STRATEGII DE PREDARE A IMPERFECTULUI ROMÂNESC LA ORA DE LIMBA ROMÂNĂ CA LIMBĂ STRĂINĂ

Monica HUȚANU
(Universitatea din Belgrad / Universitatea de Vest din Timișoara)
monica.hutanu@e-uvt.ro

Teaching the Romanian Imperfect Tense to Learners of Romanian as a Foreign Language

The traditional approach, present in most textbooks of Romanian as a foreign language, sees grammar as a set of rules to be memorised, practised mechanically and applied when needed. More often that not, this approach proves ineffective, the result being that learners may remember the rules, but they are not able to use the grammatical structure correctly and spontaneously in communication. In order to overcome the distance between declarative and procedural knowledge, teaching will have to use the principles, techniques and tasks of the communicative method. This paper deals with my experience of teaching grammar in a communicative framework, in particular the imperfect tense, to upper-intermediate Serbian students of Romanian language. While for speakers of Romance languages, the imperfect tense might prove only moderately difficult, for speakers of Serbian (and other Slavic languages), it poses a considerable challenge, resulting both from structural characteristics of L1 Serbian (which uses the grammatical category of verbal aspect instead of different tenses of the past), and from the variety of the contextual values of the imperfect in L2 Romanian. Therefore, I discuss the teaching of the imperfect tense by focusing on Diane Larsen-Freeman's three-dimensional framework of form, meaning and use of any grammatical unit. I provide examples of types and features of input (materials, texts), and discuss a number of tasks that facilitate the intake and acquisition of the imperfect tense, thus ensuring its accurate, meaningful and appropriate use by the Serbian students.

Keywords: *second language acquisition*; *grammar*; *communicative method*; *the imperfect tense*; *verbal aspect*

1. În cadrul teoriilor și metodelor privind însușirea oricărei limbi străine, atitudinea cercetătorilor și a profesorilor față de gramatică și predarea ei a cunoscut suișuri și coborâșuri. Dacă în mod tradițional se considera că învățarea regulilor gramaticale e o condiție suficientă pentru însușirea unei limbi, perspectivele moderne, bazate pe comunicare, reinterpretează ponderea și locul gramaticii în învățarea limbii, propunând noi tehnici și strategii de predare a structurilor gramaticale ale unei limbi.

Până nu demult însă, predarea limbii române ca limbă străină s-a aflat în afara acestor discuții și controverse privind rolul gramaticii. Manualele de învățare a limbii române ca limbă străină au favorizat întotdeauna o abordare sistematică, structuralistă, în care regulile și excepțiile de la regulă erau prezentate secvențial, fiind urmate de exerciții de repetiție, substituire, transformare, completare sau traducere. Nevoile de comunicare ale studentului erau în general ignorate, lucru evident atât în alegerea temelor studiate în manualele mai vechi, cât și în structura și conținutul exercițiilor și al sarcinilor de lucru.

Dezavantajele unei astfel de abordări rezultă deja din paragraful anterior: gramatica e prezentată liniar, în unități discrete, uneori exhaustiv; exercițiile sunt mecanice, în general cu accent exclusiv pe formă; studentul ajunge să cunoască regulile, dar în general nu reușește să le aplice corect și spontan în comunicare. Aceste inconveniente ale abordării tradiționale explică schimbarea de paradigmă pe care o percepem astăzi în predarea limbii române ca limbă străină, schimbare vizibilă mai ales în manualele moderne, care favorizează o abordare funcțională a limbii și acordă mai puțină importanță și mai puțin spațiu predării gramaticii.

