

Dezvoltarea competenței discursive în predarea RLS

[The Development of Discursive Competence in the Teaching of the Romanian Language as a Foreign Language]

Denisa-Maria BÂLC
Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu

Abstract: *Starting from the written communication competence and its reflection in the Romanian as a second language textbooks, the present work aims at the development of discursive strategies for non-native speakers of level A1-B1, paying more attention to the techniques for the development of coherence, cohesion, suppleness and thematic development in writing. Understanding the existing deficiencies in the current textbooks for teaching the Romanian language as L2, there is a need for a restructuring of the organization of composition and writing activities, following a tripartite structure (pre-writing, actual writing, post-writing) and emphasizing the exercises aimed at developing the previously mentioned indicators. Furthermore, the study proposes the inclusion of personalized feedback and error correction methods to reinforce learners' understanding and application of these strategies. This approach ensures a more dynamic interaction between the learner and the text, fostering both linguistic accuracy and creativity in writing.*

Keywords: *L2 writing; Romanian as a second language; communication competence; coherence; discursive strategies;*

1. Preliminarii

Conform *Cadrului european comun de referință pentru limbi*, competențele de comunicare lingvistică pe care vorbitorii unei limbi străine trebuie să și le însușească sunt: competența lexicală, competența gramaticală, competența semantică, competența fonologică, competența ortografică și ortoepică, la care se adaugă competența sociolingvistică și cea pragmatică. Dacă primele competențe menționate sunt des aduse în discuție în lucrările de specialitate, fiind totodată cele mai vizate în exercițiile din manualele pentru învățarea limbii române ca limbă străină și nu numai, competența sociolingvistică și cea pragmatică sunt tratate drept adiacente actului didactic și, prin urmare, mai greu însușite de către vorbitorii nonnativi.

Pornind de la această premisă, în articolul de față ne propunem să oferim câteva direcții teoretice și aplicative prin care poate fi dezvoltată competența pragmatică în cadrul orelor de predare a RLS pentru nivelurile A1 – B1, acesta din urmă fiind nivelul minim cerut de standardele ARACIS la finalul Programului pregătitor de limbă română. Din cele trei direcții vizate

prin competența pragmatică, și anume competența discursivă, competența funcțională și cea de concepere schematică, vom analiza cu precădere competența discursivă la nivelul producțiilor scrise, care presupune buna organizare, structurare și adaptare a mesajului în funcție de cerințele comunicative (CECRL 101-106).

2. Competența de comunicare scrisă

Dobândirea competențelor discursive într-o limbă străină are în vedere, în primul rând, proiectarea unor sarcini de lucru adecvate nevoilor studenților, care urmăresc nu doar consolidarea și validarea achiziției vocabularului de specialitate și a structurilor gramaticale, ci și dezvoltarea coerenței, a colaborării și a creativității. Conform teoriei expuse de J.S.P. Nation, activitățile de predare și evaluare a competenței de comunicare scrisă trebuie să aibă în centru patru principii: *Meaning-focused Input*; *Meaning-focused Output*; *Language-focused Learning*; *Fluency Development* (Nation 93-95). Cu alte cuvinte, în proiectarea activităților trebuie să se aibă în vedere tema aleasă, care să fie relevantă pentru experiența personală și de învățare a studentului, să se țină cont de tiparul funcțional al textelor, astfel încât studenții să exerseze redactarea unui număr cât mai mare de tipuri de texte, prin raportare la destinatarul textului, la părțile componente ale acestuia și la mijloacele retorice utilizate. Privite prin grila lui J.S.P. Nation, situația exercițiilor de redactare și compoziție din manualele de RLS arată în felul următor:

Meaning-focused Output

- Descriere de imagini, persoane, meserii, locuri, locuințe;
- Redactarea unor dialoguri sau interviuri pe teme cotidiene;
- Redactarea unor texte argumentative despre valori personale;
- Scrierea unor texte cu incipit dat/ cu final prestabilit/ pe baza unei teme precizate/ pornind de la un titlu oferit de autori;
- Redactare de texte funcționale și tipuri diverse de texte, după cum urmează: anunț, pagină de agendă, scrisoare, răspuns la scrisoare, carte poștală, felicitare, invitație la teatru/ cafea/ zi de naștere/ nuntă/ botez/ film, notiță, CV, e-mail, reclamă, SMS, formular, cerere, reclamație, postare pe blog, pagină de jurnal, listă de cumpărături, rețetă, buletin meteo, plan de vacanță, știre, scenariu de film, glumă, copertă

	de revistă, predicție a viitorului, rezumat, comparație, caracterizare;
<i>Language-focused Learning</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ordonarea imaginilor și crearea unei povești pornind de la imaginile date; • Redactare de texte folosind anumite structuri gramaticale, conectori, cuvinte sau chiar emojiuri; • Rescrierea textelor-suport folosind altă persoană gramaticală; • Redactarea unor texte după model sau semi-structurate;
<i>Fluency Development</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Exersarea scrierii prin copierea textelor-suport;

