Maria HADÂRCĂ

Competența de lectură – concept, structură şi mediu de formare



M.H. – conf. cercetător, dr. în pedagogie, Institutul de Ştiințe ale Educației. Lucrări recente: *Limba şi literatura română*, manual pentru clasa a VI-a (coautori: S. Bolduratu, N. Dabija), *Proiectarea şi realizarea evaluării autentice* (coord. şi autor, 2010), *Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare* (coord. şi autor, 2011), *Formarea personalității elevului în perspectiva educației integrale* (coord. şi autor, 2013).

This article presents reading as the student's main intellectual activity, highlightens its importance in the general learning paradigm as well as in the shaping-developing of the student's personality, describes several theoretical models on which the reading competence can be interactively developed during the lessons of Romanian language and literature and points to the role of the teacher-mentor in making a cultivated literature reader.

1. **Lectura: activitate intelectuală de bază a elevului.** Între activitățile, procesele şi necesitățile de învățare şcolară autentică, lectura ocupă locul central ca activitate intelectuală, dar şi spirituală, de formare-dezvoltare a personalității, de aceea competența de lectură a fost considerată dintotdeauna o condiție a reuşitei elevului în şcoală, apoi – un mijloc de acces la cunoaşterea generală şi specializată. De aici importanța actului lecturii şcolare în paradigma generală a învățării şi necesitatea formării-dezvoltării competenței de lectură pe parcursul întregii sale vieți.

În şcoală, elevul citeşte pentru a îndeplini mai toate funcțiile actului de lectură: pentru a se informa, a învăța, a cunoaşte, pentru a înțelege, a descifra, a face ceva sau a zice despre ceva în legătură cu textul citit, pentru a cerceta, a găsi un răspuns la o întrebare sau o soluție de rezolvare a unei probleme, pentru a-şi imagina, a aprecia, a produce sensuri globale sau parțiale în baza

BDD-A20555 © 2015 Revista „Limba Română”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 09:01:39 UTC)

textului citit etc. În acest sens, activitatea de lectură şcolară poate fi caracterizată ca un tip general de învăţare, ce se realizează în cadrul tuturor disciplinelor de învăţământ, dar într-un mod specific fiecărui obiect, de aceea competenţa de lectură ar trebui considerată una transversală, transdisciplinară.

Plecând de la caracterul general al activităţii de lectură şcolară, specialiştii în teoria literaturii şi didactica lecturii [1, 2, 4] disting mai multe tipuri de lectură:

a) lectură de informare, de documentare şi de cercetare, în cazul istoriei, geografiei, biologiei etc.;

b) lectură literară, care poate fi: de înţelegere, explicativă, interpretativă şi, mai nou, lectură metodică, realizată în cadrul disciplinelor limba şi literatura română, limbile materne, limbile străine;

c) lectura de descifrare a simbolurilor, formulelor, graficelor sau a schemelor, în cazul fizicii, matematicii, chimiei, informaticii;

d) lectura notelor muzicale pe un portativ sau de descifrare a unei imagini, în cazul artelor plastice;

e) lectura de destindere / de plăcere sau recreativă etc.

Aşadar, în instanţa şcolară, lectura apare ca o activitate intelectuală de bază a elevului, desfăşurată în cadrul tuturor disciplinelor şcolare, dar formarea competenţei de lectură devine prioritară în cadrul disciplinelor cuprinse în aria curriculară „Limbă şi comunicare” – limba şi literatura română, limbi străine, limbi materne, literatura universală –, înscriindu-se într-un proces educaţional flexibil şi dinamic, implicând activităţi de înţelegere şi receptare, decodare şi interpretare, transformare şi producere de noi sensuri şi valori. Finalităţile de bază ale acestui proces de lectură îl formează atât spectrul larg de *competenţe specifice* (de înţelegere şi receptare, de decodare şi interpretare, de comunicare orală şi scrisă etc.), precum şi *trăsăturile caracteriale, comportamentele* elevului – valori obţinute exclusiv prin educaţia literar-artistică, susţine Vl. Pâslaru [5, p. 24].

