

**Andreea Teletin<sup>1</sup>**

Universitatea din București

Facultatea de Limbi și Literaturi Străine

[ID https://orcid.org/0000-0002-5915-5643](https://orcid.org/0000-0002-5915-5643)

**Iulia Nica<sup>2</sup>**

Institutul Limbii Române

Universidad de Salamanca, Facultad de Filología

Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, Facultatea de Litere

[ID https://orcid.org/0000-0003-2249-5684](https://orcid.org/0000-0003-2249-5684)

## „ÎNTÂI ASCULTĂ ȘI PE URMĂ VORBEȘTE”. DEZVOLTAREA COMPREHENSII ORALE CU AJUTORUL MATERIALELOR AUTENTICE ÎN PREDAREA ROMÂNII CA LIMBĂ STRĂINĂ

Dezvoltarea recentă a tehnologiei și prevalența multimodalității în comunicarea digitală întăresc rolul comprehensiunii orale în stăpânirea limbilor. Abordăm dezvoltarea acestei competențe – în predarea românei ca limbă străină (RLS) – cu ajutorul textelor autentice, relativ puțin prezente în manualele de specialitate actuale. În prima parte introducem o serie de considerații teoretice și metodologice privind comprehensiunea orală, tipologia textuală și utilizarea documentelor autentice la cursurile de limbi străine. În partea a doua propunem o serie de activități didactice pentru cele șase niveluri de competență lingvistică din *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL)* pe baza unor texte variate, disponibile pe Internet.

**Cuvinte-cheie:** româna ca limbă străină (RLS), lingvistică aplicată, comprehensiune orală, materiale autentice, multimodalitate

### 1. Introducere

Evoluția tehnologică recentă a adus transformări în numeroase aspecte ce țin de comunicare. Pentru a aminti doar câteva exemple, telefoanele mobile

<sup>1</sup> andreea.teletin@lils.unibuc.ro

<sup>2</sup> nica@usal.es

permit interacțiunea aproape oriunde în timp și în spațiu, în timp ce pe Internet sunt disponibile o infinitate de înregistrări audio-video sau pot fi urmărite, în timp real, emisiuni de radio și de televiziune, cursuri universitare și conferințe. În paralel, se observă ponderea accentuată a comunicării multimodale, în care se îmbină imaginea, sunetul și scrisul. Comprehensiunea orală devine astfel o competență lingvistică tot mai importantă în stăpânirea limbilor străine, competență care trebuie antrenată astăzi nu doar pentru interacțiunea verbală directă, ci și pentru accesul la informația disponibilă în mediul virtual.

Plecând de la experiența acumulată la lectoratele de limbă română de la Paris, Sevilla și Salamanca, lucrarea abordează problema comprehensiunii orale în predarea românei ca limbă străină (RLS), cu atenție specială asupra ascultării active și a utilității pe care o au textele autentice în dezvoltarea acestei competențe. Expunem întâi o serie de considerații teoretice și metodologice, pentru ca, în partea a doua, să propunem activități didactice la fiecare dintre cele șase niveluri de competență lingvistică, A1-C2, din *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi* (CECRL).

## 2. Preliminarii teoretice și metodologice

Mult timp parțial neglijată în predarea limbilor, comprehensiunea orală se bucură de o atenție reînnoită și intensificată în ultimele decenii, prin încorporarea documentelor autentice la lecții și prin apariția unor studii teoretico-metodologice aprofundate (Nonnon, 2000; Suffys, 2000; Johnen, 2012; Alrabadi, 2011).

S-a semnalat, în repetate rânduri, complexitatea acestei competențe lingvistice, considerată drept cel mai dificil de însușit în învățarea unei limbi străine. Astfel, comprehensiunea orală necesită cunoștințe multiple, privind: sistemele fonologic, grafic și textual; valorile funcționale și semantice ale structurilor lingvistice; regulile socioculturale ale comunității în care se desfășoară comunicarea; factorii extralingvistici care intervin în discursul oral, precum gesturile, expresiile faciale sau orice alt indiciu folosit inconștient de un vorbitor nativ (Slama-Cazacu, 1982; Araújo Carreira, 1997; Dascălu Jinga & Pop, 2003; Pop, 2014). În plus, comprehensiunea orală antrenează, simultan, operații multiple – ascultare, detectare, selectare, identificare și recunoaștere –, ceea ce presupune, o dificultate sporită pentru vorbitorii altor limbi.

Gremmo & Holec (1990), urmași de Cornaire (1998), disting între: *ascultarea globală*, prin care se descoperă sensul general al textului; *ascultarea de veghe* (de exemplu, ascultarea știrilor la radio în timp ce se fac alte activități), produsă inconștient și fără să aibă drept scop înțelegerea, un indiciu auzit putând totuși atrage atenția ascultătorului; *ascultarea detaliată*, urmărind reconstituirea documentului cuvânt cu cuvânt; *ascultarea selectivă*, atunci când informațiile căutate sunt localizate în text și se ascultă cu atenție doar pasajele respective.

În paralel, s-au elaborat două modele centrale ale comprehensiunii orale, utilizate în practică separat sau complementar: unul orientat dinspre formă către sens și celălalt orientat dinspre sens către formă, în bibliografia francofonă numite semasiologic și respectiv onomasiologic, iar în bibliografia anglo-saxonă, *bottom-up* și respectiv *top-down*. În primul model, sunt delimitate următoarele faze ale comprehensiunii orale: *discriminarea*, în care se izolează lanțul fonic al mesajului și se identifică „sunetele” care formează acest lanț; *segmentarea*, în care se delimitează cuvintele, grupurile de cuvinte, propozițiile pe care sunetele le reprezintă; *interpretarea*, în care se asociază un sens cuvintelor, grupurilor de cuvinte și propozițiilor; *sinteza*, în care se construiește sensul general al mesajului, „adăugând” semnificațiile cuvintelor, ale grupurilor de cuvinte și ale propozițiilor. În cadrul celui de-al doilea model, se fac întâi *presupuneri* cu privire la conținutul mesajului, pe baza cunoștințelor de care se dispune (generale sau specifice, legate de situația de comunicare: destinatar, intenții probabile, loc, moment) și pe baza informațiilor ce se înțeleg din mesaj; astfel se stabilesc *ipoteze* de ordin semantic, la nivel global și la nivel mai restrâns. În schimb, ipotezele de ordin formal țin cont de unitățile de sens care rezultă din unitățile formale de suprafață, cum ar fi replicile, enunțul, propoziția, grupurile de cuvinte, cuvântul. În final, *se verifică* ipotezele semantice și cele formale.

Înțelegerea unui mesaj oral necesită o pregătire sistematică, iar practica ascultării este esențială pentru dezvoltarea abilităților specifice. Potrivit CECRL, un utilizator independent trebuie să înțeleagă limba pe care o aude în jurul lui și să se descurce singur; prin urmare, este necesar să fie expus cât mai repede și cât mai des posibil textelor autentice. Studenții iau astfel contact cu comunicarea reală între vorbitorii nativi: spontană, deseori informală, cu numeroase forme non-standard și cu caracteristici ale vorbirii, precum ezitări, greșeli, pauze, abrevieri, repetări, parafraze etc.

Pentru clasificarea documentelor autentice, luăm ca punct de reper – relativ – tipologia lui Jean-Michel Adam (Adam, 1992, p. 147), elaborată pentru textele scrise: narațiunea, descrierea, argumentația, explicația și dialogul. Ne distanțăm însă de această tipologie în privința dialogului, pe care îl considerăm o categorie transversală, de alt nivel decât celelalte patru tipuri. Concret, dialogul impune cunoașterea unor procedee de natură diversă: a) enunțiative, precum pronumele de persoana I și a II-a, formele de politețe și interjecțiile; b) sintactice și gramaticale, legate de tipuri de propoziții, dar și de timpuri verbale; c) discursive, precum conectorii; d) lexicale, care țin de registrul formal sau informal, de limbajul popular; e) stilistice, de exemplu, comparația, metafora, antiteza, hiperbola, enumerarea; f) prozodice, precum ritmul, pauza, accentul, intonația, tonul; g) procedee vizuale, mai ales în cazul documentelor audiovizuale, cum ar fi gesturile sau expresiile faciale.

Este deopotrivă utilă în predarea limbilor străine o altă distincție (Peytard, 1971; Kerbrat-Orecchioni, 1990; Vion, 1993), între: 1) texte orale spontane (conversații față în față, dezbateri), 2) texte orale pregătite (interviuri, jurnale de știri), 3) texte scrise pentru a fi ascultate (conferințe, povești, piese de teatru) și 4) texte scrise pentru a fi văzute (reclame, videoclipuri, filme, piese de teatru). Subliniem însă eterogenitatea interacțiunilor orale, care frecvent combină mai multe genuri. În cadrul genului 1, se pot menționa texte instituționalizate (Levinson, 1992, p. 69), care cuprind activități frecvente și stabile, cu determinare finalită și socială, sau evenimente cu anumite constrângeri (intervenții, participanți, cadru de desfășurare, printre altele): lecții, interviuri de lucru, interogatorii în justiție, meciuri de fotbal, sarcini în cadrul unui workshop, cine festive etc. Genul 2 include discursuri abstracte (Kerbrat-Orecchioni & Traverso, 2004), cu caracteristici retorico-pragmatice sau legate de organizarea discursivă, categorii discursive identice celor ale scrisului (narațiune, descriere, argumentare etc.), dar și unități pragmatice ce țin de actele de limbaj (salutul, un constituent esențial al unui gen de tipul 1, precum o întâlnire pe ascuns).

