Achiziţia limbii române ca L2

Studii şi cercetări

•

Editori:

Elena Platon | Diana-Maria Roman | Anca-Lorena Sacalîş

Achiziția limbii române ca L2

Studii și cercetări

Editori:

Elena Platon | Diana-Maria Roman | Anca-Lorena Sacalîș

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ
2025

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României

Achiziţia limbii române ca L2 : studii şi cercetări / ed.: Elena Platon, Diana-Maria Roman, Anca-Lorena Sacalîş. - Cluj-Napoca : Presa Universitară Clujeană, 2025

Conţine bibliografie
ISBN 978-606-37-2855-6

I. Platon, Elena (ed.)
II. Roman, Diana-Maria (ed.)
III. Sacalîş, Anca-Lorena (ed.)

811.135.1

© 2025 Editorii volumului. Toate drepturile rezervate. Reproducerea integrală sau parţială a textului, prin orice mijloace, fără acordul editorilor, este interzisă şi se pedepseşte conform legii.

Universitatea Babeş-Bolyai
Presa Universitară Clujeană
Director: Codruţa Săcelean
Str. B.P. Hasdeu nr. 51
400371 Cluj-Napoca, România
Tel.: (+40) 744 687 884
E-mail: editura@ubbcluj.ro
editura.ubbcluj.ro | libraria.ubbcluj.ro

Cuprins

ELENA PLATON
Cuvânt-înainte 9

ANDRA VASILESCU
Folosirea I(nteligenței) A(rtificiale) în predarea limbii române ca limbă străină 13

MIHAELA SECRIERU
Locul şi rolul RLS în predarea romanisticii în spaţiul universitar românesc 32

MARIA ALDEA
Bucuria de a învăţa o limbă străină 50

ADELINA BĂILĂ, LAVINIA VASIU, CRISTINA BOCOȘ
Strategii compensatorii în RL2 la nivelurile A2-B1 62

BĂRBUȘ ADRIANA CODRUȚA
Mediere lingvistică şi mediere culturală. Câteva aspecte 75

GABRIELA BIRIȘ
Limbaj medical pentru RL2: delimitări teoretice, conţinuturi, dificultăţi 85

EMINA CĂPĂLNĂȘAN
Poezia – de la intuiţie lingvistică la strategie didactică 101

ADRIAN CHIRCU
O nouă filă din istoricul RLS: Fernando V. Peixoto da Fonseca şi a sa *Método prático da língua romena* 111

JOSÉ DAMIÁN GONZÁLEZ-BARROS GONZÁLEZ
Vocabularul minimal al limbii române cu indicaţii gramaticale şi dicţionarul sintactic al verbului românesc: instrumente necesare studenţilor de RLS 124

EMILIA DAVID
Oralitatea teatrului lui Matei Vişniec la traducerea în limba italiană 136

LUMINIȚA-DANIELA FODOR
Construcţii neintegrate sintactic în manualele de RLS. Abordări şi observaţii 150

EDOARDO GIORGI
Guarnieri, scriitor în limba română şi profesor de limba şi literatura română 165

CRISTINA-ELENA GOGÂȚĂ
Provocări în traducerea literaturii pentru copii – cum traducem felurile de mâncare, numele, expresiile şi proverbele. Studiu de caz: *Aventurile lui Pinocchio*, de Carlo Collodi 175

ANDREEA-VICTORIA GRIGORE
When Foreign Students Write about Politics and Law: An Error Analysis of a Corpus of Texts Produced in the Specialised Language Seminar 190

DANIELA KOHN
Infinitivul şi pisica lui Schrödinger. Forma infinitivală ca apanaj al învăţării structurate a RLS? 202

ILEANA OANA MACARI
Anglicismul în limba română actuală, între interferenţă lexicală şi resursă culturală în RLS 217

ALEXANDRU MARDALE
Despre achiziţia unor structuri lingvistice complexe. Un studiu de caz comparativ în româna ca limbă străină şi ca limbă moştenită din Franţa 233

ALEXANDRA-MIRELA MĂRGINEAN
Utilizarea formulelor fixe în exprimarea orală la nivelurile A1 şi A2 246

CARMEN MÎRZEA VASILE
Variaţia în româna ca limbă străină în funcţie de genul nenativilor. Un studiu de caz (construcţiile comparative) 257

SANDA MISIRIANȚU
„Aventurile" vorbitorilor rusofoni în achiziţia limbii române ca limbă străină: dificultăţi şi satisfacţii 272

GINA AURORA NECULA
De la terminologie la reforme în educaţie. Consideraţii despre realitatea lingvistică din Republica Moldova 284

ANDREEA BEATRIX PANTILOI
Inteligenţa artificială şi microlimba în adaptarea textelor destinate vorbitorilor nonnativi 294

ELENA PLATON
Româna în labirintul oglinzilor. Reprezentări identitare şi simbolice în imaginarul lingvistic autohton şi străin 305

CAMELIA-REBECA POP
Pregătirea inputului pentru predarea RLS: adaptarea textului literar 338

DIANA-MARIA ROMAN
Pe marginea verbelor însoţite de clitice reflexive în acuzativ în predarea românei ca limbă străină. Probleme şi soluţii 348

ANCA-LORENA SACALÎȘ
Măi ChatGPT, da' oare chiar nu înțelegi nimic? Când algoritmii IA nu pricep marcatorii discursivi şi pragmatici 384

MARIA SIMINA-SUCIU
Utilizarea metalimbajului la cursurile de RLS. Un beneficiu sau o provocare? 395

IOANA SONEA
Ascultarea în româna ca limbă străină. Procese cognitive şi implicaţii pedagogice 402

ALIN ŞTEFĂNUŢ
The Journal as a Formative Strategy for Developing Writing Skills in RLS 413

ŞTEFANIA-LUCIA TĂRĂU
Scheme cognitive şi strategii narative în cazul copiilor vorbitori de limba română ca limbă moştenită 425

ANAMARIA-BIANCA TONŢ
Utilizarea ChatGPT în predarea limbajului biomedical pentru studenţii din Anul pregătitor de română ca limbă străină 440

ANCA URSA
Vocabularul standardizării şi metaforele evaluării în *CECRL, Companion Volume*. Trei grile de analiză 451

CRISTINA VARGA
Training AI-based chatbots in Romanian as a foreign language (RFL) teaching 464

MARIA ALDEA
Contribuţii de excepţie la înţelegerea limbii române 476

Cuvânt-înainte

Volumul de faţă marchează împlinirea unui deceniu de la prima ediţie a Conferinţei Internaţionale *Discurs polifonic în Româna ca limbă străină (RLS)* şi reuneşte rezultatele cercetărilor prezentate în cadrul celei de-a cincea ediţii a acestei manifestări organizate de Institutul Limbii Române ca Limbă Europeană din cadrul Facultăţii de Litere a Universităţii Babeş-Bolyai din Cluj-Napoca.

Dacă, în urmă cu zece ani, aveam unele îndoieli cu privire la posibilitatea de a asigura continuitatea şi ritmicitatea unei publicaţii menite să înregistreze pulsul muncii de cercetare în câmpul RLS – având în vedere caracterul de nişă al acestui domeniu –, astăzi, constatăm cu mulţumire cât de mult a crescut comunitatea noastră profesională şi cât de tare s-au diversificat temele şi subiectele abordate, metodele de lucru folosite şi, mai cu seamă, perspectivele teoretice menite să susţină cercetările realizate.

Alături de studiile colegilor noştri de la Universitatea Babeş-Bolyai, volumul reuneşte, şi de această dată, lucrările unor cunoscuţi specialişti în RLS de la diferite institute şi universităţi din ţară şi străinătate: Institutul Naţional de Limbi şi Civilizaţii Orientale din Paris (INALCO), Institutul de Limbi Străine „Jesús Maestro" din Madrid, Universitatea din Pisa, Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea de Stat din Comrat (Republica Moldova), Universitatea „Al. Ioan Cuza" din Iaşi, Universitatea din Bucureşti, Universitatea „Lucian Blaga" din Sibiu, Universitatea de Medicină şi Farmacie din Timişoara, Universitatea de Medicină şi Farmacie „Iuliu Haţieganu" din Cluj-Napoca, Universitatea din Oradea, Universitatea de Ştiinţe Agricole şi Medicină Veterinară din Cluj-Napoca. Am ţinut să menţionăm instituţiile la care sunt afiliaţi contributorii, întrucât această simplă enumerare schiţează deja o primă linie definitorie pentru înţelegerea cadrului instituţional în care se desfăşoară activitatea de predare şi cercetare a RLS.

Le mulţumim, pe această cale, tuturor colegilor care s-au mobilizat spre a ne trimite articolele în timp util, astfel încât să putem finaliza acest volum chiar în anul în care s-a desfăşurat ediţia a cincea a conferinţei. Datorită efortului comun, seria acestor volume nu numai că va reuşi să supravieţuiască, ci şi, după cum o dovedeşte prezenta lucrare – cea mai consistentă de până acum, însumând aproape cinci sute de pagini –, va avea şanse sporite să devină o adevărată emblemă a cercetărilor din câmpul RLS, de la o ediţie la alta.

După cum scriam și în mesajul invitației la conferință, traversăm o perioadă fericită, care ne oferă o deplină libertate din punct de vedere metodologic și un acces ușor, fără precedent, la cele mai diverse resurse bibliografice. Acest lucru asigură și o deschidere spre abordări dintre cele mai felurite, care, poate, altădată, păreau incompatibile cu domeniul nostru de cercetare. Considerăm că marea diversitate tematică și metodologică a lucrărilor reflectă tocmai vitalitatea acestei arii de cercetare, care începe să-și contureze un loc tot mai bine delimitat în peisajul studiilor lingvistice și culturale românești și străine.

În plus, noile teme apărute ne reamintesc un lucru binecunoscut: acela că știința reflectă schimbările majore din alte domenii, precum cel economic, politic, tehnologic ș.a. Prezența lucrărilor destinate Inteligenței Artificiale (IA) confirmă că și domeniul achiziției limbilor, respectiv al achiziției RLS, manifestă o receptivitate deosebită față de schimbările societății, neputând rămâne în afara acestora. Prezentele contribuții deschid un dialog necesar și lucid despre oportunitățile, limitele și implicațiile utilizării noilor tehnologii în predarea și cercetarea limbilor. Departe de a adopta poziții extreme, autorii ne propun o abordare critică și echilibrată, invitând la o reconsiderare a rolului, a atitudinii și a comportamentului profesorului/al autorului de materiale de specialitate în epoca asistenței digitale.

În același timp, nu sunt neglijate nici palierele clasice. Competența gramaticală sau cea lexicală – ușor marginalizate în ultimii ani, de când cu interesul crescut pentru activitățile comunicative – își mențin un loc bine meritat în economia volumului. Competența (inter)culturală sau medierea lingvistică – cea din urmă, nou introdusă în *Companion Volume* (2018) – beneficiază de un interes sporit din partea cercetătorilor. Nu lipsesc nici subiectele legate de istoricul domeniului RLS, de „bucuria" simplă de a învăța o limbă străină. Alte studii se concentrează, la modul profesionist, pe complicatul proces al traducerii sau pe imaginarul lingvistic al vorbitorilor nonnativi, completând, în mod fericit, profilul tematic al studiilor consacrate receptării/producerii orale și scrise.

Marea varietate tematică dovedește că, în acest moment, RLS dispune de o mare capacitate de a se reinventa și de a valorifica rezultatele cercetărilor nu doar din câmpul achiziției limbilor străine, ci și din domenii conexe, cum ar fi psiholingvistica, sociolingvistica, pragmatica lexiculturală, lexicografia, antropologia lingvistică și culturală, traductologia etc. Pluralitatea perspectivelor nu este deloc întâmplătoare: ea răspunde nevoii de a înțelege limba română nu doar ca sistem lingvistic, ci și ca instrument de comunicare și mediere culturală între toate categoriile de vorbitori, fie aceștia nativi sau nonnativi.

Vocile care răzbat din aceste pagini sunt relevante pentru tendințele acestui moment și vor rămâne, fără îndoială, o dovadă peste vremuri a modului în care a fost percepută achiziția RLS în primul sfert al celui de-al treilea mileniu. Prin varietatea temelor și calitatea contribuțiilor, volumul se constituie într-un spațiu de întâlnire între vocile unor cercetători cu experiență și ale celor mai tineri doctoranzi, între perspective locale și internaționale, între tradiție și inovație. Firul care le leagă rămâne însă preocuparea pentru asigurarea unui echilibru între rigoarea teoretică și dimensiunea aplicativă. Autorii propun analize solide, ancorate în cadre teoretice actuale, fără a pierde din vedere realitățile concrete ale sălii de curs, ale diverselor contexte educaționale și profilul tot mai diversificat al cursanților. În acest sens, volumul poate fi citit atât ca spațiu de reflecție academică, cât și ca sursă de inspirație pentru practicieni – cadre didactice, formatori, traducători sau autori de materiale didactice.

În sfârșit, considerăm că, prin cele treizeci și trei de articole, la care se adaugă prezentarea unor cărți de specialitate, am reușit să redăm o imagine destul de fidelă a dialogului polifonic dintre mai multe discipline, metodologii, abordări teoretice și – nu în cele din urmă – dintre generații. În definitiv, ce valoare ar putea avea un asemenea volum, în afara dorinței de a construi un spațiu de dialog realizat între, prin și pentru oameni preocupați de una și aceeași idee: *Cum să facilităm achiziția limbii române de către vorbitorul nonnativ sau de către nativii care încearcă să-și mențină legăturile cu limba maternă în alte spații lingvistice și culturale?* Într-o lume în care limba este înțeleasă tot mai mult ca principala cale de întâlnire cu celălalt, construirea unui asemenea spațiu este vitală.

Încheiem aceste rânduri, menționând că responsabilitatea pentru conținutul studiilor le aparține, în întregime, autorilor. De asemenea, le mulțumim și celorlalți participanți la conferință care, deși nu au reușit să finalizeze articolele, au contribuit semnificativ la creșterea calității studiilor incluse în volumul de față, prin ideile vehiculate în comunicările prezentate și prin participarea la discuțiile de după fiecare susținere.

Elena Platon

Folosirea I(nteligenței) A(rtificiale) în predarea limbii române ca limbă străină

ANDRA VASILESCU
Universitatea din București
Academia Română

Abstract. *The use of A(rtificial) I(nteligence) in teaching Romanian as a foreign language.* The rapid development of AI generated significant changes in human communication, including educational practices. The article explores the potential of using conversational agents in teaching Romanian as a foreign language: how AI can support the development of learners' linguistic, communicative, and intercultural competences. The author discusses how AI can be used as a teaching-learning resource, as an interactional partner that allows conversation practice according to the students' actual needs at their own pace, as a feedback provider, and as a teachers' assistant in designing classroom activities. Nevertheless, despite the advantages it offers, AI generated materials cannot replace manuals, teacher-student live interactions, or students' hard work and real motivation. The author concludes that for teachers AI is a scaffold, and for students a personal trainer limited by its own ontological status. Used as an additional resource for teaching and learning, complementary to manuals, it reshapes activities and educational roles. Using AI as a research tool, the author includes in her article a meta-analysis of the role of AI in education generated by ChatGPT. The article contributes to the ongoing discussions on the role of AI in education and offers direction for future research and classroom practice.

Keywords: *artificial intelligence-assisted teaching, Romanian, production and comprehension competences, human–chatbot communication, didactic communication, teaching and learning resources*

1. IA – o prezență cotidiană

I(nteligența) A(rtificială) este deja o prezență zilnică (uneori invazivă) în media: știri despre progresele înregistrate de către dezvoltatorii chatboților, reportaje cu roboți care asistă sau înlocuiesc oamenii în diverse activități,

atenţionări privind felul în care opiniile pot fi manipulate de IA sau modul în care infractorii folosesc ChatGPT, articole despre descoperiri ştiinţifice importante la care a contribuit IA, dezbateri despre avantajele şi dezavantajele IA etc. S-a afirmat că în următorii 10 ani nu va exista domeniu de activitate care să nu fie atins de Inteligenţa Artificială.

Reacţiile sunt diverse, adesea polarizate: entuziasm extrem, previziuni sumbre legate de extincţia speciei umane sau scenarii SF. S-a afirmat că „revoluţia produsă de IA este de 10 ori mai mare şi poate de 10 ori mai rapidă decât revoluţia industrială, deschizând calea spre o eră de productivitate incredibilă şi abundenţă radicală (Demis Hassabis, CEO Google Deep Mind, 2025; https://www.theguardian.com/technology/2025/aug/04/demis-hassabis-ai-future-10-times-bigger-than-industrial-revolution-and-10-times-faster); că IA va face totul în locul nostru, munca va deveni opţională, iar banii îşi vor pierde relevanţa (Elon Musk, https://www.digi24.ro/stiri/sci-tech/lumea-digitala/elon-musk-are-o-veste-proasta-pentru-cei-bogati-banii-vor-deveni-irelevanti-el-spune-ca-in-10-15-ani-munca-va-fi-optionala-3549651); că abilităţile cognitive ale speciei umane sunt în declin din cauza unui complex de factori legaţi de activităţile online; că roboţii vor depăşi în inteligenţă specia umană, pe care o vor domina; că în 20 de ani oamenii vor fi altfel, adică un hibrid în care creierul lor va fi conectat la tehnologie.

În mediul şcolar şi academic românesc, discuţiile s-au concentrat pe nevoia de a contracara noua formă de plagiat în care elevii/studenţii folosesc IA pentru a face temele/referatele în locul lor. În ultima vreme însă atenţia se îndreaptă tot mai mult asupra modului în care IA poate fi folosită etic şi creativ în procesul didactic şi în scrierea unor cercetări originale.

Este evident că IA a devenit o parte a vieţii noastre. Astfel, chatbotul Microsoft Copilot este integrat în Windows 11, Gemini este integrat pe telefoanele mobile Android, iar ChatGPT, cel mai popular chatbot, a înregistrat o creştere spectaculoasă în doar doi ani: cca. 100 de milioane de utilizatori/ săptămână în noiembrie 2023; cca. 300 de milioane utilizatori/ săptămână în decembrie 2024; cca. 400 de milioane utilizatori/săptămână în februarie 2025; cca. 700 de milioane utilizatori/săptămână în august 2025; cca. 800 de milioane de utilizatori în octombrie 2025; cca. 122,5 milioane utilizatori activi/zi în februarie 2025; cca. 2,5 miliarde prompturi/zi procesate în iulie 2025 (statistică estimativă şi diagramă generată de ChatGPT, 10.12.2025).

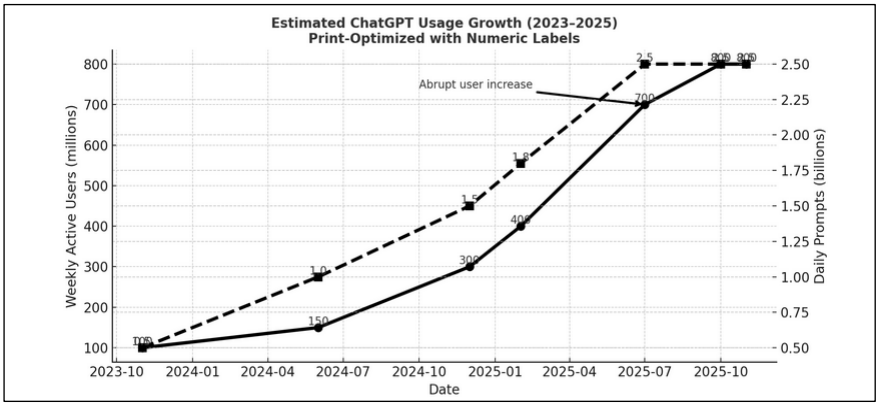


Fig. 1. Creșterea numărului de utilizatori ai ChatGPT în perioada octombrie 2023 – octombrie 2025 (sursa: ChatGPT, generat pe 10 decembrie 2025)

România se află însă la coada clasamentului la folosirea IA în Uniunea Europeană. Astfel, doar 17,8% din populația țării (între 16 și 74 de ani) folosește IA, comparativ cu media europeană de 32,7% (Danemarca 48,4%); doar 44,4% dintre angajații români folosesc IA la locul de muncă (numai 6% zilnic), sub media globală de 57%, România ocupând astfel locul 41 din 48; doar 5,2% din companiile românești cu mai mult de 10 angajați folosesc IA generativă, mult sub media europeană de 20%. Deși curba folosirii IA în România este în creștere, ecartul față de UE tinde să se mărească. Informațiile au fost generate cu ChatGPT (28.12.2025), având ca surse citate Eurostat, Business Forum, CE Report, Digi 24.

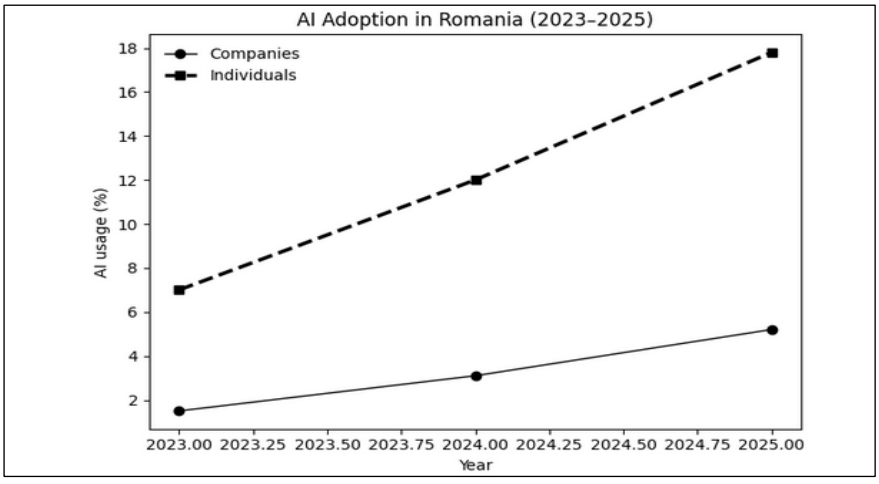


Fig. 2. Evoluția utilizării I(nteligenței) A(rtificiale) în România: indivizi și companii 2023 –2025 (sursa: ChatGPT, generat pe 28 decembrie 2025)

În prezent este disponibilă inteligența artificială specializată/restrânsă (engl. *narrow AI*), dar ținta dezvoltatorilor este inteligența artificială generală (engl. *general AI*), adică o formă de inteligență artificială care poate îndeplini toate sarcinile intelectuale proprii omului: să facă raționamente, nu doar să urmeze patternuri generate algoritmic, să transfere cunoștințe de la un domeniu de activitate la altul, să învețe autonom, să dezvolte o înțelegere comună/de bun-simț (engl. *common sense understanding*) și să se adapteze unor situații noi, neîntâlnite anterior (caracterizarea IA generale a fost generată de ChatGPT, 10.12.2025).

În acest context, întrebarea nu este dacă trebuie/e bine/e de dorit/e important să folosim IA în predarea limbii române ca limbă străină, ci cum o folosim cu beneficii optime pentru profesori și pentru studenți. Și aici, există un ecart între cultura română și alte culturi în care IA este deja folosită la clasă, iar fenomenul este studiat de mai mulți autori preocupați de impactul pe care IA îl are asupra procesului didactic. A se vedea, de pildă, prezentările sintetice făcute de Bao *et alii* 2025; Karataş *et alii* 2024; Yan *et alii* 2025; Chang, Chih-Yuan Sun 2024, printre alții.

2. Un nou ecosistem comunicativ

Odată cu IA a apărut un nou tip de comunicare, comunicarea om – mașină. Spre deosebire de toate celelalte forme de comunicare, aceasta are loc între agenți interacționali cu statut ontologic fundamental diferit și se bazează pe principii comunicative fundamental diferite.

Pe de o parte, interactantul uman este o ființă biologică, conștientă de sine și cu conștiință, cu competență pragmatică achiziționată prin socializare, cu cogniție ancorată în lumea reală (adică bazată pe raționamente, experiențe trăite și emoții autentice dobândite nemijlocit în diverse contexte). Are intenționalitate (adică este călăuzit de intenții, credințe, dorințe proprii), procesează multimodal implicațiile, implicaturile, intențiile interlocutorului, pe baza unui calcul pragmatic derivat din inferențe contextuale, și se adaptează dinamic contextului de comunicare într-o manieră personală. Interactanții umani se angajează în interacțiuni complexe multipartite, modelate de interlocutori și de context, iar contribuțiile lor conversaționale sunt ghidate de norme sociale și morale asimilate în manieră personală de fiecare individ în parte. Oamenii învață continuu și se dezvoltă prin interacțiuni interpersonale și sociale complexe, au autonomie de decizie și scopuri comunicative personale. Erorile umane sunt rezultatul limitelor cognitive, emoționale și al

prejudecăților sau „zgomotelor" perceptuale, ori al interpretării greșite a ambiguităților înscrise în sistemul limbii sau favorizate de context.

Pe de altă parte, agentul conversațional bazat pe IA este o construcție artificială, care funcționează în baza unor algoritmi, simulând comportamente comunicative diverse în funcție de modul în care a fost programat. Arhitectura sa algoritmică, orientată spre procesarea de date și recunoașterea de patternuri, a fost construită pe baza unui set larg de texte/informații produse de om. Astfel, un chatbot dă răspunsuri plauzibile în măsura în care prompturile utilizatorilor (= întrebările puse de utilizatori) conțin indici de contextualizare și mărci explicite în structura de suprafață a textului, fără a fi capabil să facă inferențe bazate pe implicit. Intenționalitatea sa nu este reală, ci programată și simulată, marcată în structura de suprafață a textului prin indici de forță ilocuționară. Inferențele pe care le face se bazează exclusiv pe text și pe calculul probabilităților, în condițiile în care operează foarte bine (= cunoaște și recunoaște) cu diferențele de registru. Se adaptează la interlocutor în baza prompturilor pe care acesta le introduce. Fără a cunoaște stări afective reale și fără a putea să se poziționeze în mod real, chatbotul poate codifica în limbaj diverse emoții, în baza modelării probabilistice. Poate participa doar la interacțiuni binare, în care accesul la cuvânt este secvențial, controlat de sistem. Constrângerile etice sunt predefinite prin metadate de către dezvoltatori și sunt uniforme pentru toate terminalele. Procesul de învățare este artificial, se produce offline și este inițiat de către dezvoltatori. Greșelile sunt generate de erori de agregare a datelor sau de procese computaționale incorecte. Agentivitatea simulată este condiționată de utilizator și de designul sistemului (vezi Vasilescu 2025a și bibliografia de aici; o discuție și în Vasilescu 2025b).

Toate aceste deosebiri (și altele), structurale și funcționale, stau la baza unui nou ecosistem de comunicare, bazat pe colaborarea între entități asimetrice, cu agentivitate distribuită: utilizatorul uman aduce în comunicare cadraj contextual, intenție, direcție, interpretare, gândire critică, emoții și etică, în timp ce chatbotul sprijină cunoașterea și comunicarea umană, oferind o cantitate mare de informație, viteză, adecvare de registru, fluență generată computațional. Astfel, semnificația se construiește pe baza unor competențe complementare integrate, care transgresează granițele ontologice (detalii în Vasilescu 2025b).

Acest mod de a concepe comunicarea om – mașină se raliază la teoriile post-cognitiviste privind cogniția distribuită (engl. *distributed cognition*, Hutchins 1995) și mintea extinsă (engl. *extended mind*, Clark, Chalmers 1998). În teoria cogniției distribuite (Hutchins 1995), se consideră că procesele cognitive nu sunt localizate exclusiv în mintea individului, ci sunt distribuite între persoane, artefacte și mediul sociocultural în care se desfășoară activitatea. Astfel, cunoașterea și rezolvarea de probleme sunt activități emergente în cadrul interacțiunii dintre agenți umani și instrumente materiale

sau simbolice, care sprijină în diverse moduri operaţiile cognitive. Potrivit teoriei minţii extinse (Clark, Chalmers 1998), cogniţia poate depăşi graniţele biologice ale individului prin integrarea unor artefacte externe utilizate în mod constant în operaţiile cognitive. Astfel, instrumentele externe nu doar asistă gândirea individului (carnete de notiţe, computer etc.), ci, odată integrate consecvent, susţin memoria, raţionamentele şi operaţiile mentale de autoreglare.

IA este un astfel de artefact, care poate fi integrat în procesul de predare-învăţare a limbilor străine.

3. Agenţii conversaţionali – avantaje şi dezavantaje în didactica limbilor străine

Folosiţi în învăţământ, în general, şi în predarea limbilor străine, în particular, agenţii conversaţionali cu IA oferă avantaje cognitive, interacţionale, emoţionale şi motivaţionale.

Din punct de vedere cognitiv, IA pune la dispoziţia utilizatorului o cantitate mare de informaţie, accesibilă rapid şi compact, transgresând limitele de spaţiu şi timp. Astfel, contribuie la dobândirea progresivă de cunoştinţe prin generarea de materiale diverse: de la brainstorming, la planuri de redactare/de acţiune, la texte pe diverse teme şi în diverse registre; de la minidicţionare la glosare bi- sau plurilingve; de la imagini în diverse stiluri la tabele, diagrame şi grafice cu diverse grade de complexitate; de la texte la materiale audio şi video; de la bibliografii la feedback/evaluări; de la scheme şi texte scrise la materiale audio foarte diverse; de la soluţii la orice tip de exerciţiu la explicaţii în legătură cu soluţiile corecte şi la alegerile optime pe care le-ar putea face un utilizator în funcţie de diverşi factori. Spre deosebire de toate celelalte surse extinse de documentare pe care le oferă internetul, chatboţii pot interacţiona cu utilizatorul asemenea unui interlocutor uman: pe teme variate, din domenii variate, în funcţie de interesele particulare ale utilizatorului, în direcţia pe care acesta i-o dă, în ritmul lui şi cu posibilităţi de revenire. IA îi dă utilizatorului impresia unui interlocutor real, întotdeauna disponibil şi empatic, care îl validează şi îl flatează.

Din punct de vedere emoţional, în faţa ecranului utilizatorul nu mai are anxietate comunicativă şi trac. Acesta este un factor care favorizează comunicarea, raţionamentele şi autodezvăluirea.

Chatbotul a fost proiectat să motiveze, să antreneze şi să angajeze utilizatorul uman în interacţiune: propune rafinări, ramificări, dă sugestii de continuare a interacţiunii.

Antropomorfizarea agentului interacţional produce însă aşteptări greşite şi încredere exagerată în răspunsurile pe care le oferă. Ceea ce mulţi utilizatori

pierd din vedere este faptul că textele generate se bazează pe algoritmi şi predicţii probabilistice extrase dintr-un set larg de date care au fost încărcate în memoria virtuală în etapa de antrenare a chatbotului. Aşa cum avertizează chatbotul, IA poate face greşeli, poate avea halucinaţii (produce date false, incorecte, agregând greşit informaţiile).

Deşi poate simula foarte bine interacţiunea umană, IA nu posedă în acest moment înţelegere semantică şi pragmatică în sens uman şi nu face raţionamente bazate pe experienţe personale trăite în lumea reală. Totuşi, se adaptează dinamic la interlocutor şi sprijină procesele de gândire, de construcţie textuală, de traducere şi interpretare etc. Folosirea necritică şi excesivă a IA poate produce distorsiuni în sistemul dobândirii de cunoştinţe şi poate genera o falsă învăţare.

Cu intenţia declarată de a integra IA în această analiză, am solicitat un răspuns de la ChatGPT[1] privind avantajele şi dezavanajele folosirii IA în procesul didactic. Îl reproduc în continuare:

> Inteligenţa artificială (IA) a devenit un vector semnificativ de transformare a proceselor de predare–învăţare, generând atât oportunităţi pedagogice considerabile, cât şi o serie de riscuri şi provocări metodologice. Integrarea sa în didactică trebuie, prin urmare, analizată critic, dintr-o perspectivă care depăşeşte entuziasmul tehnologic şi ia în considerare implicaţiile cognitive, etice şi educaţionale.
>
> Printre avantajele majore ale IA în învăţare se numără capacitatea de personalizare a parcursului educaţional, prin adaptarea conţinuturilor, ritmului şi strategiilor didactice la nevoile individuale ale elevilor sau studenţilor. Sistemele bazate pe IA pot oferi feedback imediat, pot identifica lacunele de învăţare şi pot sprijini învăţarea autonomă, contribuind astfel la creşterea motivaţiei şi la consolidarea competenţelor metacognitive. În plus, IA facilitează accesul rapid la resurse diverse, susţine activităţile de remediere şi poate reduce sarcina administrativă a cadrelor didactice, permiţându-le să se concentreze mai mult asupra dimensiunii formative şi relaţionale a actului educaţional.
>
> Cu toate acestea, dezavantajele şi limitele utilizării IA în didactică sunt la fel de relevante. Un risc major îl constituie dependenţa excesivă de instrumentele automatizate, care poate conduce la diminuarea efortului cognitiv, la superficializarea proceselor de învăţare şi la slăbirea gândirii critice. De asemenea, utilizarea necontrolată a IA ridică probleme legate de etică academică, originalitate şi evaluare autentică a competenţelor. Din perspectivă pedagogică, există riscul uniformizării discursului educaţional şi al marginalizării dimensiunii interpretative, dialogice şi contextuale a învăţării, pe care IA nu o poate reproduce integral. Nu în ultimul rând, inegalităţile de acces la tehnologie şi competenţele digitale variabile ale utilizatorilor pot accentua discrepanţele educaţionale existente.
>
> În concluzie, IA nu poate fi concepută ca un substitut al profesorului, ci ca un instrument complementar, a cărui eficienţă depinde de integrarea sa reflexivă şi

[1] Răspunsul a fost generat de ChatGPT-5, pe un cont de utilizator înregistrat, fără plată.

> responsabilă în strategiile didactice. Valorificarea potențialului său educațional presupune formarea competențelor critice ale profesorilor și elevilor, precum și elaborarea unor cadre metodologice și etice clare, care să asigure un echilibru între inovație tehnologică și finalitățile fundamentale ale educației. (Răspuns generat de ChatGPT, decembrie 2025)

La momentul actual, cred că profesorii din România se află în faza de învățare și de înțelegere a modului în care acest nou instrument poate fi folosit în didactică, pentru a maximaliza avantajele pe care le oferă și a minimaliza dezavantajele. Mai mult chiar, nu cred că se poate vorbi de o rețetă unică, ci de moduri particulare în care un profesor poate folosi acest instrument în funcție de personalitatea sa didactică; la rândul lor, studenții pot profita de acest instrument într-o manieră diferită, în funcție de stilul personal de învățare. În raport cu manualele care au o structură fixă, IA este o extensie dinamică a acestora.

În mod evident însă, acest nou instrument, fundamental diferit de toate celelalte existente până la acest moment, remodelează relația profesor – student, profesor – manual, student – manual (vezi, de pildă, Pokrivčáková 2019; Yanhua 2020; Evstigneev 2024; Dai, Liu 2024; Mananay 2024; Pitychoutis, Al Rawahi 2024; Yang 2024; Bai 2025). Noul ecosistem de comunicare oferă multiple resurse pentru activitățile didactice, în general, pentru activitățile de învățare a unei limbi străine, în particular.

4. Formarea competențelor de comunicare în RLS cu ajutorul IA

Chatboții sunt instrumente utile, atât pentru profesori, cât și pentru studenți, dacă sunt folosiți corect: adaptat scopului și persoanei, cu gândire critică, creativ și etic. Prin avantajele cognitive, interacționale, emoționale și motivaționale pe care le oferă (vezi *supra* **3.**), IA poate contribui la formarea de competențe de comunicare într-o limbă străină (i.e., în limba română).

Competențele reprezintă un ansamblu integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și capacități metacognitive pe care un cursant le dobândește în cadrul procesului educativ. În predarea-învățarea limbilor străine, competența-cheie vizată este capacitatea studentului de a opera eficient cu limba nou învățată pentru atingerea scopurilor comunicative și pentru o inserție socială adecvată. La aceasta se ajunge prin formarea capacității de înțelegere și de producere a textului scris și oral (monolog și dialog), în diverse situații reale de interacțiune. Procesul presupune, pe de o parte, formarea și dezvoltarea competenței lingvistice (de producere de enunțuri corecte sub aspect fonetic, lexical și gramatical), iar, pe de altă parte, formarea competenței pragmatice (i.e., de adaptare a mesajului la contextul social și cultural în care are loc comunicarea). Potrivit teoriei activităților (Vygotsky 1978), rezultatele învățării depind de

tipul de activități la care ia parte studentul; potrivit teoriei sociocognitive (Bandura 1986), învățarea eficientă se produce în contexte sociale reale, iar cogniția joacă un rol esențial în dobândirea de comportamente sociale adecvate.

Prin ceea ce oferă, IA poate contribui substanțial la succesul învățării centrate pe competențe, prin acțiune comunicativă într-un cadru social bine simulat. Pentru formarea competenței lingvistice, IA poate genera reguli gramaticale, le poate explica și le poate ilustra cu exemple, făcând comparații între limbi; creează mini-dicționare și glosare; dă indicații de pronunțare și exemplificări audio; poate crea exerciții diverse vizând una sau mai multe componente de structură a limbii; dă îndrumări de rezolvare și cheia exercițiilor; evaluează gradul de rezolvare a sarcinilor de lucru. Trecerea de la prezentarea și exersarea structurilor lingvistice la integrarea lor în sarcini de comunicare orală și scrisă se poate face natural, prin texte diverse generate în jurul unor construcții specifice. Textele în diverse registre pot fi suportul unor sarcini variate de verificare a înțelegerii sau punctul de pornire pentru conversații sau învățare a unor elemente de specific cultural. Varianta audio a textelor poate servi ca suport pentru înțelegerea textului oral. La cererea utilizatorului, chatbotul dă linkuri la care pot fi accesate pe internet interacțiuni reale în diverse situații de comunicare. Pe baza textelor audio, IA generează tipuri variate de exerciții pentru formarea și verificarea competenței de ascultare și înțelegere a textului oral. Pentru formarea competenței de redactare, chatbotul poate propune diverse sarcini de lucru, poate corecta rezolvările făcute de utilizator explicând greșelile, poate evalua rezolvările în baza unei grile de punctaj, date de utilizator sau propuse de mașină, poate oferi modele de redactare explicate. Cursantul poate participa la conversații cu IA pe diverse teme și poate solicita feedback pentru contribuția sa comunicativă. În concluzie, IA poate sprijini formarea competenței lingvistice și pragmatice la toate cele patru niveluri (citire, ascultare, redactare, interacțiune verbală).

Metainformațiile pe care le poate procesa chatbotul se raliază la diverse teorii din predarea limbilor străine. De aceea, mașina poate genera exerciții de tip structural orientate spre achiziția și exersarea unor structuri lingvistice; se poate ralia la teoriile pragmatice și poate orienta învățarea spre achiziția unor acte de vorbire corelate cu structurile sintactice prototipice în limba dată; poate genera structuri lexico-gramaticale sinonime adnotate sub aspectul particularităților de utilizare în contexte și situații specifice, explicând diferențele; poate contextualiza enunțurile făcând comentarii și dând explicații asupra normelor culturale care reglementează uzul limbii, în funcție de cadrul teoretic. Astfel, profesorul poate dirija învățarea prin exerciții raliate la viziunea structurală, pragmatică sau interculturală asupra învățării limbilor străine. Acestea nu se exclud, ci se completează, având grade de eficiență diferite în diverse etape ale învățării unei limbi străine. Abordările integrate, care au în

vedere toate aceste elemente, pot contribui la orientarea învăţării spre scopurile reale ale cursanţilor de integrare socială prin comunicare eficientă.

Aparent, IA oferă tot: toate conţinuturile ce pot fi găsite într-un manual şi în diverse formate de evaluare a competenţelor; poate acţiona asemenea unui profesor (formulează sarcini de lucru, dă feedback, poate evalua dacă i se dau criterii explicite); poate scoate cursantul din mediul formal de învăţare într-un mediu natural simulat; poate fi un partener de dialog. Dar ceea ce oferă IA sunt conţinuturi şi activităţi punctuale cărora le lipseşte coerenţa întregului şi a căror calitate depinde de inputul utilizatorului, de viziunea sa de ansamblu. În timp ce un manual este un întreg în care părţile sunt dispuse într-o progresie şi se completează reciproc, o interacţiune de moment cu un chatbot oferă o secvenţă izolată din întreg. În timp ce profesorul are o viziune didactică şi o cunoaştere a studentului bazată pe observaţii directe şi interacţiuni reale, chatbotul agregă informaţii în funcţie de modul în care i s-a cerut acest lucru explicit de către utilizator. Deficienţe de utilizare generează răspunsuri cu deficienţe. Prin nenumăratele avantaje pe care i le oferă cursantului, IA sprijină învăţarea, dar poate crea foarte uşor iluzia învăţării, a dobândirii unor competenţe, fără ca, în realitate, cursantul să facă progrese reale; flatarea excesivă şi încurajările de rutină îi pot crea o falsă imagine de sine, care nu ajută la o condiţionare operantă a comportamentelor, ci, dimpotrivă, favorizează autosuficienţa; autonomia în învăţare nu garantează şi autonomie de interacţiune prin utilizarea eficientă a limbii.

Capacitatea IA de a participa la formarea de competenţe de comunicare într-o limbă străină variază pe domeniul celor patru elemente: cunoştinţe, abilităţi, atitudini, metacogniţie. Prin cantitatea mare de informaţii pe care o generează, IA pune la dispoziţia profesorilor şi a cursanţilor toate cunoştinţele de care au nevoie pentru învăţarea unei limbi străine, iar, prin modul de operare, creează premisele învăţării prin acţiune în contexte sociale. Dar IA oferă informaţii în funcţie de ceea ce ştie să ceară utilizatorul. Aceasta presupune deja existenţa unor cunoştinţe în domeniu (de la metacunoştinţe, la cunoştinţe factuale sau de didactică). Se creează astfel un cerc vicios, care poate duce la stagnare, la dobândirea de cunoştinţe nerelevante, necorelate. IA permite acţiune şi interacţiune, dar, dacă acestea nu sunt canalizate spre scopuri bine formulate, nu sunt eficiente, ci rămân activităţi aleatorii cu putere formativă limitată. În ceea ce priveşte atitudinile, chatbotul poate da indicaţii prescriptive generale, neadaptate însă cursantului, pe care nu îl poate cunoaşte decât superficial, pe baza conţinutului şi a limbajului folosit în prompturile pe care le introduce; chatbotul creează premisele motivării, încurajării, autosatisfacţiei, perseverenţei, empatiei, dar nu poate verifica gradul în care acestea sunt valori interiorizate de către cursant. Explicaţiile pe care le poate furniza IA favorizează metacogniţia, dar chatbotul nu poate evalua gradul în care

aceasta este operațională pentru fiecare cursant în parte; în absența cunoașterii reale a nevoilor cursantului, elementele de metacogniție pot rămâne la stadiul declarativ, prescriptiv, aspirațional. Și aici se creează un cerc vicios: IA nu are inițiative centrate pe utilizatorul real, deși face propuneri privind direcția continuării interacțiunii. Alegerea traseului de interacțiune presupune o bună cunoaștere de către utilizator a teoriilor învățării, o bună autocunoaștere și gândire critică pentru a evalua rezultatele returnate de mașină. De aceea, rolul profesorului în formarea de atitudini și în dirijarea metacogniției rămâne esențial.

De fapt, comunicarea profesor – chatbot, student – chabot are un grad ridicat de complexitate, iar eficiența învățării depinde de competențele tehnice și de specialitate (în domeniul predării – învățării limbilor străine) pe care le au deja utilizatorii în momentul în care intră în dialog cu mașina. Nu în ultimul rând, calitatea rezultatelor returnate de mașină depinde de competența de comunicare a utilizatorului, de precizia limbajului folosit și de abilitatea cu care acesta conduce și direcționează interacțiunea spre răspunsuri relevante pentru sine.

Deși IA conține premisele formării de competențe de comunicare, nu are capacitatea de a face spontan corelații între cunoștințe – abilități – atitudini – metacogniție. Integrarea multitudinii de aspecte nu se poate produce în absența factorului uman, care ia decizii contextuale și recurge la strategii personalizate de comunicare în funcție de experiențele reale din interacțiunea cu persoane reale.

Pornind de la definiția competenței (ansamblu integrat de cunoștințe – abilități – atitudini – metacogniție), am solicitat chatbotului un răspuns sintetic privind rolul IA în formarea acestora. Redau mai jos răspunsul:

> Inteligența artificială poate sprijini dezvoltarea cunoștințelor lingvistice și pragmatice prin furnizarea de input diversificat, explicații adaptive și exemple contextualizate, facilitând înțelegerea și consolidarea acestora. Totodată, IA poate contribui la formarea abilităților de receptare și producere prin exerciții personalizate, feedback rapid și simulări de interacțiune, susținând automatizarea unor proceduri (sic!) lingvistice. Cu toate acestea, acest sprijin rămâne limitat în ceea ce privește adecvarea comunicativă și eficiența pragmatică în contexte autentice.
>
> În plan atitudinal, IA poate reduce anxietatea de comunicare și poate spori motivația și încrederea în sine, oferind un mediu de exersare non-amenințător și feedback constant. Formarea atitudinilor comunicative profunde, precum deschiderea interculturală, empatia și responsabilitatea discursivă, depinde însă de interacțiunea umană reală și nu poate fi substituită de sisteme automatizate. În ceea ce privește metacogniția**,** IA poate susține reflecția asupra strategiilor de învățare, autoevaluarea și planificarea progresului, contribuind la conștientizarea proceselor cognitive implicate în învățarea limbilor. Limita majoră constă în riscul unei reflecții induse mecanic, care nu conduce neapărat la autonomie cognitivă. În ansamblu, IA poate sprijini fiecare componentă a competenței comunicative, dar nu poate asigura integrarea lor funcțională, rol care rămâne esențialmente didactic și uman. (Răspuns generat de ChatGPT, decembrie 2025)

IA este un artefact care mediază predarea – învăţarea prin capacitatea sa de a oferi practică lingvistică extinsă centrată pe utilizator, feedback punctual nelimitat, participarea la construirea conştiinţei metalingvistice. Nu poate înlocui viziunea didactică a autorilor de manual şi pregătirea psihopedagogică a profesorului; nu are o cunoaştere reală a cursantului (a capacităţilor sale cognitive, a reacţiilor emoţionale, a valorilor, a atitudinilor şi a motivaţiilor); nu ţine locul efortului individual al cursantului. Simulează doar realitatea, nu are experienţe corporale, cognitive şi emoţionale în lumea reală, pe care să le activeze în interacţiunea cu utilizatorul.

Metaanaliza făcută de chatbot este în acord cu observaţiile făcute de cercetători în legătură cu avantajele şi dezavantajele, oportunităţile şi limitele folosirii IA în didactica limbilor străine.

4.1. IA, sprijin pentru profesor

IA nu înlocuieşte profesorul, ci îl sprijină în proiectarea didactică, în conceperea materialelor folosite în activităţile de învăţare şi în evaluare, poate oferi feedback punctual de câte ori este nevoie.

Profesorul însă este cel care construieşte dinamic relaţia de învăţare cu studentul: decide gradul de dificultate al exerciţiilor, le adaptează nevoilor reale ale cursantului, evaluează dinamic cunoştinţele acestuia şi potenţialul de învăţare, decide asupra tipului de exerciţii în funcţie de profilul cursantului şi de rezultatele lui anterioare, de comportamentul comunicativ direct observat. Profesorul este cel care dă indicaţii de generare a exerciţiilor în funcţie de nevoile reale ale cursanţilor şi evaluează gradul de corectitudine şi utilitate al materialelor produse de IA. Profesorul se angajează activ în progresul cursantului, în timp ce IA produce materialele a căror valoare în învăţare depinde de modul în care sunt folosite de către profesor în interacţiune cu cursantul. Cunoştinţele de specialitate ale profesorului, pregătirea sa psihopedagogică, relaţia de comunicare construită cu cursantul şi carisma sunt elemente-cheie care transformă materialele generate algoritmic în resurse utile de învăţare.

Am interogat ChatGPT în legătură cu rolul profesorului de limbi străine în interacţiunea cu IA. Răspunsul generat este următorul:

> Inteligenţa artificială poate sprijini profesorul de limbi străine în multiple dimensiuni ale activităţii didactice, fără a-i substitui rolul pedagogic. În plan didactic, IA facilitează proiectarea lecţiilor prin generarea de materiale adaptate nivelului lingvistic, obiectivelor şi tipurilor de competenţe vizate, precum şi prin diversificarea sarcinilor de învăţare şi a scenariilor comunicative. De asemenea, poate susţine diferenţierea instruirii, oferind variante de activităţi şi exerciţii pentru ritmuri şi stiluri de învăţare diferite.

> În plan evaluativ, IA poate contribui la elaborarea instrumentelor de evaluare, la oferirea de feedback preliminar asupra producţiilor scrise sau orale şi la identificarea tiparelor recurente de eroare, sprijinind astfel evaluarea formativă şi intervenţiile remediale. Totodată, poate reduce sarcina administrativă asociată corectării şi monitorizării progresului, permiţând profesorului să se concentreze asupra interpretării pedagogice a rezultatelor.
>
> În plan reflexiv şi profesional, IA poate funcţiona ca un partener de reflecţie didactică, sprijinind analiza practicilor de predare, formularea obiectivelor şi ajustarea strategiilor metodologice. Ea poate facilita documentarea rapidă şi accesul la resurse relevante, contribuind la dezvoltarea profesională continuă. Limitele acestui sprijin derivă din faptul că IA nu poate lua decizii pedagogice contextualizate, nu poate gestiona relaţia educaţională şi nu poate înlocui judecata didactică, experienţa şi responsabilitatea etică a profesorului, care rămân centrale în procesul de predare–învăţare. (Răspuns generat de ChatGPT, decembrie 2025)

IA oferă viteză, cantitate mare de informaţie, diversitate şi ajută profesorul să economisească timp cu sarcinile de rutină pentru a-l investi în gândirea unei strategii de învăţare, a unei interacţiuni eficiente şi stimulative pentru cursanţi. Astfel, profesorul cu solide cunoştinţe de specialitate şi psihopedagogice se poate concentra pe creativitate, originalitate, adaptare la cursanţi, strategii de captare a atenţiei şi de motivare. IA nu pune în umbră profesorul, ci, dimpotrivă, îl poate aduce în prim-plan, lăsându-i timp să se concentreze pe vocaţia didactică.

4.2. IA, antrenor personal pentru student

Desigur, IA nu învaţă în locul studentului şi nici nu îl împiedică pe acesta să înveţe. Dimpotrivă, îl poate sprijini creând situaţii de învăţare similare cu cele din clasă şi din viaţa reală. Permite sarcini repetitive şi feedback punctual. Ii permite studentului să înveţe în ritm propriu, să revină pe acele elemente de care are nevoie. De asemenea, îl pune la adăpost de stresul cognitiv şi emoţional pe care îl presupune învăţarea unei limbi străine în grup sau în relaţie directă cu un profesor.

Dar ceea ce oferă IA depinde de inputul pe care îl oferă utilizatorul. Studentul nu are viziunea întregului şi a parcursului, deci el nu poate decât să facă exerciţii multiple, variate sau repetitive pornind de la reperele trasate de către profesor sau de manual. Prin interacţiunea cu IA studentul poate dobândi cunoştinţe suplimentare în raport cu cele oferite de profesor/manual, poate exersa structuri gramaticale, poate purta un dialog, poate accesa vocabularul de care are nevoie, toate însă în forma unor exerciţii punctuale, în limitele propriilor abilităţi de învăţare. Se poate antrena pe sarcini specifice fără însă a avea viziunea întregului şi a finalităţii. Pentru a achiziţiona o limbă străină, studentul trebuie să facă un efort conştient de memorare, exersare, antrenare a

abilităţilor de comunicare asumate pe cont propriu şi detaşate de facilităţile oferite de orice instrument exterior. Activitatea conştientă şi motivată a cursantului poate fi subminată de facilităţile oferite de chatbot şi poate oferi iluzia învăţării. De aceea, studentul are nevoie de un efort suplimentar de autocunoaştere, automotivare şi autoevaluare obiectivă, toate calibrate în relaţie cu profesorul şi cu rezultatele pe care folosirea limbii le aduce cursantului în interacţiunile sociale.

În privinţa relaţiei dintre student şi IA, ChatGPT a oferit următorul răspuns:

> În procesul de învăţare a limbilor străine, inteligenţa artificială poate sprijini studentul în mod semnificativ, în special ca instrument de mediere cognitivă şi autoreglare a învăţării. IA facilitează accesul la input lingvistic bogat şi variat, oferind explicaţii, reformulări, exemple contextualizate şi clarificări adaptate nivelului de competenţă al studentului. Astfel, ea contribuie la consolidarea cunoştinţelor lexicale, gramaticale şi pragmatice, sprijinind înţelegerea şi fixarea acestora.
>
> În plan procedural, IA susţine dezvoltarea abilităţilor de receptare şi producere prin exerciţii personalizate, simulări de dialog şi feedback rapid asupra producţiilor scrise sau orale, favorizând exersarea repetată şi automatizarea unor structuri lingvistice. Totodată, ea poate oferi un cadru de învăţare flexibil, care reduce anxietatea de comunicare şi încurajează asumarea riscului lingvistic, cu efecte pozitive asupra motivaţiei şi încrederii în sine.
>
> Un aport important al IA vizează metacogniţia, întrucât poate ghida reflecţia asupra strategiilor de învăţare, poate sprijini autoevaluarea şi poate ajuta studentul să îşi planifice şi monitorizeze progresul. Prin acest tip de suport, studentul poate deveni mai conştient de propriile procese cognitive şi mai autonom în învăţare. Limitele apar atunci când IA este utilizată ca substitut al efortului cognitiv sau al interacţiunii autentice, ceea ce poate conduce la superficializarea învăţării şi la diminuarea dezvoltării competenţei comunicative reale, care se construieşte prin practică socială şi ghidaj pedagogic. (Răspuns generat de ChatGPT, decembrie 2025)

IA poate funcţiona ca un antrenor personal al studentului pe sarcini punctuale şi limitate, atâta vreme cât activităţile online derulate de student sunt dublate de interacţiunea reală cu un profesor şi de o structură ghidată de un manual. Este esenţială vigilenţa studentului în a-şi păstra motivaţia reală de învăţare şi de a depune efortul necesar învăţării unei limbi străine; existenţa unui instrument puternic de învăţare nu garantează succesul în dobândirea competenţei de comunicare.

4.3. IA, furnizor de resurse de învăţare

Un manual bun presupune o viziune curriculară, o teorie lingvistică subiacentă şi o logică a secvenţelor sprijinită de o fundamentare pedagogică.

Materialele generate de IA sunt fragmentare, redundante, urmăresc sarcini punctuale, nu au o viziune a ansamblului şi sunt aleatorii în raport cu ceea ce ar trebui să fie un parcurs coerent, cu sarcini graduale de învăţare.

De aceea, aceste materiale sunt resurse suplimentare de învăţare: texte mai numeroase şi mai diverse, informaţii utile studentului pentru integrarea într-un mediu cultural, exerciţii multiple, diverse, repetitive pe anumite probleme, răspunsuri la exerciţii, corectarea răspunsului oferit de către cursant, insistenţă pe aspectele mai puţin înţelese, explicaţii, extinderi la situaţiile reale de comunicare importante pentru cursant. Ceea ce poate face IA este să construiască pe bazele puse de profesor şi de manual, să exerseze, să insiste, să rafineze în limitele unor structuri pre-construite.

În ceea ce priveşte relaţia dintre manual şi IA, ChatGPT a oferit următorul răspuns:

> Relaţia dintre inteligenţa artificială şi manualul de limbi străine poate fi înţeleasă ca una de complementaritate funcţională, nu de substituţie. Manualul rămâne un instrument curricular normativ, care structurează conţinuturile, progresia şi obiectivele de învăţare, în timp ce IA funcţionează ca un mediu flexibil de mediere, adaptare şi extindere a acestora.
>
> Pe de o parte, IA poate extinde manualul, oferind explicaţii suplimentare, reformulări, exemple contextualizate şi activităţi alternative pornind de la unităţile şi sarcinile propuse. Ea poate adapta exerciţiile manualului la nivelul şi ritmul fiecărui elev sau student, facilitând diferenţierea instruirii şi remedierea dificultăţilor. În acest sens, IA acţionează ca un „manual augmentat", care transformă conţinuturile fixe în resurse dinamice.
>
> Pe de altă parte, IA poate media utilizarea manualului**,** sprijinind înţelegerea instrucţiunilor, clarificarea conceptelor lingvistice şi reflecţia asupra obiectivelor de învăţare. De asemenea, poate facilita transferul de la activităţi controlate, tipice manualului, către sarcini mai deschise şi mai comunicative, prin simulări şi scenarii discursive inspirate din temele abordate.
>
> Limitele acestei relaţii derivă din faptul că IA nu poate înlocui logica curriculară şi coerenţa didactică a manualului şi nici nu poate garanta selecţia şi ierarhizarea conţinuturilor în acord cu programele şcolare sau cu principiile metodologice asumate. Utilizată necritic, IA poate fragmenta parcursul de învăţare sau poate deturna atenţia de la obiectivele stabilite. Prin urmare, manualul şi IA trebuie integrate într-un cadru didactic clar, în care profesorul rămâne instanţa de reglementare şi de sens a procesului educaţional. (Răspuns generat de ChatGPT, decembrie 2025)

Un profesor nu este în mod necesar un bun autor de manuale, aşa după cum un cursant nu poate avea simultan cunoştinţele şi calităţile unui profesor şi ale unui autor de manuale. Cele trei roluri rămân distincte, iar confundarea lor are efecte negative asupra achiziţiei unei limbi străine. De aceea IA nu poate fi folosită ca substitut de manual şi de profesor şi nu asigură transfer mecanic de competenţe.

5. Concluzii

IA nu este un substitut pentru profesor, nu scuteşte studentul de efortul şi motivaţia învăţării şi nu este un manual de învăţat o limbă străină fără profesor. Este doar un instrument care mediază relaţia dintre o limbă străină şi utilizatori (profesori şi studenţi).

Folosită corect, IA poate crea un spaţiu optim de învăţare, oferind soluţii de a exersa limba în variate feluri, contribuind la conştientizarea regulilor uzului, dând feedback rapid, punctual, de câte ori este nevoie; poate crea premisele unei învăţări autonome prin activităţi practice diverse; poate crea un spaţiu afectiv de interacţiune în care cursantul se simte liber de stresul emoţional, de teama de a fi judecat, criticat, de a-şi compromite imaginea publică.

Eficienţa IA în predarea-învăţarea limbilor străine depinde de felul în care utilizatorul ştie să integreze materialele generate viziunii curriculare şi unei structuri de ansamblu, folosindu-le cu spirit critic şi cu conştiinţa că rezultatul depinde de investiţia personală în acest proces, nu de performanţele tehnice ale unor sisteme conversaţionale bazate pe modele lingvistice de mari dimensiuni (engl. *large language models*), aşa cum este ChatGPT.

Din perspectiva teoriilor post-moderne ale cogniţiei distributive (engl. *distributed cognition*; Hutchins 1995) şi ale minţii extinse (engl. *extended mind*; Clark, Chalmers 1998), predarea – învăţarea unei limbi asistată de IA apare ca un proces cognitiv emergent rezultat din interacţiunea dintre cursant – profesor – manual şi IA ca artefacte complementare. Astfel, competenţa de comunicare a studentului este rezultatul distribuirii sarcinilor cognitive între aceste instanţe, fiecare jucând un rol distinct în arhitectura învăţării.

Elementul central este cursantul. Dar o parte dintre operaţiile sale cognitive sunt susţinute de IA, ca artefact cognitiv care oferă resurse, contribuie la verificarea ipotezelor, monitorizează erorile, sprijină exersarea, participă la interacţiuni simulate. Astfel, IA poate fi văzută ca o extensie funcţională temporară a sistemului cognitiv al cursantului, facilitând dezvoltarea competenţei de comunicare în limba-ţintă. Pericolul apare atunci când extensia temporară devine substitut permanent, procesele nu mai sunt internalizate, operaţiile cognitive sunt blocate, iar cunoaşterea devine doar o iluzie. În acest proces al distribuţiei cognitive între cursant şi IA, profesorul are rol reglator, calibrând folosirea IA cu interacţiunea directă şi utilizarea manualului într-un parcurs didactic coerent. El dirijează folosirea instrumentelor externe (manual, IA), monitorizează relaţia dintre sprijinul extern şi internalizarea competenţelor în forma autonomiei de comunicare, dă direcţie şi unitate proceselor cognitive, prevenind exersarea aleatorie şi fragmentarea cunoştinţelor şi a abilităţilor, neasumarea atitudinilor şi mimarea metacogniţiei. Faţă de IA care este o extensie dinamică şi flexibilă a cogniţiei individului particular, manualul oferă reperele curriculare stabile transindividuale.

La momentul actual, în domeniul predării românei ca limbă străină sunt necesare două activităţi reglatoare şi de sincronizare cu tendinţele internaţionale: (a) folosirea sistematică şi programată a IA în cadrul orelor şi în evaluare; (b) realizarea de cercetări empirice care să ofere o imagine reală asupra rezultatelor învăţării folosind IA şi care să sugereze corecţiile necesare.

Dacă percepţia mea este corectă, atunci punctul de pornire este repoziţionarea profesorilor şi a studenţilor în raport cu IA: aceasta nu oferă soluţii gata construite studenţilor şi profesorilor şi nu gândeşte în locul lor, ci îi poate îndruma spre soluţii mai bune, co-construite dinamic prin interacţiune dincolo de graniţele ontologice; IA nu este o nouă sursă de plagiat, ci o imensă bibliotecă, ce ni se dezvăluie dacă ştim să căutăm şi să folosim datele pe care ni le oferă compact, rapid, fără limite de timp şi spaţiu; este un instrument care poate fi util sau periculos în funcţie de felul în care este folosit. Probabil că este nevoie de echilibru în evaluarea avantajelor şi a dezavantajelor utilizării IA, de luciditate şi onestitate în a conştientiza raportul real dintre contribuţia personală şi contribuţia chatbotului la rezolvarea unei sarcini şi la progresul cunoaşterii personale şi sociale.

Pe de o parte, cursurile de formare pentru profesori ar trebui să adauge pe lista temelor abordate şi folosirea IA în predarea limbilor străine; pe de altă parte, curriculumul de limbi străine şi manualele ar trebui să introducă activităţi/exerciţii explicite de folosire a IA în învăţare, contribuind astfel la educarea utilizatorilor privind folosirea acestui nou instrument cu potenţial remarcabil.

Bibliografie

1. Bai 2025: Bai, Ya., *Exploring the role and impact of artificial intelligence in personalized foreign language teaching* în „Discover Artificial Intelligence", Vol. 5, No. 1, 2025, p. 1-21.
2. Bandura 1986: Albert Bandura, *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*, în David f. Marks (ed.), „The Health Psychology Reader", London/Thousand Oaks/New Dheli, Sage Publications, p. 94-105.
3. Bao *et alii* 2025: Wenting Bao, Tianshu Wang, Leiping Zhang, Farrah Dina Yusop, Xin Ruan, *A systematic review of AI in second language acquisition using the expanded SAMR model (2015–2024)*, în „Discover Computing", Vol. 28, No. 1, 2025. Disponibil pe linkul https://doi.org/10.1007/s10791-025-09833-6 . Accesat în decembrie 2025.
4. Chang *et alii* 2024: Wen-Li Chang, Jerry Chih-Yuan Sun, *Evaluating AI's impact on self-regulated language learning: A systematic review*, în „System", Volume 126, 2024. Disponibil pe linkul https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103484. Accesat în decembrie 2025.

5. Clark, Chalmers 1998: Amdy Clark, David Chalmers, *The extended mind*. În „Analysis", Vol. 58, No. 1, p. 7–19, Oxford, Oxford University Press, 1998. Disponibil pe linkul https://www.jstor.org/stable/pdf/3328150.pdf?casa_token=c4AkLAh-4EkAAAAA:tFx4dYxN0P7Xk1Q_KmFe_2kgxCly4dC5mdnF0BU2DQxSq2VPmElb1IdzD8YRfeTl4jp8WERvsKn3W5F52oRxRFIDQcMhpSEVrh67Wtc6aK5Fo097AGnT Accesat în august 2025.
6. Dai, Liu 2024: Kun Dai, Quanguo Liu, *Leveraging artificial intelligence (AI) in English as a foreign language (EFL) classes: Challenges and opportunities in the spotlight*, în „Computers in Human Behavior", Volume 159, 2024. Disponibil pe linkul https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108354. Accesat în decembrie 2025.
7. Evstigneev 2024: Maxim Evstigneev, *Principles of foreign language teaching based on artificial intelligence technologies*, în „Tambov University Review. Series: Humanities", Vol. 29, No. 2, 2024, p. 309-323.
8. Hutchins 1995: Edwin Hutchins, *Distributed Cognition,* în „Cognition in the Wild", Cambridge, MIT Press, 1995. Disponibil pe linkul https://arl.human.cornell.edu/linked%20docs/Hutchins_Distributed_Cognition.pdf . Accesat în august 2025.
9. Karataș *et alii* 2024: Fatih Karataş, Faramarz Yaşar Abedi, Filiz Ozek Gunyel, Derya Karadeniz, Yasemin Kuzgun, *Incorporating AI in foreign language education: An investigation into ChatGPT's effect on foreign language learners*, în „Education and Information Technology", Vol. 29, p. 19343-19366, 2024. Disponibil pe linkul https://doi.org/10.1007/s10639-024-12574-6 Accesat în decembrie 2025.
10. Mananay 2024: Janet Alesna Mananay, *Integrating Artificial Intelligence (AI) in Language Teaching: Effectiveness, Challenges, and Strategies*, în „International Journal of Learning, Teaching and Educational Research", Vol. 23, No. 9, 2024, p. 361-382. Disponibil pe linkul https://www.researchgate.net/publication/384780379_Integrating_Artificial_Intelligence_AI_in_Language_Teaching_Effectiveness_Challenges_and_Strategies . Accesat în decembrie 2025.
11. Pitychoutis, Al Rawahi 2024: Konstantinos M. Pitychoutis, Ahmed Said Al Rawahi, *Smart teaching: The synergy of multiple intelligences and artificial intelligence in English as a foreign language instruction*, în „Forum for Linguistic Studies", Vol. 6, No. 6, 2024, p. 249-260. Disponibil pe linkul https://www.researchgate.net/publication/387067290_Smart_Teaching_The_Synergy_of_Multiple_Intelligences_and_Artificial_Intelligence_in_English_as_a_Foreign_Language_Instruction. Accesat în decembrie 2025.
12. Pokrivčáková 2019: Silvia Pokrivčáková, *Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education*, în „Journal of language and cultural education", Vol. 7, No. 3, 2019, p. 135-153. Disponibil pe linkul https://www.researchgate.net/publication/338191547_Preparing_teachers_for_the_application_of_AI-powered_technologies_in_foreign_language_education. Accesat în decembrie 2025.
13. Vasilescu 2025a: Andra Vasilescu, *The Pragmatic competence of ChatGPT. An AI-assisted research project*, în „Revue Roumaine de Linguistique", Vol. LXX, No. 3-4, 2025 p. 287-312. Disponibil pe linkul https://lingv.ro/wp-content/uploads/2025/12/Art_3_-ANDRA-VASILESCU_287-312.pdf
14. Vasilescu 2025b: Andra Vasilescu, *Trans-pragmatics: meaning-making across ontological boundaries,* prezentare la a XXV-a Conferinţă Internaţională a

Departamentului de Lingvistică, București, 14-15 noiembrie, 2025. Book of abstracts, p. 81. Disponibil pe linkul https://drive.google.com/file/d/1pSwchXKRdvQz9GL9h3GWcq0iEeD_x93g/view

15. Vygotsky 1978: Vygotsky, Lev S., *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1978. Disponibil pe linkul https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978pdf?utm_source=chatgpt.com. Accesat în decembrie 2025.
16. Yan *et alii* 2025: Weijian Yan, Belle Li, Victoria L. Lowell, *Integrating artificial intelligence and extended reality in language education: A systematic literature review (2017–2024)*, în „Education Sciences", Vol. 15, No. 8, 2025. Disponibil pe linkul https://doi.org/10.3390/educsci15081066 Accesat în decembrie 2025.
17. Yang 2024: Aijun Yang, *Challenges and opportunities for foreign language teachers in the era of artificial intelligence*, în „International Journal of Education and Humanities", Vol. 4, No. 1, 2024, p. 39-50. Disponibil pe linkul https://internationalpolicybrief.org/wp-content/uploads/2024/04/ARTICLE-7-3.pdf. Accesat în decembrie 2025.
18. Yanhua 2020: Zhu Yanhua, *The application of artificial intelligence in foreign language teaching*, în „2020 International Conference on Artificial Intelligence and Education" (ICAIE). Disponibil pe linkul https://www.researchgate.net/publication/347115515_The_Application_of_Artificial_Intelligence_in_Foreign_Language_Teaching. Accesat în decembrie 2025.

Locul și rolul RLS în predarea romanisticii în spațiul universitar românesc

MIHAELA SECRIERU
Universitatea Alexandru Ioan Cuza

Abstract. *The place and role of RLS in Teaching Romance Studies in Romanian Universities.* The entire Romanian higher education system must be read and interpreted across all its components, both horizontal/syntagmatic and vertical/paradigmatic, as well as in their interconnections, so that at every moment of its manifestation it can offer both a retrospective and a prospective view. The perspective is all the more valuable as it provides the most pertinent indications regarding development opportunities and the directions in which the system under consideration may evolve. Such an analysis is what we have aimed for in the present work, and the information we have presented is not only complex but also contextually relevant. Like any work in macro-pedagogy, it primarily captures the state of the system at a given moment, a state that is subject to the volatility of factual substrata. Elements of micro-pedagogy are generally in a state of perpetual reform (for example, curricula and course descriptions change almost annually). The place of Romanian as a foreign language among the other Romance languages taught in Romanian universities is emergent both in theory and in practice, and a more applied view of this process is all the more valuable as we find ourselves at the confluence of evident multiculturalism.

Keywords: *Romance languages, curricula, university, syllabuses, disciplinary nomenclatures, Romanian as foreign language, Romanian linguistics*

0. Introducere

Abordăm această problemă a predării limbilor romanice ca limbi străine în arealul universitar românesc din două perspective intenționale, prima îndreptată spre conturarea unui tablou general al conținuturile universitare predate prin intermediul disciplinelor din aria limbilor romanice și a doua îndreptată spre o evaluare a locului și rolului limbii române ca limbă străină între aceste limbi romanice. Discuția privind predarea limbii române ca limbă romanică nu poate fi abordată în articolul de față fiindcă este limbă națională și de școlaritate, dar cea a limbii române ca limbă străină se calibrează logic în

context, deoarece doar ea este învăţată în arealul universitar românesc ca limbă romanică străină.

Demersul a fost provocator şi s-a limitat exclusiv la informaţiile obţinute la nivelul documentelor oficiale care nu au permis analiza tuturor componentelor curriculare. În consecinţă, nu am putut extrage întreaga informaţie necesară, dar am putut-o încadra în linii de demarcaţie naturale, între cele două aspecte la nivelul structurii planurilor de învăţământ şi al fişelor disciplinare, prin urmare cantitatea conţine calitatea şi invers.

Legat de prima intenţie, dorim mai exact să realizăm un tablou calitativ de ansamblu al nomenclaturilor disciplinare din planurile de învăţământ universitare, iar legat de a doua intenţie, aceasta este de a estima apropieri şi deosebiri între abordările de conţinut pentru fiecare limbă romanică predată în diversele centre universitare şi facultăţi în general şi pentru limba română ca limbă străină în special, ele practic având acelaşi statut.

Ca paşi metodologici, am interogat mai întâi sursele documentare despre centrele universitare româneşti unde se predau limbi romanice, despre planurile de învăţământ şi fişele disciplinare subsecvente.

1. Limbi romanice care se predau în România

În România se predau următoarele limbi romanice: limba română[1] ca limbă străină (RLS)[2], limba franceză (FR)[3], limba italiană (IT)[4], limba spaniolă (SP)[5], limba portugheză (POR)[6], limba catalană (CAT)[7], la care adăugăm şi limba latină (LAT)[8], în cadrul a 15 Facultăţi de ştiinţe umaniste.

1 Excludem din discuţie limba română ca limbă maternă, din raţiuni menţionate anterior. Notăm şi că pe parcursul acestei lucrări vom folosi acronimul oficial al instituţiei, notat de noi între paranteze. De asemenea, vom utiliza abrevierile consacrate ale limbilor romanice consemnate tot între paranteze.

2 Universitatea din Bucureşti (UB), Universitatea „1 Decembrie 1918" din Alba Iulia (UAB), Universitatea „Babeş-Bolyai" din Cluj-Napoca (UBB), Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi (UAIC), Universitatea de Vest din Timişoara (UVT).

3 UB, UAB, Universitatea „Dunărea de Jos" din Galaţi (UGAL), Universitatea Petrol şi Gaze din Ploieşti (UPG), Universitatea Transilvania din Braşov (UniTBv), UBB, Universitatea „Ovidius" din Constanţa (UOC), Universitatea din Craiova (UCV), UAIC, Universitatea din Oradea (UO), Universitatea din Piteşti (UPIT), Universitatea „Lucian Blaga" din Sibiu (ULBSibiu), Universitatea „Ştefan Cel Mare" din Suceava (USV), UVT.

4 UB, UGAL, UOC, UCV, UAIC, USV, UVT, Universitatea Creştină „Dimitrie Cantemir" din Bucureşti (UCDC).

5 UB, UBB, UCV, UAIC, USV, UVT, UCDC.

6 UB.

7 UB.

8 UB, UBB, UCV, UAIC.

1.1. Disciplinele romanice şi nomenclatura lor în planurile de învăţământ

Inventarul conţinuturilor disciplinare investigat de noi este aproape exhaustiv. El a fost resistematizat astfel încât să evităm repetiţiile. Acest demers ne va permite într-o măsură convenabilă estimări privind organizarea conţinuturilor curriculare pentru toate limbile romanice consemnate mai sus, dar şi să comparăm între ele din perspectiva modului cum a fost organizat studiul fiecăreia în toate centrele universitare unde se predau.

1.1.1. Anul I de studiu (semestrele I şi II)

Limbile FR, IT, SP, POR, LAT: *Grup Nominal, Grup Verbal* (FR – UCV), *Morfosintaxă* (IT – UB, UCV; SP – UCV), *Morfologie* (LAT – UCV; SP – USV, FR – UniTBv, B; IT – UOC), *Fonetică şi fonologie* (FR, SP – USV, FR –ULBSibiu, SP – UB, POR, FR – UB), *Fonetică şi morfologie* (IT – USV), *Limba franceză/ italiană/ spaniolă contemporană* (FR, IT, SP – UVT), *Limba latină* (LAT – UVT), *Lexicologie* (FR – UniTBv), *Fonetică, Fonologie – Morfologie: Grupul Verbal* (IT, SP – UCDC), *Limba latină* (FR – UB), *Fonetică şi fonologie şi introducere în morfologie* (IT – UB), *Morfosintaxa propoziţiei (grupul verbal)* (FR – UOC), *Morfosintaxa propoziţiei (grupului predicativ)* (FR – UOC).

Literatura FR, IT, LAT, SP, POR, CAT: *Evul mediu şi Renaşterea, Secolul XX*, *Text şi imagine* (FR – UCV, ULBSibiu), *Istoria Romei antice* (IT – UCV), *Civilizaţia şi literatura italiană (sec XIV-XVI)* (LAT – UCV), *Evul mediu* (SP – CR), *Renaşterea* (SP – UCV; SP – USV), *Literatura franceză sec al XVII-lea* (FR – USV), *Secolul al XVIII-lea* (FR – USV; FR – UniTBv), *Verism. Decadentism. Novocento* (IT – USV), *Literatura medievală şi renascentistă* (SP – USV), *Literatura franceză/ italiană/ spaniolă* (FR, IT, SP – UVT), *Literatură franceză premodernă* (FR – UniTBv), *Romanul hispanoamerican al secolului al XX* (SP – UB), *Lirica Evului Mediu şi Renaşterii* (SP – UB), *Proză portugheză şi lusofonă contemporană* (POR – UB), *Lirica portugheză la sfârşitul sec. al XX-lea şi începutul sec XX: Simbolism. Modernism* (POR – UB), *Introducere în cultura şi civilizaţia franceză* (FR – UB), *Evul Mediu şi Renaşterea* (FR – UB), *Literatura şi cultura catalană* (CAT – UB), *Literatură şi cultură italiană. De la instaurarea regimului fascist până în prezent* (IT – UB), *Evoluţia curentelor literare* (FR – UB), *Elemente de civilizaţie în literatura italiană* (IT – UOC).

Cursuri practice de FR, IT, SP, POR, CAT, LAT: *Fonetică. Exprimarea orală, Tehnici de redactare, Poetică şi poietică* (FR – UCV), *Fonetică. Exprimare scrisă* (IT – UCV), *Fonetică. Exerciţii* (LAT – UCV), *Fonetică* (SP – UCV), *Practica limbii franceze* (FR – USV), *Practica limbii italiene* (IT – USV), *Practica limbii spaniole* (SP – USV), *Deprinderi integrate* (FR, IT, SP, LAT – UVT), *Comunicare scrisă* (FR – UniTBv), *Fonetică şi vocabular* (FR – UniTBv), *Expresii idiomatice* (FR – UniTBv), *Comunicare profesională scrisă şi orală* (FR – UniTBv), *Civilizaţie*

franceză (FR – UniTBv), *Practica limbii – Structuri gramaticale, Noțiuni de vocabular I, Comunicare orală, Comunicare scrisă* (IT, SP – UCDC), *Exerciţii gramaticale* (FR – ULBsibiu), *Practica limbii spaniole* (SP – UB), *Practica limbii portugheze* (POR – UB), *Atelier de limbă şi cultură latină* (LAT – UAIC), *Practica limbii catalane* (CAT – UB),

Alte discipline fundamentale: *Lingvistică generală* (FR – UniTBv, ULBSibiu), *Literatura comparată* (FR –UniTBv), Teoria literaturii (FR – ULBSibiu).

1.1.2. Anul II (semestrele I şi II)

Limbile FR, IT, SP, POR, CAT, LAT: *Sintaxa* (FR, IT, SP – UCV; IT, SP – USV, FR – UVT, SP – UB), *Lexicologie* (SP – UCV, IT – USV), *Morfosintaxa grupului nominal* (FR – USV), *Morfosintaxa grupului verbal* (FR – USV, UB), *Sintaxa frazei* (FR – USV, UOC; SP, POR. LAT – UB), *Istoria limbii italiene* (IT – USV), *Morfologie II* (SP – USV, FR – ULBSibiu), *Limba franceză/ italiană/ spaniolă contemporană* (FR, IT, SP – UVT), *Limba latină* (LAT – UVT), *Semantică* (FR – UVT), *Sintaxa propoziţiei* (IT, SP – UCDC, POR – UB), *Sintaxa frazei nucleu* (FR – UB), *Sintaxa frazei modalizate* (FR – UB), *Structura limbii catalane* (CAT – UB), *Sintaxă* (IT – UB), *Lexicologie, paremiologie, frazeologie* (FR – UB), *Sistemul verbal* (IT – UOC), *Semantica lexicală a limbii franceze* (FR – UOC), *Structura limbii catalane: Introducere: obiectul de studiu al sintaxei. Enunţ şi propoziţie. Propoziţie vs. frază. Coordonarea şi subordonarea. Structură de adâncime şi structură de suprafaţă: transformări (deplasare, eliziune, pronominalizare). Modalităţile enunţiative. Structuri (categorii lexicale) şi funcţii (categorii funcţionale). Introducere în funcţiile sintactice. Grupul nominal. Grupul adjectival. Grupul prepoziţional. Grupul verbal. Subiectul. Predicatul. Complementele verbale. Complementul circumstanţial* (sem I, CAT – UB), *Propoziţia compusă. Coordonare şi subordonare. Coordonare copulativă, disjunctivă, distributivă, adversativă, ilativă. Propoziţii subordonate: clasificare şi funcţii. Subordonate subiect, atribut, nume predicativ, complement direct, complement indirect, complement de regim, complement de centru de grup adjectival. Conjuncţii şi locuţiuni conjuncţionale subordonatoare. Subordonate circumstanţiale de loc, mod, timp, cauză, scop, condiţie, concesie, consecinţă. Conjuncţii şi locuţiuni conjuncţionale subordonatoare. Subordonarea cu referire la stilul direct şi stilul indirect. Subordonatele atributive: funcţii. Pronumele relative. Concordanţa modurilor şi timpurilor în subordonată: subjonctivul. Conjuncţiile subordonatoare şi modul subjonctiv (elemente subordonatoare care cer subjonctivul vs. elemente subordonatoare care acceptă indicativul şi subjonctivul). Stilul direct şi stilul indirect: corespondenţa modurilor şi a timpurilor în subordonată* (sem II, CAT – UB).

Literatura FR, IT, LAT, SP, POR, CAT: *Secolele XVII-XVIII* (FR – UCV), *Secolul XIX*, (FR – UCV, UniTBv, UOC), *Civilizaţie şi literatură italiană sec. XV-XVII* (IT – UCV), *Secolul al XVIII-lea* (IT – UCV, FR – UVT), *Miguel de Cervantes* (SP – UCV), *Mari scriitori ai Secolului de Aur* (SP – UCV), *Literatura franceză – secolul al XIX-lea* (FR – USV), *Literatura franceză – secolul al XX-lea* (FR – USV), *Romantismul. Arcadia şi Iluminismul* (IT – USV), *Renaşterea şi Barocul* (IT – USV), *Petrarca, Boccaccio şi Umanismul* (IT – USV), *Secolul de Aur* (SP – USV), *Romantism, Naturalism, Realism* (SP – USV), *Literatura franceză/italiană/ spaniolă* (FR, IT, SP – UVT), *Cervantes şi epoca sa. Realismul literar, teorie şi practică* (FR – UVT), *Barocul* (IT, SP – UCDC), *Literatură comparată* (FR – ULBSibiu), *Structuri ale imaginarului* (FR – ULBSibiu), *Romantismul* (FR – ULBSibiu, UOC), *Realismul şi Naturalismul* (FR – ULBSibiu), *Poezie narativă, proză didactică şi de ficţiune în Evul Mediu şi Renaştere* (SP – UB), *Barocul* (SP – UB), *Sec. XII-XIV: Evul mediu* (POR – UB), *Literatura şi cultură B (secolul II p. CH)* (LAT –U B), *Secolul XVII* (FR – UB), *Evoluţia literaturii italiene de la origini până la sfârşitul secolului al XIV-lea* (IT – UB), *Evoluţia literaturii italiene în sec XX* (FR – UB), *Literatura şi cultura italiană de la Baroc la iluminism* (FR – UB), *Secolul XVII – XVIII* (FR – UOC), *Evul Mediu şi Umanismul* (IT – UOC), *Literatura premodernă şi începutul epocii moderne* (IT – UOC), *Şcoala maiorchină: Costa i Llobera, Joan Alcover. Novecentismul şi avangarda. Cadrul istoric, social, cultural. Normativizarea limbii. Promovarea culturii. Instituţii. Novecentismul : o nouă stetică. Eugeni d'Ors. Guerau de Liost. Josep Maria López-Picó. Josep Carner. Poezia postsimbolistă şi de avangardă. Contextul european. Salvador Dalí. Marià Manent, Clementina Arderiu. Joan Salvat Papasseit. Dadaismul şi suprarealismul. Carles Riba. J. V. Foix. Josep M. de Sagarra. Proza: Josep Pla. Recultivarea romanului. Francesc Trabal. Teatrul: Carles Soldevila. Impactul războiului civil şi al instaurării unei dictaturi militare asupra culturii catalane* (CAT – UB). *Secolul al XIX-lea. Limba şi societatea catalană. Renaşterea şi Romantismul. Cadrul cultural. Jocurile Florale. Jacint Verdaguer. Àngel Guimerà. Literatura cu tendinţă realistă: costumbrism şi realism. Naturalismul: Narcís Oller. Activitatea teatrală şi Frederic Soler, „Pitarra". Modernismul. Modernizarea culturii catalane. Estetici. Antoni Gaudí. Santiago Rusiñol. Joan Maragall. Teatrul modernist, simbolist (Rusiñol, Gual) şi regeneraţionist. Josep M. Folch i Torres. Romanul rural: Víctor Català, Joaquim Ruyra, Salvador Galmés* (CAT – UB).

Cursuri practice de FR, IT, LAT, SP, POR: *Analiza textului narativ, Exerciţii de traducere, analiza textului liric şi dramatic* (FR – UCV), *Exerciţii gramaticale – traduceri, lexicologie. Retroversiun*i (IT – UCV), *Retroversiuni* (LAT – UCV), *Deprinderi integrate* (FR, IT, SP – UVT), *Pragmatica textului* (FR – UVT), *Norme de redactare a textelor* (FR – UVT), *Analiza textului latin* (*propoziţia*) (LAT – UVT), *Analiza textului latin* (*fraza*) (LAT – UVT), *Tehnica traducerii textelor antice* (LAT – UVT), *Structuri narative ale limbii latine* (LAT – UVT), *Redactare*

de texte (FR – UVT), *Gramatică contrastivă* (FR – UVT), *Acte de limbaj* (FR – UniTBv), *Traducerea limbajelor mediatice* (FR – UniTBv), *Gramatica practică a limbii, Exprimare scrisă, Traduceri și retroversiuni* (IT-SP – UCDC), *Comunicare orală* (FR – ULBSibiu), *Practica limbii spaniole* (SP – UB), *Practica limbii portugheze* (POR – UB), *Practica limbii franceze* (FR – UB), *Timpurile trecutului în catalană. Participiile neregulate. Pronumele complement direct (acuzativ) și indirect (dativ) în poziție proclitică și enclitică. Viitorul. Vremea. Timpul condițional simplu. Timpul prezent al subjonctivului. Verbe și structuri care cer acest timp. Exprimarea probabilității relatate la viitor. Gradul comparativ. Comparație între persoane: trăsături fizice și de caracter. Traduceri din și în catalană corespunzătoare nivelului de studii*. (sem I, CAT – UB), *Modul subjonctiv: prezent, imperfect. Exprimarea opiniei și argumentarea. Valorile timpurilor indicativului. Condiționalul: corespondența timpurilor și a modurilor în subordonata condițională. Sfaturi. Imperativul, forma afirmativă și forma negativă. Verbe neregulate. Sfaturi cu modul imperativ. Texte scrise: rezumatul, scrisoarea (informală, formală), textul descriptiv, textul argumentativ. Propoziția complexă subordonată: corespondența timpurilor și a modurilor în subordonate I. Conjuncțiile. Traduceri din și în catalană corespunzătoare nivelului de studii.* (sem II, CAT – UB).

Cursuri opționale de literatură și de limbă FR, IT, LAT, SP, POR: *Practica limbii* (IT – USV), *Cultura și civilizația italiană* (IT – USV), *Limba spaniolă în context romanic* (SP – USV), *Frazeologia limbii spaniole* (SP – USV), *Semantica verbului în limba spaniolă* (SP – USV), *Semantică cognitivă* (FR – UniTBv), *Lingvistica textului* (FR –UniTBv), *Modernitatea central europeană* (FR – UniTBv), *Mediterana între istorie și mit* (FR – UniTBv), *Teorii ale ficțiunii* (FR – UniTBv), *Retorica imaginii* (FR – UniTBv) *Structuri ale imaginarului* (FR – ULBSibiu), *Nuvela fantastică* (FR – ULBSibiu), *Modalizarea. Tipuri de frază* (FR – ULBSibiu), *Elemente de stilistică aplicată* (FR – ULBSibiu), *Teatru francofon/Pragmatică* (FR – UB).

1.1.3. Anul III (semestrele I și II)

Limbile FR, IT, SP, POR, LAT: *Lexicologie și Semantică*, *Introducere în Pragmatică* (FR – UCV), *Semantică* (IT, SP – UCV), *Istoria limbii* (LAT – UCV), *Analiza discursului* (FR – USV), *Elemente de pragmasemantică a grupului nominal* (FR – USV), *Sintaxa* (SP – SV), *Limba franceză contemporană* (FR – UVT), *Limba latină* (LAT – UVT), *Pragmatica* (FR – UniTBv, UB, UOC), *Limba contemporană* (IT, SP – UCDC), *Introducere în semantică* (FR – ULBSibiu), *Sintaxa frazei* (FR – ULBSibiu, UB), *Pragmatica* (SP – UB, IT – UOC), *Semantica lexicală* (POR – UB), *Istoria limbii – latina târzie* (LAT – UB), *Semantica* (FR – UB), *Pragmatica și teoria enunțării* (FR – UB), *Semantică* (IT – UOC), *Istoria limbii spaniole și dialectologie* (SP – USV).

Literatura FR, IT, LAT, SP, POR: *Secolul XX*, *Text și imagine* ((FR – UCV), *Literatura în prima jumătate a secolului al XX-lea* (IT – UCV), *Literatura sec. XX-XXI* (LAT – UCV; FR – USV), *Literatura spaniolă sec. XVIII-XIX* (SP – UCV, SP – UB), *Dante Alighieri* (IT – USV), *Generația 98'* (SP – USV), *Literatura franceză* (FR – UVT), *Romanistică* (FR, LAT – UVT), *Interpretarea poeziei. Literatura argentiniană din sec. XX-XXI*. (SP – UVT), *Literatura latină* (LAT – UVT), *Secolul XX* (FR – UniTBv), *Secolul al XX-lea: 1900-1950* (FR – ULBSibiu), *Secolul al XX-lea: 1950-2000* (FR – ULBSibiu), *Modernismul* (SP – UB), *Sec. XVI-XVIII: Baroc. Iluminism. Neoclasicism* (POR – UB), *Sec XIX: Romantism. realism* (POR – UB), *Secolul XIX* (FR, IT – UB), *Literatura franceză: 1950-1980* (FR – UB), *Secolul XIX Realism. Simbolism. Naturalism* (FR – UOC), *Literatura modernă și contemporană* (IT – UOC).

Alte discipline de specialitate: *Cultură și civilizație franceză* (FR – UVT), *Lingvistică didactică. Tehnici și metode moderne de predare a limbii franceze* (FR – UVT), *Tipologii textuale. Traduceri specializate* (IT – UVT), *Traducere literară. Structuri funcționale ale lexicului limbii latine* (IT – UVT), *Cultură și civilizație italiană* (IT – UVT), *Limbaje de specialitate*. *Gramatica textului* (SP – UVT), *Cultură și civilizație spaniolă* (SP – UVT).

Cursuri practice de FR, IT, LAT, SP: *Tehnici de redactare, Poetică și poietică* (FR – UCV), *Interpretări de texte* (IT – UCV), *Redactări de texte* (LAT – UCV), *Deprinderi integrate* (FR, IT, SP – UVT), *Traduceri și retroversiuni* (FR – UniTBv), *Limbaje specializate* (FR – UniTBv), *Curs practic* (IT, SP – UCDC), *Traduceri literare* (FR – ULBSibiu), *Interpretare simultană și consecutivă* (FR – ULBSibiu), *Traducerea textelor de specialitate* (FR – ULBSibiu), *Interpretări de texte narative* (FR – ULBSibiu), *Practica limbii* (LAT – UB),

Cursuri opționale de FR, IT, LAT, SP, POR: *Limba latină. Vocabular* (LAT – UCV), *Mitul lui Don Juan* (SP – UCV), *Cinema italian* (IT – USV), *Redactare și traduceri specializate* (IT – USV), *Traducerea textelor juridic și științific* (SP – USV), *Culturi precolumbiene* (SP – USV), *Literatura hispanismului* (SP – USV), *Războiul civil în literatura postbelică* (SP – USV), *Elemente culturale în Peninsula iberică* (SP – USV), *Traducerea textului latin* (LAT – UVT), *Stilistica textului latin* (LAT – UVT), *Autori fundamentali latini. Latina patristică și medievală* (LAT – UVT), *Tipologia discursului* (FR – ULBSibiu), *Direcții în critica și poetica franceză contemporană* (FR – ULBSibiu), *Aspecte ale intertextualității și interculturalității în literatura franceză* (FR – ULBSibiu), *Scriitori români de expresie franceză* (FR – ULBSibiu), *Genul autobiografic* (FR – ULBSibiu), *Discursul argumentativ* (FR – ULBSibiu), *Structuri frazeologice în franceza contemporană* (FR – SB), *Interpretări de texte dramatice* (FR – ULBSibiu).

Alte cursuri de specialitate: *Cultură și civilizație latină* (LAT – UVT).

1.1.4. Specializarea Traducere şi interpretariat

Această specializare de licenţă în traductologie combinată cu o singură limbă romanică dintre cele enumerate, limba franceză, este organizată în România doar la universitatea din Alba Iulia (UAB).

An I: *Structura limbi franceze (Fonetică şi fonologie), Civilizaţie franceză şi francofonie, Cursuri practice de Tehnici de comunicare orală şi scrisă; Scriere academică – nivele C1-B2*, *conform CECRL* (FR – UAB).

An II: *Structura limbi franceze (Morfologie 1), Introducere în teoria şi practica traducerii limbii franceze, Français sur objectivs spécifiques, Limba franceză. Traducere asistată de calculator – nivele C1-B2*, *conform CECRL, Structura limbi franceze (Morfologie 2), Iniţiere în interpretarea simultană şi consecutivă, Cursuri practice de Traducere literară (1) Limba franceză. Tehnici de redactare, Cursuri opţionale: Mediere lingvistică, Limba franceză în domeniul economic* (FR – UAB).

An III: *Structura limbii franceze – Sintaxă, Structura limbii franceze – Sintaxă, Cursuri practice de Traducere specializată în domeniul medical, Traducere specializată în domeniul economic, Teoria şi practica traducerii. Media şi comunicare, Traduceri literare. Interpretare simultană şi colectivă – domeniul tehnic* (FR – UAB)[9].

1.1.5. Limba româna ca limbă străină

În ceea ce priveşte Limba româna ca limbă străină, este necesară o sinteză separată, din cauza faptului că această linie de studiu se limitează la un singur an.

Limbă: *Introducere în studierea limbii române* (RLS – UVT), *Cultură şi civilizaţie românească* (RLS – UVT).

Cursuri practice: *de fonetică şi structuri gramaticale; de comunicare orală şi scrisă; de receptare a textului scris şi oral; de redactare şi compoziţie; de limbaje de specialitate – ştiinţe tehnice şi social-umaniste* (RLS – UVT), *Curs practic remedial de limba română* (RLS – UVT).

Se impun câteva consideraţii privind planurile de învăţământ universitare de predare a limbilor romanice., în primul rând aceea că formalizarea, ori standardizarea naţională a programelor analitice (recte fişelor disciplinare), evidenţiază fără echivoc faptul că disciplinele au rămas grupate după vechile domenii universitare de subclasificare ale obiectului de studiu: literar, lingvistic şi practica limbilor, în pofida redenumirii facultăţilor în „de litere" faţă de mai vechea denumire „de filologie".

[9] Am optat pentru consemnarea lor în italic deoarece toate aceste denumiri de disciplină sunt excerptate din *Planurile de învăţământ* universitare afişate pe site-urile instituţionale, iar aici apar reproduse după aceste surse, v. Webografie.

În ceea ce priveşte limba, ordonarea vizează nivelele limbii, iar pentru literatură, ordonarea conţinuturilor este inveterată criteriilor istorice, etapelor socio-istorice, abordărilor pe decenii, ori pe curente.

Toată această stare de fapt, apărută ca urmare a condensării conţinuturilor prin trecerea la sistemul Bologna şi nu ca urmare a unei restructurări de profunzime pe noi baze de pedagogie lingvistică, se profilează acum ca o culturalizare fragmentată, care omite de la discuţie logica domenială a mişcării ideilor şi care subminează funciar idealul educaţional universitar românesc.

2. Privire comparativă între conţinuturile curriculare ale aceleiaşi limbi romanice predate în diverse centre universitare

În acest punct procedăm la o comparare a conţinuturilor limbilor romanice predate în centrele universitare româneşti din perspectiva fiecărei limbi romanice[10].

2.1. Limba şi literatura franceză

Sistemul fonologic francez (*vocale, consoane, morfofonologie, prozodie, sintaxa prozodică, fonostilistica şi funcţiile ei*) (FR – UAIC); *Cuvântul şi lexemul; Formarea limbii franceze; Structura lexicului; Semantica* (FR – UBB); *Sintagma nominală, categorii gramaticale nominale. Parţile de vorbire – articol, adjectiv, pronume, prepoziţia*. (FR – UBB); *Verbul şi categoriile sale, Le discours* [...] (FR – UBB); *Limites des descriptions grammaticales. Analyse pragmatique* vs *analyse grammaticale. L'analyse du discours. Hétérogéineité compositionelle du discours. Types de sequences. Le naratif. Le descriptif. L'argumentatif*. (FR – UBB); *Sintagma nominală* (GN), *Sintagma verbală* (GV). *Construcţia frazelor. Tipologia subordonatelor. Clase de echivalenţă.* (FR – UBB, UAIC).

2.2. Limba şi literatura italiană

Roma Antică [...]. *Prăbuşirea Imperiului roman de Apus* [...]. *Cruciadele. dezvoltarea statelor din peninsula italică. Ocupaţia străină [...]. Risorgimento* [...]. *Italia în Primul război mondial* [...]. (IT – UAIC), *Adjectivul* [...]. *Pronumele... Numeralele... Substantivarea adjectivelor.* (IT – UAIC), *Sintaxa propoziţiei. Subiectul. Predicatul. Atributul. Apoziţia. Complementele. Noţiuni generale de sintaxă a frazei. Topica*. (IT – UAIC), *Specificităţile genului epic* [...].

[10] Nu vom păstra aceeaşi dispunere distinct nivelară, limbă, literatură, practica limbii, dar notăm că la specializările RLS şi Traducere şi interpretariat toate informaţiile disponibile au fost consemnate *supra*, **1.1.4.**

Autobiografia. Giovani Verga. Luigi Pirandello. Criza identității. Romanul svenian, Gabrielle D'Annunzio [...]. *Sfârșitul unei lumi* [...]. *Alberto Moravia* [...], *Leonardo Siascia* [...], *Umberto Eco* [...], *Romanul polițist contemporan* [...]. *Literatura contemporană italiană* [...]. (IT – UAIC).

2.3. Limba și literatura spaniolă

Fundamentele civilizației europene... Principalele etape ale formării limbii spaniole, Repere artistice și culturale ale Spaniei actuale, Imaginea Spaniei în cultura universală [...]. *Hispanistica românească...* (SP – UAIC), *Morfologie* [...]. *Funcțiile sintagmei nominale. Adjectivul* [...]. *Pronumele* [...]. *Structura verbului* [...]. *Adverbul. Prepozițiile. Conjuncția. Interjecția*. (SP – UAIC), *Iluminismul în context european. Neoclasicismul. Proza* [...] *Teatrul* [...]. *Romantism... Drama* [...]. *Lirica romantică* [...]. *Postromantismul* [...]. *Costumbrismul* [...]. *Realismul* [...]. *Romanul* [...]. *Naturalismul* [...]. *Romanul* [...]. (SP – UAIC).

2.4. Limba și literatura portugheză

Elemente de naratologie. Evoluția romanului portughez în a doua jumătate a secolului XX. realism. Noul realism. Caracteristicile romanului portughez contemporan. Perioada anilor 50. Carlos de Oliveira (*Casa na Duna*). *Miguel Torga*. *Prima schimbare a configurației literare*. José Cardoso Pires (*Delfinul*). *Agustina Bessa Luís* (*Sibila*). *Perioada anilor 60-70.Revoluție formală și ideologică. Reflecție subiectivă și eseistică. Dinis Machado* (*Ce spune Molero*). *Recuperarea istoriei ca materie ficțională. Antonio Augusto Abelaira* (*Bunele intenții*). *Proza anilor 80. Saramago* (*Pluta de piatră, Eseu asupra orbirii*). *João de Melo* (*Oameni fericiți printre lacrimi*). *Proza anilor 90. Urbano Tavares Rodrigues* (*Nesupușii. Valul de căldură*). *António Lobo Antunes* (*Până ce pietrele vor deveni mai ușoare...*). *Cosmopolitizarea romanului portughez* (2000-2010). *Noi opțiuni estetice: José Luís Peixoto, Gonçalo M. Tavares, Rui Zink* (*Instalarea fricii, Banca de rezerve*). *Literatura lusofonă. José Eduardo Agualusa* (*Vânzătorul de trecuturi*), *Mia Couto* (*Veranda cu frangipani*) *Jorge Amado și realismul magic* (*Tocaia Grande*) (POR – UB), *Introducere în sintaxa frazei. Fraza. Structurile de subordonare... Discurs direct. Discurs indirect. Concordanța timpurilor*. (POR – UB).

2.5. Limba și literatura catalană

Școala maiorchină: Costa i Llobera, Jan Alcover. Novocentismul [...]. *Guerau de Liost. Josep Maria López-Picó. Josep Carner. Poezia postsimbolistă și avangarda. Contextul european. Salvador Dalí Marià Manent. Clementina Arderiu. Joan Salvat Passeit. Dadaismul și suprarealismul. Carles Riba. J. V. Foix. Josep M. de Sagarra. Proza: Josep Pla. Recultivarea romanului. Francesc Trabal.*

Teatrul: Carles Soldevila. Impactul războiului civil și al instaurarii unei dictaturi asupra culturii catalane. (CAT, *Literatură și cultură catalană***,** an II – sem I – UB), *Propoziția compusă. Coordonare și subordonare. Propoziții subordonate: clasificare și funcții. Concordanța modurilor și timpurilor în subordonată... Stilul direct* [...]. (CAT – UB)**.**

2.6. Limba și literatura latină

Ce înțelegem prin sintagma "literatura latină"? Periodizarea literaturii latine. Începuturile literaturii latine [...]. *Plaut. Terentius. Alți autori...* (LAT – UAIC), *Alfabetul latin. Cuvântul fonetic. Accentul. Vocalismul. Consonantismul* (LAT – UAIC), *Elemente de istoria limbii latine. Sistemul fonetic* [...]. *Legi fonetice* [...]. *Categoriile gramaticale ale numelui* [...]. *Adjectivul. Pronumele. Numeralul și adverbul.* (LAT – UAIC), *Epistema imperială romană în epoca Antoninilor (96-192). Tacitus și noua istoriografie latină. Istoriografia latină imperială: Suetonius Florus. Apuleius, Asinus aureus. Opera filosofică a lui Apuleius. Literatura epistolară și enciclopedismul filologic. Plinius cel Tânăr. Epistema imperială romană de la Severi (192-235) la Diocletian (285-305). Poezia latină în secolul al III-lea: lirica. Poezia (Ausonius, Claudianus) și teatrul (Querolus) în secolul al IV-lea*. (LAT – UBB)[11].

Observăm din inventarul prezentat mai sus luxurianta tematică a conținuturilor curriculare abordată în toate centrele universitare atunci când se predă orice limbă romanică în România. Notăm și că acestea sunt prea puțin permisive unei reducții (implicit unor comparații), respectiv suprapunerile de conținut sunt prea puține, ceea ce denotă per ansamblu că ele sunt mai mult decât satisfăcătoare din punctul de vedere al diversității.

3. Specificitatea RLS în contextul limbilor romanice

Un aspect important în legătură cu predarea în universități a RLS este faptul că acesta s-a dezvoltat în paralel cu producerea și publicarea de lucrări, folosite drept suport de curs practic, care comportau prin organizarea conținuturilor în sine și elemente clare de metodă a predării lor (retroversiuni, jocuri de rol, algoritmi gramaticali elemente de teorie, tabele și scheme etc.), adică era o sinestezie între conținut și metodă. Cu toată paleta impresionantă de strategii, metode și tehnici incumbate în manualele limbilor romanice care circulau în spațiul universitar academic, limba română ca limbă străină (dar și ca limbă maternă, națională și de școlaritate) a împrumutat prea puține din

[11] Vezi *supra*, nota 10.

acestea şi a transferat la rândul ei prea puţine practicilor universitare româneşti de predare ale altor limbi romanice, metoda de bază fiind în continuare expunerea.

O problemă conexă şi relevantă în context este producţia de manuale dedicate predării limbii române ca limbă străină, primele lucrări pe care le-am găsit menţionate în bibliografiile indirecte şi le-am consemnat în lucrările noastre (Secrieru 2007; Secrieru 2011/II: 48 şi 309) au fost publicate în România în anul 1919 de către Alex. I. Teodorescu, iar în anul 1969 este publicat primul volum suport de curs universitar tradus si adaptat pentru limba română privind predarea limbii române ca limbă străină, autori Boris Cazacu, Clara Georgeta Chiosa, Matilda Caragiu Marioţeanu şi Valeria Guţu Romalo (Cazacu *et alii* 1969, *apud* Geană 2018: 690). De notat că mult mai devreme faţă de anii apariţiilor acestor lucrări, în 1883, apare în străinătate un volum de predare a limbii române ca limbă străină semnat de R. Torceanu (apud Geană 2018: 688).

Din punct de vedre cantitativ, pentru perioada cuprinsă între anii 1919-2010, adică în aproape 100 de ani de evoluţie, izvoarele documentare consultate de noi (Secrieru 2011/II: 309), consemnează un număr de 638 lucrări. Din repartiţia lucrărilor pe ani, constatăm că acest aspect al predării limbii române ca limbă străină a cunoscut o dezvoltare ascendentă doar între anii 1977-1989. Fracţiile de vârf sunt dispuse astfel: anul 1977 = 23 lucrări, 1978 = 35 lucrări, 1979 = 68 lucrări, 1980 = 38 lucrări, 1981 şi 1982 = câte 58 lucrări, 1983 = 33 lucrări, 1982 = 23 lucrări, 1985 = 39 lucrări, 1986 = 34 lucrări, 1987 = 38 lucrări, 1988 = 21 lucrări. Ele sunt dispuse în mod crescător pentru o scurtă perioadă şi imediat descrescător, în aceşti ani fiind publicate 430 de lucrări, adică peste 67% din totalul lucrărilor înregistrate de noi (Secrieru 2011/I). Nu am putut face aceeaşi estimare cantitativă şi pentru perioada anilor 1995-2025, dar efervescenţa cu care s-a lucrat la elevarea noului eşafodaj educaţional după prima etapă a reformelor postdecembriste a avut ca rezultat un număr considerabil de lucrări în domeniu, fapt ce se observă şi din profilul total schimbat al şcolii româneşti de azi faţă de cel de dinainte de decembre 1989.

Toate lucrările suport de predare a limbii române ca limbă străină din perioada 1977 – 1992 şi în continuare passim aveau o structură comparabilă, plecau de la sistemul fonetic, treceau prin vocabular şi morfologie şi atingeau în măsura posibilă şi anumite probleme de sintaxă. În ultima perioadă însă, au apărut mai multe lucrări scrise de lectorii de limbă română din diferitele ţări ale lumii (Secrieru 2015), precum şi unele cărţi publicate în România pentru învăţarea limbii române ca limbă nematernă de către elevii din zonele româneşti locuite de alte naţionalităţi, în special pentru maghiari, saşi, secui, germani (Platon 2022), care au redimensionat aceste abordări din perspectiva comunicativ-naţională, dar şi cea a competenţelor lingvistice „prag" trasate de politicile Uniunii Europene.

4. Didactica predării limbilor romanice

În acest loc vom avea în vedere metodele de predare ale limbilor romanice, dar vom privi la dominante şi la periferie în aşa fel încât să surprindem atât metodele comune, confortabile şi rulate cu mai multă eficacitate de cei mai mulţi specialişti, cât şi cele care fac parte încă din abordările experimentale. Un singur argument al acestui excurs este bine totuşi de menţionat, până la Revoluţia din 1989, politica educaţională românească avea un sistem de metode care făcea din elev un subiect pasiv al educaţiei, docil şi maleabil, dar după acest moment istoric setul de metode de tip social, de colaborare şi de rol ce are ca efect schimbarea profilului educatului într-unul de tip antreprenorial, echipat cu gândire critică şi cu forţă de comunicare l-a înlocuit în proporţie covârşitoare pe cel anterior.

Iată cum apar informaţiile specifice pentru fiecare limbă romanică, aşa cum reiese din fişele disciplinare consultate, sistematizate tabelar.

Tabelul 1. Metode/procedee/instrumente/mijloace/de predare ale limbilor romanice

Metode, procedee, instrumente, mijloace şi forme de predare	RLS (IS)	FR (UAIC)	IT (UAIC)	SP (UAIC, UB)	POR (UB)	CAT (UB)	LAT (UAIC, UBB)
Expunerea, prelegerea		x	x	x	x		x
Conversaţia, dialogul		x					x
Exerciţiul interactiv exemplificarea	x	x	x	x	x	x	
Analize (lexicale şi morfologice) algoritmizarea	x	x		x			x
Explicaţia teoretică şi practică argumentarea	x	x	x	x			
Lectura model, intuitivă, explicativă	x			x			x
Dezbaterea demonstraţia	x	x		x			
Falsa ipoteză	x			x	x		
Brainstormingul	x						
Traduceri retroversiuni		x		x			
Problematizarea				x			x
Dosar tematic		x					
Dicţionare şi dicţionare online	x						
Manuale alternative	x						
Înregistrări audio-video/prezentări PPoint	x	x					
Multimediale, IAO	x		x	x			x
Flashcards	x						
Platforme de învăţare	x	x					

Observăm din această consemnare analitică faptul că aceste modalităţi de predare sunt combinate în procesul de predare, ceea ce le transformă în modalităţi de predare complexe, dar la fel de adevărat este că există şi multe posibilităţi metodologice creative rămase neexplorate. Credem că o campanie intensă de stadii de practică de didactică universitară intern-externă ar fi binevenită, cu atât mai mult cu cât nici tabloul internaţional nu este mult mai diversificat, dar are puncte valoroase de bună practică ce pot fi valorificate şi de noi.

5. Evaluarea

O altă dimensiune curriculară importantă şi care este cheia care validează întreg procesul educaţional este evaluarea, de aceea vom consemna succint şi aceste informaţii sistematizate după aceeaşi ordonare.

Tabelul 2. Forme evaluative de parcurs şi sumative ale conţinuturilor limbilor romanice

Forme evaluative de parcurs si sumative	RLS (UAIC, UBB, UB)	FR (UAIC, UBB, UB)	IT (UAIC)	SP (UAIC, UB)	POR (UB)	CAT (UB)	LAT (UAIC, UBB)
Eseu	x						
Texte funcţionale şi ficţionale,	x						
Teste fulger	x						
Evaluare scrisă şi orală/ Examen scris 100%	x						x
Examen scris 70%[12] + lucrări de control 30%		x					
Examen scris pe platformă online 60% + act. sem. şi teme 40%		x					
Examen scris 60% + cercetare tematică de grup 40%		x					
Analiză critică de text **100%**		x					
Colocviu online sau Examen oral online 60% + Verificare pe parcurs – proiect 40%[13]			x				

[12] Procentul reprezintă cât din nota finală este alocat fiecărei probe evaluative aplicate studentului.

[13] Găsim aici o consemnare prin care se precizează că va fi penalizată „absenţa unor erori grave de conţinut sau/şi de exprimare" (sic!), dar nu se detaliază în ce constau efectiv penalizările, ca punctaj.

Forme evaluative de parcurs si sumative	RLS (UAIC, UBB, UB)	FR (UAIC, UBB, UB)	IT (UAIC)	SP (UAIC, UB)	POR (UB)	CAT (UB)	LAT (UAIC, UBB)
Examen final scris/oral – 65% + Evaluare continuă. Prezentare orală 35%					x		
Examen final 70% + Evaluare continuă pe parcursul sem. (teme, prezentări orale şi alte activităţi specifice) 30%					x		
Examen 66% + Testarea periodică prin lucrări de control 34%						x	
Verificare parţială în scris 20% + verificare finală în scris 70% + verificare continuă de-a lungul sem. 10%						x	
Examen scris 80% + Evaluare pe parcurs 20%							x
Examen scris 70%[14] + Evaluare pe parcurs 20%[15]							x
Examen scris 75% + Verificare pe parcurs 25%							x

Generalizând în legătură cu acest inventar de forme evaluative din **Tabelul 2.**, observăm că modalitatea de evaluare frecventă respectă autoritatea sacră a scrisului, care configurează psihologic elevul român, dar şi studentul, care ca orice viitor intelectual trebuie să dovedească capacităţi elaborative ample şi o manifestare în scris a unei construcţii ideatice închegate pe o bună înţelegere a bibliografei de examen. Procentual şi binevenit a crescut evaluarea mixtă care lasă loc unei anumite creativităţi intrate în acord cu mijloacele de predare interactive.

6. Concluzii

Întreaga diversitate a limbilor romanice predate în învăţământul universitar românesc este grefată încă pe tendinţa de a acoperi conţinuturile clasice nivelare pentru limbă şi pentru literatură, care nu se desparte prin urmare de ordonările compozite chiar uşor readaptate cunoscute.

[14] (constând în traducerea unor fragmente din autori latini, ilustrative pentru chestiunile abordate în curs).

[15] (evaluarea exerciţiilor lucrate individual la seminare).

Profilul şi statutul RLS între toate limbile romanice predate în universităţile româneşti este atât de estompat în context, încât nu poate fi profilat nici ca existenţă, nici ca impact, Română pentru străini are un profil schematic, ţintind cunoştinţe de bază, competenţe procedurale şi performanţe minimale, cf nivelurilor de limbă stabilite şi nu îşi propune accederea la marea literatură, nici la marea gramatică românească.

Referindu-ne la valoarea metodelor clasice de predare, încă prezente masiv în universităţi nu putem estima dacă pe viitor se va schimba complet strategia de predare, dar singura cale rămasă neaplicată exhaustiv este eventual una complet inductivă, bazată exclusiv pe practică cu simple şi doar necesare, ori utile noţiuni de teorie. Este sigur însă că aceasta ar fi o reformă de substanţă greu tangibilă uman. Ea ar avea implicaţii reformatoare şi a întregului spectru evaluativ, cu posibilitatea ca evaluarea reproductivă chiar să şi dispară dintre formele pe care noi acum le considerăm valoroase.

Întrevedem însă prin politicile actuale reducţii substanţiale ale timpului didactic de studiu, timp delegat studentului prin sistemul de credite (ECTS).

De asemenea, se întrevede un întreg curent subteran al năruirii viitoare a construcţiei tuturor planurilor de învăţământ în arealul disciplinelor socio-umane, studenţii fiind tot mai refractari la ideea de teorie, dorind doar aplicaţii din motivul simplist al utilizării imediate a cunoştinţelor primite în predarea la nivel preuniversitar, acolo unde multitudinea faţetelor teoretice este relativ anulată, după cum ştim din motive de psihologia vârstelor şi a abordării nespecializate numite corect popularizarea ştiinţei.

Putem doar anticipa previzibil că noile tehnologii informaţionale bazate pe inteligenţa artificială, la un moment dat nu foarte îndepărtat, vor reforma decisiv şi total novator întreg învăţământul românesc, nu doar pe cel universitar şi evident nu doar cel referitor la limbile moderne romanice, astfel încât multe din problemele pedagogiei lingvistice actuale vor deveni caduce.

Bibliografie

1. Cazacu *et alii* 1969: Boris Cazacu, Clara Giorgeta Chiosa, Matilda Caragiu Marioţeanu, Valeria Guţu Romalo, *A course in contemporary Romanian. An introduction to the study of Romanian (for foreign students)*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1969.
2. Geană 2018: Ionuţ Geană, *Limba română ca limbă străină*, în vol. *Lingvistica românească*, Marius Sala, Nicolae Saramandu (coord.), Bucureşti, Editura Academiei Române, 2018, p. 687-699.
3. Platon 2022: Elena Platon *Pregătirea activităţilor de formare continuă a cadrelor didactice care predau limba română la clase cu predare în limbile minorităţilor naţionale,* comunicare în plen prezentată la Conferinţa de lansare a proiectului POCU/982/6/20/152864, cu titlul Competenţă şi eficienţă în predarea limbii

române copiilor şi elevilor aparţinând minorităţilor naţionale din România, organizată la Miercurea Ciuc de către Ministerul Educaţiei, în data de 25-27.05.2022.

4. Scutaru 1961: Iulia Scutaru *Cum am învăţat româneşte*... [convorbire cu Tamara Repina, profesor de limba şi literatura română la Universitatea „Lomonosov"], *Veac nou*, XVII, 37, 2, 1961.
5. Secrieru 2007: Mihaela Secrieru *Bibliografie signaletică de didactică a limbii şi literaturii române,* Iaşi, Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi, 2007.
6. Secrieru 2009: Mihaela Secrieru *Didactica limbii române in contextul european al începutului de secol XXI,* Editura Universitas XXI, Iaşi, 2009.
7. Secrieru 2011: Mihaela Secrieru**,** *Bibliografie signaletică de didactică a limbii şi literaturii române: (1757-2010),* Vol. I: *Sistematizare după criteriul apariţiilor lucrărilor: ordonare cronologică şi alfabetică*. Vol. II: *Sistematizare după criteriul tematic*, Vol. III: *Sistematizare după criteriul nominal al autorilor: indice de nume,* Iaşi, Pim, 2011.
8. Secrieru 2015: Mihaela Secrieru**,** *Carta albă a lingvisticii româneşti din ex-spaţiul României,* Editura Universităţii Petrol-Gaze din Ploieşti, 2015.
9. Teodorescu 1919: Alex. I Teodorescu, *Metoda directă în predarea limbii române elevilor străini*, Bucureşti, Lupta, 1919.
10. Torceanu 1883: R. Torceanu, *The Romanian Language*, Trübner' s Collection of Simplified Grammars, London, Trübner' & Co., Ludgate Hill.

Webografie

1. https://www.aracis.ro/, ARACIS Agenţia Română de asigurare a calităţii în învăţământul superior/Romanian Agency for Quality Assurance in Higher Education, (01.04.2022).
2. https://www.art-educational.ro/info/blogitem/latina-o-noua-disciplina-la-clasa-a-vii-a, *Manual de limba latina clasa a VIII*-a (14.08.2024).
3. https://e-studii.ro/lista-universitatilor-acreditate-romania/, Ministerul Educatiei din Romania. Lista universităţilor acreditate (28.09.2022).
4. https://www.edu.ro, Ministerul Educaţiei Naţionale (24.10.2022).
5. https://www.affordablelearninggeorgia.org/find_textbooks/selecting_textbooks, Quality Standards for Open Educational Resources (25.12.2022).
6. https://rocnee.eu/index.php/dcee-oriz/curriculum-oriz/programe-scolare-front/programe-scolare-in-vigoare, *Programe şcolare, învăţământ primar* (31.07.2024).
7. https://rocnee.eu/index.php/dcee-oriz/curriculum-oriz/programe-scolare-front/programe-scolare-in-vigoare, *Programe şcolare, învăţământ gimnazial,* (12.08.2024).
8. http://217.73.164.21/index.php/articles/curriculum/c556+587++/, *Programe şcolare, învăţământ liceal,* (19.08.2024).
9. https://www.aracis.ro/standarde-specifice-evaluare-licenta/, Standardele specifice ARACIS, (01.04.2022).

10. https://www.uab.ro/facultate/3-facultatea-de-istorie-litere-si-stiinte-ale-educatiei/fise-discipline/, Universitatea „1 Decembrie 1918" din Alba Iulia, (16.11.2022).
11. https://litere.uaic.ro, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iași (29.11.2022).
12. https://www.ubbcluj.ro/ro/, Universitatea „Babeș-Bloyai" din Cluj-Napoca, (11.11.2022).
13. https://www.ugal.ro/facultati, Universitatea „Danubius" din Galați, (17.11.2022).
14. https://litere.ulbsibiu.ro/facultate/programe/licenta/#, Universitatea „Lucian Blaga" din Sibiu, (16.05.2022).
15. https://www.univ-ovidius.ro/, Universitatea „Ovidius" din Constanța (16.05.2022).
16. Universitatea „Ștefan Cel Mare" din Suceava: https://usv.ro/, (01.07.2022).
17. http://www.ucdc.ro/, Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir" din București, (01.07.2022).
18. https://www.uvt.ro/ro/, Universitatea de Vest din Timișoara, (19.07.2022).
19. https://litere.ro/studii/fise-disciplina/, Universitatea din București, (25.07.2023).
20. Universitatea din Craiova: https://www.ucv.ro/, (25.07.2017).
21. https://www.uoradea.ro/Universitatea+din+Oradea, Universitatea din Oradea, (20.07.2017).
22. https://www.upit.ro/, Universitatea din Pitești (20.07.2017).
23. https://ls.upg-ploiesti.ro/educatie Universitatea Petrol și Gaze din Ploiești, (25.07.2017).
24. https://www.unitbv.ro, Universitatea Transilvania din Brașov, (25.07.2017).
25. https://www.edu.ro/institutii%20inv_superior%20de%20stat%20civile, Universităţi si instituţii de învăţământ superior de stat civile, (20.02.2022).
26. https://www.edu.ro/institutii%20de%20inv_superior%20particulare%20 acreditate, Universităţi si instituţii de învăţământ superior particulare acreditate, (20.02.2022).
27. https://www.edu.ro/institutii%20inv_superior%20particulare%20autorizate %20provizoriu, Universităţi si instituţii de învăţământ superior particulare autorizate în mod provizoriu, (20.02.2022).

Bucuria de a învăța o limbă străină

MARIA ALDEA
Universitatea Babeş-Bolyai

Abstract. *The Joy of Learning a Foreign Language*. Based on personal experience, in this paper the author highlights the importance of the dictionary in the process of the learning of a foreign language. In this respect the author analysis some articles recorded in three representative Romanian dictionaries of the 19th century such as *Lexiconul de la Buda* (1825) [The Lexicon of Buda], *Vocabularu romano-francesu* (1870) [The Romanian-French Vocabulary] by Ion Costinescu and *Dictionariul limbei române* (1871-1877) [The Romanian Language Dictionary] by A.T. Laurian and I.C. Massim, in order to expose the varied acquisition of the linguistic, cultural and didactic information. The paper ends with the author's testimony related to the reasons that led her to learn a foreign language.

Keywords: *learning a foreign language*, *Romanian dictionaries*, *the Lexicon of Buda*, *the Romanian-French Vocabulary*, *the Romanian Language Dictionary*, *Ion Costinescu*, *A.T. Laurian*, *I.C. Massim*, *motivation*

Dedicăm această lucrare distinsei doamne C.Ş. I dr. Cristina Florescu, la ceas aniversar, cu urările noastre de sănătate.

1. Introducere

În lucrarea de faţă, ne vom strădui să arătăm că învăţarea unei limbi străine este purtătoare de bucurie. De ce bucurie şi nu opusul acesteia? Pentru a putea răspunde la această întrebare a trebuit să ne întoarcem spre noi înşene pentru a înţelege cum trăim noi şi ce înseamnă pentru noi învăţarea unei limbi străine. Este învăţarea constrângere sau este libertate şi, implicit, bucurie? Şi pentru a putea face o alegere corectă între cei doi poli, am rememorat începuturile noastre şcolare, conectând aspectul fizic de prezenţă efectivă la oră cu latura afectiv-emoţională, anume cu emoţia declanşată de întâlnirea cu celălalt – profesorul şi materia. Şi am constatat că emoţia, pe care dintotdeauna am avut-o la întâlnirea cu şcoala, cu profesorii, cu variatele discipline şi,

implicit, şi cu profesorii de limbi străine, a fost mereu de bucurie. O bucurie ingenuă, necuantificată de/în calificative şi note, ci manifestată efectiv prin dorinţa de a descoperi, de a învăţa, de a şti, de a cunoaşte.

Aşadar, ceea ce urmează a fi relatat nu este altceva decât rezultatul unei reflecţii personale bazate pe întâlnirile pe care le-am avut şi care ne-au determinat să privim spre celălalt, ne-au trezit curiozitatea şi ne-au motivat să căutăm să ne familiarizăm cu diverse informaţii lingvistice, istorice şi culturale, să descoperim tradiţii şi obiceiuri care nu ne aparţineau.

Pe cale de consecinţă, lucrarea noastră este organizată în două părţi: în prima parte, evidenţiem rolul pe care un dicţionar îl poate juca în învăţarea unei limbi străine, raportându-ne la opere lexicografice de referinţă pentru secolul al XIX-lea asupra cărora ne-am aplecat de-a lungul timpului, iar, în partea a doua, aducem în discuţie motivaţia ce ne-a condus pe noi la învăţarea unei limbi străine.

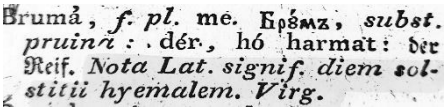
2. Rolul dicţionarului în învăţarea unei limbi străine

Nu credem că se mai îndoieşte cineva de faptul că opera lexicografică în sine, *id est* dicţionarul, are şi o finalitate formativă, ce poate fi reperată pe mai multe paliere: lingvistic, cultural şi didactic (vezi, în acest sens, Aldea 2007, Aldea 2022, Aldea 2024).

Din această perspectivă formativă, vom căuta să arătăm cum poate un dicţionar să faciliteze însuşirea unei limbi, fie aceasta maternă sau străină, atât pentru un vorbitor nonnativ, cât şi pentru un vorbitor nativ. În acest sens, pentru ilustrarea temei noastre, am apelat la trei dicţionare reprezentative pentru secolul al XIX-lea. Este vorba de *Lexiconul de la Buda* (1825) sau *Dicţionarul în patru limbi – română, latină, maghiară şi germană* (LB^{e}), *Vocabularu romano-francesu* (1870) de Ion Costinescu (VRF) şi *Dictionariul limbei române* (1871-1877), elaborat de A.T. Laurian şi I.C. Massim (LM, LM-*Glosar*).[1]

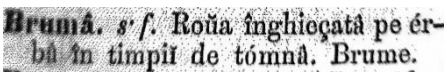
Citind descrierea cuvântului *brumă* din LB^{e} (vezi, *infra*, Imag. 1), învăţăm că, în latină, i se spune *pruina*, în maghiară – *dér* şi *hóharmat*, iar, în germană, *der Reif*. În plus, ni se semnalează, prin *Nota* „ia aminte", că în latină are şi sensul de „ziua solstiţiului de iarnă", indicându-se şi atestarea.

[1] Chiar dacă aceste produse lexicografice ilustrează tipologii distincte (vorbim de un dicţionar plurilingv, un dicţionar bilingv şi un dicţionar monolingv), ceea ce le aşază la aceeaşi masă este limba de bază, şi anume limba română.


Brumă, *f. pl.* me. Брѣмꙁ, *subst.* *pruină* : . dér., hó harmat : der Reif. *Nota Lat. signif. diem solstitii hyemalem. Virg.*

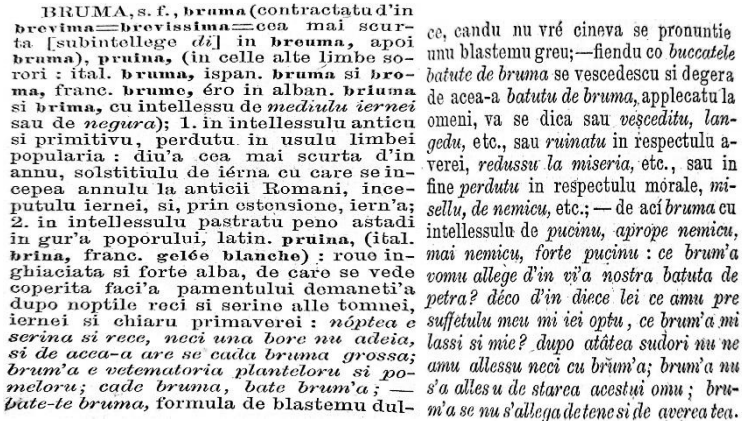
Imag. 1

În schimb, din VRF, care este un dicţionar bilingv, după definiţia explicativă, descoperim şi ne însuşim corespondentul francez, şi anume *brume* (vezi, *infra*, Imag. 2).


Brumă. *s. f.* Roŭa înghieçată pe érbă în timpii de tómnă. Brume.

Imag. 2

Spre deosebire de LB[e] şi de VRF, articolul din LM (vezi, *infra*, Imag. 3) consemnează, prin două definiţii explicative ample, delimitate cifric, atât sensul primar al cuvântului, cât şi cel comun, rămas în uz: „1. în înţelesul antic şi primitiv, pierdut în uzul limbei populare: ziua cea mai scurtă din an, solstiţiul de iarnă cu care se începea anul la anticii romani, începutul iernei şi, prin extensiune, iarna”, respectiv „2. în înţelesul păstrat până astăzi în gura poporului, latin. *pruina* (ital. *brina*, franc. *gelée blanche*): rouă îngheţată şi foarte albă, de care se vede coperită faţa pământului demineaţa după nopţile reci şi serine ale toamnei, iernei şi chiar primăverei”.


BRUMA, s. f., **bruma** (contractatu d'in **brevima**=**brevissima**=cea mai scurta [subintellege *di*] in **breuma**, apoi **bruma**), **pruina**, (in celle alte limbe sorori : ital. **bruma**, ispan. **bruma** si **broma**, franc. **brume**, éro in alban. **briuma** si **brima**, cu intellessu de *mediulu iernei* sau de *negura*); 1. in intellessulu anticu si primitivu, perdutu in usulu limbei popularia : diu'a cea mai scurta d'in annu, solstitiulu de iérna cu care se incepea annulu la anticii Romani, inceputulu iernei, si, prin estensione, iern'a; 2. in intellessulu pastratu peno astadi in gur'a poporului, latin. **pruina**, (ital. **brina**, franc. **gelée blanche**) : roue inghiaciata si forte alba, de care se vede coperita faci'a pamentului demaneti'a dupo noptile reci si serine alle tomnei, iernei si chiaru primaverei : *nóptea e serina si rece, neci una bore nu adeia, si de acea-a are se cada bruma grossa; brum'a e vetematoria plantelorŭ si pomeloru; cade bruma, bate brum'a; — bate-te bruma,* formula de blastemu dulce, candu nu vré cineva se pronuntie unu blastemu greu;—fiendu co *buccatele batute de bruma* se vescedescu si degera de acea-a *batutu de bruma*, applecatu la omeni, va se dica sau *vesceditu, langedu*, etc., sau *ruinatu* in respectulu averei, *redussu la miseria*, etc., sau in fine *perdutu* in respectulu mórale, *misellu, de nemicu*, etc.; — de ací *bruma* cu intellessulu de *pucinu, aprope nemicu, mai nemicu, forte pucinu* : *ce brum'a vomu allege d'in vi'a nostra batuta de petra? déco d'in diece lei ce amu pre suffetulu meu mi iei optu, ce brum'a mi lassi si mie? dupo atâtea sudori nu ne amu allessu neci cu brum'a; brum'a nu s'a allesu de starea acestui omu; brum'a se nu s'allega de tene si de avere a tea.*

Imag. 3

Aşa cum se poate observa, al doilea sens este însoţit de exemple care să faciliteze utilizatorului familiarizarea cu înţelesul propriu şi cu cel figurat al cuvântului, învăţându-l, aşadar, cum să-l întrebuinţeze corect. Astfel, dacă structuri de tipul *cade bruma*, *bate bruma* nu ridică probleme, sensul denotativ fiind evident, în schimb, constructul *bată-te bruma* poate crea dificultăţi de

înțelegere atât pentru vorbitorul nativ, cât și pentru cel străin. De aceea, semantismul lui se impune a fi clarificat: „formulă de blăstem dulce, când nu vrea cineva să pronunțe un blăstem greu". Și continuă: „fiindcă *bucatele bătute de brumă* se veștejesc și degeră, de aceea *bătut de brumă*, aplecat la oameni, va să zică sau *veștejit*, *lânged* etc., sau *ruinat* în respectul averei, *redus la mizerie* etc., sau în fine *pierdut* în respectul moral, *mișel, de nimic* etc.", din această ultimă conotație derivând și „înțelesul de *puțin*, *aproape nemic*, *mai nemic*, *foarte puțin*".

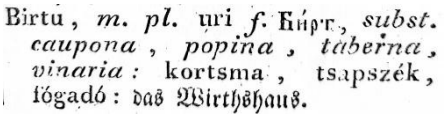
Exceptând aceste precizări, fascinantă rămâne incursiunea etimologică, care ne ajută să ne apropriem o informație lexicală prețioasă. Chiar dacă prototipul cuvântului românesc este reprezentat de forma latină contrasă *bruma*, evoluată în stadii succesive de la lat. *brevissima* > *brevima* > *breuma* „cea mai scurtă zi", această formă lexicală a dezvoltat, în română, doar sensul specializat, încadrându-se astfel în categoria fenomenelor atmosferice/ meteorologice[2]. În schimb, în celelalte limbi romanice, lat. *bruma*, conservat în ital. *bruma*, span. *bruma* și *broma*, fr. *brume,* pe lângă faptul că și-a păstrat sensul primar de „miezul iernei", a alunecat semantic spre ideea de „ceață". Spre deosebire de italiană și spaniolă, franceza s-a îmbogățit semantic și cu sensul specializat. Termenul prin care latinii desemnau „roua înghețată pe plante, pe pământ" este *pruina*, termen moștenit în it. *brina*, venez. *borina*, dial. milan. *prinna*, fr. *bruine*, prov. *bruina* (cf. Pianigiani 1907, s.v. *bruma*).

Un alt exemplu este ilustrat de două cuvinte aflate în relație de sinonimie în limba română: *birt* și *făgădău*. Astfel, notăm că forma-titlu *birt* (vezi, *infra*, Imag. 4, Imag. 5 și Imag. 6) este inclusă în nomenclatura celor trei dicționare, față de forma-titlu *făgădău* (vezi, *infra*, Imag. 7 și Imag. 8), care este înregistrată doar în LB^{e} și în LM-*Glosar*.

Din LB^{e} (vezi, *infra*, Imag. 4), învățăm corespondentele lexicale ale formei-titlu românești *birt* în cele trei limbi ale dicționarului: latină (*caupona*, *popina*, *taberna*, *vinaria*), maghiară (*korcsma*, *csapszék*, *fogadó*) și germană (*das Wirtshaus*). Interesant aici este numărul mare de sinonime latinești și maghiare, patru latine și trei maghiare, față de prezența unui singur cuvânt german. Dacă elementele lexicale latinești s-au îmbogățit, pe lângă înțelesul primar, și cu sensul de „local în care se poate dormi; han; ospătărie" (vezi Gaffiot 1934, s.v.), în schimb, elementele lexicale maghiare sunt conservate și astăzi în limbă cu unele modificări minore: de exemplu, magh. *korcsma* este întâlnit doar cu forma *kocsma*, magh. *csapszék* se folosește mai ales în registrul literar, iar magh. *fogadó* este prezent în graiuri.[3]

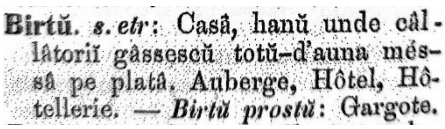
[2] Astăzi, noi situăm substantivul *brumă* în relație de sinonimie cu termenii populari „chiciură" și „promoroacă".

[3] Mulțumim colegei noastre, prof. univ. dr. habil. Fazakas Emese, pentru discuțiile clarificatoare pe marginea cuvintelor maghiare.


Birtu, *m. pl.* uri *f.* Бирт, *subst.* *caupona*, *popina*, *taberna*, *vinaria*: kortsma, tsapszék, fógadó: das Wirthshaus.

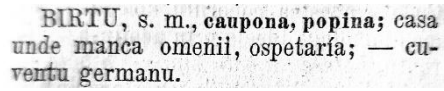
Imag. 4

În ceea ce priveşte VRF-ul (vezi, *infra*, Imag. 5), din descrierea articolului, ne însuşim cuvintele franţuzeşti *auberge*, *hôtel* şi *hôtellerie*, corespunzătoare formei-titlu, precum şi fr. *gargote*, echivalent al sintagmei româneşti *birt prost*, cu sensul de „local neîngrijit".


Birtŭ. *s. etr.*: Casâ, hanŭ unde câl-lâtorii gâssescŭ totŭ-d'auna mêssâ pe platâ. Auberge, Hôtel, Hôtellerie. — *Birtŭ prostŭ*: Gargote.

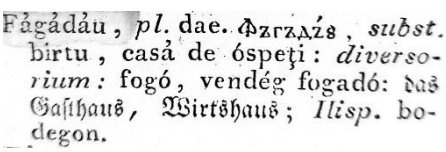
Imag. 5

În schimb, din intrarea din LM-*Glosar* (vezi, *infra*, Imag. 6), învăţăm două echivalente latineşti, anume *caupona* şi *popina*. De asemenea, descoperim că acest cuvânt ar avea o origine germană.[4]


BIRTU, s. m., **caupona, popina;** casa unde manca omenii, ospetaría; — cuventu germanu.

Imag. 6

Absent în VRF, dar prezent în LB[e] şi LM-*Glosar*, cuvântul *făgădău* este şi el tratat în intrare distinctă. Astfel, din LB[e] (vezi, *infra*, Imag. 7), aflăm, pe de o parte, că forma-titlu *făgădău* este în relaţie de sinonimie cu „birt, casă de oaspeţi", iar, pe de altă parte, corespondentele din cele trei limbi ale dicţionarului: lat. *diversorium*, magh. *fogó* şi *vendégfogadó*, germ. *das Gasthaus* şi *das Wirtshaus*. Acestora li se alătură la finalul descrierii şi corespondentul spaniol *bodegon*.


Fágádáu, *pl.* dae. Фзгздзз, *subst.* birtu, casâ de óspeţi: *diversorium*: fogó, vendég fogadó: das Gaſthaus, Wirtshaus; *Ilisp.* bodegon.

Imag. 7

[4] Conform DELR (s.v.), rom. *birt* este un împrumut din sârbocroată, *birt*, *bert* „cârciumar, hangiu; birt, cârciumă, bodegă, han", care, la rândul ei, l-a împrumut din germană, *Wirt* „gazdă, hangiu".

În schimb, deși în LM-*Glosar* (vezi, *infra*, Imag. 8) cuvântul este considerat „barbarism", din descriere învățăm, mai întâi, cum trebuie să-l accentuăm și să-l rostim corect; apoi, ne însușim corespondentele latine, anume *caupo* și *popina*, după care descoperim informații privitoare la circulația cuvântului (este un cuvânt cu circulație regională întrebuințat cu precădere în Transilvania, „nu s-a auzit și nu se aude pre dincoace de Carpați"), ca, în final, să luăm cunoștință de uimirea redactorilor de a găsi consemnat în LB[e] cuvântul spaniol *bodegon*, care este un derivat din *bodega*, și întâlnit cu același sens în ital. *bottega* și în fr. *boutique*, cuvinte ce ar corespunde semantic lat. *apotheca*, gr. *apotheke* (vezi Bénaben 2000, s.v. *bodega*).

FAGADAU, (pron. *fagadàu*), s. m., **caupo, popina**; ospetaría, mai allessu vulgare si sordida;—(compara ung. **fogadó**); nu s'a auditu si nu se aude pre d'in cóce de Carpati; ne miràmu cumu Dictionariulu de *Bud'a* allatura acestu barbarismu pre lônga ispaniculu **bodegon**, essitu d'in **bodega** = it. **botega** = fr. **boutique** = lat. **apotheca** = grec. ἀποθήκη, etc., de unde si la noi, pre lônga *apothecele de specie* sau *de medicamente*, potu stá bene si *apothecele de vinuri* si de *ospetatu*.

Imag. 8

Un alt exemplu îl reprezintă cuvântul *bufon*, consemnat doar în VRF și în LM-*Glosar*. Exceptând familiarizarea cu sensul și cu valorile morfologice ale acestuia (substantiv și adjectiv), din articolul din VRF (vezi, *infra*, Imag. 9), învățăm atât echivalentele franțuzești, anume *bouffon, bouffone* și *trivelin*, cât și seria de sinonime românești: *glumeț*, *șăgalnic*, *prujitor*, *măscărici*, *caraghios*.

Bufonŭ. *s. m.* Persónâ comicâ de teatru quare face publiculŭ sâ rîdâ. *adi*: Glumeţiŭ, şegalnicŭ, prujitorŭ, (mâscâriciŭ, caraghiosŭ) Bouffon-ne, Trivelin.

Imag. 9

În schimb, articolul din LM-*Glosar* (vezi, *infra*, Imag. 10) se distinge prin informația enciclopedică, prin care se aduce o clarificare a istoriei culturale a cuvântului: „*bufonii* s-ar fi numit așa, după unii, pentru că în dramatele comice din evul mediu cei însărcinați cu partea basă comică <î>și înflau tare o bucă, pentru ca palmele ce luau pre această bucă să aibă un mai mare răsunet; după alții, pentru că *bufonii*, între alte jocuri, înflau mereu și bucele bătându-și-le;

după alţii, în fine, pentru că toate câte *bufonii* spun nu-s decât *secături*, vorbe *înflate* şi *deşerte*". Indicarea echivalentului lexical italian şi francez, it. *buffone* şi fr. *bouffon*, permite utilizatorului însuşirea mult mai rapidă a acestora datorită asemănării formale şi semantice.

BUFONE, si *bufonu-a;* ital. **buffone,** franc. **bouffon;** cellu ce spune glume grossolane, cellu ce prin jocuri de cuvente, pucinu cuvenite, face pre altii se rida; comicu bassu; — neologismu introdussu spre a suppliní turcescului **caraghiozu;**—*buffonii* s'aru fi numitu asiá, dupo unii, pentru co in dramatele comice d'in evulu mediu cei insarcinati cu partea bassa comica si inflau tare una bucca, pentru ca palmele ce luau pre acesta bucca se aiba unu mai mare resunetu; dupo altii, pentru co *buffonii*, intre alte jocuri, inflau mereu si buccele, batendusile; dupo altii in fine, pentru co tote câte *buffonii* spunu nu su de câtu *secature*, vorbe *inflate* si *deserte*, (vedi *bufnire*).

Imag. 10

Din aceeaşi categorie neologică face parte şi cuvântul *burghez*, înregistrat doar în VRF şi în LM-*Glosar*. Din VRF (vezi, *infra*, Imag. 11), pe lângă însuşirea corectă a corespondentelor franţuzeşti *bourgeois* şi *bourgeoise*, a valorilor morfologice pe care le actualizează, a sintagmelor în care apare (fr. *habit bourgeois* „haină burgheză", *air bourgeois* „aer burghez", *mine bourgeoise* „mină burgheză"), descoperim, de asemenea, datorită precizării de natură semantică, cum trebuie să înţelegem şi să întrebuinţăm adecvat cuvântul: „*burghez* este opozit la *nobil*, la *militar*. *Burghez* este un termin la unele partituri ce însemnează o aristocraţie nouă care, ca nobleţă altădată, îşi grămădeşte la privilegiuri".

Burgesŭ. *s. m.* Cetâţénŭ, orâşénŭ, locuitorŭ allŭ unuĭ oraşŭ în quare ellŭ exercitâ uâ professiune, unde ellŭ trâesce din venitulŭ saŭ prin industria sa, şi unde se bucurâ de óre – quare privilegiurĭ. *Burgesŭ* este opositŭ la *nobilŭ*, la *militarŭ*. *Burgesŭ* este unŭ terminŭ la unele partiturĭ que însemnésâ uâ aristocraţiâ noŭâ quare, qua nobleţiâ altâ datâ, îşĭ grâmâdesce la privilegiurĭ. Bourgeois. *Burgesâ:* femeia burgesuluĭ. Bourgeoise. Se întrebuinţésâ quâte uâ datâ qua adiectivŭ. *Haĭnâ burgesâ; aerŭ, minâ burgesâ:* haĭnâ de oraşanŭ, nu militariŭ saŭ de funcţionarŭ; aerŭ, maniere comune, nu de la curte. Habit bourgeois; air bourgeois, mine bourgeoise.

Imag. 11

În schimb, în articolul din LM-*Glosar* (vezi, *infra*, Imag. 12), informaţiile sunt mai numeroase. Astfel, aflăm sensurile cu care circulă în limba română,

distincțiile de natură semantică, informațiile suplimentare de ordin istoric și cultural, derivatele formate de la acesta și, nu în ultimul rând, la fel ca în cazul lui *bufon*, prin consemnarea echivalentelor lexicale din italiană și franceză, it. *borghese*, fr. *bourgeois*, nu doar că învățăm două cuvinte străine noi, ci constatăm, implicit, asemănarea semantică și formală a cuvântului românesc, *burghez*, cu acestea.

BURGHESU,-*a*, s., ital. **borghese**, franc. *bourgeois;* 1. cetatianu, locuitoriu allu unui *burgu* sau cetate, in opposetione cu *terranu*, locuitoriu de térra sau sateanu; 2, in opposetione cu *nobilii*, cari, in terrele occidentali, formau prim'a d'in celle trei *stàri* sau classi, ordini alle populationei unui statu ce se buccurau de drepturi politice, cumu si in opposetione cu *clericii*, cari formau a dou'a d'in celle trei ordini cu drepturi, *burghesu*=omu de a treia ordine : *burghesii* unui statu sau *burghesi'a* erá déro a trei'a ordine de omeni cu drepturi de cetate in statele appusului; la noi inse nu a fostu assemenea impartire de classi, si cu atâtu mai pucinu va poté fi in venitoriu, dupo ce ea a incetatu de a fi chiaru si in terrele appusului; si prin urmare nu amu avé lipse neci de *burghesu*, neci de derivatulu seu *burghesía*, afora numai candu aru fi vorb'a de istori'a terreloru appusane : atunci ar cautá se le romanimu, pre câtu se pote, dandu-le form'a de *burgesu*, *burgesía*, sau si mai bene pote, *burgariu*, *burgaría*. Cuventele sunt de origine germana, formate anume d'in **burg**=grec. πύργος= turnu, intaritura, castru, cetate intarita, cetate in genere. D'in πύργος au luatu nascere si vechiele cuvente romanesci, *purcalabu*, *purcalabía*, *purgariu*, etc., despre cari se va vorbí la loculu loru si cari astadi inco au peritu d'in usu, remanendu numai ca istorice; si prin urmare, si d'in acestu puntu de vedere, ar fi unu addeveratu neintellessu, se le substituimu germanele *burghesu*, *burghesía*, cari, pentru noi, sunt lipsite de interesse istorica, precumu sunt fora locu in respectulu actualitatei.

Imag. 12

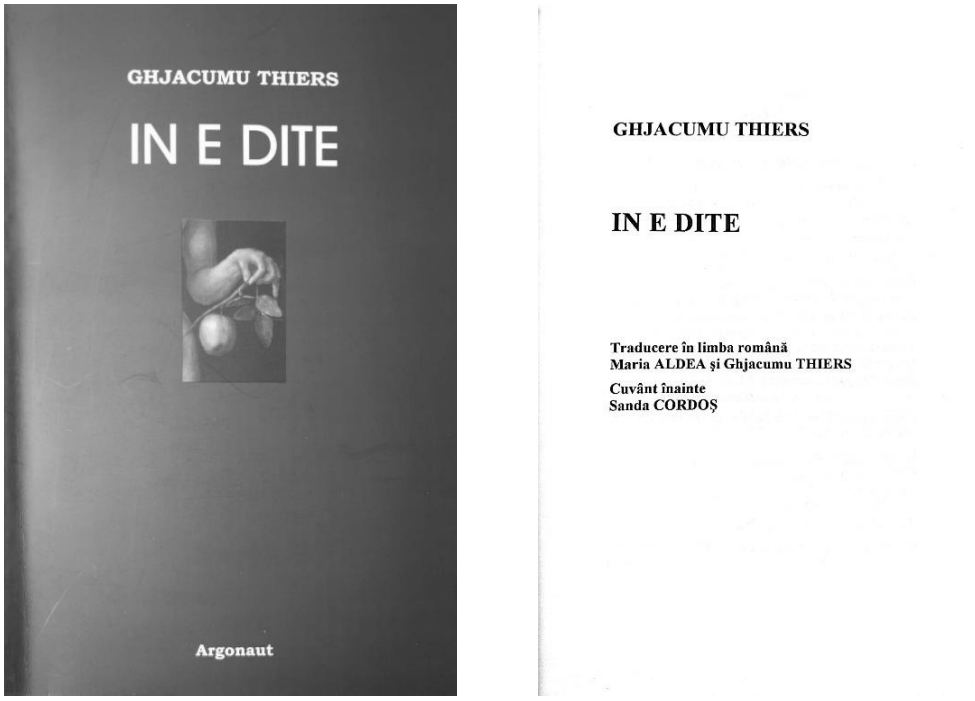
Exemplele pot continua.

3. Imboldul de a învăța o limbă străină

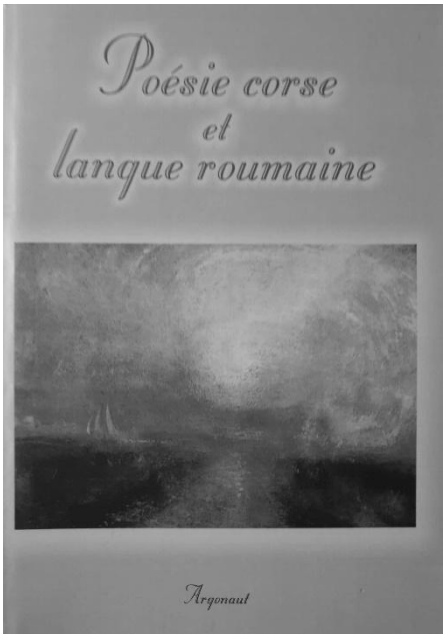
În ceea ce privește motivația de a învăța o limbă străină, în cazul nostru – corsa și chineza – aceasta s-a produs prin întâlnirea cu o imagine. Aflându-ne în Franța și dorind să învățăm cât mai bine limba franceză, am urmat, printre altele, un curs de Cinematografie, care era dublat de participarea celor înscriși la diverse proiecții organizate de Institutul Imaginii (L'Institut de l'Image). Una

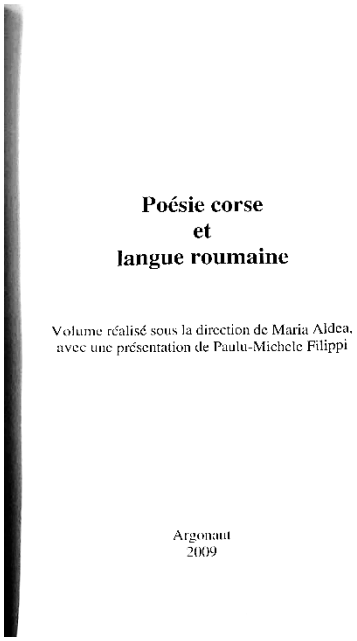
dintre aceste proiecţii a fost dedicată Corsicii (decembrie 2005). Urmărind documentarele şi filmele proiectate, am fost impresionate de muzicalitatea cuvintelor corse, de chipurile oamenilor, de vestimentaţia lor, în special a femeilor – similară celei din satele noastre transilvănene de la început de secol XX, şi mai ales de faptul că, deşi nu învăţasem niciodată limba corsă, totuşi, înţelegeam unele cuvinte.

Şi din acel moment am început să ne documentăm mai mult: să citim istorie, să ascultăm muzică, să învăţăm limba. Iar în învăţare am pornit nici mai mult, nici mai puţin de la traducerea de poezie (evident, cu dicţionarul sau dicţionarele, prin intermediul unei alte limbi: franceza). De ce poezie? Pentru că poezia te obligă să treci dincolo de cuvânt şi să cauţi reprezentarea lui metaforică. Intrând în legătură cu GhjacumuThiers, profesor la Universitatea „Pascale Paoli" din Corsica, acesta ne-a pus la dispoziţie manuscrisul volumului său de poezii *In e dite*, ce urma să plece spre editură. Astfel, a început o etapă fascinantă de căutare, de fişare, de contextualizare a cuvintelor pe care le citeam. Iar rezultatul este acesta (vezi, *infra*, Imag. 13 şi Imag. 14):



Imag. 13





Imag. 14

O altă întâlnire, de dată recentă (noiembrie 2024), este cea cu limba chineză. În cazul limbii chineze, declicul s-a produs în timp ce asistam la o comunicare susținută în cadrul Colocviului Internațional al Departamentului de Lingvistică al Facultății de Litere de la Universitatea din București. Era o prezentare în care autorii, Zetao Xu și Victor Junnan Pan, discutau dubla definire în limba nDrapa (o limbă vorbită de cca 8000 de indivizi în sud-vestul Chinei, în provincia Sichuan). Făcând abstracție de tema lingvistică, ceea ce ne-a făcut atente a fost și aici tonalitatea, sonoritatea cuvintelor și o imagine a Chinei cu toate provinciile ei. Revenind la Cluj-Napoca, am început să ne documentăm în legătură cu cultura chineză, dar am simțit că nu este suficient și vrem mai mult.

Așa că din luna februarie a acestui an am început să frecventăm cursurile de limbă și caligrafie chineză oferite de Institutul Confucius de la Universitatea Babeș-Bolyai cu dna prof. Feng Shaozhong și cu d. prof. D. Bojovschi. Ce ne motivează și ne bucură învățând chineza?! În primul rând, e o provocare intelectuală, cognitivă: știm cu toții că, pe măsură ce înaintăm în vârstă, capacitățile noastre cognitive se reduc, memoria noastră devine din ce în ce mai selectivă; deci, am considerat că a învăța limba și caligrafia chineză este un foarte puternic și excelent exercițiu pentru creier. În al doilea rând, este provocarea de a-ți deschide auzul spre un sistem fonetic mult diferit, comparativ cu limba română. Nu în ultimul rând, este vorba de informația complexă și vastă – istorică și culturală, tradițiile și obiceiurile, gastronomia, medicina și muzica etc. – care efectiv te proiectează într-un univers fascinant.

4. În loc de concluzii

Aşa cum s-a putut constata, prin exemplele excerptate se evidenţiază o anume atitudine pe care redactorii acestor dicţionare au avut-o faţă de însuşirea corectă a limbii, fie ea străină, ori maternă. De aceea, dicţionarele reprezintă o excelentă resursă şi un instrument de contact ce contribuie la realizarea transferului cultural dintr-o limbă-sursă (fie ea limba maternă sau o limbă străină) într-o limbă-ţintă. Prin înregistrarea cuvintelor străine, fie pentru a indica echivalentele în alte limbi, fie pentru a sublinia originea unui cuvânt, redactorii îi dau posibilitatea celui care foloseşte dicţionarele să iniţieze de fapt un dialog polifonic cu una sau mai multe limbi, un dialog ce îi permite să descopere nu de puţine ori locuri comune sau să se regăsească, mental, în alte spaţii şi limbi, pe care, prin învăţare, să şi le aprop(r)ie.

Surse primare

LB^{e} = *Lesicon Romanescu-Latinescu-Ungurescu-Nemtescu quare de mai multi autori, in cursul a trideci, si mai multoru ani s'au lucratu. Seu Lexicon Valachico-Latino-Hungarico-Germanicum quod a pluralibus auctoribus decursu triginta et amplius annorum elaboratum est*, Buda, 1825. Ediţie electronică realizată de Maria Aldea, Daniel-Corneliu Leucuţa, Lilla-Marta Vremir, Vasilica Eugenia Cristea, Adrian Aurel Podaru. Coordonator: Maria Aldea. Cluj-Napoca, 2013. Disponibil online: https://doi.org/10.26424/lexiconuldelabuda, ultima accesare : 30.10.2025.

LM/LM-*Glosar* = Laurian, A.T, I.C. Massim, 1871/1876/1877. *Dictionariulu limbei romane, dupo insarcinarea data de Societatea Academica Romana, elaboratu ca proiectu*, vol. I-II ; *Glossariu care coprinde vorbele d'in limb'a romana straine prin originea sau form'a loru, cumu si celle de origine indouiosa*, Bucureşti, Noua tipografie a laboratorilor români.

VRF = Costinescu, Ion, 1870. *Vocabularu romano-francesu, lucratu dupe Dicţionarulu Academiei Francese, dupe alu lui Napoleone Landais şi alte Dicţionare latine, italiane, etc*., Bucuresci, Tipographia Naţionala Antreprenor C.N. Rădulescu, vol. I-II.

Bibliografie

1. Aldea 2007: Maria Aldea, *Dicţionarul – instrument de recunoaştere culturală. Studiu de caz: Lexiconul de la Buda (1825)*, în Gabriela Pană Dindelegan (coordonator), *Limba română – stadiul actual al cercetării. Actele celui de al 6-lea Colocviu al*

Catedrei de Limba Română (29-30 noiembrie 2006), Bucureşti, Editura Universităţii din Bucureşti, 2007, p. 651-654.

2. Aldea 2022: Maria Aldea, *Bien écrire, bien parler au XIXe siècle. Le role du dictionnaire dans l'apprentissage de la langue maternelle: le cas du Roumain*, în Annette Klosa-Kückelhaus, Stefan Engelberg, Christine Mörs, Petra Storjohann (eds.), *Dictionaries and Society. Proceedings of the XX Euralex International Congress*, Manheim, IDS-Verlag, 2022, p. 650-659.
3. Aldea 2024: Maria Aldea, *Importanţa dicţionarului în învăţarea limbii*, în „Qvaestiones Romanicae", XI/1, 2024, p. 158-166.
4. Bénaben 2000: Michel Bénaben, *Dictionnaire Étymologique de l'Espagnol*, Paris, Ellipses, 2000, consultat online pe www.dictionnairefrancaisespagnol.net, ultima accesare: 30.10.2025.
5. DELR^{e} = *Dicţionarul etimologic al limbii române (DELR)*, volumul I. A–B, 2011; volumul II. Litera C. Partea 1. CA–Cizmă, 2015, Bucureşti, Editura Academiei Române, consultat online pe https://delr.lingv.ro, ultima accesare: 30.10.2025.
6. Gaffiot 1934: Félix Gaffiot, *Dictionnaire illustré Latin-Français*, Paris, Librairie Hachette, 1934.
7. Pianigiani 1907: Ottorino Pianigiani, *Vocabolario Etimologico della Lingua Italiana*, vol. I-II, Roma-Milano, Società Editrice Dante Aligheri di Albrighi, Segati e C., 1907, consultat online pe www.archive.org, ultima accesare: 30.10.2025.

Strategii compensatorii în RL2 la nivelurile A2-B1

ADELINA BĂILĂ, LAVINIA VASIU, CRISTINA BOCOŞ
Universitatea Babeş-Boyai

Abstract. *Compensatory Strategies in Romanian as a Second Language (RL2) at A2-B1 levels.* This article delves into the compensatory strategies used by learners of Romanian as a second language (L2) through a detailed analysis of a corpus comprising oral storytelling productions based on visual prompts, including the classic "frog stories". By examining these narratives, the study offers a nuanced portrait of L2 Romanian users, revealing the creativity and adaptability inherent in their language use. The analysis uncovers a range of strategies, both linguistic and rooted in universal cognitive mechanisms, such as paraphrasing and lexical substitutions. The empirical insights gained from this corpus provide a deeper understanding of the dynamic interplay between language proficiency and compensatory strategies, offering valuable implications for language teaching and curriculum development.

Keywords: *compensatory strategies, paraphrasing, lexical substitutions, approximation, circumlocution, generalization*

1. Introducere şi repere teoretice

O piesă importantă a puzzle-ului care alcătuieşte portretul vorbitorilor (non)nativi este reprezentată de modul în care aceştia apelează la strategiile comunicative. Multitudinea clasificărilor strategiilor de comunicare şi numeroasele studii de specialitate în domeniul limbilor străine atestă importanţa competenţei strategice în procesul de comunicare. Menţionăm aici doar câteva nume asociate cu acest aspect al competenţei comunicative. Elaine Tarone evidenţiază dimensiunea socială a comunicării, subliniind că participanţii la interacţiune utilizează strategii încearcând să depăşească lipsa unui teren comun de înţelegere. Pentru autoare, strategiile de comunicare se împart în (1) strategii de tip *parafrază*, bazate pe limba-ţintă (L2), sau, am spune, pe interlimbă, cum ar fi aproximarea, inventarea de cuvinte şi circumlocuţia, (2) strategii care nu se bazează pe L2, ci pe la limba maternă (L1) sau pe gesturi: traducerile literale, împrumuturile directe, solicitarea ajutorului

și apelul la gesturi și (3) strategii de evitare (Tarone 1980, *apud* Cook 2009: 107, 112). Bialystok separă strategiile *bazate pe cunoștințe* (activate pentru ajustarea mesajului în L2) de cele *bazate pe control* (folosite pentru păstrarea sensului inițial al mesajului prin mijloace expresive care ies în afara L2). Analizând eficiența acestora, autoarea arată că invențiile lexicale sunt, în general, mai bine înțelese de către interlocutori decât aproximările, circumlocuțiile sau împrumuturile directe, circumlocuția fiind, totuși, cel mai frecvent utilizată (Bialystok 1990, *apud* Cook 2009: 107). Faerch și Kasper propun o abordare psihologică a strategiilor comunicative, împărțindu-le în strategii de evitare și de realizare/de atingere a obiectivului (*achievement*), ultimele fiind subdivizate în noncooperative și cooperative. În plus, aceștia propun și categoria strategiilor de interlimbă, precum substituția, generalizarea, descrierea, exemplificarea, inventarea de cuvinte și restructurarea enunțului (Faerch, Kasper 1984, *apud* Cook 2009: 109-110)[1]. În mod firesc, strategiile de comunicare, parte integrantă a competenței de comunicare, beneficiază de atenția și recunoașterea adecvată și în *Cadrul european comun de referință pentru limbi* (CECRL 2003), iar apoi, în documentul care îl completează, *Companion Volume* (CV 2020). Acestea sunt clasificate, din punct de vedere metacognitiv, în strategii de (1) planificare, (2) execuție, (3) monitorizare și remediere și, din punct de vedere lingvistic, în strategii de (1) receptare, (2) producere, (3) interacțiune și (4) mediere (CECRL 2003: 53, 58, 64, 73, 75).

Mutând atenția pe terenul românesc, se poate observa că interesul pentru strategiile comunicative rămâne relativ redus. *Descrierea minimală a limbii române*, documentul care urmărește să detalieze nivelurile CECRL, adăugând conținut lingvistic pentru limba română ca limbă străină/nematernă (RL2), include actele reparatorii în secțiunea care vizează funcțiile comunicative (Platon *et alii* 2023). Acestea se suprapun parțial cu strategiile comunicative, prin funcțiile avute în vedere: semnalarea neînțelegerii mesajului, solicitarea repetării sau a clarificării, aproximarea și autocorectarea. Unii dintre descriptorii din CECRL, CV și *Descrierea minimală* cu privire la strategiile comunicative sunt utilizați în realizarea specificațiilor pentru evaluarea standardizată a RL2. Astfel, atât examenele cu marca de calitate ALTE[2] (nivelurile B1, B2), cât și examenele fără marca de calitate, dar care respectă standardele ALTE (nivelurile A1 și A2), urmăresc anumite strategii

[1] Pentru o privire diacronică asupra clasificării și a denumirii strategiilor de comunicare, vezi Vasiu 2020: 73-117; Platon 2021: 311-316.

[2] Este vorba despre marca de calitate Q-mark acordată de Asociația Testatorilor de Limbi din Europa (Association of Language Testers in Europe), o asociație europeană de furnizori de teste de limbi străine, dedicată stabilirii standardelor de calitate, promovării unei evaluări echitabile a competențelor lingvistice și dezvoltării cadrului comun Q-Mark, construit pe nivelurile CECRL și pe descriptorii de tip „can-do". Pentru mai multe detalii cu privire la ALTE, vezi https://alte.org/. Pentru mai multe detalii cu privire la testele acreditate pentru RL2, vezi https://roexam.com.

compensatorii în evaluarea abilităţilor de comunicare în activităţile de producere şi interacţiune orale. De pildă, la nivelul B1, se urmăreşte utilizarea circumlocuţiei, semnalarea neînţelegerii mesajului, solicitarea clarificării şi exemplificarea, iar, la A2, se menţionează semnalarea neînţelegerii mesajului, solicitarea repetării şi a clarificării. Deşi se recunoaşte astfel relevanţa strategiilor comunicative în menţinerea interacţiunii, considerăm că, fără detalierea modalităţilor concerete de realizare, detaliere bazată pe studii empirice, evaluarea competenţei strategice riscă să rămână incompletă şi să nu surprindă comportamentul efectiv al vorbitorilor nonnativi (VNN).

Un inventar empiric al strategiilor de comunicare în RL2, pentru nivelul A1, a fost propus de către Vasiu (2020) şi completat ulterior prin analize ale unor corpusuri mai mici de producţii orale sau scrise (Şinca 2024). Pentru nivelurile superioare, reperele existente în cazul limbii române se limitează la descriptorii din CECRL şi CV. Considerăm însă că rezultatele unor studii bazate pe corpusuri pot conduce la detalierea şi nuanţarea acestor descrieri pentru RL2. Dat fiind că producţiile cuprinse în corpusul nostru constau în răspunsurile orale ale subiecţilor VNN la sarcina de a nara trei poveşti pe baza imaginilor (*frog stories*), analiza noastră se concentrează asupra strategiilor compensatorii. În acest sens, studiul de faţă îşi propune să contribuie la creionarea nivelurilor A2 şi B1 din perspectiva strategiilor de comunicare.

Adoptăm, ca punct de plecare, perspectiva din CECRL 2020: 53 şi înţelegem prin strategii compensatorii (sau de compensare) acele procedee prin care vorbitorii încearcă să menţină fluenţa şi inteligibilitatea discursului în absenţa resurselor lingvistice adecvate, apelând fie la mijloace verbale (definire, parafrazare, utilizarea unui termen aproximativ), fie la mijloace paralingvistice sau multimodale (gesturi, mimică). În analiză, ne vom concentra asupra următoarelor tipuri de strategii identificate în corpus:

(1) circumlocuţia – explicarea sau descrierea unui cuvânt inaccesibil printr-o secvenţă descriptivă care activează trăsături semantice ale referentului: *obiect este pentru a transporta apă*, pentru *găleată*;

(2) aproximarea – înlocuirea termenului-ţintă cu un cuvânt din aceeaşi arie semantică, perceput ca suficient de apropiat pentru a asigura înţelegerea mesajului: *piscină* pentru *lac*;

(3) utilizarea cuvintelor generale – recurgerea la cuvinte cu sens vag sau foarte larg, care substituie un element lexical mai specific, dar inaccesibil vorbitorului: *merge la râu pentru că are asta*;

(4) inventarea de cuvinte („neologisme ocazionale") – formarea spontană a unor unităţi lexicale inexistente în L2, de regulă pe baza unor modele morfologice cunoscute vorbitorului – *cântător* pentru *cântăreț*, *frată* pentru *soră*;

(5) traducerile literale – transferul direct al structurilor sau al expresiilor din L1, fără adaptare la uzul limbii române – *la restaurant ei au un timp bun*, după eng. *to have a good time;*

(6) românizarea – adaptarea fonetică sau morfologică a unor lexeme din alte limbi la sistemul limbii române: *boatul*, din eng. *boat*, pentru *barcă*; *o pusetă*, după fr. *poussette*, pentru *cărucior*;

(7) împrumuturile directe (transferul) – utilizarea nemodificată a unui cuvânt din altă limbă, ca soluţie temporară la un gol lexical: *cuando* (sp.) pentru *când*;

(8) solicitarea ajutorului – strategie metalingvistică explicită, prin care vorbitorul semnalează dificultatea întâmpinată şi cere sprijin interlocutorului: *nu ştiu ce este/cum se spune… am uitat!*

2. Descrierea corpusului. Metodologie

Corpusul analizat[3] pentru identificarea strategiilor compensatorii este alcătuit din producţii orale ale studenţilor străini înscrişi în anul universitar 2023-2024 la Facultatea de Litere a Universităţii Babeş-Bolyai din Cluj-Napoca, în Anul Pregătitor de limba română.

Pentru constituirea corpusului, au fost intervievaţi 21 de studenţi, cu vârste cuprinse între 17 şi 38 de ani, provenind din 12 ţări diferite. Aceştia vorbeau 9 limbi materne distincte (franceză, spaniolă, arabă, turcă, farsi, ucraineană, germană, bulgară şi birmaneză), însă toţi cunoşteau şi engleza.

Fiecare student a luat parte la trei sesiuni de înregistrare, desfăşurate la intervale de aproximativ două luni, începând de la sfârşitul lunii ianuarie (după finalizarea cursurilor şi după susţinerea examenelor de nivelul A2) şi până la sfârşitul lunii mai (după finalizarea programului de studiu). În cadrul fiecărei sesiuni, studenţii au realizat sarcini de povestire orală bazate pe cărţile ilustrate din seria *The Frog Stories* de Mercer Mayer (Mayer 1967; Mayer 1973; Mayer 1974). Selectarea şi ordonarea materialelor prezentate participanţilor la studiu a ţinut cont de o serie de criterii precum: gradul de complexitate narativă, tipurile de structuri lexicogramaticale şi funcţiile comunicative implicate, toate raportate la nivelul de competenţă lingvistică al participanţilor.

Utilizarea producţiilor narative bazate pe stimuli vizuali este frecventă în cercetarea achiziţiei limbilor (L1 şi L2), deoarece oferă un cadru relativ standardizat pentru investigarea progresului lingvistic intra- şi internivel în ceea ce priveşte complexitatea şi acurateţea lexicogramaticală, structurarea discursului (de exemplu, utilizarea conectorilor), fluenţa sau strategiile de comunicare (Bamberg 1987; Berman, Slobin 1994; Strömqvist, Verhoeven 2004).

Înregistrările au fost transcrise manual, conform normelor standard din domeniu (Dascălu-Jinga 2002: 34-41). Analiza datelor s-a bazat pe metodologii mixte, care îmbină abordări cantitative şi calitative (Dörnyei 2007: 30-47).

[3] Acelaşi corpus a fost descris şi analizat în Bocoş, Vasiu 2025: 42, din punctul de vedere al utilizării conjunctivului, şi în Tărău *et alii* 2025: 83-84, pentru a identifica mărci ale gramaticii poveştii.

Analiza cantitativă a permis identificarea tipurilor de strategii compensatorii utilizate de către participanţi şi a frecvenţei acestora în funcţie de nivelul de competenţă lingvistică. Analiza calitativă a evidenţiat dificultăţile întâmpinate în producerea orală la diferite niveluri de competenţă (A2+, B1), oferind, totodată, o bază pentru formularea unor observaţii asupra predării şi a evaluării strategiilor comunicative în RL2, precum şi a particularităţilor interlimbii vorbitorilor.

3. Analiza datelor

În tabelul de mai jos, sunt inventariate tipurile de strategii compensatorii utilizate de către participanţi în fiecare dintre cele trei povestiri (P1, P2, P3), corespunzătoare ordinii cronologice a înregistrărilor. Pentru cei 21 de participanţi, s-au înregistrat în total 619 ocurenţe, cu o medie de 29,47 ocurenţe/subiect.