În acest context, se vorbeşte despre *pluralitatea* actului de lectură în instanţa şcolară şi se sugerează necesitatea realizării mai multor lecturi ale

BDD-A20555 © 2015 Revista „Limba Română”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 09:01:39 UTC)

aceleiași opere sau text, pentru o mai bună înțelegere a mesajului transmis / comunicat, precum și a unei abordări funcționale a didacticii lecturii în școală, subliniindu-se, totodată, rolul și importanța evaluării, în verificarea, în primul rând, a înțelegerii conținutului unui text și apoi a interpretării acestuia, și nu doar a textelor literare, ci și a celor nonliterare. În legătură cu aceasta, cercetătoarea O. Costea sugerează chiar necesitatea subordonării practicii de lectură din școală lecturii din societate, care este o activitate foarte diversă ca tip, scop și surse de lectură, autoarea susținând că școala trebuie să fie direct implicată în pregătirea cititorului pentru activitatea de lectură continuă pe parcursul întregii vieți [2, p. 7].

Competența (școlară, profesională), identificată drept finalitate de bază a instruirii și formării, este astăzi unul dintre cei mai livrați termeni pedagogici, conceptul respectiv fiind în centrul tuturor abordărilor teoretice și practice, precum și al dezbaterilor publice, iar învățământul în bază de competențe – noua direcție de dezvoltare a curriculumului școlar și universitar din Republica Moldova – urmărește trei mari obiective:

• să pună accent pe finalitățile educației – adică pe competențele cu care trebuie înzestrat elevul până la sfârșitul școlarității obligatorii;

• să dea sens învățării, adică să arate elevului la ce-i servește ceea ce învață la școală;

• să certifice achizițiile finale ale elevului în termeni de competențe, ca răspuns la problematica analfabetismului funcțional.

La nivel european, conceptul de *competență* a fost definit drept „o combinație particulară de cunoștințe, abilități și atitudini adecvate contextului de care are nevoie fiecare individ pentru împlinirea și dezvoltarea personală și profesională, pentru cetățenia activă, pentru incluziunea socială și pentru angajare pe piața muncii” (*Memorandum privind învățarea permanentă*, 2001), iar în 2006 a fost elaborat un Cadru de referințe pentru competențele-cheie, prin care sunt stabilite 8 domenii de competențe-cheie de format în perioada școlarității: comunicarea în limba maternă, comunicarea într-o limbă străină, competențe de bază în matematică, științe și tehnologie, competența digitală, a învăța să înveți, competențe interpersonale și civice, competențe antreprenoriale și competențe culturale / interculturale.

BDD-A20555 © 2015 Revista „Limba Română”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 09:01:39 UTC)

Acceptând aceeași linie generală de dezvoltare, în 2010, procesul de învățământ din Republica Moldova, prin curriculumul școlar modernizat, a fost orientat spre formarea-dezvoltarea a zece competențe transdisciplinare: *comunicarea în limba română; a învăța să înveți; competențe de autocunoaștere și de autorealizare, competențe interpersonale, civice și morale; competențe culturale, interculturale; competențe acțional-strategice; competențe de comunicare într-o limbă străină; competențe digitale; competențe antreprenoriale; competențe de bază în matematică, științe și tehnologie*, iar, prin Codul Educației din 2014, cele opt competențe-cheie europene sunt considerate drept finalități de bază și ale sistemului educațional de la noi.

Constatăm însă că atât în lista competențelor-cheie europene, cât și a celor transdisciplinare formulate pentru învățământul autohton nu se regăsește competența de lectură, aceasta fiind considerată una strict disciplinară, specifică Educației lingvistice și literare / Limbii și literaturii române, deși, în opinia noastră, competența de lectură are un caracter *adisciplinar,* supraordonat, deci ar trebui să stea deasupra tuturor disciplinelor școlare, după cum și lectura este activitatea care stă la baza oricărei munci intelectuale. Prin urmare, ea ar trebui calificată drept o competență-cheie / transdisciplinară necesară omului pe tot parcursul vieții.

