

## READING PROCESSES – APPROACHES

**Bogdan RAȚIU**  
Lecturer associate, PhD, UMFST Târgu Mureș

*Abstract. In this research we propose an analysis of the comprehension processes presented by Jocelyne Giasson in *La compréhension en lecture* (1991/2011). The aim is to reconfigure the didactic design and the way of structuring the reading competence so as to respond to both the curricular model of personal growth and the communicative model. The resumption of ideas and their nuance was determined by the need for precision, coherence and consistency in carrying out an approach to understanding the literary and non-literary text.*

*Keywords: comprehension, literacy, personal growth model, competence.*

Lectura este un proces complex, iar paradigma contemporană a receptării textului liric presupune dezvoltarea unor strategii de lectură prin care sensul să se construiască treptat, iar elevul să-și formeze anumite obișnuințe care să-i modifice, de la un moment la altul, percepția asupra lecturii. Elevul trebuie să urmeze anumite procese prin care să fie fidel textului, să aibă o privire empatică, dar obiectivă și să intre în posesia sa.

Florentina Sâmișăian<sup>1</sup> accentuează necesitatea cunoașterii de către profesor a operațiilor mentale care pot fi realizate de către elev în timpul lecturii, reușind astfel să creeze cititori competenți. Abordând o viziune constructivistă, valorificând cele cinci tipuri de procese propuse de J. Giasson, didacticienii accentuează utilitatea următorului model progresiv al dezvoltării competenței de lectură, observându-se relația dintre text/context/cititor. Ne propunem să prezentăm procesele lecturii, valorificând studiul semnat de Jocelyn Giasson<sup>2</sup> și să oferim strategii optime care pot fi transferate ușor la clasă.

În contextul curriculum actual, al modelului dezvoltării personale a elevului, prin intermediul lecturii, profesorul trebuie să fie atent la corelația dintre structuri și procese, astfel:

STRUCTURI	Structuri cognitive	Cunoștințe de limbă (fonologice, semantice, sintactice, pragmatice)
		Cunoștințe asupra lumii (o înțelegere mai bună a lumii)
	Structuri afective (atitudini, interese, afecte)	
PROCESE	Microprocesse (cititorul înțelege informația dintr-o propoziție)	
	Procese de integrare (stabilește legături între informațiile din text)	
	Macroprocesse (comprehensiunea globală)	
	Procese de elaborare (Depășește textul, făcând inferențe)	
	Procese metacognitive (controlează comprehensiunea și îi permite cititorului să se depărteze de text)	

<sup>1</sup> Florentina Sâmișăian, *O didactică a Limbii și Literaturii Române. Provocări actuale pentru profesor și elev*, Editura Art, București, 2015.

<sup>2</sup> Cf. Jocelyne Giasson, *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1990/2011.

Tabel 1: *Profilul cititorului angajat în actul lecturii*<sup>3</sup>

Procesele lecturii vor fi detaliate în rândurile următoare, fiind prezentate în majoritatea studiilor dedicate subiectului<sup>4</sup> și reprezentând fundamentul oricărui act comprehensiv. Acestea se referă la punerea în aplicație a abilităților necesare pentru a aborda un text; în funcție de acestea, se pot propune modalități variate în relație cu activitatea cognitivă din timpul lecturii, J. Giasson subliniind acțiunea lor simultană și nu producerea lor secvențială.

1. **Microprocesele** se referă la abilitatea de a lua decizii rapide în privința informației din text, aceasta fiind stocată în memoria de scurtă durată. Presupune înțelegerea informației dintr-o frază, iar cititorul utilizează aproape aceleași cuvinte și structuri ca cele prezente în text.

a. Presupune *identificarea* cuvintelor – decodarea acestora utilizând informații fonetice (corespondența literă-sunet), sintactice, referitoare la sensuri (primare/denotative/câmpuri lexicale), ilustrații – care vor media *recunoașterea* cuvintelor, presupunând oferirea unui răspuns instantaneu la adresa unui cuvânt deja identificat în alte lecturi.

b. *Lectura grupurilor de cuvinte* se referă la abilitatea de a utiliza indicii sintactici, pentru a identifica în frază cuvinte care se află în relație prin sensul pe care îl formează structura. În modul acesta, informația trece din memoria de scurtă durată în cea pe termen lung.

c. *Microselecția* se referă la luarea deciziei referitoare la importanța unei informații care merită reținută (de pildă: „Ceea ce vreau să rețin din această frază este că ..., deoarece ...”).