Tabel 1. Exerciții de redactare în manualele de RLS și competențele vizate

Sinteza exercițiilor de redactare are la bază analiza a 16 manuale și culegeri care vizează predarea limbii române ca limbă străină (vezi *Bibliografia primară*) și scoate în evidență faptul că accentul este pus în primul rând pe capacitatea de structurare a informației în textele funcționale, pe capacitatea de realizare a diferitor „macrofuncții (descrierea, narațiunea, argumentarea)” (CECRL 101), pe organizarea tematică a discursului prin valorificarea resurselor lingvistice dobândite și a experiențelor personale. Cu toate acestea, se observă o carență în proiectarea exercițiilor care să formeze coerența și coeziunea, stilul și registrul, organizarea logică, naturală a enunțurilor, precum și eficacitatea retorică, toate acestea fiind componente ale competenței discursive conform CECRL. Acest lucru se întâmplă din cauza faptului că, deși lecțiile de redactare trebuie să urmărească un tipar structurant tripartit, compus din activități de *pre-scriere*, *ciorne succesive* și *postscriere*, în terminologia Alinei Pamfil (Pamfil 127), sau activități desfășurate înainte de redactare, redactarea propriu-zisă și exerciții după redactare (Sâmihăian 192-193), accentul este pus pe redactarea propriu-zisă, fiind omise aspecte esențiale din celelalte etape, lucru de care ne vom ocupa în cele ce urmează.

3. Timpi metodici în procesul de redactare

În etapa de *pre-scriere*, spune Florentina Sâmihăian, „selectarea informației are în vedere alegerea ideilor considerate relevante pentru scop, destinatar și genul redactării. În această etapă, cel care scrie își asumă o poziție și o atitudine față de cel cărui îi scrie: vrea să fie prietenos, politicos, agresiv sau umil? Va juca rolul unui sfătuitor, al unui evaluator etc.?” (Sâmihăian 193). Altfel spus, această etapă este importantă în conturarea stilului, a registrului folosit în funcție de scopul și destinatarul comunicării, precum și în generarea de idei.

Acest lucru poate părea natural și simplu în cazul vorbitorilor nativi, dar pentru vorbitorii de limba română ca L2, acest lucru este posibil doar prin activități care facilitează redactarea propriu-zisă. Printre acestea, se numără activități precum: *listing*, *freewriting*, *looping*, *clustering*, *cubing* și *questioning* (Hyland 130), care presupun crearea unor liste de teme și cuvinte utile pentru redactare; scrierea sub presiunea timpului, fără norme lexicale, gramaticale sau ortografice; reflectarea asupra ideilor notate sub impulsul fluxului conștiinței și rafinarea lor într-un timp limitat; generarea unor organizatoare grafice care să arate conexiunile între idei, secvențe, pasaje; proiectarea activității prin metoda cubului (descrie, compară, asociază, analizează, aplică, argumentează) sau a exploziei stelare (cine? ce? unde? când? cum? de ce?). Fie că aceste activități sunt proiectate individual, în perechi sau frontal, ele au rolul de a pregăti studentul pentru redactarea textului și nu trebuie trecute cu vederea, deoarece constituie elemente-cheie ale dezvoltării competenței discursive, în toată complexitatea sa.

Etapei de *pre-scriere* îi succedă etapa de *redactare propriu-zisă*, care cuprinde mai multe secvențe, printre care: elaborarea planului de lucru, redactarea textului, revizuirea și rescrierea (Sâmihăian 193). Dintre acestea, etapa revizuirii are un rol esențial în formarea competenței discursive, deoarece aceasta presupune, la nivel local, „adăugarea de exemple și detalii; restructurarea unor fraze; revizuirea paragrafelor; verificarea alegerii cuvintelor (adecvare semantică); îmbunătățirea trecerii de la o idee la alta, prin folosirea conectorilor potriviți” (Sâmihăian 193), iar la nivel global, are în vedere „schimbarea, lărgirea sau îngustarea abordării; reorganizarea paragrafelor” (Sâmihăian 193). Toate aceste etape sunt menite să ofere sulețe, coerență și o dezvoltare tematică adecvată textului scris, tocmai de aceea ar trebui să constituie aplicații separate în manualele și culegerile de RLS. Astfel, în plus față de exercițiile de redactare propriu-zise, manualele pentru studenții străini trebuie să cuprindă și aplicații dedicate dezvoltării flexibilității în exprimare (CEFR 130), formate printr-o revizuire activă a producțiilor scrise.

