

UNIVERSITATEA „ȘTEFAN CEL MARE” SUCEAVA  
FACULTATEA DE LITERE ȘI ȘTIINȚE ALE COMUNICĂRII  
DOMENIUL FILOLOGIE

**TEZA DE DOCTORAT**

**EVOLUȚIA PROFILULUI PSIHOLINGVISTIC  
AL ȘCOLARULUI MIC**

**– REZUMAT –**

**Coordonator,  
Prof. univ. dr. Ion-Horia Bîrleanu**

**Doctorand,  
Petronela-Albinița Fânaru (Lazăr)**

SUCEAVA  
septembrie 2020

## I. Argument, obiective și metodologia cercetării

Ca adulți cu o semnificativă experiență psiholingvistică, rareori suntem capabili să reluăm analitic și progresiv etapele pe care le-am parcurs în vorbire și în actul particular al limbajului: suntem atât de mândri de acumulările noastre lingvistice, care sunt definitiv și intrinsec legate de ființa noastră, încât nu mai putem, de cele mai multe ori, să identificăm în mod clar și cert momentul accederii la experiența ontică, prin cuvântul-semn sau să ne autodescriem *progresul în limbă*. Iată de ce, în lucrarea noastră, ne propunem să descriem și să analizăm modul fascinant în care mintea și limbajul micului școlar se transformă, se întrepătrund, evoluând indisolubil legate, devenind tot mai complexe.

Suntem la vârsta la care copilul cunoaște bine, intuitiv, din experiența lingvistică anterioară, sistemul limbii materne, dar îi cunoaște insuficient normele. De aceea acum acționează din plin principiul creativității în limbaj: copilul inventează cuvinte inexistente în dicționare, creează forme verbale respinse de normă, dar acceptate de sistem, microtexte (unele de o mare noutate, ingeniozitate și frumusețe!) care sunt expresia funcției metaforice în limbaj, a funcției poetice în general. Tot acum copilul învață ce se poate și ce nu se poate în limbaj, deoarece a comunica lingvistic presupune și un comportament impus de reguli, de convenții extralingvistice.

Pe de altă parte, întreaga conduită discursivă a dascălului, cu toate elementele sale verbale, nonverbale și paraverbale, cu structurarea sa particulară la nivel fonetic, lexical-semantic, morfo-sintactic și textual/ discursiv, devine model de exprimare și sursă a influenței psiholingvistice și sociale nu doar pentru viitorul parcurs educațional al elevului, ci și pentru traseul lingvistic al întregii sale vieți.

Această lucrare constituie un demers în egală măsură descriptiv și analitic cu privire la constituirea și evoluția profilului psiholingvistic al școlarului mic, în condițiile în care perspectivele teoretice asupra acestei dimensiuni sunt numeroase, însă abordarea limbajului din perspectiva nivelurilor limbii și din perspectivă pragmatic-discursivă pentru această etapă a școlarității sunt relativ rare, cel mult bazate pe analiza unor fragmente nu întotdeauna interconectate și unitare din conversația didactică.

Având ca sursă de inspirație și ca modele de „bună practică” corpusurile alcătuite de Luminița Hoarță Cărașu, *Corpus de limbă română actuală* (2005) și *Corpus de limbă română vorbită actuală nedialectală* (2013), am urmat etapele prestabilite pentru culegerea unui *Corpus* propriu, prin efectuarea înregistrărilor situațiilor de comunicare didactică în format audio și/ sau video, cu arhivarea acestora pe suport digital, urmată de transcrierea conversațiilor respectând convențiile de transcriere folosite de aceeași autoare și detaliate în volumul apărut la Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2013, p. 11.

Folosind o perspectivă descriptiv-analitică pentru studierea nivelului discursiv și a interacțiunilor comunicative, pentru evidențierea impactului schimburilor verbale asupra relațiilor sociale, am „captat” aspectele definitive ale folosirii limbii române de către elevii aceleiași clase din ciclul primar (școală gimnazială din mediul urban, Iași). Înregistrarea s-a realizat pe parcursul a trei ani de studiu, începând cu clasa întâi până în clasa a treia, fiind completată de alte materiale lingvistice aparținând activităților din clasa pregătitoare sau din clasa a IV-a.

A rezultat un corpus de 264 de pagini, corespondentul a aproximativ 14 ore de înregistrări audio sau/ și video și structurat, la rândul său, în 9 subcorpusuri, denumite după conținutul didactic abordat: *Lectură, Sentințele cuvintelor, Scrierea corectă, Dictare, Povestire. Plan simplu de idei, Scrierea imaginativă, Semne de punctuație, Limba română la alte discipline și Jocuri*.

De-a lungul întregului demers de elaborare a prezentei lucrări, am respectat etapele culegerii, înregistrării, transcrierii, analizei și interpretării *Corpusului* de limbă română

vorbită constituit, după principiile teoretice și practice descrise de Tatiana Slama-Cazacu, conform cărora metodologia psiholingvistică este una explicativă, care nu se limitează însă la culegerea faptelor, ci implică și interpretarea lor contextual-dinamică.

## II. Structura lucrării. Concluzii punctuale.

Cu excepția unei arii teoretice care descrie metodologia contextual-dinamică de analiză a discursului, teza noastră constă, în esență, în interpretarea preponderent psiholingvistică și lingvistică a faptelor de limbă înregistrate în *Corpusul* creat, astfel încât lucrarea să devină un instrument de lucru util în studiul aprofundat al acestei etape puțin studiate din dezvoltarea psihică și lingvistică a școlarului mic.

Lucrarea de față are ca nucleu aplicativ *Corpusul de limbă română vorbită*, realizat de noi, în jurul căruia converg cele trei părți intitulate astfel: *Perspective în cercetarea psiholingvistică (I)*, *Teoretic și practic în analiza limbajului școlarului mic (II)*, *Analiză pe corpus. Particularități evolutive ale competenței lingvistice (III)*.

Există, așa cum și denumirea acestora o spune, un fir evolutiv al conținuturilor propuse, de la aspectele teoretice fundamentale la exemple din practica didactică sistematică la catedră la o analiză pertinentă pe *Corpusul* constituit.

**Partea I**, cu titlul *Perspective în cercetarea psiholingvistică*, se concentrează îndeosebi pe delimitările conceptuale și metodologice folosite în psiholingvistică, analizând principalele teorii și metode de lucru în acest domeniu. De asemenea, sunt prezentate câteva aspecte descriptive ale corpusurilor lingvistice existente, precum și altele legate de constituirea propriului *Corpus*.

Cercetările psiholingvistice relativ recente aplică în mod uzual, în terminologia Tatiane Slama-Cazacu, o *metodologie dinamic-contextuală*, care ține seama de dinamica mesajelor, precum și de necesitatea de a se nota, în cursul lor, toate detaliile contextuale, la toate nivelurile (spațio-temporale, elemente suprasedimentale – accentul, intonația – ritmul vorbirii, gesturi, mimică, comportamente și starea psihică a subiectului etc.) care pot să influențeze structura expresiei și să determine interpretarea ei de către receptor. Accentul cade, așadar, pe mesaj, pe situație sau pe contextul în care se află emițătorul/ receptorul, începând cu însăși relația interpersonală care le provoacă anumite stări psihice, acestea determinând, la rândul lor, variații în forma și substanța mesajului. Devine posibilă, astfel, urmărirea fenomenului comunicării în desfășurarea lui, schimbul alternativ de replici, constituirea gradată a frazei, modificările survenite din cauza schimbării situației ori a stării psiho-emoționale și psiho-somatice a partenerilor.

Limbajul este, mai presus de toate, un fenomen legat de realitate, de viață, de societate și se definește, astfel, ca un fenomen dinamic. Un studiu psiholingvistic este implicit psiho-social: ar rămâne loc infim pentru o „psiholingvistică pură”, pentru că limba este rareori monolog și, chiar și în acest caz, este dificil să fie concepută ca fiind complet în afara unei finalități și a unei determinări sociale.

Obiectul psiholingvisticii include mesajul, cu precizarea esențială că este necesar ca studiul acestuia să plece de la contextul relațional și dinamic al schimburilor dintre emițător(i) și receptor(i). Psiholingvistica ia contact cu limba în situații reale, adică în cursul activității și, în același timp, în ansamblurile care constituie expresia. *Metoda* preconizată este una *dinamic-contextuală* pentru că în ea este precizată necesitatea studierii diferitelor aspecte ale comunicării în raport cu *contextul* – fie că e vorba despre ambianța generală social-istorică, spațio-temporală, despre situația concretă în care se găsesc protagoniștii actului de comunicare sau despre ansamblurile discursive, sintagmatice în care este integrată fiecare componentă verbală. Faptele sunt deci înregistrate nu izolat, detașate de contextul lor, ci *în* și *cu* situația în întregime (situația de ambianță sau cea propriu-zis lingvistică).

Dacă în viziunea Liliane Ionescu-Ruxăndoiu „conversația este o activitate necesară, cu funcție coezivă, facilitând cele mai diverse forme de activitate umană cooperativă.”, la fel și *discursul*, din perspectiva Luminiței Hoartă Căraușu, „e *parole* plus condiții de producere, dezvăluind caracterul acțional al vorbirii. Așa cum *parole* se opune lui *langue*, limba este o realitate socială, pe când vorbirea este o realitate individuală. Fraza nu aparține lui *langue*, ci lui *parole*”.<sup>1</sup> Dialogismul conversațional se bazează și el pe un firesc principiu al alternanței rolului locutiv, în mod consensual sau conflictual, așa cum s-a văzut din analiza studiilor de caz propuse.

