



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in Linguistica

Classe LM-39

Tesi di Laurea

L'ITALIANO DEGLI STRANIERI: UN VIAGGIO ACQUISIZIONALE

Relatore
Prof. Emanuela Sanfelici
Correlatore
Prof. Matteo Santipolo

Anno Accademico 2023 / 2024

Laureanda
Claudia Pietrobelli
n° matr. 2095320 / LMLIN

Sommario

INTRODUZIONE.....	2
CAPITOLO 1. PRECISAZIONI TERMINOLOGICHE	6
1.1. Madrelingua, lingua nativa, lingua materna, L1	6
1.2. Lingua straniera	7
1.3. Lingua seconda, L2.....	7
1.4. Lingua di contatto	8
1.5. Lingua d'origine, lingua etnica (<i>heritage language</i>)	9
1.6. Lingua target, lingua d'arrivo	10
1.7. Acquisizione spontanea vs acquisizione guidata	10
1.8. Teoria, approccio, metodo	11
CAPITOLO 2. LA LINGUISTICA ACQUISIZIONALE.....	12
2.1. Definizione	12
2.2. Linguistica acquisizionale e glottodidattica.....	13
2.3. La linguistica acquisizionale in chiave applicativa: la didattica acquisizionale.....	15
CAPITOLO 3. INTERAZIONI CON ALTRE DISCIPLINE	18
CAPITOLO 4. DIFFERENZE E SOMIGLIANZE TRA ACQUISIZIONE DI L1 E L2	22
CAPITOLO 5. IL PANORAMA STORICO INTERNAZIONALE	26
CAPITOLO 6. LE TEORIE.....	34
6.1. <i>Behaviourism</i> - Comportamentismo	34
6.2. <i>Universal Grammar</i>	36
6.3. <i>Acculturation model</i> o modello dell'acculturazione e della pidginizzazione.....	39
6.4. <i>Second Language acquisition Theory</i>	41
6.5. Modello della nativizzazione.....	43
6.6. Costruttivismo	44
6.7. Ipotesi socioninterazionista	45

6.8. <i>Noticing hypothesis</i>	46
6.9. <i>Interaction Hypothesis - Ipotesi interazionista</i>	47
6.10. <i>Output Hypothesis or Lingualization</i>	48
6.11. <i>Connessionismo</i>	48
6.12. <i>Adaptive Control of thoughts</i>	49
6.13. <i>Information Processing</i>	50
6.14. <i>Competition Model</i>	50
6.15. <i>West Coast Functionalism</i>	51
6.16. <i>Prospettiva della varietà di apprendimento</i>	52
6.17. <i>Modello integrato di Gass</i>	52
6.18. <i>Teoria della Processabilità</i>	53
6.19. <i>Caos Theory</i>	54
CAPITOLO 7. <i>IL CONTRIBUTO ITALIANO</i>	56
CAPITOLO 8. <i>DALL'ANALISI DEGLI ERRORI ALL' INTERLINGUA</i>	58
CAPITOLO 9. <i>LE FASI DELL'INTERLINGUA</i>	68
CAPITOLO 10. <i>FATTORI CHE INFLUENZANO L'APPRENDIMENTO DI L2</i>	72
10.1. <i>Fattori interni all'individuo</i>	72
10.2. <i>Fattori linguistici</i>	82
10.3. <i>Fattori sociolinguistici</i>	85
CAPITOLO 11. <i>CRITERI PER L'ANALISI DEI TESTI</i>	92
11.1. <i>Clitici</i>	92
11.2. <i>Temporalità</i>	93
11.3. <i>Modalità</i>	94
11.4. <i>Persona</i>	94
11.5. <i>Morfologia nominale</i>	94
11.6. <i>Negazione</i>	98
11.7. <i>Connessione interproposizionale</i>	99
11.8. <i>Anafora</i>	101

11.9. Ordini sintattici marcati.....	101
11.10. Preposizioni	102
11.11. La fonologia	104
CAPITOLO 12. ANALISI DEGLI ELABORATI.....	108
12.1. Analisi clitici	110
12.2. Accordo verbale.....	114
12.3. Conclusioni.....	123
APPENDICE.....	126
BIBLIOGRAFIA	166

INTRODUZIONE

L'argomento della tesi nasce dalla stessa radice che mi ha portato a scegliere il corso di Laurea in Linguistica: la curiosità per l'apprendimento delle lingue. Questo fenomeno ha per me una duplice faccia. Da un lato il mio stesso percorso di apprendimento, avendo fatto il Liceo Linguistico prima e poi Lingue all'Università, mi sono spesso chiesta da cosa dipendesse la velocità di apprendimento o la riuscita nell'apprendimento di alcuni, rispetto alla lentezza e alla scarsità di risultati in altri. Dall'altro lato, essendomi recentemente dedicata all'insegnamento dell'italiano a stranieri, mi sono posta le stesse domande, ma dall'altra parte della barricata.

Ho approfondito con il Cedils (abilitazione dell'insegnamento dell'italiano a stranieri) il lato glottodidattico, che mi ha portato a vedere i diversi approcci succedutisi nel tempo, alcuni datati, altri rimasti come alternative di scelta soggettiva. Affascinanti, soprattutto alcuni, ma, essendo soggettivi, non danno l'idea che ci sia "Quello Giusto", quanto piuttosto che tutto sia lasciato alle simpatie dell'insegnante.

Quando sono, però, venuta a conoscenza dell'esistenza della linguistica acquisizionale, sono stata catturata dall'idea che potesse esserci una via scientifica, che non dipendesse da una preferenza personale per un metodo o l'altro, ma che seguisse l'ordine naturale delle cose e risultasse quindi infallibile. Approfondendo l'argomento ho, ovviamente, compreso che non esiste la soluzione perfetta, "La Via", ma ci sono degli aspetti che, se conosciuti, possono portare ad una maggiore efficacia nell'insegnamento, perché non violano quello che è il percorso naturale ma lo assecondano.

Ho ritenuto di aprire con un capitolo di **Precisazioni Terminologiche**, perché termini che vengono usati comunemente, come lingua madre, lingua straniera e lingua seconda sono in realtà più sfaccettati di quanto si possa pensare, mentre altri erano nuovi anche a me. Penso che l'abbondanza di termini che sono stati usati per definire le varietà di lingue che un individuo parla sia uno specchio di quanto le persone, ai nostri giorni, siano costituite, a livello linguistico, da strati più o meno corposi di lingue e di come questi strati non siano fissi, ma possono modificarsi con l'uso, il tempo e l'opportunità.

Il secondo capitolo è dedicato specificatamente alla **Linguistica Acquisizionale**, dal punto di vista storico e degli intrecci che instaura con altre discipline con cui condivide l'oggetto, la glottodidattica e la didattica acquisizionale.

Nel terzo capitolo, invece, la linguistica acquisizionale è presentata nel suo muoversi con e tra altre scienze, quindi nelle **Interazioni con Altre Discipline**, a cui offre e da cui trae spunti di riflessione.

Il quarto capitolo è dedicato ad una questione importante, che è il motivo stesso per cui la linguistica acquisizionale, come studio dell'apprendimento di L2, esiste e si differenzia dallo studio di acquisizione di L1, cioè **Differenze e Somiglianze tra Acquisizione di L1 E L2**.

Seguono tre capitoli storici, **Il Panorama storico Internazionale, Le Teorie, Il Contributo Italiano**, perché ritengo importante capire da dove si è partiti e che percorso è stato fatto. Tanto più che alcune ipotesi sono state superate mentre altre sopravvivono tutt'ora. Ho trovato molto affascinante l'abbondanza di teorie fiorite nella breve storia della linguistica acquisizionale. Mi hanno ricordato un aneddoto indiano che racconta di alcuni ciechi che cercano di capire come è fatto un elefante, toccandone ognuno una sola parte. La morale della storia è diversa, ma quello che me l'ha ricordata è che ogni teoria tocca un punto diverso del meccanismo di apprendimento della lingua e, probabilmente, integrandosi, vanno proprio a ricostruire l'elefante.

Il capitolo ottavo entra nel vivo della lingua degli apprendenti, con la presentazione di quella che è stata l'evoluzione che ha portato **Dall'Analisi degli Errori all'Interlingua**, segnando il vero punto di demarcazione con la visione che vedeva nell'errore nulla più che un errore, portandolo, invece, alla luce come spia di un processo di apprendimento.

Ancora più nel dettaglio va il capitolo **Criteri per l'Analisi dei testi**, in cui vengono esplorati gli aspetti che costituiscono i mattoni della linguistica acquisizionale, gli studi che sono stati portati avanti per individuare le sequenze di acquisizione che sarebbero alla base del processo di apprendimento.

Da ultimo il capitolo **Analisi degli Elaborati**, dove ho cercato di esaminare, utilizzando quanto appreso, gli elaborati prodotti da 21 apprendenti, con diverse L1, in relazione a tre vignette tratte da Valico: scontro, sogno, stazione.

In Appendice ho riportato gli elaborati, copiati o trascritti e le varie analisi dettagliate i cui risultati sono riportati nel capitolo precedente, per dare trasparenza ai criteri utilizzati.

CAPITOLO 1. PRECISAZIONI TERMINOLOGICHE

Andando a trattare l'argomento acquisizione linguistica userò termini quali lingua madre, lingua seconda, L2. Ritengo opportuno, fin da subito, riportare alcune definizioni che fanno chiarezza su questi termini di uso più o meno comune, che possono sembrare intuitivi, ma che poi, a pensarci a fondo, tanto intuitivi non sono.

La proliferazione di appellativi utilizzata per definire le lingue che una persona parla, in relazione alla sua biografia, alla cronologia, al Paese in cui si trova, all'ambito e all'uso che ne viene fatto, rendono conto, secondo me, di un mondo in movimento, di una mescolanza in cui diventa difficile districarsi nel distinguere una lingua madre da una lingua seconda.

Per alcuni termini ho trovato un generale accordo, per altri meno. In alcuni autori si applicano discriminazioni per parole che altrove sono usate come sinonimi.

Penso sia corretto dare visibilità a tutte le definizioni ed, eventualmente, distinguere poi gli autori che applicano una demarcazione tra i termini rispetto ad altri che li usano indifferentemente.

1.1. Madrelingua, lingua nativa, lingua materna, L1

La "lingua madre", quella di cui il parlante ha una piena competenza e che viene appresa dalla nascita, con i genitori o comunque in contesto familiare (Andorno, Valentini, Grassi 2017: 14). Il parlante conosce le regole della sua lingua anche non in modo conscio e le applica spontaneamente. Il bambino è esposto ad un input e attraverso l'interazione con i propri simili apprende in modo spontaneo, cioè senza insegnamento formale. Si parla pertanto di un apprendimento naturale.

Viene talvolta distinto il parlante nativo continuo, cioè la persona che dall'infanzia, alla scuola, a tutte le situazioni d'uso nelle varie fasi della vita, utilizza la L1, dal parlante quasi-nativo, che ha una conoscenza della lingua molto progredita, molto vicina a quella di un parlante nativo, quasi indistinguibile se non in alcuni dettagli, ma appresa dopo la socializzazione primaria. La definizione si può, per esempio, applicare ai figli di immigrati nati in Italia o arrivati

nei primissimi anni di vita, che apprendono la lingua del Paese precocemente, ma pur tuttavia successivamente alla lingua nativa (Andorno, Valentini, Grassi 2017:14).

La lingua madre non è, comunque sia, al riparo dall'influenza di una lingua seconda, non è un dato di fatto che rimane nel tempo come un monolite, che una volta posato resta uguale a sé stesso incurante delle condizioni esterne. Quando le condizioni d'uso si invertono, come, ad esempio, il caso di una emigrazione in età avanzata, la dominanza della lingua seconda può erodere la L1, con un fenomeno chiamato *attrition*, attrito che porta a perdere competenza in L1 (Andorno, Valentini, Grassi 2017: 20). Una signora cubana mi raccontava come, durante una telefonata con la figlia in cui stava dicendo cosa aveva mangiato, non riuscisse più a ricordare il termine spagnolo per melanzana. La figlia si era molto stupita di questa dimenticanza, in quanto investiva proprio uno degli ambiti primari del lessico, quello relativo al cibo, sicuramente uno dei più utilizzati.

1.2. Lingua straniera

È la lingua che lo studente studia, tipicamente in contesti scolastici (Pallotti 1998:13; Andorno, Valentini, Grassi 2017: 15) in una zona in cui essa non è presente (Balboni 2015: 117). L'input, pertanto, è più controllato e controllabile perché viene in massima parte dall'insegnante. L'input è inoltre selezionato, vicino allo standard e somministrato sia in forma orale che scritta. Si tratta di un apprendimento fondamentalmente formale.

1.3. Lingua seconda, L2

Si intende con Lingua seconda o L2, la lingua che viene appresa successivamente allo stabilizzarsi della L1 (Bettoni 2001: 3).

Non è una definizione appropriata dunque per il bilinguismo, che resta una condizione ben precisa di apprendimento simultaneo. Per parlare di bilinguismo (Andorno, Valentini, Grassi 2017: 23) si devono verificare due condizioni che caratterizzano la lingua nativa: esposizione in età infantile e lingua della

socializzazione primaria. Per esposizione precoce, ma diversa da questo contesto, come, per esempio, nella primissima educazione scolastica si fa riferimento ad acquisizione di seconda lingua in età infantile. Anche per Chini (2005: 10-11) l'acquisizione bilingue è diversa in quanto simultanea e non sequenziale come per L2, settoriale nel senso che le lingue sono generalmente suddivise tra i genitori o in contesto intra-extra familiare ed ha esiti equiparabili all'acquisizione monolingue.

La lingua seconda, iperonimo che sta per tutte le lingue apprese successivamente alla L1 (Diadori, Palermo, Troncarelli 2015: 43), è la lingua che viene studiata nel contesto in cui essa è parlata (Pallotti 1998: 13), che è quindi presente non solo nel contesto formativo ma anche, se non più, nel contesto della vita quotidiana a cui lo studente è esposto. L'input proviene quindi da più fonti e può essere che siano gli studenti stessi a voler portare qualcosa di sentito fuori dall'aula in aula per poterlo capire, approfondire (Balboni 2015: 118). L'input è di natura eterogenea, può non rientrare nello standard e sfociare in forme dialettali. Non è sistematicamente presente sia nella forma orale che scritta, può essere solo di un tipo (si pensi per esempio agli analfabeti, che non sanno leggere nella propria lingua o non sanno leggere i caratteri latini).

Si differenzia dalla L1 per un fattore cronologico, viene imparata dopo, per la competenza, si parla meno bene e per l'uso, viene usata con minor frequenza. (Diadori, Palermo, Troncarelli 2015: 43; Bettoni 2001: 3).

Si parla, a seconda dei contesti, di un apprendimento naturale, formale e misto.

1.4. Lingua di contatto

In alcuni autori (De Mauro, Vedovelli, ripreso da Diadori, Palermo, Troncarelli 2015) si fa riferimento, soprattutto in merito a minori stranieri, al concetto di lingua di contatto, per differenziarla dalla L2 e collocarla in uno specifico contesto, dove essa diventa dunque uno strumento necessario di contatto e può significare integrazione o meno dell'individuo nella scuola primariamente e nella società secondariamente. Questa definizione specifica si renderebbe necessaria perché nell'apprendente si fondono diverse spinte, che uno studente universitario in Erasmus, ad esempio, non avrebbe, ovvero da un lato la necessità

di integrarsi e dall'altro lato la volontà di mantenere contatto con la propria lingua e cultura d'origine. Emerge quindi la difficoltà di costruire una nuova identità bilingue e di radicarsi in due culture. La definizione si applica sia a individui nati all'estero e giunti in Italia in età scolare o prescolare, sia a individui nati in Italia da genitori stranieri o da famiglie miste.

L'Italiano in questi casi non è lingua madre e non è neppure lingua seconda, è un territorio in cui si incontrano le due culture. "Si è preferito quindi riferirsi all'italiano insegnato e appreso dai figli di cittadini immigrati in Italia con la denominazione "italiano lingua di contatto" con la quale si mira a porre in evidenza la natura composita della competenza individuale di questa tipologia di apprendenti, che comprende l'italiano e la lingua d'origine, producendo attraverso il contatto sollecitazioni relative alla definizione della propria identità linguistica e culturale (Diadori, Palermo, Troncarelli 2015: 94-95). Ancora nelle parole di Vedovelli (2005, in Diadori, Palermo, Troncarelli 2015: 95-96): "Per i giovanissimi cittadini italiani di famiglia straniera o mista [...] l'italiano non è spesso nettamente né lingua madre, cioè lingua dell'identità primaria, né lingua straniera o seconda, cioè oggetto di una sovrapposizione acquisizionale successiva al processo di primario sviluppo della competenza linguistica. [...] L'italiano, allora, contribuisce a creare un ambiente di contatto, dove l'individuo costruisce e ricostruisce la propria identità innanzitutto linguistica".

1.5. Lingua d'origine, lingua etnica (*heritage language*)

Lingua etnica è termine usato da Balboni (2015: 118), mentre lingua d'origine è utilizzato da Diadori, Palermo, Troncarelli (2015: 69) in relazione principalmente agli italiani oriundi. Di *heritage speaker*/lingua di origine parlano anche Andorno, Valentini, Grassi (2017: 17) riferendosi a una denominazione che definiscono non ancora univocamente accettata. Trattandosi di punti vista, immigrato o emigrato, italiano o di altra nazionalità, mi sento di riunirli in un unico paragrafo. Utilizzo anche la definizione inglese perché rende bene, secondo me, la parte quasi genetica che viene attribuita a questa lingua, l'eredità che viene dalle proprie origini e dai propri avi.

È la lingua che viene appresa in contesto familiare, ma che non trova riscontro al di fuori di tale contesto. Si tratta principalmente della lingua appresa dai figli di emigrati. Non è dunque la lingua del Paese in cui la persona vive, ma la lingua del Paese da cui proviene la famiglia. Per l'individuo è lingua nativa, ma ristretta ad un ambito familiare-informale, soprattutto dal punto di vista del lessico. È nel lessico che si può ravvisare una differenza sostanziale, dal momento in cui le parole, ristrette all'ambiente domestico, non comprendono tutto il vocabolario che si può riscontrare nei diversi contesti della vita quotidiana, scolastici, lavorativi, sociali, ma sono presumibilmente relegate all'ambito casalingo. In America si opera una distinzione ulteriore con *family language*, lingua usata solo nella propria famiglia e *community language*, quando è presente un'intera comunità di emigrati che offre la possibilità di parlare la lingua anche fuori casa (Balboni 2015: 118).

Si parla anche talvolta di semi-parlante (Andorno, Valentini, Grassi 2017: 17-18), nel caso in cui l'esposizione alla lingua nativa avvenga dalle fasi iniziali della vita del bambino, ma l'ambito resti ristretto ad un contesto chiuso tra le mura domestiche o della comunità, con forte interferenza della lingua del Paese ospite nel quale avviene anche la scolarizzazione, che diviene quindi dominante per frequenza e contesti d'uso. La definizione è stata creata per dar conto di una situazione anomala nella quale è possibile non sviluppare una piena competenza nella lingua nativa quando le condizioni sono sfavorevoli.

1.6. Lingua target, lingua d'arrivo

Con questo termine si fa riferimento alla lingua di destinazione (Chini 2005: 13). L'esponente preso a riferimento per questo tipo di lingua è il parlante nativo (Andorno, Valentini, Grassi 2017: 12, 34).

1.7. Acquisizione spontanea vs acquisizione guidata

La differenza tra i due termini è intuitiva, ma è importante focalizzare questa distinzione in quanto è stata oggetto di controversia nel definire la linguistica acquisizionale. Per alcuni autori, infatti, la linguistica acquisizionale farebbe

riferimento unicamente alla lingua appresa spontaneamente (Andorno, Valentini, Grassi 2017: 23), in un contesto migratorio.

Per Giacalone Ramat (1988: 10) la differenza tra i due tipi di acquisizione è notevole, se spontanea assomiglia di più a come viene appresa la lingua madre, cioè nell'interazione, se guidata è l'insegnante che guida appunto il processo selezionando l'input e portando avanti la riflessione grammaticale, in modo esplicito o implicito. Pur con questa diversità di base vi riconosce, comunque sia, un'identità dei processi e meccanismi sottostanti. Differenze superficiali ma identità profonde, si potrebbe dire.

1.8. Teoria, approccio, metodo

Questa demarcazione è utilizzata da Paolo Balboni per distinguere il passaggio dalla pura idea, ovvero la teoria, dall'approccio, che è la filosofia di fondo, l'idea sottesa in un'idea di lingua. È nella teoria che si definiscono finalità e obiettivi, ad esempio. Ultimo anello della catena è il metodo, che è la traduzione operativa dell'approccio ancora a livello generale e globale. Per la fase didattica vera e propria si parla di metodologie, che sono l'ultima fase in questa scala che dall'idea passa al concreto della classe. L'esempio che fornisce è:

“Teoria (dalla sociolinguistica): la lingua è varietà

Approccio: la lingua va resa nelle sue varietà

Metodo: definire quali varietà inserire, come e quando e con che mezzi”
(Balboni 2015: 11).

In generale, negli altri autori, ho trovato i termini più che altro utilizzati come sinonimi.

CAPITOLO 2. LA LINGUISTICA ACQUISIZIONALE

2.1. Definizione

La linguistica acquisizionale è una materia ancora giovane, la cui storia si intreccia con varie discipline, da cui a volte trae e altre volte fornisce spunti.

Per definire la disciplina ho scelto di aprire con una citazione da Marina Chini, visto il grande contributo offerto alla materia dalla studiosa: "lo scopo della linguistica acquisizionale è la descrizione e spiegazione dei processi di apprendimento di lingue non prime (L2), che hanno luogo in età successiva all'età in cui si è appresa la (le) lingua (e) materna(e), sia in contesto sociale, sia in contesto guidato" (2005: 13).

La linguistica acquisizionale studia i processi e i meccanismi di acquisizione di una lingua non materna (Andorno, Valentini, Grassi 2017: 6), i fattori (Chini 2005: 9) che li condizionano, nonché le differenze rispetto all'acquisizione della L1 e la variabilità dei risultati e dei percorsi nei vari contesti dell'apprendimento. Studia inoltre modelli che si occupano di spiegare tali processi (Chini 2005: 9).

Anche se l'interesse per l'apprendimento delle altre lingue è antico quanto l'uomo, perché si è da sempre posto il problema di comunicare con altri popoli di lingua diversa, si può dire che l'interesse per lo studio dell'apprendimento della seconda lingua, svincolato dallo studio di come insegnare una seconda lingua, risalga agli anni Settanta con gli studi di analisi degli errori e l'ipotesi dell'interlingua (Bettoni 2001: 15).

Due i fattori, secondo Bettoni (2001: 15), che ne hanno determinato gli esordi: la questione pratica, data dal nuovo fenomeno migratorio che aveva messo in luce l'esigenza e la mancanza di efficacia dell'insegnamento della lingua nella scuola di massa e il clima culturale, che vede un fermento attorno ai fenomeni linguistici anomali, quali il risultato del contatto tra lingue, il percorso linguistico in evoluzione dei bambini che imparano la L1 e le deviazioni dovute a situazioni patologiche come le afasie. Non a caso è nel mondo anglofono che sono nate le prime ricerche, sia per la grande presenza di immigrati e per la disponibilità di fondi messi a disposizione.

In particolare dagli anni Novanta (Chini 2005: 10), si è registrato un interesse maggiore per gli studi di linguistica acquisizionale in quanto in grado di gettare

nuova luce sui meccanismi propri della facoltà di linguaggio, svincolandola dall'ancoraggio allo sviluppo psico-cognitivo che caratterizza maggiormente lo studio di L1. "Gli studi sull'acquisizione di lingue seconde aprono nuove e interessanti prospettive sul modo in cui la capacità linguistica umana costruisce un sistema linguistico" (Giacalone Ramat 2003: 17). O, ancora, "Quale sia l'effetto di sistemi (già) stabilizzati su sistemi in corso di sviluppo" (Kellerman & Perdue 1992).

In italiano il termine è stato adottato in riferimento allo studio delle seconde lingue dagli anni Novanta con Chini, mentre in inglese la disciplina era già nota come *Second Language Acquisition (SLA) theory*.

È dagli anni Ottanta, però, che comincia a farsi spazio una nuova disciplina, che al centro del suo studio ha l'apprendimento in contesto spontaneo di una L2. L'interesse per l'individuazione degli universali linguistici, che caratterizza questi primi studi, almeno nella prima fase di sviluppo, è primariamente concentrato sui dati raccolti in ambiente naturale, non formale, in quanto si ritiene che l'educazione formale produca una distorsione del dato spontaneo. Inoltre, rispetto alla raccolta dei dati di apprendimento di una L1, si ritiene che i dati relativi alla L2 siano più veritieri e maggiormente rivelatori dei meccanismi che sottostanno allo sviluppo di una lingua, in quanto non limitati dalle ridotte capacità cognitive del bambino. In un momento successivo la ricerca si apre anche al contesto di acquisizione guidata e passa al confronto degli stadi che sia attraversano sia in L1 che in L2.

2.2. Linguistica acquisizionale e glottodidattica

Pur avendo lo stesso interesse per l'acquisizione di seconde lingue, le due discipline sono diverse sotto diversi aspetti.

Un primo aspetto è la storia (Rastelli 2009: 23): mentre per la glottodidattica si può parlare di una storia di secoli, i cui inizi Balboni fa risalire al mondo classico con l'approccio fondamentalmente comunicativo, ossia lingua "in uso" che si apprendeva tramite interazione con madrelingua (Balboni 2015: 18), la linguistica acquisizionale è ancora lontana dal compiere il primo secolo di vita.

Un secondo aspetto è la provvisorietà della glottodidattica, che mira a fornire soluzioni valide in un contesto e per un periodo di tempo limitato, laddove la linguistica acquisizionale è invece una disciplina descrittiva, che non cerca e non dà soluzioni. (Rastelli 2009: 23)

A questo proposito Balboni (2008: 24) parla di scienza teorico-pratica, che mira a risolvere, nello specifico, il problema dell'insegnamento delle lingue, diversamente dalle scienze teoriche che mirano invece a conoscere, come la linguistica, che vuole conoscere natura e meccanismi della lingua.

I due termini, diversi in italiano, in inglese vengono identificati con *Second Language Acquisition (SLA) Research*, un unico termine dovuto al fatto che l'interesse verte, per entrambe, sull'acquisizione di seconde lingue.

Va riconosciuto che esse si discostano però nelle finalità: una è interessata ai processi di acquisizione, all'ambiente, alle caratteristiche interne e esterne all'apprendente che rendono possibile tale processo, l'altra invece si interessa allo studio dell'insegnamento delle lingue, alle teorie e alle metodologie sviluppate per renderlo più efficace, nonché ai processi di verifica e valutazione dell'apprendimento. Per questo viene a volte sottolineato che l'interesse per la linguistica acquisizionale è il contesto naturale o spontaneo di apprendimento, mentre per la glottodidattica è quello guidato (Andorno, Valentini, Grassi 2017: 10). Si può dire a grandi linee che l'oggetto "apprendimento di una lingua" è messo a fuoco da diverse prospettive.

Sicuramente esiste interscambio tra le due discipline: lo studio dei processi e dei meccanismi in atto nell'apprendimento, operato dalla linguistica acquisizionale, può aiutare nello sviluppo di insegnamenti più adeguati e la glottodidattica può restituire il favore verificando sul campo le ipotesi formulate dalla linguistica acquisizionale. "Una relazione sana prevede una Linguistica Acquisizionale che non si impone sulla glottodidattica ed una Glottodidattica che ascolta la Linguistica Acquisizionale e le pone delle domande; ci sarà poi un momento successivo in cui il glottodidattica deciderà di appropriarsi o di trascurare alcune delle conoscenze acquisizionali che ha ascoltato." (Balboni 2012: 28). In particolare la glottodidattica è interessata ai risultati sull'ordine naturale di acquisizione per poter valutare l'*output*, prevedere l'*intake* e selezionare l'*input*. Ad esempio, vedendo che l'apprendente comincia a usare la forma in "-to", si

potrà capire che nell'interlingua si è instaurata la distinzione di un passato perfetto (*output*) e si potrà prevedere l'emergere di un passato imperfettivo (*intake*), quindi l'insegnante proporrà passati perfettivi, per consolidare, accanto a passati imperfettivi, per favorire l'emersione (*input*). La glottodidattica è interessata anche alla valutazione degli errori e dalla linguistica acquisizionale attinge per capire quali siano errori propri del livello di evoluzione dell'apprendente e quali siano invece errori imputabili all'apprendente, la cui causa va quindi ricercata dall'insegnante in altri fattori soggettivi (impegno, attenzione, intelligenza, strategie di apprendimento). (Balboni 2008: 28-30)

Un importante contributo della linguistica acquisizionale alla glottodidattica è stato quello di distinguere insegnamento da apprendimento, cioè, non tutto quello che si apprende viene insegnato e non tutto quello che viene insegnato si apprende (Andorno, Valentini, Grassi 2017: 10). A questo proposito ho trovato interessante un aneddoto raccontato ad una conferenza da Rod Ellis (2014), nel quale ricordava i suoi anni di insegnamento in Zambia e di come un giorno, incuriosito dal fatto che gli studenti usassero sempre il *present continuous* a sproposito (*I'm having a headache*) decise di fare una lezione confezionando un "excellent drill". All'epoca il metodo usato era quello di questi esercizi di stampo strutturalista di ripetizione e manipolazione. Alla fine della lezione, in cui tutti avevano eseguito correttamente gli esercizi, decise di dare anche un compito scritto. Vedendo che in fondo alla classe un ragazzo non stava svolgendo l'esercizio, gli si avvicinò per chiedergli il motivo. La risposta fu "*I'm not having my exercise book*".

2.3. La linguistica acquisizionale in chiave applicativa: la didattica acquisizionale

Con la didattica acquisizionale gli studi condotti dalla linguistica acquisizionale trovano la loro applicazione nella realtà dell'insegnamento. Obiettivo della didattica acquisizionale è di verificare sperimentalmente se, insegnando in un certo modo, si genera apprendimento o meno (Rastelli 2009: 23).

Si differenzia dunque dalla linguistica acquisizionale per l'oggetto, l'insegnamento in classe. La LA nasce come studio di apprendimento

spontaneo, alla DA invece non importa tanto verificare quanto un apprendente abbia imparato da solo, ma come si possa misurare sperimentalmente quanto egli abbia imparato grazie all'insegnamento (Rastelli 2009: 24).

Si differenzia anche dall'altra disciplina, con cui condivide l'oggetto, ma non condivide il metodo, la glottodidattica. Mentre la didattica acquisizionale abbraccia il metodo sperimentale, la glottodidattica per Balboni (2008) è una scienza teorico-pratica (2008: 9) "non è (solo) linguistica applicata o educativa, non è (solo) linguistica acquisizionale trasformata in didattica acquisizionale, non è (certo) psicolinguistica applicata come nei metodi clinici [...] è un'entità autonoma rispetto a tutte le aree da cui trae conoscenze e che trasforma queste conoscenze in un sistema compatto, coeso, coerente, oú *tous se tient* avendo come scopo la formazione di persone che padroneggiano in vari modi e a vari livelli lingue non native [...]" (2008: 6-7). Si valutano gli approcci e le tecniche usate in classe in base alla coerenza o incoerenza con le teorie che si sono scelte per la risoluzione di problemi (Rastelli 2009: 22).

Quindi la DA si concentra su fattori linguistici relativi alla facoltà di linguaggio, mentre la glottodidattica spazia anche nel profilo dell'apprendente, andando a verificare quali siano i fattori individuali che influiscono sull'apprendimento. La DA si basa sul fatto che i principi linguistici sono universali e lo sono pure i meccanismi linguistici. Partendo da queste ipotesi formula delle teorie che valgono per tutti gli apprendenti e le sperimenta. I fattori individuali vengono presi eventualmente in considerazione nella valutazione dei risultati, che possono decretare il successo o il fallimento della teoria. I fattori individuali, per contribuire alla verifica sperimentale, devono poter essere isolabili e misurabili, in modo da poterli variare singolarmente per valutarne l'incidenza. Non c'è accordo universale su quanto sia effettivamente possibile standardizzare il peso delle variabili individuali (Rastelli 2008: 24).