Strategii	**P1**	**P2**	**P3**
Circumlocuție	27	55	38
Aproximare	56	100	92
Cuvinte generale	6	8	10
Invenţii lexicale[4]	5	16	10
Traduceri literale	9	18	6
Românizare	5	5	14
Transfer	32	31	15
Solicitarea ajutorului	9	36	16
Total strategii	**149**	**269**	**201**

Fig. 1. Inventarul strategiilor compensatorii

Analiza datelor indică faptul că, în P1, participanţii recurg relativ rar la strategii compensatorii pentru menţinerea fluenţei şi a inteligibilităţii discursului (149 de ocurenţe). La acest nivel de competenţă lingvistică (A2+), se observă mai clar decât în etapele ulterioare tendinţa de a apela la strategii de evitare, care nu fac însă obiectul prezentului studiu. În P2, numărul de ocurenţe creşte semnificativ, aproape dublându-se, iar în P3 se înregistrează o scădere, corelată cu consolidarea competenţei lingvistice în RL2.

Aproximarea, circumlocuţia, solicitarea ajutorului, traducerile literare şi invenţiile lexicale urmează tendinţa globală descrisă mai sus. În cazul transferului, se constată o descreştere progresivă, discretă între P1 şi P2, dar clară în P3. Cuvintele generale şi românizările, deşi mai slab reprezentate la

[4] Nu am inclus în categoria invenţiilor lexicale exemple de tipul *sărește, alerghează* etc. care, din punctul nostru de vedere, sunt confuzii de conjugare (sufix vs lipsă sufix). Dacă le-am fi considerat invenţii lexicale, atunci numărul total al acestora ar fi fost mai mare decât cel al traducerilor literare.

nivelul corpusului, urmează o evoluţie diferită, marcând o creştere constantă de la P1 la P3.

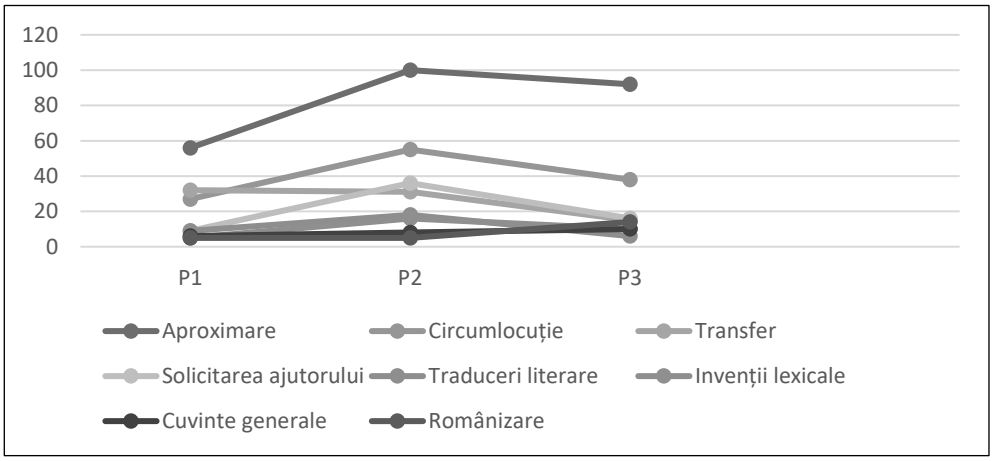


Fig. 2. Frecvenţa strategiilor compensatorii de la P1 la P3

Analiza tipologică la nivel global evidenţiază preferinţa participanţilor pentru strategiile intralingvistice, sugerând că vorbitorii tind să se bazeze tot mai mult pe resursele limbii-ţintă. În acest sens, aproximarea şi circumlocuţia înregistrează cele mai multe ocurenţe la nivelul corpusului. Pe de altă parte, strategiile interlingvistice, precum transferul şi traducerile literale, sunt utilizate într-o măsură mai redusă.

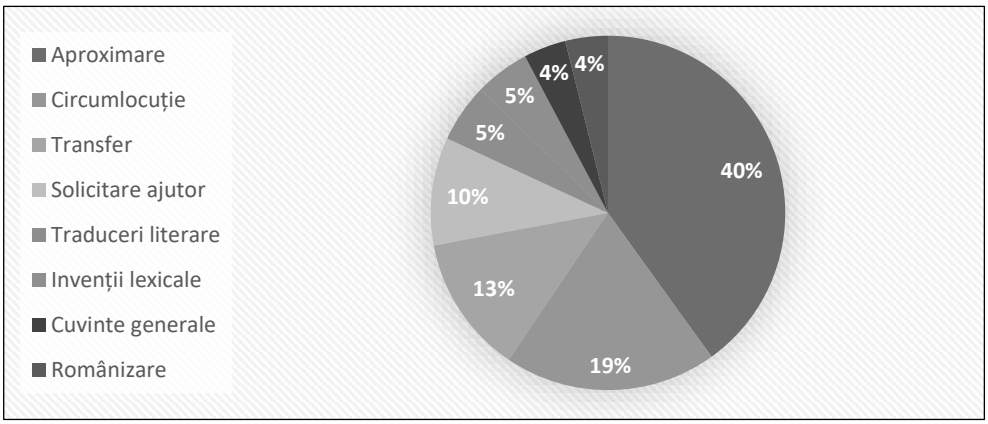


Fig. 3. Frecvenţa strategiilor compensatorii la nivel global

Aproximările, care reprezintă 40% din totalul strategiilor compensatorii identificate în corpus, au origini diverse. În unele cazuri, ele pot fi atribuite transferului lingvistic, de exemplu: *preparat* (= „pregătit”), *a colecta*, *crusac*,

nervoasă (= „nervous"). În alte situații, aproximările par a fi rezultatul procesului de achiziție, cum ar fi *a uitat* (= „a văzut"), posibil ca urmare a însușirii parțiale a componentelor semantice, în condițiile în care *a se uita* este [+ volitiv], iar *a vedea* [– volitiv]. De asemenea, se observă aproximări bazate pe asocieri formale, precum *a cerut* (= „a încercat"), *loc* în loc de *lac*, *supravegheat* în loc de *supărat*, *răbdare* în loc de *tare*, *i-e doare* în loc de *i-e dor*. În fine, există contexte în care intenția de compensare este evidentă, ca în *a îmbrățișat câinele* (= „a prins câinele") sau în utilizarea verbelor *a lua* și *a obține* cu valoarea de „a prinde".

Analiza ocurențelor în funcție de limba maternă relevă diferențe între vorbitorii de limbi romanice (VLR) și cei de limbi neromanice (VLNR). Astfel, VLR au totalizat 292 de instanțe de utilizare a strategiilor compensatorii, cu o medie de 32,44 ocurențe/subiect, peste media globală de 29,47, în timp ce VLNR au contabilizat 327 de instanțe, cu o medie de 27,25 ocurențe/subiect, sub media globală.

În plus, se observă câteva nuanțe specifice fiecărui grup: VLNR păstrează tendințele globale privind evoluția numărului de ocurențe de la P1 la P3, cu excepția românizării, care este aproape absentă din producțiile lor orale, și recurg mai puțin la traduceri literare, comparativ cu VLR. În schimb, VLR mențin evoluția globală, cu excepția cuvintelor generale, care rămân constante, și a transferului, unde nu există pantă descendentă.

Deși grupul VLNR este mai numeros (12 din cei 21 de participanți), datele indică o productivitate individuală mai ridicată în rândul VLR. Această diferență poate fi interpretată prin prisma *proximității lingvistice* dintre L1 și L2 (Ringbom 2007), precum și a conceptului de *psychotypology*, percepția VNN privind distanța L1-L2 (Kellerman 1983).

În cazul VLR, similitudinile lexicale și morfosintactice cu româna par să faciliteze activarea resurselor din L1 ca strategie compensatorie, în special sub forma transferului lexical pozitiv, unde se înregistrează o medie de 6 ocurențe/subiect, față de 2 ocurențe/subiect în cazul VLNR. Această apropiere, atât obiectivă, cât și percepută, contribuie la legitimarea transferului ca soluție comunicativă eficientă.

Prin contrast, distanța mai mare dintre L1 și L2 în cazul VLNR este asociată cu o utilizare mai rezervată a transferului și cu un control mai strict al influenței altor limbi, tendință care devine mai evidentă la niveluri mai avansate de competență. Datele din corpus confirmă această orientare, VLNR înregistrând, în P3, o medie de 0,25 ocurențe/subiect.

Analiza în funcție de criteriul vârstei relevă o relație directă între aceasta și frecvența utilizării strategiilor. Participanții sub 20 de ani (6 subiecți) au înregistrat o medie de 24,33 ocurențe/subiect, sub media globală de 29,47, cei cu vârsta între 20 și 30 de ani (9 subiecți) au prezentat o medie de 29,78 ocurențe/subiect, apropiată de media globală, iar participanții între 30 și 40 de ani (6 subiecți) au atins o medie de 34,17 ocurențe/subiect, peste media globală. Aceste date indică faptul că vorbitorii mai tineri utilizează strategiile

compensatorii mai rar, în timp ce frecvenţa lor creşte odată cu vârsta, ceea ce poate fi atribuit experienţei lingvistice mai vaste şi unei mai mari încrederi în propriile resurse de comunicare la participanţii mai maturi. Această observaţie este susţinută de literatura de specialitate privind strategiile compensatorii şi variabilele individuale în achiziţia L2, care demonstrează că factorii personali, inclusiv vârsta, pot influenţa frecvenţa şi tipologia acestora (Dörnyei 2007).

Deşi, în CECRL, strategiile de compensare surprinse în descriptorii nivelului A2 par a fi limitate la gesturi, aproximări şi utilizarea unor cuvinte generale, analiza corpusului relevă că, la acest nivel, VNN sunt mult mai creativi şi mai eficienţi decât atât, utilizând toate tipurile de strategii identificate în corpus[5]. Aceleaşi observaţii sunt valabile şi în cazul nivelului B1, ceea ce sugerează că dezvoltarea strategiilor compensatorii poate fi mai rapidă decât cea anticipată de descriptorii CECRL. De asemenea, şi alte studii în domeniul achiziţiei RL2 confirmă această idee, indicând că VNN pot utiliza strategii avansate de comunicare încă de la niveluri mai scăzute (Vasiu 2020: 145-153).

În acest sens, rezultatele analizei noastre, ulterior susţinute de corpusuri mai ample, ar putea oferi indicii utile pentru o eventuală reconsiderare a descriptorilor CECRL, în vederea unei reflectări mai adecvate a progresului cursanţilor în utilizarea strategiilor de comunicare la nivelurile A2-B1. O implicaţie directă a unei asemenea perspective ar viza ajustarea practicilor de evaluare, astfel încât producţiile orale care includ strategii compensatorii să nu fie automat penalizate, ci mai degrabă interpretate ca manifestări firești ale competenţei comunicative caracteristice acestor niveluri.

Compensarea	
C2	Poate înlocui un cuvânt ce-i scapă cu un termen echivalent, şi o face cu atâta iscusinţă încât acest lucru aproape că nu se observă.
C1	Ca B2 +
B2	Poate folosi perifraze şi parafraze pentru a ascunde anumite lacune lexicale şi structurale.
B1	Poate defini trăsăturile unui lucru concret al cărui nume îi scapă. Poate exprima sensul unui cuvânt substituindu-l cu altul care semnifică ceva asemănător (de exemplu, „un camion pentru pasageri" în loc de „autobuz").
	Poate să folosească un cuvânt simplu semnificând ceva asemănător conceptului căutat şi să solicite o „corectare". Poate româniza un cuvânt din limba sa maternă şi întreba dacă a fost înţeles.
A2	Poate să folosească un cuvânt inadecvat din repertoriul său şi să facă gesturi pentru a clarifica ceea ce vrea să spună.
	Poate identifica ceea ce vrea arătând cu degetul (de exemplu: „Aş vrea aceasta, dacă se poate").
A1	Nu există descriptor disponibil.

Fig. 4. Scală pentru strategiile de compensare (CECRL 2023: 59)

[5] Vezi *supra*, ***Fig. 1.*** *Inventarul strategiilor compensatorii*.

4. Strategii compensatorii și lexic problematic: exemple din corpus

Pentru a ilustra utilizarea strategiilor compensatorii în corpus, sunt prezentate exemple de aproximare și circumlocuție, însoțite de semnificația reconstruită. Acestea pun în lumină unități lexicale necunoscute și constituie un punct de plecare pentru formularea unor recomandări didactice, prin identificarea zonelor lexicale problematice.

Povestea 1

1. Exemple de aproximare:
    a. băiatul și câinele *au căzut* în lac → *ei mergem în apă; a fost în lacul cu câinele; băiatul și câine lovesc în râu;*
    b. băiatul vrea *să prindă* broasca → *el culejea fluturi; încec să iei broască; vrea să aducă această broască cu el; a încercat să fii cu o broască; să colecteze broasca; să pescuim o broască; vrea să atinge broasca; cauta broască; să obțin o broască; să țină o broască;*
    c. *lac → mergem in piscină; o broască la baie, la apă.*

2. Exemple de circumlocuție:
    a. s-au împiedicat și au căzut în apă → *amândoi au un accident; era un copac pe drum și a căsut în lac; scădea pentru că ezistă un copac; a fost o problemă pentru băiatul; foarte repede picioarele lângă; terminat pe jos pentru că nu a văzut un copac;*
    b. plasă de pescuit → *un obiect este pentru a prinde insecte, este mai ușor, nu știu nume, și alt obiect este pentru a transporta apă; di-ăla care se pescuiește cu el; materiale din cauta animalele; un coș pentru colectează flori; obiect pentru aprinde.*

Povestea 2

1. Exemple de aproximare:
    a. broasca a sărit → *a scăpat într-o salată; a scăpat într-o ceașcă; sboară pe mâncare; sboară în un pahar; broasca urcă pe hainele lui; urcă pe farfurie; broasca a mers într-un mic dejun; a mers la băutură de un băiat; a căzut la un pahar; a căzut într-un saxofon; a prebușit în saxofon; a lovit pe frunsa bărbatul;*
    b. broasca/familia a ieșit → *a lăsa afară; a pleca din buzunar; a lăsa restaurantul*.

2. Exemple de circumlocuție:
    a. broasca *s-a ascuns* în *buzunarul sacoului → broasca merge în jacheta băiatului, broasca era într-o jachetă; broasca sar într-o haine de băiat; băiatul nu e consient dacă broasca e cu el; broasca se ascunde în haine de băiatul; broasca a fost cu el, dar băiețel n-a înțeles că broasca a fost în buzunarul; broasca a mers în buzunarul; broasca urcă pe hainele lui;*

b. *supărat/nervos/furios → mama lui nu este fericită; sora lui este puțin fericită de situație; băiatul nu a fost fericit; familia nu a fost fericită; părinții lui nu sunt fericiți; toți oamenii nu sunt fericite; toți nu au fost fericiți;*

Povestea 3

1. Exemple de aproximare:
   a. albina a împuns-o în limbă pe broască → *abină mănânc gura ei; s-a lovit limba; albina îi lovește; albina le-a făcut rău; albina i-a mușcat;*
   b. broaștei i s-a umflat limba → *nu s-a simțit bine; limba dureroasă; o durut limba;*
   c. cărucior (pentru copii) → *căruță; patul bebelușului;*
   d. broasca sare → *broasca a schimbat locul său; broasca sboară;*
   e. broasca s-a agățat de brațul femeii → *a venit la bras; a urcat pe mâna de pe fată; îmbrățișați mâna ei.*

2. Exemple de circumlocuție:
   a. broasca a sărit în cărucior → *broasca a sărit unde era copilul; broasca a intrat in obiectul unde se pune un bebeluș; pentru copii foate mici; intr-un loc unde este copilului;*
   b. s-a scufundat → *barca a ajuns sub apă; barca a fost toată în apă; este sub apă și nu asupra apa; o barcă acum era intr-o apă;*
   c. broască țestoasă → *este un animal care poartă casa in spatele;*
   d. broaștei i s-a umflat limba → *Ooo! Ce păcat! E greau pentru o broască!*

Cele mai frecvente cuvinte necunoscute pentru care participanții au apelat la strategii compensatorii au fost: *a prinde, a cădea, găleată, plasă de pescuit, urme de pași, cizme, a sări* (P1); *a sări, a se ascunde, buzunar, sacou, saxofon, tobă, a pupa/a săruta, supărat/nervos/furios* (P2), respectiv *cărucior, a se agăța, a împunge, a se umfla, a se scufunda, a sări, a prinde, nervoasă* (P3). Acestea pot fi circumscrise unor câmpuri semantice precum: (a) verbe de mișcare: *a sări, a cădea, a prinde, a se ascunde, a se agăța, a se scufunda*; (b) verbe care redau procese fiziologice sau schimbări de stare: *a se umfla*; (c) obiecte concrete din viața cotidiană: *cizme, sacou, buzunar, cărucior, găleată, plasă de pescuit*, (d) instrumente muzicale: *tobe, saxofon*, (e) lexic afectiv, cu preponderență negativ: *supărat, nervos, furios*.

Trebuie menționat însă că recurgerea la strategii compensatorii nu indică o lipsă a competenței lexicale, ci mai degrabă semnalează zone de vulnerabilitate lexicală, în care inputul și practica dirijată sunt insuficiente. Din această perspectivă, datele pot contribui la o prioritizare mai eficientă a conținuturilor care vizează vocabularul și la o adaptare mai rafinată a materialelor didactice destinate nivelurilor A2-B1.

În paralel cu revizuirea materialelor și a demersurilor didactice orientate spre dezvoltarea competenței lexicale, se impune și o reflecție asupra statutului strategiilor compensatorii în predarea RL2. În literatura de specialitate, pe de o

parte, s-a avansat ideea că acestea aparţin competenţei comunicative generale a vorbitorului şi nu necesită o instruire specifică, fiind transferabile din L1 în L2 (Kellerman 1983) sau mobilizate în mod similar în L1 şi L2 (Poulisse 1990).

Pe de altă parte însă, sunt studii care evidenţiază efecte pozitive ale predării explicite a strategiilor compensatorii asupra comunicării în L2. Dörnyei (1995) arată că studenţii maghiari care au beneficiat de instruire explicită au reuşit să depăşească mai eficient blocajele în interacţiuni, descriind cuvintele inaccesibile, în comparaţie cu un grup de control. Aceste rezultate indică faptul că integrarea conştientă a strategiilor compensatorii în cursurile de L2 poate susţine dezvoltarea competenţei de comunicare, chiar dacă strategiile respective nu sunt învăţate de la zero.

În consecinţă, este util ca profesorii de limbi străine care urmăresc dezvoltarea competenţelor de interacţiune orală să fie familiarizaţi cu strategiile comunicative, în special cele compensatorii. Acestea pot sprijini menţinerea comunicării chiar şi în situaţii de deficit lexical şi pot fi exersate prin activităţi specifice, cum ar fi jocurile de definire sau parafrazarea, în cadrul cărora accentul se pune mai degrabă pe dezvoltarea abilităţilor de gestionare a dificultăţilor de comunicare decât pe achiziţia lexicală propriu-zisă.

5. Concluzii

Analiza strategiilor compensatorii utilizate de către vorbitorii de RL2 evidenţiază câteva tendinţe cu relevanţă descriptivă, teoretică şi didactică.

Datele indică o scădere a frecvenţei strategiilor compensatorii odată cu creşterea nivelului de competenţă lingvistică, evoluţie care arată consolidarea competenţei lexicale şi morfosintactice în RL2.

Utilizarea strategiilor este, de asemenea, influenţată de variabile individuale, în special L1 şi vârsta. Diferenţele dintre VLR şi VLNR, precum şi relaţia directă dintre vârstă şi frecvenţa strategiilor confirmă concluzii larg acceptate în literatura de specialitate privind rolul factorilor personali în achiziţia L2.

Rezultatele sugerează că predarea şi evaluarea RL2 pot beneficia de o perspectivă care ia în considerare competenţa plurilingvă a cursanţilor, în care transferul lingvistic şi *codeswitchingul* sunt înţelese ca strategii legitime de comunicare, nu ca abateri de la normă. Datele analizate în acest studiu confirmă faptul că vorbitorii nu îşi compartimentează „în sertăraşe" competenţele lingvistice în limbile pe care le vorbesc, nici măcar la niveluri de competenţă mai ridicate în L2, ci îşi folosesc flexibil tot repertoriul lingvistic disponibil pentru a se face înţeleşi şi a comunica eficient. În acest sens, influenţa altor limbi şi codeswitchingul pot fi văzute nu ca abateri, ci ca manifestări ale competenţei

plurilingve, iar transferul poate fi interpretat ca o strategie compensatorie legitimă, cu rol în susținerea comunicării.

Raportarea rezultatelor la descriptorii CECRL relevă că dezvoltarea strategiilor compensatorii poate fi mai rapidă decât cea anticipată. În acest context, constatările studiului pot oferi indicii utile pentru o eventuală reconsiderare a descriptorilor CECRL referitori la strategiile de compensare, cu posibile implicații asupra grilelor de evaluare.

Din perspectivă didactică, datele sugerează că strategiile compensatorii reprezintă o componentă importantă a competenței comunicative, ceea ce indică faptul că integrarea lor în activități de predare și exersare poate fi benefică. În același timp, analiza lexicului problematic indică necesitatea abordării recurente la nivelurile A2-B1 a unor câmpuri semantice precum: verbe de mișcare, procese fiziologice, obiecte cotidiene, instrumente muzicale, lexic afectiv, sugerând că atât inputul, cât și practica dirijată pot fi optimizate în mod sistematic.

Bibliografie

1. Bamberg 1987: M. Bamberg, *The Acquisition of Narratives. Learning to Use Language*, Berlin, Mouton de Gruyter, 1987.
2. Berman, Slobin 1994: R. A. Berman, D.I. Slobin, *Relating Events In Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1994.
3. Bialystok 1980: E. Bialystok, *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second Language Use*, Oxford, Basil Blackwell, 1980.
4. Bocoș, Vasiu 2025: Cristina Bocoș, Lavinia Iunia Vasiu, *Interlimba la nivelul A2+/B1. Observații referitoare la formele de conjunctiv prezent, persoana a III-a*, în „Dacoromania", serie nouă, XXX, nr. 1, 2025, p. 39-56.
5. CECRL 2003: *Cadrul european comun de referință pentru limbi. Învățare. Predare. Evaluare*, traducere coordonată și revizuită de George Moldovan, Chișinău, Tipografia Centrală, 2003.
6. Cook 2009: Vivian Cook, London, *Second Language Learning and Language Teaching*, fourth edition, Hadder Education, 2009.
7. CV 2020: Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume,* Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2020.
8. Dascălu-Jinga 2002: Laurenția Dascălu-Jinga, *Corpus de română vorbită (CORV): eșantioane*, București, Editura Oscar Print, 2002.
9. Dörnyei 1995: Z. Dörnyei, *On the teachability of communicative strategies*, în „TESOL Quarterly", No. 29, 1995, p. 55-83.
10. Dörnyei 2007: Z. Dörnyei, *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*, Oxford, Oxford University Press, 2007.

11. Faerch, Kasper 1984: C. Faerch, G. Kasper, *Two ways of defining communication strategies*, în „Langauage Learning", No. 34, 1984, p. 45-63.
12. Kellerman 1983: E. Kellerman, *Now You See It, Now You Don't*, în S. Gass, L. Selinker (ed), *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, MA Newbury House, 1983, p. 112-134.
13. Mayer 1967: Mercer Mayer, *A Boy, a Dog and a Frog*, New York, Dial Books, 1967.
14. Mayer 1973: Mercer Mayer, *Frog on His Own*, New York, Dial Books, 1973.
15. Mayer 1974: Mercer Mayer, *Frog Goes to Dinner*, New York, Dial Books, 1974.
16. Platon 2021: Elena Platon, *Româna ca limbă străină (RLS). Elemente de metadidactică,* Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2021.
17. Platon *et alii* 2023: Elena Platon, Dina Vîlcu, Lavinia Vasiu, Ioana Sonea, *Descrierea minimală a limbii române (A1, A2, B1, B2)*, ediția a III-a, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2023.
18. Poulisse 1990: N. Poulisse, *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*, Berlin, Mouton de Gruijter, 1990.
19. Ringbom 2007: H. Ringbom, *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*, Clevedon, Multilingual Matters, 2007.
20. Strömqvist, Verhoeven 2004: Sven Strömqvist, Ludo Verhoeven, *Relating Events in Narrative. Typological and Contextual Perspectives*, Londra, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2004.
21. Şinca 2024: Isabella Şinca, *Strategii de comunicare la nivelul A1 în producţii scrise de nativi arabi, turkmeni, albanezi şi francezi. Studiu de caz*, în Elena Platon, Lavinia Vasiu, Diana Roman, Cristina Bocoș (ed.)*, Discurs polifonic în Româna ca limbă străină (RLS),* Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2024, p. 188-201.
22. Tarone 1980: Elaine Tarone, *Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage*, în „Language Learning", Vol. 30, No. 2, 1980, p. 417-431.
23. Tărău *et alii* 2025: Ștefania Lucia Tărău, Adelina Patricia Băilă, Antonela Carmen Arieșan-Simion, *Story Grammar as a strategy for enhancing narrative skills in the case of L2 Romanian adult learners*, în „Studia UBB Philologia", vol. 70, nr. 2, 2025, p. 81-104.
24. Vasiu 2020: Lavinia-Iunia Vasiu, *Achiziția limbii române ca L2. Interlimba la nivelul A1*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2020.

Mediere lingvistică și mediere culturală. Câteva aspecte.

BĂRBUȘ ADRIANA CODRUȚA
Universitatea Babeș-Bolyai

Abstract. *Linguistic mediation and cultural mediation. A few considerations.* This article seeks to raise interest in mediation activities and strategies relevant to the teaching of Romanian as a Foreign Language (RFL) and Romanian as a Non-Maternal Language (RNML). Firstly, we aim to clarify the constructs of linguistic mediation and cultural mediation, asking whether and how they can be differentiated and to what extent a shared pedagogical ground can be established across RFL and RNML. Going further, we examined a set of mediation tasks drawn from RFL/RNML textbooks at B1/B1+ level, having in mind three guiding questions: (i) do the selected activities embody one type of mediation or hybridize both; (ii) which specific mediation competences are targeted; and (iii) which mediation strategies are expected of learners in task completion. The analysis aims to illustrate how textbook tasks operationalize mediation in practice and to identify areas where task design can more explicitly integrate linguistic and cultural dimensions.

Keywords: *linguistic mediation, cultural mediation, Romanian as a foreign language, Romanian as a non-maternal language, mediation activities, mediation strategies, mediating a text, mediating concepts, mediating communication*

1. Introducere

În ultimul deceniu se remarcă, la nivel european, un interes tot mai pronunțat pentru reconfigurarea conceptului de mediere – corelat strâns cu pluralitatea culturală și lingvistică. În spațiul românesc medierea lingvistică pare a fi, încă, întâmpinată cu rezerve și, pe alocuri, rămâne pe plan secundar în sarcinile de învățare din materialele de limba română ca limbă străină/nematernă. În acest articol ne propunem să prezentăm, pe scurt, medierea lingvistică și cea culturală așa cum apar ele în documentele Consiliului Europei, în studiile lingvistice internaționale, dar și în materialele utilizate în predarea limbii române ca limbă străină/nematernă (RLS/RLNM).

Vom analiza, pornind de la aceste repere teroretice, câteva exemple de sarcini de lucru prezente în manualele de RLS/RLNM din ţara noastră, prezentând, în ultima parte a articolului, câteva exerciţii complexe, ce integrează mai multe tipuri de mediere lingvistică şi mediere culturală.

2. Repere teoretice

2.1. CECRL, Companion Volume şi studiile internaţionale

În viziunea CECRL, medierea lingvistică este o formă de activitate comunicativă în care utilizatorul limbii îşi asumă rolul de intermediar al mesajului – adică interpretează şi/sau traduce – pentru a face posibilă comunicarea între interlocutori care nu se pot înţelege direct, adesea pentru că folosesc limbi diferite. Pe lângă interpretarea orală şi traducerea scrisă, medierea include şi rezumarea sau reformularea în aceeaşi limbă atunci când textul-sursă este inaccesibil destinatarului (CECRL 2003: 75).

O inovaţie esenţială a Cadrului european o reprezintă instituirea medierii ca a patra activitate de comunicare, distinctă de receptare, producere şi interacţiune, împreună cu o delimitare mai precisă între medierea orală şi medierea scrisă. Prima acoperă, între altele, interpretarea simultană şi consecutivă în contexte formale (conferinţe, întâlniri, congrese, recepţii), dar şi situaţii informale (sprijin pentru prieteni, familie, clienţi, vizitatori, inclusiv redarea sensului materialelor informative – afişe, panouri etc.). Cea de-a doua cuprinde traducerea exactă a documentelor, traducerea literară (romane, poezie, teatru), precum şi rezumarea esenţialului în limba maternă sau între limba maternă şi limba a doua (în cazul nostru fiind vorba de limba română învăţată ca RLS/RLNM) şi reformularea unor texte (CECRL, 2003: 75).

Atât în medierea orală, cât şi în cea scrisă, activitatea se bazează pe strategii de mediere – modalităţi prin care vorbitorul gestionează resurse limitate pentru a prelucra informaţia şi pentru a obţine o echivalare de sens, dar şi pentru a decide abordarea sarcinii (în raport cu nevoile interlocutorilor şi dimensiunea unităţii de mediat).

Companion Volume aduce o contribuţie majoră la clarificarea şi rafinarea noţiunii de mediere lingvistică, repoziţionând utilizatorul limbii ca agent social care nu se limitează la a transmite informaţii, ci construieşte punţi între interlocutori şi participă activ la generarea şi circularea sensului. Medierea este, astfel, înţeleasă ca proces care poate avea loc în interiorul aceleiaşi limbi (*mediere intralingvistică*) sau între limbi diferite (*mediere interlingvistică*), iar accentul se deplasează de la competenţele strict lingvistice spre rolul limbajului în crearea unui cadru favorabil comunicării, colaborării şi învăţării într-un context plurilingv şi pluricultural (*Companion Volume* 2020: 90).

Din perspectivă conceptual-metodologică, *Companion Volume* marchează o etapă importantă:

(i) Propune o reconfigurare a domeniului prin trei macrocategorii funcționale – *medierea textului*, *medierea conceptelor* și *medierea comunicării* – oferind o arhitectură operațională mai nuanțată (*Companion Volume* 2020: 33).

(ii) Introduce scale ilustrative pentru nivelurile pre-A1 – C2, extinzând considerabil instrumentarul descriptiv al Cadrului. (*Companion Volume* 2020: 47-122).

(iii) Susține trecerea de la modelul celor patru abilități (ascultare, citire, vorbire, scriere) la patru moduri de comunicare (receptare, producere, interacțiune, mediere), reflectând mai fidel dinamica reală a comunicării în contexte plurilingve. (*Companion Volume* 2020: 27-39).

În plus, *Companion Volume* explică dubla dimensiune a medierii – *cognitivă* și *relațională* – în continuitate cu lucrările lui Coste și Cavalli (2015) și North și Piccardo (2016), consolidând o viziune sociointeracțională asupra competenței lingvistice.

Deși medierea îmbracă forme variate, ea se sprijină pe un nucleu comun: centrul de greutate îl reprezintă nevoile, ideile și expresia celor pentru care se mediază, nu perspectiva mediatorului. Practica medierii reclamă inteligență emoțională – sau disponibilitatea de a o cultiva – pentru a manifesta empatie față de punctele de vedere și stările afective ale tuturor participanților (*Companion Volume* 2020: 91).

În literatura de specialitate a ultimului deceniu, North și Piccardo (2016) lărgesc considerabil aria de înțelegere a medierii lingvistice, desprinzând-o de ideea unui simplu transfer de limbă. Ei propun o perspectivă integratoare în care medierea este un proces complex de creare a condițiilor favorabile comunicării, înțelegerii și învățării, de facilitare a colaborării între indivizi sau grupuri și de construcție/co-construcție de sens și transmitere de informații, în contexte multilingve și interculturale. În această interpretare, medierea are un caracter cuprinzător și „*nomad*", traversând situații, roluri și modalități (North, Piccardo 2016: 17).

Pornind de la felul în care CECRL conturează medierea, North și Piccardo propun o taxonomie în patru tipuri (2016: 9): *medierea lingvistică*, *medierea culturală*, *medierea socială* și *medierea pedagogică*, unde ne atrage atenția faptul că, în viziunea celor doi cercetători, medierea culturală este prezentă, intrinsec, în orice demers de mediere lingvistică. Așadar, fie că traducem, interpretăm, rezumăm, parafrazăm, ne adaptăm stilul lingvistic sau alternăm, în manieră flexibilă, două sau mai multe limbi străine în vorbire, bagajul nostru cultural se reflectă în felul în care comunicăm (prin mediere) cu ceilalți.

În acest cadru, mediatorul lingvistic are misiunea de a facilita înțelegerea acolo unde comunicarea directă nu este posibilă, transformând, adaptând sau reformulând mesajele astfel încât să devină accesibile și relevante pentru destinatari. Această activitate se deosebește de exprimarea personală: scopul nu este afirmarea propriei opinii, ci reprezentarea și modelarea informației în funcție de nevoile și capacitatea de receptare a celorlalți.

CECRL consideră limba o componentă fundamentală a culturii și o cale de acces la manifestările acesteia (2001: 12), susținând că experiențele culturale diverse ale unei persoane – naționale, regionale sau sociale – nu se păstrează separat ori pasiv în competența sa culturală, ci interacționează încontinuu, prin comparație și contrast. Această dinamică conduce la formarea unei competențe pluriculturale coerente și îmbogățite, în cadrul căreia competența plurilingvă reprezintă o componentă esențială, aflată, la rândul ei, în relație dinamică cu celelalte dimensiuni ale competenței comunicative.

Companion Volume extinde arhitectura descriptorilor CECRL, articulând (în sfera medierii) atât competența comunicativă, cât și competența plurilingvă și pluriculturală (2020: 30). Mediatorului i se atribuie, explicit, sarcina de a activa un spațiu pluricultural (2020: 124; 127): de a observa și valorifica diferențele și asemănările culturale, de a construi încredere între părți care nu pot comunica direct și de a edifica, pe acest fundament, condițiile pentru comunicare și cooperare. Se conturează, astfel, descriptori pe care îi asociem mai curând cu dimensiunea culturală decât cu cea strict lingvistică, însă tocmai această componentă pregătește terenul pentru o mediere lingvistică reușită. Acceptând că limba nu poate fi desprinsă de cultură, susținem că, în anumite situații, mediatorul are nevoie să activeze mai întâi componenta culturală a interacțiunii și abia apoi pe cea lingvistică, pentru a asigura eficiența demersului.

2.2. Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară. Clasa a IX-a

În România, una dintre nevoile majore în procesul de predare-învățare-evaluare a limbii române ca limbă nematernă pentru minoritatea maghiară a fost revizuirea și rescrierea programei școlare, astfel încât aceasta să se alinieze la CECRL și la *Companion Volume* și, nu în ultimul rând, la modul de predare a tuturor limbilor europene, așa cum este el analizat și prezentat în documentele Consiliului Europei.

Odată cu schimbare programei școlare pentru clasa a IX-a, în anul 2021, limbii române ca limbă nematernă i s-au atribuit scale cu descriptorii specifici nivelului de competență B1+ și, parțial, nivelului B2 (aliniați celor din *Companion Volume*), însă noutatea majoră în această programă constă în

acordarea unui spaţiu de sine stătător competenţelor de interacţiune orală şi scrisă, precum şi introducerea competenţei de mediere în contextele plurilingv şi pluricultural. Întregul proces educativ este, în mod firesc, centrat pe elev. Perspectiva aceasta presupune un curriculum maleabil, care să permită diversificarea şi personalizarea situaţiilor de învăţare în raport cu vârsta elevilor, cu stilurile lor de învăţare, cu nevoile, interesele şi aptitudinile fiecăruia, valorizând totodată diversitatea etnoculturală, lingvistică sau religioasă.

Competenţa generală urmărită în această programă şcolară este *medierea culturală în contextele plurilingv şi pluricultural*, iar cele specifice sunt:

1. „Facilitarea înţelegerii mesajului global şi a unor informaţii cu caracter general, legate de situaţii concrete de viaţă sau desprinse din textele citite/audiate, prin realizarea unor prezentări orale/scrise.
2. Prezentarea, în scris sau oral, a unor informaţii esenţiale, explicite sau implicite, identificate într-un text oral sau scris, transpunând informaţiile dintr-un tip de comunicare în altul.
3. Formularea, în scris sau oral, a unui răspuns personal şi/sau critic faţă de texte literare şi nonliterare, în scopul comparării cu punctele de vedere ale colegilor şi a revizuirii propriului răspuns.
4. Stabilirea unor legături între experienţa de lectură şi experienţa de viaţă, pentru clarificarea propriilor principii şi valori.
5. Valorificarea valenţelor cultural-identitare ale limbii în diverse contexte.
6. Facilitarea comunicării în contexte care actualizează puncte de vedere divergente, urmărindu-se asigurarea consensului.
7. Manifestarea sensibilităţii, a toleranţei şi a respectului faţă de diversitatea culturală” (*Programa şcolară* 2021: 4-5).

Toate aceste activităţi urmăresc îndeaproape arhitectura din schema medierii (*Companion Volume* 2020: 90), şi anume cele trei categorii macrofuncţionale: *medierea textului*, *a conceptelor* şi *a comunicării*, precum şi strategiile prin care se realizează activităţile de mediere (explicare, conexiunea cu informaţii anterior dobândite, simplificare, adaptare, amplificare, rezumare), punctându-se, totodată, faptul că „medierea interlingvistică implică, în mod inevitabil, atât competenţele sociolingvistică şi culturală, cât şi competenţa plurilingvă. Acest lucru înseamnă că, în practică, diferitele tipuri de mediere nu pot fi complet separate” (*Programa şcolară* 2021: 21).

3. La graniţa dintre medierea lingvistică şi medierea culturală

Este firesc, prin urmare, să ne întrebăm unde este graniţa dintre diferitele tipuri de mediere, urmărind, cu precădere, dacă există sau nu o linie de delimitare palpabilă între medierea lingvistică şi cea culturală.

Cum orice act de limbaj are loc în context cultural, ca parte a competențelor plurilingve și pluriculturale (Coste *et alli* 2009: 9), medierea lingvistică și cea culturală nu se vor regăsi în proporție de unu la unu – ele vor varia în funcție de cunoștințele (pluri)culturale și (pluri)lingve ale celui ce mediază. Putem spune că tocmai acest lucru conferă autenticitate și unicitate actului de mediere, îndreptat mereu nu către nevoile mediatorului, ci către cele ale persoanelor sau ale grupurilor pentru care se mediază. Reținem și faptul că, atunci când propunem activități de mediere, așteptările nu ar trebui să fie de a atinge performanță lingvistică, ci de a dezvolta și utiliza abilități funcționale, incluse în competența plurilingvă și pluriculturală. (North *et alii* 2022: 34).

Prin urmare, considerăm că la granița dintre medierea lingvistică și medierea culturală se află individul plurilingv și pluricultural, actor social ce creează punți și favorizează comunicarea, încurajând ceilalți participanți să comunice, la rândul lor, activ și să creeze sau să descopere, împreună, sensuri noi, într-un spațiu propice comunicării, trasat de limba utilizată de către aceștia. Actorul social oferă suport pentru depășirea obstacolelor culturale/sociale, vizând, prin dialog, acomodarea culturală și integrarea în noi practici sociale și ale discursului (Ionescu 2022: 217) și trebuie să aibă o „competență de adaptare, de direcționare spre ceea ce este diferit, spre Celălalt" (Neamț 2022: 254).

4. Câteva exemple de exerciții de mediere din manualele RLS/RLNM, nivel B1

Cum sunt integrate medierea lingvistică și cea culturală, pe plan didactic, în manualele de RLS și RLMN? Sunt ele separate în activități distincte sau se pot regăsi împreună în cadrul aceluiași exercițiu? Ce competențe specifice urmăresc aceste activități și prin ce strategii de mediere sunt ele realizate? Pentru a răspunde la aceste întrebări ne-am îndreptat atenția către manualul de RLNM Platon *et alii* (2022*)*, către manualul de RLS Sonea *et alii* 2021 și, nu în ultimul rând, către cele mai noi publicații științifice ale profesorilor de RLS din țara noastră.

În analiza noastră am reușit să identificăm activități din sfera medierii lingvistice (așa cum sunt ele explicate în schema medierii din *Companion Volume* 2020: 90): *medierea textului*, *a conceptelor* și *a comunicării*, dar și din cea a medierii culturale, pentru care considerăm că, la nivelul B1, competențele specifice din *Programa școlară… pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară* sunt cele mai utile în clasificarea acestor activități în concordanță cu CECRL și *Companion Volume*.

4.1. Exerciții în care regăsim un tip de mediere lingvistică și mediere culturală

• **Mediere a textului** (transmitere de informații specifice) și **mediere culturală** (stabilirea unor legături între experiența de lectură și experiența de viață, pentru clarificarea propriilor principii și valori); strategii de mediere: conexiunea cu informații anterior dobândite, explicare:

> *Lucrați în perechi! Pornind de la următorul citat: Biblioteca mea e o arhivă de dorințe și doruri. (Susan Sontag), enumerați titluri de cărți din literatura română, maghiară sau universală despre care considerați că nu trebuie să lipsească din biblioteca unui tânăr de vârsta voastră. Comparați lista realizată de voi cu liste ale celorlalți colegi* (Platon *et alii* 2022: 26).

• **Medierea conceptelor** (colaborate pentru construcția sensului) și **mediere culturală** (prezentarea, în scris sau oral, a unor informații esențiale, explicite sau implicite, identificate într-un text oral sau scris, transpunând informațiile dintr-un tip de comunicare în altul); strategii de mediere: conexiunea cu informații anterior dobândite, simplificare, adaptare:

> **Joc în echipe. Ghicește dispozitivul! Alcătuiți echipe de 4-5 elevi. Fiecare echipă va primi câte un bilețel/cartonaș cu instrucțiuni de utilizare a unor dispozitive. Citiți aceste instrucțiuni și explicați-le celorlalte echipe despre ce dispozitiv este vorba. Atenție, nu aveți voie să spuneți numele dispozitivului sau să arătați forma lui, ci doar să explicați funcționalitatea acestuia. Câștigătoare va fi echipa care ghicește prima dispozitivul prezentat. Se pot obține puncte în plus dacă se prezintă minimum trei avantaje ale utilizării dispozitivului ghicit* (Platon *et alii* 2022: 38).

• **Medierea comunicării** (facilitarea unui spațiu pluricultural) și **mediere culturală** (facilitarea comunicării în contexte care actualizează puncte de vedere divergente, urmărindu-se asigurarea consensului și manifestarea sensibilității, a toleranței și a respectului față de diversitatea culturală); strategii de mediere: explicare, amplificare, adaptare, conexiune cu informații anterior dobândite:

> **Fii activ și implicat! Biblioteca din orașul tău are nevoie de ajutorul comunității pentru a depăși o situație dificilă privind protejarea colecțiilor de carte rară. Organizați-vă în grupe de 4-6 elevi și creați o strategie de lucru. Veți avea în vedere:*
> *• timpul necesar;*
> *• resursele materiale/umane;*
> *• planul de acțiune;*
> *• rezultatele așteptate.*
> *Prezentați clasei fiecare strategie și discutați aspectele pozitive sau negative*
> (Platon *et alii* 2022: 29).

• **Mediere culturală** (manifestarea sensibilităţii, a toleranţei şi a respectului faţă de diversitatea culturală) şi **mediere a textului** (exprimarea unui răspuns personal la texte creative); strategii de mediere: explicare, conexiune cu informaţii anterior dobândite, adaptare):

> **Prietenia este o valoare universală, care nu ține cont de granițe. Exprimă-ți opinia despre această idee, pe baza unei experiențe personale. Împărtășește clasei opinia ta* (Platon *et alii* 2022: 21).

4.2. Exerciţii în care se întrepătrund mai multe tipuri de mediere lingvistică cu medierea culturală.

• **Medierea textului** (transmitere de informaţii specifice) **– mediere de concepte** (facilitarea interacţiunii colaborative cu colegii) **– mediere a comunicării** (facilitarea unui spaţiu pluricultural) **– mediere culturală** (manifestarea sensibilităţii, a toleranţei şi a respectului faţă de diversitatea culturală):

> *Lucraţi în grupuri de 3 persoane. Recomandaţi-le colegilor voştri locuri, activităţi şi produse alimentare locale din oraşul vostru sau dintr-un oraş pe care îl cunoaşteţi* (Sonea *et alii* 2021: 21).

• **Medierea textului** (transmitere de informaţii specifice, luare de notiţe) **– mediere de concepte** (colaborare pentru construcţia sensului) **– mediere a comunicării** (facilitarea unui spaţiu pluricultural) **–mediere culturală (**prezentarea, în scris sau oral, a unor informaţii esenţiale, explicite sau implicite, identificate într-un text oral sau scris, transpunând informaţiile dintr-un tip de comunicare în altul); strategii de mediere: explicare, amplificare, adaptare, conexiune cu informaţii anterior dobândite:

> ***Bună ziua, sunt jurnalist!*** *Tu şi trei colegi realizaţi o mică anchetă pentru un ziar local. Misiunea voastră este să culegeţi informaţii de la localnici despre festivalurile care au loc în oraş. Aflaţi părerea oamenilor despre impactul festivalurilor. Puteţi să vă referiţi la aglomeraţie, mediu, ordinea publică, transporturi, situaţia din timpul festivalului şi după festival, avantaje şi dezavantaje pentru oraş şi localnici etc. Fiţi obiectivi! Centralizaţi rezultatele anchetei voastre şi comunicaţi-le redacţiei ziarului. (Sugestie: TIFF, Untold Festival, Street Food Festival, Jazz in the Park)* (Mărcean, Ursa 2016: 28).

• **Medierea textului** (transmiterea de informaţii specifice, prelucrarea textelor) **– mediere de concepte** (facilitarea interacţiunii colaborative între colegi, gestionarea interacţiunii) **– mediere a comunicării** (facilitarea comunicării în situaţii delicate sau dezacorduri) **– mediere culturală**

(valorificarea valenţelor cultural-identitare ale limbii în diverse contexte.); strategii de mediere: explicare, adaptare, conexiune cu informaţii anterior dobândite:

> ***Pauză de publicitate!***
> *Cerința: Vă imaginați că lucrați pentru o agenție de publicitate. Sarcina voastră este să creați două materiale publicitare pentru același obiectiv turistic, din care unul destinat publicului francez, celălalt destinat publicului român. Decideți împreună strategia și responsabilitățile. Vă puteți gândi la publicul țintă, caracteristicile obiectivului turistic, aspectele care pot atrage turistul francez și român, costuri, transport, posibilități de cazare, text, imagine, culori. Vă împărțiți în două grupe* (Mărcean, Ursa 2016: 29).

• **Medierea textului** (traducerea unui text) – **mediere de concepte** (colaborare pentru construcţia sensului) – **mediere a comunicării** (acţionarea ca intermediar) – **mediere culturală** (manifestarea sensibilităţii, a toleranţei şi a respectului faţă de diversitatea culturală; valorificarea valenţelor cultural-identitare ale limbii în diverse contexte); strategii de mediere: explicare, simplificare, amplificare, adaptare:

> *Muncă în perechi: „o prietenă din SUA a fost contactată de o rudă din Spania cu care pierduse de mult legătura și pe care a găsit-o pe un site de genealogie, dar prietena respectivă, americancă fiind, vorbește foarte puțin spaniolă, spre deosebire de tine, și, de aceea, îți trimite un e-mail, cerându-ți să o ajuți să înțeleagă ce spune ruda sa. Cursanții citesc emailul și apoi, în perechi, răspund prietenei lor, rezumând cele mai importante puncte din e-mailul rudei spaniole, dar fără a traduce întregul text cuvânt cu cuvânt. Ca activitate ulterioară, cursanții ar putea să facă un joc de rol în care prietenul spaniol o ajută pe prietena din SUA să scrie un răspuns la scrisoarea rudei sale, sugerându-le cum să scrie în spaniolă ceea ce dorește să spună americanca.* (Macari 2022:162).

5. Concluzii

Acest articol doreşte să trezească interesul pentru activităţile de mediere şi să ajute la familiarizarea cu tipurile de sarcini didactice care abordează o *multiperspectivă* (Mărcean, Ursa 2016: 29), conferind exerciţiilor o complexitate aparte, ce reuşeşte să înglobeze diferite tipuri de mediere şi, în consecinţă, o multitudine de competenţe şi strategii de mediere. Pe baza exerciţiilor analizate aici, considerăm că activităţile în perechi sau în grup favorizează dezvoltarea competenţelor de mediere (Kohn, Kohn 2022: 271), integrând, în mod armonios, medierea lingvistică şi medierea culturală şi creând, pentru cei ce învaţă limba română ca RLS/RLNM, o punte de legătură solidă între cunoştinţe şi abilităţi.

Bibliografie

1. Consiliul Europei 2003: *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare (CECR)*, Comitetul Director pentru Educație "Studierea limbilor și cetățenia europeană", (traducere coordonată și revizuită de Gheorghe Moldovanu), Chișinău, Tipografia Centrală, 2003.
2. Consiliul Europei 2020: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume (CEFR/CV), Strasbourg, Council of Europe Publishing,* disponibil la *https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4* (accesat la 15.10.2025).
3. Coste et alii 2009: D. Coste, D. Moore, G. Zarate, *Plurilingual and pluricultural competence*, Strasbourg, Consiliul Europei, 2009.
4. Ionescu 2022: A-M Ionescu, *Medierea lingvistică și culturală – delimitări și provocări*, în ,,Philologica Jassyensia", Vol. 2, Nr. 36, 2022, p. 213-218.
5. Kohn, Kohn 2022: D. Kohn, G. Kohn, *Implicarea studenților în dezvoltarea și evaluarea competențelor de mediere. Studiu de caz: RLS, limbaj medical*, în „Analele Universității de Vest din Timișoara", Seria Științe Filologice, Nr. LX, 2022, p. 267-281.
6. Macari 2022: O. Macari, *Medierea în lingvistica aplicată,* Iași, Editura Universității „Al. I. Cuza", 2022.
7. Mărcean, Ursa 2016: N. Mărcean, A. Ursa, *Imersiune socioculturală și strategii didactice interculturale în învățarea limbii române de către studenții francezi*", în *Predarea, receptarea și evaluarea limbii române ca limbă străină. Dimensiune a interculturalității*, Ploiești, Editura Universității Petrol și Gaze din Ploiești, 2016, p. 17-35.
8. Neamț 2022: N. Neamț, *Acompaniamentul intercultural, metoda NovaTris și RLS sau cum să navighezi pe marea dinamicilor interculturale*, în vol. Elena Platon, Cristina Bocoș, Diana Roman, Lavinia Vasiu, *Discurs polifonic în limba română ca limbă străină*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, Nr. 3, 2022, p. 249-281.
9. North, Piccardo 2016: B. North, E. Piccardo, *Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the CEFR,* Strasbourg, Consiliul Europei, 2016.
10. North *et alii* 2022: B. North, E. Piccardo, T. Goodier, D. Fasoglio, R. Margonis-Pasinetti, B. Rüschof, *Enriching 21st-Century Language Education: The CEFR Companion Volume in Practice,* Strasbourg, Consiliul Europei, 2022.
11. Platon *et alii* 2022: E. Platon (coord.), É-E. Forgó, R. Kaitar, B-I. Pop, G. Cserei, *Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară, Filiera teoretică; Manual pentru clasa a IX-a*, București, Editura Art-Klett, 2022.
12. Programa școlară 2021: *Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară – filiera teoretică – ciclul inferior al liceului Trunchiul comun (TC) și curriculumul diferențiat (CD*), Clasa a IX-a*, București, 2021, disponibil la ORDIN 3393 28/02/2017 – Portal Legislativ (accesat la 25.09.2025).
13. Sonea *et alii* 2021: I. Sonea, L. Vasiu, D. Vîlcu, *Manual de limba română ca limbă străină (RLS). Nivelul B1*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2021.

Limbaj medical pentru RL2: delimitări teoretice, conținuturi, dificultăți

GABRIELA BIRIŞ
Universitatea din Bucureşti

Abstract. *Medical language for RL2: theoretical delineations, contents, difficulties*. The article outlines the instructional content required for teaching the language of (bio)medical sciences. It proposes criteria for selecting medical terminology and recommends a sequence of instructional stages. In addition, it highlights the principal difficulties and the types of lexico-semantic errors observed over the years in various groups of foreign students.

Keywords: *medical language for L2*, *anatomical terminology, didactic contents, lexical and semantic difficulties*

1. Introducere

După câteva decenii de cercetare în scop didactic a limbajelor specializate, o mare parte din problemele teoretice rămâne nesoluționată: volumul lexicului specializat depășește cu mult lexicul comun, proporţiile, gradul de răspândire şi asimilarea unor termeni sunt greu de cuantificat cu exactitate, distincțiile teoretice între „termen specializat" şi „termen general ştiințific" se dovedeşte fluidă. Este astfel mai realist să ne propunem doar o introducere în limbajul medical specializat, cu un obiectiv mai larg: deprinderea de a lucra cu un text specializat, respectiv recunoaşterea principalelor particularități ale terminologiei medicale? Articolul sugerează răspunsuri la aceste întrebări, oferind câteva principii de selectare a materialelor didactice, precum şi o schiță a principalelor obstacole.

2. Preliminarii teoretice

Predarea terminologiei ştiinţifice de specialitate revine disciplinei opţionale *Limbaj specializat: ştiinţe biologice şi biomedicale* pentru viitorii studenți din acest domeniu şi se caracterizează, în general, printr-o libertate de

alegere a conținuturilor, putând alătura cunoștințe din discipline conexe: anatomie, chimie, fizică. De cele mai multe ori, accentul se pune pe noțiunile de anatomie și pe utilizarea textelor-suport din cursuri tipărite[1].

Pornind de la ideea că limbajele specializate sunt limbajele utilizate de specialiști, într-un cadru specializat, adică subsisteme lingvistice ale unor domenii de cunoaștere (științifică, tehnică, profesională) (Bidu-Vrănceanu, 2007:19), în *curricula* unor universități apare termenul *limbaj de specialitate,* pentru a desemna disciplina predată studenților străini, deci nespecialiștilor, adică o introducere în particularitățile lingvistice ale terminologiilor diferitelor domenii științifice. Dubletul *specializat* vs *de specialitate* ajunge astfel să marcheze diferența dintre o cunoaștere aprofundată sau o comunicare între experți și o cunoaștere (de)limitată, caz în care se suprapune termenului de *limbaj cu scopuri precise*, restrângându-se la predarea unei terminologii pentru L2. Se urmează astfel modelul din limba engleză cu *specialized language* și *language for specific purposes/language of speciality*.

Din perspectiva predării limbilor străine, conceptul de *limbaj specializat/de specialitate* a fost privit, în ultimii treizeci de ani, în relație cu o serie de discipline și concepte concordante: *limbaj academic* și *text științific*[2]. Cu toate că studiile teoretice din anii ’80 au evidențiat succesiunea logică a obiectivelor didactice la Anul pregătitor (predarea-învățarea vocabularului fundamental al limbii române, a vocabularului general de orientare științifică și a terminologiei științifice de specialitate) și au delimitat clar conținuturile fiecărui vocabular, predarea se face în prezent necorelat sau nerespectând succesiunea, cursul de vocabular general de orientare științifică și cel de terminologie de specialitate, de exemplu, fiind concepute și predate frecvent absolut independent.

Cercetările sunt unanime în a reliefa complexitatea aspectelor de natură lingvistică, pedagogică și conceptual-științifică a acestor cursuri. În timp, încercările de a descrie și sistematiza conținuturile predate la cursurile de limbaje destinate vorbitorilor străini s-au concentrat pe trăsăturile lexicale, mai rar pe cele gramaticale și sintactice[3], aspectele pragmatice fiind recuperate începând cu anii ’90, când atenția se va orienta și spre interacțiunea verbală în contexte specializate[4]. Cele mai multe studii au urmărit realizarea unor

[1] Am avut în vedere cursurile publicate după 2000: Biriș 2014, Argăseală *et alii* 2022, Dafinoiu 2023.

[2] Limbajul academic sau limbajul științific general acoperă contextele de comunicare comune mai multor domenii științifice și ar putea avea un echivalent în disciplina *Text științific românesc* de azi sau în *Vocabular general de orientare științifică,* denumirea unei discipline din anii ’70-’80, obiectivele comune constând în dezvoltarea competențelor de citire și înțelegere a unui text de specialitate, pe baza unui vocabular clar delimitat.

[3] Salager-Meyer 1987 și 1992, Ferguson 2001.

[4] Salager-Meyer 1994.

inventare lexicale pe criteriul frecvenței în texte scrise, plecând de la premisa că lexicul este elementul esențial al comunicării științifice și, totodată, factorul diferențiator în raport cu limba comună (Former, Thörle 2016: 4). Au fost elaborate liste de cuvinte esențiale pentru anumite discipline[5] și s-au identificat diferențele dintre aceste cuvinte și vocabularul uzual. Concomitent, au rezultat liste de cuvinte utilizate în context academic, cu ajutorul cărora să se contureze o pregătire pentru specializarea universitară ulterioară[6]. Cercetările asupra acestor liste au dus la identificarea unor dificultăți considerate insurmontabile de către I. S. P. Nation (2001: 193-194):

- vocabularul academic nu s-ar putea preda integral într-un interval rezonabil de timp și ar necesita un număr foarte mare de texte-suport în vederea predării,
- în primele trei-patru texte folosite la predare ar apărea, inevitabil, un număr semnificativ de cuvinte necunoscute, care ar îngreuna înțelegerea textelor.

În plus, un text specializat privit în raport cu vocabularul academic folosește un număr mult mai mic de cuvinte specializate, corpusul academic acceptând un număr mare de termeni cu frecvență foarte redusă (Sutarsyah *et alii* 1994). Rezultă astfel importanța alegerii textelor-suport și necesitatea relaționării tematice a acestora, pentru a permite repetarea în vederea fixării, precum și utilizarea productivă a terminologiei.

Medicina implică multiple genuri textuale și forme discursive, cunoștințele medicale manifestându-se în diverse contexte, între un pol specializat și unul al „vulgarizării", destinat publicului larg. Pentru studenții din primii ani de studiu, la facultățile de profil medical, care învață în limba maternă, s-a pus aceeași problemă a însușirii lexicului de specialitate pe baza unor liste de termeni medicali, cu scopul de a se înlesni notarea informațiilor și înțelegerea conținuturilor din cursuri. A rezultat că învățarea se obține prin expunere repetată la aspectele terminologice (etimoane, mod de formare, analiza și sinteza termenilor) și prin reproducerea acestora în diferite contexte, prevalând opinia că termenii tehnici sunt însușiți automat odată cu disciplina studiată, datorită relației strânse cu (con)textul în care apar și cu subiectul abordat.

În privința vocabularului identificat în articole medicale specializate, pe un corpus de 100.000 de cuvinte, Salager-Meyer (1983) ajunge la o categorizare lexico-semantică în: *engleză de bază*, *engleză medicală esențială* și *engleză medicală specializată,* și la identificarea a 1425 de rădăcini care formează nucleul englezei medicale. Partiția se suprapune delimitării lui Nation (2021:

[5] Electronică – Farrell 1990, științe inginerești – Ward 1999, medicină, Salager – Meyer 1983 etc.

[6] Pentru limba engleză, cea mai recentă apariție lui Coxhead 2000: *Academic Word List/* „Lista academică de cuvinte"), cu 570 de familii lexicale identificate în texte academice.

187) în *vocabular de bază*, *vocabular subtehnic* şi *vocabular tehnic* sau cu cea a lui Lampark (1990: 34) în *termeni medicali specializaţi*, *termeni medicali comuni*, *termeni medicali specializaţi cu utilizare frecventă în limba comună* şi *termeni submedicali*. Distingerea vocabularului „tehnic" conduce la cel puţin patru situaţii[7]:

1. cuvântul apare rar sau deloc în afara domeniului: *a fagocita* „a îngloba, digerând un element străin de organism",
2. cuvântul apare şi în alte domenii, cu un alt sens: *proces* (anat. „prelungire" vs jur. „acţiune în justiţie" vs fiz./chim. „succesiune de stări, etape, stadii prin care trec diverse obiecte sau fenomene"),
3. cuvântul apare şi în alte domenii, dar se utilizează preponderent într-un anumit domeniu, sensul său rămânând accesibil însă şi în afara domeniului: *regenerare („despre organe şi ţesuturi, a se reface"),*
4. cuvântul apare mai frecvent într-un domeniu decât în altele, fără a fi specializat, fiind recunoscut ca atare de către specialiştii din domeniul respectiv, de exemplu, *organ*.

La această categorizare ar trebui adăugată necesitatea asocierii permanente între termenii specializaţi şi echivalenţii acestora din limba comună, relaţia dintre *stomac* sau *abdomen* şi *burtă* sau *pântece* dovedindu-se dificilă din perspectiva RL2[8]. În acelaşi timp, limbajul medical românesc a conservat exprimări „fosilizate", care implică o serie de cuvinte rare sau deloc prezente în uz: *în formă de fus*, *în formă de suveică* etc. (Şoşa *et alii* 1990: 444), conturându-se o imagine foarte complexă pentru un vorbitor străin.

Este evident că sensurile cuvintelor specializate/tehnice nu pot fi deduse din context, necesită o pregătire prealabilă a persoanei care predă pentru domeniul vizat şi de aceea se consideră că un profesor de limbi străine nu poate avea o contribuţie semnificativă la predarea lor (Cowan 1974). Se afirmă şi că acestea nu se pot preda în izolare, necesitând cunoaşterea altor cuvinte specializate/tehnice, cu care se află în relaţie strânsă (Godman, Payne 1981), aspect care îngreunează şi mai mult utilizarea unor liste prealabile de termeni în procesul de predare.

Cercetarea românească a urmat jaloanele de la nivel internaţional. Două proiecte importante derulate la universităţile din Craiova şi Timişoara, în anii '80, au condus la identificarea conţinuturilor lexicale ale cursurilor de limbaje destinate studenţilor străini de la profilul medical, după modelul francez al *Vocabulaire général d'Orientation scientifique* (A. Phal 1971).

S-au elaborat atunci: un vocabular comun ştiinţelor de profil (biologie, fizică şi chimie): **VGSP** („vocabular general ştiinţific de profil"), un vocabular

[7] Categorizarea este preluată din Nation 2001: 198-199, exemplele ne aparţin.

[8] Unele diferenţieri sunt probabil greu de făcut cu acurateţe şi de către nativi, de exemplu, *boală* în relaţie cu *maladie* şi *afecţiune.*

pentru biologie: **VGSB** („vocabular general ştiinţific pentru biologie"), adică nucleul lexical minimal comun pentru biologie, redactat pe baza unui indice de frecvenţă în patru manuale pentru nivelul liceal, şi **VGOSM** („vocabular general de orientare ştiinţifică de profil medical"). Toate aceste vocabulare necesită actualizări semnificative, date fiind diferenţele cantitative şi calitative în raport cu manualele actuale de liceu[9].

Listele de cuvinte se dovedesc utile atunci când constituie cadrul teoretic pentru redactarea şi selectarea resurselor didactice, pentru scrierea de dicţionare, pentru conceperea testelor lexicale (Swales 1976, *apud* Salager-Meyer 1983: 55), dar nu pot reprezenta o resursă didactică în sine.

Terminologia medicală include în sistemul său următoarele subdomenii: anatomic-histologic, clinic şi farmaceutic[10]. În acelaşi timp, din perspectivă funcţională, există trei tipuri de texte medicale: cursuri, articole ştiinţifice şi comunicare profesională propriu-zisă. Pentru Anul pregătitor, în condiţiile unui interval limitat de timp (paisprezece săptămâni), este realist să se restrângă predarea la domeniul anatomiei, completat cu elemente minime din simptomatologie, dintre cele accesibile publicului larg (*febră*, *greaţă, tuse* etc.), şi terapeutică (denumiri pentru medicamente de bază: *aspirină, paracetamol, sirop de tuse, unguent* etc.), precum şi câteva denumiri de instrumentar medical (*seringă, flacon, stetoscop* etc.).

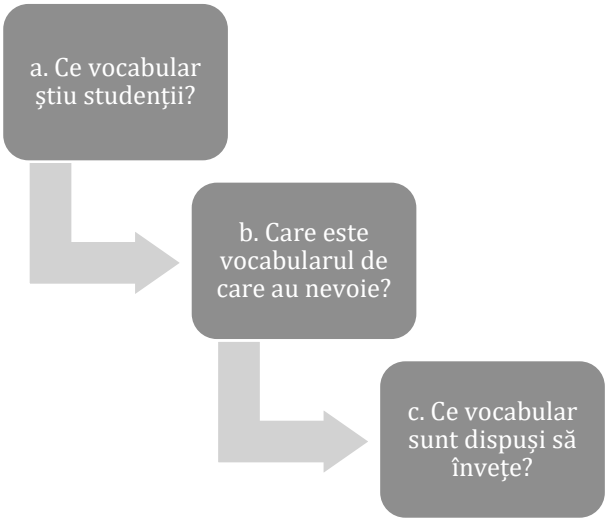
Cercetătorii recomandă unanim predarea explicită a terminologiei medicale, cu explicarea principiilor de formare a cuvintelor, însoţită de informaţii etimologice şi formarea competenţelor de analiză şi sinteză a termenilor (Leonard 1983). Relevanţa informaţiei etimologice în achiziţia lexicală la vorbitorii nativi a fost probată prin studii, un rol esenţial revenind derivării cunoştinţelor şi raţionamentului, la termeni precum: cervical < *cervix* „ceafă", pectoral < *pectus, pectoris* „piept", somatic < *soma* „corp", toracic < *thorax* „piept", explicarea etimoanelor din latină şi greacă înlesnind memorarea logică (Goian 1961). Dacă şi cât de eficient este acest principiu pentru o limbă străină, vom demonstra în continuare.

Sub raport cantitativ, în primul an de studiu, la facultăţile de medicină, apar în cursuri şi tratate aproximativ 13.000 de termeni complet noi, dintre care 8140 aparţin anatomiei, la care se adaugă aproximativ 1000 de termeni pentru biochimie, 1000 pentru histologie, 1000 pentru fiziologie ş.a.m.d. (Bridge 1962), astfel că numărul mare al termenilor de predat la Anul pregătitor nu ar trebui să descurajeze, expunerea la o terminologie diversă facilitând familiarizarea cu domeniul ştiinţific, chiar dacă nu toţi termenii sunt însuşiţi pe deplin.

[9] Pentru o analiză detaliată a cursurilor mai vechi în raport cu cele recente, Biriş 2015.
[10] Descrieri ale limbajului medical românesc, Melnic 2003 sau Fleişer 2011.

3. Problema conținuturilor de predat în cadrul cursului de limbaj specializat pentru științele biomedicale

Stabilirea conținuturilor pe care le putem preda într-un curs de aproximativ paisprezece săptămâni pleacă de la trei întrebări:



a) Vocabularul cu care se intră la cursul de limbaj medical din semestrul al doilea este cel însușit în relație cu o serie de teme abordate la cursul general de limba română: „La doctor", „Stil de viață sănătos", „La spital", „La farmacie" etc. Din experiența predării, putem enumera ca fixate doar anumite aspecte: denumirile principalelor părți ale corpului: *cap, gât, mână, picior, deget*, ale câtorva organe: *inimă, plămâni, stomac*, *ficat*, cu dificultăți de ordin gramatical pentru pluralele cu alternanțe sau ale substantivelor neutre: **sprânceane, *geane*, **stomace* etc. Pe baza LECOR (*Learner Corpus of Romanian* 2020), am putut observa următoarele:

- cel mai mare număr de ocurențe (63) se înregistrează pentru *inimă,* la studenții cu nivelurile B2-C1, în contexte „nemedicale", mai exact, în expresii: *a-și deschide inima, a mulțumi din inimă, a-și asculta inima, a avea inimă bună* etc., cuvântul fiind utilizat și cu sensul de „suflet":

  #3420: „ …. am decis sa să merg la spital , ++ -0- . Când am fost acolo l-am văzut și inima mea ++ m-a durut ..."

- urmează *creier*, cu 58 de ocurențe, la care apare suprapunerea cu „minte":

  #357: „… Aceste întrebări au apărut în creierul meu"

– cu 31 de ocurenţe este înregistrat cuvântul *piele*, dar ca „material din care sunt confecţionate obiecte" sau cu referire la produse şi scopuri cosmetice:

#1014: „ …Are geantă de piele cred"
#937: "….. Prosoapele, crema de faţă, pudra de piele sunt deasupra raftului"

– am identificat 18 ocurenţe pentru *stomac*, în structuri „fixe": *a-l durea stomacul, probleme de stomac* etc.,
– 13 ocurenţe pentru *muşchi*, în contexte legate de exerciţii fizice, fitness, alimentaţie sănătoasă,
– mai apar: *os/oase* (9 ocurenţe), *plămâni* (8 ocurenţe) şi *ficat*, *rinichi*, *coloană vertebrală* (fiecare cu câte 2 ocurenţe),
– nicio ocurenţă pentru *pancreas, splină, tiroidă, intestin, glandă* etc.

Testarea cunoştinţelor anterioare de biologie sau anatomie umană este dificil de făcut în condiţii de eterogenitate a cursanţilor (niveluri diferite de competenţă în limba română şi de istoric educaţional: studenţi care au urmat cursuri de biologie repartizaţi împreună cu studenţi fără noţiuni elementare de biologie), dar trebuie menţionat că existenţa unui fond de cunoştinţe pasive sau parţiale de biologie, care se pot reactiva în timpul cursului, joacă un rol esenţial în însuşirea terminologiei de specialitate. Este mult mai simplu să înveţi un termen al cărui concept este cunoscut deja din limba maternă, cum ar fi *citoplasmă,* decât să fie nevoie să identifici mai întâi cu exactitate sau să înveţi conceptul în propria limbă pentru a face transferul spre L2, fiind dovedit că familiarizarea cu un concept facilitează învăţarea lexicală (Adams 1982). În plus, un rol important îl joacă şi nivelul cunoştinţelor de limba română: poţi reţine mai uşor termenul *masticaţie* dacă ştii deja ce înseamnă *a mesteca*.

În acelaşi timp, cunoaşterea cuvintelor care apar în mai multe discipline poate constitui un avantaj sau un dezavantaj, în funcţie de capacitatea studentului de a corela sensurile din explicaţiile profesorului sau din diferite definiţii cu fondul propriu de cunoştinţe. De exemplu, *a secţiona* „a diviza în secţiuni/ a tăia transversal organe, ţesuturi etc." ar putea fi asociat noţiunilor anterioare de geometrie din liceu referitoare la corpurile geometrice văzute în secţiune. Dacă este definit şi învăţat cu ajutorul sinonimiei, pe baza verbului *a tăia* (*în plan transversal),* conduce la elaborarea unor enunţuri de tipul „A secţionat pâinea în felii", rezultat din familiarizarea anterioară cu sensul lui *a tăia* din limba comună.

b) Vocabularul de care au nevoie studenţii acoperă un număr limitat de teme, abordate în majoritatea cursurilor de anatomie: planurile şi raporturile anatomice de descriere a organismului uman, nivelurile de organizare (celula, ţesutul, organele, sistemele de organe), funcţiile organismului uman – **i**. de relaţie, cu principalele sale sisteme: nervos, analizatori (cutanat, vizual,

gustativ, olfactiv, acustico-vestibular, kinestezic), glande endocrine, sistem osos şi sistem muscular, **ii**. funcţiile de nutriţie: cu sistemul digestiv, sistemul circulator, sistemul respirator şi sistemul excretor, şi **iii**. funcţia de reproducere, cu sistemul reproducător. Prezentarea informaţiilor urmează, în linii mari, aceeaşi dispunere: definiţia sistemului/structurii anatomice, topografia şi alcătuirea lui/ei, descrierea componentelor, aspecte de fiziologie. Parcurgerea acestor teme reprezintă singura abordare sistematică adecvată, prin care să se asigure o iniţiere în ceea ce studenţii vor studia la facultăţile de medicină, în primul lor an de studii. De aici, putem extrage un prim criteriu de selecţie a vocabularului medical cu scop didactic: **capacitatea definitorie a cuvintelor**[11], adică acea însuşire de a exprima noţiuni care se folosesc drept gen proxim în definiţii: *aparat, sistem, organ, formaţiune*, *structură, funcţie* etc. După ce a fost stabilit acest inventar de cuvinte, adăugăm un criteriu suplimentar, care decurge din caracteristicile terminologiei de specialitate: **puterea de derivare şi de combinare** (prezenţa în sintagme, expresii, structuri fixe), precum şi **criteriul frecvenţei în uz** (prezenţa cuvintelor în texte scrise: manuale, cursuri, tratate). În privinţa ultimului criteriu, trebuie luat în considerare un aspect reliefat de cercetările româneşti anterioare: cuvintele specializate au indici de frecvenţă mici şi foarte mici în textele manualelor (Şoşa *et alii* 1990: 444), deci vor necesita contexte ilustrative suplimentare.

c) Pe baza chestionarelor, de-a lungul mai multor ani academici, am încercat să identific aşteptările studenţilor străini privitoare la cursul de limbaj medical. S-a conturat astfel opţiunea de a lucra pe texte-suport cât mai apropiate de materialele de la facultăţile de medicină, deoarece studenţii doresc să acumuleze cât mai multe cunoştinţe utile pentru viitoarea lor specializare. În acelaşi timp, văd în acest curs o resursă importantă de învăţare, iar noţiunile de anatomie din el sunt considerate a fi esenţiale pentru parcursul lor academic viitor. Cu toate acestea, recunoaşterea relevanţei nu se află întotdeauna în concordanţă cu motivaţia de a lucra mai mult şi de a depune un efort mai mare în învăţare.

4. Dificultăţi de predare-învăţare

Din perspectiva predării într-un context nemedical, filologic, studenţilor străini, terminologia medicală prezintă următoarele dificultăţi:

a. fonetico-fonologice – probleme legate de citirea şi pronunţarea cuvintelor lungi, polisilabice, de accentuare şi de transpunere grafică a unor sunete: *f* vs *ph*, *psi* vs *psy*, *c* vs *ch* etc.,

[11] Numită şi *putere definitorie*, vezi Iliescu 1975.

b. morfologice – însuşirea unor plurale caracteristice domeniului, diferite de cele cunoscute anterior: *centri, irisuri*, *membre, nuclei* etc.,
c. semantice – gradul înalt de abstractizare al termenilor: *stimul*, *influx*, *sinapsă*,
d. sintactice – lungimea frazelor: 30-40 de cuvinte[12], număr considerabil de propoziţii coordonate şi subordonate, construcţii incidente, structuri infinitivale, pasive etc.,
e. absenţa unei competenţe de (re)cunoaştere şi utilizare a mijloacelor derivării şi ale compunerii pentru limba română,
f. absenţa familiarizării cu abrevieri, unele dintre ele consacrate: *ADN (acid dezoxiribonucleic), UV (despre radiaţiile electromagnetice, ultraviolet),*
g. prezenţa unui număr mare de eponime în denumirile unor structuri anatomice şi ale unor afecţiuni: *aparatul Golgi*, *corpusculi Ruffini, boala Alzheimer* etc.

Caracterul descriptiv al anatomiei determină o prezenţă mai mare a substantivelor, în defavoarea altor părţi de vorbire. Această complexitate nominală se leagă de un efort cognitiv mare. Dificultăţile de ordin lexico-semantic observate la curs vizează, paradoxal, mai puţin terminologia propriu-zisă şi mai mult cuvintele nontehnice/nespecializate ale domeniului:

i) cuvintele din lexicul comun, utilizate cu o semnificaţie diferită în limbajul medical,

ii) cuvintele care ţin de vocabularul ştiinţific general.

a. Dificultăţi legate de lexicul comun

În limbajul medical, se atribuie o semnificaţie precisă cuvintelor din limba comună, diferenţele dintre sensurile cuvintelor în limba comună şi în limbajul medical fiind considerabile, în unele cazuri, formele şi sensurile familiare creând dificultăţi. De exemplu:

superior	„de calitate mai bună”	vs	„localizat deasupra“ (e.g., *vena cavă superioară*)
inferior	„de calitate mai proastă”	vs	„localizat dedesubt” (e.g., *lobul inferior*)
lateral	„pe una dintre laturi”	vs	„situat departe de linia mediană a corpului”

În timp ce pentru vorbitorii nativi trecerea de la polisemantismul uzual la monosemantismul specializat al unor cuvinte din limba comună se face natural, uşor, pentru vorbitorii străini este nevoie de o predare explicită şi de expunerea la numeroase contexte, cu scopul de a evita construirea unor enunţuri noi exclusiv cu semnificaţiile învăţate iniţial, ca în exemplul următor: *Vena e*

[12] Numărul mediu de cuvinte dintr-un enunţ în Biriş 2014.

superioară pentru că pompează mult sânge. Capacitatea de a „comuta" între mai multe semnificaţii, în funcţie de (con)texte, şi disponibilitatea de a învăţa sensuri noi, fără a favoriza semnificaţiile însuşite anterior, necesită o atenţie particulară. Mai ales la începutul cursului, din comoditate, există tendinţa de a construi enunţuri pe baza cunoştinţelor de la cursul general de limba română din primul semestru. De exemplu, predarea adjectivului *pronunţat* cu sensul „bine marcat, intensificat", cu ajutorul unui singur context ilustrativ de tipul: „La nivelul dermului există corpusculi care recepţionează excitaţiile pronunţate.", nu a determinat însuşirea sensului specializat, fapt probat prin construirea enunţului următor de către un student: *Colega mea a pronunţat toate cuvintele în limba română corect.*

Pentru nivelul A2-A2+, sunt frecvente greşelile care decurg din analogii între formele cuvintelor. De exemplu, *vânătaie* este asociat cu verbul *a vâna* (-ez) sau cu substantivul *vânătă*, rezultând *a vânăta*, în loc de *a se învineţi*. Deşi se predă pe familii lexicale, rareori se însuşesc toate cuvintele acelei familii, astfel că *julitură* este explicat prin verbul *a julia* sau *a julita* , şi nu prin *a se juli*.

Prezenţa aceloraşi rădăcini sau etimoane creează confuzii, conducând la utilizarea termenului specializat în enunţuri care ţin de limba comună şi invers, un termen comun este folosit într-un enunţ specializat:

> *dispunere* „aranjare într-un anumit fel" vs *dispoziţie* „stare sufletească"
> *El este în dispunere de muncă.*
> *formaţiune* „structură anatomică" vs *formare* „acţiunea de a (se) forma"
> *Formaţiunea echipelor mele este complicată*.

Deşi sinonime, unele cuvinte nu se pot utiliza în acelaşi context, nesubstituindu-se reciproc, de exemplu, *a se regenera* „a reveni la condiţia iniţială/ a creşte" vs *a se reface* „a se însănătoşi": *S-a regenerat repede după accident.*

Cuvinte apropiate ca sens, definite în relaţie cu un concept comun, în cazul exemplului nostru *viaţă*, sunt dificil de diferenţiat la un nivel intermediar de competenţă în limba română, necesitând numeroase contexte ilustrative:

> viu „în viaţă" vs vital, „indispensabil pentru existenţă"/„care aparţine vieţii"
> *Noi suntem organisme vitale.*

Dificultăţile sunt şi mai mari atunci când definiţiile cuvintelor se bazează pe sinonimie cvasitotală iar folosirea cuvintelor implică restricţii sintagmatice:

> *profund* „situat la distanţă mare de suprafaţă" vs *adânc* (despre ape sau cavităţi concave) „situat la distanţă mare de suprafaţă"
> *Marea este foarte profundă în acest loc.*
> *a se întinde* „a lungi într-o direcţie" vs *a creşte* „a deveni mai mare, a se dezvolta"
> *Întinderea oaselor se termină în jurul vârstei de 20 de ani.*

Apar frecvent confuzii între părți de vorbire, fiind preferată partea de vorbire cu sensul uzual. Rezultă astfel enunțuri complet inadecvate la domeniul medical:

> *motor*, adj. „în anatomie, care pune ceva în mișcare, sin. motoriu" vs *motor*, subst. „mașină, dispozitiv"
> *Motorul electric este extrem de eficient.*

Cunoașterea unor adjective derivate cu sufixe, de exemplu *luminos* sau *spațios*, nu garantează recunoașterea sufixului acestora (în acest caz, – *os*) în derivatele noi, de pildă în *apos*, pentru că se predau ca adjective în sine, fără explicații legate de formarea cuvintelor. În același timp, apare tendința de a atașa sufixe cunoscute sau recent predate la mai multe rădăcini: **(sistem) musculos* (în loc de *muscular*), **țesutos* (în loc de *tisular*), **limbos sau limbal* (în loc de *lingual*), **aparat excretal sau excrețial* (în loc de *excretor*), **măduval sau măduvian* (în loc de *medular*), **rădăcinal sau rădăcinar* (în loc de *radicular*).

În funcție de cunoștințele din limba maternă sau din limbile de circulație internațională învățate anterior de studenți, termenii pot fi mai mult sau mai puțin accesibili, de exemplu, *cardiologie* e mai puțin opac decât *miocard*, pentru că prezintă un tipar de compunere îndelung exersat (*biologie, psihologie, geologie* etc.), în timp ce în cazul celui de-al doilea termen e necesar să știi semnificația prefixoidului *mio-* „mușchi". Atunci când se predau explicit elementele de compunere ale unor termeni, de exemplu, *intercostal* ca *inter + costal*, tendința este de a explica termenul pe baza unor cuvinte însușite deja, ca *intră + cost,* sau de a reproduce sintagma/enunțul în care a fost folosit termenul la curs: *Mușchii intercostali sunt externi și interni.* drept explicare a modului de formare a termenului, în loc de a se indica sensul fiecărui element în parte: „între" + „coaste". De asemenea, decodarea termenilor este frecvent literală, astfel că sinonimul pentru *reproducere* este *„a face din nou",* mai ales dacă studenții știu că *a produce* este sinonim cu *a face*.

Predarea explicită a elementelor de compunere și de derivare a termenilor medicali se dovedește eficientă doar în cazul reluării acestora în mai multe unități de învățare și în exerciții distincte de recunoaștere și de explicare a formării cuvintelor. Există categorii de afixe care apar frecvent în comunicarea cotidiană: *hiper-, sub-, inter-, -logie*, ușor de recunoscut și în contexte medicale, care nu pun probleme de învățare: *hipertensiune*, *intercelular* etc. Cele strict specializate pentru domeniul anatomic: *peri-, endo-, -cit* etc. pot fi învățate doar prin expunere repetată. Astfel, predarea lui *peri-* „în jurul" din *periost „membrană care înconjoară osul"* din unitatea despre sistemul osos este completată și fixată cu *perimisiu* „înveliș al mușchiului", de la unitatea despre sistemul muscular. Nu toate afixele apar de mai multe ori în cuprinsul cursului iar introducerea lor în exerciții distincte de formare a cuvintelor ar necesita cunoștințe diverse, unele dintre acestea imposibil de acoperit într-un curs de paisprezece săptămâni.

Importanţa contextelor, gradul de dependenţă sau interdependenţă combinatorie, cunoaşterea libertăţilor, a preferinţelor şi a restricţiilor contextuale sunt aspecte care condiţionează utilizarea adecvată a sensurilor specializate, mai ales în situaţia unei terminologii esenţiale, de exemplu, spunem *cutie toracică*, dar *cavitate abdominală*, spunem *centură scapulară,* dar *articulaţia cotului*. Libertatea de combinare conduce la asocieri complet nepotrivite: *cutie bucală, centura cotului*. Creativitatea se dovedeşte ridicată atunci când conceptul este cunoscut, dar termenul românesc nu a fost memorat: *trusa de prim-ajutor* devine **geantă de prim-ajutor, *cutie de emergensie, *cutie de ajuta, *cutie de ajutor* sau **plan de medicamente,* semn al decodării unui singur element de compunere.

b. Dificultăţi care privesc vocabularul ştiinţific general

Cursurile de anatomie acoperă inventarul de teme menţionat anterior (vezi supra 2 b) şi au o dispunere a conţinuturilor după o structură identică, pe care o reluăm aici: definiţia sistemului/structurii anatomice, topografia şi alcătuirea lui/ei, descrierea componentelor, aspecte de fiziologie. Acest tipar se bazează pe câteva categorii de cuvinte care desemnează:

i. localizarea: *a se găsi, a se afla, a fi situat, a fi localizat* etc.;
ii. secvenţierea temporală, frecvenţa, durata: *iniţial, gradual, stabil, simultan, concomitent, continuu* etc.;
iii. măsurile, dimensiunile, formele: *greutate, lungime, lăţime*, *diametru, înălţime* etc.;

Deoarece numărul de ocurenţe este foarte mare într-un curs, regăsindu-se aproape la fiecare temă, aceste cuvinte sunt învăţate relativ uşor, dar şi aici apar confuzii semantice care au la bază sensurile unor cuvinte învăţate la cursul general de limba română:

> *a se găsi* „a fi situat, a fi localizat undeva" vs a găsi „a da de ceva"
> *Putem să ne găsim la Grădina Botanică.*
> *schimb* „proces fiziologic din organismul uman, în *schimb de materii, schimburi respiratorii*" vs *schimbare* „înlocuire, modificare"
> *Schimburile în viaţă sunt dificile dar nu imposibile.*
> *a se răspândi* „a se întinde pe o suprafaţă mare" vs *a se localiza* „a se limita la un anumit spaţiu"
> *Casa noastră de la mare este răspândită pe o insulă.*
> *textură* „dispunerea fibrelor unei părţi a corpului" vs *formă* „aspect, înfăţişare"
> *Intestinul are o textură cilindrică.*

Un alt exemplu este *nivel,* care apare în cursul de anatomie cu două sensuri: „indice al cantităţii", în „nivelul de oxigen", şi „în regiunea, respectiv în dreptul …", în „la nivelul celulei" sau „la nivelul membrelor". Puşi în situaţia de a construi un enunţ nou, studenţii dau exemple de tipul „nivel B1 de limba

română", deci cu sensul „stadiu, grad de pregătire", în virtutea aceleiași familiarizări cu anumite contexte și sensuri.

Cuvintele non-tehnice sunt recunoscute de mai multe studii ca fiind problematice (Anderson 1980; Cohen *et alii* 1988; Nation 2001), deoarece sunt legate de context și este mai ușor să înveți un cuvânt nou decât să-l asociezi cu o semnificație diferită de cea mai uzuală (Divasson 1994:3).

5. Concluzii

Predarea limbajului medical este un demers complex, care trebuie să ia în considerare mai mulți factori: particularitățile lingvistice ale terminologiei, nivelul cunoștințelor de specialitate în L1 și strategiile de învățare adoptate de către studenți. Selectarea textelor-suport și a aplicațiilor se cuvine să urmeze o gradare: prezentarea caracteristicilor generale ale acestui limbaj, dezvoltarea și exersarea capacităților de analiză a termenilor, familiarizarea cu vocabularul științific general care are frecvență mare în textele de profil[13]. Aprofundarea conceptelor, a cunoștințelor de specialitate, ar trebui să constituie o a doua etapă, făcându-se și aici gradual: noțiunile generale de anatomie umană prezente în comunicarea cotidiană vor fi predate la început, dacă nu se cunosc deja, urmând a se trece la aspecte complexe: prezentarea pe aparate și sisteme într-o etapă ulterioară. Alegerea materialelor didactice trebuie să răspundă celor trei criterii de selecție lexicală enunțate: capacitatea definitorie a cuvintelor, puterea de derivare și de combinare și frecvența în uz. Încercările de a parcurge simultan un conținut didactic care combină vocabular științific general necunoscut de către studenți și informație anatomică cu un grad înalt de abstractizare vor putea avea succes doar pentru cei ferm motivați, cu un bun nivel de limba română și cu noțiuni de bilogie aprofundate anterior, în limba maternă. Pentru ceilalți, cursul va implica un efort cognitiv mult prea mare, va descuraja și nu va oferi suficientă motivație pentru studiu.

Bibliografie

1. Adams 1982: Adams, S.J., *Scripts and the Recognition of Unfamiliar Vocabulary: Enhanced Second Language Reading Skills*, în „Modem Language Journal", 66, 1982, p. 155-159.
2. Anderson 1980: J. I. Anderson, *The lexical difficulties of English medical discourse for Egyptian students*, în „English for Specific Purposes", Oregon State University, 37, 1980, 4.

[13] În condițiile unei predări necorelate cu un curs destinat terminologiei științifice generale.

3. Argăseală *et alii* 2022: Georgiana Argăseală, Alice Bodoc, Elena Buja, Răzvan Săftoiu (coord.), *Limba română pentru străini: limbaje specializate, vol. I: Ştiinţe medicale*, Braşov, Editura Universităţii *Transilvania,* 2022.
4. Bidu-Vrănceanu 2007: Angela Bidu-Vrănceanu, *Lexicul specializat în mişcare. De la dicţionare la texte,* Bucureşti, Editura Universităţii din Bucureşti, 2007.
5. Biriș 2014: Gabriela Biriș, *Limbaj medical. Anatomie: curs pentru studenţii străini din Anul pregătitor*, Bucureşti, Editura Universităţii din Bucureşti, 2014.
6. Biriș 2015: Gabriela Biriș, *Vocabular medical pentru Anul pregătitor: inventar, dificultăţi, perspective*, în Florentina Sâmihăian, Mădălina Spătaru-Pralea (coord.), *Limba şi literatura română – Perspective didactice. Actele celui de-al 14 si al 15-lea Colocviu internaţional al Departamentului de lingvistică (Bucureşti, 29 noiembrie 2014 şi 28 noiembrie 2015)*, Bucureşti, Editura Universităţii din Bucureşti, 2016, p. 141-151.
7. Bridge 1962: Edward Bridge, *The Language of Medicine. A Quantitative Study of Medical Vocabulary*, în „Jornal of Medical Education", 37, 3, 1962, p. 201-210.
8. Cohen *et alii* 1988: A. D. Cohen. H. Glasman, P.R. Rosenbaum-Cohen, J. Ferrara, J. Fine, *Reading English for specialised purposes: discourse analysis and the use of student informants*, în P. Carrell, J. Devine şi D. E. Esky (ed.), „Interractive Approaches to Second Language Reading", Cambridge, Cambridge University Press, 1988, p. 152-167.
9. Coxhead 2000: Coxhead, A., *A new academic word list*, în „TESOL Quarterly", 34 (2), 2000, p. 213-238.
10. Cowan 1974: J. R. Cowan, *Lexical syntactic research for the design of EFL reading materials*, în „TESOL Quaterly", 8, 1974, p. 389-400.
11. Dafinoiu 2023: Cristina Valentina Dafinoiu, *Anatomia şi fiziologia omului. Manual de limbaj medical pentru studenţii străini din Anul pregătitor*, Constanţa, Ovidius University Press, 2023.
12. Divasson 1994: Lourdes Divasson, *Reading Biomedical English: methos and materials*, în „APp – la revue du GERAS", nr. 3, 1994, p. 1-6, https://doi.org/10.4000/asp.4227.
13. Farrell 1990: Paul Farrell, *Vocabulary in ESP: A lexical analysis of the English of electronics and a study of semi technical vocabulary*. în „CLCS Occasional Paper", nr. 25, Dublin, Trinity College, 1990, https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED332551.pdf.
14. Ferguson 2001: Gibson Ferguson*, If you pop over there. A corpus-based study of conditionals in medical discourse*, în „English Specific Purposes" 20, 2001, p. 61-82.
15. Flaişer 2011: Mariana Flaişer, *Introducere în terminologia medicală românească*, Iaşi, Editura ALFA, 2011.
16. Former, Thörle 2016: Werner Former, Britta Thörle, *Introduction*, în „Manuel des langues de spécialité", Berlin, Walter De Gruyter, 2016, p. 1-52.
17. Godman, Payne 1981: A. Godman, E.M. F. Payne, *A taxonomic approach to the lexis of science*, în „English for Academic and Technical Purposes: Studies in Honor of Louis Trimble, Rowley", Massachusetts: Newbury House, 1981, p. 23-39.
18. Goian 1961: Gheorghe Goian, *Baza logică a predării şi însuşirii terminologiei ştiinţifice*, Bucureşti, Editura de Stat Didactică şi Pedagogică, 1961.

19. Iliescu 1975: Maria Iliescu, *Problema lexicului reprezentativ*, în „Studii şi cercetări lingvistice", XXVII, 1, 1975, p. 61-66.
20. Leonard 1983: Peggy Leonard, *Building a Medical Vocabulary with Spanish translations*, 8th ed., Elsevier Health Sciences, 1983.
21. LECOR 2020: *Learner Corpus of Romanian*, Universitatea din Bucureşti, Carmen Mîrzea Vasile (coord.), 2020, http://lecor.unibuc.ro/crystal/#open.
22. Melnic 2003: Vasile Melnic, *Mijloace de formare a terminologiei clinice (medicale) în limba română*, în „Limba Română", (Revistă de ştiinţă şi cultură), Chişinău, nr. 2-3, XIII, 2003, p. 186-189.
23. Nation 2001: *Learning vocabulary in another language*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
24. Phal 1971: André Phal, *Vocabulaire général d'orientation scientifique, V.G.O.S.: part du lexique commun dans l' expression scientifique*, Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud. Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion de Francais, CREDIF, Paris, 1971.
25. Salager-Meyer 1983: Françoise Salager-Meyer, *The lexis of fundamental medical English: Classificatory framework and rhetorical function (a statistical approach*, în „Reading in a Foreign Language", 1/1, 1983, p. 34-64.
26. Salager-Meyer 1992: Françoise Salager-Meyer, A text-type and move analysis study of verb tense and modality distribution in medical English abstracts, în „English for Specific Purposes", 11, 1992, p. 93-113.
27. Salager-Meyer 1994: Françoise Salager-Meyer, *Hedges and textual communicative function in medical English written discourse*, în „English for Specific Purposes", 13 (2), 1994, p. 149-171, https://doi.org/10.1016/0889-4906(94)90013-2.
28. Sutarsyah *et alii* 1994: C. Sutarsyah, P. Nation, G. Kennedy, *How useful is EAP vocabulary for ESP?,* în RELC Journal, 25 (2), 1994, p. 34-50.
29. Swales 1976: John M. Swales, *Verb frequencies in scientific English*, în „EPMENA Bulletin", 4, 1976, p. 28-31.
30. Şoşa *et alii* 1990: Elisabeta Şoşa, Ileana Marinescu, Elena Petre, *Organizarea vocabularului medico-farmaceutic în scop didactic*, în „Limba română", XXXIX, nr. 5-6, 1990, p. 437-445.
31. Ward 1999: J. Ward, *How large a vocabulary do EAP engineering students need?*, în „Reading in a foreign language", 12 (2), 1999, p. 309-324.

Poezia – de la intuiție lingvistică la strategie didactică

EMINA CĂPĂLNĂȘAN
Universitatea de Vest din Timișoara

Abstract. *Poetry – from linguistic intuition to didactic strategy*. Literature in a foreign language in the classroom can be discouraging and discouraged at a beginner or even intermediate level. However, literature can serve as a bond in a heterogeneous group. We aim to present a few strategies to guide students from the Romanian preparatory program towards a certain level of understanding a poetic text. Literature represents, without doubt, authentic material that could be explored and well exploited.

Keywords: *literature as resource, literature as bond, Romanian as a foreign language, Romanian preparatory program, understanding poetry, using poetry to learn a language, strategies, gradual approach*

1. Contextul

Scopul acestui articol este să expunem şi să analizăm câteva strategii care să îi ghidează pe studenţii de la Programul pregătitor de limba română[1] către *un anumit nivel* (gândit în procente: 80-100%) *de înțelegere* a unui text poetic (fără să avem în vedere sau să urmăm descriptorii de performanţă lingvistică bine-cunoscuți). Studenţii sunt în anul I, iar momentul în care considerăm aplicabil modelul propus ar fi la mijlocului semestrului al II-lea, la unul dintre cursurile de limbaj specializat (limbaj umanist). Un rezultat dorit ar fi apropierea de un discurs diferit de comunicarea uzuală sau de limbajul nespecializat, folosind ca mijloc şi drept instrument literatura, material autentic ce poate fi explorat didactic şi exploatat ca liant într-un grup eterogen din punct de vedere lingvistic şi cultural.

[1] În cadrul Universității de Vest din Timișoara: Programul pregătitor de limbă română pentru cetăţenii străini (PPLRCS); vezi https://lift.uvt.ro/programul-pregatitor-de-limba-romana-pentru-cetatenii-straini/.

Înainte de toate, considerăm necesară formularea unui răspuns la întrebarea: este literatura descurajantă pentru cineva care învaţă limba română într-un cadru instituţional, cu obiective clare şi rezultate ale învăţării precise? La un prim contact (la o primă lecturare a unui text poetic), literatura într-o limbă străină poate fi descurajantă la un nivel de începător sau chiar intermediar. Pe de altă parte, un text literar poate încuraja comunicarea, deschiderea spre dialog, confesiune, spre artă ca spaţiu de manifestare a emoţiilor (Căpălnăşan 2023). Până la urmă, după postmoderni, arta a coborât în stradă, iar, în spaţiul urban timişorean, expresia a primit într-adevăr materializare[2]. Cu siguranţă lectura facilitează deschiderea spre dialog şi spre exprimarea naturală a emoţiilor, însă constituie opera literară modalitatea prin care se pot activa şi mobiliza cunoştinţele şi abilităţile necesare comunicării în limbi străine? Ce rol are lectura în învăţarea unui cod lingvistic nou? Ne punem aceste întrebări în contextul în care scopul primar al educaţiei lingvistice în şcoală (cel puţin) este dezvoltarea competenţei de comunicare, fie în limba maternă, fie în limbi noi. Este lectura strategia eficientă pentru atingerea acestui obiectiv?

2. Argumentul

Cadrul european comun de referinţă pentru limbi: învăţare, predare, evaluare discută, dar nu accentuează rolul şi importanţa textelor literare în studierea limbilor, deşi acestea sunt resurse importante ce transmit valori culturale[3]. În capitolul al IV-lea al documentului menţionat se aduce în discuţie repertoriul pluricultural, însă literatura rămâne, în destule rânduri, un detaliu notat între paranteze, subordonat competenţei culturale sau competenţei de mediere: 3.4.1. Mediation Activities. Expressing a personal response to creative texts (*including* literature)[4]; Analysis and criticism of creative texts (*including* literature)[5]. Într-un paragraf în care se expune feedbackul primit cu privire la grilele din cadru apare un rezultat important pentru discuţia de mai sus: competenţa plurilingvistică/pluriculturală a primit cele mai multe răspunsuri favorabile (70%), urmată fiind de interacţiunea online şi de mediere, literatura – constituind un sector individual – fiind pe ultimul loc (58% dintre respondenţi susţinând importanţa ei în grilă). Rezultatul nu este deloc surprinzător dacă analizăm manualele şi materialele folosite, de regulă, la un curs de RLS şi dacă

[2] Vezi mediafax.ro, *Rime pe asfalt. În Timişoara, stai la semafor şi citeşti poezii scrise la trecerile de pietoni*.

[3] Vezi https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4.

[4] Vezi CEFR 2001: 106.

[5] Vezi CEFR 2001: 107, Chapter 3. *The CEFR Illustrative Descriptor Scales: communicative language activities and strategies.*

avem în vedere dimensiunea pragmatică a discursului, a dialogului, a comunicării într-un nou spaţiu cultural: „O poezie nu te ajută să cumperi un bilet de metrou." (Koppensteiner, Schwarz 2012, *apud* Tănase 2023: 4). Fără doar şi poate, „înţelegerea viziunii asupra lumii şi a contextului de viaţă al vorbitorilor nativi poate fi asigurată sau cel puțin favorizată de o abordare didactică a limbii străine, care ia în considerare şi culturalitatea limbii. În dezvoltarea acestei competenţe de comunicare interculturală, literatura joacă un rol semnificativ" (Tănase 2023: 4).

Din punctul nostru de vedere, literatura şi-ar putea găsi loc în cadrul cursurilor de RLS, atâta timp cât nu este (doar) un scop, nu (doar) o finalitate, ci un instrument, un intermediar, un (pre)text. O poezie poate fi, de exemplu, rostită cu emoție, iar atmosfera – recreată din doar câteva elemente lexicale. „Matematica s-o fi scriind cu cifre/ar poezia nu se scrie cu cuvinte" (Nichita Stănescu).

3. Propunerea

Fiind conştienți de dificultatea unui astfel de demers: de a introduce un text literar în cadrul unui curs de RLS, dar şi de necesitatea acestui lucru (este vorba de un curs de limbaj specializat: limbaj umanist), pornind de la câteva idei teoretice esențiale, pe baza unei strategii clar delimitate, propunem un mod de organizare a unui curs de RLS (de 1 h 30 min.), în care limbile de lucru să fie româna, English, español, italiano, français. Tiparul prelectură – lectură – postlectură, reperabil în multe manuale de limbă şi literatură română, regăsibil şi ca mod de abordare a unui text literar în orice alt cadru instituțional, ni se pare un model prea simplu, nu foarte ofertant pentru publicul nostru țintă. Soluția găsită este să apelăm la strategia specifică intercomprehensiunii de a înțelege un text, propunându-ne să ajungem de la rezumarea unor principii la trasarea unor sarcini de lucru concrete.

La nivel teoretic, intercomprehensiunea poate stabili rapid relații de comunicare între vorbitorii de diferite limbi romanice. Surpriza similitudinii dintre cuvinte poate facilita comunicarea şi poate crea un cadru excelent pentru dialog. Utilizarea metodelor IC are un impact transformator asupra activităților generale de comunicare dintr-o universitate şi nu numai. Un context în care poți folosi limba proprie face orice activitate didactică mai atractivă. Metodele IC pot face cursurile mai accesibile pentru studenții internaționali. Studenții care nu vorbesc o limbă romanică vor învăța să comunice într-o limbă nouă, iar cei din spațiul romanic se vor simți cu siguranță „acasă" în România. Deşi limba română este „exotică" la prima vedere, baza latină este evidentă.

Intercomprehensiunea reprezintă, în esenţă, utilizarea/identificarea în comunicare a unor cuvinte de circulaţie internaţională, structurarea discursului în enunţuri simple, apelul la sinonime, în căutarea elementului lexical transparent. În plus, intercomprehensiunea, dincolo de teoretizări, reprezintă o abilitate, şi, ca orice abilitate, poate fi dezvoltată, construită. Intercomprehensiunea este definită drept capacitate, iar această capacitate „se bazează pe o minimă competenţă de înţelegere, care presupune identificarea punctelor comune, a analogiilor dintre limbile în discuţie, precum şi posibilitatea efectuării de către locutori a unor transferuri logice dintr-o limbă în alta. De obicei, sunt sesizate, într-o manieră progresivă, similitudinile şi corespondenţele lexicale, morfologice şi sintactice, ajungându-se, pe parcurs, la ipoteze privind construcţia frazei ori formarea cuvintelor" (Căprioară 2014: 13).

Prin urmare, intercomprehensiunea poate fi un set de metode de lucru utile şi interesant de descoperit de către studenţi.

4. Tehnicile şi aplicarea lor

Tehnica celor şapte filtre (site) este utilă şi interesantă atât pentru filologi, cât şi pentru nonfilologi, pentru specialişti şi pentru vorbitorii obişnuiţi[6]. Tehnica celor şapte site, numită astfel în bine-cunoscutele lucrări dedicate intercomprehensiunii (de exemplu, Reinheimer Rîpeanu 2001), este un ghid complet pentru a înţelege un mesaj, având la bază analizarea elementelor de vocabular care îl compun din multiple puncte de vedere.

Pe scurt, textul avut în vedere poate fi abordat urmând câţiva paşi.

Cerchiamo di comprendere il testo usando i 7 setacci:

1. Lexic internaţional;
2. Lexic panromanic;
3. Corespondenţă fonetică (transformări repetitive);
4. Corespondenţă sunet-literă;
5. Structură sintactică panromanică;
6. Elemente morfosintactice similare;
7. Elemente de compunere: prefixe şi sufixe.

Accentul va fi pus pe punctele 1, 2, 4 (considerăm că acestea sunt cele mai accesibile puncte pentru publicul-ţintă descris), iar poezia aleasă este *Rar*, de George Bacovia (poezie selectată de unul dintre studenţi pentru o altă activitate, astfel că am avut la dispoziţie o versiune recitată de către un student străin (din Albania), pe lângă varianta realizată de autorul însuşi).

[6] Pentru mai multe tehnici ale intercomprehensiunii, care contribuie major la eficientizarea procesului de predare-învățare, vezi Bonvino *et alii* 2024.

Ca primă sarcină, le propunem studenților să citească doar prima strofă (după cum am afirmat, literatura poate fi un context ideal de învățare a unor elemente noi de vocabular), identificând elementele transparente:

Singur, singur, singur,
Într-un han, departe –
Doarme și hangiul,
Străzile-s deșarte,
Singur, singur, singur...

1. Lexic internațional (exemple): –;

2. Lexic panromanic (exemple): *doarme*, *un*;

4. Corespondență sunet-literă (exemple):

Lat. *dormire* > rom. *dormi*; sp. *dormir*; fr. *dormir* (De reținut: *-re* a dispărut în română).

→ Similar: lat. *cantare* > rom. *cânta*;

Lat. *unus* > rom. *un*; it. *un*; sp. *un*; fr. *un.*

→ Alte exemple: lat. *universum* > rom. *univers*; *universitas*, *-atis* > rom. *universitate*.

După cum se poate observa, pornind de la doar câteva elemente, putem trasa reguli generale, la care putem ajunge destul de ușor în situația în care studenții sunt vorbitori de franceză, spaniolă, italiană. Ne putem gândi la câteva întrebări-suport: *Sunt cuvinte neclare/opace?*; *De ce sunt neclare?*; *Ce asocieri care să ne faciliteze înțelegerea putem face?*; *Ce corespondențe putem găsi?* Alegerea unui text literar reprezintă, desigur, o provocare, întrucât bariera lexicală există (preferința și selectarea anumitor cuvinte s-a făcut fără a avea drept scop înțelegerea textului de către un vorbitor – nativ sau străin, nu are ca obiectiv transmiterea de informații ș.a.). Pe de altă parte, aproape orice text din presa actuală, ce urmărește subiecte de ordin general, nu aplicabile exclusiv societății noastre, este ofertant. Să luăm un singur exemplu:

Peste o mie de reprezentanți LGBTI (lesbiene, persoane gay, bisexuale, persoane trans- și intersex) au participat, sâmbătă la prânz, la un marș de protest „Tradiția noastră e iubirea", din Piața Universității până în Piața Victoriei[7].

Aplicând tehnica celor 7 filtre, rezultatele sunt:

1. Lexic internațional: *reprezentanți*, *lesbiene*, *persoane gay*, *bisexuale*, *persoane trans*, *intersex*, *participat*, *Tradiția*, *Universității*, *Victoriei*;

2. Lexic panromanic: *o mie*, *de*, *marș*, *noastră*, *e*, *Piața*, *în*;

4. Corespondență sunet-literă:

Lat. *milia* > rom. *mie*; it. *mille*; sp. *mil* (*l* intervocalic a dispărut în română)

[7] După digi24.ro, „Drepturi egale, nu discriminare". Peste 1.000 de reprezentanți LGBTI au cerut Guvernului legalizarea parteneriatului civil.

→ Similar; lat. *filius* > rom. *fiu*;
Lat. *in* > rom. *în*; it. *in*; sp. *en* (închiderea lui *i* la *î*)
→ Similar: lat. *incipere* > *început*;
Lat. *noster*, *nostra* > rom. *nostru*, *noastră*; it. *nostra* (*o* > *oa*: diftongare)
→ Similar: lat. *voster*, *vostra* > rom. *vostru*, *voastră*; it. *vostra.*

Spre deosebire de prima strofă a poeziei *Rar*, a doua strofă este mai ofertantă, textul literar fiind, spre deosebire de un text din presă, o poartă autentică spre cultura românească.

Plouă, plouă, plouă,
Vreme de beție –
Și s-asculți pustiul,
Ce melancolie!
Plouă, plouă, plouă..
1. Lexic internațional (exemple): *melancolie*;
2. Lexic panromanic (exemple): *plouă*, *ce*;
4. Corespondență sunet-literă (exemple):
Lat. *quid* > rom. *ce*; it. *che*; sp. *qué*; fr. *que*.

Ca activitate de grup, putem propune compararea diferitelor forme ale aceleiași realități existente în diferite limbi.

Română	Spaniolă	Italiană	Franceză	Altă limbă
ce	qué	che	que	
(a) dormi	dormir	dormire	dormir	

Problematizarea și argumentarea sunt elemente cărora le putem găsi locul într-un astfel de curs: *Stradă – cale – alee – bulevard*: în ce contexte apar aceste cuvinte?, ce corespondențe puteți face? Folosiți-vă experiența de studenți în Timișoara. Competența gramaticală poate fi și ea dezvoltată, urmărind problematica alternanțelor fonetice: sg. *stra**d**ă* – pl. *străzi*. Studenții pot oferi ei înșiși exemple, având în vedere nivelul de limbă pe care îl au în semestrul al II-lea al Programului pregătitor.

O alternativă realistă la simpla traducere este descoperirea cu ajutorul colegilor din grupul de lucru a unor cuvinte în română și în alte limbi:

Română	Spaniolă	Italiană	Franceză	Altă limbă
han				
	lluvia			
stradă				
		bere		
			mélancolie	

Apelul la intuiția lingvistică la un curs de limbaj umanist nu poate fi o idee lipsită de argumente, astfel că putem porni de la (probabil) cel mai greu de înțeles cuvânt pentru a deschide discuția despre formarea cuvintelor (exercițiile care urmăresc procesul derivativ în română sunt frecvente în manualele de RLS). Și *han*, și *hangiu* sunt provenite din turcă (DEX 2009), însă similitudinea formală ne poate conduce spre discutarea sufixelor de agent: *poștă – poștaș*, *învăța – învățător*, *pantof – pantofar* etc.

Un alt exercițiu pe grupe s-ar compune din următoarele coordonate:

a. Găsiți un partener de dialog care vorbește acasă o limbă diferită de a ta.

b. Fiecare persoană traduce prima strofă în limba de acasă.

c. Faceți schimb de texte cu partenerul de dialog și evidențiați tot ce nu este transparent. Înlocuiți cuvintele opace cu unele clare, transparente.

d. Verificați dacă textul este ușor de înțeles.

Feedbackul se poate oferi astfel:

Ce mi-a plăcut azi?	Ce nu mi-a plăcut?	5 cuvinte noi	3 cuvinte similare cu cele din limba mea	3 cuvinte diferite

Ca alternativă sau ca strategie de verificare sau chiar ca resursă comparativă se poate folosi *Top down, bottom up.* Ca prime elemente teoretice punctăm ideile lui Weaver și Kintsch (1991), care descriu într-un mod dual planul cognitiv al procesului de citire. Pe de-o parte trebuie stăpânite procese de bază, pe de cealaltă parte se desfășoară procese complexe, de nivel superior. Cititul înseamnă, așadar, și prelucrarea cu pași mici a informațiilor individuale din text (bottom-up), și schematizarea informațiilor bazată pe cunoștințe acumulate anterior (top-down). Ambele procese interacționează și conduc la construirea semnificației complete a unui text: informațiile conținute în text vor fi abstractizate (de exemplu, sub forma așa-numitelor macrostructuri) și integrate în cunoștințele independente de text ale cititorului. Acestea vor fi îmbogățite cu cunoștințe bazate pe experiență proaspăt achiziționate (Weaver, Kintsch 1991, *apud* Iunesch 2019: 20).

Prelucrarea cu pași mici și *schematizarea* sunt, cu siguranță, aplicabile aceluiași text. Cu toate acestea, în alte surse consultate, cele două strategii sunt privite contrastiv. Modelele bottom-up sunt centrate pe extragerea semnificației din text printr-un proces secvențial care începe cu recunoașterea literelor și se finalizează cu înțelegerea semnificației, fără a implica cunoștințele anterioare ale cititorului. Modelele top-down pun accent pe cunoștințele anterioare ale cititorului, care influențează înțelegerea textului prin predicții și comparații cu ceea ce cititorul deja știe (Hossu 2024). Anii ’60 au fost dominați

de modele care considerau citirea ca un proces mecanic de decodare (bottom-up), fără implicarea proceselor mentale ale cititorului. În anii ’70, odată cu cognitivismul, accentul s-a mutat pe cititor şi pe rolul cunoştinţelor anterioare în construirea sensului (top-down) (Hossu 2024).

Având în vedere publicul nostru ţintă, folosirea ambelor strategii (una în completarea celeilalte) presupune începerea demersului de a descifra poezia de la context şi de la sensul general, încercând deducerea sensului apelând şi la realitatea imediată sau la cunoştinţele generale deţinute[8] şi, ulterior, fragmentarea textului, citind cuvânt cu cuvânt, izolând fiecare element care compune sensul general al mesajului pentru a-i găsi un corespondent într-o limbă cunoscută. Putem înţelege poezia urmând, în esenţă, trei paşi:

1. Foloseşte contextul – desprinde sensul general (element auxiliar: suportul audio nonnativ vs suportul audio Bacovia[9]).

2. Încearcă să deduci ideea din fiecare strofă.

3. Extrage elementele transparente. Foloseşte-ţi cunoştinţele/limbile pe care le vorbeşti (transparent vs opac).

5. Concluzii

Literatura este o resursă didactică ofertantă, ce deschide calea spre dialog pluricultural (iar nu multicultural – Căprioară 2014: 12) şi spre descoperirea emoţiilor – ca expresie identitară, cultural vorbind. Urmând această idee, literatura poate fi folosită drept instrument pentru atingerea unor obiective specifice unui curs de limba română ca limbă străină.

Aplicând două dintre tehnicile cunoscute folosite în intercomprehensiune creăm nu doar un teren propice comunicării într-un grup de lucru, ci şi un drum pentru facilitarea unor viitoare schimburi de experienţe didactice. Prin intercomprehensiune, îi putem conduce pe studenţi de la stăpânirea pasivă a unei limbi spre capacitatea de a o utiliza activ. Văzută ca metodă didactică, intercomprehensiunea favorizează studiul simultan al mai multor limbi străine şi, considerăm noi, studenţii de la Programul pregătitor sunt puşi în situaţia de a-şi aprofunda cunoştinţele lingvistice în cel puţin două limbi simultan, învăţând într-un mediu cultural multilingv. Mai mult, studenţii pot găsi foarte interesantă descoperirea proprie a similitudinilor dintre limbi, precum şi analizarea dintr-o perspectivă specială a limbii materne: „am învăţat că cu cât

[8] Ne referim la bagajul lingvistic plurilingv pe care îl au, de regulă, studenţii străini, un avantaj, desigur, pentru aplicarea funcţională a tehnicilor discutate. Didactica specifică intercomprehensiunii operează în direcţia plurilingvismului fiecărui individ, folosit drept cheie nu doar în învăţare şi achiziţie, ci şi în conservarea multilingvismului (Bonvino, Jamet 2016: 10).

[9] https://youtu.be/DFrZCALOL_E.

sunt mai mulţi oameni, cu atât este mai facilă şi interesantă conversaţia; am învăţat că multe cuvinte în română sunt opace, dar există sinonime, care sunt foarte transparente" (Ana, studentă, *apud* Garbarino 2023: 36). Pe lângă acest exemplu de feedback pozitiv, studiile recente demonstrează că intercomprehensiunea nu doar facilitează învăţarea unei limbi, ci şi stimulează în mod semnificativ motivaţia studenţilor şi dezvoltă competenţe transversale deosebit de importante (trad. n. E.C., Garbarino, Fiorentino 2025: 222).

Considerăm că folosirea unui text literar la un curs de limbaj specializat (din domeniul ştiinţelor umaniste) ca text-suport şi ca text central are susţinere didactică, dacă folosim tehnicile discutate şi aplicate. Suntem conştienţi că modelul de desfăşurare a unui curs la Programul pregătitor de limba română propus necesită adaptare în funcţie de specificul grupului-ţintă cu care lucrăm. Prin urmare, un grup de 10-12 studenţi, între aceştia – 3, 4 vorbitori de mai multe limbi (romanice), s-ar putea să fie mult mai receptiv la un astfel de curs, în vreme ce folosirea unui astfel de tipar cu un grup mai mare, în cadrul căruia nu sunt mulţi vorbitori de limbi romanice diferite poate naşte provocări. Dorim să menţionăm, de asemenea, că alegerea poeziei *Rar*, de George Bacovia, a avut la bază două raţiuni: existenţa variantei recitate de către autor şi deţinerea unui material audio realizat de către un student de la Programul pregătitor, care a avut drept sarcină (în cadrul unui curs anterior) să recite (la alegere) o poezie a unui autor român. Vorbim, aşadar, de o alegere subiectivă iniţial, căreia, considerăm, i-am găsit susţinere obiectivă.

Bibliografie

1. Bonvino *et alii* 2024: Elisabetta Bonvino, Edith Cognigni, Sandra Garbarino, *La didattica dell'intercomprensione tra lingue affini. Ricerca, contesti e proposte operative*, Mondadori, 2024.
2. Bonvino, Jamet 2016: Elisabetta Bonvino, Marie-Christine Jamet, *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*, Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing, 2016.
3. Căpălnăşan 2023: Emina Căpălnăşan, *Explorarea reflexiv-colaborativă a frumosului prin lectură*, în *Lexic comun/Lexic specializat General Lexicon/Specialized Lexicon Lexique commun/Lexique spécialisé*, Cluj Napoca, Editura Casa Cărţii de Ştiinţă, 2023, p. 17-28.
4. Căprioară 2014: Cosmin Căprioară, *Intercomprehensiunea în limbile romanice. Prezent şi perspective*, în „Buletin ştiinţific", Fascicula filologie, seria A, vol. XXIII, 2014.
5. CEFR: Learning, Teaching, Assessment 2001: https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4.
6. Garbarino 2023: Sandra Garbarino, *Comunicare in intercomprensione in contesti internazionali: valorizzare l'identità e gestire la diversità*, *Quaestiones Romanicae*, X, 2023, p. 18-39.

7. Garbarino, Fiorentino 2025: Sandra Garbarino, Alice Fiorentino, *Intercomprehension as an Educational Framework and Epistemological Paradigm*, în *Philologica Jassyensia*, XXI, 2025, p. 219-231.
8. Hossu 2024: Ruxandra Hossu, *Strategii metacognitive de înțelegere a citirii. Aplicații la ciclul primar*, Cluj-Napoca, 2024: teze.doctorat.ubbcluj.ro.
9. https://www.uvt.ro/unita/unita-intercomprehensiune-si-limbi-romanice/.
10. Iunesch 2019: Liana Regina Iunesch (ed.), *ELiS – Citirea în școli bazată pe evidență din cercetare Compendiu privind sprijinirea actuală a citirii în învățământul primar*, Sibiu, Schiller Bonn, 2019.
11. Koppensteiner, Schwarz 2012: Jürgen Koppensteiner, Eveline Schwarz, *Literatur im DaF/DaZ-Unterricht. Eine Einführung in Theorie und Praxis*, Wien, 2012.
12. Reinheimer Rîpeanu 2001: Sanda Reinheimer Rîpeanu, *EuroComRom – Șapte site: să citim și să înțelegem simultan limbile romanice*, București, Cavallioti, 2001.
13. Tănase 2023: Andreea Tănase, *Metode de abordare a literaturii în predarea limbii germane ca limbă străină*, Brașov, 2023.
14. Weaver, Kintsch 1991: C. Weaver, W. Kintsch, Expository Text. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, D. Pearson, *Handbook of reading research*. Volume II, Longman's, 1991.

Surse

1. digi24.ro.
2. https://youtu.be/DFrZCALOL_E.
3. mediafax.ro.

O nouă filă din istoricul RLS: Fernando V. Peixoto da Fonseca şi a sa *Método prático da língua romena*

ADRIAN CHIRCU
Universitatea Babeş-Bolyai

„*Am fost atras de limba română, această soră întru latinitate*."
(Fernando V. Peixoto da Fonseca)

Abstract. *A new page in RLS history: Fernando V. Peixoto da Fonseca, Método Prático da Língua Romena*. In this study, we aim to discuss a textbook on Romanian as a foreign language that relatively little known in our country, but which, when it appeared, was well received in Western academic circles. It is, in fact, the first practical course on Romanian written in Portuguese and addressed to those who wish to learn Romanian. Its author, Fernando V. Peixoto da Fonseca, was a Lusitanist and, at the same time, a prominent Romanist, knowledgeable about our language and an active participant in scientific events organized by the Romanian cultural institutions of his time. In the pages of the book, one can observe both the author's knowledge of presenting the particularities of Romanian, his skill in handling the extensive factual material that he set out to describe. The analysis that we have carried out in the pages of our study shows us, as will be seen, that we are dealing with an instructive book from various points of view, linguistic (phonetic, morphological and lexico-semantic), historical, cultural and literary.

Keywords: *Romanian language course, Portuguese, Romanian as a foreign language (RLS), phonetic and grammatical peculiarities, lexical inventory, semantic fields, dialogues, Romanian literature*

0. Repere investigative

0.1. Pentru dezvoltarea domeniului predării limbii române vorbitorilor nonnativi, sunt mai mult decât necesare recuperarea şi rediscutarea unor lucrări care fac parte din patrimoniul RLS, divers şi nu îndeajuns cunoscut şi/sau studiat. De-a lungul timpului, toate aceste manuale ori gramatici ale

limbii române – de mică întindere, în general – au avut un rol important, întrucât au contribuit susţinut atât la învăţarea şi la difuzarea românei, cât şi la găsirea unor soluţii optime de explicare şi de însuşire a particularităţilor limbii române şi de îmbogăţire a vocabularului acesteia.

0.2. Prin această contribuţie a noastră, ne propunem să continuăm un demers început în urmă cu mai bine de zece ani şi concretizat în publicarea unei serii de studii înrudite tematic (Chircu 2014, Chircu 2018, Chircu 2020, Chircu 2022, Chircu 2024), al cărei scop este să evidenţieze contribuţiile aduse cunoaşterii şi învăţării limbii române de către cei care, dintr-un motiv sau altul, s-au arătat interesaţi de acest idiom romanic.

1. Publicaţiile lui Fernando V. Peixoto da Fonseca

1.1. De astă dată, dorim să discutăm pe marginea unui curs practic de limba română mai puţin cunoscut la noi, dar care se pare că s-a bucurat de un real succes în lumea lusofonă. Este vorba despre cartea publicată de către Fernando V. Peixoto da Fonseca (1922-2010), intitulată *Método prático da língua romena* şi apărută în vreme de război, în 1944, la Lisabona, la Editorial «Gleba», sub egida Leitorado Romeno da Faculdade de Letras de Lisboa. Ulterior, cartea a fost reeditată în 1963.[1]

1.2. Lexicograf şi romanist, acest erudit portughez poliglot ne-a lăsat ca mărturii ale implicării sale în cercetarea academică o seamă de lucrări importante, dintre care menţionăm: *Vocábulos Franceses de Origem Portuguesa* (1956)*, Dicionário Francês-Português/Português-Francês* (1957), *O Ensino das Línguas pelos Métodos Audiovisuais* (1964), *Problema do Português Fundamental* (1964), *O Português Fundamental* (1966), *Vocabulário do Francês Fundamental* (1967), *Textos Literários Seiscentistas* (1967), *O Português entre as Línguas do Mundo* (1985), *Princípios de Línguística Grega* (1986), *Crónicas da Tomada de Lisboa* (1995) şi *Glossário Etimológico das Crónicas dos Portugaliae Monumenta Historica* (2001)*.*

2. Peixoto da Fonseca şi limba română

2.1. Dintr-o prezentare a activităţii sale din renumita revistă de lingvistică *Orbis* (1968: 27-45), dar şi din interviul Tudorei Şandru Mehedinţi (1988: 2), reiese că profesorul portughez era un bun cunoscător al multor limbi romanice, printre care se numără şi româna, iar prezenţa sa adesea la noi nu

[1] Cartea este menţionată şi de către Cosmin Căprioară în studiul său despre lucrările apărute în străinătate, privitoare la limba română (2024: 22).

era chiar întâmplătoare, fiind implicat în felurite activităţi didactice, culturale ori ştiinţifice.

2.2. Astfel, pe lângă faptul că a publicat manualul pe care îl discutăm în rândurile de faţă, aflăm că acesta s-a clasat „primul (distincţie) la Cursul inaugural de română de la Facultatea de Litere din Lisabona”[2], că a ţinut cursuri de limba română, manualul său fiind „adoptat la cursul de limba română de la Facultatea de Litere din Lisabona până astăzi [s.n. 1968]”, că a făcut călătorii de studii între anii 1945-1968, inclusiv în România, că, în 1955, a tipărit o lucrare complementară cursului, având titlul *Chave dos exercícios do Método practico da língua romena* (apărută tot la Lisabona), că, în 1960, a fost „bursier al Universităţii din Bucureşti (Facultatea de Filologie), la invitaţia Prof. Iorgu Iordan, obţinând un certificat de asiduitate la cursurile de limbă, literatură, istorie şi artă românească”, că, în 1963, a fost „invitat de Universitatea din Bucureşti (Facultatea de Litere), la recomandarea Institutului Român pentru Relaţii Culturale cu Străinătatea, să urmeze din nou ca bursier un curs rezervat profesorilor şi specialiştilor”, că, în 1964 şi 1966, a avut calitatea de „responsabil cu activităţile desfăşurate în cadrul serilor de studii de Lingvistică romanică, portugheză şi română la Societatea de Limbă Portugheză”, că, în 1967, la Bucureşti, a participat la „cel de-al X-lea Congres Internaţional al Lingviştilor, prezentând o comunicare despre *L’influence de la langue portugaise sur le vocabulaire japonais*”, că a participat la „Al XII-lea Congres Internaţional de Lingvistică şi Filologie Romanică (Bucureşti, 1968), prezentând o comunicare despre întrebuinţarea conjunctivului în portugheză şi fiind oaspetele Institutului Român pentru Relaţii Culturale cu Străinătatea” şi că, în toamna anului 1967, a devenit „membru corespondent al Societăţii de Lingvistică Română” (Peixoto da Fonseca 1968: 297-299).[3]

---

[2] Traducerea citatelor din limba franceză sau din portugheză ne aparţine. Pentru facilitarea parcurgerii textului, am integrat în studiu traducerea, iar, în note, am păstrat textul original: «premier (distinction) au Cours inaugural de Roumain de la Faculté des Lettres de Lisbonne (1943)»; «adopté au cours de Roumain de la Faculté des Lettres de Lisbonne jusqu’à présent [s.n. 1968]»; «boursier de l’Université de Bucarest (Faculté de Philologie), sur l’invitation du Prof. Iorgu Iordan, avec un certificat d’assiduité à des cours de langue, littérature, histoire et arts roumains»; «invité par l’Université de Bucarest (Faculté des Lettres), sur la recommandation de l’Institut Roumain pour les Relations Culturelles avec l’Étranger, à suivre de nouveau en tant que boursier un cours destiné aux professeurs et aux spécialistes»; «chargé de l’orientation des soirées d’études de Linguistique Romane et Portugaise et du Roumain à la Société de Langue Portugaise»; «au X^{ème} Congrès International des Linguistes, ayant présenté une communication sur *L’influence de la langue portugaise sur le vocabulaire japonais*»; «XII^{e} Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes (Bucarest, 1968), ayant présenté une communication sur l’emploi du subjonctif en portugais et ayant été l’hôte de l’Institut Roumain pour les Relations Culturelles avec l’Étranger»; «membre correspondant de la Société Roumaine de Linguistique Roumaine».

[3] Pentru mai multe detalii privitoare la apropierea de limba română a lui Fernando Venâncio Peixoto da Fonseca, a se vedea şi discuţiile pe marginea interviului realizat de către Tudora Şandru Olteanu (1988: 2).

3. Gramatica practică a lui Fernando Venâncio Peixoto da Fonseca şi RLS-ul

3.1. Dintre numeroasele lucrări şi studii ale lui Fernando V. Peixoto da Fonseca, nouă ne-a reţinut atenţia cursul practic de limba română (*Método prático da língua romena*), iar ceea ce este curios este faptul – rar, de altfel – ca un romanist să publice mai întâi un manual de limbă străină şi doar apoi alte studii.[4]

În timp, acesta nu a abandonat româna, ci, din contră, s-a arătat interesat de tot ceea ce avea legătură cu viaţa culturală de la noi (limbă, istorie, literatură, civilizaţie, societate etc.), după cum filologul portughez lasă să se întrevadă în studiul său sintetic, intitulat *Relações histórico-culturais luso-romenas* (Peixoto da Fonseca 1989: 111-128).

3.2. În momentul apariţiei sale, cartea în discuţie a fost, se pare, bine primită, mărturie stând cele câteva cronici aşezate la finele ediţiei ajunse în posesia noastră:

> „o lucrare valoroasă pe care o veţi citi cu multă plăcere" – Doctor Rebelo Gonçalves (CEMPLR 1955: 18); „Bucuraţi-vă […] de marea «noutate» pe care această carte o reprezintă pentru noi" – Doctor Paiva Boléo (CEMPLR 1955: 18); „Nu există încă un manual de limba română în portugheză. Această *Metodă practică* nu numai că umple un gol, dar prezintă şi o abordare modernă a studiului unei limbi străine şi dezvăluie un nou specialist în lingvistică: prof. Fernando V. Peixoto da Fonseca. Este un studiu foarte cuprinzător şi bine organizat. Alegerea textelor care alcătuiesc *Florilegiul de literatură română modernă* este foarte inspirată." – Dr. José Pedro Machado (CEMPLR 1955: 18); „de fapt, acest manual de limba română este bine realizat, clar şi foarte simplu […] Dacă «o lucrare de acest gen nu putea să ia naştere numai din mintea autorului», metoda aleasă, distribuţia materialului, claritatea prezentării, acurateţea şi adecvarea exemplelor trebuie recunoscute ca aparţinând autorului, iar, din acest punct de vedere, el are merite care nu trebuie dispreţuite. […]

[4] Dintr-un raport lunar (adresat ministrului Educaţiei) al lectorului de limba română din acea vreme de la Lisabona, asistentul universitar Victor Bunescu [sic!], aflăm că acesta a colaborat cu Fernando Venâncio Peixoto da Fonseca „la întocmirea primei gramatici româneşti în limba portugheză, pe care am intitulat-o «Método prático da Língua Romena». Lucrarea va avea circa 200 de pagini, al căror sumar am onoarea a vi-l înainta în Anexa 6, şi a fost alcătuită de elevul meu după un plan indicat de mine, apoi a fost punct cu punct revizuită, corectată şi adnotată de mine. Tot eu voi alcătui capitolul «Florilegiului», cu bucăţi uşoare alese din literatura română. – Această gramatică, la care sper să se adauge în cursul anului *Dicţionarul Româno-Portughez*, va constitui un instrument de cea mai mare utilitate pentru răspândirea limbii române în Portugalia şi chiar în Spania, mai cu seamă în actualele împrejurări, când toate Gramaticile româneşti tipărite în limbi străine sunt epuizate. Precum am onoarea a Vă înainta un referat separat, strădania elevului meu se cuvine răsplătită; eu am propus o retribuţie modică de 2000 escudos (= circa 9000 de lei), urmând ca Excelenţa Voastră să dispună. – Tipărirea se va face probabil la Librăria Sa de Costa, specializată în lucrări de filologie" (Buescu 2013: 811).

E unul dintre cele mai potrivite manuale pentru învăţarea limbii române cotidiene şi un instrument util pentru trecerea la un studiu mai aprofundat al limbii române" – Doctor Petre Ciureanu (CEMPLR 1955: 18-19).[5]

3.3. După cum bine remarcau recenzenţii săi, manualul în chestiune este cea dintâi lucrare destinată învăţării limbii române redactată în portugheză şi este dedicată unuia dintre cei mai mari lingvişti portughezi, Aniceto dos Reis Gonçalves Viana. Cartea debutează cu o introducere (*Introdução*), în ale cărei pagini autorul îi iniţiază pe cei interesaţi de studierea limbii române în istoria românilor şi a limbii lor, ţinând să precizeze, din capul locului, că „româna aparţine grupului limbilor neolatine sau romanice, adică provine din latină, la fel ca portugheza, spaniola, provensala, franceza şi italiana"[6] (MPLR 1944: xiv).

Apoi, lingvistul portughez aminteşte despre substrat (*gata*, *baltă*) şi despre stratul latin, insistând asupra influenţelor excercitate asupra românei: greacă, turcă, maghiară, oferind şi câteva exemple pentru fiecare dintre aceste limbi (gr. *folos*, *buzunar*; tc. *cioban*, *bacşis*; *fel*, *oraş* etc.), cu traducerea aferentă.

E curios faptul că influenţa slavă e menţionată: „Aceste împrumuturi au determinat oamenii să creadă mult timp că limba română era o limbă slavă; această greşeală se datora faptului că, până acum aproximativ nouăzeci de ani, era scrisă cu caractere chirilice, adică cu alfabetul folosit de majoritatea limbilor slave, precum rusa, sârba şi bulgara"[7] (MPLR 1944: xiv), însă nu sunt oferite şi exemple.

De asemenea, este anticipată structura manualului, începând cu aspecte de ordin fonetic şi gramatical, continuând cu un scurt vocabular de cuvinte

---

5 «valioso trabalho cuja leitura muito irá apreciar» – Doutor Rebelo Gonçalves (CEMPLR 1955: 18); «Regozija-se […] pela grande "novidade" que o livro representa entre nós» – Doutor Paiva Boléo (CEMPLR 1955: 18)»; «Não havia ainda em português qualquer manual de língua romena. O presente Método Prático não preenche só essa lacuna, pois vem também apresentar um estudo moderno de língua estrangeira e revelar um novo estudioso de coisas linguísticas: o prof. Fernando V. Peixoto da Fonseca. Trata-se de estudo muito completo e bem organizado. Muito feliz a escolha dos textos que compõem o *Florilégio da Literatura Romena Moderna*» – Dr. José Pedro Machado (CEMPLR 1955: 18); «…na verdade este manual de língua romena é bem feito, é claro e muito simples […] Se "uma obra deste género não podia brotar de um jacto só da mente do autor", o método escolhido, a distribuição da materia, a clareza da exposição, a precisão e a propriedade dos exemplos devem reconhecer-se como pertencentes ao autor, e, deste ponto de vista, ele tem méritos que não são de desprezar. […] é um dos manuais mais aptos para aprender a ler e falar romeno da vida de todos os dias, e é um útil instrumento para poder pasar ao estudo mais profundo da língua romena» – Doutor Petre Ciureanu (CEMPLR 1955: 18-19).

6 «o romeno grupar-se no número das línguas novi-latinas ou românicas, isto ê, deriva do latim, tal como o português, o espanhol, o provençal, o francês e o italiano» (MPLR 1944: xiv).

7 «Estas importações fizeram muito tempo supor que o romeno era uma língua eslava; êste êrro devia-se a que era escrito, até há cêrca de noventa anos, em caracteres cirílicos, isto è, com o alfabeto empregado pela maioria das linguas eslavas, como o russo, o sérvio e o búlgaro» (MPLR 1944: xiv).

uzuale, cu enunţuri ce intregrează noţiunile gramaticale nou-însuşite, cu un florilegiu de fragmente din autori consacraţi şi încheind cu două mici dicţionare (*român-portughez* şi *portughez-român*), în care sunt incluse cuvintele întâlnite în curs. Fiecare titlu de capitol este însoţit de o traducere în română.

3.4. În prefaţă, sunt făcute şi câteva precizări binevenite, evidenţiindu-se totodată şi meritele cursului de limba română, şi anume: „Acest manual, care are meritul unic de a fi prima carte de gramatică şi vocabular românesc destinată vorbitorilor de limbă portugheză, prezintă, încă de la început, mecanismele limbii române oricui doreşte să o înveţe relativ repede. Va permite dezvoltarea în continuare a cunoştinţelor dobândite, va face studiul complet al limbii române mai puţin dificil şi, în final şi mai presus de toate, va permite punerea imediată în practică”[8] (MPLR 1944: xvii).

3.5. În prima secţiune, cea rezervată aspectelor de ordin fonetic şi gramatical, Fernando V. Peixoto da Fonseca oferă informaţii privitoare la pronunţarea sunetelor şi la părţile de vorbire, raportându-se în permanenţă la limba sa maternă, scopul fiind de a asimila cât mai bine informaţiile şi de a pune în practică cunoştinţele dobândite.

3.5.1. Interesante rămân totuşi, în această primă parte, explicaţiile date pentru pronunţarea sunetelor specifice românei. Mai întâi vocalele, însă insistăm doar asupra celor care ar putea ridica probleme de receptare:

> «*i* final mal se ouve, e não forma silabica, p. ex., *bani* = *dinheiro*, *fraţi* = *irmãos*, *brazi* = *pinheiros*, *eşti* = *és*; exceptua-se o plural das palavras terminadas na singular em *-u*, como *socri* = *sogros*, *negri* = *negros*, que são dissílabos; *Ă* tem um som especial que corresponde ao â português de *cama* e *para*: exs. *apă* = *água*, *sănătos* = *são*; *Â* (escrito *î* no início das palavras e nas desinências verbais em *-rî*) *é* um *e* muito fechado, semelhante ao e mudo das palavras portuguesas que livre, metal, mas mais gutural: exs. *câmp* = *campo*, *îndată* = *logo que*, *a doborî* = *abater*, *a îngropa* = *enterrar*, *a amărî* = *afligir*, *cârlig* = *gancho*.; *Oa* romeno pronuncia-se geralmente como *oa* e *ua* português de *toalha*, *suar*: excs. *moară* = *moinho*, *oară* = *vez*. Em algunas neologismos *oa* não forma ditongo: *coalţiune*, *coadjutor*, etc.; *Ea* pronuncia-se quási como o *ea* do português *teatro*, ma o *e* assemelha-se mais ao *i* breve do inglês *sit*, *bit*, não chegando a ter nitidamente o som de um *i* como em português: exs. *carnea* = *a carne*, *cafea* = *café*, *stea* = *estrêla*» (MPLR 1944: 22).

[8] «Êste manual, que tem a penas o mérito de ser a primeira gramática e vocabulários romenos para uso dos Portugueses, i inculca, desde o príncipio, o mecanismo da língua romena a quem quer que pretenda servir-se dela maneira relativamente rápida, permitirá desenvolver ulteriormente os conhecimentos adquiridos, tornar menos árido o estudo completo do romeno, e, enfim, e sobretudo chegar a uma prática imediata» (MPLR 1944: xvii).

3.5.2. Cât despre consoane, tratarea acestora e, de asemenea, sistematică, iar pronunţarea lor seamănă cu cea din portugheză, cu mici excepţii, dintre care amintim:

> «*C* seguido de *e* ou de *i* pronuncia-se *tchê* ou *tchi*, como no italiano *luce*, *cinque*; em todos os outros casos, incluindo o grupo *ch*, tem o valor de *k*; exs. *centru* = *centro*, *cine* = *quem*, *chel* = *calvo*, *chin* = *tormento*, *cal* = *cavalo*; *G* antes de *e* ou de *i* pronuncia-se *dj*, como no italiano *genero*, *gigante*; nos outros casos, incluido o grupo *gh*, é gutural, commo no português *guita*: exs. *geniu* = *génio*; *gheb* = *corcôva*, *ghips* = *gesso*, *gât* = *pescoço*; […] *Ş* pronuncia-se como o *ch* português: exs. *şi* = *e*, *şcolar* = *aluno*, *acelaş* = *o mesmo*; *Ţ* pronuncia-se *ts*, como o *z* do italiano *azione*: *dicţionar* = *dicionário*, *ediţie* = *edição* etc.» (MPLR 1944: 22-23).

3.5.3. Apoi, sunt oferite şi câteva informaţii privitoare la accent, la semnele diacritice şi la semnele de punctuaţie, acestea din urmă nefiind explicate, întrucât sunt aceleaşi cu cele portugheze («os mesmos que em português»), cu menţiunea că „semnul ortografic cratimă se foloseşte şi pe lângă formele verbale, ca în portugheză: *rogu-te* = *peço-te*. Substantivele compuse se scriu, în general, fără cratimă: *binefacere* = *beneficio*, *niciodată* = *nunca* etc.” [9] (MPLR 1944: 22-23).

3.5.4. După chestiunile legate de pronunţie şi punctuaţie, sunt unele *Exercíos de leitura*/*Exerciţii de citire*, care contribuie la exersarea celor învăţate (o listă de cuvinte din vocabularul fundamental: *bătrân*, *tată*, *mamă*, *lemn*, *apă*, *foc*, *săptamână* etc.; câteva enunţuri asertive: *Limba românească este dulce şi frumoasă.*, *Eu sunt portughez şi tu eşti român.* etc.; o ghicitoare: *Rotund e, dar nu e măr./Păturі peste păturі*, *Dar plăcintă nu-i;/Dacă le desfaci,/Începi să lăcrămezi*. – Ceapa) şi o formulă de început a unei rugăciuni bisericeşti: *În numele Tatălui şi al Fiului şi al Sfântului Duh, Amin!*

3.5.5. În cel de-al treilea capitol (*Mudanças fonéticas*/*Schimbări fonetice*), sunt prezentate modificările sunetelor, în vecinătatea altora, precum şi alternanţele fonetice care survin la nivelul cuvintelor (*păr*/*peri*, *frumos*/*frumoasă*, *urs*/*urşi* etc.).

3.6. Secţiunea rezervată gramaticii se întinde de-a lungul a cincisprezece capitole, la finalul fiecăruia dintre acestea aflându-se (în bună măsură) exerciţii de fixare a noilor cunoştinţe/a cunoştinţelor dobândite, la care se adaugă şi exerciţii ori retroversiuni din portugheză în română, care trebuie realizate şi care au integrate, de asemenea, cuvinte de sprijin deja traduse, necunoscute sau care sunt mai greu de înţeles (de exemplu, în capitolul dedicat articolului): *Iată*

[9] «o traço de união emprega-se também nas formas verbais, como em português: *rogu-te* = *peço-te*. Os nomes compostos escrevem-se geralmente sem traço de união: *binefacere* = *beneficio*, *niciodată* = *nunca* etc.» (MPLR 1944: 22-23).

odaia şi fereastra. Sunteţi (= *está*) *dumneavoastră mulţumit*? *Da, sunt* (= *estou*) *mulţumit*. […] *Uşa e* (= *está*) *deschisă* (= *aberta*) (MPLR 1944: 37).

Nu vom insista asupra prezentării integrale a părţilor de vorbire, ci vom discuta unele dintre ideile binevenite ale autorului de a face ca particularităţile structurale ale limbii române să fie cât mai bine înţelese.

3.6.1. Dată fiind poziţia lor particulară, articolele hotărâte sunt considerate „sufixe care se adaugă la sfârşitul substantivului pe care îl modifică, formând un singur cuvânt cu acesta”[10] (MPLR 1944: 35).

De asemenea, autorul precizează că „substantivele româneşti pot fi declinate şi fără articol, iar, în acest caz, pot fi însoţite de prepoziţii. Astfel, indicarea unei cantităţi, greutăţi sau măsuri este exprimată prin prepoziţia *de*: de exemplu, *o sticlă de vin* = *uma garrafa de vinho*”[11] (MPLR 1944: 36).

3.6.2. Substantivele sunt discutate ţinându-se cont de gen (masculine şi feminine) şi pot fi recunoscute atât în funcţie de sens, cât şi în funcţie de terminaţie. Cât despre cele neutre eterogene (*ambigenos* sau *heterogéneos*), acestea sunt poziţionate între celelalte genuri şi sunt explicate ca fiind «masculinos no singular e femeninos no plural»: *un nod* = *um nó*, *două noduri* = *dois nós*, *un ac* = *uma agulha*, *două ace* = *duas agulhas* (MPLR 1944: 40).

3.6.3. Declinările articulată şi nearticulată sunt şi ele avute în vedere, autorul insistând asupra formării vocativului, căci acest caz prezintă unele desinenţe atipice în cadrul sistemului morfologic. Tot particulare i se par şi formele articolului (posesiv) antepus (*prepositivo*) de la genitiv, întrebuinţare care, uneori, este concurată de prepoziţia *de* „urmată de acuzativ, iar, în locul dativului nearticulat, se foloseşte prepoziţia *la*, urmată şi ea de acuzativ”[12] (MPLR 1944: 48). Întocmai stau lucrurile şi în cazul substantivelor animate (mai cu seamă nume de persoane): „acuzativul este precedat de prepoziţia *pe*, care este folosită şi înaintea pronumelor întrebuinţate ca substantive, şi înaintea celui de-al doilea termen al unei comparaţii în cazul obiectului”[13] (MPLR 1944: 48-49).

Datorită particularităţilor lor structurale şi funcţionale, adjectivele (calificative şi cele pronominale) sunt descrise într-un singur capitol.

3.6.4. Dată fiind complexitatea lor, numeralele sunt bine descrise şi exemplificate pe măsură, iar partea aplicativă conţine exerciţii care integrează

[10] «sufixos que se põem no fim do substantivo que determinam, e formam com êle uma só palavra» (MPLR 1944: 35).

[11] «o substantivos romenos podem declinar-se também sem artigo, e neste caso podem tomar preposições. Assim, a indicaçaõ de uma quantidade, de um pêso, de uma mediada exprime-se pela preposiçaõ *de*: ex. *o sticlă de vin* = *uma garrafa de vinho*» (MPLR 1944: 36).

[12] «seguida de acusativo, e em lugar de dativo inarticulado usa-se a preposiçaõ *la* seguida igualmente do acusativo» (MPLR 1944: 48).

[13] «o acusativo é precedido da preposição *pe*, que também se usa antes dos pronomes empregados substantivamente e antes do segundo têrmo de uma comparaçaõ em caso objecto» (MPLR 1944: 48-49).

în enunţuri simple diferite numerale, urmărindu-se progresia în însuşirea acestora. Se apelează atât la întrebări (*Câte luni are anul* ? *Anul are douăsprezece luni.*), cât şi la enunţuri simple sau complexe: *Roma a fost zidită în anul 754* (*şapte sute cincizeci şi patru*) (MPLR 1944: 58-59).

3.6.5. Privitor la pronume, n-au fost relevate numeroase particularităţi, nouă reţinându-ne atenţia explicaţiile oferite pentru pronumele personale *dânsul* şi *dânsa*, care „sunt folosite pentru a arăta un respect mai mare faţă de persoana la care se face referire; este ca şi cum am spune, în portugheză, *senhor* (*domnule*) sau *senhora* (*doamnă*), în loc de *ele* (*el*) sau *ela* (*ea*)”[14], şi pentru pronumele de politeţe: «Dirigindo-se a alguém, os Romenos empregam, por delicadeza, a segunda pessoa di singular do verbo com a locução *Dumneata* ou *Domniata* (= *a tua Senhoria*), que se abrevia em *D-ta*, e corresponde ao português o *Senhor*, *Você*, ou a 2.ª pes. do plur. do verbo com *Dumnea-Voastră*, cuja abreviatura é *Dvs*. ou D-*tră*, correspondente a *V. Ex.ª*» (MPLR 1944: 62).

3.6.6. Verbului i s-au alocat patru capitole (*Verbos auxiliares*/*Verbe ajutătoare*, *Formaçaos dos tempos*/*Formaţiunea timpurilor*, *Conjugaçao dos verbos*/*Conjugarea verbelor*, *Quadro geral das conjugações/Tabelul general al conjugărilor*, ultimul, sub formă de pliant), F. V. Peixoto da Fonseca considerând că, pentru română, e importantă, într-o primă fază, conjugarea verbelor (auxiliare) *a fi*, *a vrea* şi *a voi*, care permit o comunicare primară eficientă. Formarea diferitelor timpuri este şi ea avută în vedere, la infinitiv făcând trimitere la echivalarea lui *a* (*a mânca*) cu *to* din engleză (analogie rară pentru perioada apariţiei cărţii). Informaţia e atent structurată, iar modalităţile de prezentare a clasei verbului sunt adecvate şi uşurează însuşirea limbii române.

3.6.7. Referitor la părţile de vorbire neflexibile (*Advérbios*, *preposições*, *conjunções* etc./*Adverbe*, *prepoziţiuni*, *conjuncţiuni* etc.), autorul nu intră în detalii, considerând, probabil, că o simplă inventariere a celor uzuale este suficientă pentru a le reţine şi a le putea utiliza în varii contexte, în vorbirea cotidiană. În plus, acestea sunt amestecate, însă totuşi grupate alfabetic, ceea ce poate facilita o gestionare a semnificaţiilor în varii situaţii conversaţionale: *abia* = *apenas*, *aci* = *aqui*, *adesea* = *muitas vezes*, *amin* = *ámen*, *aproape* = *perto*, *astăzi* = *hoje*, *atât* = *tanto*, *tão*, *bine* = *bem*, *ca* = *como*, *cêrca*, *que*, *când* = *quando*, *cât* = *(en)quanto, (în) contra* = *contra*, *cu privire la* = *àcêrca de* etc. (MPLR 1944: 86-88).

De asemenea, pentru arhitectura manualului, autorul omite să adauge, la capitolul neflexibilelor, şi partea aplicativă.

3.7. Interesante sunt, pentru discuţiile de faţă, şi faptele de limbă repertoriate în capitolul destinat sufixării, unde autorul oferă diferite exemple.

[14] «empregam-se por maior consideração para com a pessoa de quem se fala; é como se disséssemos, em português, *o senhor*, *o senhora* em vez de *êle*, *ela* apenas» (MPLR 1944: 61).

Aşezarea afixelor diminutivale în capul listei nu este întâmplătoare, întrucât F. V. Peixoto da Fonseca a observat că acestea caracterizează din plin româna, iar exemplele sunt concludente: *copilaş* = *criancinha*, *copiliţă* = *menina*, *domnişoară* = *donzela*, *picioruş* = *pèzinho* (MPLR 1944: 89).

Acestora le urmează alte derivate (augmentative, peiorative, nume de agent, colective, abstracte, de provenienţă, locative sau adjectivale), dintre care unele au şi alte semnificaţii decât cele precizate de lingvistul portughez: *beţivan* = *beberraõ*, *bucătar* = *cozinheiro*, *mulţime* = *multidão*, *guriţă* = *boquinha*, *domnie* = *senhoria*, *verdeaţă* = *verdura*, *sfântuleţ* = *santinho*, *cetăţean* = *citadino*, *târgovişte* = *mercado*, *buclucaş* = *enredador*, *bucuros* = *alegre*, *frumuşel* = *bonitinho* etc. (MPLR 1944: 89-90).

3.8. Partea a doua (*Vocabulàrio usual*), mult mai folositoare pentru comunicarea eficientă a nonnativilor, este rezervată elementelor de vocabular, a căror însuşire contribuie atât la lărgirea bagajului lexical, cât şi la dezvoltarea competenţei celor aflaţi la început de drum în învăţarea limbii române. Cuvintele inconturnabile în viziunea autorului sunt grupate pe microcâmpuri semantice.

3.8.1. Seria acestor microcâmpuri debutează cu aşa-numiţii *Têrmos gerais*/*Termeni generali*, noi reţinându-i pe următorii: *alma* = *suflet*, *balada* = *baladă*, *boémio* = *pierde-vară*, *canto* = *cântec*, *coisa* = *lucru*, *continuação* = *urmare*, *conversa* = *convorbire*, *criança* = *copil*, *divertimento* = *petrecere*, *dono* = *stăpân*, *donzela* = *domnişoară*, *filamento* = *tort*, *fio* = *fir*, *gente* = *lume*, *guerra* = *război*, *homem* = *om*, *homens* = *oameni*, *terra* = *pământ*, *palavra* = *vorbă* etc. (MPLR 1944: 93).

3.8.2. Microcâmpurile lexicale avute în vedere de către lingvistul portughez sunt, în ordine: *Alimentação*/*Alimentaţie*, *Côres*/*Culori*, *Vestuário*/*Vestminte* [sic!], *Mobiliário*/*Mobilier*, *A casa*/*Casa*, *A escola*/*Şcoala*, *A cidade*/*Oraşul*, *O campo*/*Ţara*, *câmpul*, *Profissões e ofícios*/*Profesiuni şi meserii*, *Viagem*/*Voiaj, călătorie*, *Fruta, hortaliça, etc.*/*Fructe, legume* etc., *Peixas, etc.*/*Peşti etc.*, *Correspondência*/*Corespondenţă*, *A família*/*Familia*, *O tempo*/*Timpul*, *vremea*, *Pesos e medidas*/*Greutăţi şi măsuri*, *Atitudes*/*Atitudini*, *Corpo humano*/*Corpul omului*, *Doenças, etc.*/*Boale etc.*, *Animais*/*Animale*, *Títulos e funções*/*Titluri şi funcţiuni*, *Antropónimos*/*Nume proprii*, *Principais festas*/*Sărbători principale*, *Moedas*/*Monede*, *Adjectivos*/*Adjective*, *Verbos*/*Verbe*.

3.9. Cea de-a treia parte conţine structuri conversaţionale asemănătoare celor dintr-un ghid turistic, incluzând atât formule de adresare, cât şi întrebări însoţite de răspunsuri, care asigură o comunicare eficientă. Demersul este demn de urmat în selectarea materialului faptic. Şi aceste modele sunt grupate

tematic, permiţând o gestionare adecvată a cunoştinţelor dobândite şi care urmează a fi contextualizate: *O encontro*/*Întâlnirea*, *Caminho de ferro*/*Drumul de fier*, *A bordo*/*La bord*, *A chegada*/*Sosirea*, *Ordens a dar*/*Ordine de dat*, *O passeio*/*Plimbarea*, *Almôço*/*Prânzul* (*dejunul*), *As compras*/*Cumpărăturile*, *Papelaria, teatro* etc./*Papetărie, teatru* etc.

3.10. A patra parte (*Florilégio da literatura romena moderna*) integrează microtexte (literare) din autori români consacraţi (Vasile Alecsandri, Mihai Eminescu, Alexandru Odobescu, Duiliu Zamfirescu, Barbu Ştefănescu-Delavrancea, Alexandru Vlahuţă, George Coşbuc, Mihail Sadoveanu, Octavian Goga, Vasile Pârvan, V. Voiculescu, Liviu Rebreanu, Nichifor Crainic, Ion Pillat, Cezar Petrescu, Gib I. Mihăescu, Ionel Teodoreanu, Mircea Eliade), care permit familiarizarea cu literatura română.[15] Textele sunt cunoscute, dar dificile şi nu există o intervenţie a autorului în ele. E vorba mai degrabă despre un prim contact cu scrierile acestor autori decât despre texte-suport utile învăţării (însă, în epocă, toate manualele aveau această structură, iar cutuma este respectată de către lingvistul portughez).

3.11. Cartea integrează, în partea finală, şi două mici dicţionare (*român-portughez*/*portughez român*), în care sunt incluse cuvinte uzuale, însă se găsesc şi cuvinte care nu cunosc o întrebuinţare frecventă (*chervan*, *niţel*/*niţeluş*, *păpuşoi*, *pipăruş* etc.).

3.12. La final, este aşezată şi o secţiune *Corrigenda*, în coloanele căreia cei pasionaţi de limba română pot repera greşelile (mai mult sau mai puţin tehnice) din textul lucrării (destul de numeroase, în opinia noastră). Exemplarul avut de către noi la dispoziţie include (în format colegat) *Chave dos exercícios do Método practico da língua romena*, care conţine rezolvarea exerciţiilor din manual (traduceri din română şi retroversiuni din portugheză). La finalul *cheii exerciţiilor*, se găsesc câteva note explicative, nişte corrigenda şi o addenda.

4. Concluzii

4.1. Această *revizitare* a manualul lui Fernando V. Peixoto da Fonseca este mai mult decât utilă pentru cei interesaţi de RLS şi de istoricul acestui domeniu.

[15] T. Şandru Mehedinţi reaminteşte faptul că, „de-a lungul anilor, literatura română şi-a găsit în filologul portughez un iscusit tălmaci printre vorbitorii lusitani. Grăitoare sunt, în acest sens, studiile şi conferinţele ţinute despre Alecsandri, Caragiale, Eminescu, Arghezi, Sadoveanu [ori] Blaga" (1988: 2). Pentru mai multe aspecte privitoare la traducerile scrierilor literare româneşti în portugheză, a se vedea şi studiul elaborat de Veronica Manole şi Iolanda Vasile (2013: 27-45).

Am putut remarca ştiinţa autorului de a alege cuvinte folositoare în viaţa cotidiană şi de a gestiona informaţii gramaticale complexe, formaţia sa de romanist ajutându-l fără îndoială.

4.2. Chiar dacă sunt şi unele cuvinte vetuste, prezenţa acestora în paginile cărţii este legată de epoca în care a apărut lucrarea. Peste ani, o parcurgere atentă a textului ar oferi soluţii didactice utile care ar facilita învăţarea. Raportarea la portugheza maternă este benefică, dat fiind că se adresează publicului din Portugalia. La fel de utilă, tot din perspectiva comparativă (pe alocuri, contrastivă), rămâne şi raportarea la alte idiomuri europene.

Corpus

1. CEMPLR 1955: Fernando V. Peixoto da Fonseca, *Chave dos exercícios do Método practico da língua romena*, Lisboa, [s.e.], 1955.
2. MPLR 1944: Fernando V. Peixoto da Fonseca, *Método prático da língua romena*, Lisboa, Editorial „Gleba", 1944.

Bibliografie

1. Buescu 2013: Victor Buescu, *Raport lunar (nr. 8) asupra activităţii de la Facultatea de Filosofie şi Litere din Lisabona (20 august – 20 septembrie 1943)*, în vol. Adina Berciu-Drăghicescu *et alii*, *Facultatea de Litere a Universităţii din Bucureşti. 150 de ani de învăţământ filologic românesc (1863-2013). Tradiţie şi valoare*, partea a II-a, Bucureşti, Editura Universităţii din Bucureşti, 2013, p. 810-813.
2. Căprioară 2024: Cosmin Căprioară, *Perspectives "from outside" on the Romanian Language*, în *Diversité et identité culturelle en Europe/Diversitate şi identitate culturală în Europa*, tome 21, nr. 1, 2024, p. 19-40.
3. Chircu 2014: Adrian Chircu, *Vechi mărturii ale predării limbii române ca limbă străină: Joan Alexi, Grammatica daco-romana sive valachica (1826),* în vol. Elena Platon, Antonela Arieşan (eds), *Actele Conferinţei aniversare „40 de ani de limba română ca limbă străină la UBB. 1974-2014",* Cluj-Napoca, Casa Cărţii de Ştiinţă, 2014, p. 181-187.
4. Chircu 2018: Adrian Chircu, *Din istoricul gramaticilor româneşti spre folosinţe franţuzeşti: Frédéric Damé, Grammaire roumaine (1898)*, în vol. Elena Platon *et alii* (eds), *Discurs polifonic în Româna ca limbă străină* (RLS), Cluj-Napoca, Casa Cărţii de Ştiinţă, 2018, p. 50-56.
5. Chircu 2020: Adrian Chircu, *File din istoria RLS. Un manual elementar de limba română din secolul al XVIII-lea (Ms. rom. Asch 223 din Gottingen)*, în vol. Elena Platon *et alii* (eds), *Discurs polifonic în Româna ca limbă străină*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2020, p. 457-472.
6. Chircu 2022: Adrian Chircu, *Retrospectiva RLS: Louis Leist, Grammaire roumaine à l'usage des Français (1899)*, în vol. Elena Platon *et alii* (eds), *Discurs polifonic în*

Româna ca limbă străină (RLS), ediţia a III-a/2021, nr. 3, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2022, p. 181-194.

7. Chircu 2024: Adrian Chircu, *I.A. Candrea şi gramatica sa pentru francofoni (Cours complet de grammaire roumaine)*, în vol. Elena Platon *et alii* (eds), *Discurs polifonic în Româna ca limbă străină* (RLS), ediţia a IV-a/2023, nr. 4, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2024, p. 55-63.
8. Manole, Vasile 2013: Manole Veronica, Iolanda Vasile, *As traduções literárias nas relações culturais romeno-portuguesas*, în *Translationes*, vol. 5, 2013, p. 27-45.
9. Peixoto da Fonseca 1968: Fernando Venâncio Peixoto da Fonseca, *Collaborateurs du présent fascicule. Peixoto Fernando Venâncio da Fonseca* [*Autobiobibliographie*], în „Orbis", tome XVII, nr. 1, 1968, p. 297-300.
10. Peixoto da Fonseca 1989: Fernando Venâncio Peixoto da Fonseca, *Relações histórico-culturais luso-romenas*, în *Boletim de Trabalhos Históricos*, vol. XL, 1989, p. 111-128.
11. Şandru Olteanu 1988: Şandru Olteanu, T., *Autograf. Profesorul Fernando Vênancio Peixoto da Fonseca*, în „Tribuna României", anul XVII, nr. 359 (1 martie), 1988, p. 2.

Vocabularul minimal al limbii române cu indicaţii gramaticale şi dicţionarul sintactic al verbului românesc: instrumente necesare studenţilor de RLS

JOSÉ DAMIÁN GONZÁLEZ-BARROS GONZÁLEZ
Departamento de Rumano
Escuela Oficial de Idiomas de Madrid – Jesús Maestro, Madrid (Spania)

Abstract. *The minimal vocabulary of the Romanian language with grammatical indications and the syntactic dictionary of the Romanian verb: necessary tools for students of Romanian as a Foreign Language*. In this paper I would like to emphasize the importance of morphological and syntactic indications in the compilation of word lists that appear in textbooks of Romanian as a Foreign Language. Regardless of the methodological approach, in my experience as a teacher and student, such works always find their place. Students need this information especially for the production of written texts (essays, mediations). In the paper, I will present three pioneering works in this field and I will address the development of a possible morphological and syntactic dictionary of Romanian as a Foreign Language for A1-A2 levels.

Keywords: *vocabulary word list, grammar, morphology, syntax, case government, accusative, dative, prepositions, Romanian as a foreign language*

0. Introducere

Prezentul studiu are ca obiectiv sublinierea importanţei indicaţiilor de tip morfologic şi sintactic în întocmirea unor liste cu substantive, adjective şi verbe în procesul de predare/învăţare a RLS şi îşi are originea în experienţa mea de student la limba finlandeză, unde recţiunea[1] este extrem de importantă.

[1] *recţiune* s. f. 1. formă de exprimare a unui raport sintactic în care termenul 1 (regent sau element relaţional) impune termenului numărul 2 (subordonat) categorii gramaticale morfologice pe care termenul numărul 2 nu le are (timp, persoană, număr, caz etc.). Astfel, verbele impun forme flexionare la un anumit timp, la un anumit caz, la o anumită persoană, iar

Bineînţeles că aceasta este importantă în orice limbă străină, dar în cazul limbii finlandeze situaţia este puţin mai dificilă. Atunci când studenţii au de scris o compunere, trebuie să ştie care dintre cele 13 cazuri şi care dintre cele cinci infinitive urmează după un anumit verb. Nu este un lucru uşor, de aceea – în cazul meu, cel puţin – se impune o căutare rapidă – aproape în regim de urgenţă, aş zice, – în compendiul de gramatică de la sfârşitul manualelor folosite la curs, unde se găseşte o listă cu verbele care se predau la nivelul respectiv, urmate de indicaţia de tip sintactic corespunzătoare: cazul, infinitivul, conjuncţia.

De asemenea, tot folosind această listă, m-am gândit că ar fi bine dacă şi în manualele de RLS ar există ceva asemănător. Sigur, un străin care învaţă limba română nu se confruntă cu 13 cazuri, dar vă asigur că pentru un student vorbitor nativ de limba spaniolă să avem de-a face cu două cazuri – acuzativ şi dativ – este mai mult decât suficient.

Şi atunci mi-am amintit că există o astfel de listă. Mai mult, un dicţionar întreg, şi anume: „Verbul românesc. Dicţionar sintactic pentru studenţii străini" (Ionescu, Steriu 1985). În 1999 a apărut o variantă revăzută şi adăugită (1088 de verbe), în condiţii grafice mult mai bune (Ionescu, Steriu 1999). Există şi alte lucrări excelente care abordează fie verbul monografic (Vesa-Florea 2017), fie construcţiile verbale prepoziţionale (Geană 2013), dar mi se pare că în dicţionarul menţionat mai sus verbul este prezentat într-o manieră mai practică pentru studentul străin „grăbit" – dacă îmi permiteţi să mă exprim astfel. Voi reveni mai pe urmă asupra modului în care a fost conceput dicţionarul.

Apoi mi-am adus aminte de o altă lucrare de pionierat care îmbină prezentarea vocabularului elementar al limbii române pe bază de ilustraţii – un „dicţionar vizual" – cu indicaţii morfologice şi sintactice interesante şi utile. Este vorba de „Dicţionar tematic ilustrat al limbii române" (Sârbu *et alii* 1988).

Şi, în sfârşit, o a treia lucrare, care cred că este cea mai cunoscută şi mai des întrebuinţată la cursurile de RLS: „Vocabular minimal al limbii române"[2] care s-a bucurat de trei ediţii până acum (1979, 1981, 1994), o carte de bază în domeniul lexicului limbii române pentru studenţii străini, care, aşa cum apare chiar pe coperta celei de-a treia ediţii, mai cuprinde şi „indicaţii gramaticale complete".

Am analizat lucrările de mai sus ca să văd ce informaţii de tip sintactic, de regim cazual, prepoziţional oferă studenţilor RLS, pe lângă informaţiile de tip morfologic.

prepoziţiile forme flexionare la un anumit caz (genitiv, dativ sau acuzativ). 2. legătură între determinate şi determinantele lor; regim. Constantinescu-Dobridor (1980).

[2] Pentru acest studiu am folosit Costăchescu, Iliescu (1994).

0.1. Publicul-ţintă

Să vedem mai întâi cui i se adresează fiecare lucrare în parte:

Verbul românesc. Dicţionar sintactic pentru studenţii străini: „Studenţilor străini din anul pregătitor, precum şi cadrelor didactice care predau limba română ca limbă străină" (Ionescu, Steriu 1985: 2).

Verbul românesc. Dicţionar sintactic: „Nu numai începătorilor, ci şi studenţilor străini din anii I şi II de la diverse facultăţi" (Ionescu, Steriu 1999: 5).

Dicţionar tematic ilustrat al limbii române: „Cursanţilor din anul pregătitor aflaţi în prima etapă de învăţare a limbii române" (Sârbu *et alii* 1988: VIII.

Vocabularul minimal al limbii române curente: „Tuturor persoanelor care doresc să înveţe limba română, dar în special studenţilor care învaţă româna ca limbă străină" (Costăchescu, Iliescu 1994: 7).

Aşadar, studenţilor de A1, A2, B1.1. În general, în anii aceia de pionierat în domeniul RLS, astfel de lucrări se opreau la nivelurile de bază, cel mult B1.1. Materiale de predare/învăţare a RLS pentru nivelurile B1.2, B2 şi C1 au apărut mult mai târziu.

1. Indicaţii gramaticale (morfologice şi sintactice)

Să analizăm ce indicaţii gramaticale (morfologice şi sintactice) oferă şi cum sunt prezentate acestea:

1.1. Verbul românesc. Dicţionar sintactic pentru studenţii străini (VRDSSS)

Autoarele subliniază în primul paragraf al Prefeţei că „verbul ocupă un loc important în procesul de predare şi achiziţionare ale oricărei limbi străine" (Ionescu, Steriu 1985: 3).

„Lingvistica românească dispune de descrieri teoretice ale structurilor fundamentale în care verbul constituie elementul de bază, dar aceste lucrări nu abordează problema din punctul de vedere al celui care îşi însuşeşte româna ca limbă străină. Un studiu având ca punct de plecare comportamentul sintagmatic al verbelor româneşti este indispensabil celui ce îşi propune învăţarea limbii române" şi trebuie „să ofere studenţilor posibilitatea de a «recrea», pe baza descrierii propuse, modelele analizate şi, în acelaşi timp, de a «produce» noi enunţuri concrete" (Ionescu, Steriu 1985: 3).

„Lucrarea de faţă are ca scop înarmarea studenţilor cu posibilitatea de a selecta corect anumite structuri în care pot apărea verbele româneşti" (Ionescu, Steriu 1985: 3).

Verbele cuprinse în dicţionar „aparţin vocabularului fundamental al românei standard, incluzând şi unele verbe care aparţin limbajelor de

specialitate", fiind luate în considerare doar „acele poziţii sintactice care reprezintă puncte de maximă dificultate în însuşirea românei de către străini" (Ionescu, Steriu 1985: 4).

Se prezintă separat „nivelul propoziţiei (notat cu I) şi nivelul frazei (notat cu II)" (Ionescu, Steriu 1985: 4), iar pentru fiecare verb în parte sunt indicate: infinitivul, formele de indicativ şi conjunctiv prezent la persoana a III-a singular şi participiul trecut. Este indicată şi silaba accentuată cu accentul ascuţit, scris de mână. De ex.: ÎNTREBÁ, întreábă, să întrébe, întrebát.

Verbele apar la diateza activă, în primul rând, în ordinea următoare: obiectul direct (non-persoană, persoană – redate prin *ceva*, respectiv *pe cineva*); după care, obiectul indirect (persoană, non-persoană – redate prin *cuiva*, respectiv indicaţia *dativ*). Se include şi dativul posesiv[3] exprimat prin pronume personal neaccentuat: *Îi cunosc familia (= familia lui).* sau *Îi cunosc adresa (= adresa ei).*, şi, în final, construcţii prepoziţionale obligatorii sau foarte frecvente (de ex.: *Radu se uită la noi/televizor.*, *Uită-te puţin pe fereastră!*, *Mioara se uită în oglindă.*).

Diateza pasivă este redată prin indicaţia *de (către)…* Urmează construcţiile cu pronume reflexiv în dativ: propriu-zis, reciproc (redat prin construcţia *unul altuia*) şi dativul posesiv cu pronume reflexiv (de ex.: *Sandu şi-a rugat prietenii (= pe prietenii săi) să mai rămână.*), şi cu pronume reflexiv în acuzativ: propriu-zis, reciproc (semnalat prin construcţia *unul pe altul*), pasiv, impersonal – indicat prin (pers. 3).

La nivelul frazei s-au trecut doar construcţiile introduse prin conjuncţiile *să*, *că*, *dacă*, „indiferent de natura subordonatei introduse, deoarece aceste construcţii generează cele mai multe erori în învăţarea limbii române ca a doua limbă" (Ionescu, Steriu 1985: 5).