Competențele de bază formate și dezvoltate în cadrul disciplinei limba și literatura română, care integrează două domenii distincte – *educația lingvistică* și *educația literară,* sunt: competența de comunicare (orală și scrisă) și competența de lectură, ambele având caracter general, o structură complexă și integrând mai multe competențe specifice (lingvistice, de receptare, textuală, culturală etc.).

Formarea-evaluarea competențelor de comunicare și de lectură în școală se realizează procesual, integrator și instrumental, prin metode și tehnici specifice, de aceea procesul integrat de formare-evaluare a competențelor date solicită din partea cadrului didactic, în primul rând, cunoașterea teoriei lecturii, dar și a didacticii lecturii, în al doilea rând, stăpânirea metodologiei specifice de proiectare și realizare a activităților de formare-evaluare, selectarea metodelor adecvate, utilizarea diverselor tehnici de lectură și replierea acestora pe strategii didactice interactive [3].

BDD-A20555 © 2015 Revista „Limba Română”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 09:01:39 UTC)

Resursa pedagogică de bază a procesului de formare-evaluare a competenței de lectură o constituie *textul literar,* dar și cel *nonliterar,* de diverse tipuri, care este purtător de sensuri și de informații semnificative pentru elev, iar datoria profesorului este de a-l ajuta pe elev să perceapă aceste sensuri, să se formeze intelectual, moral, estetic etc., valorificând această resursă prin activități de lectură plurală, capabilă să conducă la asimilarea de noi cunoștințe, transformarea lor în abilități, deprinderi și încorporarea acestora în noi produse de comunicare orale și scrise create de el însuși, care sunt semnele achiziționării unei competențe.

2. **Structura și mediul de formare a competenței de lectură.** Conceptul de competență școlară, în baza căruia a fost modernizat curriculumul școlar pus actualmente la baza activității de formare-dezvoltare a personalității elevului prin toate disciplinele școlare, inclusiv prin limba și literatura română, este unul *integrator,* ce înglobează *cunoștințe, capacități* și *atitudini*, respectiv, orice competență școlară trebuie înțeleasă ca o noțiune integratoare, ce cuprinde ansambluri structurate de cunoștințe, capacități și atitudini dobândite de elev, având o finalitate educațională de bază la care trebuie să se ajungă pe parcursul învățării.

Plecând de la acest reper teoretic, *competența de lectură reprezintă un ansamblu integrat de cunoștințe literare, capacități de lectură și atitudini literar-estetice, exersate în mod spontan într-o activitate de lectură.* Din punct de vedere structural, competența de lectură se constituie din următoarele componente de bază:

• *Cunoștințe* (din teoria literaturii, despre opera literară sau textul nonliterar, despre elementele operei, despre mesajul operei, despre autor, cunoștințe de vocabular, cunoștințe despre lume, despre sine etc.);

• *Capacități / abilități* de: ascultare / receptare (a textului), identificare (a tipului de text, a ideilor principale, a noțiunilor literare, a personajelor etc.); analiză și interpretare (a unui cuvânt, a unei secvențe de text, a unui fapt sau fenomen literar); caracterizare (a unui personaj); rezumare (a unui text narativ); apreciere (a unui text lecturat, a unui personaj, a stării personale postlecturale etc.);

• *Atitudini,* sentimente, reacții provocate de opera literară, trăiri formulate de cititor în legătură cu problematica textului lecturat, opinii și

BDD-A20555 © 2015 Revista „Limba Română”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 09:01:39 UTC)

aprecieri ale fenomenelor literare (personaj, autor, mijloace de expresie etc.) [4, p. 64].

Prin urmare, angajarea elevului într-o activitate autentică de lectură trebuie să presupună deopotrivă activarea, completarea și dezvoltarea unor *structuri cognitive* (cunoștințe despre text, cunoașterea diferențelor între textul literar și nonliterar, recunoașterea stucturilor textuale fundamentale; cunoașterea noțiunilor de subiect, temă, idee principală / secundară, personaj principal / secundar etc.), exersarea și dezvoltarea în permanență a unor *abilități / deprinderi* de identificare / decodificare / interpretare / rezumare, ce se pot întinde de la recunoașterea unui cuvânt sau selectarea ideii principale până la configurarea sensului global al unui text, precum și solicitarea din partea elevilor a formulării unor *atitudini, sentimente și trăiri proprii* vizavi de textul lecturat.