Il termine viene usato per la prima volta da Vedovelli (2002: 50-51) e ripreso negli anni successivi (2003: 178): la DA "è un modello teorico di didattica linguistica che si rapporti alle prospettive acquisizionali, rispetti le fasi di sviluppo dell'acquisizione della L2, non violi le sequenze implicazionali" (Rastelli 2009: 9).

Il termine, che va a creare una distinzione ulteriore dove il mondo anglosassone usa *Second Language Acquisition (SLA) research*, non marcando differenze tra

apprendimento e insegnamento, mira proprio a far emergere come sia necessario che una buona glottodidattica si fondi su una base scientifica che abbia le sue radici sul piano linguistico e acquisizionale (Andorno, Valentini, Grassi 2017: 10).

In italiano il termine didattico acquisizionale ha avuto fortuna anche perché è seguito, di pochi anni, al termine linguistica acquisizionale, costituendone per così dire l'altra metà della medaglia, rappresentando quindi anche nel nome la specularità delle due discipline, una che studia i processi, l'altra che li applica per rendere più efficace e naturale l'insegnamento. Secondo Rastelli in questo alveo troviamo Pallotti (1998: 2) "la maggior parte del volume è dedicata al processo di apprendimento. La conoscenza di questo processo è però una base indispensabile per qualunque intervento didattico efficace" e Bettoni (2001) il cui testo "contiene anche una descrizione della teoria della processabilità, cioè un importante tentativo sistematico di spiegare in chiave cognitiva e psicolinguistica il fenomeno delle sequenze acquisizionali" (Rastelli 2009: 14).

Lo scopo della didattica acquisizionale è di far coincidere il sillabo interno dell'apprendente, che viene considerato universale nel suo sviluppo attraverso sequenze acquisizionali standard, con il sillabo esterno. Se dagli studi delle sequenze acquisizionali la linguistica acquisizionale ricava che il passato prossimo è acquisito sempre prima dell'imperfetto, sembra inutile che nei programmi e nei materiali didattici i due passati vengano presentati contemporaneamente, al solo scopo di illustrare come narrare una storia nel passato. Si assiste in questo caso a un conflitto tra sequenze didattiche e sequenze di acquisizione (Rastelli 2009: 10-11).

CAPITOLO 3. INTERAZIONI CON ALTRE DISCIPLINE

Linguistica generale

La linguistica si occupa della descrizione delle lingue naturali e condivide quindi con la linguistica acquisizionale l'interesse per quelle particolari lingue naturali che sono le interlingue (Bettoni 2001: 11). Dalla linguistica riprende gli studi universali linguistici, le analisi strutturali delle produzioni degli apprendenti (Giacalone Ramat 1986: 10), gli strumenti teorici e concettuali, le categorie per l'analisi della lingua (fonologia, morfologia, sintassi, semantica, pragmatica), come pure le categorie grammaticali di tempo persona, genere, numero ecc. (Chini 2005: 14).

È stato rilevato che la linguistica acquisizionale è un campo di studi prezioso quando si occupa di sistemi linguistici ridotti, come le interlingue, dove con minori risorse e mezzi si possono vedere più facilmente all'opera i meccanismi che governano la struttura della lingua. (Giacalone Ramat 1986: 10, Bettoni 2001: 11)

Tipologia linguistica

Delimita gli schemi di variazione linguistica attestati nelle varie lingue del mondo, restrizioni e generalizzazioni, che valgono anche per L2, marcatezza / frequenza o meno delle strutture presenti nelle lingue studiate (Chini 2005: 14).

Uno studio importante in questo campo è quello sugli Universali linguistici di Greenberg, che risultano interessanti sia per il loro carattere universale e quindi condiviso tra tutte le lingue, sia per il loro carattere implicazionale, che dà quindi una gerarchia tra i vari aspetti. Un esempio di questo è l'Universale 29 di Greenberg (1976) che dice che la flessione, se presente in una lingua, implica la derivazione. Per la linguistica acquisizionale questo si traduce nell'aspettativa di trovare nella lingua degli apprendenti un primo periodo in cui sarà presente la derivazione, ma non ancora la flessione. (Chini 2005: 15)

Psicolinguistica

Centrale è lo studio dei processi di percezione, comprensione, produzione (Giacalone Ramat 1986: 10). L'interesse è rivolto verso i processi, le operazioni comuni a tutti gli apprendenti senza differenze individuali o di contesto, per

arrivare alla parte invariabile dell'apprendimento. Vista l'uniformità degli esiti la psicolinguistica predilige concentrarsi sulla L1, perché sono troppe le variabili che entrano in gioco con la L2, molto meno controllabili (Bettoni 2001: 12).

Sociolinguistica

È ambito delle prime ricerche su L2 e perno su cui poggiano alcune delle teorie susseguitesi negli anni sull'acquisizione del linguaggio, nonché sfondo per le ricerche sulle variabili sociali che influenzano lo studio della lingua (Chini 2005: 14).

Investe campi comuni di indagine come la diglossia e i fattori linguistici collegati a fattori sociali (Giacalone Ramat 1986: 10). L'apprendimento è inserito in un contesto, in un percorso, con coinvolgimento di fattori individuali e sociali. Si ricerca quindi la sua dimensione variabile. La sociolinguistica, visto il ruolo attivo delle variabili sociali nell'apprendimento di L2, guarda con grande favore allo studio di lingue seconde (Bettoni 2001: 12).

La lingua seconda, appresa in un contesto migratorio, è fatta di persone che entrano, si integrano, provano a integrarsi o rifiutano l'integrazione. La lingua è sicuramente parte di questo processo in quanto rappresenta un mezzo di comunicazione con la popolazione autoctona ed è anche veicolo dei valori di quella cultura.

La lingua non è poi una lingua monolitica, standard. È una lingua che varia anche notevolmente a livello diatopico, pensiamo alle forme regionali e dialettali di italiano, diastratico a seconda del livello socioculturale dei parlanti, diamesico, quindi varia al variare dei contesti e delle situazioni, superando il puro lato grammaticale e per virare su modi d'uso, investendo il campo della pragmatica.

Neurolinguistica

La neurolinguistica "studia le basi biologiche su cui si innesta il processo di acquisizione di una seconda lingua (Chini 2005: 17) Le tecniche usate, quali neuroimaging e risonanze magnetiche, tra le altre, sono utilizzate per verificare le aree di attivazione negli apprendenti non solo di L1 ma anche di L2 (Franceschini et al. 2004 in Chini 2005: 17)

Spesso è stato rilevato come la *competence*, ovvero la parte non visibile di quanto un apprendente realmente sa, resti insondabile, evidente è, infatti, solo la *performance*, la parte espressa. La neurolinguistica, con le tecniche prima citate di indagine sull'attività cerebrale, o con misure indirette, quali l'osservazione dei movimenti oculari, può aiutare proprio in questo. Gli studi condotti in questo modo osservano le reazioni involontarie, prima che entri in gioco quindi l'attività di riflessione esplicita e sarebbero pertanto rivelatrici proprio della *competence*. Per esempio, studi ERP (event-related potential) sulla violazione di regole, hanno mostrato come non tutti gli apprendenti molto avanzati reagiscono allo stesso modo dei nativi, facendo ipotizzare dunque una differenza nella *competence*, vista come regole depositate nella mente, rispetto a quella dei nativi, anche quando la *performance* risulta invece molto simile (Andorno, Valentini, Grassi 2017: 71).

Pragmatica

La pragmatica è fortemente connessa con l'apprendimento della lingua, sia essa L1 che L2. I primi tentativi di comunicazione in L2 vengono fatti per scopi pragmatici, per specifici atti linguistici come presentarsi, chiedere informazioni, accettare o rifiutare, esprimere esigenze. Avendo ancora pochi mezzi in L2, è probabile che l'apprendente ricorra a quanto gli è noto in L1 o in altre L2 imparate in precedenza.

Nelle fasi iniziali dell'apprendimento si parla di "modo pragmatico", con una propria organizzazione degli enunciati, che è caratteristico di L1, L2 e anche di pidgin e creoli, che rende evidente un filo conduttore che lega proprio i primi passi verso la nuova lingua.

Dagli anni Novanta sono attivi studi sulla pragmatica delle interlingue a livello internazionale (per citarne alcuni Kasper 1992; Kasper, Rose 2002), mentre in area italiana si sono dovuti attendere gli anni Duemila (Nuzzo 2006, Nuzzo, Rastelli 2009, De Marco 2011 tra gli altri).

Un punto importante da sottolineare è che l'uso corretto delle strutture di una lingua non ne garantisce un uso appropriato. Questo è maggiormente evidente nei contesti di apprendimento formale, dove manca l'interazione vera e propria con i nativi.

In chiave acquisizionale sono stati affrontati temi quali ordini marcati e osservazione nell'interlingua di *topic* e *focus*, l'uso di segnali discorsivi e connettivi, i mezzi di espressione di atti linguistici e della cortesia verbale (Chini 2016: 347-349).

CAPITOLO 4. DIFFERENZE E SOMIGLIANZE TRA ACQUISIZIONE DI L1 E L2

Nel considerare l'apprendimento di una lingua seconda, ci si è interrogati se i meccanismi all'opera nella L1 siano gli stessi riscontrabili nella L2 e se i due percorsi siano coincidenti, differenti o presentino punti di somiglianza e punti di diversità.

Una prima differenza è rappresentata dalle circostanze in cui viene appresa la L1, cioè assieme alla conoscenza del mondo, mentre quando si tratta di L2 la conoscenza del mondo è già sedimentata e si tratta piuttosto di affacciarsi ad una nuova cultura.

Nel considerare come la L1 venga appresa dai bambini si fa spesso e con stupore riferimento a quanto l'acquisizione sia veloce, soprattutto quando paragonata alla lentezza con cui viene invece assimilata la L2. In realtà la velocità è solo apparente: l'apprendimento della L1 è quasi completo verso i 5-6 anni, ma prosegue ben oltre per l'acquisizione delle strutture più complicate come il passivo o le relative sull'oggetto. In ore, Bettoni (2001: 4) ha calcolato 12.000-14.000 ore di full-immersion per L1, mentre un corso di L2 dalle elementari alla maturità non ne conta che 1.000-1.200, solitamente. Lo stesso nota Kirjavainen (Mitsutomi, Kirjavainen 2014): a 5 anni il bambino ha un buon uso della lingua ma non è ancora al pari con gli adulti, la sua esposizione alla lingua a quell'età è stata dalle 6 alle 14 ore al giorno, ma non ha ancora acquisito la piena padronanza della grammatica della sua lingua (ad es. nel passivo, nel passivo, nelle subordinate). L'apprendimento è difficile e non così rapido neppure per i bambini, dunque, come non lo è per chi apprende una L2.

Un altro punto di differenza è che il livello raggiunto in L1 e L2 è quasi sempre diverso: è molto più raro che una L2 sia padroneggiata a livello madrelingua, vuoi per pronuncia o per costrutti che non suonano pienamente nativi. Viene ipotizzato che debbano esistere delle differenze qualitative e quantitative (*fundamental difference* Bley-Vroman 1989 in Andorno, Valentini, Grassi 2017: 23) per spiegare questa difformità, che rendono inutile paragonare i due tipi di apprendimento (Mitsutomi, Kirjavainen 2014). Se imparare la prima lingua è paragonabile al camminare, imparare una seconda lingua è più avvicinabile

all'imparare a nuotare o arrampicare e richiede un insegnamento e un addestramento che siano espliciti e di cui l'individuo sia consapevole. In più gli esiti del camminare sono uguali per tutti, mentre non sono uniformi per il nuoto o l'arrampicata, non tutti arrivano alla massima prestazione. Mentre per le abilità motorie i fattori fisici possono spiegare gli esiti differenti, non è chiaro come per uno stesso oggetto, L1 e L2 sussista una differenza nei risultati. Non è che alcuni fattori individuali possano favorire una lingua invece di un'altra, se apprese da bambini, infatti, tutte le lingue possono essere L1. I diversi risultati raggiunti in L1 e L2 vanno quindi ricercati non nell'oggetto, la lingua, ma altrove. Due le principali aree interessate: una interna e una esterna all'individuo. Quella interna riguarda le condizioni in cui si verifica l'apprendimento della prima lingua rispetto alla seconda. Sul piano emotivo, la madrelingua è il primo mezzo per mettersi in comunicazione con i propri simili, sul piano cognitivo, il primo incontro con un sistema simbolico complesso (Andorno, Valentini, Grassi 2017: 8). Non sono le stesse condizioni che si ripresentano con la seconda lingua, l'esperienza di imparare una lingua è già stata fatta, si tratta di applicarsi ad un altro oggetto della stessa natura. L'altra area, quella esterna all'individuo, rappresenta le condizioni sociali e ambientali particolari in cui la prima lingua è appresa, i rapporti e le facilitazioni (Andorno, Valentini Grassi 2017: 7-8) (vd. ad esempio il *motherese*) che gli adulti sperimentano con il bambino.

Per quanto riguarda l'uniformità che viene raggiunta dal parlante nativo, cioè l'evidenza che tutti i parlanti madrelingua abbiano lo stesso livello, Kirjavainen (2014) sottolinea, invece, come ci sia una differenza evidente nel lessico, che dipende dal contesto sociale, lavorativo, dagli hobbies e dagli interessi ma riscontrabile anche a livello sintattico. Cita infatti lo studio di Street & Dabrowska (2010) in cui un gruppo parlanti nativi inglesi, personale insegnante e non insegnante di un'Università inglese, è testato sull'uso del passivo e sull'uso del quantificatore *every*. Il test di comprensione del passivo rivela che mentre i professori hanno risultati eccellenti, lo staff non accademico non raggiunge lo stesso livello. Viene perciò dedotto che non tutti i parlanti nativi conoscono le strutture grammaticali della propria lingua allo stesso modo e che l'input, l'uso che si fa della lingua, rende familiari alcune strutture a chi le utilizza più spesso (in ambiente accademico) rispetto a chi non lo fa.

Si pensa che i parlanti di L1 padroneggino la loro lingua e non commettano errori. Questo è però vero dopo una certa età, perché dai 18 mesi ai circa 4 anni vengono commessi moltissimi errori. Vero è che cambia la natura degli errori, che riguardano ad esempio la morfologia, la sintassi o l'ordine delle parole e che in L2 possono anche restare per sempre, nonostante i tentativi di correggerli, portando allo stadio cosiddetto della fossilizzazione. Questo fenomeno è sconosciuto alla L1, dove gli errori vengono prima o poi superati (Mitsutomi, Kirjavainen 2014).

Nell'apprendimento della L2 oltre ad una base di conoscenza innata c'è anche una base conscia dato che una L1 con i suoi parametri e le sue regole è già stata appresa. Inoltre lo stato di sviluppo cognitivo e sociale (Bettoni 2001: 4; Giacalone Ramat 1986: 114-115) non è in evoluzione come quello del bambino, che incontra anche dei limiti cognitivi a condizionare il suo percorso. Nell'apprendente successivo lo sviluppo cognitivo è completo. Giacalone Ramat (1986: 15) cita a questo proposito la questione della deissi, per cui è fondamentale lo stadio di sviluppo cognitivo, il che costituisce un ostacolo per il bambino nell'apprendimento della sua L1 ma non per un apprendente di L2.

Per alcuni studiosi, sostenitori dell'ipotesi dell'identità (Ervin-Tripp 1974, Dulay e Burt (1982), Wode e Felix in Giacalone Ramat 1986: 14), la L2 segue essenzialmente gli stessi passi della stessa lingua come L1.

Sicuramente diverso è il controllo che l'apprendente L2 ha sul suo processo di acquisizione: può scegliere di essere attento o di pensare ad altro, può scegliere di impegnarsi e fare esercizi o fermarsi al minimo indispensabile, può scegliere di partecipare in misura maggiore o minore. In L1 non ci sono queste possibilità, il bambino è necessariamente esposto all'input della madre e di chi gli sta intorno. Così pure differente è il ruolo dell'insegnante rispetto al caregiver: il primo deve conoscere e padroneggiare la lingua che insegna per poterla insegnare quando invece "parents don't have to understand how their own language works but children learn it anyhow" (Mitsutomi in Mitsutomi, Kirjavainen 2014).

CAPITOLO 5. IL PANORAMA STORICO INTERNAZIONALE

La questione di come sia possibile che una lingua venga appresa ha suscitato l'interesse di diverse discipline, linguistica, psicologia, psicolinguistica, che si sono cimentate, nel tempo, con le possibili spiegazioni del fenomeno.

Ci sono diversi modi di classificare queste ricerche, a seconda che si focalizzi su un aspetto o su di un altro.

Un aspetto del dibattito si incentra in modo trasversale sui due pilastri rappresentati da *nature* e *nurture*; ovvero si impara per natura o per educazione? Tradotti poi in empirismo versus innatismo, ossia l'apprendimento avviene per il contatto con l'ambiente e l'esperienza, o c'è qualcosa di cui già siamo dotati, di innato, che filtra e aiuta l'esperienza a diventare apprendimento?

Un altro modo di vedere con cui si possono suddividere le diverse proposte sono le prospettive *emic* e *etic*, concetti ripresi dall'antropologia, anche se l'inventore, Kenneth Lee Pike era anche un linguista, dove *emic* presuppone un punto di vista interno, che prende in considerazione i fenomeni attraverso gli occhi di chi li vive, *etic* invece rappresenta il punto di vista oggettivo, esterno alla società, al gruppo, al fenomeno che si sta studiando. Nel caso della lingua, se l'attenzione è rivolta all'individuo e al suo comprendere il suo proprio processo di apprendimento si parla di *emic perspective* ed è quello che può essere rappresentato dallo studio di Schimdt sulla propria esperienza con il portoghese (vd par. *Noticing Hypothesis*) o più in generale dagli studi che presentano una moltitudine di dati su un unico individuo (Ellis 2011: 196). Si parla di *etic perspective* se l'attenzione del ricercatore è portata all'osservazione dei comportamenti del soggetto che apprende. Gran parte della ricerca presenta questa prospettiva, che predilige una visione generale, più orientata al gruppo che al singolo individuo.

Per dare una lettura *emic* di come una studiosa vede la differenza tra le due prospettive, cito le parole di Vera Menezes (2013): "As pointed out by Larsen-Freeman [24] language learners have been seen from an *etic perspective*. By choosing to work with language learning histories (LLHs) and listening to language learners, we aim at changing the *etic perspective* into an *emic*

approach. In doing that, we try to make a shift from objectivism/subjectivism to experientialism as we can count on learners' experiences to understand how languages are learned."

Altra distinzione può essere fatta in base alle finalità degli studi, vi sono studi che sono portati avanti per fini didattici e quindi per un'applicazione pratica della teoria formulata e vi è la scienza pura, quindi lo studio di per sé, che non guarda ai risvolti per l'insegnamento.

Si può parlare di teorie empiriste e razionaliste. Bettoni (2001: 170) riprende Archibald (1993) nell'esemplificare le prime come:

Esperienza > mente > sistema di conoscenze > comportamento

Vedendo quindi l'esperienza che agendo sulla mente porta ad un comportamento.

Le seconde, come:

Input > facoltà di linguaggio > conoscenza di una lingua particolare > enunciati

Avendo quindi l'input a capo del processo che attraverso la generica facoltà di linguaggio va a formare regole specifiche per una lingua che portano alla produzione di enunciati.

Molto esplicative le metafore che vengono utilizzate per esemplificare l'insegnamento, per gli empiristi la mente è una tavoletta di cera su cui scrive l'esperienza, non ci sono paletti dati da strutture innate e il processo è induttivo, (Hume in Bettoni 2001: 171), per i razionalisti la mente è come un museo al buio, l'esperienza accende ciò che già esiste (Descartes in Bettoni 2001: 171), la facoltà di linguaggio procede deduttivamente imprimendo ordine al mondo, con limiti entro i quali le grammatiche possono esistere. Le teorie ambientaliste appartengono al primo gruppo, quelle innatiste al secondo.

Chini (2005) opera una distinzione in quattro filoni: 1) modelli innatisti con focus sulla componente innata, concentrati sulla *competence*, la conoscenza interiorizzata, contrapposta a *performance* che è la conoscenza "messa in campo", sono di tipo deduttivo e modulare. Molto seguito ha il filone generativista che prende avvio con Chomsky, per un certo periodo ha avuto grande popolarità anche il modello sviluppato da Krashen; 2) modelli cognitivi, cognitivo-funzionali e della produzione, di stampo empirista, induttivo e non modulare, vedono l'apprendimento come una delle molte attività complesse

che appartengono all'essere umano. Sono interessati all'elaborazione nell'apprendimento, all'osservazione dell'intero processo che parte dall'input e termina nell'output e a tutto quello che avviene nel mezzo. Sono varie le teorie riconducibili a questo filone, anche molto diverse tra loro in base a dove viene concentrata l'attenzione, per esempio ai processi mentali che consentono l'acquisizione, alle funzioni che sono in grado di condizionare l'apprendimento, alla *competence* o alla *performance*; 3) modelli ambientalisti in cui il contributo maggiore all'acquisizione è visto nell'ambiente, inteso come importanza della società e delle persone, fermo restando il ruolo dell'input che l'apprendente riceve; 4) modelli integrati che considerano il fenomeno acquisizione da più sfaccettature.

Si possono anche distinguere le teorie per forma o funzione, in formaliste e funzionaliste, dove le prime sostengono che la lingua ha una determinata forma a causa di categorie astratte indipendenti dalla funzione, pur non negando che la lingua abbia delle funzioni, le seconde, al contrario, privilegiano la funzione, le forme della lingua discendono dalle funzioni (Bettoni 2001: 171-172).

Vi è poi il semplice excursus cronologico. Ho scelto di illustrare quella proposta da Rod Ellis (2021) che guarda alla sequenza temporale, dividendo la storia recente della disciplina in 5 macroperiodi.

La prima fase, denominata *making a start*, degli inizi, copre gli anni '60 e '70. Ci si concentra qui sull'apprendimento spontaneo della lingua seconda e si ricerca uno sviluppo universale nell'apprendimento della lingua. Viene ricostruito un percorso, che passa dai morfemi del plurale -s alla -s della terza persona singolare, per poi arrivare alle costruzioni negative e interrogative. Essendo comune a tutti, lo sviluppo viene considerato come frutto di un meccanismo innato, creativo, con poca influenza della L1 (Wode, 1976; Schumann, 1978). Per alcuni studiosi (Dulay & Burt, 1975; Krashen, 1977) questo si traduce nell'inutilità dell'insegnamento della grammatica, che va a segnare una rottura con una tradizione secolare.

Table 1. Making a start

Area of interest	Period	Key studies	Key findings	Theoretical influences
Order and sequence of acquisition	1960s and 1970s	Dulay and Burt (1973) and Cancino, Rosansky, and Schumann (1978)	Just as children acquiring their first language went through clearly marked stages of development, so too do child and adult L2 learners acquire the grammar of an L2 in a more-or-less universal and fixed way. This finding challenged behaviourist accounts of L2 learning and the audiolingual method of teaching.	L1 acquisition research (e.g. Klima & Bellugi, 1966; Brown, 1973).

Ellis (2021: 191)

Vi è una seconda fase, *expansion period*, in cui si aprono quattro ambiti di ricerca: l'influenza della L1, gli universali linguistici, l'importanza della pragmatica nella seconda lingua e lo studio dell'input e dell'interazione. Diverse discipline entrano quindi in gioco a supportare la ricerca, dalla linguistica alla sociolinguistica alla pragmatica. Questo periodo è visto da Ellis come un momento in cui preminente è la formulazione teorica a cui segue, eventualmente, la ricerca, in contrapposizione alla fase precedente in cui dalla ricerca procedeva la teoria. Comincia a delinearsi la linguistica acquisizionale come disciplina pura. La componente di scienza applicata ha comunque ancora rilievo e produce un importante sviluppo nell'insegnamento per task, cioè usare la lingua fattivamente per svolgere dei compiti.

Le aree di interesse sondate in questo periodo restano vive e attive fino ai nostri giorni.

Table 2. The expansion period

Area of interest	Period	Key studies	Key findings	Theoretical influences
Language transfer	1980s	Kellerman (1983) and Ringbom (1987)	Language transfer was reconceptualized as a cognitive rather than behaviourist phenomenon; the emphasis was now on the conditions that governed negative and positive transfer and avoidance.	Reaction to both behaviourist accounts (e.g. Lado, 1957) and the minimalist position (Krashen, 1983).
Linguistic universals Universal Grammar (UG)	1980s	Gass (1984), White (1989) and Eckman, Bell, and Nelson (1988)	Researchers tested hypotheses drawn from linguistics – in particular whether L2 learners had access to UG. Markedness and universal principles governed both order of acquisition and language transfer.	Linguistic theory: Typological universals – (Comrie, 1984); Generative grammar – (Chomsky, 1965).
Second language pragmatics	1980s	Thomas (1983) and Blum-Kulka, House, and Kasper (1989)	The focus was on the comprehension and production of speech acts such as requests and apologies and the identification of pragmatic and pragmalinguistic differences between native and non-native speakers.	Speech act theory (Searle, 1969); politeness theory (Brown & Levinson, 1987).
Input and interaction	1980s	Krashen (1985), Long (1983) and Swain (1985)	Researchers addressed how the linguistic environment influenced L2 acquisition. Three influential hypotheses: (1) the Input Hypothesis, (2) the Interaction Hypothesis and (3) the Comprehensible Output Hypothesis.	Research on foreigner talk – (Ferguson, 1975); L1 acquisition research on caretaker talk – (Wells, 1985); discourse analysis – (Coulthard, 1977).

Ellis (2021: 192)

La terza fase viene chiamata *coming of age* e non si discosta di molto dalla fase precedente, se non per l'avvento di una nuova disciplina che si aggiunge a quelle che già avevano tentato di fornire spiegazioni sull'apprendimento: la psicologia cognitiva. Vengono sviluppati modelli computazionali basati su una elaborazione *input>output*. Vengono ripresi e approfonditi i concetti di Krashen su apprendimento (esplicito) e acquisizione (implicita) e valutata l'importanza della componente conscia nello studio di una lingua, necessaria, almeno in parte, per alcuni autori (Schmidt, 1990), totalmente negata a favore della sola componente implicita per altri (Tomlin & Villa, 1994).

Table 3. Cognitive phase

Areas of interest	Period	Key studies	Key findings	Theoretical influences
Consciousness and L2 acquisition; implicit and explicit knowledge; emergentism; skill learning theory	Late 1990s onwards	Schmidt (1990), Tomlin and Villa (1994), Ellis (1994) and DeKeyser (1998)	Conscious attention to exemplars of linguistic features in input and output ('noticing') required for acquisition; implicit and explicit knowledge are fundamentally different with implicit knowledge primary; interface positions.	Cognitive psychology – information processing models; implicit/explicit knowledge (Reber, 1976, 1993); Adaptive Control of Thought – Rational Theory (ACT-R) (Anderson, 1980).

Ellis (2021: 194)

Quarto periodo è la *social turn* che attribuisce centralità al ruolo dell'apprendente nel suo approcciarsi alla cultura della nuova società e nel crearsi una nuova identità sociale, anche attraverso l'uso della lingua (Firth & Wagner, 1997). Prodromi di questa corrente si ritrovano già in Schumann (1978) ma è dalla fine anni '90, che si pone l'accento sull'individuo, considerato nella sua realtà di essere umano, non solo come un ammasso di processi cognitivi (Block, 2003). La SLA è inserita dunque in un contesto sociale.

C'è chi, in questo stesso periodo, si discosta dalla svolta sociale e continua a sostenere la predominanza dei processi cognitivi (Long, 1998; Long & Doughty, 2003).

Un'altra corrente che si sviluppa negli stessi anni è quella socioculturale, che, del contatto con la società e la cultura, enfatizza il ruolo della mediazione, della

negoziante nell'acquisizione della lingua. Centrali restano i processi cognitivi, ma non visti meccanicamente come input che processato diventa output, importante è la spinta che innesca il processo e che è vista nell'interazione (Lantolf (2000), Swain (2006)).

Table 4. The social turn

Area of interest	Period	Key studies	Key findings	Theoretical influences
The Social Turn	Late 1990s onwards	Firth and Wagner (1997), Block (2003) and Norton (2000)	Learners have agency and actively construct their own learning contexts; social identity is crucial; learner-learner interactions are common; learners have local agendas.	Socialization theories e.g. Community of Practice Theory (Lave & Wenger, 1991); Poststructuralist theories (Bourdieu, 1986).
Sociocultural SLA	1990s onwards	Lantolf (2000) and Swain (2006)	Learning commences externally WITHIN interaction. Key constructs – mediation; private speech; zone of proximal development; internalisation; collaborative dialogue; 'languaging'; dynamic assessment.	Sociocultural theory – (Vygotsky, 1978, 1986). Sociocognitive theory (Atkinson, 2014).

Ellis (2021: 194)

Con gli anni 2000 si entra nella quinta fase che vede protagonisti due filoni: la *Complex Dynamic Systems Theory* e la *Multilingual turn*. La prima focalizza l'attenzione sul fatto che l'apprendimento non sia un percorso lineare che conduce necessariamente da A a B, nel mezzo si possono inserire diversi fattori che non sono prevedibili e sono soggettivi, pertanto anche lo studio deve abbracciare diverse discipline, sociolinguistica, psicologia, aspetti cognitivi ecc., e non devono essere neppure trascurati i fattori legati all'individuo. La teoria è di difficile sperimentabilità, proprio per la sua natura variabile, ma di sicuro interesse per la sua visione globale del fenomeno ((Larsen-Freeman & Cameron,(2008); de Bot, Lowie, & Verspoor, (2007)) . Lo stesso sistema complesso che alberga nell'individuo viene messo in luce dal secondo filone, la *multilingual turn*, che vede il monolinguisimo come un fenomeno residuale e di conseguenza tutte le ricerche che vedono la L2 come sviluppo successivo e diverso dalla L1 vengono viste come riduttive, a favore di una ricerca che sondi la multicompetenza (Cook,1992).

Table 5. Recent developments

Area of interest	Period	Key studies	Key findings	Theoretical influences
Complex Dynamic Systems Theory	2000s onwards	Larsen-Freeman (1997), Larsen-Freeman and Cameron (2008) and de Bot et al. (2007)	Combines social and cognitive perspectives on L2 acquisition; views learning as individualistic and non-linear; interconnectedness of multiple variables; predictions about how learning will occur not possible.	Originated in mathematics and science – e.g. Catastrophe Theory and Chaos Theory; also influenced by emergentist theories of learning.
The multilingual turn	2010s	Cook (1992), May (2013) and Ortega (2009, 2019)	Rejects viewing bilingualism in terms of the development of monolingual competence; makes multilingualism the central area of enquiry and emphasizes the multiple competencies of bi/multilingual learners; translanguaging.	Transdisciplinary

Ellis (2021: 195)

CAPITOLO 6. LE TEORIE

Come visto sopra sono molte le teorie che hanno arricchito la storia, anche se relativamente breve, della linguistica acquisizionale.

Ho scelto di dare spazio alle diverse proposte e di non operare tagli arbitrari, perché in ognuna si possono scorgere, a mio avviso dei punti di forza. Il panorama, tuttavia, è molto ampio e la trattazione non è esaustiva dell'intero corpus di studi.

6.1. *Behaviourism* - Comportamentismo

Teoria psicologica che si sviluppa attorno agli anni Dieci del Novecento e che abbraccia in seguito anche l'ambito linguistico.

Punto caratteristico della teoria è il considerare la mente come una scatola nera: i processi mentali non hanno interesse né importanza per i comportamentisti, l'unica manifestazione valevole di essere studiata è il comportamento, più precisamente l'associazione tra uno stimolo e la sua risposta. Solo il comportamento è, infatti, osservabile e studiabile, mentre i processi mentali restano celati.

