

Anca URSA  
(Universitatea de Medicină și  
Farmacie „Iuliu Hațieganu”,  
Cluj-Napoca)

## România în 50 de povești. Un volum de texte RLS, A1-A2

**Abstract: (Romanian in 50 stories. A volume of texts for RLS, A1-A2)** This paper is a continuation of a constant personal interest and a *pro domo* plea for a editorial project – a volume that brings together several graded readers in Romanian, addressed to the RFL (Romanian as a Foreign Language) students, who intend to improve their language level by reading Romanian. If other European languages already have a tradition in the field, we have not seen such a series of texts adapted to levels of difficulty, from A1 to C2, according to the *Common European Framework of Reference for Languages*. It is well known that graded readers are limited in size, from a few lines to a few pages. Either they are invented and gradually enriched by teachers for the needs of the group of pupils / students, or they are simplified versions of classic texts, stories, short prose or even novels. The gradation of a text, in the direction of its enrichment or simplification, is done at all stages of the linguistic component: vocabulary, grammar (morphology and syntax), semantics, spelling. These blocks are built on *extensive reading*, ie what the second language learner reads in addition to the texts studied in class and, usually, for pleasure. It targets, first of all, the vocabulary acquisitions, through inferences: the reader will choose some texts close to the acquired language level and the new words, not very numerous, will be inferentially deduced from the context. Because it relies on the student's voluntary choice of reading, it is assumed that the motivation to learn the language will also increase through the perceived emotional benefits.

**Keywords:** *graded readers, editorial project, language levels, extensive reading, inferences.*

**Rezumat:** Lucrarea de față e continuarea unei preocupări personale constante și o pledoarie *pro domo* a unui proiect editorial, un volum care cuprinde mai multe texte gradate (TG) în limba română, adresate profesorului de RLS sau cursanților ce intenționează să-și îmbunătățească prin lectură nivelul de limbă română. Dacă alte limbi europene au deja o tradiție în domeniu, la noi nu au apărut astfel de serii de texte adaptate pe nivele de dificultate, de la A1 la C2, conform *Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi*. Se știe, TG sunt limitate ca dimensiune, de la câteva rânduri la câteva zeci de pagini. Fie sunt inventate și îmbogățite gradat de profesori pentru nevoile grupei de elevi/studenti, fie sunt versiuni simplificate ale textelor clasice, povești, proză scurtă sau chiar romane. Gradarea unui text, în direcția îmbogățirii sau simplificării lui, se face la toate etajele componente lingvistice: vocabular, gramatică (morfologie și sintaxă), semantică, ortografie. Conceptul pe care se construiesc aceste calupuri este *lectura extensivă* (LE), adică ceea ce cursantul care învață limba a doua citește pe lângă textele studiate în clasă și, de obicei, din plăcere. Vizează, în primul rând, achizițiile de vocabular, prin inferențe: cititorul va alege cărți apropiate de nivelul de limbă achiziționat și cuvintele noi, nu foarte numeroase, vor fi deduse inferențial din context. Pentru că mizează pe alegerea voluntară de lecturi a cursantului, se presupune că motivația de învățare a limbii va crește inclusiv prin beneficiile percepute afectiv.

**Cuvinte-cheie:** *texte gradate, proiect editorial, niveluri de limbă, citire extensivă, inferențe.*

## 1. Introducere

În contextul lucrativ al *Colocviului Internațional Comunicare și Cultură în România europeană* (CICCRE), prezentăm în 2018 o lucrare despre lecturile extensive (LE)<sup>1</sup>, cu intenția de a pleda pentru apariția în română a unor volume de texte gradate (TG), utile pentru studenții internaționali care învață româna ca limbă străină (RLS). Am pornit atunci de la exemplul unor metodologii de învățare a limbilor europene, ale căror strategii includ TG, în general concepute de la nivelul 1 până la nivelul 6, ținând cont de gradul de dificultate. Am trecut în revistă principalele teorii din domeniul LE și am rezumat mecanismele de acțiune, respectiv statisticile încurajatoare pentru promovarea cărților corespunzătoare nivelului de progres în noua limbă a cursanților.

Trei ani mai târziu, am satisfacția de a vă prezenta un prim volum în lucru, rezultat al planurilor de atunci (*Imaginea 1*). Am cooptat în proiect încă trei autoare, a căror companie mă onorează și de la care am învățat constant: Elena Platon, Lavinia VasIU și Cristina Gogăț. În rândurile de mai jos voi desfășura câteva concepte teoretice, pe care ne-am construit textele, dar voi aduce în discuție și câteva particularități ale românei de nivel A1-A2, respectiv detalii de structură și de redactare, utile în receptarea cărții noastre-instrument.