Totodată, pentru a putea utiliza competența dată și în viața de adult, elevul, tânărul, omul mai are nevoie și de formarea-evaluarea unor astfel de capacități și atitudini cum ar fi: a citi și printre rânduri; a reflecta asupra celor scrise; a identifica poziția autorului într-o problemă dată; a adopta o poziție proprie în legătură cu cele scrise; a reacționa la cele scrise etc. În acest sens, înțelegerea sau comprehensiunea unui text scris depinde, în mare măsură, de nivelul de dezvoltare în școală al unor astfel de capacități lingvistice cum ar fi: înțelegerea tuturor cuvintelor într-un text; înțelegerea unor cuvinte necunoscute și din context; recunoașterea și înțelegerea structurilor gramaticale folosite de autor în text; decodarea sensurilor și elaborarea de noi semnificații etc.

În fond, principalele activități de lectură vizate în cadrul procesului de formare-evaluare a competenței de lectură sunt desemnate prin următoarele verbe: *a înțelege, a analiza, a interpreta, a caracteriza, a compara, a aprecia, a critica,* respectiv, putem vorbi despre diferite tipuri sau niveluri de realizare a lecturii în clasă: lectura comprehensivă sau de înțelegere, lectura analitică sau interpretativă, lectura critică etc.

Din competența lecturii – fiind una generală, transversală și complexă – derivă următoarele competențe specifice:

– de lectură fluentă, expresivă a diverselor tipuri de texte;

– de receptare adecvată a mesajului global al textului citit;

– de înțelegere detaliată a universului ideatic descris în text;

BDD-A20555 © 2015 Revista „Limba Română”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 09:01:39 UTC)

– de analiză și interpretare a unei tipologii variate de texte;

– de rezumare a textului citit (în cazul textului narativ);

– de percepere a construcției interioare a textului;

– de formulare a unor opinii în legătură cu textul citit etc.

Datorită valențelor informative și formative plurale, textul literar și activitatea de lectură – ca sursă de cunoaștere și spațiu al căutării și construirii de sensuri – au stat întotdeauna în centrul activităților de formare-evaluare la orele de limba și literatura română, deci putem considera că mediul tradițional de formare a competenței de lectură îl constituie disciplina respectivă sau, mai exact, *educația literară*, al cărei scop de bază vizează „formarea cititorului cult de literatură, prin dezvoltarea la elevi a unui ansamblu de competențe literare / lectorale: de înțelegere / receptare, de analiză / interpretare, de comentare, de caracterizare, de scriere despre text etc. [7, p. 6]. Vom preciza însă că și alte discipline școlare din aria curriculară „Limbă și comunicare", în special limbile materne sau limbile străine, pot contribui în mod egal la dezvoltarea acesteia, întrucât și ele utilizează textul literar și activitatea de lectură, după cum și disciplinile din aria „Științe socioumane".

Pornind de la tipologia text literar / nonliterar evidențiată în curriculumul de limba și literatura română, vom sublinia rolul esențial pe care îl au cunoștințele despre *textul literar* și *structurile textuale* în procesul de formare a competenței de înțelegere a lecturii, precum și noțiunea care constă în cunoașterea și stăpânirea progresivă a diverselor tipuri de texte (epice, lirice, dramatice), ceea ce presupune organizarea unor situații de lectură care să vizeze comprehensiunea unei tipologii cât mai variate de texte literare – *narative, descriptive, explicative, argumentative, expozitive* etc.