Comunicarea orală, spre deosebire de cea scrisă, implică raporturi speciale între emițător și receptor, decurgând fie din faptul că ea se desfășoară, de obicei, ca dialog – deci schimb de replici legate între ele, fie din faptul că intervin componente acustice – care influențează emiterea sau receptarea, ori din faptul că, de obicei, partenerii (în cazul studiului de față, cadrul didactic împreună cu toți elevii clasei) sunt prezenți într-o situație de comunicare față-în-față, în care se pot vedea unul pe celălalt. Așa cum s-a văzut din analiza *Corpusului*, cele două coduri (verbal și mimico-gesticulator) au fost utilizate paralel, iar indicațiile mimico-gestuale au fost intercalate în vorbire, făcând corp comun cu aceasta.

**Partea a II-a** a tezei, intitulată *Teoretic și practic în analiza limbajului școlarului mic*, prin subcapitolele II.1., II.2. și II.3., a definit principalele concepte și a rezumat cele mai importante teorii privind dezvoltarea ontogenetică și evoluția limbajului copilului, de la stadiul de nou-născut până la cel de școlar mic, până la sfârșitul miciei școlarității.

Așa cum există o dezvoltare în plan ontogenetic, cu caracter spiralat și progresiv, tot astfel există și un parcurs unic, pentru fiecare ființă umană în parte, prin care ea intră într-un prim contact, de regulă nediferențiat, oarecum amorf, cu semnul lingvistic particular, urmat de conștientizarea metacognitivă a distincției dintre obiect/ referent – semnificat – semnificat.

Demersul nostru, departe de a rămâne în sfera teoretizărilor aride, a fost în permanență susținut prin exemple cunoscute, rezultate ca urmare a cercetărilor psiholingvistice, dar mai ales prin multiple ilustrări extrase din *Corpusul* propriu sau din restul activității nemijlocite de la catedră.

Așa cum ne-am propus, în *subcapitolul II.4.* am reușit să identificăm și să analizăm mecanismele concrete prin care învățacelul de școală primară (6/7–10/11 ani) ajunge să parcurgă drumul de la integrarea neanalitică și spontană a semnului în sistemul său extralingvistic și lingvistic, la metacogniția acestui fenomen. De pildă, plecând de la observarea modului particular în care se construiește semnificatul *om*, precedată de asocierea numelui-etichetă obiectului referent-om, prin acumulări progresive de indici și trăsături definitorii, distinctive față de alte concepte sub sau supraordonate, am putut concluziona că, la școlarul mic, cel mai rapid este obținut con-sensul (înțelegerea), când conversația didactică este susținută, bazată preponderent pe sensuri, pe conținutul particular, pe „înțelegerile contextuale”, precum și pe discursul metaforic, plurivalent. Elevul de școală primară sesizează relativ ușor distincția între conținutul denotativ și extensiile conotative. În procesul atribuirii de semnificații, importantă este identificarea semnificatului (conceptului) pe baza indicilor oferii de structura semnificantului, adică de semn.

Exemplele de discurs analizate confirmă faptul că *logica cognitivă* determină legile gândirii corecte ce duc la adevăr, iar *logica afectivă* precizează legile emotivității care privesc lumea subiectivă a sentimentelor. E nevoie aprioric, însă, de o *logică comprehensivă*, ca produs final rezultat prin captarea semnificației și sensului într-un tot explicativ.

---

<sup>1</sup> Luminița Hoartă Căraușu, *Teorii și practici ale comunicării*, Editura Cermei, Iași, 2008, p. 23.

Activitatea de la catedră ne-a oferit oportunitatea de a studia direct, nemijlocit, mecanismele învățării citirii și scrierii, ale procesului de interiorizare a limbajului extern (care determină caracterul dominant egocentric al limbajului).

Am urmărit cu deosebită atenție și cea de-a doua etapă în dezvoltarea limbajului școlarului mic, care este etapa automatizării deprinderilor de exprimare verbală, precum și a automatizării cititului, cele două activități - citirea și vorbirea - constituind un întreg unitar. Exprimarea câștigă mult în coerență și independență, crește simțitor fondul lexical, elevul reproducând cu ușurință situații descrise în povești și povestiri, iar dialogul este susținut cu atenție și cu interes. Am remarcat creșterea lungimii enunțurilor, dar încă cu afectarea legăturii logice și la nivelul corenței secvențelor orale sau scrise de povestire la nivel discursiv. Elevul pare că vrea să spună tot dintr-odată, fără pauze în vorbire, dintr-o suflare, amestecând vorbirea indirectă cu cea directă, iar conectorii pragmatici nu sunt întotdeauna cei mai potriviți. De pildă, în încercarea de a rezuma finalul poveștii *Povestea cuielelor*, de Simion Pop (poveste în care este vorba despre iertare: tatăl bate, pe măsură ce copilul face câte o faptă rea, câte un cui în ușă. Copilului îi pare rău, vrea să își îndrepte comportamentul, astfel că începe a face fapte bune. Tatăl scoate din ușă câte un cui atunci când fiul face un lucru bun. Copilul este foarte bucuros că, într-un final, toate cuiele au fost scoase, dar tatăl îi dă de gândit, spunând că, deși cuiele au fost scoase, găurile încă au rămas.), elevul de clasa a treia se exprimă astfel, sintetizând, totuși, morală întâmplării descrise: *...și tatăl îi zicea degeaba ai scos cuiele din ușă că găurile tot au rămas căci eu mă bucur că ai făcut fapte bune și am scos cuiele dar cu mine cum rămâne poate că te iert că sunt tată dar nu pot să uit.*

Cea de-a treia etapă surprinsă nemijlocit se caracterizează printr-o viteză crescândă a emiterii și a recepționării mesajului. Crește capacitatea de concentrare a atenției necesare audierii unor lecturi de dimensiuni mai mari. Reproducerea unui conținut de idei, după un plan alcătuit independent, se realizează cu relativă ușurință, dacă s-a depus un efort sistematic în această direcție. Exprimarea orală devine mai expresivă, mai coerentă, mai fluentă, ca urmare a exercițiului de citire, de scriere și a altor activități organizate în acest scop. Participarea la dialog și susținerea unui dialog mai îndelungat se explică prin calitatea noilor conexiuni corticale și a operațiilor gândirii, dar și prin sporirea competenței lingvistice. Acumularea și îmbogățirea vocabularului, exersarea gramaticală, creșterea capacității de autocontrol imprimă vorbirii elevului din clasele a III-a și a IV-a un caracter care îl apropie tot mai mult de vorbirea adultului.

În *subcapitolul II.5.*, intitulat *Un model de constituire a profilului psiholingvistic individual. Studiu de caz*, am intenționat și am reușit să supunem „radiografiei” lingvistice particularitățile limbajului unui elev care a intrat la școală cu serioase probleme de pronunție, concretizate într-o dislalie polimorfă. Evoluția acestuia poate fi înțeleasă doar în contextul interrelaționării particulare dintre „bagajul” fonetic, lexical și discursiv cu care elevul a intrat la școală, cu stimularea limbii la toate nivelurile prin participarea sa ca emițător/ receptor în conversația didactică, dar și în relație cu implicarea insuficientă de către părinți în terapia logopedică a copilului de care însă acesta ar fi avut nevoie în mod constant. Astfel, deși majoritatea problemelor constatate la nivel fonetic s-au rezolvat, el a ajuns la sfârșitul ciclului primar cu aceeași confuzie la nivel fonetic/ grafic între *r/ l*, manifestată mai ales în scriere. Impostarea greșită de la început a sunetului *r* și repetarea sa eronată de mii de ori în vorbire, de-a lungul anilor, au afectat și scrierea (titlul unei compuneri scrise în clasa a IV-a a fost *Laleaua de aul (aur)*).

*Subcapitolul II.6.* a adus exemple concrete, deosebit de utile, privind *tipurile de erori* frecvent întâlnite în vorbirea și scrierea învățăcelului de școală primară.

Astfel, am constatat că la nivelul școlarului mic predomină o serie de dificultăți trecătoare de vorbire cauzate de pronunția deficitară a unor sunete și, adeseori, de comoditatea și obișnuința de a le pronunța fie „aproape corect”, dacă aceasta nu afectează înțelegerea de

către cei din jur, fie creând o variantă „hipercorectă” pentru a impresiona sau pentru a convinge ascultătorul că știe regulile de vorbire/ scriere corectă (de exemplu, corespondentul „hipercorect” al omiterii articolului hotărât masculin *-l* este extinderea utilizării acestuia în situații în care prezența sa pare justificată: „Colegul meu este Tudor Munteanul.”).

Substituirea literelor care corespund perechii „consoană surdă/ consoană sonoră” se produce cel mai frecvent la inițială sau în interiorul cuvântului, dar uneori afectează și consoanele finale: „Cana a vost (= fost) spartă.”; „Râjnița s-a stricat.”, „Șoarecii rot brânza.”.

Cauza inițială a acestor greșeli de pronunție care se răsfrâng, inevitabil, și în scriere, este dificultatea, chiar imposibilitatea, pentru unii copii, de discriminare fonetică între sunete asemănătoare, care formează perechile fonetice *p-b, f-v, t-d* etc. Aceasta conduce la neputința copilului de a uni într-o imagine sonoră silabele citite (deficiența sintezei perceptive și ideative privind cuvântul), fie incapacitatea acestuia de a lega ultimul cuvânt citit de sensul celor citite mai înainte (sinteza ideativă a grupurilor de cuvinte).