Il rinforzo è altro tema cardine nella teoria comportamentista. Attraverso di esso è possibile modificare il comportamento umano e animale e condurre all'apprendimento. *Stimulus-response-reward* è la chiave, secondo Burrhus Skinner, di ogni formazione di nuove abitudini, cioè di quello può considerarsi l'apprendimento.

Così, imparare una lingua non è altro che imitazione di stimoli provenienti dall'ambiente, maggiore è la frequenza di questi stimoli più probabile è la creazione dell'abitudine. Il processo può terminare con il consolidamento, grazie al rinforzo positivo o con l'inibizione, se il rinforzo è negativo. Nel bambino, il rinforzo positivo porterà a consolidare una parola, se la reazione dei genitori lo conforta con risposte entusiastiche o con il soddisfacimento della richiesta. Ad esempio un "acqua" seguito dall'effettivo arrivo di qualcosa da bere.

Non vi sono in questo senso differenze per L1 e L2, entrambi gli apprendenti ricevono input linguistico dall'ambiente e apprendono quando ricevono rinforzi positivi.

In linguistica si è avuto un importante sviluppo delle teorie comportamentiste nell'ambito dello **strutturalismo statunitense**. Gli anni sono quelli della Seconda Guerra Mondiale, che portano a massicci spostamenti di individui con conseguente incontro di lingue e culture. Da un lato c'è la necessità di formare i soldati che andranno nelle zone di guerra, dall'altro vi sono persone perseguitate che fuggono negli Stati Uniti. Le due cose si incontrano perché dal 1943 un nuovo metodo di insegnamento irrompe in una scena dominata dall'isolazionismo e dal reading Method, apprendimento della lingua tramite lettura, ad opera di Skinner: dei corsi intensivi focalizzati sull'oralità, fino ad allora totalmente trascurata, che consistono in batterie di esercizi ed esposizione a materiali autentici. Questi materiali autentici vengono forniti proprio dagli immigrati, presi come parte del progetto di insegnamento sia per i cosiddetti *area studies*, ossia la dimensione culturale, sia per fornire frasi e lessico, dal vivo prima, registrati poi.

Leonard Bloomfield fu fondamentale in questo frangente, fornendo all'insegnamento una base pratica, attraverso l'elaborazione di una **teoria tassonomica**, ovvero la ricerca di microstrutture che si possono individuare nella lingua e che sono molto adatte ad essere imitate e ripetute. I *pattern drills* sono l'applicazione pratica di questa teoria: batterie di esercizi di manipolazione e trasformazione da somministrare agli studenti per una ripetizione meccanica che mira ad automatizzare le strutture.

Il bagaglio di esperienze accumulate durante quegli anni porta alla luce un interessante problema: l'influenza della L1 sulla L2. Quando questa cioè può favorire od ostacolare l'apprendimento. Di questo si occupa, già dal 1945, Charles Fries, che dedica uno spazio importante del suo libro all'inglese insegnato ai sudamericani, nella convinzione che "l'insegnamento di una lingua straniera consiste nell'insegnare una data L2 ad apprendenti aventi una precisa L1" (Bosisio 2012: 23). Nonostante il suo approccio sia indubbiamente strutturalista, egli sostiene che solo il linguaggio tecnico può vantare significati biunivoci tra le lingue, lasciando aperti quindi i primi spazi alla pragmatica e alla

competenza culturale, laddove invece lo strutturalismo, al di là degli *area studies*, viene visto come insegnamento di una lingua avulsa dal suo contesto.

Con Robert Lado (1957) si inaugura quella che viene chiamata **teoria contrastiva**, che riprende e amplia i concetti già presenti in Fries e cerca di prevedere criticità ed errori nell'apprendimento, basandosi sul confronto L1-L2. Dalla comparazione delle due lingue, Lado sviluppa il concetto di *transfer*, ossia l'influenza che la L1 eserciterà sulla L2. L'esistenza di strutture simili renderà più facile la strada dell'apprendimento, viceversa la divergenza tra le due lingue comporterà maggior fatica e porterà all'errore. Si dovrà ricorrere, per portare a nuovi condizionamenti, ad un *overlearning*, quindi una maggior insistenza di esercizi sulle strutture interessate, per contrastare l'influenza della L1, nel caso in cui questa sia di ostacolo.

Questa intuizione sarà anche quella maggiormente criticata dai detrattori della teoria. Studi successivi hanno evidenziato l'impossibilità di prevedere tutti gli errori sulla base della L1 e la mancata manifestazione di alcuni errori che ci si sarebbe aspettati vista la struttura della L1.

In conclusione per il comportamentismo / strutturalismo nasciamo come tabula rasa, su cui l'ambiente e l'esperienza scrivono le abitudini. Nel dibattito tra nature e nurture, è la seconda a risultare determinante.

L'errore è visto come un possibile transfer negativo, interferenza dalla prima lingua, come qualcosa di deviante che va solamente corretto.

6.2. Universal Grammar

Una rottura con la filosofia comportamentista dominante all'epoca è rappresentata dall'articolo di Noam Chomsky (1959) *A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior*. La critica viene ben espresso dalla considerazione che: "One would naturally expect that prediction of the behaviour of a complex organism (or machine) would require, in addition information about external stimulation, knowledge of the internal structure of the organism, the ways in which he processes input information and organizes its own behaviour. These characteristics of the organism are in general a complicated product of inborn

structure, the genetically determined course of maturation, and past experience."

L'idea di Chomsky è che nell'apprendimento di una lingua vi sia qualcosa di cui siamo già dotati fin dalla nascita, una predisposizione che è specifica della specie umana. Questo qualcosa di innato ci permette di superare la povertà e frammentarietà dell'input al quale siamo esposti e di ricostruire, da questi frammenti sparsi, un sistema creativo in tempi relativamente rapidi e con risultati uniformi a prescindere dall'individuo e dalla lingua. Non si può trattare di imitazione quando il bambino applica in modo creativo le regole estrapolate dall'input ai verbi irregolari (ad esempio io ando, prenduto), che pure ha già sentito e anche usato nella corretta forma irregolare. Si tratta di un processo di rielaborazione originale non dettata da uno stimolo.

Il meccanismo in questione è il LAD (*Language Acquisition Device*) che sicuramente entra in azione quando si acquisisce la lingua madre e potrebbe essere ancora attivo con l'acquisizione successiva di altre lingue.

Oltre a ciò, un supporto fondamentale all'apprendimento è dato dalla *Universal Grammar*. Grammatica in quanto insieme di regole e universale in quanto condivisa da tutte le lingue. Questa Grammatica prende forma nei principi, proprietà astratte che valgono per tutte le lingue e nei parametri, che sono la componente variabile, nel senso che anch'essi sono universali, ma varia il settaggio, vengono visti come degli interruttori che possono essere in posizione *on* o *off* per le diverse lingue. I principi sono innati, mentre i parametri vengono posizionati in base all'esperienza, all'input. Un esempio di principio è la dipendenza dalla struttura, che dice che il significato della frase non è dato dal semplice ordine delle parole, ma da una struttura sottostante alla frase, costituita da costituenti, che ogni parlante intuitivamente riconosce e che non possono essere spostati o interrogati se non rispettando la struttura stessa. Un esempio di parametro è invece la posizione della testa e dei complementi, in italiano è testa-complementi, in giapponese complementi-testa. Un altro esempio è il soggetto nullo, ci sono lingue dove il soggetto può rimanere inespresso (lingue *pro-drop*), come l'italiano, e lingue dove invece è obbligatoriamente espresso come l'inglese. L'interesse viene portato sulla lingua come oggetto di studio di per sé, sul funzionamento della facoltà umana del

linguaggio e della mente in generale. Una decisa frattura con l'interesse applicativo di stampo empirista che dominava le scene negli stessi anni. Questa teoria, dunque, non ha ricadute dirette sulla didattica ma si focalizza, più che altro, sul processo dell'apprendimento, sugli errori come soglie di determinati percorsi, materia che sarà un oggetto di studi qualche anno più tardi.

È argomento di dibattito, la cosiddetta *access issue* (White 2003: 15, Bettoni 2001: 179-180)), se la *Universal Grammar* sia ancora all'opera nel momento in cui una lingua viene appresa in un momento successivo rispetto alla L1. Le posizioni si possono dividere in:

- *No access position* portata avanti dalla *Fundamental Different Hypothesis* in cui si sostiene che la *UG* non sia più accessibile e non lo siano quindi i suoi meccanismi e vincoli, l'apprendimento di L2 avverrebbe tramite meccanismi generali di apprendimento. Quest'ipotesi si basa sull'esistenza di un periodo critico dopo il quale la *UG* non sarebbe più attiva e viene motivato dagli esiti quasi sempre diversi tra L1 e L2.

- *Access position* in cui si sostiene che l'accesso alla *UG* è ancora garantito per L2, dato che le interlingue mostrano un settaggio dei parametri diverso dalla L1. Gli apprendenti arriverebbero dunque alla L2 indipendentemente dalla grammatica della L1 e in questo caso ci si riferisce a una *direct access position*.

- *Partial access position* in cui si sostiene che l'accesso alla *UG* è ancora garantito per L2, ma solo per certi aspetti, ad esempio restano validi i principi ma non tutti i parametri. Il punto di partenza resta sempre la *UG*.

Altra posizione vede l'accesso a *UG* tramite quanto già in essere nella L1. Considerato questo accesso mediato, la posizione viene anche chiamata *indirect access position* e considera il settaggio dei parametri unico, per L1, da qui poi si sviluppa L2, se le posizioni dei parametri sono coincidenti, altrimenti si ricorre ai meccanismi cognitivi generici come per la *no access position* (Bettoni 2001). Per White (2003) la questione è leggermente diversa in quanto la L1 interverrebbe negli stadi iniziali, lasciando poi spazio all'input di L2 che opererebbe un nuovo settaggio dei parametri.

Secondo Lydia White, "the underlying linguistic competence of learners or speakers of a second language (L2) is constrained by the same universal principles that govern natural language in general" (White 2003: XI)

White abbraccia l'ipotesi generativista, argomentando che anche in L2 l'apprendente si trova a fare i conti con la povertà degli stimoli e che l'interlingua che man mano si sviluppa va oltre quanto carpito dall'input.

Inizialmente si sono sviluppate le prime due posizioni, poi sono state formulate anche le intermedie, a dimostrazione del fatto che il dibattito è rimasto vivo fino a fine anni Novanta quando poi si è spostata l'attenzione sulla natura delle grammatiche dell'interlingua, in particolare se vi si potessero scorgere le caratteristiche delle lingue naturali.

In tempi recenti secondo Bettoni (2001) la più discussa è l'ipotesi dell'accesso parziale, perché è indiscusso che i principi siano all'opera, in quanto non si assiste a violazioni degli stessi, ma se e quali parametri siano disponibili, questo è più opinabile. Quel che è complicato è il testare l'ipotesi, perché il generativismo non tratta della *performance* o produzione degli apprendenti, ma di processi ma di competenza astratta, quindi non può basarsi su analisi di corpora. Un metodo efficace si è rivelato quello dei test del giudizio di grammaticalità, nei quali vengono sottoposti agli apprendenti delle frasi, alcune di esse violano i principi di UG, se queste vengono rifiutate UG si rivela ancora attiva.

6.3. Acculturation model o modello dell'acculturazione e della pidginizzazione

Si tratta di una teoria di stampo ambientalista, proposta da John Schumann, secondo la quale di primaria importanza nell'apprendimento è l'ambiente, rappresentato dalla cultura nella quale l'apprendente vuole / deve / non vuole integrarsi.

L'autore spiega la posizione precisando che: "By acculturation I mean the social and psychological integration of the learner with the target language (TL) group" (1986: 379).

Se l'apprendente è socialmente integrato e ha sufficienti occasioni di scambio con il gruppo TL o, anche, se lo considera un punto di riferimento, un esempio i cui valori e stile di vita sono desiderabili, allora ci sono buone probabilità che l'input si trasformi in *intake*.

Le strategie di integrazione, quindi, sono un fattore importante per l'apertura verso la lingua target. Si può avere:

- *assimilation* - assimilazione, quindi totale accettazione di valori e stili di vita del gruppo TL con abbandono dei propri, è favorito l'apprendimento della lingua target;

- *preservation* - preservazione, totale rifiuto di valori e stili di vita del gruppo TL a favore dei propri, atteggiamento di chiusura verso la lingua target;

- *adaptation* - adattamento, accoglimento di valori e stili di vita del gruppo TL, ma mantenimento dei propri all'interno del proprio gruppo d'origine. A seconda del grado di contatto tra i gruppi si arriva ad un diverso grado di apprendimento. Un altro fattore importante, che sottolinea Schumann, è la coesione e la dimensione del gruppo, più sono alte più possono costituire un ostacolo all'apertura verso il gruppo TL. Sempre relativa a come si pone il gruppo è il grado di chiusura (*enclosure*), più c'è chiusura, più c'è distanza.

La dominanza è un fattore importante, se il gruppo dominante è quello che si trova nel nuovo Paese, è difficile che si avvicini alla lingua del gruppo non dominante.

Anche la congruenza e somiglianza tra culture sono viste come facilitatrici o meno di contatto tra gruppi e apertura alla nuova lingua, così come la durata pianificata di permanenza nel nuovo Paese.

Infine l'atteggiamento verso i parlanti L2, se l'atteggiamento è neutrale o addirittura ostile c'è distanza.

Per quanto riguarda invece fattori interni al soggetto si parla di shock linguistico, che riguarda la paura del ridicolo e di essere giudicati per i propri errori o la propria goffaggine, molto sentita da apprendenti adulti, di shock culturale che riguarda più un sentimento di destabilizzazione che può causare ansia e portare al rifiuto della nuova cultura e della sua lingua e, non da ultimo, di motivazione, che può essere *integrative* - volta all'integrazione o *instrumental* - per fini utilitaristici, ma che, è in ogni caso, un'ottima spinta all'apprendimento.

L'apprendimento viaggerebbe dunque di pari passo con la vicinanza o, al contrario, con la distanza sociale e psicologica dell'individuo dalla nuova società in cui si trova a vivere.

6.4. Second Language acquisition Theory

La teoria, proposta da Stephen Krashen, mostra una vena decisamente applicativa, con importanti ricadute sull'insegnamento, tanto da dare vita al *Natural Approach*, sviluppato con Tracy Terrell.

Krashen sottolinea innanzitutto una differenza fondamentale tra i termini *learning* e *acquisition*, apprendimento e acquisizione, che sottendono due diversi processi mentali, uno conscio che porta ad una memorizzazione temporanea, e uno inconscio, che porta alla vera interiorizzazione e sedimentazione nella memoria a lungo termine. La didattica deve puntare a creare acquisizione.

Per raggiungere lo scopo, fondamentale si rivela l'input, che deve essere comprensibile e cioè collocarsi allo stadio immediatamente successivo rispetto a quanto già appreso (i), concetto reso dall'espressione (i)+1. Questa teoria riprende il concetto di sequenza lineare nel processo di acquisizione di una lingua, non si può interrompere la sequenza o fare balzi in avanti, pena la non acquisizione. Per cercare di fornire questo +1, non conoscendo le sequenze di acquisizione dei vari apprendenti, è importante fornire un l'input che sia il più ampio possibile, che sia nuovo, variegato e legato ad informazioni extralinguistiche chiare. Questo si traduce, nell'applicazione didattica del *Natural Approach*, nell'uso di *realia*, come filmati o uso di oggetti, che legano l'input alla realtà circostante rendendolo più trasparente. Nelle parole dell'autore il processo viene così riassunto: "(1) The input hypothesis relates to acquisition, not learning.

(2) We acquire by understanding language that contains structure that is a little beyond our current level of competence (i + 1). This is done with the help of context or extra-linguistic information.

(3) When communication is successful, when the input is understood and there is enough of it, i + 1 will be provided automatically" (Krashen 1982: 21-22).

Oltre all'input, che è esterno all'apprendente, viene introdotto il concetto di filtro affettivo che apre una finestra sull'aspetto psico-affettivo dell'apprendente. Non basta infatti che l'input sia comprensibile, è necessario che l'ambiente, la situazione siano emozionalmente neutri e privi di tensione in modo che non si attivi il filtro affettivo che impedirebbe all'input di venire processato e passato

alla memoria a lungo termine. L'attivazione del filtro è soggettiva, essendo appunto legata alla sfera emozionale dell'individuo. Krashen così descrive il legame tra filtro affettivo e ricerca di input, la quale porta all'apprendimento: "Those whose attitudes are not optimal for second language acquisition will not only tend to seek less input, but they will also have a high or strong Affective Filter—even if they understand the message, the input will not reach the part of the brain responsible for language acquisition, or the language acquisition device. Those with attitudes more conducive to second language acquisition will not only seek and obtain more input, they will also have a lower or weaker filter" (Krashen 1982: 21-31).

Con input comprensibile e filtro affettivo inattivo entra in gioco l'organizzatore, meccanismo simile al LAD di Chomsky, che elabora infine la lingua. Come esito auspicabile si può avere quindi acquisizione, cioè la trasformazione dell'input in *intake*, che è quanto viene ritenuto e interiorizzato e che si trasforma in competenza.

Ultimo passaggio è un ritorno ad un processo conscio, quello del monitor, in pratica, un autocontrollo sulla produzione. Questo è l'unico momento in cui è riconosciuta l'utilità dell'apprendimento conscio delle regole grammaticali. La fase del monitor è opzionale: si attiva solo in circostanze in cui i tempi lo consentano, quindi plausibilmente con discorsi pianificati o nello scritto. Nel discorso orale non vi è il tempo di ricorrere al filtro delle regole grammaticali che ostacolerebbe la fluidità del discorso.

La teoria di Krashen rispecchia, nei vari nomi che ha avuto, l'evoluzione del focus: il primo nome è *monitor model*, con focus sulla produzione, poi spostando l'attenzione sull'input, *input hypothesis* e da ultimo *comprehension hypothesis* per evidenziare il carattere mentale del processo di acquisizione.

Una critica importante a questa teoria è che i processi consci con l'uso si automatizzano e non restano quindi confinati nella sfera del monitor, la grammatica può pertanto entrare a buon diritto nella parte didattica. Infatti l'apprendente avrebbe a disposizione regole automatizzate che gli derivano dall'acquisizione naturale, regole non ancora automatizzate che richiedono uno sforzo e un controllo e vengono applicate in condizioni favorevoli e regole che da non automatizzate si sono trasformate, con uso e pratica, in automatizzate.

Si può prevedere quindi un processo di trasformazione che va man mano togliendo peso a carico dei processi cognitivi grazie all'automatizzazione. Non necessariamente, quindi, l'apprendimento non genera acquisizione, dipende anche dall'uso.

6.5. Modello della nativizzazione

Basandosi sulla somiglianza formale degli esordi di apprendimento di L1, L2 e del pidgin Roger Andersen ipotizza una base comune data da principi linguistici e cognitivi universali e indipendente dal contesto. In seguito, mentre il pidgin si stabilizza, le interlingue tendenzialmente evolvono verso la lingua target. Si ha quindi un passaggio da norme interne, la nativizzazione, che non tiene conto dell'input ma si basa sui meccanismi e principi interni, a norme esterne, con avvicinamento all'input, la denativizzazione. Questo sarebbe il percorso dalla fase universale alla lingua target. Teoria di natura empirista che si ispira agli studi dello psicolinguista Dan Slobin sulla L1. Slobin ritiene che il bambino segua alcuni principi operativi che lo portano a riconoscere alcune regolarità nella lingua che lo aiuteranno nella formazione di una sua grammatica.

Andersen riprende e adatta alla L2 dodici principi di Slobin, tra cui (Chini 2005: 40)

- 1) Principio uno-a-uno: nel sistema semplificato dell'interlingua si preferiscono le forme biunivoche tra significato e forma/costruzione
- 2) Principio del *bias* distribuzionale: una forma si apprende e si usa nel contesto in cui la si ritrova più spesso
- 3) Principio della rilessificazione: se non è nota una struttura di L2 si utilizza quella nota di L1 con il materiale lessicale fornito da L2
- 4) Principio *transfer to somewhere*: si prende una struttura di L2 operando un transfer, se questa risponde a principi naturali e se L2 offre un supporto.
- 5) Pur potendo beneficiare di risultati da test su interlingue inglesi e spagnole, il modello è stato criticato per la mancata connessione e gerarchia tra i principi

6.6. Costruttivismo

Il Costruttivismo non reputa che siano i processi di maturazione a favorire lo sviluppo del linguaggio, ma che questo sia frutto di una costruzione successiva di strutture, per quanto riguarda la L1. Per quanto riguarda le lingue successive, resta l'idea della costruzione, che è possibile grazie alla dimensione interattiva dell'apprendimento e all'apprendente stesso, quale parte attiva nel costruire la sua conoscenza tramite gli scambi sociali.

Uno dei primi esponenti di questo quadro teorico è Piaget (1981) con il suo studio rivolto all'apprendimento nel bambino, che viaggia per stadi dettati dallo sviluppo biologico e cognitivo. La conoscenza non è interna al soggetto, innata, né deriva da dati empirici. Essa viene costruita attraverso strutture psicologiche semplici che diventano più complesse con l'esperienza. L'esperienza, dovuta al contatto con l'ambiente, accumula dati che vengono di volta in volta "accomodati" su quelli già esistenti, modificandoli per far posto alle nuove informazioni, in questo attivo processo di costruzione della conoscenza.

Anche per Lev Vigotskij è importante l'interazione con l'ambiente, ma visto più nella sua componente sociale, più specificatamente nelle relazioni interpersonali. L'interazione con altre persone è fondamentale per il concetto di "zona di sviluppo prossimale", quell'area potenziale in cui si può arrivare partendo da una data soglia. Questa collaborazione è definita *scaffolding*. Oltre all'interazione con gli altri viene data importanza anche all'interazione con sé stessi.

Per favorire questo sviluppo prossimale è necessario che i percorsi didattici contemplino l'apprendente, che deve avere un ruolo partecipativo, un ruolo attivo nella definizione dei contenuti e percorsi e nella riflessione sul processo di apprendimento. La didattica collegata a questo pensiero mette in luce gli aspetti sociali e collaborativi.

Le teorie di Vigotskij ispireranno anche modelli recenti, che puntano sul ruolo dell'interazione in società e del dialogo.

6.7. Ipotesi socioninterazionista

Questa ipotesi restituisce importanza al ruolo dell'ambiente. Il percorso dell'apprendimento è visto come una interazione tra l'apprendente ed i suoi vari interlocutori. Si considera tradizionalmente la posizione di Jerome Bruner come sintesi, unificazione delle teorie di Piaget e Vigotskij.

Per quanto concerne l'apprendimento della L1, Bruner (1987) vede l'inizio del processo quando il *caregiver* entra in relazione con il bambino e produce input che va ad attivare il LAD. La relazione viene portata avanti da entrambi, dal bambino che trova attraverso essa rispondenza alle sue manifestazioni e soddisfazione dei suoi bisogni e dall'adulto che legge da subito nei comportamenti del bambino una volontà di comunicazione. Questa relazione è detta *format* da Bruner, cioè un insieme ripetitivo di scambi che portano alla processazione dell'*input*. Se il LAD è strumento innato nel bambino, il LASS (*language acquisition support system*) è ciò che ne rende possibile l'attivazione. Questo meccanismo di interazione funziona anche per l'apprendimento della lingua straniera. Nello scambio, l'apprendente modifica la sua comunicazione sulla base del feedback ricevuto dall'interlocutore, che, a sua volta, modula la sua lingua per rendere l'input più efficace e comprensibile. Una cooperazione che viene anche definita "negoziazione di significati", dove negoziazione rende l'idea dello scambio e del continuo riaggiustamento per arrivare ad un significato condiviso, negoziato appunto. Durante l'interazione l'apprendente verifica anche le sue ipotesi sulla lingua e in base al feedback che riceve le riassetta o le conferma, procedendo quindi nel percorso di apprendimento. Nel contempo, anche il nativo può variare la sua lingua per andare incontro alle esigue risorse dell'apprendente, dando vita a quelle forme semplificate di lingua che vanno sotto il nome di *foreigner talk* per gli scambi con gli stranieri o *motherese* per quelli con i bambini. La semplificazione si attua sul piano fonologico, prosodico, lessicale, morfosintattico e pragmatico, fino talvolta ad arrivare ad una produzione sgrammaticata.

6.8. Noticing hypothesis

"Input does not become intake for language learning unless it is noticed, that is, consciously registered" (Schmidt, 2010: 2). Questa, in pochissime ma significative parole, l'idea cardine della teoria di Richard Schmidt.

Negli anni Ottanta, quando la scena era dominata da teorie sulla natura inconscia dell'apprendimento, Schmidt porta avanti degli studi empirici su due soggetti "Wes", artista giapponese trentenne emigrato negli Stati Uniti e sé stesso, con la sua propria esperienza di studio del portoghese. Nel caso di "Wes" (Schmidt 1983), potenzialmente un buon candidato all'apprendimento in quanto ben integrato nella società e aiutato nel suo processo di acquisizione da vari personaggi (*scaffolding*), riscontra, in effetti, una forte efficacia comunicativa, associata a fluenza nel parlato, varietà di lessico e buona pronuncia, associate però a carenze morfo-sintattiche importanti, ad esempio *I'm go beach, she's name* (Schmidt 2010: 3). Schmidt ipotizza, come spiegazione, una mancanza di attitudine e una mal riposta fiducia in una strategia di apprendimento implicito, attraverso l'interazione, ma con poca attenzione e riflessione sulle strutture della lingua. "Adults do seem to have lost the still mysterious ability of children to acquire the grammatical forms of language while apparently not paying attention to them" (Schmidt 2010: 3).

Nel suo percorso con il portoghese (Schmidt 1986), durante un periodo in Brasile, Schmidt frequenta un corso di cinque settimane, dopodiché si affida all'interazione con la popolazione locale. Ha così modo di notare che certe forme, pur massicciamente presenti nell'input, non vengono acquisite (*intake*) se non dopo averle effettivamente notate nell'input. Lo stesso vale per gli errori. Schmidt veniva spesso corretto nei suoi errori, ma si rende conto che le correzioni risultavano inefficaci a meno che non si rendesse conto che si trattava di correzioni. In questo caso parla di "noticing the gap" cioè della necessaria presa di coscienza da parte dell'apprendente che il suo output è diverso dall'*input target*.

Quindi l'attenzione, specifica verso un aspetto, che può essere la fonetica o il vocabolario, con particolare considerazione anche verso le differenze con la propria L1, renderebbe più efficace l'apprendimento. Schmidt non nega che

l'apprendimento possa essere anche accidentale, ma riconosce un potere maggiore all'apprendimento intenzionale.

Viene però riconosciuta anche una componente implicita che porta all'indovinare certi aspetti della lingua e che non può essere ascritta all'attenzione. Schmidt propone allora una distinzione tra *noticing*, che è una presa di coscienza di uno specifico aspetto e *understanding*, un livello più alto di consapevolezza che porta a riflessioni e generalizzazioni. Il primo è necessario per l'apprendimento, il secondo è utile.

Mi son trovata a riflettere sulla realtà di questa ipotesi ripensando a quanto dettomi da una studentessa moldava, cioè che lei aveva studiato italiano prima di venire in Italia e aveva imparato più di 500 parole, poi quando è arrivata le sembrava di non sapere più nulla. Invece man mano che riconosceva le parole nell'*input* le imparava definitivamente.

6.9. Interaction Hypothesis - Ipotesi interazionista

Ipotesi formulata da Micheal Long in parziale contrapposizione alla teoria di Krashen sulla centralità dell'*input*. L'importanza dell'*input* viene ridimensionato a favore dell'interazione con i parlanti nativi di una lingua. Long osserva che l'apprendente modifica il suo parlato più nell'interazione che non in conseguenza dell'*input*. Assume un ruolo importante il concetto di negoziazione di significato, che restituisce centralità al messaggio come sprone per imparare una lingua. Nell'interazione con i nativi, Long evidenzia come spesso anche l'*input* venga modificato dal parlante per aiutare l'apprendente, cercando di farlo risultare più comprensibile, tramite l'uso di ripetizioni, parafrasi, verifiche sulla comprensione. Questo sarebbe necessario ma non sufficiente per l'acquisizione, non è infatti stato provato un nesso tra le due cose, punto debole della teoria. Tanto più che sono noti i casi in cui l'apprendimento avviene tramite *input* non modificato, come l'apprendimento dell'italiano da parte di albanesi per esposizione alla tv italiana (Chini 2005: 45)

Larsen-Freman e Long sostengono che la teoria interazionista sia la più completa perché tiene conto sia di fattori innati che ambientali e vede la lingua non solo come strutture, ma come veicolo di un messaggio.

6.10. Output Hypothesis or Lingualization

Complementare alla teoria di Krashen, partendo da una diversa prospettiva, si pone l'ipotesi di Merrill Swain, che considera il ruolo centrale l'*output*. È nella produzione che l'apprendente si renderebbe conto di cosa vorrebbe dire e di quello che produce, che potrebbe non essere esattamente quello che voleva dire. L'*output* stimolerebbe l'apprendente a passare dalla semantica, che ha un ruolo nella comprensione, al processo grammaticale nel suo insieme, che è quello che serve per una produzione efficace.

L'*output* servirebbe anche per dare una conferma delle ipotesi che un apprendente formula sulla lingua che sta imparando e per stimolare la riflessione sulla lingua.

6.11. Connessionismo

Questa teoria vede la lingua in termini di schemi e l'apprendimento come un meccanismo che attraverso la frequenza dello stimolo e la ripetizione di alcune connessioni e non di altre, rafforza le connessioni ripetute che vanno a costituire, poi, l'apprendimento della lingua. Non vi è qualcosa di innato, vi sono comportamenti che possono essere universali, ma non è detto che vengano dalla genetica.

Il modello psicolinguistico alla base della teoria è il *Parallel Distributed Processing* di David Rumelhart e James McClelland, che vede l'informazione procedere su diversi livelli, non linearmente ma parallelamente, simultaneamente. Le informazioni (*input*) attivano delle connessioni che acquistano più o meno forza in base all'esperienza e alla ripetizione. Sono stati testati dei modelli che attraverso l'esposizione a input massiccio hanno sviluppato delle connessioni che hanno portato il sistema ad apprendere e addirittura a sbagliare similmente a come fanno i bambini (ad es. regolarizzazione di forme irregolari).

L'apprendimento non avviene secondo una linea ma in parallelo, simultaneamente nelle diverse parti del cervello.

Rod Ellis precisa che mentre con la L1 il cervello è nella fase di estrema plasticità, con la L2 le connessioni sono già stabilite, il sistema mente ha perso plasticità e questo può voler dire che nessun *input* sarà sufficiente a garantire un progresso in L2.

6.12. Adaptive Control of thoughts

Il modello di John Robert Anderson si basa sul principio che l'acquisizione di una seconda lingua possa rientrare nei generici processi cognitivi senza aver bisogno di funzioni dedicate. Punto chiave della teoria è la conoscenza, che è di due tipi:

-dichiarativa, quella di cui siamo consci e che possiamo verbalizzare, esplicita, non dice tanto come fare ma cosa fare, si riferisce a informazioni prese dall'ambiente che non hanno molto bisogno di essere manipolate, sono i dati che possiamo sapere a memoria i fatti storici, le regole della grammatica, le regole matematiche ecc. (Chini 2005: 36; The Decision Lab: 2021);

-procedurale, quella che utilizziamo per effettuare dei compiti e non è detto che sappiamo verbalizzare, rappresenta il come fare le cose, acquisita più lentamente, include i comportamenti abituali come guidare, usare le regole grammaticali nel giusto contesto (Chini 2005: 36; The Decision Lab: 2021).

L'acquisizione di una L2 è la trasformazione delle conoscenze dichiarative in conoscenze procedurali, attraverso un processo che prima individua, poi testa l'applicazione di una regola e porta infine all'automatizzazione, importante perché velocizza la procedura e alleggerisce il carico cognitivo (Chini 2005: 36; The Decision Lab: 2021).