BDD-A26362 © 2016 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:57:39 UTC)

2. E un truism însă că predarea gramaticii la ora de limba română ca limbă străină nu poate lipsi. În primul rând, educația, de orice fel, nu poate fi doar practică și funcțională; cunoștințele generale, teoretice nu pot fi abandonate. În plus, unii dintre studenți încă echivalează însușirea unei limbi cu învățarea tuturor regulilor, excepțiilor și „chichițelor". De altfel, cercetările comparative ale credințelor și percepțiilor studenților și profesorilor privind practicile de predare considerate efective de unii și de ceilalți au arătat că, spre deosebire de profesori, care preferă o abordare bazată pe schimb de informații și comunicare, studenții consideră că instruirea bazată pe gramatică e mai eficientă (Brown 2009), așadar predarea gramaticii răspunde în parte la așteptările studenților. Pe de altă parte, la nivel avansat, când comunicarea în română nu mai pune probleme foarte mari, studenții devin conștienți de necesitatea de a se exprima corect, de a folosi structuri mai elaborate, mai sofisticate; gramatica devine, în această situație, o forță eliberatoare (Cullen 2008), care creează autonomie și îi oferă studentului posibilitatea de alegere. În ultimul rând, abordările care recomandă eliminarea totală a gramaticii din predare, considerând că însușirea unei limbi se face inconștient și implicit, prin expunerea suficientă la input comprehensibil (Krashen 1981), sunt astăzi în general respinse, ceea ce a dus la reconsiderarea rolului gramaticii și al predării sale pentru o comunicare clară și eficientă.

Admițând așadar, pe de o parte, că în procesul de predare și învățare a limbii române ca limbă străină nu ne putem dispensa de predarea gramaticii, dar și că, pe de altă parte, perspectiva tradițională este ineficientă și restrictivă, articolul de față își propune să descrie și să analizeze cum poate fi predată o structură gramaticală problematică, în speță timpul imperfect, și ce tehnici și strategii ar trebui întrebuințate pentru a asigura însușirea și utilizarea sa corectă și adecvată.

3. Alegerea timpului imperfect nu e întâmplătoare, ci a fost dictată în primul rând de problemele pe care le creează în predarea și însușirea limbii române de către studenții sârbi. Așa cum se știe, în sârbă și în celelalte limbi slave (cu excepția bulgarei: Stoyanova 1987) relațiile și opozițiile temporale sunt înlocuite de cele aspectuale; simplificând, ceea ce în română se exprimă prin forme diferite ale aceluiași verb (de exemplu formele de imperfect și de perfect compus ale unui verb), în sârbă se redă printr-o singură formă (de trecut) a unor verbe diferite (perfective sau imperfective) sau chiar a unuia și aceluiași verb. Acestor diferențe structurale li se adaugă diversele valori contextuale pe care le actualizează imperfectul în limba română (de frecvență și importanță diferită pentru predarea limbii române ca limbă străină): imperfectul ca timp anaforic, imperfectul de proximitate, imperfectul iterativ, imperfectul de perspectivă, imperfectul descriptiv, imperfectul infantil, imperfectul de deschidere, imperfectul irealității, imperfectul iminenței contracarate, imperfectul modestiei (GALR, I, 2005: 424-432). Toate acestea fac ca imperfectul să fie o adevărată provocare pentru studenții sârbi, care ajung să-l însușească destul de târziu și doar în urma unui efort cognitiv considerabil.

În al doilea rând, o analiză a modului în care e tratat imperfectul în manuale arată că perspectiva tradițională e încă predominantă. Majoritatea manualelor preferă prezentarea explicită a regulilor, urmată de exerciții de conjugare mecanică, de transformare după model, de rescriere a unui text la o altă persoană, de reformulare sau completare a unui text. În general, imperfectul e deci decontextualizat, relația cu perfectul compus e rareori evidențiată, antecedentele temporale, care ar putea facilita înțelegerea și însușirea timpului și ar da o notă de autenticitate enunțurilor, lipsesc de cele mai multe ori, la fel cum în mare măsură lipsesc oportunitățile de practică comunicativă.