Odată încheiat procesul de redactare, acesta este urmat de ultimul timp metodic, și anume *postscrierea*. Această etapă are în vedere, în primul rând, evaluarea, autoevaluarea sau evaluarea reciprocă a producțiilor, așa-zisul feedback a cărui importanță a fost mult accentuată și totuși prea puțin valorificată în manualele de RLS. Un exemplu concludent în această direcție se regăsește în manualul *Just Reading and Writing* de Jeremy Harmer et al., unde activitățile de scriere sunt urmate de scurte activități de autoevaluare. Spre exemplu, în urma redactării unei cărți poștale, studenții sunt încurajați să își recitească producțiile prin grila unor întrebări oferite de către autorii manualului referitoare la scrierea formulelor de salut, a datei, a salutului de final, precum și a folosirii unui limbaj adecvat în exprimarea opiniei (Harmer et al. 2007), exercițiu repetat și pentru alte astfel de texte funcționale. Acesta

reprezintă cel mai simplu mod de realizare a evaluării lucrării, dar se poate recurge și la resurse online care facilitează interevaluarea colegială, cum ar fi software-ul *hypothes.is*. Astfel de aplicații nu doar că permit lectura în timp real a textelor celorlalți colegi, ci facilitează adnotările și încurajează lectura critică a producțiilor scrise, ceea ce duce la îmbunătățirea performanței personale. Totuși, etapa de *postscriere* nu trebuie limitată la evaluarea lucrărilor, ci trebuie să cuprindă și un proces de interogare a importanței procesului de redactare și de extindere a semnificațiilor acestuia pentru viața cotidiană (Pamfil 174-176), făcându-se astfel trecerea de la valoarea pedagogică a exercițiilor la utilitatea lor în activitățile de zi cu zi, ceea ce Ken Hyland numea *pedagogical tasks* și *real-world tasks* (Hyland 113). Conștientizând valoarea exercițiilor realizate în cadrul orelor de curs, studenții vor fi mult mai motivați să își perfecționeze cunoștințele, tocmai de aceea se încurajează selectarea unor teme de redactare care valorifică experiențele personale, fără a se diminua importanța activităților de stimulare a creativității, la fel de valoroase pentru formarea individuală.

4. Competența discursivă: indicatori

Respectarea celor trei timpi metodici în conturarea orelor de redactare pentru studenții străini vine însoțită de o dezvoltare eficientă a competenței discursiv-pragmatice, care vizează, în special, următoarele aspecte: coerența și coeziunea, turnurile de fraze, dezvoltarea tematică și suplețea. Întrucât turnurile de fraze au în vedere prin excelență comunicarea orală, ne vom concentra în cele ce urmează pe ceilalți trei indicatori.

4.1. Coerența și coeziunea

Redactarea unui text înseamnă, mai presus de toate, „realizarea unor alegeri corecte în ceea ce privește structurile sintactice, flexiunile morfologice, vocabularul, mijloacele de coeziune și combinarea tuturor acestora în fragmente coerente” (Augustin Llach 40). Despre coerență și coeziune s-a vorbit mult în literatura de specialitate, subliniindu-se în special diferența dintre cele două noțiuni și mijloacele practice de realizare a acestora. În timp ce „coeziunea se referă de obicei la conexiunile dintre enunțuri și paragrafe (...), coerența poate face referire și la organizarea propriu-zisă a discursului, care trebuie să aibă toate elementele componente logic structurate” (Hinkel 280).

Conștienți fiind de această diferență, un accent deosebit în proiectarea orelor de redactare și compoziție trebuie pus atât pe dezvoltarea coeziunii, la nivel microtextual, cât și pe dezvoltarea coerenței, la nivel macrotextual. Încă de la începutul procesului de asimilare a limbii române, când resursele gramaticale și lexicale sunt limitate, studenții trebuie să conștientizeze importanța redactării unor texte atent formulate, care să respecte relațiile

temporale și de cauzalitate, fiind organizate în paragrafe înlănțuite logic și cursiv. Acest lucru se poate realiza prin câteva strategii, dintre care menționăm substituția, elipsa, utilizarea conjuncțiilor, a prepozițiilor și a altor elemente de legătură (Halliday, Hassan) și, nu în ultimul rând, repetiția, care constă în raportarea constantă la informațiile deja expuse în enunțurile precedente, tehnică ușor de utilizat de către toți vorbitorii, indiferent de nivelul de limbă, după cum afirmă Eli Hinkel (Hinkel 282-283). Referitor la repetiție, tehnică mai puțin promovată și adusă în discuție în orele de L2, Joseph M. Williams susține faptul că „enunțurile sunt coezive atunci când ultimele cuvinte ale unui enunț anticipează primele cuvinte ale următorului” (Williams 77), respectându-se astfel două principii esențiale: începutul oricărui enunț trebuie să le fie familiar cititorilor, iar finalul trebuie să aducă un element de noutate, care să surprindă. Urmând această structură, vorbitorii nonnativi vor reuși să își contureze texte simple, dar cursive.