2. **Procesele de integrare** permit cititorului să emită un enunț care leagă propoziții ce nu sunt în conexiune explicită. Scopul este de a crea legături între propoziții și fraze, de a înțelege coeziunea.

a. Coeziunea este indicată de *grupul referenților* (pronumele cu rol anaforic (antecedente, termen care înlocuiește antecedentul, relație între doi termeni), adverbe de loc, de timp, numerale, sinonimie, termeni generici, cuvintele înțelese implicit) și *grupul conectorilor* (expliciți – conjuncții, locuțiuni conjuncționale, conectori implicați – de timp, de cauză sau îndepărtați, la nivelul textului).

b. *Inferențele* – în opinia lui Michel Fayol – sunt interpretări care nu sunt accesibile literal, de punere în relație a informațiilor care nu sunt explicit formulate. Paul Cornea definește inferențele ca „producerea de informații noi, pornind, deopotrivă, de la cunoștințele stocate în memorie și de la informațiile furnizate de obiectul interpretat, completând în contextul lingvistic dat ceea ce nu este spus”<sup>5</sup>. Acestea sunt introduse de cititor în interiorul interpretării, creând relații care nu sunt accesibile imediat. În plus,

<sup>3</sup> J. Giasson, *op.cit.*, 2011, pp. 20-21, Alina Pamfil, *op.cit.*, 2007, p. 135.

<sup>4</sup> adaptare după J. Irwin, *Teaching Reading Comprehension Processes*, Englewood, New Jersey, Prentice-Hall, 1985, J. Giasson, *op.cit.*, 2011, p. 35-165, prezentate și de Pamfil (2007), Szekely (2009), Ilica (2011), Platon (2011).

<sup>5</sup> Paul Cornea, *Interpretare și raționalitate*, Editura Polirom, Iași, 2006, p. 427.

Cunningham<sup>6</sup> definește inferențele prin compararea cu răspunsul literar; astfel inferența nu se produce când un enunț este semantic echivalent sau e vorba de sinonimie cu o parte a textului, de demonstrații cu ajutorul gramaticii sau sintaxei. Astfel – în termenii lui Frank Smith – utilizarea informației vizuale (din fața ochilor) este o comprehensiune literală, iar procesul de a face inferențe se focalizează asupra informației nonvizuale (dincolo de privire). Reținem utilitatea inferențelor logice, bazate pe text, dar neutilizând sinonimia, ci deducția unor informații incluse implicit în fraze. Inferențele pragmatice sunt bazate pe cunoștințele și schemele cititorului, sunt implicite, dar nu neapărat adevărate, și se referă la un sens comun pe care îl pot oferi mai mulți cititori. În schimb, inferențele creative (Cunningham) implică particularul, unicul provenit dintr-un plus de informație a cititorului față de subiectul operei; se constituie tot pe cunoștințele și schemele lectorului. De asemenea, dezvoltarea procesului de a face inferențe<sup>7</sup> presupune exersarea identificării informației factuale care operaționalizează selectarea corectă a unor informații din text, verificabile, controlabile, apoi utilizarea inferențelor pentru conexiuni (prin realizarea unor deducții pe baza relației cauză-efect), a inferențelor anaforice (care exprimă combinarea simplă a unor informații din text, pe baza căreia să fie induse unele relații pronominale/anaforice), a inferențelor de elaborare (prin combinarea informațiilor generale cunoscute de cititor, selectate în mod adecvat din baza de cunoștințe și din experiențele lui proprii) și a inferențelor predictive (prin formularea de predicții). De asemenea, O'Brien, Cook și Lorch<sup>8</sup> pornesc de la distincția dintre prezentarea conținutului unui text, care face referire la ce este explicit formulat în text, și comprehensiune, adică ceea ce poate fi inferat. Printre inferențele identificate se numără: inferențe care pornesc de la structurile lingvistice (identificarea rolurilor tematice, a referențialului în anafore), inferențe dependente de cunoștințele cititorului (emoțiile personajului, înlănțuirea cauzală) sau legate de strategii care asigură coerența (coerență cauzală la nivelul întregului text). Nu în ultimul rând, trebuie subliniată importanța clasificării inferențelor prezentate la noi de Ștefania Ciobanu<sup>9</sup>, după modelul propus de Graesser<sup>10</sup>. Îl vom data în rândurile următoare:

clasa 1	– referențială/anaforică (exemple de întrebări: De ce apare în enunțul ... forma articulată a substantivului? La cine face referire subiectul ...? De unde știți ce a vrut să spună x când s-a adresat lui y cu „Da, desigur”? Ce reprezintă acțiunea cerută ca răspuns prin „Da, te rog?”);
---------	--

<sup>6</sup> J. Cunningham, „Toward Pedagogy of Inferential Comprehension and Creative Response”, în R. Tierney, P. Andres, J. Mitchell (ed), *Understanding Readers' Understanding*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 1987, p. 229-255, apud. J. Giasson, *op.cit.*, p. 62 și urm.

<sup>7</sup> Viorel Mih, *Înțelegerea textelor: Strategii și mecanisme cognitive; aplicații în domeniul educațional*, Editura ASCR, Cluj- Napoca, 2004.

<sup>8</sup> Edward J. O'Brien, Anne Cook și Robert F. Jr. Lorch, (coord.), *Inferences during reading*, Cambridge University Press, UK, 2015, p. 2.

<sup>9</sup> Roxana Ștefania Ciobanu, „Evaluarea inferențelor – cadru teoretic și aplicativ”, în Florentina Sâmișăian, Mădălina Spătaru-Pralea (ed.), *Limba și literatura română – perspective didactice*, Editura Universității din București, pp. 30-41.

<sup>10</sup> Graesser, Arthur C.; Murray Singer și Tom Trabasso, 1994, „Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension” în *Psychological Review*, vol. 101. nr. 3.

clasa 2	– a rolurilor tematice: relație semantică abstractă, stabilită între predicatul propoziției și unul dintre complementele sale, prezentate în caracteristicile lor morfologice: de exemplu: agent, experimentator, destinatar, obiect, locație, timp;
clasa 3	– a antecedentelor cauzale (Causal antecedent): inferența se bazează pe un lanț cauzal (pod) între acțiunea explicită curentă, un eveniment sau o stare și contextul anterior pasajului în care se regăsește;
clasa 4	– a scopului supraordonator: inferența reprezintă scopul care motivează intenționat agentul acțiunii;
clasa 5	– tematică: aspectul cel mai general al textului;
clasa 6	– reacția emoțională a personajului: emoția experimentată de un personaj, cauzată de sau ca răspuns la un anumit eveniment sau acțiune;
clasa 7	– cauză-efect: predicția acțiunii ca lanț cauzal, inclusiv acțiuni fizice ale personajului sau evenimente și noi planuri de agenți;
clasa 8	– concretizarea rolurilor tematice sau a noțiunilor abstracte: subcategorii sau o particularizare a unui rol tematic care este necesar pentru verb;
clasa 9	– instrumental: un obiect, parte din corpul sau resursa folosită de un agent când execută intenționat acțiunea;
clasa 10	– modală/a scopului subordonat (Subordinate goal action): un scop, un plan sau o acțiune care specifică modul în care acțiunea agentului este realizată;
clasa 11	– starea generală: o stare continuă, din intervalul de timp al textului, care nu are legătură cauzală cu intriga poveștii. Poate include: trăsăturile, cunoștințele, mentalitățile, ideile agentului acțiunii; proprietățile obiectelor sau conceptelor; referințe spațiale sau legate de amplasare diferitelor entități;
clasa 12	– emoția cititorului: inferența este emoția pe care cititorul o experimentează la citirea unui text;
clasa 13	– intenția autorului: identificarea atitudinii sau a motivației scrierii.