Imaginea 1: coperta volumului de TG

## 2. Lecturi extensive (LE) și texte gradate (TG)

LE reprezintă o metodă de a învăța o limbă străină, în care cursanții citesc o cantitate mare de materiale simple în limba țintă (Bay & Damford 2004, p.1). TG sunt cărți de ficțiune sau de nonficțiune, create special pentru cititorii care învață o limbă străină. Așadar, TG înseamnă materializarea LE, fie că discutăm despre simplificarea unor opere clasice, fie despre construirea unor texte originale, așa cum am creat și noi.

În această secțiune teoretică voi încerca să propun răspunsuri documentate la două întrebări-provocare, la care am reflectat, ca autoare, înainte să începem redactarea textelor. Prima întrebare se referă la utilitatea demersului, a doua la gradul de dificultate pe care ar trebui să-l atingă volumul creat.

<sup>1</sup>Anca Ursa, *Matrioska textuală în receptarea scrisă a românei ca limbă străină: lecturi gradate și activități specifice*, în *Quaestiones Romanicae* 7/1, *Lucrările Colocviului Internațional Comunicare și Cultură în România Europeană*, „Jozsef Attila” Tudományi Egyetem, Kiado Szeged & Editura Universității de Vest din Timișoara, 2019.

În anii '90, când LE au cunoscut o efervescentă specială în spațiul european, au început să se cristalizeze și explicațiile teoretice, respectiv strategiile cognitive ale domeniului, în jurul unor studii longitudinale de largă respirație. Iată cum rezumă succesul metodei doi dintre teoreticienii cei mai apreciați în domeniul didacticii limbilor străine:

„Când aceia care învață o limbă străină citesc din plăcere, continuă să-și îmbunătățească limba nouă fără cursuri, fără profesori, fără să studieze și chiar fără să converseze cu alții” (Krashen 1993: 84).

„Cel mai bun mod de a evolua într-o limbă străină e să te duci să trăiești printre nativi. Următorul cel mai bun mod e să ai lecturi extensive în limba respectivă” (Nuttall 1996: 128).

A citi extensiv nu presupune un demers ghidat de profesor. Cursanții își aleg singuri ce texte ar dori să parcurgă, e o activitate care aduce plăcere și informații noi. Vor fi motivați și de faptul că pot abandona cititul, odată ce consideră că materialul e prea plictisitor sau prea complicat. Pe scurt, cititorul LE funcționează ca atunci când parcurge ficțiune sau nonficțiune în limba nativă (Kara 2019: 162).

O serie de studii au analizat și „măsurat” efectele LE asupra cititorului în învățarea unei limbi străine (engleza), la nivel cognitiv, afectiv și comportamental:

- îmbunătățirea înțelegerii textului scris și a abilității de lectură (Aka, 2019; Kargar, 2012; Suk, 2016; Yamashita, 2008);
- creșterea ratei de achiziție a vocabularului (Boutorwick, Macalister, & Elgort, 2019; Suk, 2016),
- ameliorarea scrisului și a vorbitului în L2 (Mermelstein, 2015; Park, 2016; Sakurai, 2017; Cho & Krashen, 1994).
- sporirea motivației de a citi (Burgh-Hirabe & Feryok, 2013; Judge, 2011; Takase, 2007)
- îmbunătățirea relației cu lectura (Al-Homoud & Schmidt, 2009; Mikami, 2017; Tabata-Sandom, 2017; Yamashita, 2013).
- dezvoltarea unei obișnuințe de lectură (Asraf & Ahmad, 2003);
- sporirea vitezei de lectură (Beglar & Hunt, 2014; Huffman, 2014; McLean & Rouault, 2017; Suk, 2016).

Am selectat numai câteva consecințe încurajatoare, documentate de studiile ultimilor ani, dar o metaanaliză completă se regăsește într-un articol recent, ale cărui referințe exacte pot fi regăsite în bibliografia de la finalul acestei lucrări (Yang, Chu, Tseng 2021:80-83). Concluzia cea mai întâlnită a studiilor confirmă că abilitățile de comunicare în limba a doua (L2) cresc odată cu frecvența LE.