În *CECRL*, în ceea ce privește coerența și coeziunea la nivelul textelor scrise, este pus accentul în special pe utilizarea conectorilor frastici și transfrastici și mai puțin pe celelalte elemente ale coerenței menționate anterior, după cum se poate observa din indicatorii pe nivel sintetizați în tabelul alăturat:

B1	Poate lega o serie de elemente scurte, simple și distincte într-un discurs care se înlănțuie.
A2	Poate utiliza articulatorii cei mai frecvenți pentru a lega enunțurile cu scopul de a povesti o istorie sau a descrie ceva sub forma unei liste de puncte. Poate lega grupuri de cuvinte cu conectori simpli, cum ar fi: „și”, „însă” și „deoarece”.
A1	Poate lega grupuri de cuvinte cu conectori elementari, cum ar fi: „și” sau „atunci”.

Tabel 2. Indicatori ai coerenței și ai coeziunii, pe niveluri de învățare, conform *CECRL* (*CECRL* 103)

Problema utilizării conectorilor discursivi în comunicare este dezvoltată și de Elena Platon et al. în *Descrierea minimală a limbii române*, ce realizează o sinteză a acestora în funcție de nivelul de achiziție a limbii și de scopul comunicării. Realizată prin comparație, această progresie este ilustrată în tabelul alăturat:

	A1	A2	B1
Asociere	și	de asemenea	pe lângă, în plus
Opoziție	dar	însă, iar, ci	în timp ce, în vreme ce, în loc ce, în loc să, altfel
Opțiune	sau	ori	–
Corelare	și ..., și, nici ..., nici, sau ..., sau	ori ..., ori	atât, ..., cât și, nu numai/ nu doar, ..., ci/ dar și, așa/ atât de ..., încât
Cauză	că, pentru că	din cauza, din cauză că	fiindcă, deoarece, de aceea, din această cauză
Scop	să	ca să	pentru a, pentru ca ... să, în acest scop
Condiție	dacă	–	cu condiția să
Relație/ referință	despre	–	de, în legătură cu, legat de, din punct de vedere, din acest punct de vedere, referitor la
Concluzie	–	deci	în concluzie, în consecință, atunci
Concesia	–	–	Chiar dacă, cu toate că, deși, cu toate acestea, totuși, în ciuda
Ipoteza	–	–	În caz de, în caz că, în cazul

Tabel 3. Realizarea coeziunii și a coerenței în textul scris (Platon et al. 30, 49, 72)

Deși achiziția acestor conjuncții, locuțiuni și conectori poate fi relativ simplu de realizat, trebuie să se țină cont de faptul că „în predarea competenței de redactare într-o limbă străină, un lucru important de accentuat este faptul că

utilizarea elementelor de legătură nu poate face un text unitar, indiferent de cât de multe elemente de legătură sunt folosite, atunci când ideile prezentate în discurs sunt lipsite de coerență” (Hinkel 292). Pentru aceasta, se au în vedere numeroase activități prin care studenții nonnativi pot exersa diferite strategii ale coerenței în etapa de *pre-scriere*, cum ar fi: identificarea elementelor care asigură coerența și coeziunea în diverse texte-suport sau a elementelor lipsă de coeziune; înlocuirea cuvintelor repetitive prin sinonime sau structuri echivalente; adăugarea sau eliminarea conectorilor dintr-un text în funcție de nevoia comunicativă; adăugarea semnelor de punctuație necesare și rescrierea unor paragrafe folosind strategiile menționate anterior (Hinkel 304-308). Acestei etape de *pre-scriere*, îi vor urma etapele de redactare propriu-zisă, respectiv de *postscriere*, unde pot fi integrate exerciții precum: autoevaluarea producției prin prisma unor indicatori-cheie ce vizează coerența mesajului produs (folosirea conectorilor frastici și transfrastici în exprimare; folosirea repetiției; folosirea substituției și a elipsei); interevaluarea producțiilor scrise prin observații anonimizate; crearea unor momente de reflecție cu privire la modul în care se poate realiza îmbunătățirea fluenței în redactare; compararea mai multor texte scrise pentru ilustrarea modului în care se poate îmbunătăți coerența în viitor etc. Prin toate acestea, se urmărește încurajarea studenților să reflecteze asupra modului în care coerența textelor scrise poate fi îmbunătățită prin diverse mijloace, nu doar prin intermediul conectorilor menționați în descriptori.