"In simulating language acquisition we have focused on the learning mechanism concerned with operator selection: generalization, discrimination, and strengthening. Generalization takes rules developed from special cases and tries to formulate more general variants. Discrimination is responsible for acquiring various contextual constraints to delimit the range of overly general rules.

Strength reflects the success of a rule in the past and controls its probability of future application" (Anderson 1981: 5).

Chini (2005: 36) afferma che il modello sembra essere efficace solo per gli aspetti che effettivamente richiedono automatizzazione in L2. Il modello inoltre non spiega le variazioni individuali, che possono esserci nella competenza, che non è raggiunta da tutti nello stesso modo, o se i fattori interni all'individuo possano in qualche modo alterare i processi (The Decision Lab: 2021).

6.13. Information Processing

Il modello di Barry McLaughling si interessa dell'apprendimento come forma di automazione. L'apprendimento comporterebbe il passaggio, che si verifica attraverso la pratica, da processi controllati, più lenti, che impegnano l'attenzione e la memoria, a processi automatici, che richiedono poca attenzione e portano ad una fissazione nella memoria più efficiente. Anche le strutture più semplici richiedono un carico cognitivo importante all'inizio, che sfrutta la memoria a breve termine e in limita le possibilità del cervello di dedicarsi ad altro. Invece i processi automatizzati sfruttano la memoria a lungo termine che offre all'occorrenza un rapido accesso all'informazione. Man mano che la performance migliora si assiste a una ristrutturazione.

6.14. Competition Model

Si tratta di un modello psicolinguistico sviluppato da Brian MacWhinney, sulla base del *Parallel Distributed Processing*, inizialmente pensato per la L1 ma applicabile alla L2, che studia il modo in cui l'apprendente pone l'attenzione su indizi formali o *cues* per individuare le funzioni linguistiche. Dall'*input* si ricaverebbero quindi le strutture, le categorie e i significati. Nell'individuazione si darebbe la precedenza alla frequenza, alla trasparenza e alla pertinenza, che cambia da lingua a lingua. Il modello si concentra principalmente su come, nella comprensione, gli apprendenti individuino tra due sintagmi nominali il soggetto/agente. Nelle varie lingue questa informazione è veicolata da *cues* differenti. Così mentre per l'inglese si impara che la posizione preverbale è quella

del soggetto, nell'italiano contano invece le desinenze del verbo, quindi l'accordo e l'animatezza. Il vincitore nella competizione (posizione, preverbale, accordo, animatezza) è, tuttavia, per l'italiano, l'accordo, come ad esempio nella frase "il presidente hanno salutato i miei amici" (Andorno, Valentini, Grassi 2017: 179.) Non così per l'inglese dove la posizione preverbale è quella che conta, come ad esempio in "the eraser hits the cat" non vi sarebbero dubbi ad attribuire alla gomma il ruolo di soggetto/agente (Andorno, Valentini, Grassi 2017: 179). Questo è definito il "peso" degli indizi, che varia da lingua a lingua e che è quello che va imparato dall'apprendente.

Mentre in L1 il peso viene appreso sfruttando nell'*input* la frequenza e l'affidabilità, non è così per la L2, dove inizialmente si fa riferimento al peso che l'indizio ha in L1, passando poi gradatamente ad attribuire il corretto peso ai *cues* di L2.

6.15. West Coast Functionalism

Thomas Givon è uno dei fondatori di questo *usage-based model*. Egli vede l'acquisizione di L1 e di L2 come un passaggio dal modo pragmatico, concentrato sul messaggio al modo sintattico. Nella prima fase prevale la struttura *topic-comment*, quindi il tema e poi ciò che si dice su di esso, con poco uso della morfologia poco ricorso alla subordinazione, ricorso alla deissi e alle conoscenze condivise. Nella seconda fase la morfologia si arricchisce e si fa uso di subordinate.

Proprio lo studio del *topic* è oggetto dello studio della scala di accessibilità del *topic* di Givon, in cui si passa da un peso maggiore all'atto di introdurre il *topic*, che man mano si alleggerisce.

Si passa quindi da una maggiore a una minore continuità, attraverso diversi gradini intermedi, rappresentati da:

- highest continuity
=====
- a. zero anaphora
 - b. unstressed anaphoric pronouns
 - c. stressed independent pronouns
 - d. definite NPs

e. definite NPs with modifiers

e. Indefinite NPs

=====

lowest continuity

(Givon 2016: 4)

In italiano si avrebbe quindi prima un SN pieno con articolo indefinito per poi proseguire con anafora zero, pronomi clitici, pronomi tonici in funzione anche della distanza dal *topic*. Ad esempio un ragazzo biondo > il ragazzo > questo ragazzo > lui > lo.

In questo e altri modelli funzionalisti la spinta all'apprendimento verrebbe dal bisogno di comunicare in primis, per poi svilupparsi in forme sempre più ricche e coerenti con l'input, per favorire l'integrazione. Viene riconosciuto un ruolo, in questo percorso, agli universali linguistici, alla marcatezza, alle caratteristiche dell'input e ai principi di *processing* dell'*input*.

6.16. Prospettiva della varietà di apprendimento

Sviluppata da Klein, Dittmar e Perdue (European Science Foundation) questa prospettiva si rifà all'idea di interlingua di Selinker come sistema autonomo.

Si basa sui principi seguenti:

- 1) Le varie fasi di apprendimento e il passaggio dall'una all'altra hanno un'organizzazione interna sistematica
- 2) Ogni varietà possiede un numero limitato di principi organizzativi
- 3) Le varietà sono sistemi autonomi con caratteristiche comuni. È stato condotto uno studio su adulti immigrati che ha consentito l'individuazione di una varietà di base le cui caratteristiche sono l'efficacia comunicativa associata ad una grammatica povera

6.17. Modello integrato di Gass

Susan Gass, basandosi su ricerche empiriche, elabora un modello in cui i vari fattori (innati, ambientali, input) acquistano pesi diversi a seconda della fase in

cui si trova un apprendente. Sono importanti sia l'*input* che l'*output* e anche il *feedback* fornito nell'interazione dal parlante nativo.

Gass considera quattro fasi:

- 1) Fase di percezione dell'*input* - prevalenza di fattori personali, psicologici, ambientali (influenza modello del monitor e alcuni modelli ambientalisti). Primi passi verso l'analisi dell'*input*, che l'autrice definisce come "*apperceived input is that bit of language that is noticed in some way by the learner because of some recognizable features*" (Gass 1997: 4).
- 2) Fase di comprensione dell'*input* - uso di strategie di negoziazione e modifica dell'*input* sia da parte dell'apprendente che dell'interlocutore (influsso modello di Long) e conoscenze linguistiche specifiche quali gli universali linguistici e le conoscenze linguistiche pregresse, nonché ricorso a indizi pragmatici e non verbali.
- 3) Fase di accettazione dell'*input* e passaggio all'*intake* - l'*input* compreso e elaborato porterebbe all'*intake*, cioè la parte che si sedimenta nella memoria dell'apprendente (influenza di Corder). Si procede con sviluppo di ipotesi e loro verifica (meccanismi cognitivi e linguistici).
- 4) Fase di integrazione dell'*intake* nel sistema dell'interlingua con intervento di principi linguistici (marcatezza, naturalezza), e a meccanismi cognitivi anche innati. I nuovi apporti che vengono integrati portano alla ristrutturazione ed evoluzione verso una nuova fase dell'interlingua.

6.18. Teoria della Processabilità

Sempre su modelli psicolinguistici e cognitivi si inserisce la teoria di Pienemann, la quale si ispira al modello psicolinguistico di Levelt. Secondo questa teoria l'apprendimento procede per stadi di sviluppo ed in ognuno di essi l'apprendente dispone di procedure di elaborazione che appartengono a quello stadio. Questi stadi sono successivi e gerarchici e il loro ordine prevede che non si possa passare allo stadio successivo senza aver consolidato il precedente.

Al primo stadio non vi sono procedure, si imparano dei lemmi che non vengono analizzati. Poi vi è una fase di analisi in cui le parole vengono divise in categorie,

la parola viene quindi scomposta nei suoi elementi e cominciano a comparire variazioni morfologiche. Le parole sono ancora isolate. Nella fase sintagmatica le parole cominciano ad interagire, ad essere collegate mediante accordi. Si sale poi alla fase frasale dove i sintagmi vengono uniti per comporre delle frasi, seguendo però ancora l'ordine delle parole di L2. L'ultima fase è quella subordinativa, in cui alle frasi principali vengono accostate le subordinate. Tra gli stadi vi è compresenza, nel senso che il passaggio allo stadio successivo è graduale, mostra ancora strutture dello stadio precedente assieme agli indizi del nuovo stadio.

L'interlingua è dunque gerarchicamente e cronologicamente determinata nel suo sviluppo, ma presenta anche una certa variabilità, dovuta al soggetto o a fattori esterni che Pienemann spiega con lo "spazio delle ipotesi". In ogni stadio le procedure consistono in una serie di opzioni strutturali tra cui l'apprendente può scegliere. Le scelte sono fondamentali perché possono precludere il passaggio allo stadio successivo. Più scelte sempre verso la stessa direzione possono portare invece alla fossilizzazione.

6.19. Chaos Theory

Si basa sull'assunto che tutti i modelli proposti rivelino delle verità sul processo di acquisizione ma in modo parziale, nessuna riuscirebbe a spiegare il fenomeno nella sua interezza. Questo perché l'apprendimento in ogni sua forma, non solo delle lingue, non sarebbe un processo lineare e non potrebbe pertanto essere predicibile. Un minimo cambiamento nelle condizioni iniziali porta a risultati molto diversi. Il processo di apprendimento, secondo Larsen-Freeman, è un percorso complesso, non lineare e dinamico in cui si possono integrare le varie prospettive.

Per Thornbury l'apprendimento presenta somiglianze con gli altri sistemi complessi, ne ribadisce la non linearità, la dinamicità, la ricettività al feedback, l'apertura alla ristrutturazione. È normale che nel percorso si alternino periodi di quasi staticità a periodi di grande variabilità, non solo con passi in avanti ma anche con qualche retromarcia, mostrando somiglianze con gli altri sistemi complessi che alternano stabilità e stati di caos.

In questa teoria trovano spazio sia le componenti innate che quelle ambientali, si può integrare anche il concetto di ripetizione che porta all'automatizzazione come forma di apprendimento, è importante l'*input*, ma lo è altrettanto l'*output*. Trovano posto in questa teoria contributi dalle varie discipline e dall'individuo stesso con le sue peculiarità, che si intersecano a tracciare delle strade diverse tanto che, anche da punti di partenza simili, i risultati sono imprevedibili.

Per riassumere, con le parole di Menezes (2013: 408): "As complex systems are in constant movement, after chaos, understood here as the optimal moment for learning, a new order arises, not as a final static product, but as a process, i.e., something in constant evolution".

CAPITOLO 7. IL CONTRIBUTO ITALIANO

Con il rafforzarsi del fenomeno migratorio che ha coinvolto prima l'Europa e in un secondo momento anche l'Italia, il problema linguistico ha assunto un certo rilievo.

Vedovelli (Banfi 1993: 1) denuncia una carenza di interazione tra le discipline che per prime si sono interessate al fenomeno, la linguistica, la sociologia e la statistica. Questa situazione ha avuto come conseguenze la parzialità delle ricerche e la mancanza di politiche sociali, culturali ed educative adeguate.

Sull'onda delle ricerche internazionali, anche in Italia, dagli anni Ottanta, si sono andati affermando studi sull'apprendimento in ambiente sia spontaneo sia formativo dell'Italiano come L2. Soprattutto nel secondo contesto maggiori sono stati i tentativi di rendere fruibili, in termini applicativi, i risultati delle ricerche, soprattutto nello sviluppo delle tappe dell'apprendimento e la creazione delle cosiddette "interlingue".

I principali poli di studi sono concentrati nell'area Roma-Siena, con Massimo Vedovelli, Franca Orletti e colleghi e attorno al Progetto di Pavia, con Anna Giacalone Ramat e in seguito Giuliano Bernini (Chini 2005: 94).

Per quanto riguarda l'area romana, più orientata a studi sociolinguistici, Vedovelli (1981,1983 lo trovo citato in Banfi 1993: 38-39) analizza il parlato spontaneo di immigrati capoverdiani e eritrei, arrivando a ipotizzare l'esistenza di un italiano-pidgin, sulla scia degli studi sul pidgin-Deutsch iniziati a metà degli anni Settanta, con caratteristiche di interferenza fonologica dalla L1, semplificazione morfosintattica, autocorrezione e ipercorrettismo, uso del lessico con estensione semantica. Nello stesso periodo (1981-82) anche a Milano vengono portati avanti studi su produzioni di immigrati, sia orali che scritte, su progetto del CESIL (Centro Solidarietà Internazionale Lavoratori). I risultati sono analoghi a quelli romani, con il consolidamento dell'etichetta "italiano pidginizzato" per descrivere questa forma di Italiano con forti interferenze di L1 e semplificazioni (Banfi 1993: 38-39)

Nel 1986 viene organizzata da Giacalone Ramat una giornata di studi, a Pavia, su "Strategie di acquisizione di lingue seconde", primo momento di confronto sugli studi condotti nell'ambito dell'acquisizione spontanea dell'Italiano.

Nello stesso anno, sempre a Pavia, si forma un gruppo di ricerca interuniversitario sull'acquisizione dell'italiano in contesto spontaneo, coordinato da Giacalone Ramat (Banfi 1993: 38 e seguenti). Il tipo di ricerca che viene condotto è di tipo cognitivo-funzionale, ovvero si cercano, attraverso lo studio delle produzioni degli apprendenti, i principi che li portano a scoprire il rapporto tra la forma e la funzione (Chini 2016b).

CAPITOLO 8. DALL'ANALISI DEGLI ERRORI ALL' INTERLINGUA

Si può vedere l'indagine sul processo di apprendimento di una seconda lingua come una successione cronologica a tappe o, ancora meglio, come un continuum che a volte rinnega i passaggi precedenti e a volte li reintegra e compenetra nelle nuove teorie. La successione cronologica inizia con l'analisi contrastiva, si sviluppa attraverso l'analisi degli errori per evolversi, poi, nell'analisi dell'interlingua.

Il termine viene utilizzato originariamente da Larry Selinker (1972). Per altri autori ha preso il nome di "dialetto idiosincratico" Pit Corder (1983) o "sistema approssimativo" Nemser (1971). Minimo comune denominatore nelle varie definizioni è l'esistenza di un sistema strutturato, in piena evoluzione ma dotato di regole.

Quando il processo si inceppa e si entra in un loop di ipotesi scorrette e si può avere fossilizzazione, uno stadio che impedisce all'apprendente di procedere oltre.

L'evoluzione della visione dell'errore passa da una prima fase in lo si vede solo come forma da correggere immediatamente, a sviluppi successivi in cui l'errore è invece visto come spia di un processo e aiuto nel comprendere a che punto di questo processo l'apprendente si trovi.

In ambito comportamentista, l'errore è sostanzialmente visto come un esempio di lingua deviante, frutto di transfer negativo da L1, che va estirpato. Dalla teoria contrastiva si hanno però alcuni interessanti sviluppi successivi, Larsen Freeman e Long (1991) superano il binomio somiglianza/differenza tra L1 e L2 e considerano piuttosto gerarchie di difficoltà, come nella tabella ripresa da Bosisio (2012: 35)

<i>Tipo di difficoltà</i>	L1: Ing. / L2: Sp.	Esempio	L1: It. / L2: Fr.	Esempio
1. Sdoppiamento	X $\begin{matrix} \nearrow X \\ \searrow Y \end{matrix}$	For $\begin{matrix} \nearrow \text{por} \\ \searrow \text{para} \end{matrix}$	X $\begin{matrix} \nearrow X \\ \searrow Y \end{matrix}$	che $\begin{matrix} \nearrow \text{que} \\ \searrow \text{qui} \end{matrix}$
2. Forma nuova	\emptyset ----- X	Marca di genere temporale	\emptyset ----- X	Est-ce que
3. Forma assente	X ----- \emptyset	<i>Do</i> come marca temporale	X ----- \emptyset	<i>Venir</i> come ausiliare per la formazione del passivo
4. Forma convergente	X $\begin{matrix} \nearrow \\ \searrow \end{matrix}$ X Y $\begin{matrix} \nearrow \\ \searrow \end{matrix}$	<i>His/her</i> si realizzano in un'unica forma <i>su</i>	X $\begin{matrix} \nearrow \\ \searrow \end{matrix}$ Z Y $\begin{matrix} \nearrow \\ \searrow \end{matrix}$	L'articolo determinativo plurale si realizza in un'unica forma <i>les</i> .
5. Corrispondenza	X ----- X	<i>-ing = -ndo</i> come complemento con verbo di percezione	X ----- X	<i>-nte = -ant</i> come suffisso per la formazione del participio presente

La corrispondenza è la situazione dove l'apprendimento è più facilitato, il *transfer* positivo della teoria contrastiva, ma da qui si va in un crescendo di difficoltà che passa da strutture convergenti (2 forme in L1, una forma in L2), presenti in L1 ma assenti in L2, del tutto nuove in L2, strutture sdoppiate (una forma in L1, due forme in L2).

Nel 1970 Wardhaugh propone, per superare le critiche mosse all'analisi contrastiva, una versione forte che, a priori, stabilisce il verificarsi degli errori in L2 sulla scorta di L1 e una versione debole che, a posteriori, spiega gli errori in L2 sulla base di L1, ma non generalizzando l'influenza di quest'ultima. Con la posizione di Wardhaugh si intende superare la confusione, fonte delle maggiori critiche alla teoria contrastiva, tra il prodotto (l'errore) e il processo psicolinguistico dell'apprendimento, un conto è prevedere, un conto è spiegare. Nel primo caso si può essere smentiti qualora emergano prove contrarie, come effettivamente è successo, nel secondo caso si ha solo un aiuto a individuare una possibile causa del manifestarsi di un errore.

Questa seconda posizione si è rivelata di maggior successo per i ricercatori successivi, anche se restavano delle aree in cui neppure l'influenza di L1 sembrava dare spiegazioni sufficienti. Per colmare questa lacuna ci si è dovuti orientare più sul processo di acquisizione e sulla dotazione innata che porterebbe allo sviluppo del linguaggio. L'ipotesi di un dispositivo innato ha riscosso interesse anche per le seconde lingue, portando, in un primo momento,

all'ipotesi dell'identità, quindi acquisire L2 ricalcava semplicemente acquisire L1. A sostegno di ciò si portavano sequenze di sviluppo che erano pressoché identiche per L1 e L2 (Giacalone Ramat 1985: 12).

D'altro canto, nello stesso periodo, c'è stato anche chi è arrivato a negare totalmente l'influenza di L1. Ad esempio Krashen (1981: 61 in Bosisio 2012: 41) riporta che: "Newmark suggests that the cure for interference is simply the cure for ignorance: learning". Si era dunque passati all'estremo opposto rispetto all'analisi contrastiva, in questi primi passi dell'analisi degli errori.

In realtà, come ipotizzato successivamente da Gass e Selinker, è possibile che le influenze ci siano entrambe, da pregresse conoscenze di L1 e da ipotesi sulla nuova lingua oppure può trattarsi di vere e proprie deviazioni dalla norma.

Tre figure importanti si sono occupate di questo settore di studi, agli esordi.

Il primo è Pit Corder (Bosisio 2012: 43 e seguenti) nel cui saggio del 1967 *The significance of learners' errors* si legge "errors do not have to be regarded as signs of inhibition, but as evidence of [the learner's] strategies of learning" (1967: 168). Gli errori sono stati visti, storicamente, come mancanze nell'insegnamento o come qualcosa di inevitabile. A queste due tipologie, per Corder, ne va aggiunta una terza, l'errore come manifestazione di un processo di apprendimento. L'analisi di questi ultimi errori va considerata, da un lato, da un punto di vista pedagogico, per rendere efficace l'insegnamento, dall'altro lato, da un punto di vista psicolinguistico, per esaminare il processo di apprendimento. È importante inoltre distinguere gli errori non sistematici, i *mistakes*, dovuti a cause contingenti, relativi alla performance e gli *errors*, che sono invece manifestazioni sistematiche relative alle *competence* e sono le spie dello stadio in cui si trova l'apprendente. In questo processo l'apprendente non utilizzerebbe le proprie conoscenze di L1, ma seguirebbe un sillabo interno (*built-in syllabus*) universale, che lo porterebbe ad una competenza di transizione, diversa da L1 e da L2, basata su una sorta di grammatica universale. Una citazione, da un articolo successivo mostra l'originalità della posizione di Corder (Bosisio 2012: 62):

La mia prima generalizzazione [...] essendo uguali gli altri due elementi (cioè la formalità dell'ambiente di apprendimento e l'identità della lingua di arrivo) più sono giovani i discendenti più le proprietà strutturali dei sistemi della loro interlingua sono simili. [...]

La mia seconda generalizzazione [...] essendo uguali gli altri due elementi (cioè l'età del discente e la lingua di arrivo) più l'ambiente è orientato verso la comunicazione, più le proprietà strutturali dei sistemi dell'interlingua dei discenti saranno simili.

L'ultima generalizzazione [...]: se il linguaggio umano possiede delle proprietà universali e se il processo di apprendimento di una lingua complica una specie di sistema grammaticale più semplice, o di base, indipendentemente dalla lingua di arrivo, allora ci si aspetterebbe di trovare che nelle prime fasi di apprendimento di qualsiasi lingua, qualunque sia la lingua madre del discente, i sistemi approssimativi dei discenti presentino certe somiglianze. (Corder 1981b: 431-433)

Il sillabo interno va anche considerato in termini di insegnamento, perché sarebbe inutile presentare allo studente *input* che non è pronto a trasformare in *intake*, violando le tappe della competenza transitoria.

Nel 1971 in un altro articolo Corder arriva a parificare gli errori degli apprendenti in L2 agli errori dei bambini in L1, come non si definisce normalmente sgrammaticata la lingua dei secondi, in quanto parte di uno sviluppo, parimenti va considerata la lingua dei primi. L'errore va quindi individuato, descritto e ne va ricercata la causa.

Alcune difficoltà sono però emerse rispetto al lavoro di Corder: i *mistakes* vengono totalmente ignorati, è risultato difficile applicare la dicotomia errore/non errore e non si sono fornite teorie psicolinguistiche a supporto, anche per mancanza di dati. Un'altra difficoltà rispetto all'analisi della *performance* è data dagli errori di evitamento, quando uno studente utilizza certe strutture perché non padroneggia le altre.

Si è quindi spostata maggiormente l'attenzione al processo più che al prodotto dell'acquisizione.

La seconda figura di spicco è William Nemser, che nel suo articolo del 1971 differenzia tra *target language*, *source language* e "an approximative system [which] is the deviant linguistic system actually employed by the learner attempting to utilize the target language" (Nemser 1971: 115 in Bosisio 2012: 64). Questo sistema approssimativo è diverso alla lingua sorgente e dalla lingua target ed ha una sua propria struttura, che si evolve nel tempo attraverso stadi successivi, comuni ai diversi apprendenti allo stesso livello di competenza, che variano in parte per fattori quali le caratteristiche personali o le esperienze di apprendimento. Nemser individua anche un tema che sarà poi ripreso da

Selinker, quello della "immigrant speech", una varietà stabile di lingua di persone che, parlandola da tempo e in modo fluente, "have yet obviously reached a plateau in their language"(1971: 117). Con il suo contributo, che parte da un'analisi contrastiva, Nemser introduce elementi di psicolinguistica, attento quindi non solo alla lingua di partenza e alla lingua di arrivo, ma anche al processo che porta gradualmente dall'una all'altra (Bosisio 2012: 64-67).

La terza figura di rilievo è quella di Larry Selinker che utilizza per la prima volta il termine interlingua nel 1969 e lo riprende nel titolo del suo fondamentale articolo nel 1972 *Interlanguage*. Selinker si basa sugli studi precedenti e, supportato da studi sperimentali, identifica un transfer positivo, un transfer negativo e un transfer neutro. Il concetto di interlingua è così formalizzato: "An interlanguage may be linguistically described using as data the observable output resulting from a speaker's attempt to produce a foreign norm, i.e., both his errors and non-errors. It is assumed that such behaviour is highly structured" (1969: 71). Nell'articolo del 1972 Selinker apre a una prospettiva psicolinguistica, avendo come focus la visione dello studente nel suo processo di apprendimento e non sui risultati corretti o meno. Egli sostiene infatti: "My own position is that such data would be those behavioral events which would lead to an understanding of the psycholinguistic structures and processes underlying 'attempted meaningful performance' in a second language" (1972: 210). L'espressione *meaningful performance* è il tentativo di uno studente che ha superato il periodo critico di esprimere significati in una lingua non sua. L'ipotesi di Selinker è che esista una struttura psicologica latente (SPL), che entra in azione quando si cerca di apprendere una lingua seconda. Questa si affianca alla struttura linguistica latente (SLL) di Lennenberg, che è presente in tutti gli individui quale controparte biologica della *Universal Grammar* e li supporta nell'acquisizione di L1. Secondo Selinker la parte di individui, un 5% che riesce da adulti a padroneggiare a livello nativo una L2 è stata in grado di riattivare la SLL, mentre per la stragrande maggioranza si attiva la SPL, ugualmente di stampo genetico. Selinker individua come interlingua i tentativi di espressione in L2, che tuttavia non sono L2 e non sono L1, ma sono una lingua a sé, che infatti possiede tutti i livelli della lingua, fonologico, morfologico, sintattico. I processi psicolinguistici sottesi sono: il transfer linguistico (le identificazioni tra le due lingue); il transfer d'insegnamento

(errori prodotti da insegnamento); strategie di apprendimento (nei tentativi di impadronirsi della lingua lo studente può effettuare transfer linguistici ipercorrettismi o strategie di memorizzazione che possono indurre in errore); strategie di comunicazione se il sistema interlingua è percepito come inadeguato si possono cercare soluzioni nuove che possono entrare a far parte di IL successive); ipergeneralizzazione di materiale linguistico (come per il bambino, applicazione di regole anche alle eccezioni). Molto importante è anche il meccanismo della fossilizzazione, che riguarda strutture che risultano impermeabili alle correzioni e restano latenti nell'IL e che possono ripresentarsi con fenomeni di *backsliding*, ricaduta o possono riemergere anche se sembravano essere state sradicate, in casi di ansia o in momenti in cui l'attenzione del parlante è focalizzata su un compito difficile. (Bosisio 2012: 68 e seguenti; Selinker 1972)

Sul versante statunitense la ricerca ha preso prima la strada della Performance Analysis (PA), con la comparsa della figura dello studente quale parte attiva nell'apprendimento, con la sua formulazione e test di ipotesi. Si è passati ad un'analisi globale, dove non veniva considerato solo il transfer da L1 e neppure solo gli errori ma l'intera produzione dello studente. I primi studi su questo versante sono i *Morpheme Studies*, studio di regolarità nell'utilizzo, sostituzione e omissione di morfemi grammaticali in contesti obbligatori (Bosisio 2012: 50 e seguenti), che cercavano di supportare le teorie psicolinguistiche sull'esistenza di sequenze di apprendimento. Sempre nel campo delle PA si colloca lo studio delle *developmental sequences*, ossia la ricerca di fasi nella creazione di strutture in L2, cercando similitudini tra lo sviluppo di L1 e di L2. Critiche sono state mosse per la prospettiva eccessivamente rivolta a L2. Ad esempio nel parlare di semplificazione si parte da un punto di vista errato, perché l'apprendente non semplifica qualcosa che non sa, piuttosto, come in Corder, procede ad una complessificazione. Un cambio di prospettiva che favorisce lo studio più da vicino del parlato dell'apprendente, in particolare come e quando vengono appresi certi morfemi grammaticali con le relative funzioni. Qui si colloca il principio di Andersen (1984) dell'uno-a-uno, un morfema, una funzione, una distribuzione. Anche la PA è stata tuttavia valutata come parziale nel suo considerare l'intera produzione ma non l'input, ampliamento che ha portato alla

discourse analysis, che si interessa alle interazioni, stimolo per la creazione di strategie di apprendimento.

Lasciando da parte la storia, si può dire che oggi, nella linguistica acquisizionale, vengono ritenuti importanti sia il parlante di una seconda lingua, nei suoi processi di apprendimento sia il parlante nativo, che serve da metro di paragone. L'errore si configura, infatti, come un confronto tra una parola, un costrutto che viene usato da un apprendente e che un parlante nativo non userebbe mai. Anche le differenze d'uso in termini di sottoutilizzo e sovrautilizzo di alcune strutture sono oggetto di osservazione in quanto manifestazioni di una differenza d'uso con il parlante nativo.

Confrontando trasversalmente lo studio dell'acquisizione di varie lingue si è rilevato uno sviluppo per stadi omogeneo, a prescindere dalla L1 e anche dalla L2. Sono state individuate delle sequenze di acquisizione che sono la rappresentazione di queste fasi intermedie di un continuum linguistico che evolve verso la lingua target.

L'apprendimento è visto dunque come una serie di stadi governati da regole e, per ogni stadio, l'apprendente possiede una grammatica che non è più quella della L1 e non è ancora quella della L2, una lingua intermedia che viene definita *interlingua*.

Caratteristica dell'*interlingua* è la variabilità, intesa sia nel confronto tra apprendenti che a livello di sviluppo cronologico in uno stesso apprendente. Variabilità è garanzia di evoluzione, altrimenti si avrebbe fossilizzazione o raggiungimento della lingua target la variabilità individuale risponde invece all'uso in un contesto, come per il parlante nativo, quindi relativa ai fattori diamesico, diastratico e diafasico, in relazione alle possibilità espressive a disposizione o al grado di monitoraggio della produzione in base alla situazione percepita.

Un errore che si manifesta regolarmente è l'omissione di morfemi funzionali liberi o semi-liberi non percepiti come salienti. In italiano, ad esempio, si tralasciano articoli, preposizioni, ausiliari, clitici e copula, semplificazione che porta ad una lingua più semplice. Può essere dovuta ad una mancata analisi dell'input, soprattutto nei costrutti più frequenti. Ad esempio *mia mamma di lhem dove mia*

mamma viene percepito come un tutto e non scomposto in possessivo + sostantivo l'input è semplificato nella decodifica (Andorno, Valentini, Grassi: 37). Vi è anche una semplificazione funzionale dove le forme che si discostano di poco, per esempio solo per la vocale finale scarsamente percepibile nell'input, come nel caso di genere e numero che possono essere usate indifferentemente o le persone dei verbi che non vengono associate alla loro funzione, ma usate una per l'altra.

Altra forma di semplificazione è la sovraestensione, in cui una forma, generalmente la terza singolare, la seconda o l'infinito, vanno a coprire tutte le altre persone. Questo si spiega in termini di frequenza, di priming (la forma che viene usata dal nativo con l'apprendente per la seconda singolare), di basicità (la terza persona è la base ricorrente anche nelle altre persone/tempi), di salienza (l'infinito è quello che viene usato quando si cita un verbo).

Una distinzione viene fatta da Rod Ellis (1994 in Bernini in Grassi, Costa, Ghezzi 2006) tra ordini e sequenze di acquisizione, pur non essendo utilizzata da tutti gli studiosi, è interessante accennarvi. Ordine di acquisizione è l'accumulo lineare degli elementi di L2, mentre una sequenza di acquisizione è il succedersi degli stadi nell'apprendimento di una forma di L2. Nel primo caso si parla dunque di elementi distinti della lingua, come i tempi, la paratassi che vengono imparati in un certo ordine, nel secondo caso si assiste alla creazione di una struttura di L2 nel suo svolgersi successivo, per arrivare al target di L2.