Rezultatul unei astfel de abordări, concentrate doar pe exersarea structurii în condiții strict controlate și complet lipsite de imaginație, este că studenții ajung să stăpânească forma gramaticală în cauză, sunt capabili să rezolve exerciții și chiar, la nevoie, să recite regulile, însă

BDD-A26362 © 2016 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:57:39 UTC)

nu reușesc să transforme aceste cunoștințe teoretice, explicite, în cunoștințe implicite, automate, pe care să le aplice cu succes într-o activitate comunicativă în clasă și cu atât mai puțin în comunicarea autonomă, spontană din afara clasei. E nevoie de aceea de aplicarea altor strategii în predarea imperfectului la studenții sârbi, strategii care să asigure trecerea de la ceea ce s-a numit „cunoaștere declarativă" a structurii la „cunoașterea procedurală" și apoi la utilizarea automată a structurii (Nassaji și Fotos 2011: 20).

O astfel de strategie poate porni de la modelul propus de Diane Larsen-Freeman (2003), care privește limba dintr-o perspectivă funcțională și consideră că, pentru cel care învață o limbă străină, gramatica nu trebuie să fie un set de reguli memorate, ci trebuie să fie o a cincea deprindere, la care ajunge prin exersarea structurilor gramaticale în context comunicativ. În opinia lui Larsen-Freeman, orice unitate lingvistică include trei dimensiuni de importanță egală și aflate în dependență reciprocă: o dimensiune formală, una semantică și una pragmatică. Capacitatea de a utiliza o structură gramaticală presupune așadar nu doar corectitudine formală (a ști cum se formează structura gramaticală), ci și adecvare semantică (a ști ce înseamnă) și pragmatică (a ști când și de ce se folosește) (Larsen-Freeman 2003: 34-39). Un principiu de bază al acestui model este că întotdeauna una din cele trei dimensiuni va pune mai multe probleme decât celelalte două (de exemplu: forma în cazul persoanei a III-a a conjunctivului românesc sau al pluralului, sensul în cazul unor prepoziții sau semiadverbe, utilizarea în cazul articolului sau al timpului imperfect); din acest motiv, în elaborarea sarcinilor de lucru și în predarea structurii va trebui să ne concentrăm asupra acelei dimensiuni, fără a pierde însă din vedere întregul. Mai mult, cele trei dimensiuni se învață în mod diferit (uneori chiar fără să fie nevoie de intervenția explicită a profesorului), de aceea trebuie predate diferit: forma, prin exemple numeroase și practică intensă în context comunicativ, sensul, prin asociere și exemple în context, utilizarea, prin dezvoltarea sensibilității la contextul lingvistic și extralingvistic (Larsen-Freeman 2003: 42-43).

4. Pornind de la acest model (care mi se pare util mai ales pentru pregătirea lecțiilor de gramatică, și nu neapărat pentru a fi urmat întocmai în predarea propriu-zisă a unei structuri), voi descrie în continuare câteva activități pe care le-am folosit în predarea timpului imperfect la studenții din anul al III-lea (nivelul B1-B2) care învață limba română în cadrul Universității din Belgrad. În anul al III-lea, timpul imperfect nu mai o structură nouă pentru studenți (l-au studiat la cursul și seminarul de morfologie a limbii române, deci sunt familiarizați cu terminologia și cu regulile de formare și de utilizare, l-au întâlnit în texte etc.). Din cauza factorilor menționați mai sus însă (interferența cu limba maternă, complexitatea intrinsecă a structurii), studenții nu reușesc să-l utilizeze corect în comunicarea spontană, înlocuindu-l peste tot cu perfectul compus[1]. Așadar, ca reacție la problemele cu care se confruntau studenții, am considerat necesară și utilă o reluare a problematicii imperfectului la cursul meu, axat pe practica limbii, pe necesitățile comunicative ale studenților, pe formarea deprinderilor de toate tipurile. Predarea intensivă a imperfectului (timp de 2 săptămâni, aproximativ 10 ore) a fost influențată și de experimentul realizat de Birgit Harley (1989), care discută efectele pozitive pe care le are abordarea funcțională intensivă în predarea timpurilor *imparfait* și *passé composé*.