4.2. „Suplețea și dezvoltarea tematică”

Pe lângă dezvoltarea coerenței și a coeziunii, competența discursivă urmărește și utilizarea mijloacelor lingvistice simple în vederea construirii unui discurs linear, adaptat contextului și cerințelor comunicative, bine structurat și plăcut la citit (Bâlc 63-90). Cu toate acestea, formarea unor astfel de abilități poate părea greu de realizat, în special dacă vorbim de nivelul începător de învățare a limbii române, fiindcă presupune un grad de rafinament stilistic dobândit cu precădere la nivelurile avansate de stăpânire a limbii. Acesta este și motivul pentru care, în *CECRL*, nici măcar nu există descriptori disponibili pentru nivelul A1 în ceea ce privește „suplețea și dezvoltarea tematică”.

Analizând textele de nivel A1-B1 din manualele de specialitate (vezi *Bibliografia primară*) în vederea identificării mijloacelor discursive folosite pentru conturarea unui text *suplu* și bine dezvoltat tematic, am constatat faptul că sunt utilizate mai multe tehnici, dintre care amintim: progresia simplu – dezvoltat, obișnuit – neobișnuit, respectarea relațiilor de cauzalitate, alternarea registrelor stilistice, contextualizarea și, nu în ultimul rând, utilizarea *constituenților extrapropoziționali*, care joacă un rol esențial în organizarea și dezvoltarea mesajului scris și asupra cărora ne vom concentra în cele ce urmează. Numiți și *construcții parantetice* în lingvistica anglo-saxonă, aceștia

cuprind toate structurile care sunt independente de enunțul de referință, fiind izolați prozodic și sintactic de acesta. În mare, raportați la terminologia românească, aceștia cuprind construcțiile incidente¹ și apozitiile care, deși ușor de integrat în discurs, sunt adesea tratate superficial sau nici măcar nu sunt aduse în discuție în orele de redactare. Prin aceste elemente de metatext, „autorul își face simțită prezența în mod explicit în text, pentru a ghida cititorii în ceea ce privește organizarea textului, funcțiile diferitor părți ale textului și atitudinea cu privire la acestea” (Mauranen 9), ceea ce oferă autenticitate și o notă personală mesajului.

La o lectură atentă a textelor din manualele de RLS, am constatat faptul că, dintre construcțiile parantetice, predomină alocutivele, reprezentate în special prin vocative, și apozitiile, urmate de construcțiile cu rol de conectori pragmatici și cele cu funcție expresivă. De asemenea, apozitiile și structurile de raportare a vorbirii directe pot fi introduse încă de la nivelul începător de limbă, fiindcă presupun utilizarea unor forme gramaticale de bază, dar cu impact în textele scrise, deoarece presupun un grad de elaborare și finețe a textului, greu de obținut prin alte mijloace retorice. În aceeași categorie se încadrează și construcțiile cu funcție expresivă (Bâlc 177-188), și anume interjecțiile sau structurile exclamative care nu trebuie trecute cu vederea, deoarece ele presupun o implicare afectivă a autorului în text, reușind să transmită mai mult decât s-ar putea prin alte mijloace lexicale. Printre interjecțiile regăsite în textele-suport din manualele consultate, menționez *a/aaa, ei, aoleu, vai, o/ooo*, care pot fi utilizate de către studenți atât în textele dialogate, precum și în diverse texte funcționale informale, cu scopul de a surprinde teama, frica, surpriza, bucuria etc. În categoria construcțiilor incidente se regăsesc și construcțiile metadiscursive, respectiv construcțiile fără rol semantic de tipul automatismelor verbale, foarte rar întâlnite în manualele de RLS. Cu toate acestea, începând cu nivelul B1 acestea pot fi abordate în cadrul orelor de comunicare scrisă, realizând astfel ceea ce Ulla Connor (Connor 301-316) sugera, și anume faptul că studenții nonnativi trebuie învățați tehnicile retorice și lexicale folosite în proza autentică, produsă de nativi, fiindcă doar astfel vor reuși să își perfecționeze competența discursivă.

Urmărind structura tripartită propusă pentru orele de redactare, în vederea dezvoltării *supletei* exprimării și a bunei organizări tematice prin intermediul constituenților extrapropoziționali, activităților de *pre-scriere* pot avea în vedere exerciții precum: identificarea construcțiilor parantetice folosite

¹ Conform *GALR II*, construcțiile incidente se împart în șapte categorii: construcții incidente alocutive; construcții incidente de raportare a vorbirii directe; construcții incidente metadiscursive; construcții incidente cu rol de conectori pragmatici; construcții cu funcție expresivă, prin care se transmit sentimente; construcții cu funcție conativă; automatismele verbale.