S-au inclus şi unele construcţii specifice unor verbe precum *a avea*, *a putea*, *a rămâne*, *a trebui* etc. (de ex. *Rămâne de văzut dacă…*, *Lucrarea trebuie (să fie) terminată până la 1 octombrie.*) şi unele expresii mai frecvente în care apar verbele discutate (de ex. *A avea nevoie de…; A face cunoştinţă cu…; A fi cuiva foame/sete.*).

Fiecare situaţie a fost ilustrată printr-un enunţ concret, iar pentru a facilita recunoaşterea cazurilor acuzativ şi dativ de către străini (Ionescu, Steriu 1985: 6), s-a subliniat acuzativul cu o linie, iar dativul şi genitivul pronumelui personal sau adjectivele posesive echivalente ale dativului posesiv, cu două linii, cum se obişnuia în manualele publicate în anii aceia, având în vedere că textele erau bătute la maşină, iar punerea în pagină nu permitea ceea ce se poate face în prezent cu un procesor de texte. În ediţia din 1999 s-a înlocuit sublinierea cu o linie cu cursive, iar sublinierea cu două linii cu aldine.

[3] Este interesant faptul că în *Descrierea minimală a limbii române: A1, A2, B1, B2*, dativul posesiv este predat abia în nivelul B2 (2023: 81), pe când în Brâncuş *et alii* (1999) – în lecţia a 23-a din cele 37 de lecţii ale manualului, conceput pentru semestrul I al anului pregătitor.

Cele mai importante sensuri diferite ale unor verbe au fost notate cu litere mici – a), b), c) etc. De ex. A AVEA: *a) Alina are o maşină nouă.*, *b) Părinţii mei au un doctor bun.*, *c) Cartea n-are ilustraţii.*, *d) Colegul meu are 19 ani*.

Să vedem, aşadar, cum apar în dicţionar verbele cu indicaţiile sintactice corespunzătoare. Să luăm verbul *a face* (Ionescu, Steriu 1985: 133):

FÁCE (fáce, să fácă, făcút)

I	ceva	a)	Colega mea face un pulover.
		b)	Pomul a făcut roade.
		c)	Săndel a făcut otită.
		d)	În vacanţă, Doina o să facă o excursie în Deltă.
	pe cineva		L-au făcut şef de echipă.
	cuiva	a)	Sora ei i-a făcut o fustă.
	de (către)...		Proiectarea cartierului a fost făcută de „Proiect Bucureşti".
a-şi face	ceva	a)	Familia Popescu şi-a făcut un apartament nou.
		e)	Ionuţ, ţi-ai făcut pantofii (= pantofii tăi)?
a se face			S-a făcut ziua.
			Alina s-a făcut sănătoasă.
			Transportul fluvial se face (= este făcut) cu nave de diferite capacităţi.
	cuiva		I s-a făcut frig (foame, rău).

Expresii

~ cunoştinţă cu ...	~ parte din ...	~ abstracţie de ...	~ reproşuri cuiva ...
~ baie/duş cuiva	~ practică la/în ...	~ deosebire între ...	~ reproşuri unul altuia
~ bine cuiva	~ investiţii în ...	~ excepţie de la ...	
a-şi face		a se face	
~ griji pentru ...	~ datoria faţă de ...	~ bine	

De exemplu, indicaţiile morfologice şi sintactice ale verbului *a face* cu o punere în pagină mai actuală ar putea să arate, astfel, unde acuzativul apare evidenţiat cu aldine, cursive (persoană) şi cu albastru, iar dativul cu aldine şi cu verde:

FACE (face, să facă, făcut)

ceva	a)	Colega mea face **un pulover**.
	b)	Pomul a făcut **roade**.
	c)	Săndel a făcut **otită**.
	d)	În vacanţă, Doina o să facă **o excursie** în Deltă.
***pe cineva* ceva**		***L***-au făcut **şef de echipă**.
cuiva ceva	a)	Sora ei **i**-a făcut **o fustă**.
de (către)		Proiectarea cartierului a fost făcută *de „Proiect Bucureşti"*.
a-şi face **ceva**		Familia Popescu **şi**-a făcut un **apartament** nou.
		Ionuţ, **ţi**-ai făcut **pantofii** (= pantofii **tăi**) ?

FACE (face, să facă, făcut)
a **se** face **S**-a făcut ziua.
Alina **s**-a făcut sănătoasă.
Transportul fluvial **se** face (= este făcut) cu nave de diferite capacităţi.
cuiva **I s**-a făcut frig/foame/rău.
Expresii
a face
~ cunoştinţă *cu* ~ parte *din* ~ abstracţie *de* ~ reproşuri ***cuiva***
~ baie/duş ***cuiva*** ~ practică *la/în* ~ deosebire *între* ~ reproşuri ***unul altuia***
~ bine ***cuiva*** ~ investiţii *în* ~ excepţie *de la*
a-şi face ***a se face***
~ griji *pentru* ~ datoria *faţă de* ~ bine

Aşadar, putem observa cât de bogate sunt aceste indicaţii de tip morfologic şi sintactic. Consider că indicaţiile morfologice ar fi mai complete dacă s-ar adăuga şi forma pentru persoana I singular a indicativului prezent şi imperativul afirmativ la persoana a II-a singular.[4]. De exemplu, pentru verbele de mai sus:

RUGA: rog/roagă, rugat, să roage, roagă!
FACE: fac/face, făcut, să facă, fă!

Propun această ordine pentru menţionarea timpurilor verbale, pentru că de altfel aceasta este ordinea în care sunt predate conform manualelor de RLS şi, prin urmare, ordinea în care le învaţă studenţii, indicativul prezent fiind primul timp verbal care este predat, urmat de perfectul compus (şi, în consecinţă, de participiul trecut), conjunctivul prezent şi imperativ.

1.2. Dicţionar tematic ilustrat al limbii române (DTILR)

Dicţionarul cuprinde 1.700 de cuvinte incluse în 43 de sfere tematice, fiind selectate, „în marea lor majoritate, potrivit cerinţelor programei analitice pentru cursul practic intensiv de limba română" (Sârbu *et alii* 1988: IX), având o „utilitate practică deosebită, deoarece poate fi folosit de toţi cursanţii anului pregătitor, indiferent de limba lor maternă" (Sârbu *et alii* 1988: VIII).

Elementele lexicale şi cele iconice sunt prezentate pe grupuri tematice, dar şi în funcţie de structuri situaţionale, ceea ce permite diverse activităţi verbale, cum ar fi „descifrarea" unei suite de imagini sau compuneri după imaginile de compoziţie (Sârbu *et alii* 1988: IX), de exemplu „Programul unei zile", care apar la paginile 28 şi 29.

[4] Includerea formei de imperativ singular la indicaţiile de tip morfologic ale verbelor în cadrul inventarelor lexicale este propusă şi de către Kohn (2021: 6).

Dicţionarul are următoarea structură pentru fiecare temă în parte:

1. Substantivele şi, sporadic, adjectivele corespunzătoare imaginilor de pe pagină alăturată;
2. Verbele cu o arie semantică specifică temei;
3. Expresii uzuale;
4. Imaginile ilustrative (statice, dinamice, de compoziţie cu elemente situaţionale), în ordinea corespunzătoare lexemelor de pe pagina alăturată;
5. ANEXA cu elementele de gramatică;
6. INDICE DE CUVINTE (Sârbu *et alii* 1988: IX).

„Autorii au considerat util să prezinte în Anexă un minimum de elemente gramaticale (tipuri de alternanţe şi modele de flexiune), indispensabile cursanţilor în formularea unor enunţuri corecte pe tema dată" (Sârbu *et alii* 1988: IX). Informaţiile gramaticale propuse permit folosirea corectă a unor verbe, a pronumelor, a numeralelor şi a articolului. Astfel, la substantive se dau formele de singular şi plural (fără trimitere la un anumit tip de flexiune), şi genul: *caiet, caiete, s.n.*; la adjective, formele de masculin, feminin, singular şi plural (fără trimitere la un anumit tip de flexiune): *negru, neagră; negri, negre adj.*, iar la verbe, infinitivul, modelul de conjugare, alternanţele fonetice. Se menţionează formele în *-ez* şi *-esc*, participiul pentru verbele în *-ea*, *-e*. De ex.: *a arăta I,6*; *a desena, -ez II,1*; *a şterge (şters) III,1*; *a povesti, -esc IV,1*; *a fugi V,1*; *a bea (băut) N*.

Se găsesc sinonime şi antonime: *joc = meci*; *oranj = portocaliu*; *a se uita I,1 = a privi (-esc) IV,2*; *intrare ≠ ieşire*; *start ≠ finiş*; *plin, plină; plini, pline ≠ gol, goală; goi, goale*; *a aprinde (aprins) III,1 ≠ a stinge (stins) III,1*; diverse expresii uzuale: *Călătorie plăcută!*, *Poftă bună!*, *Ce doriţi (să serviţi)?*, dar şi numere, cele patru operaţii fundamentale, expresie aritmetică, fracţii, radical ş.a. Noţiuni de geometrie plană şi în spaţiu. Mai sunt şi exerciţii de recapitulare de tip cuvinte încrucişate tematice: universitate, cantină etc.

După anexa de gramatică vine un indice de cuvinte, urmat de anexe cu teme de specialitate: axe şi planuri orientative în corpul uman, structuri constructive în perspectivă axonometrică ş.a.

Din conţinutul bogat al anexei de gramatică, aş dori să subliniez patru liste cu indicaţii sintactice utile studenţilor străini:

1. Verbe cu regim prepoziţional: *apleca (a se) asupra problemei*, *a privi la televizor/în oglindă/pe fereastră*, *a ţine la prieteni*…;
2. Verbe reflexive în acuzativ: *a se distra, -ez*; *a se grăbi, -esc*; *a se plimba*…, şi în dativ: *a-şi aminti, -esc*; *a-şi lua rămas bun* (dar fără indicaţia regimului prepoziţional);
3. Verbe cu complement direct în acuzativ persoană (pe cine?): *a aştepta*; *a însoţi, -esc*; *a vedea*…

4. Verbe cu complement indirect în dativ (persoană) şi cu complement direct în acuzativ (obiect) (cui? ce?): *a oferi*; *a trimite*; *a ura, -ez…*

Astfel, DTILR devine un mic dicţionar sintactic al verbului românesc, un dicţionar de buzunar pentru o căutare rapidă, cu indicaţii succinte, dar foarte utile.

1.3. Vocabularul minimal al limbii române curente (VMLRC)

După părerea autoarelor acestei lucrări, ea prezintă două avantaje: „sistematizarea gramaticală, care uşurează studenţilor învingerea dificultăţilor morfologice, cu alte cuvinte aparentele neregularităţi ale alternanţelor vocalice şi ale conjugării verbale care nu totdeauna sunt predictibile" şi „indicele invers de cuvinte care se găseşte la sfârşitul cărţii şi care permite folosirea acesteia […] şi ca dicţionar limbă străină – limbă română" (Costăchescu, Iliescu 1994: 7)

Vocabularul minimal cuprinde 3.662 de lexeme traduse în germană, franceză, italiană şi spaniolă.

După dicţionar, urmează sistematizarea gramaticală, care include două indicaţii gramaticale necesare studenţilor străini: „vocativele substantivelor nume de fiinţă folosite frecvent la acest caz" şi „imperativele neregulate" (Costăchescu, Iliescu 1994: 10).

În cadrul sistematizării gramaticale, sunt abordate substantivul, adjectivul, pronumele şi adjectivele pronominale (personal, reflexiv, de politeţe, demonstrativ, posesiv, relativ, relative-interogative, nehotărâte), articolul (nehotărât, genitival, adjectival), verbul, numeralul cardinal şi ordinal.

La sfârşitul volumului, se află indicele de cuvinte în cele patru limbi în care sunt traduse, cu trimitere la numărul corespunzător cuvântului-titlu în limba română.

Indicaţiile gramaticale (morfologice şi sintactice) din aceste trei volume sunt foarte utile studenţilor care învaţă limba română ca limbă străină. Important este felul cum acestea sunt prezentate. Pentru un student grăbit, care are nevoie de informaţii precise despre un anumit cuvânt ca să scrie o compunere, să pregătească o prezentare orală, tipurile de flexiune la substantive şi la adjective nu-i sunt de mare ajutor, el dorind forma „de-a gata": *ceaşcă, ceşti*, evitând astfel parcurgerea întregului proces: *ceaşcă – tip de flexiune F2a: alternanţa ea/e: ameţeală, ameţeli* (pentru declinarea nearticulată), *F2: neart. sg. -ă, pl. -i; art.: N.A. -a, -ile: inima, inimile; G.D. -ii, -ilor: inimii, inimilor* (pentru declinarea articulată). Se presupune că studentul a învăţat şi ştie alternanţele consonantice regulate şi le poate aplica în cazul unui substantiv precum 'ceaşcă' (*ceaşcă* > *ceşti*). Desigur, în condiţiile în care VMLRC propune şi traducerea fiecărui lexem în patru limbi străine, precizând sensuri

diferite, evitând ambiguităţi etc., încărcarea cuvântului-titlu cu informaţii morfologice suplimentare ar îngreuna textul.

Având în vedere că modul cum sunt prezentate indicaţiile morfologice şi sintactice diferă de la autor la autor, voi analiza în continuare prezentarea acestora în diverse dicţionare şi manuale:

Formele de plural ale substantivelor:

DTILR	ceaşcă, ceşti s.f.				
VMLRC	ceaşcă F2a > ea/e	N.A. ameţeală	ameţeli	G.D. ameţeli	ameţeli
		N.A. inima	inimile	G.D. inimii	inimilor
LRPS[5]	masă (mese) *n*.				
Puls lexical[6]	masă (o), mese (două) masa, mesele dativ/genitiv mesei, meselor *după-masă* | *faţă de masă* | *pun masa*				
MLRLS B1[7]	post, -uri	(n) post, posturi			
	episod, -e	(n) episod, episoade			
	dezbatere, -i (f)	(f) dezbatere, dezbateri			
EOI de Madrid – Jesús Maestro	(o) ceaşcă, (două) ceşti	(un) post, (două) posturi			
	ceaşcă(a), ceşti(le)	post(ul), posturi(le)			
	ceaşcă, ceşti	post, posturi			

Regimul cazual şi prepoziţional al unor verbe:

VRDSSS	MERGE I la… Deseară mergem la teatru. a se uita la… Radu se uită la noi/televizor. RUGÁ II să… L-am rugat pe fratele meu să mă ajute.	
DTILR	a merge (mers) III,1 (la bancă)	merge | în sală, centru; la facultate
	a veni V,4 (de la bancă)	veni | în/din sală; la/de la facultate
	a se uita I,1 (în oglindă)	privi | la televizor; în oglindă; pe fereastră a accepta pe cineva a acorda cuiva (ceva)
VMLRC	uita[2] V1$_1$ (a se ~ la)	
Puls lexical	merge	

5 Dafinoiu *et alii* 2020.
6 Kohn 2021.
7 Sonea *et alii* 2021.

	conjunctiv pers. 3 să meargă participiu mers imperativ sg. mergi! *merg pe jos*	*merg cu maşina*	*merg cu avionul*
MLRLS B1	a se uita LA a colabora (+ ez) CU	a face faţă + dativ a avea un impact ASUPRA	a da voie să a avea voie să
România în 50 de poveşti[8]	a se sătura (de) a semăna cu cineva/ceva a-şi face griji pentru ceva/cineva	a convinge (pe cineva) a vorbi de rău pe cineva a da dreptate cuiva	
EOI de Madrid – Jesús Maestro	a se uita *la ceva/cineva* a (se) apropia *de* (mă apropii) a primi *ceva* de la *cineva* a-şi lua rămas bun *de la cineva*	a oferi *cuiva ceva*	a ruga *pe cineva să*

Manual de limba română ca limbă străină (RLS). Nivelul B1 include în listele de cuvinte şi regimul cazual şi prepoziţional al adjectivelor (interesat DE, emisiune dedicată + dativ), ceea ce nu apare des în manualele RLS.

În listele de cuvinte de la sfârşitul lecţiei sau din ultimele pagini ale unui manual de RLS ar fi bine ca studenţii să găsească în întregime formele de plural ale substantivelor, formele de masculin, feminin, singular şi plural ale adjectivelor sau verbele conjugate fie doar persoana I singular – pentru a indica modelele de conjugare: *cânt* vs *lucrez*, *fug* vs *citesc* -, fie la toate persoanele la indicativul prezent, cum apare în inventarul lexical din cartea *Puls lexical. Nivelurile A1-A2*, care adaugă şi formele de genitiv/dativ, singular şi plural ale substantivelor, ceea ce este destul de neobişnuit şi poate fi considerat chiar o noutate. Astfel, substantivul *masă* apare cu următoarele forme: *masă (o)*, *mese (două)*; *masa, mesele*; *dativ/genitiv mesei, meselor*, iar adjectivul *alb* în felul următor: *alb, albă, albi, albe*. În ceea ce priveşte verbele, acestea sunt conjugate la toate persoanele la indicativul prezent, la persoana a III-a singular la conjunctivul prezent (*să meargă*), participiul trecut (*mers*) şi imperativul afirmativ pentru persoana a II-a singular (*mergi!*), iar în cazul verbului *a merge*, de exemplu, apare şi indicaţia de tip sintactic *merg pe jos, merg cu maşina, merg cu avionul*.

În manualul *Limba română pentru străini: nivel A1-A2*, forma de plural a substantivelor apare între paranteze în dicţionarul român-englez de la sfârşitul volumului: *masă (mese)*, iar la verbe, se indică doar persoana I singular a indicativului prezent, tot între paranteze: *merge (merg)* – o informaţie necesară

[8] Platon *et alii* 2021.

studenţilor începători, fiindcă însuşirea modelelor de conjugare a indicativului prezent nu este tocmai uşoară.

La cursurile de RLS de la Institutul de Limbi Străine din Madrid (EOI de Madrid – Jesús Maestro), substantivele erau notate astfel: în primele trei lecţii se indica articolul nehotărât singular şi numeralul *doi/două*: *(o)* m<u>a</u>să, *(două)* m<u>e</u>se. Mai târziu, se scria articolul hotărât astfel: *m<u>a</u>să(a), m<u>e</u>se(le)*. Studenţii învăţau că trebuia citit: *masă, masa, mese, mesele*. La adjectivele calificative se scriau toate formele, adică: *alb, albă; albi, albe*. La verbe, forma pentru persoana I singular la conjugările I şi a IV-a: *a cânta (cânt)* şi *a lucra (lucrez)*, *a fugi (fug)* şi *a vorbi (vorbesc)*. La verbele de conjugarea a III-a se indica participiul trecut: *a aprinde [aprins]*, *a stinge [stins]*. Se lua în considerare şi regimul prepoziţional: a primi *ceva de la cineva*, a-şi lua rămas bun *de la cineva*. După ce se preda declinarea substantivelor în cazurile acuzativ şi dativ, se indica şi regimul cazual al verbelor: a ruga *pe cineva să*, a sfătui *pe cineva să*, a oferi *ceva cuiva*.

În concluzie, având în vedere gradul de dificultate a morfologiei RLS – alternanţele vocalice şi consonantice, conjugarea verbelor la indicativul prezent –, şi a regimului cazual şi prepoziţional al verbelor (şi al adjectivelor), consider că indicaţiile morfologice şi sintactice nu pot lipsi din listele de vocabular şi ar putea chiar să ia forma unui dicţionar specific, eventual pe niveluri. Astfel de indicaţii constituie un material complementar mai mult decât binevenit, de natură să uşureze procesul de învăţare, punând la dispoziţia studenţilor o căutare rapidă a informaţiilor de care au nevoie.

Bibliografie

1. Brâncuş *et alii* 1999: Grigore Brâncuş, Adriana Ionescu, Manuela Saramandu, *Limba română. Manual pentru studenţii străini. Anul pregătitor – Semestrul I.* Ediţia a IV-a, Bucureşti, Editura Universităţii din Bucureşti, 1999.
2. Costăchescu, Iliescu 1994: Adriana Costăchescu, Maria Iliescu, *Vocabularul minimal al limbii române curente cu indicaţii gramaticale complete tradus în germană, franceză, italiană, spaniolă*, Bucureşti, Ed. Demiurg, 1994.
3. Dafinoiu *et alii* 2020: Cristina Dafinoiu, Veronica Nedelcu, Laura Pascale, Lucia Opreanu, *Limba română pentru străini: nivel A1-A2*, Otopeni, Eurodidactica, 2020.
4. Geană 2013: Ionuţ Geană, *Construcţii verbale prepoziţionale în limba română*, Bucureşti, Editura Universităţii din Bucureşti, 2013.
5. Ionescu, Steriu 1985: Adriana Ionescu, Maria Steriu, *Verbul românesc. Dicţionar sintactic pentru studenţii străini*, Bucureşti, Universitatea din Bucureşti, Facultatea de limba şi literatura română. Institutul de Lingvistică, 1985.
6. Ionescu, Steriu 1999: Adriana Ionescu, Maria Steriu, *Verbul românesc. Dicţionar sintactic*, Bucureşti, Editura Universităţii din Bucureşti, 1999.
7. Kohn 2021: Daniela Kohn, *Puls lexical. Nivelurile A1-A2*, Iaşi, Editura Polirom, 2021.

8. Platon *et alii* 2021: Elena Platon, Cristina Gogâţă, Lavinia-Iunia Vasiu, Anca Ursa, *România în 50 de poveşti. Limba română ca limbă străină (RLS). Texte gradate A1-A2*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2021.
9. Platon *et alii* 2023: Elena Platon, Ioana Sonea, Lavinia Vasiu, Dina Vîlcu, *Descrierea minimală a limbii române: A1, A2, B1, B2.* Ediţia a III-a, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2023.
10. Sârbu *et alii* 1988: Richard Sârbu (coord.), Domniţa Alexandru, Aurel Breilean, Felicia Vlad, *Dicţionar tematic ilustrat al limbii române. Ediţia a II-a*, Timişoara, Universitatea din Timişoara, Facultatea de Filologie, Tipografia Universităţii din Timişoara, 1988.
11. Sonea *et alii* 2021: Ioana Sonea, Lavinia Vasiu, Dina Vîlcu, *Manual de limba română ca limbă străină (RLS). Nivelul B1*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2021.
12. Vesa-Florea 2017: Viorica Vesa-Florea, *Româna ca limbă străină: verbul*, Cluj-Napoca, Casa Cărţii de Ştiinţă, 2017.

Oralitatea teatrului lui Matei Vișniec la traducerea în limba italiană

EMILIA DAVID
Universitatea din Pisa

Abstract. *Orality in Matei Vișniec's Theatre in the Italian Translation*. This paper explores key aspects of the rich and varied orality that is central to Matei Vișniec's theatre—an orality that must be carefully preserved when translating his works from Romanian into Italian. The focus will be on the play *Angajare de clovn* [Vecchio clown cercasi], written in Romania in 1987, before the author's self-exile in France, and published in 2024 by ETS in Pisa, in the Italian translation by Emilia David. Selected excerpts from both the original Romanian text and the Italian version will be examined to highlight the challenges posed by the pervasive orality of Vișniec's dramatic writing, at lexical, syntactic, and stylistic levels.
Beyond possible translation solutions, the paper will discuss strategies to maintain the original orality, drawing on theoretical insights from Antoine Berman and Henri Meschonnic—both of whom offer essential perspectives on literary translation as an act of cultural and discursive recreation.

Keywords: *Orality*, *Romanian Theatre*, *Translation, Translation Theory, Selftranslation*, *rewriting*, *Matei Vișniec*, *Walter Benjamin*, *Antoine Berman*, *Henri Meschonnic*

1. Introducere

Walter Benjamin, ca și Henri Meschonnic, indica tocmai în oralitatea fiecărui text literar „le noyeau brutal de la langue de l'œuvre", pe care traducerea trebuie s-o plaseze în centrul ei de interes, punând în lumină, în propria capacitate de a completa textul din limba-sursă, posibilitatea unui idiom unic, născut „din dragostea traducătorului pentru [cele] două limbi": cu alte cuvinte, *la pure langue*, conceptul-cheie pe care filozoful îl analizează în interpretarea sa din cunoscutul studiu *La tâche du traducteur*[1] (Berman 2008: 112).

[1] Se furnizează traducerea sintagmei citate în textul articolului în versiune originală: „miezul brutal al limbii operei".

Cum se declină conceptul de traducere în cazul dramaturgului bilingv Matei Vişniec? În două modalităţi diferite: primul traducător care intră în joc este autorul însuşi, iar translarea din limba română în franceză a propriilor piese, dar, mai ales, cea din franceză în română a revelat, de-a lungul timpului, un potenţial remarcabil al creatorului de a valoriza şi accentua oralitatea stratificată şi plurivalentă pe care i-o pune la dispoziţie limba maternă.

Al doilea este traducătorul, al cărui rol e de înţeles în sensul canonic al termenului, el fiind întotdeauna autorul unei traduceri alografe, acea transpunere lingvistică destinată să rămână fidelă în proporţie covârşitoare semnificaţiilor auctoriale ale operei „transferate" într-o a treia limbă, a patra, etc.

Capacitatea creatoare a traducerii acţionează în viziunea lui Benjamin la nivelul literalităţii, lăsând în plan secund sensul, ceea ce nu înseamnă că intenţia traducătorului este de a distorsiona conţinuturile textului ci, în primă instanţă, de a permite literalităţii să se manifeste în mod creativ, cu ajutorul a două atribute: ironia şi oralitatea. Rezultatele sunt cu atât mai interesante când traducătorul este şi autorul aceleiaşi opere.

Prin urmare, intervenţia autorului, singura legitimată să opereze modificări de sens pe diferitele niveluri ale operei, poate decide cele mai personale valenţe ale unui text în funcţie de inventivitatea compoziţională şi stilistică de care dispune autorul însuşi.

În calitate de autoare a primei traduceri alografe din română a piesei *Angajare de clovn* 'Vecchio clown cercasi', care s-a publicat în volum în Italia (deşi mai exista o traducere din franceză, încă inedită, de Sabrina Faller), voi analiza câteva aspecte ale bogatei şi variatei oralităţi prezente în acest text şi consubstanţiale teatrului lui Matei Vişniec, o oralitate care este indispensabil să fie asumată şi în procesul de traducere din limba română în limba italiană. Urmând versiunea românească, am avut privilegiul de a consulta ambele variante lingvistice auctoriale ale piesei şi de a descoperi diferenţele datorate rescrierii din autotraducere, care apar de maxim interes pentru cercetători, putând fi observate pe paliere multiple ale textului.

Cum este cunoscut, piesa fost scrisă încă în România, în anul 1987, înainte de autoexilul autorului în Franţa, dar editată ulterior (Vişniec 1993). În versiunea italiană actuală, opera s-a publicat la editura ETS din Pisa, împreună cu altă capodoperă a autorului, în volumul *Vecchio clown cercasi. La storia degli orsi panda raccontata da un sassofonista che ha una ragazza a Francoforte* (Vişniec 2024).

În acest eseu voi comenta fragmente din textul original românesc şi din versiunea italiană, în unele cazuri cu trimitere la autotraducerea din limba franceză, cu scopul de a evidenţia câteva dintre provocările traductive generate

de oralitatea omniprezentă a scriiturii dramatice a autorului româno-francez, atât la nivel lexical şi sintactic, cât şi din punct de vedere stilistic, într-un sens mai larg.

Acest text, tradus deja în 1988 de către autor în colaborare cu Claire Jéquier, ilustrează în biografia lui Matei Vişniec momentul liminar, inclusiv în plan lingvistic, dintre faza românească (prima) şi cea franceză a operei sale dramaturgice, marcând o căutare febrilă a propriei identităţi literare într-un mediu lingvistic şi cultural nou. Apare adecvat să fie definită ca o etapă de traducere şi autotraducere, precum şi ca începutul procesului de dobândire progresivă a bilingvismului. Vişniec ar trebui considerat, în acea perioadă, un autor de texte originale în limba română, care se traduce pe sine însuşi sau cu sprijinul unor traducători. Bilingvismul deplin este încă o aspiraţie, dar care nu va întârzia să se concretizeze în anii următori (David 2015: 96-101).

În Italia primul moment de contact cu opera dramatică a scriitorului a avut loc cu ocazia punerii ei în scenă din 1998, la Piccolo Teatro din Milano, în regia lui Ştefan Iordănescu (Vişniec 2015: 467-474 şi Vişniec 2024: 39-41).

Am adus argumente în mai multe contribuţii apărute în anii trecuţi, pentru a explicita faptul că atunci când autotraducerea încorporează schimbări care depăşesc cadrul traducerii propriu-zise, alografe, opera se modifică în aşa fel încât nu se mai poate susţine că ea rezidă pe de-a întregul în prima versiune auctorială, ci devine evident că aceasta se prelungeşte în cea de-a doua (David 2020: 226-238). Totalitatea unei astfel de opere se constituie în acelaşi timp din original şi din traducere. Din acest motiv voi trata aici în mod marginal aspecte referitoare la statutul creatorului-autotraducător.

Ca orice traducere riguroasă în sens filologic, şi aceasta a avut printre obiectivele principale menţinerea registrelor lexicale ale textului, un loc special revenind oralităţii acestuia, atât de generoase.

Originalul românesc oferă la început un prim set de informaţii referitoare la ambianţa scenică şi la obiectele de decor. Calibrarea stilistică în cele două limbi – şi nu mai puţin în a treia – din partea traducătorului, la începutul piesei, devine foarte importantă, întrucât ea contextualizează o situaţie în care doi oameni care se cunoscuseră în trecutul lor se recunosc treptat, pas cu pas. Cât priveşte versiunile auctoriale, corespondenţa stilistică, absentă în unele sintagme, va fi recuperată, totuşi, în anumite pasaje în mod creativ, astfel că, în ansamblu, textul (auto)tradus reuşeşte adesea să avanseze soluţii interesante, eludând eventuale discordanţe sau neadecvări.

2. Analiză traductologică

2.1. Menținerea registrului: cuvinte, expresii și palierul gramatical

Mai expresivă și mai comică, în registru familiar și popular, construcția verbală din „Nicollò *ciulește urechile*"[2] (Vișniec 2007: 419) va fi autotradusă prin contextul standard 'Nicollo *écoute attentivement*' (Visniec 1998: 7), care anulează efectul stilistic din original. În transpunerea italiană, intenția de a menține registrul este explicită: 'Niccolò drizza le orecchie' (Vișniec 2024: 53), ceea ce echivalează cu un corespondent adecvat pentru sintagma din prima versiune auctorială.

Aceeași distanță stilistică între prima și a doua versiune auctorială, dublată de cea semantică, este identificabilă în planul corespondențelor de registru și-n alte pasaje aflate în apropiate de cele citate anterior. A se compara: rom. *se privesc pe furiș* (Vișniec 2007: 420) cu fr. 'ils se regardent' (Visniec 1998: 8). În limba a treia am căutat o expresie tot fixă, echivalentă sensului din română: '*si guardano* l'un l'altro *di sottecchi*' (Vișniec 2024: 54).

Pierderea de registru implică în mod trasversal palierul gramatical al celor două și, respectiv, trei limbi, ceea ce în cazul următor derivă din absența unui corespondent adecvat în franceză, ca și în italiană, pentru anumite pronume de politețe cu grad intermediar din limba română, precum *dumneata*, folosite în accepție colocvială și familiară la a doua persoană singular, spre deosebire de forma *dumneavoastră*, care apare întotdeauna însoțită de persoana a doua plural. În domeniul studiilor de terminologie lingvistică, aceste varietăți morfo-stilistice apar înregistrate ca „alocutive reverențiale de nivel intermediar" (Jinga 2004: 92-93) sau cu alte denumiri afine, pentru a semnala diversitatea evidentă a acestui element în cadrul sistemului pronominal românesc, posibilă sursă de comicitate și expresivitate în tonalitate colocvială.

Pronumele de politețe de nivel intermediar contribuie la a defini identitatea și poziția socială modestă a protagoniștilor, tipul de relație interpersonală care se stabilește încă de la început între ei, surprinși la ridicarea cortinei într-o conversație cât se poate de obișnuită. Astfel, clovnii Filippo și Nicollò, prieteni vechi, înainte de a se recunoaște și de a-și rememora trecutul comun, își vorbesc politicos, dar în registru minor, popular, în acea modalitate informală pe care numai limba română le-o permite, în alternativă la modalitatea formală:

> Filippo: Înțeleg că și *dumneata* ești pentru aceeași treabă. (Vișniec 2004: 421).

Replica apare în originalul francez într-un registru mai înalt, standard:

[2] Sublinierile cu caractere cursive îmi aparțin, în acest context și în următoarele. Eventuale contexte de alt tip, unde vor apărea sublinieri, vor fi și acestea semnalate.

Filippo: Je pense que *vous* êtes là *pour la même raison* que moi. (Visniec 1998: 8).

Pentru o soluţie care să dea seamă de această particularitate din limba română, în italiană s-a tradus printr-un adaos lexical cu sens colocvial, folosind în respectivul context un apelativ foarte cunoscut vorbitorilor de limbă italiană, 'caro signore', şi am dramatizat ulterior replica, pentru o mai apăsată teatralitate a scenei:

Filippo: Capisco che io e *lei, caro signore*, siamo qui per lo stesso *affare*. (Vişniec 2024: 54).

Spre deosebire de simpla utilizare a pronumelui de politeţe *lei* 'dumneavoastră', care plasează replica în regim standard, alăturarea *lei, caro signore* atenuează tonul formal al conversaţiei în acest punct. La aceasta mai trebuie adăugată şi diferenţa stilistică dintre colocvialul, popular şi familiar, *treabă* din originalul românesc şi termenul literar 'raison' din autotraducere. Corespondentul italian propus, pe aceeaşi undă de registru precum în limba română, este termenul *affare* 'afacere', în accepţie figurată, ironică.

În acest punct al analizei s-ar putea revela necesară o succintă prezentare a tramei piesei, care să înlesnească şi înţelegerea exactă a contextelor lingvistice care urmează. Cele trei personaje sunt clovni bătrâni care păstrează amintiri comune. Se întâlnesc întâmplător, într-un loc destinat selecţiei pentru angajarea de *clovn bătrân*, într-o sală de aşteptare simbolică. Bucuria de a se recunoaşte şi de a se reîntâlni după mulţi ani se transformă curând pentru clovni într-o rivalitate feroce. În aşteptarea verdictului fatidic, clovnii îşi aruncă unii altora insulte şi jigniri cu ton când jucăuş, când sever, care treptat se transformă în sarcasm nemilos, devastator.

Numai la sfârşitul *Părţii I*, când un circ adevărat traversează străzile oraşului, în cei trei clovni se trezesc reminiscenţe de inocenţă şi puritate, care imprimă pe feţele lor lumina magică a unei fericiri autentice. Dar ei au un destin tragic, camera în care se află aşteptând nu are ferestre. Pentru aceşti clovni nu există nicio promisiune pentru viitor şi nici nu vor mai putea vedea circul, unica lor sursă de fericire. Emblema circului ajunge astfel să conoteze fragilitatea condiţiei tragice a protagoniştilor, artişti ambulanti la crepusculul existenţei lor, învinşi de un timp al cărui ultraj, perceput mai întâi la nivel individual, se extinde pentru a „contamina" în mod indiscriminat condiţia umană în totalitatea ei.

2.2. Menţinerea registrului la nivelul apelativelor, al expresiilor fixe, idiomatice

Revenind la analiza traductologică, o operaţie de adaptare prin adaos este necesară tot pentru folosirea apelativului şi în replica lui Filippo, „Nicollò,

băiatule, tu ai nevoie de o mâncare caldă" (Vişniec 2007: 424), care nu există în franceză, unde replica este strict asertivă: 'Tu devrais vraiment sortir manger qualque chose de chaud' (Visniec 1998: 11).

Dintr-un astfel de context, se poate observa că este inutil să căutăm în versiunea franceză corespondenţe exacte pentru fiecare replică şi sintagmă din textul redactat în română, întrucât, la o lectură comparativă, în multe locuri ale piesei diferă nu numai tonalitatea replicilor, ci uneori lipsesc replici întregi, care au fost înlocuite cu altele. Una dintre motivaţii apare explicată de către autorul însuşi.

Modificările, unele dintre ele, se referă la diferenţele cultural-antropologice, de structură şi semnificaţie, specifice celor două universuri mentale, de civilizaţie şi sensibilitate, între care autorul gravitează cu egale competenţe, graţie condiţiei sale de scriitor bilingv.

> Fiecare spațiu cultural are propriile sale semne. Traduc dintr-un cosmos în altul. Cosmos înseamnă în limba greacă 'ordine'. Sunt două ordini diferite: ordinea civilizaţională în franceză şi ordinea civilizaţională în română, şi atunci, făcând naveta între cele două cosmosuri, unele texte sau doar bucăţi din ele se potenţializează *diferit*. Atunci simt nevoia să le dezvolt puţin. […]. Trei cuvinte sau introducerea unei aluzii creează o imagine nouă şi trec dintr-o limbă în alta cu imagini mai multe, pentru că contextul de origine sugerează mai multe imagini sau mai multe bucăţi de imagini. (David 2015: 593)

Prin urmare, apartenenţa la cele două ordini suscită în planul scriiturii accente de viziune diferite. „Naveta" între cele două „cosmosuri" nu presupune doar un plus de „imagini", ci şi posibilitatea de a potenţializa în mod diferit fragmente de text care, la trecerea graniţei dintr-o limbă într-alta, „provoacă alte conotaţii sau suscită alte aluzii sau alte apropieri de o realitate diferită", cunoscută autorului (David 2015: 592, *Anexa*). Ultimele consideraţii citate ale lui Matei Vişniec îi plasează demersul în logica traducerii concepută ca transpoziţie poetică, deschizându-i opera către o poetică explicită a bilingvismului.

Aşadar, revenind la apelativul nerestituit de textul francez, în italiană am optat pentru soluţia "Niccolò, *ragazzo mio* 'băiatul meu', hai bisogno di un pasto caldo" (Vişniec 2024: 57). În limba italiană, nu există posibilitatea de a schimba forma substantivului la vocativ, iar utilizarea fără adjectiv posesiv e mult mai puţin expresivă.

Tot la nivel semantic, traducerea italiană propune păstrarea echilibrului registrelor şi-n cazul altor cuvinte şi expresii fixe sau idiomatice. De exemplu, în replica precedentă celei comentate anterior, a fost posibilă echivalarea expresiei orale, de asemenea cu rol de apelativ, *şuncă afumată*, cum vom arăta în continuare. A se examina replica întreagă:

> Tu vorbeşti, *şuncă afumată*. Cu gingiile astea… Ia încearcă să le miroşi. *Tu ştii cum miroşi*? (Vişniec 2007: 424)

Prima sintagmă subliniată are nevoie pentru transpunerea în limba italiană să fie precedată de una dintre construcţiile *pezzo di…* sau *razza di…,* care introduc de obicei un apelativ depreciativ. Deci:

> Tu parli, *pezzo di lardo affumicato*! Con quelle gengive… prova ad annusarle. *Senti come puzzi*? (Vişniec 2024: 57).

În al doilea context subliniat, se observă înlocuirea verbului *a şti* cu verbul *sentire* 'a simţi', mult mai des folosit în astfel de contexte şi, în finalul replicii, preferinţa pentru un verb care exprimă direct ideea de percepţie a unui miros neplăcut, *puzzare*, unde, în română, apare verbul în registru standard 'a mirosi'. Prin urmare, nu s-a adoptat soluţia din franceză, unde acelaşi verb, *a mirosi*, care are două semnificaţii, se repetă. Adică în loc de soluţia din „Tu *sens* pas comme tu *sens*?" (Visniec 1998: 11), avem „Senti come puzzi?" (Vişniec 2024: 57), mai expresiv şi mai direct, care evită şi repetiţia, destul de neplăcută în context.

Tot la nivel semantic, s-a încercat păstrarea echilibrului de la nivelul registrelor şi-n cazul altor cuvinte şi expresii fixe sau idiomatice. În fine, tot în acest schimb de replici, a fost posibil ca registrul să rămână invariabil între limba sursă şi italiană, în secvenţa:

> Filippo: Tu *te-ai pus pe jmanglează*! (Vişniec 2007: 425)/Filippo: *Ti sei messo a rubacchiare*! (Vişniec 2024: 57),

cu versiunea franceză:

> Tu *barbotes* maintenant? (Visniec 1998: 11).

Primele două contexte lingvistice constau în alternarea tonalităţilor afirmative categorice, întâlnite în original în registru apăsat colocvial, argotic, şi a replicii interogative, accentuate în cheie grotescă – în registru familiar. În varianta franceză se insinuează o conotaţie rafinată şi ironică şi, prin urmare, o expresie a comicului mai elevată.

În accepţia lingviştilor, termenul argotic *jmanglează* şi-ar trage originea din limba romanes, probând interpretarea după care discursul din teatrul absurdului, pe care-l revizitează şi scriitura dramatică a lui Vişniec, ar presupune degradarea drastică a limbajului şi existenţa unei poezii crude care să derive din imagini concrete şi violente. În versiunea franceză, impresia de superioritate ironică se degajă încă o dată, aici şi în alte locuri, din fraze interogativ-dubitative, ale căror perechi din original imprimă o nuanţă net asertivă, mai slab marcată la nivel stilistic.

Traducerea italiană a propus termenul depreciativ *rubacchiare*, formă alterată a verbului *rubare* 'a fura', graţie modelului derivativ: vb. la infinitiv + sufix *-cchi +* -are, folosit şi pentru formarea altor lexeme, *-cchi-* fiind un *sufix*

iterativ–diminutival (asemănător cu *-icchi-*, *-ucchi-*) care dă ideea de acțiune măruntă, repetată, neimportantă sau făcută pe furiș.

Despre menținerea registrului lexical este vorba și-n următoarea succesiune de replici:

FILIPPO: Chiar așa? Eu nu cred că-și *bat joc de noi*. Cum *or să-și bată joc de noi*? PEPPINO: Eh, un pic tot *își bat joc de noi*. NICOLLÒ: Eu nu cred că-și *bat joc* deloc. PEPPINO: Eh, *ne iau* și ei un pic *peste picior*. Asta-i tot. NICOLLO: Eu nu cred că *ne iau peste picior*. PEPPINO: Parcă *eu nu v-am luat peste picior*? NICOLLÒ: *Tu ne-ai luat peste picior*?	FILIPPO: Sul serio? Io non credo che *ci stiano menando per il naso*. Perché dovrebbero *menarci per il naso*? PEPPINO: Eh, un po' invece *ci stanno menando per il naso*. NICCOLÒ: Io non credo che *ci stiano menando per il naso*. PEPPINO: Eh, *ci mettono* solo un po' *i piedi in testa*. Tutto qui. NICCOLÒ: Io non credo che *ci mettano i piedi in testa*. PEPPINO: Ma forse *io non vi ho messo i piedi in testa*? NICCOLÒ: *Tu ci hai messo i piedi in testa?*	FILIPPO: Oh! Pourquoi ça? Je crois pas qu'ils charrient. Pourquoi qu'*ils charrieraient*? PEPPINO: Pff… un peu, je crois qu'*ils se foutent* un peu *de nos gueules*. NICCOLO: Je ne crois pas qu'*ils se foutent de nos gueules*. Pas du tout. PEPPINO: Ecoute, *ils nous traitent par-dessous la jambe*. C'est tout. NICCOLO: Je crois pas qu'*ils nous traitent par-dessous la jambe.* PEPPINO: Comme si moi aussi, *je ne vous avais pas traité par-dessous la jambe*! NICCOLO: Toi? *Tu nous a traité par-dessous la jambe*?

Spre sfârșitul *Primei Părți* a piesei, în schimbul de replici din tabel, dintre cele trei propuneri lexicale din franceză, a doua aparține unui registru inferior, colocvial și vulgar, în comparație nu numai cu celelalte două soluții, dar și în relație cu cele adoptate în original. Să observăm variantele din cele două limbi: rom. „își bat joc de noi" și „ne iau peste picior" (Vișniec 2007: 454); fr. „ils charient", „ils se foutent de nos gueules" și „ils nous traitent par-dessous la jambe" (Visniec 1998: 33). Subiectul tuturor acestor construcții verbale rămâne o entitate abstractă, invizibilă, care se sustrage oricărei posibilități de a fi numită, este cineva care ar trebui să decidă soarta „clovnilor bătrâni" în momentul perpetuu amânat al angajării de clovn, deci, o instanță inaccesibilă pe care o putem asocia lumii beckettiene a lui Godot, poate *un deus absconditus*, poate nimicul sau hazardul.

În versiunea italiană, am optat pentru două expresii, ca în limba română. Pentru prima construcție, „își bat joc de noi", am preferat, în locul banalului 'ci prendono in giro' sau a altor expresii sinonime, formate cu verbul *prendere*, toate folosite în limba curentă până la uzura și banalizarea totală, expresia *menare per il naso* 'a duce de nas', interesantă aici cu atât mai mult cu cât personajele sunt clovni și nasul este un element fundamental din exprimarea lor artistică, existând în memoria cititorilor numere de circ în care saltimbancul este purtat de nas literalmente prin arenă. A doua expresie, *mettere i piedi in testa* (literal 'a pune piciorele în cap cuiva'), menține în structura ei semantică

sememul *picior*, prezent în ambele limbi originale ale piesei, conținând o plasticitate deosibită, chiar umoristică.

În alte pasaje a fost nevoie să recurgem la ceea ce în teoria traducerii se numește „teritorializare" sau „reteritorializare". Pentru moment, este de ajuns să reținem definiția lui Michel Guidère, în accepția căruia este vorba de un gen de „adaptare" care poate fi operată atunci când contextul la care se referă textul original nu există în cultura-țintă (Guidère 2010: 85-86). A practicat-o și Matei Vișniec cu mai multe ocazii, nu numai din dorința de a îmbogăți doar într-una dintre versiuni semnificațiile operei, ci de a oferi cititorului acces către aceleași sensuri.

De pildă, citind în paralel *Frumoasa călătorie a urșilor panda povestită de un saxofonist care avea o iubită la Frankfurt* și perechea geamănă *L'histoire des ours pandas racontée par un saxophoniste qui a une petite amie à Francfort*, se vor descoperi *substituiri simetrice*, la nivel de cuvânt sau sintagmă, operate cu scopul de a relocaliza primul original, demers dictat, cum am afirmat, de individualitatea fiecărui univers antropologic (francez și român) și cerut de termeni marcați cultural, în care publicul cititor/spectator trebuie să se regăsească. În aceste cazuri, se confirmă mai mult decât în altele ipoteza că Vișniec scrie câte *două versiuni auctoriale pentru fiecare piesă* (David 2015: 122-148).

Ideea nu este de a introduce cuvinte sau noțiuni specifice doar unei culturi în sfera lingvistică și antropologică a celeilalte, ci de a adapta respectivele elemente, propunând direct eventuale corespondente ale lor în limba și cultura traducerii. Prin urmare, putem vorbi de o *dublă teritorializare* a unei piese, care este, de regulă, apanaj al autorului-traducător, căci, în anumite contexte, corespondentul nu poate fi stabilit în mod obiectiv, identificând termeni potriviți prin simpla deschidere a dicționarului, ci alegerea depinde în mod fundamental de preferințele subiective ale autorului operei.

De pildă, în dialogul cuplului protagonist din prima dimineață a poveștii de dragoste, vinul din versiunea franceză are o denumire precisă, este un vin local, vechi, cu o marcă de preț: Puligny-Montrachet 1945 (Visniec 1998: 63). În aceeași secvență, în limba română avem doar descrierea unui vin excepțional, tot vechi (Vișniec 2004: 282). Când, în prima noapte, Ea aduce la cină o sticlă din aceeași marcă de vin, aflăm – în sfârșit –, și denumirea, un generic Bordeaux, mult mai familiar însă publicului român (Vișniec 2004: 291). Analog, El are un nume românesc în versiunea românească, Renescu, și, francez, în cea inițială, Monsieur Pailhole. Din aceleași considerente, El este așteptat să cânte la saxofon la Constanța și București și, respectiv, la Grenoble și Lyon.

Simetric, în versiunea rescrisă, El o „dă gata" recitându-i poezia *Lacustră* (Vișniec 2004: 288), pe când, în primul original, actul seducției apelează la *Albatrosul* lui Baudelaire (Visniec 1998: 70), ambele, poeme despre moarte și

solitudine, despre condiţia cosmică şi existenţială a artistului, prefigurând deja finalul piesei. Referinţele culturale, sunt, deci simetric distribuite în funcţie de „dubla" identitate a protagonistului. Sau, tot astfel, în modulul teatral *Alergătorul* din versiunea în limba maternă din *Teatru descompus*, se face aluzie la „bere şi cafele" (Vişniec 2012: 159), pe când în franceză, în aceeaşi împrejurare, se vorbeşte de *bière et pastis* (Visniec 1996: 90). Toate celelalte personaje secundare din *Frumoasa călătorie*… au în cele două versiuni lingvistice nume româneşti, respectiv franţuzeşti.

În traducerea italiană la *Angajare de clovn*, cu acordul preliminar al autorului, am considerat că se va adecva mai mult sensibilităţii publicului italian înlocuirea unor denumiri de teatre şi circuri româneşti cu corespondente posibile italiene. Astfel, cunoscutul Teatru Fantasio pentru cititorul român, a devenit Teatro Fantàsia, vocabul cu sonoritate aproape identică originalului, vehiculând un cuvânt inexistent în limba traducerii, dar care sugerează un întreg tărâm al fanteziei şi care a dat numele unui teatru real din Italia, la Barletta. De altfel, nici denumirea sau cuvântul Fantasio nu există ca atare în limba italiană.

Analog, a fost substituit Teatrul Fantozzi, care deja în original, ca pentru alte toponime sau nume ale personajelor, trimitea la limba şi universul italian, iar în acest caz la un celebru personaj al comediei cinematografice, cu denumirea Teatro Fantarca. Se evită în acest mod confuzia între lumea filmului şi lumea teatrului, lui Vişniec fiindu-i specifică doar cea de-a doua. Autorul a ales probabil numele Fantozzi pentru sonoritatea pregnantă şi pentru aluzia la comic. *La Fantarca* este titlul unui roman de sciencefiction ironic, cu semnificaţii multiple, de Giuseppe Berto, care a avut mult succes din momentul în care a fost publicat la Rizzoli, în 1965.

În fine, Circul Fernando, nume puţin banal pentru Italia, a devenit Fantacuzzi, graţie potenţialului fonic pe care termenul îl posedă şi prezenţei particulei *‚fanta*, care se identifică în toate cele trei vocabule (Fantàsia, Fantarca, Fantacuzzi), particulă compusă din două silabe magice care vorbesc despre o lume a fanteziei nelimitate a celor trei clovni. Toate trei apar în câteva replici succesive (Vişniec 2024: 61)[3]. În franceză, apar aceleaşi indicaţii onomastice ca în română. Iar circul Humberto, pentru publicul italian apare drept Circo Umberto, aceasta şi întrucât consoana *h* nu se pronunţă la începutul cuvintelor în italiană, prin urmare, ar fi dificil pentru actori să rostească în forma originală această denumire.

[3] Adresez mulţumiri, şi în numele autorului, regizorului Gianpiero Borgia, unul dintre creatorii care au pus deja în scenă în Italia, piese de Vişniec, pentru interesantele discuţii şi sugestii pe care le-a exprimat referitor la aceste trei posibile denumiri de teatre.

2.3. Adaptarea de omofonii, aliteraţii, jocuri de cuvinte

Ultima categorie de substituţii priveşte în *Angajare de clovn* unele particularităţi puse în evidenţă de folosirea codicilor lingvistici şi culturali diferiţi – român şi francez –, pe de o parte, şi italian, pe de alta, identificabile, de pildă, în semantica şi în sonoritatea magică a cântecelelor din numărătorile cu ajutorul cărora copiii stabilesc tabere şi ierarhii înainte de a-şi începe jocurile, condiţie la care cei trei clovni se întorc graţie convenţiei circului.

Intenţia autorului de a experimenta latura omofoniilor şi a aliteraţiilor conduce spre pura plăcere eufonică, bazată pe muzicalitatea armonioasă a consonanţelor şi a asonanţelor, a rimelor-ecou din cuvinte. Sau, în alte cazuri, efectul este produs de despărţirea în silabe explicit marcată în text, care leagă în secvenţe inedite, variabil asociabile, la distanţă sau în proximitate, vocabule mono- sau bisilabice, inventate sau modificate în raport cu norma lingvistică.

Lungimea celor două replici succesive, atribuite de către autor lui Filippo şi Peppino, este, în versiunea originală, mai amplă faţă de cea din traducere:

> Filippo: Du-de do-uă dar-ar no-uă pes-te cur-ca ce se o-oă chiar în ca-sa-n ca-re plo-uă… Tu ieşi.
>
> Peppino: (*Îmbufnat*): Nu! Nu e bună! (*Numără el.*) Pi-le spi-le co-no-pi-le sno-pi-li-te-ntre sno-pi-le pes-te spi-ţe-le fe-bri-le a-mă-gind me-reu în vi-le des-ple-ti-te-le co-pi-le. He-he! (*Către Nicollò.*) Tu eşti primu'.
>
> (Vişniec 2007: 460)

În autotraducere, aceste jocuri de cuvinte şi sunete devin:

> Filippo: Am stram gram Pic et pic et colegram Bour et bour et ratatam Am stram gram! (*À Nicollo.*) C'est toi.
>
> Peppino: (*Fâché*): Non, c'est pas ça ! Mon père a dit: ce sera toi mais comme le roi ne le veut pas se sera toi! (*Il rit. À Nicollo*.) Tu es le premier.
>
> (Visniec 1998 : 39)

Spre deosebire de versiunea franceză, unde în replica lui Filippo va triumfa jocul gratuit al sunetelor la limita nonsensului, în româneşte, aluzia erotică din a doua secvenţă citată creează un puternic efect comic. E de remarcat modul în care competenţa lexicală şi asociativă a lui Matei Vişniec se exercită la nivelul ludic al limbajului, astfel că pasajul din limba română îşi găseşte corespondentul într-un fragment bine cunoscut, probabil, în universul infantil al copiilor francezi.

Cât priveşte omofoniile care se stabilesc în fiecare fragment citat mai sus, este evident că acestea dau naştere la ritmuri diferite în pasajele respective, ca şi în traducerea alografă din versiunea italiană, unde au fost preferate alte strofe decât cele existente în traducerea din limba franceză a Sabrinei Faller, în care este vorba de refrene banalizate de uzul excesiv, în special dacă ne referim

la cel de-al doilea. Aşadar, în versiunea italiană se păstrează doar aliteraţia lui *p* care iese în evidenţă şi în fragmentul secund din primul original (românesc).

A se compara:

> Filippo: Sette quattordici ventuno ventotto questa è la conta del paperotto. Il paperotto è andato in cantina a cercare la regina. La regina è andata a Roma a cercare la corona. La corona ce l'ha il re, a star sotto tocca a te.
>
> Peppino *(imbronciato)*: Apelle/figlio di Apollo/fece una palla/di pelle di pollo;/tutti i pesci/vennero a galla/per vedere la palla/di pelle di pollo/fatta da Apelle/figlio di Apollo[4]. Ehe-he! *(A Niccolò.)* Sei tu il primo.
>
> (Vişniec 2024: 83).

Legat de acest aspect, în cazul onomatopeelor propriu-zise, numeroase când clovnii descriu foste numere reuşite din trecutul lor, uneori am păstrat formele din original pentru sonoritatea lor interesantă şi, în definitiv, foarte sugestivă. În text aceste elemente apar evidenţiate cu caractere cursive, ca, de exemplu, la începutul *Părţii a doua*, la pagina 81:

> Peppino *(scoppia a ridere)*: Bu-bu-bum! Che scena! Bu-bu-bum!
> Filippo: E il numero con le maniche finte?
> Niccolò *(serio per un attimo)*: Con le maniche?
> Peppino: Ah, lo so! Lo so! *(Scoppia in una risata fragorosa.)*
> Niccolò *(ricordando anche lui)*: Oh-oh! Oh! *Da-da-dam*! *(Ride soffocato.)*
> Filippo *(contagiato dalla risata)*: Uaa-Uaa … E con il ferro da stiro, eh?
> Peppino: *Ba-ba-bam*! Soprattutto! *Ba-ba-bam*!
> Niccolò: Uaa, non ce la faccio più…
> Filippo: Che matti che eravamo… Che matti…

Cum am indicat, repetiţiile fonice, omofoniile creează ritm, aproape niciodată identic cu cel din textul-sursă. În *Poétique du traduire*, Meschonnic îşi fondează întreaga poetică pe elementele de ritm din textele literare, afirmând că modul de a semnifica al unui text stă în ritmul lui (Meschonnic 1999: 24-29). În teoria sa despre traducere, autorul propune o trecere de la sens la modul de a semnifica, de la discontinuitatea semnului la continuitatea ritmului, înţeles ca „semantică" nonlexicală. În această ecuaţie, acordând valorilor oralităţii primatul în captarea şi înţelegerea ritmului, Meschonnic ajunge la concluzia că oralitatea este miza poeticii traducerii, întâlnindu-l pe acest teren pe Berman.

Teatrul lui M. Vişniec permite o demonstraţie în această cheie de lectură, cum am arătat în analiza propusă în aceste pagini. Din această perspectivă, ritmul e o parte a limbajului considerat în totalitatea sa, ca *discurs* şi nu doar ca *langue* (în accepţia lui Saussure), parte căreia i se sondează efectele globale, cu alte cuvinte, în accepţia în care totul creează sens, ritmul în aceeaşi măsură ca

[4] Se redă mai jos şi textul care apare în original pentru această replică a lui Peppino: „Pi-le spi-le co-no-pi-le sno-pi-li-te-ntre sno-pi-le pes-te spi-ţe-le fe-bri-le a-mă-gind me-reu în vi-le des-ple-ti-te-le co-pi-le…".

lexicul, sintaxa etc. În același timp, ritmul produce paradigme de semnificație care, după părerea teoreticianului, nu numai că acompaniază sensul lexical, dar îl și potențează (Meschonnic 1999: 107-108). Este interesant că interpretările pasajelor marcate de aliterații și fraze muzicale din *Angajare de clovn* pe care le-am comentat confirmă pe deplin această idee, întrucât inocența ludică retrăită de către cei trei clovni bătrâni și fragili, apare nuanțată, subliniată de acestea, dincolo de trama propriu-zisă a piesei.

Închei această sinteză dedicată câtorva dintre provocările traductive, suscitate de oralitatea capilară din piesa *Angajare de clovn* la trecerea textului în limba italiană, observând că un astfel de demers convoacă și presupune din partea traducătorului cunoașterea unei palete extinse de operații posibile. Dar, în egală măsură, evaluarea printr-un demers comparativ a versiunilor gemene, auctoriale, ale unui text teatral precum cel examinat, care, cu toate că obligă, în cazul de față, la a urma versiunea din limba română, indubitabil mai bogată și mai ofertantă din unghiul expresivității orale, permite în același timp, considerarea diferențelor nu numai stilistice, dar mai ales de conținut și compoziție în raport cu autotraducerea. Această perspectivă are rolul de a-i clarifica ulterior traducătorului punctele de forță ale textului, precum și accentele proprii fiecărei replici, indispensabil a fi interpretate și apoi traduse adecvat, dar succesiunea singulară, unică, pe care fiecare limbă o face posibilă.

Concentric față de început, închid provizoriu în acest punct analiza cu speranța că soluțiile identificate în transpunerea piesei în limba italiană servesc pe cât posibil opera în găsirea unei cetățenii prestigioase în cultura de destinație și că ele ating, fie și într-o măsură parțială, idealul traducerii formulat de Antoine Berman, comentator strălucit al lui Benjamin, cu referire la metafora amforei sparte, simbol al acelei ideale *pure langue*, care vizează particularitatea cea mai specifică a sarcinii traducătorului:

> Chaque langue est *Bruchstück*, fragment. En tant que tel, elle renvoie à un Tout, à une langue «plus grande». La totalité des fragments des langues (des langues-fragments) donne (rait) la pure langue qui, elle, n'est plus fragmentaire. C'est là qu'aparaît chez Benjamin […] la métaphore (appliquée à la relation de la traduction et de l'original) de l'amphore ou du vase. Chaque langue est un fragment, une «pièce» de la langue plus grande. […]. Recostituer le grand vase brisé de la pure langue, à cela contribue – sur un certain mode – la traduction. Telle est l'imposante métaphore que nous propose, de la tâche du traducteur, Benjamin[5].
>
> (Berman 2008: 120-121).

[5] Fiecare limbă este *Bruchstück*, fragment. Ca atare, ea trimite la un Tot, la o limbă «mai mare». Totalitatea fragmentelor limbilor (a limbilor-fragmente) formează (ar forma) *limba pură* (fr. *la pure langue*), care nu mai este fragmentară. Aici apare la Benjamin […] metafora (aplicată relației dintre traducere și original) a amforei sau a vasului. Fiecare limbă este un fragment, o «piesă» a limbii mai mari. […]. A reconstitui marea amforă spartă a *limbii pure* – la aceasta contribuie, într-un anumit fel, traducerea. Aceasta este impunătoarea metaforă pe care ne-o propune Benjamin despre sarcina traducătorului.

Bibliografie

1. Berman 2008: Antoine Berman, *L'Âge de la traduction. 'La tâche du traducteur' de Walter Benjamin, un commentaire*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes–Université Paris VIII, 2008.
2. David 2015: Emilia David, *Consecințele bilingvismului în teatrul lui Matei Vișniec*, București, Tracus Arte, 2015.
3. David 2020: Emilia David, *Tradurre il bilinguismo di uno scrittore che si autotraduce: Matei Vișniec*, în „Caietele Echinox", vol. 39, p. 226-238.
4. Guidère 2010: Mathieu Guidère, *Introduction à la traductologie*, Bruxelles, De Boeck, 2010.
5. Jinga 2004: Laurenția Jinga, *Grammatica romena per italiani*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, 2004.
6. Meschonnic 1999: Henri Meschonnic, *Poétique du traduir*, Paris, Verdier, 1999.
7. Visniec 1996: *Théâtre décomposé ou l'homme-poubelle* (1992), prefață de Georges Banu [*Matei Visniec ou de la Décomposition* (p. 7-9)] și un *Avertissement* de Matéi Visniec, Paris L'Harmattan, 1996.
8. Visniec 1998: Matéi Visniec, *Petit boulot pour vieux clown, suivi de L'histoire des ours pandas racontée par un saxophoniste qui a une petite amie à Francfort*, Paris, Actes Sud-Papiers, 1998.
9. Vișniec 1993: Matei Vișniec, *Angajare de clovn* (1987), prefață de Marian Popescu, București, Unitext, 1993 [volum publicat în urma concursului anual *Cea mai bună piesă românească a anului 1991*, organizat de Uniunea Teatrală din România și câștigat de către Vișniec; include și *Evangheliștii* de Alina Mungiu, căreia i-a fost acordat același premiu la ediția următoare].
10. Vișniec 2004: *Frumoasa călătorie a urșilor panda povestită de un saxofonist care avea o iubită la Frankfurt*, în *Istoria comunismului povestită pentru bolnavii mintal*, București-Chișinău, Litera Internațional, 2004.
11. Vișniec 2007: Matei Vișniec, *Teatru. Păianjenul în rană*, vol. I., prefață de Mircea Ghițulescu, Ediția a II-a, București, Cartea Românească, 2007.
12. Vișniec 2012: Matei Vișniec, *Teatru descompus sau Omul ladă de gunoi*, în *Omul din cerc. Antologie de teatru scurt 1*, cu o prefață a autorului [*Ce este o piesă scurtă?*] și cu o *Notă* a aceluiași, Pitești, Paralela 45, 2012.
13. Vișniec 2024: Matei Vișniec, *Vecchio clown cercasi. La storia degli orsi panda raccontata da un sassofonista che ha una ragazza a Francoforte*, volum îngrijit de Emilia David, traduceri de E. David, Pascale Aiguier, Giuseppa Salidu, Davide Piludu, Pisa, ETS, colecția „L'altra Europa", 2024.

Construcții neintegrate sintactic în manualele de RLS. Abordări și observații

LUMINIȚA-DANIELA FODOR
Universitatea Babeş-Bolyai

Abstract. *Syntactically non-integrated constructions in Romanian as a Foreign Language. Notes and remarks*. As a language unveils itself under two complementary and interconnectetd aspects, the written and the spoken, we can identify and observe a series of peculiar linguistic phenomena. Although these belog spatially to the sentence, there is no syntactical connection between them and, almost always, the other sentence members. In other words, they are syntactically non-integrated. This lack of connection is most often marked through both punctuation and intonation of the structure. Encompassing various realities such as: the vocative case, the aposition, the incidentals, the adverbs that form a sentence by themselves or the interjections, these word categories have a high rate of occurence in the language and they pose no problem to the speakers... except for when they want to explain them through gammatical means alone. In learning Romanian language, these structures intertwine in all the competences needed in order to master it, both in comprehension, linguistic and production activities. Studying how these linguistic phenomena are displayed, thaught and practiced in the functional-communicative approach-based textbooks used in recent years becomes relevant due to their frequency in everyday situations and to their usually pragmatic and semantic leaning nature. Also, the study might prove useful for understanding and, hence, solving the difficulties these structures might bring.

Keywords: *syntactically non-integrated constructions, spoken language, written language, competences, punctuation, prosodic markers, speech acts, didactic approach*

1. Introducere

De regulă, pentru limbi, privite ca sisteme, nu se pot formula definiţii exhaustive ori inventare absolute ale elementelor constitutive, deoarece se află într-o continuă evoluţie şi mereu apar inovaţii lingvistice (CEFR 2001: 107). Adiţional, ceea ce creează dificultăţi în stabilirea unor atare inventare este

coexistența celor două aspecte, cel scris și cel vorbit, fiecare cu particularitățile sale. În învățarea unei limbi, în general, și a românei, în particular, limbile scrisă și cea vorbită se manifestă prin competențe de receptare și productive.

Astfel, limba scrisă se leagă de activități precum receptarea textului scris, în etapele sale: decodare, comprehensiune și interpretare sau producerea de text scris, în etapele de planificare, formulare, redactare și editare. În paralel, limba vorbită se asociază cu competențe precum receptarea textului oral sau ascultarea (în decodare, comprehensiune și interpretare) ori producerea de mesaj oral sau vorbirea (în planificare, formulare și producerea propriu-zisă).

Acestea sunt legate între ele prin competența lingvistică, definită drept „competența care îi permite unei persoane să acționeze utilizând, în principal, mijloace lingvistice”[1] (CEFR 2001: 109). La rândul ei, aceasta este formată din subcompetențe, precum: lexicală, fonologică, gramaticală, ortografică și semantică.

Mijloacele lingvistice pe care ea le pune la dispoziție vorbitorilor unei limbi, materne sau străine, servesc la producere și receptare de mesaje în această limbă, constituind, de fapt, baza și uneltele necesare citirii, scrierii, ascultării sau vorbirii. În această lumină, semnificative devin și caracteristicile aspectului scris al limbii în opoziție cu cele ale aspectului vorbit.

Prin urmare, limba scrisă se desfășoară linear și spațial, scriptorul având mai mult timp pentru operațiile de planificare, formulare și redactare propriu-zisă (Wichmann 2014: 3). De aceea sintaxa, lexicul și normele ortografice sunt cel mai adesea respectate, producțiile aparținând majoritar limbii standard. Asupra textelor scrise se poate reveni în procesele de editare și/sau corectare. De obicei, textele au un destinatar și o finalitate, chiar dacă nu imediate și prezente explicit, iar feedbackul nu este instantaneu. Nu în ultimul rând, textele, deși pot fi marcate stilistic și expresiv, nu se caracterizează printr-o subiectivitate foarte pregnantă.

Spre deosebire de limba scrisă, vorbirea se desfășoară temporal, în general cu un timp redus pentru planificare și formulare, ceea ce duce la o sintaxă afectivă, specifică oralului. Asupra discursului nu se poate reveni ulterior pentru editare și corectare (Pop 2000: 204), motiv pentru care apar false starturi, regresii, reformulări, anacoluturi etc. Discursul ține de o situație de comunicare și, cel mai adesea, de un interlocutor, vorbitorul primind feedback instantaneu, prin reacția acestuia. Vorbirea are un caracter subiectiv forte, fiind, în unele contexte, secondată de elemente de comunicare paraverbală (mimică și gestică).

---

[1] *Common European Framework of Reference for Langauges: Learning, teaching, assessment*, Modern Languages Division, Strasbourg, Cambridge University Press, 2001, „linguistic com petence defined as knowledge of, and ability to use, the formal resources from which well-formed, meaningful messages may be assembled and formulated.”

În ambele aspecte ale românei există o serie de elemente ce vizează preponderent gramatica, percepute de către vorbitorii nativi ca fireşti, însă a căror explicare prin mijloace exclusiv sintactice e dificilă, uneori chiar imposibilă (Pop 2000:13). Este vorba de construcţiile neintegrate sintactic, totuşi prezente spaţial în cadrul enunţului. Specifice limbii române, ele vor fi, cel mai adesea, asimilate ca atare de către vorbitorii de română ca limbă străină.

Cu toate acestea, dată fiind frecvenţa lor în limbă şi, în consecinţă, prezenţa în diferite contexte exterioare clasei, considerăm pertinentă şi utilă o privire în manualele de română ca limbă străină pentru a vedea dacă şi cum sunt acestea (re)prezentate.

2. Construcţii neintegrate sintactic şi competenţele în învăţarea limbii

Problematici care în predarea-învăţarea românei ca limbă străină îi aparţin competenţei gramaticale, alături de alte particularităţi morfologice şi sintactice, precum: genul substantivelor (cu precădere existenţa şi puternica prezenţă în limbă a neutrului), pluralul substantivelor, flexiunea verbelor, în special alternanţele fonetice, ori dublarea complementelor directe şi indirecte, apar încă de la începutul învăţării românei, fiind prezente atât în limba scrisă, cât şi în cea vorbită. Uneori, relativ la ele pot apărea dificultăţi în identificare, înţelegere sau utilizare.

Construcţiile neintegrate sintactic apar pe mai multe paliere, fiind vorba de structuri „particulare" precum: substantive în cazul vocativ, interjecţii, adverbe profrază, apoziţii şi construcţii incidente. Acestea se caracterizează printr-o serie de trăsături sintactice generale. Aşadar, ele sunt prezente în structura lineară a enunţului, fără a îndeplini funcţie sintactică în cadrul acestuia.

Cu alte cuvinte, adesea ele se află în nonrelaţie cu verbul predicat sau cu ceilalţi termeni ai enunţului (Neamţu 2007: 48). În scris ele sunt marcate grafic prin semne de punctuaţie forte (semnul exclamării) sau slabe (virgula, punctul şi virgula, ghilimelele, parantezele sau linia de pauză), interioare sau finale (Aranghelovici 2022: 146).

În vorbire, aceste structuri sunt reliefate cu ajutorul prozodiei, mai exact, al conturului intonaţional ascendent, descendent sau plat şi prin pauze de dimensiuni variabile (Aranghelovici 2022: 146).

Întrucât construcţiile neintegrate sintactic se regăsesc atât în aspectul scris, cât şi în cel vorbit al limbii, în cazul românei ca limbă străină vor fi prezente nu numai în competenţele de receptare, ci şi în cele productive. În consecinţă, semnele de punctuaţie şi prozodia care le demarchează vor avea rol multiplu.

În comprehensiunea textului scris, semnele de punctuaţie vor avea, în primul rând, rol sintactic, delimitând termenii enunţului, ierarhizându-i şi evidenţiind tema şi rema sau orice operaţie de tipul: schimbare a topicii, detaşare ori dislocare. Acestea ar fi legate de etapa de decodare a textului, unde şi semnele ortografice, precum blancul sau cratima, fragmentează continuumul sonor, delimitând cuvintele şi unităţile lexico-semantice.

În al doilea rând, ele vor avea funcţie de dezambiguizator în situaţii de omonimie lexicală, ca în: *Nu plâng fiindcă mi-e frică (ci din alte cauze)*. vs *Nu plâng, fiindcă mi-e frică* (GALR II/2005: 950*).*

Similar, prin faptul că oferă indicii cu privire la tipul enunţului, la „vocea" locutorului, prin marcarea unei secvenţe de vorbire directă reprodusă în cadrul unui enunţ mai amplu ori la atitudinea scriptorului privitoare la mesajul transmis, semnele de punctuaţie vor reprezenta indici în decodarea şi, mai cu seamă, în interpretarea textului.

În producerea de text scris, punctuaţia va avea, pe lângă funcţiile de segmentare, ierarhizare şi dezambiguizare a structurilor, amintite mai sus, valori stilistice, datorate opţiunii scriptorului pentru anumite semne de punctuaţie în detrimentul altora.

Această selecţie aparţine, de regulă, etapei de planificare şi producere a textului, utilizarea anumitor semne de punctuaţie fiind marcă a stilului personal al scriptorului şi contribuind la transmiterea sensului şi a intenţiei auctoriale. Prin faptul că se leagă de finalitatea textului, aceste valori capătă şi rol pragmatic.

Analog, prozodia şi pauzele vor avea funcţii multiple în comprehensiunea textului ascultat. În primul rând, vor avea funcţie demarcatoare, întrerupând continuumul sonor şi delimitând cuvintele, enunţurile, intervenţiile şi secvenţele de discurs. Totodată, pauzele, dar şi diferitele tonuri, în funcţie de finalitatea secvenţei, vor constitui frontiere ale actelor de vorbire sau ale semiactelor de vorbire. Simultan, ele sunt expresia unor intenţii sau atitudini ale locutorului, fiind mărci ale subiectivităţii auctoriale. Nu în ultimul rând, prin utilizarea unei intonaţii particulare, tonul şi accentul pot semnala cuvintele-cheie din cadrul enunţului, al secvenţei ori chiar al textului propriu-zis.

În vorbire intonaţia şi punctuaţia, pe lângă funcţiile anterior amintite, pot apărea în cadrul strategiilor compensatorii ce funcţionează în structurarea discursului. Astfel, ele vor marca pauzele, reformulările, repetiţiile voluntare sau nu în elaborarea discursului, cu precădere la nivelurile inferioare de limbă română, unde cantitatea de material lingvistic însuşit este mai mică.

Conform celor prezentate supra, marcate prin punctuaţie şi prozodie, construcţiile neintegrate sintactic apar chiar de la primele lecţii de limba română (cazul vocativ, profrazele „da" şi „nu"), fiind caracterizate printr-o serie de trăsături individualizatoare.

În cele ce urmează, pornind de la tipologia sintactică a fiecărui tip de construcţii luate spre analiză, vom vedea cum şi în ce proporţie sunt reprezentate acestea în manualele de română ca limbă străină.

2.1. Cazul vocativ

Al cincilea membru al categoriei cazului, particular din punctul de vedere al conţinutului şi al expresiei, apare în dimensiunea lineară a enunţului, fără a avea funcţie sintactică. Aşadar, el nu stabileşte raporturi cu verbul-predicat, fiind delimitat prin virgulă sau semnul exclamării de restul enunţului. Cu toate acestea, într-un număr limitat de contexte, poate intra în relaţii (Guţu Romalo 1973: 93) de echivalenţă (*Oraş iubit, Bucureşti!),* de coordonare (*Doamnelor şi domnilor!*) sau de tip special, cu morfeme ale adresării (*Măi, copile! Vino odată!*) (Neamţu 2014: 19) cu termenul imediat următor.

Privitor la conţinutul său, la nivel pragmatic, fundamentală este funcţia de apel la interlocutor (de exemplu: *Mamă, mi-e foame!*), pe care îl desemnează îl implică în situaţia de comunicare. Cel mai adesea este elementul declanşator pentru un act de vorbire precum: cererea, rugămintea, ordinul sau îndemnul (Pop 2000: 11). Fapt marcat şi prin semnele de punctuaţie ori prin prozodie, vocativul şi restul enunţului reprezintă planuri distincte ale comunicării (prim-planul enunţului vs planul secund).

2.2. Construcţiile incidente

Din punct de vedere sintactic sunt definite drept construcţii cu întindere variabilă, inserate într-un enunţ pe care îl întrerup sau suspendă (DŞL 2005: 179). Dat fiind caracterul lor particular, sunt marcate prin semne de punctuaţie (virgule, paranteze sau linii de pauză) în scris şi intonaţie specifică în vorbire.

Referitor la conţinutul şi rolul lor pragmatic, îndeplinesc diferite funcţii: pot fi un comentariu sau o explicaţie, pot constitui raportarea vorbirii directe, creionând cadrul sau modalitatea ei (*Dă-mi apa! o rugă* el. vs *Dă-mi apa! se răsti el*.), ori pot arăta o atitudine a locutorului cu privire la enunţ sau chiar o evaluare (*Aşa îi vorbea el, urât, iar ea zâmbea*.).

Incidenta şi enunţul propriu-zis constituie planuri distincte ale comunicării, iar semnele de punctuaţie reprezintă locul unde se trece de la un plan la altul (Pop 2000: 14). Uneori, în reproducerea vorbirii directe, cele două planuri pot marca prezenţa a doi locutori, a două „voci" distincte, creând, astfel, polifonie.

2.3. Apoziția

Este un fenomen sintactic particular, ce nu face parte, prin relații sintactice, dintr-un grup sintactic (Neamțu 2014: 372). De-a lungul timpului au existat numeroase interpretări ale sale, cunoscute sub diferite nume, de la raport apozitiv la ideea unei relații de sinonimie între apoziție și termenul la care se referă etc.

Ea presupune o echivalență discursivă între două secvențe lingvistice coreferențiale, baza și apoziția (GALR II/2005: 619), care, împreună, formează un *bloc referențial*. Adesea este marcată la nivel lexical prin apozeme – cuvinte și expresii specializate, de tipul: *cu alte cuvinte*, *altfel spus*, *și anume* etc.

Apoziția este marcată și la nivel grafic prin semne de punctuație, cel mai adesea perechea de virgule, două puncte sau linii de pauză, dar și la nivel prozodic, prin intonație joasă sau identică cu a bazei și accent independent, nesintagmatic (GALR II/2005: 623).

Datorită caracterului său aparte, de-a lungul timpului numeroși lingviști, români și străini, printre care Iorgu Iordan, Sorin Stati, Mioara Avram, Viorel Hodiș, Edy Roulet ori Ludmila Vedenina, s-au aplecat asupra fenomenului. Astfel, au fost identificate mai multe tipuri de apoziții, luând naștere varii clasificări și distincții, pe baza a diferite criterii. Prin urmare, din punctul de vedere al structurii, apozițiile pot fi *simple* sau *dezvoltate*.

O altă distincție semnificativă realizată prin prisma gradului de independență față de termenul anterior este cea dintre *reala apoziție*, cu caracter explicativ, izolată prin semne de punctuație, și *falsa apoziție* (de exemplu: *râul Someș, orașul Cluj* etc.) care este integrată în enunț (Neamțu 2007: 317).

Acesteia îi corespunde o altă opoziție, constituită atât pe baza gradului de integrare al termenilor îmn enunț, cât și prin funcționalitatea segmentelor de expresie. E vorba de dihotomia dintre *apoziția explicativă*, cu rolul de a explica, informa, rectifica, ori de a-i aminti locutorului de ceva din memoria colectivă și *cea restrictivă*, care funcționează în sens invers, restrângând sfera semantică identificând, numind persoana, obiectul etc. (Pop 2000: 27).

La nivel pragmatic, semnele de punctuație demarcatoare separă între două planuri discursive, cel al enunțului propriu-zis și cel al apoziției.

2.4. Interjecțiile

Se definesc drept fapte de limbă aparte, ce nu participă la raporturi sintactice în enunț. Ele au un grad de integrare variabil, adesea fiind marcate prin semne de punctuație sau pauze și o intonație specială. În cadrul enunțului, reprezintă un fel de *semnale lingvistice* (GALR I/2008: 657) ce exprimă

sentimente, intenţii, reacţii ori imită sunete şi zgomote din natură, fiind cu precădere mărci ale subiectivităţii auctoriale.

Privitor la gradul de integrare în enunţ, unele interjecţii sunt substituibile cu alte părţi de vorbire, situaţie în care fac (preponderent) parte din enunţ. Acestea pot fi:

a) interjecţii verbale imperative, având aspect voliţional: *Marş de aici!; Hai la noi!;*
b) interjecţii verbale imitative (onomatope): *Ea pleosc în baltă*!;
c) interjecţii propriu-zise, expresii a diferite stări fizice ori sufleteşti, senzaţii: *Vai, ce-o să zică?!; Au! Ce mă doare!;*
d) interjecţii nominale – vocative (formule ale adresării): *Măi, ia mai taci*!

2.5. Adverbele profrază

Sunt fapte de limbă hibride, uneori similare apoziţiilor şi incidentelor, aflate în „extrapoziție" față de enunțul propriu-zis, uneori asemănătore interjecţiilor prin integrare sintactică şi funcţie de predicat. Ele sunt cunoscute sub diferite nume: *adverbe profrază* (GALR I/2008: 591), *enunțuri monomembre neanalizabile* (GALR II/1963: 64), *adverbe ad-frază*, *adverbe substitute de propoziții/fraze* (Dimitriu 1999: 719) sau *cuvinte-frază* (Pop 2000: 36).

Din această categorie, destul de eterogenă în ceea ce priveşte componenţa şi comportamentul membrilor, fac parte lexemele *da* şi *nu*, care funcţionează, mai ales în dialog, ca unităţi independente, dar şi adverbele/locuţiunile adverbiale de modalizare, precum: *firește, (de)sigur, bineînțeles, probabil, parcă, pesemne, negreșit, da' de unde* etc. (GALR I/2008: 591).

Din inventarul adverbelor neintegrate sintactic mai fac parte cele (şi locuţiunile adverbiale) de tipul: *astfel, de altfel, dimpotrivă, totuşi, în schimb, mai precis, în sfârşit* etc. ce exprimă raporturi între diferite secvenţe discursive sau sunt folosite în argumentare (GALR I/2008: 591).

Nu în ultimul rând, lexeme precum: *Afară! Sus! Jos! Înainte!* etc. sunt asimilate categoriei de unii lingvişti, în virtutea faptului că pot constitui singure un enunţ, însă gramaticile (GALR I/2008: 591) le interpretează ca fiind, de fapt, elemente ale unor enunţuri cu predicatul eliptic de tipul*: Ieşi afară!* ori *Stai jos!*

În aceste din urmă situaţii, posibilitatea folosirii adverbului cu funcţie de enunţ se datorează expresivităţii lui, dublată prin intonaţia specifică, de regulă exclamativă, în acord cu principiul de economie a limbajului (Iordan, Robu 1978: 498).

3. În cazul vorbitorilor de română ca limbă străină

În general și în cazul particular al învățării limbii române, în receptarea de mesaj scris și/sau oral sunt implicate competențele fonetică, lexicală și gramaticală, fiind, în egală măsură, antrenate și mecanisme mentale precum formularea de inferențe ori abstractizarea.

În etapele specifice receptării, precum decodarea, comprehensiunea și interpretarea, pentru studenții străini pot apărea unele dificultăți datorate însușirii de prea puțin material lingvistic în limba-țintă, tendinței de a face transferuri din limba maternă sau cunoștințelor reduse despre conținutul socio-cultural al mesajului audiat sau citit (Platon *et alii* 2011: 25).

De asemenea, pot apărea goluri în înțelegerea textului audiat sau citit, datorate neînțelegerii unui cuvânt, a unei părți semnificative din text sau, în cazuri extreme a întregului text, cu excepția câtorva enunțuri sau elemente lexicale izolate (Platon *et alii* 2011: 25).

În paralel, în competențele productive antrenate în învățarea limbii române, intervin de asemenea câteva particularități ale studenților. Dintre acestea semnificative sunt:

- Faptul că vorbitorii știu să scrie și să vorbească în limbile materne și, uneori, în alte limbi; astfel e important să vedem dacă pot transfera strategiile și mecanismele cognitive din acestea în limba română (Moirand 1979: 176);
- Experiența în redactarea diferitelor tipuri de texte ori în legătură cu anumite contexte sau situații conversaționale (de exemplu, în redactarea unui CV ori în contexte precum: la magazin, la medic, la interviul de angajare etc.);
- Cadrul în care este învățată limba – însușirea ei se va desfășura diferit dacă se face controlat, exclusiv la cursul de limba română (cazul studenților care învață româna în țările lor), ori dacă orele sunt secondate de „baia de limbă" (pentru studenții care locuiesc în România sau pentru cei care provin din familii mixte, în care un părinte ori bunicii sunt vorbitori de limba română);
- Interlimba, definită drept „sistem lingvistic structurat după reguli proprii, care nu aparțin nici L1, nici L2" (Platon 2015: 531), aflată în continuă schimbare, în funcție de necesitățile de ordin lingvistic ale studenților, de conținuturile predate și de nivelul de limbă;
- Reducerea treptată a „opacității textului", datorate lipsei resurselor lingvistice și, odată cu înaintarea în limbă, apropierea interlimbii de standardul limbii-țintă (Platon 2015: 531).

Pentru prezentul studiu am luat în calcul drept destinatari ai materialelor didactice analizate studenți adulți care învață limba română în context academic. În majoritatea cazurilor, acesta e secondat de baia de limbă, întrucât

ei trăiesc şi învaţă în diferite oraşe din România, ca studenţi în anul pregătitor. Totuşi, manualele discutate pot fi întrebuinţate şi în afara ţării, pentru diferite lectorate de limba română. În această situaţie, contactul studenţilor cu limba-ţintă e limitat, fără multe extensii în afara orelor de curs.

4. Materiale utilizate

Pornind de la profilul studenţilor cărora li se adresează manualele analizate, în cele ce urmează vom încerca schiţarea unei scurte descrieri a acestora, oprindu-ne asupra aspectelor semnificative pentru studiul nostru.

Aşadar, manualele sunt destinate, în principal, studenţilor din anul pregătitor care învaţă limba română pentru a studia ulterior în România, la alte specializări. Desigur, materialele didactice pot fi şi uneori sunt utilizate în predarea românei la diferite lectorate din străinătate, însă caracteristicile lor rămân neschimbate.

Conţinuturile se adresează unui public fără cunoştinţe prealabile de limba română, fiind structurate progresiv, de la primele lecţii ce cuprind, în general, alfabetul şi formulele de salut, până la nivelul B2, unde se învaţă expresii idiomatice şi conţinuturi gramaticale complexe.

În general, materialele didactice alese structurează învăţarea treptat, urmând fiecare nivel de limbă, de la A1 la B2, conform descrierii realizate de *Cadrul european de referinţă pentru limbi* pentru fiecare dintre acestea. De asemenea, ele urmează modelul comunicativ-funcţional, având drept scop dezvoltarea nu numai a competenţelor de receptare, ci şi a celor de producere ori lingvistice.

Manualele luate în considerare pentru prezentul studiu reprezintă un mic segment din materialele elaborate de-a lungul timpului în predarea românei ca limbă străină, fiind de data mai recentă. Cu ajutorul lor se dorește însușirea de către publicul-ţintă a unor conţinuturi de limbă standard, fără mult limbaj de specialitate aparţinând unui domeniu sau altuia.

În consecinţă, în analiza noastră ne-am oprit asupra următoarelor materiale de specialitate de tip manual:

- *Manual de limba română ca limbă străină (RLS). Nivel A1-A2*, Elena Platon, Ioana Sonea, Dina Vilcu, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2012;
- *Puls. Manual de limba română pentru străini*, Daniela Kohn, Iași, Editura Polirom, 2009;
- *Limba română. Manual pentru studenţii străini din anul pregătitor (nivel A1-A2)*, Tatiana Dina, Magdalena Pruneanu, Cristina Lemnaru, Caracal, Editura Hoffman, 2019;
- *Manual de limba română ca limbă străină (RLS). Nivelul B1*, Ioana Sonea, Lavinia Vasiu, Dina Vilcu, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2021;

- *Manual de limba română ca limbă străină (RLS). Nivelul B2*, Elena Platon, Antonela Arieșan, Diana Burlacu, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2021.

În cele ce urmează, vom analiza cum respectivele construcții neintegrate sintactic sunt expuse în manualele de română ca limbă străină, ce abordări şi modalităţi de predare-învăţare sunt întrebuinţate.

4.1. Cazul vocativ

În manualele luate spre analiză remarcăm prezenţa vocativului încă din primele unităţi, fiind, de regulă, corelat cu verbul „a fi". Acest fapt se datorează atât frecvenţei mari în limbă, cât şi necesităţilor lingvistice legate de funcţia sa de apel.

De obicei, în receptarea şi producerea mesajului oral nu apar dificultăţi, deoarece este marcat prin intonaţie şi, eventual, la nivel suprasegmental, prin limbaj mimico-gestual. Totuşi, în receptarea mesajului scris pot apărea confuzii între persoana a II-a plural şi a III-a singular, în situaţiile în care apar vocative duble juxtapuse, ca în: *Maria, Dana, _____ acasă?* Pentru dezambiguizarea structurii, este un bun prilej de a face apel la funcţia dezambiguizatoare a semnelor de punctuaţie. Astfel, în evitarea confuziilor se poate evidenţia faptul că, spre deosebire de numele de persoană echivalente cu persoana a III-a singular, vocativul este mereu delimitat prin semne de punctuaţie.

4.2. Construcţiile incidente

În materialele didactice analizate, construcţiile incidente sunt introduse relativ devreme (în cadrul nivelului A1), fiind adesea reprezentate prin formule fixe, cu frecvenţă mare în limbă, precum: *ce zici?*, *nu e aşa?*, *cu plăcere*, *în general*, *de obicei* etc. Cu precădere pentru nivelurile elementare de limbă, dar şi ulterior, aceste structuri pot constitui mărci ale unor acte lingvistice (confirmare/infirmare, exprimarea acordului/a dezacordului etc.).

Pe măsură ce nivelul de limbă creşte, incidentele devin mai complexe (de tipul: *cel puţin*), fiind reprezentate sau de structuri fixe, sau de verbe dicendi prin care se arată modalitatea epistemologică. Acestea din urmă sunt adesea oferite drept exemple de structuri pentru relatare.

Privitor la modalitatea de prezentare a respectivelor construcţii, metalimbajul lipseşte în desemnarea incidentelor sau a vocativelor, ele se regăsindu-se, ca atare, în mostre de texte scrise sau ascultate. Prin urmare, ele sunt mai degrabă însuşite ca formule fixe şi/sau modalităţi de adresare. În producţii scrise sau orale sunt, în primă instanţă, reproduse; la nivelurile superioare ale limbii, odată cu acumularea de mai mult material lingvistic, intervenind şi creativitatea lingvistică.

4.3. Apozițiile

În primele lecţii de limba română, când resursele lingvistice sunt limitate, în textele destinate lecturii şi ascultării predomină enunţurile simple şi scurte. În cadrul acestora relaţiile dintre termeni sunt limitaţi la subordonare şi coordonare, cu prezenţa explicită a elementelor relatoare.

Cu cât studenţii vor aprofunda nivelul de limbă, asimilând mai mult vocabular şi structuri gramaticale, cu atât enunţurile vor deveni mai complexe. Astfel, vor începe să fie utilizate mai multe tipuri de relaţii şi structuri, printre care juxtapunerea, apozițiile (cele reale) sau construcţiile incidente.

Apozițiile cu funcţie explicativă sunt prezente în textele de nivelul A1 şi în cele aparţinând nivelurilor superioare de limbă, în timp ce falsele apoziții, de tipul *orașul Cluj,* apar sporadic încă din primele lecţii de limba română.

Relativ la apoziții pot apărea dificultăți, existând posibilitatea de a le confunda cu relativele introduse prin „care", predate, de regulă, la nivelul B1. Acestea sunt similare ca funcţie şi semantism, aducând, de asemenea informaţii suplimentare pentru un termen introdus anterior în text. Pentru soluționarea posibilelor confuzii se poate face apel la funcţia demarcatoare şi dezambiguizantă a punctuației şi a prozodiei. Grafic, apozițiile vor fi mereu delimitate prin perechea de virgule, de paranteze sau de linii de pauză, în timp ce relativele nu. De asemenea, la nivel prozodic, apozițiile vor fi marcate printr-o intonație de tip special, spre deosebire de propozițiile relative, în cazul cărora tonul este, cel mai adesea, plat.

4.4. Interjecţiile

La nivelurile inferioare de limbă interjecţiile au o reprezentare sporadică, cu un număr redus de termeni, atât în textele destinate lecturii, cât şi în cele pentru ascultare. Prin adaptarea acestora la un anumit nivel de limbă, textele pierd din oralitate, unele elemente fiind excluse aproape total. Cum, deşi situaţiile de comunicare în care sunt plasate textele sunt autentice, limbajul conţine, în general, doar structurile predate şi însuşite la clasă. Din acest motiv, în unele manuale utilizarea interjecţiilor este chiar evitată, cu excepţia celei cu valoare verbală „hai".

În alte materiale didactice, interjecţiile apar sporadic, adesea îmbrăcând forma onomatopeelor sau a interjecţiilor propriu-zise (din diversele clasificări operate în lingvistică relativ la această categorie gramaticală), expresie a unor stări sufleteşti, senzaţii etc., de pildă*: O!; Hmmm….* Acestea, cel mai frecvent aduc expresivitate textului, sporindu-i autenticitatea, în unele cazuri aducând chiar un plus de umor.

Într-unul dintre manualele analizate, destinat nivelul B2 onomatopeele sunt exploatate şi din punct de vedere lexical, fiind prezente atât în textul destinat lecturii, cât şi în exerciţii, ce presupun obţinerea de verbe de la acestea, prin derivare. Acest tip de activităţi didactice e inedit, aducând un plus de originalitate demersului didactic. În texte destinate ascultării, captează atenţia studenţilor, orientând-o spre ceea ce urmează.

Privitor la producerea de mesaj oral sau scris, interjecţiile au o reprezentare şi mai redusă. În vorbire, la nivelurile inferioare de limbă, unde materialul lingvistic e insuficient, nu vor fi utilizate, nefiind cunoscute în limba română. De asemenea, cum miza principală e transmiterea mesajului, resursele lingvistice şi eforturile vor fi concentrate în acest sens.

Printre puţinele situaţii în care interjecţiile vor fi utilizate în vorbire, se numără strategiile de amânare sau reformulare în vederea găsirii unui cuvânt, unei structuri ori a unei expresii necesare. În scris, studenţii vor evita, în principal, utilizarea interjecţiilor deoarece, fiind elemente ale oralităţii, vor fi resimţite ca neaparţinând limbii standard şi stilului „îngrijit", cel mai adesea utilizat în redactarea textelor.

4.5. Adverbele neintegrate sintactic

Întrucât membrii acestei categorii gramaticale sunt atât de eterogeni, modul în care ei vor fi predaţi şi însuşiţi e mai dificil de cuantificat decât în cazul altor construcţii neintegrate sintactic. Profrazele *da* şi *nu* vor apărea încă de la primele lecţii de limba română, fiind instrumente necesare pentru o varietate de contexte lingvistice.

În textele destinate lecturii sau ascultării, în unele contexte conversaţionale, ele constituie replici de sine-stătătoare şi enunţuri independente. Alţi termeni ai categoriei, precum: *desigur, bineînțeles, firește* etc. vor fi predaţi începând cu nivelul A1, fiind corelaţi cu diferite acte de vorbire ca: exprimarea acordului/dezacordului, exprimarea opiniei etc. De regulă, ele vor fi însuşite ca structuri fixe şi expresii necesare pentru diferite acte de vorbire, accentul în predarea lor căzând asupra dimensiunii pragmatice.

5. Concluzii

Luând în considerare aspectele menţionate până în aici, putem formula câteva concluzii privitoare la construcţiile neintegrate sintactic, în general, şi la modul în care acestea apar în manualele de română ca limbă străină, în particular.

Aşadar, în general, construcţiile neintegrate sintactic reprezintă fapte parantetice, fără relaţii sintactice cu verbul predicat ori cu ceilalţi termeni ai

enunţului principal, statut marcat prin semne de punctuaţie în scris şi/sau prozodie, în vorbire. Ele raportează enunţul la interlocutor şi la situaţia de comunicare, având funcţii comunicative (Vedenina 1980:62) (funcţie de apel, de explicare, exprimare a sentimentelor etc.). Punctuaţia şi prozodia care le însoţesc, delimitându-le, pot marca rupturi, elipse ori reorganizări sintactice. De asemenea, ele segmentează, ierarhizează şi, în unele contexte, dezambiguizează situaţiile de omonimii sintactice.

În egală măsură, semnele de punctuaţie reprezintă locul de trecere de la un plan discursiv la altul. De obicei, construcţiile neintegrate sintactic constituie un plan discursiv aparte, faţă de restul enunţului în care se înscriu spatial.

În particular, în manualele de română ca limbă străină, mai ales în cele mai recente, predarea acestor conţinuturi se face progresiv, integrat, fără metalimbaj – structurile neintegrate sintactic se regăsesc în texte şi în exerciţii, fără identificarea/numirea categoriei gramaticale căreia îi aparţin.

Cel mai frecvent, ele sunt predate fie prin prisma funcţiei pragmatice pe care o îndeplinesc (de apel, de explicitare, de desemnare a modului dicendi etc.), fie prin actul de vorbire care se realizează cu ajutorul lor (exprimarea acordului/a dezacordului – adverbele profrază) sau pe care îl prilejuiesc (de exemplu: o cerere, o rugăminte, un ordin etc. – pentru cazul vocativ).

Cu alte cuvinte, aceste structuri dislocate sunt introduse, majoritar, încă de la niveluri mici de limba română, dar sunt utilizate fie ca expresii fixe, fie prin prisma funcţiei lor pragmatice şi semantice.

O astfel de direcţie de studiu este interesantă, putând ajuta la o mai bună conştientizare şi înţelegere a acestor fenomene frecvente în limbă, care nu pot fi explicate prin mijloace exclusiv gramaticale.

Bibliografie

1. Aranghelovici 2002: Cristiana Aranghelovici, *Punctul şi virgula*, în „Studii şi cercetări lingvistice", no.2/LXXIII/2002 (iulie-decembrie), Bucureşti, 2022, p. 145-166.
2. Auchlin, Moeschler 1999: A. Auchlin, J. Moeschler, *Introduction à la linguistique contemporaine*, A. Colin, 1999.
3. Avram 1986: Mioara Avram, *Gramatica pentru toţi*, Bucureşti, Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1986.
4. Beldescu 2004: George Beldescu, *Punctuaţia în limba română*, Ediţia a III-a, revăzută, Bucureşti, Editura Grammar, 2004.
5. Catach 1980: Nina Catach, *La punctuation* în „Langue française", no. 45, Larousse 17, rue de Monparnasse, Paris VI, 1980, p. 16-27.
6. CEFR 2001: *Common European Framework of Reference for Langauges: Learning, teaching, assessment*, Modern Languages Division, Strasbourg, Cambridge University Press, 2001.

7. COMPANION VOLUME 2018: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. The CEFR Companion Volume with New Descriptors*, Strasbourg, Council of Europe, 2018, disponibil pe: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-newdescriptors2018/1680787989.
8. Dascălu Jinga 2006: Laurenția Dascălu Jinga, *Pauzele și întreruperile în conversația românească actuală*, București, Editura Academiei Române, 2006.
9. Dascălu-Jinga 2002: Laurenția Dascălu-Jinga, *Specificul limbii române reflectat în intonația vorbirii*, București, Editura Academiei Române, 2002.
10. Dimitriu 1999: Corneliu Dimitriu, *Tratat de gramatică a limbii române, I. Morfologia*, Iași, Institutul European, 1999.
11. Dimitriu 2002: Corneliu Dimitriu, *Tratat de gramatică a limbii române, II. Sintaxa*, Iași, Institutul European, 1999.
12. Drașoveanu 1997: D. D. Drașoveanu, *Teze și antiteze în sintaxa limbii române*, Cluj-Napoca, Editura Clusium, 1997.
13. DȘL 2005: *Dicționar general de științe ale limbii,* Angela Bidu-Vrănceanu, Cristina Călărașu, Liliana Ionescu-Ruxăndoiu, Mihaela Mancaș, Gabriela Pană-Dinelegan, București, Editura Nemira 2005.
14. Dumitru 2008: Irimia Dumitru, *Gramatica limbii române*, Ediția a III-a, Iași, Polirom, 2008.
15. GALR 1963: *Gramatica limbii române*, vol. I, *Cuvântul*, București, Editura Academiei Republicii Populare Romîne, 1963.
16. GALR 1963: *Gramatica limbii române*, vol. II, *Enunțul*, București, Editura Academiei Republicii Populare Romîne, 1963.
17. GALR 2005: *Gramatica limbii române*, vol. I, *Cuvântul*, București, Editura Academiei Române, 2005.
18. GALR 2005: *Gramatica limbii române*, vol. II, *Enunțul*, București, Editura Academiei Române, 2005.
19. GALR 2008: *Gramatica limbii române,* vol. I, *Cuvântul*, București, Editura Academiei Române, 2008.
20. GALR 2008: *Gramatica limbii române,* vol. II, *Enunțul*, București, Editura Academiei Române, 2008.
21. Guțu Romalo 1968: Valeria Guțu Romalo, *Morfologia structurală a limbii române (substantiv, adjectiv, verb)*, București, Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1968.
22. Guțu Romalo 1973: Valeria Guțu Romalo, *Sintaxa limbii române: probleme și interpretări*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
23. Hoarță Cărăușu 2012: Luminița Hoarță Cărăușu (coord.), *Limba română vorbită actuală*, Iași, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza", 2012.
24. Hodiș 1990: Viorel Hodiș, *Apoziția și propoziția apozitivă*, București, Editura Științifică, 1990.
25. Iordan, Robu 1978: Iorgu Iordan, Vadimir Robu, *Limba română contemporană*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1978.

26. Moirand 1979: Sophie Moirand, *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*. Paris : CLE international, cap. I, 1979, p. 23-39.
27. Moirand 2003: Sophie Moirand, «Quelles catégories descriptives pour la mise au jour des genres du discours ?», présentée à la *Journée scientifique sur « les genres de l'oral»*, 18 aprilie 2003, 2003.
28. Neamţu 2007: G. G. Neamţu, *Teoria şi practica analizei gramaticale. Distincţii şi... distincţii*, Ediţia a II-a, Piteşti, Editura Paralela 45, 2007.
29. Neamţu 2014: G. G. Neamţu, *Studii şi articole gramaticale*, Cluj-Napoca, Editura Napoca Nova, 2014.
30. Pană Dindelegan 2010: Gabriela Pană Dindelegan, *Gramatica de bază a limbii române*, Bucureşti, Editura Univers Enciclopedic Gold, 2010.
31. Partridge 2005: Eric Partridge, *You have a point there. A guide to punctuation and its allies,* Routledge, London and New York, edition published in the Taylor&Francis e-Library, 2005.
32. Platon 2015: Elena Platon, *Reflexii asupra conceptului de „interlimbă", Înspre şi dinspre Cluj. Contribuţii lingvistice. Omagiu profesorului G.G. Neamţu la 70 de ani*, Editura Argonaut şi Editura Scriptor, Cluj-Napoca, 2015, p. 527-539.
33. Platon 2021: Elena Platon, *Româna ca limbă străină (RLS). Elemente de metadidactică*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2021.
34. Platon *et alii* 2011: Elena Platon, Diana Viorela Burlacu, Ioana Silvia Sonea, *Procesul de predare-învăţare a limbii române ca limbă nematernă (RLNM) la ciclul primar. RLNM: P1 – ciclul primar*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărţii de Ştiinţă, 2011.
35. Pop 2000: Liana Pop, *„Passages à niveau(x)" ou les signes de ponctuation*, în „Studii şi cercetări lingvistice", an 51, nr. 1-6, 2000, p. 178-188.
36. Pop 2005: Liana Pop, *La grammaire graduelle, à une virgule près*, Peter Lang SA, Berne, Editions scientifiques européennes, 2005.
37. Stati 1955: Sorin Stati, *Funcţiile virgulei şi folosirea ei cu rol gramatical*, în „Limba română", nr. 4, vol. 4, 1955, p. 17-24.
38. Stati 1968: Sorin Stati, *Limbaj, logică, filozofie*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1968.
39. Ştefan 1955: Iacob Ştefan, *Despre unele reguli de folosire a virgulei*, în „Limba română", nr. 4, vol. 4, 1955, p. 25-27.
40. Vedenina 1980: Ludmila G. Vedenina, *La triple function de la punctuation dans la phrase: syntaxique, communicative et sémantique*, în „Langue française. La punctuation", no. 45, Larousse 17, rue de Monparnasse, Paris VI, 1980, p. 60-66.
41. Wichmann 2014: Anne Wichmann, *Discourse Intonation*, în „Covenant Journal of Language Studies (CJLS)", Vol. 2, No. 1, June, 2014.

Guarnieri, scriitor în limba română și profesor de limba și literatura română

EDOARDO GIORGI
Universitatea din Pisa

Abstract. *Guarnieri Writer in Romanian and Professor of Romanian Language and Literature*. This essay reconstructs the Romanian side of the academic and social activity of Silvio Guarnieri, professor of Italian literature at the University of Pisa and founder of the discipline of Romanian language and literature at the same university, in 1963. The period spent in Romania as director of the Institute of Italian Culture in Timişoara, from 1938 to 1948, allowed him to observe the fall of fascism and the rise of the Italian resistance from a privileged point of view and to propose essays of a clearly anti-fascist nature in Romanian, as well as the opportunity to host the Italian engineer Luigi Rozzi on his return from Auschwitz-Monowitz, thus collecting his testimony, publishing it together with other essays written first in the magazines «Vrerea» and «Revista Fundaţiilor Regale» and then in the 1945 volume *Adevărata faţă a Italiei*, or: *The True Face of Italy*. The article aims to briefly highlight the importance of Guarnieri's academic and literary ties with Romania, his efforts in creating Romanian language and literature classes in Pisa, but above all to emphasize the ethical force that distinguishes his anti-fascist essays, all focused on the analysis of personal, cultural and social events and upheavals, according to the theory of dialectical materialism postulated by Georg Wilhelm Friederich Hegel and, later, by Karl Marx.

Keywords: *Silvio Guarnieri, «Vrerea» journal, «Revista Fundaţiilor Regale» journal, Adevărata faţă a Italiei, Timişoara, Antifascism, Writing, University of Pisa*

1. Viaţa lui Silvio Guarnieri în România şi la Pisa

Silvio Guarnieri (1910-1992) a fost o figură de prim plan pe scena academică de la Pisa, inclusiv în ceea ce priveşte relaţia sa cu România şi eforturile sale pentru înfiinţarea predării limbii şi a literaturii române la Universitatea din Pisa. Trebuie precizat că aici nu va fi vorba de reconstituirea biobibliografiei complete a lui Guarnieri, aşa cum au făcut-o deja diverşi cercetători (Condrea Derer 2013: 205-223; Quiriconi 1982: 11-23). Biografia

este în mod conştient parţială, deoarece îşi propune să ofere unele informaţii puţin cunoscute până acum şi care relatează, pe lângă cele mai importante momente ale activităţii sale în România, observaţii în privinţa publicaţiilor din perioada respectivă, în sferele română, italienistă şi antifascistă.

Această latură a carierei sale a început în 1938, când Guarnieri a plecat în România, deţinând funcţia de director al Institutului de Cultură Italiană din Timişoara timp de zece ani. Această misiune a fost însoţită de o predare paralelă a limbii italiene la Universitatea Politehnică din Timişoara, la liceul clasic din acelaşi oraş şi, apoi, după al Doilea Arbitraj de la Viena (1940), la liceul militar, transferat de la Cluj la Timişoara.

În 1939 Guarnieri a publicat în România – la ediţiile Institutului de Cultură Italiană din Timişoara – postfaţa în italiană a operei lui Aurel Cosma, *Urme ale vieţii italiene în Banat*, pe lângă alte contribuţii (Condrea Derer 2012). În anul următor a apărut articolul în limba română *Daci şi Romani. Termenii unei probleme româneşti* (Guarnieri 1940: 4).

Tot în acei ani, Guarnieri a continuat o activitate literară fervent atât în Italia, cât şi în România: printre producţiile sale italiene se remarcă articolul *Romania* şi recenzia volumului *Il segreto del dottor Honigberger* de Mircea Eliade, amândouă publicate în revista italiană „Tempo", nr. 75 din 1940 şi nr. 84 din 1941 (Condrea Derer 2012). Românistul, între timp, a publicat pe cheltuiala sa la Timişoara o parte din *Autobiografia giovanile di anonimo scrittore contemporaneo* (2 vol.: volumul I, 1941, revizuit ulterior, Feltre 1984; volumul II, 1942), într-o ediţie limitată.

În 1944, în mijlocul războiului, Guarnieri a făcut tot posibilul pentru a ajuta în mod concret soldaţii italieni din regiunea istorică a Banatului sârbo-român şi civilii italieni care se aflau la Budapesta. În luna martie a aceluiaşi an, a fost chemat la repatriere de Legaţia italiană la Bucureşti, împreună cu toţi ceilalţi cetăţeni italieni prezenţi în România (care, din cauza armistiţiului de la Cassibile, erau consideraţi *personae non gratae*). Guarnieri s-a mutat astfel, după raidurile continue ale aliaţilor asupra capitalei, la Berceni, un mic sat la sud de oraş (Guarnieri 2022: 42-43). Acest lucru s-a întâmplat cel puţin până la armistiţiul din 12 septembrie 1944, semnat între Regatul României şi Uniunea Sovietică: se observă, de fapt, cum – la sfârşitul aceluiaşi an şi până în aprilie 1945 – Guarnieri a ţinut o serie de conferinţe la Institutul de Cultură Italiană din Timişoara intitulate „Italia nouă", axate pe autori şi oameni politici antifascişti precum Gramsci şi Matteotti, mărturisind revenirea lui Guarnieri în spaţiul academic românesc. Înainte de aceasta însă, după cum povesteşte el însuşi, încercase în zadar să solicite legaţiei italiene formarea unui contingent armat compus din soldaţi şi ofiţeri italieni rămaşi în România pentru a sprijini armatele sovietice şi române, spunând şi că este dispus să preia un rol de ofiţer, chiar dacă era în rezervă (Guarnieri 2022: 55-57).

În luna noiembrie a aceluiaşi an, a publicat articolul *Adevărata faţă a Italiei*, în ziarul „Luptătorul bănăţean", I, nr. 63, 25 noiembrie 1944 (Condrea Derer 2012), inserat ulterior împreună cu alte articole deja publicate în limba română într-un volum cu acelaşi nume, tipărit de Editura Frontului Antifascist al Italienilor din România în 1945. Articolele sunt de natură socială şi politică, puternic bazate pe circumstanţele de război din acea perioadă.

Prin activitatea sa academică, Guarnieri a oferit publicului român informaţii directe despre scena literară italiană contemporană, prin publicaţii şi conferinţe, cum ar fi ciclul „Italia nouă" – desfăşurat la sfârşitul anului 1944 la institutul pe care Guarnieri îl conducea – ţinut săptămânal în fiecare joi, până în luna aprilie a anului următor. Toate aceste informaţii, împreună cu numele prelegerilor ţinute de către Guarnieri până joi, 8 februarie 1945, au ajuns până la noi într-un anunţ a unui autor anonim din revista „Vrerea" care ar putea foarte bine să fie Guarnieri însuşi, deoarece este foarte bine informat cu privire la conţinutul fiecărei lecţii şi citează titlul pe care îl va purta mai târziu volumul românesc: „La institutul de Cultură Italiană Secţia Timişoara, în fiecare Joia, dl. prof. Silvio Guarnieri, ţine o conferinţă cu conţinut cultural, literar sau politic, desvoltând subiectul «Italia nouă»" (Anonim 1945a: 7).

Textul, totuşi, nu se limitează la a indica lecţiile privind evenimentele istorice şi sociale ale Italiei la acea vreme, aşa cum s-a văzut mai sus, dar subliniază pe larg rolul fundamental al literaturii ca formă de rezistenţă antifascistă, enumerând acele lecţii care au avut ca subiect această temă (Anonim 1945a: 7). Întregul ciclu de conferinţe „Italia nouă" va constitui fundamentul volumului următor, *Adevărata faţă a Italiei*, alături de alte contribuţii publicate în limba de adopţie.

În 1945, Guarnieri s-a alăturat Partidului Comunist Italian şi, în ciuda suişurilor şi a coborâşurilor istorice, a rămas întotdeauna fidel acestei alegeri. În luna noiembrie a aceluiaşi an, a publicat într-o revistă importantul eseu *Cultura italiană în faţa fascismului* (Guarnieri 1945e: 512-525), inclus anterior în volumul *Adevărata faţă a Italiei*, şi a prezentat o ediţie antologică a poeziilor lui Eugenio Montale editată de către Petru Sfetca (1945) şi intitulată *Poeme de Eugenio Montale*. A continuat să promoveze cultura şi literatura italiană în România până în fatidicul an 1948, an în care noile autorităţi comuniste au închis toate institutele culturale străine.

Trebuie subliniat faptul că activitatea de intelectual a lui Guarnieri în România este strâns legată de cariera sa universitară la Pisa, care a început în 1960, când i s-a încredinţat – prin interesul lui Luigi Russo – Catedra de literatură italiană modernă şi contemporană la Facultatea de Litere şi Filosofie a Universităţii din Pisa şi unde va rămâne până la pensionare. Din 1963, a primit şi postul de profesor de limba şi literatura română, pe care l-a deţinut până în

anul universitar 1982, încă doi ani după pensionare[1] (Gogâță 2024: 287-288). Cursul, organizat în colaborare cu avocatul Manlio Copetti, în mod voluntar și neremunerat, s-a adresat în special clasicilor literaturii carpato-dunărene (lăsând deoparte însă realismul socialist contemporan al lui Gheorghe Gheorghiu-Dej). Din 1970 i-a fost oferit și un lectorat de limba română, cu George Lăzărescu ca prim lector (Gogâță 2024: 287; Condrea Derer 2013: 35-36, 167). În anii petrecuți la Universitatea din Pisa, Guarnieri a fost conducătorul unei teze de licență dedicate literaturii române, scrisă de către Marco Marchi și intitulată *Introduzione allo studio del poeta romeno Alexandru Macedonski*, susținută în anul universitar 1974-1975[2].

În 1966 Guarnieri a vizitat Republica Socialistă România, unde a fost primit cu căldură atât la Timișoara, cât și la București. Revista „Secolul 20" a publicat în acel an povestirea lui Guarnieri *Înmormîntare în sat*, tradusă în limba română de către Iulian Popa (Guarnieri 1966: 77-97). În acei ani, Guarnieri și-a continuat producția neîncetată de eseuri și povestiri, dintre care unele, inițial în limba română, au fost publicate și în limba italiană. În 1987, românistul a vizitat din nou România, în special Bucureștiul, dar a fost extrem de dezamăgit de situația materială gravă a țării și de presiunea cenzurii.

2. Guarnieri antifascist și publicist

Adevărata față a Italiei este un titlu mai întâi al unui articol și, apoi, al unui volum de mare interes pentru demonstrarea prezenței lui Guarnieri în presa țării și în dezbaterea ideilor care circulau acolo. Interesul său, după diverse studii despre societatea și istoria țării carpato-dunărene, s-a schimbat, odată cu vestea căderii iminente a fascismului în Italia. De fapt, volumul colectiv *Adevărata față a Italiei* conține, pe lângă articolul cu același nume, și alte contribuții: *Italienii n-au luptat*, *Balilla*, *Două discursuri*, *Matteotti*, *Revoluții și reacțiuni în Italia modernă*, *Scriitorii și fascismul*, *Trei zile la Belgrad*[3], *Trei zile la Budapesta*, *Prin suferință se clădește o Italie nouă*, *Ofensiva aliată în Italia*, *Retorică și entuziasm*, *Al doilea Risorgimento în Italia*, *Mussolini*, *Antonio Gramsci*, *Numărul 202.133 povestește*, *Bruno Buozzi*, *Morți pentru libertate*, *Lupta italienilor împotriva fascismului* și *Cultura italiană în timpul fascismului*.

[1] Din 1982 până în 1985 cursurile au fost predate de către profesorul Giorgio Brugnoli, clasicist, în timp ce din 1985 până în 2016, de către profesorul Bruno Mazzoni. Din 2016 până în prezent, profesorul titular este Emilia David.

[2] Marco Marchi, *Introduzione allo studio del poeta romeno Alexandru Macedonski*, Teză de licență, Universitatea din Pisa, Facultatea de Litere și Filosofie, 1975, conducător: prof. Silvio Guarnieri. 209 p., volum disponibil la Biblioteca de Studii Italiene și Romanice, Arhiva Montacchiello (Pisa), Arhiva de teze ITA 1257, ID MMS: 990004699890203298.

[3] Inspirația derivă din călătoria sa în Iugoslavia, la invitația colegului și a prietenului său Gigetto, care lucra atunci la Craiova, experiență relatată în detaliu în Guarnieri (2022: 72-108).

E de remarcat că pe coperta volumului românesc apare chipul caricatural şi grotesc al lui Mussolini, care este urnit de o mică figură omenească creându-se, astfel, o coincidenţă vizuală evidentă între titlu şi copertă. Lucrarea conţine, de asemenea, o notă care precizează că cele douăzeci de texte sunt articole şi eseuri publicate între noiembrie 1944 şi iulie 1945, însoţite de sursele istoriografice franceze şi italiene utilizate, precum şi de emisiunile radio italiene şi de observaţiile personale ale autorului. Primele şapte texte au fost scrise iniţial în limba română, în timp ce celelalte au fost scrise mai întâi în limba italiană şi apoi publicate în traducere, în diferite reviste.

Această lucrare a avut un anumit succes în România, după cum reiese şi din anunţul intitulat tocmai *Adevărata faţă a Italiei*. Deşi articolul se referă imprecis la Guarnieri ca fiind „Abia întors din lagăr" (Anonim 1945b: 8), fraza se referă la inginerul Luigi Rozzi, prizonier la Auschwitz-Monowitz. În lumina erorii de mai sus, se poate concluziona că acest text a fost scris de către o altă persoană decât Guarnieri, dar importanţa nu este marginală: textul a apărut în 15 august 1945, iar ultimul articol din carte, în iulie, ceea ce ne permite să încadrăm publicarea cărţii între sfârşitul lunii iulie şi primele zile ale lui august.

Toate textele au ca scop demitizarea politicii fasciste italiene, care a durat douăzeci de ani, autorul deconstruind minciunile propagandei şi analizând procesele care au dus la fascism.

Pe lângă eseul, publicat în două numere, *Numărul 202.133 povesteşte, reportaj* (Guarnieri 1945d: 5-8), care relatează greutăţile din lagărele de concentrare pe care inginerul italian Luigi Rozzi a trebuit să le îndure drept colaborator partizan şi care face parte – în diferitele sale versiuni italiene – din recentul volum *Cronache di guerra e di pace* (Guarnieri 2022)[4], volumul din 1945, *Adevărata faţă a Italiei*, conţine şi alte articole ale lui Guarnieri publicate anterior în diverse reviste culturale româneşti. Se propune o analiză a unora dintre aceste texte, preluate special din revista „Vrerea", din Timişoara. De asemenea, va fi analizat şi eseul *Cultura italiană în faţa fascismului*, din „Revista Fundaţiilor Regale"[5]. Aceste texte ale lui Guarnieri dezvăluie o puternică atenţie critică asupra evenimentelor şi a originilor lor din perspectiva unui mare umanitarism social.

[4] Prezentat la Universitatea din Pisa pe 23 aprilie 2025, cu ocazia evenimentului „A 80 anni da *Il numero 202.133 racconta*", evenimentul organizat de CISE – Centrul Interdepartamental de Studii Evreieşti „M. Luzzati" de la Universitatea din Pisa, la care am participat alături de vorbitorii Fabrizio Franceschini, Giancarlo Bertoncini, Doina Condrea Derer şi Emilia David şi a inclus discursuri ale Chiarei Rozzi, Sergio Ebranati, Adriana Guarnieri Corazzol şi Giacomo Corazzol, cu moderatorii Marina Riccucci şi Bruno Mazzoni.

[5] Text deja prezent în volum, dar publicat ulterior, în noiembrie 1945, în revista menţionată mai sus (deoarece versiunea publicată în volumul *Adevărata faţă a Italiei* este datată de către Guarnieri însuşi în iulie 1945, fiind ultimul eseu inclus în carte).

„Vrerea" a fost o revistă publicată de către Ion Stoia-Udrea, din 24 mai 1932 (I, nr. 1) până în aprilie 1947 (VIII, nr. 3-4, raportată tot ca an XVI), suferind însă o lungă pauză care a durat din mai 1936 (V, nr. 5) până în ianuarie 1945 (VI, nr. 1-2). Conţinutul său cultural a inclus traduceri ale multor autori europeni şi străini, precum şi eseuri critice şi studii despre societatea din acea perioadă. Textele din „Vrerea" care vor fi analizate aici au fost concepute în italiană de către Guarnieri şi traduse cu ajutorul prieteniilor săi, Florian Potra şi Nicolae Ţoia, care au fost, de asemenea, foarte activi în revista menţionată mai sus.

„Revista Fundaţiilor Regale" a fost o revistă lunară de literatură, cultură şi artă, publicată între 1934 şi 1947 sub egida Fundaţiei Regale „Regele Carol al II-lea", condusă de către mari nume ale culturii româneşti ale vremii, precum Ioan Alexandru Brătescu-Voineşti, Octavian Goga, Dimitrie Gusti, Emil Racoviţă, Constantin Rădulescu-Motru şi Ion Simionescu.

Din analiza acestor texte este uşor de ghicit care au fost revendicările sociale şi personale care l-au mişcat pe Guarnieri, aducând lumină cu privire la viziunea sa asupra istoriei şi opinia în ceea ce priveşte unele teme diferite dintr-o perspectivă apropiată de materialismul dialectic, o abordare intelectuală care are cu siguranţă sens în lumina aderării fervente la PCI, în 1945.

Încă de la primele rânduri ale articolului *Revoluţii şi reacţiuni în Italia modernă* (Guarnieri 1945a: 4), Guarnieri nu se sfieşte să denunţe greşelile Italiei, responsabilă pentru crearea fascismului şi pentru că l-a menţinut mai mult decât orice altă naţiune. Apoi, există sabotajul italian al Ligii Naţiunilor, războiul din Abisinia şi responsabilităţile în Războiul Civil Spaniol. După această radiografie crudă şi fără scuze, Guarnieri recunoaşte Italia ca leagăn al umanismului şi al catolicismului şi îşi pune întrebarea retorică dacă natura paşnică a omului italian este o eroare de judecată sau dacă schimbarea a avut loc din cauza fascismului.

Citându-l pe Lenin, care i-a recunoscut pe italieni şi spanioli ca fiind popoarele cele mai pregătite pentru o revoluţie şi din cauza sărăciei economice a vremii, autorul se angajează într-o analiză a tuturor mişcărilor revoluţionare care au traversat secolul italian al XIX-lea şi care s-au dovedit a fi eşecuri din cauza oportuniştilor sau a duşmanilor prea perspicace (Guarnieri 1945a: 4), scrie Guarnieri, argumentând eşecul practic al visului republican al lui Mazzini. Odată cu transformarea Italiei într-o ţară industrială, muncitorul devine proletar şi exploatat de către elite, ceea ce promovează, totuşi, conştiinţa de clasă. Cercetătorul continuă cu o analiză foarte precisă a mişcărilor istorice şi politice din istoria recentă şi zbuciumată a Italiei: enumeră şi ilustrează marile nume din perioada Unificării Italiei şi ideile lor (Pisacane, Mazzini şi Turati). Guarnieri vede apariţia Primului Război Mondial şi nevoia de a anexa ultimele

teritorii vorbitoare de italiană ca un fel de luptă de clasă împotriva Austriei reacţionare. Cu toate acestea, toate impulsurile au fost ignorate de către socialişti, care s-au plasat pe o poziţie neutră şi au sabotat războiul. Odată cu grevele şi revoltele din Milano din 1917, Guarnieri a subliniat neliniştea muncitorilor şi a văzut indecizia conducătorilor de după 1918 ca o lipsă de idealuri concrete. Odată cu întoarcerea mobilizaţilor, nevoia de revoluţie s-a lovit de reacţia violentă, care a dus la naşterea fascismului şi la dificultăţile socialismului din cauza lipsei unei voinţe revoluţionare reale şi a sprijinului guvernului şi al liberalilor pentru fascişti. În cele din urmă, cu percepţia căderii iminente a fascismului, Guarnieri speră la un ultim impuls de rebeliune şi la naşterea unui stat socialist.

În acelaşi număr al revistei, cu simpla semnătură „de Cronicar”[6], apare articolul *Scriitorii şi fascismul* (Guarnieri 1945b: 7). Autorul începe prin a menţiona că, de la sfârşitul anului 1944, a început o controversă în Europa cu privire la angajamentul civil şi combativ al scriitorilor, citând scuzele recente ale unor autori precum Iosif Utkin, Aragon, Malraux şi alţi poeţi activi în Maquis, precum şi ale tânărului poet partizan Giaime Pintor. Totuşi, aceste controverse care priveau existenţa sau inexistenţa unor figuri de poeţi implicaţi în mod concret în război nu luau în considerare existenţa eroilor-poeţi, nici măcar pe cei din secolele anterioare, precum Byron, Petőfi, Mameli şi Nievo. Guarnieri simte în aceasta un scepticism pe care îl defineşte ca fiind reacţionar şi purtător al unei neîncrederi în destinul omului generos.

Autorul continuă apoi să urmărească situaţia europeană şi americană a autorilor angajaţi în luptă, citând un număr bun dintre ei şi lăudându-i pentru calitatea lor literară şi socială: „Aceasta este literatura Europei noi, un semn sigur al viitorului, al acelui drum pe care au pornit tinerele generaţii; dar pe noi ne interesează şi evoluţia care le-a adus la această pornire revoluţionară” (Guarnieri 1945b: 7). Evoluţia lui Aragon este considerată simptomatică pentru acest lucru, scriitorul trecând de la suprarealism la hermetism, fapt datorat deziluziei faţă de societate, ceea ce l-a condus la o voinţă revoluţionară care vizează construirea de noi valori. Prin urmare, autorul percepe toate fazele creative ca fiind necesare pentru dezvoltarea umanitară şi revoluţionară a poetului, confirmând cazul italian al autorilor care nu s-au supus tiraniei, s-au retras în izolare şi au cultivat o lirică intimă, şi care au ajuns ulterior la un nou stil antifascist. Exemple concrete pe care autorul le raportează sunt Montale, Saba, Palazzeschi, Quasimodo, Savarese, Vittorini şi Ioppolo, dar şi critici precum Gargiulo şi Solmi. Tot din perspectiva unei percepţii care vizează dialectica istorică, autorul consideră izolarea şi disperarea ca experienţe

[6] Avem confirmarea că autorul eseului este Silvio Guarnieri deoarece textul e reluat în Guarnieri (1945c: 31-32).

pozitive pentru căutarea revoluționară a unui viitor mai bun, făcând o comparație plină de speranță cu sovieticii.

În cele din urmă, eseul substanțial *Cultura italiană în fața fascismului* prezintă încă de la început o viziune socială clară asupra artelor: „Ca orice altă activitate omenească, literatura și artele se nutresc din societatea în care trăiesc" (Guarnieri 1945e: 512). Societatea această, continuă autorul, nu reușește să dea o formă concretă artei, ci dă naștere unor interpreți sau rebeli. Deoarece artistul era oglinda societății în care lucra, Mussolini a simțit importanța artei pentru Italia și a încercat să influențeze sentimentul public prin intermediul acesteia și, prin urmare, și-a asumat un rol protector. Cu toate acestea, dictatorul, simțindu-se ostil lumii culturale, a început să întemnițeze elementele cele mai rezistente, apoi, i-a corupt pe ceilalți și i-a împins să creeze o artă „nouă", pentru noua eră fascistă. Guarnieri notează cu satisfacție că „douăzeci și mai bine de ani de fascism n'au lăsat vreo urmă hotărîtă, o operă în istoria culturii noastre" (Guarnieri 1945e: 513), aducând în sprijinul discursului său diverse antologii de poeți și scriitori fasciști (cum ar fi Mario Carli, G. A. Fanelli, Mariani dell'Anguillara și Olindo Giacobbe) și alte texte, toate de o profunzime teoretică foarte scăzută și constând dintr-o confuzie de texte reacționare și revoluționare, futuriste și cele scrise în stilul lui Carducci, dezvăluind indecizia puternică a fascismului cu privire la ceea ce poate fi considerat curajos la nivel artistic.

De aici Silvio Guarnieri începe o analiză substanțială a categoriilor de scriitori sub fascism, citând multe nume de autori și plasându-i într-un anumit spectru care variază de la superficialitate la resemnare sau la convingere față de idealurile fasciste, subliniind modul în care dictatura a avut o predilecție pentru mediocri care nu erau interesați de natura umană și atrăgând în schimb (mai ales la începuturile sale) autori din cele mai disparate tendințe politice. Pe termen lung, acest lucru a dus la o întreagă criză, tocmai din cauza contradicțiilor datorate eterogenității scriitorilor.

Revenind la figura omului de litere fascist, Guarnieri identifică indiferența ca rezultat final la care ajungea fiecare scriitor dacă dorea să rămână în cercurile oficiale, exprimându-și dezgustul personal față de mediul literar și istoric-social: „Îngrijorătoare e istoria această, a unei culturi, a unei literaturi, a unei arte acceptate de Regim numai dacă erau satisfăcătoare scopurilor sale practice cele mai imediate" (Guarnieri 1945e: 520). Acest fapt a creat, totuși, pe termen lung, o criză în partid din cauza neîncrederii și a corupției, aducând contraponderea figurilor prestigioase ale lui Montale, Saba, Palazzeschi, Tilgher și mulți alții, care, ca independente și purtătoare de valori umane și umanitare bine definite, erau antifasciste. Această excepționalitate a lor i-a făcut eroi, figuri politice și luptători pentru cei care nu s-au supus dictaturii, devenind în același timp ținte ale fascismului, fiind forțați să facă sacrificii, așa cum s-a întâmplat și

în secolul al XIX-lea în cazul lui Mameli şi al lui Nievo, ne informează Guarnieri. Prin exemplele unor scriitori precum Amendola, Silone, Toscanini, Gobetti, Saba, Montale, aflăm că aceste noi figuri intelectuale sunt fie forţate să emigreze în ţări democratice, fie să rămână în patrie, dar izolându-se în studii. Alţii însă iau poziţii active: „ne amintim că încă în 1931 un tânăr poet, Lauro de Bosis, sbura pe deasupra Romei chemând pe italieni la răscoală; ne amintim de Giaime Pintor, mort în linia frontului în timp ce încerca să fugă de la fascişti" (Guarnieri 1945e: 523). Guarnieri subliniază că acest rol al lor a avut o mare importanţă în maturitatea războiului partizan datorită exemplului lor.

Guarnieri încheie cu consideraţii personale despre sfârşitul fascismului şi despre posibilitatea scriitorilor italieni de a se întoarce în patrie şi de a publica liber, fără riscul ameninţărilor, deoarece „epocile cele mai înalte, de o generoasă civilizaţie, sunt acelea care văd un acord, o imediată potrivire între popor, între masă şi oamenii cei mai buni care o exprimă, oamenii culturii" (Guarnieri 1945e: 525). Guarnieri deci subliniază modul în care, în Italia, s-a ajuns în sfârşit la acest acord.

Este astfel clar că – în structura textelor analizate până în prezent – românistul preferă un aranjament direct legat de conceptele materialismului dialectic şi istoric, prezentând mai întâi tema problematică a discuţiei, apoi, trecând printr-o analiză istorică a cauzelor care au dus la naşterea situaţiei tratate, pentru a ajunge la un punct de ruptură (în acest caz, cel de-al Doilea Război Mondial şi lupta partizană), din care se vor dezlănţui o sensibilitate şi o lume nouă. De fapt, la Guarnieri percepem cum, din punctul său de vedere, adevărata pace este considerată o sinteză născută din experienţa conştientă şi din depăşirea consecventă a războiului, la fel cum virtutea luptătorilor pentru libertate este alegerea binelui în ciuda conştientizării răului, depăşind dihotomia normală dintre cele două. Interpretarea literară a lumii pe care ne-o oferă Guarnieri în cadrul acestor eseuri este cea care vede arta, cultura şi politica ca fiind puternic înrădăcinate în realitatea socială. După cum am menţionat mai sus, este mai mult decât probabil că sensibilitatea sa umană faţă de perioada Unificării Italiei şi experienţa fascismului l-au adus în mod natural şi fără influenţe externe deosebite la acele teorii particulare.

Bibliografie

1. Anonim 1945a: Anonim [probabil Silvio Guarnieri], *Conferinţe timişorene*, în „Vrerea", Timişoara, anul VI, nr. 3-4, 1-15 februarie 1945, p. 7.
2. Anonim 1945b: Anonim, *Adevărata faţă a Italiei*, în „Vrerea", Timişoara, anul VI, nr. 11-16, 1 iunie – 15 august 1945, p. 8.
3. Condrea Derer 2012: Doina Condrea Derer, *Silvio Guarnieri, zece ani de viaţă şi studii la Timişoara. Un document inedit*, în „Orizzonti culturali italo-

romeni/Orizonturi culturale italo-române", anul II, nr. 1. Disponibil pe site-ul: http://www.orizonturiculturale.ro/ro_studii_Doina-Derer-despre-Silvio-Guarnieri.html.

4. Condrea Derer 2013: Doina Condrea Derer, *Silvio Guarnieri. Universitario in Romania e in Italia*, traducere din limba română de Paola Polito, Roma, Aracne, 2013.
5. Gogâță 2024: Cristina-Elena Gogâță, *Universitatea din Pisa, Republica Italiană/University of Pisa, Italian Republic,* în vol. Daiana Cuibus *et alii*, *25 de ani de limbă română în universitățile lumii/25 Years of Romanian in Universities Around the World*, București, Eikon, 2024, p. 287-288.
6. Guarnieri 1940: Silvio Guarnieri, *Daci și Romani. Termenii unei probleme românești*, în „Curentul literar", Bocșa, 4 februarie 1940, p. 4
7. Guarnieri 1945a: Silvio Guarnieri, *Revoluții și reacțiuni în Italia modernă*, în „Vrerea", Timișoara, anul VI, nr. 3-4, 1-15 februarie 1945, p. 4.
8. Guarnieri 1945b: Silvio Guarnieri [creditat ca Cronicar], *Scriitorii și fascismul*, în „Vrerea", Timișoara, anul VI, nr. 3-4, 1-15 februarie 1945, p. 7.
9. Guarnieri 1945c: Silvio Guarnieri, *Adevărata față a Italiei*, Timișoara, Editura Frontului Antifascist al Italienilor din România, 1945.
10. Guarnieri 1945d: Silvio Guarnieri, *Numărul 202.133 povestește, reportaj*, în „Lupta patriotică", Timișoara, anul II, 4 iunie 1945, p. 5 și 8; anul II, 11 iunie 1945, p. 5 și 8.
11. Guarnieri 1945e: Silvio Guarnieri, *Cultura italiană în fața fascismului*, în „Revista Fundațiilor Regale", București, anul XII, nr. 11, noiembrie 1945, p. 512-525.
12. Guarnieri 1966: Silvio Guarnieri, *Înmormîntare în sat*, în „Secolul 20", București, anul VI, nr. 3, 1966, p. 77-97.
13. Guarnieri 2022: Silvio Guarnieri, *Introduzione alla Resistenza*, în Id., *Cronache di guerra e di pace*, San Cesario di Lecce, Manni, 2022, p. 35-109.
14. Quiriconi 1982: Giancarlo Quiriconi (ed.), *Per Silvio Guarnieri. Omaggi e testimonianze*, Pisa, Nistri-Lischi, 1982.
15. Sfetca 1945: Petru Sfetca, *Poeme de Eugenio Montale*, Timișoara, Vrerea, 1945.

Provocări în traducerea literaturii pentru copii – cum traducem felurile de mâncare, numele, expresiile și proverbele. Studiu de caz: *Aventurile lui Pinocchio*, de Carlo Collodi

CRISTINA-ELENA GOGÂȚĂ
UMFIH/ILR/Universitatea din Pisa

Abstract. *Challenges in translating children's literature – how to translate dishes, names, expressions and proverbs. Case study: Carlo Collodi's 'Pinocchio'.* 'Pinocchio,' by Carlo Collodi, is one of the most widely translated books, with versions in about 240 foreign languages. In Romanian, the book enjoys 96 editorial appearances. The aim of this research is to analyze five translations of the fairy tale and to compare the differences between the texts. I have taken into account several realia and culturemes universally recognized as challenging in translation theory and practice: food-related terms, names, idioms, and proverbs. The translation solutions will also be examined from the perspective of the translator's approach: naturalization or exotization.

Keywords: *Pinocchio, Carlo Collodi, Romanian translations, children's literature, naturalization, exotization, translating food, translating idioms, translating proper names*

1. Context

Literatura pentru copii nu este doar prima noastră întâlnire cu literatura sau un gen literar de multe ori tratat expeditiv în istoriile literaturii, ci și un segment economic profitabil: așa cum o arată cele 100 de edituri monitorizate de „Forbes România", cifra de afaceri în acest domeniu a crescut cu 10,4% în 2023, față de 2022, ajungând la 145,14 milioane de euro (Barbu 2024). Totuși, literatura pentru copii este monitorizată insuficient, așa cum se va vedea în continuare.

Responsabilitatea traducătorului este multiplă, indiferent de tipul de traducere: față de text, față de autor, față de destinatarul traducerii, însă, în cazul literaturii pentru copii, intervine o responsabilitate în plus, față de profilul

cititorului vizat. Textele propuse copiilor formează gustul pentru lectură, destinatarii sunt cititori neavizați, care își modelează limbajul în funcție de ceea ce citesc. În plus, elevii din ciclul primar sunt lipsiți de spirit critic, ceea ce face ca greșelile de limbă sau cele de stil să treacă ușor drept norme care vor fi internalizate și repetate.

„Pinocchio", de Carlo Collodi, este una dintre cele mai traduse cărți: are parte de 669 de traduceri, în 192 de limbi și dialecte, conform site-ului Fundației Naționale Carlo Collodi (Vezzani 2024), în vreme ce alți cercetători vorbesc despre traduceri în 240 de limbi (Cionchin 2023: 17; Veneziani 2021: 6) și este considerat un text canonic în literatura universală. Inițial, basmul a fost publicat în foileton, în revista „Giornale per i bambini", începând cu data de 07 iulie 1881, cu titlul *La storia di un burattino*, și s-a bucurat de un succes imediat. În 1883, textul e publicat în volum, la Florența, la editura Felice Paggi, cu ilustrațiile lui Enrico Mazzanti (Mori 2013: 1-3).

În limba română, prima traducere a cărții lui Collodi e publicată abia în 1911 (Collodi 1911). Trei ani mai târziu, apare o altă traducere (Collodi 1914), iar în aceste prime două variante numele protagonistului este naturalizat: „Țăndărică", respectiv „Vasilache" (Cionchin 2023: 16). După aceea, traducătorii optează pentru păstrarea numelui original al protagonistului, „Pinocchio", deși, după cum arată Daniele Pantaleoni, pe vremea lui Collodi, substantivul comun „pinocchio" însemna și mugure de pin, în dialectele toscane, autorul intenționând să surprindă și o trăsătură a personajului, anume îndărătnicia, așa cum este surprinsă în diferite expresii idiomatice italiene (Pantaleoni 2011: 196-197). Din acest punct de vedere, conform cercetătorului, traducerea numelui prin „Țăndărică" a reprezentat o alegere mai apropiată de intenția auctorială și o dovadă de naturalizare cât se poate de reușită a antroponimului în cauză.

În perioada 1990-2022, traducerile cărții lui Collodi înregistrează 96 de prezențe editoriale în România – traduceri, adaptări, pastișe, cărți de colorat etc., conform bazei de date orizzonticulturali.it[1]. În realizarea sintezei traducerilor în limba română a cărții lui Collodi, Iulia Cosma consideră că numărul mare de traduceri de după 1989 este motivat atât de rațiuni economice, cât și de nevoia de a oferi publicului versiuni actualizate ale textului (Cosma 2023: 1076-1078).

2. Metodologie

Pentru cercetarea de față, am folosit o copie anastatică a ediției originale, din 1883 (Collodi 2006), pe care am comparat-o cu cinci traduceri în limba

[1]http://www.orizzonticulturali.it/it_database3_Italianistica-traduzioni.html

română (Collodi 2011; Collodi 2018; Collodi 2020; Collodi 2024a; Collodi 2024b). Am privilegiat ediţiile şcolare, în număr de trei, faţă de două ediţii cu ilustraţii color şi semnificativ mai scumpe. Collodi (2024b) este o retipărire, cu mici modificări, a traducerii lui A. Buzescu, care, aşa cum observă Otilia-Ştefania Damian, în ciuda unor imperfecţiuni şi erori, redă cu fidelitate stilul lui Collodi şi oralitatea (Damian 2021: 129). Collodi (2020) este o preluare a versiunii lui Dumitru D. Panaitescu, din 1975, cu ilustraţiile lui Eugen Taru, în seria „Retro" a editurii Arthur. Şi în acest caz se observă că traducerea surprinde stilul arhaic şi colocvial, într-o structură coerentă (Damian 2021: 130).

Pe de o parte, am urmărit logica internă a fiecărei traduceri (lexicul adecvat nivelului de dezvoltare a copiilor, corectitudinea exprimării şi a punctuaţiei, corespondenţa timpurilor verbale, coerenţa discursului, păstrarea dominantei traducerii, raportul dintre naturalizare şi exotizare), iar, pe de altă parte, am comparat soluţiile de traducere în trei sectoare lingvistice care sunt întotdeauna o provocare pentru traducător: felurile de mâncare, numele, expresiile idiomatice şi proverbele.

Traducerile cărţii lui Collodi sunt în atenţia cercetătorilor din toate colţurile lumii: Ilaria Remonati analizează relaţia dintre prototextul italian şi rescrierea lui Aleksey Nikolaevich Tolstoy (Remonati 2022: 154-198), diferenţele fizice şi de gen în traducerile şi retraducerile în limba engleză constituie subiectul unei teze de doctorat (Williams 2021), anumite demersuri comparative reflectă grade diferite de fidelitate faţă de prototext, în funcţie de valorile morale ale culturii-ţintă, în limbi diferite, dar şi în perioade diverse (Drosopulos, Gavriilidis 2019: 99-114). Traducerea lexemelor referitoare la mâncare, în spaţiul anglofon, este subiectul unor articole recente, care evidenţiază rolul central al mâncării în viaţa copilului şi raportul dintre naturalizare şi exotizare în procesul de traducere (Masi 2017: 1-24). Nu doar traducerile, ci şi adaptările acestui text canonic sunt în centrul cercetărilor din domeniul traducerii literaturii pentru copii (Korka 2022).

Studiile de traductologie atrag atenţia asupra bagajului interdisciplinar al traducătorului, care trebuie să cunoască foarte bine limba-sursă şi limba-ţintă şi să ştie contextul cultural al operei (Cavagnoli 2012: 36-40). Tot Cavagnoli insistă pe importanţa identificării dominantei prototextului: o justă identificare a dominantei stilistice şi de conţinut lărgeşte semnificativ paleta de opţiuni traductive şi garantează integritatea structurii (Cavagnoli 2012: 25).

În analizarea provocărilor şi strategiilor traductive aplicate textelor literare, Raffaella Bertazzoli consideră că echivalenţa prototext-traducere este imposibilă şi că, în acest caz, trebuie căutată adecvarea traducerii, ţinând cont de specificitatea culturii-ţintă, de destinatarul textului şi de normele socioculturale în uz (Bertazzoli 2024: 84-97). Cercetătoarea respinge ideea unui traducător-trădător, încetăţenită în spaţiul studiilor traductologice şi

insistă pe ideea de traducere ca versiune îmbogățită a originalului, tocmai în urma proceselor de adaptare și de transfer cultural (Bertazzoli 2024: 14). Și pentru Cavagnoli, compensarea este o strategie de traducere prin care se acceptă pierderile și se compensează în alte locuri, unde textul permite acest lucru (Cavagnoli 2012: 30-31). În procesul de adaptare interculturală inerent traducerii, cele mai multe probleme apar când vine vorba de proverbe, expresii idiomatice, metafore, exprimarea politicoasă sau conflictuală, umor, coduri nonverbale, realia și culturemele (Diadori 2023: 179-204).

2.1. Traducerea felurilor de mâncare

În ceea ce privește traducerea termenilor referitori la mâncare, constrângerea principală constă în specificitatea culturală și regională a preparatelor culinare, statutul lor de realia. Tehnicile de traducere sunt împrumuturile, calcul lingvistic, identificarea unui echivalent cultural, adaptarea sau amplificarea (Diadori 2023: 202). Traducătorul poate opta pentru lăsarea termenilor intraductibili în limba originală, pentru parafraze sau pentru identificarea unor termeni echivalenți în limba-țintă. Fiind vorba de o carte pentru copii, consider că naturalizarea ar fi o opțiune mai potrivită, pentru a nu îngreuna lectura.

În compararea celor cinci traduceri în limba română, am urmărit felul în care au fost traduse referințele alimentare, iar în continuare se pot vedea câteva situații în care termenii culinari din original au pus probleme de traducere, precum și soluțiile identificate de traducători. Prima surprinde momentul în care Pinocchio găsește în cameră un ou și se gândește cum să îl prepare:

a) „Ne farò una frittata?... No, è meglio cuocerlo nel piatto!... O non sarebbe più saporito se lo friggessi in padella? O se *invece lo cuocessi a uso uovo da bere*? No, la più lesta di tutte è di cuocerlo nel piatto o nel tegamino" (Collodi 2006: 23);

„Să fac o omletă? Nu, mai bine te prăjesc într-o tigaie! Sau *să te beau*? Nu, cel mai bine ar fi să te prăjesc în tigaie" (Collodi 2011: 21);

„Să-l fac jumări? Nu, mai bine să-l fac ochiuri într-o tăviță… Sau n-ar fi mai gustos dacă l-aș prăji într-o tigaie? Or, în loc să-l prăjesc, cum se obișnuiește, *să-l sorb așa, crud*? Nu, cel mai nimerit ar fi să-l prăjesc într-o tigaie sau într-o ulcică de lut" (Collodi 2018: 20);

„O să-l fac omletă. Nu, este mai bine să-l fierb în apă… N-ar fi oare mai gustos dacă l-aș frige în tigaie? Ori, dimpotrivă, *dacă l-aș fierbe ca pe un ou de băut*?... Nu, cel mai ușor fel de a-l pregăti este să-l fierb în apă sau să-l pregătesc în tigăiță" (Collodi 2020: 21);

„Să fac o omletă din el?... Nu, mai bine să-l fac ochiuri!... Sau n-ar fi mai gustos dacă l-aș prăji într-o tigaie? Sau dacă, în schimb, *l-aș fierbe moale*?... Nu, cel mai repede e să-l fac ochi" (Collodi 2024a: 23);

Omletă? Nu, mai bine ochiuri! Adică, n-ar fi mai gustos dacă l-aş coace în cenuşă? Or *să-l beau aşa crud*? Nu, tot mai bine să-l fac omletă sau ochiuri" (Collodi 2024b: 22).

După cum se vede, doar traducerea Collodi (2024a) a identificat corect sensul expresiei „uovo da bere", care înseamnă „ou fiert moale", şi, în niciun caz, „ou de băut", expresie care poate provoca repulsia micului cititor.

În momentul în care Pinocchio, Vulpea şi Motanul comandă mâncare la han, există mai multe elemente dificil de tradus, dar şi anumite stridenţe în unele traduceri:

b) trentacinque triglie con salsa di pomodoro e quattro porzioni di *trippa alla parmigiana* […] si rifece tre volte a chiedere il burro e il formaggio grattato; […] una semplice lepre dolce e forte con un leggerissimo contorno di *pollastre ingrassate e di galletti di primo canto*; […] un *cibreino* di pernici, di starne, di conigli, di *ranocchi*, di *lucertole* e d'uva paradisa; […] uno spicchio di noce e un cantuccino di pane (Collodi 2006: 57-58).

treizeci şi cinci de peştişori cu sos de roşii şi patru *porţii de burtă de vacă cu brânză*; […] patru garnituri cu unt şi brânză; un iepure mititel, „asezonat" cu vreo zece puişori tineri şi fragezi; […] nişte potârnichi, câţiva fazani, vreo doi iepuri şi *o duzină* de broaşte şi şopârle; […] o felie de pâine şi *câteva nuci* (Collodi 2011: 47).

treizeci şi cinci de peştişori, cărora li se spune barbuni, făcuţi cu sos de pătlăgele roşii, şi *patru porţii de burtă cu caşcaval ras*; mai ceru trei porţii de unt şi brânză rasă; […] un iepure fraged şi gustos, cu puţină garnitură de *puişori de găină îngrăşaţi şi cocoşei tineri*; […] o friptură cu sos, făcută din *pui de potârnichi şi bibilici*, iepuri de casă, broaşte, şopârle şi struguri tămâioşi; […] un sfert de nucă şi un colţişor de pâine (Collodi 2018: 46).

treizeci şi cinci de barbuni cu sos de roşii şi patru porţii de *drob cu parmezan* [dres cu] unt şi brânză răzuită; […] un iepure dulce şi gustos şi cu o garnitură de *puicuţe îngrăşate şi de cocoşei tineri*; […] o mâncare gustoasă cu măruntaie de potârniche, de iepure de casă, de broscoi, de şopârle şi dreasă cu struguri tămâioşi; […] un sfert de miez de nucă şi un colţişor de pâine (Collodi 2020: 49).

treizeci şi cinci de barbuni cu sos de roşii şi patru porţii de *burtă cu parmezan*; […] trei porţii de unt şi brânză rasă; […] un iepure, dulce-acrişor, cu o garnitură foarte uşoară de *puicuţe îngrăşate şi cocoşei tineri*; ca *aperitiv* o *tocăniţă* de potârnichi, de iepuri de casă, de broscoi, de şopârle cu struguri *de foarte bună calitate*; […] un sfert de nucă şi un *codru* de pâine (Collodi 2024a: 54).

mai puţin de treizeci şi cinci de peşti făcuţi în zeamă de pătlăgele roşii şi patru *talere* de *macaroane cu brânză*; […] mai ceru de vreo trei ori unt şi brânză ca să le înmoaie; […] un iepure fraged şi rumen, garnisit *cu piepturi şi picioare de pui îngrăşaţi şi de cocoşi*; […] o friptură de potârniche, de *bibilică*, de şopârlă şi o porţie de struguri; […] *câteva nuci* şi un colţ de pâine (Collodi 2024b: 42).

În primul rând, structura „trippa alla parmigiana" este o realia şi reprezintă o tocăniţă de burtă bovină, peste care se pune parmezan. Soluţiile propuse de Collodi (2011), Collodi (2018) şi Collodi (2024a) sunt mai degrabă

nepotrivite, probabilitatea de a provoca o reacţie negativă fiind foarte mare. O soluţie adecvată de traducere ar fi fost, în acest caz, naturalizarea, prin alegerea unui echivalent precum „ciorbă de burtă" sau, ca în cazul Collodi (2024b), „macaroane cu brânză", pentru a păstra coerenţa cu următoarea comandă a Vulpii, care cere de încă trei ori brânză şi unt pentru felul de mâncare respectiv. Şi structura „drob cu parmezan, din Collodi (2020), este o modalitate de naturalizare echilibrată.

În al doilea rând, structura „un leggerissimo contorno di pollastre ingrassate e di galletti di primo canto" este tradusă literal în ultimele patru traduceri, însă structurile „puicuţe îngrăşate", „pui îngrăşaţi", „piepturi şi picioare de pui" sau, şi mai rău, „puişori de găină îngrăşaţi" sunt greu de decodificat pentru un copil de 7-8 ani.

Următoarea realia este cuvântul „cibreino", o tocăniţă de măruntaie de pasăre, dar şi, în sens metaforic, un amestec de elemente nepotrivite, care, pentru personajele lui Collodi, e făcută din potârnichi, iepuri, broaşte, şopârle şi struguri de masă. În Collodi (2011) şi în Collodi (2024b) se pierde ideea de amestec dezgustător, iar în Collodi (2024a) structura „struguri de foarte bună calitate" e mai degrabă tehnică şi lipsită de naturaleţe.

Nu în ultimul rând, comanda lui Pinocchio, care cere un sâmbure de nucă şi un colţ de pâine, pe care nici nu le mănâncă, din pricina emoţiilor, îşi pierde efectul în Collodi (2011), Collodi (2024a) şi Collodi (2024b), fie din cauza utilizării adjectivului pronominal „câteva", fie prin traducerea lui „cantuccino" prin „codru". În Toscana, „cantuccini" sunt un tip de biscuiţi cu migdale, de o consistenţă dură, de aceea o altă soluţie de traducere naturalizantă ar fi fost alegerea unui termen românesc precum „pesmet" sau „biscuit".

O altă realia alimentară care a pus probleme traducătorilor se întâlneşte când ţăranul găseşte dihorii care îi mâncau găinile şi îi ameninţă că îi va duce unui hangiu, care le va găti „a uso lepre dolce e forte":

> c) „[vi porterò] all'oste del vicino paese, il quale vi spellerà e vi cucinerà a uso *lepre dolce e forte*" (Collodi 2006: 109);
>
> „la han, unde o să fiţi serviţi *unor oameni înfometaţi*" (Collodi 2011: 84);
>
> „hangiului din satul vecin, să vă jumulească *părul* şi să vă gătească *întocmai ca pe nişte iepuri dulci şi gustoşi*" (Collodi 2018: 82);
>
> „la hangiul din satul învecinat, care vă va jupui şi vă va găti, aşa cum pregăteşte el *carnea de iepure dulce şi voinic*" (Collodi 2020: 88);
>
> „hangiului din satul vecin, să vă jumulească *părul* şi să vă gătească *întocmai ca pe nişte iepuri dulci şi gustoşi*" (Collodi 2024a: 82);
>
> „la *birtul* din comuna vecină, care o să vă gătească repede cu *bulion de pătlăgele roşii*" (Collodi 2024b: 71).

Structura respectivă, „dolce-forte", se referă la un sos dulce-acrişor, făcut din vin, făină, muguri de pin, ciocolată, coajă de citrice confiate etc. După cum se observă, nicio traducere nu a reţinut acest aspect, iar Collodi (2011) a

schimbat complet sensul. În plus, structura „a jumuli părul" e inadecvată şi incorectă, deoarece animalele au blană, nu păr, iar termenul „birt" nu e potrivit pentru vocabularul copiilor, deşi soluţia naturalizantă propusă de către Buzescu este adecvată.

Când Pinocchio ajunge pe insulă şi încearcă să facă rost de mâncare, la final se întâlneşte cu zâna, deghizată într-o femeie simplă, care îi promite, în schimbul unui mic ajutor, un codru de pâine, o farfurie de salată de conopidă şi o bomboană cu lichior:

d) „un bel pezzo di pane, un bel *piatto* di cavolfiore *condito* coll'olio e coll'aceto, un bel *confetto ripieno di rosolio*" (Collodi 2006: 125-126);
„o felie de pâine, o farfurie de conopidă *cu sos alb, o prăjitură cu dulceaţă*" (Collodi 2011: 98);
„o bucată mare de pâine, o farfurie mare, plină cu conopidă, cu sos de *untdelemn* şi oţet, *o prăjitură bună, umplută cu mac*" (Collodi 2018: 94-95);
„o bucată mare de pâine, o farfurie cu conopidă, *gătită cu sos de untdelemn şi de oţet*, o bomboană fondantă, umplută cu lichior" (Collodi 2020: 102-103);
„o bucată de pâine, o porţie de conopidă, cu sos de *untdelemn* şi oţet, o bomboană bună, umplută cu lichior" (Collodi 2024a: 106-107);
„o felie de pâine, o *strachină* de conopidă *prăjită în oţet şi untdelemn, o prăjitură cu dulceaţă şi cu poame*" (Collodi 2024b: 80).

După cum se observă, bomboana devine prăjitură în trei dintre traduceri (nu e clar de ce prăjitura e cu mac sau cu poame şi dulceaţă), iar salata de conopidă, un alt realia culinar, este parafrazată, însă imaginea conopidei „gătite" în oţet nu este o alegere tocmai fericită. De asemenea, nu se justifică preferinţa traducătorilor pentru cuvintele „strachină" şi „untdelemn", peste nivelul lingvistic al cititorilor. Menţionez şi că, spre deosebire de o variantă a traducerii lui Buzescu din 1926, unde femeia îi oferă lui Pinocchio „o strachină de varză prăjită în oţet şi untdelemn" (Collodi 1926: 119), în Collodi (2024b) „varza" e înlocuită de „conopidă", pentru a respecta originalul, însă nu e corectată imaginea legumei prăjite în oţet.

Când Pinocchio şi Gepetto se regăsesc în burta Rechinului şi îşi povestesc aventurile, se observă comparaţia de mai jos:

e) „m'inghiotti *come un tortellino di Bologna*" (Collodi 2006: 212);
„de parcă aş fi fost o *bomboană de ciocolată*" (Collodi 2011: 168);
„mă înghiţi ca pe-o *clătită*" (Collodi 2018: 160);
„m-a înghiţit ca pe-o găluşcă" (Collodi 2020: 167);
„m-a înghiţit ca pe-o găluşcă" (Collodi 2024a: 175);
„m-a înghiţit ca pe-o *alună*" (Collodi 2024b: 131).

Comparaţia de mai sus este o altă *realia* care trebuie tradusă prin echivalare. Soluţia cea mai la îndemână, „ca pe o găluşcă", apare în doar două

dintre traduceri. Echivalențele din Collodi (2011) și Collodi (2024b) sunt plastice, însă propunerea din Collodi (2018) este absurdă.

2.2. Traducerea proverbelor și a expresiilor idiomatice

Un alt sector lingvistic dificil de tradus cuprinde proverbele, zicătorile și expresiile idiomatice. Acestea încapsulează experiențe culturale, perspective asupra lumii, marcate geografic și lingvistic, scheme cognitive specifice unei anumite culturi. Când Pinocchio se reîntâlnește cu Motanul și cu Vulpea, păpușa, deja maturizată, le reproșează celor doi lipsa de onestitate spunându-le trei proverbe:

> f) „I quattrini rubati non fanno mai frutto; La farina del diavolo va tutta in crusca; Chi ruba il mantello al suo prossimo, per il solito muore senza camicia" (Collodi 2006: 220-221);
>
> „Banii n-aduc fericirea! Banul face din om neom! Cine sapă groapa altuia, cade singur în ea!" (Collodi 2011: 175);
>
> „*Banii de haram, de haram se duc; Cine se ia după porci ajunge în cocină*; Cine sapă groapa altuia, cade singur într-însa" (Collodi 2018: 167);
>
> „Banii furați nu fac pui; Lucrul dobândit în mod necinstit nu folosește; Cine sapă groapa altuia, cade singur în ea" (Collodi 2020: 174-175);
>
> „Banii furați nu dau rod. Banul nemuncit se duce pe apa Sâmbetei. Cine sapă groapa altuia cade singur în ea" (Collodi 2024a: 182);
>
> „*Banul de haram, de haram se duce. Cine fură haina oaspetelui său, de obicei moare fără cămașă*" (Collodi 2024b).

Proverbul „banul de haram, de haram se duce", prezent în două dintre traduceri, nu e adecvat pentru nivelul copiilor și, oricum, în dicționar există doar expresia „Haramul haram se face sau (de) haram vine, (de) haram se duce = lucrul câștigat pe nedrept se pierde precum s-a dobândit"[2]. Al doilea proverb din Collodi (2018) nu există în limba română, singura variantă apropiată este „Cine se amestecă (sau se bagă) în tărâțe, îl mănâncă porcii", reținută în dexonline.ro[3] și în DERC (DERC IV 2021: 184). Collodi (2024b) reține doar două dintre cele trei proverbe, primul fiind inadecvat, iar al doilea, o traducere literală a proverbului original, pentru care ceilalți patru traducători au oferit o echivalare corespunzătoare. În ceea ce privește varianta Collodi (1926), proverbele sunt: „Banul de haram, de haram se duce"; „Cine se ia după toți dezmățații ajunge la covrigi" și „Cine fură haina oaspetelui său, de obicei moare fără cămașă" (Collodi 1926: 218). Acestea ar avea nevoie de o revizitare și de adaptări corespunzătoare.

[2] https://dexonline.ro/definitie/haram/definitii
[3] https://dexonline.ro/intrare/t%C4%83r%C3%A2%C8%9B%C4%83/56171/definitii

Expresiile idiomatice pot pune în dificultate traducătorul, atât pentru găsirea unei expresii echivalente în limba-țintă, cât și pentru că, uneori, aceste expresii idiomatice nu sunt decodificate ca atare, fiind traduse literal. Este cazul următoarei structuri:

g) „[il burattino] cominciava a intinerirsi e a *ciurlar nel manico*" (Collodi 2006: 172);

„[prichindelul] ale cărui bune hotărâri începeau să se clatine și să slăbească" (Collodi 2011: 137);

„începuse să șovăie și *să-și morfolească în gură mânecuța hainei*" (Collodi 2018: 131);

„începuse să se înduioșeze și să șovăie" (Collodi 2020: 138);

„începea să se înduplece și să șovăie" (Collodi 2024a: 144);

„[Pinocchio] *mototolindu-și în gură mâneca de la haină*" (Collodi 2024b: 108).

Expresia „ciurlar nel manico" înseamnă „a ezita", așa cum a fost tradusă în Collodi (2011), Collodi (2020) și Collodi (2024a). În schimb, în celelalte două traduceri, expresia nu e identificată drept idiomatică și se încearcă o traducere literală, însă și aceasta incorectă, deoarece substantivul masculin „manico" înseamnă „mâner", „coadă", în vreme ce substantivul feminin „manica" este „mânecă", iar „ciurlar" are sensul de „a șovăi", „a se clătina", „a tremura", nu de „a morfoli" sau „a mototoli". Imaginea lui Pinocchio, care își morfolește sau mototolește mâneca, nu se încadrează în logica textului.

Aceeași problemă se observă când sunt traduse proviziile pe care Geppetto le-a găsit în burta rechinului, reușind astfel să supraviețuiască acolo timp de doi ani. Și tipul de ambarcațiune e diferit:

h) „un bastimento mercantile: carne conservata in cassette di stagno, biscotti, ossia pane abbrostolito, bottiglie di vino, uva secca, cacio, caffè, zucchero, candele steariche, scattole di fiammiferi di cera" (Collodi 2006: 213);

„un vapor; plin cu carne, mâncare conservată, biscuiți, pâine, sticle de vin, stafide, brânză, cafea, [*zahăr,*] lumânări de ceară și cutii de chibrituri" (Collodi 2011: 169);

„corabia; cutii cu conserve de carne, pesmeți, adică pâine prăjită, sticle de vin, struguri uscați, caș, cafea, zahăr, lumânări *de stearină* și cutii de chibrituri *cu bețe de ceară*" (Collodi 2018: 161);

„un vapor *comercial*; carne conservată în cutii de cositor, biscuiți – adică pâine prăjită, sticle de vin, *struguri uscați*, caș, cafea, zahăr, lumânări *de stearină*, cutii de chibrituri cerate" (Collodi 2020: 169);

„o corabie de mărfuri; carne în cutii de cositor, pesmeți, adică pâine prăjită, sticle cu vin, stafide, caș, cafea, zahăr, lumânări *de stearină* și cutii de *chibrituri, cu bețe de ceară*" (Collodi 2024a: 176);

„un vapor cu marfă; carne păstrată în cutii de cositor, pesmeți, adică pâine prăjită, sticle cu vin, struguri uscați, caș, cafea, zahăr, lumânări *de stearină*, cutii cu *chibrituri de ceară*" (Collodi 2024b: 131-132).

Adjectivul „comercial" are o conotație tehnică, iar din Collodi (2011) lipsește zahărul din listă, o omisiune inexplicabilă. Sintagma „struguri uscați" e stranie, ar fi fost mult mai potrivit termenul „stafide", în vreme ce structura „lumânări de stearină" e prea dificilă pentru cititorul vizat. O altă structură ilogică este și „chibrituri cu bețe de ceară" sau „chibrituri de ceară", un calc care putea fi evitat.

Am mai consemnat două cazuri în care expresiile sunt traduse greșit: „a vrea în ruptul capului" (Collodi 2024b: 111), cu verbul la forma afirmativă, respectiv „câtă pulbere și spuză" (Collodi 2024a: 151), pentru „un sacco e una sporta" (Collodi 2006: 182). Aceasta din urmă, deși înregistrată în dicționare, nu este uzuală și nici potrivită pentru nivelul destinatarilor, o soluție alternativă putea fi „[am să-i spun eu] să se sature/cât încape/cât cuprinde" etc.

Nu în ultimul rând, am reținut un caz problematic, în care, în limba-sursă, avem o expresie idiomatică și un verb care în limba-țintă are un echivalent neologic ce ține mai degrabă de sfera limbajelor specializate:

i) „[il maestro] *mi aveva a noia* e si divertiva sempre a *calunniarmi*" (Collodi 2006: 178);
„[profesorul] *mă ura*, îi plăcea să mă vorbească de rău" (Collodi 2011: 141);
„avea necaz pe mine, îi plăcea mereu *să mă bârfească*" (Collodi 2018: 135);
„*mă ura*, îi plăcea să mă vorbească întotdeauna de rău" (Collodi 2020: 143);
„nu mă putea suferi, *se amuza mereu calomniindu-mă*" (Collodi 2024a: 148);
„nu putea să mă sufere, *simțea o mare plăcere* să mă vorbească de rău" (Collodi 2024b: 112).

Expresia „avere a noia" este tradusă prin „a urî", probabil prin influența limbii engleze[4], însă englezescul „to hate sth/sb" nu este la fel de puternic precum românescul „a urî ceva/pe cineva", de aceea verbul este nepotrivit pentru o carte adresată copiilor, mai ales în contextul în care se vorbește despre relația dintre învățător și elevi. La fel, verbele „a bârfi" sau „a calomnia" pentru „calunniare" sunt nepotrivite: primul e prea colocvial, iar al doilea prea tehnic. Soluții adecvate sunt „a vorbi de rău", așa cum au fost identificate în Collodi (2011), Collodi (2020) și în Collodi (2024b) (însă fără „simțea o mare plăcere", care transmite ideea că învățătorul are o problemă cu elevii, nu viceversa) sau „a critica", „a avea un dinte împotriva cuiva" etc.

[4] Traducerea Collodi (2011) este, cu siguranță, făcută după o traducere în limba engleză. Otilia Damian consideră că traducătoarea s-a folosit și de o traducere în limba engleză (Damian 2021: 130), însă este evident că traducerea nu se bazează pe prototextul italian: distanțele sunt exprimate în sistemul imperial, deși în original se folosește sistemul metric, există foarte multe calcuri din limba engleză și, în mod straniu, această traducere are și un număr semnificativ de pasaje adăugate în traducere, precum și multe pasaje sau cuvinte eliminate.

2.3. Traducerea numelor

În literatura pentru copii, se recomandă traducerea numelor, acolo unde aceste nume au o semnificaţie metaforică şi surprind trăsături ale personajelor (Cavagnoli 2012: 125). Hermans consideră că există cel puţin patru modalităţi de a traduce numele personajelor: copierea, transcrierea (transliterarea sau adaptarea), substituirea sau traducerea (Hermans 1988: 13), cărora le mai adaugă încă două posibilităţi: eliminarea sau adăugarea. Pornind de la clasificarea lui Hermans, Fernandes propune zece posibilităţi de traducere a numelor personajelor, în literatura pentru copii: traducerea numelor transparente sau motivate semantic, împrumutul, transliteraţia, substituţia, recrearea unui nume inventat, eliminarea, adăugarea, conversiunea clasei morfologice, substituţia fonologică, recursul la numele convenţionale (Fernandes 2006: 49-55).

Dat fiind faptul că *Aventurile lui Pinocchio* e un text care se adresează copiilor din ciclul primar, traducerea numelor cu încărcătură semantică este recomandată. În Collodi (2011), Collodi (2020) şi Collodi (2024a), numele meşterului Antonio rămâne în versiunea originală, deşi putea fi transliterat prin Anton. Collodi (2024a) lasă şi numele lui Eugenio în original, la fel se întâmplă în Collodi (2020), în vreme ce Collodi (2011) preia englezescul Eugene. Numele care puteau (şi trebuiau) traduse, pentru că sunt motivate semantic, în Collodi (2024a) sunt păstrate în original, cu toate că se pierde foarte mult din efectul stilistic şi din încărcătura afectivă: meşterul Ciliegia, Grillaccio, Mangiafuoco, Acchiappacitriulli (meşterul Cireaşă, Greieroi, Mâncăfoc, Înhaţă-Nătărăii).

În Collodi (2011), o situaţie ridicolă se remarcă în cazul numelui meşterului Polendina, tradus prin „meşterul Mămăliguţă" în celelalte patru variante: numele rămâne în original, iar traducătoarea explică, într-o notă de subsol, că „polendina" înseamnă „terci de mălai" (Collodi 2011: 8) – un alt indiciu că traducerea este realizată din limba engleză, deoarece explicaţia acestui termen cu siguranţă vizează un lector anglofon. De altfel, tot în cazul acestei traduceri, grădinarul Giangio, al cărui nume rămâne în original în celelalte versiuni româneşti, e tradus ca „ţăranul John", antroponim evident britanic (Collodi 2011: 177).

O situaţie aparte o reprezintă traducerea numelui il Pesce-Cane, care face trimitere la o specie de rechin. Doar Collodi (2020) şi Collodi (2024a) folosesc termenul „Rechin", ceilalţi traducători optând pentru „Balenă". Fără a reprezenta o abatere de la normă, această preferinţă este explicabilă şi prin faptul că, în imaginarul colectiv, rechinul s-a transformat în balenă odată cu desenul animat din 1940 despre aventurile lui Pinocchio, realizat la studioul de animaţie Walt Disney (Angelozzi 2024).

Nu doar numele proprii, ci şi ocupaţiile sau gradele de rudenie sunt traduse cu stângăcii: un vânzător de haine vechi devine „un zdrenţăros" (Collodi

2011: 40), dirijorul devine „șeful muzicii" (Collodi 2024b: 33), orășelul Acchiapacitrulli (Înhaţă-Nătărăii) devine „Azilul nebunilor" (Collodi 2024b: 60), buna domniță/femeie care îl întâmpină pe Pinocchio e transformată într-o „femeiușcă drăguță" (Collodi 2024b: 80), iar peștele-ton e tradus prin „Lacherdă" (Collodi 2024b: 128) sau Thon (Collodi 2018: 156).