Examinarea preliminară a imperfectului prin prisma cadrului teoretic propus de Larsen-Freeman (și, de altfel, și experiența la clasă) arată că dimensiunea formală și dimensiunea semantică nu creează dificultăți majore. Astfel, cu excepția câtorva verbe, imperfectul se formează regulat, cu desinențe comune tuturor verbelor (GALR, I, 2005: 423-424); pot pune

[1] E posibil ca perfectul compus să fie preferat și din cauza faptului că modalitatea cea mai frecventă de exprimare a trecutului în sârbă se realizează analitic, la fel ca perfectul compus (deși cu alt auxiliar).

BDD-A26362 © 2016 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:57:39 UTC)

probleme și de aceea trebuie avute în vedere verbele *a fi*, *a vrea*, *a da*, *a sta*. În ce privește sensul, trăsăturile semantice de bază sunt anterioritatea față de momentul enunțării și simultaneitatea cu un alt proces situat în trecut (GALR, I, 2005: 424). Adevărata provocare pentru studenții sârbi, asupra căreia trebuie deci să ne concentrăm, ține însă de utilizarea timpului imperfect, de selectarea formei adecvate la contextul discursiv; studenții trebuie să înțeleagă în ce contexte e potrivit imperfectul și în ce contexte e potrivit perfectul compus și, mai ales, cum se împletesc, cum interacționează cele două timpuri în discurs.

Tema pe care am ales-o drept cadru pentru predarea imperfectului a fost aceea a copilăriei, o temă în care în general studenții se implică afectiv, ceea ce asigură participarea lor activă. În același timp, tema e ofertantă și pentru că creează numeroase oportunități de folosire a imperfectului în comunicarea spontană.

Prima etapă a lecției constă într-o conversație dirijată, despre copilărie și jocuri, al cărei rol este să-i introducă pe studenți în temă, să le provoace interesul și în același timp să verifice și să consolideze cunoștințele de vocabular referitoare la temă (verbele *a juca* și *a se juca*, nume de jocuri și jucării etc.). Din perspectiva structurii gramaticale avute în vedere, întrebările trebuie să fie cât mai variate: întrebări care conțin verbul la imperfect, fără ca folosirea acestuia să fie obligatorie în răspuns (*Unde locuiai când erai mic?*, *Cum arătai când erai mic?*, *Ce îți plăcea să te joci când erai mic?* etc.), utile pentru a verifica înțelegerea structurii și pentru *input*-ul pe care îl oferă; întrebări al căror răspuns trebuie să conțină un verb la imperfect (*Ce făceai în vacanțe?*, *Ce făcea mama ta când nu erai cuminte?* etc.); întrebări care conțin verbe la imperfect la diferite persoane, atât la singular, cât și la plural (*Ce făceați, tu și sora ta / prietena ta când ploua?*, *Ce făceau părinții tăi când nu voiai să mănânci?* etc.). În funcție de răspunsuri, unele dintre întrebări pot fi urmate de altele care conțin sau necesită folosirea perfectului compus, pentru că astfel se creează condițiile pentru compararea, chiar și inconștientă, a structurilor (de ex., după *Ce îți plăcea să te joci când erai mic?* sau *Ce făceai în vacanțe?* putem întreba *Cînd te-ai jucat ultima oară?*, respectiv *Când ai fost acolo ultima dată?*). Eventualele răspunsuri greșite sunt corectate pe loc, fără explicarea greșelilor. Participând la conversație, studenții sunt expuși la formele țintă și, în plus, folosesc structura în context comunicativ, chiar dacă doar ca reacție la întrebările profesorului.