în diverse texte redactate în limba română; încercarea de integrare a acestor construcții în propoziții scurte și dezvoltarea lor la nivel de frază; eliminarea constituenților extrapropoziționali din text și compararea celor două variante, în vederea conștientizării rolului acestora; organizarea unor jocuri de rol pentru exersarea exprimării emoțiilor prin interjecții sau a adresării directe prin utilizarea vocativului etc. Urmând actului de redactare propriu-zisă, activitățile de *post-scriere* vor avea în vedere oferirea unui feedback constructiv cu privire la aspectul general al producției scrise și se vor axa pe conștientizarea importanței acestor structuri în producțiile de zi cu zi, realizându-se astfel trecerea dinspre scopul didactic înspre cel practic.

4.2.1 Studiu de caz. Constituenții extrapropoziționali

În vederea testării competenței discursive a studenților din cadrul Programului pregător de limba română (de nivel A2) și a stabilirii utilității folosirii constituenților extrapropoziționali în redactare, la finalul unității dedicate locuinței am realizat un studiu de caz bazat pe trei cerințe care vizează cei trei indicatori discursivi dezvoltați anterior. Prima cerință a presupus redactarea a zece enunțuri despre locuința personală, conform vocabularului însușit de-a lungul unității, cea de-a doua cerință a constat în dezvoltarea celor zece enunțuri într-un scurt text, iar cea de-a treia cerință a avut în vedere rafinarea textului, prin includerea unor constituenți extrapropoziționali, explicați anterior. Dacă prima cerință nu le-a ridicat niciun fel de problemă celor 15 participanți la acest studiu, cea de-a doua cerință, care urmărea conștientizarea diferențelor dintre redactarea unor simple enunțuri, respectiv a unui scurt text, le-a ridicat mari dificultăți, identificate în faptul că participanții la studiul de caz nu au făcut altceva decât să copieze enunțurile scrise la exercițiul anterior, dar sub forma unui paragraf unitar, nu a unor enunțuri numerotate. Conștientizând impasul în care s-au aflat, am găsit oportună, la momentul respectiv, introducerea a patru categorii de constituenți extrapropoziționali, oferindu-le câteva exemple pentru fiecare în parte, bazat pe frecvența lor în textele întâlnite în manualele de RLS, după cum urmează:

<p><i>Construcții de raportare a vorbirii directe</i> (a spune, a zice, a întreba, a răspunde + numele persoanei care participă la dialog)</p>	<p><i>Construcții metadiscursive</i> (din fericire, din păcate, cu siguranță, desigur, firește, poate)</p>
<p><i>Construcții cu rol de conectori pragmatici</i> (de asemenea, pe scurt, de fapt, în plus, de altfel, în concluzie)</p>	<p><i>Construcții cu funcție expresivă</i> (interjecții precum a!, aoleu!, ei!, o!, vai!)</p>

Tabel 4. Prezența constituenților extrapropoziționali în manualele de RLS, nivel A1-B1

După o prezentare succintă a acestor structuri și ilustrarea utilizării lor cu exemple din manualele de RLS, pentru a înțelege mai bine contextul în care pot fi folosite, sensul în enunț și rolul stilistic pe care îl pot îndeplini, studenții au fost provocați să rezolve cea de-a treia cerință a studiului de caz. Rezultatul final a reprezentat o confirmare a ipotezei inițiale privitoare la importanța introducerii construcțiilor parantetice în planul lecțiilor de predare a RLS încă de la nivelul începător de achiziție a limbii, acestea oferind autenticitate, coerență și substanță textelor redactate. În cele ce urmează, voi aduce spre exemplificare răspunsul unuia dintre participanți, de origine ucraineană, cu un nivel A2 de cunoaștere a limbii române, păstrând greșelile ortografice și gramaticale existente în text.

Cerința 1:

1. Am un apartament cu sufragerie, dormitor, baie și balcon mare.
2. Am multe flori în ghivecii.
3. Apartamentul meu este confortabil.
4. În sufragerie sunt o canapea, o măsuță, un televizor, un covor, un cuier; corp de bucătărie, un frigider, o masă și patru scaune.
5. În dormitor sunt două noptiere cu două veioze, un dulap, un pat dublu, un covor și o clepsidră.
6. În balcon sunt două fotolii și o măsuță.
7. În baie sunt mașină de spălat rufe, cabina de duș, o toaleta, o chiuveta, o oglindă.
8. Lângă apartamentul meu sunt două magazine, o farmacie, o benzinărie.
9. Îmi place apartamentul meu.
10. Adresa apartamentul meu este: str.

Cerința 3:

Dragi părinți,

Din fericire, am găsit un apartament în Sibiu cu un singur dormitor, *din păcate*. Dar pe de altă parte sufrageria și balconul sunt mari. Apartamentul are o baie cu cabină de dus și toaleta, *desigur*. De asemenea, apartamentul meu are o canapea, o măsuță, un televizor, un corp de bucătărie, un frigider, o masă și patru scaune, un pat dublu, un dulap, un covor. *Din fericire*, are multe flori în ghivecii.