Nello studio delle sequenze di acquisizione dell'italiano, una delle prime osservate da Giacalone Ramat riguarda la morfologia verbale:

presente/infinito > (ausiliare) + participio passato > imperfetto > futuro > condizionale > congiuntivo

In un primo momento la terza persona del singolare serve per rendere tutte le persone e grossomodo tutti i tempi verbali, in alcuni casi questa è invece resa con l'infinito. Può essere che tale scelta derivi dall'analisi dell'input. Come il bambino, anche l'apprendente applica delle strategie per la rilevazione di regolarità nell'input. La forma della terza persona singolare si ripete con aggiunta di desinenze anche in altre forme verbali è per questo che viene assorbita come forma base (*es balla-va, balla-vano, balla-no*). Successivamente si presenta il passato prossimo, che serve sia per esprimere il passato che il

carattere aspettuale di azione conclusa. Compare poi l'imperfetto, che va a erodere spazio all'uso del presente e si manifesta come aspetto imperfettivo del verbo (azione nel passato non conclusa) di contro all'aspetto perfettivo che viene reso con il passato prossimo (anche senza l'ausiliare). Nel passaggio tra uno stadio e l'altro c'è compresenza con le forme dello stadio precedente, pertanto possono ancora coesistere forme di imperfetto accanto a forme di presente con valore di passato imperfettivo. Si giunge poi all'uso del futuro inizialmente per esprimere congettura, a cui fanno seguito condizionale, imperativo e da ultimo congiuntivo.

Le sequenze acquisizionali sono implicazionali, quindi l'emergere di una presuppone l'esistenza delle precedenti.

Generalizzando, lo studio nelle varie lingue delle sequenze acquisizionali, ha messo in luce uno stadio iniziale governato dai principi cognitivi e semantico-pragmatici universali, che vanno poi affinandosi verso le forme più frequenti e salienti dell'input ricevuto.

In questo senso si sono accostate le sequenze acquisizionali alla marcatezza, concetto ripreso dalla tipologia linguistica che esprime la disponibilità, la complessità e frequenza d'uso. Le forme più marcate sono le meno frequenti e le più complesse e vengono apprese per ultime, a favore delle meno marcate che appaiono più spesso e comportano minor sforzo cognitivo e vengono quindi apprese prima.

CAPITOLO 9. LE FASI DELL'INTERLINGUA

L'interlingua, come si è visto, è caratterizzata dall'instabilità ed è soggetta a evoluzione. Si può pertanto collocare in un *continuum* di stadi lo svolgersi nel tempo delle varie interlingue, indipendentemente da altri fattori interni o esterni al soggetto. Le fasi hanno etichette diverse a seconda degli autori e interpretazioni o letture leggermente diverse in base all'approccio sociolinguistico (Banfi 1993) o funzionale come in Chini (2005) che riprende i lavori del Progetto di Pavia e del Progetto della Fondazione Europea della Scienza (Klein, Perdue 1992), uno studio europeo che ha condotto ricerche su cinque L2 europee ognuna con partenza da due L1 diverse. Il passaggio, per la prospettiva funzionalista, avviene dalla pragmatica-semantica, che rappresenta un punto di partenza universale, alla morfologia-sintassi, che calano il parlante nella specificità della L2.

Preliminare alle prime produzioni è la fase del silenzio, in cui l'apprendente, con un parallelo nel bambino per la L1, comincia a confrontarsi con l'input, cercando parti salienti, quindi frequenti e presenti ripetutamente nelle interazioni (si, no, grazie ecc.) e formule ricorrenti (hai capito? Non lo so ecc.) (Chini 2005: 80 e seguenti).

Interlingue molto iniziali (Banfi 1993), fase prebasica (Chini 2005): il grado di comprensione è molto basso, anche per argomenti della quotidianità. A livello di produzione non è possibile una conversazione neppure elementare. Di norma è il caso di parlanti con L1 tipologicamente distanti dalla L2, che non conoscono altre lingue europee, con bassa scolarizzazione nel paese d'origine o contesti di marginalità o alti livelli di *enclosure* nel nuovo paese. Questa fase è caratterizzata da forte interferenza fonologica di L1, praticamente assente la morfosintassi, non vi è la capacità di analizzare e scomporre i morfemi. (Banfi 1993: 45)

Nella fase prebasica prevale l'organizzazione nominale, cioè l'uso dei soli nomi e assenza di verbi organizzati secondo criteri pragmatici, con presenza del solo *comment*, l'informazione nuova o con il *topic*, la parte nota, in prima posizione, spesso semplicemente giustapposta. Oltre alle poche parole-contenuto

conosciute si fa uso gesti, intonazione accentuata e si ricorre all'aiuto da parte dei nativi.

L'ordine sostituisce la sintassi e le forme cristallizzate sostituiscono la morfologia. I morfemi eventualmente presenti sono quelli individuati come più salienti nell'input, non c'è analisi ma solo riproduzione. Anche la classificazione delle parole è incerta, con confusione tra verbi e nomi per esempio, come riportato in Banfi (1993: 54 in Chini 2005: 82) "fa due lavorare" con il verbo lavorare al posto del sostantivo lavori. (Chini 2005: 81-83)

Un'altra caratteristica della varietà prebasica è l'uso formulaico, cioè certe espressioni vengono prese come un tutto non scomposto. Il vantaggio è che si possono iniziare a usare forme complesse senza venirne a capo, ma semplicemente memorizzandole (Bettoni 2001: 55).

Interlingue iniziali (Banfi 1993), varietà basica (Klein, Perdue 1997 in Chini 2005: 83-85): la comprensione e produzione sono possibili se riferite al quotidiano. L'interferenza a livello fonetico è ancora alta e la morfologia è estremamente semplificata, ma l'analisi comincia a essere presente. A livello di sintassi le strategie sono la giustapposizione o, eventualmente, la coordinazione. (Banfi 1993: 45-46) Compagnono, oltre all'esposizione sequenziale che segnala la cronologia degli eventi, i primi avverbi che segnalano lo svolgimento nel tempo della narrazione (poi, dopo ecc.). Questo stadio è favorito se c'è interazione con i nativi.

Nella varietà basica all'assenza di distinzione morfologica sopprime la disposizione degli elementi secondo l'ordine naturale, cioè l'ordine in cui gli eventi si manifestano nel mondo reale, con il focus che si colloca alla fine dell'enunciato (Giacalone Ramat 2003: 19). Sono attivi principi semantici, che riguardano i ruoli degli argomenti del verbo, con il controllore dell'azione (l'agente, il soggetto della frase) in prima posizione (principio *Controller first*) e pragmatici con ordine preferenziale (*topic*)/*comment*/*focus* (principio *Focus last*). Il lessico si arricchisce, talvolta con sovraestensione/sottoestensione dei termini (Chini 2005: 83-85), ad esempio mi è capitato più volte di sentire delle badanti georgiane chiamare le loro assistite "la mia nonna". Compagnono i primi verbi, che diventano il nucleo della frase, ma ancora senza flessione. Assenti ancora le parole-funzione come articoli e preposizioni, che sono gli elementi

comunicativamente meno importanti (Bettoni 2001: 59), assente la morfologia sia per verbi che per nomi con preferenza per le forme non marcate (infinito per i verbi, maschile, desinenza -o per nomi e aggettivi. Al posto della morfologia si usano altre strategie, ad esempio i numerali per esprimere il plurale, dove il nome resta singolare. Non c'è ancora vera fluidità nella produzione, talvolta lo stile viene infatti definito "telegrafico", a sottolineare l'uso ridotto di parole per far passare il messaggio, comunque sia, efficacemente.

Secondo Bernini (2008: 36) è nella varietà basica che si può osservare il processo con cui un adulto con una propria L1 getta le basi per un nuovo sistema linguistico. Il lessico imparato nella fase precedente viene organizzato in un modo che non è di L1 e neppure di L2, secondo principi grammaticali comuni alle diverse L2.

Interlingue intermedie (Banfi 1993): la comprensione e la produzione cominciano a spaziare verso temi più generali (lavoro, società ecc.). è ancora presente una morfosintassi semplificata e eventuali fenomeni di fossilizzazione, ma la comunicazione acquista forza pragmatica (Banfi 2013: 46). La morfologia è in fase di sviluppo ed è presente l'analisi, anche se i risultati possono essere alterni. Sul piano sintattico si iniziano evidenziare le relazioni tra eventi (tempo e causa per esempio). L'interferenza fonologica è ancora presente.

Avanzate (Banfi 1993), fasi postbasiche (Chini 2005): comprensione e produzione sono tali da permettere l'interazione coi in vari argomenti. A livello morfosintattico i risultati sono buoni, così come a livello pragmatico. Dal punto di vista fonetico le interferenze più marcate sembrano essere superate. Si rende necessaria in questa fase, da parte dell'apprendente, la discriminazione e selezione delle varietà dell'italiano, che spaziano attraverso vari registri e dialetti. Viene di norma favorita la varietà verso cui l'apprendente si identifica o punta ad identificarsi maggiormente.

Nelle fasi postbasiche l'organizzazione dell'enunciato passa dal modo pragmatico delle precedenti fasi al modo sintattico (Givon 1979). I verbi sono coniugati e appaiono le regole sintattiche specifiche della L2 (articoli, ausiliari, ecc.). in generale la morfologia si arricchisce e viene percepita nelle sue possibilità di rendere il numero per nomi e verbi, ma anche il tempo per i verbi. Si può ancora assistere alla predilezione per le forme più trasparenti, come i verbi

in -are o i sostantivi/aggettivi in -o e -a. Compare a livello sintattico l'ipotassi accanto alla paratassi. Secondo Bosisio (2012: 114) in questa fase si registrano differenze dovute alle lingue di contatto, entrano prima nell'interlingua le funzioni più utili nella comunicazione associate a strutture meno complicate di L2.

Chini (2005: 86 e seguenti) distingue in ulteriori sotto-fasi questi ultimi stadi della lingua degli apprendenti:

-stadi intermedi: compresenza di uso corretto e incerto nella morfologia e nella subordinazione con preferenza ancora per la paratassi;

-varietà avanzate: morfologia e sintassi appaiono generalmente corrette ma sopravvivono incertezze nella pronuncia, nel lessico, nei tempi verbali e traspare un uso che viene percepito come non nativo della lingua;

-varietà quasi native: non compaiono più errori, ma in certe sfumature viene percepito un uso di strutture diverso da quello che avrebbe adottato un nativo.

Per riassumere, mi sembra molto utile la tabella in Bernini (2015) sulle caratteristiche strutturali delle varie fasi:

<i>Caratteristiche</i>	<i>Varietà di apprendimento</i>		
	<i>prebasica</i>	<i>basica</i>	<i>postbasica</i>
Categorie grammaticali	nessuna	predicato e argomenti	nomi, verbi
Morfologia	nessuna	forma base dei verbi	verbi e nomi flessi
Organizzazione dell'enunciato	pragmatica	semantica	sintattica
Dipendenza dal contesto	estrema	minore	bassa

(Chini 2016b: 8)

CAPITOLO 10. FATTORI CHE INFLUENZANO L'APPRENDIMENTO DI L2

I fattori che influenzano l'apprendimento di una lingua sono molto vari e sono sia interni all'individuo che esterni.

Ci sono fattori individuali relativi alle caratteristiche del soggetto apprendente (es. età, attitudine alle lingue, motivazione, stili cognitivi, ecc.), fattori generali di tipo linguistico (universali linguistici, marcatezza, naturalezza e iconismo), fattori linguistici specifici legati alle caratteristiche di L2, L1 e delle altre lingue note al soggetto, fattori esterni ambientali e interazionali specifici del contesto di apprendimento, sociale o istituzionale (come la classe scolastica).

Di seguito nello specifico vengono proposte le varie letture relative ai diversi tipi di influsso che questi fattori esercitano sull'apprendente e sull'apprendimento.

10.1. Fattori interni all'individuo

Età

L'età è senza dubbio uno dei fattori più studiati in relazione all'apprendimento di una L2: perché a livello teorico è un fattore determinante sia in relazione alla L1 che alle differenze tra acquisizione di una L1 e di una L2; perché a livello pratico è importante per programmare azioni a livello di sistema scolastico; perché a livello tecnico è il più oggettivo e semplice da misurare (Bettoni 2001: 147)

Vari studi sulla negazione, sulla sintassi e sui morfemi (progetto ZISA, Harley 1986) hanno evidenziato come, nell'ambito di L2, la sequenza evolutiva per adulti e bambini sia essenzialmente la stessa. Cambiano però altre variabili, come gli esiti o la velocità nel raggiungerli.

Il fattore età ha un ruolo importante sia a livello di raggiungimento della padronanza della L2 sia a livello di tempi e modalità di apprendimento (Pallotti 1998: 198).

È opinione comune che i bambini raggiungano i risultati migliori nell'apprendimento di lingue seconde. Ciò viene spiegato con ragioni di natura

biologica organica, maggiore plasticità cerebrale e con ragioni di natura sociale esperienziale, ovvero la maggiore esposizione e un grado di attenzione maggiore rispetto agli adulti, che vedono la lingua solo come uno tra i loro problemi (Bettoni 2001: 148).

Per quanto riguarda la velocità, si è visto, però, che l'acquisizione negli adolescenti e negli adulti è più rapida, almeno nelle prime fasi e questo grazie alle capacità cognitive già sviluppate, che consentono un approccio di analisi esplicita della seconda lingua, unite a una conoscenza del mondo e della comunicazione che ancora manca ai bambini (Pallotti 1998: 197).

Uno studio di Snow e Hoefnagel-Höhle (1978), prende in considerazione apprendenti di madrelingua inglese nello studio spontaneo del neerlandese, seguiti per 1 anno e testati su vari aspetti della lingua, fonetica, lessico, morfologia ecc., divisi per fasce d'età: 3-5, 6-7, 8-10 anni, 12-15 e adulti. Al primo test dopo, 6 mesi, a parte per la pronuncia, i gruppi che hanno performato meglio nell'ordine sono stati 12-15, adulti, 8-10, 6-7, 3-5. Al test 2 e 3 (somministrati a intervalli di 4-5 mesi) le differenze si erano ridotte, con un sorpasso del gruppo 8-10 sugli adulti per diversi aspetti testati. Gli adulti, dopo un iniziale rapidità nell'acquisizione, già dopo il primo test hanno iniziato a segnare il passo, gli adolescenti hanno raggiunto una performance di livello nativo molto rapidamente, mantenendo alti i risultati anche grazie all'iniziale ampio vantaggio. Il gruppo 3-5 ha sempre mostrato i peggiori risultati, mentre quello 12-15 ha mostrato la più alta velocità di apprendimento. Questi risultati smentiscono l'ipotesi del periodo critico, che vedrebbe nella fascia 2-12 l'optimum per l'apprendimento. Mostrano inoltre un'omogenea difficoltà o facilità per certi aspetti della lingua, indipendentemente dalla fascia d'età.

Anche Krashen (1979) da studi condotti sulla letteratura disponibile, aveva evidenziato un vantaggio degli adulti sui bambini e dei bambini più grandi su quelli più piccoli, per quanto riguarda l'apprendimento di morfologia e sintassi. Altri studi successivi sembrano giungere alle stesse conclusioni, ma i risultati potrebbero dipendere dal fatto che i test sulla competenza grammaticale favorirebbero gli adulti (Bettoni 2001: 149).

È quindi ancora valida la teoria di un periodo critico, passato il quale diventa molto più difficile l'apprendimento?

Il concetto di periodo critico è stato introdotto da Lennenberg (1967) in relazione al recupero da afasia traumatica in adulti e bambini, che avverrebbe in pieno solo entro un periodo, che egli individua entro la pubertà, 12 anni o 10 anni secondo gli studi di Alajouanine and Lhermitte(1965) (Snow, Hoefnagel-Höhle 1978). La motivazione di questo recupero, per i bambini con trauma nell'emisfero sinistro, quello che sarà deputato per alcune aree alle funzioni linguistiche, sarebbe il processo ancora incompleto della lateralizzazione, ovvero la specializzazione degli emisferi, con le funzioni linguistiche assegnate a quello sinistro. Il bambino sopprimerrebbe dunque con l'emisfero destro, cosa che nell'adulto, a lateralizzazione ultimata, non sarebbe più possibile (Andorno, Valentini, Grassi 2017: 133).

A conferma di ciò, dagli studi sui "bambini selvaggi", privati per vari motivi del contatto con la lingua L1, sembra emergere che l'essere umano sia predisposto ad apprendere una lingua se vi viene esposto entro un certo periodo, altrimenti, nonostante un input massiccio ma tardivo, non riesce più a raggiungere un livello nativo. Questo limite sarebbero i dieci anni.

Anche per la L2 si era inizialmente pensato ad un periodo critico oltre al quale non si apprenderebbe più la lingua a livello nativo. La posizione si è poi ammorbidita con l'introduzione di vari periodi critici (Selinger 1978), in base agli ambiti. La fonologia sarebbe il primo a stabilizzarsi, per cui dai 6 anni si assiste ad una difficoltà sempre maggiore a perdere l'accento originario, per arrivare all'impossibilità dopo i 12. Per la sintassi ci sarebbe più tempo, fino ai 15 anni per Long (1990), mentre per Johnson e Newport (1989) il decadimento inizierebbe molto prima, attorno ai 7 anni per arrivare ai 17, periodo oltre il quale non si hanno più ulteriori differenze. Per il lessico e la pragmatica invece non ci sarebbero limiti dovuti all'età (Chini 2005: 6, Pallotti 1998: 200). La spiegazione neurobiologica di queste differenze risiederebbe nelle diverse tempistiche di mielinizzazione delle aree cerebrali (Pulvermüller e Schumann 1994). La mielinizzazione è responsabile della cosiddetta plasticità cerebrale, perché la guaina mielinica, che ricopre i neuroni, rende più stabili le connessioni e facilita il passaggio di informazioni ma rende più difficile la creazione di nuovi collegamenti, minor plasticità quindi e minore apprendimento, che è proprio la creazione di nuove connessioni. Questo processo di maturazione cerebrale

partirebbe nelle aree preposte a fonologia e grammatica e proseguirebbe in altre aree, mentre in quelle deputate al lessico la mielinizzazione non avverrebbe proprio (Chini 2005: 61, Pallotti 1998: 207).

A sostegno dell'ipotesi del periodo critico troviamo lo studio di DeKeyser, Alfi-Shabtay & Ravid (2010) che testa un gruppo di parlanti nativi russi nell'acquisizione di inglese o ebraico, con età sotto i 18 anni, dai 18 ai 40 anni o dopo i 40 anni. I test sono condotti sul test di giudizio di accettabilità con focus sulla morfosintassi di Johnson & Newport (1989). I risultati mostrano un netto vantaggio del gruppo sotto i 18 anni (e tra questi in particolare chi è sotto i 12), con una decrescita del livello raggiunto visibile in modo accentuato dopo la pubertà, poco percettibile invece dopo i 40 anni. Curiosamente tra i 18 e i 40 anni si è riscontrata una correlazione tra punteggi positivi nel teste punteggi positivi in test di attitudine sulle capacità verbali. Nello studio di Julie si è visto come si sia trovata immersa in una lingua sconosciuta e abbia annotato e analizzato porzioni di lingua fino a giungere a capire le regole della lingua. Altri studi hanno invece rilevato come siano importanti lo studio intensivo e la motivazione, facendo leva sul fatto che se la maturazione cerebrale è completa, altri fattori possono subentrare ad aiutare l'apprendimento, ad esempio fattori socio-psicologici, che in età precedenti sono meno rilevanti (Andorno, Valentini, Grassi 2017: 139).

I risultati, per forza di cose, si riferiscono sempre a medie di individui e non tengono conto di casi, più rari sicuramente, in cui gli esiti paragonabili ai nativi vengono raggiunti in età ben oltre il periodo critico. (Pallotti 1998: 198-203) Un caso molto studiato a tal proposito è quello di Julie, una ventiseienne inglese trasferitasi in Egitto che, senza educazione formale, impara in tempi brevi l'arabo, così bene da essere scambiata per una madrelingua (Thornbury 2016; Andorno, Valentini, Grassi 2017: 138).

Vari aspetti farebbero quindi maggiormente propendere per un periodo sensibile piuttosto di un più drastico periodo critico. Mentre in quest'ultimo infatti la mancanza di esposizione allo stimolo entro un dato periodo di tempo porta ad un effetto irreversibile, per il periodo sensibile si parla piuttosto di un tempo più favorevole, passato il quale sarà più difficile, più impegnativo raggiungere un risultato ottimale, ma non impossibile (Andorno, Valentini, Grassi 2017: 133).

Bettoni (2001: 150) ipotizza che sia ragionevole pensare che la capacità di apprendimento declini tra i 6 e i 20 anni.

Scovel (1988) armonizza le posizioni sostenendo che le potenzialità di apprendimento, similmente ad altri fenomeni su base biologica, si disporrebbero in una curva statistica "a campana", dove quindi una maggioranza di soggetti si ritroverebbe più vicina alla media ed i soggetti eccezionali in un o nell'altro senso, si disporrebbero ai margini. (Pallotti 1998: 203).

Risulta tuttavia difficoltoso utilizzare il parametro velocità in rapporto all'età. Quello che sembrerebbe infatti una variabile misurabile in mesi o anni è influenzata dall'esposizione all'input, per esempio, se si tratta di lingua straniera o lingua seconda, generalmente si prende in considerazione la seconda. Ma l'esposizione e l'intensità di esposizione, o la varietà di esposizione che viene dall'essere in contatto con contesti diversi, questi sono dati che andrebbero considerati unitamente all'età, per misurare la velocità, cosa non sempre possibile in contesto non guidato (Andorno, Valentini, Grassi 2017: 130).

L'età ha un ruolo anche nella modalità di avvicinamento alla lingua, di carattere psicologico, derivanti dal raggiungimento dello stadio delle operazioni formali di Piaget, ovvero un pieno sviluppo cognitivo. La modalità diversa è ravvisata anche per Krashen nell'uso maggiore del "monitor", vantaggioso per il primo apprendimento, ma che non genera acquisizione e causa quindi un rallentamento, alla lunga.

L'età è anche responsabile di un approccio diverso dal punto di vista affettivo. L'approccio spontaneo e naturale nei bambini, più simile nell'analisi minimale e ripetitiva di L1 favorirebbe l'interiorizzazione. Si aggiunge a questo la minima presenza di filtro affettivo, infatti i bambini hanno meno paura di "perdere la faccia".

Da ultimo ricordiamo che in ambiente generativo, pur con varie posizioni in merito, l'età ha un ruolo fondamentale nell'accesso ancora aperto o meno alla Grammatica Universale (Chini 2005: 62)

Quindi, per riassumere: "the younger the better, the older the faster"

(Chini 2005: 62; Valentini, Andorno, Grassi 2017: 131).

Fattori affettivi

Pensando ai fattori affettivi non si può non pensare a Krashen e al suo filtro affettivo che per Pallotti è però una metafora che deve essere considerata nelle sue componenti, la motivazione, l'ansietà e la personalità (1998: 211-212). Anche per Balboni si tratta di una metafora, ma con delle componenti biochimiche: quando la situazione è piacevole e senza ansia l'organismo rilascia neurotrasmettitori che servono a fissare le tracce mnestiche, mentre in situazioni di stress, ansia, l'organismo prepara al pericolo rilasciando uno steroide. Può innescarsi a questo punto un conflitto tra segnali, l'amigdala rileva il pericolo e richiede il rilascio dello steroide, mentre l'ippocampo, percependo il pericolo come non reale, cerca di bloccare l'effetto dello steroide. L'ippocampo è però il responsabile della memorizzazione a lungo termine e smette di convogliare o recuperare le informazioni perché impegnato nel contrastare lo steroide. Da qui si spiega la situazione di "tilt", di cui è responsabile questo conflitto tra ghiandole nell'area neo-frontale, quella deputata alla memoria di lavoro. Da qui si motiva anche la mancata acquisizione in situazioni che causano stress, ansia, paura (Balboni 2015: 81).

Per quanto riguarda la motivazione e la personalità ho ritenuto più opportuna trattarli separatamente, limitando i fattori affettivi a quanto più strettamente legato all'emotività del soggetto. L'ansia è, appunto, un di questi fattori che possono fare parte del carattere dell'individuo, ma anche e soprattutto, nell'apprendimento di una seconda lingua della situazione: può esserci ansia nel comunicare, in generale (apprensione comunicativa) o ansia causata dall'essere osservati e giudicati (ansia sociale). L'ansia come tratto caratteriale non sembra abbia rilevanza nell'apprendimento, mentre quella legata a situazioni sembra abbia un grande impatto. Si sono suggeriti anche due tipi di ansia con effetti totalmente opposti, un'ansia facilitativa, legata al desiderio di fare bella figura e di non sbagliare, positiva e motivante e una inibitoria che può invece portare a evitamento del rischio e mancata partecipazione, con ovvie conseguenze negative. L'ansia legata a situazioni è, fortunatamente, soggetta a mutamento: man mano che si acquista fiducia nella nuova lingua, l'ansia va di pari passo calando, attivando un circolo virtuoso che fa acquistare fiducia e

calare di conseguenza l'ansia percependo i risultati positivi (Pallotti 1998: 220-222).

Motivazione

Nel contesto migratorio, la motivazione è rappresentata dalla volontà dell'individuo di inserirsi nel contesto sociale. Questa volontà può essere condizionata, come visto nel paragrafo "Provenienza", dal grado di apertura o meno della comunità di origine, esulando quindi dal fattore puramente individuale.

Secondo Bettoni (2001: 146) la motivazione è, tuttavia, un elemento difficile da categorizzare, sia per tipologia che per grado. Non è poi sempre facile capire se la motivazione sia la causa o l'effetto del successo, con la possibile instaurazione di un circolo virtuoso o, di contro, vizioso (Pallotti 1998: 216). Vengono individuati quattro tipi di motivazione (Skehan 1989): intrinseca o basata sul piacere (Balboni 1994), che deriva da un interesse specifico dell'apprendente, risultativa che si alimenta con i successi conseguiti, interna, dipendente dall'individuo, del bastone e della carota o motivazione basata sui bisogni (Balboni 1994), dipendente da stimoli esterni. Altro tipo di distinzione viene fatta tra la motivazione integrativa, che muove dal desiderio di andare a far parte di un gruppo e quella strumentale, che è finalizzata al raggiungimento di un vantaggio. Gli studi iniziali (Gardner e Lambert 1972) attribuivano i migliori risultati, in termini di successo di apprendimento alla prima, mentre sembra più probabile che entrambe siano delle ottime spinte verso il raggiungimento dell'obiettivo (Bettoni 2001: 151). Il grado è intuitivamente difficile da verificare, in quanto dipendente da autovalutazione, che non è sicuramente un criterio oggettivo.

Intelligenza

È stato provato un certo parallelismo tra quoziente intellettivo e successo in L2, anche se la questione non è così semplice. Oller (1981), che pure è stato tra i sostenitori del parallelismo, già si era interrogato sul perché se in L2 avesse un ruolo l'intelligenza, questa non lo avesse in L1, dove i risultati vengono grosso modo raggiunti da tutti, anche in presenza di forti differenze nel Q.I. Potrebbe

piuttosto essere, come ha ipotizzato Genesee (1979) che l'intelligenza contasse effettivamente in determinate abilità, quali lettura, grammatica, vocabolario, non andando a incidere sulla competenza orale e la comunicazione (Bettoni 2001: 152, Chini 2005: 65). Ma sono noti casi in cui l'intelligenza, misurata dai classici test sul Q.I., non andava in parallelo con l'apprendimento delle lingue, bassi Q.I. con molte lingue all'attivo (i *savants*) o alti Q.I. con difficoltà ad apprendere lingue straniere (Disturbo di Apprendimento della Lingua Straniera - DALS) (Chini 2005: 66).

Attitudine

Si compone di più abilità: sensibilità fonetica, abilità nel discernere le funzioni grammaticali, l'abilità di memorizzare e associare suoni a significati, la capacità di ricavare induttivamente regole dai materiali linguistici. La correlazione tra questi fattori e il successo nell'apprendimento è stato effettivamente testato e confermato negli anni Cinquanta e più recentemente dai ventennali studi di Carroll (1981), con il limite che le ricerche hanno riguardato più i risultati di accuratezza formale e di competenza grammaticale che l'ambito comunicativo e che il contesto sondato era limitato alla scuola e non all'apprendimento spontaneo. Alcuni studi propongono che l'attitudine faccia la differenza dove la qualità dell'insegnamento sia carente (Chini 2005: 63-64, Bettoni 2001: 153-154).

Stili cognitivi e di apprendimento

Come reazione ai concetti di intelligenza e attitudine, che portano inequivocabilmente ad un giudizio, se ne è dotati o non se ne è dotati, si è iniziato a considerare un approccio più aperto alla variazione che è lo stile cognitivo. Lo stile cognitivo contempla la varietà di avvicinamento al compito dell'apprendimento.

Per quanto riguarda l'apprendimento delle lingue molto studiata è la dipendenza / indipendenza dal campo, che consiste nella tendenza a farsi condizionare dal contesto, avendo difficoltà a separare degli elementi isolati, o, al contrario, ad analizzare gli elementi singolarmente, non lasciandosi distrarre dal contesto. In realtà non sembra che questo stile sia così predittivo di maggiori

successi in L2, vari studi (Chapelle e Green 1992) hanno portato a concludere che a parità di risultati in test di intelligenza, la dipendenza, indipendenza dal capo non ha influenza sull'apprendimento, mentre diventa significativa in individui con test di intelligenza differenti andandosi a sommare dove il Q.I. è più alto. Chapelle e Green concludono che questo fattore probabilmente è indicativo di una "intelligenza fluida" votata alla creatività e al *problem solving*, che costituirebbero le strategie per una comunicazione efficace (Pallotti 1998: 232-233). Per Chini (2005: 64) l'indipendenza dal campo, favorirebbe successi nell'ambito della grammatica, l'indipendenza la fluidità comunicativa.

Un altro stile preso in considerazione è quello analitico/globale, simile per certi versi al precedente, privilegiando il primo la scomposizione del compito in unità, il secondo una visione d'insieme, al compito in generale, (Pallotti 1998: 133) assimilabile anche a stile sistematico o intuitivo. Essendo l'apprendimento delle lingue un mix delle due prospettive, è fallimentare che un individuo resti fermo nella sua preferenza, vanno incentivate entrambe le strade (Balboni 2015: 74).

Lo stile analitico/mnemonico, che non prevede, a differenza dei primi due un *on/off*, ma consente tutte le combinazioni, è la tendenza nel primo caso alla ricerca delle regole di L2, nel secondo caso alla raccolta di parole, Hatch parla di "costruttori di regole" e "raccoglitori di dati". Lo stile mnemonico porta più velocemente alla fluidità, penalizzando però la grammatica, mentre l'analitico affronta più tardivamente la produzione, nell'attesa di venire a capo delle regole di L2 (Pallotti 1998: 233).

Nello stile ideativo/esecutivo lo studente, nel primo caso, segue la teoria, analizza la lingua, mentre nel secondo caso deve fare e sbagliare, imparando dai propri errori dai quali non si lascia abbattere. Lo studente esecutivo punta più sull'efficacia della comunicazione che sulla grammatica (Balboni 2015: 74). Abbiamo poi la tolleranza/intolleranza per l'ambiguità, dove la tolleranza, che non provoca disagio davanti a dettagli ambigui, cosa che mette invece in difficoltà gli intolleranti. Anche qui non c'è un vantaggio per uno dei due stili, si parla piuttosto di maggior facilità di acquisizione per i tolleranti e maggior facilità nell'apprendimento razionale per gli altri (Balboni 2015: 74-75).