3. Concluzii

Cercetarea de faţă porneşte de la premisa că traducerea literaturii pentru copii, deşi are un grad de complexitate lingvistică şi stilistică mai scăzut decât literatura canonică, are nişte particularităţi la care traducătorul trebuie să fie atent: în primul rând, acest tip de literatură se adresează copiilor, deci are un rol educativ, deoarece copiii sunt un tip de destinatar fără simț critic, care imită discursurile la care sunt expuşi. De aceea traducerea trebuie să fie adecvată la nivelul lingvistic al fiecărei categorii de vârstă, să fie corectă din toate punctele de vedere (ortografic, ortoepic, gramatical, stilistic, ideologic etc.), iar traducătorul să selecteze expresii şi proverbe adaptate nivelului cultural-lingvistic al copiilor. De asemenea, traducerea literaturii pentru copii e mai degrabă naturalizantă, inclusiv în ceea ce priveşte numele personajelor, îndeosebi cele motivate semantic.

În compararea originalului cu cinci traduceri în limba română a basmului *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, de Carlo Collodi, am urmărit soluțiile de traducere pentru o serie de realia şi de cultureme cum ar fi felurile de mâncare, expresiile idiomatice şi proverbele, respectiv numele personajelor. Concluziile la care am ajuns sunt următoarele:

- Apropierea prea mare faţă de original încarcă textul şi îngreunează lectura [v. felurile de mâncare comandate la han, exemplul b)];
- Ne(re)cunoaşterea unor feluri de mâncare duce la traduceri care opacizează receptarea şi, implicit, provoacă un răspuns afectiv disproporţionat al cititorilor de vârstă mică [exemplele a) şi e)];
- Comparaţiile trebuie traduse cu atenţie şi printr-o echivalare corectă şi coerentă a termenilor din limba-sursă cu cei din limba-ţintă, altfel se creează structuri absurde [exemplul e)];
- Proverbele trebuie traduse ţinând cont de vârsta copiilor şi evitând formulele arhaice sau regionale [exemplul f)];
- E importantă decodificarea corespunzătoare a expresiilor idiomatice, pentru a păstra coerenţa textuală [exemplele g, h)];
- Modularea limbajului este fundamentală în traducerea literaturii pentru copii, pentru că rolul pedagogic al acestui tip de text este implicit, de aceea trebuie evitaţi termenii prea „tari", cu coloratură argotică („a urî",

„femeiușcă", „a bârfi" etc.) sau termenii neologici [„a calomnia", v. exemplul i)];

- Se recomandă traducerea numelor motivate semantic, pentru a facilita lectura și apropierea față de universul reprezentat.

Încheiem analiza de față reiterând că nu există traducere perfectă, însă textul rezultat trebuie să fie coerent cu sine însuși. Traducătorul trebuie să țină cont de dominanta prototextului și de faptul că, așa cum observă și Franca Cavagnoli, detaliile sunt fundamentale în păstrarea acestei coerențe (Cavagnoli 2012: 44). Destinatarul lui *Pinocchio* este un lector inocent, iar traducătorul ar trebui să fie pentru el o zână bună, nu un omuleț viclean.

Bibliografie

1. Angelozzi 2024: Andrea Angelozzi, *Pinocchio: perchè Disney trasformò il pescecane in balena*, disponibil la https://www.lascimmiapensa.com/2024/02/08/pinocchio-disney-pescecane-balena/, accesat în 22.10.2025.
2. Barbu 2024: Petre Barbu, *Top 100 edituri din România cu bilanțurile financiare în anul 2023*, disponibil la https://www.forbes.ro/exclusiv-top-100-edituri-din-romania-cu-bilanturile-financiare-in-anul-2023-398286, consultat în 10.09.2025.
3. Bertazzoli 2024: Raffaella Bertazzoli, *La traduzione. Teorie e metodi*, Ed. Carocci, Roma, 2024.
4. Cavagnoli 2012: Franca Cavagnoli, *La voce del testo. L'arte e il mestiere di tradurre*, Ed. Feltrinelli, Milano, 2012.
5. Cionchin 2023: Afrodita Carmen Cionchin, *Il database "Scrittori italiani tradotti in romeno: 1990-2023". Analisi e proposte*, în „Translationes", Vol. 15/2023, nr. 2/2023, pp. 9-25, doi 10.2478/tran-2023-0001.
6. Collodi 1911: Carlo Collodi, *Păţaniile lui Ţăndărică. Povestea unei păpuşi de lemn*, în traducerea lui Alexandru Buzescu, cu ilustrații de Carlo Chiostri, Editura Librăriei C. Sfetea, București, 1911.
7. Collodi 1914: Carlo Collodi, *Păţaniile lui Vasilache*, localizare de N. Șerban, cu o prefață de Nestor Urechia, Editura Librăriei Leon Alcalay, București, 1914.
8. Collodi 1926: Carlo Collodi, *Păţaniile lui Ţăndărică. Povestea unei păpuşi de lemn*, traducere din italienește de A. Buzescu, cu numeroase ilustrațiuni, Ed. Cartea Românească S.A., București, 1926.
9. Collodi 2006: Carlo Collodi, *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, ill. da E. Mazzanti, Felice Paggi Libraio-Editore, Firenze, 2006.
10. Collodi 2011: Carlo Collodi, *Aventurile lui Pinocchio*, trad. Brebeanu Alina Loredana, Ed. MondoRo, București, 2011.
11. Collodi 2018: Carlo Collodi, Pinocchio, ed. Nicoleta Popescu, Ed. Prestige, București, 2018.
12. Collodi 2020: Carlo Collodi, *Pinocchio. Povestea unei păpuşi de lemn*, trad. Dumitru D. Panaitescu, il. Eugen Taru, Ed. Arthur, 2020.

13. Collodi 2024a: Carlo Collodi, *Aventurile lui Pinocchio*, trad. Cerasela Barbone, il. Diana Tivu, Ed. Paralela 45, Pitești, 2024.
14. Collodi 2024b: Carlo Collodi, *Pinocchio*, trad. A. Buzescu, pref. Lucian Pricop, Ed. Cartex 2000, 2024.
15. Cosma 2023: Iulia Cosma, „Autori italieni. Carlo Collodi (1826-1890) și Edmondo de Amicis (1846-1908)", în Muguraș Constantinescu, Daniel Dejica, titela Vîlceanu (coord.), *O istorie a traducerilor în limba română din secolul al XX-lea. Domenii literare și nonliterare. ITLR*, Vol. II, Ed. Academiei Române, București, 2022, pp. 1076-1078.
16. Damian 2021: Otilia-Ștefania Damian, *Alcune considerazioni su Pinocchio in romeno*, în „Revue Internationale d'Études en Langues Modernes Appliquées. Suppl.", nr. 14 (2021), pp. 126-138.
17. DERC IV 2021: Vasile Ilincan (coord.), *Dicționar de expresii românești în contexte*, Vol. IV (S-Z), Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2021.
18. Diadori 2023: Pierangela Diadori, *Tradurre: una prospettiva interculturale*, Ed. Carocci, Roma, 2023.
19. Drosopulos, Gavriilidis 2019: Mary Drosopulos, Sofia Gavriilidis, *The adventures of translation in* The Adventures of Pinocchio, în „Dialogoi! Theory & Praxis in Education", Vol. 5, 2019, pp. 99-114.
20. Fernandes 2006: Lincoln Fernandes, *Translation of Names in Children's Fantasy Literature: Bringing the Young Reader into Play*, în „New Voices in Translation Studies", nr. 2 (2006), pp. 44-57.
21. Hermans 1988: Theo Hermans, „On Translating Proper Names, with Reference to De Witte and Max Havelaar", în Michael Wintle, Paul Vincent (ed.), *Modern Dutch Studies: Essays in Honour of Peter King*. *on the Occasion of his Retirement*, The Athlone Press, Londra/Atlantic Highlands, pp. 1-24.
22. Korka 2022: Nikoletta Korka, *Pinocchio in Greece: Modern Literary Depictions of the Classic Hero Translated and Retranslated into Greek*, în „Studying Humour – International Journal", Vol 9 (2022), disponibil la https://ejournals.lib.auth.gr/humour/article/view/8779/8480, accesat în 01.09.2025.
23. Masi 2017: Silvia Masi, *Food across time and space: Pinocchio and its English translations*, în „mediAzioni", nr. 22, 2017, pp. 1-24, disponibil la https://mediazioni.sitlec.unibo.it/images/stories/PDF_folder/document-pdf/22-2017/2017_masi.pdf, accesat în 01.11.2025.
24. Mori 2013: Sara Mori, *Febbraio 1883: escono "Le Avventure di Pinocchio"*, în „Portale Storia di Firenze", feb. 2013, pp.1-3, disponibil la http://www.storiadifirenze.org/?temadelmese=febbraio-1883-escono-le-avventure-di-pinocchio-2, accesat în 10.10.2025.
25. Pantaleoni 2011: Daniele Pantaleoni, *I nomi di Pinocchio in romeno*, în „Translationes", Vol. 3, 2011, pp. 195-208, DOI: 10.2478/tran-2014-0055.
26. Remonati 2022: Ilaria Remonati, *Pinocchio from Italy to Russia, or the Literary Journey of an Iconic Puppet*, în „Children's Readings Studies in Children's Literature", nr. 21(1), 2022, pp. 154-198, DOI: 10.31860/2304-5817-2022-1-21-154-198.

27. Veneziani 2021:, Noemi Veneziani (ed.), *Qual è il libro italiano più tradotto al mondo? Tre italiani a confronto*, Maremagnum.com, Milano, 2021, disponibil la https://www.giovanninoguareschi.com/Qual%20%C3%A8%20il%20libro%20italiano%20pi%C3%B9%20tradotto%20al%20mondo.pdf, accesat în 15.08.2024.
28. Vezzani 2024: Roberto Vezzani (ed.), *Le traduzioni di Pinocchio nel mondo*, disponibil la https://www.fondazionecollodi.it/it/elenco-traduzioni-edizioni-pinocchio, accesat în 10.08.2024.
29. Williams 2021: Rebecca Charlene Williams, *Reimagining Translated Children's Literature: Gender and Physical Difference in Selected English Translations, Retranslations and Re-Editions of Le avventure di Pinocchio and La Belle et la Bête*, teză de doctorat, Universitatea din Cardiff, 2021.

Sitografie

www.dexonline.ro.

https://www.orizzonticulturali.it/it_database1_Scrittori-romeni-in-italiano.html.

When Foreign Students Write about Politics and Law: An Error Analysis of a Corpus of Texts Produced in the Specialised Language Seminar

ANDREEA-VICTORIA GRIGORE
University of Bucharest

Abstract. Using the theoretical framework of *error analysis*, this article investigates a corpus of written texts, belonging to foreign students at the Preparatory Programme of Romanian Language for Foreign Citizens (University of Bucharest). Produced during the *Specialised Political and Legal Language* seminars held in the second semester of the 2023–2024 academic year, these texts were used with the authors' written consent and under full conditions of anonymity. The present study aims not only to analyse these productions as evidence of writing practices in Romanian as a foreign language (RFL), but also to identify and classify the most frequent linguistic errors, from phonetic and orthographic, morphological, as well as lexical and semantic perspectives.

Keywords: *error analysis*, *linguistic errors*, *teaching and learning*, *specialised (political and legal) language*, *foreign students*

1. Introduction

This paper examines a corpus of 50 compositions written during the specialised language seminar, with a focus on political and legal language, by foreign students enrolled in the *Social Sciences* group of the Preparatory Programme of Romanian Language for Foreign Citizens (University of Bucharest). Beyond constituting the object of analysis, this corpus offers a representative sample of written language production in Romanian as a foreign language (RFL).

The objectives of this study are threefold. First, it seeks to complement previous contributions dedicated to the teaching and learning of political and legal terminology within the Preparatory Programme (e.g., Grigore 2024a; 2024b), thereby integrating the present findings into an existing body of linguistic research. Second, drawing on the theoretical framework of *error*

analysis, the study aims to examine the corpus of texts under consideration, which is illustrative of written productions in RFL. Third, it endeavours to identify and classify the most recurrent linguistic errors found in the students' written work.

2. Methodology of research

Before delving into the theoretical aspects and subsequent analysis, it is necessary to outline several methodological considerations regarding the production, collection, preparation, and examination of the corpus in order to ensure the validity of the analytical approach and the interpretability of the results.

The compositions investigated in this study were written during the specialised language seminars as a timed activity of approximately 30 minutes, resembling the format of an open-book examination. The writing tasks were designed to complement the themes discussed during the seminar and fell into three main categories (i.e., *descriptive*, *argumentative*, and *creative*), which will be further detailed in section 5 of the present article. Irrespective of their type, all writing tasks required students to adhere strictly to the given prompt, to produce a minimum of 120 words and to incorporate a specified number of political and legal terms and terminological expressions. Upon completion, the compositions were collected by the instructor, evaluated according to the established marking scheme, and returned to the students in the following seminar. Students were asked to compile all written productions in a personal portfolio.

The use of the students' compositions for scientific purposes was undertaken only with the authors' prior written consent and in full compliance with the requirement of anonymity. The texts were digitised by scanning the original papers and stored securely in a drive associated with the instructor's institutional e-mail account. In addition, the anonymisation process was performed in line with current regulations concerning the protection of personal data.

Certain limitations of the corpus must also be acknowledged. Owing to its specific nature which was described above, the resulting set of texts may be characterised as an *early* or *primitive analogue corpus* (Varga 2022; Sinclair 2004), opposed to a *digital corpus*, which consists of a large body of texts stored in electronic format and processed using computational tools, such as LECOR. Moreover, the corpus examined in this paper is relatively small in size, a constraint that restricts the scope of quantitative generalisations.

3. Theoretical aspects

In the larger field of applied linguistics, a distinction is commonly drawn between *errors* and *mistakes*, a differentiation that ultimately derives from the Chomskyan opposition between *competence* and *performance*. For the sake of clarity and to facilitate the subsequent analysis, it is therefore necessary to outline briefly the conceptual distinctions associated with these two notions.

On the one hand, an *error* is defined as the use of a linguistic item in a way which a native or fluent speaker of the language regards as faulty or incomplete (Richards, Schmidt 2002: 195). From this perspective, errors are seen as the consequence of a deficiency in the speaker's linguistic competence, reflecting gaps in the learner's underlying knowledge of the language (Corder 1975: 204).

On the other hand, a *mistake* refers to an action committed by a language learner while writing or reading as a result of various factors, such as inattention, fatigue, or carelessness (Corder 1967). Mistakes are thus considered slips related to the speaker's performance rather than to competence, and they may occur even when the relevant linguistic rules are known. A further distinction concerns the *systematic* nature of errors, as opposed to the *unsystematic* character of mistakes. For this reason, research in the field of second language acquisition typically focuses on the analysis of errors, while mistakes are generally excluded (Corder 1975: 204; Platon 2021: 316-322).

Both errors and mistakes are regarded as *inevitable* in language use and acquisition. Nonetheless, while errors are typically seen as transitional products of a learner's interlanguage development, mistakes may also be found in the production of native speakers (CEFR 2003: 124). Along the same lines, errors have come to be positively re-evaluated, as they constitute reliable indicators of the mechanisms through which the process of foreign language learning is realised and progressively evolves (Platon 2021: 319).

In recent years, the perspective of error analysis has been widely adopted in studies focusing on the written production of learners of RFL. Notable contributions in this area include, among others, Bocoș (2017); Cincora (2020, 2024); Fodor (2024); Neagu, Mîrzea Vasile (2024); Șinca (2024), and Vasiu (2020). What these studies have in common is the fact that they are all based on written texts produced in practical Romanian language seminars, i.e., those devoted to general grammar and vocabulary. To the best of our knowledge, no research to date has examined written productions originating from specialised language seminars.

The abovementioned studies range from investigations of specific linguistic phenomena – such as noun phrases with modifiers (Bocoș 2017), circumstantial elements at the intra-prepositional level (Cincora 2020), the indirect object (Neagu, Mîrzea Vasile 2024), or subordination realised through

conjunctions (Cincora 2024) – to more comprehensive and general approaches (Vasiu 2020). Additionally, a noteworthy diversity can be observed with respect to the analysis of written texts, which have targeted different levels of linguistic competence, ranging from A1 (Şinca 2024) to B1 (Fodor 2024).

4. The *Specialised Political and Legal Language* seminar

During the second semester of the 2023–2024 academic year, the foreign students who took part in the *Specialised Political and Legal Language* seminar formed a heterogeneous group. Firstly, they originated from a wide variety of geographical, cultural and religious backgrounds: Albania, Bolivia, Colombia, Cuba, France, Greece, Guatemala, Morocco, Myanmar, Nicaragua, Syria, Thailand, the United Kingdom, the United States of America, Ukraine, and Vietnam.

Secondly, their intended programmes of study were chiefly at Bachelor's and Master's level. Their academic backgrounds were equally diverse, covering areas such as law, political science, sociology, economics, communication sciences, education sciences and psychology.

An additional factor contributing to the group's heterogeneity was the students' level of proficiency in Romanian. Therefore, by the end of the first semester, the students' Romanian language proficiency generally ranged between A2 and B1. Nevertheless, some learners – particularly those married to Romanian citizens, those belonging to mixed families or those originating from Romanian families living abroad – had reached levels closer to B2 or even C1[1].

Taken together, these variances – cultural, academic and even linguistic – shaped a learning environment that was dynamic yet challenging. While diversity enriched classroom interaction, it also made the teaching and learning process significantly more complex at times, requiring constant adaptation to meet the varied needs and proficiency levels of the students.

5. The analysis of linguistic errors

As a preliminary consideration, it should be noted that all writing tasks assigned during the *Specialised Political and Legal Language* seminars were designed to complement the themes discussed in class and could be grouped into three main categories. The first category consisted of *descriptive* tasks, such as outlining the form of government and political regime in the country of origin or describing their national legislative institutions. The second category

[1] Some of the ideas discussed in this section reflect those explored in previous studies (see, for example, Grigore 2024b: 78-79).

comprised *argumentative* tasks, which required students to express their views on issues such as political party-switching or poverty as a consequence of corruption. The third category involved *creative* tasks, e.g., devising and applying a universally valid law[2] or imagining oneself as a government minister in the home country. For the present study, the research focused on the first written composition from each of the previously specified pairs.

From an analytical perspective, the linguistic errors identified in the written productions may be classified into three major categories: *phonetic and orthographic errors*, *morphological errors*, and *lexical and semantic errors*. In the following paragraphs, the linguistic errors will be highlighted in **bold**, whereas the accompanying English translations will be given in brackets.

5.1. Phonetic and orthographic errors

From a phonetic and orthographic point of view, a recurrent category of errors concerns the incorrect spelling of common lexical items, as illustrated by examples (1) and (2). Such misspellings suggest that, despite repeated exposure, certain high-frequency words – such as *persoană* ("person"), *președinte* ("president"), or *poate* ("it can") – have not yet been fully automatised in the students' written competence.

(1) "După parlament, cel mai importantă **personă** este **prezident**" *("After the parliament, the most important **person** is the **president***").

(2) "O comisie din parlament **pote** să elaboreze dacă ei pot să pleacă sau nu" ("*A commission in parliament **can** decide whether they may leave or not*").

Another frequent issue is the absence of diacritics, which significantly affects written accuracy in Romanian, as shown in examples (3) and (4). Consequently, words such as *dacă* ("if"), *înseamnă* ("it means"), and *țările* ("the countries") are misspelt. While such omissions do not usually impede comprehension, they nevertheless signal a deviation from standard written Romanian and are thus relevant from a norm-oriented perspective.

(3) "când devine membru în alt partid (mai ales **daca** are o ideologie diferită), **inseamna** că a fost membru în acel partid pentru interes personal" (*"when one becomes a member of another party (especially **if** it has a different ideology), **it means** that they were a member of that party for personal interest"*).

(4) "Cetățeni din toate **tarile** trebuie să au drept de vot" (*"Citizens from all **countries** must have the right to vote"*).

Conversely, diacritics sometimes appear in contexts where they are not required. For instance, in (5) and (6), *întotdeaună* and *îmunitate* replace the

[2] This idea was suggested by Valentina Cojocaru, PhD Teaching Assistant at the Centre for Romanian Studies, Faculty of Letters, University of Bucharest.

correct forms *întotdeauna* ("always") and *imunitate* ("immunity"), respectively. This hypercorrect use of diacritics points out students' attempt to extend a rule beyond its legitimate scope and is particularly revealing of an emerging, yet unstable, orthographic awareness.

(5) "Natura umană schimbă **întotdeaună** şi fenomenul traseismului politic nu trebuie să fie atât de important" ("*Human nature **always** changes and the phenomenon of political party-switching should not be so important*").

(6) "În plus, traseismul politic promovează **îmunitate** parlamentară, pentru că politicienii au dreptul să devină membrul unui alt partid" ("*Also, political party-switching promotes parliamentary **immunity**, because politicians have the right to become members of another party*").

Another error concerns the absence of capitalisation at the beginning of sentences, as in (7) and (8). By contrast, some texts display the incorrect use of capital letters, particularly in common nouns (examples 9 and 10). The errors indicate an insufficient mastery of Romanian writing conventions, suggesting that orthographic competence develops more slowly than grammatical competence.

(7) "**nu** sunt sigur, dar cred că republici parlamentare, în care omenii au drept de vot, aleg un preşedin" ("*I am **not** sure, but I think that parliamentary republics, in which people have the right to vote, elect a president*").

(8) "**traseismul** politic este un fenomen politică foarte grau" ("*political **party-switching** is a very serious political phenomenon*").

(9) "Statele Unite **Ale** Americii este o republică prezidenţială" ("*The United States **of** America is a presidential republic*").

(10) "Aşadar, când merg la vot pentru un lucru noi (de exanplu lege nouă sau **Preşedinte** nouă), o să elaboră mai bine" ("*Therefore, when we vote for something new (for example a new law or a new **President**), I will elaborate it better*").

Orthographical errors were also identified in the writing as single lexical items of fixed expressions and discourse connectors. Example (11) pinpoints how the two-word adverbial locution *pe urmă* ("then, after that") is written as a single word. This might be the result of an oral-based acquisition, whereby sequences frequently encountered in spoken discourse are perceived as indivisible units in writing.

(11) "**Peurmă**, când vedem dezbata când de când nu putem văd ce partid el stă" ("***Then**, when we see the debate from time to time we cannot see which party he belongs to*").

5.2. Morphological errors

From a morphological viewpoint, a frequent error is represented by the incorrect use of grammatical gender, as illustrated in examples (12) and (13),

where feminine nouns such as *republică* ("republic") and *idee* ("idea") are incorrectly treated as masculine or neuter. This error may be explained by the partial match between grammatical gender systems across languages, as well as by the opacity of gender assignment in Romanian, where formal endings do not always provide reliable clues.

(12) "Albania este **un** republică parlamentară şi ea are un regim politic democratic" (*"Albania is **a** parliamentary republic, and it has a democratic political regime"*).

(13) "**Un** idee bună este pentru o întâmpla un vot" (*"**A** good idea is a vote to take place"*).

Another recurrent issue concerns the wrong formation of plural noun, as shown in example (14). In this case, the plural desinence *-uri*, which is characteristic of many neuter nouns, is incorrectly applied to the neuter noun *punct* ("point"), whose correct plural form is *puncte*. Accordingly, the situation suggests reliance on analogical reasoning rather than rule-based knowledge.

(14) "în viitor, fiecare politician are obligaţia să respecte alte **puncturi** de vedere" (*"in the future, every politician has the obligation to respect other **points** of view"*).

The absence of the definite article in contexts where Romanian requires it – such as in possessive constructions or in the immediate vicinity of the preposition *cu* ("with") – is also frequently attested (examples 15 and 16).This type of error can be interpreted as the result of transfer from languages that lack article systems or employ them differently.

(15) "În **ţară** mea nu există regimul dinastie" (*"In my **country** there is no dynastic regime"*).

(16) "Chiar dacă Albania are multe probleme cu **corupţie** şi **transparenţă**, regimul politic este **democraţie**" (*"Although Albania has many problems with **corruption** and **transparency**, the political regime is **democracy**"*).

Further examples reveal the omission of reflexive pronouns, as in (17), as well as the absence of the auxiliary verb *a avea* ("to have") in the formation of the perfect compound tense, as in (18). Subsequently, *a întâmplat* and *nu avut* incorrectly replace *s-a întâmplat* ("it happened") and *nu a avut* ("it did not have"), respectively. These absences emphasise an underdeveloped awareness of verbal valency and compound tense formation in Romanian, with students tending to prioritise lexical content over grammatical marking.

(17) "Eu tolerez traseismul politic dacă **a întâmplat** doar o sau două ori" (*"I tolerate political party-switching if **it happened** only once or twice"*).

(18) "Nicaragua **nu avut** rege sau dinastie" (*"Nicaragua **did not have** a king or a dynasty"*).

In addition, the use of the present indicative in contexts that require the present subjunctive constitutes a recurrent error in the analysed corpus (see examples 19 and 20). In these contexts, the correct forms would be the 3rd person singular subjunctive *să aibă*, *să devină*, and *să beneficieze*, rather than the corresponding indicative forms. This substitution reveals a significant area of difficulty, given the functional and formal complexity of the Romanian subjunctive, and it may be accounted for by the students' preference for simpler and more frequent verbal forms.

(19) "Grecia e prima țară care a hotărât **să are** democrație cu alegeri parlamentare" ("*Greece is the first country that decided **to have** democracy with parliamentary elections*").

(20) "Totodată, partidul această l-a ajutat **să devine** un parlamentar și **să beneficiază** de imunitate parlamentară" (*"At the same time, this party helped him **become** a member of parliament and **benefit** from parliamentary immunity"*).

Furthermore, instances of grammatical disagreement across number, gender, and person were often attested in the given corpus (see examples 21 and 22). Errors such as *alege* ("he/she/it chooses"), used instead of *aleg* ("they choose"), and *țară meu*, used instead of *țara mea* ("my country") may be interpreted as performance-related manifestations of an underlying competence still in development (see section 3 above).

(21) "Apoi, miniștrii, deputați și prim-ministrul **alege** președintele care are un mandat de patru ani" (*"Then, the ministers, deputies and the prime minister **elect** the president who has a four-year term"*).

(22) "Țară **meu** are ca regim politic o republică democratică" (*"**My** country has a democratic republic as its political regime"*).

Finally, in examples (23) and (24), the genitive is expressed analytically by means of prepositions (*sub mandatul din regele spaniol*, *votul de majoritate parlamentară*) rather than through morphological marking (*sub conducerea regelui spaniol* "under the rule of the Spanish king", *votul majorității parlamentare* "the vote of the parliamentary majority"). This fact underlines an avoidance of inflectional morphology, which poses considerable difficulty for foreign students, who tend to favour analytic constructions over synthetic ones.

(23) "Deși acum Guatemala are o regim politic pluripartidist și democratic, în trecut a fost **sub mandatul din regele spaniol**" ("*Although Guatemala now has a multiparty and democratic political regime, in the past it was **under the mandate of the Spanish king**"*).

(24) "După dezbatare, legie să fie acceptată, pentru că partidul a reușit primească **votul de majoritate parlamentară**" ("*After the debate, the law should be accepted, because the party managed to obtain **the vote of the parliamentary majority***").

5.3. Lexical and semantic errors

From a lexico-semantic standpoint, one frequent type of error involves the selection of quasi-synonyms that are inappropriate to a given context. In example (25), the more familiar noun *nuntă* ("wedding ceremony") is used instead of *căsătorie* ("marriage"), proving that lexical choices are sometimes guided by approximate equivalence rather than by precise contextual fit.

> (25) "De exemplu în anul acest, guvernul Greciei a votat pentru **nuntă** homosexuală" (*"For example, this year, the Greek government voted for homosexual **marriage**"*).

The recurrent presence of Anglicisms, such as *express* (used instead of *a exprima* "to express") and *support* (used instead of *a susține* "to support") in examples 26 and 27, respectively, highlights the dominant role of English as an intermediary language for foreign students. English thus serves as a reference system in the absence of a fully developed Romanian lexicon.

> (26) "Astfel toții omani trebue să au comisie să voteza și elabora ideologie lui și să potă convocare, să **expresa** opinia lor pentru probleme" (*"Thus all people must have a commission to vote and elaborate their ideology and be able to convene and **express** their opinion on issues"*).
>
> (27) "În general, cu nici un Politician bun trebuie să știe și **să suporteze** ideologie partidului care este membru!" (*"In general, any good politician must know and **support** the ideology of the party they are a member of!"*).

Moreover, several instances of linguistic calques were identified, pointing to the impact of cross-linguistic transfer (examples 28 and 29). Such errors reveal the students' attempts to map familiar conceptual structures onto the target language, even when the resulting terms (e.g., *opporunitățile* "the opportunities") or constructions (e.g., *a-și schimba mintea*, a calq of "to change one's mind") are neither adequate nor idiomatic in Romanian.

> (28) "Ar reprezenta o schimbare semnificativă, pentru că **oportunitățile** ar fi oferite oamenilor care pot fi cu adevărat profesioniști" (*"It would represent a significant change, because **opportunities** would be offered to people who can be truly professional"*).
>
> (29) "Cred că traseismul politic trebuie să fie dezbătat mai mult de o comisie de specialiști pentru a rezolva această problemă, pentru că un politician trebuie să păstreze dreptul **a-și schimbă mintea**" (*"I believe that political party-switching should be debated by a committee of specialists in order to solve this problem, because a politician must keep the right **to change their mind**"*).

Paronymic confusion also emerges as a source of lexico-semantic error, as exemplified in (30) and (31). In these cases, the terms *legislatură* ("legislature") and *guvernământ* ("system of government") are incorrectly used

in place of *legislație* ("legislation") and *guvern* ("government" as the political institution), respectively. These substitutions indicate difficulties in both phonological discrimination and semantic differentiation between formally similar lexical items.

> (30) "Chiar dacă **legislatura** permite traseismul politic, problemă e că cetățenii au votat pentru un politician care reprezintă ideologia cu care sunt de acord" (*"Even if the **legislature** allows political party-switching, the problem is that citizens voted for a politician who represents the ideology they agree with"*).
>
> (31) "Ele au un **guvernământ** și legi care garantează drepturi" (*"They have a **government** and laws that guarantee rights"*).

6. In lieu of conclusions

The analysis conducted on the corpus of 50 compositions produced by foreign students enrolled in the *Specialised Political and Legal Language* seminar within the Preparatory Programme at the University of Bucharest has revealed a set of recurrent linguistic errors closely related to both the learners' proficiency level and the demands of specialised discourse.

The findings confirm that such errors are not random, but represent an inevitable and formative stage in the acquisition of RFL. The error analysis has identified systematic patterns across *phonetic and orthographic*, *morphological*, *lexical and semantic* levels, reflecting persistent difficulties with Romanian diacritics, capitalisation, grammatical agreement, the use of the definite article, and lexical choice.

From a pedagogical perspective, the study highlights the value of error analysis as a diagnostic tool that can inform the adaptation of teaching strategies and the future design of targeted remedial activities.

Finally, despite its limited size, the corpus contributes to the empirical documentation of RFL acquisition and underscores the relevance of specialised language contexts in error analysis research, thereby opening avenues for further investigation in this still underexplored area.

References

1. Bocoș 2017: Cristina Bocoș, *The Complexity and Accuracy of Noun Phrases with Modifiers in Written Productions of Learners of Romanian as a Second Language*, in "Studia UBB Philologia", Cluj-Napoca, LXII, 2, 2017, p. 79-92.
2. CEFR 2003 = *Cadrul european comun de referință pentru limbi/The Common European Framework of Reference for Languages*, Strasbourg, 2003.
3. Cincora 2020: Enida Cincora, *Exprimarea circumstanțialului la nivel intrapropozițional. Probleme în limba română ca limbă străină*, in Elena Platon, Cristina Bocoș, Diana Roman, Lavinia Vasiu (ed.), *Discurs polifonic în româna ca*

limbă străină (RLS). Actele celei de-a II-a Conferințe internaționale organizate de Institutul Limbii Române ca Limbă Europeană (Cluj-Napoca, 18-19 octombrie 2019), Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2020, p. 319-325.

4. Cincora 2024: Enida Cincora, *Subordonarea marcată prin conjuncții în producțiile scrise ale studenților străini. Probleme în limba română ca limbă străină*, in "Romanian Studies Today", Bucharest, VIII, 2024, p. 77-90.
5. Corder 1967: Stephen Pit Corder, *The Significance of Learner's Errors*, in "International Review of Applied Linguistics", Berlin&Leiden, V, 4, 1967, p. 161-170, available *online* (accessed on 12.11.2025, https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED019903.pdf).
6. Corder 1975: Stephen Pit Corder, *Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition*, in "Language Teaching", Cambridge (UK), VIII, 4, 1975, p. 201-218 (https://doi.org/10.1017/S0261444800002822).
7. Fodor 2024: Daniela-Luminița Fodor, *Sisteme – între frastic şi textual. O analiză a producțiilor scrise de nivel B1 pentru vorbitorii de română ca limbă străină*, in Elena Platon, Lavinia Vasiu, Diana Roman, Cristina Bocoș (ed.), *Discurs polifonic în româna ca limbă străină (RLS). Actele celei de-a IV-a Conferințe internaționale organizate de Institutul Limbii Române ca Limbă Europeană de la Facultatea de Litere a Universității Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca (6-7 octombrie 2023)*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2024, p. 153-166.
8. Grigore 2024a: Andreea-Victoria Grigore, *Câteva sugestii pentru dezvoltarea competenței de producere a discursului oral la opționalul de limbaj specializat juridico-politic pentru studenți străini*, in Elena Platon, Lavinia Vasiu, Diana Roman, Cristina Bocoș (ed.), *Discurs polifonic în româna ca limbă străină (RLS). Actele celei de-a IV-a Conferințe internaționale organizate de Institutul Limbii Române ca Limbă Europeană de la Facultatea de Litere a Universității Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca (6-7 octombrie 2023)*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2024, p. 240-254.
9. Grigore 2024b: Andreea-Victoria Grigore, *Lexical and Semantic Challenges in Teaching and Learning Political and Legal Specialised Language at the* ***Preparatory Programme of Romanian Language for Foreign Citizens***, in "Bulletin of the Transilvania University of Braşov. Series IV: Philology and Cultural Studies", Braşov, LXVI, 1, 2024, p. 75-94.
10. LECOR = *Learner Corpus of Romanian (LECOR)/Corpus de română ca limbă străină (LECOR)*, available *online* (accessed on 17.08.2025, http://lecor.unibuc.ro/crystal/#open).
11. Neagu, Mîrzea Vasile 2024: Simona Neagu, Carmen Mîrzea Vasile, *Complementul indirect şi dublarea în româna ca interlimbă. Studiu de corpus*, in Elena Platon, Lavinia Vasiu, Diana Roman, Cristina Bocoș (ed.), *Discurs polifonic în româna ca limbă străină (RLS). Actele celei de-a IV-a Conferințe internaționale organizate de Institutul Limbii Române ca Limbă Europeană de la Facultatea de Litere a Universității Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca (6-7 octombrie 2023)*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2024, p. 204-216.
12. Platon 2021: Elena Platon, *Româna ca limbă străină (RLS). Elemente de metadidactică*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2021.

13. Richards, Schmidt 2002: Jack C. Richards, Richard Schmidt, *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, London, Pearson Education, 2002.
14. Sinclair 2004: John Sinclair, *How to Use Corpora in Language Teaching*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2004.
15. Şinca 2024: Isabella Şinca, *Strategii de comunicare la nivelul A1 în producții scrise de nativi arabi, turkmeni, albanezi și francezi. Studiu de caz*, in Elena Platon, Lavinia Vasiu, Diana Roman, Cristina Bocoș (ed.), *Discurs polifonic în româna ca limbă străină (RLS). Actele celei de-a IV-a Conferințe internaționale organizate de Institutul Limbii Române ca Limbă Europeană de la Facultatea de Litere a Universității Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca (6-7 octombrie 2023)*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2024, p. 189-203.
16. Varga 2022: Cristina Varga, *Predarea și învățarea RLS bazată pe corpus. Posibilități și perspective*, in Elena Platon, Cristina Bocoș, Diana Roman, Lavinia Vasiu (ed.), *Discurs polifonic în româna ca limbă străină (RLS). Actele celei de-a III-a Conferințe internaționale organizate de Institutul Limbii Române ca Limbă Europeană (Cluj-Napoca, 29 octombrie 2021)*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2022, p. 65-84.
17. Vasiu 2020: Lavinia-Iunia Vasiu, *Achiziția limbii române ca L2. Interlimba la nivelul A1*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2020.

Infinitivul și pisica lui Schrödinger. Forma infinitivală ca apanaj al învățării structurate a RLS?

DANIELA KOHN
Universitatea de Medicină şi Farmacie „Victor Babeş", Timişoara
Centrul de cercetare Lingvistică aplicată și studii culturale comparate

Abstract. *The Infinitive and Schrödinger's Cat: The Infinitival Form as an Indicator of Structured Second Language Acquisition?* The challenges of real communication and the illumination of its multiple facets continually reshape the description of each level of linguistic competence, and the refinement of progression in second language acquisition (SLA) is an ongoing process. In structured SLA learning, the infinitive form is introduced at the A1 level as a generic naming of actions, serving as a reference point in grammar tables, dictionaries, or exercise instructions – a peripheral piece of information, fundamentally, if we consider that the communicative functions a speaker can express are the real goal of learning. The infinitive form is rarely present in real communication, at least at the beginner level. The significantly reduced number of verb forms used in communication at the A1 level often leaves little room for activating verbal constructions that include the infinitive. However, it is assumed that the infinitive remains as a passive acquisition and can be easily activated at a higher level – A2, in this case. A set of communicative tasks designed for 50 non-native speakers (NNS) at the A2 level of SLA acquisition (students at UMFT, English section) aims to observe how, if, and in what linguistic contexts the infinitive form is or is not activated by NNS. Does it remain a viable common resource that can be easily accessed at the A2 level, or are we dealing with an "infinitive of excellence" owed to sustained and structured SLA learning? Is it necessary to explicitly recover the infinitive from the periphery in order to achieve higher performance?

Keywords: *RFL (Romanian as a foreign language), infinitival form, A2 level, structured second language acquisition, interlanguage, progression, use, natural context*

1. Preambul

Fizicianul austriac Erwin Schrödinger a propus un experiment mental devenit celebru – „pisica lui Schrödinger" –, menit să ilustreze un paradox al mecanicii cuantice. În acest scenariu, o pisică aflată într-o cutie alături de un flacon cu otravă închis poate fi vie sau moartă la deschiderea cutiei în funcţie de un eveniment aleator anterior. Până la momentul verificării, pisica se află în cutie într-o superpoziţie cuantică, o poziţie ce îi permite să fie în două stări diferite în acelaşi timp, adică să fie simultan vie şi moartă.

Prin analogie, la cursurile de RLS[1], profesorul se confruntă cu situaţii în care anumite cunoştinţe ce urmează a fi activate într-o sarcină de lucru pot sau nu să fie prezente în memoria vorbitorului nonnativ (VNN). Ambele posibilităţi sunt reale şi coexistă până în momentul activării lor. Similar pisicii lui Schrödinger, forma infinitivală a verbelor – tema acestui studiu – poate fi „vie" sau „moartă" în memoria celui ce învaţă RLS la nivelul A2[2], atunci când trebuie să apeleze la ea (în mod conştient sau nu). „Infinitivul cuantic" rămâne, aşadar, la nivelul A2, o incertitudine, existând potenţial în mintea VNN. În comunicare, el se materializează fie cu forma corectă, atunci când sarcina didactică/de comunicare i-o solicită VNN, fie este înlocuit degajat de acesta cu o formă verbală concurentă[3], indiferent dacă forma aleasă exprimă întocmai cele intenţionate sau nu.

Forma infinitivală este o formă verbală non-finită, considerată a fi cea mai simplă formă verbală, purtătoare de sens, dar lipsită de elementele ce îi permit punerea în relaţie cu celelalte părţi ale contextului. Ea este *ground zero*, forma prin care este desemnat în mod convenţional un verb (GBLR 2010: 232). În jurul ei se organizează tradiţional iniţierea în învăţarea flexiunii bogate a verbelor într-o limbă străină, dar uzul, în cazul special al RLS[4], nu înlesneşte neapărat păstrarea formei infinitivale în memoria activă a VNN la primul nivel de competenţă lingvistică. La nivelul A1, ea este mai degrabă prezentă ca orientare a învăţării formelor flexionare necesare comunicării şi rămâne prizoniera capului de tabel, periferic oarecum, a dicţionarelor sau a explicaţiilor profesorului, respectiv în instrucţiunile exerciţiilor. La un nivel incipient de învăţare şi forţând ideea, s-ar putea chiar spune că forma infinitivală face parte

1 Româna ca limbă străină.

2 Conform descrierii nivelurilor din CECR (2003) şi CEFR/CV (2020).

3 Istoria limbii române este bogată în dispariţii şi înlocuiri ale unor forme gramaticale, iar, în ceea ce priveşte forma infinitivală, aceasta a mai fost dată la o parte: „...româna se caracterizează, în comparaţie cu alte limbi romanice, prin limitarea progresivă a întrebuinţării infinitivului, concurat din ce în ce mai mult de conjunctiv" (Frîncu 1969: 69).

4 Situaţia este diferită în alte limbi. În germană, de exemplu, începând chiar cu nivelul A1, forma infinitivală este mult mai des utilizată în comunicare în combinaţie cu verbele modale, în formarea viitorului etc. De asemenea, ea este identică cu formele verbale de indicativ prezent, pers. I şi a III-a plural, ceea ce o face extrem de familiară.

din metalimbaj, se situează periferic şi are rol de orientare pentru ceea ce contează cu adevărat în comunicare: formele flexionare ale verbelor.

Infinitivul este cel care apare de la început în învăţarea structurată, în manuale sau în alte materiale didactice în care este omniprezent. Cu toate acestea, în *Descrierea minimală...* (Platon *et alii* 2023) nu apare numit explicit pe lista formelor verbale necesare la nivelul A1, dar nici la A2 sau B1. Considerat important şi prezent în descrierea nivelului A1, acesta este, de exemplu, prezent în Kohn *et alii* (2018: 172). La nivelul A1, infinitivul are rol de orientare şi, în cazul unui studiu structurat al limbii, forma infinitivală configurează şi explicitează diversitatea tipurilor de flexiune în funcţie de subclasa de verbe (5 clase de conjugare în funcţie de sufixul de infinitiv: *-a, -ea, -e, -i, -î*). Tabelul, ca element ajutător în învăţarea flexiunii verbale, este un element important în învăţarea structurată, mai ales atunci când VNN încearcă să fixeze informaţia lingvistică pe care o întâlneşte sau o utilizează deja ca (semi)automatism. Conjugarea diferită în funcţie de subclasa de verbe îi poate atrage atenţia celui ce învaţă RLS şi asupra formei infinitivale. Într-o învăţare nestructurată însă, respectiv în comunicarea uzuală, forma infinitivală poate apărea rar şi este reţinută selectiv de către VNN în contextele de comunicare pe care le întâlneşte frecvent, ca parte a timpurilor sau a modurilor verbale ce sunt construite cu infinitivul.

O serie de timpuri şi moduri verbale în a căror alcătuire se recurge la forma infinitivală sunt prezente în comunicare la nivelurile A1-B1, interlimba (IL[5]) la nivelul A2, nivelul analizat aici, caracterizându-se ca platou de intersectare cu nivelul A1 şi/sau B1. Cunoştinţele active şi cele pasive trec neîncetat dintr-un regim în altul în funcţie de ritmul de învăţare, de expunerea la L2, limba română în acest caz etc. Printre timpurile şi modurile verbale întâlnite în comunicarea la nivelurile A1-B1[6] în a căror construcţie intră forma infinitivală, se numără:

- *a putea* + infinitiv (nivelul A1 în *Descrierea minimală...*);
- indicativ viitorul standard (nivelul A1 în *Descrierea minimală...*, nivelul A2 în Kohn *et alii* 2018);
- imperativul singular negativ (nivelul A2 în Kohn *et alii* 2018, nivelul B1 în *Descrierea minimală...*);
- condiţionalul prezent (nivelul A2 în Kohn *et alii* 2018, nivelul B1 în *Descrierea minimală...*).

Observăm că specialiştii au catalogat diferit înscrierea unor forme gramaticale la un nivel sau altul de competenţă lingvistică, operaţiune realizată în general în funcţie de uzul/frecvenţa în exprimarea anumitor funcţii

[5] Vezi mai multe despre IL în Platon 2021.

[6] Ne referim aici la tematizarea explicită a timpurilor şi modurilor verbale la un nivel sau altul de competenţă lingvistică în descrieri minimale ale profilului RLS.

comunicative. Dar în modul de atribuire se întrevede mereu şi amprenta metodicianului RLS care construieşte dezvoltarea competenţei lingvistice în funcţie de dificultatea comprehensiunii structurilor gramaticale. Studii recente însă vin să redefinească IL pe diferite niveluri, respectiv descrierea acestora (vezi, de exemplu, Vasiu 2020 pentru IL la nivelul A1). Aşa cum arată distribuirea de mai sus, contrar celor presupuse, cunoaşterea formei infinitivale şi raportarea voită la ea, respectiv utilizarea ei conştientă şi corectă în comunicare se dovedeşte a fi mai degrabă un semn al competenţei lingvistice mai avansate, nicidecum al precarităţii cunoştinţelor unui începător. Se pune întrebarea: În ce măsură este forma infinitivală un bagaj activ la nivelul A1 sau trebuie ea recuperată la un nivel superior, A2 sau chiar B1?

Care este însă realitatea comunicaţională? Cât de frecvent se întâlneşte cu forma de infinitiv VNN aflat la începutul învăţării RLS? Cu siguranţă, infinitivul apare des în comunicare în contextul cursului propriu-zis de RLS, începând cu nivelul A1. El este adesea rostit de către profesor, comentariile şi analiza se raportează la el, este prezent în materialele didactice scrise ce stau la baza învăţării (de exemplu, în tabele), în cele pe care studenţii le utilizează pentru a rezolva o sarcină de comunicare, respectiv le analizează pentru a-şi fixa cunoştinţele. Această situaţie de comunicare specifică, cursul de RLS, nu trebuie privită ca o situaţie excentrică şi artificială, ea fiind una autentică în care cursanţii comunică unii cu alţii sau cu profesorul cu scopul de a-şi îmbogăţi cunoştinţele şi de a-şi dezvolta competenţele de comunicare în limba română. Specifice sunt în acest context anumite structuri ce includ infinitivul chiar de la nivelul A1: precizări în instrucţiunile formulate pentru rezolvarea unor sarcini de comunicare (*Nu completa formularul cu pixul negru.*) sau de numire a verbului necesar într-un exerciţiu (*Completaţi textul cu formele potrivite ale verbului „a mânca”.*), acte reparatorii (*Cum scriu „a mânca”?*), a cere permisiunea (*Pot scrie cu creionul?*), de organizare a cursului (*Mâine vom citi textul împreună./Găsiţi formele verbului „a mânca” în tabelul din manual.*) etc.

De asemenea, pentru a rămâne în contextul cursului de RLS, în cultura universitară românească, şi nu numai, în cele mai multe cazuri, studentul este tutuit pentru a crea o aşa-zisă apropiere ce ar trebui să înlesnească colaborarea şi învăţarea. Utilizarea lui *dumneavoastră* poate fi resimţită uneori ca fiind deplasată în acest context, mai ales de către unii studenţi, în funcţie de culturile din care vin. Luând acest aspect în considerare, cu atât mai mult, amânarea imperativului singular (pozitiv şi negativ) pentru nivelul A2 sau B1 chiar este o dovadă de structurare rigidă a învăţării RLS, îndepărtată vizibil de comunicarea naturală. Iar amânarea imperativului singular marginalizează implicit şi utilizarea activă a formei infinitivale.

Aşadar, infinitivul apare neîntrerupt în situaţia de comunicare „curs de RLS” în exprimarea profesorului sau la nivel de manual, dar, de multe ori,

rămâne izolat acolo şi datorită faptului că nu este integrat în contexte naturale în care începătorii în ale RLS participă activ şi în care utilizarea structurilor ce includ infinitivul ar putea deveni un automatism (legat de fixarea elementului gramatical prin includerea lui în contexte naturale de comunicare, vezi şi Căpălnăşan, Radu-Pop 2018). Trecerea în comunicarea reală prin moduri şi timpuri ce conţin forma infinitivală nu este realizată cu succes la nivelul A1, iar conştientizarea legăturii între tabele de gramatică, generic spus, şi comunicare autentică are nevoie uneori de o atenţie suplimentară.

Dacă la nivelul A1 forma infinitivală se situează pe o poziţie periferică, reconsiderarea/reactivarea lui la un nivel superior ridică o serie de întrebări: Cât de prezentă este forma infinitivală în comunicarea celui care studiază RLS la nivelul A2? La ce structuri recurge atunci când ar trebui să jongleze în comunicare cu mai multe forme gramaticale sinonime? Cum se raportează la forma infinitivală? Analiza noastră deschide cutia lui Schrödinger pentru a vedea dacă pisica este vie sau moartă. Pentru a cerceta prezenţa activă sau pasivă a formei infinitivale printre cunoştinţele VNN la nivelul A2, a fost elaborat un set de sarcini de comunicare, iar rezultatele analizate aici vin să răspundă la următoarele întrebări:

- În ce context este numită de către VNN forma infinitivală?
- Cum sunt rezolvate sarcinile de comunicare ce presupun apelul la timpuri sau moduri care se alcătuiesc cu infinitivul?
- Care este selecţia gramaticală realizată de VNN atunci când, la nivelul A2, are la îndemână structuri sinonime de exprimare?

2. Corpus şi metodă

Pentru a analiza apelul VNN la structuri lingvistice care includ forma infinitivală, respectiv *când*, *dacă* şi *cum* activează această formă verbală în comunicare atunci când are sau nu la dispoziţie structuri gramaticale sinonime pentru a comunica eficient, a fost elaborat un set de 6 sarcini (S1-S6) ce stă la baza acestui studiu. Sarcinile de comunicare propuse VNN au fost îndeplinite individual, în scris, în timpul cursului de RLS, fără presiunea obţinerii unui calificativ. Studiul de faţă analizează 50 de răspunsuri ale VNN aflaţi la nivelul A2[7]. Seturile de răspunsuri au fost anonimizate în analiză prin numerotare de la 1 la 50 şi precizarea limbii materne a VNN, numele documentelor având în final această formă: 01_VNN_it (*it* = italiană, *ab* = arabă, *ge* = germană, *gr* = greacă, *en* = engleză).

[7] VNN sunt în acest caz studenţi străini, înscrişi în anul universitar 2024-2025 la UMFVBT, Facultatea de Medicină, în anul al II-lea, programul cu predare în limba engleză. Cei mai mulţi dintre ei au ca limbă maternă italiana (26) sau araba (18), dar şi greaca (2), germana (2), engleza (2). Cu toţii sunt cunoscători avansaţi de limbă engleză, limba de studiu a medicinei.

Setul de sarcini propus cuprinde:

- S1: numirea activităţilor prezentate în imagini (se urmăreşte tipul de selecţie lexico-gramaticală a VNN: acţiunea exprimată prin verb la infinitiv, persoana I sau a III-a indicativ prezent etc.);
- S2: completarea unui text cu formele verbale potrivite, infinitivul verbelor fiind dat în paranteză (se urmăresc: gradul de atenţie acordat de către VNN infinitivului prezent între paranteze într-un tip de exerciţiu structurat cu care este obişnuit şi care ar trebui să-i vină uşor de rezolvat; formele verbale pe care alege să le completeze pentru a obţine un text coeziv şi coerent);
- S3: exprimarea dorinţei în contextul creionat printr-o imagine, structura lingvistică dată conţinând deja auxiliarul condiţionalului (se urmăresc: contextul ce pune amprenta pe ceea ce comunică VNN şi conduce înspre selecţia lexico-gramaticală; realizarea actului ilocuţionar vizat – exprimarea dorinţei);
- S4: notarea a minimum 5 verbe (max. 10) pe care VNN consideră că le foloseşte des (se urmăreşte forma verbală pe care alege să o numească VNN, dar şi conţinuturile);
- S5: alegerea structurii preferate dintre două sinonime, una dintre ele incluzând forma infinitivală: condiţional/*doresc să...*, imperativ singular negativ/*nu este bine să...* sau *nu este indicat să...*, *a putea* + *să*/*a putea* + infinitiv, viitorul standard/viitorul colocvial (se urmăreşte în ce măsură sunt selectate structurile ce se formează cu infinitivul);
- S6: completarea liberă a dorinţei în contextul planurilor de vacanţă, a petrecerii timpului liber (se urmăreşte selecţia formelor gramaticale atunci când, într-un context dat, exprimarea nu este constrânsă prin structuri sau imagini date).

Mixul de sarcini urmăreşte tipul de selecţie a conţinuturilor, dar mai ales a structurilor gramaticale pe care o întreprinde VNN mai mult sau mai puţin conştient, modul în care reuşeşte să îndeplinească sarcina dată dincolo de acurateţea gramaticală, modul în care conştientizează informaţiile lingvistice ce îi sunt oferite în proximitate şi care ar putea să îi vină în ajutor atunci când are de îndeplinit o nouă sarcină. Capacitatea de a rămâne deschis şi de a putea selecta din surse diferite ceea ce îţi este necesar într-un anume context arată un mod de lucru ce trebuie susţinut. Depăşirea graniţei unui exerciţiu şi intrarea în dialog cu ceea ce se află dincolo de ea poate părea banală, dar mobilitatea se construieşte atent şi constant prin conştientizarea utilităţii acestei activităţi cognitive, prin dezvoltarea de abilităţi specifice care pot fi accesate într-un context viitor.

Analiza corpusului a fost realizată cu ajutorul programului MAXQDA, începând cu stabilirea de coduri şi subcoduri pentru fiecare sarcină în parte,

urmărite şi marcate ulterior în toate cele 50 de lucrări ale VNN. În funcţie de ceea ce au completat VNN, codurile stabilite pentru S1 sunt *infinitiv cu „a", infinitiv fără „a", indicativ prezent pers. I, pers. a III-a, altă formă flexionară, substantiv, nu se numeşte*; în cazul lui S2 sunt codate *formă eronată*[8] *– formă corectă*; pentru S3 se stabilesc codurile *infinitiv, altă formă flexionară, participiu, nu se numeşte*; în cazul S4, codurile reprezintă verbele des numite şi forma lor; la S5 se selectează între varianta a şi b (*1a – 1b, 2a – 2b* etc.), iar pentru S6 au fost stabilite coduri şi subcoduri, codurile fiind verbele utilizate (cu diferitele verbe numite ca subcoduri) şi formele utilizate (*doresc/pot să*, *condiţional, altă formă, eu pot + infinitiv* şi *eu pot + să*). Codificarea stă la baza analizei, iar graficele prezente în acest studiu sunt rezultate ale analizei cu programul MAXQDA.

3. Analiza datelor

Analizăm în continuare performanţa celor 50 de VNN aflaţi la nivelul A2, modul cum au rezolvat sarcinile S1-S6, respectiv cum se conturează IL la acest nivel prin selecţiile lexico-gramaticale întreprinse de aceştia. În centrul analizei se află prezenţa formei infinitivale în rezolvarea diferitelor sarcini.

În cazul numirii acţiunilor în S1, pornind de la o imagine, VNN aleg să utilizeze diferite forme verbale, dar şi unele substantive. *Infinitivul cu „a"* are 94 de ocurenţe din 500 posibile, iar *infinitivul fără „a"* 57 de ocurenţe[9], împreună cumulând 30,2%. Mulţi VNN aleg să numească acţiunile cu verbul la persoana I indicativ prezent (67 de ocurenţe), selecţie datorată unui automatism de utilizare frecventă a verbului la persoana I, dar şi de a vorbi în numele personajului din imagine, exerciţiu adesea făcut la cursul de limba română. Numirea acţiunilor prin substantive este de asemenea destul de des întâlnită: 56 de ocurenţe (de exemplu: *alergare, *gatitul, lectura, *mancare, relaxare, studiu, voiaj*), dar cele mai multe forme întâlnite sunt alte forme flexionare (97 de ocurenţe), ceea ce semnalează nesiguranţa cu care sunt activate formele verbale în acest context, iar în 61 de cazuri acţiunea rămâne nenumită.

Forme substantivale, ca de exemplu **mancare,* apar des mai ales la studenţii italieni, dată fiind apropierea formelor de infinitivul italian (*mangiare*). La fel se întâmplă şi cu alte verbe: rom. *a cumpăra*/it. *comprare*, rom. *a studia*/it. *studiare* etc. În această situaţie, presupunem că s-a dorit

[8] Opţiunea în acest context pentru termenul de *eroare,* şi nu de *greşeală* se bazează pe definirea realizată de S.P. Corder (1975, apud Platon 2021) care defineşte „greşeala ca o scăpare care ţine de performanţă, în timp ce eroarea este văzută drept consecinţă a unui neajuns al competenţei locutorului." (Platon 2021: 320).

[9] În acest caz este posibilă şi o selecţie incertă prin suprapunerea de forme în cazul infinitivului şi a formei de persoana a III-a indicativ prezent la unele verbe: *a scrie – el scrie*.

numirea infinitivului, dar forma propusă se apropie mai mult de substantivul românesc *mâncare,* decât de *a mânca*. Putem vorbi deja de o fosilizare a erorii la nivelul A2 datorată influenţei limbii materne, italiana. Vasiu, pornind de la terminologia utilizată de J. A. Hawkins, L. Filipović[10], numeşte această *trăsătură lingvistică specifică L1* din IL utilizată de VNN ca fiind una *negativă* în acest caz, unde influenţa limbii materne îşi pune amprenta negativ asupra însuşirii unor elemente lexicale în L2, limba română (Vasiu 2020: 42). Accentuarea expresă, încă de la început, a scrierii în limba română cu diacritice, dar şi exerciţiul sistematic al pronunţiei ar putea reduce considerabil aceste interferenţe derutante pentru VNN şi ar putea ajuta la fixarea corectă.

În completarea primei sarcini vine ceva mai târziu S4 şi urmăreşte numirea a maximum 10 verbe pe care VNN consideră că le utilizează frecvent. Cu siguranţă, restul sarcinilor îndeplinite până atunci au făcut să fie mai prezente unele verbe în memoria activă a VNN, iar lista rezultată este influenţată şi de acest factor. Dar, dincolo de acest fapt, importantă pentru studiul de faţă este forma pe care VNN o alege atunci când enumeră verbele. Formele alese pentru numirea verbelor sunt majoritar de *infinitiv cu „a"* (164 de ocurenţe) şi *infinitiv fără „a"* (120), împreună cumulând 56,8%, aproape dublu faţă de S1, ceea ce dovedeşte că în acest context minimal, de pură numire a verbelor, se apelează mai des la forma de infinitiv. Apar însă şi numeroase alte forme flexionare (114) dintre care majoritatea o reprezintă forma de persoana I, singular, indicativ prezent (*Figura 1*).

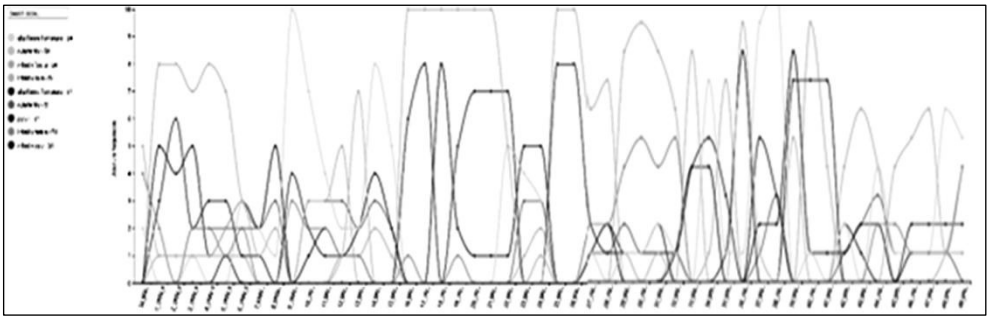


Fig. 1. Formele verbale utilizate de VNN în S1 şi S4

Verbele cele mai des numite sunt: *a merge* (43 de ocurenţe), *a mânca* (39), *a bea* (37), *a cumpăra* (37), *a vorbi* (36), *a lua* (27), *a face* (25), *a scrie* (25), *a fi* (23), *a avea* (22), *a studia* (21) şi, la mai mare distanţă, *a citi* (9), *a găti* (7), *a vedea* (7) etc. Lista este neîndoios contaminată de prezenţa sau absenţa unor

[10] Terminologie propusă de J. A. Hawkins, L. Filipović în *Specifying the Reference Levels of the Common European Framework*, 2012, Cambridge, Cambridge University Press, p. 19-39 (apud Vasiu 2020: 42).

verbe în restul sarcinilor, dar, totuşi, este interesantă selecţia, respectiv frecvenţa. *A fi* şi *a avea* nu ocupă primele locuri, verbul *a dori* apare cu doar 5 ocurenţe, deşi este existent în exerciţii, dar venea deja cu o formă dată în texte şi nu trebuia completat, deci nu se lucra activ cu el. La fel şi în cazul verbului *a putea,* cu o singură ocurenţă. Aşadar, cele două verbe, *a dori* şi *a putea*, de altfel, des utilizate, au fost trecute cu vederea la întocmirea listei, deoarece nu au presupus o atenţie deosebită la restul sarcinilor. Printre verbele „excentrice", cu doar o prezenţă, se numără: *a călători, a căuta, a cânta, a gusta, a fotografia, a fuma, a iubi, a se relaxa, a spăla, a veni, a vizita.* Selecţia arată o diferenţă clară între activarea conştientă a unor verbe şi rămânerea în umbră a altora pentru o perioadă mai scurtă sau lungă de timp[11].

Lista verbelor cel mai des alese nu se schimbă mult nici în ultima sarcină, S6, pentru contextul *planuri de vacanţă/zi liberă*. Aici avem 6 verbe mai des întâlnite: *a merge* (74 de ocurenţe), *a face* (25), *a mânca* (16), *a cumpăra* (9), *a se relaxa* (7), o listă nu mult diferită de cea a verbelor cel mai des utilizate notate la S4.

În cazul S2, şi anume, de a completa un text cu forma verbală potrivită contextului (indicativ prezent), se urmăreşte rezolvarea unei sarcini obişnuite în contextul cursului de RLS, un text considerat simplu pentru nivelul A2, ce ar trebui să dea încredere VNN. Subliminal însă, este introdusă informaţie despre infinitiv: verbul ce trebuie completat cu forma lui flexionară potrivită contextului apare la infinitiv între paranteze, aşa cum studenţii sunt obişnuiţi să o vadă şi este gândită să declanşeze trecerea acestei forme în memoria activă. O posibilă şi scontată reacţie este, de asemenea, revenirea la sarcina anterioară şi corectarea sau completarea contribuţiei, respectiv revenirea la acest exerciţiu într-o sarcină următoare. Revenirea la exerciţiul anterior probabil că nu s-a realizat în multe cazuri, aşa cum arată rezultatele, dar, cu siguranţă, informaţia amintită a influenţat o sarcină ulterioară (S4).

Această sarcină de a completa un text cu formele potrivite de indicativ prezent, forma cea mai vehiculată de VNN la nivelul A1/A2[12], vine cu următorul rezultat: 302 forme sunt corecte, cumulând 64,80% dintre ocurenţe, iar 164 eronate, reprezentând 35,20% din total (*Figura 2*):

[11] Lista de verbe frecvente rezultată aici nu diferă mult de cea stabilită de Bocoş şi Roman (2020: 316) pentru interlimba la nivelul A1 în contextul sarcinii de a descrie o vacanţă frumoasă şi necesitatea de a utiliza perfectul compus: *a fi, a merge, a sta, a vizita, a face, a călători, a vedea*. Bineînţeles, nucleul verbal rămâne şi în analiza noastră (nivelul A2) ancorat în A1 şi nu face decât să confirme lista acestui nivel (vezi şi lista verbelor relevante pentru nivelul A1 propusă de Vasiu 2020: 172-173).

[12] Pentru nivelul A1, după o complexă analiză a IL în cazul RLS, Vasiu conchide că „sunt foarte puţine situaţii în care se utilizează alt timp decât prezentul, iar în rarele cazuri când se folosesc perfectul compus sau viitorul, acestea apar în forme sau contexte greşite." (Vasiu 2020: 36-37).

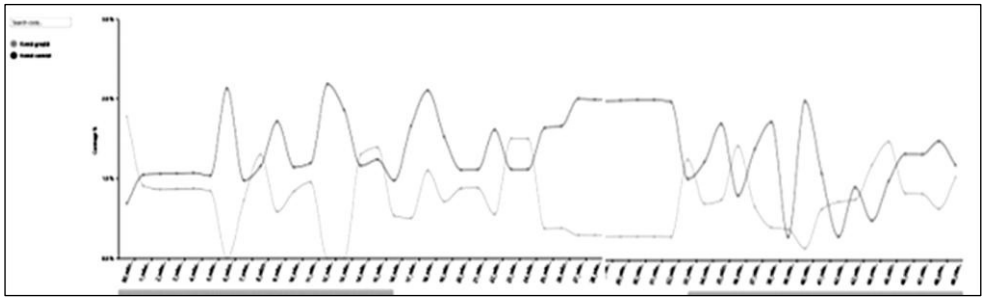


Fig. 2. Utilizarea formelor de indicativ prezent în S2

Numărul relativ mare de forme flexionare eronate lasă să se întrevadă chiar la nivelul A2 o lipsă a fixării adecvate a indicativului prezent, acesta fiind considerat o competenţă gramaticală de bază la nivelul A1 (vezi şi *Descrierea minimală...*). Dar atunci când trebuie urmărit atent co-textul pentru a completa cu forma flexionară potrivită, când subiectul se schimbă de la o propoziţie la alta, chiar şi în cadrul aceleiaşi fraze, iar textul devine mai complex, respectiv coeziunea sa trebuie atent urmărită, utilizarea indicativului prezent în comunicare rămâne o competenţă ce trebuie în continuare dezvoltată şi la un nivel superior şi nu se încheie odată cu depăşirea nivelului A1. Procentul de 64,80% de ocurenţe corecte în îndeplinirea sarcinii date face ca utilizarea indicativului prezent să reprezinte o *trăsătură lingvistică definitorie pozitivă* şi pentru nivelul A2[13] (vezi Vasiu 2020: 112), atunci când textul câştigă în complexitate faţă de nivelul anterior.

Utilizarea forţată a unor forme de participiu în contextul dat (explicabilă prin faptul că perfectul compus a fost ultimul subiect gramatical tematizat la cursul de RLS) sau apelul repetat la forma de prezent, persoana I, singular, chiar dacă, cerută de context, ar fi o formă de plural dovedesc prezenţa în memoria cursanţilor a unui melanj al paradigmei verbale şi existenţa unei nevoi reale de exerciţiu repetat şi diversificat, de ordonare a cunoştinţelor pentru a le putea activa competent. Lipsa diacriticelor, considerate neimportante de către generaţia digitală, îşi lasă amprenta asupra înţelegerii şi a reţinerii unor forme gramaticale, respectiv a utilizării lor potrivite (similară este, de exemplu, şi situaţia cursanţilor ce învaţă limba germană ca limbă străină şi nu dau, într-o primă fază, importanţa cuvenită umlautului german). O mai mare atenţie acordată în cadrul cursurilor de RLS dezvoltării competenţei fonologice, ortografice şi ortoepice ar putea facilita disocierea între formele gramaticale şi îmbunătăţi uzul (vezi şi Bocoş 2022). Conştientizarea diferenţelor, uneori abia

[13] Trăsăturile lingvistice cu frecvenţa acurateţei mai mare de 60-64% reprezintă trăsături însuşite sau *trăsături lingvistice definitorii pozitive*, cele cu frecvenţa acurateţei în jur de 50% sunt trăsături în curs de achiziţie, iar cele cu frecvenţa acurateţei mai mică decât 35-40% fiind considerate *trăsături lingvistice definitorii negative*, adică neînsuşite încă (Vasiu 2020: 112).

sesizabile pentru VNN, poate ascuți simțurile, făcând ca învățarea să devină mai eficientă.

Sarcina de exprimare a dorinței în contextul creionat de o imagine (S3), structura lingvistică dată conținând deja auxiliarul condiționalului, oferă o dominantă completare verbală cu alte forme decât cea de infinitiv, potrivită contextului din punct de vedere gramatical (*Figura 3*):

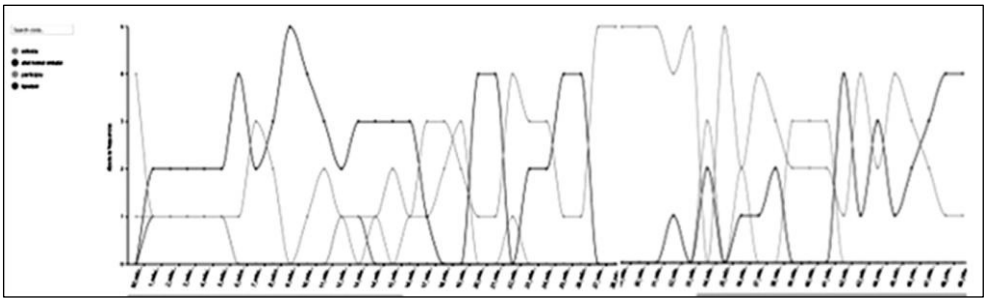


Fig. 3. Utilizarea formelor de infinitiv în formarea condiționalului (S3)

Forma verbală la care a recurs majoritatea este cea de indicativ prezent, fiind ignorată astfel cerința de a exprima o dorință, iar auxiliarul condiționalului trece neobservat, dovedindu-se astfel o lipsă a exercițiului susținut, a analizei riguroase a elementelor din propoziție. Eroarea de a completa cu forma de participiu, de asemenea destul de frecventă, vine din conștientizarea prezenței unui auxiliar care însă, în cazul unor persoane, se suprapune formelor auxiliarului ce face parte din structura perfectului compus indicativ (*tu ai merge/mers, noi am merge/mers, voi ați merge/mers*). Este ignorată în acest caz sarcina ce trebuie îndeplinită, și anume, de a exprima o dorință. Competența pragmatică este dominată de cea gramaticală și trece pe loc secund, ratându-se astfel scopul. Cu toate acestea, atunci când este vorba de persoana I, iar auxiliarul prezent este univocul *aș*, completarea se face adesea cu forma de infinitiv. Un context mai larg și precis ar fi forțat poate o concentrare mai mare a cursanților pe găsirea unei forme potrivite de a-și exprima dorința. Dar, în contextul minimal creionat, dominat pare-se de structura gramaticală dată, se impune auxiliarul, și nu funcția comunicativă, exprimarea dorinței. Nivelul gramatical suprascrie orice alt nivel, atenția fiind îndreptată spre formele lingvistice.

Înspre finalul setului de sarcini, după ce VNN a fost nevoit să-și activeze cunoștințele gramaticale, S5 vine cu structuri închegate, complete și VNN trebuie doar să opteze pentru forma de exprimare preferată între două sinonime. Dintre două forme gramaticale posibile pentru a exprima același conținut la nivelul A2, una fiind formată cu infinitivul, VNN putea opta între condițional sau *doresc să...*, imperativ singular negativ și *nu este bine să.../nu este*

indicat să..., între *a putea* + *să...* sau *a putea* + infinitiv, între viitorul standard sau cel colocvial. În trei dintre cele patru cazuri, domină uşor preferinţa pentru formele gramaticale ce se formează cu infinitivul (54%). Sunt selectate astfel formele de imperativ singular negativ (96 vs. 50 cealaltă variantă), *a putea* + infinitiv (65 vs. 40), viitor standard (62 vs. 31). În cazul preferinţei pentru forma de condiţional sau cea cu *doresc să...*, este preferată a doua structură (47 vs. 102), cea care are o largă utilizare în contexte sociale dintre cele mai diverse ca formulă generală de politeţe.

Aşadar, opţiunea pentru formele ce se construiesc cu infinitivul este evidentă în S5. Cu toate acestea, el este adesea înlocuit prin forma de indicativ prezent atunci când trebuie utilizat activ[14]. Insistenţa optării în cazul lecturii pentru formele cu infinitiv duce spre o concluzie clară: aceste forme sunt uşor accesibile şi sunt prezente ca achiziţie pasivă. Pentru trecerea la un nivel superior al competenţei comunicative este imperios necesar să le fie mediată activarea, să fie înlesnită menţinerea lor ca achiziţie activă.

Ultima sarcină, S6, vine tocmai să analizeze selecţia formelor gramaticale atunci când, într-un context dat, exprimarea nu este constrânsă. După multitudinea de forme verbale întâlnite până la această ultimă sarcină, se presupune că VNN a reflectat la diferitele structuri prezente în comunicare, structuri ce vin să îndeplinească funcţii diferite, şi a luat decizii conştient atunci când a îndeplinit sarcinile. Tratarea mai puţin compartimentalizată a sarcinilor ar fi putut influenţa pozitiv rezolvarea altor sarcini din set. Liber să se exprime la S6, se observă că VNN agreează utilizarea formulelor *eu doresc + să*/*eu pot + să* (34 de ocurenţe), dar şi *eu pot* + infinitiv (16). Majoritar însă, optează pentru forma de indicativ prezent (114 ocurenţe). Formele de condiţional au fost cele mai puţine (10), deşi un context dat a fost *Ce ai face în vacanţă?,* care conţine deja condiţionalul în formulare. Printre structurile gramaticale alese aici, cele cu infinitivul reprezintă doar 13% din total, faţă de 54% cât a fost selecţia acestora în cazul lecturii (S5).

4. Concluzii şi perspective

Analiza prezentă lasă să se întrevadă predilecţiile VNN (la nivelul A2) pentru diferite forme verbale atunci când are de îndeplinit o sarcină comunicativă. Tabloul acestor preferinţe ne permite să conchidem că formele construite cu infinitivul rămân în general ca achiziţie pasivă la nivelul A2, dar

[14] Vezi şi fenomenul de generalizare excesivă a regulilor gramaticale din limba-ţintă (descris de către Selinker 1972, 217–218) şi integrat şi de către Vasiu (2020: 77) în categoria strategiilor de învăţare în achiziţia limbii.

variantele lor sinonime realizate cu indicativul prezent sau conjunctivul, cel puţin acolo unde formele sale se suprapun celor de indicativ prezent (pers. I. şi a II-a, sg. şi pl.), sunt preferate în comunicare. La nivelul A2, nuanţarea formelor verbale în utilizarea activă nu este obligatoriu realizată, iar pentru un progres real se dovedeşte a fi necesară formarea unor automatisme prin introducerea deja în comunicarea la nivelul A1 a unor exerciţii de implicare repetată a formei infinitivale. Desigur, aşa cum remarcă Elena Platon, atunci când avem în vedere progresia în achiziţia RLS, aceasta trebuie „să articuleze progresia gramaticală într-o abordare coerentă şi dinamică, alături de actele de vorbire necesare rezolvării unor macro-sarcini comune, cât mai asemănătoare cu cele din mediul natural." (tr.n., Platon 2019: 154). Păstrarea activă a infinitivului nu are voie nicidecum să fie contrară naturii dialogului natural.

Aşadar, singurele forme ce apar în *Descrierea minimală...* la nivelul A1 cu infinitivul sunt: *a putea* + infinitiv şi indicativ viitorul standard. Ultima dintre ele este întâlnită mai rar în limba vorbită în afara orelor de curs şi este, mai degrabă, prezentă în texte scrise ce presupun mai mult o achiziţie pasivă a sa. De asemenea, viitorul standard este uşor de înlocuit prin indicativul prezent (*Mâine merg la universitate.*) sau viitorul colocvial (*Mâine o să merg la universitate.*), forme mult mai la îndemâna VNN la nivelul A1/A2. Acesta ar fi unul dintre motivele care face necesară activarea unui „plan de avarie" pentru menţinerea activă a infinitivului şi, implicit, nuanţarea exprimării la nivelul A2.

În acelaşi timp însă, aşa cum observam la început, pare că s-a trecut intenţionat cu vederea frecvenţa mare cu care apare forma de imperativ singular, pozitiv şi negativ, în situaţii de comunicare în care VNN este activ la nivelurile A1 şi A2. Considerăm că există o necesitate reală de introducere a lui mult mai devreme, iar dificultatea formei nu trebuie să joace rolul decisiv în selecţia imperativului singular pentru nivelul potrivit. Abordarea deja la nivelul A1 a imperativului singular, inclusiv a formei negative, pentru verbele uzuale este absolut necesară şi vine să contureze un spaţiu de comunicare firesc la cursul de RLS, dar nu numai. Grăbirea introducerii lui este importantă şi pentru a înţelege distincţia pragmatică între cele două forme, imperativ de politeţe şi imperativ singular, pentru a alege formele potrivite în diferite situaţii de comunicare şi în funcţie de persoanele implicate (în dialogul VNN cu profesorul, cu persoane mai în vârstă, necunoscute, respectiv cu colegii, cu antrenorul la sala de fitness etc.).

Această propunere de recalibrare pentru nivelul A1 a profilului limbii române ca L2 vine, de fapt, şi în sprijinul demersului nostru pentru nivelul A2. Şi anume, prin menţinerea activă în mod natural a infinitivului la nivelul A1, este înlesnită nuanţarea exprimării la nivelul A2. Forma de imperativ singular negativ este structura gramaticală ce include forma infinitivală şi este cea mai

la îndemână începătorului. Utilizarea sa activă în contexte naturale în care VNN performează trebuie doar sprijinită.

Menţinerea în memoria activă a formei infinitivale ar putea să se transforme în joc de-a lungul învăţării la nivelul A1: exprimarea interdicţiilor cu fiecare verb nou sau, împachetând totul pozitiv, oferirea de sugestii „de revistă/de TikTok/de Instagram" pentru o viaţă/învăţare mai bună (*Nu mânca multe dulciuri!, Nu studia numai lunea!, Nu sta mult pe TikTok!, Nu scrie cu stiloul pe tabletă!, Nu învăța totul în ultima zi!* etc.). Meme-uri corelate acestor teme ar putea face reţinerea şi mai uşoară sau distractivă (*Figura 4*):

Fig. 4. *Nu sta mult pe TikTok!* (imagine generată de ChatGPT)

Forma infinitivală, ca pisica din experimentul închipuit al lui Schrödinger, este, în cele mai multe cazuri, în agonie la deschiderea cutiei la nivelul A2, nici vie, nici moartă. Analiza de mai sus dovedește faptul că VNN nu conştientizează pe deplin la acest nivel structurile gramaticale diferite ce îi stau la dispoziție pentru a îndeplini o sarcină comunicativă sau alta şi are tendinţa clară de a selecta restrictiv dintre aceste posibilităţi, reducând uneori excesiv aria de utilizare activă a unor forme gramaticale. Dacă nu este forţat de împrejurări, VNN va alege majoritar să utilizeze forme fixate la un nivel inferior de competenţă lingvistică, de multe ori cu rezultatul comunicării eşuate a intenţiei sale. Complexitatea şi nuanţarea comunicării rămâne într-o zonă periferică la nivelul A2, chiar dacă, teoretic, VNN dispune de mijloacele necesare pentru a comunica diferit. O atentă remodelare a profilului limbii române ca L2 (atât pentru nivelul A1, cât şi pentru A2), respectiv a materialelor didactice poate facilita utilizarea activă a unor forme verbale ce rămân altfel, pentru mult prea mult timp, în zona periferică.

Bibliografie

1. CECR 2003: Consiliul Europei, *Cadrul european comun de referinţă pentru limbi. Învăţare, predare, evaluare (CECR)*, traducere coordonată şi revizuită de George Moldovanu, Chişinău, Tipografia Centrală, 2003.
2. CEFR/CV 2020: Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*, Council of Europe Publishing.
3. Bocoş 2022: Cristina Bocoş, *Despre dezvoltarea competenţei fonologice în RLS. Dificultăţi, explicaţii şi tipuri de sarcini*, în „Discurs polifonic în Româna ca limbă străină (RLS)", Cluj-Napoca, Nr. 3/2022, Presa Universitară Clujeană, 2022, p. 319-338.
4. Bocoş, Roman 2020: Cristina Bocoş, Diana-Maria Roman, *Utilizarea perfectului compus în producerea mesajului scris. Nivelul A2*, în „Discurs polifonic în Româna ca limbă străină (RLS)", Cluj-Napoca, Nr. 2/2020, Presa Universitară Clujeană, 2020, p. 305-318.
5. Căpălnăşan, Radu-Pop 2018: Emina Căpălnăşan, Ana-Maria Radu-Pop, *Fixarea modului conjunctiv: tipar gramatical vs model comunicativ-funcţional*, în *Quaestiones romanicae* VI/1, *Lucrările Colocviului Internaţional Comunicare şi cultură în România europeană*, Szeged, Ediţia a VI-a, 16-17 iunie 2017, „Jozsef Attila" Tudomanyi Egyetem Kiado Szeged, 2018, p. 179-186.
6. Corder 1975: S.P. Corder, *Error Analysis. Interlanguage and Second Language Acquisition*, în „Language Teaching", nr. 8/4, 1975, p. 201-218.
7. Frîncu 1969: Constantin Frîncu, *Înlocuirea infinitivului prin construcţii personale în limba română veche*, în „Anuar de lingvistică şi istorie literară", Tom XX, Academia Română, Filiala Iaşi, Institutul de Filologie Română „Alexandru Philippide", 1969, p. 69-116.
8. Kohn, Boc-Sînmărghiţan, Şilindean 2018: Daniela Kohn, Diana Boc-Sînmărghiţan, Daniela Şilindean, *Vitamina. Româna ca limbă străină – limbaj general şi medical. Culegere de exerciţii pentru nivelurile A1, A2, B1*, Timişoara, Editura „Victor Babeş", 2018.
9. GBLR 2010: Gabriela Pană-Dindelegan (coord.), *Gramatica de bază a limbii române (GBLR)*, Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti", Bucureşti, Editura Univers Enciclopedic Gold, 2010.
10. Platon *et alii* 2023: Elena Platon, Ioana Sonea, Lavinia Vasiu, Dina Vîlcu, *Descrierea minimală a limbii române. A1, A2, B1, B2,* Ediţia a III-a, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărţii de Ştiinţă, 2023.
11. Platon 2021: Elena Platon, *Româna ca limbă străină (RLS). Elemente de metadidactică*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2021.
12. Platon 2019: Elena Platon, *The Idea of Progression in Designing the Curriculum of Romanian as a Foreign Language (RFL),* în „Studia UBB Philologia", LXIV, 2, 2019, p.141-156, DOI:10.24193/subbphilo.2019.2.12.
13. Selinker 1972: Larry Selinker, *Interlanguage*, în „International Review of Applied Linguistics", 10, 1972, p. 209–231.
14. Vasiu 2020: Lavinia-Iunia Vasiu, *Achiziţia limbii române ca L2. Interlimba la nivelul A1*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2020.

Anglicismul în limba română actuală, între interferență lexicală și resursă culturală în RLS

ILEANA OANA MACARI
Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iași

Abstract. *Anglicisms in current Romanian: lexical interference versus cultural resource in RFL.* The present study examines the role of Anglicisms in contemporary Romanian, focusing on their dual status as sources of lexical interference and as potential cultural and didactic resources in teaching Romanian as a foreign language (RFL). Drawing on a body of Romanian linguistic scholarship, the article situates Anglicisms within the historical tradition of lexical borrowing, emphasizing their emergence in the context of globalization, digital communication, and the dominant cultural position of English. The analysis addresses the morphological, graphic, and semantic integration of Anglicisms into Romanian, highlighting patterns of gender assignment, plural formation, verbal adaptation, and semantic extension. The study also explores the phenomenon of lexical interference, manifested through semantic calques, false cognates, and discrepancies between dictionary norms and actual usage. From a pedagogical perspective, the article argues that Anglicisms play an ambivalent role in teaching Romanian as a foreign language: while they may facilitate interlinguistic recognition and serve as cognitive bridges for learners familiar with English, they also pose significant risks of semantic confusion and negative transfer. The paper advocates for a conscious, explicit, and contrastive approach to teaching Anglicisms in RFL, emphasizing metalinguistic awareness, contextualized usage, and the development of intercultural competence. Ultimately, the study demonstrates that Anglicisms in contemporary Romanian should be viewed neither solely as a threat to linguistic identity nor as a neutral lexical trend, but as a dynamic phenomenon that, when critically integrated into RFL instruction, can enhance both linguistic proficiency and cultural understanding.

Keywords: *Anglicisms, Romanian as a foreign language (RFL), morphological adaptation, lexical adaptation, lexical interference, false friends, cultural resource*

1. Considerații preliminare

În literatura de specialitate, studiile dedicate anglicismelor din limba română au deja o tradiție de peste jumătate de secol și evidențiază atât

dimensiunea lingvistică, cât şi pe cea socioculturală a fenomenului, cu accent pe adaptarea şi integrarea acestor împrumuturi. Toate studiile dedicate temei pornesc de la o realitate evidentă: într-un trend similar cu cel în care se înscriu majoritatea limbilor (nu doar) europene, generat de amplificarea fără precedent a contactelor lingvistice la nivel internaţional, în special ca rezultat al globalizării accelerate în ultimii ani de dezvoltare a tehnologiilor informaţionale, şi limba română resimte influenţe cauzate de dominaţia culturală, socio-politică şi economică a limbii engleze. În plus, ca limbă oficială a unui stat membru al Uniunii Europene, româna este supusă suplimentar unor influenţe generate de standardizare şi politici lingvistice, fiind, totodată, afectată şi de procese rapide de adaptare neoficială, reflectate mai ales în uzul cotidian, pe multe dintre acestea normele academice ajungând, mai devreme sau mai târziu, să le legalizeze.

Dinamica unor astfel de influenţe nu ar trebui să reprezinte o noutate, pentru că fiecare etapă din evoluţia limbii române a înregistrat împrumuturi din limbi care, la acele momente, se bucurau de prestigiu cultural, religios, socio-politic şi/sau economic. O consecinţă directă este crearea de neologisme, româna încorporând, de pildă – prin traducerile de cărţi bisericeşti –, cu precădere, slavonisme, dar şi grecisme şi turcisme din zona socio-administrativă în perioada fanariotă, precum şi ungurisme şi germanisme din acelaşi registru, în perioada stăpânirii austro-ungare. În epoca modernă, au fost adoptate italienismele şi franţuzismele, urmate, mai recent, de anglicisme[1]. Reacţiile la adresa lor şi a vorbitorilor limbii-primitoare care le adoptau cu mare entuziasm nu au fost mereu cele mai prietenoase, aşa cum reiese şi din descrierea făcută de către I. L. Caragiale în *Moftul român* (3, 11 si 19 februarie 1893): „Moftangioaica română vorbeşte româneşte numai avec les domestiques, încolo franţuzeşte – acu ia lecţii de limba engleză." (Audio cărţi, 2007). Cu peste patruzeci de ani înainte, în 1847, Ion Heliade-Rădulescu se exprima încă mai fățiș, propunând, în al său *Vocabularu de vorbe streine în limba română: adică slavone, ungureşti, turceşti, nemţeşti, greceşti etc.*, înlocuirea a peste o mie de cuvinte împrumutate din aceste limbi, considerate de el a fi de prisos sau urâte, cu termeni de origine italiană, latină şi, în câteva cazuri, cu creaţii personale.

Încă şi mai înainte, pe 21 iulie 1838, Costache Negruzzi deplângea, pe un ton amar, în *Scrisoare către Gheorghe Asachi*, personalitatea instabilă a poporului român şi permeabilitatea limbii române la influenţe lingvistice străine: „Trebui să ştii, domnul meu, că noi sîntem de o fire foarte deşănţată; ne place a maimuţi pe streini şi a ne defaima pe sine. Aşadar, am fost pe rînd

[1] În prezenta lucrare, voi folosi definiţia dată anglicismului de către Mioara Avram: „unitate lingvistică [...] de origine engleză, indiferent de varietatea teritorială a englezei, deci inclusiv din engleza americană, nu doar din cea britanică" (Avram 1997: 8).

turcomani, grecomani, sau domnul ştie ce încă; acum, din mila lui Dumnezeu, sîntem franţezomani; poate curînd vom trece şi Manha (Canalul Mînecii) în vrun balon aerostatic, şi atunci ne vei vedea anglomani" (Negruzzi 1963: 252).

Sunt destul de numeroşi şi cei ce au criticat invazia de împrumuturi lexicale mai recent, în secolul al XX-lea, Adriana Stoichiţoiu-Ichim amintindu-i pe Eugen Simion şi pe Octavian Paler, care consideră neologismele „preţiozităţi ridicole", „rumeguş al limbii de lemn" sau „amestecuri foarte bizare" (Stoichiţoiu-Ichim 2006: 113). Nu putem să nu îl menţionăm aici pe George Pruteanu[2] (2007), care, deşi la nivel declarativ acceptă împrumuturile ca necesare în contextul globalizării, insistă ca acestea să fie integrate în limba română cu respectarea regulilor ortografice şi fonetice, pentru a contracara ceea ce el numeşte „colonizarea" limbii. În plus, George Pruteanu critică dicţionarele normative pentru legitimarea „romglezei", inclusiv prin păstrarea formei scrise străine şi propune asimilarea noilor cuvinte prin adaptare conform normelor proprii limbii române.

Desigur că, de-a lungul timpului, au existat şi poziţii mai echilibrate şi mai nuanţate în literatura de specialitate, printre acestea fiind cea formulată de Marius Sala (2006: 15-16), care, parcă răspunzându-i lui C. Negruzzi, remarcă prezenţa neologismelor în toate limbile, nu doar în română, şi o explică prin contactele dintre popoare, cu rezultat în împrumuturi de cuvinte între colectivităţi lingvistice. El mai precizează că „ospitalitatea limbii noastre" nu este nici absolută şi nici excepţională, româna nefiind singura „influenţată de limbile cu care a intrat în contact" (Sala 2006: 15-16).

La o primă vedere, pentru cursantul străin care studiază limba română ca limbă străină (RLS), relevanţa celor mai multe dintre poziţionările de mai sus faţă de împrumuturile lexicale şi anglicismele din limba română nu este neapărat evidentă, câtă vreme este greu de crezut că ele ar putea face subiectul unor discuţii mai mult decât tangenţiale la orele de curs. Opiniile unor lingvişti şi oameni de cultură care promovează purismul, moderat sau nu, ori pragmatismul şi descriptivismul incluziv vor fi însă inevitabil reflectate în atitudinea profesorului de RLS; acesta, influenţat de suma experienţelor sale lingvistice şi, în special, de cea pe care o are cu limba engleză, se va plasa, în

[2] George Pruteanu a dus astfel de iniţiative mult mai departe, prin introducerea, în 1997, a unui proiect de lege cunoscut ca „Legea Pruteanu" (promulgat de către preşedintele Ion Iliescu şi adoptat în Parlament, în 2004, ca „Legea 500/2004"), unde se cerea ca toate textele publice (inclusiv reclamele) în limbi străine să conţină şi traducerea în română. Oricât de interesantă ar fi discutarea cel puţin a poziţiei faţă de această lege a Facultăţii de Litere a Universităţii Bucureşti exprimată de către Dan-Horia Mazilu într-un articol inspirat intitulat *O pseudosoluţie pentru o pseudoproblemă* (2002) – în care se arată că legea este lipsită de fundament ştiinţific, ignoră dinamica limbii şi raportul dintre normă şi uz, impune sancţiuni abuzive pentru greşeli neintenţionate şi restricţionează libertatea de exprimare –, acest subiect nu se încadrează în scopul cercetării de faţă.

procesul de predare, mai aproape de una dintre abordările cu privire la anglicisme.

Cercetarea de faţă susţine ideea că, indiferent de poziţionarea practicianului, anglicismele pot fi valorificate ca resursă didactică în predarea RLS chiar şi când/dacă sunt percepute ca o ameninţare la adresa identităţii lingvistice, întrucât facilitează învăţarea prin recunoaştere interlingvistică şi actualizează lexicul în raport cu realităţile culturale globale. În acest scop, poate fi utilă propunerea unui cadru coerent de interpretare şi utilizare a anglicismelor la ora de RLS, care să le exploateze potenţialul şi, în acelaşi timp, să pună în lumină capcanele pe care le întind cursantului (poate şi profesorului?) în procesul de achiziţie lingvistică. În mod necesar, cadrul ar include anglicismele cele mai frecvente din limba română actuală şi contextele lor de ocurenţă, precum şi sugestii de activităţi didactice pentru dezvoltarea competenţei lingvistice şi interculturale în predarea RLS. Nu în ultimul rând, anglicismelor li se va evalua potenţialul de interferenţă lexicală şi, în contrapondere, fondul de resursă culturală în RLS.

2. Anglicismul în limba română actuală

Utilizarea substantivului *trend* din primul paragraf al introducerii acestui studiu este, desigur, intenţionată, în condiţiile în care, din multiple puncte de vedere, *tendinţă* ar fi fost o alegere mai probabilă, cel puţin pentru utilizatorul educat înainte de 1990.

Cuvântul englezesc a fost preluat, în limba română, la începutul anilor '90, iniţial în vocabularul economic, apoi în alte domenii umaniste, iar mai târziu în modă, tehnologie digitală şi media. Apariţia şi răspândirea termenului *trend* oglindesc dinamica actuală a limbii române, marcată de procesul intens de anglicizare, de adaptare rapidă a neologismelor şi de diversificare a surselor lexicale în epoca globalizării. În spiritul obiectivităţii, este necesar să spunem câteva cuvinte şi despre sinonimul preexistent al lui *trend,* substantivul *tendinţă*, preluat pe filieră franceză şi care, la rândul său, spre probabila nemulţumire a tradiţionaliştilor şi a puriştilor vremii, i-a înlocuit, cel puţin în anumite contexte şi/sau idiolecte, pe mai vechii *înclinare* sau *năzuinţă.*

Tendinţă a intrat în limba română ca neologism în secolul al XIX-lea, odată cu influenţa puternică a francezei asupra limbii culturale şi academice româneşti, şi a început să fie folosit pe scară largă în a doua jumătate a secolului, în cursul procesului de modernizare a limbii şi a societăţii româneşti. Frecvenţa sa a crescut în perioada interbelică, cuvântul generalizându-se repede în literatură şi critică, precum şi în sociologie. E interesant de remarcat faptul că, la fel ca alte cuvinte intrate în limbă pe filiera englezească, de această dată *tendinţă* şi-a păstrat sensurile de bază din limba sursă, dar şi-a lărgit ulterior

spectrul, aşa încât astăzi el semnifică „*(în opere artistice)* Poziţie social-politică a autorului; atitudine faţă de realitatea reflectată. Orientare comună a unei categorii de persoane. Evoluţie într-un anumit sens" (Asociaţia dexonline, 2009) în ştiinţe, arte şi în limbajul cotidian, de regulă substituind sinonime mai vechi din aceste domenii. Putem, deci, observa că evoluţia lui *tendinţă* ilustrează dinamica firească a limbii şi felul în care cuvintele adoptate din alte limbi îşi extind frecvent sensurile odată cu evoluţia societăţii limbii-primitoare, limba fiind un organism viu, supus transformărilor naturale, şi nu un sistem rigid, a cărui puritate trebuie protejată viguros de influenţe străine. Aşa cum substantivul *tendinţă* a pătruns, iniţial, în română ca neologism şi şi-a extins treptat câmpul semantic fără a compromite identitatea limbii, tot astfel anglicisme precum *trend* îşi diversifică, în prezent, sensurile în funcţie de necesităţile comunicative ale vorbitorilor români.

Trebuie, totuşi, să observăm că, deşi nu toate „importurile lingvistice" manifestă o astfel de evoluţie semantică în limba-primitoare, cele care o fac nu se constituie în factori de risc, ci în indicatori ai vitalităţii şi ai capacităţii de adaptare a limbii române. Încă din 1976, Sextil Puşcariu (1976: 371) categorisea împrumuturile – în funcţie de gradul lor de necesitate şi de integrare semantică – în *necesare* şi *de lux*, cele din urmă fiind adoptate în pofida existenţei unor echivalente româneşti funcţionale, ceea ce le-ar face incapabile să contribuie la îmbogăţirea limbii primitoare. Distincţia lui S. Puşcariu a fost preluată şi în privinţa anglicismelor în literatura de specialitate, considerându-se că, spre deosebire de împrumuturile necesare, care acoperă lacune denominative şi pot dezvolta sensuri stabile şi productive, anglicismele de lux rămân frecvent asociate mai degrabă cu moda lingvistică decât cu o reală nevoie comunicativă. În consecinţă, multe dintre acestea nu se fixează în uzul general şi sunt eliminate treptat din limbă, confirmând tendinţa limbii române de a filtra şi adapta selectiv influenţele externe. Comportamentul anglicismelor necesare, pe de altă parte, reflectă atât procesul de neologizare din limba română modernă, cât şi capacitatea limbii de a-şi rafina expresivitatea prin adoptarea lor în contexte tot mai largi şi abstracte.

3. Integrarea anglicismelor

Chiar dacă scopul prezentului articol nu este să abordeze anglicismele din limba română în diacronie, şi nici din perspectivă cantitativă, analiza făcută de către Georgeta Ciobanu (2006) asupra grafiei anglicismelor din DOOM2 stabileşte o clasificare statistică interesantă, care merită menţionată. Astfel, după cum observă lingvista, din punctul de vedere al grafiei şi al pronunţiei[3],

[3] O discuţie asupra pronunţiei anglicismelor nu îşi are locul aici, însă simpla menţionare a substantivului *bluetooth* folosit în română (în asociere cu un altul, *wireless*) cu sensul de „care aparţine sau este caracteristic comunicaţiilor realizate fără utilizarea unor fire sau cabluri

42,5% dintre anglicisme le-au păstrat pe ambele „în original" (*body-building, brainstorming, chat, design, desktop, exitpoll* etc.), 43% au menţinut grafia, dar nu şi pronunţia (*broker, homeless, poster* etc.), 14% dintre cuvinte au trecut la ortografia românească[4], pronunţându-se aşa cum se scriu[5] (*lider, meci, volei, tenis* etc.), iar 0,5% au două variante ortografice oficial acceptate (*bodyguard/bodigard, cocktail/cocteil, derby/derbi* etc.). Tot ea remarcă procentul majoritar de substantive „aclimatizate" ca neutre (73%), doar 17% fiind încadrate în genul masculin şi încă şi mai puţine, 10%, în genul feminin, subiect la care vom reveni în paginile următoare.

Douăzeci de ani mai târziu, direcţia identificată pe baza cifrelor prezentate de către Georgeta Ciobanu se menţine, limba română actuală manifestând o tendinţa generală constantă de a păstra, în grafia originală şi cu pronunţia din limba-sursă, cuvintele englezeşti adoptate, în ciuda unor politici normative promovate uneori destul de hotărât, precum cea a lui George Pruteanu.

Spre deosebire de C. Negruzzi, nu ne propunem să exprimăm aici o opinie despre aparentul exces de ospitalitate lingvistică a limbii române în privinţa anglicismelor, dar vom aborda, în secţiunea următoare, efectele sale asupra anglicismelor utilizate în predarea RLS. În acest scop, vom discuta adaptarea la sistemul românesc prin prisma a trei categorii nominale – în principal, genul şi, prin asociere, numărul, şi doar într-o mică măsură cazul – şi o categorie verbală, conjugarea. Tot acolo voi include câteva exemple de împrumuturi cu sensuri modificate sub influenţa englezei, care au creat polisemii noi în contexte specializate sau generale.

În lucrarea de faţă, am fost doar tangenţial preocupaţi de filiera de pătrundere a anglicismelor în limba română, pe considerentul că informaţia poate fi relevantă doar pentru explicarea unei grafii sau a unei pronunţii neobişnuite pentru cursant, ca, de exemplu, cele intrate via limba germană

pentru transmiterea datelor" (Dima, 2007) indică suficient de bine imposibilitatea reală de redare a pronunţiei englezeşti originale de către vorbitorul român obişnuit, nici chiar de către cel familiarizat, într-o măsură mai mare sau mai mică, cu limba engleză. Cauza este necesitatea inevitabilă a adaptării fonetice, întrucât sunetul care redă grupul *th* în engleză nu face parte din inventarul fonemic al limbii române, astfel că este redat fie ca *s*, fie ca *t* şi, în consecinţă, cuvântul va fi pronunţat cel mai frecvent ori /blu'tut/, ori /blu'tus/. Alte exemple ar include dificultatea de a diferenţia, în română, între vocalele lungi şi cele scurte (care este prezentă şi în cazul lui *bluetooth*, pentru sunetul /u:/) sau de a aspira consoanele surde iniţiale.

[4] Foarte departe de ceea ce a promovat G. Pruteanu (şi) în legea pe care a iniţiat-o.

[5] Opţiunea unor vorbitori de a ortografia, în continuare, cuvintele din această categorie (reprezentată de anglicismele intrate de mult în limbă) conform etimologiei lor este numită de către Maria Rus o „manifestare evidentă de snobism lingvistic [...], deşi acestea sunt adaptate fonetic şi grafic" (2005: 269). Autoarea furnizează exemple precum *interview* (pentru 'interviu'), *clown* (pentru 'clovn') şi *leader* (pentru 'lider') şi afirmă că „[a]cele anglicisme care au pătruns în limba vorbită se ortografiază fonetic. Cel mai cunoscut exemplu în acest caz este *blugi*, care s-a adaptat total" (Rus 2005: 269).

(*ştanţă* şi *ştrand*[6] fiind, probabil, cele mai comune) sau via limba franceză (ca *şalanger*[7] sau *club*[8]). De asemenea, având în vedere influxul accentuat de anglicisme din ultimele două decenii, manifestat cu precădere, dar nu numai, în domenii precum moda, IT-ul, comunicarea online şi mass-media, am considerat că problematica atestării sau neatestării anglicismelor în dicţionare normative precum *DOOM2*, *DOOM3, DCR2* sau *MDN* nu este relevantă pentru cursantul de RLS. În consecinţă, nu mă voi opri asupra statutului lexicografic al acestor unităţi, cu atât mai mult cu cât multe dintre anglicismele recente, deşi frecvent utilizate, nu sunt încă atestate, iar altele se află, probabil, în curs de atestare.

Prezentarea paradigmei de gen a anglicismelor din limba română poate porni de la observaţia anterior menţionată a Georgetei Ciobanu, bazată pe ponderea fiecărui gen gramatical în clasa substantivelor împrumutate din limba engleză, potrivit căreia substantivele neutre sunt, de departe, cele mai numeroase. În plus, pentru că în limba română genul este strâns corelat cu numărul în cazul substantivelor neutre (ele comportându-se ca masculine la singular şi ca feminine la plural), aceste două categorii gramaticale vor fi discutate împreună.

Explicaţia pe care o propunem pentru faptul că majoritatea substantivelor sunt încadrate în genul neutru porneşte de la distincţia dintre genul gramatical şi genul natural, esenţială în descrierea substantivului şi cu o relevanţă deosebită în predarea RLS. Genul gramatical reprezintă o categorie morfologică internă a limbii, stabilită prin comportamentul flexionar al substantivului şi prin acordul cu determinanţii săi, fiind independent de sexul sau identitatea de gen a referentului. Genul natural, pe de altă parte, este o categorie extralingvistică, legată de realitatea biologică sau socială a entităţilor desemnate, şi nu se reflectă neapărat în forma gramaticală a cuvântului. Discrepanţe între genul natural şi cel gramatical sunt frecvent întâlnite la substantivele care denumesc entităţi umane generice[9] precum *medic*, *persoană*, *student* sau *victimă*, şi pot genera dificultăţi pentru cursanţii de RLS, care tind să asocieze genul gramatical cu genul natural prin analogie cu alte limbi cunoscute. În cazul anglicismelor recente cu referent inanimat sau abstract, atribuirea genului gramatical se realizează prin integrare morfologică şi analogie formală, iar cursanţii vor observa astfel că genul gramatical este o proprietate a cuvântului, nu a referentului. La anglicismele care denumesc ocupaţii/profesii/poziţii sociale, genul gramatical este atribuit prin integrare

6 Theodor Hristea remarcă această pronunţie, pe care o etichetează ca „hipergermană", în cazul unor cuvinte care încep cu grupul consonantic *st-*, care devine *şt-* (Hristea 1981: 8).

7 Versiunea franţuzită a lui *challenger*.

8 Pronunţia adoptată în română, /klub/, este mult mai apropiată de cea din franceză, /klœb/, decât a originalului englezesc /klʌb/.

9 Pentru acestea, se utilizează şi termenul *genul comun*. Substantivul *persoană*, de pildă, este feminin gramatical, dar poate avea referent masculin sau feminin.

morfologică, la forma adaptată putându-se atașa sufix de feminin (ca în perechea *influencer – influenceriță* ori *lider – lideră*) sau păstrându-se forma generică, așa cum se întâmplă, de exemplu, în cazul lui *manager* sau al lui *designer.*

Faptul că genul gramatical este o categorie lingvistică formală devine mai vizibil în cazul substantivelor inanimate, observându-se că cele mai multe sunt terminate în consoană, iar *banner*, *blazer*, *computer, desktop, driver, email, target* sunt doar câteva exemple. Terminația le conferă o sonoritate de masculin în română, iar pluralul, în varianta care nu presupune transformări fonetice, se formează cu sufixul de feminin *-e* sau *-uri*[10], ceea ce rezultă în adaptarea acestor substantive în genul neutru. Terminațiile substantivelor românești de genul feminin singular sunt majoritar vocalice (dintre care cele care se pot regăsi și în engleză sunt, în principal, *-a, -e, -ea* și *-ie*), pluralul formându-se prin schimbarea terminației, de obicei în *-e* sau *-i*. Anglicismele terminate în *-a* (*cola, media*[11], *pizza*[12]) și *-ie* (*industrie*[13], *strategie, tehnologie*[14]) sunt, de regulă, adaptate morfologic și încadrate ca substantive feminine, în timp ce acelea care sunt terminate în *-e* (*hardware, mouse, online, software*) tind să fie invariabile sau neutre, la fel ca cele terminate în consoană, ceea ce explică frecvența ridicată a genului neutru în clasa anglicismelor.

O excepție notabilă prin frecvența sa în limba română curentă este substantivul *selfie*, care este încadrat în genul neutru, nu feminin: *un selfie – două selfie-uri*, la fel cu mai degrabă neadaptatele *hoodie*, *rookie* și *junkie*[15]*.* Deși nu se poate dezvolta subiectul în această lucrare, se poate remarca tot aici ortografierea neunitară a pluralului în *-uri*, cu sau fără cratimă, care încalcă frecvent recomandarea din *Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române* (XLII) de a se utiliza cratima pentru împrumuturile și numele de

[10] Dacă la formarea pluralului lui *desktop* s-ar utiliza terminația *-e*, s-ar obține forma **desktoape*, pe care uzul a respins-o, preferând varianta *desktopuri*. Prin același raționament, pluralul lui *feedback* ar deveni **feedbace.* Modelul pluralului cu sufixul *-e* este, totuși, mai puțin improbabil decât pare la o primă vedere; este suficient să ne gândim la mai vechiul împrumut *telefon*, cu pluralul *telefoane*, a cărui „sonoritate" nu deranjează astăzi pe nimeni. Cu toate acestea, vorbitorul român actual nu spune, în mod normal, că și-a cumpărat *două *smartfoane*, ci, mai degrabă, *două telefoane smart* sau, mai simplu, *două telefoane.*

[11] *Media* este folosit ca substantiv colectiv. Se poate observa că anglicismele terminate în *-a*, deși au origine latină sau internațională, au fost reactivate și circulă în română via limba engleză, ceea ce face să fie tratate în literatura de specialitate ca anglicisme funcționale, prezente mai ales în discursul mediatic și comercial.

[12] Termen difuzat internațional, inclusiv prin engleză, ceea ce îl face să fie recunoscut ca anglicism indirect.

[13] Ca și *strategie*, termenul *industrie* este adaptat pe filieră franceză, dar în uz modern poate fi identificat ca anglicism.

[14] Substantivul *tehnologie* este intens influențat semantic de sensurile sale în engleză.

[15] Acestea sunt împrumuturi directe din engleză, relativ recente, folosite mai ales în registrele colocvial și mediatic, și sunt folosite, de regulă, ca substantive neutre sau masculine, pluralul pentru *rookie și junkie* rămânând neadaptat, cu *s*-ul din limba sursă.

locuri a căror terminaţie prezintă deosebiri între grafie şi pronunţie (*show-uri*), respectiv a se renunţa la cratimă, chiar şi pentru anglicismele neadaptate sub toate aspectele, terminate în litere din alfabetul limbii române, pronunţate ca în limba română (*boarduri*, *trenduri*).

Procesul de integrare morfologică prin care verbele provenite din limba engleză sunt adaptate la sistemul flexionar românesc păstrează, în general, baza lexicală din limba-sursă şi adoptă sufixele verbale specifice românei. Fenomenul este productiv în româna contemporană, mai ales în registrele colocvial, profesional şi digital. Cea mai frecventă strategie este sufixarea cu *-a*, specifică primei conjugări, care facilitează conjugarea regulată a verbelor împrumutate (*a printa, a posta, a scana, a downloada*), favorizând stabilizarea lor în uz.

Atunci când utilizatorul percepe limitări fonologice sau de alt tip, verbele primesc sufixul *-ui* (*a brendui, a chatui, a clickui, a healui, a şerui*), ceea ce le încadrează în conjugarea a IV-a. Construcţia de tip V + O, cu verbele *a face* (*a face brainstorming/shopping/outsourcing/update*) sau cu *a da/a lua* (*a lua hate, a da damage/like*) reprezintă o fază intermediară de adaptare, care poate preceda lexicalizarea completă a verbului. De regulă, din punct de vedere semantic, aceste verbe îşi conservă sensul de bază, dar pot dezvolta extinderi contextuale specifice românei. Pentru cursanţii de română ca limbă străină, anglicismele din această categorie constituie o zonă de interes didactic, întrucât sunt uşor recognoscibile, dar necesită clarificări privind statutul lor normativ şi registrul de utilizare, ilustrând dinamica actuală a limbii şi diferenţa dintre uz şi normă.

În încheierea prezentei secţiuni, se impun câteva observaţii legate de anumite aspecte mai degrabă atipice ale procesului de integrare a anglicismelor. Este, de pildă, cazul unor substantive care, deşi aflate în etapa de adaptare completă, când funcţionează deja conform paradigmelor româneşti, primind gen gramatical stabil, plural şi articol hotărât, manifestă forme pe care le-aş numi „deviante" în marcarea numărului (dublat în cazurile lui *sticksuri* şi *snacksuri*) sau a genului (*tenismenă*), ceea ce ilustrează dificultăţi de adaptare sau analogii greşite făcute de către vorbitorul limbii-primitoare.

Am mai menţiona aşa-numitele *anglicisme infertile* din punct de vedere derivativ, în care relaţiile dintre substantiv, verb şi adjectiv/adverb, afectate de polisemii nou-create sub influenţa englezei, nu mai sunt productive sau sunt utilizate impropriu la nivel semantic, aşa cum se întâmplă în seriile *a suporta – suport – suportabil – suporter; a determina – (a fi) determinat – determinare – determinant; a salva – salvat – salvare – salvator* sau *a agrea – agreat – agrement – agreabil*. Va fi, fără îndoială, util pentru studentul RLS să i se clarifice sensurile mai noi şi mai vechi, împreună cu exemple de utilizare din contexte autentice, mai ales că, la nivel sintactic, anglicismele influenţează structura grupului

nominal şi verbal, generând ambiguităţi sau calcuri (*Ministrul este determinat să pună în practică măsurile… – Realitatea, 21 noiembrie 2016; Sindicatele au agreat un pact cu guvernul. – Realitatea, 17 octombrie 2008; Introducerea unui sistem de credite pentru studenţi ar putea să balanseze acest decalaj – HotNews.ro, 24 noiembrie 2014*), ceea ce le confirmă nu doar impactul lexical, ci şi pe cel discursiv asupra românei actuale.

Două părţi de vorbire, adjectivele şi adverbele de origine engleză, prezintă un grad minim de adaptare morfologică, majoritatea rămânând invariabile (*smart, cool, hot; online, live, full-time*), fără marcarea genului sau a numărului. Relaţia de omonimie dintre adjectiv şi adverb favorizează ceea ce poate fi descris drept „marcaj morfologic zero", iar tentativele de acord sunt rare, adesea percepute ca stângace sau comice. Găsim astfel de ocurenţe în domeniile excesiv de permeabile la anglicisme, precum moda, unde apar forme hibride şi extensii „creative": *bohoşică* (*Cureaua e bohoşică*[16]*. – Bravo, ai stil!*, episodul 1, sezonul 3). Mai mult, în acelaşi episod, adjectivul este convertit în substantiv la formă genitivală – *bohoşicului* (*Ăla este doctoratul bohoşicului, ca să zic aşa*...).

Din punct de vedere grafic, anglicismele sunt integrate diferit în limbile europene, în funcţie de tradiţia ortografică şi de politicile normative ale fiecărei limbi. Limbi precum româna, germana şi franceza tind să păstreze, în general, grafia originală a împrumuturilor din engleză, în special în cazul anglicismelor recente, preferând integrarea morfologică şi sintactică, în detrimentul adaptării ortografice. Spaniola, în schimb, manifestă o mai mare disponibilitate pentru adaptarea grafică şi fonetică a anglicismelor stabilizate în uz, în conformitate cu recomandările academice. Mergând chiar mai departe, rusa recurge sistematic la adaptarea completă a împrumuturilor, inclusiv a numelor proprii, prin transliterare şi acomodare fonetică, ceea ce asigură coerenţă deplină între grafie şi pronunţie, dar şi frecventa obturare a anglicismelor pentru ochiul/urechea vorbitorului străin. Aceste diferenţe reflectă particularităţi structurale ale limbilor menţionate şi atitudini diferite faţă de influenţa limbii engleze şi de integrarea lexicală a împrumuturilor şi îl pot ajuta pe profesorul de RLS să anticipeze potenţialele dificultăţi pe care cursanţii cu aceste limbi materne le-ar putea avea. Mai precis, ne putem aştepta ca utilizatorii care au, ca limbă maternă, spaniola sau rusa să aibă mai puţine obstacole decât cei cu L1 germana sau franceza în recunoaşterea ca anglicisme a unor cuvinte precum *biftec, erbeg, hekăr, luc, maus, ofsaid* etc. Dacă strategia de adaptare a lui George Pruteanu ar fi fost aplicată generalizat, cel puţin vorbitorul german şi cel

[16] Sonoritatea sa de diminutiv îl face pe *bohoşică* (provenit din *boho chic*, prescurtarea lui *bohemian chic*, care denumeşte un stil în modă) să sune comic în varianta de feminin, evocându-i vorbitorului cuvântul *bolfoşică*.

francez care întâlnesc respectivele substantive în formă scrisă ar întâmpina dificultăţi de recunoaştere[17].

4. Semantica anglicismelor

Menţionam, mai sus, distincţia dintre anglicismele necesare şi cele de lux, dar se cuvine să amintim şi ruptura dintre dicţionare şi uzul real, multe anglicisme frecvente în limbă nefiind încă normate, sau, dacă sunt, sensurile din uz fiind semnificativ diferite de cele din dicţionar, ceea ce conduce la confuzii semantice şi, implicit, la dificultăți didactice. Potrivit normei, definirea sensului împrumuturilor se face, în general, printr-un sinonim sau o expresie românească echivalentă, proces care, pe de-o parte, implică o foarte bună cunoaştere a limbii-primitoare (pentru a se realiza identificarea corectă a echivalenţelor) şi, pe de alta, o la fel de bună cunoaştere a limbii-sursă (pentru a se ajunge la înţelegerea sensului cuvântului împrumutat în contextul şi registrul potrivit). Prin urmare, lipsa oricăreia dintre cele două condiţii sau, cu atât mai mult, a amândurora generează interferenţă lexicală, facilitată, în mare măsură, de statutul cultural, profesional şi mediatic dominant al limbii-sursă.

Interferenţa se manifestă, în special, în situaţii de bilingvism sau semibilingvism, în limbajul de specialitate, în discursul mediatic şi publicitar, precum şi în traduceri insuficient adaptate, unde structurile lexicale englezeşti sunt transferate mecanic în limba română. Fenomenul este observabil în calcuri semantice, extinderi improprii de sens şi substituirea termenilor româneşti existenţi cu forme englezeşti percepute ca mai prestigioase sau mai eficiente pentru realizarea comunicării.

De asemenea, comunicarea digitală, în toate formele, jargonul corporatist şi „jurnaleza”[18] favorizează răspândirea acestor interferenţe, înainte ca ele să fie filtrate de normă. Pe lângă cele de mai sus, exemple precum *a aplica* cu sensul de ‘a depune un dosar/a se înscrie pentru a candida pentru o poziţie/o oportunitate profesională/o bursă etc.’, *a realiza* ca ‘a conştientiza/a înţelege’ sau *a salva,* însemnând ‘a economisi bani/timp/resurse etc.’ sunt dintre cele mai frecvent întâlnite, alături de *event,* în loc de *eveniment*; *target,* în loc de *public-ţintă*; *locaţie* (din eng. *location*), în loc de *amplasament*; *a livra rezultate* (din eng. *to deliver results*), în loc de *a-şi atinge/depăşi obiectivele/standardele*; *a face sens* (din eng. *to make sense*), în loc de *a avea sens*; *a adresa o problemă*

[17] Prin analogie, câți dintre vorbitorii români asociază automat substantivul *chec* cu englezescul *cake*?

[18] Varietate de discurs specifică presei (în special columniştilor), marcat de clişee, senzaţionalism, manierism şi erori de sintaxă. „Jurnaleza” românească şi limbajul mass-media abundă în anglicisme nu doar în domenii legate de modă, muzică şi cinematografie, ci şi în zona de analiză politică şi socială, educaţie sau economie.

(din eng. *to address an issue*), în loc de *a se ocupa de o problemă*. În timp ce unele dintre aceste influenţe se stabilizează şi sunt integrate în uzul general, asociindu-se cu termeni româneşti şi creând polisemii noi, multe rămân instabile şi tranzitorii, fiind eliminate în timp.

Riscul apariţiei sensurilor parazite şi al confuziilor este probabil în cazul anglicismelor din ambele categorii[19], aşa că va fi util pentru studentul RLS să îi fie furnizate seriile sinonimice şi contextele semantice şi de registru ale acestora, în condiţiile în care putem recunoaşte că atât unele, cât şi celelalte îşi dezvoltă paleta de sensuri, aşa încât linia de demarcaţie nu mai este vizibilă în toate cazurile. Predarea anglicismelor presupune, deci, gestionarea interferenţei lexicale prin activarea fondului cognitiv pre-existent al cursanţilor (dintre care mulţi deja sunt utilizatori de engleză) şi valorificarea contextului intercultural, prevenind astfel transferul negativ. Provocările principale includ categoria de „falşi prieteni", dar şi deja menţionata divergenţă dintre uz şi normă.

5. Anglicismul în predarea limbii române ca limbă străină (RLS)

Din perspectiva predării limbii române ca limbă străină (RLS), anglicismele ocupă o poziţie specială, situată la intersecţia dintre avantajul cognitiv şi riscul de interferenţă lexicală. Accesul pe care majoritatea cursanţilor îl are la lexicul englezesc facilitează recunoaşterea rapidă a anglicismelor în contexte româneşti, însă ei trebuie să ştie că această familiaritate nu îi scuteşte de necesitatea însuşirii şi aplicării paradigmelor morfologice, sintactice şi semantice implicate de sistemul lingvistic românesc pentru cele parţial sau total adaptate. Totodată, fără internalizarea unor indicii ce ţin de contextul cultural sau de registrul limbii, sus-pomenita familiaritate nici nu garantează o înţelegere semantică deplină a termenilor respectivi.

Integrarea controlată a anglicismelor în predarea RLS oferă avantaje semnificative, în special pentru cursanţii care deţin deja un nivel funcţional de engleză, pentru care aceste elemente lexicale pot funcţiona ca punţi cognitive, facilitând recunoaşterea şi memorarea vocabularului, reducând anxietatea lingvistică şi accelerând procesul de achiziţie. Termeni precum *computer*, *job, manager*, *online* sau *marketing* sunt uşor identificaţi de către cursanţi şi pot fi folosiţi ca „ancore lexicale" în fazele iniţiale ale învăţării, chiar dacă utilizarea lor corectă din punct de vedere morfologic şi sintactic necesită instruire suplimentară. Activarea fondului cognitiv al cursanţilor prin conectarea

[19] Acestea corespund, în mare măsură, distincţiei făcute de către Sextil Puşcariu între împrumuturile necesare şi cele de lux.

vocabularului românesc la cel englez contribuie la creşterea motivaţiei şi a sentimentului de reuşită, favorizând implicarea activă în procesul de învăţare.

În acelaşi timp, anglicismele reflectă realităţile culturale contemporane şi transformările socio-economice ale societăţii româneşti, devenind instrumente utile pentru explicarea contactului cultural şi pentru dezvoltarea competenţei interculturale. Analizarea acestora permite discutarea diferenţelor dintre normă şi uz, a atitudinilor lingvistice faţă de împrumuturi şi a selecţiei lexicale în funcţie de context şi registru. Astfel, cursanţii nu dobândesc doar competenţă lexicală, ci şi pragmatică şi sociolingvistică.

Reversul medaliei îl reprezintă fenomenul „falsei familiarităţi", în care cursanţii recunosc forma unui cuvânt, dar îi transferă eronat sensul din limba-sursă. Pe lângă exemplele deja menţionate de „falşi prieteni" (*a agrea, a determina, a salva, a suporta* etc.), se mai poate menţiona adjectivul *actual*, care, sub influenţa englezei, este utilizat cu sensul de 'real', dar şi adverbul *eventual* folosit, din acelaşi motiv, cu înţelesul 'în fine/în cele din urmă'. Alte cuvinte din engleză care sunt frecvente în comunicarea digitală şi discursul mediatic în instanţe de code-switching (*random, awkward, cringe* etc.) nu ridică nici probleme de comprehensiune, nici de ordin lingvistic, întrucât sunt utilizate, fără adaptare, în varianta originală din limba-sursă. Discrepanţa dintre dicţionar şi uz pe care o pomeneam mai devreme privează profesorul de RLS de unul dintre instrumentele foarte utile, deoarece numeroase anglicisme nu sunt încă normate, iar sensurile vehiculate în discursul curent pot diferi semnificativ de cele consemnate în lucrările lexicografice. În acest context, rolul profesorului de RLS devine esenţial, fiind necesară o abordare critică, actualizată şi contrastivă, care să explice diferenţele dintre uzul real şi recomandările normative.

În predarea RLS, anglicismele pot funcţiona ca resursă culturală, cognitivă şi metalingvistică, cu condiţia unei integrări conştiente şi explicite. Utilizate reflexiv, ele facilitează accesul cursanţilor la realitatea lingvistică contemporană a românei, stimulează reflecţia interculturală şi contribuie la formarea unei competenţe comunicative autentice, fără a substitui vocabularul de bază al limbii-ţintă.

În concordanţă cu o astfel de abordare, predarea anglicismelor se va realiza conştient, explicit şi contrastiv, având ca obiectiv principal gestionarea interferenţei lexicale şi dezvoltarea unei competenţe comunicative adecvate normei şi uzului. Valorificarea anglicismelor ca resurse cognitive presupune nu doar recunoaşterea lor formală, ci şi integrarea controlată a acestora în interlimba cursanţilor, prin clarificarea valorilor semantice, morfologice şi pragmatice specifice limbii române.

Se vor putea utiliza/crea/proiecta, de pildă, activităţi de recunoaştere şi clasificare, bazate pe texte autentice sau semi-autentice (articole de presă,

materiale publicitare, postări din mediul digital), în care cursanții să identifice anglicismele și să le clasifice în funcție de domeniul de utilizare, tipul morfologic și gradul de adaptare, în acest mod ajungându-se la conștientizarea diferențelor dintre forma recunoscută și funcționarea efectivă a termenilor în română. Proiectele tematice constituie o altă strategie adecvată, mai ales în cazul grupurilor de cursanți cu nivel intermediar sau avansat. Organizate în jurul unor domenii cu densitate ridicată de anglicisme (tehnologie, afaceri, comunicare digitală), aceste proiecte vor urmări activarea fondului cognitiv al cursanților și dezvoltarea competenței interculturale. Cursanții pot colecta anglicisme din surse actuale, le pot compara cu echivalentele din engleză și din limba maternă și pot analiza modul de integrare morfologică în limba română (gen, număr, flexiune verbală), consolidând, astfel, relația dintre normă și uz.

Integrarea anglicismelor în activități de comunicare funcțională reprezintă o etapă esențială în stabilizarea achizițiilor lexicale. Prin urmare, scenariile de comunicare propuse de către profesor (dialoguri, prezentări, dezbateri) ar permite utilizarea contextualizată a anglicismelor, cu accent pe corectitudinea semantică și morfosintactică. În acest cadru, erorile sunt abordate ca manifestări firești ale interlimbii, iar feedbackul este formulat într-o manieră constructivă și adaptată, încurajând reflecția critică asupra uzului. Un rol central îl au discuțiile metalingvistice explicite, care vizează contrastul dintre sensurile din limba-sursă și cele din limba-primitoare. Analiza anglicismelor problematice contribuie la conștientizarea mecanismelor interferenței lexicale, consolidează competența metalingvistică și sporesc, astfel, autonomia cursanților în gestionarea propriului proces de învățare.

6. Concluzii

Analiza anglicismelor din limba română contemporană confirmă faptul că acestea reprezintă un fenomen lingvistic inevitabil, rezultat al contactului intens cu limba engleză în contexte culturale, tehnologice, economice și mediatice globalizate. Departe de a constitui o noutate absolută în evoluția limbii române, anglicismele se înscriu într-o tradiție istorică a împrumuturilor lexicale din limbi de prestigiu, fiecare etapă de dezvoltare a românei fiind marcată de influențe externe filtrate și adaptate în funcție de nevoile comunicative ale comunității lingvistice.

Studiul a evidențiat caracterul eterogen al anglicismelor, atât din punct de vedere morfologic și ortografic, cât și din punct de vedere semantic. Din perspectivă semantică, anglicismele constituie una dintre principalele surse ale interferenței lexicale, fenomen manifestat prin calcuri lingvistice, extinderi improprii de sens și substituirea termenilor românești existenți. Decalajul dintre uzul real și norma lexicografică amplifică aceste dificultăți, mai ales în

cazul vorbitorilor non-nativi, pentru care recunoașterea formală a unui cuvânt nu garantează înțelegerea corectă a sensului și a registrului de utilizare.

În predarea limbii române ca limbă străină (RLS), anglicismele sunt atât sursă de erori de transfer negativ și confuzii semantice, cât și punți cognitive și resurse culturale valoroase. Familiaritatea multor cursanți cu limba engleză facilitează recunoașterea și memorarea vocabularului românesc, reducând anxietatea lingvistică și accelerând procesul de achiziție. În același timp, această familiaritate riscă să producă fenomenul de „falsă familiaritate", care necesită intervenție didactică explicită.

Concluzia centrală a studiului este că anglicismele nu trebuie nici ignorate, nici stigmatizate în predarea RLS, ci integrate într-un cadru didactic conștient, explicit și contrastiv. Valorificarea lor ca resursă cognitivă și interculturală presupune clarificarea diferențelor dintre normă și uz, dintre sensurile din limba-sursă și cele din limba-primitoare, precum și explicarea mecanismelor de adaptare morfologică și semantică. O astfel de abordare contribuie nu doar la dezvoltarea competenței lingvistice, ci și la formarea competenței metalingvistice și interculturale a cursanților. Direcțiile de cercetare viitoare ar putea include studii empirice asupra receptării anglicismelor de către cursanții RLS, analiza longitudinală a stabilizării sau a dispariției unor împrumuturi recente și elaborarea unor instrumente didactice specializate, care să reflecte dinamica actuală a limbii române în context global.

Bibliografie

1. Asociația dexonline, 2009. *dexonline.* [Online], Available at: https://dexonline.ro/definitie/tendin%C8%9B%C4%83/definitii, [accesat în octombrie 2025].
2. Audio carti, 2007. *Moftangii, de I. L. Caragiale*, https://www.ilcaragiale.eu/opere/momente_si_schite/moftangii.html [accesat în septembrie 2025].
3. Avram 1997: Mioara Avram, *Anglicismele în limba română actuală, Conferințele Academiei Române. Ciclul: Limba română și relațiile ei cu istoria și cultura românilor,* București, Editura Academiei Române, 1997.
4. Avram 2003: Mioara Avram, *Considerații asupra dinamicii limbii și asupra studierii ei în româna actuală*, în G. Pană Dindelegan (ed.), *Aspecte ale dinamicii limbii române actuale,* București, Editura Universității din București, 2003, p. 15-22.
5. Ciobanu 2006: Georgeta Ciobanu, *Dinamica adaptării elementului englez în limba română*, în *Studii de gramatică și de formare a cuvintelor. În memoria Mioarei Avram,* București, Editura Academiei Române, 2006, p. 15-16.
6. Dima 2007: Eugenia Dima (coord.), *Dicționar explicativ ilustrat al limbii române.* Editurile Gunivas & Arc, Bacău și Chișinău, 2007.
7. DOOM2: Ioana Vintilă-Rădulescu (coord.), *Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române,* ediția a II-a revăzută și adăugită, București, Editura Univers Enciclopedic, 2005.

8. Hristea 1981: Theodor Hristea, *„Stres" și familia lui lexico-frazeologică*, în „România literară", nr. 51 din 17 decembrie 1981, p. 8.
9. Mazilu 2002: Dan Horia Mazilu, *O pseudosoluție pentru o pseudoproblemă,* https://www.observatorcultural.ro [accesat în 2020].
10. Negruzzi 1963: Constantin Negruzzi, *Păcatele tinereților,* București, Editura Biblioteca pentru toți, 1963.
11. Pruteanu 2007: Saitul George Pruteanu, https://georgepruteanu.ro/, 2007 [accesat în mai 2018].
12. Pușcariu 1976: Sextil Pușcariu, *Limba română. I. Privire generală,* București, Editura Minerva, 1976.
13. Rus 2005: Maria Laura Rus, *Un fapt lingvistic de actualitate: influența engleză asupra limbii române* în *The Proceedings of the European Integration between Tradition and Modernity Congress,* Tg. Mureș, Editura Universității „Petru Maior", 2005, p. 266-272.
14. Sala 2006: Marius Sala, *Aventurile unor cuvinte românești,* București, Editura Univers Enciclopedic, 2006.
15. Stoichițoiu-Ichim 2003: Adriana Stoichițoiu-Ichim, *Asimilarea împrumuturilor englezești: aspecte actuale ale dinamicii sensurilor*, în G. Pană Dindelegan (ed.), *Aspecte ale dinamicii limbii române actuale,* București, Editura Universității București, 2003, p. 249-262.
16. Stoichițoiu-Ichim 2006: Adriana Stoichițoiu-Ichim, *Aspecte ale influenței engleze în româna actuală,* București, Editura Universității București, 2006.

Despre achiziția unor structuri lingvistice complexe. Un studiu de caz comparativ în româna ca limbă străină și ca limbă moștenită din Franța

ALEXANDRU MARDALE
INALCO, Paris – SeDyL CNRS

Abstract. *On the acquisition of some complex linguistic structures. A comparative case study between Romanian as a foreign language and as a heritage language spoken in France*. It is well-known that certain complex linguistic structures at the interface between morphology, syntax, and discourse may pose particular challenges for language acquisition. They may display incomplete or delayed acquisition, both among monolingual speakers and especially among bilingual speakers. These challenges become salient in the context of acquiring a language as a foreign language or as a heritage language. In Romanian, such structures include those in which the definite article is dropped after the prepositions assigning the accusative case, when the noun governed by the preposition is not modified by any other constituent. Although the definite article cannot appear in such constructions, the intended interpretation may be definite/specific. The present study investigates how such constructions are acquired by two categories of speakers: (1) native speakers of French who have learned Romanian as a foreign language, and (2) bilinguals residing in France who have Romanian as a heritage language and French as their dominant language. The analysis is based on a twofold production task, i.e. a semi-directed translation task and a free prepositional usage task, filled by three groups of participants: two of Romanian heritage bilinguals (children and young adults) and one of French monolinguals speaking Romanian as a foreign language. Preliminary findings indicate that the phenomenon under investigation is acquired differently across the three groups. Specifically, for French learners of Romanian, acquisition appears to be incomplete and characterized by a relatively high rate of errors, whereas for both groups of heritage speakers of Romanian, acquisition patterns closely resemble those of monolingual native speakers, with only minimal error rates observed.

Keywords: *prepositions, definite article drop, (incomplete) acquisition, RFL, RHL*, *French*

0. Introducere

Este un fapt cunoscut că unele structuri lingvistice complexe, care se află la interfaţa dintre morfologie, sintaxă şi discurs, pot pune unele probleme de achiziţie (Tsimpli, Sorace 2006, Sorace 2011), în sensul unei achiziţii incomplete/parţiale ori întârziate**,** atât locutorilor monolingvi cât şi – mai ales – locutorilor bilingvi (Polinsky 2006, 2018, Rothman 2007, Montrul 2008, Tsimpli 2014).

Aceste probleme sunt şi mai evidente în cazul achiziţiei unei limbi ca limbă străină ori ca limbă moştenită (Kupisch, Polinsky 2021). În ce priveşte limbile zise *moştenite*, *entice* sau *de patrimoniu* (vorbite în general în sfera familială, dar care nu sunt limbi oficiale pe teritoriul pe care sunt folosite), problemele de achiziţie sunt cauzate în special de inputul redus la care sunt expuşi locutorii cu pricina[1], mai ales după integrarea completă în societatea-gazdă în care trăiesc, unde limba oficială devine dominantă, impactând şi lăsând din ce în ce mai puţin loc folosirii limbii moştenite.

În contribuţia de faţă, ne propunem să prezentăm un studiu de caz comparativ care priveşte achiziţia unei structuri complexe din limba română, mai precis fenomenul cunoscut sub numele de *cădere a articolului hotărât după prepoziţii* (Dobrovie-Sorin 2007, Mardale 2008, Giurgea 2024), un fenomen lingvistic situat la interfaţa dintre morfologie şi sintaxă şi care are implicaţii la nivel semantic şi discursiv datorită citirii specifice pe care o poate antrena. Vom prezenta învăţarea acestei structuri pe baza unui experiment care a fost administrat la două grupe de participanţi vorbitori de limbă română din Franţa. Prima grupă este de fapt dublă şi este formată din două subgrupe de bilingvi (copii şi tineri adulţi) având româna ca limbă moştenită şi franceza ca limbă societală. Cealaltă este formată din tineri adulţi, nativi francezi, care au învăţat limba română ca limbă străină.

În prima parte a articolului, vom descrie acest fenomen în româna standard, dintr-o perspectivă romanică şi balcanică şi, în acelaşi timp, vom puncta rapid particularităţile întâlnite cu privire la folosirea acestuia la vorbitorii de limba română din Franţa. Vom prezenta apoi metodologia şi experimentul folosit pentru culegerea şi descrierea datelor. În partea a treia, vom prezenta rezultatele obţinute. În ultima parte, vom oferi o interpretare a rezultatelor şi câteva concluzii comparative.

---

[1] Locutorii unei limbi moştenite (după engl. *heritage language*, *heritage speakers*) reprezintă un tip specific de bilingvi timpurii, care – în funcţie de gradul de dominanţă al limbii societale – pot fi împărţiţi în cel puţin două categorii : (i) bilingvi zişi *echilibraţi* (la care folosirea celor două limbi se face în aceeaşi măsură şi care au competenţe relativ egale în ambele limbi) şi (ii) bilingvi zişi *dezechilibraţi* (care folosesc una dintre limbi mai des şi în care competenţele sunt mai solide decât în cealaltă limbă) (Montrul 2008, 2016a, b, Benmamoun, Montrul, Polinsky 2013, Polinsky 2018).

1. Fenomenul studiat

1.1. Datele

Româna are, după cum se ştie, mai multe tipuri de articole, între care – firește – articolul nehotărât şi articolul hotărât, aşa cum se poate vedea în exemplele de mai jos cu substantivul la feminin singular *masă*:

(1) o masă – masa

Spre deosebire de alte limbi romanice, ca de pildă, franceza, în care ambele articole sunt pre-nominale, în română, la fel ca în albaneză şi în bulgară, doar articolul nehotărât este pre-nominal, pe când cel hotărât este post-nominal, având statut sufixal/enclitic, adică se ataşează bazei nominale. Aceasta din urmă este o particularitate neexclusivă[2] a unor limbi balcanice:

(2) ***une*** *table* – ***la*** *table* (franceză)

(3) ***një*** *trapezë* – *trapezë****n*** (albaneză)

(4) ***edna*** *masa* – *masa****ta*** (bulgară)

Dincolo de particularitatea de a fi sufixal, articolul hotărât din română mai are o particularitate, şi anume că nu poate apărea în mod sistematic cu un substantiv (comun) precedat de o prepoziție, oricare ar fi natura acesteia din urmă, mai precis lexicală (ca în (5a-b)) sau gramaticalizată/funcţională (ca în (5c)); vezi (Mardale 2009)), atât timp cât aceasta este din clasa celor care impun acuzativul:

(5) a. *Am pus cartea pe masă/*pe mas****a****.*
b. *Mă îndrept către parc/*către parc****ul****.*
c. *L-am îmbrăţişat pe copil/*pe copil****ul****.*

Deşi articolul hotărât nu apare, aceste construcţii pot avea o citire specifică (Brâncuş *et alii* 2005, GALR 2005, Dobrovie-Sorin 2007, Mardale 2008, Giurgea 2024), în sensul că referentul substantivului precedat de prepoziție este cunoscut şi identificat atât de către locutor, cât şi de către interlocutorul său.

Acest fenomen nu priveşte articolul nehotărât, întrucât acesta apare în construcţii echivalente celor de mai sus, cu diferenţa că au însă o citire nespecifică:

[2] Unele limbi scandinave (suedeza, daneza sau norvegiana) au un articol hotărât sufixal: *bok* „carte" – *bok****en*** „cartea", *hus* „casă" – *hus****et*** „casa" (suedeză).

(5) a. *Am pus cartea pe o masă.*
b. *Mă îndrept către un parc.*
c. *L-am îmbrățișat pe un copil.*

Căderea articolului hotărât după prepoziții nu are loc în câteva cazuri excepționale, anume în cele care implică prepozițiile *cu* și *de-a* (exemplele (6)) și în cele care privesc prepozițiile având regim cazual de genitiv-dativ (exemplele (7)):

(6) a. *Scrie cu creion**ul**/stilo**ul**.*
b. *Merge cu taxi**ul**/mașin**a**.*
c. *Se joacă de-a școal**a**/de-a pompieri**i**.*

(7) a. *Se joacă în spatele/în fața/în jurul bloc**ul**ui.* (genitiv)
b. *A reușit grație/datorită/mulțumită efort**ul**ui.* (dativ)

De notat că fenomenul aici în discuție nu este de origine romanică. Acesta nu se regăsește în alte limbi din familia latină. Așa cum se poate vedea din exemplele următoare, articolul hotărât nu cade după prepoziții în aceste limbi, ci – dimpotrivă – este obligatoriu:

(8) a. *Je me dirige vers **le** parc/*vers parc.* (franceză)
„Mă îndrept către parc."
b. *Mi dirigo verso **il** giardino/*verso giardino*. (italiană)
„Mă îndrept către grădină."
c. *Juan se ha escondido detrás de **los** árboles/*detrás de árboles*. (spaniolă)
„Juan s-a ascuns în spatele copacilor."

În schimb, acesta se mai întâlnește într-o altă limbă neromanică, mai precis balcanică, și anume în albaneză, în condiții similare cu cele din română. Așa cum putem observa din exemplele (9) din dreapta, marcate cu asterisc, articolul hotărât nu poate apărea cu un substantiv precedat de o prepoziție:

(9) a. *Vuri librin mbi trapezë/*mbi trapezë**n**.*
„A pus cartea pe masă."
b. *Unë po shkoj në park/*në park**ut**.*
„Merg în parc."

Interpretarea exemplelor din (9) poate fi una de tip specific (adică poate fi vorba despre o masă și un parc cunoscute), în ciuda absenței articolului hotărât.

1.2. Condițiile în care apare acest fenomen

Am văzut din cele descrise mai sus că fenomenul căderii articolului după prepoziții privește doar articolul hotărât, și nu pe cel nehotărât, doar anumite

prepoziții (cele care impun acuzativul, și nu cele cu regim de genitiv-dativ), doar anumite limbi (româna și albaneza), și nu limbile romanice sau germanice.

Dat fiind că româna și albaneza sunt limbi în care articolul hotărât este sufixal, o întrebare la care am putea răspunde este dacă acesta cade după prepoziții în toate limbile în care are acest statut, mai exact în bulgară, așa cum am menționat în exemplul (4) de mai sus. Răspunsul vine imediat când privim datele de mai jos, în care se observă că articolul hotărât nu cade după prepoziții, în ciuda statutului sufixal al acestuia:

(10) a. *Otivam kîm masa**ta**/*kîm masa*. (bulgară)
„Mă îndrept către masă."
b. *Otivam kîm tchekva**ta**/*kîm tchekva.*
„Mă îndrept către biserică."

Construcțiile bulgărești din (10) ne arată clar că nu orice limbă cu articol hotărât sufixal prezintă fenomenul căderii după prepoziții din română și albaneză. Reținem, prin urmare, că statutul sufixal al articolului hotărât este doar o condiție necesară, însă nu și suficientă, pentru ca el să poată cădea.

Dacă privim cu atenție exemplele (11) – (12) de mai jos, observăm că – în realitate – fenomenul este mai complex decât l-am descris până acum:

(11) a. *Am pus cartea pe mas**a** de lemn/*pe masă de lemn*.
b. *Mă îndrept către parc**ul** înflorit/*către parc înflorit*.
c. *Se duce la școal**a** copilului/*școală copilului*.

(12) *Vuri librin mbi trapezë**n** që bëri gjyshi/*mbi trapezë që bëri gjyshi.* (albaneză)
„Pune cartea pe masa pe care a făcut-o bunicul."

În realitate, complexitatea provine din interacțiunea dintre morfologie, sintaxă și semantică-discurs. Așa cum se poate vedea din exemplele precedente, articolul hotărât nu cade, fiind deci obligatoriu, atunci când substantivul precedat de prepoziție este însoțit de un alt constituent, indiferent de natura acestuia din urmă: grup prepozițional în (11a), adjectiv în (11b), substantiv în (11c), propoziție subordonată relativă în (12). Cu alte cuvinte, prezența unui alt element în structura nominală antrenează apariția obligatorie a articolului hotărât.

Prin urmare, există două condiții necesare pentru ca fenomenul căderii articolului hotărât – în structurile cu interpretare specifică – să se poată produce: (i) articolul să aibă statut morfologic slab, sufixal și (ii) substantivul precedat de prepoziție să nu fie însoțit de alte cuvinte. Niciuna dintre aceste condiții, luată separat, nu este suficientă.

O altă întrebare pe care ne-o putem adresa este de ce acest fenomen se produce doar în română și în albaneză, și nu și în bulgară, limbă care – la fel ca

primele două – are un articol hotărât sufixal (a se vedea exemplele (4) şi (10) de mai sus).

Un răspuns clar şi documentat depăşeşte scopul şi cadrul acestei cercetări, însă putem sugera câteva elemente care arată unele diferenţe, cel puţin între română şi bulgară. Este vorba, mai exact, de gradul de *slăbiciune* (înţeleasă ca *dependenţă*) morfosintactică a articolului hotărât din cele două limbi. Deşi are statut sufixal în ambele limbi, în sensul că este dependent de o bază nominală la care trebuie să se ataşeze, articolul hotărât din bulgară este mai puţin slab decât cel din română. Acest lucru este vizibil în construcţiile de mai jos, care comportă o coordonare de adjective pre-nominale. Mai exact, în română, articolul hotărât fiind mai slab, nu poate apărea doar cu unul dintre adjectivele pre-nominale (13a), ci trebuie obligatoriu repetat cu amândouă (13b) (vezi şi Dobrovie-Sorin, Giurgea 2006):

(13) a. **inovatorul şi atrăgător proiect*
b. *inovatorul şi atrăgătorul proiect*

În schimb, în bulgară, articolul hotărât fiind mai puţin slab, apare doar pe primul adjectiv pre-nominal din structura cu coordonare (14a), fiind exclus cu ambele adjective (14b):

(14) a. *novata i interesna kniga*
„noua şi interesanta carte"
b. **novata i interesnata kniga*

Gradul de slăbiciune morfologică a articolului hotărât ar putea fi, deci, responsabil de căderea acestuia după prepoziţii în unele limbi în care are statut sufixal, ca în română, dar nu în altele.

Înainte de a trece la secţiunea următoare, menţionăm că acest tip de structură trebuie delimitat de alte structuri în care articolele, atât hotărât, cât şi nehotărât, nu pot apărea, indiferent de statutul articolului şi de ocurenţa altor constituenţi alături de substantivul precedat de prepoziţie. Este vorba despre unele construcţii adnominale (în cadrul grupurilor nominale complexe care conţin un grup prepoziţional) şi de unele construcţii verbale în care articolul este absent. Astfel de structuri se deosebesc de cea descrisă mai sus în primul rând prin interpretarea pe care o au, fie aceea de caracterizare/proprietate, ca în exemplele (15) echivalente cu structuri adjectivale, fie aceea de acţiune/activitate generică, ca în exemplele (16) de mai jos. În niciuna dintre acestea, citirea nu este de tip specific. Referentul substantivului nearticulat precedat de prepoziţie nu este individualizat, acesta are doar un rol caracterizant:

(15) a. *vacanţă de vară => estivală*
b. *fiu de rege => regal*

c. *joc de copii => copilăresc*
d. *rochie de mireasă => nupțială*

(16) a. *a merge la biserică, a intra la închisoare, a ieși la pensie*
b. *a fi în spital, a intra la facultate, a sta la rând/la coadă/la pândă*

Construcţiile de acest gen există în diferite limbi. Nu sunt specifice românei sau albanezei. Aşa cum am subliniat, ele au caracteristici diferite faţă de cele ale fenomenului pe care ne-am propus să-l urmărim aici, de aceea le vom lăsa deoparte în cele ce urmează.

1.3. Câteva date de la vorbitorii de limba română din Franţa

Dincolo de complexitatea menţionată şi de specificitatea tipologică, motivul pentru care am ales să descriem acest fenomen în articolul de faţă este că acesta pare să se prezinte diferit la unii vorbitori de limba română din Franţa. Numeroasele date culese din activitatea la clasă, atât de la adulţi, cât şi de la copii, arată că unii dintre aceştia folosesc articolul hotărât în contextele în care ar trebui să fie absent:

(17) a. *Copacii slăbuți din parc**ul** au fost eliminați ieri.*
b. *În cadrul dezvoltarea decenală din regiune**a**, aș vrea să vă prezint proiectul meu.*
c. *De aceea, aș vrea să vă explică mai în detaliu niște aspecte din proiect**ul**.*
d. *Eu fac șarpele ce vre să îl găse pe șoricel**ul**.*
e. *Gata, le-am desenat pe toate**le**!*
f. *Am furniza serviciul apei minerale pentru cetățeni**i**.*
g. *Bufnița a pus pe șoricel**ul** în carton.*
h. *Iar tramvaiul nu poate fi destul pentru toți**i**.*
i. *Este un actor necunoscut în țar**a**.*
j. *Domnu' profesor, eu nu găsesc pe foai**a**!*

Întrebarea firească ce se pune când privim astfel de exemple este cum se învaţă această structură de către vorbitorii de română din Franţa în contextul contactului cu franceza care, după cum se ştie, nu are o astfel de structură.

Pe lângă această întrebare de ordin general, o serie de alte întrebări mai pot fi evocate: (i) în ce măsură gradul de complexitate al acestei structuri gramaticale are un impact asupra achiziţiei sale la bilingvii franco-români?; (ii) în ce măsură limba societală, în speţă franceza, are un impact asupra limbii moştenite (româna)?; (iii) există diferenţe de achiziţie a acestui fenomen între vorbitorii de română ca limbă străină şi cei de română ca limbă moştenită?; (iv) cu privire la aceştia din urmă, există diferenţe de achiziţie în funcţie de vârstă, mai precis între adulţi şi copii?; (v) în ce măsură rolul şcolii şi, mai precis, rolul cursurilor de limba română ajută la achiziţia fenomenului?

Pentru a răspunde la aceste întrebări, am creat un experiment de producere de date pe care l-am propus mai multor participanţi din categoriile evocate mai sus. Acest experiment, metodologia aplicării lui şi profilul participanţilor vor fi descrise în secţiunea următoare.

2. Experiment, metodologie şi participanţi

Dat fiind că o analiză comparativă a datelor din producţiile libere ale vorbitorilor de limba română din Franţa este greu de realizat fără contexte precise şi egale numeric de la un tip de vorbitori la altul, am decis să creăm un experiment simplu, semicontrolat, pe care l-am propus la trei grupe de participanţi.

Experimentul a avut două părţi. Prima a constat în traducerea din franceză în română a 10 fraze simple, organizate în perechi minimale, în care figurau 5 contexte de substantive comune singure, precedate de o prepoziţie (ca în (18a) mai jos) şi 5 contexte de substantive comune însoţite de un alt constituent adnominal (în general, un adjectiv), precedate de o prepoziţie (ca în (18b) mai jos). Toate prepoziţiile din frazele franţuzeşti au avut ca echivalent prepoziţii româneşti cu regim cazual de acuzativ:

(18) a. *Le livre d'Irina se trouve* ***sur la table***.
„Cartea Irinei se află pe masă."
b. *Nous avons déposé leurs cahiers* ***sur la table noire***.
„Le-am pus caietele pe masa neagră."

Partea a doua a experimentului a constat în folosirea liberă în scurte enunţuri a 10 prepoziţii româneşti cu regim de acuzativ. Lista prepoziţiilor propuse este aceasta:

(19) *de, fără, în, între, la, lângă, pe, pentru, spre, sub*

Constrângerea pe care participanţii au avut-o de respectat a fost că aceste prepoziţii trebuiau folosite exclusiv cu substantive comune singure, celelalte categorii fiind explicit menţionate şi, deci, excluse din posibilităţile combinatorii, anume substantivele proprii, pronumele, adjectivele, verbele, adverbele, prepoziţiile.

Nu a fost impusă o limită de timp pentru a răspunde la ambele sarcini, însă media de răspuns a fost de 30 de minute, lejer superioară la grupa de copii. Pentru aceştia din urmă, părinţii sau reprezentanţii legali au completat un chestionar sociolingvistic despre cum, când şi cu cine vorbeşte copilul limbile pe care le cunoaşte, inclusiv româna. De asemenea, şi-au dat acordul în scris pentru participarea copiilor la experiment şi pentru exploatarea datelor în scop ştiinţific şi în mod anonim. La fel au făcut şi participaţii de la grupele de adulţi.

Participanţii au fost în număr de 60 şi au fost împărţiţi în 3 grupe egale a câte 20. Toţi sunt vorbitori de limba română din Franţa, cu diferite nivele de competenţă, şi au franceza ca limbă societală.

Prima grupă (RLM1)[3] este formată din copii bilingvi cu media de vârstă de 9 ani. Toţi sunt născuţi în Franţa din părinţi români, imigranţi de primă sau a doua generaţie. Vorbesc limba română acasă şi în sfera familială cu prietenii şi cu rudele din România, unde petrec vacanţele de peste an. Sunt şcolarizaţi în sistemul educativ francez, iar franceza este limba lor dominantă. Nu au făcut studii în şi despre română, cu excepţia unui curs opţional de limbă, cultură şi civilizaţie, în regim extraşcolar (2 ore pe săptămână, timp de aproximativ 2 ani la data participării la experiment).

A doua grupă (RLM2) este formată din tineri adulţi bilingvi cu media de vârstă de 20 de ani. Toţi sunt născuţi în Franţa din părinţi români sau sunt veniţi în Franţa înaintea vârstei de 5 ani. Vorbesc româna şi franceza cu membrii familiei şi cu rudele din Franţa. Vorbesc numai româna cu rudele din România, unde merg în general în concediu. Au fost şcolarizaţi în sistemul educativ francez, iar franceza este, în mod evident, limba lor dominantă. La momentul participării la test, erau înscrişi la universitate, unde studiau limba, cultura şi civilizaţia românească de aproximativ 2 ani. Au primit, deci, formare în şi despre limba română, inclusiv cursuri de gramatică românească (aprox. 9 ore pe săptămână).

A treia grupă (RLS)[4] este formată din tineri adulţi cu media de vârstă de 22 de ani. Toţi sunt nativi francezi şi au învăţat limba română ca limbă străină la universitate timp de aproximativ 2 ani şi jumătate la data participării la experiment. Alături de colegii bilingvi de la grupa precedentă, au primit aceeaşi formare în şi despre limba română, inclusiv cursuri de gramatică românească (aprox. 9 ore pe săptămână).

Luând în calcul numărul participanţilor şi pe cel al ocurenţelor prepoziţionale propuse în experiment, am obţinut următoarele contexte pe baza cărora am putut cuantifica şi analiza folosirea fenomenului care ne interesează:

- pentru frazele traduse din franceză
  10 contexte X 20 participanţi = 200 contexte pentru fiecare grupă X 3 grupe = 600 de contexte în total;
- pentru folosirea liberă a prepoziţiilor
  10 contexte X 20 participanţi = 200 contexte pentru fiecare grupă X 3 grupe = 600 de contexte în total.

[3] RLM = româna ca limbă moştenită.
[4] RLS = româna ca limbă străină.

3. Rezultatele în cifre şi grafice

În *Tabelul 1*, oferim o prezentare sintetică a rezultatelor în cifre obţinute în urma efectuării experimentului de către cele trei grupe de participanţi. Pe coloana din stânga figurează profilul participanţilor, pe cea din mijloc rezultatele primei părţi a experimentului (traducerea celor 10 fraze din franceză), iar pe cea din dreapta rezultatele celei de-a doua părţi a experimentului (folosirea liberă a celor 10 prepoziţii cu regim de acuzativ).

Tabel 1.

	Fraze traduse din franceză	Folosire liberă a prepoziţiilor
Grupa de copii (RLM1)	6/200	3/200
Grupa de adulţi (RLM2)	3/200	6/200
Grupa de adulţi (RLS)	60/200	45/200

Aceleaşi rezultate sunt prezentate mai jos sub formă de grafice. *Figura 1* redă, sub formă de diagramă, numărul de erori din prima parte a experimentului pentru fiecare categorie de participanţi (1 = RLM1, 2 = RLM2, 3 = RLS), iar *Figura 2* pe cele din a doua parte a experimentului.

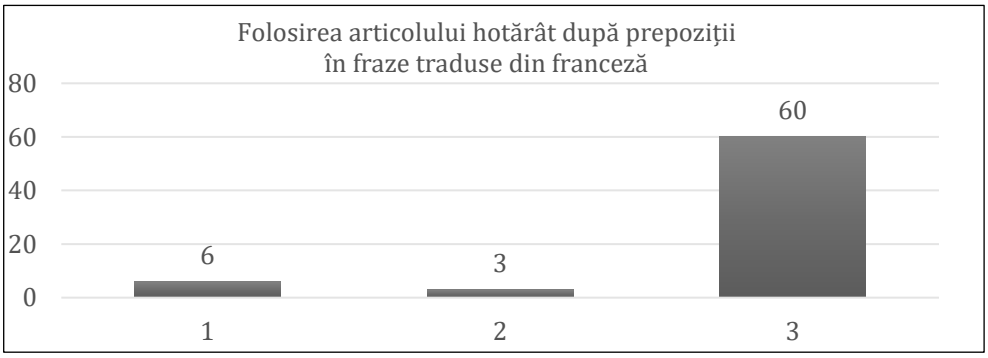


Fig. 1. Rezultate

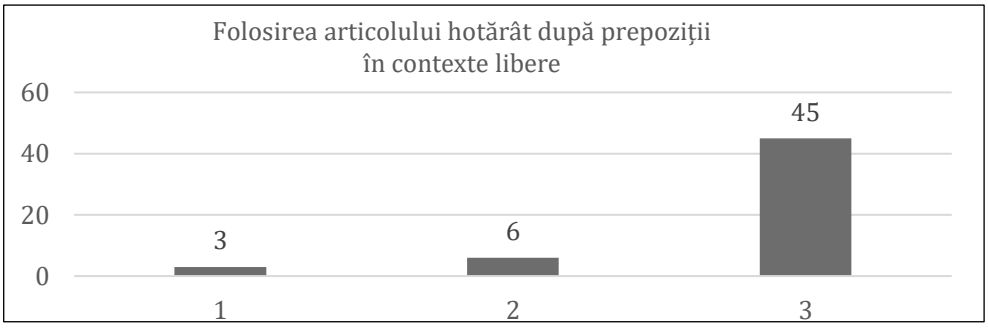


Fig. 2. Rezultate

Pentru a ilustra cifrele din graficele de mai sus, prezentăm mai jos câteva exemple de erori culese din testele participanţilor. Cele din (20) provin din prima parte a experimentului (*Figura 1)*, iar cele din (21) din a doua parte (*Figura 2*):

(20) a. *Rudele Mariei se joacă în jardin**ul**.*
b. *Nepoții de Marie joacă în grădin**a**.*
c. *Cartea Irinei este pe mas**a**.*
d. *Parinții voștri ajungă mâine din munte**le**.*
e. *Fratele femeii tău a votat pentru democrați**le**.*

(21) a. *Eram în bloc**ul**.*
b. *Biblioteca este lângă gar**a**.*
c. *Am văzut-o spre universitate**a**.*
d. *Pisicile noastre nu sunt sub pat**ul**.*
e. *Cu familia mea au plecat de la Paris spre munte**le**.*

4. Discuţie şi concluzii

Pe baza acestor date şi cifre putem oferi acum câteva elemente de răspuns la întrebările formulate la sfârşitul secţiunii 1, întrebări pe care le reluăm aici.

Cum se învaţă această structură de către vorbitorii de română din Franţa în contextul contactului cu franceza?

Fenomenul căderii articolului hotărât după prepoziţii se învaţă diferit în funcţie de categoriile de locutori pe care le avem în vedere. În acest sens, rezultatele din tabelul şi din graficele de mai sus arată că există diferenţe clare între vorbitorii bilingvi de limbă moştenită (ambele categorii de vârstă studiate) şi cei de română învăţată ca limbă străină. Astfel, structura în discuţie pune probleme serioase acestora din urmă (RLS), în sensul că achiziţia ei este incompletă, rata de erori fiind semnificativă la aceştia, în ambele tipuri de contexte (60 şi, respectiv, 45 de erori din 200 de contexte create). Complexitatea fenomenului şi mai ales situarea lui la interfaţa dintre morfologie şi sintaxă, pe de o parte, şi semantică şi discurs, pe de altă parte, are un rol evident în achiziţia de către vorbitorii nativi de franceză. Structurile complexe se învaţă mai greu şi mai târziu, au costuri cognitive şi de procesare mai mari, în special când limba maternă (în cazul de faţă, franceza) are proprietăţi tipologic diferite de cele ale limbii secunde. Reamintim că fenomenul studiat este de natură balcanică, şi nu romanică. Prin urmare, limba a doua (L2) – considerată mai slabă – îşi poate modifica sau chiar pierde unele caracteristici dacă acestea sunt tipologic diferite de cele alte limbii materne (L1). Este o situaţie tipică de *transfer* sau de *interferenţă* lingvistică dinspre franceză înspre română la vorbitorii ei ca limbă străină.

În acelaşi timp, rezultatele din tabelele de mai sus ne furnizează o serie de elemente de răspuns şi pentru celelalte întrebări care îi privesc pe bilingvii având româna ca limbă moştenită. În speţă, gradul de complexitate al structurii nu pare să aibă un impact asupra achiziţiei sale la bilingvii franco-români, la niciuna dintre grupele de vârstă examinate, iar limba societală (franceza) nu influenţează limba moştenită din moment ce numărul de erori înregistrate pentru ambele segmente ale experimentului este mic şi nesemnificativ (6 şi, respectiv, 3 erori din 200 de contexte *per* segment la grupa de copii (RLM1); 3 şi, respectiv, 6 erori din 200 de contexte *per* segment la grupa de adulţi (RLM2)). De asemenea, judecând după aceleaşi rezultate, nu putem spune că există diferenţe de achiziţie în funcţie de vârstă, mai precis între copii şi adulţi, din moment ce numărul de erori este practic acelaşi într-un sens sau în altul (6 şi 3 vs. 3 şi 6). Media de vârstă a copiilor fiind destul de mare (9 ani), ar trebui cu siguranţă testaţi şi alţi copii, mai mici, de pildă, de 3 – 6 ani, pentru a stabili cu exactitate rolul vârstei şi interacţiunea cu gradul de complexitate lingvistică în procesul de învăţare.

Pe baza datelor pe care le deţinem, putem, prin urmare, afirma că achiziţia fenomenului nu pune probleme majore locutorilor bilingvi având româna ca limbă moştenită şi franceza ca limbă societală (RLM1/2). În cazul lor, proprietăţile tipologice ale francezei, ca limbă romanică, nu se transferă şi nu interferează cu cele de natură balcanică ale românei. Achiziţia este cvasicompletă, cel puţin la vârsta la care participanţii au fost testaţi.

Dacă şcoala şi în special cursurile de limba română au un rol în achiziţia structurilor gramaticale şi, deci, şi a fenomenului menţionat este greu de precizat în ce îi priveşte pe bilingvi. Copiii urmează cursuri opţionale extraşcolare de doar 2 ore pe săptămână, fără a beneficia de cursuri de gramatică propriu-zise, iar adulţii urmează un program complet de instrucţie (de aproximativ 9 ore pe săptămână, inclusiv cursuri de gramatică). Cu toate acestea, nu există diferenţe între ei, potrivit rezultatelor de mai sus. În schimb, rolul cursurilor de limba română este evident pentru nativii francezi, din moment ce ele oferă cadrul învăţării diverselor structuri gramaticale. Acestea nu furnizează însă un *input* suficient, deoarece am văzut că tot ei sunt aceia care prezintă numărul de erori de achiziţie cel mai ridicat.

Bibliografie

1. Benmamoun, Montrul, Polinsky 2013: Elabbas Benmamoun, Silvina Montrul, Maria Polinsky, *Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics*, în „Theoretical Linguistics", No. 39, 2013, p. 129-181.
2. Brâncuş *et alii* 2005: Grigore Brâncuş *et alii*, *Limba română. Manual pentru studenţii străini*, Bucureşti, Editura Universităţii, 2005.

3. Dobrovie-Sorin, Giurgea 2006: Carmen Dobrovie-Sorin, Ion Giurgea, *The suffixation of the definite articles in Balkan Languages*, în „Revue roumaine de linguistique", No. 1, București, Editura Academiei Române, 2006, p. 113-135.
4. Dobrovie-Sorin 2007: Carmen Dobrovie-Sorin, *Article-drop in Romanian and Extended Heads*, în Gabriela Alboiu *et alii* (eds), „Pitar Moș: A Building with a View. Papers in Honour of Alexandra Cornilescu", București, Editura Universității, 2007, p. 99-106.
5. GALR 2005: Valeria Guțu-Romalo (ed.), *Gramatica limbii române*, București, Editura Academiei, 2005.
6. Giurgea 2024: Ion Giurgea, *Article drop and case marking in Romanian*, în „Isogloss. Open Journal of Romance Linguistics", Vol. 10, No. 2, 2024, p. 1-23.
7. Kupisch, Polinsky 2021: Tanja Kupisch, Maria Polinsky, *Language history on fast forward: Innovations in heritage languages and diachronic change*, în „Bilingualism: Language and Cognition", Vol. 25, No. 1, 2021, p. 1-12.
8. Mardale 2008: Alexandru Mardale, *Prépositions et article défini en roumain*, în Adèle de Saint-Pierre & Mélanie Thibeault (éds), „Actes des 21èmes Journées de Linguistique", Québec, Centre interdisciplinaire de recherche sur les activités langagières, Université de Laval, 2008, p. 78-93.
9. Mardale 2009: Alexandru Mardale, *Les prépositions fonctionnelles du roumain*, Paris, L'Harmattan, 2009.
10. Montrul 2008: Silvina Montrul, *Incomplete acquisition in Bilingualism: Re-examining the age factor*, Amsterdam, John Benjamins, 2008.
11. Montrul 2016a: Silvina Montrul, *The Acquisition of Heritage Languages*, Cambridge, Cambridge University Press, 2016.
12. Montrul 2016b: Silvina Montrul, *Age of onset of bilingualism effects and availability of input in first language attrition*, în Elena Nicoladis & Simona Montanari (eds.), „Bilingualism across the lifespan: Factors moderating language proficiency", American Psychological Association, 2016, p. 141-161.
13. Polinsky 2018: Maria Polinsky, *Heritage languages and their speakers*, Cambridge, Cambridge University Press, 2018.
14. Rothman 2007: Jason Rothman, *Heritage speakers competence differences, language change and input type: Inflected infinitives in heritage Brazilian Portuguese*, în „International Journal of Bilingualism", Vol. 11, No. 4, 2007, p. 359-389.
15. Sorace 2011: Antonella Sorace, *Pinning down the concept of „interface" in bilingualism*, în „Linguistic Approaches to Bilingualism", Vol. 1, 2011, p. 1-33.
16. Tsimpli, Sorace 2006: Ianthi-Maria Tsimpli & Antonella Sorace, *Differentiating interfaces: L2 performance in syntax-semantics and syntax-discourse phenomena*, în David Bamman, Tatiana Magnitskaia, Colleen Zaller (eds.), în „BUCLD 30: Proceedings of the 30th Annual Conference on Language Development", Vol. 2, Somerville, MA Cascadilla, 2006, p. 653-664.
17. Tsimpli 2014: Ianthi-Maria Tsimpli, *Early, late or very late? Timing acquisition and bilingualism*, în „Linguistic Approaches to Bilingualism", Vol. 4, No. 3, 2014, p. 283-313.

Utilizarea formulelor fixe în exprimarea orală la nivelurile A1 și A2

ALEXANDRA-MIRELA MĂRGINEAN
Universitatea Babeş-Bolyai

Abstract. *The use of fixed formulas in oral expression at levels A1 and A2.* This study aims to explore, through a pragmatic analysis, the oral discourse of non-native speakers at levels A1 and A2, with the aim of identifying the various structures or fixed expressions used to initiate and maintain conversation. These linguistic structures are functional elements (including at elementary levels), internalized as such and used either to fulfill the intended communicative function (refusal, expression of needs, etc.) or in "crisis" situations, when speakers face an impasse in oral communication. Non-native speakers often resort to such structures when they cannot remember a word, lack certain extralinguistic knowledge to maintain the conversation, or do not yet have sufficient vocabulary to initiate and maintain an interaction or oral monologue. At elementary levels, non-native speakers need fillers, fragments through which they can maintain fluency, especially in exam situations. Therefore, it is important to develop automatisms through which they can communicate more easily and convey their communicative intention in the most intelligible way possible. Therefore, we will analyze the most commonly used fixed expressions (their frequency) and the contexts in which they were used in oral communication. These fixed expressions appear (are acquired or even consciously recognized) in much greater numbers at levels B1/B2, as linguistic competence increases, but they are also worth analyzing at elementary levels, as they are the "pillars" of oral communication.

Keywords: *formulaic language, elementary levels, oral expression, pragmatic analysis, oral interaction, interlanguage, prefabricated patterns, conversational fluency, oral production, conversational autonomy*

1. O introducere teoretică

Adesea, structurile lingvistice fixe[1] sunt asociate cu abordarea behavioristă, întrucât vorbitorii nonnativi (VNN), de A1 sau A2, nu depun un

[1] Pentru a evita repetiția, vom utiliza interşanjabil expresii/structuri (lingvistice)/sintagme/ formule fixe.

efort în a descompune sintagmele, pentru a le înțelege din punct de vedere gramatical, ci le învaţă ca atare, memorându-le sub forma unor formule de sine stătătoare, cu o autonomie proprie. Dacă realizăm o incursiune succintă în teoriile achiziţiei unei limbi ca limbă a doua (L2), observăm că nu ar fi eronată această asociere, deoarece teoria behavioristă presupune „imitarea modelelor din input, exersarea noului comportament şi furnizarea de feedback adecvat" (VanPatten, Williams 2015: 19, tr.n.[2]). Învăţarea reflectă deprinderea vorbitorului cu un set de stimuli verbali, iar structurile lexico-gramaticale sunt internalizate doar în momentul în care VNN primeşte drept recompensă un feedback pozitiv.

Cu alte cuvinte, în primele stadii ale însuşirii unei L2, orice vorbitor nonnativ apelează la memorarea unor structuri repetitive din *input*, pentru a-şi construi o autonomie de care se va folosi în momentul în care va fi pus în postura „interlocutorului" în conversaţiile orale. În literatura de specialitate din spaţiul autohton, Elena Platon susţine aceeaşi idee, considerând că, la nivelurile elementare, formulele fixe regăsite în producţiile orale ale VNN sunt produsul însuşirii limbii prin imitaţie (Platon 2021: 286). Astfel, putem înţelege că expresiile fixe desemnează efectul unui comportament lingvistic dobândit prin imitarea *inputului* la care este expus VNN. Cu toate acestea, considerăm că, pentru internalizarea „ca atare" a structurilor, nu este suficientă doar imitarea modelelor din *input*, ci şi exersarea lor prin adaptarea la situaţia de comunicare.

Ulterior, s-a demonstrat[3] că există trei stadii în dezvoltarea L2, şi anume: perioada tăcerii, perioada formulelor (engl. *formulaic language*) şi perioada simplificărilor semantice şi structurale (Ellis 1997: 20-21). În prima etapă, sunt incluşi vorbitorii care, în primele stadii ale achiziţiei unei L2, simt nevoia de o mai mare expunere la limbă, asimilând informaţiile prin ascultare, iar, atunci când încep să comunice, în a doua etapă, repertoriul lor abundă în structuri fixe (engl. *chunks*) (Ellis 1997: 20-21). Ultimul stadiu face referire la trunchierea propoziţiilor sau la reducerea discursului oral de către vorbitori, cu intenţia de a transmite cât mai repede mesajul (Ellis 1997: 20-21). Aceste stadii coincid cu modelul de achiziţie a primei limbi (L1). Un copil învaţă, prin ascultare şi observare, cum funcţionează limba din punct de vedere pragmatic, cum poate solicita ceva, cum poate să-şi ceară scuze sau să descrie un anumit lucru (Widdowson 1978: 52-53). Ulterior, începe să-şi însuşească limba prin înţelegerea şi reproducerea diverselor elemente lingvistice, rutine conversaţionale pe care le întâlneşte în *inputul* corelat cu diversele situaţii de comunicare şi care au un grad de frecvenţă ridicat (Widdowson 1978: 52-53).