Limba prezintă în manualele de română pentru străini este de obicei standard, cu puține elemente de variație, iar în forma sa orală, fără excese de viteză, cu un ritm de vorbire susținut și lipsită de fenomenele inerente vorbirii. În paralel însă, încep să apară preocupări de dezvoltare a comprehensiunii orale cu ajutorul documentelor autentice (González-Barros 2020, Grigore 2022, Toma 2022).

În practică, la cursurile de limbă română din străinătate, am utilizat constant o gamă largă de documente orale autentice, în totalitate disponibile pe Internet: de tip narativ (cântece, povești, emisiuni istorice, podcasturi, filme, piese de teatru, audiobookuri), descriptiv (ghicitori, anunțuri matrimoniale, știri scurte, buletine meteorologice, telejurnale, portrete, documentare, ghiduri turistice), explicativ (campanii instituționale, reguli de joc, instrucțiuni de folosire, rețete, itinerarii turistice, conferințe, reportaje), argumentativ (reclame, critici de film, editoriale, predici religioase, discursuri, dezbateri politice).

Alegerea unor astfel de materiale a ținut cont, pe lângă posibilitatea de a fi ușor accesate online, în regim liber, de o serie de alte aspecte: adecvarea la nivelul de pregătire a studenților, pentru a evita sau a minimiza explicațiile, ilustrarea variației în pronunție (de exemplu, din regiuni distincte ale României și din Republica Moldova), comunicarea în contexte cotidiene, transmiterea elementelor de cultură relevante. Ne-am îndepărtat, în general, de documentele audio prefabricate, cu voce, debit, intonație și accent standardizate, care nu permit cursanților o imersiune lingvistică reală și deci înțelegerea vorbitorilor nativi în situații comunicative normale. Un aspect suplimentar pe care l-am avut în vedere este multimodalitatea textelor. Aceasta trezește și menține curiozitatea

studenților prin varietatea resurselor expresive (componentele vizuală, auditivă și scrisă); în același timp, prezintă atribute folositoare predării limbilor: elemente paralingvistice (gesturi, mimică), fonetice (fenomene prozodice, accente) și alte trăsături de oralitate (registre de limbă), secvențe scrise, imagini și muzică. Inclus destul de rar în manualele de RLS, umorul este, alături de multimodalitate, o caracteristică deloc secundară în selectarea materialelor. În primul rând, introducerea unei componente comice în procesul de învățare este o adevărată sursă de plăcere și de motivație pentru studenți, iar limba este văzută în situații reale (Étienne & Vanbaelen, 2021). Totodată, umorul contribuie substanțial la cizelarea comprehensiunii întrucât aduce elemente suplimentare – de tip lingvistic, pragmatic ori sociocultural – și deci un grad crescut de complexitate în interpretarea textelor.

În literatura de specialitate se propun tipuri de texte orale la fiecare dintre cele șase niveluri de competență lingvistică din CECRL; pentru limba română, o astfel de tipologie apare, de exemplu, în Platon et al. (2014), pentru nivelurile A1-B2. Plecând de la experiența didactică și ținând cont de criteriile menționate, reunim, la rândul nostru, un inventar al documentelor orale utile predării românei ca limbă străină.

Nivel	Tip narativ	Tip descriptiv	Tip explicativ	Tip argumentativ
A1	cântece	ghicitori	campanii instituționale	reclame
A2	povești	anunțuri matrimoniale	reguli de joc instrucțiuni de folosire	critici de film
B1	emisiuni istorice	știri scurte buletine meteorologice	rețete	editoriale
B2	podcasturi	telejurnale portrete	itinerarii turistice	predici religioase
C1	filme piese de teatru	documentare lungi	conferințe	discursuri politice
C2	audiobookuri	ghiduri turistice	reportaje	dezbateri politice

Exemple de documente orale autentice pentru cursurile de RLS

La fel ca Platon et al. (2014, p. 9–10), suntem părere că asocierea tipurilor de texte cu nivelurile de competență lingvistică din CECRL este flexibilă și pur

orientativă. În realitate, același gen poate fi folosit la aproape orice nivel dacă este ales în mod corespunzător cunoștințelor respective, după cum se poate observa în partea aplicată a acestei lucrări, unde utilizăm secvențe din filme la diferitele stadii ale parcursului didactic al studenților.

Filmul este, de altfel, o resursă educativă extrem de utilă: profesorului îi pune la dispoziție eșantioane audio-video relevante pentru aspecte lingvistice și culturale variate, iar studentului îi oferă plăcerea vizionării unei înregistrări de dimensiuni mai mici sau mai mari (trailer, scurtmetraj, lungmetraj). În plus, producțiile cinematografice le permit cursanților să intre în contact direct cu limba română așa cum este ea vorbită în realitate, într-un ritm mai natural și mai variabil decât instrucțiunile profesorului, cu elipse, discontinuități, incoerențe etc. Deși filmele românești sunt ușor accesibile – inclusiv prin site-uri specializate (<https://cinepub.ro>) –, bibliografia dedicată predării limbii române pentru străini nu le acordă o atenție deosebită.

La cursurile de limbi străine, utilizarea documentelor orale presupune, de obicei, trei etape principale: preascultarea, ascultarea și postascultarea/reascultarea. Preascultarea are rolul de pregătire pentru prima audiere, prin activități de brainstorming, fără ca studenții să aibă la dispoziție transcrierea textului: discutarea unui cuvânt-cheie, folosirea de imagini sau de texte legate de conținutul materialului audio(-video) etc. În ascultarea propriu-zisă se desfășoară activități de înțelegere a textului, în ansamblu și în detaliu, plus de verificare a acestui proces: ordonarea paragrafelor, întrebări care includ amănunte despre conținut, cu răspunsuri de tip *adevărat/fals* sau la alegere, întrebări specifice sau cu dificultate variată, întocmirea listelor de cuvinte noi, completarea spațiilor libere din transcriere, repetarea cu voce tare pentru îmbunătățirea pronunției etc. Postascultarea constă în activități de producere plecând de la text, precum comentarea a ceea ce s-a ascultat, utilizarea vocabularului și a structurilor gramaticale în situații noi, reformulări, prezentarea unor elemente de cultură și civilizație, introducerea altor activități de ascultare pornind de la texte similare. Respectarea celor trei faze este cu atât mai necesară în cazul textelor autentice, destinate vorbitorilor nativi, a căror înțelegere este mai dificilă în comparație cu înregistrările din manuale.

În activitățile de comprehensiune orală combinăm segmentarea și reiterarea documentelor utilizate. Pe baza acestor procedee de manipulare – cu modificare minimală – a textelor, se pot realiza exerciții ghidate, precum întrebări de tip *adevărat/fals*, cu opțiuni predefinite sau care necesită răspunsuri limitate, precise, și, în egală măsură, activități complexe, cu o mai mare autonomie a studentului: întrebări deschise, scheme, reformulări, rezumate. La fiecare nivel din CECRL, exercițiile de comprehensiune orală pot fi utilizate inclusiv pe post de introducere ori de recapitulare. Deși acordăm întâietate – în actul de comunicare

– activităților de ascultare, acestea sunt permanent integrate cu lectura, cu conversația și cu redactarea. Documentele orale pot fi folosite pentru alte competențe: de exemplu, subtitrările și transcrierile pot transforma o activitate de comprehensiune orală într-o cerință de comprehensiune scrisă. Familiarizarea studenților cu genuri textuale diferite este complementară cu prezentarea culturii românești. O pluralitate de înregistrări autentice, cu accente, intonații, fluxuri și contexte diferite (știri, spoturi publicitare, conversații, știri TV, interviuri, scheciuri, cântece, povești), e de natură să încurajeze deopotrivă învățarea interculturală.

### 3. Activități didactice de comprehensiune orală

Propunem, în continuare, o serie de activități pentru dezvoltarea competențelor comunicative la nivelurile A1-C2 de predare a limbii române, în conformitate cu cerințele CECRL.

#### *Nivelul A1*

Documentele autentice se pot folosi încă de la începutul studiului limbii române, prin secvențe foarte simple și de dimensiuni reduse. Anecdota, de exemplu, este dialogată și, în plus, are note de umor accesibile studenților.