A doua parte a lecției o continuă tematic pe prima și introduce un text autentic, un fragment din romanul *Exuvii* de Simona Popescu, despre copilărie și grădiniță. Textul conține numeroase ocurențe ale verbelor la imperfect, motiv pentru care am apelat la o metodă simplă, dar eficientă, de creștere a perceptibilității formelor țintă, și anume evidențierea lor grafică. Așa cum observă Nassaji și Fotos (2012: 36-37), simpla expunere la *input* nu e suficientă; studenții trebuie să treacă printr-o etapă în care să remarce sau măcar să detecteze, chiar și inconștient, structura țintă. Metoda *input*-ului amplificat e utilă mai ales în situațiile în care studenții au deja cunoștințe anterioare referitoare la forma țintă, pentru că observarea acesteia în *input* funcționează ca un stimul care influențează reacțiile ulterioare.

Abia după ce textul este citit, disecat și înțeles ne ocupăm de formă, încercând să extragem, din materialul avut la dispoziție, câteva reguli de folosire a timpului imperfect și, eventual, să exemplificăm alte situații, pentru care textul nu oferă suficiente date. Așadar, prezentarea regulilor nu se face decontextualizat, ci doar în relație cu textul deja înțeles; în plus, profesorul are și sarcina de a selecta doar câteva dintre valorile contextuale generale ale imperfectului. Pentru a crea sensibilitate la context și a demonstra diferențele dintre imperfect și perfectul compus, poate fi util și un exercițiu de comparare a celor două forme: un fragment din

BDD-A26362 © 2016 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:57:39 UTC)

text e rescris, folosindu-se verbe la perfectul compus, iar studenții trebuie să observe și să analizeze în ce fel s-a schimbat sensul textului.

Această etapă explicită, de izolare și discutare succintă a formelor gramaticale, ar putea să lipsească, însă am preferat să o integrez în lecție din două motive. În primul rând, studenții sunt deja familiarizați cu regulile generale de folosire a imperfectului, așadar menționarea lor după citirea textului nu poate decât să ajute la realizarea unor conexiuni mai puternice între formă, înțeles și utilizare. În al doilea rând, așa cum arată Rod Ellis (2002), predarea gramaticii trebuie să aibă în vedere și o fază de conștientizare, în care studentul analizează structura și o compară cu propriile sale cunoștințe, observând astfel discrepanțele. Prin această etapă explicită, le oferim studenților „cârlige" de care să se agațe în procesul cognitiv de integrare și automatizare a structurilor.

Favorizând predarea explicită a gramaticii, prin conștientizare și formare de concepte, Ellis (2002: 170-171) consideră că practica, fie ea și comunicativă, nu dă rezultate și nu duce neapărat la competență lingvistică. Profesorul nu poate influența ce se petrece în mintea studentului, iar acesta va integra o structură doar când este pregătit din punct de vedere cognitiv, indiferent cât de mult exersează. Cu toate acestea, cred că practica productivă în context comunicativ nu poate să lipsească (pentru avantajele etapei productive, vezi și Nassaji Fotos 2011: 104-106). În timpul etapei de practică productivă, centrată pe mesaj, studenții își testează ipotezele privind modul în care funcționează structura respectivă, conștientizează ce nu știu și deci unde ar trebui să insiste, primesc feedback negativ și explicații suplimentare în cazul în care greșesc, sunt expuși la *input* din partea colegilor, își dezvoltă fluența și strategiile de comunicare, își sporesc șansele de a-și însuși rapid anumite formule fixe (de exemplu, în cazul imperfectului, *când eram mic*, *când aveam 10 ani* etc.).

Oprimă sarcină (idee adaptată după Harley 1989: 342) presupune descrierea unor imagini: câteva persoane care se pregătesc să se așeze la masă, câteva persoane care gătesc împreună etc. Studenții (singuri sau în perechi) trebuie să scrie câteva propoziții în care să relateze ce se întâmpla în momentul în care a fost făcută poza. Sarcina e utilă pentru că îi forțează pe studenți să folosească imperfectul, însă nu le oferă încă libertate totală, pentru că imaginea nu se pretează la foarte multe propoziții; contextul e așadar comunicativ, dar practica e totuși controlată și restrânsă la câteva verbe. Exercițiul poate fi urmat de scrierea unui paragraf în care studenții să-și imagineze ce s-a întâmplat în continuare. Evident, chiar și fără ca profesorul să dea indicații, studenții observă că timpul care se impune e perfectul compus, ceea ce creează noi oportunități de comparare și diferențiere.