Dacă până acum am insistat pe consecințele pozitive și motivante ale demersului de a crea un asemenea volum, în studiile despre LE am căutat constant informații despre ajustarea dificultății textelor la nivelul de limbă al cursanților. Pentru a produce efecte pozitive, TG trebuie să fie sub nivelul lingvistic al destinatarilor, la aproximativ același

prag sau mai dificil decât limba pe care o stăpânesc? Există cel puțin două teorii dominante și opuse în domeniu. Prima afirmă *principiul lecturii automate*: textele trebuie să fie sub nivelul L2, ca să fie parcurse ușor și plăcerea lecturii să rămână intactă (Day & Bamford, 1998). Astfel, receptorii își îmbunătățesc abilitățile de înțelegere literală și generală și nu mai evită cititul. A doua teorie e construită pe așa numita *ipoteză a inputului*, inițiată de Krashen, care susține că e esențial ca textele să cuprindă elemente de vocabular și structuri sintactice puțin peste nivelul receptorilor (Krashen, 1993). Proporția mică de elemente noi poate fi compensată prin inferențe contextuale, iar câștigul lectorilor e consistent, își întăresc motivația de a citi și capătă mai multă stimă de sine ca vorbitori ai unei L2. E lesne de înțeles de ce am adoptat a doua perspectivă, ipoteza inputului: păstrând echilibrul între cunoștințele deja achiziționate și provocările noi, evoluția autodidactă a studentului se produce dincolo de orice îndoială. Cum spune Elena Platon, într-un studiu recent, documentele de învățare a L2 în general, și implicit TG „trebuie să nu fie nici prea *invazive* (...) nici prea *protectoare*.” (Platon 2019a: 94).

### 3. Volumul propus – principii de redactare

Conceptul pe care se construiesc textele noastre de nivel A1-A2 este *citirea extensivă* (*extensive reading*), concept detaliat în secțiunea precedentă. LE urmărește, în special, achizițiile de vocabular, prin inferențe: cititorul alege cărți apropiate de nivelul de limbă achiziționat și cuvintele noi, nu foarte numeroase, vor fi deduse inferențial din context. Pentru că mizează pe alegerea voluntară de lecturi a cursantului, se presupune că motivația de învățare a limbii va crește inclusiv prin beneficiile percepute afectiv.

#### 3.1 microlimba textelor și limba-cultură

Așadar, cartea a apărut dintr-o nevoie a noastră, a autoarelor cu experiență în predarea românei ca limbă străină, de a răspunde cu o recomandare concretă cursanților care doresc să-și îmbogățească nivelul de limbă română, în afara lecțiilor formale. La întrebarea „Ce carte pot cere la librărie?” răspundeam, până acum, evaziv, cunoscând foarte bine nivelul de română al colocutorului. A fost, de altfel, întrebarea esențială atunci când am discutat prima dată despre acest proiect. Și am păstrat-o în gând pe tot parcursul redactării. Elena Platon introducea în cercetarea RLS, în urmă cu doi ani, conceptul de *microlimbă*, o limbă „corectă” gramatical, însă mult mai săracă, adaptată la nivelul cursanților (Platon 2019a). Profesorul e obligat aici să opereze simplificări, controlat și deliberat, pentru a se face înțeles. E un concept care ne-a ghidat și ne-a structurat micile compoziții.

Volumul *România în 50 de povești* propune o colecție de texte pentru debutanții RLS, jumătate dintre „povești” adresându-se cititorilor de A1, iar cealaltă jumătate, celor de A2. Nivelul e semnalat, de fiecare dată, deasupra textului. *Poveștile* sunt grupate în opt secțiuni tematice, în jurul celor mai frecvente subiecte din etapa de inițiere într-o limbă străină, cu vocabular, morfologie, sintaxă și ortografie adaptate:

- sat și oraș – *Pe iarbă sau pe asfalt?*
- locuri de vizitat – *Haihui prin România!*
- evenimente – *Sărbători fericite!*
- relații și emoții – *Cu drag!*
- viața cotidiană – *Ce mai faci?*
- personalități – *Jos pălăria!*
- artă culinară – *Poftă bună!*
- sănătate și stil de viață – *Sănătate, că-i mai bună decât toate!*

După cum se vede în temele structurante și așa cum, de altfel, am și sugerat în titlu, propunem în cele 50 de texte mai mult decât o microlimbă pură de A1-A2: utilizăm o limbă-cultură, presărată cu elemente de oralitate și structuri funcționale colocviale, care să apropie cât mai mult paragrafele de autenticitatea românei vorbite de nativi. În plus, componentele culturale se regăsesc și paralingvistic, prin imagini și explicații care să-i permită receptorului o apropiere subtilă de realitățile românești.