Material: Anecdota „Alo?” dintr-o serie de momente umoristice pentru televiziune. <https://www.youtube.com/watch?v=J2BOTY-tnR4> [15.04.2023] (fragmentul 00:00-00:15; durată 15”). Transcriere:

- *Alo? Șase, unu, unu, unu, unu, unu, unu?*
- *Nu: șase, unșpe, unșpe, unșpe.*
- *Vă rog să mă scuzați pentru deranj!*
- *Nu face nimic [...] !*

Clară și lentă, cu repetiții, această anecdotă permite fixarea conținuturilor inițiale ale învățării unei limbi, precum salutarile, alte formule de politețe și numeralul cardinal, cel din urmă inclusiv în registrul colocvial. Sugerăm următoarele activități de ascultare, în formulări cât mai simple:

- „Imediat ascultăm un video. Ce tip de comunicare este: dialog, monolog, prezentare...?”
- „Ce fel de conversație se aude?”; „Cum se inițiază o conversație la telefon?”; „Ce altă formulă de politețe se poate utiliza?”; „Cum răspundem?”.
- „Ce numere de telefon apar în video?”; „Ce secvențe orale se repetă?”.
- „Cum traducem *unșpe*?”; „Cum scriem?”; „Cum mai putem spune *doisprezece, treisprezece, ... nouăsprezece*?”.
- „Lucrați în perechi. Creați și apoi interpretați un dialog la telefon.”

Oarecum similare anecdotelor dialogate, unele secvențe de film de lungime minimă, cu lexic limitat și cu sintaxă elementară, pot fi selectate, la fel, pentru nivelul A1.

Material: Scena „Știi să...?” din filmul *Veronica se întoarce*, 1974. [https://www.youtube.com/watch?v=RZWC\\_drqEh8](https://www.youtube.com/watch?v=RZWC_drqEh8) [15.04.2023] (fragmentul 00:12-00:22; durată: 10''). Transcrierea fragmentului:

- Știi să cânti?
- Așa și-așa.
- Știi să joci?
- Așa și-așa.
- Ei... Păi la tine, draga mea, toate sunt așa și-așa!

După ce s-a studiat indicativul prezent, fie și numai pentru primele două persoane (*eu, tu*), secvența aleasă poate servi la introducerea sau la fixarea (pentru aceleași persoane) a construcției cu un verb principal urmat de un verb subordonat, la conjunctiv, de tipul [*a ști* + verb la conjunctiv]. Iterația focalizează întrebarea în care se folosește construcția și sprijină înțelegerea acesteia din urmă; tot iteratia, completată de intonație și de mimică – balansarea capului – facilitează interpretarea răspunsului. Pe lângă activitățile de comprehensiune, înregistrarea permite altele de exprimare a abilităților, a cunoștințelor și a dorințelor (pentru persoanele I și a II-a singular):

- „Cine apare în video?”.
- „Ce verbe se folosesc?”; „Cum se traduc?”.
- „Observăm verbul *a juca* (cf. Ciorănescu (2007), cu etimologie latină: lat. pop. \**iōcāre*, > it. *giocare*, prov. *jogar*, fr. *jouer*, sp. *jugar*, port. *jogar*, rom. *a juca*, dar cu evoluție semantică particulară: sensul de „a dansa”, posibil calc după slavă sau rezultat al unei evoluții interne, astăzi cu marcă populară; cu acest sens se utilizează astăzi verbul *a dansa* < fr. *danser*)”.

- „Cum răspunde fetița la întrebări?”.
- „Ce alte răspunsuri sunt posibile?”.
- „Cum am putea completa fraza *Știi să...?*”.
- „Lucrați în perechi. Creați și apoi interpretați un dialog de tipul *Știi să...?*”.
- „Repetăți cu structurile *Poți să...?*, *Vrei să...?*”.

Pe lângă înregistrările scurte, utile pentru studiul unui anumit conținut lexical sau gramatical, spre finalul nivelului A1, eventual în perioada de recapitulare, se pot folosi documente mai ample.

Studiile dedicate comprehensiunii orale semnalează că aceasta este facilitată de conținuturi familiare ascultătorilor (Duarte, 2018). În acord cu astfel de observații, selectăm o expunere audio-video despre Uniunea Europeană și



instituțiile aferente. Accesul ușor la conținut face ca, în pofida dimensiunilor medii, înregistrarea să fie potrivită studenților la sfârșitul nivelului A1. Stilul modern și multimodalitatea – desene, scris – aduc o notă ludică și sprijină înțelegerea.

Material: Prezentarea *Uniunea Europeană*. [https://www.youtube.com/watch?v=kq\\_LcuYvr4I](https://www.youtube.com/watch?v=kq_LcuYvr4I) [15.04.2023] (durată integrală: 6' 30''). Se utilizează efectiv fragmentele 0:08-00:15, de 7'', 1:39-2:38, de 59'', și 2:38-3:30, de 52'', transcrise în continuare:

(fragmentul 0:08-00:15)

*Oameni buni, hai să vedem de ce există UE, ce este UE și cu ce ne ajută concret.*

(fragmentul 1:39-2:38)

*UE e o alianță politică și economică, definită de niște tratate. În prezent, are șapte instituții principale: Consiliul European, Comisia Europeană, Parlamentul European, Consiliul UE, Curtea Europeană de Conturi, Banca Centrală Europeană și Curtea Europeană de Justiție.*

*La Consiliul European se întâlnesc șefii statelor membre care decid în mod unanim ce vor să facă în UE. Comisia Europeană administrează Uniunea Europeană în baza politicilor existente, calculează bugetul UE și inițiază proiecte pentru politici noi, conform deciziilor Consiliului European. Parlamentul European și Consiliul UE votează proiectele de lege scrise de Comisie. Banca Centrală administrează moneda Euro și ține inflația sub control. Curtea de Conturi stă cu ochii pe instituțiile UE și vede cum e folosit bugetul, iar Curtea de Justiție se asigură că statele membre și instituțiile UE respectă legile europene.*

(fragmentul 2:38-3:30)

*Bun! Uniunea Europeană e un organism mare și complicat. Întrebarea e cu ce ajută UE țările membre. Ca să aflăm, hai să ne uităm pe bugetul EU. Pentru perioada 2021-2027, UE are un buget de 1,2 trilioane de euro. În mare, banii se duc pe: [a] fonduri pentru agricultură și protecția mediului, [b] investiții în întreprinderi mici și mijlocii, digitalizare, energie sustenabilă, infrastructură de transport, servicii medicale, dezvoltare urbană sustenabilă, crearea de locuri de muncă, programe educaționale, proiecte de cultură și altele – hai să-i zicem dezvoltare – și [c] fonduri pentru cercetare și inovare. Se mai dau bani pentru: sprijinul țărilor vecine, administrația publică europeană, migrație și administrarea granițelor și, nu ultimul rând, securitate și apărare.*

Cu ajutorul înregistrării orale selectate, se pot repeta și fixa probleme de vocabular (instituții, activități), de gramatică (genul și numărul substantivului, articolul definit, formele și topica adjectivului, indicativul prezent plus persoanele I și a II-a, singular și plural, ale conjunctivului prezent), de stilistică (limbajul standard vs. registrul colocvial) ori pragmatico-discursive (dialogul, expunerea). Alternativ, înregistrarea poate fi utilizată parțial, prin fragmente scurte, pe parcursul nivelului A1 pentru a trata o serie dintre problemele menționate.

Un astfel de document permite totodată introducerea sau, după caz, exersarea unor strategii articulate de comprehensiune, precum metoda EuroCom. În cazul concret al intercomprehensiunii romanice, EuroComRom prevede următoarele tipuri de cunoștințe comune („site”) pe care studenții le pot folosi în descifrarea sensului unui text: 1) vocabularul internațional; 2) vocabularul panroman; 3) corespondențele fonetice și grafice; 4) grafii și pronunții; 5) structuri sintactice panromanice; 6) elemente morfo-sintactice; 7) prefixe și sufixe (Reinheimer *et al.*, 2001).

Menționăm – într-o formă schematizată, pentru simplitatea expunerii – câteva modalități de a folosi înregistrarea.

*Preascultare.* Se anunță tema (0:08-00:15).

– Se introduce sigla UE pentru Uniunea Europeană.

– Se introduce/fixează interjecția *hai!* și utilizarea acesteia cu verbe la conjunctiv.

– Se introduc/fixează formele de conjunctiv (aici, persoana I plural) într-un context ușor.

– Se introduc/fixează cuvintele interogative, precum *ce?*, în varii structuri: *De ce?*, *Cu ce?*.

*Ascultare (1).* O rundă de urmărire integrală a fragmentului selecționat (1:38-3:30), eventual la viteză redusă.

1.1. Vizionare, anticipată de obiectiv: „Notați ce cuvinte nu înțelegeți”. După vizionare, se enumeră și se traduc în grup unitățile lexicale respective.

1.2. Se ascultă doar partea audio, fără nicio altă operațiune; se repetă.

*Ascultare (2).* Runde de vizionare parțială, cu interes centrat pe anumite probleme care sunt anunțate studenților.

2.1. O rundă de vizionare scurtă (1:39-1:59), cu preambulul „Acum ne interesează ce nume au instituțiile UE”.

– Se cere studenților: „Completați numele următoare (atenție, pot fi două opțiuni): *Curtea Europeană...* [răspunsuri: *de Conturi*, *de Justiție*]; *Consiliul...* [răspunsuri: *Europei*, *European*]; *Comisia...* [răspuns: *Europeană*]; *Banca Centrală....* [răspuns: *Europeană*].”