Am constatat și frecvența greșelilor de accentuare, care sunt greșeli ce țin de limba vorbită a copilului (și se explică prin deosebirea dintre limba vorbită și limba literară folosită în manual) sau apar deoarece el nu face legătura de sens dintre cuvântul citit și celelalte cuvinte. Unele manuale abundă însă (mai ales în cazul unor texte traduse) de o utilizare nefirească, excesiv de mare, a formelor verbale de perfect simplu și mai mult ca perfect, în detrimentul perfectului compus (copilul întâlnește adesea în text, de exemplu, formele *se auzise că vine ploaia/ se duse în vacanță la bunici/ mâncasem ieri un măr* și preia aceste forme, pe care le folosește ca atare, forțând exprimarea, dar și pentru a evita scrierea, pentru el încă nesigură, cu cratimă: *s-a auzit că vine ploaia/ s-a dus în vacanță la bunici/ am mâncat ieri un măr*). Elevul din ciclul primar nu are suficientă experiență lingvistică și nici o bună capacitate de înțelegere contextuală a folosirii timpurilor verbale. Pentru mulți copii de 6-10 ani, exprimarea *Când veneam, l-am văzut pe Mihai.*, e similară cu *Când am venit, l-am văzut pe Mihai*. De asemenea, și folosirea imperfectului din *El se ducea la țară.*, e echivalentă cu folosirea perfectului compus din *El s-a dus la țară.*, și asta pentru că acesta nu poate face corect diferența între desfășurarea și terminarea aceleiași acțiuni din trecut.

În *subcapitolul II.7.*, intitulat *Metode și tehnici didactico-idiomatice aplicate*, am exemplificat, pe baza *Corpusului* creat, câteva dintre dificultățile sau, mai bine zis, provocările transiterii cunoștințelor și formării unor bune deprinderi de lucru la școlarul mic din clasele întâi, a doua și a treia, alături de soluțiile punctuale găsite și de demersurile explicative folosite.

Un mare pas în evoluția nu doar cognitivă, ci și în construirea competenței lingvistice, este saltul de la citirea corectă, coerentă, cursivă, la *citirea conștientă*. Faptul că există în fiecare cuvânt un nucleu semnificativ de bază (morfemul-rădăcină), însușit în cadrul experienței sociale și care imprimă acestuia o anumită constanță, împiedică folosirea lui arbitrară și determină autosesizarea și autocorectarea rapidă, așa cum se poate lesne observa în exemplu de mai jos: citind în mod eronat cuvântul *floare ca florie*, el se va corecta doar când cadrul didactic reia prin rostire accentuată ce exprimă mirarea: *florie?* și va pronunța singur și sigur *florărie*.

C.: „în drum spre poiană s\_a oprit la o: + [flo-rie” ↑ +

C.D.: *florie? cum se cheamă] locul ↓ + rareș ↓ + unde se vând flori?*

C.: *la flo ⊥ florărie.*

C.D.: *repetă.*

C.: [la floră ↑ +

C.D.: *nu LA] ↓ + ci ↑ + flo-ră-rie. (p. 11)*

Puși în situația de a extrage însușirile unui personaj, elevii ajung greu la identificarea trăsăturilor reale, rămânând ancorați în elemente contextuale și nefiind capabili să sesizeze

implicațiile și substraturile textuale. De exemplu, plecând de la *Povestea crocodilului care plângea*, de Vladimir Colin, când au fost întrebați dacă e adevărat că, așa cum îi mărturisea căprioarei naive, crocodilului i-a părut rău că a mâncat exploratorul, cu tot cu pușcă, mulți dintre copii au dat răspunsuri de felul *nu îi părea rău pentru că lui îi place carnea și eu cred că i-a părut rău pentru că exploratorul avea pușcă*. Răspunsurile demonstrează incapacitatea elevilor de a se desprinde, la vârsta de 7/8 ani, de elementele redundante, bine cunoscute sau care distrag atenția de la cele esențiale. Pe baza aceluiași text literar, când elevilor li s-a cerut identificarea a două însușiri ale crocodilului, cei mai mulți dintre ei au repovestit întâmplările textului, fiind puși în dificultate de multiplele etape ale firului narativ și de mulțimea de amănunte întâlnite ori s-au centrat pe detaliile noncaracteriale, descriind de fapt starea acestuia (era *înfometat, carnivor*), nu trăsăturile definiției ale modului de a fi: *lacom, lingușitor, prefăcut, mincinos, deștept, viclean*.

În ceea ce privește *definirea termenilor*, se pare că e mult mai facilă pentru școlarul mic precizarea conținutului denotativ folosind antonimia decât sinonimia, poate și pentru că din punct de vedere psihologic disonanța, sesizarea discrepanțelor și a diferențelor e mai ușor de realizat decât stabilirea asemănărilor. Mai mult, pentru găsirea antonimelor, se folosesc mult conectorii pragmatici logici „dacă nu..., atunci...”, ceea ce ușurează găsirea termenului opus, mai degrabă decât a celui sinonim. Plecând de la cuvântul *friguroasă*, elevii de 8-9 ani identifică mai repede antonimul – *călduroasă* decât sinonimul – *răcoroasă*. La fel, este mai ușor de găsit antonimul lui *crude* (mere) – *coapte*, decât sinonimul, pentru care elevul trebuie să facă mai întâi același efort de identificare a antonimului (același *coapte*), căruia să îi adauge prefixul *ne* – *necoapte, verzi*.

*P.: ia să vedem un copilaș de la echipa cuvintelor cu sens opus + (xxx). vino repede lângă mine A<sub>3</sub>.: cine? eu?*

*P.: da. hai ↑ + pentru crude.*

*S<sub>2</sub>.: crude? coapte. (p. 94)*

În alte cazuri, paradoxal, elevului de școală primară îi este dificil să definească un termen explicându-l/ descriind obiectul denumit prin cuvânt, prin identificarea aspectelor sale esențiale, el alegând să îl definească prin comparare cu o noțiune contiguă. Astfel, când acesta a fost pus în situația de a defini cuvintele *mare ca substantiv și mare ca adjectiv*, el a definit marea nu ca „apă întinsă, stătătoare”, ci drept ceva *ca un ocean*. Pentru adjectivul *mare*, în schimb, a preferat sinonimia, explicând *om mare* ↑ + *adică* + *înalt*.

*P.: primul ↓ + mare ↓ + (tuse) ++ poate avea și alt sens? ++ spune.*

*U.: ă: + ca un + ă: ++ ca un ocean.*

*P: mare ↓ + eu merg la mare ↑ + și? ++ spune.*

*I<sub>1</sub>.: om mare ↑ + adică + înalt. (p. 82)*

Trecerea de la conținutul denotativ la cel conotativ, pentru distincția pragmatico-retorică între sens propriu/ figurat se face, în această etapă a învățării și evoluției lingvistice, plecând tot de la identificarea nucleului noțional, pe cât posibil constituit din elemente concrete, ușor sesizabile, către extinderea noțională, realizată prin asimilarea aspectelor cu un anumit nivel de abstractizare.

La această etapă a școlarității se remarcă doar o *intuire a semnificației în ansamblu a expresiei*, la nivel oarecum superficial, fără stabilirea relațiilor de sens dintre noțiuni. Dacă este pus în postura de a le explica, acesta nu va putea să o facă, întrucât nu vede nicio legătură semantică între *somn* și *buștean* sau între *somn* și *tun*, de exemplu (din expresiile *a dormi buștean* sau *a dormi tun*).

Importantă este și diferențierea omonimelor gramaticale, în variantele combinatorii de omografie și de omofonie. Această distincție trebuie făcută chiar înaintea însușirii scrisului și

gramaticii, încă din perioada preabecedară, căci adeseori o bună pronunție, respectiv intonație pot conduce la înțelegerea corectă a termenilor. De exemplu, *Corpusul* surprinde, la pagina 53, cum se realizează diferența dintre termenii *zări și zări*. Dacă este pus în situația de a citi cuvintele, cel mai adesea elevul greșește inițial pronunția, orientându-se abia ulterior în contextul discursiv. Intonația corectă este precursora înțelegerii fenomenelor de limbă, ca acte de comunicare și distincției morfologice viitoare. După pronunțarea cuvântului monosilabic *zări* cu accent pe prima/ singura silabă, pentru elevi a fost ușoară identificarea sa ca substantiv, prin numărare (*o zare/ două zări*) și apoi, pronunțând același cuvânt devenit acum bisilabic, cu accent pe a doua silabă, *ză-ri*, să îl încadreze ca acțiune/ verb.