Se știe că orice tip de text are o construcție și o structură specifică ce trebuie cunoscută de elevi și analizată în procesul de înțelegere / receptare și de analiză / interpretare a textului lecturat în vederea dezvoltării ulterioare a competenței de lectură în competența de producere de texte într-o gamă la fel de diversă. Astfel, dacă înțelegerea / receptarea textului epic poate fi abordată de către profesor prin modelul clasic al celor cinci întrebări simple care vizează circumscrierea acțiunii și care pot fi formulate astfel: *Ce se săvârșește? De către cine și unde? De ce? Împreună cu cine și / sau împotriva cui? Când și cum?,* atunci verificarea nivelului de receptare

BDD-A20555 © 2015 Revista „Limba Română"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 09:01:39 UTC)

a unui text descriptiv este mult mai dificilă, întrucât necesită proceduri de de-construcție și re-construcție a descrierii: decuparea obiectului descris în părți, relaționarea și corelarea acestuia cu alte obiecte și, în final, montarea descrierii, observă cercetătoarea A. Panfil [4, p. 102].

Aceeași autoare caracterizează lectura școlară ca pe un proces personal, activ și holistic, în care interacționează trei factori: *cititorul* cu structurile sale cognitive (ce reunesc cunoștințe despre limbă, despre text, despre lume etc.), *textul* cu universul său tematic, ideatic, afectiv etc. și *contextul* în care se produce actul lecturii, iar condiția fundamentală a reușitei pedagogice în demersul integrat de formare-evaluare a competenței de lectură o constituie *interacțiunea* dintre toate cele trei variabile ale procesului lecturii.

„Figurile" active ale procesului interactiv de lectură sunt, pe de o parte, *elevul-cititor*, cu abilitățile sale de lectură formate mai mult sau mai puțin (acasă, în afara școlii), iar pe de alta, *profesorul-formator*, cu profesionalismul și metodologia sa, cu strategiile sale de constituire a sensului unui text. De aceea A. Panfil atrage atenția asupra necesității evitării unor situații de interacțiune deficitară în actul de lectură, cum ar fi, de exemplu: gradul de dificultate al textului este prea mare, problematica lui nu se înscrie în orizontul de așteptare al elevului, strategiile de comprehensiune selectate de profesor sunt ineficiente, iar contextul – inadecvat.

De aici, importanța alegerii textelor de către autorii de manuale pentru activitatea de lectură, necesitatea respectării particularităților de vârstă ale elevilor, cunoașterii preferințelor și intereselor de lectură etc., dar și a conștientizării nevoilor de formare morală, spirituală și caracterială, precum și a selectării cu discernământ de către profesor a strategiilor de formare-evaluare a competenței de lectură.

În literatura de specialitate sunt descrise mai multe modele teoretice după care poate fi configurat procesul didactic de lectură școlară, respectiv, după ele pot fi proiectate și realizate strategiile eficiente de formare și de evaluare a competenței de lectură în cadrul orelor de limba și literatura română, însă ceea ce trebuie reținut este faptul că toate aceste modele accentuează necesitatea *mai multor lecturi* pentru înțelegerea și interpretarea adecvată a unui text literar.

Astfel, P. Cornea consideră că orice activitate de lectură, în cadrul procesului didactic, trebuie să se desfășoare prin *multiple lecturi* de înțele-

BDD-A20555 © 2015 Revista „Limba Română"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 09:01:39 UTC)

gere / receptare / analiză / decodificare / interpretare a textului scris. În opinia autorului, procesul lecturii trebuie să parcurgă cinci etape: 1) percepția / receptarea textului; 2) re-lectura pentru decodarea sensurilor textului; 3) lectura pe unități a textului și înțelegerea detaliată a sensului; 4) lectura interpretativă a unor secvențe de text; 5) interpretarea estetică a textului [1, p. 65].

Autorul concepției educației literare și lingvistice și al teoriei literar-artistice, Vl. Pâslaru, dezvoltă acest model al lecturii plurale în cartea sa *Introducere în teoria educației literar-artistice* [5], argumentând, în baza unui sistem de principii științifice, necesitatea proiectării și realizării procesului de lectură literară după *stadiile lecturii*, adică în câteva etape: *stadiul prelectural*, când elevul trebuie să conștientizeze scopul lecturii (informativă, de cercetare, de destindere etc.), *stadiul lectural*, în care elevul realizează lectura expresivă prin mijloace verbale / nonverbale, și *stadiul postlectural*, în care elevul decodifică mesajul, interpretează valorile operei, formulează idei, ia atitudini în legătură cu cele citite, iar curriculumul de Limba și literatura română (edițiile 2000, 2006), coordonat de același autor, recomandă profesorilor proiectarea și realizarea activității de lectură școlară anume după acest model teoretic structurat în trei etape: *pre-lectură, lectură propriu-zisă, post-lectură*.