Plecând de la răspunsuri, se pot realiza mici alte exerciții:

– Se face distincția între structuri sintactice: [SUBSTANTIV + ADJECTIV] vs. [SUBSTANTIV + *de* + SUBSTANTIV].

- La fel, se disting cuvinte în contexte similare: *de Conturi* și *de Justiție*.
- Se face diferența între: *european*, *europeană*, *Europei*. Se învață/fixează formele adjectivului.

- Se fixează articolul definit, cerându-se identificarea substantivelor articulate cu articol definit.

2.2. Runde de vizionare foarte scurtă (fragmente din secvența 1:59-2:40), cu indicația preliminară „Atenție la ce face fiecare instituție europeană”. Se utilizează fragmentele corespunzătoare fiecărei instituții în parte, cu scopul de a introduce/fixa verbele prin întrebări variabile: cu reluarea sau parafrizarea formulărilor din video („*INSTITUȚIA face A?*”), disjunctive („*INSTITUȚIA face A sau B?*”) sau libere („*Ce face INSTITUȚIA?*”).

- De exemplu, pentru fragmentul 1:59-2:05: „Ce face Consiliul European?”; „Care e forma verbului la infinitiv?” Se procedează similar cu alte fragmente: 2:06-2:16, pentru Comisia Europeană; 2:17-2:22, pentru Parlamentul European și Consiliul UE; 2:23-2:26, pentru Banca Centrală Europeană; 2:27-2:30, pentru Curtea de Conturi; 2:32-2:37, pentru Curtea de Justiție.

- La final: sinteza (și verificarea) înțelegerii. „Repetăm: ce face fiecare instituție UE? Consiliul European...? Comisia Europeană...” etc.

2.3. O rundă de vizionare scurtă (2:40-3:30), cu obiectiv anunțat: „Atenție la substantivele comune și la particularitățile lor morfologice”.

- „Notați substantivele în forma în care apar”. Se cere un răspuns fiecărui student. „Ce substantive apar?”. Se centralizează toate substantivele pe o listă comună.

- „Ce cuvinte internaționale apar (substantive sau nu)?”; „Ce origine credeți că au aceste vocabule?”; „Ce echivalente au în limba voastră și în alte limbi, romanice sau nu?”.

- Se repetă cuvintele noi și se separă vocabularul internațional de vocabularul netransparent.

- Se fixează formele substantivelor: lema, formele de singular și de plural, formele cu articol.

- Se fixează articolul definit.

- „Ce sufixe observați?”; „Ce sufixe corespund în limba voastră și în alte limbi romanice?”<sup>3</sup>.

- „Clasificați substantivele după gen: masculin, feminin și neutru.”; „Ce sufixe observați la substantivele de fiecare gen?”

- „Ce substantive sunt la singular și ce substantive sunt la plural?; Grupați substantivele după număr”.

- La final: sinteza comprehensiunii (întrebări și răspunsuri orale). „Repetăm rapid conținutul vizionat”. „Ce se face cu banii UE?” sau „Pentru ce se folosesc banii UE?”.

<sup>3</sup> Pentru mai multe exerciții cu sufixe și sufixoide, trimitem la articolul nostru, Nica & Teletin (2019).

2.4. O nouă rundă de vizionare scurtă (1:38-3:30). „Atenție la sintaxă, ne interesează cum sunt construite enunțurile”.

– „Ce particularități ale românei observați la nivel sintactic?”; „Ce diferențe sintactice remarcăți față de limba voastră și față de alte limbi, romanice sau nu?”.

Pentru studenții cu profil nefilologic, aceste activități pot fi desfășurate indirect, prin traducere, urmată de compararea structurii enunțurilor în română și respectiv în limba țintă.

*Postascultare.* Interacțiune verbală orală, cu întrebări și răspunsuri, plecând de la materialul audio-video urmărit. Când nu se știe răspunsul, se caută informații în limba română, într-un exercițiu de comprehensiune scrisă. Exemple de întrebări:

– „România este în Uniunea Europeană?”; „De când este membru (în) UE?”.

– „Câte țări sunt în Europa?”; „Care sunt acestea?” (Pentru informare, se poate utiliza videoul *Harta Europei, Țări și Capitale*. <https://www.youtube.com/watch?v=tGfo1TOu1eE> [15.04.2023]); „Dar în Uniunea Europeană câte țări sunt?”.

– „Câte limbi oficiale are UE?”; „Limba română este limbă oficială în UE?”.

– „Ce populație are România?”; „Pe ce poziție este în UE?” (Pentru verificarea datelor, sunt disponibile surse de informare precum: [https://ro.wikipedia.org/wiki/Uniunea\\_European%C4%83](https://ro.wikipedia.org/wiki/Uniunea_European%C4%83) [15.04.2023]; <https://inse.ro/cms/ro/tags/rom%C3%A2nia-%C3%AEen-uniunea-european%C7%8E> [15.04.2023].)

– Conversație pe tema înregistrării audio-video. Materialul se integrează astfel și mai bine în desfășurarea lecției.

– Repetarea și deci fixarea unor elemente: numerale, numele țărilor și al unor orașe (eventual prin urmărirea prezentării menționate, *Harta Europei...*, în cazul în care nu a fost folosită deja).

– Introducerea unor elemente de cultură și civilizație: date despre România comparativ cu celelalte țări din Uniunea Europeană.

## Nivelul A2

Cu scopul de a integra – cât mai devreme – muzica, videoclipurile muzicale și jocurile de tip karaoke în învățarea limbilor străine, la nivelul A2 propunem folosirea unui cântec prin activități interactive.

Material: videoclipul în care VUNK și Amadeus interpretează melodia *Românca* (2023). <https://www.youtube.com/watch?v=4zM8VCnnej&list=RDMM&index=2> [15.04.2023] (durată: 3'03"). Versuri (<https://www.versuri.ro/versuri/vunk-romanca/>):

[Refren – versul 1] *Sufletul meu știe la cine să ajungă,*

[Refren – versul 2] *M-am îndrăgostit de cea mai frumoasă româncă.*

*Este copilă, dar și matură,*

*E-o zi de duminică și-o aventură,  
Cea mai fascinantă creatură.  
De când știu că e, aud numai viori,  
Vorbesc și zâmbesc în do major,  
Dansez de nebun pe străzi într-un picior.  
[Refren x 2]  
E pansament, dar și durere,  
E instrument, dar și tăcere,  
Cea mai frumoasă din orice încăpere.  
Luna m-aude dinainte să cânt,  
Soarele știe mereu ce-am de gând  
De când mă simt cel mai iubit de pe pământ.  
[Refren x 2]  
Luna m-aude dinainte să cânt,  
Soarele știe mereu ce-am de gând  
De când mă simt cel mai iubit de pe pământ.*

Textul permite activități pentru competențe multiple: lexico-semantică (relațiile de sinonimie și de antonimie, sufixe precum *-ură*, *-ment*), gramaticale (indicativul prezent, superlativul relativ), pragmatic-discursivă (textul autobiografic, textul narativ). Sugerăm câteva astfel de activități – realizabile în formule variate – pentru toate cele trei faze, de preascultare, ascultare propriu-zisă și postascultare:

*Preascultare.*

– „Ce sugerează titlul melodiei?”

*Ascultare.*

– „Extrageți cuvintele și expresiile care exprimă sentimentele personajului.”

– „Cum e descrisă româncă? Inventariați adjectivele utilizate.”

– „Ascultați și precizați cuvântul din refren pe care cântărețul îl accentuează.”

[Răspuns: *frumoasă*].

– „Ascultați și identificați două perechi de antonime.” [Răspunsuri: *a râde* vs. *a plânge*, *copilă* vs. *matură*].

– „Plecând de la cuvintele *aventură* și *creatură* din text, găsiți cinci substantive feminine formate cu ajutorul sufixului *-(t)ură*.” [Exemple: *structură*, *cultură*, *legătură*, *conjunctură*, *sculptură*].

– „Plecând de la cuvintele *instrument* și *pansament* din text, găsiți cinci substantive neutre formate cu ajutorul sufixului *-ment*.” [Exemple: *abonament*, *parlament*, *avertisment*, *regulament*, *segment*].

– „Ascultați cântecul și subliniați pe transcriere adjectivele la gradul superlativ relativ.” [Răspunsuri: *cea mai frumoasă româncă*, *cea mai fascinantă creatură*, *cel mai iubit de pe pământ*].

– „Identificați toate verbele la indicativ prezent.”

– „(Se lucrează cu transcrierea de mai jos, în care lipsesc unele cuvinte.)

Ascultați cântecul și înlocuiți spațiile libere:

Sufletul meu știe să râdă și să plângă,  
M-am îndrăgostit de cea mai frumoasă \_\_\_\_\_.

Este \_\_\_\_\_, dar și \_\_\_\_\_

E-o \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ și-o \_\_\_\_\_

Cea mai fascinantă \_\_\_\_\_.