*L1.: „când îl zări pe bunicul ↑ + zbură spre el ca o săgeată.”*

*C.D.: cum adică îl ZĂRI?*

*L1.: îl văzu.*

*C.D.: da ↓ + dar dacă spun ZĂRI? ++ ce înseamnă ZĂRI? + e un cuvânt cu aceeași formă ↑ + se scrie la fel ↑ + dar accentul se pune ↑ + altfel.*

*L1.: vă:z.*

*C.D.: nu: ↓ + <L> a zări: ↑ ++ a zări: ↑ + înseamnă stefania ↑ + a: ↑ +*

*M2.: a: vedea.*

*C.D.: BRAVO. + când mergeam pe stradă ↑ + l\_ am zărit + pe: ↑ + prietenul meu ↓ + adică l\_ am văzut. a vedea ↓ + DA:R + dacă spun + zări ↓ ++ și punem un accent aici ↓ + ca să înțelegem ↓ + ele nu se scriu cu accent ↓ + dar să înțelegem ce silabă accentuăm ↓ + a zĂRI: ↑ + sau + ZĂri ↓ ++ ZĂri + este ce? + forma de ce ↑ + de la cine? + O ↑ + O ↑ + ZA:RE: ↑ + două ↑ + [zări.*

*T.E.: zări].*

*C.D.: este forma de mai mult ↑ + noi știm că se spune cum la mai mult? + de ↑ + [plura:l ↑ +*

*T.E.: plura:l]*

*C.D.: pentru cuvântul zare ↓ + da? + o: + za:re: ↑ ++ două ↑ ++ zări ↓ ++ ce înseamnă o zare? + ce\_ i aia zare? + îl zăresc + în za:re: ↑ + pe mihai ↓ + cum adică în zare?*

*L1.: în depărtare.*

În același mod generalizator, mai ales în contextul succesiunii unor cuvinte cu formă asemănătoare (verbe conjugate la persoana a treia, singular, timp prezent: *el zice, el face, el tace*), elevii au considerat că trebuie să respecte structura fonetică terminală similară, regularitatea identificată de ei, astfel că atunci când au conjugat aceleași verbe, doar că la persoana întâi plural, forma acestora a devenit: noi *zicem, noi facem, și, inevitabil, noi tacem*. Greșeala observată și analizată conduce la conștientizarea diferențelor necesare și determină, în viitor, mai multă atenție și discernământ în abordarea tuturor aspectelor ce țin de gramatică și corectitudine idiomatică. Explicația pe care am dat-o elevilor în acest context a fost că limba română are multe forme care nu sunt *așa cum ne-am așteptat să fie, ele sunt altfel, atipice, neregulate*, de aceea e mai bine să le învățăm și să le memorăm.

În ceea ce privește creativitatea lingvistică, progresul se vede în trecerea din sfera aspectului pur denotativ către cel conotativ, figurat, la nivelul tuturor figurilor de stil abordate. De pildă, în privința epitetului, acesta este mai întâi construit pur descriptiv, pe baza însușirilor concrete, reale (de cele mai multe ori ale unui obiect aflat în fața ochilor: *nori gri, albi, pufoși*). Abia apoi se trece la cel personificator, cu o contribuție semnificativă a planului imaginar, de această dată în absența obiectului, chiar cu apel la memoria afectivă (*nori jucăuși, triști, zâmbăreți*).



Din observarea modului în care elevii asociază cuvinte pentru a crea personificarea, de exemplu, se poate observa că mai ușor le este să atribuie însușiri sau acțiuni umane unor obiecte (*soarele zâmbește/ marea e furioasă/ cerul plânge/ natura e o învățătoare blândă sau regină, fiică, mamă*, etc (p. 78). Cu alte cuvinte, în etapa micii școlarități, elevul rămâne cel mai adesea tribut ar experienței sale personale, iar desprinderea de lumea reală către cea imaginară se realizează mai greu, în strânsă legătură cu aspectele evoluției cognitive specifice.

La nivelul discursului, mijloacele puse la dispoziție de intonație sunt principala strategie didactică pentru scrierea corectă a mesajului receptat oral, care are la bază înțelegerea utilității semnelor de ortografie și de punctuație și folosirea lor corectă în context.

Cu privire la înțelegerea *scrierii corecte cu ortograme* (caz particular a *agățat-o*, *Corpus*, p. 12), elevul este pus în situația de a identifica părțile componente ale structurii, inițial în forma *acțiune* (ce face/ a făcut) – *obiect al acțiunii* (pe cine). Este dificil pentru micul școlar să distingă între aceste două cuvinte (pronumele personal *o* nu este receptat ca distinct de verbul *a agățat*, ci este asimilat acestuia, fuzionând și formând împreună, în mintea copilului, o unitate fonetică și lexicală). Abia în clasa a treia, când se studiază morfologia, elevul ajunge nu doar să identifice corect elementele structurii ortografice, să le denumească corespunzător (verb/ pronume personal, formă neaccentuată) ci, mai mult, să explice, la nivelul cunoștințelor sale, necesitatea și funcționalitatea acestora: *cratima, semn de ortografie, marchează rostirea rapidă, în aceeași silabă, a două cuvinte (părți de cuvinte) diferite*. La sfârșitul clasei a doua și pe parcursul clasei a III-a, elevii vor cunoaște mai multe ortograme, dar le vor folosi, în continuare, cu multe greșeli, din cauza experienței lingvistice insuficiente.

I1.: „pe care și\_a agățat-t\_o + la rever”.

C.D.: *de ce se scrie agățat\_o ↑ + cu cratimă ++ de ce nu se scrie agățat\_o legat ↓ ++ ca să aflați răspunsul ↑ + voi vă trebuie să vă dați seama care este acțiunea + pe care a făcut-o dumnealui. + întotdeauna când descopăr acțiunea ↑ + îmi rămâne un cuvânt mic. care e acțiunea făcută + TEODOR ↓ +++ degeaba discutăm . + tu ai cuvintele a agățat\_o + cărbușul ↓ + ce\_a făcut el? + a agățat\_o ↓ + care este acțiunea pe care o face de fapt ↓ + cărbușul? ă: vrei să ieși din clasă? ușa e deschisă ↓ + dacă\_mi bagi degetele\_n ochi ++ și mă scoți pe mine din clasă. teodor ↓ +*

N2.: <S> de a agățat. ++

C.D.: *nu. îmi răspunzi exact cu acele cuvinte ↓ + bibi.*

P1.: *a agățat + EL a agățat . +*

C.D.: *bravo: ↓ + și o de la ce vine? ari ↓ +*

M3.: *[o de la el. +*

C.D.: *greșit]. nu vine de la el ↓ +*

F2.: *o de la ea.*

C.D.: *de la ea. + pe cine a agățat? pe ea + O + pe ea a agățat\_O ↓ + da? + deci el a agățat pe cine? + pe ea + O ↓ + bravo. a agățat\_o?*

Contextul discursiv și ortoepia, ajutate de o intonație adecvată, sunt principalii factori pentru distincția necesară între cuvinte care au aceeași structură fonetică, dar cu sfere noționale diferite care determină valori morfologice diferite și care, de aceea, au scriere diferită. Un exemplu grăitor în acest sens este cazul lui *mie* – numeral: „Am o mie de prieteni” (p. 121)/ *mie* – pronume personal: „Mie îmi e sete.”/ *mi-e* – pronume personal + verb: „mami ↓ + mi\_e foame” (p. 122). Diferențierea a plecat chiar de la silabație, căci, pronunțând cuvintele *cu mânuța sub bărbie*, elevii au remarcat ușor că, în cazul pronumelui și

al numeralului, cuvântul are de fiecare dată două silabe, pe când în cazul structurii *mi-e*, se aude o singură silabă, deși sunt două cuvinte cu valoare morfologică diferită.

*Subcapitolul II.8., Actul de limbaj din perspectivă pragmatică*, aduce exemplificări utile, prin definirea și stabilirea raporturilor dintre conceptele de bază (dialogism conversațional, interacțiune verbală, act de vorbire, intervenție, schimb, mărci pragmatice atât la nivelul vorbitorului, cât și la cel al interlocutorului, mărci discursive) și prin prezentarea succintă a unor teorii și modele de analiză (SPEAKING), câteva clarificări necesare pentru o mai bună înțelegere și analiză a tuturor situațiilor de comunicare înregistrate în cadrul *Corpusului*.

Pentru a dezvălui mecanismele intrinseci ale creării și evoluției competenței de comunicare la școlarul mic, în cadrul *subcapitolului II.9., Un tip de discurs didactic – lecția de comunicare în limba română. Studiu de caz*, am analizat o situație reală de comunicare, care a avut loc într-o oră de Comunicare în limba română, la clasa întâi.

Analiza secvențelor lecției și a conținuturilor didactice vehiculate, precum și descrierea metodelor didactice folosite, au demonstrat existența unui permanent joc combinatoriu între vorbire și scriere, între emiter și înțelegere, între codificare și decodificare, între spus și nespus, între denotativ și conotativ. Lecția a pus probleme îndeosebi la nivelurile lexical și morfologic, din cauza dificultăților ridicate de un text narativ scris în secolul al XIX-lea (*Capra cu trei iezi*, de Ion Creangă), text cu numeroase elemente de lexic regional și fonetisme regionale care îngreunează receptarea. Faptul este firesc, pentru că orice limbă se află într-o continuă transformare, într-o dinamică perpetuă.

U.: [iedul] mijlociu ↑ + s\_a ascuns + sub ↑

C.D.: u:n ↑ + sau o: ↑ + cum se cheamă? + unde s\_a ascuns iedul cel mic? + <Î> nimeni n\_a citit povestea? [mulțumesc].

A3.: eu știu celălalt înțeles].

C.D.: gabi.

F1.: cerdac.

C.D.: ei: cerdac ↓

G2.: chersină.

C.D.: ce este acel chersin? + nu chersină. chersin

G2: chersin ↑ + este ↑ o:

C.D.: O: ↑

G2.: albie.

C.D.: ce este aia o albie?

S2.: albia este ↑ + ă: + cadă [...]

Considerăm că, alături de constituirea *Corpusului de limbă română vorbită*, **cea de-a III-a parte** a lucrării de față, intitulată *Analiză pe corpus. Particularități evolutive ale competenței lingvistice*, reprezintă o utilă contribuție la studiul teoretic și practic al evoluției limbajului școlarului mic, al progresului său în limbă.