Stile visivo/uditivo/tattile/cinestesico sono preferenze studiate da Reid (1987) dalla prospettiva dello studente. Diverse interviste a studenti lo portano a

individuare questi quattro stili. Nello stile visivo lo studente predilige la lettura o schemi grafici, in quello uditivo le lezioni orali, nel cinestesico si preferisce apprendere facendo anche fisicamente, trovandosi in situazioni, da ultimo nel tattile la preferenza va a esperimenti di laboratorio, costruzione di modelli, attività da fare con le proprie mani. Gli studenti intervistati si dichiaravano in maggioranza a favore degli ultimi due stili e piuttosto avversi al lavoro di gruppo (Pallotti 1998: 234). Il risvolto interessante è che le preferenze sono state rapportate all'etnia, rivelando significative omogeneità e la possibilità di adeguarsi allo stile del Paese dove si erano condotti gli studi, diverso quindi dal Paese d'origine, mostrando quindi l'influenza del metodo di istruzione su questi fattori. Come tutte le generalizzazioni ovviamente va usata cautela, laddove i concetti di etnia sono sempre molto incerti, viste le differenze che si possono riscontrare all'interno della categoria arabo o cinese, che copre una vastissima area soggetta a variabilità, ma anche semplicemente italiano potrebbe sembrare una generalizzazione troppo ampia (Pallotti 1998: 234-236).

Anche l'autonomia del soggetto è valutata nell'ambito dell'apprendimento di seconde lingue, in vista all'ambiente scolastico, perché non segue gli schemi predefiniti dalle istituzioni (Balboni 2015: 73-74), è invece un buon indice di successo in quanto lo studente autonomo è parte attiva e responsabile del proprio percorso. L'autonomia agisce assieme ad altri fattori, quali la motivazione intrinseca che la aumenta, dove invece la dipendenza da ricompense la diminuisce, lo "stile attribuzionale", ossia vedere in sé o in forze esterne la causa di ciò che accade, nel primo caso si hanno più spinte al cambiamento autonomo e infine la consapevolezza dei propri bisogni e degli obiettivi da raggiungere (Pallotti 1998: 219).

Tratti della personalità

Caratteristiche del carattere di un individuo che esercitano in una qualche misura un'influenza sull'apprendimento della lingua seconda. Estroversione/introversione ad esempio giocano un ruolo nella misura in cui favoriscono o ostacolano l'interazione con gli altri e l'oralità (Balboni 2015: 76). È possibile che l'estroverso riesca meglio nelle attività che richiedono spigliatezza, mentre gli introversi abbiano risultati migliori dove siano richieste concentrazione

e analisi. Non vi sono tuttavia prove a sostegno che l'estroversione porti a risultati migliori (Pallotti 1998: 223-224). Competizione/cooperazione, invece rischiano, in un'attività sociale come lo studio di una L2, di emarginare chi preferisce emergere rispetto a chi punta più sull'integrazione. Da ultimo ottimismo/pessimismo che, in un percorso non semplice come la sfida dell'apprendimento, possono fare una grande differenza, nell'atteggiamento che può portare avanti nonostante incidenti di percorso o scoraggiare totalmente e portare all'abbandono (Balboni 2015: 76). Altro tratto sono l'autostima e la sicurezza di sé, opposti rispetto all'ansietà, sembrano influenzare positivamente l'apprendimento. Uno studio interessante propone che esista un "io linguistico" (Guiora e altri 1972,1980) che assomma tutte le esperienze avute con la L1 durante l'infanzia, nell'avvicinarsi ad una seconda lingua si dovrebbero superare i confini di questo "io linguistico" e, in questo, gioca un ruolo l'inibizione, dove chi è meno inibito consentirebbe maggior permeabilità di questo "io". Interessante il metodo di sperimentazione: nel chiedere ai partecipanti di pronunciare una lingua non nota, si era somministrato del valium, che non ha avuto effetti, o alcol, che ha portato a miglior pronuncia, riducendo l'inibizione, inducendo maggior permeabilità dell'"io linguistico".

10.2. Fattori linguistici

Universali linguistici

Secondo Chini (2005: 49) gli Universali Linguistici hanno due interpreti: Chomsky e la Grammatica Universale e Greenberg con gli Universali del Linguaggio. La prima sarebbe lo strumento innato di cui siamo dotati e circoscrive e determina la grammatica di tutte le lingue. Si è già parlato del dibattito sull'accessibilità a questa Grammatica per L2. Per alcuni, Adjemian in testa, ogni nuova lingua ricreerebbe la sua grammatica basandosi su GU, per altri, sostenitori dell'accesso mediato da L1, come White, i parametri sarebbero settati come per L1 e in caso di evidenze contrarie verrebbero ri-settati.

Un aiuto a restringere il campo delle ipotesi sulla nuova lingua sarebbe fornito anche dagli Universali del Linguaggio, descrittori basati sulla comparazione di diverse lingue. Oltre a universali linguistici assoluti, ad esempio tutte le lingue

possiedono le vocali, ci sarebbero altre tendenze delle lingue, spesso a carattere implicazionale, per cui se si verifica A generalmente si verifica anche B, riscontrate negli studi tipologici, che, applicate all'acquisizione restringerebbero le opzioni a disposizione dell'apprendente andando a formare delle gerarchie di marcatezza, basate appunto su implicazioni, che andrebbero a formare una sequenza di acquisizione in L2 (Chini 1995: 112; Chini 2005: 49-50).

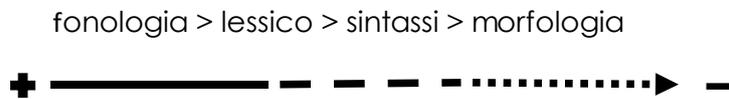
Marcatezza

Entrambe le teorie del paragrafo precedente sugli Universali Linguistici, si misurano col principio della marcatezza, che ha un ruolo importante nell'apprendimento della L2.

Per Greenberg il concetto di marcato / non marcato tipologicamente ha carattere pervasivo, in quanto si può applicare agli aspetti fonologici, grammaticali e semantici del Linguaggio (Greenberg 1975: 4). Le implicazioni di tratti A e B in termini di marcatezza vede il tratto A come marcato, mentre il tratto B come meno marcato, in quanto più diffuso, meno complesso. Greenberg riporta una considerazione di Zipf sul fatto che i tratti meno marcati appaiano più frequentemente, ovvero che, contenendo i tratti marcati qualcosa in più dei meno marcati, risultano più complessi e, per la legge del minimo sforzo, i tratti più complessi tendono a essere usati meno frequentemente (1975: 8). Limiti extralinguistici, quali memoria, apparato fonatorio, processing agiscono sugli individui in modo uguale, rendendo quindi per tutti più appetibili le scelte che comportano minor carico e appaiano più naturali. Da qui il perché i tratti marcati vengono appresi più lentamente e sono più fonte di errori (Chini 2005: 51-52).

Ad esempio per la fonologia il tratto sonoro per le occlusive in posizione finale è marcato e si è vista in effetti una maggiore difficoltà nella pronuncia delle finali sonore rispetto alle sorde (per esempio in sinofoni che non hanno occlusive finali o in ispanofoni). Per la morfologia, un altro esempio è fornito dalla categoria del genere che è più marcata rispetto al numero (Universale 36: "se una lingua ha la categoria del genere, ha sempre la categoria del numero"). Effettivamente apprendenti con L1 diverse mostrano maggior difficoltà ad apprendere il genere che il numero. Nel caso della sintassi si sono ipotizzate "scale di marcatezza",

- livello di analisi: il grado massimo di influenza si registra a livello fonologico e prosodico e va sempre più scemando lungo la progressione raffigurata (Chini 2005: 56):



- livello di competenza: il transfer da L1 agisce in momenti diversi, da subito a livello fonologico, più avanti a livello morfologico e da ultimo a livello pragmatico e testuale, con errori più resistenti alla correzione.

- marcatezza: secondo l'ipotesi della marcatezza differenziale di Eckman (1977) maggior difficoltà causeranno le aree di L2 diverse da L1 e più marcate, il grado di difficoltà sarà proporzionale alla marcatezza, non saranno difficili le aree di L2 diverse da L1 ma meno marcate. Ad esempio sarà più difficile recuperare per un tedesco la sonorità a fine di parola in inglese, mentre al contrario per un inglese sopprimere tale contrasto in tedesco non sarà difficile (Chini 2005: 57).

- prototipicità: c'è più facilmente *transfer* di forme di significato e uso più prototipico.

- distanza: il *transfer* è più probabile se si percepisce una vicinanza tra L2 e L1, mentre nel caso di grande distanza il transfer agisce come rallentamento nell'acquisizione di categorie assenti nella L1 (ad es. la flessione verbale per i cinesi).

- conformità alla naturalezza: il transfer in L2 è possibile se la struttura è conforme a principi naturali e se L2 offre un appoggio a tale struttura (*transfer to somewhere* di Andersen). Per esempio la tendenza a cercare trasparenza e biunivocità nell'uso dell'articolo "la" davanti a vocale invece di "l'" (Chini 2005: 54 e seguenti).

10.3. Fattori sociolinguistici

Provenienza

Una prima differenza è data dalla tipologia di individuo che si accosta alla nuova lingua.

Storicamente la lingua italiana è stata oggetto di studio per motivi culturali (il gran tour come incontro con l'arte e la cultura del nostro Paese o la formazione accademica presso le Università italiane) o per scambi di vario genere, non solo commerciali ma anche militari e religiosi.

Dagli anni '70 l'Italia da Paese di emigranti comincia a diventare un Paese di immigranti, dapprima da Albani, Africa e Oriente, poi dagli anni Novanta dall'Est Europa e dalla Cina.

Accanto al popolo degli studenti universitari che vengono a studiare in Italia o che si avvalgono di programmi Erasmus, accanto ai religiosi che studiano nei seminari e nelle Università ecclesiastiche a Roma, che rimangono due dei filoni degli studenti dell'Italiano in Italia (Diadori, Palermo, Troncarelli 2015: 43 e seguenti), si aggiunge questo nuovo gruppo di adulti stranieri che migrano per lavoro, per migliorare le proprie condizioni di vita. L'apprendimento della lingua, per questi gruppi, avviene generalmente e principalmente in forma spontanea ed è influenzato dalla coesione delle comunità, come ricorda Banfi (1993: 36) citando le comunità cinesi, capoverdiane, filippine. Tale coesione può fungere da ostacolo alla ricerca di integrazione, limitando i contatti con la cultura ospitante al minimo indispensabile. In questo caso la lingua è appresa solo negli elementi essenziali e utili per la sopravvivenza, si preferisce delegare solo alcuni membri ad apprendere di più. È questo il caso delle seconde generazioni, che entrano nel circuito dell'istruzione formale e faranno poi da interpreti per la comunità di origine.

Sistema sociolinguistico dell'Italiano

L'Italiano standard nell'Italia contemporanea è, soprattutto per quanto riguarda l'oralità, una chimera. L'immigrato si trova immerso in un contesto dove ben che vada entra in contatto con una varietà regionale della lingua, mal che vada entra invece solo in contatto con il dialetto locale. Questo può ingenerare parecchia confusione in un apprendente che si affaccia ad una lingua e si trova invece a dover affrontare due sistemi linguistici a volte molto differenti, senza neppure la capacità di discriminare l'uno dall'altro. Si tratta di una difficoltà oggettiva, che ho spesso incontrato io stessa. Immigrati che parlano perfettamente dialetto veneto ma non sanno una parola di italiano o che

mischiano le due lingue. Può essere anche un fattore di demoralizzazione soprattutto se si parte da una conoscenza della lingua maturata prima del viaggio in Italia, che non trova riscontro nella realtà in cui si è calati. È un disagio che investe dalle badanti alle infermiere delle case di riposo dai magazzinieri ai muratori e in generale tutti quegli ambienti in cui è il dialetto e non l'italiano la lingua madre.

All'immigrato può quindi accadere di trovarsi in situazioni dove l'italiano pressoché standard è la norma, come i collaboratori domestici di famiglie della medio-alta borghesia dei centri urbani a situazioni totalmente opposte dove la norma è un miscuglio dialetto italiano o dialetto dei contesti lavorativi più marginali con scarsa o assente "escursione diglottica" (Banfi 1993; 37-8).

Grado di istruzione

La presenza o meno di una carriera scolastica nel paese di origine può facilitare l'apprendimento di L2. Questo riguarda per esempio il fatto di aver appreso un'altra lingua europea che avvicina alla L2 (Banfi 1993: 36). Riguarda anche una più generale apertura e vicinanza all'apprendimento. Il fatto di aver avuto accesso ad un percorso scolastico, mi sono accorta nella mia esperienza di insegnamento, può essere determinante nel caso dell'analfabetismo, sia totale sia dell'alfabeto latino, ma anche nel far capire come svolgere degli esercizi sia di grammatica che situazionali per esempio, come i role-play o i compiti da svolgere in gruppo. Ho trovato grandi difficoltà nella capacità di astrazione e immedesimazione. La scolarizzazione è molto importante, secondo me, a livello di istruzione formale, può passare più in secondo piano in un contesto spontaneo, ma credo sia in ogni caso fortemente d'ostacolo e possa dar luogo a fenomeni di fossilizzazione.

Contesto

Una prima distinzione viene fatta tra contesto spontaneo e contesto guidato, nel primo caso il focus è verso gli aspetti comunicativi, nel secondo verso la correttezza formale. Il contesto è poi, in realtà, una serie di contesti, ognuno portatore di una sua varietà di lingua, la scuola, il lavoro, la religione, gli hobbies, che porteranno gli apprendenti a esiti diversi in base alle esperienze nei vari

ambiti. È possibile che in base all'esposizione alcuni ambiti restino appannaggio di L1 (il lessico familiare) ed altri, ad esempio quelli lavorativi di L2 (Chini 2005: 74). Trovo molto valida questa intuizione, perché io stessa l'ho sperimentata nello studio di alcune materie in inglese, proprio per il corso di Linguistica, ho infatti appreso dei termini specifici in un contesto, senza saperne l'esatta traduzione in italiano.

Il contesto è importante anche da un punto di vista affettivo, laddove si crei un clima piacevole, rilassato attorno all'apprendente di L2, questi tenderà a mettere in secondo piano l'ansia della prestazione e a far prevalere la voglia di stabilire relazioni, di fare comunicazione (Chini 2005: 74-75).

Input

L'input è tutto ciò che di L2 l'apprendente incontra nel suo percorso, orale, scritto, diretto o indiretto. L'input può essere compreso, ma non è detto che contemporaneamente venga utilizzato per l'acquisizione. È stata dimostrata l'importanza per la comprensione e la percezione della comprensione da parte dell'apprendente del *foreigner talk*, che consiste in semplificazioni, uso di termini più semplici, ripetizioni e frasi brevi che privilegiano la paratassi (Long 1985). Varia può essere però la natura di queste semplificazioni. Si è cercato in alcuni studi di isolare ad esempio la velocità, giungendo alla conclusione che pronunciare più velocemente ostacola la comprensione (Conrad 1989, Blau 1990, Griffiths 1990, Zhao 1997). Anche le pause tra i costituenti del discorso aiutano la comprensione. Le modificazioni dell'input più efficaci, infine, sono quelle che ripetono ed eventualmente spiegano rispetto all'input normale, o che offrono ridondanza e regolarità, non quelle che aggiungono dettagli abbondanti ma inutili (Pallotti 1998: 151 e seguenti). Infine prediligere le forme regolari ed evitare le espressioni idiomatiche sicuramente aiuta la comprensione (Chini 2005: 76-77). Chini (2005: 75 e seguenti) sottolinea come varie siano le letture che le varie teorie danno all'input.

Nel generativismo l'input è un mero innesco, un'evidenza che può essere positiva o negativa su cui si innesta il processo acquisizionale, che è autonomo.

L'input ha un ruolo decisivo nell'interazionismo, eventualmente associato a meccanismi innati o interni. Le ricerche (Gass, Madden 1985, Gass 1997) hanno

rilevato che la quantità dell'input influisce sulla velocità e presumibilmente sulla qualità dell'interlingua, data la pluralità di esempi, anche se ad oggi è certo solo l'influsso certo sul lessico e sulle formule. Il mancato effetto frequenza è evidente nel tardivo apprendimento di elementi della morfosintassi quali ad esempio gli articoli, sia che questo dipenda da scarsa salienza fonica o da scarsa utilità comunicativa. C'è poi il caso della fossilizzazione, dove, nonostante l'input fornisca continue evidenze, l'interlingua non progredisce. Anche la qualità è stata studiata come influsso sull'interlingua dell'apprendente, come visto nel contesto, le varietà a cui egli è esposto possono variare da varietà informali a più varietà alte. Sempre nell'ambito della qualità si è studiato come l'input da più fonti, orale, visiva, scritta ecc. sia più efficace. Contrariamente alla formulazione dell'input comprensibile di Krashen, è stato ipotizzato che sia l'input non comprensibile a stimolare la crescita in L2. Importante si è anche rivelata l'interazione con i nativi, lo *scaffolding* di Vigotskij, visibile nelle domande di controllo della comprensione, nelle costruzioni verticali, cioè quegli scambi su più turni in cui il dialogo è costruito dall'apprendente e dai suggerimenti, dalle riprese corrette di frasi del nativo.

Non è tuttavia indispensabile un input, comprensibile o meno, date le evidenze di acquisizione in mancanza di interazione e semplificazione, come l'apprendimento dai libri o dai media.

Output

Nella visione di Swain (1985) al pari dell'input anche l'output avrebbe la sua importanza, nella misura in cui la produzione dell'apprendente riceve feedback positivi o negativi, che spronerebbero verso l'autoanalisi e il miglioramento (Chini 2005: 79).

Variabili sociali

Anche in ambito sociale ha un peso l'età, per come l'individuo reagisce diversamente alle pressioni e influenze, nell'adolescenza si guarda più al proprio gruppo mentre nell'età adulta si guarda più alla società esterna, questo potrebbe i giovani a progredire velocemente per integrarsi coi propri pari e gli adulti a conseguire risultati migliori nella varietà standard. In realtà questo non è

del tutto vero e sembra più convincente la spiegazione neurobiologica per il fattore età) (Chini 2005: 71 e seguenti).

Altra variabile è il sesso, che sembra avere influenza nel senso che gli uomini sembrano utilizzare maggiormente forme non standard e le donne favoriscano l'interazione. Diversi studi hanno evidenziato maggiori successi di donne in L2. Non è semplice isolare questo fattore da altri, anche di altro genere, come ad esempio la segregazione di certe donne immigrate che possono sfruttare meno il contatto con i parlanti di L2) (Chini 2005: 71 e seguenti).

La classe sociale, campo attivo della sociolinguistica, non è molto studiata in L2, parrebbe, con criteri di test di tipo formale che la classe media abbia risultati migliori rispetto alle classi basse, mentre non ci sarebbero differenze per le abilità comunicative di base. In realtà sembra che la differenza sia data dalle esperienze, dalle opportunità, dall'atteggiamento rispetto a L2 e anche dall'utilità che se ne può trarre per la propria professione) (Chini 2005: 71 e seguenti).

L'identità etnica influisce su L2 nella misura in cui allontana o avvicina alla società di arrivo, chi appare più legato alla sua L1, quindi legato al gruppo etnico di origine è probabilmente meno disposto ad aprirsi e integrarsi nella nuova cultura (come teorizzato dalla teoria dell'acculturazione) (Chini 2005: 71 e seguenti). Un modello alternativo che considera sempre l'interazione tra gruppi di individui è il modello multidimensionale del gruppo ZISA. Una parte del modello interessava i fattori socio-psicologici dell'apprendimento. Si era visto che alcuni elementi della lingua, nonostante una dimensione evolutiva che favoriva sequenze di acquisizione comune, non venivano appresi tutti nello stesso ordine. Alcuni soggetti tendevano a semplificare la L2 quanto più possibile, mentre altri si uniformavano alle regole di L2. I secondi si erano rivelati essere quelli con maggiori scambi con la popolazione locale (tedesca), con atteggiamento più positivo verso la cultura di destino nella quale pensavano di restare a lungo. Viceversa gli altri mostravano sentimenti negativi e poco desiderio di integrazione (Pallotti 1998: 186-187).

CAPITOLO 11. CRITERI PER L'ANALISI DEI TESTI

11.1. Clitici

Primo studio su sequenze di acquisizione è quello di Monica Beretta sui pronomi clitici: mi, ti, si, gli, lo. (Giacalone Ramat 1986 in Chini 2005: 96-96) Si tratta di un fenomeno complesso, marcato, tipico di alcune lingue romanze, che riguarda forme sia pre che post verbali, con bassa salienza fonica, con uso a volta semplificato nelle forme dagli stessi parlanti nativi. Date le caratteristiche citate si deduce che l'apprendimento di questi elementi è lento, anche in italiano L1 e presenta per L1 e L2 la stessa sequenza (Beretta in Giacalone Ramat 1986: 336):

ci (essere) > mi dat., acc., rifl. > si impersonale/passivizzante > si rifl. > ti dat., acc., rifl. > lo > la > li > le > nessi me/te+ lo > nessi con ne (incerto) > ci locativo > gli dat. 3^a p.sing e pl. > ci dat., acc., rifl. > vi dat., acc., rifl. > le (a lei) > ne partitivo > ne accusativo genitivale > ne locativo > nessi di 3 clitici

Più che sulla frequenza nell'input, la base della sequenza è fornita da fattori semantico-pragmatici e da gerarchie tipologiche universali che contemplano la minor marcatezza. Men marcati sono infatti i pronomi di 1^a e 2^a persona, il dativo accusativo rispetto a genitivo e locativo, il maschile rispetto al femminile, il singolare rispetto al plurale. Il primo clitico della sequenza c'è, si spiega invece con la frequenza nell'input ed è probabilmente non analizzato.

Beretta (in Giacalone Ramat 1986: 348) rileva nel parlato un ordine il seguente ordine di frequenza (decrecente):

si imp./pass, rifl. - lo flesso > ci particella > mi dat., acc., rifl., > ti dat., acc., rifl., > ci dat., acc., rifl., e 1^a pl- > ne particella > vi 2^a pl. > gli dat. > le dat. femm. > vi particella

Da questa sequenza emerge, come unico punto di contatto con la sequenza di acquisizione vista in precedenza, l'alta frequenza del *si*, che può quindi essere considerata rilevante per l'apprendimento. A parte questo punto, non sembra essere la frequenza a influenzare l'apprendimento, quanto piuttosto fattori di ordine semantico e pragmatico, non legati alla lingua specifica, che Mayerthaler (1981) riconduceva alle seguenti categorie di basicità:

persona: 1^a e 2^a > 3^a

caso: dat e acc > loc. e gen. (ma per 1^a pers dat. > acc. e per 3^a pers acc. > dat.

genere: maschile > femminile

numero: singolare > plurale

11.2. Temporalità

"The experience of time is fundamental to human cognition and action. Therefore, all languages we know have developed a rich repertoire of means to encode time" (Klein 2009 in Toth 2020: 23). Da qui l'importanza dell'esprimere il tempo nelle lingue.

Con temporalità si designa la caratterizzazione temporale di eventi e viene normalmente considerata in base a tre elementi:

- riferimento temporale: la relazione tra il tempo dell'evento e il tempo della referenza, ossia quel punto nel tempo condiviso da parlante e ascoltatore. Nel caso in cui il tempo dell'enunciato corrisponda al tempo di referenza si parla di *origo* (deittica), oppure il tempo può essere ancorato a un evento, sempre noto a parlante e ascoltatore e facente parte della loro cultura (ad es. la nascita di Cristo) ma nel passato e allora si parla di *origo calendarica*. (Klein in Giacalone Ramat 1986: 131-32) Nell'ambito della categoria deittica, che situa quindi l'evento sull'asse temporale, il *moment of speech* si può avere un evento simultaneo, antecedente o posteriore.

- aspetto: fa riferimento alla compiutezza di un evento, che può essere visto nel suo svolgimento o a evento concluso.

- modo d'azione: caratteristica temporale dell'evento fissata nel lessico, può esprimere puntualità, duratività, incoattività ecc.

Nelle lingue romanze le relazioni temporali sono espresse con una ricca morfologia e complesse relazioni forma-significato, come per esempio in italiano dove la radice contiene l'informazione lessicale, tempo, aspetto e modo sono espressi da un morfema e persona e numero da un morfema successivo o nei tempi composti i tratti sono tutti espressi nell'ausiliare (tempo, aspetto, modo,

persona, numero) e l'informazione lessicale dal participio passato (Andorno 2003: 72 in Toth 2020: 23).

11.3. Modalità

La modalità è intesa nel senso dell'atteggiamento che ha il parlante nei confronti del proprio enunciato. È studiata dal punto di vista epistemico (nel grado di verità espresso) e deontico (il condizionamento sull'agente, doveri, permessi, comandi).

Nelle fasi iniziali, dove la morfologia ancora non è sviluppata si ricorre ad altri mezzi, pragmatico-discorsivi, prosodici o lessicali (forse, penso ecc.). Poi compaiono le marche grammaticali (condizionale, congiuntivo) a partire dalla frase principale, dove hanno maggior valore semantico, poi nelle subordinate, dove spesso hanno un puro carattere di dipendenza.

Per quanto riguarda i verbi modali, la sequenza è volere > potere > dovere, prima nell'uso deontico e poi in quello epistemico.

Beretta (in Giacalone Ramat, Crocco-Galèas, 1995) ha studiato l'evoluzione della correttezza nell'uso dell'imperativo, notando che le prime forme di uso corretto sono quelle dei verbi che presentano uguaglianza con l'indicativo (-ire/-ere) alla 2ª persona singolare, mentre con maggior difficoltà sono apprese le forme dei verbi in -are, inizialmente usate con la stessa desinenza dell'indicativo e le forme di cortesia (Chini 2005: 99).

11.4. Persona

Inizialmente è espressa lessicalmente, dai pronomi personali (io, tu, lui) con verbo non coniugato, solo in fasi postbasiche acquisisce marche morfologiche con possibili sovrestensioni (Chini 2005: 99).

11.5. Morfologia nominale

Il nome è una parte del discorso dotata di funzione referenziale, rimanda cioè al mondo extralinguistico o linguistico, a entità generalmente stabili nel tempo

(Givon 1979c: 320-321 in Giacalone Ramat 2003: 37). Strutturalmente è la testa del sintagma nominale (SN) e può avere categorie morfologiche che si riflettono sugli altri costituenti del SN e sulla frase. In italiano le categorie morfologiche relative al nome sono il genere e il numero a cui si aggiunge anche quella di definitezza, che determina la scelta dell'articolo.

Le tre categorie anche se apparentemente simili nelle realizzazioni morfologiche, hanno rimandi linguistici diversi: il genere si pone a livello lessicale, in quanto suddivide il lessico, anche i prestiti, nei due generi maschile e femminile.

Il genere in italiano può avere:

- una base semantica, legata al genere biologico, tipicamente con esseri animati, come segretario, segretaria o per campi semantici, come mesi, monti, fiumi al maschile e città, Stati al femminile;
- una base formale, dove la classe flessiva è indice del genere, quindi i nomi in -o/i sono maschili e i nomi in -a/-e sono femminili, molto indicativa in quanto, da dati di Thonton, Iacobini, Burani (1994 in Giacalone Ramat 2003: 39), rappresentano circa il 70% del lessico, oppure certi suffissi (-tore maschile, -zione femminile ad esempio) che assegnano al nome derivato il genere;
- una base arbitraria, meno frequente, (circa il 20% del lessico) rappresentata dai nomi in -e (il cuore, la luce).

Il genere del nome influenza altri elementi quali quelli riferiti al nome, i target dell'accordo (articolo, aggettivi pronomi) e i predicati (aggettivi predicativi, participi, ecc.)

Il numero non ha base lessicale (tranne nei *pluralia tantum*, nei nomi collettivi e nei nomi massa non numerabili) ma ha la funzione referenziale di distinguere tra una o più entità. Viene espresso con mezzi morfologici o lessicali, i quantificatori indefiniti o numerali (tanti, due, qualche ecc.).

La definitezza, pur non flessiva, è importante perché rivelatrice del genere e del numero del nome che identifica. Non è determinata da lessico o grammatica ma da esigenze pragmatiche di distinguere tra elementi noti ai parlanti o meno, o di valore generico o non specifico.

Da queste premesse si possono intuire quali siano le difficoltà dell'apprendente che dovrà districarsi tra le categorie di cui sopra, andando a riconoscerne nell'*input* regolarità quali la necessità di attribuire un genere ad ogni nome, di

dover spesso associare un articolo al nome, di dover estendere l'accordo agli elementi che da esso dipendono, dell'esistenza di paradigmi delle forme flessive, spesso complicati dalla natura fusiva dell'italiano. (Giacalone Ramat 2003: 37 e seguenti) Sembra essere più trasparente l'aggiunta di un morfema sempre uguale come nello spagnolo e nell'inglese.

Per quanto riguarda l'ambito morfologico gli studi sull'apprendimento di L2 si sono concentrati sul genere e sul numero.

In particolare la categoria di numero sembra sia la prima a manifestarsi e con minori problemi rispetto al genere. Quindi **numero > genere**, in linea con l'Universale 36 di Greenberg "se una lingua ha la categoria di genere, ha sempre la categoria del numero."

Nelle primissime fasi tuttavia, anche il numero non è usato o è usato inconsapevolmente su imitazione dell'*input*, o ancora viene espresso con mezzi lessicali, cioè mediante anteposizione di un numerale che fornisce l'informazione di quantità.

In seguito appare la desinenza del plurale meno marcato, **-i > -e** sui nomi e poi anche sugli elementi che dipendono dal nome. Questo tipo di accordo è solo sintattico, non ha significato. (Chini 2005) Sembra che appaia tra il mese e l'anno di esposizione, in dipendenza anche da L1, che se non conosce la categoria di numero, come il cinese, ostacola l'apprendimento. È possibile comunque che rimangano dei dubbi anche in fasi più avanzate, per il carattere fusivo delle desinenze che assommano tratti di numero a tratti di genere (ad es. nel plurale *persone*, *ponti*) (Giacalone Ramat 2003).

In una prima fase l'interlingua non conosce il genere, le marche morfologiche sono usate in modo non consapevole e con possibile generalizzazione di quanto riconosciuto come tipicamente italiano, la desinenza in *-a*.

Quando si comincia a fare analisi dell'*input* si individuano le desinenze più frequenti *-a/-o*, mentre *-e* è più problematica.

L'ordine di acquisizione del genere è individuato in base a criteri:

fonologici (-o/-a) > semantici (sesso) > morfologia derivazionale (suffissi)

Per l'accordo sintattico la comparsa è più tardiva, con incertezze e segue l'ordine:

pronome 3^a p.sing (lui/lei) > articolo (determinativo > indeterminativo) > aggettivo attributivo > aggettivo predicativo > part. passato

Prevale inizialmente l'aspetto semantico su quello sintattico. Quest'ultimo è condizionato dalla distanza dal nome-controllore: risulta più facile apprendere gli accordi di elementi più vicini al nome, articolo e aggettivo, che non di quelli più distanti, tra sintagmi, come i predicati.

La minor marcatezza del pronome rispetto al nome è confermata dall'Universale 43 di Greenberg (1976) "se una lingua ha categorie di genere nel nome, ha categorie di genere nel pronome".

La vicinanza di L1 può facilitare l'apprendimento e renderlo più rapido ma può anche causare transfer negativi.

Si possono riconoscere, nello sviluppo delle categorie nominali, le seguenti fasi:

- una prima fase pragmatica e fonologica, in cui è importante la comunicazione e quindi il lessico, in cui genere e numero non vengono considerati, ma le desinenze si cominciano a notare come regolarità fonologiche di finale di parola italiana. La prima individuata sembra essere la -a, soprattutto in certi apprendenti molto iniziali che tendono a sovraestenderne l'uso. Vale anche per l'articolo "la" che è il primo a comparire, probabilmente in virtù della struttura sillabica CV, più in linea con la struttura sillabica italiana, per la stessa ragione sono favoriti nella comparsa, anche se in misura minore le e una. Al contrario gli articoli il, i costituiscono una sillaba atipica e sono anche poco percepibili nell'input (hai comprato (i)l pane). Anche la vocale centrale /a/ favorisce la scelta dell'articolo, che viene percepito come forma base, non tanto per il suo essere marca del femminile. Se articoli e clitici tendono a essere omessi o a essere usati in modo scorretto in questa fase, sono invece già presenti i pronomi tonici di terza persona, usati correttamente, perché fanno riferimento al sesso del referente più che a un accordo formale.