### 3.2 nivelurile textuale (A1-A2): vocabular, cologații, paragrafe și inferențe


Cititorul va descoperi că textele sunt, de cele mai multe ori, peste nivelul anunțat, conform ipotezei inputului, dezvoltate mai sus. Am considerat că, fiind o lectură extensivă, rolul ei este acela de a marca o evoluție lexicală adusă de receptarea scrisă. Jaloanele și semnele de orientare sunt, și de această dată, documentele europene și românești care reglementează și direcționează politicile lingvistice și normele de predare/evaluare în domeniul didacticii limbilor străine. Printre cele mai importante, amintim *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi* (2001, 2018) și *Descrierea minimală a limbii române* (E. Platon, I. Sonea, L. Vasiiu, D. Vilcu; Casa Cărții de Știință, 2014).

România în 50 de povești A1

#myuntold

Anca Ursu

I. Laura



Festivalul de la Cluj a început în 2015. De atunci merg în fiecare an. Sunt patru zile magice în august, de muzică și dans: joi, vineri, sâmbăta, duminică. Și patru nopți, evident ☺ Clujul e atunci capitala mondială pentru distracție și bucurie<sup>1</sup>. Intru pe poartă<sup>2</sup> în Parcul central, și gata: încep să dansezi fără să vrei, deși simți atmosfera de vacanță, așteptată tot anul. Muzica și vibe-ul sunt unice. Mi-au plăcut Armin Van Buuren, David Guetta, Robbie Williams, Martin Garrix, Avicii, DJ Tujamo... toți, ce să zic!<sup>3</sup>

<sup>1</sup> o bucurie, -i = sentiment de satisfacție, de fericire.  
<sup>2</sup> o poartă, -i = deschidere într-un zău sau gard pentru a permite accesul.  
<sup>3</sup> ce să zic! = nu știu ce să zic, exprimă indecizia; Ce să zic, vreau să cîntec, dar nu am chef.

97

România în 50 de povești A1

II. Sebastian

Sunt din Cluj și nu am fost niciodată la Untold. Dar atmosfera din oraș este foarte cool în zilele de festival.



Îmi place să mă plimb în centru, să văd mulți de oameni veseli, care vorbesc o grămadă de limbi străine. Dacă iau masa la o terasă, sigur vorbesc cu una sau mai multe persoane venite la festival.

Am cunoscut tineri din Polonia, Suedia, Canada, Australia, Emiratele Arabe, Peru etc. Niciodată Clujul nu e mai colorat și mai viu<sup>4</sup> ca în perioada Untold.

III. DJ Tujamo

Anul trecut am spus că Untold nu poate fi mai mare. Și am venit din nou anul acesta, am urcat pe scenă<sup>5</sup> și, când am văzut stadiumul plin, am zis că este incredibil. Va spun

<sup>4</sup> o grămadă, -i de = mult, -ă, -i, -e împreună; o mulțime de;  
<sup>5</sup> viu, -e, -i = care trăiește și respiră, aici, dinamic.  
<sup>6</sup> o scenă, -e = loc unde performează artiștii.

98

## Imaginea 2: exemplu de text cu vocabular A1

Așadar, *vocabularul* din cele 50 de texte scurte e restricționat, ca să se poată asocia competenței de comunicare a cititorului, în diferite feluri; știm că cititorii pot ghici semnificația noilor cuvinte și a structurilor de limbă, numai dacă sunt puține (Dawson, 1999: 2). Lingviștii au identificat o cantitate precisă și suficientă de cuvinte învățate care să permită înțelegerea majorității textelor scrise. Mikulecky și Jeffries (2007:26) vorbesc despre 2000 de cuvinte, suficiente pentru a înțelege 80% dintre texte. Paul Nation (2014: 14), după o serie de studii nuanțate, propune 3000 de cuvinte de bază, în timp ce 9000 ar reprezenta un vocabular cvasicomplet.