O altă sarcină poate consta în descrierea fotografiilor din tinerețe și de acum ale unor celebrități (actori, cântăreți, politicieni), pe care colegii trebuie să îi recunoască privind doar fotografii actuale ale acelorași persoane. Deși verbele folosite vor fi în general aceleași (*a fi*, *a avea*, *a purta*), exercițiul se bazează pe opoziția *mai demult – acum* și are rolul de a introduce un context specific imperfectului, de descriere a unor acțiuni sau stări dintr-o perioadă nedelimitată din trecut.

În continuarea sarcinii anterioare, studenții completează câte un tabel, notând ce atitudini și idei aveau în trecut, în copilărie, cu privire la școală, muzică, haine, prieteni, părinți, mâncare etc. și cum li s-au schimbat în timp, precum și ce făceau de obicei în copilărie vara, în vacanță, de Crăciun etc. și ce fac acum. Scopul este, evident, exersarea valorii anaforice și a celei iterative a imperfectului. Studenții lucrează în perechi și încearcă să găsească puncte comune și diferențe între atitudinile, gusturile și obiceiurile lor, iar apoi să prezinte concluziile în fața tuturor. Cei doi studenți au tabele diferite, ceea ce face ca sarcina să li se pară interesantă și le oferă suficiente

BDD-A26362 © 2016 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:57:39 UTC)

oportunități de folosire a verbelor la imperfect la diferite persoane (persoana I și a II-a în momentul completării tabelelor, persoana a III-a singular și persoana I plural în momentul prezentării concluziilor).

Dacă exercițiile de până acum s-au ocupat doar tangențial de relația dintre imperfect și perfectul compus, o ultimă sarcină de lucru are în vedere tocmai integrarea celor două timpuri în unul și același discurs, știut fiind faptul că interacțiunea lor creează dificultăți vorbitorilor non-nativi. Pornim de la ideea că cele două timpuri îndeplinesc două funcții diferite în discurs. Astfel, „pentru redarea dinamicii narațiunii este folosit perfectul simplu sau perfectul compus, timpuri care au rolul de a face să «înainteze» povestirea. În schimb, imperfectul este considerat forma verbală prin intermediul căreia desfășurarea relatării se încetinește, prin care se realizează o pauză în relatarea secvențială a proceselor comunicate, creându-se o anumită detaliere a cadrului spațio-temporal" (GALR, I, 2005: 432). Așadar, perfectul compus indică evenimentele principale și face acțiunea să înainteze, în timp ce imperfectul asigură fundalul desfășurării acțiunii, descriind evenimentele sau stările care încadrează evenimentele principale. Perfectul compus este scheletul, imperfectul este carnea (Westfall și Foerster 1996: 558).

În predarea valorii descriptive a imperfectului am pornit de la un scurt text care conține doar verbe la perfectul compus: *Ieri a sunat cineva la ușă. M-am speriat puțin.Am deschis ușa și am văzut un om. Omul mi-a cerut bani. I-am dat banii și a plecat*. (adaptat după Westfall și Foerster 1996: 555). Studenții observă cu ușurință cât de nefiresc sună un astfel de text redus la evenimentele esențiale (scheletul) și, ajutați de întrebările profesorului, completează textul creând un cadru de desfășurare a acțiunii (adaugă carnea) prin folosirea verbelor la imperfect. Studenții trebuie să stabilească ce făceam în momentul când am auzit soneria, cât era ceasul, cum era vremea, cine era omul, cum arăta, cum era îmbrăcat etc. Pentru a exersa suplimentar structura, putem încuraja crearea mai multor povestiri, în care cel care sună la ușă e întâi un cerșetor, apoi administratorul blocului, o persoană căreia îi datorez bani etc. De asemenea, după ce studenții dovedesc că sunt capabili să folosească corect imperfectul pentru a „îmbrăca" acțiunea, textul poate fi extins prin includerea altor verbe la perfectul compus, care să ducă narațiunea înainte.