[2] `imitation of models in the input, practice of the new behavior, and the provision of appropriate feedback´.

[3] Amintim de Krashen (1985) şi de Dulay&Burt (1974).

Prin urmare, utilizarea formulelor fixe de către VNN reprezintă o practică comună şi naturală, care nu afectează negativ achiziţia L2, ci eficientizează comunicarea orală, în special în primele etape de formare a interlimbii (IL), la nivelurile de bază. Cu toate acestea, în studiile de specialitate, există două nuanţe contradictorii cu privire la efectele pe care formulele fixe le exercită asupra procesului de însuşire a unei L2. Pe de-o parte, se consideră că utilizarea formulelor fixe în exprimarea orală nu joacă un rol de bază în achiziţia unei limbi sau în performanţa lingvistică (Krashen, Scarcella 1978: 283), iar, pe de altă parte, „limbajul formulelor" (engl. *formulaic language*) este perceput ca având un rol semnificativ în achiziţia L2 şi o contribuţie importantă în menţinerea fluenţei (Wood 2002: 13). O altă perspectivă întâlnită ar fi aceea conform căreia adulţii, vorbitori de L2, utilizează formulele fixe nu pentru a-şi dezvolta abilităţile lingvistice, ci apelează la această strategie de producere orală cu scopul economisirii de timp (Wood 2002: 5). În urma studiului nostru asupra corpusului oral, putem afirma că, la nivelurile A1 şi A2, structurile fixe favorizează iniţierea şi menţinerea autonomă a conversaţiilor orale, ceea ce constituie deja un câştig enorm pentru un vorbitor de L2.

Krashen şi Scarcella (1978) pun în discuţie două clasificări ale expresiilor fixe, de care vom ţine cont în analiza noastră: tipare prefabricate (engl. *prefabricated patterns*) şi rutine prefabricate (engl. *prefabricated routines*), ambele categorii regăsindu-se în vorbirea automată (engl. *automatic speech*). Rutinele prefabricate desemnează acele enunţuri sau fraze întregi memorate ca „blocuri" fixe, de pildă: *Ce mai faci?, Unde eşti? Cât costă?, Hai să mergem!*. Acestea sunt considerate structuri fixe şi, adesea, subminează procesul creativ al locutorului (Krashen, Scarcella 1978: 283-300), întrucât el nu poate alătura alte elemente în interiorul structurilor, atâta timp cât ele sunt memorate în formă standard, şi nu ca entităţi alcătuite din cuvinte care pot fi dislocate şi utilizate autonom sau sub alte posibilităţi combinatorii. Prin urmare, locutorii utilizează astfel de formule fixe fără a le înţelege structura internă (Krashen, Scarcella 1978: 283).

Pe de altă parte, tiparele prefabricate sunt structuri semifixe care permit un grad de flexibilitate la nivel discursiv (Hakuta 1974: 289). Dacă rutinele presupuneau memorarea unor formule cu sens intern şi structură bine definită, tiparele prefabricate sunt alcătuite din unităţi care îi permit vorbitorului să contribuie cu idei proprii în alcătuirea mesajului oral: *Vreau să..., Poţi să....?, Cred că..., Sper că...* . Asemenea rutinelor, tiparele sunt însuşite mimetic, fără înţelegerea lor gramaticală, însă cu un simţ pragmatic care-i ajută în asocierea corectă, de cele mai multe ori, între tiparele prefabricate şi contextul lor de utilizare (Hakuta 1974: 288). Dacă rutinele prefabricate ar putea reprezenta un dezavantaj pentru procesul de creativitate, tiparele sunt considerate benefice, în acest sens, şi contribuie la construirea autonomă a discursului oral (Krashen, Scarcella 1978: 284).

Aşadar, în termeni generali, o formulă fixă reprezintă „o secvenţă, continuă sau discontinuă, de cuvinte sau alte elemente, care este sau pare a fi prefabricată: adică, stocată şi recuperată integral din memorie în momentul utilizării, mai degrabă decât să fie supusă generării sau analizei de către gramatica limbii[4]" (Wray 2002: 9, tr. n.[5]). Vorbitorii de L2 sunt nevoiţi să apeleze la aceste tipuri de structuri atunci când intenţia lor comunicativă nu poate fi încă materializată prin lexicul dorit sau atunci când vorbitorii trebuie să îndeplinească anumite cerinţe de producere orală, înainte ca ei să fi acumulat suficientă competenţă lingvistică (Krashen, Scarcella 1978: 294-298).

În ceea ce priveşte aspectul didactic, aceste „blocuri sintagmatice" (Slama-Cazacu 1999: 267) sunt, adesea, stocate sub forma unor structuri conversaţionale pe care VNN le exersează în timpul cursurilor, prin contexte artificiale, simulând situaţii de comunicare din viaţa reală, în scopul pregătirii pentru examenele de competenţă lingvistică. În acest mod, structurile ajung să fie înmagazinate în memoria de lungă durată şi accesate în momente-cheie, atunci când contextul de comunicare le declanşează automat în mintea vorbitorului. După cum vom observa în partea de analiză, VNN tind să memoreze formule fixe în acord cu contextul de comunicare, deci nu izolate de acesta.

2. Plasarea pe nivel

În realizarea analizei, am ţinut cont de scalele şi descriptorii din *Companion Volume* (2020), în ceea ce priveşte producerea şi interacţiunea orale, atât pentru a le confirma, prin studiul nostru cantitativ, cât şi pentru a evidenţia faptul că acestea sunt utilizate în număr destul de mare încă de la A1, chiar dacă unii descriptori nu reflectă unu la unu acest lucru. Pentru producerea orală, au fost vizaţi descriptorii din cadrul producerii orale generale şi cei din cadrul monologului susţinut (oferirea de informaţii, descrierea experienţelor), iar, pentru interacţiunea orală, descriptorii din cadrul interacţiunii orale generale, al conversaţiei, obţinerea de bunuri şi servicii şi discuţii informale (cu prietenii). Bunăoară, în cadrul scalelor menţionate pentru producerea orală, descriptorii care includ „limbajul formulelor" sunt ilustraţi la nivelul A1, în cadrul monologului susţinut, mai exact: oferirea de informaţii (Council of Europe 2020: 63). Aici, se precizează că un vorbitor este capabil să descrie un

[4] Gramaticalitatea structurilor fixe, memorate ca atare, e descoperită abia pe la B1-B2, când vorbitorii realizează că expresiile uzuale pe care le-au internalizat la A1, precum *Mulţumesc!, Te rog!*, au o funcţionalitate morfologică, deci nu se limitează doar la rolul lor în exprimarea funcţiilor de comunicare.

[5] `a sequence, continuous or discontinuous, of words or other elements, which is, or appears to be, prefabricated: that is, stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar`.

obiect utilizând cuvinte simple şi formule fixe, cu condiţia ca locutorul să aibă timp de gândire înainte (aspect pe care îl putem infirma, fiindcă toţi subiecţii experimentului nostru au produs expresii fixe în sarcini în care nu au beneficiat de o pregătire iniţială, ci au vorbit spontan). În ceea ce priveşte descriptorii din cadrul interacţiunii orale, formulele fixe sunt menţionate în cadrul tuturor scalelor vizate de către noi, la nivelul A1, plus în cazul scalei despre schimbul de informaţii (Council of Europe 2020: 72-79). Mai mult, în scalele pentru interacţiunea orală generală şi în cea care vizează conversaţia, sunt specificate formulele fixe ca fiind utilizate de către VNN încă de la nivelul pre-A1, ceea ce ne confirmă faptul că învăţarea oricărei L2 se fundamentează pe o memorare a limbii în context (locutorul ştie să utilizeze expresiile fixe în funcţie de contextele de comunicare în care se regăseşte) şi că orice locutor, la nivelul acesta, pentru a iniţia şi a menţine un discurs oral, are nevoie de „piloni" de susţinere prin care să-şi poată exprima intenţia de comunicare.

În plus, am utilizat *Descrierea minimală a limbii române. A1, A2, B1, B2*, din care am extras funcţiile comunicative pentru fiecare formulă fixă utilizată, atât pentru A1, cât şi pentru A2 (a se vedea Platon *et alii* 2014: 12-36). Fiecare formulă fixă exprimă o funcţie comunicativă, iar acestea din urmă sunt evidenţiate în *Descrierea minimală ...* sub egida următoarelor categorii: convenţiile sociale, schimbul de informaţii, exprimarea atitudinilor, a stărilor şi a sentimentelor, influenţarea acţiunilor şi actele reparatorii. Chiar dacă nu toate formulele fixe sunt utilizate de către vorbitori pentru a exprima o funcţie de comunicare, ci, mai degrabă, pentru a marca o strategie de comunicare[6], noi am menţionat, în *Tabelul 1* şi în *Tabelul 2*, în dreptul fiecărei expresii utilizate, şi funcţia vizată prin acestea[7].

3. Metodologia analizei

Pentru studiul de faţă, noi am analizat un corpus propriu, în care am transcris producţiile orale a 38 de studenţi înmatriculaţi în cadrul *Anului Pregătitor de limba română pentru cetăţenii străini* de la Facultatea de Litere, Universitatea Babeş-Bolyai din Cluj-Napoca, în anul 2024-2025. Subiecţii se prezintă astfel: câte un student din Noua Zeelandă, India, Tunisia, Macedonia, Azerbaidjan, Egipt, Spania, Belgia, Palestina; câte doi studenţi din Siria,

[6] De pildă, un student a folosit expresia fixă *Am nevoie de...*, cu pauze pline şi ezitări, nu pentru a transmite exprimarea nevoilor, ci pentru a marca un blocaj în conversaţie sau un neajuns lexical.

[7] Au fost cazuri rare în care studenţii au folosit expresii fixe în contexte nepotrivite. De pildă, o studentă, dorind să-şi întrebe partenerul de dialog *De unde eşti?*, a folosit expresia *Unde eşti?*, pe baza unor confuzii legate de cele două formulări similare, dar diferite prin prisma unei singure prepoziţii. Cu toate acestea, funcţia comunicativă s-a transmis, iar colega ei a înţeles repede confuzia.

Indonezia, Israel, Sri Lanka; trei studenți din Franța; cinci persoane din Turkmenistan; șase studenți din Turcia și șapte din Ucraina. Cei mai mulți studenți au fost din Ucraina, majoritatea dintre ei având expunere la limba-țintă (LȚ) înainte să înceapă cursurile formale. Un student din Ucraina și studentul din Spania au avut, la începutul cursurilor formale (în luna octombrie), un nivel de B1-B2, însă nu credem că acest lucru a afectat analiza, întrucât au utilizat formule fixe specifice nivelului, nefiind influențați de cunoștințele anterioare de limbă[8]. Toți studenții au fost înregistrați o singură dată la A1 și de două ori la A2, în afara cursurilor, pe sarcini variate și fără timp de gândire înainte. Deci, au fost urmăriți în evoluție, printr-un studiu longitudinal, pe o perioadă de trei luni (din octombrie până în ianuarie).

La A1, s-au analizat producțiile orale rezultate din realizarea următoarelor sarcini: închirierea unui apartament (1), în care studentul A trebuia să-l convingă pe studentul B să închirieze împreună un apartament, pe baza unor imagini-suport; planuri de vacanță (2) (discuții despre planificarea unei vacanțe împreună).

La A2, au fost propuse sarcini diverse și puțin peste nivelul lor de competență lingvistică: la magazin (3) – doi studenți, A și B, au primit liste de cumpărături diferite, cu imagini; aceștia trebuiau să-i spună studentului C ce produse doresc de la magazin, studentul C având o listă puțin diferită cu alimentele care se găseau în magazin; o sarcină (4) în care studentul A a primit o hartă completă a unui traseu stabilit, iar studentul B a primit aceeași hartă, dar cu mici modificări, iar primul locutor trebuia să-i explice studentului B cum poate ajunge la destinație; ultima sarcină (5) a presupus descrierea unor imagini pentru interlocutor, în care studentul A avea imagini puse în ordine și trebuia să le descrie studentului B, care avea aceleași imagini, dar așezate în ordine diferită.

Ținând cont de aspectele menționate, în studiul de față, am încercat să realizăm atât un inventar al formulelor fixe utilizate la nivelurile A1 și A2 în funcție de numărul de ocurențe cu care apar în corpus, cât și o interpretare comparativă a datelor obținute.

4. Interpretarea rezultatelor[9]

Pentru A1, am ales să menționăm, sub forma unui mic inventar de formule fixe, doar câteva exemple, care au cel puțin 5 ocurențe, menționând

[8] În plus, am observat că formulele fixe au început să fie utilizate în mod frecvent, în repertoriul lor discursiv, abia după frecventarea cursurilor formale, chiar dacă le cunoșteau dinainte.

[9] Analiza propusă de către noi este una comună și mai accesibil de realizat pentru un studiu restrâns. În studiile viitoare însă, ne propunem să realizăm o analiză în care vom urmări în ce măsură expresiile fixe se „pliază" pe contextul în care sunt utilizate. Mai mult, se pot realiza

sarcinile în care au fost identificate şi funcţia comunicativă pe care au îndeplinit-o. Precizăm că nu au fost luate în calcul expresiile fixe utilizate exclusiv într-o altă L2 (în engleză, în cazul nostru) şi nici acele expresii preluate din întrebarea interlocutorului şi repetate de către vorbitor. Am ţinut cont doar de formulele utilizate spontan de către fiecare vorbitor. Astfel, pentru A1, avem următoarele rezultate:

Tabel 1. Distribuţia formulelor fixe la A1 în funcţie de ocurenţe

Formule fixe A1	**Ocurenţe**	**Sarcini**	**Funcţie comunicativă**
Am nevoie de...	21	Închirierea unui apartament (1); Planuri de vacanţă (2)	a exprima o nevoie
Foarte + adj. (frumos/bine/ modern, mare)	18	Închirierea unui apartament (1)	(superlativul absolut utilizat pentru a convinge)
Pentru că...	17	Închirierea unui apartament (1) Planuri de vacanţă (2)	(coeziune şi coerenţă – exprimarea cauzalităţii)
Hai să mergem	14	Închirierea unui apartament (1) Planuri de vacanţă (2)	a formula o invitaţie
La revedere!	13	Închirierea unui apartament (1) Planuri de vacanţă (2)	a saluta la despărţire
Bună ziua!	12	Închirierea unui apartament (1) Planuri de vacanţă (2)	a saluta la întâlnire
Îmi place + subst.	12	Închirierea unui apartament (1) Planuri de vacanţă (2)	exprimarea plăcerii
Cât costă?	9	Închirierea unui apartament (1) Planuri de vacanţă (2)	a solicita o informaţie
Ce (mai) faci?	7	Închirierea unui apartament (1)	a se adresa cuiva direct
Salut!	7	Închirierea unui apartament (1) Planuri de vacanţă (2)	a saluta la întâlnire
Nu-i problemă/ Nicio problemă.	5	Închirierea unui apartament (1)	a accepta scuze
Eu prefer + subst.	5	Închirierea unui apartament (1) Planuri de vacanţă (2)	a exprima preferinţa
Nu (îmi) place	5	Închirierea unui apartament (1)	a exprima (ne)plăcerea
Eu sunt (+ numele)	5	Prezentarea individuală	a se prezenta

La A1, aşa cum reiese din *Tabelul 1*, cea mai frecventă expresie în corpusul nostru este *Am nevoie de...*, alegerea ei nefiind influenţată de tipul sarcinii, ci de o predilecţie a vorbitorilor, aceasta fiind printre singurele expresii utilizate la acest nivel cu scopul exprimării unei nevoi sau, de multe ori, a unei preferinţe (*Eu am nevoie de apartament mare nu mic*, cu sensul de „Eu prefer un

cercetări asupra transferului sociopragmatic pornind de la modalitatea exprimării funcţiilor comunicative în L1 şi cum influenţează acesta utilizarea formulelor fixe în L2, ţinându-se cont de o analiză cantitativă care să includă atât profilul lingvistic al fiecărui vorbitor, cât şi vârsta. În plus, ar fi interesantă o interpretare printr-un studiu longitudinal care să vizeze evoluţia lor de la A1 la B2, mai ales în cazul vorbitorilor expuşi la L2 şi în afara cursurilor al căror discurs oral poate fi mai ofertant (s-ar putea găsi o multitudine de colocaţii interesante).

apartament mare."). Din celelalte exemple extrase, cu ocurenţe destul de mari, precum *Hai să mergem!*, *La revedere!*, *Bună ziua.*, *Cât costă?*, VNN au o predilecţie pentru rutine prefabricate, ceea ce nu denotă o lipsă de creativitate, căci, din contră, ei „condimentează" discursul oral cu structuri care arată şi sună perfect, tocmai pentru a îmbunătăţi, calitativ, producerile sau interacţiunile orale.

Cu toate acestea, există, pe locul al doilea, un exemplu de tipar prefabricat, cu 17 ocurenţe, *Pentru că ...*, acesta reflectând efortul de a menţine, în mod autonom, o intenţie de comunicare, în ciuda neajunsurilor lingvistice. De asemenea, am remarcat o predilecţie pentru formulele de salut politicoase, *Bună ziua!*, *La revedere!*, printre subiecţii de vârste apropiate, ceea ce confirmă faptul că, în corpusul nostru, la A1, rutinele conversaţionale nu sunt utilizate cu scopul de a exprima neapărat vreo funcţie comunicativă (salutul la întâlnire/despărţire), ci marchează o strategie de câştigare de timp pentru gândirea şi procesarea mentală a mesajului care urmează să fie transmis.

Mai mult, inclusiv forma verbului *a-i plăcea*, la persoana I singular, este utilizată tot ca structură fixă şi apare frecvent în contextul exprimării unei plăceri/neplăceri. În plus, utilizează varianta *Eu prefer ...*, care reprezintă un calc lingvistic din engleză, *I prefer*. Iar, în ceea ce priveşte prezentarea personală, subiecţii care s-au prezentat (nu toţi) au preferat să utilizeze forma scurtă *Eu sunt...*, probabil aceasta fiind mai uşor de ţinut minte şi de utilizat.

La A2, în schimb, ţinând cont de faptul că s-au identificat mai multe tipuri de formule fixe, am decis să le menţionăm doar pe cele care au cel puţin 9 ocurenţe, după cum se poate observa în următorul tabel:

Tabel 2. Distribuţia formulelor fixe la A2 în funcţie de ocurenţe

Formule fixe A2	Ocurenţe	Sarcini	Funcţie comunicativă
Am nevoie de...	84	La magazin (3) Hartă (4)	a exprima o nevoie
Pentru că...	62	La magazin (3) Harta (4) Descrierea unor imagini interlocutorului (5)	(coeziune şi coerenţă – exprimarea cauzalităţii), justificarea
Cred că...	44	La magazin (3) Harta (4) Descrierea unor imagini interlocutorului (5)	a exprima opinia
Poţi să ...	41	La magazin (3) Harta (4)	a răspunde la cererea de informaţii asupra unei capacităţi/abilităţi
Nu ştiu.	33	La magazin (3) Harta (4)	a semnala neînţelegerea
Foarte + adj.	27	La magazin (3) Harta (4)	(superlativul absolut utilizat pentru a convinge)

Formule fixe A2	Ocurenţe	Sarcini	Funcţie comunicativă
Trebuie să...	23	La magazin (3) Harta (4)	considerarea unui fapt ca necesar/ nenecesar
Vreau să...	17	La magazin (3) Harta (4)	a exprima intenţia
Îmi place + subst.	14	La magazin (3) Harta (4)	a exprima plăcerea
Înţeleg.	15	La magazin (3) Harta (4)	a confirma
Scuze!	14	La magazin (3) Harta (4)	a se autocorecta
Ce (mai) faci?	13	La magazin (3) Harta (4)	a se adresa cuiva direct
Salut!	10	La magazin (3) Harta (4)	a saluta la întâlnire
Cât costă?	9	La magazin (3)	a solicita o informaţie
La revedere	9	La magazin (3)	a saluta la despărţire

După cum reiese din *Tabelul 2*, subiecţii au utilizat, într-un număr considerabil mai mare, tipare prefabricate, datorită unui nivel de competenţă lingvistică mai ridicat. De pildă, *Pentru că...*, *Cred că...*, *Poţi să...*, au fost cele mai utilizate expresii la A2, după formula *Am nevoie de...* . Subiecţii, în special la nivelul A2, simt nevoia unei expansiuni a discursului oral, ceea ce stimulează producerea de expresii semifixe în defavoarea rutinelor prefabricate: *Trebuie să...*, *Vreau să....*

Cu toate acestea, aceeaşi formulă, *Am nevoie de...*, la fel ca în cazul nivelului A1, a înregistrat cele mai mari ocurenţe. Frecvenţa ei în număr mare este justificată de tipul sarcinilor care au fost aplicate în cadrul experimentului. De pildă, în sarcina care viza obţinerea de bunuri, „La magazin" (3), s-au înregistrat 73 de ocurenţe, iar 11 ocurenţe au fost regăsite în sarcina cu harta (4). Acest lucru poate însemna că, în ciuda nivelului avansat, expresia *Am nevoie de...* , în rândul subiecţilor noştri, a rămas prima opţiune atunci când au dorit să-şi exprime o nevoie.

De asemenea, remarcăm expresia fixă *Nu ştiu.* care a fost utilizată, destul de frecvent, cu scopul semnalării directe a neînţelegerii. La A1, subiecţii, de multe ori, au semnalat neînţelegerea sau un gol lexical din IL lor prin solicitări indirecte ale ajutorului (pauze pline, ezitări, repetarea cuvântului neînţeles în *input*, râsete), în mod diferit de A2, unde subiecţii au motivaţia să exprime, direct, o problemă în receptarea sau producerea orală a mesajului. De asemenea, se remarcă şi o strategie de interacţiune, *Înţeleg.*, folosită pentru a confirma partenerului de dialog că mesajul este transmis în mod inteligibil.

Rutinele conversaţionale, precum salutul, nu mai sunt utilizate ca strategii de câştigare a timpului, ci sunt utilizate întru totul pentru a exprima o funcţie pur comunicativă, drept dovadă numărul mare de ocurenţe pentru simpla formulă *Salut!*. De aceea, iniţierea unei conversaţii se rezumă, în

majoritatea dialogurilor, la salutul inițial și, după aceea, vorbitorii ajung direct la nucleul discuției. În sarcinile dificile, precum cea cu harta, s-au înregistrat „incipituri" mai lungi pentru a câștiga timp, de aceea am obținut un număr de 13 ocurențe pentru formula fixă *Ce (mai) faci?*. În această situație, se regăsesc și expresiile în care se folosește superlativul absolut *foarte* și un adjectiv, pentru a umple anumite goluri lingvistice sau pentru a câștiga timp de gândire: *Am ... eu am ... peș-... peș- ... peșe... pește ...ăăă.. foarte ... foarte ... frum-.... foarte deliciosă*.

Formulele care s-au păstrat constante în producțiile orale ale subiecților sunt *Îmi place*, *La revedere* și *Cât costă?*, însă și acestea au fost stimulate prin prisma tipului de sarcină.

5. În loc de concluzii

Luând în considerare faptul că analiza s-a realizat pe un număr redus de studenți și nu s-au luat în calcul toate variabilele (vârsta, expunerea la limbă, L1 a vorbitorului, alte L2 cunoscute), nu putem trasa niște concluzii general-valabile, ci ne rezumăm la câteva aspecte observabile, reperate atât în corpusul nostru, cât și în interacțiunea cu subiecții. Astfel, putem conchide prin următoarele deduceri:

- La A1, cele mai multe structuri fixe sunt utilizate ca strategii de câștigare de timp pentru gândire, iar VNN (din observațiile noastre) înțeleg mult mai bine întrebările interlocutorului construite pe baza acestora. De exemplu: S1 – *Ce preț are apartamentul?*/S2 – Ăăăă... *preț?*/S1 – *Da. Cât costă?*/ S2 – *Aaa... cincizeci de euro*.
- Structurile fixe sunt utilizate în număr mult mai mare în sarcini fără imagini-suport.
- În dialogurile dintre VNN, la A1, ca formule de inițiere a conversației sunt utilizate saluturi formale, acestea fiind strategii de câștigare a timpului. Abia la A2 dialogurile devin mai „naturale".
- Numărul formulelor fixe, în producțiile orale, crește la nivelul A2.
- Formulele fixe au o contribuție majoră la nivelurile elementare, întrucât ajută la închegarea frazelor și la fluidizarea discursului oral.

Bibliografie

1. Council of Europe 2020: Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new descriptors*, Strasbourg, Editura Council of Europe, 2020.
2. Dulay, Burt 1974: Heidi C. Dulay și Marina K. Burt, *Natural Sequences in Child Second Language Acquisition*, *`Language Learning`,* vol. 24, nr. 1, 1974, p. 37-53.

3. Ellis 1997: Ellis Rod, *Second language acquisition*, Oxford şi New York, Editura Oxford University Press, 1997.
4. Hakuta 1974: Kenji Hakuta, *Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language acquisition*, în `Language Learning`, vol. 24, nr. 2, 1974, p. 287-297.
5. Krashen 1985: Krashen, Stephen D, *The Input hypothesis: Issues and Implications*, Lincolnwood, Editura Laredo Publishing, 1985.
6. Krashen, Scarcella 1978: Stephen D. Krashen şi Robin C. Scarcella, *On routines and patterns in language acquisition and performance*, în `Language learning`, vol. 28, nr. 2, 1978, p. 283-300.
7. Platon 2021: Elena Platon, *Româna ca limbă străină (RLS). Elemente de metadidactică*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2021.
8. Platon *et alii* 2014: Elena Platon, Ioana Sonea, Lavinia Vasiu şi Dina Vîlcu, *Descrierea minimală a limbii române. A1, A2, B1, B2*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărţii de Ştiinţă, 2014.
9. Slama-Cazacu 1999: Tatiana Slama-Cazacu, *Psiholingvistica – o ştiinţă a comunicării*, Bucureşti, Editura ALL Educational, 1999.
10. VanPatten, Williams 2015: Bill VanPatten şi Jessica Williams, *Early Theories in SLA*, în vol. *Theories in second language acquisition*, editori Bill VanPatten şi Jessica Williams, New York, Editura Routledge, 2015, p. 17-34.
11. Widdowson 1978: Henry George Widdowson, *Teaching language as communication*, Oxford, Editura Oxford University Press, 1978.
12. Wood 2002: David Wood, *Formulaic language in acquisition and production: Implications for teaching*, în `TESL Canada Journal`,vol. 20, nr. 1, 2002, p. 1-15.
13. Wray 2002: Alison Wray, *Formulaic Language and the Lexicon*, Cambridge, Editura Cambridge University Press, 2002.

Variația în româna ca limbă străină în funcție de genul nenativilor. Un studiu de caz (construcțiile comparative)

CARMEN MÎRZEA VASILE
Universitatea din București, Facultatea de Litere/
Institutul de Lingvistică al Academiei Române
„Iorgu Iordan – Alexandru Rosetti"

Abstract. *Gender-based variation in non-native Romanian: A case study (comparative constructions).* This study investigates gender-based variation in the acquisition of L2 Romanian, specifically examining the morphosyntactic development of comparative constructions at A2 and B1 proficiency levels. Grounded in individual differences research, the study frames gender as a socio-cultural construct rather than a biological determinant, challenging essentialist perspectives and biological determinism in Second Language Acquisition (SLA). The methodology triangulates data from a questionnaire − validated for internal consistency reliability − with automated error analysis of a learner corpus (LECOR). Results reveal complex interlanguage variation: while the questionnaire showed a modest performance advantage for female learners (2.8% lower weighted error mean), corpus analysis demonstrated non-linear patterns across proficiency levels; at A2, female learners exhibited slightly higher normalized error rates, whereas at B1, male learners showed noticeably elevated error frequencies. These findings align with international SLA research indicating that biological sex alone inadequately predicts learning outcomes (López Rúa 2006; Teimouri *et alii* 2024, a.o.). The study concludes that gender-based performance differences in L2 Romanian acquisition require multifactorial analysis, integrating variables such as native language, motivation, learning strategies, and sociocultural context.

Keywords: *L2 Romanian, individual differences, sex/gender, sex/gender-based variation, interlanguage variation, comparative constructions, learner corpus of L2 Romanian, questionnaire, internal consistency reliability*[1]

[1] Această lucrare a fost realizată cu sprijinul financiar al Ministerului Cercetării și Inovării, CNCS – UEFISCDI prin proiectul *Corpus de română ca limbă străină (LECOR). Colectare, adnotare și aplicații/Learner Corpus of Romanian (LECOR). Collection, Annotation and Applications* (PN-III-P1-1.1-TE-2019-1066, contract nr. TE 30/2020).

1. Introducere

Problema diferenţelor de gen în învăţarea românei ca limbă străină, după cunoştinţele noastre, nu a fost studiată până acum. De altfel, nici diferenţa de gen încodată în producţiile verbale ale nativilor nu a fost o temă de interes deosebit în cercetările ştiinţifice moderne şi contemporane[2]. Cunoaşterea şi descrierea ştiinţifică a diferenţelor de gen încodate în limba-ţintă este indispensabilă pentru înţelegerea nuanţată a achiziţiei lor de către nenativi[3].

Deşi există ideea că performanţa în învăţarea limbilor străine e diferenţiată în funcţie de sex, femeile având superioritate, cercetările din domeniul achiziţiei limbilor nenative au arătat că este vorba mai degrabă de un construct social (european), nu de o superioritate înnăscută (Saville-Troike 2012: 90, 131), şi că factorii corelaţi cu succesul în învăţare sunt mai mulţi, iar interacţiunea dintre ei este complexă. Destul de multe cercetări nu au rezultate concludente. Femeile par totuşi a fi în mod regulat superioare la nivel general (López Rúa 2006: 100), dar sunt şi studii de caz care au arătat că nenativii bărbaţi au rezultate mai bune (Alahmadi, Lahlali 2019: 70-72). Rata mai mare de succes în învăţare nu se datorează factorului biologic în sine, ci interacţiunii multidimensionale între factorii neurologici, cognitivi, afectivi, sociali şi educaţionali (López Rúa 2006: 112).

Cercetarea de faţă cuprinde un studiu de caz care vizează achiziţia românei ca limbă nenativă (nivelurile A2 şi B1), în domeniul morfosintactic (cu limitare la achiziţia construcţiilor de gradare şi intensificare), în funcţie de factorul (biologic) al sexului/genului. Scopul este de a verifica, pe baza rezultatelor unui chestionar (comparate cu rezultatele analizei automate a

[2] Într-un capitol monografic, Zafiu (2026) trece în revistă menţiunile şi puţinele cercetări pe această temă. Acestea vizează, în mod tradiţional, domeniul foneticii şi al lexicului, privilegiind perspectiva variaţiei sociolingvistice şi dialectale. Ca reflex al studiilor internaţionale, metodele de cercetare s-au diversificat şi gama de teme de interes s-a lărgit (de exemplu, prezintă interes mai ales variaţia stilurilor de comunicare şi stereotipiile culturale); după cum observă autoarea, lipsesc însă cercetările riguroase ale unor teme relevante, precum folosirea atenuatorilor, a diminutivelor sau a argoului în funcţie de gen. Sunt de remarcat câteva observaţii sociofonetice recente, bazate pe metode ştiinţifice temeinice. Niculescu şi Candea (2023) şi Niculescu *et alii* (2025) identifică tendinţe diferite în funcţie de gen în ce priveşte repetiţiile şi (dis)fluenţele din monologul oral (de exemplu, bărbaţii par a face pauze mai des decât femeile şi produc repetiţii identice mai des, folosesc mai multe particule-*filler* decât femeile şi, mai frecvent, acestea sunt de tip vocalic, în timp ce particulele-*filler* folosite de femei sunt şi vocalice, şi nazale, în proporţie relativ echilibrată). De asemenea, Niculescu (2023), într-o lucrare despre pronunţarea secvenţei „nu ştiu", observă diferenţe între femei şi bărbaţi (de exemplu, că doar femeile pronunţă verbul în forma lui canonică).

[3] Nenativii „imită" preferinţele diferenţiate în funcţie de gen din limba-ţintă (Saville-Troike 2012: 110-111 şi bibliografia citată; Lemée, Regan 2008).

erorilor generale dintr-un corpus), dacă, în această situaţie particulară, rezultatele cercetărilor din domeniu se confirmă sau nu.

În lucrare sunt sintetizate mai întâi rezultatele cercetărilor despre factorul sex/gen în învăţarea limbilor străine. După aceea, este prezentată metoda de lucru (detaliile despre chestionarul folosit, despre contextul completării lui, despre fiabilitatea consistenţei interne a itemilor, precum şi despre profilul respondenţilor). După alte precizări metodologice în legătură cu analiza chestionarului, sunt prezentate rezultatele generale privind ponderea erorilor în funcţie de nivelul de competenţă, apoi rezultatele particulare care iau în calcul şi diferenţa de gen şi tipul de itemi. Studiul de caz arată că studentele tind să aibă rezultate mai bune, însă diferenţa globală nu este substanţială. O analiză a erorilor generale adnotate într-un corpus electronic (LECOR) va arăta că, şi pentru română, ca şi pentru alte limbi, rezultatele de tip statistic care iau în calcul numai factorul (biologic) sex/gen nu sunt foarte concludente.

2. Variabila genului în achiziţia limbilor străine

Sexul/genul este un (posibil) factor de variaţie a succesului în învăţarea unei limbi nenative[4]. Acesta a fost studiat din trei perspective, cu rezultate relativ neconcludente (vezi *supra*, secţiunea 1): (i) **biologică** (neurologică şi hormonală), (ii) **psihologică** (cognitivă şi afectivă) şi (iii) **socioculturală**[5] (vezi, în primul rând, Saville-Troike 2012: 28, 87, 90, 98, 110-111, 127, 121, 127, 131, 133, de la care am pornit în organizarea şi realizarea sintezei care urmează; celelalte surse importante sunt Dörnyei şi Ryan (2015) şi Darvin şi Norton (2022), la care am adăugat informaţii din Bacon şi Finnemann (1992), López Rúa (2006: 100-101) şi Lemée şi Regan (2008)[6]). În continuare, va fi

[4] Alţi factori de variaţie, care pot intra în diverse tipologii ramificate, sunt: vârsta, stilul de învăţare, motivaţia, aptitudinile, mediul vorbitor *vs* nevorbitor în care e învăţată limba nenativă, contextul formal (instituţional) *vs* informal de învăţare, nivelul de educaţie etc.; limba nativă şi alte limbi (străine) cunoscute sunt factori de variaţie esenţiali (vezi, printre alţii, Li *et alii* 2022; Dörnyei, Ryan 2015; Platon 2021: 88, 94, 295-296; Saville-Troike 2012: 87-99, 108-112, 187-188).

[5] Din perspectivă biologică, sunt analizate diferenţele de gen ca variabile în organizarea şi funcţionarea creierului şi diferenţele hormonale (Saville-Troike 2012: 90). Perspectiva psihologică se axează pe diferenţele individuale în procesarea informaţiei, stilurile cognitive şi gestionarea emoţiilor (Dörnyei, Ryan 2015: 151; Saville-Troike 2012: 87). Sexul/genul este analizat ca o categorie socială, intrând într-un sistem de relaţii care pot genera inegalităţi din perspectivă socială (Darvin, Norton 2022: 238; Saville-Troike 2012: 131).

[6] Pentru că a interesat o prezentare sintetică, de ansamblu, nu au fost incluse şi numeroasele surse bibliografice indirecte. Pentru alte sinteze ale rezultatelor cercetărilor pe acest subiect, vezi, printre alţii, şi Feery (2008), Alahmadi, Lahlali (2019: 63-67) şi Wightman (2020).

prezentată o selecţie a principalelor rezultate ale cercetărilor din aceste trei subdomenii.

(i) Ca urmare a unei organizări cerebrale uşor diferite, femeile au o capacitate bilaterală de procesare, care se corelează cu o mai bună memorare a lexicului şi a structurilor complexe, în timp ce, pentru bărbaţi, procesarea este mai lateralizată, iar procesarea regulilor compoziţionale mai bună (Saville-Troike 2012: 90; Platon 2021: 232).

Diferenţele hormonale (estrogen *vs* androgen, memorie declarativă/explicită *vs* procedurală) favorizează abilităţile semantice şi interpretative la femei, iar, la bărbaţi, abilităţile mai bine automatizate, mecanismele de „asamblare" rapidă a formelor lingvistice şi a tiparelor gramaticale (Saville-Troike 2012: 90).

De asemenea, femeile tind să se descurce mai bine la sarcinile verbale (sunt mai fluente, au o înţelegere după auz mai bună, sunt mai bune la producerea discursului oral şi scris), spre deosebire de bărbaţi, care sunt mai buni la îndeplinirea unor sarcini care implică abilităţi de construcţie de tip spaţial (Saville-Troike 2012: 90; López Rúa 2006: 100).

(ii) Genul influenţează utilizarea strategiilor de învăţare[7]. Femeile folosesc, în mod conştient, mai multe strategii − cognitive, sociale, afective, metacognitive etc. − în mai multe culturi (Saville-Troike 2012: 98; Dörnyei, Ryan 2015: 151). Diferenţele cognitive se corelează şi cu preferinţa femeilor pentru strategii globale/holistice în procesarea inputului oral autentic, în timp ce bărbaţii preferă strategii analitice (Bacon, Finnemann 1992: 483).

În ce priveşte diferenţa de gen încodată în aspecte care ţin de afect şi de motivaţie, femeile manifestă mai mult interes pentru cultura asociată noii limbi şi pentru vorbitorii ei, sunt mai motivate şi mai încrezătoare în abilităţile lor (Bacon, Finnemann 1992: 485), în timp ce bărbaţii tind să fie mai autocritici (López Rúa 2006: 100). Motivaţia bărbaţilor este mai degrabă instrumentală, ţine de atingerea unor scopuri punctuale utilitare, iar cea a femeilor tinde să fie integrativă şi să se raporteze la o perioadă mai lungă de timp (López Rúa 2006: 100).

(iii) O serie de diferenţe între genuri vin din tipul şi frecvenţa interacţiunilor sociale şi, în general, din implicarea în studiul limbilor străine. Femeile raportează că interacţionează mai mult cu vorbitorii nativi (Bacon, Finnemann 1992: 486). De asemenea, s-a constatat obiectiv că ele participă în număr semnificativ mai mare la programele de studiere a limbilor străine şi la examene/teste de nivel (López Rúa 2006: 100), fapt ce ilustrează, în mod circular, stereotipul socio-educaţional cum că fetelor le e specifică aplecarea către învăţarea limbilor străine, ca şi către discipline filologice. S-a mai observat că femeile favorizează colaborarea în interiorul

[7] Totuşi, nivelul de competenţă influenţează profilul strategiilor mai mult decât genul (Dörnyei, Ryan 2015: 151).

grupurilor (Saville-Troike 2012: 131) şi că mediile incluzive înlesnesc cursanţilor cu identitate de gen netradiţională să exerseze mult mai uşor limba (Darvin, Norton 2022: 238-240).

În general, femeile consideră că o limbă străină cunoscută facilitează accesul la slujbe mai bune (Darvin, Norton 2022: 238). Dar succesul în învăţarea unei limbi străine se corelează strâns cu condiţiile sociale (dar şi economice, culturale, chiar geografice) în care se desfăşoară acest proces pentru cele două grupuri de gen. De exemplu, bărbaţii migranţi progresează mai bine pentru că interacţionează cu nativii, în timp ce femeile sunt mai frecvent izolate de nativii limbii-ţintă din cauza sarcinilor domestice, a îngrijirii copiilor, a temerii de a nu fi hărţuite etc. (Saville-Troike 2012: 131; Darvin, Norton 2022: 238-239).

Stilurile de vorbire diferenţiate în funcţie de gen din limba-ţintă sunt imitate şi de nenativii care o învaţă. La fel ca vorbitoarele native, conştientizând corelaţia cu statutul social, vorbitoarele nenative preferă variantele mai apropiate de standard, mai prestigioase, atunci când există variaţie în registrul oral al limbii-ţintă (Saville-Troike 2012: 110; Lemée, Regan 2008: 17).

Bacon şi Finnemann (1992: 472) identifică trei subdomenii în care diferenţa de gen e o temă relevantă de cercetare: convingerile despre limba străină şi atitudinea faţă de învăţarea ei; diversele strategii cognitive şi sociale puse în aplicare în scopul învăţării; rezultatele efective ale învăţării.

În numeroase studii, folosind metode variate, aplicate în general în contexte de învăţare particulare, s-au sugerat sau susţinut idei despre existenţa diferenţelor în **rezultatele efective ale învăţării**. De exemplu, s-a arătat că bărbaţii au rezultate mai bune decât femeile la sarcinile de recunoaştere a vocabularului, că femeile au rezultate mai bune la îndeplinirea sarcinilor care ţin de producere, dar nu şi la cele de receptare, că femeile ar înţelege mai bine cerinţele sarcinilor de lucru, ceea ce le face să aibă rezultate mai bune la evaluări instituţionale etc. (vezi Bacon, Finnemann 1992: 474-475 şi bibliografia citată). Într-un studiu cu respondenţi arabi care învaţă engleza în Arabia Saudită (nivel intermediar), Alahmadi şi Lahlali (2019: 70-72) identifică diferenţe între tipurile de erori sintactice produse în funcţie de gen (de exemplu, că femeile fac mai multe erori de transfer decât bărbaţii şi mai multe erori de omisiune, în timp ce bărbaţii fac mai multe greşeli de adăugare superfluă) şi arată că respondenţii bărbaţi sunt mai performanţi decât femeile, în general.

3. Rata erorilor în funcţie de gen în rezultatele unui chestionar despre construcţiile comparative şi superlative

Această secţiune include studiul de caz menţionat. Analiza cantitativă este precedată de mai multe precizări metodologice.

3.1. Metodologie

3.1.1. Date generale despre respondenţii la chestionar

Chestionarul analizat a fost completat pe platforma Google Forms de 244 de studenţi cu **nivelurile A2–B1**[8] în clasă (în general, fără consultarea de surse ajutătoare), spre finalul semestrului I (adică după aproximativ 200 de ore de predare/studiu în clasă) şi în semestrul II (după 400-500 de ore în clasă)[9]. Din cei 244 de respondenţi, 151 au nivelul A2, iar 93, nivelul B1[10].

Tabel 1. Repartizarea în funcţie de gen a respondenţilor

Sex	A2	B1	Total
masculin	74 (49%)	55 (59,1%)	129 (52,9%)
feminin	76 (50,3%)	37 (39,8%)	113 (46,3%)
neprecizat	1 (0,7%)	1 (1,1%)	2 (0,8%)
Total	151 (100%)	93 (100%)	244 (100%)

Repartizarea totală a respondenţilor **în funcţie de gen** (*Tabel 1*) este relativ echilibrată (cumulând respondenţii cu ambele niveluri, se observă că 52,9% sunt de sex masculin, iar 46,3%, de sex feminin). Dacă, pentru nivelul A2, diferenţa dintre genuri e de doi respondenţi (49% bărbaţi şi 50,3% femei), la nivelul B1, diferenţa este mai mare (59,1% bărbaţi şi 39,8% femei).

Vârsta studenţilor (*Tabel 2*) este cuprinsă în general între 18 şi 25 de ani (peste 80% din total), majoritatea fiind proaspăt absolvenţi de liceu; mai puţin de un sfert (18%) au vârsta peste 25 de ani.

Tabel 2. Repartizarea în funcţie de vârstă a respondenţilor

Vârstă	A2	B1	Total
18-25 ani	120 (79,5%)	77 (82,8%)	**197** (80,7%)
+25 ani	30 (19,9%)	14 (15,1%)	**44** (18,0%)
-18 ani	1 (0,7%)	2 (2,2%)	**3** (1,2%)
Total	151 (100%)	93 (100%)	244 (100%)

Limbile native[11] cele mai frecvente ale acestora au fost, în ordinea frecvenţei: araba (58 de respondenţi, dintre care 26 cu nivelul A2 şi 32 cu

8 Chestionarul nu a fost aplicat aceloraşi respondenţi la nivelul A2 şi B1.

9 Completarea s-a făcut pe parcursul a patru ani universitari, în perioada 2020-2024.

10 Nivelul a fost iniţial autoevaluat de studenţi, apoi corectat de profesorul de la clasă (nu pe baza unui test special de nivel). Studenţii cu nivelul de competenţă A2 au (auto)apreciat că au un nivel A2 slab (79 dintre ei), A2 bun (30) şi A2 foarte bun (42). Studenţii de B1 s-au autoevaluat ca având un nivel B1 slab (49 dintre ei), B1 bun (27) şi B1 foarte bun (17). În analiză, nu s-a ţinut cont de aceste eventuale diferenţe în cadrul unui nivel.

11 Nu au fost luate în calcul separat cele 21 de cazuri de bilingvism raportate de studenţi originari în general din ţări foste colonii; dacă un student a precizat că este bilingv, limba luată în calcul a fost cea înregistrată prima de acesta.

nivelul B1), albaneza (22: 15 şi 7), franceza, turkmena, turca, persana, bulgara, chineza, spaniola, engleza, ucraineana, sârba, greaca, coreeana, vietnameza[12].

3.1.2. Descrierea chestionarului

Chestionarul a cuprins două tipuri de exerciţii (vezi *Anexa*), fiecare cu câte 8 itemi: (I) de completare (semi)liberă sau cu răspuns liber ghidat şi (II) de alegere (unică sau multiplă) dintr-un set închis de variante[13].

Cele două tipuri de exerciţii urmăresc: (i) dacă sunt recunoscute subtipurile comparativului şi ale superlativului relativ, în funcţie fie de morfemele de gradare, fie de conectorii care introduc complementul comparativ; (ii) dacă o structură, odată recunoscută, este completată în mod corect cu secvenţa care lipseşte; (iii) dacă au fost conştientizate sincretismele (*ca*, utilizat şi la comparativul de superioritate, şi la cel de egalitate), variantele multiple corecte (*ca*, dar şi *ca şi*, pentru comparativul de egalitate; *la fel de, tot aşa de, tot atât de*, la acelaşi tip de comparativ; *decât*, dar şi *ca*, pentru comparativul de superioritate)[14].

Aşadar, chestionarul verifică cunoştinţele (lexico-)gramaticale de receptare şi de producere a construcţiilor comparative. Răspunsurile greşite şi corecte la cei 16 itemi vor fi analizate din punct de vedere cantitativ, în funcţie de gen şi de nivelul de competenţă.

3.1.3. Contextul completării chestionarului

Gradele de comparaţie şi de intensitate fuseseră predate anterior (cu mai mult sau mai puţin timp în urmă, în funcţie de data la care a început cursurile fiecare grupă în parte)[15]. Nu s-a făcut o recapitulare înainte de rezolvarea

[12] Celelalte limbi, foarte slab reprezentate, sunt: armeana, azera, belarusa, bengali, filipino, germana, indoneziana, italiana, malgaşa, mongola, pashtu, portugheza, rusa, sesotho, urdu.

[13] Despre aceste tipuri de itemi incluşi în chestionarele din domeniul achiziţiei limbii străine, vezi Dörnyei şi Dewaele (2023: 35-36, 39-42).

[14] Itemii nu au vizat construcţia comparativului şi a superlativului relativ de inferioritate.

[15] Conform Platon *et alii* (2014) (*Descrierea minimală a limbii române. A1, A2, B1, B2*), este recomandat ca la nivelul A1 să fie introduse comparativul de superioritate şi superlativul absolut cu *foarte*, iar, la A2, comparativul de egalitate, comparativul de inferioritate, superlativul relativ şi alte expresii ale superlativului absolut. În cazul studenţilor care au completat chestionarul, pentru că urmează un program academic intensiv, introducerea construcţiilor comparative este puţin diferită: superlativul absolut cu *foarte* este introdus la A1, comparativul, toate cele trei tipuri, tot la A1, superlativul relativ, la A1-A2, iar superlativul absolut realizat prin diverse mijloace, la A2-B1. A se vedea şi prezentarea lor în două dintre cele mai folosite manuale de către studenţii în cauză: în Brâncuş *et alii* (2003), construcţia comparativului este introdusă la lecţia 19 din 38, corespunzând, aproximativ, nivelului A2, iar superlativul relativ, la lecţia 29 (deci la nivelul B1); în Platon *et alii* (2012), sunt introduse în aceeaşi lecţie (11 din 15), la nivelul A1-A2, comparativul şi superlativul relativ.

exerciţiilor din chestionar. Chestionarul a fost pilotat la o grupă de studenţi, iar după pilotare s-au făcut modificări minore.

Există un grad de impredictibilitate în privinţa dificultăţii acestei construcţii pentru diversele grupe de nativi cu limbi diferite genealogic[16]. Sinonimia morfemelor (*la fel de, tot aşa de, tot atât de*, pentru comparativul de egalitate) şi a conectorilor (de exemplu, *ca* şi *decât* din structura comparativului de inegalitate) şi, în acelaşi timp, omonimiile acestora (de exemplu, *ca*, din structura comparativului de egalitate, dar şi de inegalitate) îngreunează învăţarea, mai ales că manualele includ această variaţie în prezentarea structurilor (pentru ambele aspecte, vezi Brâncuş *et alii* 2003: 168; Platon *et alii* 2012: 183).

3.1.4. Fiabilitatea consistenţei interne a itemilor

Coeficientul Alpha Cronbach[17] pentru cele două tipuri de itemi arată niveluri diferite de fiabilitate: 0,683, pentru tipul I (cel mai problematic fiind itemul 2), şi 0,541, pentru tipul II (cei mai problematici itemi fiind 1 şi 2). Gradul de consistenţă internă e mai ridicat pentru tipul I de itemi (de completare liberă), ceea ce echivalează cu o relevanţă mai mare a răspunsurilor la aceşti itemi, în timp ce relevanţa răspunsurilor la itemii din categoria II (alegere controlată) e mai scăzută. Valoarea acestui coeficient poate semnala şi cunoştinţe neasimilate sistematic sau dificultăţi de altă natură decât cele vizate (de înţelegere strict lexicală, de exemplu).

3.2 Analiza chestionarului

3.2.1. Observaţii metodologice despre analiza chestionarului

Pentru fiecare nivel în parte (A2, respectiv B1), pentru eşantionul real de respondenţi distribuiţi în funcţie de gen, ponderea greşelilor s-a calculat

[16] Tipul de construcţie a gradelor de comparaţie şi de intensitate din română (asupra căruia nu insistăm, vezi GR 2013: 415-417, 503-511 şi GALR I 2008: 154-166) este comun cu cel din alte limbi (mai ales europene, inclusiv engleza, învăţată de mulţi studenţi ca limbă străină, limbile romanice etc.). Tipologic însă, există şi alte tipare (pentru detalii, vezi Bobaljik 2012, printre mulţi alţii), destul de diferite de cel din română, fapt care poate îngreuna prin transfer negativ, prin interferenţe achiziţia acestor construcţii în română.

[17] Coeficientului Alpha Cronbach măsoară statistic (cu valori cuprinse între 0 şi +1) fiabilitatea consistenţei interne a itemilor (vezi detalii în Dörnyei, Dewaele 2023: 94-95, 127), mai exact consistenţa în răspunsurile fiecărui individ şi consistenţa răspunsurilor de la toţi indivizii pentru fiecare întrebare. Pentru domeniul chestionarelor vizând cercetarea achiziţiei limbilor străine, pragul acceptabilităţii este considerat a fi 0,60; dacă se înregistrează valori mai scăzute, itemii respectivi nu înseamnă automat că trebuie eliminaţi (Dörnyei, Dewaele 2023: 94), dificultăţile în interpretarea acestor valori fiind mari (Teimouri *et alii* 2025; Dörnyei, Dewaele 2023: 95).

raportând numărul de răspunsuri greşite la totalul răspunsurilor date în interiorul unui grup de gen (vezi *infra*, 3.2.2). Pentru a calcula ponderea totală a greşelilor (3.2.1.), numărul total de greşeli (de la nivelul A2 şi B1) a fost raportat la numărul total de răspunsuri (de la ambele niveluri).

Din statistică au fost excluşi doi respondenţi care au optat să nu precizeze genul, deci numărul total de respondenţi luaţi în calcul a fost 242 (150 cu nivelul A2 şi 92 cu nivelul B1, respectiv 129 de gen masculin şi 113 de gen feminin).

S-a considerat a fi răspuns corect un răspuns care conţinea cel puţin o variantă corectă (nu neapărat toate variantele corecte posibile). Vom prezenta doar distribuţia globală a erorilor în funcţie de gen şi, secundar, de nivel şi de tip de exerciţiu (nu vom analiza detaliat rezultatele chestionarului: dificultăţile din achiziţia diverselor subtipuri de comparativ şi superlativ; substituţiile şi omisiunile de morfeme, de conectori; diferenţele dintre diversele grupe de nativi etc.).

3.2.2. Rezultatele chestionarului

3.2.2.1. Rezultatele generale privind ponderea erorilor în funcţie de nivelul de competenţă

Analiza cantitativă globală (ignorând distribuţia în funcţie de gen) a răspunsurilor la chestionar arată că: (i) s-au înregistrat mai multe răspunsuri corecte la itemii de alegere dintr-un set de variante faţă de cele de la itemii de completare (semi)liberă; (ii) există un progres de la nivelul A2 la B1 la ambele tipuri de exerciţii. *Tabelul 3* conţine rezultatele cantitative detaliate.

Tabel 3. Ponderea greşelilor în funcţie de nivelul de competenţă şi tipul de exerciţiu

Nivel	Tip de exerciţiu	Răspunsuri corecte	Răspunsuri greşite
A2	Exerciţii de completare	71%	29%
	Exerciţii de alegere	86%	14%
B1	Exerciţii de completare	81%	19%
	Exerciţii de alegere	92%	8%
A2+B1	Exerciţii de completare	75%	25%
	Exerciţii de alegere	88%	12%

3.2.2.2. Rezultatele privind ponderea erorilor în funcţie de gen

Analiza distribuţiei procentuale a greşelilor în funcţie de gen (*Tabel 4*) arată că diferenţele dintre bărbaţi şi femei nu sunt semnificative şi că femeile produc mai puţine greşeli.

Tabel 4. Ponderea greşelilor în funcţie de gen, nivelul de competenţă şi tipul de exerciţiu

	Ponderea greşelilor (la exerciţiile de completare + la exerciţiile de alegere)		
Gen/număr de respondenţi/nivel	**A2**	**B1**	**Total**
masc. 74 (A2), 55 (B1) **total = 129** (52,9%)	20,4% + 13,9% = 34,3%	8,5% + 1,1% = 9,6%	23,8%
fem. 76 (A2), 37 (B1) **total = 113** (46,3%)	18,5% + 13,6% = 32,1%	5,4% + 0,8% = 6,3%	23,6%
Total (masc. + fem.) 150 (A2), 92 (B1)	33,2%	8,3%	23,7%

La nivelul A2, bărbaţii produc cu 2,2% mai multe greşeli, iar, la B1, cu 3,4% mai multe. La exerciţiile de completare (semi)liberă, bărbaţii au dat cu 1,9% mai multe răspunsuri greşite la A2 faţă de femei şi cu 3,1% la B1, iar, la exerciţiile de completare liberă, diferenţa a fost nesemnificativă (0,3% atât pentru A2, cât şi pentru B1).

Dacă luăm în calcul eşantionul real analizat, per total, diferenţa dintre genuri se estompează (este de 0,2%), pentru că ponderea respondenţilor bărbaţi de la nivelul B1 (unde majoritare au fost răspunsurile corecte) este considerabil mai mare decât cea a femeilor (55 *vs* 37).

O imagine mai adecvată asupra diferenţei totale dintre genuri o oferă media ponderată: 19,2% greşeli produse de către femei la ambele niveluri cumulativ *vs* 22% de greşeli produse de bărbaţi la ambele niveluri cumulativ, deci o diferenţă de 2,8%.

Rata greşelilor la exerciţiile de completare dirijată este mai mare decât la cele de alegere între variante date, la ambele niveluri, atât în cazul bărbaţilor, cât şi al femeilor: la nivelul A2, 13,9% dintre răspunsurile totale date de femei au fost la exerciţii de alegere între variante date (faţă de 20,4% la exerciţiile de completare (semi)liberă); la acelaşi nivel, bărbaţii au dat 13,6% răspunsuri greşite la exerciţiile cu alegere între variante date (faţă de 18,5% la exerciţiile de completare (semi)liberă). Diferenţa între răspunsurile greşite la cele două tipuri de exerciţii creşte la nivelul B1: la bărbaţi, valorile sunt 1,1% (*vs* 8,5%), iar, la femei, 0,8% (*vs* 5,4%).

Conform rezultatelor de la chestionar, progresul de la nivelul A2 la B1 este foarte mare, rata erorilor reducându-se cu 24,6% (de la 33,2% la 8,3%). Acest salt important poate fi explicat, în afară de rutinizarea construcţiilor comparative, aşa cum se întâmplă şi cu alte construcţii morfosintactice frecvente la nivelul B1 (cf. CEFRL 2021: 188), prin faptul că jumătate din exerciţii au fost de alegere între variante date, exerciţii la care se înregistrează rezultate mai bune şi la nivelul anterior (pentru că formele corecte sunt deja

date şi trebuie numai recunoscute ca atare). Explicarea acestui salt ar trebui făcută controlând şi alte variabile (de exemplu, performanţa exactă a grupurilor de studenţi de la nivelul A2 şi de la B1, circumstanţele exacte ale completării chestionarului etc.).

4. Repartizarea erorilor în funcție de gen în corpusul LECOR (A2, B1)

În această secţiune, sunt comparate rezultatele cantitative ale studiului de caz pe baza chestionarului despre comparativ cu rezultatele analizei cantitative a erorilor generale de substituţie şi de omisiune adnotate automat în corpusul LECOR (descris în Mîrzea Vasile *et alii* 2025)[18]. Ambele analize au vizat nivelurile de competenţă A2 şi B1.

LECOR conține 3.604 texte (totalizând 502.804 cuvinte) produse de 111 studenți cu limbi native diferite (în linii mari, de același tip cu limbile respondenților la chestionar), dintre care 67 de sex feminin (care au produs 2.269 de texte), 43 de sex masculin (cu 1.323 de texte) și 1 student cu sex neprecizat (cu 12 texte). Corpusul include 897 de texte de nivelul A2 și 410 de nivelul B1.

În urma analizei cantitative (*Tabel 5*), s-a observat că la nivelul A2, media normalizată a greșelilor e puțin mai mare în cazul femeilor, iar, la nivelul B1, media normalizată a greșelilor e observabil mai mare în cazul bărbaților. De asemenea, s-a observat că femeile înregistrează un ușor progres de la A2 la B1, în timp ce bărbații regresează.

Tabel 5. Distribuția numărului de greșeli în funcție de gen în LECOR (nivelurile A2 și B1)

nivel	Nr. de greșeli	Nr. de studenți (gen)	Nr. de texte cu greșeli	Media normalizată a greșelilor la 100 de texte
A2	6.659	48 femei	545	c. 1.222 greșeli/100 texte
	3.789	29 bărbați	329	c. 1.152 greșeli/100 texte
B1	3.181	48 femei	280	c. 1.136 greșeli/100 texte
	1.500	33 bărbați	106	c. 1.415 greșeli/100 texte

Aşadar, dacă avem în vedere numai nivelul A2, rezultatele analizei automate a erorilor în LECOR nu sunt de acelaşi fel cu cele ale chestionarului. Pentru nivelul B1, rezultatele converg.

[18] Unii dintre respondenții care au completat chestionarul în perioada 2020-2024 pot fi, în același timp, cei care au produs și corpusul analizat, în perioada 2019-2024; acest aspect nu a fost urmărit.

5. Concluzii

Faptul că, în cazul chestionarului, media ponderată a greşelilor cumulate de la A2 şi B1 produse de bărbaţi e cu 2,8% mai mare decât a celor produse de femei întăreşte concluziile altor studii din domeniul achiziţiei limbii nenative, care arată că mai degrabă nu există diferenţe semnificative de performanţă academică corelate cu genul, iar, dacă există, femeile par a fi mai performante, însă şi alte variabile trebuie atent controlate (vezi discuţia detaliată în Teimouri *et alii* 2024: 875; Teimouri *et alii* 2025; López Rúa 2006: 101-112, printre alţii). Şi comparaţia rezultatelor obţinute prin cele două metode diferite (a chestionarului şi a corpusului) susţine, per total, observaţiile din bibliografia internaţională.

Analiza statistică a erorilor în funcţie de gen (doar ca factor biologic) nu poate explica singură diferenţele de performanţă ale celor două grupe tradiţionale de nenativi şi, aşa cum se argumentează în studiile pe această temă (vezi *supra* secţiunea 2), trebuie complementată cu analiza altor variabile esenţiale (limba nativă, motivaţia, strategiile de învăţare, contextul sociocultural etc.).

Anexa

Chestionarul online[19]

I. Completaţi cu elementul care lipseşte (*mai, decât, ca, la fel de, cel/cea/cei/cele, din* etc.):

1. Maria este ..... înaltă *ca şi* Ioana?
2. Daniel este ..... mai înalt *din* clasă.
3. Mircea este *mai* talentat ..... Mihai?
4. Tu eşti *cel mai bun* la matematică ..... noi toţi.
5. Rochia neagră este ..... elegantă *decât* rochia roz?
6. Câinele e *cel* ..... bun prieten al omului.
7. Patul este ..... confortabil *ca* fotoliul?
8. Ion e *cel mai* serios ..... grupa noastră.

II. Alegeţi varianta corectă (pot fi corecte şi mai multe variante)[20].

1. Ea e *cea mai* inteligentă **din/dintre** grup?
2. Dan e **la fel de/mai** înalt *ca* Alex.
3. Filmul e **la fel de/tot aşa de/tot atât de** interesant *ca şi* cartea.

[19] Rezultatele parţiale ale acestui chestionar, completat de 65 de studenţi, au fost incluse într-o prezentare anterioară (Mîrzea Vasile, Rădulescu 2021).

[20] Variantele dintre care se putea alege la exerciţiul II (una sau mai multe în acelaşi timp) aveau altă prezentare grafică (erau înşirate pe verticală şi se putea bifa căsuţa corespunzătoare variantei/variantelor alese).

4. Medicamentul e **mai/cel mai** eficient *decât* ceaiul.
5. Dumneavoastră sunteţi *cel mai bun* **dintre/din** profesori.
6. Cartea e **la fel de/tot aşa de/mai scumpă** *ca şi* dicţionarul.
7. Avionul este **cel mai/mai/foarte** rapid *dintre* mijloacele de transport.
8. Ana e *tot aşa de* frumoasă **ca/ca şi/decât** sora ei.

Corpus

LECOR: *Learner Corpus of Romanian (LECOR)*

http://lecor.unibuc.ro/crystal/#open;

https://unibuc.ro/wp-content/uploads/2024/09/Ghid_LECOR_5.09.24_v0.pdf

Bibliografie

1. Alahmadi, Lahlali 2019: Nesreen Alahmadi, Mustapha Lahlali, *The Role of Learners' Gender Differences in L2 "Inter Language" Errors of Intermediate-Level Saudi Language Learners*, în „Journal of Arts & Humanities", vol. 8, nr. 11, 2019, p. 63-74.
2. Bacon, Finnemann 1992: Susan M. C. Bacon, Michael D. Finnemann, *Sex Differences in Self-Reported Beliefs About Foreign-Language Learning and Authentic Oral and Written Input*, în „Language Learning", vol. 42, nr. 4, 1992, p. 469-642.
3. Bobaljik 2012: Jonathan Bobaljik, *Universals in Comparative Morphology*, Cambridge, MA: MIT Press, 2012.
4. Brâncuş *et alii* 2003: Grigore Brâncuş, Adriana Ionescu, Manuela Saramandu, *Limba română: manual pentru studenţii străini*, ed. a 5-a, Bucureşti, Editura Universităţii din Bucureşti, 2003.
5. CEFRL 2021: Council of Europe, 2021, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/lang-cefr.
6. Darvin, Norton 2022: Ron Darvin, Bonny Norton, *Identity*, în vol. Shaofeng Li, Phil Hiver, Mostafa Papi (ed.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Individual Differences*, New York/London, Routledge, 2022, p. 235-250.
7. Dörnyei, Dewaele 2023: Zoltán Dörnyei, Jean-Marc Dewaele, *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*, 3rd ed, Abingdon, Oxon/New York, Routledge, 2023.
8. Dörnyei, Ryan 2015: Zoltán Dörnyei, Stephen Ryan, *The psychology of the language learner revisited*, New York/London, Routledge, 2015.
9. Feery 2008: Karen Feery, *Current Perspectives on the Role of Gender in Second Language Acquisition (SLA) Research*, în „The ITB Journal", vol. 9, nr. 1, 2008, p. 32-51. doi:10.21427/D7DB3H (https://arrow.tudublin.ie/itbj/vol9/iss1/4)
10. GALR I, II 2008: Valeria Guţu Romalo (coord.), *Gramatica limbii române*, vol. I. *Cuvântul*, II. *Enunţul*, Bucureşti, Editura Academiei Române, 2008.
11. GR 2013: Gabriela Pană Dindelegan (ed.), Martin Maiden (ed. consultant), *The Grammar of Romanian*, Oxford, Oxford University Press, 2013.

12. Lemée, Regan 2008: Isabelle Lemée, Vera Regan, *Le rôle du sexe du locuteur dans l'acquisition de la compétence sociolinguistique par des apprenants hibernophones de français L2*, în „Synergies Royaume-Uni et Irlande", nr. 1, 2008, p. 9-20.
13. Li *et alii* 2022: Shaofeng Li, Phil Hiver, Mostafa Papi (ed.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Individual Differences*, New York/London, Routledge, 2022.
14. López Rúa 2006: Paula López Rúa, *The sex variable in foreign language learning: an integrative approach*, în „Porta Linguarum", 6, 2006, p. 99-114.
15. Mîrzea Vasile 2025: Carmen Mîrzea Vasile, *Variație în actualizarea complementului comparativ din grupul adjectival în româna actuală*, în vol. Rodica Zafiu, Adnana Boioc Apintei (coord.), *Variație sintactică în româna actuală*, București, Editura Universității din București/București University Press, 2025, p. 219-285.
16. Mîrzea Vasile *et alii* 2025: Carmen Mîrzea Vasile, Ana-Maria Barbu, Valentina Cojocaru, Mihaela Cristescu, Elena Irimia, Simona Neagu, Vasile Păiș, Isabella Șinca, Monica Vasileanu, *Aspects Regarding the Use of the Learner Corpus of Romanian (LECOR)*, în „Synergy", vol. 21, nr. 1, 2025, p. 158-173.
17. Mîrzea Vasile, Rădulescu 2021: Carmen Mîrzea Vasile, Valentina Rădulescu, *Observații privind construcția gradelor de comparație în româna ca limbă străină*, prezentare „Al 21-Lea Colocviu Internațional al Departamentului de Lingvistică: Orientări actuale în lingvistica teoretică și aplicată", Facultatea de Litere, Universitatea din București, 19-20 noiembrie 2021.
18. Niculescu 2023: Oana Niculescu, *A socio-phonetic study of reduced pronunciation variants in Romanian monologue speech: the case of „(nu) știu*", prezentare orală la conferința *Phonetics and Phonology in Europe* (PaPE 2023): *Speech variation in the wild*, Nijmegen, Holland, 1-4 iunie 2023.
19. Niculescu, Candea 2023: Oana Niculescu, Maria Candea, *Exploring (dis)fluency patterns of identical repetitions in Romanian spontaneous speech*, în „Proceedings of Disfluency in Spontaneous Speech (DiSS) Workshop", 2023, p. 66-70, DOI: 10.21437/DiSS.2023-14.
20. Niculescu *et alii* 2025: Oana Niculescu, Monica Vasileanu, Rodica Zafiu, Ariadna Ștefănescu, *Une étude socio-phonétique préliminaire sur les marques d'hésitation dans la parole spontanée roumaine* », la *XXXI CIFLR 2025 – Congresso internazionale di linguistica e di filologia romanza*, Università del Salento și Société de Linguistique romane, Lecce, Italia, 30.06-5.07.2025.
21. Platon 2021: Elena Platon, *Româna ca limbă străină (RLS). Elemente de metadidactică*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2021.
22. Platon *et alii* 2012: Elena Platon, Ioana Sonea, Dina Vîlcu, *Manual de limba română ca limbă străină (RLS) A1-A2*, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2012.
23. Platon *et alii* 2014: Elena Platon, Ioana Sonea, Lavinia Vasiu, Dina Vîlcu, *Descrierea minimală a limbii române, A1, A2, B1, B2*, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2014.
24. Teimouri *et alii* 2025: Yasser Teimouri, Ekaterina Sudina, Luke Plonsky, *Individual differences in language learning and teaching: Growing pains at the theory-methods interface*, în „Learning and Individual Differences. Journal of Psychology and Education", vol. 124, 2025. doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102786.

25. Teimouri *et alii* 2024: Yasser Teimouri, Somayeh Tahmouresi, Farhad Tabandeh, *The interplay of mindsets, aptitude, grit, and language achievement: What role does gender play?*, în „Studies in Second Language Acquisition", vol. 46, nr. 3, 2024, p. 869-892. doi:10.1017/S0272263124000330
26. Wightman 2020: Merideth Wightman, *Gender Differences in Second Language Learning: Why They Exist and What We Can Do About It* (Undergraduate Student Research and Creative Work), Knoxville, Tennessee, University of Tennessee. TRACE: Tennessee Research and Creative Exchange, 2020. https://trace.tennessee.edu/utk_chanhonoproj/2371
27. Zafar, Meenakshi 2012: Shahila Zafar, K. Meenakshi, *Individual Learner Differences and Second Language Acquisition: A Review*, în „Journal of Language Teaching and Research", vol. 3, nr. 4, 2012, p. 639-646. doi:10.4304/jltr.3.4.
28. Zafiu 2026: Rodica Zafiu, *Formes de langue spécifiques aux sexes*, în vol. Wolfgang Dahmen, Eugen Munteanu (ed.), (în colaborare cu) Joachim Lengert, *Manuel de linguistique roumaine*, Berlin/Boston, De Gruyter Brill (în curs de publicare, apariția prevăzută pentru 2026).

„Aventurile” vorbitorilor rusofoni în achiziția limbii române ca limbă străină: dificultăți și satisfacții

SANDA MISIRIANȚU
Universitatea Babeș-Bolyai

Abstract. *The "Adventures" of Russian Speakers in Acquiring Romanian as a Foreign Language: Difficulties and Satisfactions.* Based on our experience teaching Romanian as a foreign language to groups of Ukrainian students, this article aims to present, from a contrastive perspective, several aspects concerning the similarities and differences between Romanian and Russian/Ukrainian. We will focus on certain lexical and grammatical phenomena, emphasizing the grammatical differences between Romanian and Russian/Ukrainian (which account for the difficulties encountered by native speakers of Russian), but we will also discuss lexical aspects that often facilitate learning and generate positive transfer.

Keywords: *Romanian as a foreign language, Russian speakers, acquiring, difficulties, satisfactions*, *language level A1*

0. Precizări preliminare

0.1. Pornind de la experienţa de predare a limbii române ca limbă străină unor grupe de cursanţi ucraineni[1], în acest articol ne propunem să prezentăm, printr-o abordare contrastivă, câteva aspecte privind unele diferenţe şi asemănări existente între limba română şi limbile rusă şi ucraineană[2]. În cele ce urmează, ne vom opri asupra unor fenomene lexico-gramaticale întâlnite în primele două unităţi (Unitatea 1 – *Bine aţi venit!*; Unitatea 2 – *Despre noi*) ale manualului după care s-a realizat predarea (Platon *et alii* 2019), punând accent

[1] În perioada 2022-2023, la solicitarea Fundației „Open field”, s-au constituit numeroase grupe de cursanţi ucraineni, cursurile fiind derulate prin Institutul Limbii Române ca Limbă Europeană, din cadrul Universităţii Babeş-Bolyai din Cluj-Napoca.

[2] Mulţumiri colegei Cristina Silaghi pentru verificarea corectitudinii exemplelor din limba ucraineană.

pe diferenţele gramaticale dintre română şi rusă/ucraineană. Vom discuta şi aspecte legate de vocabular, cu scopul de a observa dificultăţile întâmpinate de cursanţi, în achiziţia limbii române ca limbă străină, dar şi satisfacţiile înregistrate de aceştia, în timpul procesului de predare-învăţare.

0.2. Limba de contact prin intermediul căreia s-a predat a fost limba rusă, limbă familiară atât cursanţilor, cât şi cadrului didactic, fapt relevant, având în vedere profilul grupelor. În general, cursanţii au fost persoane instruite, însă unii nu erau familiarizaţi cu ceea ce presupune învăţarea unei limbi străine. Tocmai de aceea, orice analogie care putea fi făcută cu o limbă cunoscută de ei s-a dovedit a fi stimulatoare pentru tot ceea ce presupune studierea unei limbi noi, aducând satisfacţiile atât de necesare în procesul de însuşire a limbii române ca limbă străină.

0.3. Prin conţinutul său, demersul nostru poate fi util cursanţilor şi cadrelor didactice care s-ar afla în contexte de predare similare sau, în ultimă instanţă, tuturor celor interesaţi de modul în care funcţionează limbile aduse în discuţie.

1. Unitatea 1 – *Bine aţi venit!*

Vocabularul acestei unităţi se concentrează pe: formule de salut; date personale (nume, naţionalitate); continente, ţări, oraşe; zile, luni, anotimpuri, vreme; obiecte din clasă. Dintre acestea, secţiunea ce ţine de calendar, inclusiv de cel al naturii (vezi Platon *et alii* 2019: 24-26), este cea mai ofertantă, prin prisma dificultăţilor şi a satisfacţiilor resimţite de către cursanţii rusofoni.

Gramatica studiată în această unitate de învăţare vizează: pronumele personal; verbul *a fi*; adverbele de loc *aici*, *acolo*; pronumele interogative *cine*, *ce*; adverbele interogative *unde*, *când*, *cum*; pronumele negative *nimeni*, *nimic*; prepoziţiile utilizate cu acuzativ – *pe*, *în* etc.; articolul nedefinit *un*, *o*, *nişte*; conjuncţiile *şi*, *iar*, *dar*. Dintre fenomenele gramaticale abordate în această unitate, articolul nedefinit (vezi Platon *et alii* 2019: 27-31) prezintă cea mai mare dificultate pentru vorbitorii rusofoni, întrucât în rusă/ucraineană nu există articol. Însă, prin prisma diferenţelor dintre română şi cele două limbi slave, dificultăţi pot apărea şi în cazul celorlalte părţi de vorbire semnalate mai sus, după cum se va putea constata în cele ce urmează.

1.1. Exprimarea identităţii: pronumele personal, verbul *a fi*

La primul contact cu limba română, în conversaţia introductivă de prezentare, se utilizează pronumele personale şi verbul *a fi*.

1.1.1. În privinţa pronumelor personale din limba română, două aspecte trebuie subliniate în cazul cursanţilor rusofoni: 1. existenţa a două forme ale pronumelui personal de persoana a III-a, numărul plural[3], fenomen diferit în rusă/ucraineană, unde există o singură formă pentru masculin şi feminin: *ei*, *ele* – 'они'/'вони'); 2. existenţa pronumelui *dumneavoastră*, care, în rusă/ucraineană, se diferenţiază de pronumele *voi* doar prin scrierea cu majusculă a acestuia din urmă: *voi* – 'вы'/'ви'; *dumneavoastră* – 'Вы'/'Ви'.

Odată punctate aceste aspecte, celelalte forme pot fi însuşite cu uşurinţă, pronumele de persoana a II-a, atât la singular, cât şi la plural, fixându-se prin analogie cu cele din limba română – *tu* – 'ты'/'ти'; *voi* – 'вы'/'ви' (se poate observa corespondenţa literelor iniţiale), *eu* – 'я'/'я'; *noi* – 'мы'/'ми' (corespondenţa iniţialelor nu se mai păstrează).

1.1.2. Primul verb întâlnit în predarea RLS este verbul *a fi*. În cazul acestuia, între română şi cele două limbi slave, există o diferenţă majoră: în limbile rusă şi ucraineană, verbul *a fi* se omite la timpul prezent: *De unde eşti?* ('Откуда ты?'/'Звідки ти?'), *Sunt din Ucraina.* ('Я из Украины.'/'Я з України.'), *El este din Ucraina. Este ucrainean.* ('Он из Украины. Он украинец.'/'Він з України. Він українець.'), *Ea este din Ucraina. Este ucraincă.* ('Она из Украины. Она украинка.'/'Вона з України. Вона українка.'), *Ei sunt ucraineni.* ('Они украинцы./'Вони українці.'), *Ele sunt ucrainence.* ('Они украинки.'/Вони українки.').

Observând propoziţiile anterioare, prin contrast cu limba română, evidenţiem două fapte de limbă referitoare la rusă/ucraineană: 1. omiterea verbului *a fi*, la timpul prezent; 2. necesitatea utilizării pronumelor personale. Prin urmare, un prim aspect necesar a fi subliniat cursanţilor rusofoni este legat de obligativitatea includerii verbului *a fi*, în propoziţiile româneşti construite cu verb la timpul prezent, un al doilea aspect fiind legat de caracterul facultativ al utilizării pronumelor personale, în limba română. Din această perspectivă, o propoziţie conţinând forma *sunt*, neînsoţită de pronume, poate fi redată, în rusă/ucraineană, printr-o propoziţie construită fie cu pronumele personal de persoana I, numărul singular (*eu* – 'я'/'я') – *Sunt din România./Eu sunt din România.* ('Я из Румынии.'/'Я з Румунії.'), fie cu pronumele personal de persoana a III-a, numărul plural (*ei/ele* – 'они'/'вони') – *Sunt din România./Ei/ele sunt din România.* ('Они из Румынии.'/'Вони з Румунії.').

Învăţarea conjugării verbului *a fi* şi reţinerea faptului că româna nu reclamă prezenţa obligatorie a pronumelor personale (cu funcţie sintactică de subiect) duc la producerea şi la receptarea corectă a mesajului conţinut în construcţii elementare, de tipul celor prezentate mai sus.

[3] În cazul pronumelui personal de persoana a III-a, numărul singular, fenomenul din rusă/ucraineană este identic cu cel din română: *el, ea* – 'он, она'/'він, вона'.

1.2. Exprimarea locului: adverbe şi prepoziţii

1.2.1. Pentru exprimarea locului, în etapa de început a studierii limbii române, se pot introduce adverbele de loc *aici* şi *acolo*. Principala satisfacţie resimţită de vorbitorul rusofon este dată de prezentarea informaţiei legate de existenţa unui singur adverb (*aici*/*aici*, *acolo*/*acolo*) prin care, în limba română, se poate exprima nu doar locul, ci şi direcţia mişcării, spre deosebire de rusă/ucraineană, unde există adverbe specializate: 'здесь'/'тут' (pentru loc) şi 'сюда'/'сюди' (pentru direcţie), respectiv 'там'/'там' (pentru loc) şi 'туда'/'туди' (pentru direcţie): *Eu sunt aici.* ('Я здесь.'/'Я тут.'); *Eu vin aici.* ('Я прихожу сюда.'/'Я приходжу сюди.'). Bucuria acestei descoperiri poate fi umbrită, la un moment dat, de numeroasele prepoziţii utilizate pentru exprimarea limitelor de timp (vezi Platon *et alii* 2019: 41), în propoziţii construite cu aceste adverbe: *Sunt aici de luni/până luni.* ('Я здесь с понедельника/до понедельника.'/'Я тут з понеділка/до понеділка.'), *Sunt aici din septembrie/până în septembrie.* ('Я здесь с сентября/до сентября.'/'Я тут з вересня/до вересня.'), *Sunt aici de la ora zece/până la ora zece.* ('Я здесь с десяти часов/до десяти часов.'/'Я тут з десятої години/до десятої години.'). După cum se poate observa, în rusă/ucraineană prepoziţiile sunt, de fiecare dată, aceleaşi.

1.2.2. Prepoziţiile din limba română care ajută la exprimarea locului (*în*, *pe*, *sub*, *lângă*, *între*) nu prezintă, în sine, dificultăţi[4] – *Cartea este pe masă.* ('Книга лежит на столе.'/'Книга лежить на столі.') –, însă lucrurile pot deveni complicate pentru vorbitorul rusofon prin prisma faptului că, în anumite circumstanţe gramaticale, ele se utilizează cu substantive articulate cu articol definit (hotărât), categorie care nu există în rusă/ucraineană: *Cartea este pe masa verde/pe masa nouă/pe masa aceasta.* ('Книга лежит на зелёном столе/на новом столе/на этом столе.'/'Книга лежить на зеленому столі/на новому столі/на цьому столі.') – însoţit de determinanţi, substantivul cu prepoziţie se utilizează la forma articulată.

În propoziţii de acest tip construite cu prepoziţii, se pot insera pronumele interogative *cine* ('кто'/'хто') şi *ce* ('что'/'що'): *Cine este în cameră?* ('Кто находится в комнате?'/'Хто в кімнаті?'), *Ce este sub masă?* ('Что находится под столом?'/'Що під столом?').

În mod similar, se pot introduce în predare pronumele negative *nimeni* ('никто'/'ніхто'), *nimic* ('ничто'/'ніщо'): *În cameră nu e nimeni.* ('В комнате никого нет.'/'У кімнаті нікого немає.'), *Pe masă nu e nimic.* ('На столе ничего нет.'/'На столі нічого немає.'). În română, forma pronumelor negative *nimeni* şi *nimic* rămâne identică în cadrul propoziţiilor care le conţin, spre deosebire

[4] Un caz mai special este reprezentat de prepoziţia *în*, care are un comportament gramatical aparte: *în + un = într-un*, *în + o = într-o*: *El este într-un parc.* ('Он в парке.'/'Він у парку.'), *Ea este într-o grădină.* ('Она в саду.'/'Вона в саду.').

de rusă/ucraineană, unde acestea îşi modifică forma, fiind la cazul genitiv cerut de negaţie.

O bună ocazie de a da o satisfacţie cursantului rusofon este aceea de a construi propoziţiile cu pronume interogative (sau cu pronume negative) şi cu verbul *a sta*, căruia în rusă/în ucraineană îi corespund verbe diferite, în funcţie de modalitatea de realizare a stării exprimate de verb: *a sta în poziţie verticală/în picioare* ('стоять'/'стояти'); *a sta aşezat* ('сидеть'/'сидіти'); *a sta în poziţie orizontală/a sta culcat, întins* ('лежать'/'лежати'): *Cine stă lângă fereastră?* ('Кто стоит у окна?'/'Хто стоїть біля вікна?'), *Cine stă pe fotoliu?* ('Кто сидит в кресле?'/'Хто сидить у кріслі?'), *Cine stă în pat?* ('Кто лежит в постели?'/'Хто лежить у ліжку?').

1.3. Articolul nedefinit

Spre deosebire de limba română, în limbile rusă şi ucraineană nu există articol. Astfel, celor trei ipostaze gramaticale, în care poate apărea un substantiv, le va corespunde, în limbile slave la care ne referim, una singură: *parc*/*un parc*/*parcul* ('парк'/'парк'); *grădină*/*o grădină*/*grădina* ('сад'/'сад'). De aici derivă atât o serie de dificultăţi, cât şi necesitatea însuşirii anumitor reguli de utilizare a substantivului românesc în formă articulată sau nearticulată (vezi Platon *et alii* 2019: 88).

1.4. Conjuncţiile adversative

Conjuncţiile adversative (*dar*, *iar*, *ci*) ocupă un loc aparte, în raport cu echivalentele lor din rusă/ucraineană. În primul rând, două dintre cele trei conjuncţii româneşti au un singur echivalent în limbile slave amintite: *iar*, *ci* ('а'/'а'): *Ea e profesoară, iar el e student.* ('Она учительница, а он студент.'/'Вона вчителька, а він студент.'), *Ea nu e profesoară, ci elevă.* ('Она не учительница, а ученица.'/'Вона не вчителька, а учениця.').

Sinonimă cu *însă*, conjuncţia adversativă *dar* are ca echivalente conjuncţiile 'но'/'але': *Dimineaţa e cald, dar seara e frig.* ('Утром тепло, но вечером холодно.'/'Вранці тепло, але ввечері холодно.'). În anumite contexte, întrebuinţarea prepoziţiilor *iar* şi *ci* poate prezenta un anumit grad de dificultate, din cauza echivalentului unic pe care-l au în cele două limbi slave.

1.5. Zile, luni, anotimpuri

1.5.1. Zilele săptămânii

În cazul denumirilor zilelor săptămânii, corespondenţa dintre *sâmbătă* şi 'суббота'/'субота' este evidentă (*sabatul* indo-european), celelalte denumiri

ale zilelor putând fi corelate cu denumirile unor planete, aceasta fiind o variantă de lucru care va duce vorbitorul rusofon la o mai grabnică asimilare a vocabularului din această sferă:

- *luni* ('понедельник'/'понеділок') – *Luna* ('Луна'/'Луна');
- *marți* ('вторник'/'вівторок') – *Marte* ('Марс'/'Марс');
- *miercuri* ('среда'/'середа') – *Mercur* ('Меркурий'/'Меркурій');
- *joi* ('четверг'/'четвер') – *Jupiter* ('Юпитер'/'Юпітер');
- *vineri* ('пятница'/'п'ятниця') – *Venus* ('Венера'/'Венера').

În ceea ce privește denumirea zilei de *duminică* (ziua închinată Domnului), se poate face trimitere, pentru rusă, la diferența de un semn grafic dintre 'воскресенье' (duminică) și 'воскресение' (înviere), acest substantiv având, de asemenea, legătură cu Dumnezeu.

1.5.2. Lunile anului

Substantivele care desemnează lunile anului sunt foarte ușor de însușit, prin raportare la denumirile acestora din limba rusă: ianuarie ('январь'/'січень'), februarie ('февраль'/'лютий'), martie ('март'/'березень'), aprilie ('апрель'/'квітень'), mai ('май'/'травень'), iunie ('июнь'/'червень'), iulie ('июль'/'липень'), august ('август'/'серпень'), septembrie ('сертябрь'/'вересень'), octombrie ('октябрь'/'жовтень'), noiembrie ('ноябрь'/'листопад'), decembrie ('декабрь'/'грудень')[5].

Denumirile lunilor anului se pretează la construirea unor propoziții răspunzând la întrebarea *când?* ('когда?'/'коли?'): *În ianuarie este foarte frig.* ('В январе очень холодно.'/'У січні дуже холодно.'), *În august este foarte cald.* ('В августе очень жарко.'/'У серпні дуже спекотно.'). Ușor de construit, propozițiile aduc nu doar satisfacții, ci și achiziții lingvistice importante. Cu un plus de dificultate, se pot propune propozițiile: *În octombrie plouă.* ('В октябре идут дожди.'/'У жовтні йдуть дощі.'), *În decembrie ninge.* ('В декабре идёт снег.'/'У грудні сніжить.'). De data aceasta, vor fi necesare explicații referitoare la diferențele dintre *ploaie, ploi/a ploua – plouă*, *zăpadă, zăpezi/a ninge – ninge*, în raport cu situația din rusă, unde se utilizează substantivele 'дождь' (ploaie) sau 'снег' (zăpadă), alături de verbul 'идти' (a merge), utilizat cu sens figurat ('идёт дождь', 'идут дожди' = plouă; în traducere literală, *merge ploaia* (pentru un episod punctual), *merg ploile* (pentru episoade care se repetă).

---

[5] În ucraineană, denumirile lunilor anului au legătură cu fenomene naturale prezente în viața omului tradițional (fără a intra în detalii, le prezentăm, în ordinea lunilor din an): 1. tăierea pădurii pentru lemne; 2. vremea foarte friguroasă; 3. colectarea sevei de mesteacăn; 4. înflorirea plantelor; 5. bogăția vegetației, a ierbii; 6. colectarea unui pigment de la o anumită insectă; 7. înflorirea teiului; 8. perioada secerișului; 9. înflorirea unei anumite plante; 10. îngălbenirea frunzelor; 11. căderea frunzelor; 12. solul înghețat.

1.5.3. Anotimpurile anului

Distincţia dintre substantivele *primăvară* ('весна'/'весна'), *vară* ('лето'/'літо'), *toamnă* ('осень'/'осінь'), *iarnă* ('зима'/'зима') şi adverbele *primăvara* ('весной'/'навесні'), *vara* ('летом'/'влітку'), *toamna* ('осенью'/'восени'), *iarna* ('зимой'/'взимку') este, într-o primă etapă, uşor de operat, datorită substantivelor nearticulate: *Acum e primăvară.* ('Сейчас весна.'/'Зараз весна.'), *Primăvara plouă.* ('Весной идут дожди.'/'Навесні йдуть дощі.'). Odată cu construirea unor propoziţii de tipul *Primăvara este anotimpul meu preferat.* ('Весна – моё любимое время года.'/'Весна – моя улюблена пора року.'), *Primăvara apar ghioceii.* ('Весной появляются подснежники.'/'Навесні з'являються проліски.'), unde, pe post de subiect, apare substantivul cu articol hotărât, pot apărea dificultăţi date de identitatea dintre forma articulată a substantivului şi forma adverbului.

1.5.4. Momentele zilei

Aspecte similare celor de mai sus pot fi întâlnite şi în cazul substantivelor care denumesc momentele zilei[6], respectiv al adverbelor corespondente[7]: *Dimineaţa este caldă.* ('Утро тёплое.'/'Ранок теплий.'), *Dimineaţa este cald.* ('Утром тепло.'/'Вранці тепло.'), *Seara este răcoroasă.* ('Вечер прохладный.'/'Вечір прохолодний.'), *Seara este răcoare.* ('Вечером прохладно.'/'Ввечері прохолодно.'), *Noaptea este friguroasă.* ('Ночь холодная.'/'Ніч холодна.'), *Noaptea este frig/rece.* ('Ночью холодно.'/'Вночі холодно.'), *Este o dimineaţă răcoroasă.* ('Сегодня прохладное утро.'/'Це прохолодний ранок.'), *Dimineaţă m-am trezit devreme.* ('Утром я проснулся рано.'/'Вранці я прокинувся рано.'). Trimiterile la variantele ruseşti sunt necesare şi benefice, eliminând confuzia dintre substantive şi adverbe.

1.5.5. Vremea

Vorbind despre vreme, se pot introduce adverbele de tipul:
- *azi*, *astăzi* ('сегодня'/'сьогодні');
- *mâine* ('завтра'/'завтра');

---

[6] Această microsecţiune nu e generată de paginile manualului de limba română, ci de practica predării limbii ruse studenţilor începători: fiind adverbe asemănătoare ca terminaţii, este avantajos să fie introduse, în predare, în continuarea adverbelor care au legătură cu anotimpurile anului. La cursurile cu ucrainenii am procedat după acelaşi model, considerând oportună asocierea.

[7] Spre deosebire de adverbele referitoare la anotimpurile anului, adverbele româneşti referitoare la momentele zilei pot prezenta şi dublete: *Când? – Dimineaţă./Dimineaţa.*

• *poimâine* ('послезавтра'/'післязавтра');
• *ieri* ('вчера'/'вчора');
• *alaltăieri* ('позавчера'/'позавчора')[8].

Adverbele din limba română sunt relativ uşor de asimilat, la acest lucru contribuind prezenţa unor elemente care prezintă unele analogii cu adverbele din rusă/ucraineană, după cum vom încerca să arătăm în continuare. Astfel, adverbul *poimâine*, prin componentele sale (*poi* + *mâine*), poate fi corelat cu 'послезавтра'/'післязавтра': 'после'/'після' (după) + 'завтра' (mâine); adverbului românesc *alaltăieri* (*alaltă* + *ieri*) îi corespund adverbele 'позавчера'/'позавчора', alcătuite din componentele 'поза' + 'вчера'/'вчора' (ieri). Astfel de analogii pot facilita în mod semnificativ însuşirea lexicului din această sferă.

2. Unitatea 2 – *Despre noi*

Vocabularul acestei unităţi se concentrează pe: profesii, date personale, cumpărături (la librărie).

Gramatica studiată în această unitate de învăţare vizează: verbul *a avea*, numeralul cardinal, prepoziţii, exprimarea timpului.

În continuare, vom face referiri la unele dintre fenomenele lexico-gramaticale semnalate mai sus.

2.1. Verbul a avea*: exprimarea posesiei, exprimarea vârstei*

În privinţa utilizării verbului *a avea*, între limba română şi limbile rusă şi ucraineană, există unele deosebiri, pe care le vom exemplifica pornind de la contexte cu care cursanţii se întâlnesc în etapa iniţială de studiere a limbii străine: exprimarea posesiei şi a vârstei.

2.1.1. În cele două limbi slave, ideea de posesie nu este exprimată prin verbele 'иметь'/'мати' (a avea), ci prin intermediul prepoziţiei 'у', care cere cazul genitiv al pronumelui sau al substantivului ce denumeşte posesorul: *Eu am telefon.* ('У меня есть телефон.'/'У мене є телефон.'), *Tu ai o casă.* ('У тебя есть дом.'/'У тебе є будинок.'), *Ea are un apartament.* ('У неё есть квартира.'/'У неї є квартира.'), *Noi avem un fiu.* ('У нас есть сын. '/'У нас є син.'), *Voi aveţi o fiică.* ('У вас есть дочь.'/'У вас є дочка.'), *Ei au copii.* ('У них есть дети.'/'У них є діти.').

În absenţa pronumelor care însoţesc verbul, informaţia privind persoana este exprimată exclusiv prin forma verbală: *(Tu) ai o casă sau un apartament?* ('У тебя дом или квартира?'/'У тебе будинок чи квартира?'), *(Voi) aveţi un*

[8] Ultimele două adverbe nu vor fi exemplificate, deocamdată, în enunţuri, deoarece timpul trecut al verbului se studiază mai târziu.

fiu sau o fiică? ('У вас есть сын или дочь?'/'У вас є син чи дочка?'). Prezenţa facultativă a pronumelor, în propoziţiile din limba română, ne-a permis observarea faptului că, în situaţiile în care verbele sunt singurele care orientează sensul gramatical al propoziţiei, receptarea imediată a acestuia este întârziată, în cazul cursanţilor familiarizaţi cu prezenţa obligatorie a pronumelor.

2.1.2. În ceea ce priveşte exprimarea vârstei, între română şi cele două limbi slave există o diferenţă majoră: în rusă şi în ucraineană, vârsta se exprimă cu dativul pronumelui sau al substantivului, spre deosebire de română, unde se foloseşte nominativul şi verbul *a avea*: *Eu am 19 ani.* ('Мне 19 лет.'/'Мені 19 років.'), *Tu ai 20 de ani.* ('Тебе 20 лет.'/'Тобі 20 років.'); *El are 21 de ani.* ('Ему 21 год.'/'Йому 21 рік.'), *Ea are 22 de ani.* ('Ей 22 года.'/'Їй 22 роки.'), *Noi avem 25 de ani.* ('Нам 25 лет.'/'Нам 25 років.'), *Voi aveţi 40 de ani.* ('Вам 40 лет.'/'Вам 40 років.'), *Ele au 53 de ani.* ('Им 53 года.'/'Їм 53 роки.'). Prin urmare, principala sarcină a vorbitorilor rusofoni este învăţarea conjugării verbului *a avea* şi a regulii legate de apariţia prepoziţiei *de* în faţa numeralelor din intervalul 20-100. În rest, nu există nicio dificultate, toate numeralele fiind urmate de aceeaşi formă a substantivului, *ani* (mai puţin numeralul 1 – *un an*), substantivul la plural din componenţa structurii nefiind supus modificărilor impuse de numeral, aşa cum este în rusă/ucraineană: numeralele 2, 3, 4[9] cer cazul genitiv, numărul singular, forma substantivului fiind 'года'/'роки', în timp ce numeralele din intervalul 5-20 cer cazul genitiv, numărul plural, substantivul fiind 'лет'/'років'.

2.2. Numeralul cardinal

Intervalul 0-10 este intervalul de bază, cu ajutorul acestuia putând fi explicate numeralele compuse cu aceste cifre: 0 – zero ('ноль', 'нуль'/'нуль'); 1 – unu ('один'/'один'); 2 – doi ('два'/'два'); 3 – trei ('три'/'три'); 4 – patru ('четыре'/'чотири'); 5 – cinci ('пять'/'п'ять'); 6 – şase ('шесть'/'шість'); 7 – şapte ('семь'/'сім'); 8 – opt ('восемь'/'вісім'); 9 – nouă ('девять'/'дев'ять'); 10 – zece ('десять'/'десять').

În intervalul 11-19, în limba română apare elementul de compunere *sprezece*, care se adaugă numeralelor simple, unele dintre acestea (1, 4 şi 6) suferind anumite modificări în denumirea numeralelor compuse. În mod similar, în rusă/ucraineană, apar componentele 'надцать'/'надцать', fapt ce ajută la înţelegerea formării numeralelor româneşti:

- 11 – unsprezece ('одиннадцать'/'одинадцять');
- 12 – doisprezece ('двенадцать'/'дванадцять');

[9] Şi numeralele compuse cu acestea, excepţie făcând 12, 13 şi 14, care cer genitivul plural, având un comportament identic cu toate celelalte cuprinse în intervalul 5-20.

- 13 – treisprezece ('тринадцать'/'тринадцять');
- 14 – paisprezece ('четырнадцать'/'чотирнадцять');
- 15 – cincisprezece ('пятнадцать'/'п'ятнадцять');
- 16 – şaisprezece ('шестнадцать'/'шістнадцять');
- 17 – şaptesprezece ('семнадцать'/'сімнадцять');
- 18 – optsprezece ('восемнадцать'/'вісімнадцять');
- 19 – nouăsprezece ('девятнадцать'/'дев'ятнадцять').

La numeralele de tipul 20-90, se repetă elementul *zeci* (numeralul 60 necesită atenţionare). Procedeul este similar în rusă/ucraineană, cu menţiunea că, aici, apar fie 'дцать'/'дцать', fie 'десят'/'десят' (numeralele 40 şi 90 fac excepţie de la aceste modalităţi de formare):

- 20 – douăzeci ('двадцать'/'двадцять');
- 30 – treizeci ('тридцать'/'тридцять');
- 40 – patruzeci ('сорок'/'сорок'),
- 50 – cincizeci ('пятьдесят'/'п'ятдесят');
- 60 – şaizeci ('шестьдесят'/'шістдесят');
- 70 – şaptezeci ('семьдесят'/'сімдесят');
- 80 – optzeci ('восемьдесят'/'вісімдесят');
- 90 – nouăzeci ('девяносто'/'дев'яносто').

În ceea ce priveşte numeralele de tipul 21, 22 etc., româna are nevoie de conjuncţia *şi*, spre deosebire de rusă/ucraineană, unde aceasta nu apare: 21 – douăzeci şi unu ('двадцать один'/'двадцять один'); 22 – douăzeci şi doi ('двадцать два'/'двадцять два').

În concluzie, în ceea ce priveşte numeralele, vorbitorii de limbă rusă nu întâmpină dificultăţi majore. Având ca termen de comparaţie paradigma numeralului din limbile slave, putem considera că aceştia pot resimţi chiar un anumit grad de satisfacţie în procesul de învăţare a numeralului românesc.

2.3. Exprimarea orei

În limba română, sunt posibile două întrebări, cu ajutorul cărora putem afla ora (la fel şi în rusă/ucraineană): *Cât e ceasul?/Cât e ora?* ('Который час?'/'Сколько времени?'//'Котра година?'/'Скільки часу?').

În stilul oficial al limbii, exprimarea orei este asemănătoare, în cele trei limbi, precizarea care trebuie făcută fiind aceea că, în română, apare conjuncţia *şi*, absentă în celelalte două limbi:

- *Este ora şapte şi zece minute.* ('Сейчас семь часов десять минут.'/'Зараз сьома година десять хвилин.') – în toate cele trei limbi sunt prezente substantivele *oră* ('час'/'година') şi *minut* ('минут'/'хвилина');
- *Este ora şapte şi cincisprezece minute.* ('Сейчас семь часов пятнадцать минут.'/'Зараз сьома година п'ятнадцять хвилин.'), *Acum este ora şapte şi treizeci de minute.* ('Сейчас семь часов тридцать минут.'/'Зараз

сьома година тридцять хвилин.') – conjuncţia *şi* este obligatorie, în rusă/ucraineană neexistând.

În stilul colocvial al limbii române, trebuie avute în vedere substantivele *sfert* şi *jumătate*, dar şi faptul că, în română, ora se exprimă foarte diferit (şi mult mai simplu). În continuare, prezentăm câteva exemple, pe care le vom însoţi cu scurte explicaţii:

- *Este (ora) şapte (fix)* – 'Сейчас (ровно) семь часов.'/'Зараз (рівно) сьома година.' – pentru exprimarea orei exacte, se poate folosi cuvântul *fix*, care însă nu este obligatoriu (la fel ca în rusă/ucraineană, unde 'ровно'/'рівно' sunt prezenţe facultative;
- *Este (ora) şapte şi zece (minute).* – 'Сейчас десять минут восьмого.'/'Зараз десять хвилин на восьму.' – în română, este obligatorie utilizarea conjuncţiei *şi*, iar utilizarea substantivului *minute* este facultativă, spre deosebire de rusă/ucraineană, unde este obligatorie;
- *Este (ora) şapte şi un sfert.* ('Сейчас четверть восьмого.'/'Зараз чверть на восьму.'), *Este ora şapte şi jumătate.* ('Сейчас половина восьмого.'/'Зараз пів на восьму.') – la fel ca în română, în limbajul familiar se utilizează substantivele *sfert* şi *jumătate*; regional, româna cunoaşte variante construite după modelul slav: *jumătate la opt* (pentru *şapte şi jumătate*).
- *Este (ora) opt fără un sfert.* ('Сейчас без четверти восемь.'/'Зараз за чверть восьма.'); *Este opt fără zece*. ('Сейчас без десяти восемь.'/'Зараз за десять восьма.').

În registrul familiar, exprimarea orei este considerabil mai complexă în rusă şi în ucraineană, ceea ce le conferă vorbitorilor rusofoni un avantaj şi un plus de confort în procesul de învăţare a exprimării orei în limba română.

3. Concluzii

În finalul demersului nostru, putem formula câteva concluzii referitoare la dificultăţile, respectiv la aspectele care produc satisfacţie pentru vorbitorii rusofoni, aflaţi în procesul de învăţare a limbii române, o limbă diferită de ucraineană – limba lor maternă – sau de limba rusă, înrudită cu aceasta[10].

O diferenţă semnificativă între română şi cele două limbi slave este reprezentată de existenţa articolului (nedefinit sau definit) în limba română, fapt ce poate ridica anumite probleme. O altă diferenţă vizează verbele *a fi* (verb

[10] Prezentarea exemplelor din limbile rusă şi ucraineană de-a lungul lucrării evidenţiază apropierea dintre cele două limbi slave şi, implicit, explică uşurinţa cu care cursanţii ucraineni rusofoni au putut accesa achiziţia limbii române în contextul predării prin intermediul limbii ruse.

omis, la prezent, în rusă/ucraineană) şi *a avea* (la exprimarea posesiei sau a vârstei, rusa/ucraineana apelează la alte modalităţi de construcţie). În cazul numeralului, anumite asemănări facilitează procesul de predare-învăţare a acestuia. În cazul exprimării orei, procedeul din română este mult mai simplu decât în rusă/ucraineană.

Fără a realiza vreo statistică, credem că nu greşim, spunând că, în cazul materialului lexico-gramatical conţinut în primele două unităţi de învăţare din manualul la care am făcut referire, satisfacţiile vorbitorilor rusofoni depăşesc dificultăţile, în ceea ce priveşte achiziţia limbii române ca limbă străină.

Bibliografie

Platon, Sonea, Vîlcu 2019: Elena Platon, Ioana Sonea, Dina Vîlcu, *Manual de limba română ca limbă străină (RLS)*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2019.

De la terminologie la reforme în educație. Considerații despre realitatea lingvistică din Republica Moldova

GINA AURORA NECULA
Institutul Limbii Române din București/Lectoratul de limbă, cultură și civilizație românească de la Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova

Abstract. *From Terminological Debates to Educational Legislation. Analysis of Linguistic Reality of the Republic of Moldova.* Terminological disputes artificially perpetuated by pseudo-linguists regarding the terms *Romanian language/ Moldovan language* have led to numerous reforms over the last 35 years, both in the education system and in the administration and justice system of the Republic of Moldova, through which attempts have been made to standardize and uniformize the use of languages of public utility. Known as an area of bilingualism, initially imposed and then accepted, the Republic of Moldova represents a challenge from a sociolinguistic perspective in terms of how speakers relate to this phenomenon, as it is well known that the hegemony of the Russian language represents constant competition for the Romanian language, a fact demonstrated by the most recent census, conducted in 2024. This study refers to the Action Plan on the implementation of multilingual education in allolingual schools launched for public debate by the Ministry of Education and Research of the Republic of Moldova for the years 2025-2030, and proposes an overview of the successive changes in perspective on the status of the two competing languages: Romanian and Russian, from the moment of independence—when Romanian had an uncertain status and Russian enjoyed the status of lingua franca—to the present day, when Romanian has official status and Russian is considered L1 for a representative sample of the population.

Keywords: *glotonyms, allolinguals, legislation on language, multilingual education*

Cunoscută ca o zonă de bilingvism, inițial impus și ulterior acceptat și asumat, Republica Moldova reprezintă o provocare din perspectivă sociolingvistică în ceea ce privește modul în care vorbitorii se raportează la acest fenomen. Este bine-cunoscut faptul că hegemonia limbii ruse reprezintă

încă o concurență constantă pentru limba română, iar politicile lingvistice –cele mai multe fiind politici lingvistice subversive şi manipulatoare – au avut ca efect, de-a lungul timpului, remodelarea mentalului colectiv prin inundarea spațiului public cu narative menite să șteargă sau să deformeze percepția asupra identității etnice, dar şi să polarizeze comunitatea pentru a induce suspiciuni şi a cultiva neîncredere.

Aşadar, politicile lingvistice lansate în spațiul public din stânga Prutului au funcționat mult timp ca politici de ştergere a conştiinței etnice, fenomen care a început odată cu schimbarea numelui regiunii dintre râurile Prut şi Nistru din Moldova în Basarabia (teritoriu anexat Imperiului Rus prin Tratatul de la București din 1812). După cum este bine-cunoscut, Basarabia reprezintă, propriu-zis, regiunea de sud-est a Moldovei, mai exact stepa Bugeacului, aflată în Evul Mediu sub controlul dinastiei Basarabilor din Țara Românească. Trecând prin reforme şi reorganizări teritoriale şi administrative fluctuante, marcate de anexări pe termen scurt înapoi la Moldova (între timp unită cu Valahia pentru a forma statul numit România) sau la Imperiul Rus/viitoarea Republică Rusă/viitoarea Uniune Sovietică, în încercarea perseverentă de a menține hegemonia asupra acestui teritoriu, populația regiunii a fost constant destabilizată prin politici lingvistice țintite să șteargă conştiința identității etnice române (la care se adăugau şi alte metode de intimidare şi divizare). Astfel, hegemonia politică a Rusiei a declanşat şi hegemonia limbii ruse, în timp ce limba română a devenit treptat o limbă „paria", vorbită pe ascuns şi cu frica stigmatizării publice, vorbitorii trecând forțat prin etapa pe care Valeria Guțu Romalo (2003) o numeşte *bilingvism instituționalizat*.

Fenomenul de dezetnicizare a populației a fost accentuat prin crearea glotonimului *limbă moldovenească* (*Pricazul sovietic* din 12 octombrie 1924) şi prin înfierarea ideii de *limbă română*, țesându-se în jurul lui *român* şi a întregii sale familii de cuvinte o serie de narative negative menite să deformeze percepția publicului prin acest stigmat pus pe ideea de românism. IoanaVintilă-Rădulescu (2003) vorbeşte, într-un articol publicat în revista Limba Română dedicat *Unității limbii române*, despre „deromânizarea *limbii moldoveneşti* " ca fenomen prin care s-a adâncit artificial, dar eficient această dihotomie falsă limbă română – „limbă moldovenească" prin propagarea unei strategii de manipulare vechi şi eficiente: manipularea emoțiilor prin exacerbarea filo-moldovenismului.

Astfel, în scurt timp, limba română a ajuns să fie considerată „limba asupritorilor" şi mulți etnici români au fost nevoiți să îşi nege originile din teama de a nu fi declarați dușmani ai poporului şi deportați în Siberia sau persecutați în alte moduri.

Rapida adoptare şi răspândire a glotonimului *limbă moldovenească* se explică atât prin faptul că populația l-a primit ca fiind impus de către autoritățile

publice, de aici nevoia de a se conforma pentru a nu suferi ostracizarea socială, dar şi prin faptul că el părea o soluţie de compromis neutră şi utilă la momentul respectiv, aşa cum avea să devină după 1990 sintagma eufemistică „limbă de stat", la fel de goală de conţinut şi lipsită de fundament ştiinţific. Prin urmare, declararea etniei româneşti sau utilizarea limbii române în spaţiul public a devenit treptat un act care conducea către oprobiul comunităţii, ca atare vorbitorii şi-au asumat conştient dezicerea de limba maternă. Astfel, odată propagat în spaţiul public cu scopul de a şterge din memoria colectivă cuvinte precum *român* şi *limba română*, s-a indus subliminal ideea că *limba moldovenească* este o limbă total diferită de limba română, punându-se accent pe elementele dialectale care diferenţiază graiul regional moldovenesc de normele standard ale limbii române, fapt contestat cu argumente solide de filologi romanişti de marcă din Europa Occidentală, cum ar fi Carlo Tagliavini (1959), care, în cadrul *Congresso Internazionale di Studi Romanzi (Firenze, 3-5 aprile 1956),* atrăgea atenţia comunităţii ştiinţifice internaţionale asupra actului pur politic, fără argumente ştiinţifice, al lansării artificiale a unei limbi care nu există.

Acestui demers i s-au alăturat, de-a lungul timpului, Alf Lombard, Yakov Malkiel Klaus Heitman, Harald Haarmann, Johannes Kramer, Ladislas Gáldi, Klaus-Henning Schröder. Dintre lingviştii români, iau poziţie împotriva „limbii moldoveneşti": Iorgu Iordan, Valeria Guţu Tomalo, Eugen Coşeriu ş.a., dar şi lingvişti din Rusia: Ruben Budagov, Serghei Berstein, R. Piotrowski etc., şi din Republica Moldova: Nicolae Corlăteanu, Silviu Berejan, Teodor Cotelnic, V. Melnic, A. Eremia, Nicolae Mătcaş, Ion Dumeniuc etc.

La această strategie de „îngropare" a limbii române sub un glotonim fără argumentare lingvistică, s-a adăugat strategia de extindere a domeniului de aplicare al limbii ruse până la punctul în care vorbitorii înşişi au încetat să mai utilizeze în spaţiul public limba lor maternă şi au înlocuit-o cu limba rusă din necesitatea de a putea accede la studii superioare sau la funcţii publice. În consecinţă, acceptând să nu mai vorbească limba maternă în contexte publice, asumându-şi utilizarea unui alt nume pentru limba lor şi depunând eforturi pentru a o înlocui cu limba rusă, vorbitorii au ajuns să îşi asume limba rusă la nivel personal, chiar şi în comunicarea privată.

Din această perspectivă, în încercarea noastră de a crea un tablou complet pentru evoluţia limbii române vorbite în Moldova, am utilizat un chestionar pe care l-am administrat unui grup ţintă compus din membrii proiectului „Program de eficientizare a predării limbii române pentru cadre didactice din UTA Găgăuzia şi raionul Taraclia, Republica Moldova", finanţat de Departamentul pentru Relaţia cu Republic Moldova, România. Interviurile au avut loc în 2019, cu 23 de respondenţi, cetăţeni ai Republicii Moldova, etnici români, cu o vârstă medie de 45 de ani. În timpul interviurilor, respondenţii au

fost rugaţi să descrie propria experienţă sau experienţa părinţilor/bunicii lor şi opinia lor despre faptul că erau români şi vorbeau limba română în perioada sovietică. Astfel, referindu-se la anii 1940, una dintre persoanele intervievate a declarat că bunica ei îi avertiza pe copii să nu vorbească română între ei la şcoală, pentru a nu fi auziţi de către colegii lor şi denunţaţi conducerii şcolii. Consecinţele ar fi fost ca directorul şcolii să se plângă partidului, iar părinţii copiilor să fie sancţionaţi de superiorii lor. Un alt respondent, care a studiat la Kiev în timpul liceului, relatează că, în jurul anului 1970, de fiecare dată când se certa cu colegii, aceştia îl numeau *român*, ceea ce îl făcea să se simtă foarte ruşinat, motiv pentru care, în fiecare vacanţă, încerca să-şi convingă părinţii să nu-l mai trimită la studii departe de casă pentru a nu mai fi obligat să sufere astfel de umilinţă. Aşa se explică faptul că, pentru mulţi etnici români, trecerea la limba rusă, declarată oficial „limbă de comunicare interetnică", *lingua franca* pentru toate popoarele Uniunii Sovietice, a devenit un demers autoimpus sub forma unui „kit de supravieţuire lingvistică".

Un prim pas către recuperarea identităţii lingvistice îl constituie *Legea Sovietului Suprem al Republicii Sovietice Socialiste Moldovenești, nr. 3462 din 31-08-1989 cu privirea la revenirea limbii moldovenești la grafia latină*, care stipulează: „*Trecerea limbii moldovenești, idiom de origine și structură romanică la grafia latină se bazează pe caracterul mai adecvat, recunoscut de știință al alfabetului latin pentru fonetica și gramatica acestui idiom, pe propunerile cetăţenilor republicii şi are menirea de a contribui la lichidarea deformărilor ce s-au produs în limbă în virtutea unui șir de cauze obiective și subiective, la ridicarea nivelului de cultură lingvistică al poporului moldovenesc, a rolului factorilor de ordin ştiinţific, etico-moral, cultural, psihologo-didactic şi social în dezvoltarea limbii moldovenești*." (LP3462/1989).

Cuprinzând trei articole: primul consfinţea trecerea scrisului limbii moldovenești la grafia latină; al doilea aproba alfabetul limbii moldovenești; și al treilea abroga Legea RSS Moldovenești din 10 februarie 1941 „Cu privire la trecerea scrisului moldovenesc de la alfabetul latin la alfabetul rus" (LP3462/1989), Legea 3462/1989 a reprezentat un pas important în direcţia recuperării statutului de limbă romanică a limbii vorbite în Republica Moldova, chiar dacă factorul politic a continuat să alimenteze discursurile aprinse care militează pentru păstrarea *limbii moldovenești*.

Paradoxal este însă faptul că, nici după proclamarea independenţei Moldovei în 1991, ca urmare a dizolvării Uniunii Sovietice, când Republica Sovietică Socialistă Moldovenească a devenit Republica Moldova, statutul limbii române nu a fost reabilitat. Dimpotrivă, perioada care ar fi trebuit să fie una de reactivare a fondului lingvistic şi cultural românesc s-a dovedit a fi şi mai tulbure, disputa fiind menţinută de faptul că Art. 13, al. (1) din Constituţia Republicii Moldova (anterioară datei de 13 noiembrie 2024, când a suferit 11

modificări, printre care şi înlocuirea sintagmei *limbă moldovenească*, cu *limba română*) face uz de sintagma *limba moldovenească*, deşi *Declaraţia de Independenţă*, adoptată în 1991, menţiona limba română ca limbă oficială a statului.

Dovadă a interesului constant pentru controlul şi direcţionarea politicilor lingvistice este înfiinţarea *Departamentului de Stat pentru Asigurarea Funcţionării Limbilor Vorbite pe Teritoriul Republicii Moldova* prin *Decretul Preşedintelui Republicii Moldova din 30 august 1991, nr. 199,* în care Guvernul Republicii Moldova hotărăşte: „1*. A stabili că Departamentul de Stat pentru Asigurarea Funcţionării Limbilor Vorbite pe Teritoriul Republicii Moldova are următoarele funcţii de bază: să asigure executarea legislaţiei în vigoare cu privire la limbi; să efectueze controlul asupra realizării Programului complex de stat pentru asigurarea funcţionării limbilor vorbite pe teritoriul Republicii Moldova*." *Abrogată prin HG36 din 29.01.93, MO01/30.01.93 art.13* (legis.md).

Ca reacţie la multiplicarea vocilor care au ajuns să conştientizeze şi să incrimineze rusificarea limbii române şi marginalizarea limbilor minorităţilor naţionale, se lansează o nouă strategie subversivă menită să producă şi mai multă confuzie şi neîncredere la nivelul percepţiei publice: *Dicţionarul moldovenesc-românesc* al lui Vasile Stati (ediţia I în 2003, ediţia a 2-a în 2011). Lucrarea este deopotrivă controversată şi intrigantă, însă ceea ce o face demnă de a fi analizată ca experiment lingvistic inedit este caracterul său programatic de alternativă segregaţionistă pentru categoria de public naţionalist care reacţionează negativ la excesul de rusisme din vorbire, dar vibrează puternic la orice fel de argument care bate monedă pe ideea de „moldovenism".

Dicţionarul moldovenesc-românesc reprezintă, în esenţă, un dicţionar explicativ de arhaisme – selectate din documentele slavone ale cancelariei statului medieval moldovean (1392-1503 d.Hr.) – prin care autorul forţează decalajul dintre limba română standard, înregistrată de dicţionarele explicative româneşti ale momentului, şi limba română arhaică înregistrată în cronici. Astfel, multe dintre elementele selectate de autor pentru fundamentarea demonstraţiei sale nu sunt specifice limbii curente şi, drept urmare, nefamiliare vorbitorilor, cum este şi *mîneştergură* invocat aici: „Limba moldovenească a creat din elemente latine, pe teren propriu şi în mod propriu, forme gen *morvari* 'dud', *mîneştergură* 'ştergar, prosop', atestat din veacul XV (Codicele Voroneţean), pe care românească de asemenea nu le cunoaşte." (Stati 2003: 10).

De altfel, întreaga *Expunere de motive* cu care este prefaţată cartea – scrisă într-o limbă română surprinzător de corectă şi actuală, în contra „moldovenismului" declarat programatic de către autor – este un colaj de citate trunchiate care mimează aparenţa unui discurs documentat şi fundamentat ştiinţific în care însă, autorul nu face decât să strecoare redundant clişee

manipulatoare menite să facă apelul la sentimente care polarizează societatea (de fapt, la *resentimente*), iar unul dintre aceste clişee reiterate frecvent în demonstraţie este asocierea *român = rrom* la care mulţi dintre adepţii teoriilor „moldoveniste" încă vibrează: „Este ridicol că un grup dc cercetători români s-au apucat să contureze vocabularul reprezentativ al limbilor romanice, inclusiv pe baza celor care nu au vreun dicţionar. În schimb ignoră cu înfumurare ***romească*** (subl. n.) vocabularul limbii moldoveneşti grupat, structurat şi tâlcuit în diferite lexicoane monolingve, cu o tradiţie lexicografică bilingvă din 1710 (*Vocabulario italiano-muldavo*). Astfel de „ştiinţă" de acum nu ne mai miră: lucrarea a apărut la Bucureşti. Iar autorii sînt români. Inclusiv M. Sala." (Stati 2003: 10).

Trecând peste faptul că un pseudo-lingvist acuză un lingvist de talia lui Marius Sala de „*înfumurare romească*", se constată că stigmatizarea continuă:

POST-SCRIPTUM NEOBLIGATORIU

Blajini din fire, săritori la nevoie, moldovenii totdeauna vin în ajutorul celor care nimeresc în vreo încurcătură. Participînd la o reuniune de la Trieste (noiembrie 2001) prim-ministrul României A. Năstase a rămas crăcănat, cînd a citit pe una din cabinele translatorilor: **"limba moldovenească"**. Şeful guvernului unei ţări cu o populaţie, în bună parte de limbă est-romanică, a făcut-o pe niznaiul, cică n-ar fi auzit pînă atunci de alte limbi romanice de răsărit: **dalmată** (dispărută), **vlahă**, vorbită în nord-vestul Bulgariei, **moldovenească**, limba de stat a Republicii Moldova. Căldărît de-a binelea, adică debusolat totalmente, şeful guvernului românesc a declarat oficial: "Pînă cînd la Chişinău nu se va face un dicţionar româno-moldovenesc, eu continui să cred că limba pe care a vorbit-o reprezentantul Republicii Moldova este limba română". (*Ţara*, 27.11.2001).

…Prin partea moldovenească a Odesei şi astăzi se mai poate auzi o pataranie despre un contract încheiat de administraţia portului cu nişte romi români. Contractul alcătuit în două limbi – romani(ască) şi odesită, glăsuia: "Noi românii romi ne obligăm să boim vaporul cutare, pe de o parte… Administraţia se obligă, pe de altă parte, să plătească…". La sorocul hotărît romii români au dat de ştire că au isprăvit. Administraţia, controlînd, a văzut vopsită numai o parte laterală a vaporului şi s-a stropşit: Cum vine asta?! Cine va vopsi cealaltă parte?! Românii romi, ca totdeauna – foarte siguri pe sine, au zis: Aşa cum e scris în contract: "Noi, romii români boim, pe de o parte". Aşa că daţi başlele şi n-aveţi decît să boiţi partea voastră!

Noi, moldovenii, purtători ai limbii moldoveneşti, dorind să-l luminăm pe A. Năstase şi alţi români dc-al dc el din România, am elaborat şi am tipărit **Dicţionarul moldovenesc-românesc**, cuprinzînd vreo 19.000 de cuvinte şi forme. Acum e rîndul lui A. Năstase să recunoască public, cu aceeaşi faţă, că reprezentantul Republicii Moldova a vorbit în limba moldovenească. Decizia îi aparţine. Facă precum i-i voia. Amintim însă că în joc e obrazul unui prim-ministru. Al unui stat. Şi nu a unui stat ca celelalte. Ci a Rromâniei! Se va vedea cît costă.

Nu vă fie cu bănat. V.S.

Fig. 1. *Post-scriptum* (Stati 2003: 14)

Figura 1 reprezintă un printscreen din Prima ediţie a dicţionarului (2003) care, în secţiunea intitulată *Post-scriptum neobligatoriu*, continuă aceeaşi notă discriminatorie la adresa minorităţii rrome, şi la adresa românilor, prin utilizarea trivializată a creaţiilor lexicale: „*romani(ască)*", „*Rromania*".

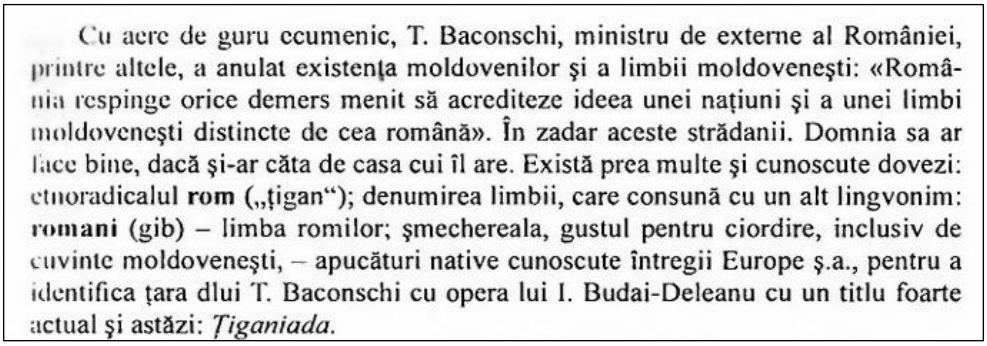

Cu aere de guru ecumenic, T. Baconschi, ministru de externe al României, printre altele, a anulat existenţa moldovenilor şi a limbii moldoveneşti: «România respinge orice demers menit să acrediteze ideea unei naţiuni şi a unei limbi moldoveneşti distincte de cea română». În zadar aceste strădanii. Domnia sa ar face bine, dacă şi-ar căta de casa cui îl are. Există prea multe şi cunoscute dovezi: etnoradicalul **rom** („ţigan"); denumirea limbii, care consună cu un alt lingvonim: **romani** (gib) – limba romilor; şmechereala, gustul pentru ciordire, inclusiv de cuvinte moldoveneşti, – apucături native cunoscute întregii Europe ş.a., pentru a identifica ţara dlui T. Baconschi cu opera lui I. Budai-Deleanu cu un titlu foarte actual şi astăzi: *Ţiganiada*.

Fig. 1. *Aroganţă şi ignoranţă* (Stati 2011: 11)

Deşi restructurează *Expunerea de motive*, ediţia a 2-a a Dicţionarului, continuă să exploateze narativul segregaţionist pe care îl generează paronimia rrom – română/rromani – română şi foloseşte cu scop manipulator o anatemă exacerbată timp de decenii în spaţiul public din Republica Moldova, după cum se poate lesne observa în figura 2.

Adevărul este că, după decenii de ezitare cu privire la statutul său, dar şi de trivializare şi denaturare, limba română vorbită în Moldova a păstrat foarte bine aspectele dialectale, la care s-a adăugat puternica amprentă a limbii ruse, cum era firesc, de altfel, după o perioadă atât de îndelungată de contact între limbi.

Totuşi, această dispută se aştepta a fi soluţionată în 2013, când Curtea Constituţională a Republicii Moldova a emis hotărârea nr. 36/5 decembrie care stipulează că limba oficială a statului este limba română, considerând Declaraţia de Independenţă ca fiind prevalentă asupra Constituţiei Statului, fără să pună punct însă încercărilor de destabilizare pe această direcţie, atât timp cât Parlamentul Republicii Moldova emite, câţiva ani mai târziu, *Legea nr. 234 din 16-12-2020 cu privire la funcţionarea limbilor vorbite pe teritoriul Republicii Moldova*. Inedit este faptul că, după decenii de dispute, Legea face uz de sintagma „limbă de stat" cu accepţiunea de 'limbă moldovenească' după cum dezambiguizează prin Art.1 al. (5) a. *„punerea în aplicare a art. 13 din Constituţia Republicii Moldova în ceea ce priveşte limbile şi drepturile lingvistice ale cetăţenilor*" (LP234/2020).

Mai mult decât atât, prin Art. 2. oferă limbii ruse statut egal cu cel al limbii române („moldoveneşti"): *„**Art. 2.** – (1) Republica Moldova asigură condiţiile necesare pentru utilizarea şi dezvoltarea limbii ruse ca limbă de comunicare interetnică pe teritoriul ţării.*

(2) Limba rusă, în calitate de limbă de comunicare interetnică, se foloseşte pe teritoriul Republicii Moldova alături de limba de stat." (LP234/2020).

Din fericire, la data de 21 ianuarie 2021, Curtea Constituţională a pronunţat Hotărârea nr. 4 pentru controlul constituţionalităţii Legii nr. 234 din

16 decembrie 2020 cu privire la funcţionarea limbilor vorbite pe teritoriul Republicii Moldova (*sesizările nr. 207a/2020 şi nr. 213a/2020),* prin care o declară *neconstituţională.*

Argumentele pentru neconstituţionalitate fiind cele privind: 1. structura populaţiei după limba maternă conform datelor colectate prin Recensământul din 2014 (limba maternă a cel puţin 77,86% din cetăţenii Republicii Moldova este limba română; limba rusă este limba maternă a cel puţin 9,39% din cetăţenii Republicii Moldova, limba găgăuză este limba maternă a cel puţin 4,08% din cetăţeni, limba ucraineană este limba maternă a cel puţin 3,82% din cetăţeni, iar limba bulgară este limba maternă a cel puţin 1,48% din cetăţeni); 2. statutul privilegiat acordat limbii ruse faţă de alte limbi ale minorităţilor etnice în Republica Moldova nu decurge din Constituţie, Curtea reţinând faptul că prevederile articolului 13 din Constituţie recunosc doar o singură limbă de stat şi nu conţin sintagma „limbă de comunicare interetnică", mai mult decât atât tratamentul privilegiat acordat limbii ruse prejudiciază celelalte minorităţi etnice care vorbesc o altă limbă decât limba rusă; 3. alocarea de mijloace financiare suplimentare pentru traducerea actelor oficiale, pentru traducerea denumirilor instituţiilor publice, precum şi a oricărei alte informaţii vizuale referitoare la mărfurile fabricate în Republica Moldova, pentru instruirea funcţionarilor în sensul cunoaşterii limbii ruse, pentru angajarea şi remunerarea traducătorilor etc. determină Curtea să constate că nu este posibilă adoptarea unei legi cu impact bugetar în lipsa avizului Guvernului (LP95/2022).

La 34 de ani distanţă de la momentul revenirii la grafia latină, se ajunge la coerenţă în privinţa terminologiei şi a politicilor lingvistice, odată cu promulgarea *Legii nr. 52 din 16 martie 2023 pentru implementarea considerentelor unor hotărâri ale Curţii Constituţionale*, prin care se scoate din circulaţia documentelor administrative glotonimul *limbă moldovenească*, precum şi toate celelalte alternative eufemistice la limba română: *„**Art. I.** – În textul actelor normative adoptate de Parlament: cuvintele „limba moldovenească", la orice formă gramaticală, se substituie cu cuvintele „limba română" la forma gramaticală corespunzătoare; cuvintele „limba de stat", „limba oficială" şi „limba maternă", la orice formă gramaticală, în cazul în care se are în vedere limba de stat a Republicii Moldova, se substituie cu cuvintele „limba română" la forma gramaticală corespunzătoare."* (LP52/2023).

După cum se poate lesne constata, disputele terminologice perpetuate artificial cu privire la distincţia *limba română/limba moldovenească* au condus la numeroase reforme în ultimii 35 de ani în sistemul public al Republicii Moldova, în încercarea de standardizare şi uniformizare a utilizării limbii.

Restrângând analiza la sfera reformelor din educaţie, din ultimii ani, apreciem preocuparea pentru unificarea terminologiei, precum şi coerenţa şi

convergența politicilor lingvistice asumate de Guvernul Republicii Moldova prin sincronizarea cu rezultatele Recensământului (2024) și cu drepturile minorităților naționale din Republica Moldova.

	2024		
	Total	**Urban**	**Rural**
Moldovenească	48,1	33,9	60,5
Română	*31,8*	*37,7*	*26,7*
Ucraineană	*3,0*	*2,8*	*3,2*
Rusă	11,6	20,2	4,2
Găgăuză	3,6	3,1	4,1
Bulgară	1,2	1,4	1,0
Romani (Țigănească)	0,3	0,5	0,2
Altă limbă	0,3	0,4	0,1
Nu au declarat limba maternă	0,1	0,1	0,0

Fig. 3. Ponderea populației după limba maternă declarată la Recensământul din 2024

Exemplificăm aici doar două dintre inițiativele recent lansate public, pentru a învedera atenția acordată politicii lingvistice și faptul că reformele recente sunt adevărate modele de planificare lingvistică coerentă: 1. *Programul național privind învățarea limbii române de către minoritățile naționale, inclusiv populația adultă, pentru anii 2022-2025, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 115/2023; 2. Ordin MEC 1427/13.08.2025, Plan De Acțiuni, privind implementarea educației multilingve în școlile alolingve, pentru anii 2025-2030.*

De asemenea, de apreciat, în opinia noastră, este faptul că terminologia vehiculată în documentele-cadru pe care le lansează în spațiul public Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova avansează înlocuirea unui construct inedit și neatestat de nicio sursă lexicografică, *alolingv*, cu echivalente mai aproape de realitatea lingvistică și culturală din sistemul de educație: „cu predare în limbile minorităților naționale", „cu instruire în limba română", „cu instruire în limba rusă", „cu instruire în limba maternă", după cum reiese din documente reprezentative cum ar fi: 1. *Curriculum național, aria curriculară Limbă și comunicare pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale, clasele V-IX* (limba_si_lit_romana_curriculum_minorit_gimnaziu.pdf); 2. *Curriculum Național Limba Și Literatura Română Pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale Clasele X-XII* (limba_si_lit_rom_liceu_alongv.pdf); 3. *Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2025-2026*, *cf.* ordinul MEC nr. 266/2025 (ordin_266_plan-cadru.pdf).

Totodată, această aliniere terminologică, demonstrează și acceptarea unei realități lingvistice care, în unele cazuri, impune recunoașterea statului de L1 pentru limba rusă, chiar dacă ea nu este limba maternă a vorbitorilor, motiv pentru care Curriculumul face referire la limba rusă ca fiind „prima limbă

însușită" sau „limba de educație/instruire", după cum reiese din analiza Anexelor 1, 2 și 3 la *Ordin MEC 1427/13.08.2025, Plan de Acțiuni, privind implementarea educației multilingve în școlile alolingve, pentru anii 2025-2030.*

Fără a considera că evoluția terminologiei referitoare la limbile concurente în sistemul educațional din Republica Moldova s-a încheiat, amintim aici concluzia la care ajunge Ioana Vintilă-Rădulescu în articolul menționat *supra*: „chestiunea așa-numitei limbi moldovenești s-a dovedit a fi, în plan lingvistic, o falsă problemă, creată și dirijată, ca în atâtea alte cazuri similare, din rațiuni strict politice, intercomprehensiunea reciprocă dintre cele două „limbi" fiind incontestabilă, iar diferențele dintre ele – cu totul minore." (Vintilă-Rădulescu 2003) și apreciem faptul că experiența lingvistică a cetățenilor Republicii Moldova reprezintă un model de exprimare a identității etnice care invită la crearea unui spațiu comunicațional incluziv.

Bibliografie

1. Guțu-Romalo 2003: Valeria Guțu Romalo, *Evoluția limbii române în Republica Moldova*, în „Limba Română", nr. 6-10, anul XIII, 2003.
2. Stati 2003: Vasile Stati, *Dicționar moldovenesc-românesc*, Tipografia Centrală, Chișinău, 2003.
3. Stati 2011: Vasile Stati, *Dicționar moldovenesc-românesc*, Editura Academiei de Științe a Moldovei, Chișinău, 2011.
4. Tagliavini 1959: Carlo Tagliavini, *Una nuova lingua letteraria romanza? Il Moldavo*, în *Congresso Internazionale di Studi Romanzi (Firenze, 3-5 aprile 1956),* Florența, vol. II, partea I, 1959, p. 445-452.
5. Vintilă-Rădulescu 2003: Ioana Vintilă-Rădulescu, *Limba moldovenească și limba română*, în „Limba Română", nr. 6-10, anul XIII, 2003.
6. Constitutia_RM_RO.pdf.
7. limba_si_lit_rom_liceu_alongv.pdf.
8. limba_si_lit_romana_curriculum_minorit_gimnaziu.pdf.
9. LP3462/1989.
10. LP234/2020.
11. LP52/2023.
12. LP95/2022.
13. ordin_mec_nr._1427_din_13.08.2025_cu_privire_la_aprobarea_cadrului_de_implementare_a_educatiei_multilingve.pdf.
    anexa_1_plan_de_actiuni_privind_implementar_a_educatiei_multilingve_in_scolile_alolingve_pentru_anii_2025-2030.pdf.
    anexa_2_modele_de_educatie_multilingva_in_republica_moldova_.pdf.
    anexa_3_reglementari_privind_organizarea_procesului_de_implementare_a_educatiei_multilingve_.pdf.
14. mec.gov.md/sites/default/files/ordin_266_plan-cadru.pdf.
15. Rezultatele finale ale Recensământului Populației și Locuințelor 2024: Caracteristici etnoculturale ale populației.

Inteligența artificială și microlimba în adaptarea textelor destinate vorbitorilor nonnativi

ANDREEA BEATRIX PANTILOI
Universitatea Babeș-Bolyai

Abstract. *Artificial Intelligence and foreigner-talk in the adaptation of texts for non-native speakers*. This article investigates the use of artificial intelligence in the adaptation of texts for non-native speakers of Romanian, focusing on lower proficiency levels (A1–A2) and on the pedagogical concept of microlanguage (foreigner talk) as a form of controlled, comprehensible input. Anchored in theories of second language acquisition and aligned with the Common European Framework of Reference for Languages and its Companion Volume, the study addresses the methodological challenge of transforming a B2-level narrative text into input accessible to elementary learners while preserving semantic coherence and communicative intent. The research adopts a qualitative, applied, and exploratory approach, examining an experiment in which an AI-based language assistant was used to support the progressive simplification of a source text. The adaptation process was guided by explicit linguistic and didactic criteria derived from CEFR descriptors, including syntactic reduction, controlled use of verbal tenses, lexical frequency management, and discourse reorganization. The resulting A2-level version was analyzed to evaluate both the effectiveness and the constraints of AI-assisted text simplification. The results show that artificial intelligence can successfully operationalize principles of microlanguage by producing coherent, level-appropriate text variants and by making the adaptation process transparent and reproducible. However, the analysis also reveals limitations, such as excessive linearization, lexical over-simplification, and diminished pragmatic nuances, which may reduce textual naturalness and restrict exposure to input that supports interlanguage development. These findings emphasize the need for systematic human validation and confirm that artificial intelligence should be regarded as a supportive tool rather than an autonomous agent in the pedagogical adaptation of texts for non-native speakers.

Keywords: *artificial intelligence, microlanguage, foreigner talk, text adaptation, Romanian as a foreign language, non-native speakers, comprehensible input, CEFR, text simplification*

1. Introducere

Studiul de față s-a născut ca o consecință firească la epoca în care predăm, în care suntem înconjurați de inteligență artificială (IA) la orice pas (de la apelurile la diferite instituții, până la studenții nedezlipiți de acest nou companion într-ale învățării). În plus, într-un timp care parcă se scurge cu o repeziciune pe care nu o putem controla, încercăm să găsim cele mai eficiente instrumente pentru a ne simplifica munca de concepere a materialelor didactice adaptate la publicul-țintă în continuă schimbare și construite complementar celor existente deja.

Din aceste rațiuni, propunem acum un experiment realizat cu ajutorul ChatGPT 5, prin care intenționăm să folosim microlimba scrisă[1] (MLS) pentru a simplifica un text de nivel intermediar (B2) pentru nivelul A2, în încercarea de a determina în ce măsură amplul proces de selectare, identificare și reformulare ale unui text ar putea fi înlocuit, peste puțin timp, de tehnologia care se dezvoltă într-un ritm amețitor.

Menționăm încă de la început că nu ne-am propus să intrăm în tainele IA și nici în mecanismele din spatele răspunsurilor oferite cu o repeziciune greu de descris sau replicat uman, ci ne-am limitat la a o folosi ca simpli utilizatori care înțeleg mai mult sau mai puțin procesele tehnologice din spatele modelului lingvistic utilizat. Ne-am concentrat pe oferirea de input științific (*Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi, Companion Volume, Descrierea minimală a limbii române ca limbă străină* și referințe concrete despre *microlimbă* și *interlimbă*), așa cum auzim deseori că se procedează, pentru a avea un rezultat brut, asupra căruia să nu intervenim, ci să îl analizăm, tocmai pentru a descoperi dacă modelul propus de către noi poate fi replicat și dacă, într-adevăr, în ciuda multiplelor experimente de generare de la zero a unui text adaptat pe nivel, putem să folosim acest instrument și pentru simplificarea unui text-sursă care să răspundă nevoilor de creare de *input* inteligibil necesar vorbitorilor nonnativi (VNN), aflați la nivelurile incipiente ale achiziției limbii române ca limbă străină.

2. Cadrul teoretic

Adaptarea textelor pentru nivelurile inferioare de competență lingvistică a VNN în limba română ca limbă străină (RLS) constituie una dintre condițiile esențiale pentru furnizarea de input inteligibil, care, la rândul său, e imperios

[1] Introdus în spațiul științific românesc de către E. Platon, conceptul de ML „acoperă o realitate lingvistică distinctă, specifică VN implicat în comunicarea cu un interlocutor nonnativ" (Platon 2016: 642) și reprezintă „simplificări lingvistice operate de profesor cu scopul de a se adapta la interlimba (IL) cursantului" (Platon 2016: 642), realizate în mod deliberat de vorbitorul nativ (VN) cu scopul de a face LȚ inteligibilă pentru nivelul IL la care se află VNN

necesar în procesul de achiziţie a limbii a doua (AL2). În acest sens, *Cadrul European Comun de Referinţă pentru Limbi* (CECRL) şi *Companion Volume...* (CV) oferă nu doar descriptorii pentru performanţele VNN la un anumit nivel, ci şi orientări clare pentru selecţia şi elaborarea materialelor didactice, subliniind că, la nivelurile A1 şi A2, receptarea scrisă este susţinută de texte scurte, previzibile, redactate într-un limbaj simplu şi bazate pe vocabular *frecvent* (CV 2020: 58-60)[2]. Utilizarea textelor autentice neadaptate, caracteristice nivelurilor superioare[3], riscă să depăşească capacităţile de procesare ale VNN şi să compromită funcţia primară a inputului, aceea de a deveni *in-take*.

Inputul lingvistic joacă un rol esenţial în achiziţia limbajului (AL), atât în cazul limbii materne (AL1), cât şi al unei limbi străine (AL2). Inputul reprezintă mostrele de limbă la care VNN sunt expuşi în limba-ţintă (LŢ) prin intermediul interacţiunilor de la clasă sau în diferite contexte de comunicare extraşcolare, al materialelor didactice sau al contextelor naturale de comunicare. Conform lui Krashen, inputul comprehensibil este fundamentul achiziţiei lingvistice, deoarece oferă VNN posibilitatea de a înţelege şi internaliza structurile lingvistice noi, fără ca aceştia să fie nevoiţi să recurgă la traduceri sau explicaţii exhaustive (Krashen 1982: 21). Un input adecvat, suficient de bogat şi variat, nu doar că oferă exemple de utilizare corectă a limbii, dar creează şi oportunitatea de a dezvolta competenţele lingvistice prin practicarea şi consolidarea structurilor gramaticale şi a lexicului.

De asemenea, calitatea inputului este crucială, mai ales în AL2. Inputul simplificat şi adaptat la nivelul interlimbii[4] (IL) VNN ajută la crearea unui mediu de învăţare accesibil şi la evitarea supraîncărcării cognitive (Krashen 2002: 396). Aceste forme de input, caracterizate prin propoziţii scurte, lexic restrâns şi o intonaţie clară[5], facilitează procesul de AL, în special la nivelurile elementare (A1-A2). Muysken subliniază şi el că acest tip de input nu doar simplifică interacţiunea, ci ajustează comunicarea astfel încât VNN să poată progresa în mod eficient, internalizând mai uşor structurile din LŢ (Muysken 2008: 230).

---

[2] Toate traducerile din prezentul studiu sunt realizate de către noi

[3] Frecvente în limbajul standard, dacă le preluăm aşa cum le găsim în diverse surse menite să răspundă nevoilor de elaborare a materialelor didactice (de pildă, bloguri, sau în cazurile textelor audio, vloguri, din diferite domenii), care să servească actelor comunicative necesare în AL2.

[4] IL, introdusă în spaţiul ştiinţific lingvistic de Selinker şi cercetată în spaţiul ştiinţific românesc de către Lavinia Vasiu şi Elena Platon „reprezintă un sistem lingvistic structurat, care funcţionează după reguli/principii proprii care nu aparţin pe deplin nici L1, nici L2, şi care se află, totuşi, într-un continuu proces de restructurare, în scopul apropierii de sistemul L2." (Vasiu 2020:75)

[5] Atunci când ne referim la inputul oral (fie limbajul profesorului, fie materiale pregătite pentru activităţile de receptare scrisă).

În achiziția RLS, această strategie de adaptare a limbajului este fundamentată teoretic prin utilizarea microlimbii (ML) ca instrument didactic. După cum arată Elena Platon, procesul de adaptare a unui text autentic, elaborat de nativi pentru nativi fără scop didactic, conduce la apariția unor mostre de ML, care pot părea nenaturale pentru un nativ fără experiență în comunicarea exolingvă (CEX), dar care sunt perfect funcționale din perspectivă didactică (Platon 2021: 358-259). Aceste texte conțin exclusiv structuri morfosintactice, acte de vorbire și elemente lexicale predate până la nivelul respectiv și se disting de producțiile reale ale IL prin corectitudinea lor gramaticală.

Textele adaptate „pe nivel" funcționează, astfel, ca proiecții ideale ale IL, vizând în mod prioritar competența de receptare, și nu pe cea de producere. Ele nu reflectă fidel performanța reală a VNN, ci stabilesc un model de referință stabil, care facilitează procesul de înțelegere și reduce anxietatea cognitivă asociată contactului cu LȚ (Platon 2021: 359). În același timp, mostrele de ML oferă un criteriu legitim pentru evaluare, întrucât producțiile VNN sunt raportate la stadiul de dezvoltare al IL, și nu la întreg sistemul limbii native (LN), evitând astfel riscul subevaluării (Platon 2021: 359).

În același timp, CV subliniază necesitatea ca textele destinate nivelurilor incipiente de AL să fie caracterizate prin simplitate structurală, previzibilitate semantică și frecvență lexicală ridicată (CV 2020: 36-38). În acest sens, adaptarea textelor existente constituie un răspuns direct la cerința de a furniza input adecvat nivelului de procesare al VNN.

În ultimii ani, spațiul RLS a cunoscut o dezvoltare semnificativă în direcția elaborării de texte gradate pentru nivelurile inferioare, prin apariția volumelor de referință dedicate receptării textelor scrise și orale de către VNN: *România în 50 de povești. Limba română ca limbă străină (RLS). Texte gradate A1-A2* (Platon *et alii* 2021) și *Repetați, vă rog! Citire și ascultare în limba română la limbă străină (RLS). Nivelul A1* (Vasiu, Bocoș 2022). Aceste două lucrări răspund unei nevoie reale a practicii didactice, oferind corpusuri de texte adaptate și calibrate pentru nivelurile A1 și A2, și confirmă importanța controlului lingvistic în construcția materialelor destinate VNN. Celor două volume menționate anterior, li se adaugă și *Povești de citit în tihnă. Limba română ca limbă străină (RLS). Nivelul B2* (Băilă 2025), care propune o serie de texte autentice destinate VNN, de nivel intermediar superior, dornici să *citească de plăcere,* așa cum menționează, încă din prefață, autoarea.

Totuși, volumele menționate sunt orientate spre *produsul didactic final,* fără a tematiza în mod sistematic procesul de adaptare ca obiect de analiză teoretică și metodologică. În special, rămâne insuficient discutată problema modului în care un text de nivel superior poate fi transformat în input accesibil printr-un control riguros al lexicului, al structurilor gramaticale și al organizării discursive, în acord cu nivelul de competență al VNN.

Studiul de faţă îşi propune să completeze această perspectivă, printr-un experiment de simplificare a unui text de la nivelul B2 la A2 ce foloseşte IA, cu scopul de a arăta procesul care, fie ca factor uman, fie ca mediu tehnologic, trebuie parcurs pentru a ajunge la un text accesibil pentru nivelurile inferioare.

3. Metodologie

Demersul metodologic adoptat în cadrul acestui studiu are caracter calitativ, aplicativ şi exploratoriu, fiind centrat pe analiza procesului de adaptare textuală şi pe descrierea intervenţiilor lingvistice realizate de către IA asupra unui text-sursă de nivel B2. Corpusul este constituit dintr-un text narativ construit în scop didactic[6], care a fost selectat atât pentru densitatea sa lexicală şi sintactică, cât şi pentru că aparţine registrului comunicării uzuale, fiind o naraţiune contemporană de tip funcţional-informativ, construită în jurul unei situaţii cotidiene: organizarea unei excursii în familie.

> Familia Stoica a aflat cu bucurie că prietenii lor din Bucureşti s-au hotărât să facă împreună o excursie de câteva zile în concediu. Alina ştia că familia Popescu are cheltuieli cu amenajarea casei şi, ca să facă economie, le-a propus să nu apeleze la serviciile unei firme de turism. S-a oferit să se ocupe ea de rezervările pentru cazare şi s-a apucat de treabă din timp.
>
> Înainte de a începe, vorbise cu cei de la Bucureşti şi hotărâseră deja cu toţii că vor să viziteze Valea Prahovei, Bran, Sighişoara, Sibiu şi să vadă Transfăgărăşanul. De asemenea, fuseseră de acord că este cel mai bine să meargă cu maşinile personale, ca să îşi poată stabili singuri programul.
>
> Apoi, în faţa calculatorului, a studiat harta turistică a zonei pentru a vedea care este distanţa dintre punctele din traseu. Ca să stabilească unde au nevoie de cazare, a luat în calcul şi timpul necesar vizitării obiectivelor importante. Fiindcă stabiliseră deja că au la dispoziţie doar patru zile, a trebuit să fie atentă la cele mai mici detalii. În plus, Mihai o rugase să caute pentru o noapte de cazare şi o pensiune agroturistică, pentru ca să vadă şi copiii cum e la ţară.
>
> În cele din urmă s-a decis. În prima zi, marţi, 10 august, vor merge pe traseul Bucureşti-Piteşti-Curtea de Argeş, unde vor vizita mănăstirea Meşterului Manole (158 km), apoi pe Transfăgărăşan, la Vidraru, la Bâlea la casa memorială a lui Badea Cârţan de la Cârţişoara (aproximativ 140km) şi mai departe până în apropiere de Sibiu, la Răşinari (aproximativ 60km), unde a rezervat cazare la o pensiune de două margarete. A doua zi vor vizita muzeul Brukenthal la Sibiu, vor ajunge la Sighişoara (95km), unde vor vizita obiectivele importante din cetatea medievală şi vor dormi la un hotel de două stele. În dimineaţa următoare vor merge direct la Bran, prin Făgăraş (aproximativ 145km). La Bran vor vizita celebrul castel, apoi vor ajunge la Braşov (aproximativ 30km), unde vor vizita centrul vechi al oraşului şi vor asculta concertul de orgă care se ţine joia la Biserica Neagră. Vor dormi la o pensiune de trei margarete de la Timişul de Jos (aproximativ 15km).

[6] Este vorba despre Hedeşan *et alii* (2012: 61-62).

> Până aici, au în total cam 628 km. Plus încă aproximativ 160 km până la București, în total fac aproape 800 km. Asta ori 7 litri de benzină la suta de kilometri înseamnă vreo 60 de litri; înmulțit cu 3,5/litru fac în jur de 200 de lei. Se adaugă cazările, în medie 80 de lei pe cameră. Pe ei îi costă dublu, adică aproape 500 de lei, pentru că trebuie să plătească două camere pe noapte, în timp ce pentru familia Popescu a rezervat doar o cameră.
>
> Vineri vor fi deci pe Valea Prahovei. Primul obiectiv, Castelul Peleș de la Sinaia și, dacă vremea va fi bună, vor urca de la Bușteni la Babele cu telecabina.
>
> *Cabana Babele! Ce vremuri! Aici l-a cunoscut pe Mihai într-o vacanță studențească. Dar stai puțin! Vor fi acolo chiar în ziua de 13 august! Adică la exact 20 de ani de la prima lor întâlnire. Trebuie să sărbătorească! Le va face o surpriză tuturor și va reține pe contul ei locuri de cazare. Deci vor fi împreună încă o zi!*

La nivel tematic, textul ilustrează universul domestic şi social al unei familii tinere, surprinsă într-o activitate de planificare a concediului. Este o situaţie realistă[7], recognoscibilă pentru VNN, care combină elemente narative, descrieri funcţionale (*trasee, calcule, destinaţii turistice)* şi secvenţe reflexive, cu valoare afectivă şi evocatoare. Această structură face textul potrivit pentru analiza simplificării, deoarece conţine atât fapte de limbaj informaţionale (*planificare, acţiune, decizie*), cât şi fapte de limbaj expresive (*amintire, emoţie, surpriză*). La nivel lexical, textul include un vocabular specific domeniului turistic (*rezervare, cazare, traseu, pensiune, obiective, distanţă, costuri)*, dar şi termeni din registrul administrativ şi conversaţional, ceea ce îi conferă densitate semantică. Prezenţa numerelor, a formulelor de calcul şi a structurilor temporale exacte (*marți, 10 august, patru zile, 158 km, 3,5lei/litru)* sugerează o naraţiune semi documentară, cu funcţie informativă. La nivel gramatical şi lexical, predomină *perfectul compus, mai mult ca perfectul şi viitorul literar*; structuri subordonate cauzale, finale şi temporale (*fiindcă stabiliseră deja că..., ca să facă economie, înainte de a începe)* şi structuri reflexiv pasive *(s-a hotărât, s-a apucat, s-a oferit, s-a decis)*, dar şi expresii idiomatice şi construcţii logice complexe. Toate acestea ne-au determinat să plasăm textul la nivelul B2[8].

Procesul de adaptare a fost realizat în colaborare cu un asistent lingvistic bazat pe inteligenţă artificială (ChatGPT, model GPT-5), utilizat ca instrument

---

[7] Deci, autentică. Chestiunea autenticităţii ML (fie că ne referim la cea scrisă, fie la cea orală) merită tratată pe larg, într-un studiu care să investigheze în ce măsură această formă de limbaj este sau trebuie să fie autentică, însă, în acest moment, nu ne oprim asupra acestui aspect. Vom reține doar faptul că, așa cum a menționat și E. Platon, inferențele presupun procese cognitive dificil de realizat la nivelurile elementare, motiv pentru care expunerea VNN începător la documente autentice l-ar obliga să realizeze prematur astfel de operaţii (Platon 2021: 367).

[8] Plasarea a fost făcută în anul doi al masteratului *Limba română ca limbă străină/nematernă,* în 2023, ca temă practică la cursul de *Cultură și Civilizație Românească*, predat de către prof. univ. dr. habil. Elena Platon. Acesta a fost unul dintre motivele pentru care am ales textul din acest studiu, dat fiind că a fost deja supus atât analizei nivelului conform CECRL, cât și simplificării pentru niveluri inferioare, cu scopul de a transmite informaţii de ordin cultural viitorilor cursanți.

de sprijin pentru generarea variantelor simplificate ale textului. Interacţiunea dintre cercetător şi IA a fost una iterativ dirijată, cercetătorul stabilind criteriile didactice şi lingvistice, IA aplicând aceste criterii în etape succesive de simplificare.

Într-o primă etapă, i-au fost oferite IA *Companion Volume* şi *Descrierea minimală a limbii române ca limbă străină,* de unde acesta a fost nevoit să identifice şi să extragă descriptorii pentru receptare scrisă la nivelurile A1 şi A2, precum şi structurile gramaticale şi lexicale corespunzătoare acestor niveluri, aşa cum sunt ele menţionate în documentele de referinţă. Descriptorii au constituit grila de analiză utilizată în intervenţiile asupra textului.

În etapa aplicativă propriu-zisă, textul de B2 a fost adaptat progresiv în două faze: de la B2 la A2 şi de la A2 la A1[9]. Intervenţiile au vizat reducerea complexităţii sintactice (limitarea subordonării, eliminarea construcţiilor reflexive şi a conjunctivului pentru nivelul A1), controlul lexicului (prin înlocuirea termenilor, identificaţi de IA drept abstracţi, cu vocabular *frecvent*) şi reorganizarea discursivă a informaţiei pentru a asigura coerenţa şi claritatea mesajului. Fiecare variantă generată de IA a fost supusă validării umane, pentru a garanta adecvarea didactică şi fidelitatea semantică faţă de textul-sursă.

4. Rezultatele experimentului

După ce i-au fost oferite documentele de referinţă menţionate anterior, şi i s-a cerut să extragă descriptorii şi clasele gramaticale aferente fiecărui nivel, ChatGPT 5 a operat simplificări succesive de la nivelul B2 la nivelul A2, iar apoi la nivelul A1[10].

Text simplificat pentru nivelul A2

> Familia Stoica a aflat că prietenii lor, familia Popescu, *vor să meargă împreună* într-o excursie de *câteva zile*. Alina ştie că familia Popescu are multe cheltuieli cu casa şi *le propune* să organizeze singuri excursia, *fără ajutorul* unei agenţii. Ea *se ocupă* de rezervări şi *se gândește* din timp la toate detaliile.
>
> Înainte de excursie, *au vorbit* la telefon şi *au hotărât* că *vor vizita* Valea Prahovei, Bran, Sighişoara şi Sibiu. De asemenea, *au decis* că *este mai bine să meargă cu maşinile lor, pentru că* aşa *pot face programul singuri*. Alina *se uită* pe o hartă turistică *ca să vadă* distanţele şi *ca să ştie* unde trebuie *să rezerve camere.*

[9] Simplificarea textului de la nivelul A2 la nivelul A1 va fi abordată într-o cercetare viitoare, pentru că operaţiile realizate după validarea umană şi după recomandările oferite de cercetător au fost mult mai complexe, iar intervenţiile merită un spaţiu mult mai amplu de analiză şi observaţie.

[10] Am ales opţiunea de a adapta în sens invers, de la complex la simplu, pentru că, în situaţii reale de construire de materiale didactice, cadrul didactic este pus în situaţia de a alege din multitudinea de texte-sursă disponibile în literatură şi pe internet şi de a le simplifica la nevoile pe care le identifică în actul de predare.

Fiindcă au doar *patru zile*, ea *este atentă* la toate detaliile. *Mihai îi spune* că vrea să stea o noapte și la o *pensiune de la țară, pentru ca* și copiii *să vadă* cum este viața acolo.

În prima zi, *marți, 10 august, vor merge* pe traseul București – Pitești – Curtea de Argeș. Acolo *vor vizita Mănăstirea Meșterului Manole*, apoi *vor merge* pe *Transfăgărășean* și *vor face popas* la Vidraru și Bâlea. După aceea, *vor ajunge* la Rășinari, lângă Sibiu, unde *au cazare* la o *pensiune de două margarete.*

A doua zi *vor vizita* muzeul Brukenthal din Sibiu și *vor merge* la Sighișoara, unde *vor dormi* la un *hotel mic*. Joi *vor merge* la Bran, *vor vizita* Castelul Bran, apoi vor ajunge la Brașov, unde *vor vedea centrul vechi* și Biserica Neagră. *Vor dormi* la o *pensiune de trei margarete* de la Timișul de Jos.

Alina calculează distanțele: *aproape 800 de kilometri în total*. *Ea știe* că mașina *consumă* cam *7 litri la 100 de kilometri*, deci *vor avea nevoie* de *aproximativ 60 de litri de benzină*. *Un litru costă 3,5 lei*, deci excursia *costă cam 200 de lei pentru combustibil*. La aceasta *se adaugă și cazarea – 80 de lei pe cameră.*

Familia Stoica *plătește* mai mult, *pentru că au nevoie de două camere*, iar familia Popescu *plătește doar una*. *Vineri vor fi* pe Valea Prahovei. *Primul obiectiv*: Castelul Peleș din Sinaia. Dacă *va fi vreme bună*, *vor urca* cu *telecabina* la Babele.

Acolo, *Alina își amintește că l-a cunoscut pe Mihai* în tinerețe, *într-o vacanță* studențească. *Vor fi acolo* chiar *pe 13 august*, *ziua* când *s-au întâlnit prima dată, acum 20 de ani*. Ea *vrea să le facă o surpriză și va rezerva* încă o noapte *pe contul ei. Vor sta împreună o zi în plus, pentru că vor să sărbătorească*.[11]

În procesul de simplificare a textului de la nivelul B2 la nivelul A2, intervenţiile IA au vizat toate nivelurile limbii, cu scopul de a creşte comprehensibilitatea fără a altera sensul global al mesajului. La nivel semantic, frazele lungi şi descriptive, caracteristice nivelului textului-sursă, au fost restructurate prin eliminarea subordonatelor multiple şi prin segmentarea informaţiei în enunţuri mai scurte, lineare şi previzibile pentru VNN de nivel A2. Din punct de vedere verbal, au fost păstrate exclusiv prezentul şi perfectul compus, evitându-se imperfectul şi construcţiile conjunctivale complexe, ceea ce a condus la o naraţiune temporală transparentă. Coeziunea textuală a fost asigurată prin utilizarea conectorilor simpli specifici nivelului A2 (*şi, dar, pentru că, dacă, ca să, fiindcă)*, care structurează logic discursul, fără a încărca procesarea. În paralel, au fost folosite prepoziţii frecvente şi uşor recognoscibile *(la, pe, spre)*, iar structurile pronominale şi reflexive au fost limitate la forme uzuale şi semnificativ transparente. La nivel lexical, termenii specializaţi sau prea specifici au fost înlocuiţi cu unităţi lexicale concrete şi familiare, accesibile VNN, iar informaţiile numerice şi comparative au fost simplificate şi contextualizate.

Analiza empirică a acestei simplificări pentru nivelul A2, relevă faptul că, în anumite fragmente, reducerea complexităţii sintactice a condus la o liniarizare excesivă a textului, fapt care diminuează naturaleţea textului, chiar

[11] OpenAI. (2025). *ChatGPT (GPT-5)* [Large language model]. Disponibil pe: https://chat.openai.com

dacă sporește inteligibilitatea (chiar și pentru un nivel A1+ ar putea fi folosit în varianta simplificată). De asemenea, unele alegeri lexicale, deși corecte din perspectiva frecvenței, intuite de către autoare, și a caracterului transparent sau concret, simplifică excesiv registrul și estompează nuanțe semantice sau pragmatice care ar putea fi accesibile VNN de nivel A2. Utilizarea repetitivă a aceloraşi conectori conferă rigiditate textului, iar tratarea prea restrictivă a anumitor structuri reflexive uzuale limitează expunerea VNN la acel tip de *input + 1* recomandat de studiile de specialitate. În plus, prin unele reformulări, relațiile cauzale sau temporale din textul-sursă au fost ușor aplatizate, indicând necesitatea unei validări suplimentare a intenției comunicative, nu doar a corectitudinii structurale.

5. Concluzii și direcții viitoare de cercetare

Studiul de față a demonstrat că adaptarea textelor destinate VNN de limba română, în special pentru nivelurile inferioare (A1-A2), reprezintă un proces complex, care presupune un control riguros al tuturor nivelurilor limbii și o raportare constantă la IL VNN. Pornind de la un text-sursă de nivel B2, experimentul de simplificare asistată de IA a evidențiat faptul că transformarea unui text didactic în *input* inteligibil nu poate fi redusă la o simplă operație de „scurtare" sau de înlocuire lexicală, ci implică intervenții sistematice asupra sintaxei, temporalității, organizării discursive și a selecției lexicale, în acord cu descriptorii CECRL și *Companion Volume.*

Utilizarea IA în acest demers s-a dovedit eficientă în aplicarea consecventă a criteriilor de adaptare lingvistică, precum reducerea complexității sintactice, controlul timpurilor verbale și selecția lexicului considerat de acesta „frecvent". IA a facilitat un proces de lucru transparent, reproductibil și flexibil, permițând generarea rapidă a unor variante textuale calibrate pe nivel și transformând adaptarea într-un obiect de analiză metodologică. Din această perspectivă, IA poate constitui un instrument valoros atât pentru cercetarea în domeniul RLS, cât și pentru practica didactică în procesul de elaborare a materialelor destinate VNN.

Totuși, analiza critică a textului adaptat pentru nivelul A2 a scos în evidență limitele utilizării IA, manifestate prin tendința de liniarizare excesivă a discursului, simplificare lexicală uneori prea restrictivă și diminuarea nuanțelor pragmatice. Aceste aspecte pot afecta naturaleţea textului și pot limita expunerea VNN la *input* de tip *+1,* necesar dezvoltării IL. Prin urmare, rezultatele subliniază necesitatea unei validări sistematice din partea factorului uman și confirmă faptul ca IA trebuie percepută ca instrument de sprijin și optimizare, și nu ca substitut al expertizei lingvistice și didactice.

Viitoare cercetări pot viza extinderea experimentului la un corpus mai amplu şi mai divers de texte, care să aparţină unor tipuri discursive diferite, dar şi testarea variantelor adaptate pe grupuri de VNN, pentru a evalua impactul real asupra inteligibilităţii textelor şi asupra dezvoltării IL. În plus, ar fi valoroase cercetări care să compare adaptările realizate exclusiv de către factorul uman, cu cele realizate de IA, acestea permiţând o rafinare a criteriilor de simplificare şi o mai bună integrare a IA în elaborarea materialelor didactice, menţinând un echilibru funcţional între automatizare şi control pedagogic uman.

Bibliografie

1. Băilă 2025: Adelina Băilă, *Povești de citit în tihnă. Limba română ca limbă străină (RLS). Nivelul B2,* Cluj-Napoca, Editura Casa Cărţii de Ştiinţă, 2025.
2. CECRL 2003: *Cadrul European Comun de Referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare, Strasbourg, Diviziunea Politici lingvistice*, trad. coord. de Gheorghe Moldovan, Chişinău, 2003.
3. Council of Europe 2020: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2020.
4. Krashen 1982: Stephen D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon Press, 1982.
5. Krashen 2002: Stephen D. Krashen, The Comprehension Hypothesis and Its Rivals, în *Selected Papers from the Eleventh International Symposium on English Teaching – Fourth Pan-Asian Conference*, Taipei, Crane Publishing Company, 2002, p. 395–404.
6. Muysken 2008: Pieter Muysken, *Foreigner Talk*, în *Functional Categories*, Cambridge, Cambridge University Press, Cambridge Studies in Linguistics Series, 2008, p. 227–237.
7. Hedeşan *et alii* 2012: Otilia Hedeşan, Elena Jebelean, Florentina Leucuția*, Manual de limba română pentru străini. Avansați,* Ediția a III-a, Timişoara, Tipografia Partoș, 2012, p. 61-62.
8. OpenAI 2025: ChatGPT (model GPT-5), large language model used for text simplification and linguistic adaptation in Romanian as a foreign language, OpenAI, San Francisco, 2025.
9. Platon 2021: Elena Platon, *Româna ca limbă străină (RLS). Elemente de metadidactică*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2021.
10. Platon *et alii* 2021: Elena Platon, Lavinia Iunia Vasiu, Cristina Gogâță, Anca Ursa, *România în 50 de povești. Limba română ca limbă străină (RLS). Texte gradate. A1-A2,* Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2021
11. Platon 2016: Elena Platon, „*Două avataruri ale limbii: interlimba și microlimba*", în Iulian Boldea (ed.), *The Proceedings of International Conference Globalization, Intercultural Dialogue and National Indentity. Globalization and National Identity.*

Studies on the Strategies of Intercultural Dialogue, Târgu-Mureş, Arhipelag XXI, 2016, p. 634–647.

12. Platon *et alii* 2014: Elena Platon, Ioana Sonea, Lavinia Iunia Vasiu, Dina Vîlcu, *Descrierea minimală a limbii române. A1, A2, B1, B2*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărţii de Ştiinţă, 2014.
13. Vasiu 2020: Lavinia Iunia Vasiu, Achiziţia *limbii române ca L2. Interlimba la nivelul A1,* Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2020.
14. Vasiu, Bocoş 2022: Lavina Iunia Vasiu, Cristina Bocoş, *Repetați, vă rog! Citire și ascultare în limba română ca limbă străină (RLS). Nivelul A1,* Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2022.

Româna în labirintul oglinzilor. Reprezentări identitare și simbolice în imaginarul lingvistic autohton și străin

ELENA PLATON
Universitatea Babeș-Bolyai

Abstract. *Romanian in the Labyrinth of Mirrors. Identity and Symbolic Representations in the Linguistic Imaginary of Native and Non-Native Speakers.* In this study, we aim to investigate how the Romanian language is perceived, valued, and mythologized in contemporary discourse, both by native speakers and by non-native learners. Using the conceptual metaphor of mirroring to describe speakers' reflective processes regarding their relationship with their mother tongue or with the target language, the research explores the reflexive duality of the linguistic imaginary: auto-images –identity projections of Romanian as a mother tongue – and hetero-images, that is, the representations reflected by the Other. We also examine how these projections intersect, reinforce one another, or contradict each other. From a theoretical standpoint, the study draws on the French tradition of linguistic imaginary research, with its emphasis on metalinguistic perspectives, as well as on cognitivist approaches developed within American linguistic anthropology. The empirical corpus underlying the analysis is based on an online questionnaire completed by 235 non-native speakers and 183 native speakers. By exploring these representations, the study seeks to outline a more nuanced and multifaceted profile of the Romanian language, captured within a "play of mirrors" that reveals it simultaneously as a symbol of identity and as a privileged space for the manifestation of alterity.

Keywords: *linguistic imaginary*, *metalinguistic*, *conceptual metaphor*, *image schema, auto-images*, *hetero-images*, *representations*, *linguistic myths*

1. Preambul

Studiul de față se înscrie în seria preocupărilor noastre legate de explorarea imaginarului lingvistic (IML) care au debutat în 2018, odată cu demararea proiectului *Enciclopedia imaginariilor din România. Patrimoniu*

istoric şi identităţi cultural-lingvistice[1]. Dintre cele cinci volume realizate în acest context, cel de-al doilea a fost destinat *Patrimoniului şi imaginarului lingvistic românesc* (Platon 2020). Într-un articol consacrat teoriilor IML (Platon 2019), ca şi în studiul introductiv la volumul citat anterior (Platon 2020: 14), am prezentat pe larg trei abordări teoretice ale IML vehiculate în literatura de specialitate. Prima dintre acestea a fost numită de către noi *perspectiva metalingvistică* şi s-a conturat în jurul teoriei elaborate de către Anne-Marie Houdebine-Gravaud, în mediul academic francez (1979). Considerăm că abordarea aceasta poate constitui un model de referinţă şi pentru cercetările legate de IML al vorbitorilor de limba română (LR).

În ceea ce priveşte câmpul limbii române ca limbă străină (RLS), trebuie subliniat că majoritatea studiilor s-au concentrat pe descrierea particularităţilor interlimbii (IL) vorbite de către locutorii nonnativi, o IL defectuoasă şi imperfectă, prin însăşi natura sa, şi nicidecum pe modul în care aceştia îşi reprezentau limba-ţintă. Or, teoria clasică a IML, veche de aproape o jumătate de secol[2], s-a remarcat tocmai prin faptul că a deplasat accentul de pe descrierea obiectivă a faptelor lingvistice pe subiectul vorbitor, respectiv pe modul prin care acesta descrie relaţia cu propria limbă sau cu limba celorlalţi, cu scopul de a releva diferite reprezentări, atitudini şi comportamente ale locutorului faţă de acestea (Houdebine-Gravaud 2002: 10). Astfel, IML este circumscris, din perspectivă metalingvistică, prin prisma *reprezentărilor subiective* ale vorbitorului *despre* limbă.

Având în minte reperele acestei teorii atât de prolifice şi de generoase a IML, am elaborat un prim studiu (Platon 2025) în care ne-am propus să operăm noi înşine o deschidere interpretativă similară în câmpul RLS. Am considerat potrivită o asemenea decizie, întrucât pe acest teren s-a făcut auzită, cu precădere, vocea expertului lingvist – de obicei, vorbitor nativ –, care descrie, obiectiv, LR vorbită de către nonnativi, insistând, mai cu seamă, pe „dificultăţile”[3] întâmpinate de către aceştia în însuşirea unui anumit fenomen gramatical. În schimb, s-a făcut prea puţin loc vocii locutorilor străini, respectiv

[1] Este vorba despre un proiect UEFISCDI, care l-a avut ca director general pe Corin Braga, cunoscut sub acronimul ROMIMAG, având codul: PN-III-P11.2-PCCDI-2017-0326, contract nr. 49PCCDI/2018.