Tabelul 2: Clasificarea inferențelor

Giasson<sup>11</sup> consideră că prin inferențe se depășește comprehensiunea literală, fiind îndepărtate de ceea ce oferă suprafața textului. Astfel, Giasson pornește, asemenea lui Graesser, de la inferențele bazate pe text și cele bazate pe schemele mentale ale lectorilor (creative și pragmatice). Inferențele pot face referire la spațiu (locul în care s-a petrecut evenimentul), la agent (cine face acțiunea?), la timp (când are loc evenimentul?), la acțiune (ce face personajul?), la instrument (cu ce instrument realizează acțiunea? sau cum se folosește un instrument?), la categorie (care este categoria din care fac parte x, y? – hiperonime, clasa supraordonării), la obiect (ce poate fi văzut, atins, dar nu poate vorbi?), la raportul cauză – efect (care este rezultatul/consecința/cauza/condiția desfășurării acțiunii?), la relația problemă – soluție (care este soluția pentru problema x?), la sentiment și atitudine (care este sentimentul? care este atitudinea personajului?).

3. Dacă microprocesele se realizează la nivelul frazei, procesele de integrare între fraze, **macroprocesele**, se produc la nivelul textului. Acestea sunt orientate spre

<sup>11</sup> J. Giasson, *op.cit.*, p. 62.

comprehensiunea globală a textului, spre legăturile care oferă coerență textului, regrupând mai multe enunțuri din text sub semnul întregului. Presupune receptarea ideii principale și a celor secundare, realizarea rezumatului și identificarea structurii textuale.

a. Pe de o parte, trebuie explicată diferența dintre subiectul textului și ideea principală. Întrebarea care direcționează elevul pentru identificarea subiectului este: „Despre ce ne vorbește acest paragraf? Care este problema centrală a textului? Ce tratează acest articol?”. În schimb *ideea principală* răspunde la întrebarea: „Care este cea mai importantă informație pe care vrea să ne-o transmită autorul? Scrie un enunț în care să integrezi subiectul și ceea ce se spune despre el. Care este lucrul esențial prezentat de autor referitor la subiect în această secvență?”, iar *ideea secundară*: „Ce informații ni se oferă referitoare la ideea principală?”, *tema* textului: „Despre ce este vorba în text?”. Cu mențiunea că linia de demarcație dintre subiect și temă este foarte fină, accentuez că tema are un caracter abstract, generalizant, iar subiectul este explicit formulat în text.

b. Ulterior se realizează *rezumatul*, urmând cele șase reguli de elaborare: eliminarea informațiilor secundare; eliminarea informațiilor redundante; înlocuirea unei liste de elemente printr-un termen global; înlocuirea unei liste de acțiuni printr-un termen general; alegerea frazei care conține ideea principală; construirea unei fraze, dacă nu există una, care să conțină ideea principală. O primă soluție pentru învățarea reumatului poate fi strategie numită *rezumatul în 15 cuvinte*. Profesorul alege un paragraf format din 3-5 fraze, iar prima frază să conțină mai mult de 15 cuvinte. Tehnica presupune condensarea treptată a paragrafului: prima frază trebuie condensată în 15 cuvinte sau mai puțin; apoi din fraza creată și următoarea frază din paragraful oferit se rezumă în 15 cuvinte. Apoi, se citește primul enunț creat prin condensare și al doilea creat, urmat de a treia frază din paragraf și se solicită rezumarea tuturor celor trei în 15 cuvinte. Și se continuă algoritmul până paragraful este rezumat în 15 cuvinte. O a doua variantă este *rezumatul ierarhic*, care sprijină căutarea informației importante într-un text și presupune identificarea ideilor principale și a celor secundare. Pentru început se parcurge pentru prima dată textul, se oferă un organizator grafic și se notează câteva subtitluri pentru paragrafele textului. Se extrag cuvintele cheie aflate în relație cu subiectul fiecărui paragraf. Apoi, cu ajutorul acelor cuvinte cheie se realizează ideea principală și se extrag câteva idei care detaliază ideea principală. Se urmărește același algoritm pentru fiecare paragraf în parte, iar la final se extrage ideea principală a textului și se completează în primul reper oferit. A treia strategie este *rezumarea prin cooperare*: se realizează rezumatul în activități pe grupe urmând etapele anterior prezentate. Diferența este că în acest moment elevii cooperează, negociază și discută despre alegerea informației importante din text.