- una fase lessicale dove compaiono principalmente marche di numero (numerali, quantificatori) e definitezza (dimostrativi, articoli) ma non c'è ancora attenzione alla flessione del nome e dei target. Per indicare il numero vengono usati numerali e indefiniti seguiti da una forma non marcata del nome (singolare ma a volte anche plurale non analizzato). Compaiono gli articoli, indefiniti prima, seguiti dai dimostrativi, soprattutto in sinofoni e poi dai definiti.

- una fase (proto)morfologica con identificazione delle marche morfologiche di numero e genere più tipiche, con riconoscimento del non marcato maschile singolare che può essere sovrasteso. Si individuano le classi presenti nel lessico (-o/-i, -a/-e), traguardo indispensabile per la creazione della categoria genere.
- una fase morfo-sintattica con marche di accordo del nome anche sugli elementi legati ad esso. Prima l'articolo (determinativo > indeterminativo), poi gli aggettivi nel SN e a seguire su quelli esterni (predicativo > participio passato) (Chini 2005: 99-101; Giacalone Ramat 2003: 37-69).

L'articolo in italiano va sempre accordato in genere e numero con il sintagma nominale e spesso, essendo quasi sempre obbligatorio, è la "prima e più frequente spia sintattica del genere nominale [...], l'unica nel caso di nome di genere comune (atleta, cantante, psichiatra, farmacista)" (Chini 1995: 93). Pur così diffuso nell'input l'uso dell'articolo presuppone che l'apprendente ne abbia capito la funzione, i contesti d'uso, le regole di accordo e gli allomorfi. Il paradigma del maschile risulterà più complicato perché più numeroso e perché l'allomorfo più frequente (il, un) non presenta la marca di genere tipica associata al maschile "-o". Nel plurale poi è "esiguo fonicamente" e privo di laterale (Chini 1995: 93-94).

11.6. Negazione

Gli studi sulla sintassi della frase di Bernini (1996) hanno messo in luce la sequenza di sviluppo di forme negative (ordine nell'accezione di Ellis):

no > non > niente > nessuno > mai > neanche > mica

dapprima no viene utilizzata da sola e poi associata a un elemento della frase che si vuole negare, prima o dopo di esso.

Benini ha evidenziato anche una sequenza in senso stretto, sempre nell'accezione di Ellis, sullo sviluppo temporale della forma negativa (in Perdue: 2000):

fase post basica

no >

no; no/non+X; X+no >

no; non/no+X; X+no; non/no+V; >

fase prebasica

fase prebasica

fase basica / post-basica

no; non/no+X; X+no; non/no+V; non V mica

fase post basica

dalle aggiunte sottolineate si può evincere che con lo sviluppo, le fasi precedenti non vengono abbandonate ma ne viene ristretto il campo e limitato l'uso fino ad arrivare all'uso conforme alla lingua target.

In italiano la negazione è generalmente posta prima dell'elemento negato, in linea con le tendenze universali ed è quindi meno problematica rispetto ad altre lingue a negazione posta dopo l'elemento.

Inizialmente la forma no è sostituita da non con la copula e il c'è, poi si passa anche al verbo generico per estendersi poi a elementi non verbali (Chini 2005:102).

11.7. Connessione interproposizionale

Si è occupato di questo aspetto, che supera il livello frasale, il progetto di Pavia. Si ha inizialmente un livello zero di pura giustapposizione, seguito da un primo collegamento con paratassi (e, ma, poi, meno frequente anche) a cui fa seguito la subordinazione di tipo avverbiale (tempo, causa, fine), che spesso precede la completiva e la relativa. (Chini 2005:102-103). In termini tipologici la comparsa delle subordinate avverbiali per prime si può spiegare con il fatto che non sono incassate (Lehmann 1988 in Banfi 2003:68-69) e sono dunque più semplici rispetto a completive e relative. Le avverbiali causali e temporali sono introdotte da un subordinatore (perché, quando) ed hanno una forma verbale non tipica della subordinazione ma che può apparire nelle principali, che viene definito di tipo *balanced* (Stassen 1985, Cristofaro 1988 in Banfi 2003:69). Le finali, anch'esse abbastanza precoci (per +infinito), si possono spiegare in termini tipologici per lo

stretto legame semantico tra predicato della principale e subordinata finale che predice il verbo all'infinito. (Banfi 2003:69).

Nelle avverbiali l'ordine di acquisizione è:

causali > temporali > finali > ipotetiche > concessive

con connettori che appaiono nell'ordine:

perché > quando > se, per + infinito > anche se

meno frequenti e più tardivi:

che (causale), poiché > prima che, dopo che > appena che > dato che > siccome, se (interrogativo).

Le complete implicite sono precoci (potere, dovere, cominciare a, volere, + infinito).

Le complete esplicite sono più tardive (soggetto e oggetto rette da che). Queste vengono in un primo momento realizzate con una ripresa della parte da relativizzare o con sua sostituzione in forma di pronomi, ad es. c'è un mio amico + lui si chiama Lorenzo (Markos) (Chini 2005: 103).

Come si è visto prima, le relative seguono le avverbiali ed emergono nella fase post-basica, nell'ordine:

relative sul soggetto > sull'oggetto diretto, a seguire sull'oggetto indiretto > sull'obliquo > sul genitivo

che però possono presentare la forma "che" per tutti i casi, e sono quindi meno corrette. (Chini 2005: 102-103)

Berruto (2001 in Banfi 2003: 69) in uno studio su 26 apprendenti italiano L2 con L1 diverse, individua la seguente sequenza nelle connessioni interfrasali:

è > perché, 0 +inf. > ma, quando > che (rel), per + inf. > poi, che (compl) > dopo, se (ipotetico) > come, allora > però > o, così, a +inf. > dove (rel), (che) cosa > di + inf., chi (rel), anche se > senza + inf

Da qui Berruto conclude che la sequenza si rivela essere giustapposizione, seguita dalla coordinazione copulativa, poi dalla non copulativa e subordinazione che precede la relativa (rel e comp).

11.8. Anafora

Altro mezzo a livello del discorso, per legare le frasi è l'anafora, che si basa sulla "scala di accessibilità del *topic* di Givon (1983): più è vicino il referente, minore è la ripresa anaforica, basterà l'accordo del verbo o un pronome clitico, mentre se la distanza del *topic* è maggiore si ha il ricorso a mezzi lessicali.

Anche gli apprendenti seguono questi principi, con un ricorso maggiore, però, nelle prime fasi, a mezzi forti anche quando non necessari, sintagmi pieni e pronomi tonici. Con una maggiore sicurezza a livello morfosintattico, conquistata nelle fasi successive, gli apprendenti mostrano maggiore aderenza all'uso dei parlanti nativi, con clitici, accordi verbali e soggetti zero.

Le due competenze, morfo-sintattica e testuale, mostrano quindi un forte legame e la padronanza dei mezzi di coesione testuale, ancora poco studiata, è raggiunta tardivamente e presenta influenze di L1 (Chini 2005: 103-104).

11.9. Ordini sintattici marcati

Si tratta di ordini che non rispettano l'ordine tipico SVO e richiedono sia una competenza pragmatica che pragmatico-testuale, perché tipici di uno specifico uso della lingua, come introdurre un referente, usare un focus particolare su una parte della frase.

Le prime strutture coinvolgono gli ordini presentativi verbo-soggetto VS (esserci + soggetto, V inaccusativo + soggetto), che richiedono la semplice inversione; poi si aggiunge la pseudo relativa (ad es. c'è un uomo che va in città) che serve a introdurre i nuovi referenti; la frase scissa è più rara anche perché si usa in particolari contesti di focus contrastivo (ad es. è l'uomo che va in città, non la donna); ancora più tardive, seppur abbondanti nell'input, le dislocazioni a sinistra, probabilmente per l'associazione richiesta ad un clitico (il libro, l'hai preso tu?), vengono tuttavia usate per il ruolo importante che svolgono, magari omettendo il clitico; molto rare, anche nell'input, le dislocazioni a destra e le pseudoscisse.

In breve:

ordini presentativi > frasi scisse > dislocazioni a sinistra > dislocazioni a destra > frasi pseudoscisse (Chini 2005: 104-105).

11.10. Preposizioni

L'acquisizione di strutture di una lingua per una L2 è soggette all'interrelazione tra maggiore/minore complessità cognitiva la maggiore/minore complessità dal punto di vista linguistico della forma. Anche in L1 è stato indagato il problema, ad esempio Slobin (1976) confrontando bambini bilingui ungherese/serbo-croato nell'apprendimento delle espressioni locative ha rilevato che vengono appresi prima i casi in ungherese (prima dei due anni) rispetto all'uso preposizione + flessione del serbo-croato, quindi a parità di sviluppo cognitivo, una forma linguistica può risultare più ostica di un'altra. L'identificazione di quali strutture possano risultare più o meno accessibili dal punto di vista formale è di grande importanza anche per L2. Non è tuttavia ancora uniforme la risposta, che va dall'analisi dell'input, alla salienza fonologica, alla trasparenza (una forma una funzione).

La categoria delle preposizioni italiane viene esaminata alla luce di questi elementi nell'articolo di Daniela Callieri (2012).

In italiano le preposizioni indicano relazioni tra parole e hanno uno status intermedio tra lessico e grammatica, tanto che si potrebbero disporre su una scala che va dalla massima semanticità, significato chiaro e bassa polisemia (ad es. "con") alla massima grammaticalità, alta polisemia e multifunzionalità (ad es. "a", preposizioni che introducono subordinate implicite) il cui significato è intuibile solo grazie alle parole che vengono messe in relazione e al tipo di reggenza. Inoltre le preposizioni possono realizzare opposizioni, una sorta di coppie minime, vanno dunque selezionate dal parlante, ad es. rido di te, rido con te, oppure possono essere selezionate obbligatoriamente dal verbo, senza nessun valore semantico e non sono selezionate dal parlante (andare a, libero di ecc.). Vengono indicate come [+/- Selezionate]. Pur avendo un ruolo centrale a livello sintattico ed essendo molto presenti a livello distribuzionale nella lingua, visto il loro ruolo di mettere in relazione elementi, sono tuttavia spesso definite accessorie, da un lato in diacronia per motivi storici, che vedono il loro emergere

tardivo nella lingua, dall'altro perché possono ed effettivamente vengono spesso omesse, nelle fasi iniziali dell'apprendimento, senza che il significato della frase venga meno. come un fenomeno così presente e complesso possa essere acquisito è oggetto dell'articolo della Callieri, che si interroga su alcuni punti: da un lato l'alta presenza nell'input deporrebbe a favore di un apprendimento precoce, dall'altro la loro oscurità e complessità farebbe pensare al contrario; le preposizioni non selezionate, meno stabili e frequenti, potrebbero essere apprese più tardi delle più stabili selezionate, tuttavia le prime sono portatrici di significato e meno polisemiche rispetto alle seconde più opache, altamente polisemiche, arbitrarie e soggette a sforzo mnemonico, automatico più che cognitivo.

Da un'analisi del parlato sono state messe in ordine di frequenza da De Mauro (1993) come:

di > a > in > per > da > con > su > tra

Ma in che sequenza vengono apprese in L1 e in L2?

In L1, essendo elementi di relazione, nelle prime fasi della lingua, il cosiddetto stile telegrafico, vengono omesse. Lo studio di Cipriani et al (1993) suddivide in tre categorie le preposizioni, quelle con valore semantico (locative e non locative), sintattico (selezionate e non selezionate), che reggono una frase implicita, con mero valore connettivo. Le prime a comparire sono quelle selezionate dai verbi più comuni (a, in), rare quelle con l'infinito o con la copula, stranamente poco utilizzate quelle a carattere locativo. Successivamente l'uso si fa più frequente, con errori che evidenziano un effettivo processo cognitivo e non un'imitazione, prevalenza ancora di preposizioni selezionate, con comparsa di quelle che legano sintagmi nominali (la casa della bambola) e di quelle seguite da infinito. Antelmi (1977) vede, dopo l'iniziale fase di omissione, una fase in cui sono presenti preposizioni associate a luogo, compagnia e possesso, mentre Calleri (1977) vede molto precoci le preposizioni + infinito (verso i 2 anni) che seguono di poco le preposizioni + sintagma nominale, in linea con una selezione dovuta all'elemento reggente più che a libera espansione.

In L2, Bernini (1987) segnala, dopo la fase di omissione, una comparsa di preposizione + SN seguita più con maggior lasco temporale che in L1 da preposizione + infinito. Le prime preposizioni usate sono quelle con significato

chiaro (con, per, di), in ordine diverso rispetto a quello evidenziato dalla frequenza nell'input. Martinetti (2002) in uno studio su 7 adulti rumeni evidenzia un andamento inversamente proporzionale tra competenza e omissione in preposizione + SN. Nello specifico, per i primi stadi, rileva in termini di frequenza d'uso, la sequenza a > con > in, mentre di, per e da appaiono più tardi. Per apprendenti più avanzati l'ordine è di > a > in e successivamente con > da > per > su. Nell'uso di P+INF si evidenzia un uso molto tardo, con uso maggiore di di e a (con errori), meno frequente ma di uso più corretto per. Inizialmente poi prevalgono le preposizioni non selezionate, che restano anche in stadi più avanzati il gruppo maggioritario, anche se vengono affiancate dalle preposizioni selezionate. A completamento del quadro lo studio di Bagna (2004) su stadi molto avanzati di apprendenti, considera la presenza di errori d'uso (che appaiono in bassa percentuale 5-6%) e si riscontrano nella scelta errata della preposizione che vengono viste come fossilizzazione (dovuta probabilmente a influenza di L1) o come derivate da input di varietà non standard. Non frequenti sono i casi di aggiunta di preposizione ove non necessaria, soventemente di, rari gli errori di reggenza verbale, raro anche il caso di aggiunta di preposizione dopo il verbo e di probabile derivazione da L1 (ispanofoni e portoghesi nei confronti di a).

La differenza tra L1 e L2, per le preposizioni con valore semantico, sta principalmente nel fatto che il L2 lo sviluppo cognitivo è già solido e per l'apprendente si tratta di ricodificare in un'altra lingua quanto già noto, mentre per le preposizioni selezionate interviene la specificità di ogni lingua, può quindi essere d'aiuto la frequenza nell'input o la somiglianza con L1. L'input, in particolare, ha un ruolo importante in questo campo in bilico tra lessico e grammatica, in particolare gli studi su bambini inseriti in contesto infantile-scolastico ha dato risultati parzialmente differenti, che ho ritenuto non essenziali per la presente trattazione.

11.11. La fonologia

Nel valutare la competenza di un apprendente L2 il primo approccio è quello relativo alla pronuncia, criterio che può essere fuorviante in quanto bambini

inseriti precocemente in ambiente scolastico possono esibire una pronuncia quasi nativa, ma un basso livello di comprensione, mentre a stranieri con pronuncia "da straniero" può essere falsamente attribuito un basso livello di competenza/comprendimento. L'ambito dell'apprendimento fonologico di una L2 è uno dei primi a chiudersi, nell'ipotesi del periodo critico o dei periodi sensibili, ed è fortemente soggetto a fossilizzazione.

Questo importante aspetto viene studiato nell'articolo di Lidia Costamagna (2012). La fonologia dell'interlingua, nei suoi tratti prosodici e segmentali rende riconoscibile la L1 di partenza e anche l'area geografica del parlante, spesso con scarsa consapevolezza in proposito dello stesso. L1 dunque influenza la pronuncia di L2 dal lato prosodico (sillaba, accento, ritmo, intonazione) sia per la presenza o assenza di suoni vocalici o consonantici nella L1 rispetto a L2. Con la sola analisi degli errori, attraverso la comparazione dei sistemi di L1 e L2 non si giunge ad una spiegazione esaustiva, in quanto alla fonologia dell'interlingua contribuiscono anche principi universali e marcatezza. Eckmann (1977) nella sua *Markdness Differential Hypothesis*, mette in relazione la marcatezza con le aree che rappresenteranno maggiore difficoltà, in particolare quando differiscono anche dalla lingua nativa. Esempio di marcatezza, in quanto a rarità e complessi per il modo di articolazione, sono ad esempio i suoni italiani [ts, dz] che presentano tempi lunghi di acquisizione per parlanti di diverse L1.

Lo sviluppo del sistema fonologico dell'interlingua di un apprendente dipende da diversi fattori, esterni, quali la qualità e quantità dell'input, contesto d'uso (lettura di parole dove può essere maggiormente controllata o conversazione dove il controllo è minore) e fattori interni (attitudine, motivazione, personalità). Un fattore che influenza la pronuncia e la percezione uditiva, già Trubetzkoy (1939) rilevava che la percezione di L2 è filtrata da L1, quindi si percepiscono i suoni che si conoscono. Ne consegue che lo sviluppo della percezione uditiva sia fondamentale nell'apprendimento di L2, rappresentata da schemi intonativi, posizione dell'accento, fonemi sconosciuti a L1, differenze con i fonemi di L2. Dagli anni Novanta sono state rivalutate le capacità percettive degli adulti, prima considerate ormai irrimediabilmente settate su L1, rilevando che è ancora possibile per gli adulti percepire contrasti fonologici di L2 in base al grado di esposizione e a tempi e modi di utilizzo (Strange 1995). Più difficile è la percezione

di suoni simili tra le due lingue, a causa della minore salienza che attiva minore attenzione, l'apprendente continua quindi a usare i suoni della propria L1, non creando una nuova categoria fonologica.

L'analisi degli errori è utile per capire le difficoltà incontrate dagli apprendenti, siano essi nell'orale o nello scritto, che può ugualmente evidenziare dei malintesi nella percezione.

Uno degli errori presenti è a livello sillabico, con violazione della fonotassi della L2, spesso per influsso di L2 dove le regole delle sequenze fonologiche possono essere diverse. Se il parlante nella L2 trova strutture più complesse di quelle a cui è abituato può cercare di semplificarne la struttura, producendo errori quali assimilazioni (*palla* invece di *parla*), epentesi (*salutare* al posto di *saltare*), metatesi (*treza* per *terza*), cancellazioni (*paro* per *parlo*), sostituzioni (*rape* invece di *l'ape*).

Un altro errore riguarda la diversità di combinazioni ammesse in L1 e non in L2, ad esempio nello spagnolo e nel portoghese non è ammessa la s "impura" a inizio di parola ed è quindi sempre preceduta da una e (ad es. *escusa*), in italiano /s/ prima di /m,l,n/ è sempre sonora, al contrario dell'inglese dove è sempre sorda, in italiano non si può avere [z] + vocale, cosa invece ammessa in tedesco. Queste differenze tra L1 e L2 sono spesso oggetto di transfer.

Un'altra differenza che crea transfer e quindi errori nella L2 è l'allungamento consonantico, vi sono lingue in cui esso non è un tratto distintivo, come invece in italiano e quindi non viene percepito dall'apprendente, come per esempio in inglese, francese e tedesco dove ad un raddoppiamento grafico non corrisponde una durata doppia nella pronuncia, o non è un fenomeno così presente come in italiano dove sono 15 le geminazioni con valore distintivo e cinque con valore non distintivo, mentre ad esempio per estone e giapponese riguardano pochi fonemi.

Anche la prosodia può causare difficoltà, fino a compromettere la comprensione, ad esempio nella mancata intonazione delle domande o in parlanti di lingue che appartengono a diverse classi ritmiche, come l'inglese che essendo lingua *stessed-timed* e non *syllabe-timed* causa un indebolimento eccessivo delle vocali non accentate italiane.

Un problema per gli apprendenti, soprattutto di lingue tipologicamente distanti come quelle orientali, è la scarsa salienza di diverse parole monosillabiche, quali ad esempio gli articoli, che non vengono o vengono inglobati nelle parole vicine, per cui è anche complicato, oltre che distinguerli attribuire loro un valore e apprenderne quindi significato e uso. Gli articoli vengono spesso omessi nel parlato, nello scritto e addirittura nella lettura.

CAPITOLO 12. ANALISI DEGLI ELABORATI

Dopo l'exkursus teorico dei capitoli precedente, segue questa ultima parte che vede applicazione delle nozioni teoriche alla pratica della produzione di apprendenti di italiano come L2 con diverse L1 di partenza.

Una parte di questi sono studenti della scuola dove insegno, una parte sono studenti di una mia amica, una è una mia ex-collega, tre sono persone che non vivono in Italia, due di queste ci hanno vissuto per diversi anni, una ha solo studiato italiano.

Il compito assegnato era quello di descrivere tre vignette dal corpus VALICO (www.valico.org) possibilmente in forma orale o, se in forma scritta, la preghiera era che fosse presentata come una produzione spontanea, poco studiata.

Molti elaborati mi sono stati inoltrati su whatsapp, in alcuni era evidente una traccia scritta mentre altri erano più spontanei, alcuni sono stati registrati durante una lezione, quindi con un minimo di disturbo dall'ambiente, alcuni, arrivati in forma scritta hanno, chi più chi meno, rispettato la consegna di mantenere un parlato non costruito.

Ho trovato molto interessante la parte della raccolta, perché anch'essa mi ha permesso di verificare alcuni punti delle teorie riportate nelle pagine precedenti. Innanzitutto, direi, i fattori interni all'individuo. Ho notato una forte influenza del fattore affettivo, in particolare nella paura di fare brutta figura e nel voler quindi impressionare positivamente, in quella che si può definire ansia da prestazione che ha dato dei risultati inaspettati in soggetti di cui conoscevo capacità e percorso. In particolare l'apprendente moldava, molto preparata, estremamente attiva e partecipativa durante le lezioni, con buon lessico e buona capacità di esposizione, trovatasi di fronte al microfono ha mostrato grande timidezza, grande incertezza, molti sono nel testo i *non so* e il tono dell'audio è titubante. L'apprendente pachistana e quella del Perù, arrivate da pochissimo in Italia, hanno fatto delle produzioni al di sopra delle loro normali produzioni orali, segno di preparazione dell'elaborato ma anche di grande motivazione all'apprendimento della lingua anche attraverso uno studio approfondito personale (il passato remoto sicuramente non è stato usato in classe e non è certamente disponibile nell'input). La stessa prestazione al di

sopra del normale orale, piuttosto incerto, associata però ad un livello di comprensione molto elevato, è quella dell'apprendente brasiliano, che ha deciso di presentare infatti uno scritto, evidenziando la volontà di mostrare le proprie potenzialità piuttosto che il reale livello di produzione orale. In queste considerazioni mi è venuto alla mente il modello del monitor di Krashen, che sembra proprio di vedere all'opera in questi casi in cui la possibilità di avere il tempo di controllare la lingua e di pensare alla produzione, caratteristiche dello scritto, fanno davvero la differenza nella produzione, lo stesso vale per l'apprendente moldava, che, al contrario, ha dovuto buttarsi e, complice l'ansia, ha ottenuto un risultato al di sotto delle sue reali capacità.

A livello di spigliatezza i fattori che hanno maggiormente pesato sono stati, secondo me, in parte l'età e in parte la socializzazione. Nei tre apprendenti (bambini-ragazzi) inseriti a scuola, anche se non da molto, non si notano toni ansiosi, ma, anzi, una certa giocosa fluidità, non c'è paura di perdere la faccia, c'è naturalezza che si percepisce anche in una lingua che si sente non essere la loro. L'altro fattore, che può essere valido anche per i bambini-ragazzi, visto il contesto scolastico, è l'inclusione sociale, cioè l'uso della lingua nella società, con i parlanti nativi e in vari contesti, piuttosto che in contesti familiari o ristretti. L'apprendente russa lavora in un ufficio, ha una figlia inserita all'asilo ed è spostata con un italiano (con cui fino all'arrivo della figlia parlava però in inglese), la lingua la usa per muoversi nella società, come i tre bambini. Anche l'apprendente brasiliana più giovane è iscritta ad una università italiana e la lingua la usa per lo studio e per i rapporti con gli altri studenti. Nel caso di persone non ancora inserite nel mondo del lavoro o inserite in contesti di lavoro a interazione ridotta come può essere una badante, l'uso della lingua è anch'esso ridotto.

Anche il livello di istruzione ha fatto la differenza. Avevo già notato, nella mia esperienza di insegnamento, che dare per scontato non è mai la strada giusta, perché, se non condividi la stessa formazione, potresti non capire le istruzioni, i compiti, il modo di pensare. Le descrizioni che sono emerse da queste vignette hanno confermato senza dubbio quanto sia importante il percorso formativo avuto nel paese d'origine. Le vignette, pur con qualche possibile interpretazione lievemente diversa, mi erano sembrate abbastanza intellegibili, mentre sono

state inventate delle descrizioni molto fantasiose e poco aderenti alle immagini. Per esempio, la ragazza nigeriana ha completamente travisato la storia dello scontro, mischiandola con elementi della sua cultura d'origine. Non molti hanno capito che, nel sogno, l'uomo fantasticava sul suo capo, cosa che mi sembrava invece evidente dai tratti del disegno, qualcuno non ha neppure capito che si trattasse di un sogno. Il fumetto evidentemente, con le sue regole di narrazione, non è un elemento condiviso come immaginavo.

12.1. Analisi clitici

Nell'analisi dei clitici ho seguito due prospettive:

- vedere se la sequenza di acquisizione dei paragrafi precedenti risulta rispettata anche per gli studenti analizzati
- nello specifico, verificare che tipo di errori vengono commessi con i clitici, focalizzando l'attenzione su tre aspetti, omissione, inserzione, errata selezione.

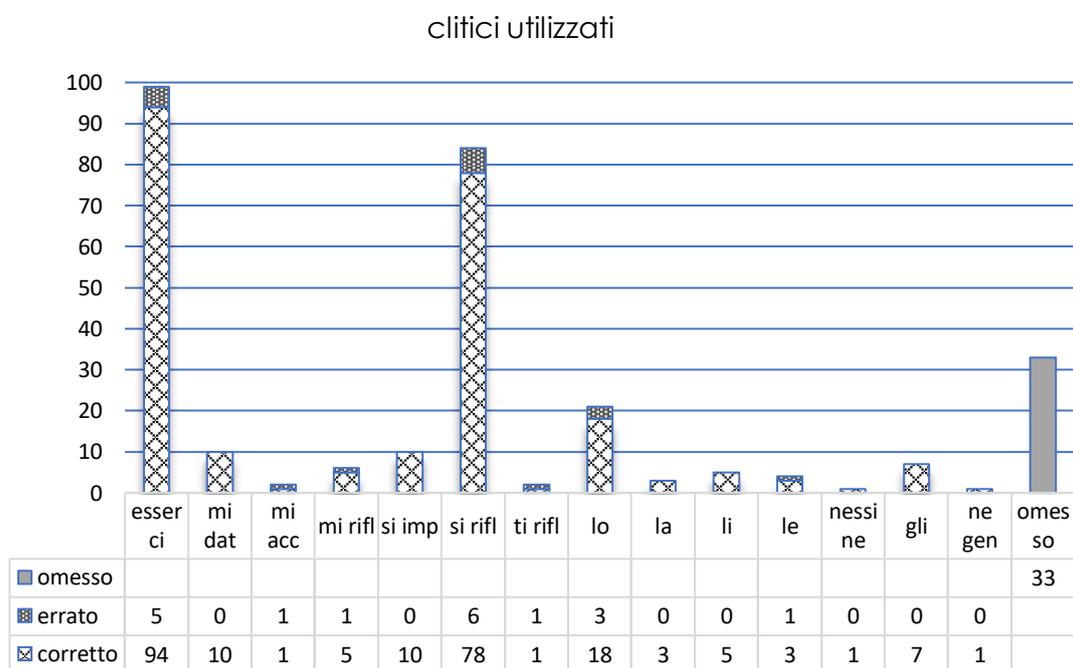


Grafico 1. Clitici totali utilizzati nei testi, divisi per tipologia e con suddivisione corretto-errato

Nel primo grafico si può osservare, nell'asse orizzontale, la sequenza di acquisizione dei clitici, sono stati tolti i valori a zero, mentre le barre verticali

rappresentano per ogni clitico l'uso corretto e l'uso errato. A parte sono state considerate le omissioni, senza specificare ulteriormente, dato che saranno oggetto dell'analisi seguente.

La tabella con l'analisi dettagliata è consultabile in appendice (Tabella 1).

Dall'analisi complessiva dei tre racconti fatti dai 21 apprendenti, risulta, a colpo d'occhio, molto chiaramente una prevalenza di uso di *c'è* / *ci sono*, a conferma che il clitico risulta il primo nell'ordine di acquisizione. Solo due apprendenti non ne fanno uso, l'apprendente 1 e il 6, mentre il 5 che lo usa una volta con accordo sbagliato (*ci sono disordine*) negli altri casi lo omette. Gli errori che ho considerato riguardano la correttezza in termini di presenza, ma si sarebbero potuti considerare anche errori derivanti dall'uso non appropriato, o meglio non nativo, ad esempio "sua mano sinistra ci sono dei sacchetti e un cane", "nella sua mano c'è un pallone e una borsa", "quest'uomo era vestito [...], c'era uno zaino", "aveva fatto la spesa [...] quindi c'era una borsa", dove esserci viene usato al posto di altri verbi più appropriati o per significare *aveva*, anche in apprendenti non basici.

Al secondo posto, con largo distacco dagli altri clitici, troviamo il *si* riflessivo, a conferma che la presenza nell'input è importante per l'acquisizione. Doveroso aggiungere però che il dato è anche probabilmente dovuto al compito, che chiedeva una descrizione compatibile più con la terza persona singolare che con tutte le altre. Interessante secondo me il *lo* che è molto presente ma soprattutto nella forma *non lo so* (6 occorrenze su 18 totali) un uso che potremmo ipotizzare di tipo formulaico, più che frutto di vero apprendimento. Mentre chi lo usa in altro contesto lo usa più spesso, 2/3 volte, a conferma che ne ha interiorizzato il significato e il funzionamento. Simili, come frequenza, il *mi* dativo e il *si* impersonale, che confermano la precocità dell'acquisizione, mentre, a sorpresa, si posizionano, circa sulle stesse occorrenze, il *li* e *gli* che figurerebbero più avanti nella sequenza, anche qui forse complice il compito alla terza persona per *gli*. Tra l'altro ho riscontrato una oggettiva difficoltà a distinguere dove *gli* era pronunciato *li* per difficoltà fonetica o proprio come errore. Sono stata portata a considerare corretto il dato quando anche l'articolo *gli* presentava la stessa storpiatura.

Il secondo tipo di analisi dei testi è stato condotto esaminando tre fenomeni che riguardano più nello specifico gli errori commessi con i clitici: errata selezione, omissione, inserzione.

I risultati sono riportati in tabella e nel grafico:

Errore	Tot	Clitico	Tot
selezione errata	3	le x lo	1
		lo x li	1
		lo x si rifl	1
omissione	33	si rifl	14
		c'è/ci sono	12
		li	3
		gli	2
		lo	1
		la	1
inserzione	19	si rifl	6
		c'è/ci sono	4
		ce l' / c'	4
		lo	2
		ti	1
		mi rifl	1
		ne	1

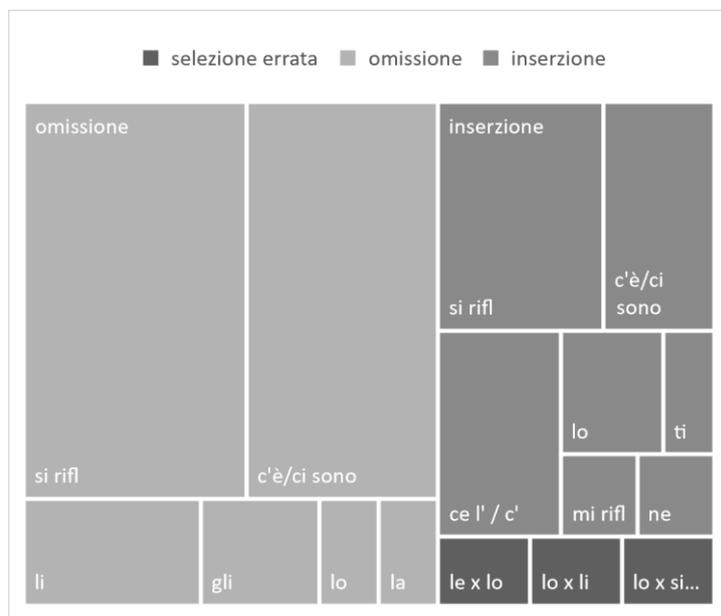


Tabella 1. Suddivisione per tipologia di errore delle sole occorrenze errate nell'uso dei clitici

Grafico 2. Illustrazione della proporzione delle sole occorrenze errate divise per singoli clitici e per tipologia di errore

Dalla prima analisi, resa molto chiara dal grafico, l'errore più commesso è rappresentato dall'omissione, seguito dall'inserzione e, a una buona distanza, dall'errata selezione.