[2] Trebuie precizat că, deşi conceptul de IML a fost lansat în 1979, teoria IML formulată de către Houdebine-Gravaud valorifica idei mai vechi din teoria saussuriană despre raportul limbă-vorbire, perspectiva lui Lacan (1969-1970/1991) asupra structurilor şi a funcţiilor discursului, studiile lui Labov (1966) despre variaţiile de natură sociolingvistică şi, mai cu seamă, cercetările lui Martinet (1965) despre dinamica limbii în sincronie.

[3] Am preluat conceptul-cheie *dificultăţi*, apărut în multe dintre studiile publicate în primele trei decenii de predare a RLS (vezi *Bibliografia RLS*, actualizată şi republicată în volumul editat de către Platon şi Sacalîş (2024: 317-363).

reflecţiilor de ordin metalingvistic. Această realitate nu este nicidecum specifică mediului românesc, cum s-ar putea crede, ci reprezintă o trăsătură definitorie a procesului de învăţare a oricărei limbi, în care cursantul se află, de regulă, „într-o relaţie inegală de competenţă cu expertul", cel dintâi fiind „privat de orice drept interpretativ", în vreme ce ultimul „beneficiază de o autoritate recunoscută fără rezerve" (Zarate 1993: 42).

În cercetarea din 2025, am luat în considerare exclusiv reprezentările vorbitorilor nonnativi (VNN) despre LR, cu scopul de a îmbogăți profilul acestui tip de vorbitor cu aspecte de ordin psiho- şi sociolingvistic, dar şi cu elemente legate de competenţa sa (inter)culturală. În acelaşi timp, am subliniat impactul pe care îl pot avea reprezentările VNN despre LR nu doar asupra motivaţiei în învățare, ci şi a strategiilor puse în joc, dat fiind că acestea pot accelera sau încetini procesul de achiziţie a unei limbi (Dabène 1997). Deosebit de semnificativ ni s-a părut însă modul în care se profila LR în IML al VNN, respectiv în heteroimaginile conturate de către aceştia.

Pentru a obţine un profil cât mai complex şi mai complet al LR în reprezentările diferitelor categorii de locutori, în prezentul studiu ne propunem să confruntăm heteroimaginile analizate în lucrarea menţionată, elaborată în limba franceză[4], cu autoimaginile creionate de către vorbitorii nativi (VN), pentru a urmări raportul dintre imaginariile subiective, determinate de diverşi factori psiholingvistici ori de influenţa reprezentărilor colective condiţionate sociocultural, şi imaginariile universale ale minţii umane. Folosindu-ne de metafora conceptuală a oglindirii pentru acest proces de reflecţie asupra relaţiilor cu LR ca limbă-ţintă sau ca limbă maternă, sperăm să profilăm o imagine mai bogată şi mai nuanţată a LR, reflectată prin ochii VNN şi ai VN. Luăm în calcul această dublă perspectivă, deoarece, filtrată exclusiv prin lentila propriei identităţi lingvistice şi culturale, imaginea LR ar rămâne, cu siguranţă, mai săracă şi mai stereotipizată, dacă nu chiar deformată, din cauza excesului de simboluri identitare, perfect explicabil în cazul evaluării limbii materne (Charadeau 2001: 342). Conştienţi de faptul că nu putem lua cunoştinţă de propria identitate decât observând natura diferită a celuilalt, vom contrapune, prin urmare, autoimaginilor heteroimaginile produse de ochiul distanţat al VNN, echilibrând perspectivele şi sesizând punctele de convergenţă, sau, după caz, divergenţele diverselor scheme imaginative.

[4] Având în vedere accesul limitat al cititorilor la studiul nostru în limba franceză, vom relua, parţial, în această lucrare corpusul VNN, precum şi interpretările făcute în acest prim articol, oferind, astfel, posibilitatea unor categorii mai largi de public de a citi această lucrare.

2. Cadrul teoretic. Imaginarul lingvistic[5]

2.1. Perspectiva metalingvistică

O analiză a reprezentărilor VNN/VN despre LR poate avea – din punctul nostru de vedere – drept cadru de referinţă abordarea metalingvistică a IML, singura teorie recunoscută oficial în perimetrul românesc. Încurajând o schimbare de paradigmă în cercetările de lingvistică, ce favoriza analiza reprezentărilor subiective ale locutorilor despre propria limbă, promotoarea teoriei IML sublinia necesitatea unei minime *distanţări* faţă de aceasta, în scopul producerii unui meta-/epidiscurs. Nivelul discursiv constituie, aşadar, singurul loc în care se poate demonstra conştientizarea raportului ce îl leagă pe fiecare vorbitor de limba maternă/o limbă-ţintă. Această capacitate de distanţare a fost pusă pe seama unei competenţe metalingvistice universale de a ne analiza relaţia cu propria limbă, indiferent dacă suntem educaţi sau nu, care ar avea la temelie un soi de „dispozitiv cognitiv general-uman" (Houdebine-Gravaud 2013: 11). În spiritul acestor convingeri, obiectul de studiu al IML îl constituie, pe de o parte, evidenţierea modului în care se raportează subiectul locutor la limba maternă/o limbă-ţintă, şi, pe de altă parte, verificarea felului în care opiniile despre aceasta îi pot influenţa producţiile lingvistice (de exemplu, o pronunţie mai îngrijită sau o preocupare deosebită pentru controlul calităţii producţiilor verbale).

Având în vedere că teoria IML a fost suspectată, în mediul românesc, de insuficientă fundamentare ştiinţifică sau chiar de lipsa unei direcţii precise în cercetare, fiind considerată o „pură invenţie speculativă" (Ardeleanu 2013a: 5), amintim că Houdebine-Gravaud a conceput, încă din 1982, un veritabil *tablou normativ*, pornind de la modelul realizat, în 1972, de către A. Rey, din care păstrează însă doar două tipuri de *norme*: 1. *norme obiective*, stabilite pe baza analizei producţiilor verbale şi deci a comportamentului lingvistic concret al vorbitorilor; 2. *norme subiective*, incluzând opinii, atitudini şi judecăţi de valoare asupra limbii, adică sentimente lingvistice, reprezentări sociale sau chiar diferite ideologii.

În analiza noastră, ne vom concentra mai ales asupra *normelor subiective,* dat fiind că, într-o primă etapă, doar acestea au fost corelate cu IML propriu-zis[6]. La rândul lor, normele subiective sunt defalcate în: *norme prescriptive*, urmărind referinţele la limba ideală, instituţionalizată prin gramatici,

[5] Reluăm, pe scurt, accepţiunile IML, prezentate în Platon (2020) şi, rezumativ, în Platon (2025), pentru a înlesni accesul cititorului la cadrul teoretic.

[6] La început, Houdebine-Gravaud nu integrase normele obiective în IML, dar, ulterior, a extins teoria, astfel încât, la IML al locutorilor „naivi", nespecializaţi, a adăugat şi imaginarul descrierilor lingvistice, în sfera de interes a IML intrând, astfel, şi modul în care este încorporat de către vorbitori discursul instituţional. Aşa se face că, astăzi, IML nu se mai defineşte exclusiv prin norme subiective, ci subsumează şi aspectul descriptiv al normelor obiective.

dicţionare şi alte texte aprobate de autoritatea academică etc. care se referă la ceea ce este considerat corect/incorect din punct de vedere normativ; *norme fictive*, care vizează un model ideal al limbii, nefondat pe discursul academic, ci pe judecăţile subiective ale locutorului despre limba întrebuinţată, acestea putând fi unele de ordin estetic, afectiv sau istoric; *norme evaluative*, privind aprecierea calităţii şi a frecvenţei unui comportament lingvistic, fără a se formula însă judecăţi de valoare[7]; *norme comunicaţionale* (adăugate, mai târziu, tabloului iniţial), vizând relaţia locutorului cu norma şi, în special, modul în care interlocutorul şi situaţia de comunicare determină eventuale abateri de la normă sau unele adaptări ale acesteia.

Fiind considerat prea restrictiv, tabloul lui Houdebine-Gravaud a fost completat de către alţi autori (de exemplu, Brunet-Hunault, în 1996) cu alte două subcategorii: *normele identificatorii*, care vizează imaginea pe care şi-o formează ceilalţi despre noi, în funcţie de limba pe care o vorbim, şi *normele identitare*, referitoare la reprezentarea pe care o impune grupul cu care se identifică vorbitorul.

Chiar dacă acest tablou normativ pare să confere o mai mare rigurozitate metodologică, el a avut şi o mare slăbiciune, constând, în mod paradoxal, tocmai în conceptul-cheie ales. De pildă, unii autori au respins însuşi conceptul de *normă*, pe motiv că este „polisemantic", „evaziv" şi deci complet inadecvat pentru contextul dat, înlocuindu-l cu *tipuri de argumente*, prin care sunt înţelese acele aspecte invocate de către un locutor oarecare atunci când glosează pe marginea raportului personal cu limba (Remysen 2011: 62). Alţi autori au preferat o sintagmă diferită, şi anume *tipuri de comentarii* pe marginea limbii utilizate (Jacquet 2015). În ceea ce ne priveşte, considerăm că ultimele propuneri terminologice au avantajul de a sublinia mai clar că avem de-a face cu un discurs al vorbitorilor *despre* limbă, pe care îl asimilăm, îndeobşte, cu IML. Indiferent de opţiunea terminologică, esenţial rămâne faptul că toţi autorii invocaţi mai sus au identificat obligativitatea locutorilor de a lua o distanţă *meta* sau *epilingvistică*, pentru a putea formula nişte reflecţii despre propria limbă/limba celorlaţi.

În mediul românesc, teoria a fost reluată şi popularizată de către S.-M. Ardeleanu, care înţelege prin IML „o re-prezentare, cea a limbii" ce „se ataşează limbii, concentrându-se asupra ei" (Ardeleanu 2017: 10). Reflectând asupra studiilor lui Charadeau dedicate analizei discursului şi conceptului-nucleu de *imaginarii*[8], autoarea diferenţiază *imaginariile discursive*, reperabile în enunţuri

[7] Ulterior, ajustându-şi prima versiune a tabloului, autoarea a eliminat normele evaluative din schemă, considerând că atât normele prescriptive, cât şi cele fictive sau comunicaţionale sunt, de fapt, prin însăşi natura lor, evaluative (autoevaluative sau aloevaluative, *cf.* Houdebine-Gravaud 2013: 13), idee la care subscriem.

[8] *Imaginariile* sunt înţelese, aici, în sens foarte larg, ca „imagini asupra realităţii, prin care realul este reconstruit la nivelul universului de semnificaţii" (Ardeleanu 2017: 10).

lingvistice produse sub diverse forme, dar regrupabile semantic, de cele *sociodiscursive* care, circulând într-un anumit grup social, se instituie în norme de referinţă pentru membrii acestuia. În acest mod, Ardeleanu relativizează marea doză de subiectivism care i s-a reproşat teoriei IML, derivată chiar din faimoasa afirmaţie a celei care a lansat teoria IML: *Fiecare locutor vorbeşte propria limbă*.

Într-adevăr, sub influenţa lecturilor despre imaginarul social teoretizat de către Castoriadis (1975), Houdebine-Gravaud (2002: 10), deşi aşezase subiectul-vorbitor în prim-plan, ne-a atras atenţia că imaginarul vorbitorilor despre limbă nu se poate construi izolat, ci, mai ales, în comunitatea culturală, în transmiterea sa istorică şi socială, subliniind că reprezentările subiective cu privire la limbă au, inevitabil, şi un caracter social. De asemenea, acestea se modelează şi se aprofundează în contact cu descrierile sociolingvistice, din ce în ce mai extinse şi mai prezente în discursul academic şi, am spune noi, şi în cel mediatic. Autoarea pune, astfel, versantul subiectiv în legătură cu *imaginariile*, în vreme ce *versantul social* este asociat cu formarea ideologiilor, gest care a condus la apariţia unui alt concept, acela de *imaginar cultural* (IMC). Acesta explică, prin cauze mult mai profunde, varietatea şi dinamica reprezentărilor subiective ale vorbitorilor, care pot fi de ordin istoric, sociocultural, ideologic etc. (Houdebine-Gravaud 2013: 17). De pildă, întrebându-ne cum am putea justifica o metaforă precum aceea de *frumuseţe* sau de *dulceaţă* a limbii române, omniprezentă în imaginarul VN, nu putem face abstracţie de IMC, criteriile strict lingvistice fiind insuficiente, în acest caz. Despre necesitatea investigării IMC care „înglobează o mulţime de aspecte legate de existenţa umană (istorie, film, arte, mediu, presă)" a vorbit şi Ardeleanu (2013b: 8), considerând că acesta „se lasă transmis prin intermediul IML" (Ardeleanu 2014: 74), fără a preciza însă, cu claritate, dacă aceste reprezentări sunt unele general-culturale sau nişte „simple" reprezentări despre limbă.

2.2. Perspectiva cognitivistă

Pe lângă accepţiunea metalingvistică a IML, trebuie luată în considerare şi o altă accepţiune, asociată cu descifrarea mecanismelor cognitive care stau la baza formării reprezentărilor despre limbă. Această perspectivă este legată de teoria conceptelor metaforice, formulată în lingvistica cognitivă, printre alţii, de către Lakoff şi Johnson, care au demonstrat că fenomenul de metaforizare constituie un proces cognitiv fundamental, care nu este specific doar gândirii poetice, ci stă la baza gândirii, în general. Prin procesul de metaforizare, omul reuşeşte să definească acele concepte care sunt mai abstracte sau mai confuze, prin intermediul altora, legate de experienţele lui concrete (Lakoff, Johnson 1985: 31). Cu alte cuvinte, în sens foarte larg, „*esenţa unei metafore este aceea că ea permite înţelegerea a ceva (experimentarea acelui ceva), în termenii a*

altceva" (s.a., Lakoff, Johnson 1985: 15). De pildă, putem vorbi despre un concept abstract, precum cel de *idee*, în termeni de: alimentaţie (avem sintagme precum: *idei amestecate*, *a rumega o idee*), persoane (*a fi tatăl unei idei*), plante (*ideile au răsărit în spiritul nostru*), mecanisme (*această idee nu funcţionează*) etc.

Bazându-ne pe definiţia elementară a metaforelor conceptuale din viaţa cotidiană sau a *metaforelor după care trăim*[9], ne propunem să identificăm, în corpusul nostru, acele scheme imaginative care susţin metaforele cu ajutorul cărora este reprezentată LR în imaginarul VNN şi al VN[10].

2.3. Interesul pentru IML în didactica limbilor

Având în vedere că *reprezentările despre limbă* sunt văzute ca un fel de „microteorie destinată să interpreteze, într-un timp scurt, un ansamblu nedefinit de fenomene percepute ca fiind înrudite" (Moore, Py 2008: 276), ele nu pot fi identificate altfel decât „în şi printr-un discurs", acesta fiind locul unde ele se construiesc, se modifică şi se transmit de la un individ la altul. Din acest motiv, locutorii trebuie provocaţi şi încurajaţi să-şi verbalizeze *reprezentările* despre limba maternă sau despre limba-ţintă.

Reprezentările VNN despre limba în curs de achiziţie constituie un nou centru de interes în cercetările din didactica limbilor. Din punct de vedere teoretic, ele îşi au originea în conceptul de *reprezentări colective* şi *noţiuni-tip*, definite, în sociologie, de către E. Durkheim (1995: 397), şi în acela de *reprezentare socială*, analizat, în psihologia socială, de către Serge Moscovici (1984). În calitate de *noţiune transversală*, noţiunea de *reprezentare* – preferată în locul celei de *imagine*, conform lui Plathner (2011: 33) – s-a dovedit a fi un concept prolific atât în sociolingvistică, cât şi în didactica limbilor-culturi, ocupând „o poziţie teoretică de prim-plan" (Cuq 2003: 214), bunăoară, în spaţiul francez (Jodelet 1989; Canut 2000; Moore 2001; Castelotti *et alii* 2001; Castelotti, Moore 2002; Castelloti 2020 etc.). Dicţionarul de didactică a limbii franceze ca limbă străină (FLE) evocă numeroase studii consacrate reprezentărilor pe care cursanţii, părinţii, profesorii, dar şi factorii decidenţi, de exemplu, le au despre limba franceză, ca şi despre modul în care acestea marchează procesul de

[9] Am preluat sintagma după titlul traducerii în limba română a cărţii lui Lakoff şi a lui Johnson (2022).

[10] Din raţiuni de spaţiu, dar şi pentru că teoria lakoviană este destul de cunoscută, nu vom face, aici, o prezentare mai detaliată a tipurilor de metafore identificate de către aceştia (*structurale, de orientare* şi *ontologice*), explicate în detaliu în Platon (2019). Nu insistăm nici asupra perspectivei etnoligvistice a IML (teoretizată atât în ţările slave, cât şi în antropologia lingvistică de sorginte americană), care evidenţiază legăturile IML cu IMC, ci facem trimitere, din nou, la studiile noastre din 2019 şi 2020, citate deja *supra*.

predare a FLE, politicile lingvistice şi educative sau demersul intercultural promovat în abordările comunicative (Cuq 2003: 215-216).

Imaginarul construit în jurul FLE a fost studiat şi în context mexican (Torres Castillo 2020), italian (Galazzi 2010), suedez (Plathner 2011), tunisian (Hmissi 2021) etc., iar, în domeniul achiziţiei limbajelor specializate, regăsim studiul lui Lacourarie (2008) despre IML. În mediile anglo-saxon şi american, conceptul care s-a impus este acela de *mituri despre limbă/lingvistice,* după cum reiese din studiile unor autori precum Horwitz (1985), Bauer şi Trudgill (1998), Brown şi Larson-Hall (2012), acesta fiind preluat şi într-un studiu foarte recent cu privire la miturile, convingerile şi opiniile cu privire la învăţarea LR (Mîrzea Vasile 2024).

Deşi suntem profund impresionaţi de mulţimea şi diversitatea studiilor semnalate în mediul extern, decizia noastră de a investiga reprezentările despre LR în imaginarul VNN nu s-a datorat dorinţei de a înscrie, cu orice preţ, didactica RLS în această modă didactică. De fapt, având în vedere că LR nu se află în lumina reflectoarelor, din cauza statutului de limbă de restrânsă circulaţie, un studiu axat pe reprezentările unui număr relativ mic de vorbitori străini ni s-a părut, la început, lipsit de relevanţă. Cu toate acestea, ne-am îndreptat atenţia spre acest subiect datorită interesului nostru pentru felul în care străinii decodează cultura română ca pe o cultură străină, de-a lungul procesului de achiziţie a LR.

Iniţial, am conceput un chestionar care includea întrebări menite să releve cunoştinţele de ordin cultural despre spaţiul românesc, ca şi reprezentările despre România şi locuitorii ei. Mai apoi, pe baza ideii că orice limbă constituie un veritabil depozitar cultural şi că, din acest motiv, „nu putem vorbi decât despre o cultură de care ne-am apropiat şi prin limbă" (Zarate 1987: 28), am decis să includem şi LR ca obiect relevant pentru IML şi IMC al VNN. Aşadar, oarecum în joacă şi din pură curiozitate, cu titlu de experiment, am introdus printre întrebările ce vizau competenţa culturală a studenţilor noştri şi trei cerinţe care urmăreau obţinerea unor reprezentări elementare despre LR, solicitându-le respondenţilor: (1) să enumere primele 5 cuvinte *în* LR care le vin în minte, în mod spontan (unii, din cauza nivelului redus de limbă, au scris 5 cuvinte *despre* LR, ceea ce s-a dovedit a fi benefic pentru studiul nostru); (2) să formuleze 5 enunţuri în care să-şi exprime părerea despre LR; (3) să redea o experienţă legată de învăţarea LR. Citind răspunsurile obţinute, am sesizat că, obligând VNN să se distanţeze de LR, pentru a formula câteva judecăţi cu privire la aceasta, am obţinut un veritabil discurs meta- şi epilingvistic[11] – realizat

[11] Înţelegem prin *discurs epilingvistic* un tip de discurs despre limbă specific vorbitorilor care nu sunt specializaţi în descrieri şi analize lingvistice. Extinzând, ulterior, cercul respondenţilor, am avut printre aceştia şi câţiva profesori de RLS din străinătate, tot vorbitori nonnativi, motiv pentru care, în cazul lor, putem vorbi şi despre un *discurs metalingvistic*.

aproape exclusiv în LR – care trăda nişte reprezentări ce meritau o analiză mai detaliată.

Chiar dacă, din punct de vedere formal, aceste reprezentări lasă nişte *urme* semnificative şi la nivel discursiv, ele fiind „obiecte ale discursului care se construiesc în interacţiune, prin intermediul limbajului şi al medierii celuilalt, şi care pot fi observate cu ajutorul urmelor discursive" (Castelotti *et alii* 2001: 103), în spaţiul restrâns al acestui studiu, ne propunem să ne limităm la analiza calitativă a conţinutului acestor reprezentări, care pot fi studiate şi „pentru ele însele" (Castelotti *et alii* 2001: 103).

Încercând să identificăm o metodă de organizare a acestor conţinuturi, ne-am gândit, la început, la cele cinci criterii invocate, în 1997, de către L. Dabène, care afirma că imaginea unei limbi se construieşte, în general, după cinci criterii fundamentale: (1) *economic*, sugerând că evaluarea pozitivă a unei limbi depinde de capacitatea acesteia de a oferi şansa unui loc de muncă sau de a le conferi putere economică vorbitorilor ei; (2) *social,* referitor la faptul că o limbă permite sau nu acceptarea locutorului în rândul anumitor clase sociale, grupuri profesionale etc.; (3) *cultural,* vizând prestigiul patrimoniului cultural din spaţiul lingvistic respectiv; (4) *istoric*, derivat din valoarea educativă a studierii acelei limbi, bazată pe bogăţia morfosintactică (cum este, de pildă, cazul limbii latine); (5) *afectiv*, privitor la diferite stereotipuri şi prejudecăţi, experienţe favorabile sau defavorabile legate de achiziţia limbii respective.

Ulterior, ne-am dat seama că, dacă am interpreta minicorpusul obţinut pe baza acestor criterii – adăugând, eventual, şi o perspectivă pur intuitivă, axată pe experienţa noastră de trei decenii în predarea RLS –, am putea formula nişte concluzii destul de relevante, chiar şi în absenţa analizei unor date empirice. De pildă, am fi putut formula o observaţie ipotetică, foarte generală, de tipul: la această oră, LR este studiată, în principal, în scop academic (profesional) – criteriu ce poate fi subsumat, cu uşurinţă, celui economic –, iar, odată cu creşterea numărului de migranţi din ultimii ani, criteriile economic şi social încep să dobândească o poziţie din ce în ce mai importantă. Şi în ceea ce priveşte criteriul istoric, am putea invoca lingviştii străini romanişti care au studiat LR în scop comparativ. Cât despre criteriul afectiv, dispunem şi aici de câteva mărturii ale foştilor noştri studenţi, care ne-au declarat că au început să înveţe LR pentru că s-au îndrăgostit de munţii României, de Mihai Eminescu ori de Mircea Eliade, de o româncă frumoasă sau chiar de bucătăria românească.

Dincolo de aspectul anecdotic şi, evident, autentic, al experienţelor invocate aici, ne-am propus să continuăm, totuşi, acest experiment şi să verificăm în ce măsură analiza sistematică a unei baze de date empirice mai extinse ne poate oferi informaţii suficient de relevante pentru a justifica efortul nostru de a elabora un asemenea studiu.

3. Metodologie

3.1. Colectarea datelor şi constituirea celor două corpusuri

Analiza IML autohton şi străin nu poate dobândi însă consistenţă şi credibilitate decât prin analize empirice, având la bază un corpus minimal alcătuit din discursul locutorilor. În vederea constituirii acestui material, am apelat la un instrument de lucru aflat la îndemână, şi anume chestionarul online. Deşi ar fi trebuit să începem cu imaginarul VN despre LR, având în vedere că o limbă străină nu poate fi definită decât prin raportare la limba maternă, aceasta neavându-şi raţiunea de a exista în afara acestui punct de referinţă, vom începe în ordine inversă, întrucât chestionarul a fost gândit şi aplicat, mai întâi, pentru VNN. Abia în timpul interpretării datelor ne-a venit ideea de a-l aplica şi nativilor, pentru un studiu comparativ.

Ţinând cont că numărul vorbitorilor străini de LR este relativ mic comparativ cu alte limbi de largă circulaţie, nu ne-am aşteptat să colectăm mai mult de 50-60 de răspunsuri la chestionarul nostru, pe care l-am aplicat, iniţial, exclusiv în sălile noastre de curs, sub supravegherea profesorilor. Pentru a creşte dimensiunile corpusului şi a diversifica profilul publicului-ţintă, am lansat, ulterior, chestionarul şi online. Apelând la sprijinul colegilor noştri din alte universităţi din România, cărora le mulţumim, pe această cale (Universitatea din Bucureşti, Universitatea „Lucian Blaga" din Sibiu, Universitatea „Ovidius" din Constanţa etc.), dar şi la foştii studenţi din Anul pregătitor sau la colegii care predau LR în afara graniţelor, am reuşit să mobilizăm, în perioada aprilie-iunie 2024, 235 de respondenţi, din peste 18 ţări, dintre care amintim: Ucraina, 8,1%; Spania şi Turkmenistan, 6,4%; Franţa, 4,3%; China, 5,1%; Grecia, 2,6%; Maroc, Republica Cehă, Siria şi Turcia, 2,1%; Bulgaria, Germania, Iran şi Polonia, 1,7%; Vietnam şi Myanmar, 1,3%; Azerbaidjan, 0,9% şi Italia 0,4%. Pe lângă aceştia, au răspuns, izolat, şi persoane din ţări precum Serbia, Elveţia, Regatul Unit, Congo, Cuba etc., dar care, din cauza procentajului foarte redus, nu au fost incluse în graficele generate automat. Vârsta respondenţilor variază între 14 şi 75 de ani, 53% declarându-se a fi de sex feminin, 44,2%, masculin, 2,6% nedeclarându-şi genul.

În ceea ce-i priveşte pe VN, am reuşit să înregistrăm doar răspunsurile a 183 de respondenţi, 67,3% provenind din România, 14%, din Republica Moldova, 4,3%, din Germania, 0,5%, din Franţa şi 2,2%, din Marea Britanie (alte ţări cu incidenţă mai mică nefiind cuprinse în graficele generate). În cazul nativilor, 85,1% au fost respondenţi de sex feminin, număr aproape dublu faţă de VNN, doar 0,6% refuzând, de data aceasta, să-şi afime apartenenţa de gen.

Dintre toate răspunsurile la chestionar, vom analiza, în detaliu, doar două, date de ambele categorii de vorbitori, ca urmare a cerinţelor: 1. *Scrieţi primele*

cinci cuvinte care vă vin în minte despre limba română; şi *2. Scrieţi cinci enunţuri în care să caracterizaţi limba română.* Cea de-a treia a fost adresată doar VN: *3. Sunteţi surprins când un străin învaţă limba română?*, iar răspunsurile au fost echilibrate şi elocvente: 49,5% dintre acestea fiind „Nu.”, iar, 55.5%, „Da.”.

3.2. Slăbiciunile metodei

Mai întâi, ne vom referi la corpusul constituit din reprezentările VNN de LR, cel care a fost constituit prima dată. Având în vedere marea diversitate a respondenţilor din punctul de vedere al fişei biografice (vârstă, sex, ţara de proveniență, limba maternă/alte limbi cunoscute, contactul preponderent cu mediul rural sau urban, cu capitala sau provincia şi, nu în ultimul rând, nivelul de competență în LR), răspunsurile au un mare grad de variabilitate. În plus, unii dintre participanţi nu au avut încă ocazia să interacţioneze direct cu VN, neexperimentând şederea în mediul românesc, în vreme ce alţii au studiat LR chiar în mediul vorbitor. Adăugând la acestea şi faptul că orice discurs conţine, în mod inevitabil, punctul de vedere al celui care îl enunţă, corpusul este departe de a avea un caracter sistematic şi coerent, reflectând o percepţie diferită asupra realităţii lingvistice şi culturale româneşti.

De asemenea, trebuie să ţinem seama şi de faptul că locutorii au fost *invitaţi* să se exprime cu privire la limba şi la cultura română, aşadar, nu vorbim despre nişte opinii formulate spontan, din proprie iniţiativă. Acest fapt presupune că: (1) fără a fi fost solicitaţi, aceştia nu ar fi emis, cel mai probabil, niciun fel de judecată; (2) respondenţii au trecut unele lucruri sub tăcere, din cauza neîncrederii cu privire la posibilele consecinţe ale evaluărilor pe care le-au făcut. Nu suspectăm nicidecum participanţii de lipsă de onestitate, ci ne gândim la faptul că aceştia *nu au putut* – din cauza nivelului prea scăzut de limbă, a crizei de timp sau a dispozitivului utilizat pentru completarea formularului – sau *nu au vrut să spună* tot ce gândesc. În asemenea situaţii, se instaurează un decalaj între *ceea ce gândeşte* un subiect cu privire la tema de discuţie şi *ceea ce declară* că gândeşte, între propria *reprezentare* şi *discursul* despre aceasta.

Corpusul rezultat este constituit, după caz, din enunţuri redactate pe telefon sau pe laptop, în grabă sau pe îndelete, ca urmare a insistenţei profesorului de la grupă sau, din contră, datorită dorinţei sincere de a contribui la realizarea studiului, scopul fiind anunţat chiar la începutul chestionarului. Indiferent că a fost vorba de o participare din obligaţie, din convingere, din curiozitate sau, pur şi simplu, datorită atracţiei pentru o sarcină de lucru cu caracter inedit, mai puţin convenţională, important este că acest instrument simplu şi rapid ne-a deschis o cale uşoară de acces spre reprezentările străinilor, mai ales că, în mod natural, orice locutor manifestă prudenţă în

formularea unor judecăţi cu privire la limba-ţintă ori la spaţiul cultural al acesteia.

La modul ideal, ar fi trebuit să înregistrăm conversaţii spontane între vorbitorii străini cu privire la spaţiul lingvistic şi cultural românesc – sau chiar între diferiţi vorbitori străini ori măcar între aceştia şi nativi – într-un cadru informal, unde gradul de sinceritate ar fi fost mai mare. Sau, având în vedere dificultatea – dacă nu chiar imposibilitatea – unui asemenea demers, era de dorit să putem realiza cel puţin nişte interviuri dirijate, faţă în faţă, pentru a putea cere lămuriri şi explicaţii suplimentare acolo unde era cazul. Neavând posibilitatea de a aplica asemenea metode, mai complicate şi mai cronofage, ne mulţumim, pentru studiul de faţă, să valorificăm corpusul rezultat în acest mod semicontrolat. Ne exprimăm speranţa că tinerii cercetători pasionaţi de teoria IML vor întreprinde cercetări mai extinse şi mai aprofundate pe această temă prea puţin abordată în mediul academic românesc, utilizând instrumente şi de lucru mai adecvate.

Aceeaşi metodă de colectare a fost utilizată şi pentru corpusul VN, respondenţii având, şi în acest caz, vârste şi profesii extrem de diferite. În cazul lor, am solicitat să se declare şi profesia, însă doar mai puţin de jumătate au făcut acest lucru, dintre care majoritatea erau profesori. Acest lucru a condus la un grad ridicat de standardizare a răspunsurilor, după cum se va vedea mai jos.

Din toate raţiunile expuse mai sus, corpusul scoate la iveală o imagine caleidoscopică şi neomogenă a LR, caracterizată de fluctuaţii şi contradicţii nu numai de la un vorbitor la altul, ci şi în cazul aceluiaşi vorbitor. În aceste condiţii, a fost dificil să realizăm nişte clasificări foarte riguroase. În schimb, am fost atenţi să relativizăm afirmaţiile respondenţilor, având în vedere că ele sunt rodul unor experienţe individuale pe care nu le putem trata ca pe nişte adevăruri absolute, general valabile. Cu siguranţă însă, noile faţete adăugate profilului LR îi vor conferi o mai mare bogăţie, demonstrând că, pe teritoriul IML, nu avem de-a face cu produse finite, ci cu imagini care se recompun în permanenţă, devenind din ce mai complexe, pe măsură ce se adaugă noi trăsături, schiţate din diverse perspective. Ne bucurăm, aşadar, că am putut creiona această imagine a LR şi rugăm cititorii să ne acorde circumstanţe atenuante în legătură cu limitele metodei utilizate.

4. Analiza şi interpretarea răspunsurilor

Având de-a face cu o varietate aşa de mare de răspunsuri libere, cu caracter subiectiv (reamintim că a fost vorba despre enumerarea a cinci cuvinte în LR şi formularea a cinci enunţuri despre LR sau relatarea unei experienţe legate de învăţarea LR), nu a fost uşor să identificăm nişte direcţii relevante de analiză, care să permită o clasificare fermă şi unitară sau o distribuţie

echilibrată a răspunsurilor, în funcţie de categorii stabilite în prealabil. De aceea analiza noastră este, în primul rând, una calitativă, indicaţiile privind cantitatea venind, mai degrabă, să confirme sau să infirme ipotezele formulate. Pe de altă parte, considerăm că tocmai lipsa îngrădirilor a asigurat răspunsurilor un grad mai mare de autenticitate şi originalitate.

Date fiind condiţiile, am decis să organizăm răspunsurile după cele mai frecvente scheme metaforice înregistrate, pe care vom încerca să le interpretăm şi prin prisma profilului vorbitorilor, aşa cum reiese el din datele biografice cuprinse în chestionar.

4.1. LR este muzicală.

Aşezarea metaforei LR ca muzică la începutul acestei clasificări nu este întâmplătoare. Deşi nu are cel mai mare număr de ocurenţe, am ales-o drept cap de serie, deoarece muzica este privită ca limbaj universal, neafectat de blestemul Babelului, respectiv de necunoaşterea semanticii cuvintelor, având, astfel, „o valoare eminentă". Astfel, muzica transcende obstacolul Babilonului, vorbind „singura limbă cu adevărat universală, în afară de matematică: cea a sentimentului, a trăirii, într-un cuvânt, a existenţei umane" (Philonenko 2007: 211). În lingvistică, limba vorbită a fost asemănată cu alte fenomene naturale sau create de către om, precum „mişcarea oceanului sau compoziţiile muzicale, care se caracterizează nu doar prin natura lor tipic fluidă, ci şi prin faptul că sunt structurate în unităţi distincte, cum ar fi valurile sau măsurile" (Nespor, Vogel 2007: 299). Aşadar, pe de o parte, relaţia dintre fluxul continuu al sunetelor şi, pe de altă parte, existenţa unor tipare structurate în interiorul acestui continuum au determinat asocierea limbii vorbite cu muzica.

În DL, se subliniază faptul că străinii percep altfel sonorităţile unei limbi în comparaţie cu nativii, tocmai pentru că, indiferent de nivelul pe care l-ar atinge în cunoaşterea acelei limbi, ei păstrează vie amintirea muzicii percepute în primele stadii ale achiziţiei, când nu se concentrau pe semantică (proces care, în cazul nativilor, este greu de realizat): „Această muzicalitate proprie limbii este adesea percepută mai bine de către străini. Astfel, de pildă, încă din epoca lui Lully, italienii vorbeau despre «urletul francez» (*urlo francese*), adică despre felul de a striga: în franceza epocii, se remarca o lipsă de estetică" (Le Roux 2007: 53). Perceperea LŢ în registrul muzical transpare şi în cazul LR, unde, din totalul de 235 de respondenţi, 18 apelează la acest domeniu-sursă pentru conturarea imaginii LR, invocând elemente precum *sonoritatea*[12] sau *linia*

[12] Sonoritatea constituie „o trăsătură a sunetelor, determinată, sub aspect articulatoriu, de vibraţia regulată a coardelor vocale (ca rezultat al unor deschideri şi închideri succesive ale glotei sub presiunea aerului subglotic acumulat)" (DŞL 2005: 492). Tot din DŞL aflăm că, la fel ca nazalitatea, sonoritatea nu este influenţată de prezenţa/absenţa ocluziunii în cavitatea

melodică[13]. La fel ca în cazul aprecierii calităţii unor piese muzicale, majoritatea respondenţilor fac apel, în descriere, şi la domeniile afectiv şi estetic, invocând impresia lăsată asupra lor de sonoritatea plăcută a LR, care, pentru unii dintre ei, a constituit principala motivaţie în achiziţia LR, după cum reiese din declaraţiile de mai jos.

a. LR sună frumos. Având în vedere numărul mare de exemple oferit în studiul nostru din 2025, reţinem aici doar câteva dintre răspunsurile relevante pentru sonoritatea plăcută a LR, semnalată de către vorbitori aflaţi la toate nivelurile de competenţă: *LR*[14] *sună frumos*. (R3/Franţa/F/23/B1)[15]; R152/Germania/M/24/A1+); R208/Ucraina/M/19/A2); *E o limbă frumoasă, plăcută de auzit.* (R51/Elveţia/M/25/A1+); *Sună foarte bine*. (R8/Cuba/F/19/B1)/ (R197/Azerbaidjan/M/26/B1); *Limbă muzicală*. (R154/Brazilia/44/ M/C2); *LR* este *mai melodioasă decât multe limbi din lume*. (R125/Iran/M/25/B1); *Imi place mult sunetul limbii*, *e melodic si frumos*. (R37/Israel/F/41//ø). *Îmi place sunetul limbii*. *E un pic similar cu Italiană.* (R44/Olanda/M/29/B1); *O sonoritate deosebită, armonioasă*. (R184/Spania/M/62/ C2).

Tot la registrul muzical apelează şi vorbitorii de limbi slave în descrierea LR: *Am folosit aplicaţia pentru a învăţa LR înainte de a începe studiile la universitate, mi-a plăcut foarte mult felul în care sună cuvintele în română, precum şi gramatica.* (R210/Ucraina/M/19/B1). Cei care identifică sonoritatea slavă a LR, pun, totuşi, melodicitatea LR pe seama caracterului său latin, şi nu pe influenţele slave: *LR este interesantă pentru că are multe cuvinte de origini diferite; multe sunt slave şi sună apropiat*, dar este *melodioasă ca o limbă romanică*. (R231/Serbia/F/48/C2). În sprijinul celor afirmate mai sus, observăm că şi vorbitorii de nivel elementar care au răspuns în engleză (doar 10 respondenţi din totalul celor 235) percep LR prin prisma valorii sale acustice: *Sounds good orally*. (R/110/Franţa/M/31/A2), unii dintre ei

bucală, fiind specifică atât vocalelor, cât şi consoanelor Aşadar, putem înţelege sonoritatea, în sens larg, ca pe o textură fonică generală a limbii, dependentă de timbrul vocalelor (deschise/închise, anterioare/posterioare), frecvenţa anumitor consoane (ocluzive, fricative, africate etc.), intensitatea sunetelor, claritatea cu care sunt pronunţate acestea etc. Pentru descrieri mai aprofundate legate de sonoritate, vezi, de pildă, Clements (2010).

[13] Linia melodică este o trăsătură de ordin suprasegmental, incluzând variaţiile de înălţime, modurile tipice de urcare şi coborâre a vocii, ritmul accentelor, tiparele de intonaţie pentru afirmaţii, întrebări, surpriză, insistenţă etc.), armonia sau ritmul. Pentru studii mai aprofundate legate de intonaţie, vezi Ladd (2008).

[14] Pentru economie de spaţiu, am abreviat sintagama *limba română* apărută în răspunsurile VNN sau ale VN. În rest, am păstrat răspunsurile exact în forma în care au apărut în chestionar, fără a le „corecta", pentru păstrarea autenticităţii.

[15] Informaţiile despre fiecare respondent urmează modelul: R3 = respondentul numărul 3; Franţa = ţara de proveniență; F = sexul; 23 = vârsta; B1 = nivelul de competenţă lingvistică. Semnul ø va indica lipsa unui răspuns cu privire la elementul vizat.

comparând acustica LR[16] cu cea a limbii ruse: *Este acoustică că limba rusă*. (R161/Grecia/M/19/B1).

b. LR a fost „dragoste la prima ascultare". Relevant pentru această schemă metaforică este și răspunsul unui vorbitor arab, care a ascultat muzică în LR (fără să recunoască limba) pentru simplul fapt că i-au plăcut piesele: *Am ascultat pe muzică care îmi place și după doi ani pe ascult am descoperit că este română*. (R166/Siria/M/19/B1). Redăm și relatarea mai elaborată – ținem cont de nivelul foarte avansat de cunoaștere a LR, dar și de faptul că vorbitorul are ca L1 o limbă romanică, asociată frecvent de străini cu româna – a unei experiențe legate de atracția pentru linia melodică a LR, hotărâtoare și pentru decizia de a o învăța: *Într-o bună zi, absolut din întâmplare, am dat drumul la radio la momentul greșit. Credeam că era ora unei emisiuni în spaniolă sau în portugheză dar nu, am picat într-o emisiune în LR. Pur și simplu a fost dragoste la prima ascultare*[17]*. Am ascultat emisiunea întreagă fascinat, toate propozițiile sunau ca o melodie și chiar am observat niște similarități între româna și portugheza, multe cuvinte erau foarte asemănătoare. Mi s-a părut o limbă foarte frumoasă și armonioasă și am decis să o învăț.* (R. 154/Brazilia/M/44/C2).

În imaginarul VN, această metaforă se regăsește și mai frecvent, și anume în discursul a 79 dintre cei 183 de respondenți. Calificative precum melodioasă/armonioasă/muzicală apar atât în seria celor cinci cuvinte: *melodioasă, frumoasă, simplă, directă, acasă* (R13/F/Ro/38[18]); *latină, provocatoare, armonioasă, fonetică, în evoluție* ((R132/Ro/F/48); *limbă romanică, complexă, polisemantică, muzicală* (R139/Ro/F/58), cât și în enunțurile liber construite: *Româna are o fonetică melodioasă.* (R162/Ro/F/22); *Este o limbă melodioasă, în care poeziile sună foarte bine.* (R13/Ro/F/38); *Cea mai melodioasă limbă este limba mea română.* (R119/Mo/F/60); *Limba română are o muzicalitate aparte. (*R164/Ro/M/45); *Ea îmbină muzicalitatea latină cu misterul cuvintelor venite din slava veche, maghiară, greacă și turcă, ca un fluviu format din râuri diferite.* (R161/Ro/F/40)[19].

[16] Trebuie spus aici că, încă din 1893, în lucrarea *Altgermanische Metrik* (Halle, Niemeyer), filologul german Eduard Sievers făcea distincția între limbile „iambice" (cu accent variabil sau pe a doua silabă), printre care s-ar înscrie și româna, și cele trohaice (cu accent pe prima silabă) în sens lingvistic**,** nu poetic. Acest ritm lingvistic explică tendința locutorilor de a asocia româna cu alte limbi, din punctul de vedere al „acusticii".

[17] Este posibil ca expresia folosită de acest respondent să fie un fel de „calc lingvistic" după bine-cunoscuta expresie „dragoste la prima vedere", ținând cont că acesta deține nivelul C2 în LR.

[18] Pentru VN, sistemul de identificare folosit este: R150 = Răspunsul 150, RO = Țara; F = Sexul; 31 = vârsta.

[19] Această ultimă caracterizare este realizată de către un profesor.

c. LR sună ca „o limbă înceată”/„repede vorbită”. Pe lângă linia melodică, VNN fac referire şi la ritm, apreciat ca fiind mai lent decât al altor limbi romanice (de exemplu, italiana): *Sună ca o limbă înceată.* (R49/Italia/F/28/B2); *Sună ca şi cum un Rus beat vorbeşte limbă Italiana (e o glumă – iubesc româna)*. (R52/Cehia/M/31/B1). Din contră, urmând aceeaşi schemă imaginativă modelată de ritm, alţi VNN percep LR la polul opus, ca având un ritm alert: LR este *rapidă*, *cu voce tare, melodioasă.* (R67/Cehia/F/64/C2); *Români vorbesc foarte rapid*. (R81/Tailanda/F/29/ B1); *Dificilă, frumoasă, rapidă, ciudată, latină.* (R178/Cuba/M/ 21/B1+); *Este o limba repede vorbită*. *Toţi oamenii vorbesc prea repede*. (R180/Siria/ 18/Neprecizat/B2); *Cred că romani vorbesc repede.* (R18/Franţa/ F/21/B1); *Când mă simţisem convenient sa vorbesc la cursuri, am înţeles că vorba cu nativi români e mult mai dificilă pentru* că *vorbesc extrem de repede.* (R17/Grecia/ M/19/B2).

d. LR este ciudată. Alături de ritmul perceput ca rar sau, dimpotrivă, prea alert, este invocată şi bizareria sonorităţii, aceasta fiind şi sursa atracţiei faţă de LR: *e o limba ciudată pentru mine*, *sună rar*, *dar e foarte interesantă*. (R5/Columbia/F/18/B1); *Româna sună special*. (R142/China/M/21/B1). Uneori, se face referire doar la ciudăţenia anumitor cuvinte, cum ar fi cuvântul *dumneavoastră*, care „sună ciudat”, ridicând dificultăţi de memorare şi, evident, de utilizare. Astfel, în ciuda faptului că VNN conştientizează impactul negativ asupra comunicării cu VN, cauzat de evitarea folosirii acestui cuvânt, el subliniază dificultatea de a remedia aspectul respectiv: *Am o problemă cu cuvântul dumneavoastră*, *nu ştiu de ce dar suna ciudat pentru mine*. *Din această cauză când vorbesc nu folosesc acest cuvânt şi uneori persoanele bătrâni crede ca eu sunt nepoliticoasă fiindcă când vorbesc cu ei*, *folosesc tu în loc de dvs. Acum încerca să normalizez cuvântul dvs.* (R5/Columbia/F/18/B1).

După cum era de aşteptat, VN semnalează exotismul sonorităţii LR doar cu referire la străini, demonstrând eforturile de detaşare şi corelare a percepţiei interne cu cea externă: *Limba romana poate fi ciudata „din exterior” (pentru străini).* (R150/Ro/F/31) *(redactor)*; *Unele cuvinte din limba română sunt ciudate.* (R43/Ro/F/18). Şi la întrebarea privitoare la motivul pentru care studiază străinii LR apar răspunsuri care ilustrează această percepţie: *pentru ca este o limba exotica pt alţii şi pare un tărâm neexplorat de alţii* (R47/Ro/F/30).

e. LR sună ca limba... . Tot la nivel sonor, LR este comparată cu alte limbi. De cele mai multe ori, se face o apropiere de limbile slave, dar şi de cele romanice, chiar şi în cazul aceluiaşi respondent: LR *sună că o limbă slavă pentru mine*, *dar este o limbă romanică*, *şi are reguli care mă încurcă.* (R213/Ucraina/F/22/B1+); *Sună ca rusă*, *când nu ştii încă limba. Dar cu timpul*

începe să sune ca italiana. (R214/Maroc/M/22/A2). Alţi locutori pun melodicitatea LR pe seama caracterului latin: *LR este interesantă pentru că are multe cuvinte de origini diferite; multe sunt slave şi sună apropiat*, dar este *melodioasă ca o limbă romanică*. (R231/Serbia/F/48/C2); +); *Fiind spaniol, mie imi suna mai spre spaniola veche*, *medievala.* (R205/Spania/M/39/B2); *Cred că e un pic accentul portugheze. Cred că e aproape limba franceza şi italiane. Cred că are diferente influenţe între altele limbile latine şi slave*. (R18/Franţa/ F/21/B1).

În ceea ce-i priveşte pe VN, aceştia nu fac comparaţii de acest tip, deoarece, în mod normal, în judecăţile de acest fel, nu limbile străine cunoscute constituie punctul de referinţă, ci, dimpotrivă, limba maternă.

4.2. LR este grea.

După cum e de aşteptat, în cazul vorbitorilor antrenaţi în procesul de învăţare a LR, raportarea la aceasta se face prin prisma dificultăţilor întâmpinate în învăţare: Astfel, 169 dintre VNN califică LR drept o limbă: *grea* (78 de răspunsuri), *dificilă* (61 de răspunsuri), *complicată* (30 de răspunsuri). Principala sursă a dificultăţii o constituie, desigur, gramatica*: Din punct de vedere gramatical consider că este cea mai grea limba din familia limbile romanice.* (R119/Argentina/F/22/B1); LR are o *gramatică grea*. (R8/Cuba/F/19/B1).

În privinţa creşterii/a scăderii gradului de dificultate a LR, în funcţie de etapa achiziţiei, nu se înregistrează păreri unanime, ci, dimpotrivă, apar inconsecvenţe, în funcţie de experienţele proprii. Astfel, pentru unii, începutul studierii LR este evaluat ca fiind mai greu, în vreme ce alţii descoperă dificultăţile abia spre final: La început *pare să fie foarte grea de învăţat.* (R36/Spania/F/36/neprecizat) *vs* LR *pare usoara la inceputul*, *dar* e *mai complicata in sfarsit*. (R37/Israel/F/41/neprecizat); La *începând a fost greu, dar acum e bine.* (R125/Iran/M/25/B1).

Nu de puţine ori, sunt precizate şi tipurile de dificultăţi gramaticale, confirmând constatările specialiştilor în RLS, conform cărora indicativul prezent al verbelor şi pluralul substantivelor constituie adevărate provocări pentru vorbitorii străini: *Verbele în română sunt foarte grele şi eu nu imi place verbele în română*. (R70/Coreea/M/13/A1+); *Pluralele sunt complicate* (R121/Italia/F/31/C1); *Are foarte multe cuvinte scurte. De exemplu: îi, era, am, ia, „o". Si are multe prescurtari in special la verbe*. (R180/Siria/18/ neprecizat/B2). *LR este grea şi are multe excepţii* (R64/Liban/M/19/B1+); *Atât de multe excepţii*. (...) *Formularele de plural nu au o regulă*. (R10/Iran/21/neprecizat/B1); *E o limba frumoasa, dar* cu *multe excepţi în ceea ce priveşte gramatica sa*. (R13/Germania/F/21/B1); *Gramatica e grea, „pluralele sunt complicate.* (R121/Italia/F/31/C1); *Parta gramatice e cel mai*

grea pentru ca contine suficiente (i.e. prea multe) *reguli.* (R176/Siria/ M/19/A2+); *Gramatica este grea*, *pentru că există multe reguli.* (R44/Olanda/ M/29/B1). O dovadă de netăgăduit a obsesiei pentru gramatică o constituie şi lista celor cinci cuvinte referitoare la LR, care, uneori, alături de calificative, enumeră genurile din LR: *Complicată, grea, feminin, masculin, genitiv* (R81/Tailanda/F/29/). Pentru a îndulci evaluările cu privire la marea dificultate a LR, respondenţii apelează şi la exprimări asertive, de tipul: *Nu este uşor*. (R23/Azerbadjan/M/21/B2) sau *Foarte interesant şi putin dificila*. (R25/India/F/19/B2).

Şi experienţele personale relatate arată că VNN sunt profund marcaţi de chestiunile gramaticale – până în punctul în care este afectată însăşi exprimarea lor în L1 –, simţind nevoia de a comunica cu nativii în situaţii autentice: *În fiecare curs de gramatică, aud excepţia. Fiecare gramatică are excepţia*. *Acum, obişnuită cu asta.* (R6/Myanmar/F/19/B1); *Pentru mine LR nu e foarte dificil, cred că eu am avansat mult, dar uneori simt cursuri monotone sau care sunt mult subiecte gramaticale in o zi*, *exist zile unde sunt saturat de informaţii sau zile unde nu pot nici vorbesc limba maternă mea bine şi uneori e greu de practicat pentru că nu avem mult contact cu oamenii locală sau vorbitori de limba română cum limba maternă.* (R12/Mexic/F/20/B1). Unii vorbitori se rezumă chiar la a numi dificultăţile gramaticale, la rubrica „experienţe personale", fapt relevant pentru importanţa acordată gramaticii: *Verbele cu acuzativ şi dativ*. (R18/Franţa/F/21/ B1); *Am învăţat LR deja 3 ani, dar am găsit că româna are multe timpuri, ceea ce diferit de engleză şi chineză. De exemplu, a fi, are, a fost* şi *eram, sunt.* (R133/China/F/21/B2).

Din perspectiva respondenţilor specialişti în RLS (în număr de cinci), gramatica nu este considerată atât de dificilă. Cu toate acestea, ei semnalează lipsa unor instrumente ştiinţifice, adecvate nevoilor lor specifice: *Gramatica nu este grea cu toate că există nişte chestii problematice precum articol, alternanţe fonetice în conjugarea verbelor şi la formarea pluralului*. *Un fapt enervant este că nu e de găsit o sursă sigură şi uşoară de descifrat unde aş putea verifica regimul prepoziţional al verbelor, iar acesta nu coincide cu cel polonez.* (R112/Polonia/F/45/C1).

Este demn de remarcat faptul că multe dintre răspunsurile la chestionarul online aplicat, pe scară largă, în 2024, sunt similare cu cele obţinute de către noi în 2020, când am utilizat, fizic, un chestionar asemănător la trei grupe de studenţi din Anul pregătitor. Şi atunci, au prevalat calificativele care vizau nivelul de dificultate lingvistică, de tipul: *uşoară, simplă, grea, complicată, dificilă*. Remarcam atunci „obsesia" studenţilor faţă de metalimbajul gramatical, trădată de marea recurenţă a unor termeni de specialitate, precum: *reguli, (multe) excepţii, dativ, acuzativ, gramatică, prepoziţie, reflexive, imperfect, pronunţie, gen, accent, vorbire, ascultare* (Platon 2021: 31-32), în aprecierile lor.

Cu acea ocazie, observam că acesta poate fi semnul îngrijorător al unui accent prea mare pus pe competența lingvistică (gramatică și vocabular) la clasă. De exemplu, răspunsurile din acel chestionar ne arătau că, în opinia studenților, LR este: *formată din masculin și feminin*[20]*; alcătuită din multe gramatici; foarte, foarte dificilă, mai ales verbele*; *greu de memorat, ușor de uitat*; *Nu există regulă în gramatică*; *Totuși, e foarte dificil, pentru că avem prea multe excepții și reguli.; Unele subiecte gramaticale sunt prostii.; LR se schimbă foarte mult.; LR este o limbă care are multă gramatică.; Fiecare lucru are un gen.; Fiecare verb are muuuulte forme diferite.* (*cf.* Platon 2021: 32).

Pe lângă dificultățile de ordin morfosintactic, în răspunsurile la chestionarul actual, se face referire și la cele fonetico-fonologice, atât în planul receptării, cât și al producerii orale, direct sau utilizând limbajul asertiv: *Este greu să pronunți.* (R7/Tailanda/F/34/B1); *Pronunțarea puțin complicată.* (R22/Martinica/F/22/B1); *Pronunțarea este dificilă* (...). *Astfel scriere este ușor*. (R161/Grecia/M/19/B1); *Pronunție dificilă.* (R12/Mexic/F/20/B1); *Cred ca in LR e dificil de pronunțat și de auzit diferența între a, ă și â*. (R15/Franța/F/28/B1); *Nu aud diferența între a și ă*. (R16/Franța/F/30/B1); *O experiență deosebită pentru mine a fost pentru a spune litere ș* și *ț*. (R21/Myanmar/F/36/B2); *În România "ș" este diferență pronunțat, "ș" este "sh" în engleză.* (R70/Coreea/M/13/A1+). Unii respondenți sesizează diferențele de ordin fonetic în registrul colocvial, comparativ cu cel formal: *Pronunțarea de oameni* (dificilă). (R22/Martinica/F/22/B1).

În schimb, pentru vorbitorii de limbi slave, dimensiunea fonetico-fonologică nu pare să pună probleme deosebite: *LR are pronunția ușoară*. *LR e mai ușoară pentru slavi*. (R146/Ucraina/F/18/A2+); *Din punctul de vedere fonetic este ușoară de învățat. Însă, gramatica sa este una grea de stăpânit*. (R154/Brazilia/44/M/C2); *Nu-i ușoară chiar dacă e o limbă latină. Grea de pronunțat la început (încă acum)*. (R121/Italia/F/31/C1).

Unii respondenți apreciază că scrierea fonetică specifică LR constituie un mare avantaj pentru străini: *Ortografia este ușoară. Fiecare literă are un singur sunet*. (R44/Olanda/M/29/B1); *Citirea este ușoară, deoarece le citim exact la fel cum scriem*. (R10/Iran/21/neprecizat/B1).

Semnalăm o diferențiere a gradului de dificultate a LR și în funcție de activitatea de comunicare vizată: ascultare/citire/vorbire/scriere, fără a exista însă o unanimitate a părerilor, în acest sens: *Cred că partea de ascultare este cea mai grea dintre toate părțile în limba română. Cred că vom putea vorbi această limbă după un an și jumătate în mod bun.* (R125/Iran/M/25/B1); *Cred că este mai ușor să citesc sau să scriu decât să vorbesc sau să înțeleg vorbitorii care au limba română ca limba maternă.* (R9/Grecia/F/19/B1); *E mai dificil sa vorbești*

[20] Menționăm că răspunsurile la chestionarul aplicat fizic, în clasă, în 2020, au fost anonime, motiv pentru care nu putem preciza datele respondenților.

decât să scrii. (R17/Grecia/M/19/B2); *La înţelegerea/ascultare şi la citire sunt uşoare dar la vorbire e foarte greu*. (R16/Franţa/F/30/B1); *E mai uşor să înţelegem română decât să o vorbim. E dificilă*. *Trebuie să practicăm mult. E dificil să citesc în română*. (R35/Franţa/F/21/ø).

Nu în ultimul rând, în aprecierea nivelului de dificultate, intervine distanţa care separă sistemul lingvistic al limbii materne de cel al LR: *Mi s-a părut foarte dificil când am venit prima dată în România la liceul la anul de schimb, întrucât nu am studiat de loc limbi latine niciodată*. *Dar după multe ori în vizită, am prins natural auzind oameni.* (R81/Tailanda/F/29/B1).

VN, în schimb, invocă caracterul fonetic al LR drept argument pentru a susţine lipsa de dificultate a acesteia: *LR e usor de invatat pentru ca se scrie dupa cum se pronunta*, dar recunosc, totuşi, caracterul problematic al gramaticii: *are o gramatica dificiala* (R35/RO/F/45), la vârstele mici respondenţii afirmând că gramatica LR *este grea/dificilă* (54 R/RO/M/9).

4.3. LR este bogată.

Întrucât bogăţia LR este imaginată, la rândul ei, cu ajutorul mai multor concepte metaforice, vom realiza o subclasificare a schemelor imaginative:

a. LR este *o limbă nebună*. Cel puţin 28 de respondenţi apelează la metafora *bogăţiei* pentru a evidenţia numărul mare de cuvinte din LR, dar şi diversitatea vocabularului, asigurată de mulţimea sinonimelor: *Are o bogăţie incredibilă în ceea ce priveşte sinonimele*. (R154/Brazilia/44/M/C2); *LR are multe cuvinti.* (R176/Siria/M/19/A2+); *LR are multe cuvinte si un vocabular bogat.* (R177/Bulgaria/F/20/A2+).

Şi unii vorbitori arabi pun dificultatea achiziţiei LR pe seama numărului excesiv de cuvinte: *o limbă complicată; o limbă aventoasă*; *o limbă bogată, cu multe cuventele.*, care, în viziunea lor, o transformă într-o *limbă mare* sau, judecând-o în registrul antropomorf al patologicului, chiar într-o *limbă nebună* (R38/Pakistan/M/21/B1+); este *o limbă fascinantă*, mai ales când este vorbă de istoria ei şi de *diverse influenţe lingvistice*. În română *există foarte multe sinonime şi expresii sinonimice*, aşa că *este greu să alegi cuvântul adecvat*. (R112/Polonia/F/45/C1).

Totuşi, bogăţia lexicală nu este privită doar ca obstacol în calea achiziţiei, ci şi ca element ce permite o exprimare complexă şi nuanţată a ideilor: *Româna este o limbă frumoasă şi vă permite să vă exprimaţi bogat datorită vocabularului. LR este impresionantă cu toate cuvinte care variază* şi *toate dialectele*. *LR are multe cuvinte si un vocabular bogat.* (R177/Bulgaria/F/20/A2+).

De altfel, acest aspect este frecvent invocat şi de către VN: *Bogata in cuvinte. Are foarte multe sinonime*. (R167/Ro/F/77); *Romana este o limba care iti permite sa formulezi o idee in multe moduri*. (R138/R0/M/15); *Limba română*

are un lexic bogat. Exprimarea în limba română poate fi deosebit de nuanțată. (R106/Ro/F/77); *Limba română este o limbă complexă, cu un fond lexical bogat, care ne permite să transpunem în cuvinte cele mai adânci trăiri pe care le resimțim*. (R181/Ro/F/35); *Este o limbă bogată în expresii idiomatice, proverbe și zicători, reflectând înțelepciunea populară.* (R162/Ro/F/22); *Este o limba pe cat de necunoscuta pe atat de bogata.* (R85/Ro/F/17).

b. LR este o limbă-container. Am optat aici pentru metafora *containerului*, utilizată în lingvistica cognitivă (Lakoff, Johnson 1985: 39)[21], deoarece ni se pare sugestivă pentru răspunsurile care pun bogăția LR (în special, la nivel lexical) pe seama influențelor altor limbi cu care aceasta a intrat în contact, de-a lungul istoriei. Astfel, ceea ce era în afară, a fost adoptat, adaptat și transformat într-un element lăuntric, ce definește astăzi specificitatea LR. Explicația unui locutor ucrainean este relevantă, în acest sens: *LR e o limbă*, *cum mi s-a părut, care include în sine încă multe alte limbi. Sunt cuvinte similare și cu engleza, franceză, rusă, ucraineană…* (R20/Ucraina/F/18/B1); *Cuvinte interesante. Combinație de limbi.* (R12/Mexic/F/20/ B1); *Romana este o limba influentata din sunete slave*. *Este de aceea o limba foarte interesanta sa studiez.* Are *un vocabular cu multe imprumuturi din alte limbe.* (R49/Italia/F/28/B2); *Îmi place amestecul de gramatica cu rădăcini latine și lexicul cam complex cu influențe slavice, maghiare etc.(...). Aș vrea să știu mai mult despre legăturile ei eventuale cu limba dacică.* (R42/SUA/M/43/B2).

Un locutor german diferențiază LR de limbile cu caracter aglutinant, cum este și germana: *Utilizează multe cuvinte și termeni speciale în loc să le creează din compozițiile a două cuvinte, faptul care pe studenții îi determinează să învețe mult pe de rost (similar ca în engleză). Mai mult, conține cuvinte din multe limbii europene și de orient, ceea ce creaze un sentiment de recunoaștere interculturală.* (R13/Germania/F/21/B1); *Îmi place că este influențată de limbi diferite*. *De aceea este puțin mai grea de învață*. (R48/Germania/F/20/B1); *Este frumoasă, nu este atât de grea de învățăt comparativ cu alte limbi, câteodată etimologie cuvintelor este interesantă.* (R53/Cehia/M/ 41/B1);

Metafora limbii-container conduce la afirmarea caracterului *universal* al LR, care nu anulează, totuși, recunoașterea specificității ei: *Această limbă dă impresia că este universală*. *Dar are caracteristicile originale. E ca o latină ruptă. Cuvântul "frumos" este frumos! Dar, în general, nu este foarte* ***sexy.*** (R41/Serbia/F/21/A1).

[21] Reamintim că, după Lakoff și Johnson, metaforele-container (*les métaphores du contenant*) fac parte din categoria metaforelor ontologice. Expresie a instinctului de teritorialitate, aceste metafore demonstrează că noi avem tendința de a impune frontiere abstracte (am putea spune *imaginare*) care să despartă interiorul de exterior, chiar și acolo unde nu există o frontieră fizică.

Majoritatea respondenţilor amintesc însă doar o parte a influenţelor suferite de LR, cel mai frecvent invocate fiind latina, *limba dacă* şi rusa, făcându-se referire, mai rar, la turcă, germană sau maghiară, mai ales dacă avem de-a face cu vorbitori de limbi slave: *LR provine de limba dacă, latina şi slava. Ca toate limbii din Europa de Vest, a mers spre o perioada (sec. XIX-XX) de corectitudine şi stabilirea o limbă literară*. (R11/Bulgaria/F/25/B1). În proporţie de 14%, vorbitorii fac comparaţie cu limbile slave, pentru a defini specificul LR, în vreme ce franceza şi spaniola sunt invocate, fiecare dintre ele, în 7 răspunsuri (0, 02%): *Ma fascineaza etimologia limbii romane si influentele limbiilor straine (Slava, Turca si altele).* (R37/Israel/F/41/ø).

Unii dintre vorbitorii de limbi slave relativizează caracterul slav al LR, afirmând că *LR nu are strânsă legătură cu limbile slave*. (R17/Grecia/M/19/B2). Locutorii de limbi romanice o asociază mai ales cu portugheza, caracterizând LR ca având caracter latin, cu influenţe slave: *Cred că e un pic accentul portugheze. Cred că e aproape limba franceza şi italiane. Cred că are diferente influenţe între altele limbile latine şi slave.* (R18/Franţa/F/21/B1). Asemănarea cu italiana conduce la contaminarea codurilor lingvistice, determinând modificări importante în plan comportamental: *Într-un restaurant din Italia, am zis „apă" şi „cu plăcere" în loc de "acqua" sau "con piacere".* (R51/Elveţia/M/25/A1+).

Diversitatea influenţelor lexicale este privită ca un avantaj pentru vorbitorul nonnativ, ca o cale de acces spre înţelegerea mesajelor în LR: *Cred că e bine că LR este aproape cu engleză (şi toate limbile latine bineînţeles*), *pentru că pot să înţeleg multe cuvinte care nu am văzut niciodată*. (R9/Grecia/F/19/B1), acelaşi aspect creând, în opinia altora, oportunitatea de a învăţa alte limbi (R23/Azerbadjan/M/21/B2); *Această limbă ajută la înţelegerea restului limbilor latine într-o mică măsură.* (R125/Iran/M/25/B1); *Vorbesc sârbă, aşa că anumite cuvinte mă fac foarte fericită – şuncă, ieftin... .* (R41/Serbia/F/21/A1).

c. LR este diversă. Bogăţia LR este explicată şi prin diferenţele regionale, graiurile fiind denumite, adesea, „dialecte": *Cred că are multe dialecte*. (R18/Franţa/F/21/B1); *Dar îmi place foarte mult să văd ca exist şi forme de dialect*. (R11/Bulgaria/F/25/B1); *Graiul moldovenesc e total diferit*. (R121/Italia/F/31/C1); *În Republica Moldova, a fost tare greu pentru mine să înţeleg orice din cauză accentului şi verbilor locale*, *dacă cineva nu s-a străduit să vorbească Română corectă. Cred că şi în alte regiuni ar fi fost similar.* (R53/Cehia/M/41/B1).

Bogăţia este privită şi ca efectul diversităţii registrelor lingvistice, a căror existenţă este conştientizată abia după depăşirea nivelului elementar: *Vorba de pe strada e mai simpla decât cea formală*. *La început se pare foarte simpla, dar*

după A2 lucrurile devine mult mai grele. E interesant faptul că există diferenţe în felul care se vorbeşte – depinde de locaţia. (R17/Grecia/M/ 19/B2). De asemenea, sunt sesizate şi disonanţele în IML al nativilor (specialişti *vs* nespecialişti) cu privire la limba „corectă/incorectă", confirmând caracterul subiectiv al normelor fictive din tabloul lui Houdebine-Gravaud, care ignoră recomandările discursului academic: *Din cauza că am lucrat în Oradea am fost înconjurată de români care vorbeau română într-un fel foarte informal. Tot timpul auzeam cum oamenii spuneau "Ceau!" ca o salutare, aşa că eu am făcut la fel. Deci, la anul pregătitor am trebuit să scriu o conversaţie şi eu am scris "Ceau!". Ziua următoare profesoară a vorbit cu mine şi mi-a zis că cuvantul era "Ciao" ca in limba italiană*. *Am mers la iubitul meu şi el mi-a spus că nu e adevarat şi românii nu vorbesc aşa.* (R74/Mexic/F/20/B2); *Când am început să interacţionez cu românii, am observat că limba pe care o învăţam în clasă era diferită şi mai susţinută decât cea vorbită de români în viaţa de zi cu zi.* (R135/Haiti/F/23/A1+).

Diversitatea diatopică este semnalată şi de către VN drept trăsătură de bază a LR: *Are multe graiuri.* (R94/Ro//F/23); *prezintă variaţii regionale (graiurile)* (R175/Ro/F/30); *Are o dinamică accentuată în ultimii ani datorită influentelor celorlalte culturi şi pare a-şi pierde tot mai accentuat nuanţele dialectale.* (R48/Ro/F/40); *Limba romana are mai multe dialecte.* (R70/Ro/F/60); *Este singura limbă care îmi.permite să vorbesc în dialect.* (R173/Ro/F/43); *Prin varietatea regională a graiurilor, limba română îşi arată diversitatea culturală.* (R1423/Ro/F/43).

4.4. LR e o „limbă uitată"/„pierdută într-o lume mare".

O altă serie de metafore apelează la registrul psihocognitiv pentru a exprima ideea că, printre limbile romanice, LR este o limbă puţin cunoscută/vorbită, în ciuda faptului că ea constituie o cale de acces spre înţelegerea altor limbi romanice[22]: *LR e o limbă latină, şi mulţi oameni uită*. *Dacă cineva poate vorbi o limbă latină, e mai uşor să înveţe limbă română*. *Pentru mine e o limbă uitată*, *din nefericire. Vreau să înveţe şi să găsească mai mulţi oameni. Găsesc interesant influenţa slavă.* (R40/Regatul unit/F/21/A1); sau *E o limbă foarte interesantă dar un pic pierdută într-o lume mare.* (R42/SUA/M/43/B2); o *limbă (foarte) puţin cunoscută, ceea ce o face şi mai atrăgătoare*. (R184/Spania/M/62/C2).

[22] Acest fapt este confirmat şi de mărturiile foştilor noştri studenţi de la secţia de LR a Universităţii Caroline din Praga, unde am lucrat ca lector de LR, în perioada 2000-2004. Aceştia urmau cursurile Catedrei de limbi romanice şi alegeau LR ca a treia limbă romanică de studiu. Un exemplu şi mai celebru îl constituie însă marele romanist ceh, Jan Urban Jarník, care a învăţat LR pentru studiile sale de lingvistică comparativă.

4.5. LR este o fereastră spre cultura română/Europa de Est/alte limbi-culturi/propria limbă-cultură.

Din IML al VNN nu lipsesc nici metaforele clasice din domeniul arhitectural, pentru a sublinia calitatea LR de loc de trecere dintr-un areal lingvistico-cultural în altul, dar şi de instrument de comunicare şi socializare. Pe de o parte, LR poate constitui o cale mai bună de înţelegere a Europei de Est, în general: *LR este o fereastra spre Europa de Est*. (R47/Germania/27/ Neprecizat/B1), şi a românilor, în particular: *Învăţarea LR mi-a permis să comunic cu români şi să fac prieteni.* (R8/Cuba/F/19/B1); *Comunicarea cu oamenii, fac prieteni românesc.* (R131/Ciad/M/24/A2+); *Faptul că am avut colegi de cameră şi profesori nativi români a fost cel mai bun lucru care m-a ajutat să învăţ mai bine*. (R10/Iran/21/neprecizat/B1); *Graţie cunoaşterii LR te poţi apropria de o arie geografică, istorică, cu totul altfel de cea occidentală. Este ceva evident, dar de multe ori se neglijează acest aspect. Este locul unde Europa Occidentală (romanică) se uneşte cu Europa de Est.* (R184/Spania/M/62/C2).

Semnificativ ni se pare răspunsul unui muzician, care consideră că stăpânirea limbii unui popor îl apropie de acesta mai mult decât reuşeşte să o facă muzica: *Sunt muzician; vorbesc din când în când pe scenă înainte de a cânta, adică prezint o lucrare deosebită sau contemporană, etc., ca să aibă publicul o idee despre ceea ce vor asculta (probabil pentru prima dată). Atunci când am vorbit în LR la Bucureşti, mai multe persoane mi-au spus după concert că era o mare surpriză şi o plăcere pentru ei. Cred că faptul că străinul a vorbit limba lor le-a plăcut mai mult decât muzica însăşi.* (R42/SUA/M/43/B2).

Deşi un respondent bulgar invocă şi el imaginea LR ca o cale de acces spre un anumit spaţiu cultural, acesta sesizează paradoxul lipsei de comunicare între două ţări vecine, care, deşi au *limbi vecine*, sunt despărţite de o uriaşă distanţă lingvistică, greu de compensat prin simpla apropiere fizică: *LR este limbă vechinii a Bulgariei, dar e necunoscută* acolo. *Româna este fereastră prin care se vede şi se cunoaşte cultura şi istoria românească*. (R11/Bulgaria/F/25/B1). Calitatea de „fereastră" a LR, derivată din feluritele influenţe lingvistice, o transformă, implicit, într-o cale de comunicare interculturală, dar şi într-un spaţiu securizant şi familiar: *conţine cuvinte din multe limbii europene şi de orient, ceea ce creaze un sentiment de recunoaştere interculturală*. (R13/Germania/F/21/B1).

Pentru specialiştii filologi, LR reprezintă o fereastră spre limba latină: *Nu ştiu ce pot să scriu pentru că în general LR mi-a schimbat viaţa. Mai întâi am studiat filologia clasică. Latina îmi plăcea mereu. Dar în Polonia nu avem prea multe posibilităţi de muncă cu limba latină sau greacă veche. Am început să studiez LR şi imediat am descoperit că îmi place istoria ei. Am văzut limba latină în LR, am observat schimbările limbii latine... Da. Aşa am devenit doctorandă şi scriu despre istoria limbii române.* (R54/Polonia/29/F/C1).

În același timp, LR constituie și o fereastră spre propria cultură și identitate: *Învăț mai multe despre mea si sunt mai apropiate de mine.* (R45/Germania/F/22/B1).A2+), contribuind la îmbogățirea propriei identități, după cum reiese din răspunsul privitor la relatarea unei experiențe legate de LR, rezumat simplu, astfel: *Viața noua.* (R19/Siria/M/ 26/B2).

Nativilor implicați în interacțiunea exolingvă cu străinii, LR le asigură o cale de acces și spre culturile materne ale cursanților: *Noi am avut multe cursuri placuti cand noi facut prezantarile despre tarile nostri*. (R29/Turkmenistan/ M/18/B2), chiar în spațiul cursului multi- și pluricultural de RLS: *LR e foarte buna pentru communicare. LR e usor daca communicam mult. Gramatica e putin greu. Limba este foarte interesante. Sa invata limba romana este misto*. (R29/Turkmenistan/ M/18/B2). Facilitarea comunicării cu nativii și în afara sălii de clasă este frecvent semnalată ca funcție principală a LR, în multe dintre experiențele legate de LR: „Prima dată când *am putut să înțeleg și să răspund la ce vânzătoarele de la Lidl au vorbit, m-am simțit mândru de mine.* (R192/Vietnam/M/24/A2+); *Când am început să învăț LR și am simțit că o pot înțelege, am fost foarte interesat să comunic cu românii și asta m-a motivat să o studiez mai mult*. (R209/Ucraina/ M/18/B2+); *Am asculta la podcast și maneli; incerc vorbesc cu multe oameni in limba romana.* (R23/Azerbadjan/M/21/B2); *Pentru mine trebuie să fie într-o zi când am fost într-o familie de români și pot înțelege totul, dar ei nu știi asta.* (R25/India/F/19/B2); *Am fost în România ca voluntară. Pe timpul anului am încercat să învăț LR. Am participat în niște lecții dar am învățat mai mult vorbind cu copii și vecine. Am vorbit și mult cu străini când am făcut autostopul.* (R48/Germania/F/20/B1); *Învățarea LR este complet deosebită pentru mine, pentru că este prima data pe care pot învăța o limbă practicând cu nativii și în țara respectivă. Cea mai importantă parte a învățării a fost faptul de a vorbi pe stradă ca o nevoie reală.* (R178/Cuba/M/21/B1+); *Îmi place sa vorbesc cu oamenii pe strada.* (R3/Franța/F/ 23/B1). Nu lipsește nici relatarea unor experiențe amuzante, legate de producerea unor confuzii în LR, privite cu umor: *Când nu știam română bine, l-am întrebat pe un bărbat: "Sunteți urs?". Am vreut să întreb dacă sunt urși acolo*. (R52/Cehia/M/31/B1).

VN activează și ei scheme imaginative similare: *Deschide ușa unei înțelegeri mai bune a culturii noastre. M-a ajutat să învăț mai rapid alte limbi romanice* (R21/Ro/F/41); *Limba unei culturi esențiale (chiar dacă e considerată "minoră"). Limbă în care am avut șansa să ne naștem* (R25/Ro/F/53); *Lb. romana este exponentul ideal al culturii romanilor.* (R150/Ro/F/31); *Este un simbol important al identității și culturii românești.* (R160/Ro/M/22).

4.6. LR este „dragostea de o viață"/romantică.

În cazul unor românişti de nivelul C2, metafora preferată este aleasă din sfera celor mai puternice sentimente umane, LR fiind echivalată cu o mare

iubire: *E iubirea mea de o viață.* (R234/Cehia/F/78/C2); *LR îmi este dragă*. (R233/Cehia.F/44/C2); *Pur și simplu a fost dragoste la prima ascultare*. (R154/ Brazilia/M/ 44/C2). Prin prisma aceluiaşi sentiment se raportează la LR şi un vorbitor spaniol, pentru care româna este limba în care şi-ar dori să scrie mesaje de dragoste: *Sa ma indragostesc tare cu o femeie rusa care vorbeste romaneste si sa-i scriu o scrisoare de dragoste romaneste.* (R204/Spania/M/43/C1). Deşi, printre răspunsurile din prezentul chestionar, aceasta este unica asociere cu romantismul, în studiul din 2021, printre judecăţile de ordin estetic sau afectiv vizând calităţile „în sine" ale LR – *frumoasă, sonoră, unică, veche, bogată, sofisticată, diversă, amestecată, politicoasă, clasică, tradiţională* –, apărea şi *romantică*, în proporţie de 25%. Din punctul nostru de vedere, acest fapt reflectă, o dată în plus, dinamismul şi caracterul subiectiv al normelor fictive ale IML despre LR, care înregistrează, de data aceasta, în 81 de răspunsuri, calificative precum: *frumoasă*, în 49, *interesantă*, în 28, *bogată*, în 6, *fascinantă*, în 3, dar şi *amuzantă*. Un singur răspuns mai trădează judecarea LR într-un registru apropiat romantismului, catalogând-o drept *sexy*. Prin contrast, VNN observă că românii preferă să vorbească în altă limbă decât româna cu străinii: *Când am mers la magazin şi am vorbit LR, oamenii au răspuns în limbă engleză.* (R139/Israel/F/18/B1).

4.7. LR este limba bunicilor.

Pentru românii din diaspora, LR este *limba bunicilor*, o cale de comunicare cu familia din ţară şi de descoperire a propriei identităţi culturale: *Sunt de origine romana din partea tatal lui meu. N-am avut ocazia sa vorbesc romana cu bunicii mei, dar acum pot sa descopar limba materna lor, si cultura lor care este putin a mea.* (R37/Israel/F/41//ø); *După luni de studii, am putut să comunic şi să vorbesc cu bunicul, mătuşa şi unchiul meu*. (R128/Iordania/M/ 19/A2+). În calitate de limbă moştenită, LR apare, uneori, ca fiind „ascunsă", ieşind la suprafaţă în situaţii-limită de-a dreptul înduioşătoare: *Am învăţat LR cu mama (româncă). Copil fiind n-am vrut să vorbesc un cuvânt în română, nimeni nu a ştiut că mă pot exprima în română. Familia a aflat faptul acesta prin mătuşa mea care m-a auzit vorbind cu un câine în România româneşte. Eu la vârstă de 5/6 ani am crezut că sigur nu mă înţelege când vorbesc germană cu el – logic nu?* (R50/Germania/F/24/B2+).

4.8. LR este enervantă/dificilă/nefolositoare/complicată/umilă.

În afara metaforelor care valorizează pozitiv LR, subliniind linia melodică frumoasă, armonia, bogăţia sau diversitatea LR, apar şi (doar) 3 răspunsuri în registru negativ. În cazul unei vorbitoare din Thailanda, reacţia este clară, directă, fiecare enunţ dintre cele cinci fiind modelat, invariabil, de schema

dificultății, la toate nivelurile de referință, lexical, fonetic sau psihocognitiv: *LR este dificilă*. *Are multe cuvintele grele*. *Este greu să pronuntii*. *Greu să citesc. Greu să memorez*. (R7/Thailanda/F/34/B1). Exprimarea asertivă a unor vorbitori arată o bună educație interculturală: *Nu e o limbă foarte utilă zilnic*. *Dar sunt student la istorie și o folosesc în munca mea.* (R51/Elveția/M/25/A1+). Pentru cel de-al doilea vorbitor, aprecierea LR ca fiind extrem de dificilă e secondată de o reacție de respingere vehementă, lista celor cinci cuvinte evidențiind atât inutilitatea studierii ei, cât și efectul negativ asupra celui antrenat în învățare: *Grea, Enervanta, Dificila, Nefolositoare, Complicata.* (R224/Anglia/neprecizat/16/C1). Același respondent cu numărul 224 explică atitudinea de respingere în experiența relatată: *Eu cred ca limba romana este foarte grea. Cand treci la Gramatica, devine din ce in ce mai grea, mai ales la stat. Mie mi se pare ca daca invat la gramatica sa pun unde este acuzativul, nu o sa ma ajute cu nimic in viata. La limba romana ar trebui sa inveti cum sa vorbesti corect gramatical si sa poti citi. mai mult de atat nu iti trebuie*. Remarcăm vârsta mică a acestui vorbitor care declară limba engleză ca L1 (limbă moștenită), deși, din context, reiese că ar fi vorba despre un român repatriat. Acest fapt transpare și din modul în care R224 descrie românii, într-un alt item al chestionarului, unde regăsim stereotipurile sociale specifice autohtonilor: *Rominiilor le place mult sa manance, sa se plimbe cu caruta. Romanul fura. Mai ales statul. Daca romania invidiaza atat de mult alte tari, de ce sa nu se apuce sa concureze cu acestea. Tot timpul este pe ultimul loc. Suportul sportiv este slab. La fotbal nu ne am mai calificat de mult si bine, la fel si pentru baschet, handbal etc*. Prin comparație cu această reacție de respingere vehementă, observăm că VNN optează pentru răspunsuri mai nuanțate. De exemplu, deși invocă frumusețea și plăcerea personală de a învăța LR, un vorbitor sirian nu recomandă, totuși, învățarea ei, decât în caz de „nevoie": *Este o limba frumoasa dar daca n-ai nevoie pentru ea nu ai trebuie sa o inveti. Personal imi place acest limba.* (R176/Siria/M/19/A2+).

În sfârșit, în cazul unui alt vorbitor, pentru care LR este o limbă moștenită (născut în Belgia, din părinți români, apoi, crescut în Italia și, în final, repatriat), metalimbajul gramatical de care se face exces în sistemul de învățământ românesc pare să fie principala piedică a împrietenirii cu LR: *Cred ca este o limbă grea de învățat de la zero*. *Este greu sa țin minte toate denumirile pentru părți din gramatică.* (R225/Belgia/Italia/România/F/14/B2+). De altfel, acesta este singurul respondent, tot minor, care ierarhizează dezavantajos, fără drept de apel, LR, prin comparație cu restul limbilor de largă circulație cunoscute (franceza, engleza, italiana), catalogând-o drept o limbă *umilă*: *frumoasă, grea, calmă, umilă, imaginativă*, dar recunoscându-i, totuși, *calmul* (pe care îl asociem cu ritmul mai lent al vorbirii) și caracterul creativ (imaginativ).

Din rațiuni de spațiu, nu am reușit să redăm un număr mai mare de răspunsuri, dar, în linii mari, acestea sunt principalele scheme imaginative

utilizate pentru conturarea profilului LR în imaginarul VNN. Acolo unde recurenţele au fost în număr prea mic (1-4), nu am specificat procentajul, ceea ce nu înseamnă că, din punct de vedere calitativ, acele răspunsuri au fost mai puţin relevante.

4.9. Limba română este casa mea (lingvistică).

În cazul VN, LR este metaforizată spaţial: (1) ca patrie, în linia lui Heidegger, Cioran sau Nichita Stănescu, cel din urmă fiind chiar citat: *LR este patria mea. Doar in limba romana inteleg viata si lumea. Limba romana este limba stramosilor ei. La mii de kilometri de tara, inima mea bate in sunetele limbii romane. Iubesc limba romana asa cum iubesc tot ce e romanesc.* (R80/SUA/F/43); *LR* ***este*** *patria mea, zicea Nichita Stănescu.* (R181/RO/F/35). Pentru mai multă autenticitate, redăm şi alte răspunsuri de aceeaşi factură, integral: *LR este o legătură dintre prezent, trecut şi viitor: este limba în care şi acum vorbesc cu mama, cu băiatul meu, cu mine însămi. Limba română este unica armă cu care lupt. Trăiesc în şi prin limba română: oricât de frumos ar fi în străinătate, vreau şi revin acasă. Astfel,* ***limba română este patria mea*****.** (R61/MO/F/66): (2) ca univers sau spaţiu al locuirii: *LR este primul univers de care m-am îndrăgostit – inconştient şi iremediabil.* (R49/Ro/Ge 5 ani/F/34); *Limba română este locul unde m-am născut. Limba română este fundaţia. In limba română pot sa vorbesc liber. In limba română ştiu că voi fi înţeleasă. Limba română este moştenirea lăsată nouă pe care trebuie să o ducem mai departe.* (R129/MO/F/30). Reţinem aici şi seria celor cinci cuvinte care ni se pare, din nou, coerentă cu întreaga viziune: *Acasă, Grigore Vieru, mama, Ţară, Dor* (am păstrat şi ortografierea cu majuscule a respondentului); *LR este limba inimii mele. Gândesc, simt şi mă exprim în această limbă. Rostesc cele mai intime şi pline de sens cuvinte. E limba în care m-am născut, e casa mea lingvistică. Mă pregăteşte pentru a cunoaşte limba pe care o voi vorbi veşnic în Paradis, o limbă nouă, încă necunoscută.* (R152/Ro/F/62). De altfel, şi declaraţiile despre sentimentul de confort pe care ţi-l dă o limbă trimite tot la ideea de locuire: *LR, pentru mine, e limba în care mă simt cel mai comfortabil. Şi, nu in ultimul rând, limba română e definiţia pentru cuvântul "acasă".* (R10/RO/F/25).

Unele răspunsuri relevă dimensiunea intimă a LR, asemenea lui Milan Kundera, care spunea că limba maternă este limba în care sufletul îşi şopteşte sieşi: *LR este limba în care gândesc şi în care mă simt acasă.* (R48/RO/F/40), seria celor cinci cuvinte preferate de către acest respondent fiind: *maternă, bogată, complexă, romanică, nuanţată; Greu de învăţat! Mă bucur că o vorbesc! Mă face să mă simt apropiată de familie! Mă face să mă simt confortabil unde se vorbeşte! Are legătură cu iubirea de ţară.* (R179/RO/F/53), cuvintele înregistrate fiind din aceeaşi sferă: *acasă, ţară, grea, confort, familie*.

Şi alte răspunsuri metaforizează LR apelând la registrul afectiv, mai precis la metafore cu o puternică încărcătură emoţională, evidenţiind legăturile intense cu aceasta, dar şi o solidă componentă identitară care lipseşte, cum e şi firesc, în cazul VNN. Reţinem doar câteva dintre răspunsurile care se încadrează acestei serii: *LR, o taină rostită din adâncul sufletului. A vorbi româneşte e a vorbi cu inima. Ecou a unui neam ce nu tace niciodată. În română cuvintele nu se spun, se simt. O punte dintre lumi, o voce latină, cântare în doine, tăcere adâncă a dorului, asta-i limba română.* (R170/Mo/F/19); *Este limba dorului de casă şi părinţi/ limba dragostei/comoara naţiunii.* (R128/Mo/F/54); *LR e cea mai bună dovadă a preţuirii graiului pe care l-am moştenit şi în care trăiesc şi îmi exprim emoţiile.* (R49/Ge/F/34); *Probabil că tabăra de LR pe care o organizez anual, din 2023, la Centrul Bisericesc din Munchen* (*...) e cea mai bună dovadă a preţuirii graiului pe care l-am moştenit şi în care trăiesc şi îmi exprim emoţiile. Ca absolventă a Facultăţii de Litere a Universităţii din Bucureşti şi a Masterului de Studii Literare Româneşti, pot spune că, pentru mine, limba română are o semnificaţie deosebită, întrucât mi-a definit devenirea ca om.* (R49/Ro/Ge 5 ani/F/34); *LR ne uneşte fara că noi sa ne dam seama de acest aspect. Pentru unii români din străinătate, LR este precum mângâierea mamei.* (R65/Marea Britanie/F/29). Observăm că, în cazul acestui respondent care apelează la registrul familial şi tactil pentru a metaforiza LR, şi seria celor cinci cuvinte respectă aceeaşi schemă imaginativă preluată din registrul domestic: *familie, copii, casa, educaţie, mâncare*. Alţi respondenţi identifică LR cu limba poveştilor sau a marilor poeţi, profesia declarată fiind, nu întâmplător, aceea de bibliotecară: *Limba lui Eminescu. Limba unor poveşti încă vii şi încă povestite!* (R159/Marea Britanie/F/51), cele cinci cuvinte integrându-se, din nou, schemei adoptate: *inimă, vale, melos, amestec, indo-europeană.*

Alte descrieri fac trimitere la automatismele de exprimare a gândirii: *LR este limba în care gândesc*. (R164/Ro/M/45) sau a unor idei filosofice mai profunde: *LR este o limba cu un puternic substrat filozofic/metaforic*. (R150/Ro/F/31), dar nu lipsesc nici trimiterile la registrul gustativ sau sacral: *Limbă dulce, limba sfântă a mamei mele.* (R119/Mo/F/60).

O grijă deosebită manifestă VN pentru prezervarea purităţii şi a corectitudinii limbii lor materne: *E prost vorbită de nativi.* (R18/RO/F/39); *Foarte putini oameni vorbesc literar.* (R14/RO/F/43); *Este unica. Este interesantă. Este utilizata din ce in ce mai gresit.* (R103/RO/F/49); *Actualmente stâlcită parţial de anglicismele semidocţilor. Neglijată şi de lingvişti, care admit forme aberante în DEX şi DOOM, în loc să propage cuvinte vechi de origină latină oarecum ieşite parţial din uz sau regionalisme latine cel puţin în paralel cu cele slave sau din alte limbi străine. E vorba de cuvinte existente neaoş, nu invenţii latiniste.* (R11/Cehia/M/66/inginer); *Limba română este influenţată tot mai*

mult prin proliferarea neologismelor. Arhaismele şi regionalismele sunt conservate tot mai puțin. (R64/RO/F/35).

5. Concluzii

Analiza comparativă a percepțiilor VN şi a celor NN despre LR arată că oglinzile VNN şi ale VN sunt atât convergente, cât şi divergente, punctele în care cele două tipuri de oglindiri se intersectează fiind: muzicalitatea şi armonia deosebită a LR, dificultatea acesteia (mai ales la nivel gramatical), bogăția lexicală, diversitatea, caracterul latin, dar şi identificarea LR cu o poartă de acces spre spațiul nostru cultural. În plus, în reprezentările VN predomină o încărcătură afectivă intensă şi o dimensiune intimă care îi determină pe aceştia să identifice LR cu *limba viselor*. Aşa cum este şi firesc, în cazul nativilor, apare o componentă identitară puternică, LR fiind identificată cu limba strămoşilor/moştenită, subliniindu-se rolul acesteia în asigurarea continuității generațiilor, de unde şi invocarea nevoii de a o prețui, precum şi a datoriei de a o păstra (în familie). Autoimaginile dominante, precum *limba dulce*, *limba mamei*, *limba sfântă*, *limba inimii, limba dorului,* constituie expresii afective ale sentimentului de apartenenţă la comunitatea de vorbitori, dar şi ale perceperii LR ca principal refugiu identitar ori garanție a continuității.

În acelaşi timp, discursul VNN relevă o imagine complexă şi nuanțată despre LR, văzută ca: o muzică frumoasă şi armonioasă, cântată pe un ritm când prea încet, când prea rapid; o limbă cu o gramatică prea complicată, dar extrem de bogată din punct de vedere lexical, datorită feluritelor influenţe lingvistice; o fereastră deschisă spre cunoaşterea propriilor culturi sau a culturii Europei de Est; o mare iubire. Varietatea schemelor metaforice utilizate în discursul meta-/epilingvistic ne arată creativitatea VN şi a VNN în modul de raportare la LR. În IML al tuturor vorbitorilor de LR transpar nu doar propriile „imaginarii" (subiective), ci şi liniile imaginare unice ale minții umane, în general, dar şi feluritele reprezentări colective de natură socioculturală.

Bibliografie

1. Ardeleanu 2013a: Sanda-Maria Ardeleanu, *Imaginarul lingvistic – o teorie deschisă*, în Ioana-Irina Coroi, *Normele Imaginarului lingvistic în presa literară*. Cu un studiu introductiv de Sanda-Maria Ardeleanu, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Ştiință Publishing House, 2013.
2. Ardeleanu 2013b: Sanda-Maria Ardeleanu, *En guise d'introduction: Imaginaire(s) linguistique(s) différent(s) dans des contextes culturels différents*, în „ANADISS", nr. 15, 2013, p. 7-13.

3. Ardeleanu 2014: Sanda-Maria Ardeleanu, *De l'imaginaire linguistique à l'imaginaire interculturel,* în *„La Francopolyphonie",* vol. I, nr. 9, 2014, p. 71-76.
4. Ardeleanu 2017: Sanda-Maria Ardeleanu, *Introduction – Imaginare(s) et discours,* în „ANADISS", nr. 23, 2017, p. 9-15.
5. Bauer, Trudgill 1998: Laurie Bauer, Peter Trudgill, *Language Myths,* London/New York, Penguin Books, 1998.
6. Brown, Larson-Hall 2012: Steven Brown, Jenifer Larson-Hall, *Second Language, Acquisition Myths: Applying Second Language Research to Classroom Teaching,* Michigan, Youngstown State University & Kyushu University, 2012.
7. Brunet-Hunault 1996: Laurence Brunet-Hunault, *Imaginaire linguistique, enquête auprès d'étudiants de Deug 1 de psychologie*, în „*Travaux de linguistique*", nr. 7, 1996, p. 37-42.
8. Canut 2000: Cécile Canut, *Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues : la mise en discours «épilinguistique»*, în „Langage et société", nr. 3/93, 2000, p. 71-97.
9. Castelotti 2020: Véronique Castelotti, *Idéologies, représentations, imaginaires ? Travailler l'historique, le politique et l'éthique en didactologie-didactique des langues*, în Jacques David, Corinne Weber (dir.), *Le français et les langues. Histoire, linguistique, didactique. Hommage à Jean-Louis Chiss*, Limoges, Lambert Lucas, 2020, p. 39-48.
10. Castelotti et alii 2001: Véronique Castelotti, Danie Coste, Danièle Moore, *Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage*, în Danièle Moore (dir.), *Les representations des langues et de leur apprentisage: Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier, 2001, p. 101-131.
11. Castelotti, Moore 2002: Véronique Castelotti, Danièle Moore, *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de reference*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2002.
12. Castoriadis 1975: Cornelius Castoriadis, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Le Seuil, 1975.
13. Charadeau 2001: Patrick Charadeau, *Langue, discours et identité culturelle,* în „Éla. Études de linguistique appliquée", nr. 123-124, 2001, p. 341-348.
14. Charadeau 2005: Patrick Charadeau, *L' identite culturelle entre soi et l'autre*, 2005, disponibil pe: https://www.patrickcharaudeau.com/spip.php?page=imprimir_articulo&id_article=222 .
15. Clements 2010: G. N. Clements: `The Role of the Sonority Cycle in Core Syllabification´, în *Papers in Laboratory Phonology I: Between the Grammar and Physics of Speech*, edited by John Kingston and Mary Beckman, Cambridge University Press, Cambridge, 2010, p. 283-333.
16. Cuq 2003: Jean-Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du francais langue étrangère et Seconde*, Paris, Éditions CLÉ International, 2003.
17. DA 1913: *Dicționarul limbii române* (DA I), Tomul I, Partea I, coord. Sextil Pușcariu, Cluj-Napoca, Editura Academiei Române, 1913.

18. Dabène 1997: Louis Dabène, *L'image des langues et leur apprentissage,* în M. Matthey, *Les langues et leurs images*, Lausanne, Loisirs et Pédagogie, 1997, p. 19-23.
19. Durkheim 1995: Émile Durkheim, *Formele elementare ale vieții religioase*, Iași, Editura Polirom, 1995.
20. DȘL 2005: Angela Bidu-Vrănceanu, Cristina Călărașu, Liliana Ionescu-Ruxăndoiu, Gabriela Pană-Dindelegan, *Dicționarul de științe ale limbii*, București, Editura Nemira, 2005.
21. Galazzi 2010: Enrica Galazzi, *Imaginaire [méta]linguistique et langue objet : le cas du FLE*, în „*Echo des Etudes Romanes*", nr. 6/1, 2010, p. 43-53.
22. Hmissi 2021: Wafa Hmissi, *De l'impact des représentations sociales sur l'apprentissage du français dans le contexte tunisien,* în „European Scientific Journal", nr. 18/6, 2021, p. 117-126.
23. Horwitz 1985: Elaine K. Horwitz, *Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course*, în „Foreign Language Annals", nr. 18 (4), 1985, p. 333-340.
24. Houdebine-Gravaud 1979: Anne Marie Houdebine-Gravaud, *La variété et la dynamique d'un français régional (Poitou). Etudes phonologiques. Analyses des facteurs de variation à partir d'enquêtes à grande échelle dans le département de la Vienne (Poitou),* Paris V, 1979.
25. Houdebine-Gravaud 2002: Anne Marie Houdebine-Gravaud (coord.), *L'imaginaire linguistique,* Paris, Éditions l'Harmattan, 2002.
26. Houdebine-Gravaud 2013: Anne Marie Houdebine-Gravaud, *L'imaginaire linguistique entre idéal de la langue et langue idéale. Sa modélisation, son application, son developpement en imaginaire culturel via la sémiologie des indice*, în *Language and literature. Landmarks of identity. Selected papers of the 10th international conference of the Faculty of Letters Pitești,* nr. 13, University of Pitești Press, 2013, p. 9-20.
27. Jodelet 1989: D. Jodelet (éd.), *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, 1989.
28. Labov 1966: Wiliam Labov, *The Social Stratification of English in New York City.* Washington, D.C., Center for Applied Linguistics, 1966.
29. Lacan 1991: Jacques Lacan, *Le Séminaire, Livre XVII: L'envers de la psychanalyse (1969–1970)*. Texte établi par Jacques-Alain Miller, Paris, Seuil, 1991.
30. Lacourarie 2008: Chantal Lacourarie, *L'imaginaire : une place dans l'enseignement des langues de spécialité ?,* în „Les cahiers de l'APLIUT. Pédagogie et Recherche", vol. XXVII, nr. 3, 2008, p. 8-17.
31. Ladd 2008: D. Robert Ladd, *Intonational phonology*, în `Functions of Language´, nr. 17/2, 2008, DOI: 10.1075/fol.17.2.08ogr.
32. Lakoff, Johnson 1986: George Lakoff, Mark Johnson, *Les Métaphores dans la vie quotidienne*, Paris, Éditions de Minuit, 1986.
33. Lakoff, Johnson 2022: George Lakoff, Mark Johnson, *Metafore după care trăim*, Sibiu, Editura ULBS, 2022.

34. Le Roux 2007: François Le Roux, *La musique de la langue. Une interview de François Le Roux*, în „Champ Psychosomatique", nr. 48, 2007, p. 53-61.
35. Martinet 1965: André Martinet, *La linguistique synchronique: études et recherches*, Paris, Presses Universitaires de France, 1965.
36. Mîrzea Vasile 2024: Carmen Mîrzea Vasile, *Despre „mituri", convingeri şi opinii în legătură cu învăţarea românei ca limbă străină*, în Elena Platon, Anca-Lorena Sacalîş (ed.), *O jumătate de veac de RLS la Universitatea Babeş-Bolyai din Cluj-Napoca*. *1974-2024. Volum aniversar*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2024, p. 175-191.
37. Moore, Py 2008: Danièle Moore, Bernard Py, *Introduction : discours sur les langues et représentations sociales*, în Geneviève Zarate, Danielle Lévy, Claire Kramsch (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines, 2008, p. 271-279.
38. Moscovici 1984: Serge Moscovici, *Psychologie sociale*, Paris, Presses Universitaires de France, 1984.
39. Philonenko 2007: Monique Philonenko, *Musique et language,* în „Revue de Métaphysique et de Morale", nr. 2, 2007, p. 205-219.
40. Plathner 2011: Jean-Georges. Plathner, *Le rôle de l'image de la France et du français chez les apprenants suédois*, în „Synergies Pays Scandinaves", nr. 6, 2011, p. 33-44.
41. Platon 2019: Elena Platon, *Reflections on the Concept of Linguistic Imaginary/Reflexii despre conceptul de imaginar lingvistic,* în „Studia UBB Philologia", LXIV, nr. 3, 2019, p. 109-122, DOI: 10.24193/ subbphilo.2019.3.08.
42. Platon 2020: Elena Platon (coord.), *Patrimoniu şi imaginar lingvistic,* în vol. *Patrimoniu şi imaginar lingvistic*, consult. ştiinţific Gheorghe Chivu, Iaşi, Editura Polirom, 2020.
43. Platon 2021: Elena Platon, *Româna ca limbă străină. Elemente de metadidactică*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2021.
44. Platon 2025: Elena Platon, *La langue roumaine dans l'imaginaire des locuteurs non natifs*, în „Studia UBB Philologia", LXX, nr. 2, 2025, p. 13-49.
45. Platon, Sacalîş 2024: Elena Platon, Anca-Lorena Sacalîş (ed.), *O jumătate de veac de RLS la Universitatea Babeş-Bolyai din Cluj-Napoca: 1974-2024*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2024.
46. Remysen 2011: Wim Remysen, *L'application du modèle de l'Imaginaire linguistique à des corpus écrits : le cas des chroniques de langage dans la presse québécoise,* în „Langage et société", nr. 135, 2011, p. 47-65, disponibil pe: https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2011-1-page-47.htm.
47. Torres Castillo 2020: Claudia Torres Castillo, *Hiérarchies imaginées des locuteurs et des langues-cultures au Mexique*, în „Circula. Revue d'idéologies linguistiques", nr. 12, 2020, p. 41-64.
48. Zarate 1987: Geneviève Zarate, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Éditions Hachette, 1987.
49. Zarate 1993: Geneviève Zarate, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Éditions Didier, 1993.

Pregătirea inputului pentru predarea RLS: adaptarea textului literar

CAMELIA-REBECA POP
Universitatea Babeş-Bolyai

Abstract. *Preparing input for teaching RFL: the adaptation of literary texts.* In this paper, we address the issue of literary texts in teaching Romanian as a foreign language. We begin by revisiting research dedicated to both literary and non-literary input, as well as the position of official European documents on this issue. We then propose a model for adapting a literary text to suit the needs of students according to their language level, without neglecting to offer guidelines and recommendations to facilitate the reintroduction of literature into RFL. Currently avoided by Romanian specialists, Romanian literature deserves to occupy a privileged place in the teaching process, and in this paper, our intention is to bring it back to the forefront.

Keywords: *language acquisition, input, graded readers, authentic, pedagogic and adapted readers, Romanian literature, literary text, language proficiency, adaptation*

1. Argument

O analiză a manualelor de RLS publicate în ultimele două decenii, oricât de superficială ar fi, arată că autorii de materiale didactice evită literatura – atât pe cea română, cât şi pe cea universală –, preferând tot felul de texte nonliterare, ale căror valoare, accesibilitate şi facilitate de a-şi face conţinutul mai uşor înţeles nu le contestăm. Însă nu putem să trecem cu vederea faptul că o resursă cu atât de mult potenţial lingvistic, cultural, şi nu numai, aşteaptă să fie readusă în atenţia celor care studiază, dar şi a celor care predau RLS.

Considerăm ca lipsită de scop, în acest moment, criticarea creatorilor de manuale şi a preferinţelor lor în materie de construire a propriilor documente, preferinţe justificate de o serie de motive mai mult sau mai puţin dificil de intuit. Este îmbucurător că numărul publicaţiilor este în creştere şi că vom putea discuta în curând despre diversitate pe piaţa de carte dedicată disciplinei, prin urmare, este mai important să privim cu îngăduinţă această breaslă. Dacă ne

gândim la începuturile literaturii române, de exemplu, la mişcările din 1840, constatăm că există similarităţi între destinele celor două domenii. Ceea ce putem face însă este să ne exprimăm dorinţele şi nevoile, astfel încât să se găsească soluţii pentru ele, iar cei care ar trebui să iniţieze dialogul sunt persoanele implicate în actul predării, întrucât cunosc mai bine realitatea grupelor de studenţi, dar şi neajunsurile domeniului. De asemenea, acestea pot oferi, pe baza experienţei de lucru, informaţii despre cum poate fi valorizat textul.

Intenţia articolului de faţă este să expună câteva strategii de prelucrare a scrierilor artistice, menite să vină în sprijinul persoanelor interesate de a propune spre receptare, în clasă, ocazional sau frecvent, şi alte tipuri de input. Ne aliniem ideilor vehiculate anterior[1] vizavi de subiect şi îndrăznim să credem că prezenta lucrare va inspira sau măcar va stârni interesul cititorilor.

2. De la ce teorii ne revendicăm?

Propunem o scurtă trecere în revistă a trei teorii legate de text, în general, dar şi de textul literar, ca resursă utilizată în predare. Vom reuşi astfel să ponderăm aşteptările pe care le putem avea atunci când luăm în considerare posibilele alternative la actualele materiale didactice.

Pentru început, ne întoarcem spre achiziţia limbii, mai exact, spre principiile lui Krashen despre input. Vârful de aisberg al teoriei sale îl reprezintă formula *i+1* (Krashen 1981: 20), unde *i* este informaţia deţinută de către cursant – extrapolând, acest *i* este interlimba[2], sistemul lingvistic format din cunoştinţe despre L1 şi despre L2 (evident, mai puţine decât primele), cu structură proprie, şi cu un mecanism de operare ce poate fi observat în producţiile vorbitorului nonnativ al unei limbi-ţintă (LŢ) (Selinker 1969: 67-92 şi Selinker 1971: 35-43), iar *1* e dat de ceea ce studentul va acumula în urma interacţiunii cu inputul. Autorul american propune patru caracteristici (Krashen 1981: 62-71): comprehensibilitate (direct legată de informaţia menţionată anterior), relevanţă/calitatea de a fi interesant pentru cititori, lipsa focusului gramatical, iar, ultima, cantitate suficientă. Toate contribuie la achiziţia LŢ. Textul ce le întruneşte pe toate se numeşte *graded readers* şi este asociat cu numele lui Krashen, măcar că nu există o definiţie explicită oferită de către el.

---

1 Cu ocazia celei de-a doua ediţii a Conferinţei Internaţionale *Discurs polifonic în româna ca limbă străină (RLS),* Adelina Patricia Băilă a propus *Utilizarea textului literar în procesul de predare-învăţare a limbii române ca limbă străină,* articol disponibil în volumul conferinţei (Băilă 2020: 109-120).

2 Mai exact, este imaginea generală pe care o are profesorul asupra interlimbii studenţilor.

Însă, de-a lungul timpului, acest termen a cunoscut numeroase definiții, un exemplu elocvent fiind cea a lui Bamford, care însumează toate atributele de mai sus – „scurte cărți ficționale și nonficționale care sunt gradate din punctul de vedere al structurii și al lexicului – și, ocazional, în alte moduri… pentru fiecare nivel, cărțile sunt scrise folosind doar structuri gramaticale și termeni de vocabular potriviți pentru acel nivel" [tr. n.] (Bamford 1984: 218-260). Conform autorului, gradările asigură o lectură relativ fluentă, fără a copleși cititorul cu structuri nefamiliare și cu vocabular.

Ajungem la cea de-a doua teorie, al cărei rol este să ofere o imagine mai clară a materialelor dedicate nonnativilor. Simensen (Simensen 1987: 41-57) folosește *graded readers* ca termen-umbrelă pentru trei subcategorii de texte: *autentice* – adresate cititorilor limbii în care a fost scris, dar care pot fi citite fără a întâmpina probleme și de către vorbitorii acelei limbi ca L2, *pedagogice*[3] – scrise special pentru a fi citite de-a lungul perioadei de studiu a unei limbi străine, și *adaptate* – la origine autentice, dar modificate, la nivel gramatical, lexical și de structură, astfel încât să se încadreze unui nivel de limbă (A1, A2, B1, B2, C1 sau C2). Cercetătoarea merge mai departe și propune, în același articol, o serie de termeni alternativi pentru cea din urmă categorie: *prescurtate*, *reduse* (ca dimensiune), *repovestite, rescrise, simplificate* și *povestite.* Chiar dacă folosim unul dintre aceștia în defavoarea celui general, este important să conștientizăm că există o serie de particularități specifice fiecăruia dintre ei, și că, la rândul său, *adaptat* este un termen-umbrelă. Toate au în comun comprehensibilitatea în cadrul unui nivel, asigurată de controlul vocabularului, de eliminarea structurilor dificile, de modificarea stilului discursiv, de remodelarea structurală etc.

În ceea ce privește dihotomia *autentic-adaptat*[4], fiecare dintre cele două categorii are entuziaștii și scepticii săi (Crossley *et alii* 2007: 15-30): dacă le sunt apreciate calități precum coerența și coeziunea, expunerea la contexte reale și la mostre adevărate de limbă sau redundanța naturală, textelor autentice le sunt reproșate complexitatea lexicală și semantică, densitatea – din punct de vedere conceptual, și faptul că influențează negativ motivația, prin multitudinea de cuvinte necunoscute care-l determină pe cititor să apeleze în mod frecvent la dicționar. La polul opus, criticii adaptării textelor sunt de părere că produsele finale îngrădesc accesul la structuri autentice în LȚ și sunt lipsite de coeziune, din cauza eliminării unor conectori logici sau a modificării și prescurtării frazelor și a propozițiilor. Totuși, ele reflectă cunoștințele

[3] Pentru RLS avem două exemple de texte pedagogice, apărute recent: *România în 50 de povești.Limba română ca limbă străină (RLS). Texte gradate A1-A2* (Platon *et alii* 2021) și *Povești de citit în tihnă. Limba română ca limbă străină (RLS). Nivelul B2* (Băilă 2025).

[4] Considerăm că textele *pedagogice*, în afară de faptul că au fost create special pentru un anumit public-țintă, respectiv cei care studiază o limbă străină ca limbă a doua, sunt asemănătoare celor adaptate, prin urmare, în continuare, le vom include în aceeași categorie.

destinatarului şi nu conţin structuri neadecvate nivelului său, abundă în repetiţii şi explicaţii utile, în general, limbajul lor este simplu, iar aceste aspecte nu pot fi trecute cu vederea.

Pentru cea de-a treia parte teoretică, ne vom opri la conţinuturile din *Cadrul European Comun de Referinţă pentru Limbi*, care propune o listă de caracteristici ale textului, similare celor menţionate anterior (CECRL 2003: 131-132), legate de „complexitatea lingvistică" (dacă are un nivel ridicat, va consuma atenţia cititorului, dacă nivelul este scăzut, datorită simplificării, atunci înţelegerea lui nu se va realiza în totalitate, din cauza eliminării unor detalii), de „tipul textului" (aici se va avea în vedere tipul de discurs, în conformitate cu nivelul studenţilor), de „structura discursului" (indicatorul principal e coerenţa, dar la fel de importante sunt un plan clar şi informaţiile explicite, necontradictorii, contribuind la realizarea unor operaţii cognitive nu foarte complicate), de „condiţiile materiale" (corectitudine, lizibilitate, accesibilitatea cititorului), de „lungimea textului" (nici prea lungi, dar nici prea dense), şi de „interesul manifestat de către elev" (să fie ridicat, să influenţeze pozitiv motivaţia). Cincisprezece ani mai târziu, *Companion Volume* introduce explicit *simplificarea*, prin două strategii, *amplificare* şi *reducerea dimensiunii* (CV 2018: 127). Prima constă în utilizarea redundanţelor şi a repetiţiilor – prin parafrazare, în modificarea stilului şi în oferirea de exemple, iar cea de-a doua insistă pe evidenţierea informaţiilor-cheie, pe eliminarea repetiţiilor şi a digresiunilor – deja existente în text –, şi pe excluderea informaţiilor irelevante. Însă documentul menţionat anterior acordă atenţie literaturii, încadrată ca „text creativ" (*Idem* 2018: 206), drept urmare, oferă posibilitatea modificării lui în beneficiul cursanţilor.

În general, atât cercetătorii anilor '80, cât şi, mai târziu, documentele oficiale care orientează predarea limbilor străine la nivel european se exprimă în favoarea inputului adecvat necesităţilor indivizilor, arătându-se deschişi în privinţa adaptării acestuia, indiferent dacă este nonliterar sau literar.

3. Cum punem teoriile în aplicare?

În limbile de circulaţie internaţională, *graded readers* se bucură de succes atât în rândurile celor care învaţă o limbă străină, cât şi ca afacere, graţie specializării unor edituri în producerea de materiale. Diversitatea, tradiţia în domeniu, dar şi pregătirea cadrelor didactice facilitează desfăşurarea activităţii de lectură extensivă (Krashen 2004) – procesul de expunere, pe o perioadă îndelungată, la o cantitate mare de texte, indiferent de originea lor, care vizează înţelegerea globală şi are ca scop acumularea de cunoştinţe despre limbă. Pe lângă şansa de a avea contact cu inputul într-un mediu controlat, studentul are oportunitatea de a se dezvolta prin studiu individual.

Momentan, RLS nu dispune de un număr semnificativ de materiale pentru a susține un asemenea proiect, iar orice investiție făcută în acest sens – de la formarea specialiștilor și crearea unor ghiduri pentru adaptare, până la publicarea cărților – are nevoie de timp pentru a înregistra rezultate. Nici includerea lor în materiale didactice nu pare o idee ușor de îmbrățișat, însă, până când dorința noastră se va împlini, putem veni în sprijinul cadrelor didactice cu exemple care să-i inspire, ceea ce ne propunem să facem în continuare[5].

Pentru început, avem nevoie de un text, iar opțiunea noastră este un fragment din *Cișmigiu & Comp.*, de Grigore Băjenaru. L-am ales, având în minte cursanții *Programului pregătitor de limbă română pentru cetățenii străini*, care studiază după un manual. Un alt aspect luat în considerare a fost posibilitatea lui de a fi introdus în momentul abordării unității didactice consacrate temei pe care acesta o abordează.

> *Eram în clasa a VI-a și aveam teză la Limba latină cu* Barosanul*. Nimeni nu îndrăznea să copieze la acest iscusit profesor, care era de o mare vigilență.*
>
> *Totuși, Ducu Constantin, care nu se pregătise deloc, și-a pus în gând să se salveze cu ajutorul unei juxte liniare, adică o traducere cuvânt cu cuvânt a textului latin.*
>
> Barosanul, *cumsecade ca de obicei, ne anunțase că ne va da să traducem cu dicționarul un fragment din De amicitia de Cicero. Și Ducu venise asortat cu întreaga operă ciceroniană tradusă în limba maternă.*
>
> *Ca să nu fie observat cum manevrează, colegul nostru se așezase în fund, la perete.*
>
> *După ce ne-a împărțit în patru grupe numerotate cu 1, 2, 3 și 4 și ne-a scris pe tablă textul latin respectiv pentru fiecare grupă,* Barosanul *și-a luat scaunul de la catedră, l-a așezat în fața băncilor, și-a scos din buzunarul hainei ziarul „Universul", l-a desfăcut larg, și a început lectura, făcând o glumă:*
>
> *– Băieți, în timp ce eu citesc, voi scrieți! Vorba lui Heliade-Rădulescu: „Scrieți, băieți, numai scrieți!" Eu mi-aș permite să adaug „Numai scrieți bine!" Cine se simte în stare poate să și copieze, dacă are de unde... numai să nu-l prind... Vorba românului: „Hoțul neprins e negustor cinstit!" Și-acum: succes!*
>
> *– Vă mulțumim, don' profesor! mormăiră câțiva de circumstanță și ne apucarăm de lucru.*
>
> *Ducu l-a furat din ochi pe* Barosanul *de vreo câteva ori, ca să-l vadă ce face: citea foarte concentrat ziarul, găsind probabil ceva deosebit de interesant. Văzând că profesorul și-a cam uitat de clasă, a început să lucreze. A scos juxta, a deschis-o la pasajul care-l interesa..., a rupt foaia cu multă băgare de seamă, ca nu cumva să se audă; apoi a pus-o în dicționarul latin-român de Nădejde și a pornit să scrie.*

[5] Vom reveni, cu altă ocazie, asupra activităților care pot fi realizate pe marginea textului, în acest moment, prioritatea noastră o reprezintă relavarea adaptării operei literare în predarea RLS.

Ca să nu se vadă că scrie prea repede, prea curgător, se prefăcea că mai caută câte un cuvânt în dicţionar. Aşa că scria, căuta; iarăşi mai scria, iar căuta; se mai uita şi la Barosanul*, care era cufundat în lectura ziarului; iar căuta în dicţionar!*

Pe la jumătatea orei, însă, Barosanul*, a strâns ziarul frumos, l-a băgat în buzunar şi a pornit cu paşii lui grei direct către banca lui Ducu.*

Este de prisos să mai spun că niciun elev nu se mai ocupa de teză. Toţi se-ntorseseră către banca în faţa căreia se oprise profesorul, bănuind că avea să se petreacă ceva deosebit.

Barosanul *i-a luat lui Ducu dicţionarul şi înainte de a-l deschide, i-a spus zâmbind:*

– Bine, mă, nepricopsitule, nici atâta lucru nu eşti în stare... să copiezi?! Să te învăţ tot eu, profesorul, şi asta? Ar fi prea de tot! De când mă tot uit la tine prin gaura pe care am făcut-o în ziar!

Se poate să fii atât de nătăfleţ, să te prefaci că scoţi cuvinte, şi să deschizi dicţionarul numai în acelaşi şi acelaşi loc? Mi-am dat seama imediat că ai pus în dicţionar foaia unei juxte şi copiezi ca un neghiob.

Şi luându-i dicţionarul, Barosanul apucă uşurel cu unghia degetului mare şi-a arătătorului foaia, fluturând-o în faţa clasei, care izbucni de astă dată într-un râs zgomotos, spre consternarea lui Ducu.

– Quod erat demonstrandum*! [6]Acum dă-mi teza... şi în timpul care ţi-a mai rămas fă o mică plimbare prin Cişmigiu! Urât din partea ta că ai încercat să copiezi! Toţi elevii mei ştiu de nota „5” la mine, adică de trecere. Aşa, tu trebuie să iei pe meritul tău „1”. Dar pentru că sunt loial şi vreau să-ţi las posibilitatea de a-ţi îndrepta nota, iată ce facem; îţi dau „cinciul” meu din oficiu, iar cu „unul” tău... fac şase; pe jumătate, media „trei”!* Salve et i! *(Salutare şi du-te)*

(Băjenaru 2009: 168-170).

Primul pas este să stabilim nivelul la care introducem textul: conform informaţiilor din *Descrierea minimală a limbii române* (Platon *et alii*: 2014), nivelul potrivit ar fi B2[7], datorită structurilor gramaticale (mai-mult-ca-perfect, perfect simplu), dar şi expresiilor idiomatice. Pentru o imagine mai clară a nivelului de dificultate a textului, Platon, pornind de la descrierea globală a nivelului de limbă din documentul menţionat mai sus, propune o grilă de analiză, intitulată *Fişa textului* (Platon 2019: 143-150), pe care o vom completa în continuare. Informaţiile înregistrate de acest sunt:

- *tipul de text* (narativ);
- *funcţii comunicative* („convenţii sociale: a se adresa cuiva direct”, „schimbul de informaţii: considerarea unui fapt ca improbabil”, „exprimarea atitudinilor, a stărilor şi a sentimentelor: neplăcerea”, „influenţarea acţiunilor: a da instrucţiuni”);

[6] *Ceea ce era de demonstrat!*, menţiune făcută şi în textul original.

[7] În funcţie de nivelul grupei, acesta poate fi luat în considerare şi la B1, dacă înlocuim verbele aparţinând timpurilor nestudiate cu perfectul compus şi oferim explicaţii pentru expresiile izolate – a căror semnificaţie nu se deduce din context, sau chiar le eliminăm.

- *sfera lexicală* („educaţie”);
- *elemente lexicale* (din text, „a copia”, „teză”, „medie” etc.);
- *clase şi categorii gramaticale specifice* (verb – modul indicativ, timpul mai-mult-ca-perfect: „nu se pregătise”, „venise”, „se aşezase”, timpul perfect simplu „mormăiră”, „apucă”, „izbucni”, pronume reflexiv în dativ: „şi-a cam uitat” etc.)
- *exprimarea circumstanţelor* (de timp: „în timp ce...”, predominant specifice nivelului B1);
- *construcţia enunţului* (afirmativ, negativ, interogativ);
- *realizarea coeziunii şi coerenţei* (specifice nivelului B1);
- *nivelul potrivit:* B2+ (însă poate fi receptat şi mai repede).

Adaptarea, la nivelurile inferioare, constă într-un rezumat, cu focus pe acţiune şi pe vocabularul deja cunoscut, însă la nivelurile superioare, fragmentul poate fi păstrat în forma originală, intervenind unde este cazul prin: *eliminarea unor cuvinte* („asortat” – creează confuzie, fiind, de obicei, asociat cu vestimentaţia, „de circumstanţă” – e o informaţie în plus şi poate crea dificultăţi de înţelegere, „de Nădejde” – se referă la autor, dar poate fi considerat şi expresie, „nepricopsitule” – reprezintă o insultă), *transformare gramaticală* („apucă” în „a apucat”, „şi-a cam uitat” în „a cam uitat”), *înlocuirea unor cuvinte* („mormăiră” cu „spuseră încet”, „mă” cu „măi”, „fluturând-o” cu „arătând-o”) şi *schimbarea de topică* („a strâns ziarul frumos” – adjectivul poate fi considerat ca aparţinând ziarului, de aceea, poziţia lui firească este după verb, „a strâns frumos ziarul”).

Sensul multor expresii şi cuvinte poate fi dedus din context („şi-a pus în gând”, „băgare de seamă” sau „mi-am dat seama”), dar, acolo unde este necesar, recomandăm crearea unor rubrici cu sinonime şi/sau explicaţii în proximitatea cuvintelor ce ridică probleme (*Figura 1*), fiindcă naveta între notele de subsol, sfârşitul fragmentului sau dicţionar şi text afectează concentrarea cititorului. În literatura de specialitate, acestea poartă denumirea de *glose marginale* şi este demonstrat că au o contribuţie majoră în procesul de comprehensiune (Ko 2005: 125-143). Rămâne la latitudinea profesorului dacă va atrage atenţia asupra cuvintelor (prin scriere cu bold, de exemplu) sau îl va lăsa pe student să le descopere, în ceea ce ne priveşte, preferăm cea de-a doua variantă, considerând că îi lasă cititorului posibilitatea de a întâlni cuvântul în context, fără să-i sugereze că acesta ar fi mai important decât celelalte.

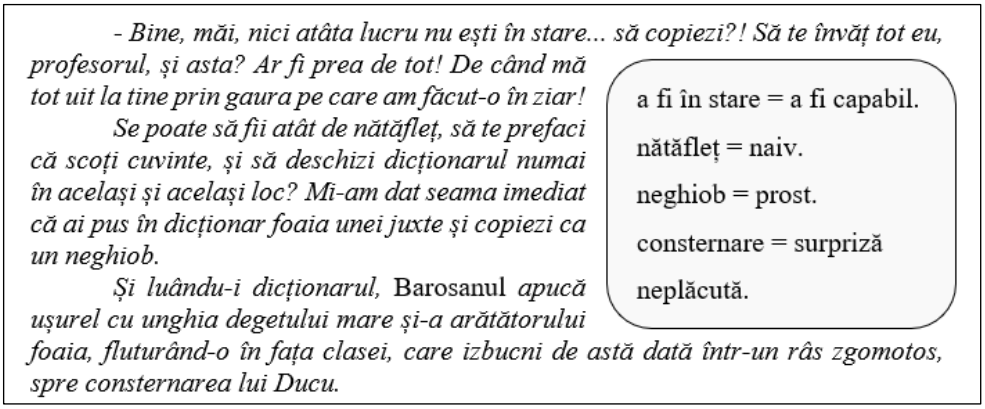


Fig. 1. Exemplu de glosă marginală

Este important să nu uităm că ilustraţiile sunt binevenite la orice nivel, deoarece facilitează înţelegerea şi cresc nivelul de autenticitate. Întâmplarea prezentată este abordată în cadrul unităţilor didactice dedicate temei educaţiei, deci rolul uneia ar fi strict decorativ, dar portretul lui Ion Heliade Rădulescu, însoţit de câteva informaţii – statutul de scriitor, naţionalitatea şi anii vieţii –, precum şi o fotografie a parcului Cişmigiu, pot contribui la creşterea nivelului de înţelegere.

4. Câteva aspecte de luat în considerare

Fiindcă, în spaţiul românesc, literatura a fost încuiată într-un sertar în ultima perioadă, este firesc să existe opinii diferite cu privire la utilizarea ei în cadrul lecţiilor, iar cadrele didactice să se afle în situaţia de a face un compromis între autenticitate şi înţelegere. Totuşi există câteva aspecte de care putem ţine cont, iar primul îl reprezintă explorarea teritoriului. Dacă RLS încă nu oferă un ghid de adaptare, limbile de circulaţie internaţională dispun de o multitudine de asemenea documente, create special pentru a pregăti specialişti în producerea de *graded readers*. Profitând de experienţa celorlalţi, putem aplica, pentru început, la nivel local, „reţete" deja testate.

Poate părea dificil să modificăm o operă a literaturii române, iar distanţa dintre text şi sine – foarte apropiată – să intimideze pe cineva dispus să încerce. Toţuşi, putem începe prin a lucra cu traduceri. Avantajul lor este că au mai trecut printr-o adaptare, iar acest fapt poate face procesul mai uşor, fiindcă o parte dintre informaţiile care ar fi putut îngreuna procesul au fost eliminate.

Atunci când vrem să aducem în clasă un input de natură literară, e important să ţinem cont, de exemplu, de gradul de familiaritate al temei, strâns legat de *backgroundul* sociocultural al cititorilor. De asemenea, cunoştinţele

acumulate în LȚ au un rol crucial, întrucât ele influențează răspunsurile lor și, implicit, disponibilitatea de a participa la activități.

5. În loc de concluzii

În încheiere, dorim să menționăm că lucrarea aceasta reprezintă un început de drum. Neexistând tradiție în adaptarea textelor literare pentru străini în RLS, ea poate conține afirmații care au nevoie de un sprijin teoretic mai riguros. De asemenea, nu ne propunem să îngreunăm activitatea profesorilor din domeniu cu încă o responsabilitate ori să-i „pregătim" pentru a fi vânători de mostre autentice sau pasibile adaptării. Însă am observat că studiile occidentale au propuneri teoretice solide și cuprind chestiuni de mare interes pentru noi. În plus, autoritățile europene militează pentru accesul mai ușor al cursanților la materiale de calitate, iar faptele acestea sunt suficient de concrete, încât să ne convingă să manifestăm mai mult interes față de literature în câmpul RLS.

Bibliografie

1. Bamford 1984: Julian Banford, *Extensive Reading by Means if Graded Readers*, în „Reading in a Foreign Language", Birmingham, Anul II, 1984, p. 218-260.
2. Băilă 2020: Adelina Patricia Băilă, *Utilizarea textului literar în procesul de predare-învățare a limbii române ca limbă străină,* în vol. Elena Platon, Cristina Bocoș, Diana Roman, Lavinia Vasiu, *Actele conferinței internaționale „Discurs polifonic în româna ca limbă străină (RLS)",* Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2020, p. 109-120.
3. Băilă 2025: Adelina Patricia Băilă, *Povești de citit în tihnă. Limba română ca limbă străină (RLS). Nivelul B2,* Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2025.
4. Băjenaru 2009: Grigore Băjenaru, *Cismigiu & Comp. Bună dimineața, Băieți!*, București, Editura Jurnalul Național, 2009.
5. CECRL 2003: *Cadrul European comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare*, Concil of Europe/ Conseil de l'Europe/Consiliul de cooperare culturală, Strasbourg, trad. din lb. fr. de Georghe Moldovanu, Chișinău, Tipografia Centrală, 2003.
6. Crossley, Louwerse, McCarthy, McNamara 2007: S. A. Crossley, M. M. Louwerse, P. M. McCarthy, D. S. McNamara, *A Linguistic Analisis of Simplified and Authentic Texts,* în „The Modern Language Journal", Statele Unite ale Americii, Anul XCI, 2007, p. 15-30, disponibil pe: https://share.google/o9bdFtV29WTlo8WgY, accesat în 13.10.2025.
7. CV 2018: *Companion Volume With New Descriptors* (2018), Council of Europe, 2018, disponibil pe: https://share.google/MDJoT7iEv0NgmsG93, accesat în 15.10.2025.

8. Krashen 1981: Stephen D. Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning,* disponibil pe: https://share.google/JZgTy0woiPWVg9L1l, accesat în 15.10.2025.
9. Krashen 2004: Stephen D. Krashen, *The Power of Reading. Insights form the Research,* disponibil pe: https://share.google/qFuW0jzv0hJWJo8bB, accesat în 15. 10. 2025.
10. Ko 2005: Myong Hee Ko, *Glosses, comprehension and strategy use*, în „Reading in a Foreign Language", Birmingham, Anul XXII, 2005, p. 125-143, disponibil pe: https://share.google/BZzisu5L0vmAOLe2t, accesat în 03.11.2025.
11. Platon, Sonea, Vasiu, Vîlcu 2014: Elena Platon, Ioana Sonea, Lavinia Vasiu, Dina Vîlcu, *Descrierea minimală a limbii române. A1, A2, B1, B2,* Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2014.
12. Platon 2019: Elena Platon, *Pregătirea inputului pentru exercițiile de receptare în RLS – fișa textului*, în vol. *Limbajul științelor, științele limbajului*, coord. Lăcrimioara Berechet, Alina Buzatu, Valentina Dafinoiu, București, Editura Universitară, 2019, p. 140-153.
13. Platon, Gogâță, Vasiu, Ursa 2021: Elena Platon, Cristina Gogâță, Lavinia-Iunia Vasiu, Anca Ursa, *România în 50 de povești. Limba română ca limbă străină (RLS). Texte gradate. A1-A2,* Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2021.
14. Selinker 1969: Larry Selinker, *Language Transfer,* în „General Linguistics", Kentucky, Anul IX, 1969, p. 67-92, disponibil pe: https://share.google/jQIAf20 Ucipo9yBHn, accesat în 17.11.2025
15. Selinker 1971: Larry Selinker, *The psychologically relevant data of second-language learning,* în vol. Paul Pimsleur, Terence Quinn, *The psychology of second language learning. Papers from The Second International Congress of Applied Linguistics, Cambridge, 8-12 September 1969*, Cambridge, The University Press, 1971, p. 35-43.
16. Simensen 1987: Aud Marit Simensen, *Adapted readers: How are they Adapted?*, în „Reading in a Foreign Language", Birmingham, Anul IV, 1987, p. 41-57, disponibil pe: https://share.google/INFGdCp0gZUp5WAii, accesat în 13.10.2025.

Pe marginea verbelor însoțite de clitice reflexive în acuzativ în predarea românei ca limbă străină. Probleme și soluții

DIANA-MARIA ROMAN
Universitatea Babeș-Bolyai

Abstract. *On Verbs Accompanied by Accusative Reflexive Clitics in Teaching Romanian as a Foreign Language. Challenges and Solutions.* This article proposes an ample, complex analysis of problematic issues involving verbs accompanied by accusative reflexive clitics, which may create "delicate" moments for instructors teaching Romanian as a foreign language before nonnative speakers or other instructors/individuals interested in receiving RFL training, or when reading, acquiring, and drafting teaching materials. *The Minimal Description of Romanian (A1, A2, B1, B2)* and, in particular, RFL textbooks are valuable working tools that need to be upcycled in line with the latest approaches to different aspects pertaining to verbs accompanied by accusative reflexive clitics that are featured in treatises on the contemporary Romanian language, GALR (2005) and GBLR (2016). It is compulsory to teach all these aspects together, regardless of the students' linguistic proficiency level: the different realizations of reflexive clitics (*pronoun* vs *formant* vs *marker*); the syntactic regime of the verbal lexemes requiring a re-examination in light of the current conceptualization of transitivity and of their semantic-syntactic classification; and, not least, the syntactic constructions in which they are integrated, alongside other verbs unaccompanied by clitics, according to a shared significance. Moreover, instructors need to stay informed about evolving patterns of usage and, implicitly, about deviations from standard usage. They must also keep abreast of the potential emergence of specialized functional patterns within certain types of syntactic structures, e.g. passive structures. In addition to this, to be able to propose efficient teaching approaches, instructors need to highlight the following important aspects during grammar presentation and practice (and in input texts): the transformations a verb can undergo when accompanied by accusative reflexive clitics, when its meaning does not change; the different meanings of verb pairs of the type *a duce [to carry]* vs *a se duce [to leave]*; the multiple meanings of the verbs accompanied by reflexive clitics of the reflexive pronoun type (marker) and formant, which should be selected in keeping with specific criteria; the ways of subordinating morphological values subordinated to verbal lexemes; the teaching of the clitics of personal pronouns in the accusative via the reflexive ones, capitalizing thus, by way of lexical-grammatical

homonymy, on grammatical progression; the commonalities and distinguishing features of the variants, where available, that allow for a peculiar type of transformation, e.g. passivizing verbs, etc.

Keyword: *reflexive clitic, accusative, verb, syntactic construction, reflexivization, inherent reflexivity, contextual reflexivity, syntactic regime, semantic-syntactic classification*

0. Introducere

În unele dintre studiile publicate în domeniul RLS, ni se atrage atenția asupra *dificultăților pe care le întâmpină diverși vorbitori nonnativi de limba română* în învățare și/sau achiziție (Dafinoiu 2018: 234-235). De exemplu, în ceea ce îi privește pe cei spanioli, este bine-cunoscut faptul că apariția unor erori se datorează „fie dificultății în sine a limbii române[1], fie interferenței cu limba maternă”[2] (González-Barros González 2014: 58).

Odată cu apariția unor proiecte de formare[3], dar și a unor masterate de specialitate în domeniul RLS, cum este și *Româna ca limbă străină/nematernă*[4], se conturează și dimensiunea problemelor cu care se confruntă/se pot confrunta unii profesori în predarea gramaticii altor cadre didactice/persoane[5], în pregătirea materialelor specifice[6] de tipul fișelor de lucru și chiar în

[1] Cercetători străini precum Alf Lombard și Tamara Repina „au recunoscut că dificultățile învățării acesteia rezidă în predarea *Morfologiei*” (Iliescu 2005: 54).

[2] Pentru aceste două dimensiuni, mai vezi și Șerban, Ardelean 1980: 11-16.

[3] Este vorba despre trei proiecte derulate la Facultatea de Litere, Universitatea Babeș-Bolyai, în perioada 2011-2023, din ai căror membri am făcut parte, *Competență și eficiență în predarea limbii române copiilor și elevilor aparținând minorităților naționale din România*, *Perfecționarea cadrelor didactice care predau limba română în învățământul preuniversitar în evaluarea competențelor de comunicare ale elevilor* și *Perfecționarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar care predau limba română minorităților naționale*, toate coordonate de către Elena Platon, directorul Departamentului de limba română, cultură și civilizație românească și lingvistică generală.

[4] Este primul masterat de specialitate în domeniul RLS din România, care a debutat în anul universitar 2020-2021, la același departament, și în cadrul căruia predăm cursul *Româna ca limbă străină. Specific fonetico-fonologic și gramatical* (Roman 2025). Cercetarea subiectului de față a început în primul an de curs, realizându-se, până la un punct, într-o formă mult simplificată și incompletă. O primă variantă de aplicare a cunoștințelor gramaticale specifice a fost propusă în unitatea 7 din Roman, Nasta 2024: 10-11, 225-251, redactată integral de către Diana-Maria Roman.

[5] Astăzi, ne raportăm inevitabil și la acele persoane care se formează în cadrul masteratului nostru, neavând niciun parcurs filologic sau neabsolvind anterior secția română.

[6] Printre altele, deja a fost semnalată dificultatea resimțită de către profesorii de RLS în procurarea celor mai bune *texte-suport* utilizate în predare (Platon 2012: 7-22).

redactarea manualelor, putându-se remarca şi o zonă destul de mare de suprapunere cu cele menţionate anterior[7].

În cadrul acestui studiu[8], fără a avea pretenţia exhaustivităţii, ne propunem nu numai să identificăm şi să analizăm o serie de astfel de momente „vulnerabile”[9], îndrăznim să spunem, ci şi să oferim soluţii, acolo unde este posibil, şi/sau să argumentăm opţiunea pentru o variantă de lucru. Alegerea abordării temei de faţă se justifică cu atât mai mult cu cât s-a constatat că de tema noastră „[…] s-au ocupat foarte puţini profesori de la anul pregătitor din România […]” (Iliescu 2005: 56), în ciuda afirmaţiilor că verbul însoţit sau nu de pronume creează „greutăţi deosebite în însuşirea limbii române de către un vorbitor străin” (Iliescu 2005: 54). Prin urmare, actualizarea materialelor de specialitate în domeniul RLS conform tratatelor GALR (I, II/2005) şi GBLR (2016) în ceea ce priveşte verbele şi cliticele[10] reflexive în acuzativ ca *ipostaze*, în predarea[11] *împreună* în cadrul *construcţiilor* în care au fost integrate, identificarea celor mai relevante cunoştinţe gramaticale specifice acestora, ţinând cont de notele comune şi diferenţiative care le caracterizează, dar şi a modului în care trebuie trecute în etapa *de prezentare* a gramaticii[12] sunt numai câteva dintre subiectele supuse analizei în lucrarea de faţă.

---

7 O dificultate a unui sistem lingvistic poate crea probleme nu numai vorbitorului nonnativ, ci şi profesorului – vezi, în ceea ce priveşte prezentarea unor modele de predare a genului şi a numărului substantivului în limba română, propuse, ca alternative, din dorinţa de a înlesni munca profesorilor în domeniul RLS, Roman 2024.

8 Pentru un studiu care poartă un nume asemănător, vezi Coman 2025. Deşi autoarea face trimitere la modul de abordare a cliticelor reflexive în cadrul construcţiilor sintactice în GALR (2008) fiind de părere că acest model poate fi aplicat pe marginea multiplelor „abordări existente deja la nivelul materialelor de învăţare a limbii române”, nu oferă nicio variantă concretă de predare în acest sens (Coman 2025: 216).

9 „Chiar şi pentru profesorii care au absolvit specializarea limba şi literatura română, distanţarea de limba maternă şi abordarea ei ca limbă «nematernă» se face cu destulă dificultate […]” (RLNM-P1 2011: 12).

10 Pentru *clitic*, vezi DŞL 2005: 109-110. Analiza noastră nu vizează nici cliticele, nici noncliticele reflexive în dativ şi nici situaţiile în care cele de acuzativ sunt însoţite de cliticele pronumelor personale propriu-zise în dativ.

11 Predarea pe care o avem în vedere este cea care se face pe baza *unităţilor didactice complete,* specifice *manualelor* de tip *comunicativ-funcţional* (Platon 2012: 17-20; Platon *et alii* 2019: 8), aşa cum sunt şi cele clujene (Platon *et alii* 2019; Sonea *et alii* 2021; Arieşan *et alii* 2021). Propunerile noastre iau în considerare, ca *public-ţintă*, adolescenţii şi adulţii înscrişi în programul de studiu de *An pregătitor* din cadrul Facultăţii de Litere, nivelurile A1, A2, B1 şi B2.

12 Conform bibliografiei de specialitate străine şi abordării gramaticii în *Manualul* clujean *de A1-A2* (Platon *et alii* 2019: 9), *predarea* acesteia se face în 3 etape: *prezentare*, *exersare* şi *producere.* Vezi, în acest sens, şi Nassaji, Fotos 2011: 3-6.

1. De la obligativitatea inserării în *Descrierea minimală* a cunoștințelor gramaticale actualizate la aplicarea lor în *unități didactice* și/sau fișe de lucru

Despre subiectul reflexivelor în limba română s-a scris destul de mult, mai ales după ediția a II-a a Gramaticii Academiei (1963), „atât în perimetrul gramaticii clasice, cât și în cel al orientărilor structuraliste, generativiste, semantice, semiotice etc., cu rafinări, detalieri, elemente noi etc. […]" (Neamțu 2014a: 112, subnota 94). Odată cu noile tratate[13], în care *reflexivul* absentează dintre categoriile de diateză, descrierea eterogenă care amesteca criterii semantice, semantico-sintactice și sintactico-pragmatice este abandonată în favoarea celui sintactic (GBLR 2016: 113; GALR II/2005: 146). Așadar, pe un asemenea fundal, profesorul de RLS este obligat să aibă în vedere, în primul rând, ce acoperă *astăzi*... cliticele reflexive în acuzativ ca *realitate lingvistică*, revenindu-i, totodată, și responsabilitatea de a decide *dacă* se poate prelua și adapta *ceva anume* din propunerile lingviștilor nu numai ca *tipare lingvistice*, ci și ca *interpretare* și *criterii* de departajare, și de a le găsi locul cel mai potrivit în prezentarea cunoștințelor gramaticale pe niveluri și de-a lungul unităților didactice, conform ordonării progresive[14] (Coste 1974: 5, *apud* Platon 2021: 326).

Odată cu direcția nou inițiată, se marchează un moment de cotitură în gramatica limbii române, „**reflexiv**" ajungând „[…] *să însemne* […] *mult mai mult* […]" [s.n.] decât *pronume reflexiv și diateza reflexivă* (Soare 2010: 86). Or, în materialele de RLS de tip manual care au apărut după GALR (2005), abordarea verbelor însoțite de cliticele reflexive în acuzativ a rămas *neactualizată*, deci într-o fază *tradițională*[15]*,* una de tip[16] *diateză reflexivă,* în care cliticele sunt considerate *în bloc pronume reflexive în acuzativ*[17]. Această variantă de lucru se

---

[13] Numărul de pagini alocat, în ambele volume ale tratatului GALR 2005, cliticelor și noncliticelor *reflexive* în acuzativ și dativ, este destul de mare, subiectul fiind tratat în diverse capitole și subcapitole (Soare 2010: 48-49).

[14] *Predarea progresivă* este caracteristică celor trei manuale clujene, după *ordonarea progresivă* a informațiilor propusă în *Descriere* (Platon *et alii* 2023: 11): „*ordinea în care propunem să fie introduse structurile specifice limbii române în munca de predare a RLS*" [s.n.]. Mai vezi și *infra*, **3., (d$_2$)**.

[15] Vezi, de pildă, manualele clujene de A1-A2, B1 și B2, în care sunt predate și cliticele reflexive de acuzativ (Platon *et alii* 2019: 113-124; Sonea *et alii* 2021: 19-21), și cele de dativ (Arieșan *et alii* 2021: 31-34). Pentru ambele seturi de clitice reflexive, mai vezi și Kohn 2009a: 98-99; 2009b: 122-129, pentru cele în acuzativ, mai vezi Dafinoiu *et alii* 2020: 130-139. Și în anumite studii de specialitate, apărute după 2005, varianta de abordare este tot una *tradițională*, vezi Dafinoiu 2018: 239.

[16] În gramatica limbii române contemporane, pot fi identificate „TREI «DIRECȚII» clar distincte" cu privire la interpretarea gramaticală a cliticelor reflexive (Neamțu 2014a: 112-115).

[17] Vezi, în acest sens, Kohn 2009a: 99; Kohn 2009b: 124-125; Platon *et alii* 2019: 113-124; Dafinoiu *et alii* 2020: 130-135. Și înainte de 2005, abordarea era aceeași, vezi, de exemplu, Bălănescu 1998: 204-211; Brâncuș 1978: 195-196; Brâncuș *et alii* 2003: 125-126, autori la care, în cadrul verbelor cu pronume reflexive în acuzativ, se propune delimitarea următoare: „verbe reflexive pronominale" și „verbe reflexive". Sunt exemplificate sensurile verbelor în

situează, prin urmare, în afara opoziției *diateză activă pronominală* vs *diateză reflexivă,* o dihotomie care separă pronumele reflexive de morfemele de diateză reflexivă[18], fiind considerată interpretarea „cea mai frecventă şi mai larg împărtăşită de către specialişti" în gramatica limbii române contemporane (Neamţu 2014a: 113-117). De fapt, nici gramaticile, nici auxiliarele didactice caracteristice domeniului RLS, publicate după 2005, nu sunt în conformitate cu noile direcţii propuse în volumele recente mai sus amintite[19]. Mai mult, cu puţine excepţii, de pildă, Sonea *et alii* (2021: 9), predarea verbelor însoţite de clitice reflexive se rezumă la ce s-a prezentat iniţial, la nivelurile A1-A2.

Utilizarea unor *manuale* a căror actualizare lipseşte cu privire la subiectul de faţă[20] o considerăm şi urmarea firească, poate, a *absenţei actualizării unei descrieri* specifice verbelor însoţite de cliticele reflexive[21] care ar fi trebuit inclusă în *Descrierea minimală,* comparativ cu alte cunoştinţe gramaticale care au beneficiat de *un traseu*[22] conturat până la un anumit grad de *isprăvire* a potenţialului caracteristic ca plasare pe nivel (Platon *et alii* 2023). Până la urmă, acest instrument de lucru extrem de util a fost propus, printre altele, cu menirile ferm exprimate de *clarificare a cunoştinţelor lingvistice*, ca reacţie promptă la ce semnalaseră deja profesorii: „nici măcar din punctul de vedere al claselor lexico-gramaticale nu le este întotdeauna clar cum ar trebui făcută repartiţia pe niveluri […]" (Platon *et alii* 2023: 6), dar şi *de orientare a cadrelor didactice* „[…]

---

funcţie de care apar cliticele reflexive ca *pronume* sau ca *formanţi* (vezi *infra*, **2.1., A.** şi **2.1., C.**). Analizându-se toate sensurile verbelor care pot apărea cu clitice reflexive, se poate observa *o zonă de intersecţie*, deci *comună*, de exemplu, verbul *a se întoarce* (vezi *infra*, **2.**), însă, în alte cazuri, aceasta lipseşte – este situaţia, de pildă, a unor verbe de tipul *a se spăla* şi *a se duce*, primul utilizat exclusiv cu *pronume*, al doilea, exclusiv cu *formant.*

[18] Este o separare deosebit de importantă pentru rolul gramatical al pronumelui reflexiv vs al morfemului de diateză reflexivă, în evidenţierea *clasei de substituţie* a complementului direct, dar şi a predării pronumelor personale propriu-zise cu ajutorul reflexivelor, vezi *infra*, **3., (d$_2$)**. Pentru *clasă de substituţie*, vezi DŞL 2005: 105-106.

[19] Vezi, de exemplu, Biriş *et alii* 2015: 213-217; Sterpu 2019: 151-155.

[20] În *Manualul* clujean *de B1*, unitatea 5, este propusă predarea *construcţiilor pasive*, cu accent pe cele realizate cu operatorul „*a fi*" (vezi *infra*, **2.1., B., subnota 71**), fiind trecute sub denumirea de „construcţii pasive prototipice". Pe lângă acestea, sunt date şi câteva exemple cu pasivul-reflexiv şi pasivul lexical. Însă ar fi nevoie de alocarea unui spaţiu mult mai mare reflexivului-pasiv şi în unitate şi, în manual şi de evidenţierea modificărilor care apar în urma *transformării* specifice (vezi *infra*, **2.1., C.**) (Sonea *et alii* 2021: 125-126).

[21] Prezentarea în *Descriere* este şi ea una *tradiţională* din următoarea raţiune: „pentru a uşura şi accesul vorbitorilor nonnativi la aceste informaţii" (Platon *et alii* 2023: 10), denumirile vehiculate fiind strict cele de *pronume reflexive în acuzativ şi dativ şi diateză reflexivă* (Platon *et alii* 2023: 21, 41-42, 63, 85), nepropunându-se delimitări în ceea ce priveşte valorile clasice „exprimate de gruparea pronume reflexiv+verb" (SMLRC 1967: 192-193) (vezi şi *infra*, **2.1., B.)**, indiferent de caz, fie acuzativ, fie dativ. În CECRL (2003: 94-96), nu există niciun fel de trimitere, plasare pe nivel şi nici măcar exemplificări ale verbelor însoţite de clitice reflexive în acuzativ.

[22] Ne referim la un parcurs *didactic* care acoperă toate cele patru niveluri de competenţă lingvistică trecute în *Descrierea minimală*.

în elaborarea curriculumului pentru cursurile practice de limba română în conformitate cu nivelurile din CECR" [s.n.] (Platon *et alii* 2023: 8).

Trebuința grabnică, în primul rând, a unor *manuale corespunzătoare noilor direcții* se datorează și rolului pe care îl au acestea pe două coordonate, cu o importanță similară, mai ales că suntem conștienți de „autoritatea de netăgăduit" pe care o pot dobândi unele de-a lungul vremii, așa cum s-a întâmplat și cu manualul Brâncuș (1978), de exemplu, considerat, pe bună dreptate, „un veritabil *formator*" (Platon 2012: 13):

(a) În cazul cadrelor didactice care le utilizează cu vorbitorii nonnativi, într-un cadru instituțional, se asigură, printre altele, și: *microlimba*[23] unui anumit nivel lingvistic, o anumită metodologie (Platon 2012: 17), accesul la politica lingvistică a instituției „sau politica lingvistică propusă de manualul însuși", „continuitatea și unitatea procesului didactic" (Goes 2005: 27-31, *apud* Platon 2012: 13), diverse șabloane pentru profesorii debutanți, fiind de așteptat ca aceștia să nu se desprindă ușor de schemele propuse (Platon 2012: 12), de aici și grija cu totul aparte care ar trebui să i se acorde redactării lor[24].

(b) În situația profesorilor, aceiași sau nu cu cei amintiți mai sus, care le predau altora/altor persoane dornice să se specializeze în domeniul RLS, utilizând *manualul*, ca model și instrument de lucru deopotrivă, se asigură și *fundamentele* în procesul de formare în ceea ce privește predarea și dezvoltarea (și) a competenței gramaticale, așa cum a fost ea definită în CECRL (2003: 94) fie în cadrul unui masterat, fie al unor cursuri de formare și/sau de perfecționare[25].

Suntem de părere că cele mai grave consecințe ale lipsei *unei repartiții unitare pe niveluri* și *actualizate* în *Descrierea minimală* și a cunoștințelor gramaticale din jurul verbelor însoțite de clitice reflexive în acuzativ în unitățile didactice și în fișele de lucru în etapele de prezentare și de exersare sunt următoarele:

(a) *imposibilitatea de a-i expune pe vorbitorii nonantivi* la *potențialul* acestor segmente de expresie de a satisface multiple nevoi în diverse situații de comunicare (Platon 2012: 17), neglijându-se, astfel, și aspectul lexico-semantic în două direcții în ceea ce privește cunoașterea unui cuvânt, extensia

[23] Pentru *microlimbă*, vezi Platon 2021: 361-365.

[24] Chiar dacă facem parte din categoria profesorilor care au convingerea că nu există un *manual ideal*, credem că manualele, la modul general, reprezintă, totuși, un „for conducător al întregului parcurs de învățare" care conține (Platon 2012: 18) cele mai relevante informații, cel puțin din punct de vedere lingvistic, care trebuie să ajungă la cursanți, în cea mai *eficientă* și *fireasc*ă formă de prezentare. Vezi, de altfel, și sensul cuvântului *manual* din DEX (2016: 680): „carte care cuprinde noțiunile de bază ale unei științe, ale unei arte sau ale unei îndeletniciri practice; *spec.* carte de școală".

[25] Vezi analiza manualelor de limba și literatura română pentru minoritățile naționale la ciclul primar, în RLNM-P1 2011: 99-190, de pildă.

cunoştinţelor lexicale, dar şi profunzimea acestora[26] (Anderson, Freebody 1981, *apud* Stoica 2012: 183). Nu e de omis nici faptul că „achiziţionarea lexicală se face în baza cunoştinţelor existente, un rol deosebit de important avându-l profilul lexical al vorbitorului pentru limba maternă, în momentul începerii studiului unei limbi noi", din cauză că includerea cunoştinţelor lexicale noi are loc în relaţie directă cu L1 (Biriş 2012: 178).

Totuşi, cliticele reflexive de acuzativ se rezumă la patru forme diferite, două fiind *omonime gramaticale*[27], comparativ cu numărul foarte mare de verbe pe lângă care apar. Alegerea uneia sau a alteia dintre ipostazele cliticelor reflexive însoţitoare *depinde de verbe*, mai exact „apariţia lor este condiţionată de prezenţa verbului, în jurul căruia gravitează sintactic şi/sau semantic", adică „statutul lor morfosintactic este strict determinat de conţinutul lexico-semantic al verbului"[28] (Neamţu 2014a: 110), de aici şi marea posibilitate ca, într-o unitate didactică, să apară mai mult de *o ipostază* a cliticului reflexiv în acuzativ.

(b) Nedelimitând, într-o primă etapă, *ipostazele cliticelor reflexive în acuzativ odată cu verbele pe care le însoţesc*, subiectul riscă să fie de neînţeles şi de neînsuşit, iar predarea progresivă nu poate fi valorificată de către profesorul de RLS (vezi *infra*, **3., (d_2)**). Până la urmă, acesta are obligaţia de a-i ajuta pe cursanţi şi să conştientizeze fenomenele de limbă (Şerban, Ardelean 1980: 37) pe care le studiază, miza explicaţiilor fiind aceea de a lămuri „funcţionarea unui mecansim lingvistic" (Saraş, Sfichi 1975: 50, *apud* Şerban, Ardelean 1980: 38), mai ales că mulţi vorbitori nonnativi îşi cunosc bine limba maternă, iar, în sistemul unora dintre acestea, cele două segmente de expresie există[29]. Aşadar, inclusiv documentarea cu privire la limbile materne ale cursanţilor şi a *pregătirii* pentru interferenţele fireşti[30] intră tot în atribuţiile profesorului.

2. Prima problemă: profesorul trebuie să ştie *ce predă*

În domeniul RLS, importanţa unei *prezentări* corecte a cunoştinţelor gramaticale, în conformitate cu „adevărul/firescul gramatical", în etapa de prezentare, e semnificativă, deoarece are puterea de a condiţiona felul în care cadrul didactic dezvoltă, ulterior, partea aplicativă. Prin urmare, profesorul,

[26] Am utilizat traducerea propusă în Stoica (2012: 183): *extensia cunoştinţelor lexicale* ("breadth of word knowledge") vs *profunzimea cunoştinţelor lexicale* ("depth of word knowledge").

[27] Pentru *omonimii gramaticală, lexico-gramaticală* etc., vezi Pană Dindelegan 2003: 96-98.

[28] O astfel de abordare e plauzibilă mai ales că, în cazul cliticelor reflexive pronominale, nu trebuie să luăm în calcul posibilitatea nici a *denumirii* şi nici a *exprimării*, în plan ontologic, ci a *substituirii*, acestea având „sens noţional *intermediat*" (Neamţu 2014b: 282).

[29] Referirea se face mai cu seamă la limbile romanice şi germanice (Soare 2010: 115).

[30] Pentru *interferenţe cu limba spaniolă* în ceea ce priveşte subiectul de faţă, vezi González-Barros González 2014: 68-69.

atunci când deschide un manual, trebuie să-şi răspundă la câteva întrebări înainte de a iniția predarea sau chiar înainte de a redacta o fişă de lucru: **ce** predăm şi **cum** predăm la cursul respectiv/ora/orele respective, cea din urmă presupunând o analiză în subsidiar pe două coordonate care necesită o bună evidențiere: **cum$_1$ predăm**, adică urmărirea modalităţiilor în care *se structurează informația gramaticală*, deci ca formă de prezentare în tabelele, casetele etc. specifice *metodei structuraliste* (Iliescu 2002: 9); **cum$_2$ predăm,** mai exact cercetarea modalităţilor în care se desfăşoară informaţiile trecute şi pe verticală, şi pe orizontală, ca mod de derulare, în cadrul acestora (Roman 2024: 131).

Pierderea parțială a autonomiei plasează *cliticele* reflexive în acuzativ – cu referire la ambele situaţii cunoscute în limba română, *libere* şi *conjuncte* (DŞL 2005: 132), şi indiferent de statutul *pronominal*[31] sau *nonpronominal* pe care le pot avea, *la mijloc*, în raport şi cu *lexemele*[32], care sunt considerate „forme cu autonomie deplină", şi cu *flectivele*[33], „forme lipsite total de autonomie", şi le *obligă*, astfel, să se lege „*de un suport fonetic şi morfosintactic*" care nu coincid întotdeauna (Pană Dindelegan 2003: 87). Prin utilizările sale alături de verbul-suport, întregul inventar de clitice reflexive pronominale şi nonpronominale[34] în acuzativ generează multe forme, alături de cele în dativ şi toate pronumele personale propriu-zise, reprezentând împreună un „tablou complicat" pe care lingviştii l-au catalogat drept „*unul dintre capitolele cele mai dificile din gramatica limbii române*"[35] [s.n.] (Pană Dindelegan 2003: 100, subnota 10).

Pe lângă dificultăţile menționate mai sus, mai exact cele create de utilizările „când conjuncte, când libere, când cu *î-* protetic, când fără *î-* protetic, când în encliză, când în procliză față de cuvântul-suport"[36] (Pană Dindelegan 2003: 100, subnota 10), e nevoie să fie atrasă atenţia şi asupra uneia de ordin *morfematic*: atât personalele, cât şi reflexivele, clitice şi nonclitice de Ac şi D[37], reprezintă *forme supletive*, contexte în care radicalul şi flectivul s-au amalgamat,

---

[31] Cele *pronominale* reprezintă „numai un tip gramatical de clitice, de altfel, *cel mai numeros şi cu semnificațiile gramaticale cele mai importante*" [s.n.] (Pană Dindelegan 2003: 99, subnota 2).

[32] Pentru *lexem*, vezi Neamțu 2014b: 283.

[33] Pentru *flectiv*, vezi DŞL 2005: 216.

[34] Denumirea propusă, dar mai ales *ordinea* termenilor, *clitice reflexive pronominale şi nonpronominale în acuzativ*, are în vedere *trei note comune*: faptul de a fi *clitic*, faptul de a fi *reflexiv* şi faptul de a avea *formă de acuzativ*, singura *diferență/notă diferențiativă* fiind statutul *pronominal* vs *nonpronominal*. Pentru opoziția *pronominal* vs *nepronominal* în ceea ce privește folosirea verbele cu sau fără pronume reflexive, vezi Avram 2001: 196, dar şi Iliescu 2005: 57-58.

[35] Afirmațiile cadrelor didactice care lucrează în domeniul RLS sunt în aceeaşi notă: „*predarea verbelor pronominale* şi, implicit, *predarea categoriei gramaticale a cazului*" reprezintă una „dintre cele mai mari dificultăți ale predării limbii române străinilor" (Iliescu 2005: 55).

[36] Vezi, în aceste sens, şi Niculescu 1965: 66-67.

[37] Româna se deosebeşte de celelalte limbi romanice, prin existența a două serii cazuale diferite, acuzativul şi dativul, dar şi prin opoziția *accentuat* vs *neaccentuat* (Niculescu 1965: 31).

fiind dificil de segmentat morfematic (Neamţu 2014b: 267-268). Până la urmă, predarea categoriilor gramaticale ale limbii române presupune, în primul rând şi indiferent de nivel, prezentarea structurii morfematice a lexemelor flexibile, deci delimitarea foarte clară a morfemului *lexical* de cel *gramatical*[38] – de exemplu, pentru modul indicativ, timpul prezent, sunt evidenţiate, în unităţile 4 şi 6 din *Manualul* clujean *de A1-A2* (Platon *et alii* 2019: 63-78, 95-112), structurile morfematice ale verbelor de conjugările I, IV, II şi III.

În volumele de limba română contemporană, *coprezenţa celor două segmente de expresie* a fost semnalată, *în abordarea tradiţională*, prin formulări de tipul „grupare verb şi reflexiv"[39] (SMLRC 1967: 192; LRC 1985: 228-229; Neamţu 2014a: 105-117), categoria diatezei fiind încadrată „la aspectele controversate legate de *morfosintaxa verbului*" [s.n.] (Soare 2010: 52), dar şi în manualele de RLS: „verbe cu pronume reflexive în acuzativ", „verbe reflexive" la Brâncuş (1978: 195); „verbe reflexive pronominale", „verbe reflexive" la Bălănescu (1998: 209); „verbe cu pronumele reflexive în Ac", „verbe cu reflexiv obligatoriu", „verbe cu reflexiv facultativ" la Iliescu (2002: 99-101)[40].

În cazul celui clujean *de A1-A2*, subiectul este tratat pentru prima dată în cadrul unităţii 7, la nivelul A1[41], în termenii „*verb: diateza reflexivă*" (Platon *et alii* 2019: 113), denotând *urgenţa* predării lor *timpurii* (Palmer 1917: 86, *apud* Platon 2021: 325; Platon 2021: 329), chiar dacă „*înţelegerea şi folosirea diatezei pasive, respectiv a celei reflexive*" [s.n.] reprezintă „*o problemă*[42] *destul de des întâlnită la vorbitorii nativi de neogreacă*" [s.n.], de pildă, dificultatea având mai multe cauze (Dafinoiu 2018: 239). Astfel, „supremaţia" urgenţei satisfacerii unor nevoi comunicative în faţa dificultăţii unui conţinut gramatical propus în predare este confirmată din nou (Platon 2012: 17).

Însă modul de a le trata nu s-a modificat din acest punct de vedere odată cu noile tratate de gramatică ale limbii române contemporane, din contră. Astfel, indiferent dacă ocupă sau nu o *poziţie sintactică*[43], acest aspect nu pune la îndoială sau anulează *discutarea împreună a celor două fapte de limbă*[44], confirmat fiind şi de denumirea întâlnită la Pană Dindelegan (1999: 82), cea de „*construcţii rezultate din transformare*". Aceasta este păstrată şi în GALR

[38] Pentru opoziţia *morfem lexical* vs *morfem gramatical*, vezi DŞL 2005: 327.

[39] În SMLRC (1967: 192-193), apare şi formularea „construcţie reflexivă".

[40] Pentru opoziţia *obligatoriu* vs *facultativ*, mai vezi şi Iliescu 2005, dar şi *infra*, **2., B.**

[41] Cliticele reflexive în acuzativ sunt introduse de-a lungul nivelurilor A1-A2 în *unitatea 9*, la Kohn (2009a: 90-99), şi, în *unitatea 10*, la Dafinoiu *et alii* (2020: 130-139).

[42] Vezi şi unităţile 1 şi 2 din *Manualul* clujean *de A1-A2,* de pildă, în ceea ce priveşte verbele cu *neregularităţi inerente* (GALR II/2005: 565) *a fi* şi *a avea* (Platon *et alii* 2019: 15-61; Roman 2024: 135).

[43] Pentru *poziţie sintactică*, vezi Guţu Romalo 1973: 78, 90.

[44] Ni se atrage atenţia că inclusiv „atunci când reflexivul interesează numai forma verbului (vezi d), distingerea de alte utilizări omonime *nu se poate face izolat, ci prin examinarea relaţiilor sintactico-semantice ale întregului grup*" [s.n.] (GALR II/2025: 145).

(II/2005: 131-184) sub forma „construcţiilor sintactice”[45], cliticele reflexive în acuzativ poziţionându-se numai pe lângă *verbe propriu-zise* şi *locuţiuni verbale*[46] (GALR I/2005: 231), oricare ar fi forma pe care o pot avea, *finită* sau *nonfinită*[47]. Situaţia o găsim asemănătoare cu cea a expresiilor fixe cu *a fi*, cunoscute în gramatică drept *predicate nominale impersonale*: (*mi)-e frig, (mi)-e foame, (mi)-e sete* etc. (Neamţu 2014a: 226-227), introduse *împreună* pentru prima dată tot la nivelul A1, tot în unitatea 7, şi *trecute la fel* şi în *Descrierea minimală,* la acelaşi nivel, la secţiunea „clase gramaticale”, alături de formele nonclitice ale personalelor în dativ[48] (Platon *et alii* 2023: 22).

În ceea ce priveşte expresia modalităţii de subordonare a pronumelor reflexive (vezi *infra*, **2.1., B.1.**), singurele dintre cliticele reflexive în acuzativ care pot fi *funcţii sintactice*, trebuie subliniat că sunt „obligatoriu *neprepoziţionale*” [s.n.] (Pană Dindelegan 2003: 90), spre deosebire de formele nonclitice, care pot fi şi prepoziţionale (GALR II/2005: 155-156). La fel sunt, în vecinătatea verbelor, şi *formantul,* şi *marca de diateză* (vezi *infra*, **2.1., A.**), în cazul cărora nu se poate lua în considerare eventualitatea *apariţiei* prepoziţiei sau a locuţiunilor prepoziţionale, indiferent de *regimul cazual*[49]. De aceea e indicat ca vorbitorului nonnativ să i se atragă atenţia că, între cele două componente, *cliticul* şi *verbul*, nu trebuie să se aştepte să mai vadă şi... *altceva*, spaţiul rămânând, de fiecare dată, **gol**[50], mai ales că, la formele conjuncte, *cratima* este „grăitoare” în acest sens.

2.1. Ipostazele cliticelor, clasificarea verbelor şi construcţiile în care sunt integrate, trei dimensiuni esenţiale în predarea RLS

Din dorinţa de a duce analiza mai departe şi de a da, totuşi, un răspuns la întrebarea ce predăm astăzi, subliniem că profesorii de RLS trebuie să aibă în vedere *coprezenţa* celor două fapte de limbă, cliticele reflexive şi verbele, *atenţia* şi *analiza* fiind obligatoriu distribuite *în mod egal asupra ambelor segmente de expresie*, dar şi *a întregului*, deci a construcţiilor din care fac parte, pe care le-am despărţit, mai jos, dintr-o *raţiune strict didactică.* Formularea din titlul articolului nostru, „verbe însoţite de clitice reflexive în acuzativ”, se

[45] Mai vezi şi Geană 2013.

[46] „Un indiciu pentru natura specific verbală a vecinătăţii reflexive” este dispariţia acestuia din grupul nominal „în transformarea de nominalizare”: *Tudor **se** teme că...* → *temerea lui Tudor că...* etc. (Pană Dindelegan 1999: 117-118).

[47] Pentru opoziţia *finit* vs *nonfinit*, vezi GBLR 2016: 233, 283.

[48] Deşi pronumele reflexive sunt trecute separat la „clase gramaticale”, la subsecţiunea „pronume” în *Descrierea minimală*, apare între paranteze şi următoarea informaţie: „(acuzativ, cu verbe la prezent)” (Platon *et alii* 2023: 21).

[49] Pentru *regim cazual*, vezi Neamţu 2014b: 395-396.

[50] În ceea ce priveşte pronumele reflexive, trebuie să intereseze şi „tipul de «legare» a obiectului de verb/predicat”, mai exact „modul de marcare a tranzitivităţii” (DŞL 2005: 554).

pretează mai degrabă unui studiu care își propune să ofere o imagine de ansamblu, cuprinzătoare, însă, în predarea RLS, *particularizările* sunt însemnate și eficiente, după cum urmează:

A. *Cliticele reflexive în acuzativ*[51] **care însoțesc verbele.** Uzul cliticelor alături de lexemele verbale se dovedește a fi *extins* în limba română contemporană, realitate confirmată de cele trei *ipostaze* sub care se pot manifesta atât cu utilizare *sintactică*, cât și cu cea *nonsintactică* (vezi *supra*, **1.**), ilustrând dimensiunea *orinzontală* sau *generală*, una care are menirea de a identifica *posibilitățile* pe care *sistemul* le materializează:

(a) Clitice reflexive cu *utilizare sintactică*, **pronume**, în cadrul căruia sunt delimitate patru tipuri, fiecare caracterizându-se prin *lecțiuni diferite* (GALR I/2005: 223-232; GBLR 2016: 113-118, 279), reflexiv *propriu-zis,* reflexiv *posesiv,* reflexiv *factitiv* și reflexiv *reciproc.* Cel din urmă este considerat „o subspecie a celui reflexiv", motivația separării și a tratării în subcapitole diferite în tratatele recente de limba română contemporană datorându-se apariției în structuri reorganizate sintactic[52] (vezi *infra*, **2.1., C.**) „[...] în condiții precise: în prezența subiectului multiplu sau a subiectului realizat prin nominal la plural" (GBLR 2016: 115).

(b) Clitice reflexive cu *utilizare nonsintactică*[53], **formant** „în structura unor *verbe inerent reflexive*" [s.n.] (GALR I/2005: 225; GBLR 2016: 114); **marcă**[54] *a unor valori de diateză*[55] (Pană Dindelegan 2003: 96; GALR I/2005: 226; GBLR 2016: 114).

Pe lângă dimensiunea *orizontală*, profesorul de RLS trebuie să aibă convingerea că predarea în cadrul fiecărei unități didactice, indiferent de nivel, cuprinde și o dimensiune *verticală* sau *particulară*. Aceasta ar avea rolul de a inventaria și urmări *posibilitățile individuale* ca *potențial lingvistic* care caracterizează *verbul purtător* al mai multor sensuri și înregistrat, în dicționare, ca infinitiv la timpul prezent, *lexem care poate fi însoțit sau nu de un clitic reflexiv*

---

[51] Marcarea prin litere italice și aldine a lexemelor din acest subtitlu atrage atenția asupra a ceea ce urmează să se analizeze, deci *cliticele*.

[52] Despre *structurile de bază* vs *structurile reorganizate* specifice grupului verbal, vezi GALR I/2005: 335, dar și *infra*, **2.1., C.** Pentru structurile reorganizate, mai vezi și GBLR 2016: 30-34, unde apar sub denumirea de „*reorganizări gramaticalizate*", în opoziție cu cele „*accidentale*".