Reținem că rezumatul corect presupune: formularea succintă, cu propriile cuvinte, a ideilor importante ale textului prin care se dovedește înțelegerea completă a textului; transformarea mijloacelor de exprimare (utilizarea verbelor la prezent și/sau la perfect compus; utilizarea verbelor la persoana a III-a; înlocuirea enumerațiilor printr-un cuvânt generic/înlocuirea termenilor particulari printr-un termen supraordonat; utilizarea unui cuvânt pentru a descrie acțiuni prezentate succesiv;

eliminarea afirmației cuprinse între ghilimele; transformarea vorbirii directe în vorbire indirectă, transformarea pronumelor personale, a adjectivelor pronominale posesive (*a mea/ a sa*), demonstrative (*acestea/ acelea*), a adverbilor (*aici/ acolo, mâine/ a doua zi*); transformarea indicilor temporali și spațiali; eliminarea parantezelor și a enumerațiilor; înlocuirea elementele de stil specifice autorului, a elementelor specifice de discurs/frazarea; eliminarea arhaismelor, a regionalismelor sau a termenilor de jargon, argou etc.), utilizarea conectorilor specifici pentru a reda structura logică a textului dat (pentru descriptiv: *este precum, deasupra, dedesubt, de-a curmezișul, în spatele, peste, sub*; pentru succesiune: *primul, mai târziu, după, înainte, în timpul, până când*; pentru comparare: *dar, deși, în comparație cu, totuși, în comun, pe de altă parte*; pentru cauză și efect: *drept rezultat, din acest motiv, duce la, dacă... atunci, deoarece*; pentru problemă și soluție: *problema, dilema, dificultate, soluția, rezolvare, rezultat*); respectarea ordinii desfășurării întâmplărilor/logicii demersului/evidențierea liniei logice a textului; adecvarea conținutului la cerință (referirea strictă la lumea textului; lipsa opiniilor personale, a reacției emoționale ale cititorului etc.).

c. În plus, macroproceele includ abilitatea *de a identifica structura textelor*, ținându-se cont de modul în care ideile sunt organizate în interiorul textului, momentele subiectului, secvențe, comparații, descrieri, relații cauză-efet. Organizatorii grafici ajută la atingerea unui nivel ridicat de abstractizare, operaționalizare și incluziune; se bazează pe capacitatea de a selecta, de a explica, de a integra și de a interrelaționa materialul citit. Se construiește un limbaj grafic, un simbol de explorare a informației, care mediază dobândirea cunoștințelor, creșterea cognitivă putându-se realiza și prin reprezentări non-lingvistice, prin semne și simboluri<sup>12</sup>. Organizatorii grafici întăresc viziunea constructivistă asupra predării și implicațiile cognitive, fiind determinate de modul de a gândi, de a simți și de a înțelege noțiuni, cunoștințe, idei, informații și relațiile pe care acestea le implică. Această strategie reușește să fundamenteze un proces de receptare care încurajează ambele căi cognitive: atât pe cea vizual-picturală, cât și pe cea auditiv-scriptică. Organizatorii grafici sunt ilustrații care transpun discursurile pe baza unor întrebări care sintetizează aspectele importante ale înțelegerii textului<sup>13</sup>. Sunt instrumente pentru dezvoltarea gândirii critice și a creativității, pentru organizarea informației, pentru a înțelege informația și relațiile, reprezintă cunoștințele și determină înțelegerea lor, sprijină auto-învățarea.