Păstrând în minte metafora scheletului și a cărnii, în ultima etapă studenții trebuie să pregătească un scurt text despre prima amintire, prima zi de școală, prima minciună etc. (se revine astfel și la tema generală a lecției, copilăria). Studenții au libertate deplină în alegerea formelor gramaticale și în construirea discursului, dar e previzibil că atât conținutul propriu-zis al sarcinii, cât și efectul de *priming* al sarcinilor anterioare îi vor determina să folosească perfectul compus și imperfectul. Colegii și profesorul pot pune întrebări suplimentare referitoare la cadrul acțiunii, mai ales dacă studentul nu folosește suficient timpul imperfect. În acest mod, studenții se concentrează atât asupra mesajului, cât și asupra formei țintă, pe care o produc în condiții reale de comunicare.

5. În concluzie, concentrându-se pe formă, dar obligatoriu în context comunicativ, sarcinile prezentate mai sus îi pot ajuta pe studenți să transforme cunoștințele declarative despre imperfect în cunoștințe procedurale. De aceea, aceste activități se pretează mai ales la o grupă de studenți de nivel mediu-avansat, care au deja cunoștințe teoretice, eventual și metalingvistice, despre imperfect și care au nevoie de practică comunicativă pentru a reuși să le actualizeze în vorbire și să le automatizeze. În acest context, modelul Larsen-Freeman se dovedește util mai ales pentru proiectarea predării structurilor gramaticale; examinarea celor trei dimensiuni pune în lumină aspectul care le creează probleme studenților și astfel orientează și eficientizează predarea. Prin strategiile moderne de amplificare a *inputului*, de conștientizare și de practică

BDD-A26362 © 2016 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:57:39 UTC)

productivă contextualizată a structurii, predarea gramaticii în context comunicativ depășește abordările tradiționale, mecanice și ineficiente.

Referințe bibliografice:

GALR 2005: ***, *Gramatica limbii române*. I. *Cuvântul*, Bucureşti, Editura Academiei Române.

BROWN, Alan V. 2009: *Students' and Teachers' Perceptions of Effective Foreign Language Teaching: A Comparison of Ideals*, in „The Modern Language Journal", Vol. 93, No. 1, p. 46-60.

CULLEN, Richard 2008: *Teaching Grammar as a Liberating Force*, in „ELT Journal", Vol. 62, p. 221-230.

ELLIS, Rod 2002: *Grammar Teaching – Practice or Consciousness-Raising*, in Jack C. Richards, Willy A. Renandya (ed.), *Methodology in TESOL: An Anthology of Current Practice*, CUP, p. 167-174.

HARLEY, Birgit 1989: *Functional Grammar in French Immersion: A Classroom Experiment*, in „Applied Linguistics", Vol. 10, No. 3, p. 331-359.

KRASHEN, Stephen 1981: *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford University Press.

LARSEN-FREEMAN, Diane 2003:*Teaching Language. From Grammar to Grammaring*, Thomson/Heinle.

NASSAJI, Hossein, FOTOS, Sandra2011:*Teaching Grammar in Second Language Classrooms. Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*, Routledge.

STOYANOVA, Daniela 1987:*Temporal and Aspectual Values of the Imperfect in Romanian and Bulgarian*, in „Revue Roumaine de Linguistique", 32, nr. 6, p. 529-540.

WESTFALL, Ruth, FOERSTER, Sharon 1996:*Beyond Aspect: New Strategies for Teaching the Preterite and the Imperfect*, in „Hispania", Vol. 79, No. 3, p. 550-560.

BDD-A26362 © 2016 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:57:39 UTC)