[53] Nu ne propunem să analizăm interpretările care au circulat în tratatele de gramatică ale limbii române contemporane referitoare la *diateză,* la modul general, și nici la *diateza reflexivă*, în mod particular.

[54] Nu avem în vedere, în acest studiu, problematizarea pe marginea opoziției *formant* vs *marcă*.

[55] E de analizat inclusiv interpretarea cliticelor reflexive de acuzativ în contextele în care sunt *mărci* și *formanți* tot ca pronume reflexive (Neamțu 2014a: 112-117). Pentru verbele cu *se* impersonal, ca grup de *două sintagme binare*, și nu ca o *structură monomembră*, vezi Neamțu 2014b: 313-321.

pronominal sau nonpromonimal. De exemplu, verbul *a se întoarce*[56], conform *Dicționarului explicativ* (2016: 610), poate fi atât *verb reflexiv și tranzitiv,* cu *sensul* „a se înapoia sau a face să se înapoieze de unde a fost plecat; a reveni sau a face să revină", context în care cliticul este *pronume*, verbul putând fi însoțit și de reflexiv ca *marcă de diateză pasivă* (vezi *infra*, **2.1., B.**), cât și *verb reflexiv,* cu *sensul* „a se îndrepta spre un punct, schimbând radical direcția inițială", context în care cliticul este *formant* (vezi *supra*, **1., subnota 17** , dar și *infra*, **B.** și **C.**).

B. *Verbele*[57] care sunt însoțite de clitice reflexive în acuzativ. Prezența verbului alături de clitice este *nota comună*, însă conturarea unei *tipologii a ipostazelor acestora* ne obligă la stabilirea unor criterii, în baza cărora să poată fi propusă și *o clasificare a lexemelor verbale* pe care le însoțesc.

Întrebări de tipul celor de mai jos trebuie considerate *legitime* în activitatea oricărui profesor de RLS, dat fiind că, nu de puține ori, acestea pot fi formulate mai puțin exact de către vorbitorii nonnativi poate și din *dorința* de a depăși etapa de memorizare/de reținere mecanică[58] și, implicit, *nevoia clarificării,* prin raportare la anumite reguli concrete de utilizare și, dacă e posibil, larg aplicabile (Avram 2001: 20-21): orice fel de verb poate să apară cu clitice reflexive în acuzativ și care ar fi subtipul de clitic?; unul și același verb poate să apară cu toate subtipurile de clitice reflexive în acuzativ? etc. În fond, asemenea „curiozități" nu trebuie să surprindă niciun cadru didactic de RLS, cursanții fiind deja familiarizați, până la contactul cu verbele însoțite de clitice reflexive, cu manifestarea membrilor unor categorii gramaticale în funcție de context. Un bun exemplu este *cea a determinării*[59], când, în unitatea 5, li se dau situațiile de folosire a articolului definit, pe lângă cele în care substantivul comun apare nearticulat (Platon *et alii* 2019: 88).

Până la urmă, o asemenea analiză este justificată și de realitatea sistemului românesc: obligativitatea unor verbe de a apărea numai cu clitice reflexive în acuzativ în calitatea lor de *formanți*, în situația cărora este imposibilă delimitarea unui *stadiu nereflexiv* și a unuia *reflexiv* (Pană Dindelegan 1999: 93-95), de aici impunându-se și abordarea în sens invers. Mai exact, există și verbe care nu pot apărea niciodată alături de un clitic reflexiv în acuzativ sau nu pot apărea cu un anumit clitic, deci cu o anumită ipostază?![60]

---

[56] În situația unor verbe de tipul acesta, sensurile următoare se supun, la fel ca primele, *criteriilor care stau la baza selecției lexicului în predarea RLS* (EVRO-P5 2015: 109).

[57] Marcarea prin litere italice și aldine a lexemului din acest subtitlu atrage atenția asupra a ceea ce urmează să se analizeze, deci *verbele*.

[58] Ni se atrage atenția că vorbitorul nonnativ s-ar descurcă „de minune" în comunicare sau scriere „între multiplele forme omonime (*ne, va, îi, le*), specifice tuturor pronumelor personale în D./Ac.", cu o condiție: „numai dacă *reține* cele mai importante «verbe cu dativul sau cu acuzativul» – cu pronume personal sau cu pronume reflexiv" [s.n.] (Iliescu 2005: 57).

[59] Pentru recunoașterea acestei categorii drept *una gramaticală, cu doi membri*, în limba română, vezi Neamțu 2014b: 270-281.

[60] Vezi și lista de verbe dată de către Mioara Avram (2001: 196-197).

Or, cel puţin în ceea ce priveşte verbele însoţite de *formanţi,* s-au propus deja clasificări, cea *din punct de vedere semantic* trasând, de pildă, următoarele delimitări (GALR I/2005: 225):

(1) „verbe în structura cărora intră obligatoriu morfemul reflexiv": *a se mândri cu..., a se preta la...*;

(2) „verbe la care diferenţa sintactică (prezenţa/absenţa morfemului reflexiv) se corelează cu o diferenţă semantică", distingându-se şi aici mai multe categorii[61]:

(2_a) verbe de tipul *a se aştepta la/a aştepta, a se ruga/a ruga, a se purta/a purta, a se duce/a duce*;

(2_b) verbe de tipul *a se lovi/a lovi*[62] (GALR II/2005: 154-155).

Pentru categoriile (1) şi (2), se constată o *notă comună*: motivaţiile de apariţie a cliticului reflexiv în acuzativ sunt altele decât trăsăturile de *regim* (GALR I/2005: 345), dar şi una *diferenţiativă:* verbele de la (2) se pot subclasifica în continuare – de exemplu, cele de la (2_a)[63] se delimitează, din punct de vedere semantico-sintactic, în verbe inerent impersonale, inerent reciproce, ergative[64], eventive[65], cauzativ-factitive cu interpretare extralingvistică (GALR II/2005: 158).

De asemenea, Pană Dindelegan (1999: 95) atrage atenţia asupra realităţii că „nu orice verb al limbii române are capacitatea de a participa la opoziţia reflexiv/nonreflexiv"[66], invocând şi existenţa unei *condiţionări*, a unei *limitări selecţionale* „[…] în aplicarea transformării reflexive". Astfel, autoarea mai adaugă, la lista verbelor însoţite de formaţi, şi două serii de lexeme verbale care nu se pot *reflexiviza* (vezi *infra*, **2.1., C.**) din următoarele motive: cea de tipul „*concorda, consta, conţine* [...], care se caracterizează selecţional printr-un subiect cu trăsătura [- Animat] [...]" şi cea de tipul *a absolvi, a aclama, a acţiona, a adormi, a agrea, a amenda* etc., explicaţia fiind nesatisfacerea condiţiei identităţii subiectului şi a obiectului, în ciuda admiterii unui subiect cu trăsătura [+ Personal][67].

---

[61] În aceste situaţii, „cliticul îndeplineşte şi o funcţie lexicală, având rolul de distingere a două omonime parţiale" (GALR II/2005: 157).

[62] În cazul celor însoţite de clitice reflexive, a fost semnalată şi o *valoare posesivă* (GALR II/2005: 155). Pentru celălalt tipar în care cliticul reflexiv în acuzativ *nu este formant*, ci *pronume*, păstrând aceeaşi valoare de „posesie inalienabilă", vezi GALR II/2005: 154-155.

[63] Pentru verbele de la (2_b), vezi GALR II/2005: 155.

[64] Pentru *verbe ergative*, vezi DŞL 2005: 201-202.

[65] Pentru *verbe eventive*, vezi şi GLR I/1966: 211-212.

[66] Pentru autoare, semnificaţia „reflexivă" este redusă în volumul citat la anumite tipuri de construcţii reflexive, prin ea înţelegându-se numai „trecerea (orientarea) acţiunii săvârşite de către subiect tot asupra subiectului" (Pană Dindelegan 1999: 93-94 şi subnota 38).

[67] Pentru condiţionarea (limitarea) sintactico-selecţională în aplicarea transformării reciproce, vezi Pană Dindelegan 1999: 99.

La o rapidă analiză, o asemenea abordare își dovedește utilitatea din cel puțin două motive:

(a) În cazul unor verbe însoțite de *pronume reflexive*, este sesizabil chiar *fenomenul ambiguității,* delimitându-se un număr mare de valori sintactico-semantice: reflexiv propriu-zis/posesiv și cel reciproc; reflexiv propriu-zis și cel factitiv etc. (GALR I/2005: 227-229), ceea ce denotă importanța pe care cadrul didactic trebuie să o acorde *unei componente esențiale a cunoașterii lexicului în domeniul RLS*, și anume **contextul**[68], deoarece respectivele verbe, aceleași, deci având același sens, *admit interpretări diferite în funcție de contextul lingvistic și situațional* (GALR II/2005: 158). Or, profesorul este singurul în măsură, în astfel de situații, să arate care este lecțiunea potrivită pentru fiecare caz în parte, prin utilizarea mai multor *mecanisme* de dezambiguizare recomandate[69], însă toate **nefuncționale** pentru vorbitorul nonnativ de limba română atunci când vine vorba despre activitățile de producere, spre deosebire de cele de receptare, interacțiune și mediere[70], în care ele au potențialul unor adevărate **semne practice** *pentru cursanți*, **aflate la distanță**[71], fiind indicat să fie obișnuiți cu recunoașterea lor și în textele-input, și în exerciții (vezi și *infra*, **B.1.**).

(b) Cursanții trebuie ajutați să înțeleagă, la un moment dat, că informația trecută în dicționare precum cea cu privire la **regimul**[72] **tranzitiv** al verbelor „vorbește" și despre **potențialul** lor de a fi *pasivizate sau nu în cele trei variante posibile inventariate în limba română la momentul actual*[73] – este bine-cunoscut faptul că, spre deosebire de celelalte categorii gramaticale, diateza „se distinge prin neparticiparea *tuturor lexemelor aparținând verbului la opozițiile de diateză*" (GALR I/2005: 481). Prin urmare, tranzitivitatea unui verb trecut în *Dicționarul explicativ* (2016), pe fondul noii accepțiuni cu care este utilizată, inclusiv al gradelor diferite de tranzitivitate (vezi *infra*, **3., (a)**), dar și al

---

[68] Cunoașterea unui cuvânt în RLS presupune cunoașterea deopotrivă a *formei*, *a sensului* și *a contextelor de utilizare* (Nation 2001: 27, *apud* Stoica 2012: 183).

[69] Pentru *dezambiguizarea lecțiunii pronume reflexiv propriu-zis/pronume reflexiv posesiv* și *reciproc*, de exemplu, vezi GALR I/2005: 227.

[70] Pentru astfel de activități comunicative, vezi CECRL 2003: 52-76.

[71] Ca *relevanță*, dar și ca *poziție* în cadrul enunțurilor, aceste semne la distanță le asemănăm cu *sintagmatizarea declinării* (Gruiță 1981: 115-128, 158, 164). Însă există și semne proprii, referindu-ne la acelea care se manifestă în propriul corp fonetic, vezi, de exemplu, *coprezența alternanțelor fonetico-fonologice și a flectivelor de număr și caz* la substantivele comune (GBLR 2016: 52, 59): ur**s**/ur**și**, situație în care **s/ș** este o *alternanță consonantică specifică* genului masculin; s**o**r**ă**/s**u**r**ori**, în care **o/u** este o *alternanță vocalică specifică* genului feminin (GALR I/2005: 79-81).

[72] *Ne referim la regimul verbal sau de construcție a verbelor* (GALR I/2005: 332). Acesta este denumit de către alți lingviști și *regim sintactic* (Neamțu 2014a: 228).

[73] Conform GALR (II/2005: 132-138), *pasivizarea* are trei variante de realizare: pasivul cu operatorul „*a fi*", pasivul-reflexiv și pasivul lexical.

clasificării semantico-sintactice a verbelor (DŞL 2005: 565-568), *nu oferă garanţia* că respectivul lexem verbal poate fi pasivizat prin toate[74].

Examinând manualele de RLS apărute şi înainte, şi după 2005, cu referire la cele citate deja în acest studiu, se pot contura câteva observaţii importante în ceea ce priveşte modalităţile de predare a verbelor însoţite de clitice reflexive în acuzativ:

(a) La modul general, se manifestă, până la acest moment, un mare interes pe **formă**, în etapele de prezentare, dar şi de exersare, accentul căzând vizibil pe *inventarul de forme* ale cliticelor reflexive în acuzativ, implicit pe *identitatea de număr şi persoană*, dar şi pe *topica în raport cu lexemele verbale pe care le însoţesc, la diferite moduri şi timpuri,* pe **sens**[75], iar, în unele, în special cele redactate înainte de 2005, şi pe **contextele** nonreflexiv vs reflexiv, cu sau fără modificarea sensului.

(b) Referitor la contexte, *trei tipuri de clasificări ale verbelor însoţite de clitice reflexive*[76] pot fi identificate:

(b_1) Cliticele reflexive în acuzativ se utilizează cu *verbe diferite* de cele cu care apar cliticele de dativ, trăsătură individualizatoare a limbii române în raport cu celelalte limbi romanice (vezi *supra*, **2.**, **subnota 37**), care trebuie să reprezinte şi *prima delimitare* în predarea RLS, evidenţiată foarte bine şi în manuale, şi-n gramatici/auxiliare didactice, indiferent de nivelul de competenţă lingvistică la care ne raportăm: să se compare ***mă trezesc*** vs ***îmi amintesc*** (Platon *et alii* 2019: 113-124; Arieşan *et alii* 2021: 31).

(b_2) Următoarea este cea care împarte verbele în funcţie de sensurile pe care le poartă în „reflexive" şi „pronominale" (vezi *supra*, **1.**, **subnota 17**), în funcţie de „trăsătura [obligatoriu/facultativ]", cea care s-a dovedit „cel mai adecvat indiciu în selectarea unei forme sau alta" în urma performanţelor obţinute în special cu studenţii arabi (Iliescu 2005: 57), de unde şi denumirile deja menţionate *reflexiv obligatoriu* vs *reflexiv facultativ* (vezi *supra*, **2.**). Verbele însoţite de aceste tipuri de clitice reflexive au fost trecute sau nu în perechi[77], adică, de exemplu, *a spăla* vs *a se spăla* şi *a duce* vs *a se duce*[78].

---

[74] Pentru restricţiile comune tuturor formelor de pasiv, dar şi cele specifice fiecărui tip, vezi GALR II/2005: 138-140.

[75] Poate fi observată introducerea directă a lexicului, utilizându-se *imaginile* şi *antinomia* (Platon *et alii* 2019: 113-124) , abordare specifică mai ales nivelului A1. Pentru o variantă de lucru care a încercat predarea sensului verbelor însoţite de clitice reflexive în acuzativ printr-o *microlimbă* adaptată nivelului A1, vezi unitatea 7 din Roman, Nasta 2024: 227, 232.

[76] Pentru o clasificare amplă şi relevantă a verbelor însoţite de clitice reflexive în acuzativ, vezi gramaticile autoarelor Petre, Şoşa 2005: 275-279; Biriş *et alii* 2015: 211-217.

[77] Au fost trecute în perechi de verbe în manualele Brâncuş 1978: 195-196; Bălănescu 1998: 209-210; Brâncuş *et alii* 2003: 125-126; Dafinoiu *et alii* 2020: 134.

[78] Un manual apărut după 2005 care are o secţiune dedicată contextelor de utilizare a verbelor *exclusiv* în etapa de exersare a gramaticii, lexeme verbale cu acelaşi sens sau nu, fără clitic reflexiv sau cu clitic reflexiv, este cel clujean (Platon *et alii* 2019: 113-124), chiar dacă delimitările nu sunt foarte clar trasate.

(b_3) O a treia clasificare are în vedere *valorile clasice* ale grupării pronume reflexiv+verb[79] (vezi *supra*, **1., subnota 21**), interpretate drept „sensuri gramaticale particulare actualizate, a căror identificare şi individualizare, mai mult sau mai puțin exactă, se realizează numai" în interiorul acesteia, de exemplu, *reflexiv obiectiv* vs *reflexiv dinamic* vs *reflexiv eventiv* (Neamţu 2014a: 111). Însă acestea nu au fost specificate explicit, fiind trecute numai sub forma unor explicaţii sau definiţii adaptate la nivelul B1, deci printr-o microlimbă specifică acestui nivel: „subiectul face şi suferă acţiunea", „sunt cel puţin două persoane implicate", „se schimbă starea de spirit/situaţia", „se prezintă credinţe sau fapte generale" şi „nu ştim/nu e important cine face acţiunea" (Sonea *et alii* 2021: 19).

Spre deosebire de tratatele de gramatică mai vechi, în care afirmaţiile propuneau generalizări cu privire la *regimul* verbelor care făceau parte din construcţiile cu valori diferite ale reflexivelor (SMLRC 1967: 193), astăzi, criteriul acesta devine *insuficient*, fiind nevoie de anumite *particularizări în funcţie de situaţie*, după cum s-a menţionat mai sus. La acestea am mai adăuga, pentru consolidarea punctului nostru de vedere, următoarele: în ceea ce priveşte diateza impersonală, trebuie amintită şi „o restricţie de tip semantico-sintactic", şi anume, în cazul intranzitivelor, singurele verbe care acceptă diateza impersonală sunt acelea „*care au restricţie selecţională un subiect cu trăsătura [+ Personal]* (*Se adoarme greu când eşti îngrijorat., Se trăieşte greu.* […], dar **Se curge repede., *Se germinează devreme*. […]" [s.n.]. Însă departajările nu se opresc aici şi aflăm că, în ceea ce priveşte lexemele verbale care au subiect personal, *toate agentivele* „*răspund general acestui tipar sintactic*" [s.n.], lucru valabil, în schimb, numai pentru o parte a ergativelor aflate în aceeaşi situaţie (GALR II/2005: 143).

B.1. Interesul cadrului didactic în *exploatarea regimului*, în predarea şi exersarea RLS, trebuie *să fie cel puţin egal* cu cel deja manifestat şi ilustrat în diverse manuale[80]/gramatici/auxiliare didactice în ceea ce priveşte *prezenţa* sau *absenţa* sufixelor gramaticale cu realizarea pozitivă şi negativă pe toată paradigma verbală (GALR I/2005: 403-407), ca expresie a categoriilor gramaticale de mod şi timp, din cel puţin câteva motive:

(1) Indiferent de forma verbală şi de toate categoriile gramaticale care îi sunt specifice verbului ca valoare morfologică în limba română, *regimul* reprezintă o *notă de conţinut proprie* (Neamţu 2014a: 230-231) care, ca *relevanţă sintactică* şi, implicit, impact în predare, are *o însemnătate similară genului substantivelor*, după cum urmează:

[79] „Aceste valori ale construcţiilor reflexive au fost puse în evidenţă de către acad. Al. Graur" în anul 1938 (SMLRC 1967: 192, subnota 2).

[80] Se poate observa că această *informaţie morfematică* este trecută între paranteze în *Manualul* clujean *de B1*, de exemplu (Sonea *et alii* 2021: 114, 129).

(a) Genul este o categorie *de conținut*[81]: dacă regimul „vine odată cu verbul", la fel se întâmplă și cu substantivul *purtător, la rându-i, de un anumit gen*, de aceea respectivele informații sunt trecute în *Dicționarul explicativ* (2016) în dreptul fiecărui lexem din cadrul celor două clase de cuvinte.

(b) Buna cunoaștere a regimului și a genului poate condiționa utilizarea corectă a *altor clase de cuvinte*, prin folosirea adecvată a modalităților de subordonare a determinanților[82] celor două valori morfologice care le poartă: „Clasificarea verbelor în tranzitive și intranzitive are importanță nu atât luată în sine, *cât prin implicațiile pe care le are în interpretarea corectă a altor cuvinte aflate în relație cu verbul* [...]" [s.n.] (Neamțu 2014a: 228).

(c) La fel ca în cazul genului substantivelor[83], și-n ceea ce privește regimul, există diferențe între aceleași verbe din limbi diferite: „[…] aceeași acțiune poate fi exprimată prin verbe tranzitive în unele limbi și intranzitive în altele [...]" sau prin lexeme verbale la care regimul „variază de la o epocă la alta, în cadrul aceleiași limbi" (SMLRC 1967: 181-182).

Cu toate acestea, între *cele două note comune,* apar și *unele diferențiative*, care, ca importanță, sunt egale cu cele menționate deja:

(a) Dacă, în cazul substantivelor limbii române, *genul este fix* (GALR I/2005: 63), indiferent de sensurile pe care le poate avea un lexem, în cel al verbelor, *regimul variază* în situații diferite: fie în cadrul *aceluiași sens* (Brâncuș, Saramandu 1998: 144), fie odată cu uzitarea *unui sens diferit* (Dimitriu 1979: 183; Neamțu 2014a: 229).

(b) Dacă, în ceea ce privește substantivele limbii române, există destul de multe situații în care *genul gramatical corespunde genului natural* (GALR I/2005: 63-69), pentru cea mai mare parte a verbelor, „diferențele de regim *nu au justificare semantică*[84], depinzând în exclusivitate de" ***reguli sintactice*** care îi sunt specifice, unele stabilite pentru o anumită fază din evoluția acesteia [s.n.] (GALR I/2005: 332; SMLRC 1967: 181-182).

(2) Cliticele reflexive în acuzativ ne „vorbesc" și ele despre două aspecte esențiale în învățarea RLS a verbului, căpătând valoarea unor **semne funcționale aflate la distanță** (vezi *supra*, **B.**):

(2.1.) Verbele care sunt însoțite de clitice reflexive în acuzativ, ca *regim,* se încadrează în două categorii mari:

---

81 Pentru *categoriile de conținut* la substantiv, vezi Neamțu 2020.

82 Pentru interpretarea *determinanților* în calitatea lor de *termeni subordonați*, vezi Neamțu 2014b: 280.

83 Vezi, pentru exemple, Budagov 1961: 260-261.

84 Importanța **sensului** nu trebuie contestată întru totul, dovada fiind „că în diferite limbi verbele din anumite zone semantice au adeseori un regim sintactic asemănător: verbele de mișcare, de exemplu (ca *a umbla, a merge* etc.), sunt, de obicei, intranzitive, iar verbe ca *a da, a spun*e, tranzitive" (SMLRC 1967: 182, subnota 1).

(a) *intranzitive:* când cliticele sunt *formanți*, deci reflexive inerente[85] (GALR II/2005: 156); când cliticele sunt *mărci de diateză impersonală* (GALR II/2005: 141-143; GALR II/2005: 61).

(b) *intranzitivizate*[86]: când cliticele sunt pronume reflexive *propriu-zise,* reflexive *posesive,* reflexive *factitive* şi reflexivele *reciproce* (GBLR 2016: 113-117); când cliticele sunt *mărci de diateză pasivă* (GALR II/2005: 135; GALR II/2005: 61).

(2.2.) Aceste două categorii de verbe pot fi urmate de *determinanți* (valori morfologice care nu pot fi complemente directe, cu excepţia, bineînţeles, a cazurilor de dublare) care se subordonează prin *trei mijloace*: (a) prepoziție[87]: *Mă trezesc **la ora** 7.00.;* (b) aderență[88]: *Se culcă **devreme**.*; (c) flexiune: *Mă plimb două **ore**.*, aspecte care trebuie evidenţiate de către profesor în aceleaşi tabele şi casete structuraliste, mai ales că unele prepoziții pot fi şi ele **semnele** unor anumite tipuri de verbe însoţite de clitice reflexive aparţinând construcţiilor reciproce: comp. *Ele se salută una **pe** alta*. (reciprocitate dobândită) vs *Ele se salută una **cu** alta.* (reciprocitate inerentă) (GALR II/2005: 163).

(2.3.) Infinitivul şi gerunziul sunt singurele forme nonfinite cu care cliticele reflexive pot fi utilizate, constituindu-se „într-un mijloc sintactic *de marcare a persoanei verbelor* [...]", ceea ce le apropie „sensibil de" cele finite [s.n.] (Neamțu 2014a: 109, subnota 87).

(3) Cunoscându-se regimul sintactic al verbelor neînsoţite de clitice reflexive, se poate şti şi disponibilitatea acestora de a se supune sau nu eventualelor *transformări* de tip reflexivizare, reciprocizare, pasivizare etc. (vezi *infra*, **2.1., C.**). De exemplu, în cazul verbului *tranzitiv a lăuda,* să se compare *El o **laudă** pe fată.* → *El **se laudă** pe sine*. – **reflexivizare** cu *Băiatul **o***

---

[85] În anumite volume de limba română contemporană, se afirma despre aceste verbe aflate în prezenţa obligatorie a cliticelor reflexive în acuzativ că sunt *reflexive intranzitive* (Neamţu 2014a: 231).

[86] Intranzitivizarea, ca fenomen sintactic, apare în gramaticile de limba română contemporană în două contexte diferite: cea *realizată prin diateza pasivă* şi cea *realizată prin pronumele reflexiv*, ca efect al *reflexivizării* (vezi *infra*, **2.1., C.**). Însă, în prima situaţie, intranzitivizarea trebuie interpretată *ca o blocare a tranzitivității*, în timp ce, în a doua, este vorba *despre o consumare a valenței de tranzitivitate*, prin ocuparea poziției sintactice de complement direct (Neamțu 2014a: 231).

[87] Multe sunt *prepoziționale*, cum s-a evidenţiat în unitatea 7 din Roman, Nasta 2024, exemplificarea realizându-se în funcţie de verbele care apar în unitatea 7 a *Manualului* clujean *de A1-A2*. Vezi, de exemplu, verbul ***a se spăla*** la Ionescu, Steriu 1999: 426: *a se spăla **cu**, a se spăla **pe**, a se spăla **de**,* dar mai vezi şi Petre, Şoşa 2005: 275-279; Biriş *et alii* 2015: 213-217. În manualul autoarei Bălănescu (1998: 208), dar şi la Brâncuşi *et alii* 2003: 125-126, sunt bine evidenţiate prepoziţiile utilizate cu anumite verbe însoţite de clitice reflexive în acuzativ.

[88] Pentru *aderență*, vezi Neamțu 2014b: 396.

laudă *pe fată. Fata* ***îl laudă*** *pe băiat.* → *Ei* ***se laudă*** *unul pe altul*. – **reciprocizare**[89] (GALR II/2005: 163).

Un amănunt deosebit de important în ceea ce priveşte posibilitatea unui verb de a fi cu reciprocitate dobândită este că „cele mai multe verbe apte de a realiza construcţia reflexivă satisfac şi construcţia reciprocă" (GALR II/2005: 163; GALR I/2005: 225). Mai mult, în cazul reciprocităţii, pot fi obţinute construcţii parţial identice, în funcţie *de regimul verbelor* care au suferit transformarea, cu o diferenţă formală minimă, una redusă la selecţia unei prepoziţii diferite: de la verbul „*a se certa* (intranzitiv, obligatoriu reflexiv, simetric)" → *Dan şi Vlad se ceartă unul cu altul.* (reciprocitate inerentă) vs de la verbul „*a certa* «a mustra» (tranzitiv)" → *Dan şi Vlad se ceartă unul pe altul.* (reciprocitate dobândită) (GALR II/2005: 163).

C. Verbele însoţite de cliticele reflexive în acuzativ integrate în *construcţii sintactice*[90]. Toate segmentele de expresie denumite *clitice reflexive în acuzativ* sunt *omonime lexico-gramaticale*, indiferent de *statutul* pe care îl au, *pronume*, *marcă* sau *formant,* dar şi de subtipul acestora. Deşi poartă *aceeaşi denumire*, deci *clitic reflexiv* în acuzativ, şi *sunt încadrate toate la construcţiile verbale reflexive*, unele dintre respectivele segmente de expresie apar inserate şi în cadrul altor tipuri, în baza unor *semnificaţii diferite* pe care le poartă, fiind sesizabilă **o eterogenitate**[91] (GALR I/2005: 223-226, 332-358, 480-483; GALR II/2005: 131-184) care se manifestă simultan în următoarele direcţii: *eterogenitatea cliticului reflexiv* ca *ipostaz*e; *a fiecărei ipostaze în parte*; *a construcţiilor în cadrul cărora sunt integrate aceste ipostaze*; *a fiecărei construcţii în parte*:

(a) construcţii reflexive: sunt incluse verbe însoţite de cliticul reflexiv inerent, cliticul reflexiv pronume propriu-zis, cliticul reflexiv pronume posesiv, cliticele reflexive de tip marcă impersonală şi marcă pasivă. Comparativ cu celelalte tipuri de construcţii, acestea sunt singurele care se limitează la cliticele reflexive în acuzativ şi dativ (GALR II/2005: 145-159).

(b) construcţii reciproce: sunt incluse verbe însoţite de cliticul reflexiv pronume reciproc, verbe care sunt însoţite de cliticul reflexiv în calitate de formant (*a se învecina cu*, *a se înfrăţi cu* etc.), dar şi verbe care nu sunt însoţite

[89] Vezi, de asemenea, la Ionescu, Steriu 1999: 426, perechea *a spăla* vs *a se spăla*, în două contexte, de *reflexivizare* şi de *reciprocizare*.

[90] Marcarea prin italice a lexemelor din acest subtitlu atrage atenţia asupra a ceea ce urmează să se analizeze, deci *construcţiile*.

[91] Subiectul *eterogenităţii* în cazul de faţă are aceeaşi „greutate" ca cel al „eterogenităţii, sub diverse aspecte, a formelor reunite sub denumirea de *articol*", ceea ce a dus la nenumărate „discuţii asupra clasei articolului din gramatica românească, dar şi din gramatica altor limbi", majoritatea grupându-se în jurul „*statutului* clasei" (Pană Dindelegan 2003: 27). Pentru *tipologia articolului hotărât*, vezi Neamţu 2014b: 270-281.

de clitic reflexiv (*a coexista, a coincide, a comunica, a conviețui, a semăna* etc.) (GALR II/2005: 159-167).

(c) construcţii pasive: sunt incluse verbe însoţite de cliticul reflexiv de tip marcă pasivă, dar şi verbe neînsoţite de cliticul reflexiv (GALR II/2005: 131-140).

(d) construcţii impersonale[92]: sunt incluse verbe însoţite de cliticul reflexiv de tip marcă impersonală, verbe însoţite de cliticul reflexiv în calitate de formant (*a se însera, a se înnopta* etc.), alături de verbe care apar în absenţa cliticului reflexiv (*a tuna, a ploua, a-i păsa de cineva, a-i părea bine* etc.) (GALR II/2005: 140-144).

(e) construcţii cauzativ-factitive: sunt incluse verbe însoţite de cliticul reflexiv pronume cauzativ-factitiv cu interpretare extralingvistică, alături de alte verbe care nu apar cu astfel de segmente de expresie (GALR II/2005: 168-184).

Dacă atâtea alte clasificări ale verbelor limbii române au fost propuse în funcţie de vecinătăţile funcţionale ale acestei valori morfologice, în calitate de *poziţii sintactice*, deci de funcţii sintactice (GALR I/2005: 340-357), delimitarea **reflexiv** vs **nonreflexiv** are la bază *apariţia unui clitic reflexiv nonpronominal*, afuncţional, mai precis *formantul*, ceea ce a iniţiat şi opoziţia *reflexivitate* **inerentă** vs *reflexivitate* **contextuală**[93] propusă în GALR (I/2005: 357-368). Chiar prin numele pe care îl poartă, cea din urmă relevă două aspecte care trebuie bine *evidenţiate în predarea RLS*, şi anume:

(1) O parte dintre cliticele reflexive în acuzativ, exclusiv cele ca pronume şi mărci, prin **apariţia** pe lângă un lexem verbal, au capacitatea de a-l *transforma*, o *modificare sub aspectul formei* care merită toată atenţia din partea vorbitorilor nonnativi, dar care nu aduce cu sine şi una *de sens*, adică verbul care apare în varianta reflexivă, în trecerea de la cea nonreflexivă, *nu îşi schimbă sensul* din dicţionar: „[...] schema primară se transformă ca efect al diverselor operaţii sintactice (pasivizare, impersonalizare […]), modificări produse în limitele aceleiaşi semnificaţii a verbului" (GALR I/2005: 335).

(2) *Transformările* rezultate în urma prezenţei pe lângă verbe a cliticelor reflexive în acuzativ *presupun modificări* şi anumite *trăsături* (Pană Dindelegan 1999: 87-100, 102-108; GALR II/2005: 62, 135, 141, 161-162) care trebuie neapărat prezentate şi bine conturate şi în materialele de specialitate specifice

[92] În categoria mare a *construcţiilor impersonale* intră şi pasivul utilizat ca *pasiv prototipic*, dar şi ca *pasiv-reflexiv*, însă acestea trebuie obligatoriu delimitate de ce presupune „*construcţia impersonală cu impersonalitate dobândită contextual*" [s.n.] (GALR II 2005: 141). Pentru alte detalii, vezi şi GALR I/2005: 348-352.

[93] *Eterogenitatea* este o caracteristică inclusiv a *reflexivităţii contextuale*, prin simplul fapt că acoperă toate cliticele reflexive pronominale, dar şi o parte a celor nonpronominale de tip marcă de diateză (pasivă şi impersonală) (GALR I/2005: 357).

domeniului RLS, iar orice *transformare* trebuie analizată firesc sub forma unei opoziții, stadiul **nereflexiv** vs stadiul **reflexiv**. De exemplu:

(a) **reflexivizarea**[94]: „[…] Ca formă specială de *pronominalizare*[95], obținută în condițiile de coreferențialitate subiect-complement direct/subiect-complement indirect", reflexivizarea „nu determină modificarea tiparului sintactic primar [...]" [s.n.], ci *o reașezare a complementelor* (GALR II/2005: 62) în cazul pronumelor reflexive propriu-zise[96], de aici și impunerea obligativității dublei exemplificări, mai degrabă a prezentării unui *tipar de transformare/de modificare* (care, de fapt, cuprinde două tipare de funcționare, ambele existând ca atare în uz): *Profesorul **laudă studentul**.* vs *Profesorul **se laudă**.; Mama **spală haine**.* vs *Mama **se spală**.*[97]. În aceste condiții, până la momentul introducerii pronumelor reflexive propriu-zise în acuzativ într-o unitate didactică, cadrul didactic de RLS trebuie să se îngrijească cu mare atenție de pregătirea cursanților în vederea exersării constante a unor contexte cum sunt cele de tipul *Studentul **așează cărțile** pe raft.* etc., în care să fie inserate substantive comune în poziția sintactică de complement direct.

(b) **reciprocizarea**[98]: *Andrei **îl apără pe Vlad**. Vlad **îl apără pe Andrei**.* vs *Vlad și Andrei **se apără unul pe altul**.* În cazul tuturor transformărilor limbii române în care sunt incluse clitice reflexive pronominale și nonpronominale de tip marcă, acestea reprezintă și expresia lor, cu o singură excepție, cliticul reflexiv reciproc, care apare într-unul dintre tiparele sale ca formant, nu ca pronume, expresia reciprocizării fiind reprezentată de gruparea pronominală reciprocă *unul pe altul*. Să se compare, astfel, tiparul de mai sus în care cliticul este pronume și expresie a reciprocizării, alături de gruparea pronominală menționată anterior, cu tiparul în care cliticul este *formant*, dar nu și *expresie a reciprocizării*, cea din urmă fiind limitată numai la *unul pe altul*: *Andrei se bazează pe Vlad. Vlad se bazează pe Andrei.* vs *Andrei și Vlad **se** bazează unul pe altul*. (GALR II/2005: 161-162). Așadar, comparativ, de exemplu, cu engleza și franceza, se poate bine observa că româna, prin primul tipar exemplificat, se aseamănă cu ultima, deosebindu-se de cealaltă limbă, „unde morfemul de

---

94 Dacă se poate afirma că orice *reflexiv accentuat* reprezintă *rezultatul reflexivizării*, nu același lucru e valabil și-n cazul cliticelor: „[…] nu orice clitic reflexiv are la origine o reflexivizare". Să se compare contextul în care cliticul e pronume reflexiv propriu-zis: *Ion se laudă.,* cu unul în care cliticul este formant*: Ion se teme*. (DȘL 2005: 428).

95 Mai vezi și GALR I/2005: 482.

96 Pentru cliticele reflexive de tip *pronume reflexive posesive*, vezi GALR I/2005: 154.

97 Astfel de tipare apar în manualele mai vechi, de pildă, Brâncuș 1978: 195-196; Bălănescu 1998: 209-210; Brâncuș *et alii* 2003: 125-16, dar și în unele mai noi, vezi Dafinoiu *et alii* 2020: 134. E indicat ca acestea să treacă și în etapa de exersare – vezi, în acest sens, unitatea 7 din Roman, Nasta 2024: 230.

98 Reciprocizarea este considerată „o formă specială de reflexivizare", una care „adaugă o reorganizare mai profundă a tiparului sintactic", pe lângă nota comună împărtășită, „*reflexivizarea impusă de coreferențialitate*" [s.n.] (GALR II/2005: 62).

reciprocitate se realizează numai ca *each other* (*one another*), corespondentele englezești pentru *unul altul* (*unul celălalt*)", dar niciodată prin reflexiv (Pană Dindelegan 1999: 98).

(c) **pasivizarea**: *În carte autorul* ***descrie casa*** *bunicilor.* vs *În carte* ***se descrie*** *casa bunicilor.* (GALR I/2005: 226).

(d) **impersonalizarea**: ***El vorbește*** *mult.* vs ***Se vorbește*** *mult aici.* (GALR I/2005: 226); ***Ea vine*** *devreme.* vs ***Se vine*** *devreme.* (GALR I/2005: 480); ***Oamenii dorm*** *mult.* vs ***Se doarme*** *mult.* (GBLR 2016: 114). Acest tip de impersonalizare „cunoaște o mare extindere în limba actuală, extindere care pare a fi de dată recentă", construcțiile impersonale în care apar verbe intranzitive fiind „des folosite în limba actuală și, în mod special, în propozițiile imperative prohibitive" (Pană Dindelegan 1999: 107-108).

Prin urmare, referindu-ne la cele afirmate în capitolul **2.** și subcapitolul **2.1.**, se cuvine să subliniem că predarea verbelor însoțite de clitice reflexive în acuzativ poate fi propusă în manualele de RLS, indiferent de nivel și la modul general, ținându-se cont de următoarele aspecte:

(1) În baza construcțiilor verbale în care au fost integrate conform ultimelor tratate de limba română contemporană, cadrul didactic trebuie să acorde atenție atât verbelor care sunt însoțite de clitice reflexiv, cât și celor neînsoțite, în baza semnificației comune pe care o poartă – în cazul construcțiilor reciproce, impersonale, pasive și cauzativ-factitive, nu se „***stabilește o relație de obligativitate cu cliticul reflexiv***" [s.n.] (GALR II/2005: 158). De asemenea, este indicat ca profesorul să ia în considerare în predare și *ipostaza* cliticului, *regimul* lexemelor verbale, o *clasificare semantico-sintactică* a acestora, dar și modalitățile de subordonare a determinanților care le sunt subordonați verbelor. Nu în ultimul rând, e nevoie și de evidențierea notelor diferențiative care se impun de la sine în cadrul fiecărui tip de construcție: de exemplu, opoziția *pasivul-reflexiv* vs *pasivul prototipic*, cu referire directă la „**trăsături proprii de structură**" și, în egală măsură, la „**trăsături specifice de uz**" (GALR II/2005: 135-137). Totodată, este oportună inclusiv reliefarea notelor comune și distinctive firești, de altfel, a două tipuri diferite de construcții, un relevant exemplu în acest sens fiind raportarea *impersonalizării* la pasivul impersonal căruia în GALR II i s-a acordat un subcapitol/o subsecțiune (2005: 141-142).

(2) În cazul verbelor însoțite de cliticele reflexive de tip *pronume* și *marcă* de diateză, **exemplificarea** trebuie să se realizeze în perechi de verbe, pentru a urmări *modificările* care apar în urma *transformărilor*, remarcându-se, astfel, **reflexivitatea contextuală** – totuși, cel puțin în cazul mărcilor de diateză, raportarea se face în mod evident la diateza activă (GALR II/2005: 131, 141).

Modul de prezentare a verbelor din cele două serii propuse în unele manuale, (a) *a spăla vs a se spăla* și (b_1) *a duce vs a se duce,* trebuie completată

obligatoriu, fiindcă numai cele de la (a) evidențiază transformarea (și, astfel, e vorba, implicit, și despre o *pereche de verbe*). În cazul lexemelor de la (b_1), nu are loc, în fond, nicio transformare, deci *nu poate fi considerată o pereche* care *să ilustreze o transformare*, deoarece sunt *verbe diferite*, cu *sensuri diferite*, punerea în pereche reliefând, de fapt, modificarea sensului, conform *Dicționarului explicativ* (2016). Cu toate acestea, profesorul trebuie să se concentreze și pe verbele nereflexive din această serie (b_1), dat fiind că unul ca *a duce*, de exemplu, prin simplul fapt că este tranzitiv, poate fi analizat în continuare, pe coordonata *disponibilității pe care o are de a fi pasivizat, deci de a fi transformat*: ***Se duc*** *flori în prima zi de școală*.

În situația unor verbe de tipul (b_2), *a gândi* vs *a se gândi* sau *a întoarce* vs *a se întoarce* (vezi *supra*, **1., subnota 17,** dar și **A.**), cadrul didactic de RLS trebuie să accentueze, în predare, faptul că e vorba despre *sensuri diferite* care se organizează... *distinct*: un verb cu un anumit sens care se supune transformării reflexive, *a întoarce* vs *a se întoarce* (verbul nereflexiv *a întoarce* este tranzitiv), cliticul reflexiv fiind *pronume*, dar și un verb cu un alt sens care nu suferă, prin prezența obligatorie a cliticului de tip *formant*, nicio transformare, *a întoarce* vs *a se întoarce*[99] (aceste două lexeme verbale fiind exact după modelul celor de la (b_1), *a duce* vs *a se duce*).

Pentru cursanții nonnativi, nu sunt suficiente, în predare, nici exemplele și nici definițiile care au fost date valorilor tradiționale, așa cum s-a procedat la nivelul B1, de pildă (vezi *supra,* **2.1., B.**), o abordare care mai mult încearcă o separare pe *verticală*, adică o delimitare clară a unor seturi de verbe însoțite de clitice reflexive în acuzativ, fiecare set având *o notă comună*. Or, cadrul didactic are sarcina, cu referire la aceste calupuri de lexeme, de a propune în mod obligatoriu și o abordare *pe orizontală*, adică în interiorul acestora, tocmai pentru a scoate în evidență și *potențialul de a suferi o modificare* acolo unde este posibil.

În timp, s-a dovedit că nu rezolvarea exercițiilor din etapa de exersare este problematică, ci a celor cuprinse în activitățile de producere, interacțiune și mediere[100], situații în care mulți dintre cursanți par că manifestă două tendințe... extreme: de a folosi cliticele reflexive în acuzativ cu orice verb și/sau de a nu folosi niciun verb cu aceste segmente de expresie[101]. Bazându-ne pe

[99] Vezi, pentru predarea unor astfel de verbe la nivelul A1, Roman, Nasta 2024: 239.

[100] În urma experienței cu studenții străini, s-a demonstrat că nu verbele însoțite de pronume personale/reflexive, în cele două cazuri „[...] reprezintă o dificultate pentru ei, din punctul de vedere al paradigmei verbale, ci *situația contextuală a formelor accentuate* sau *neaccentuate ale pronumelor de dativ sau de acuzativ* pune o serie de probleme în privința folosirii și a scrierii lor în diferite contexte" (Iliescu 2005: 56).

[101] Printre *erorile* identificate de către Vasiu (2020: 109), apare și cea de utilizare a cliticului de acuzativ pe lângă un verb pe care nu trebuie să îl însoțească în acest context: „*El **se** dansează.*".

experienţa personală, suntem de părere că o explicaţie poate fi următoarea[102]: în cadrul aceluiaşi text-input/enunţuri-input, pe lângă lexemele verbale utilizate cu clitic reflexiv, există şi verbe care apar fără ele, lucru care poate fi uşor derutant pentru vorbitorii nonnativi. Or, netrecându-le în ambele stadii, nonreflexiv vs reflexiv, cel puţin în situaţia celor care se pretează la *transformări,* se prezintă, de fapt, numai o **jumătate de adevăr**, mai exact o **jumătate de uz**,.

3. Şi lista dificultăţilor continuă...

În cele ce urmează, inventarul dificultăţilor care ne-au atras atenţia poate continua cu următoarele:

(a) Noile interpretări ale cliticelor reflexive în acuzativ apărute în materialele de specialitate româneşti dedicate, în primul rând, vorbitorilor nativi de limba română nu mai sunt tributare exclusiv variantei tradiţionale/clasice cu care ne-am obişnuit de la GLR (I, II/1966) până la GALR (I, II/2005), o perspectivă de lucru în conformitate cu care şi volumele de RLS au fost redactate, ci implică şi una *generativ-transformaţională*, derivată din concepţia mai largă a *şcolii structuraliste* (Pană Dindelegan 1999: 11). Dat fiind că, odată cu noile teorii, şi terminologia se modifică substanţial, profesorul este predispus să întâmpine probleme de înţelegere, de selecţie, dar şi de aplicare a unor conţinuturi şi/sau informaţii care i-ar fi utile în predarea RLS, mai ales dacă nu este filolog sau dacă nu a absolvit specializarea română. De pildă, referitor la *tranzitivitate*, considerată „o trăsătură universală", dincolo de modul de concepere, „care trebuie înţeleasă nu în sensul unui inventar comun de verbe/predicate tranzitive pentru toate limbile, ci al unei trăsături" care caracterizează clasa verbului/a predicatului, indiferent de limbă (DŞL 2005: 554), poate fi lesne observată schimbarea accepţiunii[103]. Odată cu delimitarea *verbelor ergative* sau inacuzative, ca reprezentante ale unei „trepte intermediare" între tranzitive şi intranzitive, o caracteristică apropiată de primele fiind prezenţa comună a actantului Pacient[104], s-a produs avansarea

[102] Manualele de limba română ca limbă străină, ca notă comună, propun introducerea cliticelor reflexive plecând de la un text-input în care verbele însoţite de clitice reflexive în acuzativ nu apar şi în varianta lor nereflexivă, fără modificarea sensului, şi nici alături de perechea nereflexivă atunci când sensul nu coincide, vezi, în acest sens, Iliescu 2002: 99; Kohn 2009a: 92-93; Platon *et alii* 2019: 114; Dafinoiu *et alii* 2020: 131. Pentru o altă abordare, vezi unitatea 7 din Roman, Nasta 2024.

[103] Conform DŞL (2005: 552-555), tranzitivitatea vizează mai multe accepţii: ca „*trăsătură lexico-sintactică* a verbelor/a predicatelor", „ca *trăsătură strict sintactică*" şi „ca *trăsătură logico-semantică* actanţială/argumentală" (Pană Dindelegan 2003: 103).

[104] La ergative, apare „obligatoriu în poziţia de subiect", „ca *unic* actant al verbului", dar fără ca acesta să fie pasiv, reprezentând un *semn semantic-sintactic* al fluctuaţiei limitelor dintre cele două categorii de verbe: ***Laptele** s-a stricat.; **Floarea** s-a uscat.* (GALR I/2005: 343).

ideii „***gradelor de tranzitivitate***”[105], *cu implicaţii care vizează şi uzul verbelor însoţite de cliticele reflexive în acuzativ* (Pană Dindelegan 2003: 104-105; GALR I/2005: 343-344).

De asemenea, trebuie să se aibă în vedere şi *semnele sintactice*, pe fondul implicaţiilor pe care le au asupra utilizării corecte a celor însoţite de clitice reflexive în acuzativ: apariţia a „dese cazuri de variaţie sintactică liberă între o construcţie tranzitivă şi una intranzitivă, reflexivă sau nereflexivă: […] *a-l mira rezultatul/a se mira de rezultat, a-l entuziasma gândul/a se entuziasma la gândul* etc.”, dar şi a numeroase verbe tranzitive care ajung în contextul de a-şi pierde complementul direct în utilizările absolute[106] (GALR I/2005: 343). Acestea din urmă au o situaţie cu totul specială în cazul predării diatezelor pasivă şi impersonală, mai exact, ele acceptă numai pasivizarea în varianta pasiv-reflexivă, ceea ce constituie un „semn că sunt mai apropiate de intranzitive” (GALR II/2005: 139-140), şi participă la fel ca acestea „la opoziţia de impersonalizare (*Se mănâncă prost., Se bea mult., Se citeşte puţin*.)” (GALR II/2005: 143).

(b) A fi la curent cu *modificările pe care le poate suferi uzul* la un moment dat[107], indiferent de aspectul analizat, deci şi cu apariţia unor *tendinţe de specializare*[108] care se manifestă în cazul anumitor tipare de funcţionare specifice unor construcţii sintactice, reprezintă o altă provocare cu care profesorul de RLS se poate confrunta de multe ori în activitatea sa. Astfel, pot fi sesizate *specializări* sintactice, semantice şi pragmatice la care se poate adăuga „*o preferinţă pe registre stilistice* şi *stiluri funcţionale*” [s.n.]: „pasivul prototipic este preferat în registrul cult, exceptând stilul juridico-administrativ, unde trăsătura generală de «impersonalitate» se obţine prin utilizarea ambelor tipuri de pasiv” [s.n.] (GALR II/2005: 137). Or, astfel de informaţii devin foarte valoroase pentru cadrul didactic atunci când ajunge şi în situaţia de a căuta texte-input potrivite pentru predarea şi/sau exersarea cliticelor reflexive ca *mărci de diateză pasivă*[109].

---

[105] Mai mult, s-a ajuns la concluzia că se poate lua în calcul existenţa unor „***grade diferite de tranzitivitate***” chiar în interiorul tranzitivelor, deci în afara celor inacuzative sau ergative (Cornilescu 2002: 30-32, *apud* Pană Dindelegan 2003: 105), delimitându-se două tipuri, „***tranzitivitate sintactică forte***” vs „***tranzitivitate sintactică slabă***”. Mai vezi şi GALR I/2005: 344-348.

[106] Sunt verbe „cu obiectul direct neexprimat şi nerecuperabil contextual” (GALR II/2005: 143).

[107] Sunt de luat în seamă inclusiv „abaterile de la regulile gramaticale în ce priveşte întrebuinţarea verbelor reflexive […]” (SMLRC 1967: 194). Mai vezi, în acest sens, şi Gruiţă 2007: 41-42; Radu 2007: 183-190; Soare 2010: 208-229. La Radu (2007: 189), de pildă, se constată apariţia unor verbe nou create, neînregistrate în dicţionare – *a se criza*.

[108] Este vorba despre *tendinţa de specializare* a celor două tipare pasive, cu operatorul „*a fi*” şi cu clitic reflexiv, în limba română, în aceasta stând şi „explicaţia păstrării şi a coexistenţei în uz a celor două construcţii” (GALR II/2005: 137).

[109] În Pop *et alii* (2002: 101), există informaţii cu privire la situaţiile în care reflexivul pasiv este frecvent utilizat: „instrucţiuni, indicaţii, interdicţii”.

Numai în ceea ce privește verbele însoțite de clitice reflexive ca *formanți*, se știe că inventarul acestora cuprinde deopotrivă *lexeme din fondul vechi și popular*[110] al limbii, dar și *neologice*, variații constatându-se atât sub aspect diacronic, cât și în etapa actuală de limbă, prin oscilații „de la un registru stilistic la altul" (GALR I/2005: 358). De pildă, situația perechii *a se duce/a duce* este, astăzi*, diferită, din punctul de vedere al sensului celor două lexeme verbale*, „*a se duce* îndepărtându-se de semnificația originară reflexivă [...]", mai exact verbul dintr-un exemplu ca *S-a dus acasă.* „nu mai înseamnă «a dus/a purtat pe sine»", ci este utilizat diferit, „a mers, a plecat"[111] (GALR II/2005: 149).

(c) Prin raportare la inventarul de forme *omonime* ale cliticelor reflexive în acuzativ pe care le cuprinde sistemul limbii române și care *însoțesc lexemele verbale în diverse situații de comunicare, pe cele două* coordonate (vezi *supra*, **2.1., A.**), dar și pe lângă cele discutate în subcapitolul **2.1.**, mai sunt de precizat următoarele aspecte care merită o atenție deosebită:

(c_1) Particularizând, cu referire concretă la proiectarea unităților didactice, lucrurile par a fi certe − situația de comunicare este cea care impune funcțiile comunicative în funcție de nivel, care, la rândul lor, selectează o anumită sferă lexicală, reclamând și o clasă de cuvinte/clase de cuvinte[112], verbele însoțite de clitice reflexive în acuzativ, în cazul studiului de față. Prin urmare, în funcție de nevoile lexicale, se impune o analiză prealabilă conceperii unităților didactice, „[...] pentru a vedea care dintre ele pot servi mai bine unor scopuri comunicative de maximă urgență" (Platon 2021: 340), în urma căreia să se stabilească un anumit inventar de lexeme verbale. De asemenea, e de dorit ca acestea să fie trecute la finalul unităților sau al manualului ca anexe[113], un aspect extrem de util și pentru alte cadre didactice care, de exemplu, își doresc să redacteze texte-input plecând de la acestea[114]. Respectivele anexe, la fel ca

[110] În româna populară și colocvială, se utilizează într-o mai mare măsură acest tip de reflexiv, spre deosebire de româna standard (GALR I/2005: 358; GALR II/2005: 157).

[111] Pentru verbul *a se îngrășa*, vezi SMLRC 1967: 194.

[112] Vezi, în acest sens, modul de desfășurare a unităților didactice complete în Platon *et alii* 2019, și în Roman 2024: 131-136.

[113] Vezi, ca model, secțiunile *Lista de cuvinte* și *Schemele gramaticale* de la finalul *Manualului* clujean *de B1* (Sonea *et alii* 2021: 152-169). La Sterpu (2019: 336-338), de pildă, observăm că, deși sunt propuse la finalul auxiliarului inventare sub formă de anexe, nu sunt plasate pe nivel și nici nu prevăd ce determinanți pot apărea după aceste lexeme și, implicit, ce modalități de subordonare există, în funcție de valorile morfologice. Eventuale inventare cu verbele însoțite de clitice reflexive în acuzativ ar putea fi de mare folos în conceperea de texte, pe lângă suportul oferit în identificarea mai ușoară a textelor preluate din presă, de exemplu, pe care să le utilizeze la clasă.

[114] Spre deosebire de alte conținuturi gramaticale în cazul cărora se poate stabili o oarecare *corespondență cu o sferă lexicală*, de exemplu, *conjunctivul la timpul prezent și hobbyurile* (Platon *et alii* 2019: 8-9), astfel de compatibilități par mai greu de identificat în ceea ce privește verbele însoțite de clitice reflexive în acuzativ. Mai mult, există inclusiv *perechi antonimice,* ca „un frecvent și eficace mijloc de semantizare a lexicului necunoscut" în predarea RLS (Șerban, Ardelean 1980: 103) (vezi *supra*, **B.**, **subnota 75**), în care unul dintre verbe nu este însoțit de

unităţile didactice, trebuie să cuprindă, pe lângă cele deja discutate (vezi *supra*, **2.1., C.**), şi sensurile specifice verbelor aferente sferelor lexicale sau subsferelor lexicale.

(c_2) Mai mult, intervenţia profesorului de RLS devine îndreptăţită şi pe fondul nevoii, dar şi al recomandării bine-cunoscute ca vorbitorii nonnativi să utilizeze dicţionarele. În activităţile de predare-învăţare specifice unei limbi străine, dar şi a limbii materne, fixarea vocabularului este esenţială, apelul la familiarizarea cu dicţionarele făcându-se de timpuriu (EVRO-P5 2015: 113). După unii autori, dicţionarul trebuie să reprezinte un „ghid al elevului", utilizarea acestuia fiind considerată „o strategie individuală de învăţare a lexicului". În plus, verificarea şi căutarea cuvântului în dicţionar constituie ultimul pas în demersul de descoperire a sensului, cel puţin în cazul copiilor (RLNM-P1 2011: 85). Cât priveşte informaţiile care apar în *Dicţionarul explicativ* (2016) referitoare la un lexem verbal însoţit de clitic reflexiv în acuzativ, se constată necesitatea adaptării informaţiilor furnizate, unele putând constitui adevărate surse de incertitudine şi totodată de stres nu numai pentru cursanţi, ci şi pentru cadrele didactice, lucru care îl obligă pe acesta din urmă la căutarea altora[115]/altor instrumente de lucru[116] sau chiar *a redactării unora noi* în funcţie de cele mai sus-menţionate, dar şi luând în considerare observaţiile de mai jos:

(1) Nu se face diferenţa dintre *lecţiunile* cliticelor reflexive pronominale (deci pronume *propriu-zis* vs *posesiv* vs *reciproc* vs *factitiv*), deci nici a construcţiilor din care fac parte, prin exemple sau explicaţii suplimentare, nepropunându-se, pentru fiecare verb pe care îl însoţesc, un inventar al potenţialelor lecţiuni. De fapt, nici în varianta tradiţională de abordare a reflexivelor, *pronume* sau *morfeme de diateză*, *Dicţionarul explicativ* nu furniza informaţii cu privire la delimitările cunoscute şi acceptate, la momentul acela, ca *tipologie a reflexivelor.*

(2) Nu se face trimitere *explicită* la acele verbe care pot apărea şi în variantele *transformărilor* pasivă şi impersonală, ci numai *implicită, prin semnalarea regimului* (vezi *supra*, **2.1., B.**).

(3) Nu se operează cu delimitări în cadrul marii clase a verbelor tranzitive, după modelul adoptat în noile tratate academice, în care au fost propuse gradele de tranzitivitate.

clitice reflexive în acuzativ – este vorba despre verbele *eventive* (GLR I/1966: 211-212): *a se îngrăşa* vs *a slăbi, a se îmbogăţi* vs *a sărăci*, *a se dezgheţa* vs *a îngheţa*.

[115] Pe lângă Ionescu, Steriu 1999, mai recomandăm şi dicţionarul Anei-Maria Barbu (2017), care nu se adresează vorbitorilor nonnativi, dar care le poate fi de un real ajutor cadrelor didactice de RLS şi chiar cursanţilor.

[116] Recomandăm şi volumul lui Ionuţ Geană, care are şi o secţiune dedicată vorbitorilor nonnativi (2013: 127-245)

(4) Nu există o delimitare din punct de vedere semantico-sintactic a verbelor reflexive obligatorii, cu excepţia celor reciproce şi impersonale.

(5) Acolo unde există prepoziţii care apar cu substantive sau alte părţi de vorbire utilizate după verbele însoţite de clitice reflexive, ca termeni subordonaţi, acestea nu sunt exemplificate.

(d) *Omonimia* cliticelor reflexive depăşeşte limita de manifestare a lor, prin cele trei ipostaze pe care le pot materializa, acoperind şi *inventarul formelor de singular şi plural, persoanele I şi a II-a, cazul acuzativ*, ale *pronumelor personale propriu-zise*, fenomen prezent şi în cazul multor limbi (vezi *supra*, **1., subnota 29**). Însă, cum e de aşteptat, există diferenţe care pot crea probleme vorbitorilor nonnativi de limba română, însuşirea fiind mult mai lentă în aceste cazuri, comparativ cu a celor care au o limbă maternă în care diferenţele faţă de română[117] sunt reduse (Şerban, Ardelean 1980: 22), de aceea obligaţia de a găsi cele mai eficiente variante de predare îi revine tot cadrului didactic de RLS. Or, cu privire la acest subiect, atragem atenţia asupra a două aspecte care, în opinia noastră, sunt de mare însemnătate:

(d_1) În baza omonimiei lexico-gramaticale cu personalele, poate apărea foarte uşor *confuzia*, una motivată puternic şi de *asemănarea din punct de vedere sintactic* dintre cele două clase de pronume (GALR I/2005: 232). Cel puţin în ceea ce priveşte limba română ca limbă maternă, *imprecizia* are o direcţie încetăţenită în volumele de specialitate: „[…] în general dinspre pronumele reflexiv spre cel personal [...]" (Neamţu 2014a: 105).

Chiar dacă nu în toate situaţiile în care apare în comunicare un segment de expresie de tip clitic reflexiv sunt satisfăcute „[...] simultan două condiţii, una *sintactică*, cealaltă *semantico-referenţială* [...]" [s.n.] specifice, de altfel, *celor de tip pronominal* (GALR I/2005: 222), identitatea de persoană şi număr dintre clitic, subiect şi verbul însoţit este sigură şi în cazul în care primele apar sub alte ipostaze, *mărci* sau *formanţi*: să se compare reflexivul ca *pronume*: ***Eu mă trezesc*** *la ora 7.00.* cu reflexivul ca *formant*, ***Eu mă duc*** *la piaţă.* şi cu reflexivul ca *marcă*, marcă de diateză pasivă: ***Se construiesc clădiri*** *înalte în cartierul tău.*; *marcă* de diateză impersoană*: **Se patinează** uşor dacă **nu se frânează** cum trebuie.* La fel ca în practica *analizei gramaticale* caracteristice vorbitorilor nativi de limba română, suntem de părere că recomandarea propusă de către lingvişti *se potriveşte şi în predarea RLS*: centrarea atenţiei cursantului în activităţile de receptare şi interacţiune, de pildă, trebuie să se facă mai ales asupra verbului-predicat, nu şi a subiectului, *acesta din urmă* putând fi de multe ori: neexprimat, adică fie inclus, fie subînţeles (Neamţu 2014a: 107), sau

[117] Pentru asemănări şi deosebiri între limbile română, engleză şi franceză, de exemplu, în ceea ce priveşte procesul *reflexivizării*, vezi DŞL 2005: 428.

inexistent[118], mai ales în situaţiile în care avem de-a face cu un clitic *reflexiv impersonal* (GALR II/2005: 141).

(d_2) Pe fondul *predării progresive a cunoştinţelor gramaticale*, dar şi al convingerii că reprezintă o variantă de lucru foarte eficientă în domeniul RLS, e de luat în calcul şi introducerea *cliticelor personale prin intermediul celor reflexive*[119], justificată, de altfel, în cazul *Manualului* clujean *de A1-A2*, de predarea celor din urmă înaintea primelor[120]. În plus, două argumente pot fi invocate în susţinerea acestei abordări, chiar dacă cel dintâi trebuie privit şi în sens opus: pe de o parte, constatarea că, la acele grupe unde cadrul didactic nu a pus accent pe verbele „care «cer» dativul sau acuzativul, însoţite de pronume personale, mai târziu, când se predă şi pronumele reflexiv în cazurile dativ şi acuzativ, studenţii nu mai înţeleg, de exemplu, când se folosesc formele *ne, va* [...]”[121] (Iliescu 2005: 57), pe de altă parte, cuplarea celor două clase de pronume este firească şi imposibil de evitat în special în contextul *transformării reciproce,* după cum bine s-a putut observa din exemplele date (vezi *supra*, **2.1., C.**).

În *introducerea personalelor în unităţile didactice prin intermediul cliticelor reflexive în acuzativ*, e nevoie de acordarea din partea profesorului a unei atenţii deosebite, în primul rând, în etapa de prezentare, **substituţiei** sau **înlocuirii** cliticului reflexiv pronominal cu pronumele personal[122]. În trecut, acest mecanism de verificare dacă verbul este sau nu este la diateza activă pronominală şi dacă cliticul este sau nu este pronume reflexiv a fost considerat unul foarte eficient, putându-se realiza în două variante pentru cazul acuzativ: personalul are aceeaşi persoană ca reflexivul şi verbul; persoana cliticului reflexiv este diferită de cea a personalului, singura rămasă constantă fiind a verbului (Neamţu 2014a: 114; LRC 1985: 228). Să se compare pronumele reflexiv propriu-zis: ***Mă** trezesc la ora 7.00*. cu pronumele personal propriu-zis: ***O** trezesc la ora 7.00.*; pronumele reflexiv posesiv: ***Mă** vopsesc la păr singură.* cu pronumele personal propriu-zis: ***O** vopsesc la păr singură.*

Astăzi, în urma noilor direcţii şi interpretări, varianta aceasta este validă numai în câmpul cliticelor reflexive în acuzativ de tip pronume (deci nu clitice

[118] Pentru existenţa unui subiect Ø în astfel de contexte, vezi Neamţu 2014b: 313-321.

[119] Pentru o astfel de abordare, vezi Bălănescu 1998: 204-207.

[120] Pentru predarea pronumelor personale propriu-zise, clitice şi nonclitice, cazul Ac, vezi Platon *et alii* 2019: 187-202, o variantă de lucru care nu se bazează pe cliticele reflexive în acuzativ introduse în unitatea 7 a aceluiaşi manual şi nici pe verbele predate până în acel punct.

[121] Pentru predarea reflexivelor făcându-se apel la cunoştinţele din jurul pronumelor propriu-zise personale, mai vezi şi Brâncuş 1978: 194; Albu, Bunget 1999: 153; Iliescu 2002: 99; Brâncuş *et alii* 2003: 124-125.

[122] În unele gramatici de RLS, în ciuda acceptării diatezei reflexive în afara opoziţiei cu cea activă pronominală, se fac astfel de menţiuni, vezi Petre, Şoşa 2005: 134, unde apare opoziţia următoare în cadrul reflexivelor: cele care *sunt substitute* vs cele care *nu sunt substitute.* Pentru cazul dativ al cliticelor, dativul cliticelor personale vs dativul cliticelor reflexive, vezi Arieşan *et alii* 2021: 35, unde apare şi un exerciţiu foarte oportun în acest sens.

reflexive de tip *formant* şi *marcă*), mai exact cele propriu-zis, posesiv şi factitiv, cu ajutorul cărora, de fapt, profesorul nu face decât să evidenţieze şi să epuizeze termenii *clasei de substituţie* pe care o are poziţia sintactică de complement direct, în subordonarea sa verbului-predicat[123]. În consecinţă, criteriul sintactic aplicat, în GALR (I, II 2005), cliticelor reflexive (vezi *supra*, **1.**) capătă o valoare deosebită în predarea RLS, în planul posibilităţii/al imposibilităţii de substituire, *opunând pronumele mai sus amintite formanţilor şi mărcilor reflexive*, care necesită o analiză diferită, după cum urmează:

(a) În cazul *formantului*, substituţia este practic imposibilă, comp. *a se baza* cu **a baza* (LRC 1985: 229).

(b) În cazul mărcilor, discuţia trebuie obligatoriu delimitată: marca reflexivă de diateză pasivă poate fi subtituită, însă, odată cu acest proces, este antrenată şi o reorganizare a enunţului: „*Legea se votează.* compară cu *Legea o votează Marea Adunare Naţională*" (LRC 1985: 228); marca reflexivă impersonală se află în imposibilitatea substituţiei cu alte nominale (GALR II/2005: 141).

Prin urmare, e de dorit ca, într-o primă fază, atunci când se introduc cliticele personale în acuzativ, să se utilizeze aceleaşi verbe alături de care au fost introduse iniţial cele reflexive, putându-se, astfel, bine evidenţia posibilitatea şi imposibilitatea unora dintre reflexive de a fi sau nu substituite. De asemenea, indiferent dacă predarea este propusă prin intermediul personalelor propriu-zise sau nu, inserarea unor exerciţii de tipul acesta nu poate neglijată[124].

(e) Obligativitatea prezenţei cliticelor reflexive în acuzativ pe lângă verb poate fi şi un real *dezavantaj* în procesul învăţării, deoarece aceste forme *nu mai au niciun alt context de exersare*, indiferent de activitatea comunicativă prin care s-ar putea realiza, adică nu pot fi întâlnite în alte *conjuncturi*[125], aşa cum se întâmplă, de pildă, în situaţia substantivelor comune şi proprii − genul acestora nu mai este exersat *în mod explicit* prea mult după introducerea sa la nivelul A1, unitatea 1, ci *implicit*, prin intermediul unor situaţii tipice de *acord gramatical*, fie *paradigmatic* (pronume personale propriu-zise, demonstrative, nehotărâte etc.), fie *sintagmatic*[126] (numerale cardinale cu valoare adjectivală, adjective pronominale, adjective propriu-zise etc.), cu clase de cuvinte *care se acordă cu*

[123] Toate aceste tipuri pronominale de clitice reflexive au ca notă comună însăşi funcţia de complement direct (GBLR 2016: 113-114).

[124] În predarea cliticelor pronumelor personale propriu-zise, astfel de exerciţii lipsesc în manualele de RLS care au apărut după 2005, de exemplu – vezi, în acest sens, Kohn 2009a: 90-99; 2009b: 122-135; Platon *et alii* 2019: 187-202; Dafinoiu *et alii* 2020: 164-175.

[125] Exceptând trecerea de la ce s-a predat la nivelul A1 la ce s-a predat la nivelul B1 în manualele clujene, în ceea ce priveşte verbele însoţite de clitice reflexive în acuzativ, singura modificare pe care o propune *Descrierea minimală* în *termenii progresiei* este cea care vizează modurile şi timpurile nou introduse ale verbelor cu care apar aceste clitice (Platon *et alii* 2023: 41, 63, 85).

[126] Pentru opoziţia *acord paradigmatic* vs *acord sintagmatic*, vezi Gruiţă 1981: 11-40.

aceste lexeme. În sprijinul acestei idei, stă şi trăsătura imposibilităţii cliticelor reflexive în acuzativ de a primi *determinanţi* (GALR I/2005: 232), deci nu li se pot subordona alte valori morfologice specifice limbii române, lucru, de altfel, firesc, mai ales în cazul celor care sunt *formanţi* sau *mărci*. Tocmai de aceea avem convingerea că numai *expunerea sistematică* şi de lungă durată a vorbitorilor nonnativi la respectivele contexte, profitând de orice text-input în care apar, reprezintă o modalitate temeinică de a asigura contactul cursanţilor cu ele şi utilizarea corectă în situaţii de comunicare diverse.

4. Concluzii

Verbele însoţite de clitice reflexive în acuzativ reprezintă deopotrivă un subiect complex şi destul de problematic pentru cadrele didactice de RLS, de la pregătirea materialelor până la predarea propriu-zisă, dovadă fiind multiplele dificultăţi cu care aceştia se pot confrunta de-a lungul carierei, dar şi pentru vorbitorii nonnativi. Din aceste raţiuni considerăm că un astfel de subiect, cu un asemenea *potenţial de analiză şi discuţii*, rămâne deschis, meritând o *examinare de ansamblu,* dar şi *de adâncime* în vederea actualizării atât a *Descrierii minimale*, ca descriere şi plasare pe nivel, cât şi, în special, a manualelor de specialitate, în calitatea lor de instrumente de lucru preţioase în relaţia cu vorbitorii nonnativi, dar şi cu alte cadre didactice/alte persoane interesate de formarea în domeniul RLS.

Predarea nu este a cliticelor reflexive în acuzativ, *ci a lexemelor verbale însoţite de cliticele reflexive în acuzativ de tip pronominal şi nonpronominal în cadrul construcţiilor sintactice* în care au fost integrate de către autorii noilor tratate de gramatica limbii române contemporane, profesorul fiind obligat să acorde o atenţie similară acestor trei dimensiuni atât în predare, cât şi în exersare, dar şi verbelor care nu sunt însoţite de clitice, purtătoare ale aceloraşi *semnificaţii*.

Tipologia nou propusă privind *departajarea ipostazelor cliticelor reflexive în acuzativ* în limba română din punct de vedere morfosintactic, *formant, pronume* şi *marcă*, trebuie să determine cadrul didactic de RLS la *identificarea unor criterii de delimitare şi a verbelor* pe care acestea le însoţesc în conformitate cu *regimul sintactic*, care, astăzi, se supune firesc unei noi analize, ca urmare a aplicării accepţiunii actuale a tranzitivităţii, dar şi a clasificării semantico-sintactice a verbelor.

Criteriul *sintactic*, dar şi dihotomia *reflexivitate inerentă* vs *reflexivitate contextuală,* aplicate în GALR I, II 2005, reprezintă *două dimensiuni însemnate care se potrivesc predării RLS.* Modificările prin care poate trece unul şi acelaşi verb, în absenţa schimbării sensului dat în dicţionar, în urma transformării de la stadiul nonreflexiv la cel reflexiv, necesită o relevare pe măsură, de aici şi

recomandarea pe care ne permitem să le-o facem profesorilor de RLS de a utiliza perechi de verbe de tipul *a spăla* vs *a se spăla*.

Totuşi, atragem atenţia că acestea nu trebuie confundate cu predarea în pereche a lexemelor verbale din seria celor de tipurile *a duce* vs *a se duce* şi *a întoarce* vs *a se întoarce*, opoziţii des întâlnite în manualele de RLS mai vechi. Dacă, prin intermediul primei perechi, se evidenţiază numai schimbarea sensului, în cazul ultimei, e nevoie de *o dublă analiză*, conform sensurilor apărute în *Dicţionarului explicativ* (2016): opoziţia *a întoarce* vs *a se întoarce* scoate în evidenţă *o transformare* odată cu apariţia cliticului reflexiv de tip pronume, cele două forme verbale având acelaşi sens; opoziţia *a întoarce* vs *a se întoarce* pune în lumină şi schimbarea sensului, reflexivul fiind un formant, o situaţie similară perechii *a duce* vs *a se duce*.

Bibliografie

1. Albu, Bunget 1999: Mihaela Albu, Ileana Bunget, *Limba română. România,* Volumul I, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1999.
2. Anderson, Freebody 1981: R. C. Anderson, P. Freebody, *Vocabulary knowledge*, în *Comprehension and Teaching: Research Reviews*, Guthrie (ed.), Newark, DE, International Reading Association, 1981, p. 77-117.
3. Arieşan *et alii* 2021: Antonela Arieşan, Elena Platon, Diana Burlacu, *Manual de limba română ca limbă străină. Nivelul B2*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2021.
4. Avram 2001: Mioara Avram, *Gramatica pentru toţi*, Ediţia a III-a, Bucureşti, Editura Humanitas, 2001.
5. Barbu 2017: Ana-Maria Barbu, *Dicţionar de contexte verbale*, Bucureşti, Editura Universităţii din Bucureşti, 2017.
6. Bălănescu 1998: Olga Bălănescu, *Limba română pentru străini (studenţi, diplomaţi, oameni de afaceri)*, Bucureşti, Editura Fiat Lux, 1998.
7. Biriş 2012: Gabriela Biriş, *Vocabularul minimal al limbii române: stadiul cunoştinţelor, perspective*, în *Noi perspective în abordarea românei ca limbă străină/ca limbă nematernă*, Elena Platon, Antonela Arieşan (ed.), Cluj-Napoca, Editura Casa Cărţii de Ştiinţă, 2012, p. 173-181.
8. Biriş *et alii* 2015: Gabriela Biriş, Elena Petre, Elisabeta Şoşa, *Romanian grammar for you. Part I: Rules and exceptions*, Craiova, Editura Sitech, 2015.
9. Brâncuş 1978: Grigore Brâncuş (coord.), *Limba română contemporană, Manual pentru Studenţi străini*, Bucureşti, 1978.
10. Brâncuş, Saramandu 1998: Grigore Brâncuş, Manuela Saramandu, *Gramatica limbii române. Morfologia*, Bucureşti, Editura ATOS, 1998.
11. Brâncuş *et alii* 2003: Grigore Brâncuş, Adriana Ionescu, Manuela Saramandu, *Limba română: manual pentru studenţii străini*, Anul pregătitor, Semestrul I, Ediţia a V-a, Bucureşti, Editura Universităţii din Bucureşti, 2003.

12. Budagov 1961: R. A. Budagov, *Introducere în ştiinţa limbii*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1961.
13. CECRL 2003: *Cadrul european comun de referinţă pentru limbi. Învăţare. Predare. Evaluare*, Diviziunea Politici Lingvistice, Strasbourg, 2003.
14. Coman 2025: Eliana-Alina Coman, *Situaţii problematice actuale în predarea limbii române ca limbă străină: construcţii cu pronume reflexive,* în *Qvaestiones romanicae, XII Biografia. Noi perspective metodologice*, *delimitări tematice, studii de caz*, tomul 1, Timişoara, Editura Universităţii de Vest, 2025.
15. Cornilescu 2002: Alexandra Cornilescu, *Observaţii privind interpretarea acuzativului prepoziţional în limba română*, în *Actele Colocviului Catedrei de limba română. Perspective actuale în studiul limbii române*, Bucureşti, Editura Universităţii din Bucureşti, 2002, p. 25-40.
16. Coste 1974: Daniel Coste, *La notion de progression en didactique des langues*, în *Études de linguistique appliquée*, Paris, Éditions Didier, vol. 16, 1974.
17. Dafinoiu 2018: Cristina Dafinoiu, *Dificultăţi întâmpinate de studenţii greci în învăţarea limbii române ca limbă străină*, în *Discurs polifonic în româna ca limbă străină (RLS)*, Elena Platon, Lavinia Iunia-Vasiu, Antonela Arieşan (ed.), Cluj-Napoca, Editura Casa Cărţii de Ştiinţă, 2018, p. 233-241.
18. Dafinoiu *et alii* 2020: Cristina Valentina Dafinoiu, Veronica Nedelcu, Laura Elena Pascale, Lucia Opreanu, *Limba română pentru străini, nivel A1-A2*, Otopeni, Editura Eurodidactica, 2020.
19. DŞL 2005: *Dicţionar de ştiinţe ale limbii*, Bucureşti, Editura Nemira, 2005.
20. DEX 2016: *Dicţionarul explicativ al limbii române*, Ediţia a II-a, revăzută şi îmbogăţită, Bucureşti, Editura Univers Enciclopedic Gold, 2016.
21. Dimitriu 1979: Corneliu Dimitriu, *Gramatica limbii române explicată. Morfologia*, Iaşi, Editura Junimea, 1979.
22. EVRO-P5 2015: *Limba română – evaluarea competenţei lingvistice la ciclul primar (EVRO-P5)*, Elena Platon (coord.), Antonela Arieşan, Luminiţa Fodor, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărţii de Ştiinţă, 2015.
23. GALR 2005: *Gramatica limbii române*, Vol. I *Cuvântul*, Valeria Guţu Romalo (coord.), Bucureşti, Editura Academiei Române, 2005.
24. GALR 2005: *Gramatica limbii române*, Vol. II, *Enunţul*, Valeria Guţu Romalo (coord.), Bucureşti, Editura Academiei Române, 2005.
25. Geană 2013: Ionuţ Geană, *Construcţii verbale prepoziţionale în limba română*, Bucureşti, Editura Universităţii din Bucureşti, 2013.
26. GBLR 2016: *Gramatica de bază a limbii române*, Gabriela Pană Dindelegan (coord.), Ediţia a II-a, Bucureşti, Editura Univers Enciclopedic Gold, 2016.
27. GLR 1966: *Gramatica limbii române*, Vol. I, Ediţia a II-a revăzută şi adăugită, Bucureşti, Editura Academiei R.S.R., 1966.
28. Goes 2005: Jan Goes, *Une initiation à la didactique du FLE*, Craiova, Editura Sitech, 2005.
29. González-Barros González 2014: José González-Barros González, *Dificultăţi pe care le întâmpină studenţii spanioli care învaţă limba română*, *în 40 de ani de limba*

română ca limbă străină la UBB. 1974-2014, Elena Platon, Antonela Arieşan (ed.), Cluj-Napoca, Editura Casa Cărţii de Ştiinţă, 2014, p. 58-71.

30. Graur 1938: Alexandru Graur, *Les verbes «réfléchis» en roumain*, în „Bulletin linguistique", VI, 1938, p. 42-98.
31. Gruiţă 1981: Gligor Gruiţă, *Acordul în limba română*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1981.
32. Gruiţă 2007: Gligor Gruiţă, *Gramatică normativă. 77 de întrebări, 77 de răspunsuri. Cum este corect?*, Ediţia a IV-a, Piteşti, Editura Paralela 45, 2007.
33. Guţu Romalo 1973: Valeria Guţu Romalo, *Sintaxa limbii române. Probleme şi interpretări*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1973.
34. Ionescu, Steriu 1999: Adriana Ionescu, Maria Steriu, *Verbul românesc. Dicţionar sintactic*, Bucureşti, Editura Universităţii din Bucureşti, 1999.
35. Iliescu 2002: Ada Iliescu, *Manual de limba română ca limbă străină pentru studenţii străini, pentru vorbitorii străini, pentru românii de pretudindeni*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., 2002.
36. Iliescu 2005: Ada Iliescu, *Predarea verbelor pronominale din perspectiva românei ca limbă străină*, în *Analele Universităţii din Craiova, Seria Ştiinţe filologice, Limbi străine aplicate*, anul I, nr. 1-2, Craiova, Editura Universitaria, 2005, p. 54-60.
37. Kohn 2009a: Daniela Kohn, *Puls. Manual de limba română pentru străini. Curs*, Iaşi, Editura Polirom, 2009a.
38. Kohn 2009b: Daniela Kohn, *Puls. Manual de limba română pentru străini. Exerciţii*, Iaşi, Editura Polirom, 2009b.
39. LRC 1985: *Limba română contemporană. Fonetica. Fonologia. Morfologia*, Vol. I, Ion Coteanu (coord.), Ediţie revizuită şi adăugită, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1985.
40. Nassaji, Fotos 2011: Hossein Nassaji, Sandra Fotos, *Teaching Grammar in Second Language Classrooms, Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*, New York and London Routledge, Taylor&Francis Group, 2011.
41. Nation 2001: I. S. P. Nation, *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
42. Neamţu 2014a: G. G. Neamţu, *Teoria şi practica analizei gramaticale. Distincţii şi... distincţii (cu trei seturi de grile rezolvate şi comentate)*, Ediţia a IV-a, Piteşti, Editura Paralela 45, 2014a.
43. Neamţu 2014b: G. G. Neamţu, *Studii şi articole gramaticale*, Cluj-Napoca, Editura Napoca Nova, 2014b.
44. Neamţu 2020: G. G. Neamţu, *Adnotări pe marginea flexiunii substantivale*, în *The Science of Liguistics: Papers in honour of Ştefan Oltean*, Imola-Ágnes Farkas, Adriana Todea (ed.), Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2020, p. 148-163.
45. Niculescu 1965: Alexandru Niculescu, *Individualitatea limbii române între limbile romanice, Contribuţii gramaticale*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1965.
46. Palmer 1917: H. E. Palmer, *The Scientific Study and Teaching of Languages*, London, University College, 1917.

47. Pană Dindelegan 1999: Gabriela Pană Dindelegan, *Sintaxa grupului verbal*, Ediția a II-a, Brașov, Editura AULA, 1999.
48. Pană Dindelegan 2003: Gabriela Pană Dindelegan, *Elemente de gramatică. Dificultăți, controverse, noi interpretări*, București, Editura Humanitas Educational, 2003.
49. Petre, Șoșa 2005: Elena Petre, Elisabeta Șoșa, *Gramatica limbii române. Reguli și excepții*, Craiova, Editura Sitech, 2005.
50. Platon 2012: Elena Platon, *Zaparea didactică în predarea RLS*, în *Noi perspective în abordarea românei ca limbă străină/ca limbă nematernă*, Elena Platon, Antonela Arieșan (ed.), Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2012, p. 7-23.
51. Platon *et alii* 2019: Elena Platon, Ioana Sonea, Dina Vîlcu*, Manual de limba română ca limbă străină (RLS) A1-A2*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2019.
52. Platon 2021: Elena Platon, *Româna ca limbă străină (RLS). Elemente de metadidactică*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2021.
53. Platon *et alii* 2023: Elena Platon, Ioana Sonea, Lavinia Vasiu, Dina Vîlcu, *Descrierea minimală a limbii române (A1, A2, B1, B2)*, Ediția a III-a, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2023.
54. Pop *et alii* 2002: Liana Pop, Victoria Moldovan, Lucia Uricaru, *Scurtă gramatică (româna ca limbă străină), nivel B1-B2*, Cluj-Napoca, Editura Echinox, 2002.
55. Radu 2007: Andreea Radu, *„Jocul" actual al reflexivizării și al dereflexivizării*, în *Limba română: stadiul actual al cercetării*, Gabriela Pană Dindelegan (coord.), 2007, p. 183-190.
56. RLNM-P1 2011: *Procesul de predare-învățare a RLNM la ciclul primar (P1)*, Elena Platon (coord.), Diana Viorela Burlacu, Ioana Silvia Sonea, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2011.
57. Roman 2024: Diana-Maria Roman, *Observații privind dezvoltarea competenței gramaticale în româna ca limbă străină*, în *Discurs polifonic în Româna ca limbă străină (RLS)*, Elena Platon, Lavinia Vasiu, Diana Roman, Cristina Bocoș (ed.), Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2024, p. 130-152.
58. Roman, Nasta 2024: Diana-Maria Roman, Lavinia Nasta, *Limba română ca limbă străină. O gramatică pe înțelesul tuturor*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2024.
59. Roman 2025: Diana-Maria Roman, Cursul *Româna ca limbă străină. Specific fonetico-fonologic și gramatical,* ținut în cadrul masteratului *Româna ca limbă străină/nematernă*, la Departamentul de limba română, cultură și civilizație românească și lingvistică generală, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, din anul universitar 2020-2021, 2025.
60. Saraș, Sfichi 1975: Marcel Saraș, Elena Sfichi, *Îndrumător metodic pentru predarea limbii franceze în școala generală*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1975.
61. SMLRC 1967: *Structura morfologică a limbii române contemporane*, Iorgu Iordan, Valeria Guțu Romalo, Alexandru Niculescu, București, Editura Științifică, 1967.
62. Soare 2010: Andreea Soare, *Reflexivul românesc. Sincronie și diacronie*, București, Editura Universității din București, 2010.

63. Sonea *et alii* 2021: Ioana Sonea, Lavinia Vasiu, Dina Vîlcu, *Manual de limba română ca limbă străină (RLS), nivelul B1*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2021.
64. Sterpu 2019: Iolanda Sterpu, *Limba română pentru străini. Gramatică şi exerciţii*, Ediţia a II-a, revizuită şi îmbunătăţită, Iaşi, Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi, 2019.
65. Stoica 2012: Gabriela Stoica, *Dificultăți lexico-semantice în achiziția limbii române ca limbă străină*, în *Noi perspective în abordarea românei ca limbă străină/ca limbă nematernă*, Elena Platon, Antonela Arieșan (ed.), Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2012, p. 182-191.
66. Şerban, Ardelean 1980: Vasile Şerban, Liliana Ardelean, *Metodica predării limbii române. Curs intensiv pentru studenţii străini*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1980.
67. Vasiu 2020: Lavinia-Iunia Vasiu, *Achiziția limbii române ca L2. Interlimba la nivelul A1*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2020.

Măi ChatGPT, da' oare chiar nu înțelegi nimic? Când algoritmii IA nu pricep marcatorii discursivi și pragmatici

ANCA-LORENA SACALÎȘ
Universitatea Babeș-Bolyai

Abstract. *Come on, ChatGPT, do you seriously not get anything at all? When AI algorithms fail to grasp discourse particles and discourse markers.* The article examines how Romanian discourse and pragmatic markers (such as *dar, deci, păi, măi, cică, iată)* structure interaction, signal attitudes and manage relationships between speakers, while remaining hard to interpret for large language models like ChatGPT. It argues that these models learn statistical co-occurrences and can fluently reproduce many markers, but often fail on deeper pragmatic tasks such as irony, evidentiality, hedging, recalibration of sentiment or colloquial borrowed markers, because they lack access to paraverbal cues, sociocultural context and procedural meaning. The text concludes that Romanian discourse markers are an excellent stress-test for pragmatic competence and calls for pragmatically annotated corpora, marker-focused training tasks and evaluations that go beyond grammaticality to capture tone, stance and contextual adequacy.

Keywords: *discourse markers, pragmatic markers, natural language processing, Romanian language, hedging, pragmatic competence, paraverbal cues, ChatGPT*

1. Introducere

Marcatorii discursivi şi pragmatici sunt componente lingvistice care nu au întotdeauna o valoare lexicală directă, dar joacă un rol crucial în organizarea ideilor şi în transmiterea intenţiei vorbitorului. Pentru oameni, acestea sunt indicii care facilitează înţelegerea fluxului logic şi emoţional al unui text, indiferent dacă acesta este unul oral sau scris. În schimb, pentru algoritmii IA, recunoaşterea şi interpretarea lor corectă rămâne o provocare majoră, deoarece modelele sunt adesea antrenate pe baze de date care nu acoperă suficient de bine contextul şi nuanţele subiective care transpar din spatele

cuvântului. Conform *Dicționarului de pragmatică* apărut în anul 2023, acești marcatori discursivi/pragmatici reprezintă:

> „[...] cuvinte care dau interlocutorului indicații despre felul în care trebuie să interpreteze conținutul descriptiv/propozițional al enunțului, constituind o categorie funcțional-pragmatică. [...] Ele facilitează construirea comunicării într-un mod complex, ajutându-l pe locutor să își exprime optim relevant intenția, și pe interlocutor să proceseze discursul integrând atât informațiile lingvistice, cât și pe cele paralingvistice și nonlingvistice." (Ionescu-Ruxăndoiu 2023: 214)

În timp ce oamenii se bazează intuitiv pe aceste indicii pentru a reconstrui intenții, relații logice și atitudini, sistemele de inteligență artificială întâmpină dificultăți majore în „a înțelege" sau chiar în a delimita asemenea unități.

Modelele mari de limbaj, precum ChatGPT, generează texte fluente în română și folosesc aparent natural marcatori discursivi și pragmatici de tipul *dar, însă, deci, păi, oricum, știi, măi* etc. Cu toate acestea, studii recente privind competența pragmatică a acestor modele arată că „înțelegerea" lor rămâne, în mare măsură, superficială: modelele captează distribuții și coocurențe, dar au dificultăți sistematice în recunoașterea inferențelor conversaționale, a efectelor de ironie, atitudine și adecvare contextuală.

Această lucrare își propune să discute, dintr-o perspectivă teoretico-aplicată, modul și gradul în care un model de tip ChatGPT poate prelucra și „înțelege" marcatorii discursivi și pragmatici în limba română.

2. Cadrul teoretic: marcatori discursivi și pragmatici

2.1. Definiții

De-a lungul timpului, s-a vehiculat o vastă paletă terminologică cu privire la acele componente ale discursului prin care se furnizează „indicii" și căi de interpretare a unei secvențe discursive – particule discursive, marcatori discursivi, marcatori pragmatici, conectori pragmatici, mărci pragmatice etc. Cu alte cuvinte, unități care îndeplinesc funcții similare la nivel discursiv și pragmatic sunt încadrate sub denumiri variate, în funcție de cadrul teoretic adoptat, aceste etichete conceptuale fiind deseori într-un raport de incluziune sau de sinonimie.

În lucrarea sa *Conectori pragmatici*, Ariadna Ștefănescu definește marcatorii discursivi drept „elemente lingvistice care au rolul de a organiza, de a structura și de a ghida interacțiunea verbală, fără a contribui în mod direct la propoziția în care apar" (Ștefănescu 2007: 15), fiind o clasă înrudită cu cea a conectorilor pragmatici" și „o subclasă a marcatorilor pragmatici" (Ștefănescu 2007: 17). Autoarea subliniază că aceste elemente – precum *deci, însă, ei bine,*

uite, păi – funcţionează, în primul rând, la nivelul coerenţei conversaţionale, şi nu la nivel gramatical, în sens strict, având rolul de a marca tranziţii, relaţii argumentative sau atitudinea vorbitorului faţă de ceea ce spune. Această perspectivă arată că marcatorii discursivi nu trebuie înţeleşi ca „adaosuri" sau „ticuri verbale", ci ca instrumente pragmatice esenţiale, indispensabile în organizarea logică şi interacţională a discursului. Astfel, marcatorii discursivi reprezintă o cheie de analiză a modului în care vorbitorii gestionează relaţiile dintre enunţuri, precum şi a modului în care îşi negociază poziţiile şi intenţiile în conversaţie.

În descrierea românei vorbite în Republica Moldova, de pildă, Valentina Cojocaru defineşte marcatorii discursivi drept „elemente marginale din punct de vedere lexical, vide semantic, opţionale din punct de vedere sintactic şi polifuncţionale din punct de vedere pragmatic" (Cojocaru 2013: 152), care funcţionează la nivelul discursului şi trebuie analizaţi în raport cu secvenţele pe care le precedă sau le succedă, precum şi cu contextul situaţional şi relaţia socioculturală dintre interlocutori.

În spaţiul academic extern, într-o formulare devenită deja influentă în pragmatica internaţională (chiar dacă a fost publicată în urmă cu aproape trei decenii), Risselada şi Spooren (1998: 132) definesc marcatorii discursivi ca „expresii lingvistice a căror funcţie principală este de a facilita interpretarea relaţiilor de coerenţă dintre o unitate discursivă şi unităţile învecinate şi/sau aspecte ale situaţiei de comunicare"[1]. Această accepţiune este compatibilă cu descrierile din lingvistica românească, unde termenii de *marcatori discursivi*, *marcatori pragmatici* şi *conectori pragmatici* se suprapun parţial, dar vizează aceeaşi clasă de elemente cu rol predominant discursiv şi pragmatic.

În lucrarea de faţă, optăm pentru restrângerea sferei terminologice la două categorii de marcatori – discursivi şi pragmatici –, fără a mai dezbate direcţiile de cercetare actuale sau controversele care se pot isca în jurul acestui subiect, nici nuanţele pe care le evidenţiază o abordare sau alta dintre cele pe care nu le dezvoltăm aici.

2.2. Tipologii şi exemple

Departe de a fi simple elemente gramaticale, aceste unităţi joacă roluri complexe în structurarea informaţiei şi în reglarea interacţiunii, motiv pentru care sunt împărţite în două categorii majore: marcatori discursivi, care

[1] Traducerea citatelor din limba engleză ne aparţine. Pentru facilitarea parcurgerii textului, am integrat în studiu traducerea, iar, în note, am păstrat textul original: „to facilitate the process of interpreting the coherence relation(s) between a particular unit of discourse and other, surrounding units and/or aspects of the communicative situation" (Risselada şi Spooren 1998: 132).

articulează conexiuni logice între segmentele enunțului, respectiv marcatori pragmatici, care reflectă atitudini, intenții și poziționări interpersonale. Această distincție permite o înțelegere mai nuanțată a felului în care comunicarea funcționează dincolo de nivelul strict lexical, relevând mecanismele prin care vorbitorii construiesc sens și relații în timp real.

Astfel, în lucrarea de față, optăm pentru ilustrarea și detalierea a două tipuri majore de marcatori:

a) discursivi (se manifestă printr-o relație textuală):

(1) *Dar, până la urmă, știi că am avut dreptate.*

- în acest context, *dar* marchează opoziția față de un context anterior, indicând, în cele din urmă, o reevaluare;
- *știi* accentuează o verificare a cunoașterii comune.

(2) *Deci, dacă am înțeles bine, mâine vii tu mai devreme.*

- *deci* marchează o concluzie/reformulare a ceva spus anterior.

b) pragmatici (relație interpersonală):

(3) *Măi, nu ți-am zis să nu mai faci asta?*

- *măi* encodează apropiere + ușor reproș.

(4) *Cică vine și el la ședință.*

- *cică* marchează distanțarea vorbitorului de conținut (informația este prezentată ca fiind auzită sau relatată de către altcineva, nu observată direct de către vorbitor, iar atitudinea față de acea informație poate fi una de îndoială sau scepticism).

Exemplele ilustrate mai sus dezvăluie câteva dintre dimensiunile esențiale ale marcatorilor discursivi și pragmatici, caracteristici care privesc mai mult relația dintre persoanele implicate în comunicare decât succesiunea de cuvinte, în sine, pe care aceștia le selectează pentru a se exprima:

- nu pot fi interpretați adecvat dacă sunt tratați ca simple adverbe, conjuncții etc.;
- semnificația lor depinde crucial de poziție, intonație (în cazul unui discurs oral), genul de discurs și relația dintre participanții la comunicare;
- aceeași structură lexicală (*iată*, *păi*, *mă rog*, *măi*) poate avea funcții foarte diferite în contexte diferite, de multe ori chiar diametral opuse.

Astfel de unităţi, cum sunt cele redate în cadrul acestei succinte treceri în revistă, sunt exact tipul de „semnal fin" pe care sistemele IA îl pot mima statistic, însă fără a avea acces la stratul de intenţii şi presupoziţii pe care lingvistica pragmatică le scoate în evidenţă şi le supune discuţiei.

3. Ce face efectiv un model ca ChatGPT cu aceşti marcatori?

3.1. Cum procesează un model de tip ChatGPT limbajul: implicaţii pentru marcatorii discursivi

Modelele mari de limbaj de tip ChatGPT sunt reţele neuronale de tip *transformer* antrenate pe *corpora* masive de text. Ele operează prin împărţirea enunţurilor în unităţi elementare (*tokeni*), atribuirea unor reprezentări numerice (*vectori de embedding*) acestor tokeni şi actualizarea acestor reprezentări prin *mecanisme de autoatenţie*, astfel încât modelul să poată prezice, pentru orice secvenţă, ce *token* are cea mai mare probabilitate de a urma.

Modelul ChatGPT a fost antrenat pe cantităţi foarte mari de text, provenite din cărţi, articole, pagini web, conversaţii[2] etc., pentru „a învăţa" tipare statistice ale limbii. Nu percepe lumea precum un om, ci operează prin modelare probabilistică a limbajului. Mai exact, funcţionează pe baze matematice: pentru fiecare întrebare, primeşte textul, îl descompune în *tokeni* şi calculează care este următorul *token* cu cea mai mare probabilitate de apariţie. Acest lucru creează iluzia de conversaţie, explicaţie, coerenţă, dar este doar un calcul probabilistic foarte avansat. Aşadar, ChatGPT este un algoritm distribuit, care operează pe reprezentări statistice ale limbii, învăţate din corpuri masive de text. Acesta generează discurs coerent simulând structuri, stiluri şi acte ilocuţionare, însă fără să aibă acces la intenţionalitate.

Pentru marcatorii discursivi şi pragmatici – *păi*, *deci*, *mă rog*, *iată*, *nu-i aşa?* –, aceasta înseamnă că modelul învaţă în ce poziţii apar în general (la început de enunţ, între două propoziţii, la final), cu ce tipuri de acte de vorbire se asociază (dezacord, concesie, explicaţie, concluzie, întrebare de confirmare), în ce registre şi genuri textuale sunt frecvente (conversaţii, comentarii online,

[2] Este important de subliniat că stilurile textelor analizate sunt extrem de diverse, cuprinzând atât texte corecte din punct de vedere gramatical şi lexical, cât şi texte care prezintă erori sau neconcordanţe la nivel gramatical, lexical, sintactic sau discursiv. Această varietate include, de exemplu, exprimări colocviale, construcţii incomplete, greşeli de ortografie sau formulări ambigue, care nu respectă forma normată a limbii. În consecinţă, prezenţa acestor texte „imperfecte" în corpusul de date utilizat pentru antrenarea unui model de IA poate conduce la ceea ce se numeşte „vicierea" corpusului, adică modelul învaţă nu doar formele corecte, ci şi patternuri incorecte sau neobişnuite. Acest fenomen poate afecta capacitatea modelului de a genera text coerent şi corect, precum şi acurateţea răspunsurilor sale, mai ales în contexte în care se aşteaptă respectarea normelor stricte ale limbii.

interviuri etc.) şi ce alte elemente le precedă sau le urmează, de obicei. În ceea ce priveşte marcatorii discursivi, un model precum ChatGPT nu „ştie" explicit că *păi* marchează, de multe ori, dezacordul politicos sau un răspuns ezitant, dar învaţă că secvenţe dialogale de tipul – *Vii mâine?*, – *Păi, nu cred...* sunt extrem de frecvente şi că, în contexte similare, producerea lui *păi* înainte de un dezacord creşte probabilitatea de a se potrivi cu datele din antrenare.

3.1. Reproducere vs *interpretare*

Modelele mari de limbaj reproduc frecvent tipare credibile de folosire a marcatorilor, dar pot eşua în sarcini care cer: recunoaşterea tonului (ironie, impolitețe, atenuare), evaluarea adecvării pragmatice, reaşezarea relaţiilor logice într-un text atunci când sunt utilizaţi marcatori.

De exemplu, una dintre lucrările experimentale ale lui Nazeer Imran şi a celorlalţi autori din echipa sa de cercetare (Nazeer *et alii* 2024: 424-435) care testează aşa-numita *competenţă pragmatică*[3] arată că modelele de IA sunt capabile să formuleze acte de vorbire explicite, dar au performanţe mai slabe la interpretarea aluziilor, a cererilor indirecte sau a implicaturilor[4] care se bazează pe detalii de formulare. Cu alte cuvinte, ChatGPT sau oricare alt model de IA poate folosi corect *deci, dar, oricum* în producerea de text, dar poate rata diferenţa pragmatică dintre *Da, sigur că vin.* şi *Da, sigur că vin, mă rog.,* unde *mă rog* atenuează angajamentul şi introduce o nuanţă de rezervă sau oboseală, greu de extras doar din coocurenţe.

3.2. Marcatori „canonici"/„tari" vs *marcatori „slabi"*

La nivel structural, modelele de tip ChatGPT realizează cu multă acurateţe segmentarea implicită a textului în unităţi argumentative, pe de o parte, prin folosirea marcatorilor „canonici"/„tari" (*dacă, dar, însă, deci*), pentru a asigura coerenţa dintre fraze, pe de altă parte, prin reformularea textelor, păstrând aproximativ acelaşi schelet de marcatori. Acest comportament e mai mult decât transparent în cazul generării de rezumate sau eseuri în română (sau în oricare altă limbă cu care operează sistemul), unde chatbotul produce frecvent

[3] Competenţa pragmatică este capacitatea de a folosi şi de a interpreta limbajul în mod adecvat situaţiei, nu doar corect gramatical. În termeni actuali, ea înseamnă să ştii ce, cui, când şi cum poţi spune, astfel încât enunţul să fie social şi cultural potrivit, să respecte normele de politeţe şi să permită înţelegerea sensurilor implicite.

[4] *Implicaturile* reprezintă, în termeni pragmatici, acele sensuri „înţelese, dar nespuse" pe care interlocutorii le deduc dintr-un enunţ pe baza contextului, a principiului cooperării şi a regulilor „nescrise" care guvernează interacţiunile verbale (claritatea, relevanţa, cantitatea adecvată de informaţie sau modul de exprimare), dincolo de ceea ce este exprimat literal.

secvenţe de tip *în primul rând, pe de altă parte, în concluzie*, foarte apropiate de convenţiile şcolare.

Totuşi, în vorbirea spontană, apar numeroşi marcatori „slabi", fragmentari – *Mă rog, nu prea a ieşit cum voiam./Era, cum să zic, cam ciudat./ Oricum, na, vedem noi.* –, care marchează microtranziţii, ezitări, reluări şi ale căror funcţii sunt mult mai subtile decât cele ale conectorilor aşa-zişi „canonici". Modelul de IA tinde să le subreprezinte în producţie (unde generează un stil mai „curat"/mai simplificat decât în româna vorbită) şi să le trateze, în interpretare, ca *stopwords*[5], pierzând informaţie pragmatică importantă, fără de care sensul poate fi incomplet sau ambiguu, iar intenţia vorbitorului poate fi greşit înţeleasă. Aceşti marcatori joacă un rol esenţial în gestionarea fluxului conversaţional şi în transmiterea atitudinii sau a gradului de certitudine, aspecte pe care sistemele de procesare automată a limbajului le ignoră frecvent din cauza strategiilor de filtrare standard.

4. Scenarii de procesare: tipuri de reuşite şi eşecuri

4.1. Analiza de sentiment şi atitudine

Modelele IA pot folosi marcatori discursivi pentru a-şi îmbunătăţi clasificarea de sentiment. De pildă, acestea exploatează marcatori de tip *din fericire, din păcate* ca semnale de polaritate afectivă: primul introduce o evaluare pozitivă a situaţiei, al doilea, una negativă. Aceste expresii nu descriu fapte noi, ci encodează atitudinea vorbitorului faţă de conţinutul propoziţiei şi pot servi drept semnale de polaritate în sarcini de analiză de sentiment. Alte exemple, la fel de concludente: *Cu părere de rău, dar filmul a fost dezamăgitor.*, respectiv *Slavă Domnului, analizele au ieşit bine.*, care oferă indicii explicite despre evaluarea vorbitorului. Un model ca ChatGPT va clasifica, foarte probabil, corect prima propoziţie ca având polaritate negativă, iar, a doua, ca pozitivă, pentru că expresiile *cu părere de rău* şi *slavă Domnului* au distribuţii clare. Însă, când marcatorii doar reorientează discursul, fără un lexem afectiv clar, performanţa poate scădea.

În cele ce urmează, vom trata comparativ următoarele exemple:

(5) *Servirea a fost bună, dar parcă lipsea ceva.*
(6) *Servirea a fost bună... Parcă lipsea ceva, totuşi.*

[5] Aşa-numitele *stopwords* sunt cuvinte foarte frecvente care, în multe aplicaţii NLP (*i.e.* aplicaţii de procesare a limbajului natural, mai exact acele sisteme sau „unelte" care folosesc IA pentru a lucra automat cu text sau vorbire în limbaj uman), sunt eliminate din text, pentru că apar des şi, în medie, adaugă puţină informaţie utilă la nivel de conţinut. De obicei, este vorba despre articole, prepoziţii, conjuncţii, după filtrarea cărora rămân termenii „de bază" ai propoziţiei, care poartă încă majoritatea sensului.

Din perspectivă pragmatică, *dar* și *totuși* din exemplele (5) și (6) recalibrează evaluarea, sugerând (cel puțin) o atenuare a pozitivității. Un model de tipul ChatGPT poate rata această recalibrare și riscă să acorde enunțului, în consecință, un scor prea pozitiv, dacă se concentrează pe adjectivul *bună* și ignoră funcția adversativă a marcatorilor, pierzând astfel nuanțele pragmatice esențiale pentru înțelegerea corectă a intenției vorbitorului.

4.2. Interpretarea ironiei și a reproșului

Marcatorii pragmatici ca *măi, păi, cică* contribuie, în mod fundamental, la recunoașterea ironiei, a reproșului sau a distanțării de situația sau de partenerul de comunicare. Un model ca ChatGPT poate parafraza ușor *Măi, iar ai uitat cheia.* sau *Păi ți-am zis eu că așa se întâmplă*., dar, dacă este întrebat explicit „E această replică ironică sau neutră?", răspunsul poate oscila sau poate fi însoțit de justificări vagi, tocmai pentru că nu are acces la contextul situațional și la relația dintre vorbitori. Dacă e să privim realist, astfel de judecăți sunt dificile chiar și pentru oameni în absența contextului, ceea ce amplifică incertitudinea modelelor.

4.3. Contact lingvistic și marcatori împrumutați

Româna actuală folosește masiv împrumuturi pragmatice din engleză, mai ales în mediile urbane și online. Vom analiza succint două dintre aceste exemple:

(7) *Și, <u>like</u>, nu știu ce să zic.*
(8) *Deci, <u>basically</u>, am încheiat discuția.*

Aceste împrumuturi, precum *like* (7) și *basically* (8), sunt integrate în vorbirea românească pentru a marca ezitarea, atenuarea sau clarificarea mesajului, funcționând ca marcatori conversaționali care reflectă influența culturii digitale și a comunicării internaționale. Ele sunt frecvent utilizate pentru a crea o atmosferă informală și pentru a facilita fluxul conversațional, dar pot fi ignorate sau incorect interpretate de sistemele de procesare automată a limbajului, care nu întotdeauna recunosc valoarea lor pragmatică.

Cercetările arată că astfel de forme sunt adesea folosite aproape exclusiv ca marcatori discursivi și pragmatici, pierzându-și conținutul lexical original. Un model ca ChatGPT, antrenat atât pe română, cât și pe engleză, poate reda astfel de structuri într-un mod foarte natural, dar este posibil să le suprainterpreteze lexical (de exemplu, să considere *basically* drept un corespondent pentru „în

esență" și să îi acorde un conținut conceptual), ratând funcția de umplere, atenuare sau *hedging*[6] tipică în vorbire.

În același timp, dacă modelul a fost antrenat pe corpusuri academice, unde astfel de împrumuturi apar rar, va tinde să le subgenereze, ceea ce îl face mai puțin reprezentativ pentru româna colocvială.

4.4. Marcatorii ca indicatori statistici ai relațiilor de coerență

Cercetările privind relațiile de coerență în discurs evidențiază faptul că mulți marcatori sunt corelați aproape biunivoc cu anumite tipuri de relații retorice: cauzalitate (*căci*, *deoarece*, *pentru că*), concesie (*totuși*, *cu toate acestea*), concluzie (*deci*, *așadar*) etc. În termeni de model de limbaj, aceasta înseamnă că prezența unui marcator ca *deci* într-o anumită poziție furnizează o informație relevantă cu privire la relația dintre propozițiile adiacente, ajutând la identificarea conexiunilor logice sau cauzale dintre idei. Modelul poate astfel să anticipeze că, după *deci*, va urma, de cele mai multe ori, o concluzie, un rezumat sau o reformulare, generând configurări sintactice și lexicale compatibile: *Deci, cred că…*, *Deci, problema este că*…

Acest tip de asociere este extrem de util pentru sarcini precum generarea de texte argumentative, rezumarea sau continuarea unui dialog. Totuși, el nu garantează o „înțelegere" conceptuală a relațiilor logice: modelul poate produce enunțuri cu marcatorul *deci* într-un context în care relația dedusă este, de fapt, adversativă sau de clarificare, nu de concluzie, dacă astfel de ocurențe au fost frecvente în datele de antrenare sau dacă promptul indus de către utilizator este ambiguu.

5. De ce rămâne „înțelegerea" parțială: explicație din perspectiva IA

5.1. Semnificație procedurală vs *distribuții lexicale*

Literatura pragmatică insistă că marcatorii discursivi au, în principal, semnificație procedurală, adică nu descriu stări de lucruri, ci oferă instrucțiuni despre cum trebuie procesat restul enunțului. În română, aceasta se vede clar în exemple precum *cică* (indică faptul că informația nu provine din experiența directă a celui care vorbește/scrie, ci dintr-o altă sursă), *păi* (care are funcția de a reactualiza sau, în anumite contexte, de a justifica), *iată* (utilizat pentru a focaliza atenția asupra unei idei).

[6] *Hedging* este strategia lingvistică prin care vorbitorul își „îmblânzește" enunțul: își reduce gradul de certitudine, de asumare directă, pentru a suna mai prudent, mai politicos sau mai puțin agresiv (*cf.* Liu 2020: 1614).

Modelele ca ChatGPT nu au o reprezentare explicită a instrucțiunilor de procesare, ci ele învață doar regularități statistice între *tokeni*. Acest lucru le permite să anticipeze, cu mare acuratețe, apariția unui marcator într-un context dat, dar nu garantează că „știu" ce se schimbă în interpretare când marcatorul e prezent sau absent, mai ales în inferențe subtile.

5.2. Lipsa accesului la componenta paraverbală și la contextul nonlingvistic

O bună parte a funcțiilor marcatorilor din limba română ține de componenta paraverbală și interacțională: pauza după *păi*, intonația ascendentă la *nu?*, accentul pe *măi* etc. Modelele *text-only* nu văd aceste indicii, iar, chiar și atunci când textul scris le marchează prin punctuație, convențiile pot varia masiv – de pildă, *pai* fără diacritice, scrieri în chat fără virgule etc.

Studiile despre ChatGPT în pragmatica L2 subliniază că modelul de tip „pragmatică universală" – unde se uniformizează totul la un singur stil de răspuns, relativ generic și neutru, aplicat tuturor situațiilor și interlocutorilor, fără adaptare fină la context cultural, relațional sau emoțional – este bazat pe formule învățate, nu pe adaptare fină la identitatea și rolul utilizatorului. Pentru română, aceasta înseamnă că același tip de secvență cu *dragă, măi, hai, vezi tu* poate fi produs în contexte foarte diferite, fără ajustări adecvate de politețe sau grad de familiaritate.

6. Concluzii

Marcatorii discursivi și pragmatici din română sunt esențiali pentru coerență, atitudine și gestionarea relației dintre vorbitori, iar tocmai aceste trăsături îi fac dificil de tratat de modelele mari de limbaj. În timp ce oamenii folosesc intuitiv particule precum *dar, deci, păi, măi, cică, iată* pentru a semnala opoziții, concluzii, justificări, apropiere sau distanțare, modelele IA le procesează, în primul rând, ca distribuții probabilistice, fără acces la stratul de intenții, presupoziții și indicii paraverbale care le conferă sensul fin.

Așa cum s-a precizat și mai sus, marcatorii au statut periferic din punct de vedere gramatical, dar central din punct de vedere pragmatic: ei structurează discursul, calibrează tonul și negociază pozițiile interlocutorilor, funcționând ca „instrucțiuni de procesare", nu doar ca purtători de conținut lexical. Pentru un model ca ChatGPT, aceasta se traduce într-o competență dublă și asimetrică: pe de o parte, generează texte fluente, cu marcatori plasați în poziții verosimile; pe de altă parte, poate rata efectele lor asupra politeții, a angajamentului, mai ales în contexte ironice, colocviale sau marcate sociolingvistic.

Analizele recente asupra pragmaticii LLM-urilor arată că aceste modele excelează la reproducerea formelor „canonice" (eseuri, rezumate etc.), dar scad în performanţă când trebuie să interpreteze sau să producă marcatori „slabi", împrumuturi pragmatice ori nuanţe de evidenţialitate şi *hedging*, exact zonele unde româna este cea mai bogată. În absenţa intonaţiei, a gesturilor şi a unui ancoraj ferm în contextul situaţional, IA riscă să uniformizeze stilul într-un registru uniformizat, mai politicos şi mai neutru decât uzul real şi să trateze marcatorii drept „cuvinte de umplutură", nu drept semnale interpretative.

Pentru a depăşi această „înţelegere" parţială, sunt necesare atât resurse, cât şi metode dedicate limbii române: corpusuri adnotate pragmatic şi sarcini de antrenare centrate explicit pe relaţiile marcate de *dar, deci, oricum, cică* etc. În acest cadru, marcatorii discursivi şi pragmatici nu mai sunt „ticuri verbale" demne de ignorat, ci devin un teren de testare pentru adevărata competenţă pragmatică a modelelor de tip ChatGPT în română (şi nu numai), precum şi o cheie pentru apropierea lor de fineţea interacţiunii umane. Doar în acest fel se poate vorbi, într-un sens mai puternic, despre modele IA care nu doar folosesc, ci şi „pricep" particulele şi marcatorii discursivi.

Bibliografie

1. Cojocaru 2013: Valentina Cojocaru, „Marcatori discursivi în limba română vorbită din Republica Moldova: interferenţe cu limba rusă", în Rodica Zafiu *et alii* (eds), 2013, *Limba română: variaţie sincronică, variaţie diacronică*, vol. I, Bucureşti, Editura Universităţii din Bucureşti, 2013, p. 149-157.
2. Hoarţă Cărăuşu 2020: Luminiţa Hoarţă Cărăuşu, *A Taxonomy of the pragmatic Markers within the current romanian religious Discourse,* în vol. *ANADISS, Revistă de Analiza Discursului*, 30 (II), 2020, p. 149-158.
3. Liu 2020: Jin Liu, *A Pragmatic Analysis of Hedges from the Perspective of Politeness Principle*, în vol. *Theory and Practice in Language Studies*, vol. 10, 12, 2020, p. 1614-1619.
4. Nazeer *et alii* 2024: Nazeer Imran, Nida Mushtaq Khan, Aman Nawaz, Jawaria Rehman*, An Experimental Analysis of Pragmatic Competence in Human-ChatGPT Conversations* , în vol. „Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences", vol. 12, no. 1, 2024, p. 424-435.
5. Riselda, Spooren 1998: Riselada R. şi W. Spooren, *Introduction: discourse markers and coherence relations*, în vol. *Journal of Pragmatics*, 30 , 1998, p. 131-134.
6. Ştefănescu 2007: Ariadna Ştefănescu, *Conectori pragmatici*, Bucureşti, Editura Universităţii din Bucureşti, 2007.
7. Ionescu-Ruxăndoiu 2023: Liliana Ionescu-Ruxăndoiu (coord.), *Dicţionar de pragmatică şi de analiză a discursului (DPAD)*, Iaşi, Editura Institutul European, 2023.

Utilizarea metalimbajului la cursurile de RLS. Un beneficiu sau o provocare?

MARIA SIMINA-SUCIU
Universitatea Babeş-Bolyai

Abstract. *The use of metalanguage in RLS courses*. A benefit or a challenge? Metalanguage is used by teachers to explain grammatical phenomena when teaching a foreign language. However, some students are unfamiliar with certain concepts, so they fail to understand what we mean by terms such as "noun" or "pronoun." This causes them difficulties, as they often focus on metalanguage rather than on what the teacher is teaching. Although in some situations specialized terms can be avoided, in others they are necessary, providing clarity and precision. The purpose of this article is to analyze the difficulties in using metalanguage in RLS teaching and to present some solutions for them.

Keywords: *communicative competence, metalanguage, epilanguage, grammatical competence, acquisition, communication*

0. Premise

Articolul de faţă porneşte de la numeroasele dificultăţi întâmpinate în cadrul predării limbii române ca limbă străine, mai exact în timpul predării gramaticii. Apariţia acestora este cauzată de utilizarea frecventă a metalimbajului care ajunge să genereze confuzii în rândul studenţilor, deoarece fie ei nu cunosc termenii specializaţi, lucru care necesită o pregătire anerioară, fie conceptele respective nu există în limbile lor materne. Confuziile acestea ridică probleme care îngreunează procesul de predare-învăţare, întrucât explicarea metalimbajului devine cronofagă, mutând, în acelaşi timp, accentul de la limba practică la cea descriptivă.

Scopul articolului este să prezinte avantajele utilizării metalimbajului, în situaţiile în care acesta este necesar, dar şi strategii prin care se poate apela la un epilimbaj, al cărui scop este să faciliteze procesul educativ.

Articolul va fi structurat în două secţiuni: în prima parte vom discuta câteva aspecte teoretice privitoare la utilizarea metalibajului şi la beneficiile pe care le poate aduce, iar a doua parte se va concentra pe explicarea termenului

de epilimbaj, propunând câteva strategii de înlocuire a metalimbajului. La final, vom prezenta concluzii derivate, atât din studii, cât şi din discuţii avute cu studenţii despre această temă.

1. Metalimbajul şi utilizarea lui la cursurile de limbă străină

Metalimbajul reprezintă un mod utilizat pentru a descrie, în mod teoretic, elementele unei limbi. Expresiile utilizate au un caracter mai abstract, scopul lor fiind categorizarea elementelor lexicale şi a funcţiilor sintactice. În predarea unei limbi străine, devenind un instrument necesar în descrierea limbii, pentru a o face mai uşor de înţeles, permiţând corelaţii cu fenomene gramaticale prezente în alte limbi.

Problema utilizării acestui fenomen este abordată de Z. Feng, care, în articolul *Metalanguage and Foreign Language* (2005), analizează rolul metalimbajului (limbajul despre limbaj) în procesul de învăţare a limbilor străine. Autorul consideră că metalimbajul reprezintă un instrument fundamental în predare şi învăţare, întrucât contribuie la clarificarea şi explicarea conceptelor lingvistice şi structurale într-o manieră accesibilă studenţilor. Totodată, este evidenţiată necesitatea utilizării unui metalimbaj adecvat, capabil să faciliteze o înţelegere mai profundă a limbii străine şi să accelereze procesul de achiziţie a acesteia.

În plus, articolul analizează diferitele modalităţi prin care limbajul explicativ poate fi integrat în predarea limbilor străine, subliniind importanţa conştientizării de către profesori a rolului pe care termenii de specialitate şi explicaţiile furnizate îl au în procesul educaţional. Feng (2005: 24–27) arată că acest tip de discurs nu doar sprijină dezvoltarea competenţelor lingvistice, ci contribuie şi la crearea unui mediu de învăţare mai eficient şi mai interactiv.

De-a lungul articolului, Feng (2005: 24–27) susţine utilizarea metalimbajului, atrăgând totodată atenţia asupra dificultăţilor care pot apărea în urma folosirii acestuia. De exemplu, un discurs excesiv de tehnic sau insuficient de clar poate genera frustrare sau interpretări eronate ale limbii-ţintă. Pentru a depăşi aceste obstacole, cercetătorul formulează o serie de recomandări adresate profesorilor de limbi străine, precum adaptarea terminologiei la nivelul de înţelegere al studenţilor şi utilizarea ei într-o manieră clară şi concisă. Feng subliniază astfel importanţa unui metalimbaj accesibil în predare şi argumentează că acesta reprezintă un instrument indispensabil pentru o învăţare lingvistică eficientă.

Un alt cercetător care abordează această problematică este Mike Ellis (2016), care analizează rolul metalimbajului în contextul predării comunicative a limbilor străine (Communicative Language Teaching – CLT). Deşi această abordare pune accent pe folosirea limbii în situaţii reale şi pe comunicarea

autentică, Ellis susţine că metalimbajul rămâne necesar, cu condiţia să fie utilizat cu moderaţie şi în mod strategic. În viziunea sa, acesta funcţionează ca un instrument cognitiv, deoarece îi ajută pe elevi să conceptualizeze şi să organizeze informaţiile lingvistice, facilitează înţelegerea diferenţelor dintre L1 şi L2 şi contribuie la dezvoltarea conştientizării lingvistice (Ellis 2016: 146).

În plus, acesta combate ideea că într-o lecţie centrată pe dezvoltarea competenţei comunicative ar trebui eliminat metalimbajul. Cu toate că obiectivul principal îl reprezintă comunicarea, studenţii au adesea nevoie de explicaţii clare, concise şi accesibile pentru a înţelege anumite structuri sau fenomene gramaticale. Acest lucru conduce la autonomia pe care studenţii o dobândesc, înţelegând cum şi de ce limba funcţionează într-un anumit fel. De asemenea, le facilitează strategiile de autocorectare şi reflecţia asupra propriei învăţări.

În continuarea articolului său, Ellis (2016: 146-149) propunea îmbinarea eficientă dintre activităţi comunicative şi metalimbaj prin următorul model realizat în două etape:

a) Faza comunicativă, concentrată pe sens – utilizarea limbii în contexte autentice: dialoguri, conversaţii. Această primă fază are un caracter practic, în care studenţii lucrează pentru a crea dialoguri, conversaţii pe teme diverse, rolul profesorului fiind acela de a-i supraveghea, fără să intervină prea mult.
b) Faza de reflecţie, concentrată pe formele cuvintelor – sprijin prin metalimbaj pentru a clarifica dificultăţile apărute. În această a doua fază, profesorul explică greşelile pe care le-a remarcat de-a lungul activităţilor de comunicare.

Această etapizare a lecţiei este necesară pentru a consolida atât fluenţa, prin exersarea comunicării, cât şi acurateţea, prin explicarea şi exersarea structurilor problematice. Ellis susţine că metalimbajul este un complement valoros în predarea comunicativă, nu un obstacol. Folosit inteligent, moderat şi adaptat nivelului elevilor, metalimbajul îmbunătăţeşte înţelegerea limbii, dezvoltă conştiinţa lingvistică şi contribuie la o învăţare mai eficientă şi mai autonomă.

Un alt cercetător care abordează problematica metalimbajului este M. J. Schelppegrell (2013) care explorează importanţa metalimbajului în dezvoltarea limbajului academic, un subiect relevant în contextul educaţiei şi al învăţării limbii, în special pentru studenţii care învaţă într-o limbă străină sau a celor care trebuie să dezvolte competenţe lingvistice pentru a avea succes în contexte academice.

Schleppegrell defineşte metalimbajul ca limbajul folosit pentru a descrie şi analiza limbajul însuşi, oferind o perspectivă metacognitivă asupra limbii. Articolul subliniază faptul că, în educaţia academică, metalimbajul nu este doar

un instrument de predare a gramaticii sau a vocabularului, ci și un mijloc de înțelegere și aprofundare a limbajului academic, care este adesea diferit de limbajul de zi cu zi (2015: 154).

În opinia lui, avantajele utilizării sunt că studenții pot înțelege și memora vocabularul tehnic și specific domeniilor academice, pot înțelege structuri gramaticale mai complexe și pot utiliza mai ușor formule de organizare și argumentare discursivă. Schleppegrell (2013: 168-170) concluzionează că metalimbajul este esențial pentru dezvoltarea limbajului academic, în special în învățarea limbilor străine, fiindcă le oferă studenților instrumentele necesare pentru a înțelege și a utiliza limbajul academic, care diferă semnificativ de limbajul cotidian. Utilizarea adecvată a metalimbajului sprijină dezvoltarea abilităților metacognitive, îmbunătățește performanța lingvistică și contribuie la succesul academic al elevilor.

Deși articolul său oferă un cadru teoretic amplu, una dintre limitele acestuia constă în faptul că se adresează în principal celor interesați de studiul filologic, și mai puțin celor care învață o limbă străină exclusiv ca mijloc de comunicare sau ca instrument necesar pentru desfășurarea studiilor în străinătate. Această perspectivă asupra limbii ca instrument influențează modul în care este conceptualizat limbajul. Astfel, Schleppegrell își centrează analiza asupra limbii academice și a învățării limbii străine în scopuri strict academice, acordând o atenție redusă comunicării cotidiene.

Un alt studiu relevant pentru discuția de față este cel realizat de A. S. E. Mohammed și A. B. Sanosi (2022: 265–279), care analizează impactul metalimbajului asupra dezvoltării conștientizării gramaticale la elevii care învață o limbă străină. Pentru colectarea datelor, autorii au desfășurat o cercetare pe un grup de elevi EFL, utilizând activități de învățare bazate pe explicarea explicită a structurilor gramaticale, precum propozițiile condiționale sau timpurile verbale. Progresul acestui grup a fost comparat cu cel al unui grup de control, expus exclusiv la învățarea gramaticală implicită, fără recurgerea la metalimbaj.

Rezultatele indică faptul că această abordare are un efect pozitiv semnificativ asupra recunoașterii și înțelegerii structurilor gramaticale de către elevii EFL. Participanții instruiți prin explicarea regulilor și prin folosirea terminologiei gramaticale specifice (de exemplu, „subiect", „predicat", „verb auxiliar") au demonstrat o înțelegere mai profundă și o capacitate sporită de a identifica și aplica corect gramatica în contexte noi, comparativ cu cei din grupul de control.

Printre avantajele prezentate de către cercetători se numără conștientizarea structurală a limbii, dezvoltarea gândirii metacognitive a elevilor și îmbunătățirea abilității de autocorectare a greșelilor gramaticale.

Toate cele trei studii sintetizate discută despre rolul metacognitiv al limbajului, remarcând impactul pozitiv asupra abilității de recunoaștere și corectare a erorilor gramaticale apărute în comunicare. Pe de altă parte, niciunul dintre cele trei nu ridică problema asupra situațiilor în care studenții nu sunt familiarizați cu concepte de metalimbaj în limbile lor materne și este necesară explicarea fiecărui concept, pentru a înțelege atât fenomenul gramatical, cât și pe cel de limbă.

2. Epilimbajul. Ce este și de ce e util?

De-a lungul timpului, au existat numeroase situații în care studenții nu erau familiarizați cu anumite concepte de metalimbaj, ceea ce a impus explicarea acestora înainte de a putea aborda aspectele aplicative ale limbii române. În consecință, timpul dedicat clarificărilor teoretice a crescut, iar accentul s-a deplasat de la dimensiunea practică către cea conceptuală. Pentru a evita, pe cât posibil, utilizarea unor noțiuni care pot îngreuna procesul de achiziție, s-a recurs la folosirea unor termeni de epilimbaj, ca alternativă la metalimbaj.

Consultând bibliografia de specialitate, am constat că noțiunea de epilimbaj apare în mai multe studii din diverse arii de cercetare (Leong 2005; Gombert 1992) Articolul lui Che Kan Leong (2005: 70-80) analizează modul în care copiii își dezvoltă epilimbajul explicit, adică intuițiile inconștiente despre structura și funcționarea limbii, atunci când învață să citească. Autorul, pe tot parcursul articolului său, arată cum instruirea explicită poate transforma aceste intuiții în cunoștințe metalingvistice care îi ajută pe copii să recunoască mai eficient caracterele și relațiile fonologice. Studiul evidențiază că succesul în citirea limbii chineze depinde în mare măsură de capacitatea copiilor de a-și face conștiente și utilizabile aceste procese epilingvistice. În psiholingvistică (Gombert 1992: 1-25), este legat de conștiința lingvistică, adică abilitatea de a reflecta asupra limbii, dar fără a o analiza formal. Este importantă în dezvoltarea limbajului la copii.

O posibilă definiție, în accepțiunea noastră, este aceea că *epilimbajul* reprezintă descrieri ale limbii realizate de către nespecialiști, utilizând cuvinte mai uzuale pentru a explica aspecte ce țin de gramatica descriptivă. Inițial, am utilizat acest termen în teza noastră de doctorat, „Biografia lingvistică. Abordare generică și narativă” (2024: 52) pentru a face referire la modul în care studenții descriau limba română, prin comparație cu cel al specialiștilor. Astfel, pornind de la aceleași distincții remarcate și analizând corpusul cercetării (2024), am ajuns la concluzia că epilimbajul poate deveni o unealtă de nădejde în cazul în care studenții noștri nu cunosc termenii specializați.

Spre exemplu, un mod în care îl putem integra în cursurile de RLS poate fi reprezentată prin următoarele înlocuiri:

a. Verb cu acţiune;
b. Substantiv cu obiect;
c. Adjectiv cu calitate;
d. Acuzativ cu persoana-obiect;
e. Dativ cu persoana care primeşte ceva.

Niciuna dintre aceste înlocuiri nu reflectă în mod ideal conceptul gramatical pe care dorim să îl predăm, însă poate reprezenta opţiuni valide în situaţii în care metalimbajul devine o provocare.

În urma discuţiilor informale avute cu studenţii[1] care nu provin din mediul universitar şi ale căror interese nu ţin de sfera academică, vorbitori nonnativi care au dificultăţi în înţelegerea şi reţinerea aspectelor metalingvistice, am concluzionat că evitarea şi înlocuirea lor cu termeni simplificaţi e mai benefică. De multe ori, explicarea termenilor descriptivi a ocupat mai mult timp decât explicarea conceptului în sine, astfel pierzând timp care putea fi utilizat în exersare, de exemplu.

3. Concluzii

Metalimbajul joacă un rol important în predarea limbilor străine, deoarece contribuie la structurarea şi organizarea clară şi eficientă a elementelor gramaticale. De asemenea, acesta este util în procesul de oferire a feedbackului, sprijinindu-i pe studenţi să înţeleagă dacă utilizarea unei anumite structuri este corectă sau eronată. Prin intermediul metalimbajului, studenţii dobândesc un instrument de reflecţie care le permite să îşi dezvolte autonomia lingvistică, ajungând să înţeleagă limba la nivel descriptiv, nu doar să o folosească în mod spontan. Aceste beneficii se manifestă însă în special în situaţiile în care studenţii dispun deja de cunoştinţe minime care le permit să înţeleagă şi să utilizeze metalimbajul.

Pe de altă parte, aşa cum se întâmplă în cazul majorităţii cursanţilor, atunci când elementele descriptive nu sunt încă stăpânite, utilizarea metalimbajului poate genera dificultăţi care necesită clarificări suplimentare pentru a facilita procesul de achiziţie a L2. În asemenea situaţii, se poate recurge la o formă de descriere simplificată, denumită în acest articol *epilimbaj*. Scopul

[1] Grupele de studenţi analizate provin din programele de studiu *An pregătitor de limba română* şi *Erasmus* şi au ca limbi materne araba, spaniola, franceza, turkmena, turca, rusa şi ucraineana. În plus, aceeaşi întrebare a fost adresată şi unui grup de cursanţi adulţi, vorbitori de ebraică, care studiază limba română în mediul online în vederea redobândirii cetăţeniei române. Activităţile didactice s-au desfăşurat atât la Facultatea de Litere a Universităţii „Babeş-Bolyai", cât şi în format online.

acesteia este de a categoriza părţile de vorbire prin etichete mai familiare şi mai apropiate de limbajul uzual, fapt ce le permite studenţilor să le reţină şi să le utilizeze mai uşor.

În concluzie, considerăm că utilizarea metalimbajului este benefică doar în măsura în care cursanţii dispun de cunoştinţe minime care să le permită înţelegerea acestuia. În lipsa acestora, metalimbajul poate deveni o provocare, în timp ce abordarea epilingvistică se dovedeşte mai accesibilă, mai prietenoasă şi mai bine ancorată în realitatea procesului de învăţare.

Bibliografie

1. Ellis 2016: M. Ellis, *Metalanguage as a component of the communicative classroom*, în „AccentsAsia", Vol 8, Nr. 2, 2016, p. 143-153.
2. Feng 2005: Z. Feng, *Metalanguage and foreign language* în „Foreign Languages and Their Teaching", Vol. 9 , 2005, p. 24-27.
3. Gombert 1992: J. É. Gombert, *Metalinguistic development,* University of Chicago Press, Chicago, 1992.
4. Leong 2005: Che Kan Leong, *Making explicit children's implicit epilanguage in learning to read Chinese*, în „The Handbook of East Asian Psycholinguistics" Volume 1, 2005, Chinese, eds. Ping Li, Li Hai Tan, Elizabeth Bates & Ovid J. L. Tzeng, Cambridge University Press, Cambridge, 2005, p. 70–80.
5. Mohammed, Sanosi 2022: A. S. E. Mohammed, A. B. Sanosi, *The impact of metalanguage on EFL learners' grammar recognition* în „*International Journal of Learning, Teaching and Educational Research", Vol. 21*, Nr. 10, 2022, p. 265-279. https://doi.org/10.26803/ijlter.21.10.14 (consultat la 15.11.2025).
6. Schleppegrell 2013: M. J Schleppegrell, *The role of metalanguage in supporting academic language development* în „Language Learning", nr. 63, vol. 1, 2013, p. 153-170.
7. Simina-Suciu 2024: Maria-Magdalena Simina-Suciu, *Biografia lingvistică. Abordare generică şi culturală*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2024.

Ascultarea în româna ca limbă străină. Procese cognitive și implicații pedagogice

IOANA SONEA
Universitatea Babeș-Bolyai

Abstract. *Listening in Romanian as a Second Language: Cognitive Processes and Pedagogical Implications.* This chapter proposes a reconsideration of the way listening is approached in Romanian as a second language (RSL), shifting the focus from a predominant emphasis on comprehension to the cognitive processes underlying the decoding and recognition of spoken language. Drawing on insights from cognitive linguistics and input processing theory, the analysis examines the constraints that shape learners' listening behaviour, with particular attention to the vulnerability of function words in real-time processing. A small-scale empirical study, together with an analysis of B1-level Romanian language textbooks, is used illustratively to highlight the persistence of a pedagogy centred on comprehension. The article argues for the need to adopt a pedagogical perspective that treats listening as a form of skilled perception, supported by instructional practices oriented toward decoding and the development of metacognitive awareness.

Keywords: *Romanian as a foreign language, cognitive linguistics, cognitive grammar, listening, functional words, content words, teaching, language acquisition*

1. Introducere

Ascultarea reprezintă o parte esențială a achiziției unei limbi străine, însă rămâne una dintre abilitățile mai puțin tratate *explicit* în instruirea formală. În multe contexte educaționale, ascultarea este abordată, în principal, din perspectiva comprehensiunii, în timp ce procesele cognitive implicate în decodarea mesajului primesc puțină atenție. În consecință, dificultățile de ascultare rămân adesea neobservate, fiind mascate de capacitatea studenților de a se sprijini pe context și pe cunoștințele anterioare pentru a deduce sensul. Așadar, comprehensiunea reușită nu implică în mod necesar o percepție

corectă a semnalului acustic şi nici nu garantează faptul că toate elementele lingvistice ale discursului vorbit sunt procesate efectiv.

Cercetările asupra ascultării în L2 demonstrează că studenţii tind să acorde prioritate cuvintelor cu conţinut lexical, în timp ce cuvintele funcţionale, precum prepoziţiile sau conjuncţiile, sunt adesea neglijate. Aceste elemente sunt, de regulă, scurte, neaccentuate şi semnificativ mai schematice din punct de vedere semantic, ceea ce le face mai greu de identificat în fluxul vorbirii. Din perspectivă pedagogică, această atenţie selectivă este problematică: cursanţii pot atinge un nivel acceptabil de comprehensiune, ratând însă, în mod constant, indicii gramaticale esenţiale pentru acurateţe, coeziune şi sensibilitate semantică.

Capitolul de faţă pledează pentru o schimbare în predarea ascultării în limba română ca L2, de la accentul predominant pe comprehensiune către o atenţie sporită acordată decodării, recunoaşterii cuvintelor şi deci percepţiei mesajului audiat. Pornind de la câteva studii care vin mai ales dinspre lingvistica cognitivă, vom prezenta mai jos constrângerile cognitive ce modelează comportamentul de ascultare al vorbitorului de L2 şi vom evidenţia vulnerabilitatea cuvintelor funcţionale în procesarea în timp real.

Obiectivul principal este, aşadar, unul pedagogic: reevaluarea abordării ascultării în limba română ca limbă străină (RLS) şi promovarea unor practici didactice care să facă procesele implicate în ascultare mai vizibile.

2. Ascultarea, decodarea şi constrângerile cognitive

Comprehensiunea mesajului oral într-o limbă străină este un proces solicitant din punct de vedere cognitiv, care se desfăşoară în timp real şi deci presupune numeroase constrângeri la nivel de procesare. Spre deosebire de lectură, mesajul oral este continuu şi efemer, fără indicii vizuale clare de segmentare şi fără posibilitatea revenirii asupra inputului. Vorbitorii L2 sunt adesea vulnerabili la blocaje sau alte tipuri de disfuncţionalităţi în chiar prima etapă a receptării, şi anume în etapa percepţiei, a recunoaşterii cuvintelor, cu mult înainte de a ajunge la interpretări de nivel superior (Rost 2011: 36).

La un nivel de bază, ascultarea presupune transformarea semnalului acustic în unităţi lingvistice semnificative. Ascultătorul trebuie să segmenteze fluxul vorbirii, să identifice forme fonologice, să acceseze reprezentările lexicale şi să le integreze în structuri gramaticale şi semantice, toate acestea într-un interval de timp extrem de redus (Field 2009: 113-114). În ascultarea L2, aceste procese sunt adesea lente şi solicitante, necesitând atenţie conştientă, în loc să funcţioneze automat. Ca urmare, resursele cognitive ale vorbitorului sunt rapid epuizate şi, în consecinţă, nu toate elementele inputului beneficiază de acelaşi nivel de atenţie.

Un factor esenţial care modelează ascultarea în L2 este capacitatea limitată a memoriei de lucru. Deoarece vorbitorul trebuie să aloce resurse de atenţie considerabile decodării formelor fonologice nefamiliare, rămân mai puţine resurse disponibile pentru procesarea elementelor lingvistice pe care le consideră mai puţin importante. Din perspectivă cognitivă, memoria de lucru limitează cantitatea de material lingvistic ce poate fi procesată activ la un moment dat (Baddeley 2000, 2003). În aceste condiţii, vorbitorul tinde să prioritizeze elementele marcate semantic şi la nivel de formă, folosindu-le ca ancore pentru construirea sensului. Această tendinţă explică de ce cuvintele cu specificitate semantică ridicată sunt percepute mai uşor decât cuvintele funcţionale, care sunt adesea neaccentuate şi mai schematice semantic.

O altă caracteristică definitorie a ascultării în L2 este interacţiunea dintre procesarea de tip bază-vârf şi cea de tip vârf-bază. Comprehensiunea reuşită presupune atât decodarea corectă a semnalului sonor, cât şi utilizarea cunoştinţelor contextuale, a aşteptărilor şi a inferenţelor, iar procesarea are loc în paralel, în ambele direcţii (Vandergrift şi Goh 2012: 36-56). Cercetările arată că vorbitorii L2 se bazează frecvent, în mod excesiv, pe strategii vârf-bază, utilizând contextul cu scopul de a compensa pentru o decodare incompletă sau incertă. Deşi această strategie poate susţine comprehensiunea globală, ea maschează adesea dificultăţi persistente la nivelul decodării. Vorbitorii pot ajunge la o interpretare plauzibilă a mesajului fără a fi procesat corect o parte semnificativă a elementelor lingvistice care îl compun. Din perspectivă pedagogică, această dependenţă de procesarea top-down este problematică. Dacă studentul reuşeşte să „înţeleagă" un text oral în timp ce omite constant marcatori gramaticali sau alte tipuri de cuvinte funcţionale, profesorul presupune că activitatea de ascultare a fost un succes şi poate trece mai departe, lăsând neabordate problemele de decodare. În cuvintele lui Field, contextul poate „salva situaţia" (Field 2009: 127) în sarcinile de comprehensiune, dar nu poate substitui receptarea corectă a semnalului lingvistic.

Mai merită amintit şi faptul că vorbitorii de L2 deţin deja abilităţi de ascultare puternic automatizate în limba maternă. Provocarea constă în adaptarea acestor abilităţi la un nou sistem fonologic şi gramatical, în inhibarea unor automatisme şi în dezvoltarea unor noi obiceiuri de decodare specifice limbii-ţintă (Field 2009: 1-2). Această adaptare nu are loc automat prin simpla expunere, ci necesită exerciţiu direcţionat şi sprijin pedagogic, în special în zonele în care structurile lingvistice în cauză sunt schematice din punct de vedere semantic sau fonetic.

Aşa cum am sugerat mai sus, constrângerile amintite nu afectează în mod egal toate elementele lingvistice ale mesajului. În ascultarea în timp real, diferenţele de specificitate semantică şi simbolică joacă un rol decisiv în

modelarea atenţiei vorbitorilor. Acest lucru devine evident atunci când comparăm procesarea cuvintelor „lexicale” cu cea a cuvintelor „funcţionale”.

3. Cuvinte cu conţinut lexical şi cuvinte funcţionale în ascultarea în L2: o distincţie relevantă pedagogic

În discuțiile despre comprehensiunea orală, se face adesea distincţia dintre cuvintele „cu conţinut lexical” şi cuvintele „funcţionale” sau „cu conţinut gramatical, relaţional”. Această distincţie are implicaţii importante pentru modul în care ar trebui abordată ascultarea la clasă. Dintr-o perspectivă cognitiv-lingvistică, diferenţa dintre cele două categorii de cuvinte nu se bazează pe o separaţie strictă lexic-gramatică, ci pe gradul lor de specificitate semantică sau fonetică. În cadrul gramaticii cognitive, lexicul şi gramatica sunt înţelese ca un continuum de unităţi simbolice, fiecare asociind o formă fonologică unei valori semantice (Langacker 2007). Aşadar, atât elementele traditional considerate „lexicale”, cât şi cele „gramaticale” (auxiliare, desinenţe etc.) au valoare semantică mai mult sau mai puţin specifică sau schematică. Diferenţa constă în faptul că unele elemente precum substantivele, verbele, adjectivele şi unele adverbe tind să fie semantic specifice, bogate conceptual. Ele profilează entităţi, acţiuni sau relaţii şi sunt adesea marcate şi din punct de vedere fonologic. Cuvintele funcţionale, dimpotrivă, sunt mai schematice semantic. Elementele precum pronumele, prepoziţiile, conjuncţiile etc. au, de regulă, un conţinut semantic redus şi apar frecvent în forme neaccentuate sau fonologic reduse.

Iată de ce cuvintele funcţionale par să fie mai vulnerabile în ascultarea în L2. Ele contribuie relativ puţin la construirea imediată a sensului şi sunt, prin urmare, mai puţin susceptibile de a capta atenţia vorbitorului în condiţii de capacitate limitată de procesare. Cercetările empirice asupra ascultării în L2 confirmă această asimetrie. Metafora „cărămizi şi mortar” propusă de către Field surprinde tendinţa cursanţilor de a se sprijini pe cuvintele cu conţinut lexical, ca elemente constitutive ale sensului, tratând cuvintele funcţionale ca fiind opţionale sau periferice (Field 2008). Chiar la nivelurile mai ridicate de competenţă, studenţii demonstrează adesea o acurateţe mai mare în recunoaşterea cuvintelor lexicale decât a cuvintelor funcţionale, în pofida frecvenţei ridicate a acestora din urmă în inputul oral. Concluzii similare au fost raportate şi în studii care analizează contribuţia vocabularului şi a cunoştinţelor gramaticale la comprehensiunea orală, vocabularul având un efect predictiv mai puternic (Vafaee şi Suzuki 2020).

Din perspectivă pedagogică, problema nu este doar faptul că vorbitorii nu recunosc cuvintele funcţionale, ci şi faptul că această omisiune rămâne adesea neobservată. Deoarece vorbitorii pot reconstrui frecvent sensul global al unui

text folosindu-se de cunoştinţele lexicale şi de indicii contextuali, performanţele lor în activităţile de ascultare pot părea adecvate. Totuşi, acest succes aparent ascunde lacune care pot avea efecte ulterioare asupra acurateţei gramaticale, a fluenţei şi a sensibilităţii la nuanţe.

4. Recunoaşterea cuvintelor în mesajul audiat în RLS

Pentru a ilustra tendinţele de procesare discutate anterior, amintim aici un studiu empiric de mică amploare realizat pe câţiva vorbitori de română ca L2 (Sonea 2025: 70). Scopul limitat al acestui studiu a fost de a furniza dovezi concrete privind modul în care vorbitorii acordă mai multă atenţie anumitor elemente lingvistice în detrimentul altora, în timpul ascultării în timp real, cu un accent special pe diferenţa dintre cuvintele cu conţinut lexical şi cele funcţionale.

Studiul a implicat 37 de studenţi înscrişi în anul pregătitor de la Universitatea Babeş-Bolyai, care urmau un program intensiv de învăţare a limbii române, de aproximativ 25 de ore pe săptămână. La momentul colectării datelor, participanţii finalizaseră nivelul A2 şi se aflau la jumătatea nivelului B1. Datele au fost colectate prin intermediul unei sarcini de transcriere cu pauză, metodă frecvent utilizată în cercetările dedicate ascultării pentru evaluarea recunoaşterii cuvintelor în vorbirea continuă. Participanţii au ascultat două înregistrări audio scurte, în care au fost inserate pauze scurte în puncte prestabilite. În timpul fiecărei pauze, participanţii au fost rugaţi să noteze ultimele câteva cuvinte pe care le-au auzit. Materialul analizat a inclus 97 de cuvinte-ţintă, împărţite aproximativ egal între cuvinte cu conţinut lexical (substantive, verbe, adjective) şi cuvinte funcţionale (pronume, prepoziţii, conjuncţii).

Rezultatele au evidenţiat o asimetrie clară între recunoaşterea cuvintelor cu conţinut lexical şi cea a cuvintelor funcţionale. Per ansamblu, cuvintele cu specificitate semantică ridicată („lexicale”) au fost identificate cu o acurateţe mai mare decât cuvintele funcţionale, confirmând concluziile raportate în studii anterioare asupra altor limbi (Field 2008). Această diferenţă s-a menţinut, în pofida frecvenţei ridicate a cuvintelor funcţionale în inputul oral şi a nivelului intermediar de competenţă al participanţilor, sugerând faptul că dificultăţile de decodare nu sunt specifice doar nivelelor inferioare de competenţă. În cadrul categoriei cuvintelor funcţionale, acurateţea recunoaşterii a variat considerabil. Pronumele, mai ales formele clitice neaccentuate, au înregistrat cea mai scăzută rată de recunoaştere, urmate de anumite conjuncţii, în special conjuncţia „să” (34.459%). Prepoziţiile au fost recunoscute cu o acurateţe mai mare, în special atunci când făceau parte din expresii frecvente (de exemplu, „pe jos”). Diferenţele sunt compatibile cu ipoteza conform căreia gradul de schematism

semantic şi fonologic joacă un rol central în decodarea şi segmentarea mesajului audiat. Şi în cazul cuvintelor cu conţinut lexical s-au observat variaţii interne. Substantivele au fost recunoscute cu cea mai mare acurateţe (70,981%), urmate de adjective şi de verbe, în timp ce adverbele au înregistrat nivele mai scăzute de recunoaştere (45,410%), un tipar aflat în concordanţă cu cercetările de neuroimagistică şi neuropsihologie care arată că substantivele sunt procesate mai rapid şi mai uşor decât verbele sau alte cuvinte relaţionale atât în receptarea cuvintelor izolate, cât şi atunci când sunt integrate în enunţuri (Vigliocco *et alii* 2011).

Este important de menţionat faptul că participanţii au reuşit adesea să reconstruiască sensul global al textelor în pofida acestor omisiuni, bazându-se pe informaţia lexicală şi pe inferenţe contextuale. Acest fapt întăreşte preocuparea pedagogică formulată anterior: sarcinile de ascultare centrate exclusiv pe comprehensiune pot masca dificultăţi persistente de decodare şi pot crea, atât cursanţilor, cât şi profesorilor, o falsă impresie de competenţă receptivă (Sonea 2025: 70-74).

Studiul oferă, aşadar, dovezi (chiar dacă la scară mică) asupra faptului că dificultăţile de recunoaştere a cuvintelor funcţionale nu sunt limitate la cursanţii „începători" şi nici nu sunt întâmplătoare. Ele reflectă tendinţe sistematice de procesare, care trebuie luate în considerare în proiectarea instruirii în domeniul ascultării. Tiparele observate ridică întrebări cu privire la practicile actuale de predare a ascultării. Dacă studenţii pot obţine comprehensiunea în timp ce omit sistematic cuvinte funcţionale, atunci instruirea în domeniul ascultării trebuie reconsiderată în funcţie de modul în care limbajul vorbit este procesat în realitate.

5. Implicaţii pedagogice: predarea ascultării ca percepţie specializată

În multe contexte educaţionale, activităţile de ascultare funcţionează în principal ca instrumente de evaluare a înţelegerii. Cursanţii ascultă un text, răspund la întrebări sau selectează răspunsul corect şi primesc feedback privind corectitudinea interpretării. Deşi astfel de activităţi pot fi utile, ele contribuie prea puţin la dezvoltarea capacităţii reale de decodare. În consecinţă, vorbitorii sunt rareori conştienţi de ceea ce *nu* au auzit, iar profesorii obţin informaţii limitate despre punctele în care apar disfuncţionalităţi.

O pedagogie a ascultării ar trebui, în schimb, să urmărească să „scoată la lumină" procesele mai puţin vizibile implicate în ascultare. Aceasta presupune proiectarea unor sarcini care să permită focalizarea asupra percepţiei mesajului audiat, a segmentării fluxului sonor şi a recunoaşterii formelor, nu doar asupra extragerii sensului. Activităţi precum transcrierea parţială, dictarea sau sarcinile de micro-ascultare pot evidenţia elementele inputului

care sunt omise în mod constant şi pot funcţiona ca instrumente diagnostice atât pentru cursanţi, cât şi pentru profesori.

5.1. Cum tratează manualele multiplele aspecte ale receptării mesajului audiat?

Pentru a ne face o idee fie şi doar generală asupra felului în care este abordată ascultarea din perspectiva dificultăţilor de decodare a mesajului audiat, am recurs la analiza a două materiale destinate predării limbii române ca limbă străină corespunzătoare nivelului B1: *Manual de limba română ca limbă străină (RLS). Nivelul B1* (Sonea *et alii* 2021) şi *Puls. Manual de limba română ca limbă străină. Nivelurile B1 şi B2. Exerciţii* (Kohn 2012). Analiza a vizat activităţile de ascultare, cu scopul de a identifica eventuale exerciţii dedicate explicit decodării semnalului sonor sau recunoaşterii cuvintelor funcţionale. Rezultatele arată că niciunul dintre manualele analizate nu include (decât tangenţial) sarcini care să vizeze aceste aspecte. Aproape în toate cazurile, obiectivul principal al activităţilor de ascultare este verificarea comprehensiunii globale sau detaliate a mesajului oral. În unele situaţii, decodarea pare să fie vizată doar ca o condiţie secundară pentru realizarea sarcinii, fără a fi tematizată sau exersată în mod sistematic.

Ambele manuale favorizează exerciţiile „închise", de tipul alegerii multiple/binare sau potrivirii multiple, în detrimentul sarcinilor de completare liberă sau controlată a unor spaţii libere (15 exerciţii închise vs 6 deschise, în cazul manualului *Puls* şi 16 exerciţii închise vs 12 deschise, în cazul manualului apărut la Presa Universitară Clujeană). La prima vedere, manualul „de la Cluj" pare mai echilibrat în selectarea sarcinilor „închise" vs „deschise", niciuna dintre activităţile de ascultare nu vizează direct etapa percepţiei sau segmentarea şi nici nu include exerciţii în care să accentueze sistematic cuvinte funcţionale sau structuri gramaticale. Şi în exerciţiile de completare, al căror obiectiv principal îl constituie comprehensiunea, cuvintele cu conţinut lexical sunt suprareprezentate în comparaţie cu cele funcţionale (49 vs 9). În manualul *Puls*, pe de altă parte, descoperim două exerciţii care presupun completarea spaţiilor libere şi în care cuvintele funcţionale sunt bine reprezentate. În ambele situaţii, avem de-a face cu expresii („pe capul meu", „de invidiat", „care mai de care", „un frig de crăpau pietrele") şi autoarea pare să fi intuit importanţa unui exerciţiu în care studentul ascultă, localizează şi reproduce cuvintele sau colocaţiile respective. Pentru ca focusul să cadă cu adevărat pe structurile vizate, textul scris oferit studentului este modificat minimal sau reprezintă doar o transcriere a inputului audiat.

5.2. Contracararea tendinței de a favoriza cuvintele „lexicale"

Tendința vorbitorului de L2 de a se concentra doar pe cuvintele cu specificitate semantică ridicată în detrimentul cuvintelor funcționale reprezintă o consecință previzibilă a constrângerilor cognitive și a strategiilor de procesare. Dacă instruirea nu intervine însă explicit, această înclinație naturală poate persista și la niveluri avansate de competență.

Prin urmare, sunt necesare activități care să contrabalanseze în mod explicit această tendință, direcționând atenția cursanților către cuvintele funcționale și marcatorii gramaticali din inputul oral. Acest lucru nu presupune revenirea la exerciții gramaticale decontextualizate, ci integrarea sistematică a unor sarcini de ascultare focalizate pe formă. Exemple relevante includ exerciții de completare a spațiilor libere care vizează cuvinte funcționale, sarcini de ascultare contrastivă în care modificări minime ale cuvintelor funcționale produc diferențe de sens, precum și activități care evidențiază formele neaccentuate sau schematice din punct de vedere fonetic. Astfel de activități contribuie la dezvoltarea sensibilității auditive față de elemente lingvistice esențiale pentru interpretarea corectă, dar greu de observat spontan.

5.3. Integrarea procesării inputului în predarea ascultării și dezvoltarea conștientizării metacognitive în ascultare

Necesitatea acordării unei atenții explicite cuvintelor funcționale este susținută de teorii ale achiziției limbii precum *teoria observării conștiente* (Schmidt 2001), potrivit căreia nimic nu e învățat dacă nu este, mai întâi, observat, dar și *teoria procesării inputului* (VanPatten 2004). Vorbitorii procesează inputul în primul rând pentru sens și nu tot inputul devine *intake*, dar șansele cresc atunci când acesta este observat și integrat. În plus, integrarea are loc potrivit unor principii, precum *principiul primatului sensului, principiul preferinței lexicale, principiul preferinței pentru neredundanță, principiul sensului, principiul disponibilității resurselor* etc. (VanPatten 2004: 5-30). În ascultare, acest lucru înseamnă că expunerea frecventă la cuvinte funcționale nu garantează achiziția lor dacă acestea sunt sistematic considerate ca fiind neimportante la nivel inconștient.

Sarcinile de ascultare ar trebui, prin urmare, proiectate astfel încât să favorizeze observarea relațiilor formă-sens în limbajul vorbit. Prin reducerea temporară a încărcăturii cognitive asociate comprehensiunii (de exemplu, prin texte mai scurte, ascultări repetate sau input controlat), profesorii pot crea condiții în care cursanții să acorde atenție formelor mai nemarcate semantic sau fonetic. În timp, expunerea repetată, combinată cu focalizarea ghidată, poate susține automatizarea treptată a procesului de decodare, făcând

cuvintele funcţionale mai perceptibile în ascultarea în timp real şi, ulterior, utilizarea lor în exprimarea orală.

O altă dimensiune importantă a instruirii eficiente este dezvoltarea conştientizării metacognitive a cursanţilor. Aceştia atribuie adesea dificultăţile de ascultare unor factori externi, precum viteza vorbirii sau accentul, fără a recunoaşte rolul propriilor strategii de procesare. Încurajarea reflecţiei asupra a ceea ce au auzit, a ceea ce au omis şi a motivelor acestor omisiuni poate conduce la dezvoltarea unor strategii de ascultare mai eficiente. Ciclurile structurate de ascultare, care includ etape de anticipare, ascultare iniţială, reflecţie şi ascultare focalizată ulterioară, pot sprijini acest proces (Vandergrift şi Goh 2012: 108-110). Prin discutarea discrepanţelor dintre inputul perceput şi cel real, cursanţii devin mai conştienţi de dependenţa lor de context şi de tendinţa de a ignora anumite forme. Această conştientizare reprezintă o condiţie necesară pentru schimbare, deoarece le permite să îşi ajusteze strategiile de ascultare şi să se angajeze mai activ în procesarea inputului oral.

5.4. Implicaţii pentru RLS

În contextul limbii române ca limbă a doua, atenţia explicită acordată receptării orale este deosebit de importantă. Relaţiile gramaticale din română sunt adesea marcate prin pronume clitice, prepoziţii şi conjuncţii care sunt atât semantic schematice, cât şi fonologic reduse. Dacă aceste elemente nu sunt percepute în mod constant, capacitatea studenţilor de a-şi dezvolta competenţa lingvistică şi de a produce enunţuri corecte poate fi serios afectată.

Având în vedere disponibilitatea relativ limitată a inputului în limba română, comparativ cu limbile de circulaţie globală precum engleza, instruirea din clasă joacă un rol esenţial în formarea obiceiurilor de ascultare ale cursanţilor. Integrarea unor activităţi de ascultare direcţionate, care să vizeze decodarea şi recunoaşterea cuvintelor funcţionale, poate contribui la compensarea acestui dezechilibru şi la susţinerea unei dezvoltări a competenţei lingvistice mai robuste.

6. Concluzii

În acest capitol, am pledat pentru necesitatea unei reconceptualizări a abordării receptării orale în limba română ca limbă a doua, propunând deplasarea accentului de la rezultatele de comprehensiune către procesele perceptive şi cognitive care stau la baza unei ascultări eficiente. Deşi studenţii pot demonstra adesea o înţelegere adecvată a textelor orale, acest succes aparent poate masca dificultăţi persistente de decodare şi de recunoaştere a cuvintelor, în special în cazul cuvintelor funcţionale. Tratarea comprehensiunii

ca unic indicator al abilităţii de receptare orală riscă să lase aceste dificultăţi neabordate.

Pornind de la perspectivele lingvisticii cognitive şi ale cercetărilor asupra procesării inputului, am arătat că atenţia selectivă a cursanţilor faţă de cuvintele cu conţinut lexical nu este întâmplătoare, ci reflectă constrângeri fundamentale legate de memoria de lucru şi de procesarea limbajului în timp real. Un studiu empiric de mică amploare a fost amintit, cu rol ilustrativ, pentru a demonstra modul în care aceste constrângeri se manifestă în ascultarea în RLS, evidenţiind tipare sistematice de omisiune care persistă chiar şi la niveluri intermediare de competenţă.

În aceeaşi direcţie, analiza a două manuale de limba română ca limbă străină pentru nivelul B1 a confirmat faptul că activităţile de ascultare sunt orientate aproape exclusiv spre evaluarea comprehensiunii, fără sarcini dedicate explicit decodării sau recunoaşterii cuvintelor funcţionale. Chiar şi atunci când decodarea este vizată implicit, ea nu este tematizată ca obiect al instruirii. Implicaţia pedagogică centrală este aceea că ascultarea trebuie abordată din perspectiva tuturor etapelor acestui proces complex. Aceasta presupune şi o aducere în prim plan, „la lumină", a proceselor de percepţie, segmentare şi recunoaştere a cuvintelor prin practici didactice direcţionate.

În cazul limbii române ca limbă a doua, o astfel de abordare este cu atât mai necesară. Schematismul la nivel semantic şi/sau fonologic al multor marcatori gramaticali, combinat cu oportunităţi limitate de expunere extensivă în afara clasei plasează cursanţii într-o poziţie dezavantajată dacă predarea ascultării rămâne implicită şi centrată pe comprehensiune. Abordarea acestor provocări presupune o integrare deliberată a activităţilor orientate spre decodare în pedagogia ascultării.

Cercetările viitoare ar trebui să investigheze efectele pe termen lung ale unei instruiri explicite în ascultare care să vizeze acurateţea perceptivă şi dezvoltarea globală a competenţei lingvistice, precum şi modul în care diferite tipuri de design didactic influenţează achiziţia cuvintelor funcţionale în RLS. Prin alinierea pedagogiei ascultării la realităţile cognitive ale procesării limbajului, profesorii pot sprijini mai eficient dezvoltarea unor competenţe receptive care să fie nu doar funcţionale, ci şi stabile şi transferabile în afara sălii de clasă**.**

Bibliografie

1. Baddeley 2003: Alan Baddeley, *Working memory: looking back and looking forward*, în *Nat Rev Neurosci*, Oct; 4 (10), 2003, p. 829-839.
2. Baddeley 2000: Alan Baddeley, *The episodic buffer: a new component of working memory?*, în *Trends Cogn. Sci.* 4, p. 417–423, 2000.

3. Field 2009: John Field, *Listening in the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 2009.
4. Field 2008: John Field, *Bricks or Mortar: Which Parts of the Input Does a Second Language Listener Rely on?*, în *TESOL Quarterly*, Volume 42, Issue 3, 2008, p. 411-432.
5. Langacker 2007: Ronald Langacker, *Cognitive Grammar*, în *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, Dirk Geeraerts and Hubert Cuyckens (editori), Oxford: Oxford University Press, 2007, p. 421-463.
6. Kohn 2012: Daniela Kohn, *Puls. Manual de limba română ca limbă străină. Nivelurile B1-B2. Exerciții*, Editura Polirom, 2012.
7. Rost 2011: Michael Rost, *Teaching and Researching: Listening*, London Routledge, 2011.
8. Schmidt, 2001: Richard Schmidt, *Attention*, în *Cognition and Second Language Instruction*, P. Robinson (editor), Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 3-32.
9. Sonea 2025: Ioana Sonea, *Listening in L2 Romanian. Why Function Words Go Unnoticed*, în *Studia UBB Philologia*, 2/2025, 2025, p. 63-80.
10. Sonea *et alii* 2021: Ioana Sonea, Lavinia Vasiu, Dina Vîlcu, *Manual de limba română ca limbă străină. Nivelul B1*, Presa Universitară Clujeană, 2021.
11. Vafaee și Suzuki 2020: P. Vafaee, Y. Suzuki, *The Relative Significance of Syntactic Knowledge and Vocabulary Knowledge in Second Language Listening Ability*, în *Studies in Second Language Acquisition,* 42 (2), 2020, p. 383-410.
12. Vandergrift și Goh 2012: Larry Vandergrift, Christine Goh, *Teaching and Learning Second Language Listening. Metacognition in Action*. London: Routledge, 2012.
13. VanPatten 2004: Bill VanPatten, *Input Processing in SLA*, în *Processsing Instruction: Theory, Research and Commentary*, Bill VanPatten (editor), NJ: Lawerence Erlbaum and Associates, 2004, p. 5-33.
14. Vigliocco *et alii* 2011: G. Vigliocco, D. P. Vinson, J. Druks, H. Barber,S. F. Cappa, *Nouns and Verbs in the Brain: A Review of Behavioural, Electrophysiological, Neuropsychological and Imaging Studies*, în *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 35(3), 2011, p. 407-426.

The Journal as a Formative Strategy for Developing Writing Skills in RLS

ALIN ȘTEFĂNUȚ
Universitatea din Oradea

Abstract. *The Journal as a Formative Strategy for Developing Writing Skills in RLS*. The present paper aims to bring out the role of journaling as a formative strategy in developing writing skills for students learning Romanian as a foreign language. In the context of RLS teaching and learning, difficulties in written expression show up both at the lexical and grammatical levels and at the level of textual coherence and cohesion. The introduction of the journal as a systematic writing practice has the potential to provide a flexible and personalized framework for practice, in which students can reflect on their own learning experience and consolidate their vocabulary. A real challenge, from the perspective of the teacher who aims to develop writing skills among students, is the use of artificial intelligence, which generates quick responses that do not truly reflect the level of language proficiency. The proposed approach involves using reflective and thematic journals, with writing tasks adjusted to the level of language proficiency, to encourage both free expression and the development of critical thinking. An analysis of examples of journals written by students highlights progress in terms of fluency, linguistic accuracy, and text organization skills. The paper emphasizes that the journal is not only a writing exercise but also a metacognitive tool that facilitates self-control and contributes to the development of functional and expressive writing skills, with a direct impact on the linguistic and academic integration of foreign students.

Keywords: *writing competence, reflective journal, formative strategies, intercultural communication, autonomy, metacognition, personal experience, creativity*

1. Introduction

In today's world of globalization and increased academic and professional mobility, teaching Romanian as a foreign language (RLS) is becoming more and more important in Romanian and European education. Developing writing skills is an essential component of students' communicative training, as writing

is not only a means of expression, but also a tool for reflection, organizing thoughts, and cultural integration. However, teaching experience shows that written expression is one of the most difficult skills to acquire in the process of learning a foreign language, due to its cognitive, linguistic, and cultural complexity. As Hamp-Lyons and Heasly point out, writing is "frequently accepted as being the last language skill to be acquired for native speakers of the language as well as for foreign/second language learners" (Hamp-Lyons, Heasly 2006: 2). Although students are aware of the benefits of writing in Romanian – both in the short term and especially in the long term – it seems that they often fail to achieve an adequate level of writing proficiency that would give them the same confidence and self-assurance as mastery of oral expression. Luu Trong Tuan lists several reasons why writing often generates anxiety among students, emphasizing that the difficulties they face are not exclusively linguistic, but also emotional, and contextual. According to the author, many students perceive writing as a low-engagement activity, one that lacks the immediate communicative payoff associated with speaking. (Luu 2010: 81). Among the reasons mentioned by the researchers are the fact that writing itself, as an activity, is not sufficiently motivating for students, as well as the students' perception that the written text is viewed by the evaluator as a source of mistakes that need to be corrected, which is discouraging for students. At the same time, the topics proposed for writing activities are bland and irrelevant to students, which fuels the impression of a sterile laboratory environment for the writing process. Added to this is the pressure of time, seen as "an unrealistic constraint for extended writing and writing timed essays in not normally done outside of academic life" (Luu 2010: 81). Thus, in RLS teaching, the emphasis is often on oral communication and the rapid acquisition of active vocabulary, to the detriment of elaborate writing. Under these conditions, learners often show insecurity in written expression, poor text structure, and difficulties in maintaining discursive coherence and cohesion. Faced with these challenges, it is necessary to find formative strategies that allow the development of writing skills in a personalized, reflective, and motivating way.

In order to develop writing skills in Romanian, it is sufficient, at least in the initial stage, for students to write and express themselves in writing without necessarily following a formalised textual pattern. The reflective journal, used as a formative tool, offers an effective alternative to traditional methods of teaching writing. It allows learners to express their experiences, feelings and perceptions in relation to the process of learning Romanian, transforming the act of writing into an authentic exercise in thinking and self-assessment. In addition, the journal facilitates the relationship between learning and

reflection, contributing to the development of metacognitive skills and the consolidation of learning autonomy. Because students choose the topics they intend to write about, the language learning process takes on a double meaning for them, and the journal, used as a strategy for developing writing skills, becomes an active learning technique. (Chickering, Gamson, 1987:4).

The purpose of this article is to analyze the role of the journal as a formative strategy for developing writing skills in teaching Romanian as a foreign language. In this sense, the research aims to highlight the potential of the reflective journal to stimulate critical thinking, consolidate linguistic structures, and promote the personal integration of Romanian into the learning experience of foreign learners, given that "the world is interpreted in and through language" (Platon 2021: 184).

2. Diary entries – a cognitive process

The writing skill can be defined as the ability to produce written texts that are correct and appropriate to the context of communication. It involves not only mastery of grammatical rules, but also the ability to structure ideas in a logical, expressive, and functional way. In foreign language teaching, this skill is developed through a progressive approach, starting with guided writing and gradually moving towards independent writing. In this regard, the Written production section of the *Companion Volume* includes diary entries among the first types of texts mentioned in the Creative Writing subsection (*Companion Volume*: 67). At the same time, diary entries, as a type of text, are found at the A2 language level: "Can create diary entries that describe activities (e.g., daily routine, outings, sports, hobbies), people, and places, using basic, concrete vocabulary and simple phrases and sentences with simple connectives like "and", "but" and "because" (*Companion Volume*: 67).

This placement at the A2 level highlights the accessibility and pedagogical value of diary writing for learners in the early stages of language acquisition. Because diary entries rely on familiar topics – such as daily habits, personal preferences and routine activities – they offer learners a low-anxiety context in which to practise essential linguistic structures (Krashen 1982: 31). Moreover, the personal nature of diary writing encourages learners to draw on their own experiences, which can increase engagement and foster a sense of ownership over the learning process. From a methodological perspective, integrating diary entries into the writing curriculum allows teachers to support the development of core written production skills, such as organizing information

chronologically, using basic cohesive devices, and expressing simple cause – effect relationships. As learners progress, diary writing can also serve as a bridge to more complex genres. Through gradual scaffolding, teachers can expand the task by introducing richer vocabulary, prompting reflections rather than simple descriptions, and incorporating elements of narrative structure. In this way, the diary entry becomes not only an introductory text type suitable for A2 learners but also a flexible pedagogical tool that can be adapted to higher proficiency levels. Ultimately, its role within the *Companion Volume* underscores its relevance for fostering both linguistic accuracy and expressive ability in the context of second language pedagogy.

The reflective journal is part of the reflective learning paradigm, according to which knowledge is actively constructed through experience and reflection. In this sense, the journal is not only a tool for recording linguistic progress, but also a space for becoming aware of the learning process, the relationship between language and identity, and the development of critical thinking about one's own performance.