4. **Proceele de elaborare** permit cititorului să depășească textul, construind inferențe neprevăzute de autor. Cititorul își creează judecata asupra textului și completează textul cu propriile cunoștințe sau cu corelații noi. Irwin (1986) numește cinci tipuri de procese de elaborare: realizarea de predicții; construirea de imagini mentale; răspunsuri afective; reflecția; integrarea noii informații în sistemul cunoștințelor anterioare.

a. *Predicțiile* sunt ipoteze pe care cititorul le face cu referire la ce urmează în text și se focalizează asupra ideilor și mai puțin asupra enunțurilor concrete din text. Acestea pot

<sup>12</sup> Gerlic, I., & Jausovec, N. „Multimedia: Differences in cognitive processes observed with EEG”, în rev. *Educational Technology Research and Development*, 47(3), 1999, 5-14.

<sup>13</sup> Fly Jones, Pierce Jean, Barbara Hunter, „Teaching Students to Construct Graphic Representations”, Association for Supervision and Curriculum Development, 1988.

fi create fie în funcție de conținut (valorificând evenimentele, caracterul personajelor, caracteristica situațiilor, titlul, ilustrațiile, cunoștințele anterioare asupra subiectului, cauzalitatea), fie în funcție de structura textului (cunoștințe ale genului, specificul discursului, structura și compoziția acestuia) și au următoarea formă: După lectura titlului acestui capitol, eu prevăd că acest capitol va discuta despre ...; Motivul pe care mă bazez este...; După survolarea capitolului, eu consider că personajele principale sunt..., evenimentele importante vor fi....; Următoarele momente par a fi relevante...; Ce credeți că se va întâmpla?; Pe ce din text te bazezi în afirmația făcută? Ce s-a întâmplat de fapt? Care din predicțiile noastre s-au adeverit până acum?

b. *Reprezentarea mentală* reflectă relația dintre dimensiunea vizuală și lectură, având ca scop dezvoltarea capacității memoriei de lucru în timpul lecturii, reunind detaliile într-un construct coerent, de ansamblu. Se facilitează crearea de analogii și comparații, fiind un instrument de structurare și conservare în memorie a informației extrase din lectură, care dezvoltă gradul de angajare, interesul și plăcerea de a descifra textul. Are loc deschiderea sensurilor prin imagini, utilizând atenția cititorului, creativitatea sa, acesta fiind motivat să integreze subiectiv și flexibil simbolurile într-o hartă a asociațiilor.

c. *Răspunsul afectiv* este oferit de un lector activ, care participă la procesul de înțelegere a textului, angajându-și resorturile emoționale și având astfel posibilitatea de a reține informațiile mult mai ușor. Reacția cititorului poate fi la adresa intrigii, a personajelor, a eului, față de obiectul descris (de pildă: „Ce emoții ați simțit citind poezia? Ce ați simțit vizualizând obiectul descris? Cum v-ați fi simțit în locul acestui personaj/ în această situație? Cum vă simțiți după lectura textului?” etc).

d. *Reflecția* presupune o lectură personalizată în explorarea textului, vizând raționamente, diferența dintre fapte și opinii, cauze și efecte, motive și urmări. De asemenea, include evaluarea credibilității informației, interogarea textului precum și distingerea dintre sensul denotativ și cel conotativ, metamorfozele de sens specifice unui discurs expresiv, selecția sensurilor simbolurilor, sugestia și gradul de ambiguitate, ajungându-se la interpretarea textului prin apelul la valori și atitudini.

e. De asemenea, în timpul lecturii elevul realizează conexiuni, *corelează informația primită cu alte cunoștințe*, atât cu experiențe personale, cât și cu informații cotextuale (de la același autor/ gen/ specie) sau intertextuale, care deschid sensurile textului.