În *subcapitolul III.1.*, în care analiza pe Corpus s-a realizat *la nivel fonetic și fonologic*, am demonstrat că limbajul verbal al elevului de vârstă școlară mică nu a atins încă stadiul automatizării, de aceea lectura unor texte creează dificultăți care se manifestă de cele mai multe ori sub forma „silabisirii” cuvintelor necunoscute sau a cuvintelor care conțin anumite grupuri de consoane.

O.: „dar ++ dar n\_ai aflat de **fur-tu-na** care s\_a **a-bă-tut** asupra pădurii noastre?” (p.7)

Unii elevi de vârstă școlară mică se confruntă cu o serie de greutăți în procesul de combinare simultană a percepției vizuale a literelor și a pronunției sunetelor, cuvintelor,

propozițiilor. Pauzele repetate și lipsa de coerență influențează în mod negativ atât transmiterea mesajului, cât și receptarea acestuia de către ceilalți participanți la situația de comunicare.

P2.: „lumina amurgului ↑ + se așternea aurie ↑ + pe verdele po- + ⊥ povâr-nișului muntos”. (p. 50)

Școlarii reușesc uneori o pronunțare „aproape corectă” a unor cuvinte dificile ca formă și conținut pentru un elev de clasa a doua, de exemplu, care încetinește viteza și ritmul citirii, cu scopul de a nu greși pronunția, dar și de a înțelege sensul care se constituie gradual:

M1.: „mă băteau și mă ba:t-jo:-co:-reau”. (p. 41)

Pot să apară, de asemenea, dificultăți în privința pronunțării și a despărțirii în silabe a unor cuvinte precum *evaluare*. (p. 105):

F2.: e- ↑ + va- ↑ + lua- ↑

C.D.: greșit ↓ ++ andreea.

L2.: e- ↑ + va- ↑ lu- ↑ + a- ↑ + re.

C.D.: e-va-lu-A-re ↓ + deci aici ↑ + nu e acest grup ↓ + nu vă supărați ↓ + ele sunt + unul lângă altul ↓ + dar când le despart ↑ + în silabe ↑ + când despart cuvântul ↑ + u + rămâne\_ntr\_o silabă + cristii ↑ [ ... ] și a ↑ + se duce într\_alta ↓ + și pentru că ele nu mai sunt împreună de mînuță în aceeași silabă ↑ + nu mai formează grupul ↓ [...]

Tot din cauza neatenției, pot fi confundate consoanele finale oclusive surde *k*, *g*, care, din perspectiva sonorității, alcătuiesc o pereche. Nu toți elevii de vîrstă școlară mică percep diferențele de sonoritate, rezultatul fiind apariția unor confuzii semantice ca în exemplul de mai jos.

B2.: întreg + înseamnă ↑ +

C.D.: întreC. acum am spus ↓ + alexandra.

M1.: eu + îl ↑ + întrec.

C.D.: ce înseamnă? + anastasia.

I2.: întrec înseamnă o acțiune.

C.D.: și în-treG ↑ + cu G la sfârșit? ștefan ↑ + întreG ↑ +++ eu am mâncat ↓ + întreG măRUL.

T.: ++ eu am mâncat tot mărul.

C.D.: deci întreG înseamnă: ↑ ++ complet + tot. da? asta înseamnă. ma:i departe. (p. 97)

În vorbirea copiilor, am remarcat și apariția unor noi sunete în poziție finală (*epiteza*), îndeosebi în cazul unor adverbe, astfel că vorbitorul recurge la „articularea” acestora cu ajutorul lui „a cu valoare deictică” (*aicea, atunci, acolo*). O altă formă sincopată, specifică nivelului oralității, este și cea a numeralului *treisprezece/treispe (treispe cuvinte)*. Fenomenul este general, de altfel, pentru toată seria de numere de la *unsprezece* la *nouăsprezece*.

Cei mai mulți dintre școlarii implicați în situațiile de comunicare transcrise demonstrează și abilități de scriere adecvate vârstei. Chiar și în cazul copiilor cu un nivel mai scăzut al competenței lingvistice, se observă că ei reușesc, de la lună la lună, de la an la an, să recupereze eventualele decalaje în ceea ce privește formarea deprinderilor de scriere corectă.

C.D.: cum voi scrie? cu alineat. „la ziua” ↓ + ⊥ voi scrieți cu stiloul ↓ + „la ziua” ↓ + ⊥ atenție ↓ + ce grup de litere se aud aici? oa sau ua? Victor ↓ + cum scriu?

M3.: u a.

Fragmentul următor ilustrează abilitatea de accentuare emfatică, rezultatul fiind evidențierea segmentului respectiv, într-o lectură expresivă, care demonstrează o bună înțelegere a textului.

P2.: „[...] ++ trebuie să fie FOARTE târziu dacă soarele se pregătește să-și încheie călătoria.” (p. 6)

În subcapitolul III.2. al capitolului *Analiză pe corpus. Particularități evolutive ale competenței lingvistice*, am analizat câteva dintre particularitățile limbajului elevilor la nivel lexical-semantic și am constatat că, de cele mai multe ori, greșelile sunt determinate de confuzii semantice, care vizează atât cuvinte, cât și îmbinări de cuvinte. Uneori elevii folosesc incorect elemente componente ale aceleiași paradigme lexico-semantice. Am remarcat, de asemenea, și neadaptarea semantică la contextul comunicării. De pildă, el va identifica inițial ca antonim pentru adverbul *rău*, în loc de adverbul *bine*, adjectivul *bun* (poate și pentru că a folosit mai des acest antonim cu valoare morfologică de adjectiv: *om bun, drum bun*, nu de adverb: *scriu bine, mănânc bine*):

P.: *ia să vedem* ↓++ *înăuntru e frig și bun?* *ia să vedem altfel* ↓++ *dacă nu e rău e:* ↑+

V.: *bine*.

Contextul joacă un rol semnificativ nu numai în procesul de diferențiere a sensurilor unui cuvânt polisemantic, ci și în încadrarea cuvintelor într-o anumită paradigmă lexico-semantică.

P.: [...] *lupul trăiește în pădure* ↓ + *dacă trăiește în pădure* ↓ + *ce fel de animal este?*

S3: *carnivor*.

P.: *nu asta* ↓ + *da:r* + *după fel* ⊥ *după locul unde trăIEȘte* ↓ + *te\_ntrebam* ↓ + *este* + *carnivor*

*într\_adevăr:r* ↑ + *dar n\_am pus întrebarea asta* ↓ + (*tuse*)

L2.: *lupul este un anima:l* ↑ +

P.: *dacă trăiește în pădure* ↑ + *este un anima:l* ↑ +

L2.: *sălbatic*. (p. 16)

Analiza a evidențiat și faptul că asemănările de formă (complexul sonor sau grafic) generează în unele contexte confuzii mai grave, în care cuvintele nu mai au nicio trăsătură de conținut comună.

P.: *OASTE este cuvântul â:* + *la singula:r* ↑ + *oști* ↑ + *înseamnă:* + *grup de oameni* ↑ + *care:* + *luptă în războaie* ↓ *da?* + *oști* ↓ *oștile* ↓ + *deci care este singularul?* ++ *oas-te.* ++

C.D.: (*intervine nemulțumită*) *de aici din față începem* ↑ ++ *ce\_nseamnă oaste?* [...] *ca roboții și n\_ați câștigat nimic.* [...] *mie\_mi trebuie un cuvânt* ↑ *nu\_mi trebuie o explicație.*

I2.: *invitați?*

C.D.: *e:i* ↓ + *deci dacă tu chemi invitați la tine\_acasă înseamnă că\_ți intr\_o oaste pe ușă + nu?*

[...]

N1.: *oști?*

C.D.: *nu oști* ↓ *asta te\_ntreabă* ↓

N1.: *soldați?*

C.D.: *foarte aproape ești + dar nu se cheamă așa.*

P2.: *armată?*

C.D.: *BRAVO* ↓ + *oaste înseamnă o ARMATĂ*. (pp. 113-114)

În opinia elevului, substantivul *oaspeți* (aflat în relație de sinonimie cu *invitați*) se înscrie în aceeași familie lexicală cu substantivul *oaste*, explicația fiind, probabil, asemănarea de formă (sonoră și grafică) dintre cuvintele *oaspeți* și *oaste*.

Faptul că învățarea lexicului presupune în primul rând cunoașterea referentului, o abordare referențială a lexicului, este demonstrat de următorul fragment:

T.E.: <F> *și te du la du-nă-re:* ↓ + *și bea apă tul-bu-re:* ↓ +

C.D.: ce înseamnă *turbure* ?

V.: rece.

C.D.: nu e adevărat ↓ + *turbure* nu înseamnă *rece* ↓ + ce înseamnă *TULBURE*?

F2.: *clocotită*.

C.D.: nu: ↓ +

I1.: cu *bulbuci*?

C.D.: nu: ↓ +

S2.: *agitată*.