De când știu că e aud numai viori,

Vorbesc și zâmbesc în Do \_\_\_\_\_,

Danzez de nebun pe străzi într-un \_\_\_\_\_.

Sufletul meu știe să râdă și să plângă,

M-am îndrăgostit de cea mai frumoasă \_\_\_\_\_.

Sufletul meu știe la cine să ajungă,

M-am îndrăgostit de cea mai frumoasă \_\_\_\_\_.

E \_\_\_\_\_, dar și \_\_\_\_\_,

E \_\_\_\_\_, dar și \_\_\_\_\_,

Cea mai frumoasă din orice \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_ m-aude dinainte să cânt,

\_\_\_\_\_ știe mereu ce-am de gând

De când mă simt cel mai iubit de pe \_\_\_\_\_.

Sufletul meu știe să râdă și să plângă

M-am îndrăgostit de cea mai frumoasă \_\_\_\_\_

Sufletul meu știe la cine să ajungă

M-am îndrăgostit de cea mai frumoasă \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_ m-aude dinainte să cânt,

\_\_\_\_\_ știe mereu ce-am de gând

De când mă simt cel mai iubit de pe \_\_\_\_\_.”

*Postascultare.*

– „Ce stare emoțională este asociată cu finalul cântecului: pesimism, optimism, indiferență? Justificați alegerea.”

*Nivelul B1*

Emisiunile istorice sunt un vehicul folositor integrării elementelor culturale la cursurile de română pentru străini. Un model cât se poate de potrivit îl constituie reportajele scurte și dedicate unei singure teme de civilizație românească, precum cele realizate de Adrian Cioroianu în ciclul pentru televiziune *5 minute de istorie*.

Material: episodul „Ana Aslan. Tinerețe fără bătrânețe și viață fără de moarte” din seria *5 minute de istorie*. <https://www.youtube.com/watch?v=l4ZMTyxp6Qs> [15.04.2023] (durată: 4’ 55”). Transcriem emisiunea, ușor diferită de varianta tipărită („Tinerețe fără bătrânețe și viață fără de moarte: Ana Aslan (1897-1988)”, în volumul Adrian Cioroianu, *Cea mai frumoasă poveste. Câteva adevăruri simple despre istoria românilor*, București, Curtea Veche, 2013, 225-227).

*Unul dintre cele mai fascinante basme populare ale românilor este cel numit „Tinerețe fără bătrânețe și viață fără de moarte”. Din Egiptul Antic și până în lumea contemporană, tinerețea veșnică a fost o dorință eternă a omului. Cândva, în anii ’70, o româncă părea foarte aproape de a descoperi cel mai prețios secret al omenirii. Numele acelei femei era Ana Aslan.*

*În episodul de astăzi vă propun așadar povestea vieții fără de moarte în varianta unei românce. În anii regimului comunist, Ana Aslan a fost femeia care a adus mai multă valută României decât multe dintre uzinele mari ale țării. Despre cum a fost posibil acest lucru, vom vedea așadar împreună printre luminile și umbrele vieții celei care era numită doamna Aslan.*

*Ana Aslan s-a născut în ianuarie 1897, la Brăila. Copilăria ei a fost mai curând aventuroasă. Rămasă de la 13 ani orfană de tată, tânăra Ana a oscilat între a deveni pilot de avion sau medic. În timpul Primului Război Mondial, ea a îngrijit soldații răniți în spitalele din spatele frontului. În anii perioadei interbelice, Ana Aslan a trecut prin mai multe instituții medicale din București sau Timișoara. Dar consacrarea sa va începe în anul 1949, când devine șefa Secției de Fiziologie la Institutul de Endocrinologie din București. În cursul unor tratamente, a observat că injecțiile cu procaină aveau un rezultat surprinzător în afecțiunile reumatice. În anul 1952, ea a preparat vitamina H3 care a devenit apoi medicamentul minune Gerovital. Tratamentul împotriva îmbătrânirii cu Gerovital a fost brevetat în anul 1957. Începea astfel una dintre cele mai uimitoare povești ale medicinei românești.*

*Ana Aslan, prin medicamentul pe care îl crease și prin Institutul pe care îl conducea, a adus țării valută forte într-o vreme în care România regimului Ceaușescu avea mare nevoie de așa ceva. Conștientă de valoarea sa, Ana Aslan a condus Institutul cu o mână de fier. Nu toți medicii din jurul său au iubit-o, dar toți au respectat-o. Ana Aslan s-a comportat ea însăși ca o vedetă internațională. Mereu prinsă între două curse de avion, a călătorit în peste 80 de țări și peste tot a fost bine primită, ca fiind femeia care aducea viața aproape veșnică.*

*Cum era de așteptat, este sigur că multe dintre vedetele politice sau artistice ale lumii au venit la Institutul de la Otopeni într-o manieră discretă, fără mare publicitate. Un întreg tezaur de legende este legat de acest institut și de produsul Gerovital. Se spune că lideri politici, precum Charles de Gaulle, Iosif Broz Tito sau chiar președintele american John Fitzgerald Kennedy, s-ar fi tratat cu Gerovital și la fel ar fi făcut-o artiști, precum Marlene Dietrich, Charlie Chaplin sau Kirk Douglas. Oameni politici sau mai ales soțiile lor, cu toții doreau varianta românească a tinereții fără bătrânețe. În toate aceste povești, adevărul este greu de separat de legende. Medicamentul minune Gerovital promitea încetinirea procesului de îmbătrânire cu 30% sau chiar 40%, în funcție de starea pacientului. Dându-și seama de potențialul unei astfel de descoperiri, autoritățile române i-au creat doctoriței Aslan, în anii '50, un Institut de Geriatrie, aflat în localitatea Otopeni din apropierea Bucureștiului. Cert este că medicamentul Gerovital și persoana doctoriței Ana Aslan au devenit, în anii '60 și '70, două mărci de succes ale României socialiste. Ana Aslan a murit în anul 1988, la vârsta de 91 de ani. Ea nu a fost căsătorită niciodată și nu a lăsat în urma sa niciun copil, dar morala poveștii noastre spune că Ana Aslan a lăsat drept moștenire cea mai atrăgătoare fantezie a omenirii: că viața ar putea fi mai lungă și că tinerețea fără bătrânețe ar putea exista. Iar până la întâlnirea noastră viitoare, nu uitați că istoria rămâne cea mai frumoasă poveste.*

Textul este util pentru a trata probleme semantico-lexicale (câmpuri semantice, relații de sinonimie și de antonimie, de exemplu *tinerețe* vs. *bătrânețe*), formarea cuvintelor (derivarea), gramaticale (genitivul substantivului, timpuri – imperfectul, perfectul compus, viitorul și mai-mult-ca-perfectul indicativului, condițional-optativul prezent – plus concordanța timpurilor, diateza – reflexivul și pasivul), pragmatico-discursive (conectori, text explicativ, text descriptiv), terminologie (termeni medicali).

Pentru acest material, sugerăm câteva activități posibile, independente unele de altele:

*Preascultare.*

– „Ce vă sugerează titlul reportajului?”

*Ascultare.*

– „Ascultați reportajul și identificați cuvintele prin care este descrisă Ana Aslan.”

– „Ce a descoperit Ana Aslan?”



- „Când a fost brevetat medicamentul Gerovital?”
- „Ce personalități s-au tratat cu Gerovital?”
- „Ascultați reportajul și completați elementele omise din fragmentul de mai jos [delimităm cu paranteze drepte spațiile libere și răspunsurile corespunzătoare]”:

*Numele [acelei femei] era Ana Aslan. În episodul de astăzi, vă propun așadar povestea [vieții fără de moarte] în varianta [unei românce]. În anii [regimului comunist], Ana Aslan a fost femeia care a adus mai multă valută [României] decât multe dintre uzinele mari ale țării. Despre cum a fost posibil acest lucru vom vedea așadar împreună printre luminile și umbrele [vieții celei] care era numită doamna Aslan. Ana Aslan s-a născut în ianuarie 1897 la Brăila. Copilăria [ei] a fost mai curând aventuroasă. Rămasă de la 13 ani de tată, tânăra Ana a oscilat între a deveni pilot de avion sau medic. În timpul [Primului Război Mondial], ea îngrijit soldații rămași în spitalele din spatele [frontului]. În anii [perioadei interbelice], Ana Aslan a trecut prin mai multe instituții medicale din București sau Timișoara. [...]*

- „Ce observăm în secvențele completate?; „Cum le traducem?”; „Ce problemă de gramatică apare și ce diferență există între limba română și limba voastră?”

– „(Se utilizează paragraful din text.) Ascultați reportajul și subliniați formele care diferă între înregistrarea video și varianta tipărită.”

- „Transcrieți tot textul și apoi traduceți.”
- „Identificați cuvintele și expresiile din câmpul lexical al tinereții.”
- „Ascultați și extrageți cel puțin o expresie idiomatică” [Răspuns: *mână de fier*].