5. **Procesele metacognitive** fac referire la cunoștințele pe care cititorul le posedă asupra actului lectorial. În acest moment, cititorul trebuie să înțeleagă momentul în care a pierdut firul comprehensiv, unde a fost nevoie de anumite strategii pentru a remedia problemele de înțelegere, facilitându-i cititorului înțelegerea propriului mecanism de creare a sensurilor. Acest proces exprimă gradul de angajare a cititorului în procesul de căutare a modalităților propice de realizare a comprehensiunii și a deschiderii sale spre autoevaluare, care îl va sprijini să-și modeleze receptarea în funcție de context și de intenția textului.

a. Astfel, se *identifică dificultățile de comprehensiune* (când cititorul înțelege/sau nu; ce înțelege/sau nu; de ce are nevoie pentru a înțelege/ce înțelege cu ușurință; ce poate face când nu înțelege ceva).

b. E nevoie de *discuții metacognitive, de reflecție, de observarea și asumarea greșelilor* într-un mod pozitiv și parcurgerea unor chestionare metacognitive.

În ceea ce privește metacogniția, această este definită ca fiind *cunoaștere despre cunoaștere*, „un domeniu ce regrupează: 1. Cunoștințe introspective conștiente ale unui anume individ despre propriile stări și procese cognitive; 2. Capacitățile pe care le are respectivul individ de a-și controla și planifica în mod deliberat propriile procese cognitive în vederea realizării unui scop sau obiectiv determinat”<sup>14</sup>. În literatura noastră de specialitate, Mircea Miclea consideră că „metacogniția cuprinde cunoștințele pe care subiectul le are despre funcționarea propriului său sistem cognitiv și care pot optimiza funcționarea acestuia”<sup>15</sup>. La nivelul cunoștințelor metacognitive reținem cunoștințele asupra oamenilor, a cunoscătorilor, fiind conștienți de relația dintre cogniție și emoție; apoi, cunoștințele asupra sarcinilor prin care elevul conștientizează că un text multimodal nu se citește asemenea celui literar; sau cunoștințe asupra strategiei care se referă la identificarea unor modalități de a duce la îndeplinire o activitate, precum a ști cum să realizezi un rezumat, a ști cum să citești un text eseistic spre deosebire de unul diaristic. Aspectul procedural al metacogniției se referă la controlul activității de planificare sau anticipare a unor rezultate, de supraveghere a activității de lectură aflate în curs și prin operații terminale când se observă corelația dintre scop și rezultat.

Învățarea autoreglată „are un interes educativ pentru că elevul participă la «construirea cunoștințelor și a competențelor cu o mai mare șansă de reușită și de transferabilitate», ea ajută «la învățarea de strategii de rezolvare a problemelor ce favorizează reușita și transferul în autoreglare», ... și în final ea tinde să dezvolte motivația de a învăța”<sup>16</sup>. Metacogniția îl face pe lector să înțeleagă mecanismele pe care el însuși le produce în momentul lecturii. O comprehensiune eficientă stă sub semnul reflecției, pentru că, dacă la nivelul cogniției lectorul înțelege, memorează și controlează informația, la nivelul metacogniției – după Flavell<sup>17</sup> - se raportează la cunoașterea și controlul propriilor procese cognitive. Metacogniția se referă și la evaluarea activă, reglarea și organizarea procesului în funcție de capacitățile cognitive, iar Bernadette Noël și, ulterior, Adrien Pinard consideră că în prim-planul acesteia se află decodarea modului în care se produce reținerea informației, comprehensiunea și rezolvarea problemelor. De asemenea, Doudin și Martin<sup>18</sup> subliniază că performanțele școlare ridicate sunt asociate competențelor metacognitive eficiente, iar stăpânirea cunoștințelor (*savoir*) și a aptitudinilor (*savoir-faire*) metacognitive permite beneficierea

<sup>14</sup> Gombert (1990) *apud*. Florin Frumos, *Fundamente și dezvoltări cognitive*, Editura Polirom, Iași, 2008, p. 80.

<sup>15</sup> Mircea Miclea *Psihologia cognitivă*, Editura Gloria, Cluj-Napoca, 1999, p. 323.

<sup>16</sup> Grangeat, M, Meirieu, P, Doly, A.M, , *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF, p:27 *apud*. Emmanuelle Laforge, *Mieux comprendre un texte écrit en développant des attitudes dynamiques de construction de sens*, 1997, accesat de pe [http://www.gdml74.edres74.ac-grenoble.fr/IMG/pdf/memoire\\_laforge.pdf](http://www.gdml74.edres74.ac-grenoble.fr/IMG/pdf/memoire_laforge.pdf). (trad.n.)