Reflective writing can be considered a central element in the development of writing skills, as it promotes the transition from reproductive to creative and personal writing. In the context of RLS, this approach supports the gradual integration of morphosyntactic and lexical structures into written production, while encouraging authentic expression by learners. The writing process is driven by the set of goals that the writer sets for themselves autonomously – "the writer's own set of self-made goals" – which guide the entire writing activity (Flower, Hayes 1981: 379). According to the two researchers, these goals can be broad and exploratory or, on the contrary, narrow and strictly defined; they can be oriented towards adapting the message to the audience or remain rigidly linked to the subject; they can reflect the writer's rhetorical competence or focus predominantly on producing a formally correct text. Depending on how these intentions are configured and reconfigured during the writing process, writing develops as a recursive cognitive process, constantly shaped by the author's internal decisions. In the case of journal writing, the student/writer has complete freedom, subject to the rules of the Romanian language.

Implementing the journal in teaching Romanian as a foreign language requires a flexible approach, adapted to the language proficiency level of the learners. The activity can be integrated as a weekly task, with various topics: reflections on the courses, descriptions of life experiences in Romania, learning difficulties, cultural impressions, or intercultural comparisons. Throughout this process, the teacher acts as a facilitator and reflective guide, providing

constructive feedback and encouraging free expression, without penalising errors of form in the initial stages. Thus, the focus shifts from immediate correctness to the process of developing written expression, which increases the motivation and involvement of learners.

Through constant use of the journal, students progressively develop their writing skills, as regular practice promotes the consolidation of text coherence and cohesion, as well as the formation of stable discursive routines. This approach also contributes to the acquisition of linguistic and metacognitive autonomy, giving students the opportunity to reflect on their own learning strategies and adjust their performance independently. At the same time, the journal becomes a tool through which they learn to self-assess their writing, identify recurring difficulties, and monitor the development of their own skills. Last but not least, the practice of journaling supports the formation of a positive attitude towards writing and the process of learning Romanian, by creating a personal and reflective space that encourages expressiveness and authentic involvement in the act of communication.

In addition to the linguistic benefits mentioned above, the journal contributes to the development of intercultural competence, as learners reflect on the cultural differences and similarities between their own world and the Romanian one, using the Romanian language as a medium of cultural mediation. At the same time, the teacher has access to the cultural realities of the native environment of the student learning Romanian as a foreign language, which they present in writing in their journal. We are talking about "decoding cultural practices different from our own" (Platon 2021:203) carried out by the person who is given access to the notes in the journal. It is obvious that the world and culture are articulated through language. The contours, limits, and latent powers of the surrounding universe are, in fact, those of language. Social reality, in turn, is no less important. In other words, it is articulated through human language and, in our case, through the Romanian language, which becomes the means by which the student constructs, albeit temporarily, a new identity – expressed through the vocabulary of the Romanian language.

3. Adapting writing to students' topics of interest

An essential principle in using the journal as a formative strategy is to adapt the writing topics to the real interests of the learners. Choosing topics that reflect the experiences, concerns, and values of the students directly contributes to increasing motivation and emotional involvement in the act of writing.

Instead of being perceived as an imposed task, the journal becomes a personal space for exploring ideas and authentic expression.

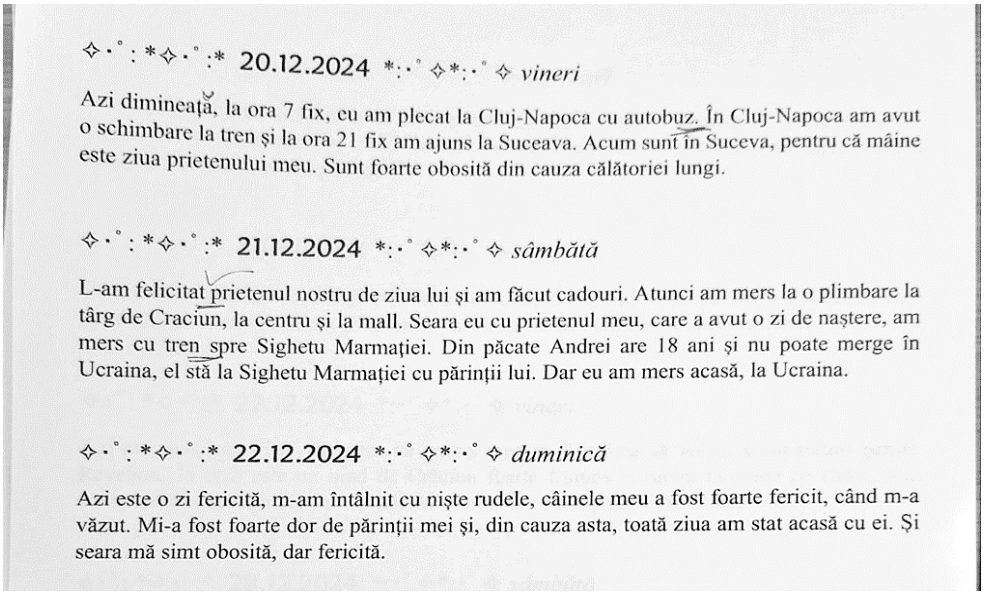
In teaching Romanian as a foreign language, this thematic adaptation allows for a contextualized approach to the language: students do not just practice grammatical structures, but apply them in contexts that are familiar or meaningful to them – everyday life, university studies, intercultural experiences, professional plans, perceptions about Romania. Thus, the process of writing a "dynamic system" (Flower, Hayes 1981: 368) becomes a meaningful activity, linked to the identity and reality of each learner. Furthermore, by correlating the journal topics with individual interests, the teacher stimulates authentic text production, as students write out of conviction and with the pleasure of expressing themselves, not just to comply with a requirement. This personal involvement has direct formative effects: it promotes fluency, lexical diversification, discourse coherence, and, above all, the natural transfer of language skills to real-life communication situations. From a teaching perspective, adapting journal topics is a form of individualising learning that respects the pace, cognitive style and interests of each learner. The teacher thus becomes a facilitator of personal expression, not just an evaluator of formal correctness. In this way, the reflective journal is no longer just a writing exercise, but a tool for integrated development – linguistic, cognitive, affective and cultural.

4. Analysis of diary entries written by students

Pedagogical studies and experiences confirm that the use of reflective journals in RLS teaching leads to a noticeable increase in writing performance, based on the principle "the more you practice writing, the better you will write" (Luu 2010: 81). Students demonstrate an increased ability to organize text logically, a more diverse vocabulary, and a reduction in linguistic interference. In addition, there is an increase in intrinsic motivation for writing activities and more active involvement in their own learning process. The analysis of the journals written by foreign students, presented below, reveals an evolution from simple, descriptive texts to reflective and argumentative texts, which indicates a progressive development of critical thinking and abstract expression skills. At the same time, the feedback provided by teachers allows for a formative assessment, focused on the process, not just on the final product.

In order to highlight the concrete impact of the reflective journal on the development of writing skills in RLS, we conducted a qualitative analysis of the

written work of students participating in teaching activities. The selected examples come from journals written over a period of twenty days and illustrate the individual progress of students in the preparatory year of Romanian language at the Faculty of Letters of the University of Oradea in the academic year 2024-2025 in terms of coherence, fluency, and expressiveness of written discourse, as well as their relationship to the task at hand. At the same time, the analytical approach highlights the difficulties faced by teachers in completing the task and evaluating it.



✧･ﾟ: *✧･ﾟ:* 20.12.2024 *:･ﾟ✧*:･ﾟ✧ *vineri*

Azi dimineață, la ora 7 fix, eu am plecat la Cluj-Napoca cu autobuz. În Cluj-Napoca am avut o schimbare la tren și la ora 21 fix am ajuns la Suceava. Acum sunt în Suceva, pentru că mâine este ziua prietenului meu. Sunt foarte obosită din cauza călătoriei lungi.

✧･ﾟ: *✧･ﾟ:* 21.12.2024 *:･ﾟ✧*:･ﾟ✧ *sâmbătă*

L-am felicitat prietenul nostru de ziua lui și am făcut cadouri. Atunci am mers la o plimbare la târg de Crăciun, la centru și la mall. Seara eu cu prietenul meu, care a avut o zi de naștere, am mers cu tren spre Sighetu Marmației. Din păcate Andrei are 18 ani și nu poate merge în Ucraina, el stă la Sighetu Marmației cu părinții lui. Dar eu am mers acasă, la Ucraina.

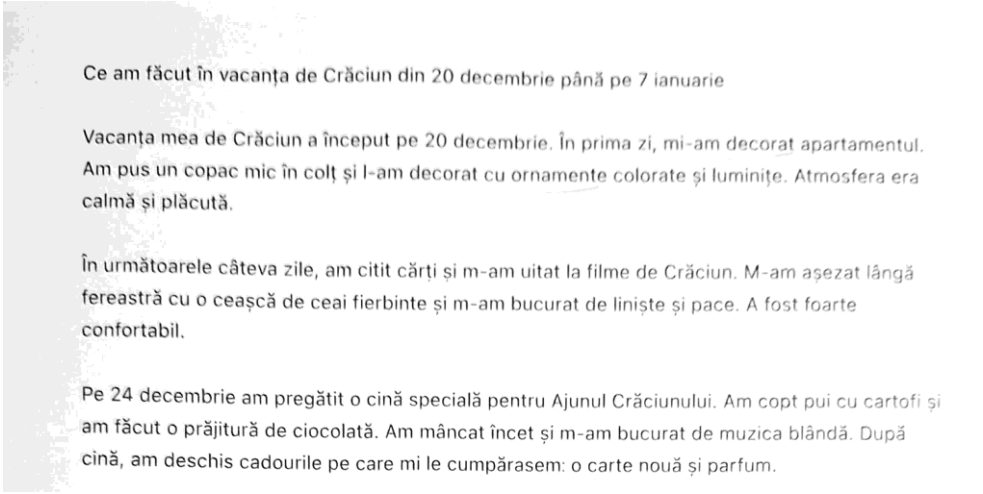
✧･ﾟ: *✧･ﾟ:* 22.12.2024 *:･ﾟ✧*:･ﾟ✧ *duminică*

Azi este o zi fericită, m-am întâlnit cu niște rudele, câinele meu a fost foarte fericit, când m-a văzut. Mi-a fost foarte dor de părinții mei și, din cauza asta, toată ziua am stat acasă cu ei. Și seara mă simt obosită, dar fericită.

Fig. 1. Typed journal entry

The diary page presented above coherently illustrates the A2 level of proficiency, highlighting the learner's ability to recount everyday events using correct grammatical structures (present perfect tense, grammatical connectors, simple sentences) and functional vocabulary appropriate to personal experiences (family, friendship, travel, emotions) The entries are organized chronologically and follow the conventions specific to the genre, including explicit time markers, a personal tone, and references to emotional states, which contribute to the development of an authentic voice. The cohesion of the text is ensured by the use of simple connectors, characteristic of this level, and coherence is maintained by the logical sequence of actions and the explanation of causal relationships. Also noteworthy is the presence of reflective elements, such as the expression of fatigue, empathy, or the joy of reuniting with family, indicating a gradual shift from strictly descriptive writing to a discourse with a

personal and emotional dimension. Overall, the texts demonstrate a good fit for the text type, confirming the understanding and application of diary conventions and providing a solid foundation for the development of writing skills towards level B1.



Ce am făcut în vacanța de Crăciun din 20 decembrie până pe 7 ianuarie

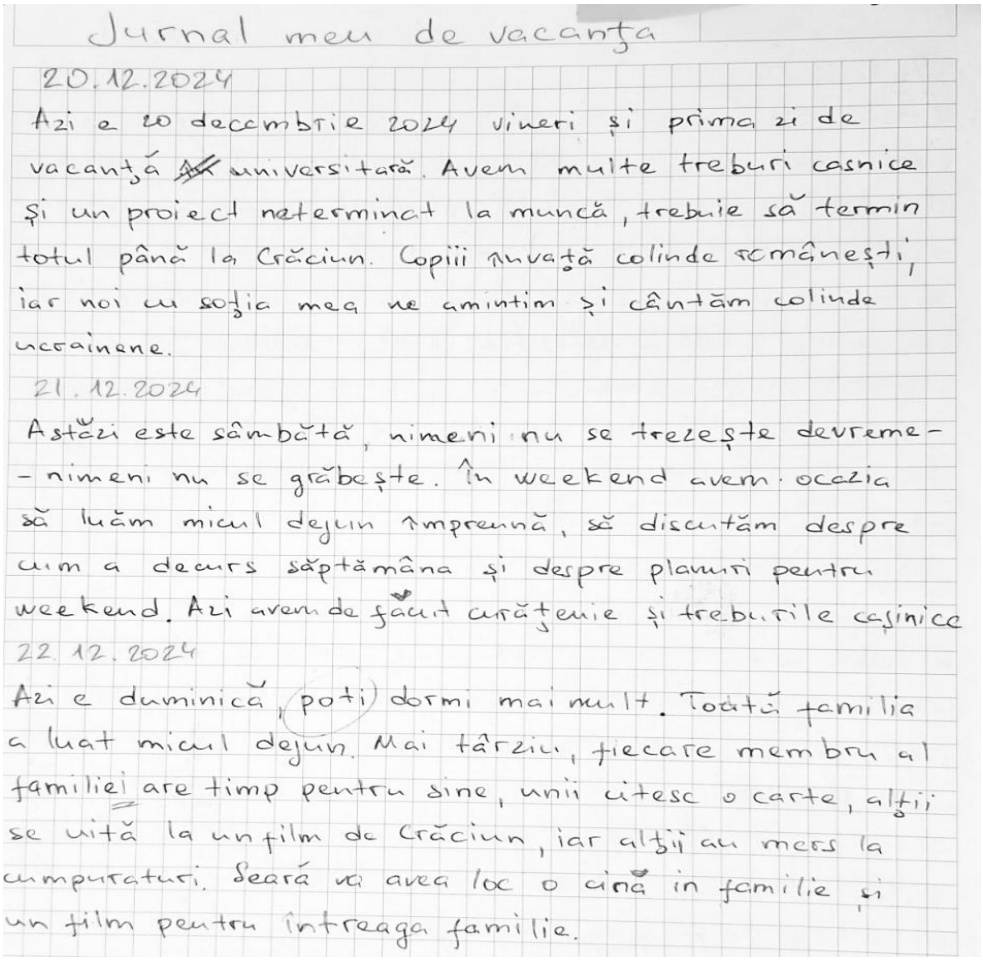
Vacanța mea de Crăciun a început pe 20 decembrie. În prima zi, mi-am decorat apartamentul. Am pus un copac mic în colț și l-am decorat cu ornamente colorate și luminițe. Atmosfera era calmă și plăcută.

În următoarele câteva zile, am citit cărți și m-am uitat la filme de Crăciun. M-am așezat lângă fereastră cu o ceașcă de ceai fierbinte și m-am bucurat de liniște și pace. A fost foarte confortabil.

Pe 24 decembrie am pregătit o cină specială pentru Ajunul Crăciunului. Am copt pui cu cartofi și am făcut o prăjitură de ciocolată. Am mâncat încet și m-am bucurat de muzica blândă. După cină, am deschis cadourile pe care mi le cumpărasem: o carte nouă și parfum.

Fig. 2. Journal entry produced by an AI tool

The above diary entry is distinguished by linguistic accuracy, textual coherence and lexical complexity that clearly exceed the level of a foreign student who has been learning Romanian for two to three months, suggesting the use of artificial intelligence tools in generating the content. The text is impeccably structured, with a variety of nuanced adjectives and expressions (the atmosphere was calm and pleasant, I enjoyed the peace and quiet, gentle music), as well as the consistent use of morphosyntactic forms that indicate an advanced level of language control, more typical of a competent speaker than a student in training. Furthermore, the logical sequence of ideas, the absence of grammatical errors, and the style – including the fluent alternation between description and affective expression – are elements that are difficult to find authentically in the written work of elementary or intermediate level learners. Thus, although the text complies with the conventions of the journal as a type of discourse, it does not reflect the student's actual level of linguistic competence and risks compromising the validity of the assessment, precisely because it is not an original production, but an artificially generated one.


Jurnal meu de vacanță

20.12.2024

Azi e 20 decembrie 2024 vineri și prima zi de vacanță ~~de~~ universitară. Avem multe treburi casnice și un proiect neterminat la muncă, trebuie să termin totul până la Crăciun. Copiii învață colinde românești, iar noi cu soția mea ne amintim și cântăm colinde ucrainene.

21.12.2024

Astăzi este sâmbătă, nimeni nu se trezește devreme - nimeni nu se grăbește. În weekend avem ocazia să luăm micul dejun împreună, să discutăm despre cum a decurs săptămâna și despre planuri pentru weekend. Azi avem de făcut curățenie și treburile casnice

22.12.2024

Azi e duminică, poți dormi mai mult. Toată familia a luat micul dejun. Mai târziu, fiecare membru al familiei are timp pentru sine, unii citesc o carte, alții se uită la un film de Crăciun, iar alții au mers la cumpărături. Seară va avea loc o cină în familie și un film pentru întreaga familie.

Fig. 3. Handwritten diary entry

The above diary entry shows the characteristics of an authentic piece of writing, typical of a student at level A2-B1, highlighting a natural style and expression appropriate to the personal and family context of the vacation. The chronological organization of the notes, the use of time markers, and the description of daily activities contribute to the overall coherence of the text, while the integration of cultural elements, such as Romanian and Ukrainian carols, reflects the student's ability to connect personal experiences with relevant sociocultural dimensions. From a linguistic point of view, the text contains sentences coordinated by common connectors and presents lexical interference and non-idiomatic structures, features typical of a lower intermediate level, which confirm the ongoing development of writing skills. The presence of natural imperfections suggests personal production,

unassisted by artificial intelligence tools, which gives the text formative value and relevance in the process of assessing progress in Romanian as a foreign language.

5. AI and the alteration of journal authenticity

One problematic aspect observed in the practice of using reflective journals in teaching Romanian as a foreign language is, as can be seen in Fig. 2, the tendency of some students to use artificial intelligence tools to generate, partially or entirely, the sentences and texts included in the journal. Although these tools can be useful as linguistic support – offering lexical suggestions, grammatical corrections, or syntactic construction models – they can lead to a decrease in the authenticity of written discourse and a loss of the formative character of the activity. By its very nature, the journal is designed as a space for introspection, authentic expression, and identity construction through language. When the discourse is partially or entirely generated by an algorithm, the text loses its expressive and cognitive value, becoming a simulacrum of learning – a formally correct text, but empty of inner content. In this way, the journal ceases to be a tool for developing writing skills and is reduced to a mimetic activity, in which the student no longer actively participates in the thinking process, but only reproduces artificial linguistic models.

This substitution of authentic reflection with pseudo-textual production has major consequences for linguistic autonomy, critical thinking and academic responsibility. In addition, it creates an educational paradox: students obtain coherent texts, but without developing real writing skills or the ability to use Romanian creatively and consciously. From a pedagogical perspective, teachers need to take a firm stance on the use of these tools. AI should not be banned, but neither should it be allowed to replace the learning process. Its role should be limited to linguistic revision or self-correction, not content generation. Any other use risks compromising the very essence of the journal as a strategy for reflective and authentic learning.

An effective way to counteract the growing influence of artificial intelligence in journal writing is to write by hand. Returning to the traditional form of writing reintroduces the personal, authentic, and cognitive dimension of the act of writing, eliminating the possibility of the text being generated automatically. In addition, handwriting involves more complex mental activity: discourse planning, conscious lexical selection, and control of linguistic expression – all processes that strengthen writing skills and reflective thinking. From a formative perspective, handwriting promotes the student's emotional and cognitive engagement in the act of communication, transforming the journal into a space for authentic reflection, unmediated by technology. The

manuscript also expresses the individuality of the learner – his style, hesitations, and corrections – becoming a living document of the learning process. Thus, in the context of teaching Romanian as a foreign language, promoting handwriting should not be seen as an anachronistic practice, but as a deliberate pedagogical strategy to protect the formative dimension of the journal. This restores the human character of writing, ensuring the authenticity of the learning process and the learner's responsibility for their own text.

6. Conclusions

In the context of teaching Romanian as a foreign language, the journal has an educational value that goes beyond the practice of linguistic skills themselves. It becomes a tool for intercultural mediation, offering learners the opportunity to reflect on cultural differences, their own representations of Romania, and how these change during the learning experience.

Overall, the use of the journal in the RLS field confirms its potential to transform writing into a conscious, meaningful, and development-oriented process. Beyond the linguistic benefits and opportunities for personal reflection, the journal creates a learning environment in which the student's voice gains consistency and their relationship with the language becomes more authentic and engaged. At the same time, this practice opens up the possibility for the teacher to adopt a more nuanced pedagogical approach, adapted to the learning rhythms and profiles of the students.

The journal proves to be an integrative formative strategy that supports not only language acquisition but also the development of transversal skills – autonomy, creativity, critical thinking, and the ability to reflect on one's own learning. However, effective implementation requires methodological openness and adequate training of teachers so that the journal is integrated not as an obligation, but as a valuable educational experience, capable of supporting the formation of sustainable writing skills and the development of intellectual and affective skills relevant to long-term learning and certain identity reconstructions, even if temporary (Platon 2021: 25).

Bibliography

1. Chickering, Gamson 1987: A. W. Chickering, Z. F. Gamson, *Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*, in "AAHE Bulletin", March 1987, available at https://www.lonestar.edu/ multimedia/sevenprinciples.pdf, accessed on the 10th of September 2025.
2. Companion Volume 2020: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. The CEFR Companion Volume with New*

Descriptors, Strasbourg, Council of Europe, 2020, available at https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4.

3. Flower, Hayes 1981: Linda Flower, John R. Hayes, *A Cognitive Process Theory of Writing*, in "College Composition and Communication", vol. 32, no. 4, 1981, p. 365-387.
4. Hamp-Lyons, Heasly 2006: L. Hamp-Lyons, B. Heasly, *Study Writing*, Cambridge, Cambridge University Press, 2006.
5. Krashen 1982: Stephen D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, University of Southern California, 1982, available at https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf, accesed on the 10th of September 2025.
6. Luu 2010: Trong Tuan Luu, *Enhancing EFL Learners' Writing Skill via Journal Writing*, in "English Language Teaching", vol. 3, no. 3, 2010, p. 81-87.
7. Platon 2021: Elena Platon, *Româna ca limbă străină (RLS): elemente de metadidactică*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2021.

Scheme cognitive și strategii narative în cazul copiilor vorbitori de limba română ca limbă moștenită

ȘTEFANIA-LUCIA TĂRĂU
Universitatea Babeș-Bolyai

Abstract. *Cognitive schemes and narrative strategies in the case of children who speak Romanian as a heritage language.* The present paper analyses children's storytelling abilities and the strategies they employ when telling a picture-based story in heritage Romanian. The theoretical framework includes concepts such as story *grammar episodes and units, theory of mind* (ToM), *pragmatic competence,* and *cohesion markers* to describe the underlying mechanisms that could improve the creation of tasks that require the practice and development of pragmatic competence. The storytelling task used for recording the spoken productions takes as input a *Frog Story*. As such, to better understand how macrostructural and microstructural features operate in children who speak Romanian as a heritage language, the descriptors of spoken production were closely analysed as predictors of participants' performance on this specific task. The results of the inquiry provide valuable data for planning authentic tasks that foster the development of pragmatic competence in Romanian as a second or heritage language.

Keywords: *story grammar, theory of mind (ToM), descriptors, heritage language, pragmatic competence, strategies*

1. Introducere

Lucrarea de față își propune să analizeze datele empirice rezultate din analiza unui corpus restrâns de producții orale ale unor copii vorbitori de limba română ca limbă moștenită. Cadrul teoretic este construit pornind de la câteva concepte de bază, pentru a înțelege mai bine fenomenele de limbă explorate: *competența pragmatică*, așa cum este definită în CECRL (2001: 101) și în Companion Volume (2020: 157), *schemele* specifice unei narațiuni, definite ca nuclee sau unități ale unei gramatici a poveștii (Rumelhart 1975; Mandler, Johnson 1977; Stein, Glenn 1979), respectiv *teoria minții* (Premack, Woodruff

1978) şi implicaţiile pe care aceasta la are în definirea *competenţei pragmatice* şi a *strategiilor*. Secţiunea aplicată a lucrării cuprinde o analiză calitativă a corpusului, fiind vizate, la nivel de macrostructură, exemplele relevante pentru episoade şi unităţi schematice, iar, la nivel de microstructură, o analiză cantitativă a cuvintelor funcţionale cu rol în asigurarea coeziunii.

2. Cadrul teoretic

2.1. Gramatica poveştii

Modelul teoretic propune reprezentarea sub formă de *scheme* a unei naraţiuni, aceste schematizări sau unităţi fiind definite ca o *gramatică a poveştii* (GP), care poate fi accesată atât în limba maternă, cât şi în alte limbi vorbite. O astfel de abordare separă trăsăturile de macrostructură, asociate organizării globale a textului, de cele de microstructură, referitoare la coeziune, timpuri verbale, cuvinte de legătură etc. Pentru a înţelege mai bine cele relatate mai sus, se presupune că, în timp ce ascultăm o poveste, avem anumite aşteptări, dictate de schemele existente la nivel mental, facilitând, astfel, înţelegerea textului narativ, respectiv producerea acestuia. Principalele concepte cu care se operează în *gramatica poveştii* sunt *cadrul, elementul declanşator, răspunsul intern, planul, încercarea, reacţia/rezultatul, reacţia finală* (Rumelhart 1975; Mandler, Johnson 1977; Stein, Glenn 1979). Dezvoltarea unei naraţiuni este legată de acest cadru teoretic, deoarece, în momentul în care vorbitorul (re)povestește, îşi inhibă perspectiva asupra naraţiunii, pentru a prezenta sau a anticipa abordarea celuilalt.

2.2. Teoria minţii (ToM)

Implicaţiile acestei teorii, şi anume abilitatea de a face inferenţe şi de a atribui altcuiva stări mentale care au ca rezultat anumite acţiuni, sunt vizibile în dezvoltarea proceselor social-cognitive, în dezvoltarea limbajului şi a abilităţilor sociolingviste şi pragmatice. Studii extensive au fost desfăşurate în cazul copiilor, al adulţilor şi al persoanelor cu disfuncţii cognitive, în vederea validării acestei teorii. Abordarea mentalistă presupune capacitatea de a atribui celorlalţi anumite stări mentale, asociate unor credinţe, intenţii, dorinţe, emoţii şi cunoştinţe (Premack, Woodruff 1978: 515). Aceste inferenţe au atât un rol predictiv, cât şi interpretativ. Din perspectivă cognitivă, este un demers deductiv, care ar putea fi înţeles ca o *citire a minţii (mindreading*), abilitatea de a infera ce ştiu sau ce cred ceilalţi şi de a interpreta anumite comportamente. Teoria a fost dezvoltată ulterior prin studii experimentale ce vizau abilitatea copiilor de a atribui credinţe false/greşite celorlalţi, respectiv de a înţelege faptul că alţii pot avea propriile credinţe, care nu corespund neapărat realităţii

(Wimmer, Perner 1983: 123). Modalitatea de testare a participanţilor a fost îmbunătăţită în cadrul studiilor care au urmat. Astfel, dacă în primele experimente se utilizau marionete, pentru a solicita răspunsuri care să descrie perspectiva interlocutorului, în administrarea testului Sally-Ann, acestea au fost înlocuite cu personaje virtuale, tocmai pentru a oferi un cadru cât mai clar, care să permită operaţionalizarea, respectiv verbalizarea perspectivei celuilalt (Simon Baron-Cohen *et alii* 1985: 41). În urma procesării datelor, s-a ajuns la concluzia că, în jurul vârstei de 4-5 ani, teoria minţii ar trebui să fie explicită şi manifestată în limbaj. Această abordare teoretică a urmat un demers investigativ suplimentar, postulându-se existenţa unor sisteme duale, unul automat/implicit, iar altul explicit/gradual sau lent, învăţarea socială având un rol important din această perspectivă (Apperly, Butterfill 2009: 964; Butterfill, Apperly 2013: 607; Carruthers 2015: 675; Heyes 2014: 132). În cazul nostru, teoria stă la baza exprimării şi a înţelegerii perspectivei şi a credinţelor celorlalţi. Textul narativ furnizează date sociale şi culturale care mijlocesc abilitatea copiilor de a face inferenţe, de a interpreta ceea ce este vizibil (explicit), respectiv invizibil (implicit), pentru o mai bună producere şi înţelegere a structurilor discursive simple şi complexe.

Dacă *gramatica poveştii* reprezintă structura logică a unei naraţiuni, cu particularităţile sale, *teoria minţii* susţine abilitatea de a atribui celuilalt anumite stări mentale, cum ar fi emoţiile, intenţiile, credinţele, şi de a anticipa modul în care ar putea influenţa interpretarea mesajului. Astfel de perspective şi stări mentale îi permit vorbitorului să gestioneze elemente de referinţă, să emită ipoteze despre ceea ce ştiu, cred sau simt personajele, şi să explice anumite acţiuni implicite. În descrierea competenţei pragmatice, ar trebui să avem în vedere rolul acestor perspective teoretice, pentru o mai bună înţelegere a intenţiilor, la nivelurile inferioare de limbă sau pentru detectarea ironiei, spre exemplu, la cele superioare. Fără cunoaştere sociolingvistică şi pragmatică, nu putem vorbi despre exersarea schimbării de perspectivă şi nu putem procesa extensiv un text. Alături de gramatica poveştii, teoria minţii devine o componentă de bază a infrastructurii cognitive, în procesul de dezvoltare şi exersare a competenţei pragmatice.

2.2.1. Particularităţi în cazul copiilor bilingvi

În situaţii de bilingvism, *teoria minţii* postulează că abilităţile de natură cognitivă şi emoţională au un rol predictiv (Nguyen, Astington 2013). Pornind de la această premisă, copiii dezvoltaţi armonios şi cei din spectrul autist au obţinut rezultate mai bune în timpul participării la studii experimentale decât copiii monolingvi, cu precădere în cadrul sarcinilor care vizau competenţa pragmatică şi funcţiile executive ale creierului, de exemplu, memoria de lucru (Andreou *et alii* 2020: 12). În plus, datele au arătat că, în jurul vârstei de 9 ani,

respectiv 12 ani, cei din spectrul autist au obţinut rezultate mai bune decât copiii monolingvi, în cazul sarcinilor care vizau vocabularul expresiv şi inteligenţa predictivă (Peristeri *et alii* 2024: 1823). Prin urmare, printre principalele ipoteze emise în privinţa dezvoltării *teoriei minţii,* în cazul persoanelor bilingve, fie dezvoltate armonios, conform vârstei, fie cu dizabilităţi, se numără efectul direct şi pozitiv pe care abordarea îl are asupra abilităţilor sociolingvistice, a funcţiilor executive ale creierului şi a celor metalingvistice (Peristeri *et alii* 2020). Totuşi, aceste rezultate obţinute de către diferite categorii de copii variază în funcţie de tipul de sarcină, cei din spectrul autist având rezultate mai bune în cazul sarcinilor care nu presupuneau un aport verbal sporit. Alte variabile luate în calcul au fost funcţiile executive ale creierului, elementele de sintaxă, vocabularul şi gradul de expunere la limbă (Tsimpli *et alii* 2016: 205). Rolul sintaxei a fost important în procesul de corelare a limbajului cu teoria minţii (de Viliers 2007: 1878), astfel că, în descrierea modelului, au fost partajate două interfeţe, una externă şi una internă. În urma analizei datelor, s-a ajuns la concluzia că procesarea pragmatică, integrată în interfaţa externă sintaxă-pragmatică/discurs, este mai vulnerabilă decât cea internă sintaxă-semantică (Tsimpli, Sorace 2006: 653). Gradul de vulnerabilitate pe care îl presupune raportul dintre sintaxă şi pragmatică credem că poate deveni un instrument important în elaborarea sarcinilor ce vizează dezvoltarea competenţei pragmatice, prin urmărirea progresiei descriptorilor de la un nivel la altul.

Cadrul teoretic propune o schemă cognitivă, însoţită de criterii de ilustrare a macrostructurii. Aceste concepte pot fi asociate operaţionalizării descriptorilor specifici *competenţei pragmatice*, cu precădere în elaborarea sarcinilor care vizează comunicarea. De asemenea, atât în cazul copiilor monolingvi, cât şi al celor bilingvi, memoria de lucru şi actualizarea stărilor mentale sunt necesare în producerea orală sau în iniţierea unei interacţiuni.

2.3. Dezvoltarea competenţei pragmatice

În această secţiune, vom analiza competenţa pragmatică, aşa cum este ea definită în CECRL (2001: 101) şi în Companion Volume (2020: 157). Unităţile sau schemele propuse de *gramatica poveştii* asigură ceea ce definim în cadrul competenţei pragmatice drept *dezvoltare tematică*, la nivel de macrostructură, şi *coerenţă şi coeziune*, pentru microstructură. Gradul de complexitate al firului narativ poate fi observat în modul în care sunt formulaţi descriptorii de la nivelul A2 până la nivelurile C1 şi C2. La rândul său, *teoria minţii* joacă un rol important în înţelegerea modului în care sunt ilustrate, spre exemplu, flexibilitatea şi discursul public. Aici putem menţiona registrul ales, elementele explicite şi cele implicite (inferenţele), anticiparea, iar, la nivelurile mai avansate, ar fi, printre altele, umorul şi ironia. Descriptorii din *Companion*

Volume (2020: 164) ce vizează flexibilitatea, fluența, dezvoltarea tematică, coerența și coeziunea și discursul public țin de modul în care putem folosi și adecva limba în funcție de scop și de context.

În definirea competenței se optează pentru o abordare orientată spre acțiune, competența existând doar în acțiune. Aici e important de precizat că aceasta nu este înțeleasă conform dihotomiei competență/performanță (Chomsky 1965: 4), în care competența este un concept ascuns, iar performanța este vizibilă la nivelul expresiei. Așadar, într-un cadru teoretic centrat pe ceea ce se poate exersa la nivelul expresiei, competențele lingvistice, sociolingvistice și pragmatice trebuie dezvoltate prin activarea strategiilor comunicative (Companion Volume 2020: 30). Competența pragmatică este descrisă ca instrument în construirea unui text, accentul căzând pe cunoștințele privind principiile de utilizare a limbii, și nu pe limba definită ca sistem ce vizează utilizarea corectă a limbii. Așadar, competența discursivă are ca obiect organizarea discursului. Caracterul funcțional este identificat în exersarea funcțiilor comunicative ale limbajului, iar partea de planificare și design, la nivel de discurs oral, implică schemele asociate interacțiunii în construirea mesajului (Companion Volume 2020: 137). Dezvoltarea tematică, coerența și coeziunea țin de competența discursivă, iar flexibilitatea, de competența funcțională. Competența sociolingvistică presupune utilizarea unor scheme tranzacționale sau a unor tipare care vizează interacțiunea în vederea construirii textului narativ, iar competența pragmatică se referă la sensul dat sau construit de către vorbitor (Companion Volume 2020: 138). Printre principalele elemente de operaționalizat, relevante pentru lucrarea de față, se numără: relatarea unei povești, dezvoltarea unui text, cu exemple, pornind de la puncte de sprijin și abilitatea de a argumenta (Companion Volume 2020: 139).

2.3.1. Descriptori pentru copiii cu vârstele cuprinse între 11 și 15 ani

Documentul denumit *Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences Developed for Young Learners* (Goodier, Szabo 2018) a fost elaborat pentru Consiliul Europei, în scop didactic. Este o colecție ce cuprinde două volume (pentru 7-10 ani și pentru 11-15 ani) și este destinată, cu precădere, profesorilor care predau limbi străine. În această lucrare, am utilizat cel de-al doilea volum al colecției, în care sunt inventariați descriptorii pentru categoria de vârstă 11-15 ani, organizați pe niveluri, în funcție de relevanță.

În interpretarea rezultatelor, am avut în vedere descriptorii pentru nivelurile A2, A2+, B1 și B1+. La o analiză atentă a acestora, pentru fiecare nivel, în cazul producerii orale, s-a putut observa că sunt propuși și indicatori ce

vizează capacitatea de a povesti, de a relata evenimente, de a structura un text narativ într-o manieră coerentă. La nivelul A2+, pentru dezvoltarea tematică, în cadrul competenței pragmatice, vorbitorul poate să spună o poveste sau să descrie ceva folosind puncte de sprijin simple sau să prezinte relatare simplă despre evenimente familiare (Goodier, Szabo 2018: 78). Abilitatea copiilor de a structura un text selectând o temă principală este propusă pentru A2 şi A2+, iar dezvoltarea temelor secundare este atribuită nivelurilor mai avansate, B1, B1+, unde se menționează și necesitatea expunerii mai elaborate a ideilor principale și a ideilor secundare, cu structuri tematice coerente. Tot aici apare descrisă abilitatea de a susține argumente, de a integra detalii relevante și de a formula o concluzie. În descrierea dezvoltării tematice, la nivelul B1, accentul cade pe secvențierea cronologică a unui text narativ și pe abilitatea de a argumenta în așa fel încât vorbitorul să poată fi urmărit cu ușurință (Goodier, Szabo 2018: 114).

2.3.2. Descrierea minimală a limbii române (A1, A2, B1, B2)

În interpretarea cantitativă a datelor care vizează coeziunea, la nivel de microstructură, am selectat, în scop ilustrativ, câteva dintre exemplele propuse în *Descrierea minimală a limbii române (A1, A2, B1, B2),* după cum se poate observa în Fig. 1 și 2.

Nivel	Asociere	Opoziție	Opțiune	Cauză	Condiție
A1	și	dar	sau	că pentru că	dacă

Fig. 1. Realizarea coeziunii şi a coerenței în textul vorbit (Platon et alii 2023: 28)

Nivel	Asociere	Opoziție	Opțiune	Cauză	Condiție
A2	de asemenea	însă, iar	ori	din cauza din cauză că	dacă

Fig. 2. Realizarea coeziunii şi a coerenței în textul vorbit (Platon et alii 2023: 47)

3. Corpus

Datele au fost extrase dintr-un mic corpus de producții orale, înregistrări audio ale unor copii din diaspora, vorbitori de limba română ca limbă moștenită. La acest studiu, au participat 11 copii de vârste diferite: 12 ani (5 copii), 11 ani (1 copil), 10 ani (3 copii) și 9 ani (1 copil). Participanții s-au născut

în Statele Unite ale Americii, iar limba română este vorbită acasă, cu familia. Sociopolitic, comparativ cu limba majoritară, care este engleza, româna vorbită de către familiile de emigranți din SUA este o limbă minoritară, mai slabă a vorbitorului, exersată doar în anumite contexte (acasă, la școala duminicală). Fiind dobândită în copilărie, este utilizată mai intens în etapa timpurie, și mai puțin în copilăria târzie și în adolescență (Montrul 2023: 400). Așadar, în diaspora, limba moștenită este minoritară, învățată acasă, cu utilizare limitată față de limba engleză (Montrul 2016: 15).

Pornind de la conceptele prezentate în secțiunile anterioare, putem spune că în elaborarea sarcinii a fost vizat un public care nu este familiar cu această poveste, iar obiectivul celui care povestește a fost să transmită cât mai eficient și fidel povestea, în contextul dat. S-a utilizat o poveste bazată pe o succesiune de imagini, fără text, *Frog Where Are You?* (Mayer 1967).

4. Interpretarea datelor

Datele empirice au fost analizate calitativ, pentru a scoate în evidență modul în care sunt reprezentate unitățile specifice gramaticii poveștii și cantitativ, pentru ilustra, la nivel de microstructură, aspecte ce țin de coerență și coeziune. După cum am menționat și în secțiunile anterioare, *teoria minții* este antrenată, în mod susținut, în timpul povestirii, iar *gramatica poveștii* contribuie la realizarea coeziunii textuale și a relevanței pragmatice. În interpretarea datelor, am ținut cont de actele pe care *teoria minții* le face posibile în comunicare. Spre exemplu, abilitatea de a reformula, de a clarifica și de a adapta discursul la interlocutor implică și capacitatea de a face inferențe despre ceea ce știe celălalt sau de a structura și construi narațiuni coerente și coezive. Totodată, presupune și menținerea unui discurs, în fața unui public-țintă, și gestionarea discursului, în funcție de specificul acestuia. S-a urmărit și exprimarea clară a scopului, a ceea ce cred și știu personajele, a modului în care au acționat personajele etc. Descriptorii prezentați în secțiunile 2.3. și 2.3.1. au fost utilizați ca punct de reper în procesarea producțiilor orale la nivel de enunț, de paragraf/episod și de text. Principalii descriptori utilizați în acest demers au vizat dezvoltarea tematică și coeziunea, respectiv abilitatea de a construi propoziții, de a menține un monolog și de a se exprima ușor și spontan (Companion Volume 2020: 142).

4.1. Analiza unităților narative din gramatica poveștii

În producțiile copiilor de 11 ani și 12 ani, Fig. 3 și 4, au fost marcate în discurs elementele specifice *gramaticii narative*, structura episoadelor a fost

clară și au dat dovadă de coerență și coeziune la nivel global. În toate producțiile au fost identificate formulări atribuite tuturor unităților schematice, după cum se poate observa în figurile de mai jos. Prin urmare, la nivel de macrostructură, episoadele din poveste au fost identificate și prezentate, în mare măsură, cu câteva contexte în care au apărut formulări parțiale sau episoade suprapuse pe anumite unități narative, dar nu au existat situații în care un episod să fie absent. În cazul copiilor de 10 ani și 9 ani, Fig. 5 și 6, schemele sunt similare, episoadele sunt prezente, iar unitățile sunt marcate în cadrul fiecărui episod, cu mențiunea că pot fi sesizate mici diferențe în ceea ce privește complexitatea între copiii de 11 și 12 ani și aceștia din urmă. De asemenea, în toate producțiile orale, morala poveștii a fost implicită, deoarece nu au fost adresate ulterior întrebări de către examinator. Prin urmare, aceasta a fost asociată cu starea personajelor, iar, în analiza cantitativă, a fost inclusă în analiza cuvintelor-cheie utilizate în formularea *răspunsului intern.*

Cadrul	odată ca niciodată/ băiețel/ cățel/ le plăcea să meargă la lac
Evenimente declanșatoare	a văzut broasca perfectă/ dar s-a împiedicat
Răspunsuri interne	broasca râdea de el/ broasca supărată/ pași posomorâți/ broasca nu știa ce să zică de supărare/ era tristă/ nu mai putea de fericire
Planuri	a luat o găleată/ s-a urcat pe creangă/ a încercat să o prindă
Încercări	s-a urcat și el pe creangă
Reacții/Rezultate	a căzut în lac/ broasca a fugit pe o frunză/ a plecat acasă/ broasca a sărit/ a prins pe cățelul lui/ bățul a împiedicat băiețelul
Concluzia	s-au jucat fericiți în cadă

Fig. 3. Gramatica poveștii – exemple (C., fată, 12 ani)

Cadrul	era o dată un băiat care avea un prieten câine
Evenimente declanșatoare	fără să vadă că era o creangă acolo/ a fugit repede
Răspunsuri interne	s-a uitat bine și s-a gândit că iazul va fi foarte bun a pescui ceva
Planuri	și când s-a uitat mai detaliat, a văzut o broască/ și a văzut că broasca era în fața lui/ i-a zis câinelui s-o înconjure
Încercări	a fugit repede, dar s-a împiedicat de creangă/ a încercat să o prindă/ a mers pe o parte a crengii/ a încercat să o prindă cu crâsnicul
Reacții/Rezultate	și a căzut în apă/ găleata a căzut pe băiat/ broasca s-a a sărit pe altă creangă/ decât să o prindă pe broască a prins câinele
Concluzia	și toți au devenit prieteni astfel așa o rămas toți

Fig. 4. Gramatica poveștii – exemple (M., fată 12 ani)

Cadrul	un copil merge cu cățelul lui în pădure
Evenimente declanșatoare	vede o broască/ vrea să-l prindă într-o apă
Răspunsuri interne	broasca se-ntristează/ băieţelul e foarte nervos şi supărat/ cățelul e foarte supărat/broasca îi supărată/ broasca se bucură
Planuri	merge şi fuge spre ea s-o prindă/ se urcă pe ramură amândoi/ unul pe o parte și cățelușul pe celălalt/ copilul îi gata să prindă broasca
Încercări	dar el cu cățelușul lui se împiedică de o ramură/ vrea băiatul să se ridice/ vrea să prindă broască cu mâinile/ băiatul sare după broască/ cățelul şi băiatul vor să o prindă
Reacții/Rezultate	cățelușul şi băiatul cad cu capul în apă/ dar broasca sare şi mai sus/ în loc broasca cade şi băieţelul prinde cățelul/ broasca fuge sare pe o piatră
Concluzia	broasca vine şi el în cadă şi ea în cadă/toți trei să joacă împreună

Fig. 5. Gramatica poveștii – exemple (M., fată, 11 ani)

Cadrul	un băiat o mers să pescuiască/ la o fântână
Evenimente declanșatoare	o văzut o broască şi o vrut să o ia cu câinele
Răspunsuri interne	el o zis, cred că a zis/ broasca s-o uitat foarte trist/ şi mai trist/ băiatu o mers acasă, trist/ i-o plăcut casa/ o fost foarte mirat
Planuri	o văzut o fugit jos pe deal/ s-o pregătit şi după aia broasca o sărit jos
Încercări	şi o încercat să ia broasca/ nu o văzut lemnul care o fost acolo şi o fost foarte mare
Reacții/Rezultate	s-o rostogolit şi s-o lovit de creangă/ o fost chiar în apă pleosc şi oala o fost pe capul lui şi nu i-o plăcut
Concluzia	s-o jucat acum are prieteni the end

Fig. 6. Gramatica poveștii – exemple (M., fată, 10 ani)

În analiza calitativă, am acordat atenție suplimentară modului în care au gestionat participanții *răspunsul intern* în timpul povestirii, respectiv analiza cuvintelor din sfera emoțională. Un alt aspect relevant pentru noi a fost reacția la un text, întrucât narațiunea nu este doar producere simplă, ci implică receptare şi interacțiune cu un input (Companion Volume 2020: 139). Prin urmare, am avut în vedere, pe de-o parte, producerea propriu-zisă a unui text, şi, pe de altă parte, reacția la un text. Principalele verbe de stare identificate sunt: *a-i plăcea, a se bucura, a se mira, a se supăra şi a se enerva*.

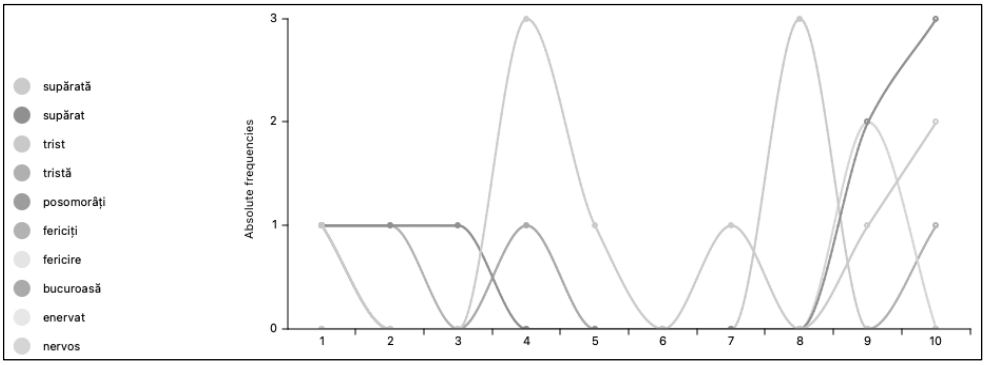


Fig. 7. Frecvența cuvintelor ce exprimă starea în toate producțiile orale

După cum se poate observa în Fig. 7, frecvența cuvintelor asociate verbelor ce exprimă starea emoțională este destul de clară şi relevantă, deoarece completează datele empirice analizare calitativ în segmentele din *gramatica poveștii* ilustrative pentru răspunsul intern. Deşi nu au fost suficiente ocurențe pentru a le integra într-o analiză cantitativă, unii dintre participanți au utilizat şi verbele *a crede* şi *a se gândi* pentru a exprima perspectiva personajelor.

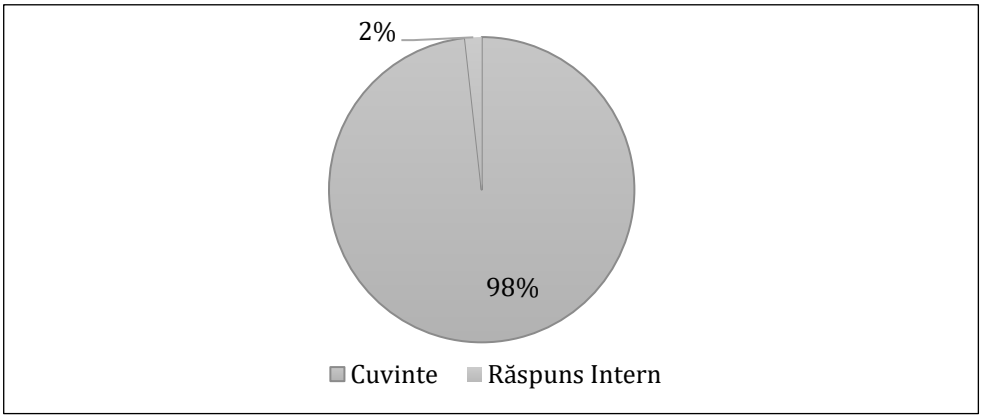


Fig. 8. Frecvența cuvintelor ce exprimă starea în toate producțiile

Raportat la numărul de cuvinte, ca în cazul ponderii conjuncției şi în exprimarea coeziunii în text, (vezi Fig. 8), cuvintele care exprimă starea personajelor sunt puține, raportat la numărul total de cuvinte, semnalând nevoia de exersare susținută a acestora, în special când sunt formulate sarcini care vizează producerea unei narațiuni pornind de la input (text sau imagine).

4.2. Frecvența mărcilor de coeziune și coerență

Un alt aspect important îl reprezintă abilitatea de a menține coeziunea și coerența la nivel de text, stabilind legături între idei și elemente de legătură la nivel textual. În Fig. 9 și 10, se ilustrează frecvența cu care sunt utilizate cuvintele de legătură pentru fiecare dintre producțiile înregistrate, comparativ cu rezultatele obținute pentru întreg corpusul supus analizei. După cum se poate observa, cuvântul întrebuințat cel mai frecvent este *și*, urmat de *după aceea* și *dar*. Nu au fost înregistrate diferențe majore între diferitele categorii de vârstă.

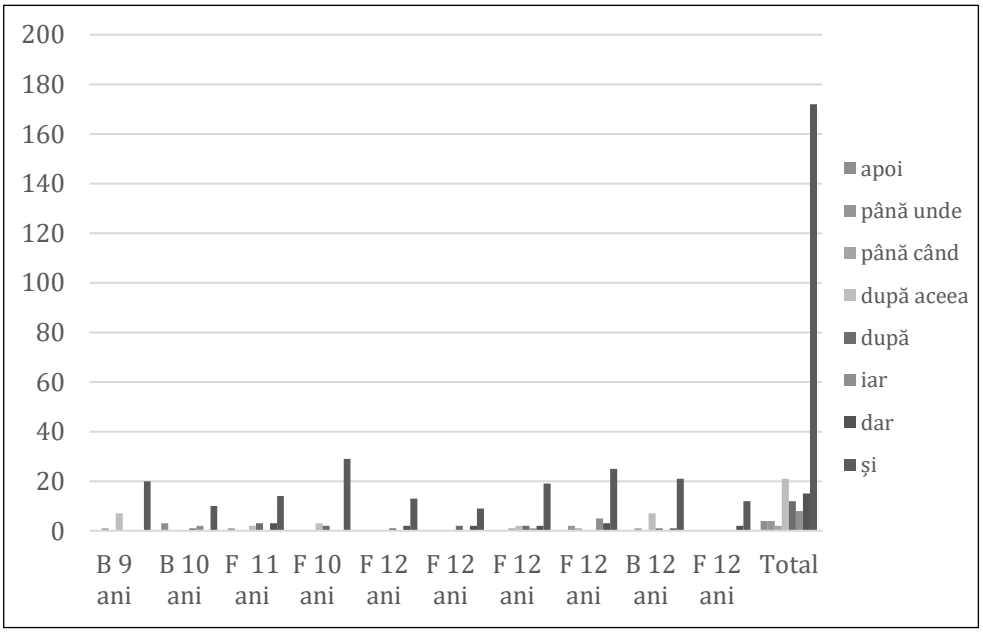


Fig. 9. Frecvența cuvintelor de legătură

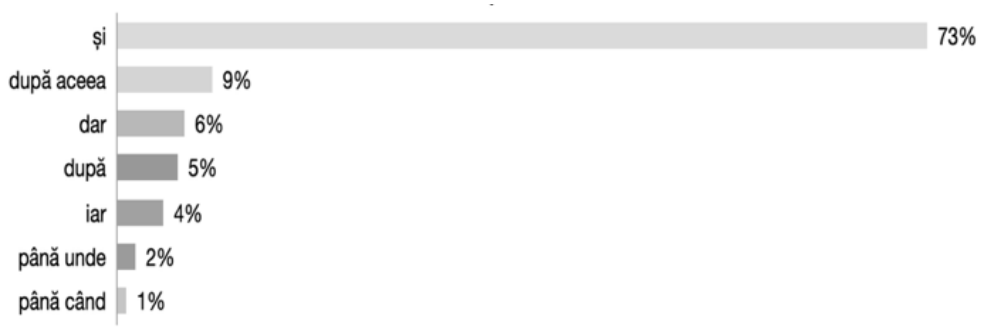


Fig. 10. Frecvența cuvintelor de legătură în toate producțiile orale

Prin urmare, chiar dacă ponderea conjuncției coordonatoare este simțitor crescută în raport cu celelalte cuvinte, un procent de 73%, (vezi Fig. 10), după cum se poate observa în Fig. 11, această valoare, respectiv funcția dominantă a conjuncției *și*, scade simțitor raportat la numărul total de cuvinte.

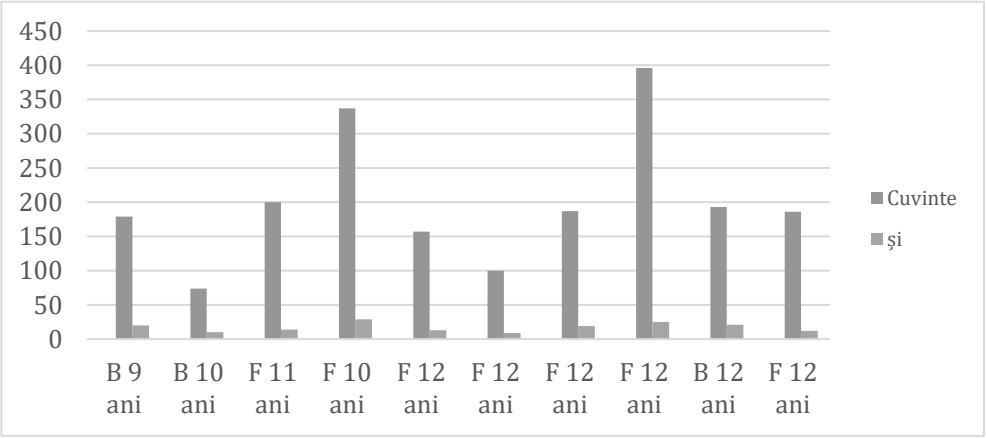


Fig. 11. Frecvența lui <u>și</u> raportat la numărul total de cuvinte

În urma analizei, putem adăuga câteva observații calitative. Pornind de la exemplele din *Descrierea minimală a limbii române (A1, A2, B1, B2)* (Platon *et alii* 2023), s-a putut consemna faptul că participanții s-au limitat la exemplele pe care le regăsim la nivelurile A1 și A2, dominând elementele cu funcții asociative și de opoziție. Deși ne-am așteptat să fie utilizate în vorbire și cuvinte pentru exprimarea cauzei, acestea au fost extrem de puține și nu au putut fi luate în calcul pentru o analiză cantitativă. Au dominat, pe lângă asociere și opoziție, exprimarea succesiunii temporale (*după, după aceea*), mărci specifice nivelului A2 de limbă. Prin urmare, deși ca grad de complexitate și competență lingvistică, multe dintre producțiile analizate s-ar plasa la nivelul A2+ sau B1, în ceea ce privește coeziunea și coerența, nivelurile reale sunt A1+ și/sau A2. Mult mai multă atenție trebuie acordată exersării și îmbunătățirii acestor strategii când se formulează sarcini ce vizează producerea unui asemenea tip de discurs.

5. Concluzii

În această lucrare, au fost prezentate conceptele teoretice (*gramatica poveștii, teoria minții și competența pragmatică*) care au stat la baza analizei calitative și a celei cantitative a corpusului. Astfel, *gramatica poveștii* este cea care oferă suportul pentru structura narativă, prin semnalarea clară a episoadelor sau a unităților, *teoria minții* este cea care explică abilitatea de a ne transpune și a proiecta stări mentale și perspective diferite, iar competența

pragmatică devine instrumentală în construirea unui text prin aplicarea principiilor şi a strategiilor narative.

Descriptorii ilustrativi, pentru categoria de vârstă 11-15 ani, au avut rolul de a evidenția progresia de la narațiuni simple către texte mai elaborate și coerente tematic, trecând de la secvențierea cronologică a temelor principalelor, pentru nivelurile A2 și A2+, înspre integrarea celor secundare și a argumentării, la nivelurile B1 și B1+. Au fost selectate, din rândul activităţilor de comunicare, cele aferente producerii orale, de exemplu, monologul susținut (descrierea unei experienţe). Exemplele din *Descrierea minimală a limbii române (A1, A2, B1, B2)* au avut un rol important în analiza cantitativă a funcțiilor coezive identificate în corpus. În selectarea strategiilor de comunicare a fost urmat criteriul relevanței, pentru planificarea, compensarea, monitorizarea și actele reparatorii utilizate în construirea unui text narativ. Astfel, propunerea noastră, în urma interpretării datelor, la nivel de macrostructură, a fost aceea de a porni de la descriptori în elaborarea sarcinilor ce vizează dezvoltarea tematică, asociată competenţei pragmatice, continuând cu exersarea coerenţei şi a coeziunii, urmând ca, în funcţie de complexitatea sarcinilor propuse, de la un nivel la altul, să se măsoare progresia vorbitorului.

Bibliografie

1. Andreou *et alii* 2020: Maria Andreou, Ianthi M. Tsimpli, Stephanie Durrleman, Eleni Peristeri, *Theory of Mind, Executive Functions, and Syntax in Bilingual Children with Autism Spectrum Disorder*, în „*Languages", vol.* 5, nr. 4, 67, 2020, p. 1-24.
2. Apperly, Butterfill 2009: Ian A. Apperly, Stephen A. Butterfill, *Do Humans Have Two Systems to Track Beliefs and Belief-Like States?,* în „Psychological Review, vol. 116, nr. 4, 2009, p. 953-970.
3. Baron-Cohen e*t alii* 1985: Simon Barron-Cohen, Alan M. Leslie, Uta Frith, *Does the Autistic Child Have Theory of Mind?*, în „Cognition", vol. 21, 1985, p. 37-46.
4. Butterfil, Apperly 2013: Stephen A. Butterfill, Ian A. Apperly, *How to Construct a Minimal Theory of Mind*, în „Mind and Language", vol. 28, nr. 5, 2013, p. 606-637.
5. Carruthers 2017: Peter Carruthers, *Mindreading in Adults: Evaluating Two-System Views,* în „Synthese", vol. 194, nr. 3, 2017, p. 673-688.
6. Chomsky 1965: Noam Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Massachusetts, MIT Press, 1965.
7. Consiliul Europei 2001: *Cadrul european comun de referinţă pentru limbi*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2001.
8. Consiliul Europei 2020: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment—Companion Volume, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2020.

9. Goodier, Zsabo 2018: Tim Goodier Tim, Tünde Szabo*, Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences Developed for Young Learners,* Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2018.
10. Heyes 2014: Cecilia Heyes, *Submentalizing: I Am Not Reading Your Mind,* „Prospect Psychol Sci", vol. 9, nr. 2, 2014, p. 131-143.
11. Mayer 1967: Mercer Mayer, A Boy, a Dog and a Frog, New York, Dial Books, 1967.
12. Mandler, Johnson 1977: Jean M. Mandler, Nancy S. Johnson, *Remembrance of Things Parsed: Story Structure and Recall*, în „Cognitive Psychology", vol. 9, nr. 1, 1977, p. 111-151.
13. Montrul 2023: Silvina Montrul, *Heritage Languages: Language Acquired, Language Lost, Language Regained,* în „Annual Review of Linguistics", vol. 9, nr. 1, p. 399-418.
14. Montrul 2016: Silvina Montrul, The Acquisition of Heritage Languages, Cambridge University Press, 2016.
15. Nguyen, Astington 2013: Thien-Kim Nguyen, Janet Astington, *Reassessing the Bilingual Advantage in Theory of Mind and Its Cognitive Underpinnings*, în „Bilingualism: Language and Cognition", vol 17, nr. 2, 2014, p. 396-409.
16. Peristeri *et alii* 2024: Eleni Peristeri, Margreet Vogelzang, Ianthi M. Tsimpli, Stephanie Durrleman, *Bilingualism and Second-Order Theory of Mind Development in Autistic Children over Time: Longitudinal Relations with Language, Executive Functions, and Intelligence*, în „Autism Res", vol. 17, nr. 9, 2024, p. 1818-1829.
17. Peristeri *et alii* 2020: Eleni Peristeri, Maria Andreou, Ianthi M. Tsimpli, Stephanie Durrleman, *Bilingualism Effects in the Narrative Comprehension of Children with Developmental Language Disorder and L2-Greek: Links with Language, Executive Function and Theory of Mind*, în *Developing Narrative Comprehension: Multilingual Assessment Instrument for Narratives*, John Benjamins Publishing Company, 2020, p. 297-330.
18. Peristeri *et alii* 2021: Eleni Peristeri, Eleni Baldimtsi, Margreet Vogelzang, Ianthi M. Tsimpli, Stephanie Durrleman, *The Cognitive Benefits of Bilingualism in Autism Spectrum Disorder: Is Theory of Mind Boosted and by Which Underlying Factors?,* în „Autism Research", vol. 14, nr. 88, 2021, p. 1695-1709.
19. Premack, Woodruff 1978: David Premack, Guy Woodruff, *Does a Chimpanzee have a Theory of Mind?*, în „Behavioral and Brain Sciences", vol. 1, nr. 4, 1978, p. 515-526.
20. Platon *et alii* 2023: Elena, Platon, Ioana Sonea, Lavinia-Iunia Vasiu, Dina Vîlcu, Descrierea minimală a limbii române (A1, A2, B1, B2), Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2023.
21. Rumelhart 1975: David E. Rumelhart, *Notes on a Schema for Stories,* în Representation of Knowledge in Memory, 1975, p. 211–236.
22. Stein, Glenn 1979: Nancy L. Stein, Christine G. Glenn, *An Analysis of Narrative Structure*, în Theoretical Issues in Reading Comprehension, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1979, p. 175–190.
23. Tsimpli, Sorace 2006: Ianthi M. Tsimpli, Antonella Sorace, *Differentiating Interfaces: L2 Performance in Syntax-Semantics and Syntax-Discourse Phenomena*, în *The 30th Annual Boston-University Conference on Language Development*, coord: D. Bamman, T. Magnitskaia, C. Zaller, Cascadilla Press, 2006.

24. Tsimpli *et alii* 2016: Ianthi M. Tsimpli, Eleni Peristeri, Maria Andreou, *Narrative Production in Monolingual and Bilingual Children with Specific Language Impairment*, în „*Applied Psycholinguistics*", vol. 37, nr. 1, 2016, p. 195–216.
25. de Villiers 2007: Jill G. de Villiers, *The Interface of Language and Theory of Mind,* în „Lingua", vol. 117, nr. 11, 2007, p. 1858–78.
26. Wimmer, Perner 1983: Heinz Wimmer, Josef Perner, *Beliefs About Beliefs: Representation and Constraining Function of Wrong Beliefs in Young Children Understanding of Deception*, în „Cognition", vol. 13, nr. 1, 1983, p. 103-128.

Utilizarea ChatGPT în predarea limbajului biomedical pentru studenții din Anul pregătitor de română ca limbă străină

ANAMARIA-BIANCA TONȚ
Universitatea din Oradea

Abstract. *Using ChatGPT in Teaching Biomedical Language to Preparatory-Year Students of Romanian as a Foreign Language.* The rapid development of artificial intelligence technologies has reshaped the landscape of education, offering new perspectives for teaching and learning. Chatbots, and especially ChatGPT, launched by OpenAI in 2022, have emerged as powerful tools capable of generating texts, simulating dialogues, and providing instant feedback. Unlike traditional rule-based conversational agents, ChatGPT employs natural language processing and deep learning, which enable it to create adaptive interactions and context-sensitive explanations. These features make it a valuable resource for language education. However, existing literature has paid little attention to its application in teaching specialized languages, as most studies focus on widely spoken languages such as English and on general language acquisition. This article addresses this gap through a case study on the integration of ChatGPT into the teaching of biomedical specialized language within the Preparatory Year of Romanian as a Foreign Language for international students. The experiment included activities such as translating and paraphrasing scientific terms, drafting simple academic texts, simulating medical conversations, and learning biological and biomedical terminology in Romanian. The analysis highlights both the advantages – enhanced vocabulary acquisition, increased confidence in academic expression, and greater support for autonomous learning – and the limitations, including terminological inaccuracies and potential overreliance on the tool. Furthermore, the study presents didactic integration models and student perceptions of their experience with ChatGPT, outlining pedagogical directions for the use of this technology in specialized language teaching.

Keywords: *ChatGPT, Romanian as a Foreign Language (RFL), specialized language, biomedical language, artificial intelligence in education, preparatory year*

1. Introducere

Integrarea tehnologiilor digitale în educaţie nu este un fenomen recent, ci are o istorie de peste cinci decenii, primele experimente legate de chatboţi, sisteme de tutorat inteligent şi programe de corectare automată a erorilor datând din anii ’70. Totuşi, progresele spectaculoase ale inteligenţei artificiale generative au captat atenţia publicului abia în ultimul deceniu, noutatea constând în amploarea şi accesibilitatea instrumentelor capabile să producă răspunsuri aproape umane şi să fie folosite fără cunoştinţe tehnice avansate. În ultimul deceniu, dezvoltarea accelerată a tehnologiilor bazate pe inteligenţă artificială a generat schimbări majore în domeniul educaţiei, remodelând atât strategiile de predare, cât şi modalităţile de învăţare. „Este necesar ca, în contextul unei tehnologii aflate într-o schimbare rapidă, metodele de predare şi învăţare din sistemul educaţional să se adapteze, pentru a spori şi a îmbunătăţi atât capacităţile profesorilor, cât şi abilităţile studenţilor. Din acest motiv, sistemul de instruire inteligentă (chatbotul), care utilizează limbajul natural şi permite interacţiunea dintre om şi computer, reprezintă una dintre cele mai bune alternative, în care tutorele uman este înlocuit de un tutore virtual” (Ashfaque *et alii* 2020: 258, [t.n.]).

Printre ariile cele mai afectate de aceste transformări se numără predarea limbilor străine: „Chatboţii reprezintă o etapă nouă şi revoluţionară în învăţarea limbilor străine. În prezent, ei constituie un instrument util, aflat într-un proces continuu de creştere şi dezvoltare” (Fryer *et alii* 2020: 17, [t.n.]). Chatboţii tradiţionali funcţionează după un set de instrucţiuni predefinite extrase din cunoştinţe externe, aceştia putând răspunde doar la întrebări care fac parte din programarea lor. În schimb, chatboţii de ultimă generaţie, care utilizează tehnici avansate de inteligenţă artificială (IA), precum procesarea limbajului natural (NLP – *natural language processing*), învăţarea automată (ML – *machine learning*) şi învăţarea profundă (DL – *deep learning*), învaţă să răspundă pe baza unor seturi vaste de date lingvistice umane. Sintetizând studiile despre rolul chatboţilor în predarea şi învăţarea unei limbi străine, Kohnke *et alii* (2023: 538) notează că un input lingvistic divers şi autentic constituie o condiţie fundamentală pentru succesul procesului de achiziţie lingvistică. În acest context, chatboţii bazaţi pe inteligenţă artificială se disting prin potenţialul lor educaţional, întrucât facilitează practicarea zilnică a conversaţiilor şi expunerea constantă la limbă, elemente esenţiale pentru dezvoltarea competenţelor lingvistice. Totodată, aceştia pot sublinia concepte-cheie, răspund întrebărilor cursanţilor şi sprijină înţelegerea structurilor lingvistice complexe. Datorită disponibilităţii lor continue, chatboţii oferă posibilitatea exersării limbii în contexte variate, contribuind la autoreglarea procesului de învăţare şi la dezvoltarea motivaţiei. În plus, prin diversitatea expresiilor şi a resurselor puse la dispoziţie, aceşti agenţi conversaţionali reduc

anxietatea și timiditatea lingvistică și favorizează consolidarea unei interacțiuni autentice între studenți și cadrele didactice.

Glenn Stockwell subliniază, pe bună dreptate, că, în ciuda numeroaselor beneficii, există și anumite provocări[1] cauzate de utilizarea instrumentelor de tip AI în predare, de aceea „unii profesori aleg să le adopte, în timp ce alții le minimalizează sau le interzic" (Stockwell 2024: 2276, [t.n.]). Și totuși, „profesorii care aleg să le respingă riscă să fie dezavantajați în raport cu cei care caută modalități de integrare a lor în contexte educaționale specifice, chiar dacă nu le *îmbrățișează* pe deplin" (Stockwell 2024: 2275, [t.n.]). În consecință, provocarea actuală nu este dacă aceste tehnologii trebuie acceptate sau respinse, ci cum pot fi integrate etic și eficient în procesul de predare și învățare a unei limbi străine.

2. Utilizarea ChatGPT în predarea și învățarea unei limbi străine

Unul dintre cele mai reprezentative produse ale acestei revoluții tehnologice este ChatGPT, un chatbot conversațional dezvoltat de compania OpenAI și lansat în noiembrie 2022. Integrarea lui în instruirea lingvistică a generat o varietate de opinii în mediul academic. Unii autori evidențiază **avantajele clare** ale utilizării ChatGPT în predarea și învățarea limbilor. Astfel, într-o analiză amplă a literaturii de specialitate, Kohnke *et alii* (2023: 539-545) pun în evidență faptul că acest instrument poate contribui semnificativ la formarea competențelor lingvistice prin mai multe mecanisme pedagogice. Autorii arată că acest chatbot furnizează un input lingvistic autentic, facilitează interacțiuni asemănătoare celor reale și are capacitatea de a oferi feedback imediat și personalizat. Totodată, ChatGPT se dovedește util pentru profesori întrucât poate genera rapid materiale didactice variate, toate adaptabile nivelului de competență al cursanților. În mod similar, **Shaikh *et alii* (2023: 1943-1952)** confirmă valoarea practică a ChatGPT în cadrul învățării formale a unei limbi. Conform rezultatelor, studenții percep că utilizarea chatbotului le îmbunătățește **vocabularul**, **cunoștințele gramaticale**, **abilitățile de scriere** și **competențele conversaționale**. Deci ChatGPT este validat de utilizatori ca instrument de sprijin real, cu efecte vizibile asupra achiziției lingvistice.

În contrast cu entuziasmul generat de potențialul ChatGPT în educația lingvistică sunt cei care avertizează asupra **riscurilor** semnificative. De pildă,

[1] Potrivit lui Glenn Stockwell (2024: 2275-2276), provocările care ies în evidență odată cu utilizarea instrumentelor de tip GenAI sunt: inexactități și „halucinații" ale IA, lipsa de atribuire a surselor, probleme legale privind datele generate, riscul de trișare sau de implicare superficială a studenților, dar și incoerența regulilor la nivel instituțional (diferențele dintre percepțiile profesorilor și ale cursanților pot genera tensiuni, anxietate și chiar acuzații nedrepte de utilizare incorectă).

Al-Kadi (2025: 469-475) reliefează o serie de capcane asociate cu ChatGPT sau cu alte tehnologii similare. Analizând postări de pe rețele de socializare şi diverse discuţii din spaţiul online, autorul identifică temerile profesorilor generate de utilizarea ChatGPT. Printre aspectele problematice identificate, se numără posibilitatea diminuării gândirii critice şi a creativităţii, riscul ca lucrările studenţilor să îşi piardă autenticitatea şi pericolul ca elevii să recurgă la IA pentru a finaliza sarcinile fără o implicare reală. Aceste tendinţe pot conduce la scăderea motivaţiei şi a implicării autentice în procesul de învăţare, afectând şi relaţia profesor-student care, în mod tradiţional, este bazată pe interacţiune şi ghidaj direct.

Majoritatea autorilor oferă o perspectivă echilibrată asupra utilizării ChatGPT în predarea şi învăţarea limbilor străine, punând în lumină **atât oportunităţile, cât şi provocările** generate de această tehnologie. Pe de o parte, Kartal (2023: 61-63) evidenţiază potenţialul ChatGPT de a facilita achiziţia lingvistică prin simularea dialogurilor interactive, adaptarea la diferite niveluri de competenţă şi generarea unei game variate de texte, inclusiv traduceri, ceea ce reprezintă un progres notabil în domeniul învăţării asistate de IA. Pe de altă parte, el atrage atenţia asupra unor limite şi riscuri semnificative, precum acurateţea incertă a răspunsurilor, pericolul erodării integrităţii academice, existenţa unui bias cultural, lipsa interactivităţii autentice şi riscul dependenţei excesive de tehnologie. În viziunea sa, integrarea ChatGPT nu trebuie să fie un demers superficial sau bazat doar pe atractivitatea noutăţii, ci trebuie fundamentată pe principii pedagogice solide, pe dezvoltarea competenţelor digitale critice ale profesorilor şi ale cursanţilor şi pe o abordare etică riguroasă. Cu alte cuvinte, Kartal subliniază că, deşi ChatGPT poate deveni un instrument valoros şi inovator, el nu poate substitui rolul esenţial al profesorului uman, care rămâne indispensabil pentru a oferi ghidaj, inspiraţie şi interacţiune autentică în procesul de învăţare a limbilor străine. În egală măsură, Nugroho *et alii* (2023: 232-239) analizează percepţiile studenţilor asupra potenţialului ChatGPT şi evidenţiază o serie de beneficii, dar şi provocări asociate. Rezultatele arată că platforma este percepută drept un instrument digital promiţător, capabil să faciliteze învăţarea personalizată, să stimuleze interacţiuni autentice şi să crească productivitatea în procesul de învăţare. Studenţii au remarcat că ChatGPT le poate sprijini dezvoltarea competenţelor lingvistice prin îmbunătăţirea scrierii, consolidarea vocabularului, furnizarea de materiale de învăţare şi asumarea rolului de partener conversaţional. Cu toate acestea, autorii subliniază şi limitările tehnologiei: utilizarea necorespunzătoare poate favoriza trişarea, poate conduce la răspunsuri inexacte sau informaţii ambigue, ceea ce riscă să genereze neînţelegeri şi dificultăţi de învăţare. În acest context, studiul recomandă dezvoltarea competenţelor digitale şi a conştiinţei tehnologice ale studenţilor pentru a

folosi în mod eficient și responsabil ChatGPT și alte instrumente similare. Totodată, autorii atrag atenția asupra nevoii de cercetări suplimentare, care să includă nu doar perspectiva cursanților, ci și a profesorilor și a altor actori educaționali, pentru a evalua mai riguros impactul acestor tehnologii asupra achiziției limbajului. Concluzia generală a studiului este că, deși ChatGPT are un potențial transformator în educația lingvistică, integrarea sa trebuie realizată cu precauție, prin abordări pedagogice inovatoare, evaluări adaptate și un accent constant pe integritatea academică și pe responsabilitatea utilizării etice a IA. În aceeași sferă se înscrie și studiul lui **Klimova *et alii* (2024: 4-9), care** analizează impactul ChatGPT în predarea limbilor străine la nivel universitar. Se dovedește că utilizarea acestui instrument provoacă **fascinație și satisfacție** în rândul studenților, generând o implicare activă și o motivație crescută. În plus, ChatGPT permite **personalizarea experienței de învățare** întrucât oferă posibilitatea adaptării materialelor la nevoile individuale și asigură **flexibilitate temporală și spațială** prin accesibilitatea sa permanentă. Autorii evidențiază, totuși, că aceste beneficii nu pot fi valorificate pe deplin fără dezvoltarea unor **competențe digitale solide** din partea profesorilor și a cursanților, astfel încât instrumentul să fie folosit responsabil și eficient. De asemenea, **Vo, Nguyen (2024: 9-16)** explorează atitudinile studenților față de ChatGPT și relevă două direcții majore: pe de o parte, **ușurința de utilizare** și **percepția pozitivă** asupra utilității acestuia în procesul de învățare, pe de altă parte, necesitatea unei **integrări monitorizate și echilibrate** în contexte educaționale. Autorii avertizează că, deși studenții manifestă deschidere și interes pentru folosirea ChatGPT, există riscul ca un acces nelimitat și nesupravegheat să ducă la o utilizare abuzivă. Potrivit lui Stockwell (2024: 2276), instrumentele de inteligență artificială generativă, precum ChatGPT, pot sprijini dezvoltarea competențelor lingvistice în limba a doua, mai ales în scriere, unde sunt folosite ca „sac de idei" în faza de concepere a textului, ca „partener de scriere" pentru utilizatorii avansați, dar și pentru corectură, parafrazare, identificarea și prevenirea erorilor recurente. În plus, funcția conversațională a acestor instrumente oferă feedback lipsit de judecată, susține stabilirea obiectivelor de învățare și facilitează exersarea interacțiunilor umane. Totuși, autorul subliniază că, în calitate de tehnologii disruptive, ele generează atât oportunități, cât și riscuri, iar integrarea lor eficientă în educație presupune o schimbare de percepție: dacă sunt percepute ca amenințări, pot afecta practicile pedagogice, în timp ce abordarea lor ca aliați deschide noi posibilități de învățare. Pentru a valorifica pe deplin aceste beneficii și a limita potențialele pericole, Stockwell (2024: 2277) accentuează necesitatea dezvoltării competențelor digitale care includ cunoașterea funcționalităților instrumentului, a limitelor sale și a modului de utilizare etică și responsabilă.

Un studiu dedicat utilizării ChatGPT în predarea şi învăţarea limbii române ca limbă străină (RLS) este cel al Cristinei Varga (2025), care demonstrează atât punctele forte, cât şi limitele acestei tehnologii. Pe baza unei analize calitative şi cantitative, autoarea arată că ChatGPT poate fi folosit cu succes pentru formarea competenţelor scrise în RLS şi răspunde eficient la sarcini concrete precum exerciţii, scale, rezumate, teme de curs, liste de vocabular, corecturi de texte sau traduceri, însă doar sub supraveghere umană. Mai mult, instrumentul se dovedeşte util în explicarea unor aspecte culturale româneşti, dar nu este fiabil ca sursă de informaţii teoretice despre limba şi literatura română, iar cea mai slabă performanţă se manifestă în atribuirea corectă a citatelor şi a titlurilor de opere literare. Un alt risc important este tendinţa de a genera „halucinaţii", mai ales atunci când i se solicită texte literare (basme, poezii, cântece), pe care le inventează, atribuindu-le titluri fictive. În concluzie, studiul subliniază că ChatGPT poate contribui la dezvoltarea unor abilităţi precum citirea, receptarea şi producerea textului scris, însă utilizarea sa trebuie să fie doar parţială şi atent monitorizată de către cadre didactice, având în vedere limitele inerente ale modelului de limbaj (Varga 2005: 344-345). De asemenea, Anca Ursa (2024) investighează utilitatea aplicaţiei în predarea şi evaluarea RLS, concentrându-se asupra rolului său de asistent virtual în designul materialelor, respectiv în producerea de materiale utile pentru învăţare. Deşi identifică anumite limite (ChatGPT poate reproduce stereotipuri şi prejudecăţi culturale; limitări de input (caractere/tokens), erori ocazionale, necesitatea formulării clare a cerinţelor; ChatGPT nu poate înlocui profesorul, deoarece îi lipsesc empatia şi adaptabilitatea contextuală), autoarea concluzionează că „ChatGPT nu se dovedeşte bun sau rău în sine, ci devine aşa în funcţie de modul în care este utilizat. Pentru profesorul de limbi străine, poate fi un ajutor real, în special în elaborarea materialelor" (Ursa 2024: 356).

3. Utilizarea ChatGPT în predarea limbajului biomedical în cadrul RLS. Studiu de caz

Limbajele de specialitate reprezintă o componentă esenţială a formării academice a studenţilor din *Anul pregătitor de română ca limbă străină*, fiind indispensabile pentru integrarea acestora în mediul universitar. Pe lângă faptul că predarea limbajelor specializate necesită strategii didactice specifice şi adaptate, în cazul domeniilor biomedicale, dificultatea creşte din cauza densităţii terminologice şi a caracterului abstract al conceptelor, ceea ce impune o abordare pedagogică particulară, capabilă să îmbine claritatea explicaţiilor cu aplicabilitatea practică.

3.1. Contextul studiului

În acest cadru, în acord cu cercetările deja menţionate, ChatGPT ar putea susține procesul de învăţare fără a substitui misiunea fundamentală a profesorului. Pentru a identifica rolul său asupra procesului de predare-învățare a limbajului biomedical în cadrul RLS, am realizat un studiu la *Anul pregătitor de limba română pentru cetățeni străini* din cadrul Facultăţii de Litere a Universităţii din Oradea, anul universitar 2024-2025, semestrul al II-lea. Grupul-țintă a fost format din 15 studenţi internaţionali[2] (nivelurile A2-B1) care au ales să studieze cursul de *Limba română – limbaj specializat: Ştiinţe biologice şi biomedicale.*

3.2. Activităţi implementate cu ChatGPT

Pe parcursul a cinci săptămâni (martie-aprilie), ChatGPT a fost utilizat ca instrument de sprijin în cadrul cursului de limbaj specializat. Activităţile au fost concepute astfel încât să răspundă nevoilor lingvistice şi academice ale studenţilor străini aflaţi la nivelurile A2-B1, punând accent pe dezvoltarea vocabularului de specialitate, pe aplicarea contextuală a noţiunilor teoretice şi pe exersarea competenţelor de comunicare în contexte profesionale. Obiectivul general al studiului nostru a fost explorarea modului în care integrarea ChatGPT poate contribui la dezvoltarea competenţelor lingvistice şi academice ale studenţilor internaţionali din Anul pregătitor, cu accent pe limbajul biomedical utilizat în limba română ca limbă străină. Ca obiective specifice menționăm: (1) consolidarea lexicului de specialitate prin parafrazarea termenilor biomedicali; (2) dezvoltarea competenţelor conversaţionale prin simularea unor interacţiuni tipice între medic şi pacient; (3) formarea competenţelor de redactare prin scrierea de fişe medicale şi texte informative scurte, cu sprijinul şi corecţia ulterioară a profesorului; (4) îmbogăţirea vocabularului prin crearea de glosare tematice, generate cu ajutorul întrebărilor adresate lui ChatGPT; (5) consolidarea înţelegerii contextuale prin exerciţii de completare a unor texte cu termeni de specialitate generaţi de AI. Astfel, activităţile implementate au urmărit să valorifice potenţialul ChatGPT ca resursă complementară, capabilă să dinamizeze procesul de predare-învăţare, să stimuleze autonomia studenţilor şi să favorizeze aplicarea practică a terminologiei biomedicale.

[2] Limbi materne: arabă – 7, franceză – 3, ucraineană – 2, albaneză – 1, maghiară – 1, hindi – 1.

3.3. Modele de utilizare a ChatGPT

Pentru a ilustra aplicabilitatea practică a ChatGPT în predarea limbajului biomedical în cadrul RLS, prezentăm câteva exemple de sarcini implementate și rezultatele obținute, cu accent pe avantajele pedagogice observate:

Explicarea termenilor științifici: Sarcină: Explică în limba română, cu cuvinte simple, termenul *sistem limfatic*. Răspunsul generat: Sistemul limfatic este o rețea de vase și organe care ajută la apărarea corpului împotriva infecțiilor. Avantaj: explicația se remarcă prin claritate și concizie, fiind adaptată nivelului de înțelegere al studenților aflați la nivelurile A2-B1, ceea ce permite o înțelegere accesibilă a unor concepte complexe.

Simulare de dialog: Sarcină: Simulează o conversație între un student și un profesor despre structura celulei. Rezultat: ChatGPT a generat un dialog în care au fost introduși termeni esențiali precum *nucleu*, *citoplasmă* și *membrană celulară*, facilitând exersarea vocabularului de bază într-un context conversațional autentic. Avantaj: terminologia este integrată într-o situație de comunicare relevantă.

Corectarea textelor: Sarcină: Corectează următorul text: *Creier este organ important. Ea controleaza corpu*. Răspunsul generat: *Creierul este un organ important. El controlează corpul*. – urmat de explicații gramaticale privind utilizarea articolului hotărât și acordul paradigmatic al pronumelui cu substantivul. Avantaj: corectura este însoțită de explicații gramaticale, ceea ce oferă cursanților ocazia de a înțelege sursa greșelilor și de a le evita ulterior, consolidând astfel competențele de scriere corectă.

Redactarea fișelor medicale: Sarcină: Redactează o fișă medicală simplă pentru un pacient care are dureri de stomac. Răspunsul generat: *Pacient: bărbat, 20 de ani. Simptome: dureri abdominale, greață ușoară, lipsa poftei de mâncare. Recomandare: consult gastroenterologic, analiză de sânge și ecografie abdominală.* Avantaj: ChatGPT furnizează un model de structură standardizată, ușor de înțeles, care îi ajută pe studenți să învețe organizarea și exprimarea informațiilor medicale în limba română.

Crearea de glosare tematice: Sarcină: Realizează un glosar cu 10 termeni de bază din domeniul hematologiei și explică-i în limba română, pe înțelesul unui student străin (nivelul B1). Răspunsul generat: *hemoglobină – substanța din globulele roșii care transportă oxigen; trombocite – celule mici din sânge care ajută la oprirea sângerării; leucocite – celule albe care apără organismul de infecții* etc*.* Avantaj: permite organizarea și sistematizarea terminologiei de specialitate într-o manieră adaptată nivelului lingvistic al cursanților, consolidând înțelegerea și utilizarea corectă a termenilor.

Exerciții de completare contextuală: Sarcină: Completează spațiile libere din următorul text cu termenii biomedicali adecvați: ___ *este unitatea de bază a organismului uman. Ea are o parte centrală numită* ___ *și o substanță care*

o înconjoară, numită ___. Răspunsul generat: *celula, nucleu, citoplasmă*. Avantaj: acest tip de activitate îi ajută pe studenți să își fixeze vocabularul în contexte specifice și să învețe să recunoască și să aplice terminologia biomedicală în mod funcțional.

3.4. Metodologia de evaluare

Pentru a analiza impactul utilizării ChatGPT, au fost folosite metode de evaluare combinată, atât cantitativă, cât și calitativă, menite să surprindă progresul studenților și percepțiile lor asupra acestui tip de sistem. Ca instrumente de evaluare s-au folosit: (1) **chestionarul**: aplicat la finalul programului, a cuprins întrebări închise și deschise privind gradul de utilitate perceput al activităților, nivelul de dificultate, precum și avantajele și limitele identificate de studenți în interacțiunea cu ChatGPT; (2) **analiza producțiilor scrise**: au fost colectate fișe medicale, texte informative și exerciții completate de studenți, pentru a evalua îmbunătățirea vocabularului de specialitate, a corectitudinii lingvistice și a coerenței discursului scris; (3) **observația sistematică:** cadrul didactic a notat, pe parcursul celor cinci săptămâni, nivelul de implicare a studenților în activități, gradul de autonomie și frecvența corectărilor necesare; (4) **feedback oral structurat**: la finalul fiecărei activități, studenții au fost încurajați să exprime în mod spontan opinii despre utilitatea și provocările întâlnite. Printre criteriile de evaluare s-au numărat: (a) creșterea acurateței lexicale în folosirea termenilor biomedicali; (b) capacitatea de aplicare a vocabularului în contexte conversaționale și în redactarea de texte; (c) nivelul de autonomie în rezolvarea sarcinilor; (d) percepția studenților asupra clarității, a utilității și a relevanței activităților desfășurate cu sprijinul ChatGPT. Prin combinarea acestor metode, evaluarea și-a propus să ofere o imagine comprehensivă asupra eficienței activităților integrate cu ChatGPT, punând în lumină atât rezultatele lingvistice măsurabile, cât și dimensiunea subiectivă a experienței de învățare.

3.5. Rezultate și discuții

Analiza datelor obținute din observații, chestionare și producțiile scrise ale studenților a evidențiat o serie de avantaje semnificative, dar și limite notabile privind utilizarea ChatGPT în predarea limbajului biomedical în cadrul RLS.

Avantaje. Cel mai frecvent menționat beneficiu a fost accesibilitatea și rapiditatea instrumentului, care a permis studenților să obțină clarificări și exemple relevante și în afara orelor de curs. Interacțiunile cu ChatGPT au contribuit la îmbogățirea vocabularului, prin furnizarea de explicații variate și

adaptate, precum şi la exersarea exprimării academice, prin sarcini de redactare şi simulări de dialog. Studenţii au apreciat feedbackul personalizat şi caracterul obiectiv al interacţiunii.

Limite şi dezavantaje. În acelaşi timp, utilizarea ChatGPT a scos în evidenţă o serie de dificultăţi: inexactităţi terminologice în traduceri sau explicaţii care nu respectau întotdeauna standardele medicale, tendinţa spre supragеneralizare şi formulări inadecvate, precum şi riscul de dependenţă cognitivă, când studenţii apelau la AI în detrimentul efortului personal. De asemenea, au fost menţionate explicaţii gramaticale incomplete şi dialoguri uneori artificiale, care limitau gradul de autenticitate al învăţării.

Feedbackul studenţilor. 83% dintre respondenţi au afirmat că au înţeles mai bine terminologia biomedicală, 72% s-au declarat mai încrezători în exprimarea academică şi 67% intenţionează să continue utilizarea ChatGPT şi după finalizarea programului. Totuşi, 28% au raportat dificultăţi de înţelegere a unor explicaţii, în special atunci când acestea erau prea generale sau prea tehnice.

4. Concluzii

Studiul de faţă arată că ChatGPT are un potenţial real în predarea limbajului biomedical în cadrul RLS, sprijinind consolidarea vocabularului, scrierea şi exprimarea academică şi reducând anxietatea studenţilor. Totuşi, limitele observate (inexactităţi terminologice, lipsa autenticităţii şi riscul de dependenţă) impun o integrare atentă. În consecinţă, recomandăm utilizarea ChatGPT doar ca instrument complementar, sub supravegherea profesorului, precum şi dezvoltarea competenţelor digitale critice ale studenţilor şi elaborarea unor politici clare privind utilizarea etică şi responsabilă a AI în educaţie.

Bibliografie

1. Al-Kadi 2005: A. Al-Kadi, *Language teachers' complaints about ChatGPT and GenAI tools: A social media dataset study*, în „Issues in Educational Research", 35 (2), 2025, p. 461-480.
2. Ashfaque *et alii* 2020: M. W. Ashfaque, S. Tharewal, S. Iqhbal, C. N. Kayte, *A review on techniques, characteristics and approaches to an intelligent tutoring chatbot system*, în „International Conference on Smart Innovations in Design, Environment, Management, Planning and Computing", 2020, p. 258-262.
3. Barrot 2023: Jessie S. Barrot, *ChatGPT as a Language Learning Tool: An Emerging Technology Report*, în „Technology, Knowledge and Learning", 29 (2), 2023, p. 1151-1156.

4. Fryer *et alii* 2020: L. K. Fryer, D. Coniam, R. Carpenter, D. Lăpușneanu, *Bots for language learning now: Current and future directions*, în „Language Learning & Technology", Vol. 24, No. 2, 2020, p. 8-22.
5. Kartal 2023: G. Kartal, *Contemporary language teaching and learning with ChatGPT*, în „Contemporary Research in Language and Linguistics", Vol. 1, No. 1, 2023, p. 59-70.
6. Klimova *et alii* 2024: Blanka Klimova, Marcel Pikhart, Liqaa Habeb Al-Obaydi, *Exploring the potential of ChatGPT for foreign language education at the university level*, în „Frontiers in Psychology", 2024, Vol. 15, p. 1-10.
7. Kohnke *et alii* 2023: L. Kohnke, B. L. Moorhouse, D. Zou, *ChatGPT for language teaching and learning*, în „RELC Journal", 54 (2), 2023, p. 537-550.
8. Nugroho *et alii* 2023: A. Nugroho, N. H. P. Setyo Putro, K. Syamsi, *The Potentials of ChatGPT for Language Learning: Unpacking its Benefits and Limitations*, în „Register Journal", 2023, Vol. 16, No. 02, p. 224-247.
9. Shaikh *et alii* 2023: S. Shaikh, S. Y. Yayilgan, B. Klimova, M. Pikhart, *Assessing the Usability of ChatGPT for Formal English Language Learning*, în „European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education", 2023, 13 (9), p. 1937-1960.
10. Stockwell 2024: Glenn Stockwell, *ChatGPT in Language Teaching and Learning: Exploring the Road We're Travelling*, în „Technology in Language Teaching & Learning", 2024, 6 (1), p. 2273-2278.
11. Ursa 2024: Anca Ursa, *Impactul ChatGPT asupra predării Românei ca limbă străină*, în vol. Elena Platon, Cristina Bocoș, Diana Roman, Lavinia Iunia Vasiu, *Discurs polifonic în Limba română ca limbă străină (RLS)*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2024, p. 347-357.
12. Varga 2024: Cristina Varga, *Using ChatGPT in teaching/learning Romanian as a foreign language (RFL). Options and perspectives*, în vol. Elena Platon, Cristina Bocoș, Diana Roman, Lavinia Iunia Vasiu, *Discurs polifonic în Limba română ca limbă străină (RLS)*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2024, p. 335-346.
13. Vo, Nguyen, 2004: A. Vo, H. Nguyen, *Generative Artificial Intelligence and ChatGPT in Language Learning: EFL Students' Perceptions of Technology Acceptance*, în „Journal of University Teaching and Learning Practice", 2024, 21 (6), p. 1-19.

Vocabularul standardizării și metaforele evaluării în *CECRL, Companion Volume*. Trei grile de analiză

ANCA URSA
Universitatea de Ştiinţe Agricole şi Medicină Veterinară, Cluj-Napoca

Abstract. *The Vocabulary of Standardization and the Metaphors of Assessment in the CEFR, Companion Volume. Three Analytical Frameworks.* The present study investigates the *Companion Volume* (Council of Europe, 2020) as an essentialinstitutional text which shapes modern European language policy standards. The research examines how the *Companion Volume* develops an imaginary of competence and performance through its assessment discourse which uses specific terms about evaluation, transparency and action. The article examines the European document through three analytical approaches which combine discursive analysis (Rodney H. Jones) with cognitive theory (George Lakoff) and axiological methods (Elena Platon), in order to understand its role in discursive governance, its metaphorical structure of learning and its expression of European linguistic imagination. By framing language education through a triadic relationship of norms, values, and actions, the *Companion Volume* articulates a discourse that both legitimizes its evaluative metaphors and exposes the latent conflict between autonomy and institutional regulation in European standardization.

Keywords: *CEFR, Companion Volume, institutional discourse, conceptual metaphors, linguistic imaginary, standardization, assessment, plurilingualism*

1. Introducere

Publicarea în 2020 a *Companion Volume* de Consiliul Europei marchează un moment de reală importanţă în evoluţia recentă a politicilor lingvistice europene. La aproape două decenii după prima ediţie a *Cadrului European Comun de Referinţă pentru Limbi* (2001), această revizuire îşi propune să regândească întregul ansamblu al proceselor de învăţare, predare şi evaluare, într-un cadru în care limbajul nu mai este doar un obiect de studiu, ci şi un instrument activ în viaţa socială.

Companion Volume îşi asumă, în mod explicit, o perspectivă „acţională" asupra limbii. Formula prezentată indică o deplasare substanţială a accentului, de la paradigma epistemologică a limbii-cunoaştere la paradigma pragmatică a limbii-acţiune, ceea ce redefineşte atât raportul dintre competenţă şi performanţă, cât şi statutul actorului educaţional. Aici, subiectul nu mai apare ca un simplu elev sau profesor, ci ca un „agent social plurilingv capabil să interacţioneze, să medieze şi să construiască sensul prin interacţiune (...) şi în contexte pluriculturale" (*CV* 2020: 28, 30)[1]. Privit astfel, textul din *Companion Volume* se conturează ca un veritabil discurs instituţional al guvernării educaţionale, în care limbajul administrativ, formulele de politeţe epistemică şi iluzia unei neutralităţi aparente (Fairclough 1995: 87) maschează un mecanism de reglementare simbolică de o intensitate considerabilă.

Ipoteza de lucru a studiului avansează ideea conform căreia *Companion Volume* funcţionează ca o „matrice discursivă" (Jones 2012: 111), prin care instituţiile europene administrează şi normalizează noţiunile de competenţă, *mobilitate* şi transparenţă. Textul nu impune în mod explicit comportamente profesionale. Dimpotrivă, afirmă categoric: "NU ne propunem să le spunem practicienilor ce să facă…" (*CV* 2020: 29), însă configurează, într-un mod subtil, o reţea de norme, valori şi aşteptări. Cu această dublă strategie, *Companion Volume* este simultan descriptiv şi normativ, declarativ nonprescriptiv şi totuşi profund reglementator, fapt ce îl face un exemplu privilegiat de discurs instituţional autoreferenţial, „care guvernează prin limbaj" (Jones 2012: 96; van Dijk 2008: 44).

Prezentul studiu îşi propune să evalueze *Companion Volume* prin aplicarea a trei grile complementare: (1) cadrul lingvistic pentru analiza discursului, conceput de către Rodney H. Jones (2012), care permite explorarea nuanţelor instituţionale şi a legăturilor de putere ascunse; (2) schema cognitivă a metaforelor conceptuale (Lakoff, Johnson 1980), care oferă un instrument de înţelegere a modului în care limbajul educaţional modelează percepţiile legate de învăţare şi evaluare; (3) grila axiologică a imaginarului lingvistic (Platon 2020), care investighează valorile, ideologiile şi imaginile despre limbă şi educaţie proiectate în text.

Demersul se încadrează în tradiţia analizei critice a discursului (Fairclough 1992; Wodak, Meyer 2009), în lingvistica cognitivă şi în metodologia interpretativă a studiilor despre imaginar, urmărind să sublinieze modul în care limbajul instituţional al Consiliului Europei modelează o reprezentare a învăţării limbilor, percepută simultan ca o activitate morală, tehnică şi simbolică. Prin intersectarea celor trei cadre de analiză, studiul îşi

[1] Toate citatele extrase din *Companion Volume* sunt traduse de către autoarea lucrării (A. Ursa), din varianta în limba engleză a cărţii. De asemenea, menţionăm că abrevierea C*V* va însoţi de acum înainte toate referinţele din volum.

propune să surprindă nu numai felul în care *Companion Volume* abordează învățarea, ci și maniera în care acest discurs generează repercusiuni culturale și cognitive, remodelând imaginarul european al competenței lingvistice.

2. Metodologie și resurse

Cercetarea de față se înscrie în sferele calitativă, interpretativă și interdisciplinară, la convergența dintre analiza discursului instituțional, lingvistica cognitivă și studiile de imaginar. Conform recomandărilor lui Fairclough (1992: 89) și Gee (2014: 52), analiza îmbină observarea trăsăturilor lexicale și sintactice ale textului cu interpretarea structurilor ideologice și simbolice care le susțin. Din perspectivă epistemologică, abordarea își găsește inspirația în principiul „triangulării hermeneutice" (Kramsch 1998: 112), care așteaptă să fie puse în dialog trei niveluri de sens – discursiv, cognitiv și cultural – în interiorul aceluiași calup de text.

Corpusul principal supus analizei aparține exclusiv *Companion Volume*, respectiv ediției din 2020. Am extras în mod special secvențe de text din secțiunile 2.1.-2.5. (Scopuri; Abordare orientată spre acțiune; Competență plurilingvă și pluriculturală; Mediere), din capitolul 3 (Descriptorii) și din părțile finale, dedicate competențelor de mediere și interacțiune. Am ales fragmente tipice, care includ definiții, formulări evaluative, termeni-cheie și expresii metaforice cu recurențe repetate. De exemplu: „Utilizarea limbii (receptarea, producerea, interacțiunea și medierea) cuprinde ansamblul acțiunilor pe care oamenii le întreprind, atât ca indivizi, cât și ca agenți sociali, pe măsură ce își dezvoltă un set amplu de competențe…" (*CV* 2020: 32); „Plurilingvismul desemnează abilitatea de a accesa o rețea de resurse lingvistice interconectate, deși inegale…" (*CV* 2020: 123–124).

Aceste fragmente extrase funcționează ca unități de observație pentru cele trei grile analitice. Prima dintre ele, a lui Rodney H. Jones (2012, 2024), citește discursul instituțional ca pe un mecanism de guvernare simbolică, în care limbajul orchestrează comportamente și cadre ideologice sub un strat de neutralitate aparentă. Pentru Jones, puterea discursului instituțional rezidă în capacitatea lui de a „construi realitatea pe care o descrie" (Jones 2012: 104). Lakoff și Johnson, prin teoria metaforelor conceptuale (Lakoff, Johnson 1980), pun la dispoziție un set de unelte utile în descifrarea structurii cognitive a textului. Metafore ca „învățarea este o călătorie", „comunicarea este acțiune", „competența e o resursă" sau „medierea construiește punți" apar ca mecanisme conceptuale recurente în *Companion Volume* (*CV* 2020: 28-32, 42, 123–124), modelând în mod subtil și implicit felul în care se conturează gândirea educațională. A treia abordare aleasă este aceea teoretizată de către Elena Platon, care, în 2020 a adus în prim-plan imaginarul lingvistic, evidențiind că

limba poate fi în același timp capital simbolic, patrimoniu și instrument al acțiunii sociale. Imaginarul lingvistic este o teorie deschisă „care permite explorarea relațiilor dintre valori, norme și reprezentări culturale" (Platon 2020: 19).

Analiza s-a desfășurat în trei etape procedurale. Primul moment a urmărit identificarea strategiilor enunțiative și a marcatorilor instituționali de autoritate din text: formulele de neutralitate, modalizările epistemice, lexicul transparenței. A doua etapă a constat în extragerea și clasificarea metaforelor conceptuale majore, în siajul teoriei lui Lakoff și Johnson. În ultima etapă, textul a fost interpretat prin prisma imaginarului lingvistic, punând accent pe valorile pe care *Companion Volume* le promovează intens – cooperare, eficiență, mobilitate, plurilingvism.

Din punct de vedere epistemologic, metodologia pe care am adoptat-o recunoaște că realitatea discursivă este un construct. În acord cu Fairclough (1992: 72) și van Dijk (2008: 45), susținem că limbajul nu se limitează să reflecte realitatea educațională, ci o modelează și o constituie. Prin urmare, *Companion Volume* nu poate fi redus la un simplu document descriptiv, ci devine un act performativ prin care Europa își conturează propria ideologie a competenței. Totodată, reluăm și întărim principiul interdisciplinar propus de către Platon (2020: 28), care afirmă că imaginarul lingvistic trebuie interpretat în relație cu istoria, antropologia și filosofia limbajului.

3. Analiză și interpretare

3.1. Grila de analiză a discursului

În viziunea lui Rodney H. Jones, este important să descoperim mecanismele prin care un document administrativ își afirmă autoritatea într-un mod discret, ascuns în spatele unui limbaj care pretinde transparență și neutralitate. Jones subliniază că discursul instituțional contemporan „nu mai impune direct, ci modelează cadrul în care ceilalți își formulează cuvintele și își desfășoară acțiunile" (Jones 2012: 104). În *Companion Volume*, conceptul de guvernare prin discurs își manifestă insinuant prezența, deoarece vocea instituțională renunță la prescripții directe și optează pentru un ton consultativ, tehnic și, aparent, descriptiv (*CV* 2020: 29). Totuși, întreaga structură a documentului – cu descriptorii săi scalari, nivelurile de competență și indicațiile aferente – pune o presiune normativă asupra practicii didactice. Din perspectivă foucaultiană, se poate identifica o formă de putere difuză, încorporată în „rețeaua cunoașterii" (Foucault 1971: 42). În loc să dicteze norme, *Companion Volume* trasează contururile vizibilității și ale legitimității în cadrul discursului pedagogic european.

Strategia de „neutralizare a autorității" se manifestă printr-o recurență aproape ritualică a construcțiilor modale delicate („se intenționează să", „utilizatorii sunt invitați să aleagă", „ar trebui să fie folosit în situații adecvate") care, deși externalizează responsabilitatea decizională către practicieni, conturează în același timp un spațiu de acțiune deja închis în norme predefinite. În viziunea lui Jones (2012: 87), acest tipar constituie arhetipul guvernării discursive: instituția pare să cedeze controlul, dar, dincolo de aparențe, își consolidează puterea prin uniformizarea limbajului și a criteriilor de validare.

În plan lexical, *Companion Volume* construiește un vocabular al transparenței și al calibrării, în care termeni precum „corelare", „cadru", „justificare" și „niveluri" apar ca semnalizatoare ale unei raționalități tehnice. Expresia „pentru a facilita transparența și coerența în interiorul și între instituții" (*CV* 2020: 28) comunică idealul managerial al clarității și al compatibilității, însă, în vocabularul lui Fairclough (1992: 89), această transparență devine un instrument de omogenizare a diversității, o tehnologie discursivă de control.

Companion Volume conturează în esență o comunitate discursivă, un „noi" instituțional (Swales 1990: 58) în care profesorii, evaluatorii și formatorii găsesc o „metalimbă comună" (*CV* 2020: 42), o gramatică profesională a standardizării. „Vocea expertului" (Hyland 2004: 125) funcționează nu doar ca un dispozitiv retoric al credibilității, ci și ca un semn distinctiv al unei epistemologii orientate spre control. Conform lui Gee (2014: 66), aceasta presupune constituirea unei „identități de apartenență" prin limbaj: a te considera actor educațional european înseamnă să vorbești limba *Companion Volume* și să-ți însușești vocabularul competenței și al performanței. În consecință, discursul instituțional al Consiliului Europei se prezintă ca o formă de interpelare ideologică (Althusser 1970: 49): nu doar descrie subiectul educațional, ci îl generează simbolic – un subiect autonom, reflexiv, orientat spre acțiune și evaluabil.

3.2. Grila cognitivă: metaforele conceptuale ale învățării/ale evaluării

Dacă din perspectiva lui Jones, *Companion Volume* se prezintă ca un discurs de guvernare simbolică, în lumina teoriei lui Lakoff se dezvăluie ca o rețea coerentă de metafore conceptuale care, fără să ne dăm seama, modelează în mod inconștient gândirea educațională. Lakoff și Johnson susțin că „metafora nu este doar o figură de stil, ci un mecanism cognitiv fundamental care modelează modul în care înțelegem experiența" (Lakoff, Johnson 1980: 5). Prin urmare, *Companion Volume* nu doar descrie procesul de învățare a limbilor, ci îl modelează la nivel conceptual, printr-un ansamblu de metafore ce transpun conceptele abstracte în imagini concrete și operaționale.

Prima metaforă majoră se construieşte clasic, „*A* este *B*", „ învăţarea este o călătorie". Întregul sistem al descriptorilor CEFR, de la nivelul A1 până la C2, se constituie într-un parcurs progresiv, liniar şi cuantificabil. Termeni precum „progresie în niveluri", „căi" şi „borne" (*CV* 2020: 32) evocă instantaneu imaginea unui drum cu opriri intermediare şi cu o destinaţie finală. Din perspectivă cognitivă, analogia conferă învăţării un caracter teleologic: fiecare pas aduce o acumulare, fiecare nivel constituie o treaptă spre competenţa deplină.

A doua metaforă dominantă apare în sintagma „competenţa este o resursă". În secţiunea dedicată perspectivei acţionale, se afirmă că utilizatorul limbii „mobilizează competenţe, strategii şi resurse pentru a duce la îndeplinire sarcinile" (*CV* 2020: 32). Competenţa devine un capital gestionabil, un instrument al eficienţei şi o energie care poate fi stocată, activată şi supusă evaluării. Metafora economică, adică limbajul conceput ca resursă, include logica neoliberală a performanţei şi a productivităţii (Norton 2013: 67). Prin aceasta, progresul capătă un sens moral, legitimizând standardizarea ca o modalitate sigură de a naviga printre etape (Bhatia 1993: 141).

A treia metaforă fundamentală ar fi „comunicarea este acţiune": „utilizarea limbii cuprinde acţiunile realizate de către oameni…" (*CV* 2020: 32). Citatul extras pune în evidenţă faptul că limbajul se manifestă ca un act social şi pragmatic. Prin grila lui Austin şi Searle, această viziune suprimă modelul clasic al limbii ca sistem de cunoaştere, adoptând în schimb modelul limbii ca performanţă situată. În viziunea lui Lakoff (1993: 210), metafora „acţiune" conturează felul în care gândim comunicarea, înfăţişând-o ca pe un demers cu scopuri, norme şi rezultate observabile.

Companion Volume foloseşte în recurenţe multiple metafora „medierea construieşte punţi", utilizând-o chiar ca pe fir roşu al discursului. În secţiunile dedicate competenţei de mediere, se susţine că „aceia care învaţă o limbă mediază comunicarea şi înţelegerea între limbi şi culturi" (*CV* 2020: 117). Imaginea punţii nu este doar un simplu semn-clişeu, ci un simbol al conectivităţii şi al reconcilierii interculturale. În planul ideilor, metafora astfel formulată sprijină şi întăreşte idealul integrării europene prin dialog şi cooperare.

O altă metaforă ce reapare cu regularitate este a limbajului înfăţişat ca un sistem, chiar ca o maşină. Termeni precum „cadru", „calibrare", „corelare" şi „motivare" (*CV* 2020: 42) fac aluzie la un imaginar tehnologic centrat pe precizie şi cuantificare. În acest registru, competenţa devine un dispozitiv calibrat, în timp ce evaluatorul joacă rolul operatorului unei maşini simbolice. Metafora mecanicistă consolidează viziunea limbajului ca un sistem supus perfecţionării prin inginerie educaţională (Halliday, Matthiessen 2014: 22).

Aşadar, *Companion Volume* îşi aşază discursul educaţional pe o constelaţie de metafore bine legate între ele (călătorie, acţiune, resursă, sistem, reţea, punte), care răspund imaginarului tehnocratic şi utilitar al Europei de azi. Din perspectivă culturală, sistemul metaforic consolidează o epistemologie a mobilităţii, în care învăţarea se transformă în progres, performanţă şi circulaţie.

3.2. Grila axiologică: imaginarul lingvistic european

Privind discursul instituţional european prin lentila teoriei imaginarului lingvistic conturat de către Elena Platon (2020), se poate trece de la o lectură descriptivă la una încărcată de semnificaţii simbolice. Dacă Jones îşi axează analiza pe mecanismele de control ale discursului, iar Lakoff pe structurile cognitive susţinute de metafore, Elena Platon propune un cadru axiologic în care limbajul devine un spaţiu de sedimentare a valorilor culturale şi a reprezentărilor identitare.

În volumul al doilea din *Enciclopedia imaginariilor din România*, autoarea descrie imaginarul lingvistic ca pe o „reţea de reprezentări, credinţe şi emoţii colective prin care o comunitate se raportează la limbă" (Platon 2020: 13). Limba nu rămâne doar un simplu instrument de comunicare; devine un „spaţiu simbolic de apartenenţă" (Platon 2020: 16), practic o formă de conştiinţă culturală. Când această grilă este aplicată textului din *Companion Volume*, ea pune în lumină tensiunea esenţială dintre două paradigme: limba ca patrimoniu şi limba ca acţiune.

În discursul european clasic, limba apărea ca un semn distinctiv al identităţii naţionale, un receptacol al moştenirii istorice şi o componentă esenţială a memoriei colective. Contrar acestei tradiţii, *Companion Volume* rupe în mod deliberat legătura cu tradiţia, orientându-se către o viziune instrumentală şi pragmatică. În capitolul intitulat *Perspectiva acţională*, se afirmă că: „CEFR îi prezintă pe utilizatori/pe cursanţi drept actori sociali, care acţionează în lumea socială şi construiesc împreună sensul prin interacţiune" (*CV* 2020: 28–29). Aici, limba nu mai este semnul unei tradiţii, ci un mediu de acţiune, iar subiectul lingvistic nu mai este „vorbitorul nativ", ci „agentul social plurilingv". Deplasarea marchează, în termeni platonieni, o mutaţie a imaginarului de la limbă ca memorie, spre limbă ca proiect (Platon 2020: 24). Identitatea nu se moşteneşte, ci se negociază permanent în interacţiune.

În secţiunea dedicată competenţei plurilingve şi pluriculturale, *CV* afirmă că „În loc să închidă limbile şi culturile în compartimente mentale izolate, o persoană plurilingvă îşi dezvoltă o competenţă comunicativă care valorifică fiecare element de cunoaştere şi experienţă lingvistică" (*CV* 2020: 123-124). Enunţul conturează un imaginar dinamic şi fluid, în care limba devine un spaţiu de continuitate, nu o frontieră. Dacă imaginarul clasic al limbii se înscria pe un

plan vertical – cu rădăcini, origine şi istorie –, cel propus în *Companion Volume* se desfăşoară pe orizontală, în stil rizomatic, o reţea amplă de conexiuni şi interacţiuni.

Aşadar, imaginarul lingvistic se constituie permanent ca un echilibru tensionat între stabilitate şi schimbare, între norme şi inovaţie (Platon 2020: 27). În acest sens, *Companion Volume* captează cu o claritate surprinzătoare dimensiunea modernă a imaginarului european: păstrează ideea de normă (prin descriptorii CEFR), dar o canalizează spre mişcare, progres şi dialog.

Una dintre contribuţiile teoretice esenţiale ale Elenei Platon din *Enciclopedia imaginariilor* constă în propunerea unei tipologii a normelor lingvistice, împărţite în patru categorii – prescriptive, evaluative, comunicaţionale şi identitare (Platon 2020: 15). Toate aceste dimensiuni apar, sub o formă elaborată, în *Companion Volume*. Normele cu orientare prescriptivă apar în cadrul ierarhic al descriptorilor CEFR (A1–C2). Deşi documentul insistă asupra caracterului său non-prescriptiv. Împărţirea pe niveluri introduce totuşi o ordine implicită a progresului şi o ierarhie a competenţei. Pe plan axiologic, aceasta înlocuieşte ideea de apartenenţă (cine eşti) cu cea de performanţă (ce poţi face). Normele de comunicare se înscriu în setul de valori recurente al documentului: transparenţă, coerenţă, claritate şi colaborare. Ele proiectează un ethos profesional tipic Europei educative, în care eficienţa comunicativă devine, în esenţă, o virtute civică. Normele identitare se proiectează în imaginea unui agent social plurilingv ideal. Într-un cadru imaginar, acest agent se conturează ca un „erou civilizator" al Europei contemporane: un mediator empatic, adaptabil, capabil să facă legături. Când textul afirmă că utilizarea şi învăţarea limbii implică întreaga persoană (*CV* 2020: 30), recunoaşte dimensiunea existenţială a limbajului, o viziune profund compatibilă cu antropologia lingvistică a lui Sapir şi Whorf, însă reinterpretată prin cheia pragmatismului european.

Un element evident al universului imaginar CEFR îl constituie vocabularul valorii, construit în jurul metaforelor transparenţei, clarităţii şi mobilităţii. Termenul „transparenţă" se strecoară în paginile textului de foarte multe ori, conturând obiectivul general al cadrului: „Scopul său este de a facilita transparenţa şi coerenţa între curriculum, predare şi evaluare în cadrul unei instituţii, precum şi transparenţa şi coerenţa între instituţii, sectoare educaţionale, regiuni şi ţări" (*CV* 2020: 27)

În acelaşi timp, performanţa apare ca metafora cea mai reprezentativă pentru ideea de valoare în societatea modernă. Expresii precum „comunicare de succes", „interacţiune eficientă" sau „proficienţă la nivel C2" invocă o direcţie a reuşitei şi a eficienţei. „Axiologia eficacităţii" este specifică imaginarului tehnologic actual, în care valoarea se cuantifică prin rezultat şi acţiune, nu prin intenţie sau apartenenţă. Metamorfoza de la esenţă la performanţă reprezintă

un element-cheie pentru a descifra corect discursul CEFR. Ea ilustrează trecerea de la „omul care vorbește o limbă" la „omul care acționează prin limbaj".

Elena Platon subliniază că imaginarul lingvistic european se află într-o tensiune permanentă între pluralitate și normă (Platon 2020: 21). În *Companion Volume*, această presiune este reprezentată de introducerea conceptului de repertoriu, un termen care înlocuiește noțiunea statică de sistem cu una dinamică, maleabilă: repertoriul plurilingv este inegal, în evoluție și în permanentă reorganizare (*CV* 2020: 124). Formularea rezonează cu ceea ce Platon numește „metafora rețelei" a imaginarului contemporan, un imaginar care privilegiază interconectarea, fluiditatea și emergența. Așadar, plurilingvismul *CV* nu se limitează la o simplă adunare de limbi, ci se prezintă ca un habitus discursiv (Bourdieu 1991: 43) al flexibilității, care modelează o identitate europeană postnațională, ancorată în abilitatea de a media și de a negocia sensurile. *Companion Volume* apare nu numai ca document lingvistic, ci devine un proiect politic ce înscrie Europa într-un spațiu simbolic comun.

4. Discuții

Prin analiza comparativă a *Companion Volume*, utilizând grilele conceptuale ale lui Jones, Lakoff și Platon, se conturează o imagine coerentă a felului în care discursul instituțional european construiește o ideologie a competenței și a transparenței. Cele trei perspective converg în ideea că textul nu se limitează la a fi un simplu instrument descriptiv al predării limbilor, ci se prezintă ca un artefact cultural complex, în care discursul, cunoașterea și valoarea se împletesc într-un sistem de reglementare simbolică.

Privit prin lentila lui Rodney H. Jones, *CV* se prezintă ca un exemplu emblematic al așa-numitei guvernări insinuante, o formă de control discursiv care se bazează pe persuasiune mai degrabă decât pe constrângere. Formulările ușor neutre, „utilizatorii sunt invitați să…", „descriptorii pot oferi…" (*CV* 2020: 42), conturează un spațiu de libertate calibrată, în care autonomia profesorului și a instituției este stimulată, dar rămâne încadrată într-o infrastructură conceptuală deja definită. În termeni foucaultieni, așa apare efectul „disciplinei prin transparență": cu cât limbajul este mai clar, cu atât mecanismele de putere sunt mai subtile (Foucault 1971: 44; Fairclough 1995: 96).

Citit prin grila lui George Lakoff, *Companion Volume* se conturează ca o veritabilă „hartă metaforică" a educației lingvistice. Metaforele conceptuale pe care le pune în evidență – „învățarea este o călătorie", „comunicarea înseamnă acțiune, „competența este o resursă", „medierea construiește punți" – nu se limitează la simple clișee poetice ale limbajului administrativ. Ele constituie adevărate cadre cognitive care modelează modul în care actorii educaționali își

imaginează procesul de învățare. Fiecare dintre aceste metafore poartă cu sine o orientare ideologică distinctă: progresul devine o formă de moralitate, eficiența se transformă în virtute, comunicarea se face acțiune și diversitatea se prezintă ca o rețea interconectată.

În grila axiologică elaborată de către Elena Platon, ghidul european apare ca expresie a unei metamorfoze adânci în imaginația lingvistică europeană: de la concepția limbii ca moștenire la înțelegerea ei ca acțiune, de la patrimoniu la performanță. În acest sens, documentul nu se limitează la a reglementa practica educațională, ci redefinește simbolic ideea de limbă și identitate. Subiectul plurilingv descris în text se prezintă ca rezultat al unei „imaginații politice" a Europei – un agent social mobil, reflexiv, empatic și transparent. Prin urmare, visul integrării politice, care în 1950 părea un ideal îndepărtat, se cristalizează în 2020 ca o realitate discursivă, o Europă unificată printr-un imaginar al limbii, în care limba devine scena comună a acțiunii.

Deși această viziune se prezintă coerentă din punct de vedere administrativ, ridică totuși întrebări profunde privind natura limbajului și a învățării. Se poate reduce limbajul la un set de competențe cuantificabile fără să i se diminueze dimensiunea simbolică și creativă? Iar, în măsura în care *Companion Volume* transformă limba într-un „cadru de referință", nu există riscul să se consolideze o perspectivă tehnocratică asupra cunoașterii, în care sensul devine doar un derivat al performanței? Din acest punct de vedere, aplicarea grilei platoniene scoate la iveală o contrabalansare critică: limbajul nu se reduce la un simplu capital simbolic, ci devine și un refugiu al imaginației, un spațiu în care cultura se proiectează și interpretarea capătă libertate.

Prin urmare, *Companion Volume* se prezintă ca un text cu două fețe, una normativă și una imaginară, una tehnică și una simbolică. Pe de o parte, stabilește modalități de evaluare și de standardizare, pe de cealaltă parte, oferă o perspectivă poetică asupra limbajului, văzut ca o punte ce leagă culturi diferite. După Kramsch (1998: 112), aici apare paradoxul pedagogiei interculturale: reglementarea pluralismului pentru a-i permite să se manifeste.

Cele trei grile trasează clar o tensiune structurală între autonomie și control, între promisiunea libertății pedagogice și limitele standardizării. În mod paradoxal, *Companion Volume* proclamă diversitatea și plurilingvismul, însă le încadrează într-un sistem unificat de evaluare. Din perspectiva discursului, paradoxul se traduce prin expresia „diversitate reglementată", o sintagmă care nu se găsește explicit în text, dar care surprinde esența viziunii sale. Astfel, Europa lingvistică a *Companion Volume* devine o Europă a diferențelor organizate, a pluralității măsurabile și a mobilității controlate.

5. Limite ale studiului

Studiul prezent se înscrie în paradigma interpretativă şi nu pretinde o validitate empirică generală. În primul rând, analiza s-a sprijinit exclusiv pe *Companion Volume*, fără a fi completată cu date etnografice: interviuri, observaţii sau un corpus de manuale. Această limitare face ca interpretările să fie condiţionate de nivelul de abstractizare teoretică şi de modul în care au fost comparate lecturile autorilor selectaţi. În al doilea rând, identificarea metaforelor conceptuale, deşi ancorată în teoria lui Lakoff, rămâne un act interpretativ, subiectiv; ar putea fi amplificată printr-o analiză bazată pe corpus, utilizând instrumente de lingvistică computaţională (Baker 2006: 97). În al treilea rând, aplicarea grilei concepute de către Elena Platon, iniţial creată pentru a analiza imaginarul lingvistic românesc, cere o transpunere teoretică în sfera discursului european. Deşi această transpunere poate fi susţinută prin argumente metodologice solide, ea impune totuşi o doză de adaptare, pentru că *CV* utilizează un limbaj instituţional transnaţional, nu strict naţional. În sfârşit, cercetarea nu a inclus o comparaţie sistematică între *Companion Volume* şi alte cadre similare, cum ar fi ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*) sau CLB (*Canadian Language Benchmarks*) şi, prin urmare, nu a evidenţiat cu claritate specificul imaginarului european.

6. Concluzii

Rezultatele analizei reconfirmă ipoteza de plecare: *Companion Volume* nu este doar un instrument tehnic pentru uniformizarea practicilor educaţionale, ci se dezvăluie ca o naraţiune instituţională sofisticată, care înglobează o viziune cuprinzătoare asupra limbii, a subiectului şi a lumii. El conturează ceea ce am putea numi „lexicul standardizării", un repertoriu ce îmbină transparenţa, coerenţa şi competenţa, şi îl structurează într-o reţea metaforică, utilă în acordarea de sens şi de valoare procesului educaţional.

În viziunea lui Rodney H. Jones, textul apare ca o formă de guvernare discursivă, un mecanism simbolic prin care Europa îşi modelează propriile practici culturale şi educaţionale. În acord cu teoriile lui Lakoff şi Johnson, el devine o imagine cognitivă a învăţării şi a evaluării, o hartă metaforică care trasează progresul şi performanţa. Conform teoriei imaginarului lingvistic, aşa cum apare conturată de către Elena Platon, în esenţă, *CV* se dezvăluie ca expresia unui imaginar lingvistic european, care înlocuieşte patrimoniul cu acţiunea, tradiţia cu mobilitatea şi apartenenţa cu parteneriatul.

Privit prin lentila hermeneutică, *Companion Volume* este un punct de tranziţie de la „limbă ca memorie" la „limbă ca proiect". În timp ce paradigmele educaţionale mai vechi reduceau limba la un simplu obiect de cercetare,

viziunea actuală o conturează ca un spațiu de interacțiune și de construcție a sensului. Prin urmare, *Companion Volume* nu se limitează la un cadru metodologic, ci se înalță la statutul de text civilizațional, expresia discursivă a unei Europe care își regândește și își reconfigurează limbajul.

Prin îmbinarea celor trei grile de analiză într-un cadru unitar, studiul aduce un plus teoretic care poate descifra firul complicat al discursului instituțional european. Din punct de vedere normativ, *CV* are statutul unui text simbolic: o mitologie contemporană a competenței, în care eficiența și mobilitatea se impun ca noii piloni ai umanismului educațional.

În concluzie, *Companion Volume* nu se reduce la un simplu cadru de referință pentru predarea limbilor, ci se prezintă totodată ca un veritabil document programatic, o declarație despre modul în care Europa imaginează propriul limbaj. Discursul său despre competență, transparență și mediere conturează un nou imaginar lingvistic, o limbă vie care nu mai aparține unei singure națiii, ci se insinuează într-o rețea interdependentă de practici și valori comune.

Bibliografie

1. ALTE 2011: ALTE, *Manual for Language Test Development and Examining – For Use with the CEFR*, Council of Europe, Strasbourg, 2011.
2. Baker 2006: Paul Baker, *Using Corpora in Discourse Analysis*, Continuum, London, 2006.
3. Beacco *et alii* 2016: Jean-Claude Beacco, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*, Council of Europe, Strasbourg, 2016.
4. Bhatia 1993: Vijay K. Bhatia, *Analyzing Genre: Language Use in Professional Settings*, Longman, London, 1993.
5. Brown, Yule 1983: Gillian Brown, George Yule, *Discourse Analysis*, Cambridge University Press, Cambridge, 1983.
6. CEFRL 2001: Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001.
7. *CV* 2020: Council of Europe, *Companion Volume: Learning, Teaching, Assessment*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2020.
8. Ellis 2003: Rod Ellis, *Task-Based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 2003.
9. Fairclough 1992: Norman Fairclough, *Discourse and Social Change*, Polity Press, Cambridge, 1992.
10. Fairclough 1995: Norman Fairclough, *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*, Longman, London, 1995.
11. Foucault 1971: Michel Foucault, *L'ordre du discours*, Gallimard, Paris, 1971.

12. Gee 2014: James Paul Gee, *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*, Routledge, New York, 2014.
13. Halliday, Matthiessen 2014: M.A.K. Halliday, Christian Matthiessen, *Halliday's Introduction to Functional Grammar*, Routledge, London, 2014.
14. Hyland 2004: Ken Hyland, *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*, University of Michigan Press, Ann Arbor, 2004.
15. Jones 2012: Rodney H. Jones, *Discourse Analysis: A Resource Book for Students*, Routledge, London, 2012.
16. Kövecses 2010: Zoltán Kövecses, *Metaphor: A Practical Introduction*, Oxford University Press, Oxford, 2010.
17. Kramsch 1998: Claire Kramsch, *Language and Culture*, Oxford University Press, Oxford, 1998.
18. Lakoff, Johnson 1980: George Lakoff, Mark Johnson, *Metaphors We Live By*, University of Chicago Press, Chicago, 1980.
19. Norton 2013: Bonny Norton, *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*, Multilingual Matters, Bristol, 2013.
20. Platon 2020: Elena Platon, *Patrimoniu și imaginar lingvistic*, în *Enciclopedia imaginariilor din România*, vol. 2, Polirom, Iași, 2020.
21. Sapir 1921: Edward Sapir, *Language: An Introduction to the Study of Speech*, Harcourt Brace, New York, 1921.
22. Swales 1990: John M. Swales, *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*, Cambridge University Press, Cambridge, 1990.
23. Van Dijk 2008: Teun A. van Dijk, *Discourse and Power*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, 2008.
24. Widdowson 2007: H.G. Widdowson, *Discourse Analysis*, Oxford University Press, Oxford, 2007.
25. Wodak, Meyer 2009: Ruth Wodak, Michael Meyer (eds.), *Methods of Critical Discourse Analysis*, Sage, London, 2009.

Training AI-based chatbots in Romanian as a foreign language (RFL) teaching

CRISTINA VARGA
Universitatea Babeş-Bolyai

Abstract. The text examines the increasing role of generative AI and conversational agents such as ChatGPT in L2 learning, emphasizing their functions in content generation and feedback provision. While existing studies highlight benefits and limitations across various L2 contexts (Kristiawan et al. 2024, AbuSahyon et al. 2023, Mompean 2024), research on AI-assisted Romanian as a Foreign Language (RFL) remains scarce. The current paper aims to present a structured methodology for training ChatGPT 5.0 as a Romanian as a foreign language AI-based assistant, in order to enhance accuracy, reliability, and pedagogical relevance. Comparative analyses between trained and untrained versions illustrate significant improvements in lesson planning, text correction, and error classification. The study argues that targeted training substantially increases ChatGPT's effectiveness as an RFL teaching and learning assistant.

Keywords: *Romanian as a foreign language, RFL, ChatGPT, training conversational assistants, AI-based RFL teaching*

1. Introduction

The role and importance of generative AI and conversational assistants such as ChatGPT in second language teaching and learning have been studied with great interest by researchers in recent years. Studies such as (Rui 2024) have highlighted that ChatGPT fulfils several specific functions in L2 learning: content generation, feedback, and teaching support. On the other hand, an earlier study by Ji *et alii* (2022) points out the potential of AI-based chatbots in developing students' conversational skills as part of L2 learning.

Following the same line of thought, but focusing on teaching/learning RFL based on GenAI, Varga (2024) highlighted the advantages and limitations of using ChatGPT as an effective teaching/learning tool for both teachers and students. The activities analysed in this study are oriented towards linguistic,

literary, and cultural aspects of RFL, and the skills analysed are: reading, written communication, reception of written text, and producing written text.

Nowadays, generative AI-based L2 learning research is a very interesting topic for researchers, with many articles published on this topic in recent years. However, most of the studies on AI-based L2 teaching focuses on describing the numerous teaching activities that can be carried out within this field with the support of conversational assistants such as ChatGPT. Given the recent developments involving chatbots, it is our view that AI-based L2 teaching can move forward by focusing on the ways in which a chatbot such as ChatGPT could be trained in order to achieve improved levels of performance in L2 teaching, with a particular focus on Romanian as a foreign language (RFL).

The present paper takes as its initial hypothesis that, just as in other fields, training chatbots enhances their performance; a similar outcome can be achieved for Romanian as a foreign language (RFL). Therefore, this article aims to introduce a methodology for training ChatGPT that enables superior outcomes in terms of accuracy and reliability in teaching/learning RFL by means of AI, and provide examples of the way in which ChatGPT can achieve complex tasks with a higher degree of accuracy within this field.

This article is intended for teachers and students interested in improving ChatGPT's performance in RFL teaching activities.

2. Theoretical Framework

Chatbots based on AI are applications that are undergoing rapid development in many fields; however, their use and effectiveness in L2 learning activities are yet to be studied. Kristiawan *et alii* (2024: 210) point this out in their research, stating that, even though there is a rich body of literature on L2 learning, very few studies focus on the pedagogical aspects of this issue. Therefore, according to the authors, out of 500 texts, 280 were dedicated exclusively to technological aspects, and ultimately, only 20 of these focused on AI applications cross various aspects of ELT.

Nevertheless, it is generally accepted that AI-based conversational assistants (chatbots) improve language acquisition by providing students with an immersive and interactive experience (AbuSahyon *et alii* 2023). In this way, Mompean (2024) analyses the advantages and limitations of ChatGPT in teaching/learning English pronunciation in L2 learning classes, concluding that ChatGPT can be used as a complementary tool but cannot replace the teacher or communicative interaction with native speakers.

In the same AI-assisted field, but focusing on English writing skills, Javad et al. (2025) study the effects that interaction with ChatGPT 4.0 has on students in argumentative essay writing activities. Based on qualitative and quantitative data, the authors claim that this interaction increases students' motivation when they have to write essays in English. Furthermore, students' perception of the improvement of their personal skills related to text production in English is very positive, as interaction with ChatGPT makes them aware of their own language issues. The same positive perception of L2 writing assisted by ChatGPT, although this time beyond the confines of the classroom, is also highlighted in the study by Aksakallı & Daşer (2025).

Despite all the benefits presented and highlighted by researchers, certain studies indicate that ChatGPT also presents reasons for concern, for example, Barrot (2023), Song & Song (2023), and Mohamed (2024). The authors highlight various limitations of the chatbot, starting with the possibility of "producing inaccurate and unintelligible responses" or the difficulty of understanding concepts such as "Project Essay" (Barrot 2023: 4). Other concerns in ChatGPT-assisted L2 teaching are maintaining student motivation and ensuring the quality of AI-based feedback (Song & Song 2023).

The use of generative AI in L2 teaching also raises ethical concerns. Some of the major issues relate to the use of personal data and the potential risk of dependence on AI in the teaching process. It is also pointed out that the use of ChatGPT-type chatbots could, over time, affect teacher-student interaction (Mohamed, 2024). Therefore, the benefits of using AI must be weighed against the risks it presents, as the usage of this tool is highly recommended to remain only at the level of a complementary tool in the classroom in order to ensure an even development of AI-based L2 teaching/learning.

Currently, AI-based RFL teaching/learning is in its infancy, with only a few studies published to date. Training ChatGPT to become a more effective teaching assistant is a topic that has not yet been addressed for RFL.

3. Methodology of Research

The current research is based on a working methodology consisting of several stages. One of the first steps in training the ChatGPT 5.0 program for teaching/learning RFL was to choose which version of the chatbot to use, followed by establishing the theoretical framework we wanted to set up for querying it. For broader access, involving students as well as teachers, we decided to use the free version of ChatGPT 5.0, knowing that the Plus and Pro

versions of the chatbot deliver superior performance and that this is the most vulnerable version.

The theoretical framework was also established based on the selected version of ChatGPT, limited by the fact that the free version has a restricted file upload capacity of a maximum of 30 MB per day. Therefore, a corpus of 4 volumes was created, consisting of RFL textbooks and conference proceedings:

1. Platon *et alii* 2012: Elena Platon, Ioana Sonea, Dina Vîlcu – *Manual de limba română ca limbă străină (A1–A2)*, Casa Cărţii de Ştiinţă 2012;
2. Pop 1991: Pop, Liana , *Româna cu sau fără profesor*, Cluj-Napoca: Echinox, 1991;
3. Dafinoiu, Pascale 2015: Dafinoiu, Cristina-Valentina, Pascale, Laura-Elena, *Limba română pentru studenţii străini din anul pregătitor (Nivel A1–A2)*, Bucureşti: Editura Universitară, 2015;
4. Platon *et alii* 2020: Platon, Elena, Bocoş, Cristina, Roman, Diana, Vasiu, Lavinia Iunia (eds.), *Discurs polifonic în Româna ca limbă străină (RLS). Actele Conferinţei Internaţionale ediţia a II-a*, Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2020.

These volumes, in .pdf format, were uploaded to ChatGPT, with the following instructions: "read" the bibliography, confirm "reading" them without summarizing, commenting, or evaluating the texts. Once the chatbot displayed the message confirming that the requested task had been completed, it was asked to answer all the questions that followed according to the data in the bibliography for all the activities or tasks requested by the user.

Following these preliminary requirements, we proceeded to the third stage, which consisted of assigning ChatGPT practical tasks for teaching/ learning RFL. In order to ensure accuracy, it was reiterated the requirement to respond using only the established theoretical framework as a source. The fourth stage of the analysis protocol consisted of establishing the teaching tasks to be solved for ChatGPT 5.0, which were: 1) creating a lesson plan based on a given topic and 2) correcting written assignments by students learning RFL.

System-generated responses to queries were analysed quantitatively and qualitatively in the fifth stage of the methodology of research. The analysis of ChatGPT's answers in the field of RFL was compared with similar data obtained in early studies in 2023, allowing us to observe the contrastive evolution of the chatbot, where applicable. This analysis provides relevant data on how this system can be used in more effective RFL teaching/learning. The way in which ChatGPT performed the requested tasks was illustrated with examples, but due to the space limitations in this article, even though more data was collected, only one illustrative example was presented for each task.

4. Data Analysis

In our analysis, we start from the premise that ChatGPT and chatbots in general act as assistants to teachers or students of RFL, and that they can help the latter in specific educational activities. Thus, for students, ChatGPT can be a tool that, when used correctly, allows them to improve their language skills in an interactive, immersive, and motivating environment. For teachers, it is an assistant that can streamline their work in planning, evaluating, and providing feedback on RFL teaching activities.

This section will analyse the accuracy of ChatGPT 5.0 (free) in completing the tasks assigned to it, noting the level of precision in the chatbot's responses and carefully monitoring its hallucinations.

4.1. Creating a teaching plan based on a specific topic

Creating a teaching plan for RFL is a didactic activity that involves teachers and students who are studying to become RFL teachers. As a text genre, a teaching plan has few variations; depending on the context in which it is used, it could either be more complex or simpler. When using ChatGPT as an assistant to create a teaching plan with the same requirement (*Ce ar trebui să cuprindă o lecție în care să se prezinte alimentația*? – What should a lesson on nutrition include?), we get two different answers in terms of complexity depending on whether ChatGPT 5.0 is trained or not.

If, in response to a simple, non-detailed query based on the theoretical framework already acquired through training, ChatGPT 5.0 provides a detailed, correctly structured answer using domain-specific terminology (see Fig. 1, column on the right), the untrained version of the chatbot requires a reformulation of the request because, in the first phase, the response has been irrelevant from an didactic point of view, being more suitable for communication on a website, blog, or social media. After specifying the text genre, the topic, and the fact that it is an RFL in the requirement (*Ce ar trebui să cuprindă un plan de lecție de limba română pentru străini în care să se prezinte alimentația? – What should a Romanian language lesson plan for foreigners covering nutrition include?*) What should a Romanian language lesson plan for foreigners covering nutrition include? It provided a detailed answer, in line with the requirement, but lacked the complexity and specialised language of the trained chatbot. Furthermore, ChatGPT 5.0's response shows that its training fits within the communicative-functional perspective of RFL teaching, while the untrained chatbot's responses are much more general from a theoretical point of view.

ChatGPT 5.0 – neantrenat	ChatGPT 5.0 – antrenat
PLAN DE LECȚIE – Limba română pentru străini (L2) Tema: Alimentaţia Durata: 60–90 minute Nivel: A1/A2 Obiective generale: 1. Obiective specifice ale lecţiei 2. Materiale necesare 3. Structura lecţiei A. Încălzire (5–10 min) B. Predarea vocabularului (15–20 min) C. Practică controlată – Gramatică şi structuri (10–15 min) D. Înţelegerea unui text/audio scurt (10–15 min) E. Practică liberă – comunicare (10–20 min) F. Consolidare şi evaluare (5–10 min) 4. Temă pentru acasă (opţional)	Lecţia: Alimentaţia – La piaţă şi la restaurant Nivel: A1 Durata: 90–120 minute 1. Temă generală 2. Obiective comunicative 3. Competenţe vizate (Lexicale, Funcţionale, Socioculturale, Fonologice) 4. Vocabularul ţintă 5. Structuri gramaticale integrate 6. Secvenţa didactică (activităţi propuse) A. Încălzire (10–15 min) B. Introducerea vocabularului (20 min) C. Activitate de înţelegere (10–15 min) D. Activitate de producere orală (20 min) E. Activitate de consolidare scrisă (15 min) F. Activitate de proiect/extensie (10 min) 7. Evaluare 8. Materiale şi resurse 9. Observaţii metodologice

Fig. 1. Structure of a teaching plan created by trained and untrained ChatGPT 5.0

Greater complexity in performing the given tasks was provided by the trained ChatGPT 5.0, which can also be observed in a diachronic perspective (Fig. 2.). Thus, a similar task was assigned to ChatGPT 3.5 in 2023. This involved creating a lesson plan with the untrained chatbot and generating a simpler response. A comparison between the two lesson plans provided by ChatGPT across time allows us to notice the way it evolved between 2023 and 2025 in terms of performing specific complex tasks.

ChatGPT 3.5 (2023) – neantrenat	ChatGPT 5.0 (2025) – antrenat
Tema: Indicativul Prezent al Verbelor în Limba Română Obiectivele Lecţiei: Materiale Necesare: Durata Lecţiei: 45 de minute Metode Didactice: Secvenţa Lecţiei: I. Deschidere (5 minute) II. Explicaţie şi Exemplificare (10 minute) III. Exerciţii Practice (15 minute) IV. Recapitulare şi Întrebări (5 minute) V. Aplicaţii Practice (5 minute) VI. Evaluare Formativă (5 minute) VII. Încheiere (5 minute)	Lecţia: Alimentaţia – La piaţă şi la restaurant Nivel: A1 Durata: 90–120 minute 1. Temă generală 2. Obiective comunicative 3. Competenţe vizate (Lexicale, Funcţionale, Socioculturale, Fonologice) 4. Vocabularul ţintă 5. Structuri gramaticale integrate 6. Secvenţa didactică (activităţi propuse) A. Încălzire (10–15 min) B. Introducerea vocabularului (20 min) C. Activitate de înţelegere (10–15 min) D. Activitate de producere orală (20 min) E. Activitate de consolidare scrisă (15 min) F. Activitate de proiect/extensie (10 min) 7. Evaluare 8. Materiale şi resurse 9. Observaţii metodologice

Fig. 2. Structure of a teaching plan created by ChatGPT 3.5 and ChatGPT 5.0

Differences in the complexity of tasks performed by ChatGPT 5.0 (trained) and other versions that have not been trained can also be noticed based on the range of details provided within the educational activities it performs. Thus, the teaching plan proposed by ChatGPT 3.5 contains only 377 words, with the stages of the plan described schematically, lacking details, examples, exercises, and any bibliography. Chatbot's suggested improvements include adapting the teaching plan to the students' language level and age.

The untrained ChatGPT 5.0 presents a 460-word plan that briefly describes the stages of the lesson, including a few exercises and examples, though it does not include a bibliography. However, the chatbot prompts the user with the creation of a detailed teaching plan, along with a schedule, the creation of worksheets for students, additional exercises, and the creation of an "audio text." When the program was asked to create an audio text, it only generated a text for reading, due to the fact that ChatGPT is not able to create audio files. Furthermore, it did not suggest any appropriate tools to the user that would enable him/her to obtain an audio file, instead suggested that the user should simply read the text at the desired reading speed and record it.

It is our perception that the ChatGPT 5.0 bibliography-trained version is the most effective in this case because, once the theoretical framework has been established, the chatbot no longer requires methodological clarifications or concept definitions. Its output comprises 804 words, the teaching plan stages being outlined schematically, with various examples, relevant vocabulary, different exercises, and references. The program asks the user whether they want to create a methodology sheet based on the teaching plan and whether to export the plan in PDF or DOCX format.

4.2. Correcting written works produced by students learning RFL

Correction of assignments is, by definition, the teacher's responsibility. However, students are also expected to correct the errors they notice in their work before submitting it to the teacher for evaluation. From this point of view, ChatGPT can be a useful assistant for both teachers and students, as both can use the chatbot to correct, albeit in different ways.

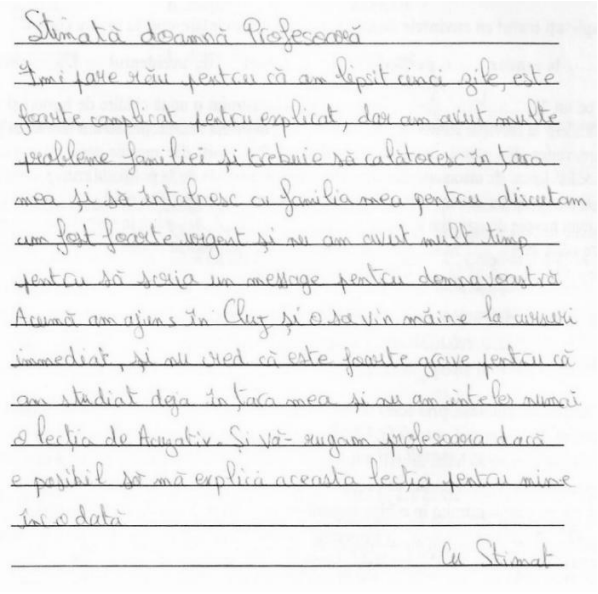
Thus, when used by students, ChatGPT 5.0, with or without specific training, can correct misspelled texts, highlight detected errors, and explain where the error lies. It can be used in formative activities, particularly at levels A1-B2, where the degree of language complexity is not high and the vocabulary is common, which reduces the risk of errors.

When it comes to teachers, ChatGPT 5.0 training provides greater accuracy. Thus, for correcting RFL assignments, it is recommended to add to the bibliography that forms its training the requirement to check the correct forms of words in students' assignments in online Romanian dictionaries, such as:

Dexonline (https://dexonline.ro/) or *DOOM3 (https://doom.lingv.ro/)*. Furthermore, as RFL teachers correct numerous handwritten papers, ChatGPT 5.0 can assist them by converting scanned or photographed images of works into digital text. This text can then be automatically corrected, and if the program is also trained with an assessment scale, ChatGPT 5.0 can automatically calculate the grade or score set by the teacher.

For this purpose, a number of six authentic papers written by students attending RFL courses at Babeș-Bolyai University (3) with Associate Professor Dina Vîlcu, PhD, and at the University of Bucharest (3) with Assistant Professor Andreea-Victoria Grigore, PhD, were uploaded to ChatGPT as scanned files (.jpg). Initially, the chatbot was asked to*"transcrie textul scris de mână fără să corectezi" (transcribe the handwritten text without correcting it)* and it performed the task for each uploaded image, as can be seen in the following example:

Lucrare scanată



Lucrare transcrisă de ChatGPT

Stimată doamnă Profes**ore**ă
Îmi pare rău pentru că am lipsit cinci zile, este foarte complicat pentru explicat, dar am avut multe probleme familiei şi trebuie**o** să călătoresc în ţara mea şi să întâln**o**sc cu familia mea pentru discutam cum fost foarte urgent şi nu am avut mult timp pentru să scria un **mesaj** pentru dom**a**navoastră. Acum**a** am aj**i**ns în Cluj şi o s**ă** vin m**â**ine la cursuri imediat şi nu cred că este foarte grave pentru că am studiat deja în ţara mea şi nu am înţeles numai o lecţia d**o** Acuzativ. Şi vă rugam profesoara dacă e posi**ţ**il să mă explica aceast**ă** lecţia pentru mine **taro** dată.

Cu Stim**ă**t

Given the inherent problems of reading handwritten text, the program failed to correctly identify 2 words and 13 letters out of the 110 words in the text. This means that 4.48% of the text was not properly recognised. The exact same chatbot, this time without training, incorrectly transcribed 38 words out of the total 110 words in the text, representing 34.54% of the text as transcription errors.

Afterwards, the following was requested from ChatGPT 5.0:*"corectează textele transcrise având în vedere: ortografia (cu diacritice), punctuația, lexicul,*

morfologia şi sintaxa, lăsând textul greşit şi scriind textul corect între paranteze cu bold." (correct the transcribed texts taking into account: spelling (with diacritics), punctuation, lexicon, morphology, and syntax, leaving the incorrect text and writing the correct text in bold brackets), with the following result:

> Text Stud1a – corectat integral
> Stimată doamnă Profesoreă **(profesoară)**
> Îmi pare rău pentru că am lipsit cinci zile, este foarte complicat pentru explicat **(de explicat)**, dar am avut multe probleme familiei **(în familie)** şi trebuieo **(a trebuit)** să călătoresc în ţara mea şi să întâlnosc **(mă întâlnesc)** cu familia mea pentru discutam **(ca să discutăm)** cum fost **(pentru că a fost)** foarte urgent şi nu am avut mult timp pentru să scria **(să scriu)** un mesaj pentru domanavoastră **(dumneavoastră)**.
> Acuma **(Acum)** am ajins **(am ajuns)** în Cluj şi o să vin mâine la cursuri imediat şi nu cred că este foarte grave **(grav)** pentru că am studiat deja în ţara mea şi nu am înţeles numai o lecţia do **(lecţia de)** Acuzativ **(acuzativ)**.
> Şi vă rugam **(vă rog)** profesoara **(doamnă profesoară)** dacă e posiţil **(este posibil)** să mă explica **(să-mi explicaţi)** această lecţia **(această lecţie)** pentru mine taro **(încă o)** dată.
> Cu Stimăt **(Cu stimă)**

Despite the fact that several words were transcribed inaccurately, this procedure can be beneficial to the teacher, as the program corrects errors accurately, including those made by the program itself during transcription. Most likely, in the future, with adequate training, transcription will become significantly more precise with ChatGPT.

Once the transcription and correction are complete, ChatGPT 5.0 is also able to generate a summary of the errors found in the corrected papers, a feature that is very useful for teachers who wish to provide general feedback to the class or assess the language issues faced by different groups of students. This is illustrated in the following example:

Nivel al limbii	Eroare (formă greşită)	Formă corectă	Tip de problemă	Observaţie RLS (A1–A2)
Ortografic	domanavoastră	dumneavoastră	omiterea literelor	dificultate în grafie
	Acuma	Acum	formă neacceptată	frecvent în scrieri A2
Lexical	probleme familiei	probleme în familie	prepoziţie greşită	interferenţă semantică
Morfologic	pentru explicat	de explicat	prepoziţie greşită	control redus al construcţiilor
	cum fost	pentru că a fost	cauzală greşită	lipsa formei compuse
	să mă explica	să-mi explicaţi	acord persoană	pronume + verb (politeţe)

Nivel al limbii	Eroare (formă greșită)	Formă corectă	Tip de problemă	Observație RLS (A1–A2)
Sintactic	propoziții foarte lungi fără delimitare	—	structură frazală defectuoasă	lipsa segmentării frazei
	conective folosite greșit (*pentru discutam*)	—	subordonate ilicite	confuzie între finală/cauzală
	cum fost foarte urgent	*pentru că a fost foarte urgent*	cauzală incorectă	transfer direct din L1
Punctuație	lipsa virgulelor	—	fraze lipite	necesită exersarea pauzelor
	lipsa separatorilor între propoziții	—	segmentare greșită	tipic studenților A1–A2
Pragmatic/ discursiv	adresări inconsistente	—	incoerență pragmatică	nivel A2: registru nesigur

Fig. 3. Classification of errors generated by ChatGPT 5.0

Even though we see that ChatGPT 5.0 can perform complex tasks specific to RFL, we believe it is important to mention its limitations and shortcomings, especially in its free version. These include: limitations of the number of queries that ChatGPT can process, limitations of the number of tasks it can perform, and limitations of the number of files it can analyse in a day. These are the major causes of a very slow pace of work, requiring meticulous planning of prompts and task assignments. Even with these limitations, the chatbot still remains a viable solution for RFL students who can develop their self-learning skills and for teachers who do not have a large number of papers to grade.

6. Conclusions

Despite the limited space in this article, which prevented us from presenting more than one example of each complex RFL task performed by ChatGPT 5.0 based on prior training, we are confident that we have succeeded nonetheless in illustrating that training chatbots is essential for enhancing their efficiency.

We believe that the methodology described herein is both straightforward and practical, requiring neither advanced computer skills nor costly subscriptions. It can be beneficial for specific RFL activities, and ChatGPT 5.0 can effectively assist both RFL teachers and students to complete clearly defined complex tasks.

This is a first step, we believe, towards making the use of chatbots in AI-based RFL teaching and learning more efficient.

Bibliography

1. Aksakallı, Daşer 2025: Canan Aksakallı, Zeynep Daşer, *Unlocking EFL learners' insights into ChatGPT use for L2 writing: The impacts of usage frequency and gender variations*, in "Current Psychology", no. 44, 2025, p. 7957–7977. https://doi.org/10.1007/s12144-025-07437-3.
2. Barrot 2023: Jessie S. Barrot, *Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials*, in "Assessing Writing", Volume 57, July 2023, p. 1-9. https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100745
3. Dafinoiu, Pascale 2015: Cristina-Valentina Dafinoiu, Laura-Elena Pascale, *Limba română pentru studenții străini din anul pregătitor (Nivel A1–A2)*, București, Editura Universitară, 2015.
4. Javad *et alii* 2025: Javad Zare, Ahmad Al-Issa, Fatemeh Ranjbaran Madiseh, *Interacting with ChatGPT in Essay Writing: A Study of L2 Learners' Task Motivation*, "ReCALL", Volume 37, no. 3, 2025, p. 385–402. https://doi.org/10.1017/S0958344025000035.
5. Ji *et alii* 2022: Hyangeun Ji, Insook Han, Yujung Ko, *A Systematic Review of Conversational AI in Language Education: Focusing on the Collaboration with Human Teachers*, in "Journal of Research on Technology in Education", 55 (1), 2022, p. 48–63. doi:10.1080/15391523.2022.2142873.
6. Khoual *et alii* 2024: Mohamed Khoual, Zineb Elkaimbillah, Bouchra Asri, *Significance and Impact of AI on Pedagogical Learning: A Case Study of Moroccan Students at the Faculty of Legal and Economics*, in Yousef Farhaoui, Amir Hussain, Tanzila Saba, Hamed Taherdoost, Anshul Verma (eds) "Artificial Intelligence, Data Science and Applications". ICAISE 2023. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 838, Springer, Cham, 2023, p. 124–129. https://doi.org/10.1007/978-3-031-48573-2_18.
7. Kristiawan *et alii* 2024: Dana Kristiawan, Khaliq Bashar, Dian Pradana, *Artificial Intelligence in English Language Learning: A Systematic Review of AI Tools, Applications, and Pedagogical Outcomes*, in "The Art of Teaching English as a Foreign Language (TATEFL)", no. 5, 2024, p. 207-218. doi: 10.36663/tatefl.v5i2.912.
8. Mompean 2024: Jose A Mompean, *ChatGPT for L2 pronunciation teaching and learning*, in "ELT Journal", Volume 78, Issue 4, October 2024, p. 423–434. https://doi.org/10.1093/elt/ccae050.
9. Platon *et alii* 2012: Elena Platon, Ioana Sonea, Dina Vîlcu, *Manual de limba română ca limbă străină (A1–A2)*, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2012.
10. Platon *et alii* 2020: Elena Platon, Cristina Bocoș, Diana Roman, Lavinia Iunia Vasiu (eds.), *Discurs polifonic în Româna ca limbă străină (RLS). Actele Conferinței Internaționale,* ediția a II-a, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2020.
11. Pop 1991: Liana Pop, *Româna cu sau fără profesor*, Cluj-Napoca, Echinox, 1991.
12. Song, Song 2023: Cuiping Song, Yanping Song, *Enhancing academic writing skills and motivation: assessing the efficacy of ChatGPT in AI-assisted language learning for EFL students*, in "Frontiers in Psychology", no.14, 2023, pp. 1-14. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1260843.

13. Varga 2024: Cristina Varga, *Using ChatGPT in teaching/learning Romanian as a foreign language (RFL). Options and perspectives*, in *Discurs Polifonic în Româna ca limbă străină*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2024, p. 335-373.
14. Yang, Rui 2024: Lu Yang, Li Rui, *ChatGPT for L2 learning: Current status and implications*, in "System", no. 124, 2024, p. 1-14. https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103351.

Contribuții de excepție la înțelegerea limbii române

MARIA ALDEA
Universitatea Babeș-Bolyai

Abstract. *Remarkable Contributions to the Comprehension of the Romanian Language*. In this paper the author brings into attention a series of works meant for the school use and beyond. These books were elaborated at the initiative and under the coordination of the academician Gabriela Pană Dindelegan within the „Iorgu Iordan – Alexandru Rosetti" Linguistic Institute of the Romanian Academy, starting with the year 2024 and appeared at the Univers Enciclopedic Gold Publishing House.

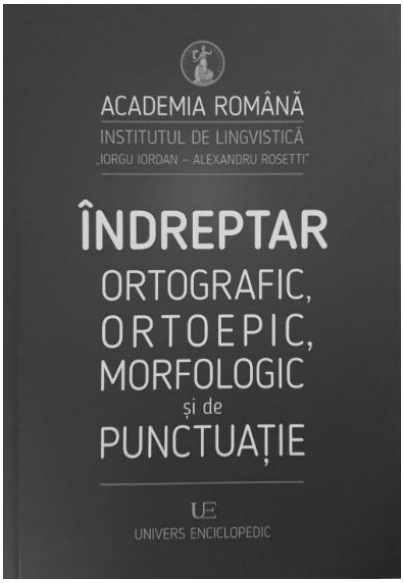
Keywords: *norm*, *Romanian literary language*, *spelling*, *punctuation*, *Romanian idioms*, *free variation*, *free literary variation*, *conversion*, *regressive derivation*

Prezentarea de față își propune să aducă în atenție o serie de lucrări destinate cu precădere uzului școlar (și nu numai), elaborate la inițiativa și sub coordonarea dnei academician profesor universitar dr. Gabriela Pană Dindelegan în cadrul Institutului de Lingvistică „Iorgu Iordan – Alexandru Rosetti" al Academiei Române, începând cu anul 2024 și apărute la editura Univers Enciclopedic Gold.[1]

Gabriela Pană Dindelegan (coordonator), *Îndreptar ortografic, ortoepic, morfologic și de punctuație*, Ediția a VI-a, București, Univers Enciclopedic Gold, 2024, 351 p.

Publicarea celei de a șasea ediții a *Îndreptarului ortografic, ortoepic, morfologic și de punctuație* (ÎOOP[6]), la o distanță de treizeci de ani față de cea anterioară, s-a impus cu necesitate, întrucât a fost nevoie de o aducere la zi a

[1] Menționăm că toate lucrările aici prezentate au fost supuse discuțiilor din cadrul Comisiei academice de cultivare a limbii române, coordonată de dna academician profesor universitar dr. Gabriela Pană Dindelegan.



informaţiei în conformitate cu normele înregistrate în ediția a treia a DOOM-ului, apărut în 2021. Cartea în sine păstrează structura primului *Îndreptar şi vocabular ortografic pentru uzul învăţământului de toate gradele*, elaborat de Sextil Puşcariu şi Teodor Naum (apărut la Bucureşti, Editura „Cartea Românească", în 1932), precum şi „«îndreptarea» morfologică/flexionară" (ÎOOP[6], p. 11) consemnată de DOOM[3].

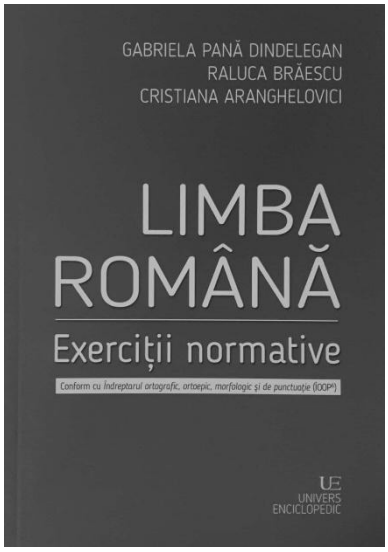
Fixându-şi drept public-țintă „vorbitorul cu grad mediu de instrucție" (p. 13), ediția a șasea a *Îndreptarului* a fost gândită în așa fel încât să clarifice diferite aspecte dificile din punct de vedere normativ, într-o manieră simplificată, care să fie ușor înțeleasă, evidențiindu-se „doar formele generatoare de variație și de greșeli, asigurându-se totodată și identificarea lor gramaticală" (p. 16).

Îndreptarul este organizat în două părți. Prima parte, de natură teoretică, însumează două capitole în care sunt expuse sintetic principiile de scriere specifice limbii române (*Principiile ortografiei românești*, p. 17-25) și informațiile ce privesc norma (*Observații normative generale*, p. 26-120), acestea din urmă evidențiind inventarul de litere propriu limbii române (p. 26-30), valoarea și rolul semnelor ortografice și de punctuație (p. 31-63) și regulile de scriere și de pronunțare în limba română (p. 63-99). Această primă parte se încheie cu o serie de recomandări și observații pe marginea părților de vorbire, dar și a modului de formare a cuvintelor (p. 100-120).

Partea a doua a lucrării este destinată inventarului de unități lexicale (*Vocabularul*, p. 125-324). Precedat de o prezentare a normelor care au stat la baza (tehno)redactării cuvintelor (p. 121-124), *Vocabularul* înregistrează nu doar cuvinte considerate a pune probleme de întrebuințare corectă atât în scriere, cât și în rostire, ci și unele „clase «funcționale» de cuvinte (prepoziții, conjuncții, unele pronume și unele adverbe), precum și clase cu particularități speciale de flexiune (termeni cu flexiune neregulată, cu flexiune hibridă, cuvinte cu paradigmă defectivă, cuvinte invariabile, paronime, omonime totale sau parțiale)" (p. 14), acestea având ca finalitate „aprofundarea informației descriptiv-flexionare" (p. 14).

Vocabularul este însoţit de *Anexe* (p. 325-348) ce aduc în faţa utilizatorului (a) o serie de nume proprii care ridică dificultăţi de natură grafică, fonetică şi gramaticală (p. 325-336), (b) un inventar de nume latineşti şi greceşti (p. 336-344) şi (c) o listă de ortograme (p. 344-348) apreciate a crea dificultăţi în redarea lor corectă din punct de vedere grafic. Lucrarea se încheie cu o *Bibliografie selectivă* (p. 349-351).

Gabriela Pană Dindelegan, Raluca Brăescu, Cristiana Aranghelovici, *Limba română. Exerciţii normative*, Bucureşti, Univers Enciclopedic Gold, 2024, 191 p.



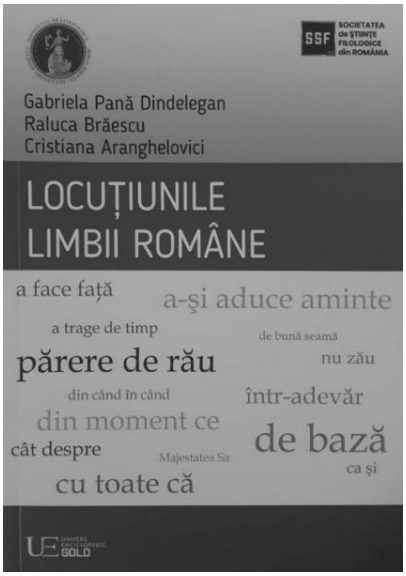
Seria deschisă de apariţia ÎOOP[6] este continuată cu o lucrare cu caracter aplicativ, prin care autoarele îşi propun „să adâncească, prin exerciţii normative, latura aplicativă a *Îndreptarului*, cea care asigură utilizarea în practica lingvistică a informaţiei conţinute în *Îndreptar*" (p. 7).

Volumul cuprinde două părţi. Prima parte este concepută sub forma unei *Culegeri de exerciţii* (p. 11-143), ce acoperă toate nivelurile sistemului limbii române (ortografie, ortoepie, fonetică, morfologie, sintaxă, lexic), fiind concretizate în 151 de exerciţii însoţite de rezolvări cu explicaţii pentru buna lor înţelegere.

Partea a doua, gândită ca un *Caiet de exerciţii* (p. 144-180), urmează, tipologic-organizaţional, prima parte, însă, spre deosebire de aceasta, se detaşează, pe de o parte, prin faptul că permite rezolvarea acestora direct pe carte şi, pe de altă parte, prin rezolvarea selectivă a unora dintre exerciţiile propuse (p. 181-189).

Meritul lucrării se datorează, din punctul nostru de vedere, seriei de *comentarii* care ajută cititorul să înţeleagă „tipul de greşeală, circumstanţele care favorizează apariţia greşelii, dificultăţi şi «capcane» lingvistice, cazuri de variaţie liberă. Comentariile asigură, pe lângă inventarierea şi corectarea greşelilor, şi înţelegerea şi explicarea apariţiei lor" (p. 8), pentru că, aşa cum bine remarcă autoarele, „numai dacă le înţelegi, le poţi corecta" (p. 8).

Gabriela Pană Dindelegan, Raluca Brăescu, Cristiana Aranghelovici, *Locuțiunile limbii române*, Bucureşti, Univers Enciclopedic Gold, 2025, 103 p.



A treia carte din seria *Îndreptarului* este cea dedicată locuțiunilor limbii române. Organizată în trei părți, lucrarea își propune să fie o resursă utilă pentru cei interesați de modul de constituire, de selecție și de interpretare a grupurilor neanalizabile de cuvinte.

Astfel, în prima parte, *Aspecte teoretice: delimitări conceptuale și terminologice* (p. 11-26), sunt discutate, din punct de vedere teoretic, elemente ce țin de accepția termenului, de confuziile terminologice pe care le poate genera asimilându-se expresiilor, frazeologismelor și colocațiilor, de tipologia locuțiunilor, de analiza lor etc.

Partea a doua a cărții, *Inventar de locuțiuni și comentarii* (p. 27-70), are o finalitate dublă: pe de o parte, să ofere un inventar al fiecărui tip de locuțiune și, pe de altă parte, să argumenteze și să clarifice în *Comentarii* „de ce unele formații sunt cuprinse în liste, iar altele, cu mai mare autonomie a componentelor, lipsesc din liste" (p. 27), insistându-se asupra criteriilor ce trebuie îndeplinite pentru ca o grupare de cuvinte să poată fi integrată actualelor liste.

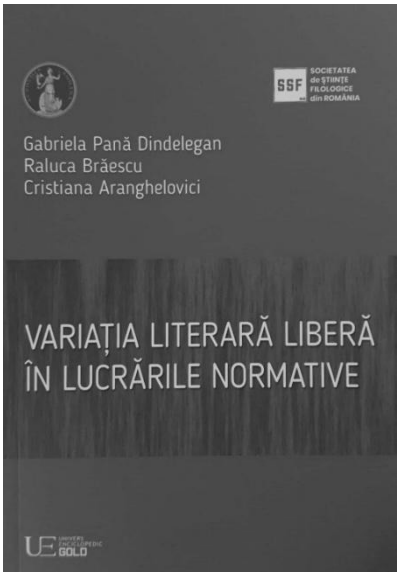
Partea a treia a lucrării, *Exerciții* (p. 71-97), are un caracter practic și cuprinde 30 de exerciții, toate cu rezolvări și, selectiv, completate cu comentarii, ceea ce permite utilizatorului nu doar să-și verifice cunoștințele gramaticale, ci și să-și însușească un model de analiză corect.

Gabriela Pană Dindelegan, Raluca Brăescu, Cristiana Aranghelovici, *Variația literară liberă în lucrările normative*, Bucureşti, Univers Enciclopedic Gold, 2025, 151 p.

Cartea consacrată variației libere și variației literare libere completează seria de lucrări normative deschisă de *Îndreptar*.

Prin modul de organizare, cititorul descoperă și se familiarizează, în primul rând, cu conceptele în jurul cărora se construiește lucrarea, evidențiindu-se nu doar „zonele în care intervin variațiile literare libere" (p. 22-24), ci și „atitudinea lucrărilor normative față de variația literară liberă" (p. 29-

30), pentru ca, apoi, pe baza inventarului realizat, să parcurgă diversele tipologii, ilustrate de numeroasele variante „determinate istoric de dinamica limbii literare înseşi (vezi variantele flexionare vs variante predominant convenţionale (vezi despărţirea la capăt de rând sau variantele tipurilor de abreviere)" (p. 31). Toate tipurile de variaţie discutate sunt însoţite de explicaţii şi exemple selectate din cele trei ediţii ale DOOM-ului, ce surprind atât evoluţia variantelor, cât şi preferinţa vorbitorilor pentru o formă sau alta.



Noţiunile teoretice abordate sunt concretizate într-un set de 26 de exerciţii cu rezolvări şi comentarii (p. 123-146), ce permit cititorului să înţeleagă şi să-şi însuşească variantele corecte, literare.

Gabriela Pană Dindelegan, Raluca Brăescu, Irina Nicula Paraschiv, Cristian Moroianu, *Conversiunea şi derivarea regresivă*, Bucureşti, Univers Enciclopedic Gold, 2025, 128 p.

Cartea tratează două dintre procedeele de formare internă a cuvintelor, anume conversiunea şi derivarea regresivă. Fiecare dintre cele două procedee este abordat în capitole distincte, însă urmând acelaşi model de prezentare.

În prima parte, elaborată de Gabriela Pană Dindelegan, Raluca Brăescu şi Irina Nicula Paraschiv, se discută fenomenul conversiunii, aducându-se clarificări atât de natură terminologică, cât şi asupra comportamentului gramatical şi semantic al noilor cuvinte, asupra tipologiei acestora (vezi *Concept şi terminologie*; p. 13-20), pentru a se evidenţia apoi situaţiile litigioase ce ridică dificultăţi de interpretare corectă (vezi *Chestiuni litigioase. Conversiune sau relaţie gramaticală?*; p. 21-29).

O atenţie particulară este acordată inventarului şi analizei fiecărui tip de conversiune (substantivizarea, adjectivizarea, adverbializarea) (p. 30-66), analiză însoţită de comentarii explicative clare şi punctuale.

Partea a doua, semnată de Cristian Moroianu, se ocupă de fenomenul derivării regresive. Autorul insistă pe marginea definirii conceptului, a comportamentului gramatical şi semantic, a tipologiei acesteia (vezi *Concept şi terminologie*; p. 87-93), ca să se aplece apoi atât asupra dificultăţilor de analiză (vezi *Probleme de interpretare şi dificultăţi de analiză*; p. 94-97), cât şi asupra inventarului şi a tipurilor de derivare regresivă (vezi *Tipologie şi inventar*; p. 98-119).

Ambele procedee sunt însoţite de câte un set de zece exerciţii cu rezolvarea lor (p. 67-80, 120-126).

Precizăm, de asemenea, că toate lucrările din seria deschisă de *Îndreptar* sunt însoţite de o *Bibliografie selectivă.*

În concluzie, putem afirma că toate cărţile aici expuse au meritul de a se constitui într-o resursă didactică indispensabilă atât cadrului didactic, cât şi elevului/studentului, dar şi oricărei persoane interesate să întrebuinţeze corect limba română. Comentariile explicative clare, prezente în aceste lucrări cu finalitate didactică, contribuie incontestabil la selecţia, analiza şi interpretarea corectă a faptelor de limbă, a fenomenelor lingvistice, ceea ce permite celui care le parcurge să aibă o înţelegere adecvată a limbii române.