*Colocațiile* ocupă un loc important în economia volumului. Sunt grupuri de cuvinte care apar împreună în contexte repetate frecvent, adică niște *microstereotipuri*. Fiind specifice fiecărei limbi, nu au gradul de stabilitate al unei unități frazeologice. Un exemplu celebru pentru instabilitatea invocată e al „ceaiului”: în engleză spunem *ceai tare*, *ceai slab*; în italiană, *ceai tare*, *ceai lung*; în japoneză, *ceai închis la culoare*, *ceai slab*. (Mikulecky, Jeffries, 2007: 62). Cele mai frecvente colocații utilizate de noi au fost în jurul verbelor sau al substantivelor, așa cum se poate vedea în exemplele următoare:


- verb+ substantiv: *a face probleme (cuiva)*, *a adresa o întrebare*, *a clarifica un lucru*;
- verb+prepoziție: *a se gândi la*, *a se aștepta la*, *a reveni asupra*;
- substantiv+adjectiv: *frate mai mare*, *salariu mic* etc.

În orice volum de TG, modalitatea de construire a *paragrafelor* facilitează strategiile de comprehensiune. Prin urmare, ca un principiu esențial de redactare, am convenit ca fiecare paragraf să fie centrat pe un cuvânt cheie, situat cât mai aproape de

România în 50 de povești AZ

**CAUT MENAJERĂ!** Elena Platon

**I. Problema mea**  
 Permiteți-mi să mă prezint și să fiu brutal<sup>1</sup> de sinceră; sunt Ioana Damian, am 36 de ani și sunt e-pu-i-sa-ită<sup>2</sup>. Am ajuns la capătul puterilor<sup>3</sup>. Nu mai pot. Pur și simplu nu mai pot. Am doi copii și lucrez de dimineața până seara. Apoi gâtesc pentru a doua zi, fac curat, adun lucrurile copiilor de prin casă și abia dacă mai reușesc să dorm câteva ore pe noapte. Am ajuns la concluzia că am nevoie urgent de o menajeră, așa că am hotărât să postez un anunț pe Facebook. Vă rog să-l citiți și voi și să vedeți dacă este destul de clar ce am cerut și ce pretenții am avut.



**Caut menajeră!!!**  
 Caut o persoană deosebit de harnică și de pricepută, care să mă ajute cu treburile casnice: curățenie, spălat și călcat haine, cumpărături, gătit. Pentru mai multă eficiență, ofer și posibilitate de cazare gratuită în locuința mea. Dacă vă interesează anunțul, sunați la tel. 0712553999

*Ioana D.*

<sup>1</sup> brutal = violent, *brutal de sinceră* = foarte sinceră, mai mult decât este necesar, foarte directă  
<sup>2</sup> epuizat, -ă, -i, -e = terminat  
<sup>3</sup> a fi la capătul puterilor = a fi terminat (un capăt, capete = limită)

**Inferențe** ←

Imaginea 3: exemplu de inferențe

începutul lui; un bun cititor îl localizează rapid. În plus, fragmentul cuprinde o sigură idee tematică sau doar o secvență narativă.

*Inferențele* sunt create de cititori, dincolo de cuvintele receptate. Aceștia își folosesc imaginația și cunoștințele despre lume, pentru a suplini fapte și idei neexprimate direct în text, adică citesc printre linii (Mikulecky, Jeffries, 2007: 88). Deși la A1 receptarea scrisă e mai mult literală, cititorii își pot transfera, pe alocuri, capacitatea de a face inferențe în propria limbă. În  *imaginea 3*, de pildă, nu e nevoie de explicarea unor locuri comune ale imaginarului contemporan, rețeaua socială invocată sau anunțul online.

Pentru noi, autoarele, e esențială ideea că cititorii trebuie să aibă o experiență similară apropiată de lectura în limba maternă, fără să verifice mereu în dicționar sau să recitească frecvent pasaje, ca să le înțeleagă semnificația.

### 3.3 instrumente pentru uzul studenților: note, imagini, metatext

Lectorul e ajutat de vocabularul de sprijin, explicat în notele de subsol, și de imaginile ilustrative pentru termenii și conținuturile mai greu de definit. Culoarea diferită a unor cuvinte indică faptul că ele vor fi explicate în note sau ilustrare printr-o imagine inserată în paragraf. Pentru că suntem adeptele metodei directe, nu am optat pentru traducerea lexicului în note, în limbile de circulație internațională: folosim

exclusiv limba română, iar cuvintele sunt explicate prin sinonime, antonime, parafraze și, mai ales, deductiv, prin plasare în contexte de uz frecvent.