<sup>17</sup> Balas, ChaneL Armelle, *La prise de conscience de sa manière d'apprendre. De la métacognition implicite à la métacognition explicite* (These pour obtenir le grade de docteur de l'universite Grenoble II en sciences de l'education, prezentată în 30 iunie, 1998) accesată de pe [http://www.grex2.com/assets/files/expliciter/COMPLETthese\\_balas.pdf](http://www.grex2.com/assets/files/expliciter/COMPLETthese_balas.pdf). (trad. n.) în Bogdan Rațiu, *Dinamica lecturii. Teorii. Modele didactice. Refecții*, Editura Eikon, Cluj-Napoca, 2019.

<sup>18</sup> Cf. Doudin, P.-A., D. Martin, *De l'intérêt de l'approche métacognitive en pédagogie*, Lausanne, Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques, 1992. (trad. n)

de educație în mod profund și facilitează dezvoltarea cognitivă și învățarea eficientă. Aceeași idee este prezentată și de Zimmerman<sup>19</sup>, care susține că pentru o învățare de calitate e necesară capacitatea de a reflecta asupra propriei activități de învățare, astfel încât să conducă spre o modelare în funcție de context.

În concluzie, analiza propusă pentru procesele lecturii are ca scop reconfigurarea proiectării didactice și structurarea competenței de receptare astfel încât să răspundă atât modelului curricular al dezvoltării personale, cât și modelului comunicativ-funcțional. Reluarea ideilor și nuanțarea lor a fost determinată de nevoia de precizie, coerență și consecvență în derularea unui demers de comprehensiune a textului literar și nonliterar.

### **Bibliografie:**

- Ciobanu, Roxana Ștefania, „Evaluarea inferențelor – cadru teoretic și aplicativ”, în Florentina Sâmișăian, Mădălina Spătaru-Pralea (ed.), *Limba și literatura română – perspective didactice*, Editura Universității din București, pp. 30-41.
- Cornea, Paul, *Interpretare și raționalitate*, Editura Polirom, Iași, 2006.
- Doudin, P.-A., D. Martin, *De l'intérêt de l'approche métacognitive en pédagogie*, Lausanne, Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques, 1992.
- Fly, Jones, Pierce, Jean, Hunter, Barbara, „Teaching Students to Construct Graphic Representations”, Association for Supervision and Curriculum Development, 1988.
- Gerlic, I., & Jausovec, N. „Multimedia: Differences in cognitive processes observed with EEG”, în rev. *Educational Technology Research and Development*, 47(3), 1999, 5-14.
- Giasson, Jocelyne, *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1990/2011.
- Graesser, Arthur C.; Murray Singer și Tom Trabasso, 1994, „Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension” în *Psychological Review*, vol. 101. nr. 3.
- Miclea, Mircea *Psihologia cognitivă*, Editura Gloria, Cluj-Napoca, 1999.
- Mih, Viorel, *Înțelegerea textelor: Strategii și mecanisme cognitive; aplicații în domeniul educațional*, Editura ASCR, Cluj- Napoca, 2004.
- O'Brien, Edward J., Cook, Anne, Lorch, Robert F. Jr., (coord.), *Inferences during reading*, Cambridge University Press, UK, 2015, p. 2.
- Rațiu, Bogdan, *Dinamica lecturii. Teorii. Modele didactice. Refecții*, Editura Școala Ardeleană/Eikon, Cluj-Napoca, 2019.
- Sâmișăian, Florentina, *O didactică a Limbii și Literaturii Române. Provocări actuale pentru profesor și elev*, Editura Art, București, 2015.
- Starka, G.A., (dir.), *Conceptions of Self-Directed Learning*, Münster, Waxmann, 2000.

---

<sup>19</sup> Cf. Zimmerman, B.J, „Self-regulatory cycles of learning”, dans G.A. Starka (dir.), *Conceptions of Self-Directed Learning*, Münster, Waxmann, 2000, p. 221-234. (trad. n)