– „Găsiți formele verbale de: a) perfect compus; b) viitor; c) imperfect; d) mai-mult-ca-perfect; e) condițional-optativ.”

- „Căutați expresiile temporale.”
- „Extrageți cuvintele care exprimă cauza și timpul.”
- „Identificați cuvintele derivate și precizați cuvintele de bază de la care acestea s-au format.”

Acestor activități li se pot adăuga o multitudine de alte tipuri:

- întocmirea listelor de cuvinte noi;
- repetarea cu voce tare pentru îmbunătățirea pronunției;
- întrebări de tip *adevărat vs. fals*;
- întrebări cu răspunsuri la alegere;
- întrebări specifice la care se răspunde cu dificultate mai mare sau mai mică;

– repoziționarea paragrafelor în ordine.

*Postascultare.*

– „Ce alte personalități științifice românești cunoașteți?”.

### *Nivelul B2*

Cunoștințele studenților permit în acest stadiu înțelegerea unor conversații mai ample, desfășurate în situații practice, eventual între mai multe personaje. Disponibil din abundență pe Youtube, scheciul este un gen textual potrivit ca lungime și ca dificultate, beneficiind, în plus, de atuul umorului. Ilustrăm cu un exemplu cunoscut publicului larg din România.

Material: scheciul pentru televiziune *Noi seara nu mâncăm*, 1976. <https://www.youtube.com/watch?v=WW72i9uw78o> [15.04.2023] (durată: 6' 17").  
Transcrierea parțială a textului:

- *Cred că a venit familia. Bună seara. Bine ați venit! Pofțiți! La mulți ani!*
- *Bună seara! La mulți ani!... La mulți ani!... La mulți ani!*
- *Credeam că nu mai veniți! Pofțiți, vă rog, la locurile de onoare!*
- *O, mersi! Bună seara! Bună seara la musafiri!*
- *V-am așteptat. Credeam că n-o să mai veniți!*
- *Ei!*
- *Vai!*
- *Am făcut o grămadă de pregătiri.*
- *Vai, ce păcat! Vai ce de-a bunătăți! Noi seara nu.... Tocmai îi spuneam pe drum lui Paul, în astă seară o să-i stingherim pe musafirii lui madam Onofraș. Ei, tinerii mănâncă, se distrează, dansează... Noi...*
- *Ei, când eram noi tineri ...*
- *Dar ce, la 59 de ani vreți să renunțați la tot?!*
- *Ei, s-au dus zilele bune. Știi, chiar Anul Nou să fie acum, dar.... și noi nu mâncăm seara.*
- *Dar ceva ușor? Ceva ușor, ușor, ușor, ușor...*
- *Adică ce poate fi ușor la stomacul nostru?! Dar, vă rog, nu vă deranjați, mâncați, serviți!*
- *Niște tartine cu macroui? Ce ziceți?*
- *Ce zici, Paul? Niște tartinuțe, acolo, nu?*
- *Două – trei, măcar să le gustați, vă rog frumos să-mi faceți plăcerea....*
- *Pune mai mult, pune mai mult că știi... altceva, noi... știi, dinspre partea noastră... slabă nădejde....*

- *Sunt foarte bune!*
- *Ia, Paul, ia! Da, mulțumesc. Ia să... A, ce bune! Hm... Minunat!*
- *Sunt delicioase!*
- *Vai, ce măslina! A...!*
- *Hai, copii, mâncați!*
- *Mai ia una!*
- *Ah... Cu ce să vă mai servesc eu pe dumneavoastră care țineți regim? Știu, am niște sendvișuri grozave cu salam de Sibiu și cașcaval, o rețetă specială. Vreți s-o încercați?*
- *Vai, dar trebuie să fie delicios!*
- *Delicioase sunt!*
- *Pune, mai pune! Așa, că altceva, știi, noi seara nu mâncăm. Nu suntem învățați cu multă mâncare. Vai, Paul, aoleu, ți-aduci aminte, eh? Altădată..., nu? Altădată..., nu?*
- *Vai, dar ce bune trebuie să fie! Ia să vedem!*
- *Sunt foarte bune. Îmi pare rău, acum tocmai trebuie să vină friptura de pasăre.*
- *Da? Bine, ad-o! Termin asta și....*
- *Da?*
- *Da. Un picioruș mie, celalt lui Paul... Că noi seara nu prea mâncăm.*
- *A sosit friptura! Faceți loc! Faceți loc!*
- *Vai, trebuie să fie delicios. Pune, pune, un picioruș lui Paul și celălalt mie. Hai, lasă că-l rup eu... că noi... noi altceva nu mâncăm. Nu suntem obișnuiți să mâncăm seara. Uite așa! Mai bine, nu?*
- *Hai copii, mâncați și voi, luați-vă salată!*
- *Ah, ce bun... E... Noi, știi, nu suntem obișnuiți să mâncăm așa de mult seara. Ă... Un picușor nu strică... Ei, ce? Ți-aduci aminte cum mâncam, noi, Paul?*
- *Puțin vin? Puțin vin? Am un vin sfânt de la Cotnari. Puțin vin, băieți. Hai, umpleți paharele!*
- *Să nu pui un pic, pune mai mult! Să știi că dacă nu mâncăm tot, să bem măcar...*
- *Poftiți!*
- *Mersi, mersi... Hm... Îi invidiez pe toți ăștia tineri cum mănâncă! Îi invidiez, cum pot... Noi nu putem mânca seara.*
- *Acuma vine vânatul. Am niște iepure, dar știu că ăsta e greu. Vânatul cade greu, așa că dumneavoastră n-o să vă dau...*
- *Lasă că știu eu mai bine ce cade greu. Vânatul nu e bun pentru tineri. Noi, bătrânii, avem stomacul sănătos, obișnuit cu greul..., dar tinerii au un stomac delicat, sensibil... Dacă mănâncă iepure,*

*crezi că mai pot dansa? Ți-aduci aminte?... Ți-aduci aminte când  
am mâncat eu iepure? A! N-am mai putut dansa...*  
[...]

Cu acest text se aprofundează câmpul lexico-semantic al gastronomiei, prin învățarea unor noi specialități românești, și numeroase alte aspecte lingvistice: imperativul, diminutivele, interjecția și enunțul exclamativ, repetiția, intensitatea și atenuarea sau variația stilistică (formalitate vs. informalitate). Vizionarea inițială poate fi concepută ca un exercițiu de adunare de informații în grup și, în acest scop, studenții sunt împărțiți în trei grupe, responsabile cu identificarea unor elemente lexicale distincte: câmpul lexico-semantic al felurilor de mâncare, cuvintele-cheie și respectiv sursele umorului.

Adăugăm, în continuare, alte activități pentru înțelegerea scenetei umoristice, în paralel cu exerciții orientate către probleme particulare, precum prozodia, mărcile orale ale intensității, operatorii atenuării.

*Preascultare.*

– „Despre ce credeți că este vorba în sceneta umoristică *Noi seara nu mâncăm?*”

*Ascultare.*

- „Ascultați și extrageți alimentele și băuturile menționate.”
- „Ascultați scheciul pentru a identifica cuvinte care exprimă intensitatea.”
- „Ascultați și identificați enunțurile exclamative.”
- „Ascultați și identificați enunțurile restrictive.”
- „De ce nu e bun vânatul? Cum e stomacul persoanelor mai în vârstă și cum e stomacul tinerilor?”
- „De câte ori repetă personajul principal că seara nu mănâncă? Ce cuvânt este accentuat de fiecare dată?”
- „Ce interjecții folosesc personajele principale? Ce exprimă acestea?”
- „Completați textul cu cuvinte și expresii care exprimă atenuarea.”
- „Lucrați în echipă și subtitrați ultimele trei minute ale scenetei umoristice.”
- „(Pe transcrierea realizată de studenți) Marcați replicile legate de regimul alimentar al invitaților.”

*Postascultare.*

- „Realizați o prezentare a câtorva produse culinare din țara voastră; indicați ingredientele.”
- „Ce alte mâncăruri românești cunoașteți?”

*Nivelul C1*

Înțelegerea unui fragment cinematografic este excelentă la nivelul C1; decodificarea schimburilor verbale este sprijinită de informația vizuală.