Ca regulă generală, metalimbajul lipsește complet. Notele de subsol clarifică lexemele peste nivel, sub formă de explicație, în contexte lămuritoare sau prin ambele metode. Mai jos, sunt câteva exemple reprezentative:

- a ocoli (-esc, ocolit) = a merge pe o distanță mai lungă, a evita o persoană sau un obstacol.
- a fierbe = a transforma un aliment la temperatură mare...; *Apa fierbe la 100 de grade. Curăță un ou fiert.*
- un suflet, - e = un spirit, -e; aici, cu sensul de „persoană, om, ființă vie”.
- haios, -ă, -i, e = amuzant; *Mister Bean e haios în toate filmele.*
- din fericire = bine că, noroc că; din fericire ≠ din păcate; *Din fericire, accidentul a fost ușor, fără victime.*
- chiar dacă = *Ies la plimbare, chiar dacă plouă.*

Ilustrațiile sunt numeroase și utile în volum. Sunt de tip explicativ, nu decorativ și, de obicei, sunt însoțite de cuvântul asociat, cu minima paradigmă gramaticală (*Imaginea 4*). Există o corelație directă demonstrată între imaginile explicative și performanța în înțelegerea textului scris, adică fotografiile îmbunătățesc semnificativ scorul de lectură al receptorului (Luo, Lin 2017: 1).

Imaginile folosite sunt din arhivele personale ale autoarelor, în mare parte. Am inserat în „povești” și câteva fotografii de pe internet, cu licență de tip *Creative Commons* și drept de reutilizare sau ne-am servit de imagini de autor doar dacă am avut acordul explicit al artistului. Am specificat sursele fotografiilor la final, în anexa dedicată.

#### 4. Concluzii

Așadar, textele gradate din volumul *România în 50 de povești* respectă progresia lexicală, gramaticală, sintactică și la nivelul structurilor utilizate (specifice scrisului sau de oralitate). Sensul se realizează nu numai verbal, ci împreună cu elementele de paratext și metatext. Esențialul vizat e plăcerea de a citi și evoluția fără efort al



Imaginea 4: ilustrații și cuvinte asociate



cursantului de RLS în cadrul primelor două niveluri de limbă. Sperăm să oferim un material agreabil și util, atât pentru cursanții care vor să-și crească și să-și rafineze nivelul de studiu, pe măsură ce avansează în limba română, cât și pentru profesorii de RLS, dacă intenționează să construiască activități de învățare diverse, pornind de la textele propuse de noi.

### Referințe bibliografice

- Bamford, Julian, Day, R. Richard. 2004. *Extensive reading activities for teaching language*. New York: Cambridge University Press.
- Dawson, Nick. 1999. *Penguin Readers Teacher's Guide to Using Graded Readers*, London: Longman Elt. Import.
- Kara, Bayram. 2019. *The effect of graded readers on reading comprehension skill of EFL students*. Language Teaching and Educational Research (LATER), 2(2), 160-172.
- Krashen, D. Stephen. 1993. *The power of reading: Insights from the research*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Luo, Yang, Lin, Yuewu. 2017. *Effects of Illustration Types on the English Reading Performance of Senior High School Students with Different Cognitive Styles*, English Language Teaching; Vol. 10, No. 9; p1-10.
- Mikulecky, Beatrice S., Jeffries, Linda. 2007. *Advanced reading power: extensive reading, vocabulary building, comprehension skills, reading faster*. NY: Pearson Education.
- Nuttall, Chritine. 1996. *Teaching reading skills in a foreign language* (2nd Ed.). Oxford: Heinemann.
- Platon, Elena; Sonea, Ioana; Vasu, Lavinia; Vilcu, Dina. 2014. *Descrierea minimală a limbii române. A1, A2, B1, B2*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință (<http://video.elearning.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/2016/09/Descrierea-minimala-a-limbii-romane-11-IUNIE-2021.pdf>).
- Platon, Elena. 2019a. *The „micro-language” – an assault on natural languages?* în „Lingua. Language and Culture”, 2, pp. 67-82.
- Platon, Elena. 2019b. *The idea of progression in designing the curriculum of romanian as a foreign language (RFL)*. În „Studia UBB Philologia”, LXIV, nr. 2, p. 141-156.
- Ya-Han, Yang, Hsi-Chin, Chu, Wen-Ta, Tseng. 2021. *Text Difficulty in Extensive Reading: Reading Comprehension and Reading Motivation*, in *Reading in a Foreign Language*, Volume 33, No. 1, pp. 78–102.