C.D.: nu vedeți că nu știți? dar aflăm misterul. (p. 135)

Adjectivul *turbure* asigură actualizarea în vorbire a unei trăsături raportate la substantivul *apă*. Dacă în cazul substantivului, sensul este ușor de identificat prin raportare la realitate, în cazul adjectivului *turbure*, elevii se confruntă cu mari dificultăți. Chiar și încercarea cadrului didactic de a re-crea „realitatea” prin exemplificare directă (*cum este apa aceasta? <arată un pet transparent cu apă curată>*) se dovedește a fi un demers destul de dificil, elevii raportându-se la realități deja cunoscute: *apă rece*, *apă clocotită*, *apă curgătoare*, *apă stătătoare*. Elevii nu au fost capabili să identifice adjectivul *turbure* nici când învățătorul a transformat apa într-una murdară și agitată (punând niște pământ în ea), pentru că ei pur și simplu nu au folosit cuvântul suficient până acum.

Analiza la nivel morfo-sintactic realizată în cadrul subcapitolului II.3. a pus în evidență mai multe tipuri de abateri.

În ceea ce privește *abaterile de la normă* la nivelul clasei lexico-gramaticale a substantivului, acestea sunt provocate de lipsa de experiență comunicativă, de neatenție sau de necunoașterea sensului elementelor lexicale folosite (*chersin* este încadrat în mod greșit în clasa femininelor, prin atribuirea desinenței -ă, probabil prin asociere cu alte substantive cu același sens, cunoscute de vorbitor - *albie*, *covată*).

Articularea „în absentia” a substantivelor masculine cu terminație consonantică este, de asemenea, frecventă:

M4.: *trebuia pus semnu' întrebării*.

C.D.: nu SEMNU: ↓ ++ ci semNUL. (p. 26)

Apar frecvent și abateri de la normă în folosirea pronumelor și adjectivelor pronominale, în special în ceea ce privește ortografierea unor forme pronominale (ale celor asociate cu alte părți de vorbire), căci este nevoie de o înțelegere a paradigmei pronominale, care este dificil, însă, de asimilat la clasele mici, din cauza insuficientelor cunoștințe de la nivel morfologic și a numeroaselor forme neregulate.

U.: *mi\_e indiferent* ↑ + *vine de* ↑ + *la* ↑ +++

C.D.: *luca* [ ... ].

A2.: <S> *pe mine*. (pp. 116-117)

Inventivitatea ca factor ce conferă originalitate mesajelor transmise de școlari se manifestă și în modul în care aceștia distribuie formele neaccentuate ale pronumelor personale în raport cu termenul regent.

G1.: „*copacii își leagăna ramurile* ↑ + *dansându\_le*”. (p. 212)

Asocierea gerunziului cu forma neaccentuată postpusă a pronumelui personal (*dansându-le*) reprezintă consecința încercării de exprimare neobișnuită, expresivă, eleva personificând (umanizând) *ramurile* la care face, de fapt, referire pronumele *-le*.

O altă abatere de la normă o constituie identificarea greșită a realității numite prin formele neaccentuate ale pronumelui personal (confuzie de gen).

I1.: „pe care și\_a agăta-t\_o + la rever”.

C.D.: de ce se scrie agățat\_o ↑ + cu cratimă ++ de ce nu se scrie agățat\_o legat ↓ ++ [...]

P1.: a agățat + EL a agățat.

C.D.: *bravo*: ↓ + și o de la ce vine?

M3.: de la el ↑ + (p. 12)

Și în ceea ce privește utilizarea numeralilor există anumite particularități. Astfel, în structuri dialogate de tipul întrebare-răspuns, numeralul cardinal cu valoare adjectivală nu este poziționat întotdeauna pe lângă substantiv, de aceea situarea în replici diferite generează dezacorduri, ca în exemplul următor:

C.D.: cu z ma:re ↓ + devenind ↑ + zâna ↑ + flo:rilo:r ↓ + câte idei principale avem?

T.E.: <F> do:isprezece:.

C.D.: nu doi ↑ + ci douăsprezece. (p. 171)

Unii elevi demonstrează abilități lingvistice surprinzătoare pentru această vârstă. În exemplul următor elevul a transformat corect structura verbală din enunțul interogativ (cu verbul la diateza activă), folosind diateza pasivă în replica-răspuns, deși exprimarea diatezei pasive în limba română presupune un proces complex de stabilire a relațiilor între acțiune, autorul acesteia și obiectul asupra căruia se răsfrânge acțiunea:

P.: un lup ↑ + și un miel ↓ + ă: + cine a scris povestea?

V.: povestea a fost scrisă ↑ + de ion ↑ + creangă. (p. 17)

Pe de altă parte, apar erori constante în privința formelor unor moduri și timpuri verbale, ca de exemplu: forme de conjunctiv/ indicativ prezent inversate (*ascute/ ascută, ajute/ajută, tacem/tăcem*), folosirea invariabilă a auxiliarului din structura formelor de perfect compus al indicativului: (*s-o ascuns/ s-a ascuns*), forme de singular/plural ale perfectului compus al indicativului: *s-a/ s-au* (ca rezultat al dezacordului), ca în exemplele de mai jos:

C.D.: ca să ↑ + ÎI + ca să îi ↑

I1.: îi ascute limba ↑ + și dinții.

C.D.: noi zicem.

I2.: noi facem ↑ +

C.D.: noi facem. noi ↑ +

G1.: noi tacem. (p. 127)

B3.: s\_a amuzat.

C.D.: S\_AU ↑ amuzat ↓ + că\_s doi. cei doi ↑ + s\_a:u amuzat. (p.142)

Repetarea silabei *-se-*, ca morfem al mai mult ca perfectului, în forme de tipul *mersese, dusesse, scrisese* reprezintă o problemă pentru unii elevi de vârstă școlară mică, aceștia recurgând la „reducerea” uneia dintre silabele respective:

S.: pen-TRUcă ↓ ⊥ pentru că ↑ + nu a fost atentă ↑ + ioana ↑ a pătat ↑ pagina ↑ pe care\_și [scriese ↑ (p. 107)

La nivel discursiv (abordat în *subcapitolul III. 4.*), am constatat, printre altele, folosirea pleonastică a jonctivelor subordonatoare care se constituie în mărci ale unei relații de circumstanțialitate cauzală cu realizare la nivelul frazei.

L2.: deoarece ↑ + ⊥ pentru că noi nu l\_am (xxx) (p. 192)

Alături de nerespectarea normelor discursiv-sintactice în utilizarea elementului conlusiv *deci*, o situație rar întâlnită, totuși prezentă, este „incoerența” discursivă, care are ca urmare crearea unui mesaj imposibil de descifrat în contextul povestirii poveștii *Capra cu trei iezi* de Ion Creangă de către ceilalți participanți la dialog.

B2.: *le\_a zis*↑ + *să nu deschidă ușa*↑ + *că DACĂ vine cineva și le zice* + *că\_s mătușa*↓ + *și să le deschidă*.

C.D.: *hmm* + *nu înțeleg nimic*↑ + *din ce spui tu acolo*↓ [...] (p. 194)

Nu toți elevii folosesc corect conectorii argumentativi, firesc, de altfel, căci folosirea lor presupune reale abilități comunicative, unii copii fiind lipsiți deocamdată de competența necesară transmiterii unui mesaj de acest tip:

M5.: *purcelușii au adormit pentru că e rădăcina viselor* ↓ + (p. 21)/ (corect ar fi fost ...*pentru că au mâncat rădăcina viselor*).

Am remarcat, de asemenea, în unele cazuri, și „suspendarea” conjuncțiilor (locuțiunilor) subordonatoare *fiindcă*, *pentru că* și *deoarece*, ca mărci ale relației sintactice de subordonare cauzală la nivelul frazei (în replici-răspuns):

C.D.: *de ce ai* ↑ ⊥ *am scris noi la legat?* + *repetă* ↓ + *ca să înțelegem* ↓ + *alex*.

M4.: [*fiindcă* ↑

C.D.: *NU se\_ncepe* ↑ + *cu fiindcă* ↓] + *am SCRIS lega:t* ↑ (p. 115)

Exemplele de vorbire aduse în discuție și supuse analizei pot fi înțelese mai ales prin prisma opiniei lui Catherine Kerbrat-Orecchioni, care consideră că fiecare locutor, reacționând la interlocutor, intervine și asupra lui însuși, pentru a putea construi și emite răspunsul, căci interacțiunea în cadrul actului didactic, în special cea verbală, este una față-în-față, ceea ce influențează în mod particular dinamica perechilor adiacente întrebare-răspuns. De la receptarea învelișului sonor al cuvântului, cu semnificațiile sale externe, se ajunge la etapa identificării sensului cuvântului/ discursului în context și la activarea semnificațiilor profunde ale acestuia, aflate însă în corelație directă cu relevanța lor pentru receptor.

Așa cum am văzut prin analiza exemplurilor de vorbire extrase din *Corpus*, destinul unui cuvânt și, prin extensie, destinul comunicării umane în general, respectiv al celei didactice, în special, este determinat atât de gura care rostește, cât și de urechea care aude, aflate în consonanță sau disonanță contextual-cognitivă.

### III. Concluzii

Analiza *Corpusului* a pus în evidență, pe lângă importantele elemente specifice ale profilului psiholingvistic al școlarului mic care surprinde legătura incontestabilă dintre experiența de viață și limbaj, dinamica și structura dialogului, cu barierele lingvistice inerente care pot apărea din cauza frecvențelor omisiuni sau eliminări, a generalizărilor exhaustive sau a distorsiunilor.

Prin analiza însușirii limbajului de către școlarul mic, întreprinsă la toate nivelurile limbii, fonetic, lexical, gramatical, discursiv, am reușit să identificăm aspectele definitorii ale profilului psiholingvistic al copilului, precum și pe cele ale dinamicii conversației didactice, ale stadialității și progreselor/ dificultăților întâlnite de către elev.