Materiale: două secvențe din filmul *Păcală* (1974), numite după primele replici, „Cum te cheamă?” (de 23”), <https://www.youtube.com/watch?v=1VWPuGAfBGo>, și „Nu te cred” (de 56”), <https://www.youtube.com/watch?v=yvjATWWVuAY>. Transcrierea fragmentelor:

(prima secvență)

- *Cum te cheamă?*
- *Ca pe tata.*
- *Da’ pe tac-tu?*
- *Ca pe mine.*
- *Da’ pe amândoi?*
- *Și pe el ca și pe mine. Și pe el ca și pe mine.*
- *Mă, da’ de unde ești tu, mă?*
- *Păi de pe-aci.*
- *De când?*
- *Dintotdeauna.*
- *Și din ce trăiești, mă, băiatule? Din ce trăiești?*
- *Din prostia altora.*

(a doua secvență)

- *Bună sara!*
- *Nu te cred!*
- *Aoleu! Păi da’ de ce nu mă crezi? Păi de ce nu mă crezi?*
- *Așa mi-a spus bărbatu-miu când a plecat la târg: să nu cred pe nimeni, orice mi-ar spune, să nu cred pe nimeni!*
- *Ia uite! Păi ce, eu sunt nimeni? Hă!*
- *Auzi?*
- *E?*
- *Mă întâlnii cu bărbatu-tu și-mi zise să trec pe la el, pe-acasă, să trec și să-ți spun că pe mine poți să mă crezi orice ți-aș spune.*
- *Ne... Nu te cred! Minți! Bărbatu-miu nu-i la târg, e la vânătoare. E...*
- *Auzi, și mie nu-mi zise că se duce la vânătoare.*
- *E...!*
- *Ce?*
- *Nu te las!*
- *Ă... Ești urâtă ca muma pădurii.*
- *E...! Eu, muma pădurii?! E, dacă-i așa, atunci vino-năuntru!*
- *Uite-mă!*

Filmul *Păcală* permite deprinderea cu conversația în ritm rapid sau variabil și cu mai multe voci, la fel cu variația diatopică și diastratică, mai ales cu limbajul popular. Se pot concepe activități pentru familiarizarea studenților cu elemente de dialectologie și de oralitate populară, precum perfectul simplu în graiul oltenesc și forme specifice pentru adjectivele posesive, apelative, interjecții. Fragmentul ales poate pregăti cursanții pentru ascultarea extensivă și pentru vizionarea filmului în integralitate.

Sugerăm câteva activități pentru ambele secvențe.

*Preascultare.*

– Familiarizare cu figura lui Păcală.

*Ascultare.*

- „Care este tema conversației?”
- „Ce caracteristici lingvistice ați putut identifica?”
- „Ce elemente culturale populare ați observat?”
- „Ce forme de vocativ ați auzit?”
- „Căutați formele de perfect simplu.”
- „Ce expresii idiomatice apar?”
- „Ce forme populare ați remarcat? (exemple: apelativul *mă*; adjectivul posesiv, în *tac-tu*, *bărbatu-miu*; adverbul *aci*; conjuncția *da*).”
- „Care este forma standard a acestor elemente lingvistice?”
- „Lucrați în grup. Rescrieți dialogul în româna standard actuală.”
- „Ce interjecții apar? Ce semnificație sau rol au?”

*Postascultare.*

- „Ce personaje similare lui Păcală apar în literatura din țara voastră?”
- „(individual) Ascultare extensivă: vizionarea filmului integral.”
- „Ascultarea altor materiale în care apare figura lui Păcală: filmul *Păcală se întoarce*; *Păcală, argat la popă*, desene animate (<https://www.youtube.com/watch?v=aOXl1PXbWHo>).

– „(la cursul următor) Comentarea/Povestirea secvențelor preferate din aceste materiale.”

### *Nivelul C2*

O dată în plus, apelăm la film ca material didactic, în acest caz pentru a ilustra variația regională a limbii române.

Material: fragmentul 06:30-10:15 din filmul *Actorul și sălbaticii*, 1975. <https://www.youtube.com/watch?v=Dv3Tq-tlQQc>. Fragmentul conține două secvențe utile: una cu grai ardelenesc (06:30-07:40) și alta cu grai moldovenesc (07:45-10:15). Transcriem mai jos, din a doua secvență, scena care începe cu replica „Monsieur îi servit!” (08:10-10:15, cu o durată de 2’05”). Transcrierea regionalismelor este însoțită, între paranteze drepte, de forma literară

corespunzătoare (*îi* [= e]), iar în cazul unei pronunții speciale, de reprezentarea fonetică (*Monsieur* [monsieur] vs. fr. *Monsieur* [məsjø]).

- *Intră!*
- *Monsieur* [monsieur] *îi* [= e] *servit!*
- *Oooooo! De câte ori nu ți-am spus, Vasilică taică: Monsieur* [məsjø]!
- *Monsieur* [monsieur] *scrie*, *Monsieur* [monsieur] *zîșim* [= *zicem*]. *Și* [= *ce*] *umbli cu șioara* [= *cioara*] *vopsîti* [= *vopsită*]? *Iar ai tras din țigare* [= *țigară*]...
- *Da'* [= *dar*] *de unde, Vasilică?! Ce, ai înnebunit?! Eu și țigara! Da'* [= *dar*] *de unde?! Zi! Aha... aha... hai! Dacă nu e, nu e....*
- *Ia dă-ti* [= *dă-te*] *mai încolo!*
- *Hai, bă! Ce..., ce...? Cine-o fi pus-o, Vasilică?! Azi-dimineată, azi-dimineată...*
- *Să-ți hie* [= *fie*] *rușini* [= *rușine*]! *Îl vezi? Te spun!*
- *Da'* [= *dar*] *cum îți permiți, bă, pârlitule?! Mama ta! Da'* [= *dar*] *cu șini* [= *cine*], *cu șini* [= *cine*] *vorghești* [= *vorbești*] *tu, măi... măi... măi, ninoroșitule* [= *nenorocitule*], *măi?! Și* [= *și*] *și-i* [= *ce-i*] *cu căciula aia-n casă? Ce ții căciula aia în casă...?*
- *Dar și* [= *ce*], *aiasta-i* [= *asta e*] *casă?! Aista-i* [= *ăsta e*] *balamuc! Din prișina* [= *pricina*] *curentului, Monsieur* [monsieur], *că traji* [= *trage*] *ca pi* [= *pe*] *Ceahlău!*
- *leși afară, adună-ți toate boarfele, te-am conșediat* [= *concediat*], *Monsieur* [monsieur] *Vasile!... Vasilică?*
- *Și* [= *ce*] *vrai* [= *vrei*]?
- *Te-ai supărat?*
- *Pi* [= *pe*] *șini* [= *cine*]?! *Pi* [= *pe*] *mata? Da'* [= *dar*] *șini* [= *cine*] *se poate supăra pe mata* [= *matale*]?! *Mata* [= *matale*] *n-ai minti* [= *minte*] *niși* [= *nici*] *cât un pui de găinî* [= *găină*]!
- *Să-ți fie rușine, magariule* [= *măgarule*]!

Principalele probleme pe care le ridică acest fragment sunt expresiile colocviale sau idiomatice, împreună cu apelativele. Prin urmare, se pot realiza activități pentru dezvoltarea competențelor pragmatico-discursive ce țin de politețe/impolitețe și pentru cunoașterea unor aspecte de dialectologie românească.

*Preascultare.*

– „Atenție la modul de a vorbi al fiecărei persoane raportat la norma standard.”

*Ascultare.*

(Se urmărește fragmentul întreg: 06:30-10:15)

– „Este vreo diferență între cele patru dialoguri? Care persoane nu vorbesc limba standard?”

(Se vizionează din nou fragmentul; se poate reveni pe secvențele corespunzătoare fiecărui grai: „Încercați să găsiți diferențele față de varianta standard.”)

– „Particularitățile observate țin de pronunție, de gramatică, de lexic? Ce cazuri ați reținut?” [Exemple: pronunție moldovenească/ardelenească: *țini*, *nenoroșitule*, *și* (pentru *ce* sau *și*), *șioara vopsiți*, *pi șini?*, *sî poati (se poate)*; forme lexicale și gramaticale regionale: *să mănțe*, *mi-s proastă?*, *ne țucăm*, *mai vorbim*, *mai ne țucăm*, *om vide*, *îi* (pentru *e*), *scrii* (pentru *scrie*), *zîșim* (pentru *zicem*), *țigare* (pentru *țigară*), *și?* (pentru *ce?*), *aiasta*, *aista*, *din pricina* + Genitiv; apelative populare: *maică*, *tu*, *taică*, *bă*, *pârlitule*, *mă*, *măi*, *nenoroșitule*, *mata*, *măgarule*; forme colocviale: *treci*, *iute*, *ia!*, *boarfele*, *tare rău!*; frazeologie și discurs prefabricat: *Și umbli cu șioara vopsiți?*, *ai tras din țigare*; *Auzi, tu?*, *D-apăi cum?*, *Da' ce?*, *Ce dracu'?*, *Ferescă-mă Dumnezeu!*, *De'!*, *Ptiu, bată-te Dumnezeu!*, *De câte ori să-ți spun?*, *Da' de unde?*, *Hai, bă!*, *Dacă nu e, nu e!*, *Să-ți hie rușini!*, *Te spun!*, *Da' cum îți permiți?*, *Mama ta!*, *Da' cu șini vorghești tu?*, *Ce-i cu...?*, *Leși afară!*, *n-ai minte nici cât un pui de găin!*].

– „Care este echivalentul acestor forme în limba standard?”

*Postascultare.*

– „Vizionați filmul integral.”