Pe scurt, apartamentul meu este confortabil. Vreau să veniți să vedeți apartamentul meu.

Cu drag, ...

Deși nu toți participanții la acest studiu de caz au înregistrat același progres în asimilarea construcțiilor parantetice explicate și în integrarea lor în producțiile scrise, mai mult de jumătate dintre studenți au recunoscut existența unui progres în urma exercițiului practic realizat. În ciuda gradului de dificultate sporit, integrarea construcțiilor parantetice în textele scrise s-a dovedit a fi eficientă chiar și de la nivelul începător de asimilare a limbii române, ceea ce le recomandă, printre alte tehnici, ca puncte de discuție în orele de comunicare scrisă, deoarece aduc suplețe și coerență discursului, facilitând totodată dezvoltarea naturală a subiectelor propuse. Recomandată este integrarea treptată a acestor structuri în exprimare, astfel încât asimilarea să fie deplină și studenții să își poată interioriza valorile expresive, dar se poate recurge și la câteva cursuri special dedicate acestor tehnici discursive, prin care să fie puse bazele exprimării coerente și armonioase, urmând ca în etapele de *pre-lectură* și *post-lectură* să fie constant actualizate.

5. Observații finale. Perspective

Pe scurt, pornind de la competența de comunicare scrisă și reflectarea ei în manualele de RLS, lucrarea de față a urmărit dezvoltarea strategiilor discursive pentru vorbitorii nonnativi de nivel A1-B1, acordând o atenție sporită tehnicilor pentru dezvoltarea coerenței, a coeziunii, a supleții și a dezvoltării tematice în redactare. Înțelegând carențele existente în manualele actuale de predare a limbii române ca L2, este nevoie de o restructurare a organizării activităților de compoziție și redactare, urmărind o structură tripartită (*pre-scriere*, redactare propriu-zisă, *postscriere*) și punând accentul pe exercițiile menite să dezvolte indicatorii menționați anterior.

Data fiind complexitatea temei aduse în discuție, o privire exhaustivă asupra competenței discursive în cadrul comunicării scrise ar fi greu de realizat în limitele unui articol, tocmai de aceea scopul lucrării de față a fost mai mult acela de a deschide noi perspective spre analize viitoare, care pot avea în vedere toate cele trei componente ale competenței pragmatice (competența discursivă, competența funcțională și competența de concepere schematică),

atât la nivelul textelor scrise, cât și al producțiilor orale. În plus, studiile pot fi extinse și către competența sociolingvistică, de asemenea slab reprezentată în manualele de RLS.

Acknowledgement: This work was supported by a grant of the Ministry of Research, Innovation and Digitization, CNCS/CCCDI - UEFISCDI, project number PN-IV-P8-8.1-PRE-HE-ORG-2023-0035, within PNCDI IV

Bibliografie primară

- Anghel, Mirel. *Limba română pentru Anul pregătitor: redactare și compoziție [Romanian language for the Preparatory year: writing and composition]*. București: Pro Universitaria, 2020.
- Augerot, James E.. *Romanian/ Limba Română. A Course in Modern Romanian*. Iași: The Center for Romanian Studies, 2000.
- Brâncuș, Grigore, Adriana Ionescu și Manuela Saramandu. *Limba română: manual pentru studenții străini, ediția a 5-a, [Romanian language: coursebook for foreign students, 5th edition]*. București: Editura Universității din București, 2003.
- Dafinoiu, Cristina-Valentina și Laura-Elena Pascale. *Limba română: manual pentru studenții străini din anul pregătitor (Nivel A1-A2) [Romanian language: coursebook for foreign students in the Preparatory year]*. București: Editura Universitară, 2015.
- Dorobăț, Ana și Mircea Fotea. *Essential Romanian. Textbook for foreign students, vol. 1/ Limba română de bază. Manual pentru studenții străini, vol. 1*. Iași: Institutul European, 1999.
- George, Sanda (coord.). *Limba română pentru anul pregătitor. Semestrul I [Romanian language for the Preparatory year. 1st semester]*. București: Tipografia Universității din București, 1974.
- Gönczöl, Ramona și Dennis Deletant. *Colloquial Romanian. The Complete Course for Beginners*. London and New York: Routledge, 2012.
- Hedeșan, Otilia (coord.), Elena Jebelean și Florentina Leucuția. *Bun venit în România. Manual de limba română pentru străini. Începători, ediția a III-a [Welcome to Romania. Romanian language coursebook for foreign students. Beginners]*. Tipografia Partoș, 2012.
- Kohn, Daniela. *Puls. Manual de limba română pentru străini [Puls. Romanian language coursebook for foreign students]*. Iași: Polirom, 2009.
- Kohn, Daniela. *Puls: Manual de limba română ca limbă străină. Nivelurile B1-B2 [Puls. Coursebook of Romanian as a foreign language. Levels B1-B2]*. Iași: Polirom, 2012.