Pe de altă parte, și rolul învățătorului, ca partener de dialog cu o competență lingvistică mult mai avansată decât elevul său, este crucial, constituind un factor determinant pentru dezvoltarea capacităților lingvistice și comunicative în general. Introducând o diversitate de situații de comunicare, corectând devierile de la normă, oferind modele de (micro)discurs, el formează și perfecționează abilitățile lingvistice ale copilului. Urmare a acestei munci, gândirea și competența lingvistică ale copilului cresc progresiv, cu rezultate evidente la toate nivelurile limbii materne, de la cel fonetic la cel textual.

În această perioadă elevul învață sau își perfecționează capacitatea de a-i influența sau controla prin limbaj pe ceilalți, de a obține, eventual, ceva de la aceștia. Va învăța să își marcheze lingvistic prezența în actul comunicării, să își exprime dorințele, satisfacția sau

nemulțumirea, să își argumenteze părerile, să formuleze modul în care vede lumea, universul înconjurător, va deprinde mărcile interacțiunii sociale (inițierea unui dialog, formule de salut, exprimarea politeții). Va dobândi plăcerea lecturii sau nu, drag de carte sau nu, astfel că cea mai mare provocare a lumii moderne, cu întregul său arsenal tehnologic lectura

Considerăm, prin urmare, că lucrarea de față poate fi o resursă și un instrument de lucru util pentru cunoașterea și aprofundarea profilului psiholingvistic al elevului la această vârstă, surprins în evoluția sa prin numeroase exemple pe care *Corpusul* constituit le pune la dispoziție cu generozitate.



## BIBLIOGRAFIE

### DICȚIONARE

- Bidu-Vrănceanu, Angela et alii, *Dicționar de științe ale limbii*, Editura Științifică, București, 1997
- Burlea, Georgeta; Burlea, Marin (coordonatori), *Dicționar explicativ de logopedie*, Editura Sedcom Libris, Iași, 2004
- Comloșan, Doina; Borchin, Mirela, *Dicționar de comunicare (lingvistică și literară)*, vol. I – II, Editura Excelsior Art, Timișoara, 2002, 2003
- Constantinescu-Dobridor, Gheorghe, *Dicționar de termeni lingvistici*, Ediția a 2-a, Editura Teora, București, 1998
- \*\*\* *Dicționarul explicativ al limbii române*, Editura Univers Enciclopedic, București, 1998
- \*\*\* *Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române*, ediția a II-a revăzută și adăugită, Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti”, Univers Enciclopedic, București, 2005
- Moeschler, J.; Reboul, Anne, *Dicționar enciclopedic de pragmatică*, Editura Echinoc, Cluj Napoca, 1999
- Nagy, Rodica, *Dicționar de analiză a discursului*, Institutul European, Iași, 2015
- Neveau, Franck, *Dictionnaire des sciences du langage*, Armand Colin, Paris, 2004
- Popescu-Neveanu Paul, *Dicționar de psihologie*, Editura Albatros, București, 1978

### VOLUME

- Abric, Jeane-Claude, *Psihologia comunicării: teorii și modele*, Polirom, Iași, 2002
- Ardeleanu, Sanda-Maria, *Analyse du discours: elements de theorie et pratique sur la discursivite*, Editura Universității „Ștefan cel Mare” din Suceava, Suceava, 2002
- Ardeleanu, Sanda-Maria, *Le discours en action : étude théorique et pratique sur la discursivité*, Centrul Editorial-Poligrafic al Universității de Stat din Moldova, Chișinău, 2007
- Atkinson, Rita L.; Atkinson, Richard C.; Smith, Edward E.; Bem, Daryl J; Nolen-Hoeksema, Susan, *Introducere în psihologie*, Editura Tehnică, București, 2002
- Avădanei, Ștefan, *La început a fost metafora*, Editura Virginia, Iași, 1994
- Avram, Mioara, *Studii de sintaxă a limbii române*, Editura Academiei Române, București, 2007
- Balaci, Maria, *Jocul didactic la școlarii mici*, Editura Alma, Craiova, 2015
- Baylon, Christian; Mignot, Xavier, *Comunicarea*, Traducere de Ioana Ocneanu și Ana Zăstroiu, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2000
- Benveniste, Émile, *Probleme de lingvistică generală*, vol. I-II, Traducere de Lucia Magdalena Dumitru, Editura Teora (imprint Universitas), București, 2000
- Berca, Ion; Ionescu, Mioara; Maria, Eliza, *Metodica predării limbii române (clasele I-IV)*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972
- Bidu-Vrănceanu, Angela; Forăscu, Narcisa, *Limba română contemporană. Lexicul*, Editura Humanitas Educațional, București, 2005
- Bidu-Vrănceanu, Angela, *Structura vocabularului limbii române contemporane. Probleme teoretice și aplicații practice*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1986
- Chomsky, Noam, *Cunoașterea limbii*, Traducere de Alexandra Cornilescu, Ileana Baci și Tatiana Duțescu Coliban, Postfață de Alexandra Cornilescu, Traducerea notelor de Ioan Dimitriu, Editura Științifică, București, 1996
- Ciolac, Marina, *Trei tipuri de schimbare tematică nemarcată în enunț la copiii de vîrstă școlară*, în *Studii de gramatică și de formare a cuvintelor. În memoria Mioarei Avram* (coord. Marius Sala), Editura Academiei Române, București, 2006, pp. 68-78

- Constantinescu, Daniela, *Îmbogățirea, activizarea și nuanțarea vocabularului elevilor din ciclul primar*, Editura Sitech, Craiova, 2015
- Coșeriu, Eugeniu, *Introducere în lingvistică*, Traducere de Elena Ardeleanu și Eugenia Bojoga, Cuvânt înainte de Mircea Borcilă, Editura Echinoc, Cluj, 1995
- Coșeriu, Eugeniu; Fînaru, Dorel; Irimia, Dumitru, *Mic tratat de teorie a limbii și lingvistică generală*, Casa Editorială Demiurg, Iași, 2016
- Coșeriu, Eugeniu, *Omul și limbajul său*. Studii de filozofie a limbajului, teorie a limbii și lingvistică generală, Antologie, argument, note, bibliografie și indici de Dorel Fînaru, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2009
- Coșeriu, Eugeniu, *Teoria limbajului și lingvistica generală*. Cinci studii, Ediție în limba română de Nicolae Saramandu, Editura Enciclopedică, București, 2004
- Coteanu, Ion, *Gramatica de bază a limbii române*, Editura Albatros, București, 1996
- Coteanu, Ion; Forăscu, Narcisa; Bidu-Vrăncianu, Angela, *Limba română contemporană*. Vocabularul, Ediție revizuită și adăugită, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1985
- Dascălu Jînga, Laurenția, *Corpus de româna vorbită (CORV)*. Eșantioane, Editura Oscar Print, București, 2002
- Dascălu Jînga, Laurenția, *Melodia vorbirii în limba română*, Editura Univers Enciclopedic, București, 2001
- Dascălu Jînga, Laurenția (coordonator), *Româna vorbită actuală (ROVA)*. Corpus și studii, Editura Academiei Române, București, 2011
- Dimitriu, Corneliu, *Compendiu de gramatică românească modernă clasică*, Casa Editorială Demiurg, Iași, 2004
- Dimitriu, Corneliu, *Tratat de gramatică a limbii române*, vol. I. *Morfologia*, Institutul European, Iași, 1999
- Dincă, Corina, *Elemente de gramatică în învățământul primar*, Editura Ștef, Drobeta-Turnu Severin, 2015
- Dincă, Corina, *Rolul jocului didactic în procesul predării-învățării limbii române în clasele primare*, Editura Ștef, Drobeta-Turnu Severin, 2015
- Dospinescu, Vasile, *Semiotică didactică (Curs)*, Universitatea „Ștefan cel Mare”, Suceava, 2008
- Dospinescu, Vasile, *Semiotică și discurs didactic*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998
- Dospinescu, Vasile, *Semne și cunoaștere în discursul didactic*, Editura Junimea, Iași, 1998
- Dragoș, Elena, *Introducere în pragmatică*, Casa Cărții de Știință, Cluj, 2000
- Eco, Umberto, *Tratat de semiotică generală*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1982
- Fabun, Don; Sundermeyer, Niels, *Communications. The Transfer of Meaning*, The Glencoe Press, Beverly Hills, California, 1968<sup>3</sup>
- Fârte, Gheorghe-Ilie, *Comunicarea*. O abordare praxiologică, Casa Editorială Demiurg, Iași, 2004
- Fînaru, Dorel, *Ars poetica eminesciană*, Editura Universității Suceava, Suceava, 2006
- Fînaru, Dorel, *Dicționar de retorică poetică*, vol. I. *Figuri izotopice formale*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2020
- Fraisse, P.; Piaget, J., *Problèmes de psycholinguistique*, PUF, Paris, 1963
- Gheorghe, Mihaela; Mădă, Stanca; Săftoiu, Răzvan (coordonator), *Comunicarea la locul de muncă*. Corpus de interacțiune verbală în mediul profesional, Editura Universității Transilvania, Brașov, 2009