– „Ascultați câteva dintre cupletele lui Constantin Tănase, actorul căruia îi este dedicat filmul, urmărind: înțelegerea temei, extragerea cuvintelor noi și formarea de enunțuri cu acestea: *Și cu asta ce-am făcut?! (https://www.youtube.com/watch?v=aEdokkXoIHU)*; *Dă, Doamne! (https://www.youtube.com/watch?v=fTm\_4GHyMN8)*; *Nu-s parale! (https://www.youtube.com/watch?v=ACNYKctLv94)*; *Nu-mi convine! (https://www.youtube.com/watch?v=kK1z\_qx-DGk)*”.

#### 4. Concluzii

Comprehensiunea orală, una dintre activitățile cel mai dificil de realizat într-o nouă limbă, a fost relativ puțin tratată în bibliografia dedicată românei pentru străini, în ciuda ponderii crescânde în comunicarea din era digitală. Propunerile didactice din acest articol au avut drept scop să arate că documentele autentice audio-video pot fi eficient folosite pentru stimularea comprehensiunii orale în predarea românei ca limbă străină.

Demersul nostru este facilitat de existența pe Internet a unei game tot mai ample de materiale; alternativ, același gen discursiv – filmul, de exemplu – poate fi utilizat, în mod adaptat, la diferite niveluri de competență din *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi*.



Plecând de la ideea de a facilita, în predarea românei pentru străini, contactul cu mostre de comunicare autentică, nealterată de intervenția profesorului, este cu atât mai importantă atenta selecție a acestora, eventual spre folosire parțială, în conformitate cu nivelul de cunoștințe al studenților.

Își confirmă importanța pentru înțelegerea mesajelor lingvistice orale, printre altele, multimodalitatea, iterația sau tematica familiară, aspecte care pot deveni, și ele, criterii utile în alegerea materialelor. În sens contrar, umorul aduce o dificultate suplimentară în interpretarea textelor, inclusiv a celor orale, făcând necesară expunerea repetată a studenților la diversele surse care îl declanșează; se impune deci includerea la curs a documentelor cu tentă umoristică.

Diversitatea și, din nou, multimodalitatea materialelor audio-video permit desfășurarea a numeroase activități, inclusiv libere – căutarea de informații pe Internet, discuții, elaborarea unor prezentări orale sau scrise etc. –, favorizând prin urmare dezvoltarea integrată a comprehensiunii orale și a celorlalte competențe lingvistice.

## BIBLIOGRAFIE

- Alrabadi, E. (2011). Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral? *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 15–34.
- Araujo Carreira, M.H. (1997). *Modalisation linguistique en situation d'interlocution: proxémique verbale et modalités en portugais*. Peeters.
- Ciorănescu, A. (2007). *Dicționarul etimologic al limbii române*. Saeculum I. O.
- Cornaire, C. (1998). *La Compréhension orale*. CLE International.
- Dascălu Jinga, L. & Pop, L. (ed.) (2003). *Dialogul în româna vorbită: omagiu profesorului Sorin Stati la a 70-a aniversare*. Oscar Print.
- Duarte, I. M. (2018). Treino da oralidade na aula de PLE: uma experiência com conversas informais no nível A. *Studia Universitatis Babes-Bolyai Philologia*, 63/2, 161–170.
- Étienne, C. & Vanbaelen S. (2021). Humour et compétences interculturelles et symboliques en cours de français langue étrangère (FLE). *The French Review*, 95/1, 85–112.
- González-Barros, J.D. (2020). Utilizarea documentelor autentice la cursurile de RLS: câteva exemple. În: E. Platon, C. Bocoș, D. Roman & L. Vasii. (ed.), *Actele Conferinței Internaționale „Discurs polifonic în Româna ca limbă străină (RLS)”*. Ediția a II-a, (p. 159–169). Editura Presa Clujeană. <http://www.editura.ubbcluj.ro/bd/ebooks/pdf/2808.pdf> (Data accesării: 1.07.2023)
- Gremmo, M.-J. & Holec, H. (1990). La compréhension orale: un processus et un comportement, *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche*

- cognitive, Le français dans le monde, Recherches et Applications*, n° spécial, février-mars 1990, 30–40.
- Grigore, A.-V. (2022). Utilizarea surselor audiovideo autentice în receptarea discursului oral la opționalul de limbaj specializat politico-juridic pentru studenți străini. În E. Platon, C. Bocoș, D. Roman & L. VasIU. (ed.), *Discurs polifonic în România ca limbă străină (RLS). Actele Conferinței Internaționale, ediția a III-a/2021*, Nr. 3/2022, (p. 97–117). Editura Presa Clujeană. <http://www.editura.ubbcluj.ro/bd/ebooks/pdf/3473.pdf> (Data accesării: 1.07.2023)
- Johnen, Th. (2012). La représentation écrite de l'oral dans des méthodes de Portugais Langue Étrangère. În: M.H. Carreira & A. Teletin (ed.), *Les rapports entre l'oral et l'écrit dans les langues romanes*, (p. 307–328). Université Paris 8 Vincennes-Saint Denis.
- Nica, I. & Teletin, A. (2019). Predarea vocabularului românesc vorbitorilor de limbi romane. Câteva considerații privind rolul sufixelor și al sufixoidelor. În P. Nanu (ed.), *Studii de limbă și cultură. Ediție de centenar*, (p. 291–311). Universitatea din Turku. [http://ficros.eu/wp-content/uploads/2019/10/Studii\\_limba\\_cultura\\_Editie\\_Centenar.pdf](http://ficros.eu/wp-content/uploads/2019/10/Studii_limba_cultura_Editie_Centenar.pdf) (Data accesării: 1.07.2023)
- Nonnon, E. (2000). La parole en classe et l'enseignement de l'oral: champs de référence, problématiques, questions à la formation. *Recherches*, 33, 75–90.
- Platon, E., Sonea, I., VasIU, L. & Vîlcu, D. (2014). *Descrierea minimală a limbii române. A1, A2, B1, B2*. Editura Casa Cărții de Știință. <http://video.elearning.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/2016/09/Descrierea-minimala-a-limbii-romane-12-IULIE-2016.pdf> (Data accesării: 10.09.2023)
- Pop, L. (2014). Répétition lexicale et variation constructionnelle dans le discours spontané. In: L. Pop & A.M. CUREA (ed.), *L'oral : formes émergentes, corpus et modélisations, Studia Universitatis Babes-Bolyai. Seria Philologia*, 4, 11–30.
- Reinheimer, S., Klein, H.G. & Stegmann, T. (2001). *EuroComRom – Șapte site: să citim și să înțelegem simultan limbile romane*. Editura Cavallioti. [http://www.shaker.de/de/content/catalogue/Element.asp?ID=&Element\\_ID=17043&Mode=Page](http://www.shaker.de/de/content/catalogue/Element.asp?ID=&Element_ID=17043&Mode=Page) (Data accesării: 1.07.2023)
- Slama-Cazacu, T. (1982). Structura dialogului. Despre sintaxa dialogată. *Studii și cercetări lingvistice*, 33 (3), 211–224, și 33 (4), 301–321.
- Suffys, S. (2000). Un oral, des «oraux», et autres voies orales. *Recherches*, 33, 29–59.
- Toma, A.M. (2022). How To Get Real in the Classroom: Using Authentic Materials in Language Teaching. *EDULEARN22 Proceedings*, 10222–10228.

Andreea Teletin, Iulia Nica

**„FIRST LISTEN, THEN SPEAK”. DEVELOPING ORAL COMPREHENSION BY USING AUTHENTIC MATERIALS IN TEACHING ROMANIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

Summary

The recent development of technology as well as the prevalence of multimodality in digital communication reinforce the role of oral comprehension in language proficiency. We approach here the development of this competence – in teaching Romanian as a Foreign Language (RFL) – with the help of authentic texts, which are relatively rare even in current RFL textbooks. In the first part, we introduce a series of theoretical and methodological considerations regarding oral comprehension, text typology and the use of authentic documents in foreign language courses. In the second part, we propose a series of didactic activities for the six levels of linguistic competence within the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), based on various texts available on the Internet.

**Keywords:** Romanian as a Foreign Language (RFL), applied linguistics, oral comprehension, authentic materials, multimodality.

Андреа Телетин, Јулија Ника

**„ПРВО СЛУШАЈ, ЗАТИМ ГОВОРИ”. РАЗВОЈ УСМЕНОГ РАЗУМЕВАЊА ПОМОЋУ АУТЕНТИЧНИХ МАТЕРИЈАЛА У НАСТАВИ РУМУНСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА**

Резиме

Савремени развој технологије и превласт мултимодалности у дигиталној комуникацији појачавају улогу усменог разумевања у владању језиком. Развоју ове компетенције – у настави румунског као страног језика – приступамо уз помоћ аутентичних текстова, који су релативно ретки у савременим стручним уџбеницима. У првом делу уводимо низ теоријских и методолошких разматрања у вези са усменим разумевањем, типологијом текста и употребом аутентичних докумената на часовима страних језика. У другом делу предлагемо низ дидактичких активности за шест нивоа језичке компетенције у оквиру *Заједничког европског референтног оквира за језике (ЦЕФР)*, на основу различитих текстова доступних на интернету.

**Кључне речи:** румунски као страни језик, примењена лингвистика, усмено разумевање, аутентични материјали, мултимодалност.