- Nistor, Cristina Mihaela (coord.). *Culegere de exerciții și teste de limba română pentru străini: Nivel A1-B2 [Collection of Romanian language exercises and tests for foreign students: Level A1-B2]*. București: Editura Universitară, 2023.
- Platon, Elena (coord.). *Româna ca limbă străină: caiete didactice A1+ [Romanian as a foreign language: workbook A1+]*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2012.
- Platon, Elena, Ioana Sonea și Dina Vilcu. *Manual de limba română ca limbă străină (RLS). A1-A2 [Coursebook of Romanian as a foreign language (RLS). A1-A2]*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2012.
- Pricope, Mihaela. *Start LR: manual de limba română pentru cetățenii străini [Start RL: Romanian language coursebook for foreign citizens]*. București: Editura Universitară, 2020.
- Pruneanu, Magdalena, Tatiana Dina și Cristina Lemnar. *Limba română. Manual pentru studenți străini. Program pregătit de limba română, semestrul I [Romanian language. Coursebook for foreign students. The Preparatory Year of Romanian language, 1st semester]*. Craiova: Editura Universitaria, 2021.
- Suciu, Raluca și Virginia Fazakaș. *Rumänisch auf den ersten Blick: Handbuch für Anfänger/ Româna la prima vedere: manual pentru începători [Romanian at first sight: coursebook for beginners]*. București: Compania, 2006.

Bibliografie critică

- Agustín Llach, María del Pilar. *Lexical Errors and Accuracy in Foreign Language Writing*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2011.
- Bâlc, Denisa-Maria. „Construcțiile incidente cu funcție expresivă: analiză cantitativă pe momentele și schițele lui I. L. Caragiale” [Incident constructions with expressive function: quantitative analysis on the moments and sketches of I. L. Caragiale]. *Swedish Journal of Romanian Studies*, vol. 7, no. 2 (2024): 177-188.
- Bâlc, Samuie. „Comunicarea interculturală: între static și dinamic” [Intercultural communication: between static and dynamic]. *Jurnal Teologic*, vol. 18, nr. 1. Editura Universitară. București, 2019. 63-90.
- Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare [The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment]*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2003.

- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors.* Council of Europe, 2018.
- Connor, Ulla. “A study of cohesion and coherence in English as a second language students’ writing”. *Paper in Linguistics*, 17:3 (1984): 301-316.
- Halliday, M.A.K., Ruqaiya Hasan. *Cohesion in English*. Hong Kong: Longman, 1976.
- Harmer, Jeremy, Ana Acevedo, Carol Lethaby, Cheryl Pelteret. *Just Reading and Writing*. London: Marshall Cavendish, 2007.
- Hinkel, Eli. *Teaching Academic ESL Writing: Practical Techniques in Vocabulary and Grammar*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004.
- Horning, Alice S. *Teaching Writing as a Second Language*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1987.
- Hyland, Ken. *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- Mauranen, Anna. „Contrastive ESP Rhetoric: Metatext in Finnish-English Economics Texts”. *English for Specific Purposes*, vol. 12 (1993): 3-22.
- Nation, J.S.P.. *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. New York: Routledge, 2009.
- Pamfil, Alina. *Didactica literaturii. Reorientări [The didactics of literature. Reorientations]*. București: Art, 2016.
- Pinker, Steven. *The Sense of Style: the Thinking Person’s Guide to Writing in the 21st Century*. Canada: Viking, 2014.
- Platon, Elena, Diana Viorela Burlacu, Ioana Silvia Sonea. *RLNM: P2 – ciclul gimnazial [RLNM: P2 – secondary school]*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2011.
- Platon, Elena, Ioana Sonea, Lavinia VasIU, Dina Vîlcu. *Descrierea minimală a limbii române: A1, A2, B1, B2, ediția a III-a [The minimum description of the Romanian language: A1, A2, B1, B2, 3rd edition]*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2023.
- Sâmihăian, Florentina. *O didactică a limbii și literaturii române: provocări actuale pentru profesor și elev [A didactics of Romanian language and literature: current challenges for teacher and student]*. București: Art, 2014.
- Tom, Abigail, Heather McKay. *Writing Warm Ups: 70 Activities for Prewriting*. San Francisco: Alta Book Center Publishers, 1998.
- Widdowson, H. G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.
- Williams, Joseph M. *Style. Lessons in Clarity and Grace, 9th edition*. New York: Pearson Longman, 2006.