Pe aceeași poziție se situează și profesorul universitar C. Șchiopu, care, în lucrarea sa *Metodica predării literaturii române* [6], propune cadrelor didactice o metodologie eficientă de proiectare și realizare a activităților de lectură în baza diverselor tipuri de texte literare, autorul evidențiind, printre condițiile optime necesare de asigurat, valorificarea etapelor de lucru asupra operei literare și a nivelurilor de receptare a textului literar, modalitățile și perspectivele de interpretare a acestuia etc.

De remarcat, în teoriile postmoderne ale lecturii, înțelegerea / receptarea și analiza / interpretarea sunt abordate de unii autori ca procese simultane, de alții – ca etape succesive, specificându-se că este vorba totuși de diferite tipuri de lectură: lectură de gradul întâi și al doilea, după P. Ricouer, lectura euristică și hermeneutică, după M. Riffaterre, lectura naivă și critică, după U. Eco. În aceeași viziune, J. Lanjer [apud 2] reprezintă actul lecturii și relația cititor – text prin succesiunea a patru etape:

1. A păși din exterior spre interior, ceea ce înseamnă intrarea în lumea textului;

BDD-A20555 © 2015 Revista „Limba Română”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 09:01:39 UTC)

2. A fi în interior și a explora lumea textului;

3. A păși înapoi și a regândi datele cu care s-a pornit la drum;

4. A ieși din lumea textului și a obiectiva experiența trăită.

Cercetătoarea T. Erika tratează actul lecturii ca pe un proces de „constituire a Sinelui prin construcția de Sens", care, de asemenea, se desfășoară în patru etape: 1. Întâlnirea cu paratextul; 2. Lectura; 3. Relectura productiv-creativă, gândită ca un act de întregire a textului; 4. Lectura critică. Observăm în acest model parcurgerea acelorași patru etape ale lecturii, cu implicarea însă a două elemente noi: a *paratextului* (observarea elementelor însoțitoare ale unui text, perceperea rolului acestora în pagina de text etc.), care este urmat de o lectură și o *relectură productiv-creativă*, pentru a se putea ajunge la nivelul superior al lecturii critice – *evaluării* [apud 2].

În concluzie, subliniem faptul că, plecând de la modelul lecturii plurale, care este promovat în cercetările de bază privind studiul limbii și literaturii române și recomandat ca necesar de implementat prin curriculumul disciplinar în cadrul procesului de formare și evaluare a competenței de lectură, profesorul de limba și literatura română, în calitatea sa de proiectant al strategiilor didactice de realizare a activităților de lectură comprehensivă, interpretativă, de decodare a sensurilor etc., își poate configura propriul demers educațional circumscris idealului de formare pedagogică a cititorului cult de literatură artistică.

Bibliografie selectivă

1. P. Cornea, *Introducere în teoria lecturii*, Editura Minerva, București, 1988.
2. O. Costea, *Didactica lecturii. O abordare funcțională*, Editura Institutului European, Iași, 2006.
3. M. Hadârcă, *Metode și tehnici de evaluare autentică a competenței de lectură*, în „Limba Română", nr. 3, 2014, p. 20-30.
4. A. Pamfil, *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, ediția a II-a, Editura Paralela 45, Pitești, 2000.
5. Vl. Pâslaru, *Introducere în teoria educației literar-artistice*, Editura Museum, Chișinău, 2001.
6. C. Șchiopu, *Metodica predării literaturii române*, Editura Carminis, Chișinău, 2009.
7. Ministerul Educației al Republicii Moldova, *Limba și literatura română. Curriculum școlar pentru clasele a V-a – a IX-a*, Editura Liceum, Chișinău, 2010.

BDD-A20555 © 2015 Revista „Limba Română"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 09:01:39 UTC)