- Golu, Pantelimon, *Învățare și dezvoltare*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1985
- Golu, Pantelimon; Zlate, Mielu; Verza, Emil, *Psihologia copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1993
- \*\*\* *Gramatica limbii române*, vol. I: *Cuvântul*, vol. II: *Enunțul*, Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti”, Editura Academiei Române, București, 2005
- Grammont, Maurice, *Traité de phonétique*, Delagrave, Paris, 1933 (8<sup>e</sup> édition, 1965)
- Graur, Alexandru; Coteanu, Ion; Wald, Lucia (editori), *Probleme de lingvistică generală*, vol. I-II, Editura Academiei, București, 1959-1960
- Graur, Alexandru; Stati, Sorin; Wald, Lucia, *Tratat de lingvistică generală*, Editura Academiei Române, București, 1971
- Greco, Victor V., *Limba română contemporană: lexicologia*, Editura Alma Mater, Sibiu, 2003
- Guțu-Romalo, Valeria, *Corectitudine și greșală*, București, Editura Humanitas, 1992
- Hoară Cărașu, Luminița, *Corpus de limbă română vorbită actuală nedialectală*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2013
- Hoară Cărașu, Luminița, *Elemente de analiză a structurii conversației*, Editura Cermi, Iași, 2003
- Hoară Cărașu, Luminița (coordonator), *Limba română vorbită actuală. Studiu lingvistic aplicat*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2012
- Hoară Cărașu, Luminița, *Pragmalingvistică. Concepte și taxinomii*, Editura Cermi, Iași, 2004
- Hoară Cărașu, Luminița, *Teorii și practici ale comunicării*, Editura Cermi, Iași, 2008
- Ilioane, Cornel, *Textualitate și gramaticalitate: investigații de psihologie genetică*, Tipografia Universității Timișoara, Timișoara, 1988
- Ionescu, Miron; Radu, Ioan, *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2004
- Ionescu-Ruxăndoiu, Liliana, *Interacțiunea verbală în limba română actuală: corpus (selectiv)*. Schiță de tipologie, Editura Universității din București, București, 2002
- Iordan, Iorgu, *Stilistica funcțională a limbii române*, vol. I, Editura Academiei, București, 1973
- Irimia, Dumitru, *Gramatica limbii române*, Editura Polirom, Iași, 1997
- Irimia, Dumitru, *Morfo-sintaxa verbului românesc*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 1997
- Irimia, Dumitru, *Structura gramaticală a limbii române. Sintaxa*, Editura Junimea, Iași, 1987
- Kabatek, Johannes, *Tradiții discursive. Studii*, Editori: Cristina Bleorțu, Adrian Turculeț, Carlota de Benito Moreno, Miguel Cuevas-Alonso, București, Editura Academiei Române, 2015
- Latiș, Felicia, *Jocul didactic în cadrul lecțiilor de limba și literatura română la clasele primare*, Esențial Media, Pitești, 2015
- Licuța, Mirela Mariana, *Metode de investigație pedagogică și stimularea creativității în predarea limbii și literaturii române la ciclul primar*, Editura Inkpres, Craiova, 2015
- Lyons, John, *Introducere în lingvistica teoretică*, Editura Științifică, București, 1995
- Manu Magda Margareta, *Elemente de pragmalingvistică a românei vorbite regional*, Editura Dual Tech, București, 2003
- Merlan, Aurelia, *Sintaxa și semantica. Pragmatica limbii române vorbite: discontinuitatea*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 1998

- Moscal, Dinu, *Teoria câmpurilor lexicale: cu aplicație la terminologia populară a formelor de relief pozitiv*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2013
- Piaget, Jean; Inhelder, B., *Psihologia copilului*. Traducere de Liviu Papuc, Editura Cartier, Chișinău, 2005
- Popa, Maria, *Metode și tehnici de cunoaștere psihopedagogică a copilului de vârstă școlară mică*, Editura Larisa, Câmpulung Muscel, 2011
- Popovici Adumitroaie, Laura, *Semiotica discursului didactic*, [s.n.], Suceava, 2013 [teză de doctorat]
- Rădulescu, Ilie-Ștefan, *Erori în folosirea semnelor de punctuație și de ortografie în limbajul cotidian. Exemple comentate și corectate*, Editura Corint, București, 2018
- Roventă-Frumușani, Daniela, *Analiza discursului*. Ipoteze și ipostaze, Editura Tritonc, București, 2004
- Sâmihăian, Florentina, *O didactică a limbii și literaturii române*, Grupul Editorial Art, București, 2014
- Sion, Grațiela, *Psihologia vârstelor*, Editura Fundației România de Măine, București, 2003
- Slama-Cazacu, Tatiana, *Cercetări asupra comunicării*, Editura Academiei, București, 1973
- Slama-Cazacu, Tatiana, *Dialogul la copii*, Editura Academiei, București, 1961
- Slama-Cazacu, Tatiana, *Lecturi de psiholingvistică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980
- Slama-Cazacu, Tatiana, *Limbaș și context*, Editura Științifică, București, 1959
- Slama-Cazacu, Tatiana, *Psiholingvistica – o știință a comunicării*, Editura ALL Educațional, București, 1999
- Slama-Cazacu, Tatiana, *Relațiile dintre gândire și limbaj în ontogeneză*, Editura Academiei, București, 1957
- Stan, Liliana, *Pedagogia preșcolară și școlarității mici*, Polirom, Iași, 2014
- Stoichițoiu-Ichim, Adriana, *Vocabularul limbii române actuale*. Dinamică. Influențe. Creativitate, Editura All, București, 2001
- Ștefănescu, Alexandra Rodica, *Mijloace interne de îmbogățire a vocabularului*, Editura Hoffman, Caracal, 2011
- Țibrian, Constantin, *Exerciții de vocabular pentru ciclul primar*, Editura Tiparg, Geamăna, 2012
- Țicău Sîrghea, Alina, *Efecte ale utilizării manualului digital în învățământul primar*, Institutul European, Iași, 2018
- Țoc, Maria, *Studiu privind unele modalități de dezvoltare a creativității școlarului mic*, Editura StudIS, Iași, 2009
- Vlad, Carmen, *Sensul, dimensiune esențială a textului*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1994
- Voiculescu, Elisabeta, *Pedagogia preșcolară*, Editura Aramis, București, 2001
- Wald, Lucia, *Sisteme de comunicare umană*, Editura Științifică, București, 1973
- Zugun, Petru, *Cuvântul*. Studiu gramatical, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2003
- Zugun, Petru; Minuț, Ana-Maria, *Formarea cuvintelor*. Teorie și practică, Editura Sedcom Libris, Iași, 2005

## ARTICOLE DIN PERIODICE

Avram, A., *Sistem general și sistem individual în vorbirea copilului*, în „Probleme de lingvistică generală”, vol. IV, Editura Academiei, București, 1962, pp. 19-28

Ciolac, Marina, *La conscience communicative des élèves; une tentative d'approche sociolinguistique*, în „Revue roumaine de linguistique”, XXVII, 5, 1982, pp. 397-408

Ciolac, Marina, *Les énoncés au signifié implicite dans le discours formel des élèves*, în „Revue roumaine de linguistique”, XXXIV, 6, 1989, pp. 505-512

Ciuhlău, Daniela, *Îmbogățirea vocabularului activ al elevilor de vîrstă școlară mică*, în Analele Universității „Ștefan cel Mare”, Seria Științe ale Educației, Tomul V, nr. 1, 2006-2008 (supliment), 2009, pp. 107-110

Lazăr, Petronela Albinița, *Conversational Functions of Intonation within Primary Education Teaching Discourse*, în rev. ANADISS, nr. 21, 2016, pp. 72-81

Lazăr, Petronela Albinița, *Decoding the sign. Stages and specificity in primary school*, în rev. ANADISS, nr. 26, 2018, pp. 249-255

Ploae-Hanganu, Mariana, *Jocul simbolic și metafora fanteziei*, în „Luceafărul”, nr. 19, 2004, p. 21

Rariște, Florea, *Din limbajul școlărilor*, în „Buletinul Institutului de Filologie Română «Alexandru Philippide»”, Iași, 5, 1938, pp.194-229

Slama Cazacu, Tatiana, *Aspecte ale stilului vorbirii copilului*, în rev. „Studii și cercetări lingvistice”, tomul VIII, nr. 3, 1957, pp. 275-297

Slama-Cazacu, Tatiana, *Cazurile oblice în evoluția limbajului copilului*, în rev. „Studii și cercetări lingvistice”, 12, nr. 2, 1960, pp. 43-61; nr. 2, 1961, pp. 215-229

Stoica Constantin, Ana; Stoica, Daniela; Mardari, Leonard Petru, *Factori psihosociali ai evoluției creative*, în „Revista de pedagogie”, nr. 4-7, 1993, pp. 43-52

Todea, Enea Ludovic; Todea, Mircea, *Colectivitatea școlară, cadru optim pentru înlăturarea afecțiunilor verbale*, în „Revista de pedagogie”, 20, nr. 12, 1971, pp. 96-99

Vîlcu, Dumitru Cornel, *Funcția semnificativă și universalitățile limbajului*, în Revista Limba Română, nr. 5-6, anul XXIII, [Chișinău], 2013, pp. 44-64

Vultur, Smaranda, *Dramatic și narativ în discursul copilului*, în rev. „Studii și cercetări lingvistice”, XXXII, nr. 2, 1981, pp. 119-134

## RESURSE ELECTRONICE

<https://profs.info.uaic.ro/~dcristea/papers/cristea-prelegeri.pdf>

<http://www.unibuc.ro/eBooks/filologie/dindelegan/37.pdf>

[https://www.academia.edu/10644637/ILY%C3%89S\\_IBOLYA](https://www.academia.edu/10644637/ILY%C3%89S_IBOLYA)

<http://oldsite.edu.ro/>