Un dato che mi sembra interessante è che nelle omissioni ai primi posti e ben distanziati, figurano gli stessi elementi che abbiamo trovato ai primi posti anche nell'uso, con uno scambio di podio: il *si* riflessivo è più omesso dell'*esserci*, mentre nell'uso corretto *esserci* era seguito dal *si* riflessivo. I più usati correttamente, dunque, ma anche i più omessi. Dei due pronomi oggetto, coerentemente con l'ordine naturale, *li* viene maggiormente omesso, perché appreso più tardi, seguito da *gli*.

Per quanto riguarda le inserzioni ritroviamo il *si* riflessivo al primo posto, seguito da *esserci*, che vengono, a quanto pare, sovraestesi e utilizzati anche quando non richiesti, vista probabilmente la frequenza nell'input. Anche *c'è*, *ce l'ha* è molto

usato, al posto di o come rafforzativo di avere. La presenza di *lo* potrebbe essere dovuta al fatto che riportavo sopra, cioè che nell'input è molto presente e tra le prime espressioni che possono essere sentite e usate figura *non lo so*.

Per la selezione errata le entrate non sono molte e non permettono grandi generalizzazioni, l'unica che rispetta l'ordine naturale è il singolare usato al posto del plurale. Il femminile sovraesteso, che sarebbe anch'esso un tratto tipico degli apprendenti, fa però riferimento alla desinenza sentita come tipicamente italiana cioè -a non -e, quindi non è una spiegazione plausibile, anzi le è, nella scala di acquisizione, l'ultimo.

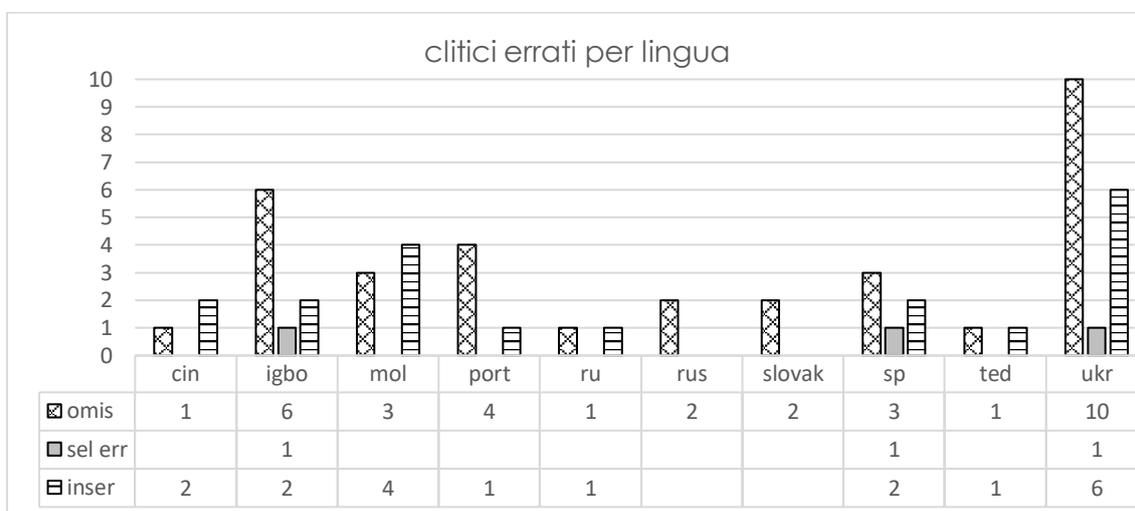


Grafico 3. Suddivisione delle tre categorie di errore divise per lingua

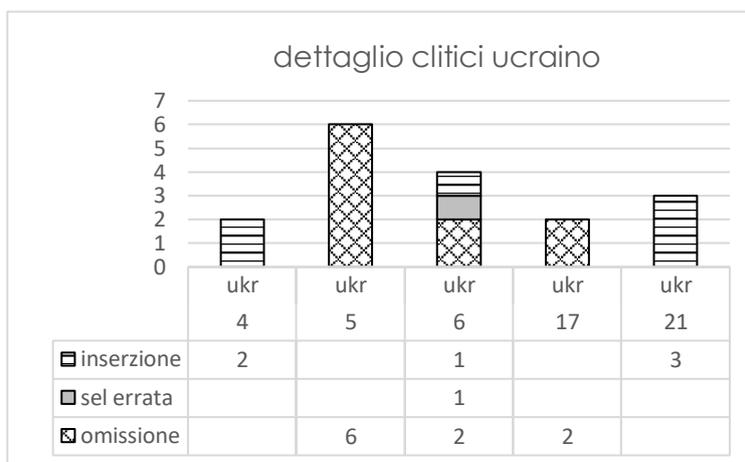
Ho considerato poi i tre fenomeni in relazione alla lingua degli apprendenti, solo urdu e albanese non commettono errori, ma ricordiamo che il non commettere errori non è sinonimo di apprendimento ma può essere dovuto a evitamento.

I dati per selezione errata sono molto esigui e spalmati su tre apprendenti con L1 tipologicamente molto diverse.

Spicca tra tutte le L1 l'ucraino, che è anche quella con la più nutrita rappresentanza. Ho quindi pensato di vedere se tutti i partecipanti ucraini presentavano errori o se qualcuno sfalsava i dati con un elevato numero di errori. È emerso che tutti gli Ucraini hanno commesso qualche genere di errori con i clitici, e il dettaglio è visibile nel grafico seguente. Tre su cinque presentano errori di omissione, del resto è l'errore in assoluto più commesso, mentre due

presentano il solo errore di inserzione. Un solo apprendente presenta tutti e tre gli errori.

Per quanto riguarda l'inserzione, nel testo 21 l'errore è sempre lo stesso, aggiunta di *si* riflessivo a un verbo che non lo è, due volte sul verbo cadere e una volta sul verbo correre, mentre per l'apprendente 4 uno è lo



pseudo-rafforzativo *ce l'ha bicicletata* e l'altro è *ucraina*

Grafico 4. Spaccato delle tre categorie di errore per la sola lingua ucraina

un uso pleonastico di *ci* "tutte cose ci sono", ultimo il 6 usa il *si* riflessivo con il verbo litigare. Due soli i tipi di omissione il *si* riflessivo in minima parte (un solo errore per apprendente) e il *c'è/ci sono* che è assente in modo ben percepibile. Per la lingua russa e alcune lingue slave, come pure per l'ungherese la copula può essere omessa, potrebbe essere questa la spiegazione di questo fenomeno così presente.

Due inserzioni che non sono considerabili errori perché l'accordo è corretto ma conferiscono un focus non richiesto "lo so cosa posso dire a lei" (spagnolo) e "dopo se n'è accorto che in realtà non era al mare" (portoghese) mostrano un tentativo di uso avanzato della lingua, con la dislocazione a destra del clitico. All'opposto l'apprendente portoghese, con varietà direi post basica, usa il clitico post verbale al posto di quello preverbale in "si avvicina di lui di persona e chiamalo", seguito dall'imperativo "svegliati", che potrebbe aver agito sul verbo precedente, essendo un compito scritto.

12.2. Accordo verbale

Un altro criterio che ho usato per analizzare i testi, tra i tanti possibili, è quello di verificare l'accordo tra soggetto e verbo.

La prima analisi sommaria è riportata qui sotto:

Errore	Tot	Tipo	tot
err accordo	90	persona	45
		part.pass.	18
		ausiliare	9
omissione	59	(essere)	32
		(avere)	23
		(verbo)	4
sostituzione	13	infinito x finito	9
		finito x infinito	4
inserzione	5	avere	4
		essere	1

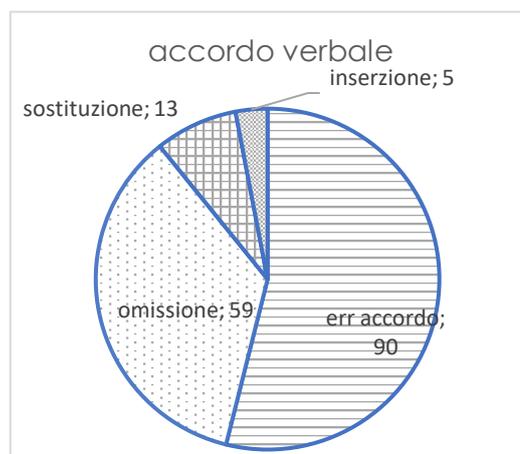


Tabella 2. Divisione degli errori su accordi verbali, compreso il mancato uso o l'uso pleonastico, suddivisi per categorie di errore e per errore specifico

Grafico 5. Illustrazione della proporzione delle categorie di errore di accordo verbale

L'errato accordo è l'errore più diffuso. I dati visti nel totale, però, risentono del corposo contributo dell'apprendente nigeriana con 23 occorrenze su 47.

Una difficoltà di analisi è stata quella di interpretare l'errore mantenendo il verbo e la forma scelta. Dove, per esempio, i cani avrebbero dovuto essere al plurale ma è stata scelta la forma cane, al singolare, ho valutato l'accordo al singolare, oppure in "hanno sta facendo", ho valutato il verbo "sta" che doveva accordarsi col soggetto plurale e l'"hanno" come pleonastico.

Nel dettaglio la sostituzione di persona riportata in tabella, con le forme usate (sostituzioni) nelle righe e le forme corrette nelle colonne:

persona	x 1p.s.	i x 2p.s.	x 3p.s.	x 2p.pl.	x 3p.pl.	tot
1ps		1	5		2	8
2ps			4	2	5	11
3ps	3	1			13	17
3ppl			9			9
tot	3	2	18	2	20	

Tabella 3. Suddivisione delle sostituzioni di persona nell'accordo verbale divise per persona utilizzata (righe) e persona corretta (colonne)

Da questa prima analisi sommaria si nota la mancanza totale della 1ª p.pl. sia nell'uso che nelle sostituzioni, dovuto effettivamente al compito che non la

richiedeva. Si nota la presenza nelle forme sostituite della 2^a p.s., che ugualmente non sarebbe richiesta dalle vignette, ma è tuttavia ben presente. Questo sembrerebbe confermare l'ipotesi per cui tra le prime forme verbali che l'apprendente sente ci sono quelle rivolte a lui, quindi con la 2^a p.s., che rappresenta dunque una forte presenza nel primo input. Come previsto una delle persone usate di più per sostituire è la terza singolare, che assieme all'infinito si conferma una delle prime apprese, probabilmente perché sentita come meno marcata.

Vediamo ora nel dettaglio se ci sono differenze tra le persone usate per l'accordo e le persone che si sarebbero dovute usare.

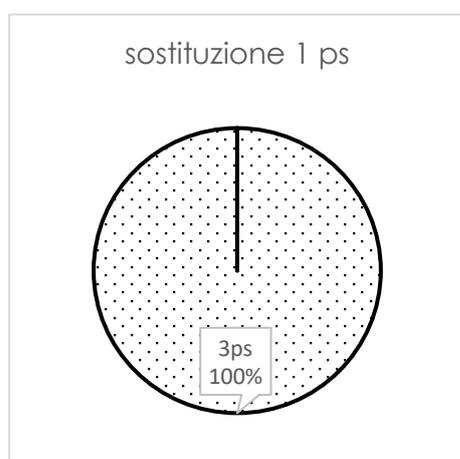


Grafico 6. Proporzioni di sostituzione della 1^a ps

Nel caso della prima persona singolare vi è in tutti e tre i casi è reso con la 3^a p.s., con due verbi diversi ma da una sola apprendente di lingua igbo. Il verbo pensare, "mi pensa" dove il mi riflessivo potrebbe già soddisfare l'espressione della 1^a p.s., mentre il secondo pensa ha soggetto zero, anafora della frase precedente introdotta da un "secondo me". nel testo, segno che non vi è ancora variazione dell'interlingua su questo punto. La 1^a p.s. è usata e in modo corretto con le forme

"so" e "capisco", che si incontrano probabilmente prima nell'input rispetto a pensare, che è verbo proprio dell'esprimere opinioni, cioè di espressioni che si usano nelle varietà più avanzate. Si potrebbe ipotizzare che la forma sia ancora non analizzata. Il secondo verbo è dovere "quello che io deve dire" che viene altrove usato correttamente alle 2^a p.s. e alla 3^a p.s., denotando proprio una mancanza nella paradigma alla 1^a p.s., per quel che è possibile vedere dal testo.

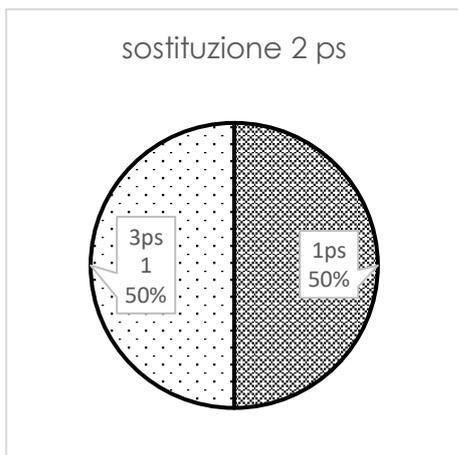


Grafico 7. Proporzione di sostituzione della 2ª ps

La seconda persona singolare viene resa da due apprendenti con due persone diverse. "tengo bene tu" (cinese) con soggetto post verbale coerente con l'uso imperativo e che va forse a sostituire la marca sul verbo, l'uso è del pronome tonico, magari proprio per questo motivo. Il secondo è sempre un imperativo "tu deve" con soggetto espresso e tonico. Si ipotizza qui una non padronanza dell'imperativo, anche se questo sarebbe il caso considerato più semplice in cui, cioè, la forma corrisponde all'indicativo presente.

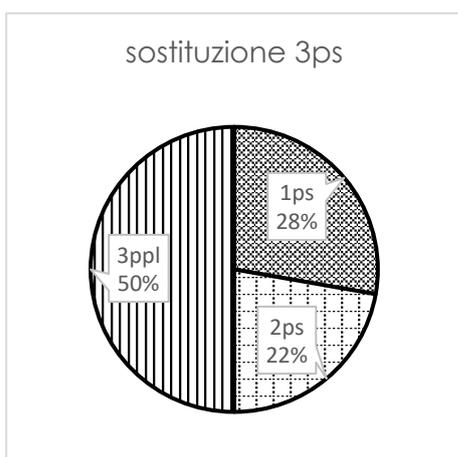


Grafico 8. Proporzione di sostituzione della 3ª ps

Nel caso della sostituzione della terza persona la situazione è più varia, le occorrenze sono molto maggiori, 18 e riguardano diverse L1. La maggior parte delle sostituzioni, la metà, viene fatta con la 3ª persona ma al plurale, il resto è spartito tra la 1ª e la 2ª singolare. Un fatto abbastanza peculiare essendo il singolare la prima forma appresa. Molto singolare è anche l'abbondanza di sostituzioni della forma che, assieme all'infinito, rappresenterebbe la più usata per sostituire le altre forme verbali.

Questo fatto potrebbe essere dovuto al compito, che richiederebbe verbi alla 3ª persona singolare e plurale, quindi nell'uso maggiore probabilmente è più alta l'incidenza dell'errore. I verbi sono vari, a parte tre ripetizioni di "fai" (cinese) e due errori con "ci sono" ("disordine" e "tanta immondizia"). Curiosamente quattro errori derivano dalla scelta di cane al posto di cani, di conseguenza ho considerato che il verbo avrebbe dovuto accordarsi al singolare (incontrano, aiutano, proteggono, abaiarono), anche se, di fatto, era sbagliato il nome. Si potrebbe trattare di difficoltà dovute alla desinenza del nome in "-e", quella più marcata e anche meno trasparente, visto che è poi la stessa del plurale

femminile. Altro errore indotto dal nome potrebbe essere “una copia si baciano” dove “coppia” rappresenta un plurale ma la forma è singolare. In “le catodisi indicano dal orologio” penso che sia stato individuato in “le catodisi” il soggetto di una mancata costruzione passiva. La sostituzione con la prima persona si ha con “tengo” (cinese) che aveva usato la stessa forma anche per sostituire la 1ª p.s., denotando una mancata padronanza di un verbo che, in effetti non è tra i più frequenti. Altro errore sempre per il cinese è con il “fai” al posto di “fa”, questo potrebbe essere causato dall’abbondanza di input in questo senso, magari rivolto verso sé stessi come imperativo. Altri verbi resi con la 1ª p.s. sono verbi di uso frequente, soprattutto perché rientrano tra le prime domande che si sentono fare gli apprendenti ai corsi di italiano, “abito”, “faccio”, “lavoro”, quindi potrebbe essere che la forma rimasta maggiormente impressa sia la prima persona.

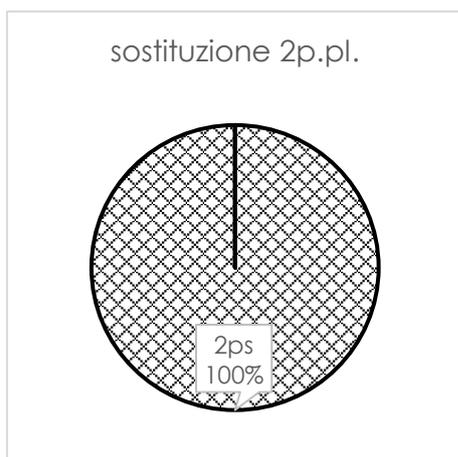


Grafico 9. Proporzioni di sostituzione della 2ª p.pl.

La 2ª p.pl. è resa totalmente e solo per un apprendente (cinese) con la 2ª p.s., ancora con il fai, in una costruzione abbastanza oscura “ti fai parlare” con il clitico sempre di 2ª p.s. inserito e in modo errato. Sembra che l’accordo, che avrebbe dovuto essere sull’infinito (parlate), venga assorbito dal gruppo “ti fai”. L’interpretazione qui è comunque dubbia, poteva voler usare la 3ª p.pl., i due che si scontrano parlano, ma secondo segue la domanda della signora

“(ragazzi) cosa vuoi? Adesso [...]amico con amico ti fai parlare”, un invito anche qui reso con un imperativo non padroneggiato.

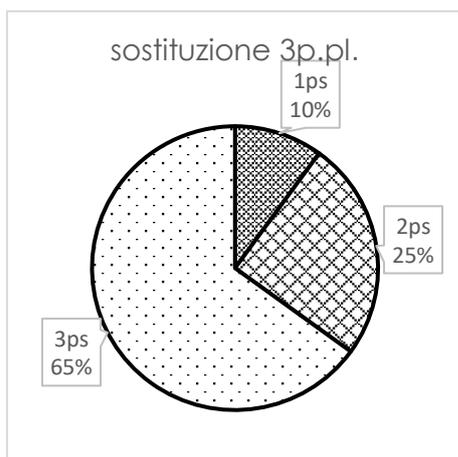


Grafico 10. Proporzione di sostituzione della 3ª p.pl.

La maggior parte delle sostituzioni è operata a scapito della 3ª p.pl., anche qui vale la considerazione fatta per la 3ª p.s. che il compito elicitava soprattutto verbi in queste due forme. Più della metà degli scambi è fatto con la 3ª p.s., il resto è spartito tra la 2ª e la 1ª singolare. Ben quattro errori sono dovuti a "ci sono" con soggetto plurale "giovani", "bere di cosa" (cose da bere ho interpretato) per il cinese e "due persone" per l'igbo. Nel caso del cinese penso ad un uso formulaico, perché

non usa mai "ci sono", evidentemente ha fissato una forma di presentazione che va bene per tutto. Invece per l'igbo nel testo si trovano anche dei "ci sono" e usati tutti correttamente, per cui ipotizzo che sia il soggetto post verbale a creare confusione, in quanto l'attacco del discorso presenta il verbo e solo dopo il responsabile dell'accordo. Una gran parte delle occorrenze, 6, è costituita da "sta" al posto di "stanno", quattro delle quali si trovano in costruzioni particolari "hano sta baciando", "sta fano", hanno sta guardando", "hanno sta facendo" dove "hanno" che è in più porta però la marca corretta di accordo, quindi sta sembra che resti in uno stato neutro, visto che l'accordo è già soddisfatto da hanno. "sta fano" mostra la tipica compresenza di stadi dell'interlingua, perché da una parte il gerundio è corretto e qui invece viene utilizzato un presente. Forse a causa della mancanza di "hanno", dato che il gerundio non porta marche di persona e lo "sta" è neutro, quindi si coniuga l'unico verbo rimasto. Due "è" sono utilizzati al singolare riferiti a "persone", forse anche qui la "-e" come desinenza marcata può aver tratto in inganno. Sottolineerei ancora l'uso di "fai" per il cinese che anche qui è usato non analizzato "fai vacanza" riferito a un soggetto plurale.

Un dato preso in considerazione, negli accordi errati, è l'ordine verbo-soggetto. Non è molto presente (8 VS contro 38 SV) ma sembra che l'uso del soggetto post verbale richiesto da c'è/ci sono causi i maggiori problemi, poi ci sono i due tentativi di imperativo e costruzione passiva.

lingua	persona	x 2p.s.	x 3p.s.	x 3p.pl.	usato	corretto
cinese	1ps	1			tengo	tieni
	3ps			1	c'è	ci sono
	3ps			1	c'è	ci sono
ucraino	3ppl		1		ci sono	c'è
spagnolo	3ppl		1		indicano	indica
igbo	3ps			1	c'è	ci sono
portoghese	3ppl		1		ci sono	c'è
	3ps			1	c'era	c'erano

Tabella 4. Suddivisione delle sole occorrenze di errato accordo con ordine verbo-soggetto, divise per lingua e con dettaglio verbo usato

Ho infine valutato i dati divisi per lingua:

lingua	persona	x 1p.s.	i x 2p.s.	x 3p.s.	x 2p.pl.	x 3p.pl.
cinese	1ps		1	1		
	2ps			3	2	1
	3ps					2
igbo	1ps			2		1
	2ps					4
	3ps	3				9
	3ppl			3		
portoghese	3ppl			1		
	3ps					1
russo	3ppl			1		
spagnolo	1ps					1
	3ppl			2		
ucraino	1ps			2		
	2ps			1		
	3ps		1			1
	3ppl			2		

Tabella 5. Suddivisione delle sostituzioni di persona usata (righe) e persona corretta (colonne) divise per lingua

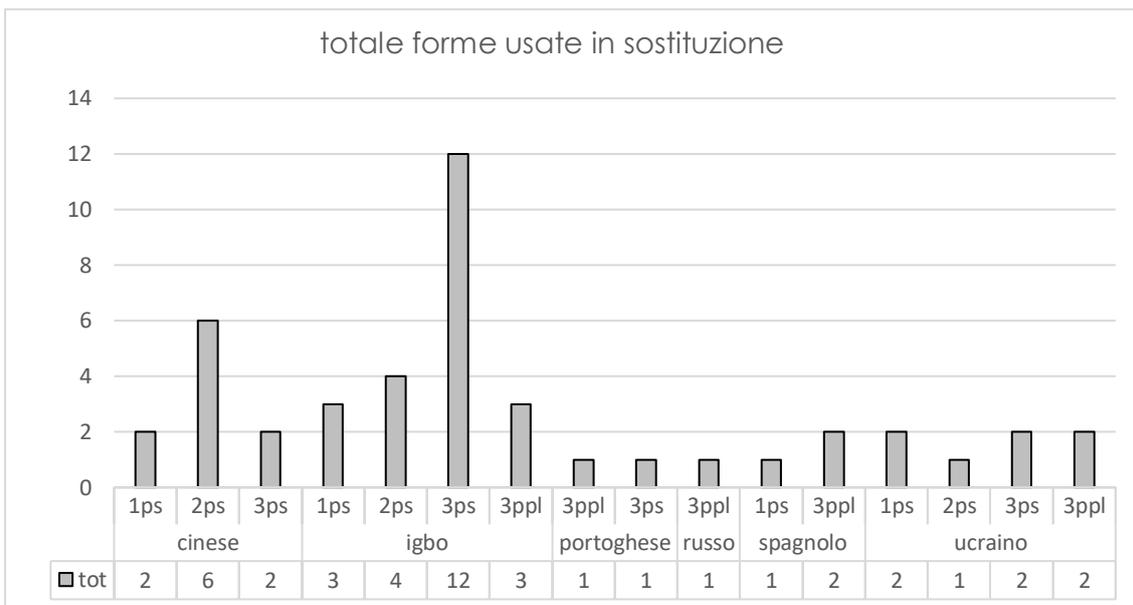


Grafico 11. Illustrazione delle persone usate negli accordi verbali al posto di quelle corrette divise per lingua

Dalla tabella e dal grafico concluderei che due apprendenti usano abbastanza frequentemente sostituzioni, mentre per gli altri resta un fenomeno marginale. Di queste sostituzioni la 3^a p.s. e la 2^a p.s. sono quelle più sfruttate.

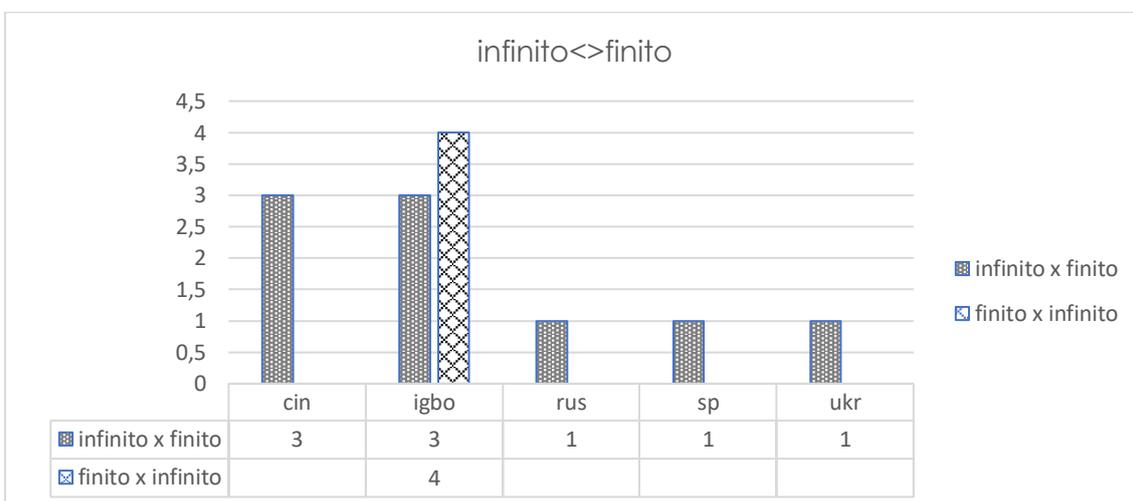


Grafico 12. Illustrazione dell'uso di tempi finiti al posto dell'infinito e viceversa divisi per lingua

Ho preso poi in esame un altro tipo di sostituzione, quello con e dell'infinito. Anche in questo caso coinvolge diverse L1, ma è usato maggiormente dalle due apprendenti con livello più basso, cinese e igbo. Quest'ultima è l'unica a presentare la sostituzione dell'infinito con un verbo finito "Lui deve va", "te devi porte ", "deve chiede informasione", "come si può spiega", sempre con dei modali, tre volte con "dovere" e una con "potere". Si presume che non sia, quindi, chiaro l'uso di questi verbi che presuppongono un infinto. Nel testo è peraltro presente un infinito usato correttamente "cose da spiegare" che mostra come in contesto introdotto da preposizione l'uso dell'infinito è contemplato. Per quanto riguarda la sostituzione di verbo finito con infinito "amico [...] venile", "io entrare", persuona prendere" (cinese), "lui è sognare" (ukr), "pesone che vendere", "una donna uomo [...] creare atensione", "due pesona [...] così creare attenzione" (igbo), "un lardo [...] dopo aver rubare" (rus), "persone [...] mettere la valije" (sp) quasi tutti sostituiscono un verbo finito, solo uno sostituisce un participio passato. Ben quattro entrate seguono il soggetto persona/persona, l'ho trovato un dato interessante perché alla generalità del termine con desinenza in -e che abbiamo già visto creare dei problemi, sembra corrispondere una vaghezza anche del verbo, che non viene coniugato. Poi abbiamo due pronomi tonici, che già esprimono la persona, il secondo tra l'altro è accordato con un ausiliare non richiesto.

Per finire ho analizzato i tipi di verbi che sono coinvolti nell'accordo errato. Dalla tabella risulta che il maggior numero di errori è commesso con i verbi transitivi, seguiti dal verbo essere. Un dato che mi sembra interessante è che i verbi siano tutti di uso comune, a parte abbaiare, proteggere, pensare e forse anche indicare, che sono di ambito un po' più particolare, gli altri sono tra i primi che si incontrano nei percorsi di apprendimento o nel contesto sociale. Nonostante questo vengono commessi errori proprio in questi verbi, il che sembrerebbe indicare che non sempre l'input massiccio e probabilmente anche l'output ripetuto, sono garanzia di apprendimento.

Tipo verbo	Totale
transitivo	17
fai	4
metti	3
pensa	2
tengo	2
aiutano	1
faccio	1
incontra	1
incontrano	1
indicano	1
proteggono	1
inergativo	6
abito	1
comincio	1
fai parlare	1
lavoro	1
vivo	1
abaiarono	1
essere	9
c'è	3
ci sono	2
è	2
c'era	1
sono	1
modale	4
deve	2
vuoi	2
inaccusativo	1
parto	1
riflessivo	1
si baciano	1

Tabella 6. Lista dei verbi usati nelle produzioni con accordo errato suddivisi per tipologia e con numero di occorrenze.

12.3. Conclusioni

In questo studio mi sono riproposta di verificare se le ipotesi formulate nell'ambito della linguistica acquisizionale, in particolare sulla sequenza di acquisizione dei clifici e sulla ricorrenza di alcune sostituzioni prototipiche negli accordi verbali, si potessero riscontrare anche nelle produzioni dei 21 apprendenti che ho raccolto ed esaminato.

La prima considerazione che mi sento di fare è che non sempre gli apprendenti con storia di apprendimento più breve o, viceversa, quelli con più lunga permanenza in Italia danno i risultati che ci si aspetterebbe.

Penso in particolare all'apprendente di lingua urdu, con pochissimo studio alle spalle ma ottimi risultati, paragonati all'apprendente albanese con diversi anni di permanenza in Italia ma con una varietà di lingua molto più basilica e meno ricercata. Le due apprendenti, urdu e albanese, peraltro, sono presenti solo nei risultati riguardanti l'uso dei clitici, sia corretto che errato, perché, per gli aspetti presi in esame in seguito, non hanno prodotto occorrenze errate.

Penso che il fattore delle sequenze di acquisizione e dell'ordine naturale di apprendimento vada necessariamente integrato con i fattori personali e socio-culturali, che sono parte integrante dell'evoluzione del percorso di apprendimento. Non necessariamente per una maggiore efficacia nell'insegnamento, ma per una migliore comprensione delle produzioni e un settaggio più adeguato dei metodi da utilizzare.

Per quanto riguarda il primo aspetto, l'analisi dei clitici, con le dovute restrizioni dovute al compito, che era rivolto più all'uso di terze persone, ritengo che la sequenza di acquisizione riscontrata sia in linea con quanto emerso dagli studi precedenti, quantomeno per i dati più eclatanti: la massiccia presenza di *esserci* e del *si* riflessivo. Il dato più curioso ritengo sia che il tratto omissione di clitico sia ugualmente presente in quasi tutti gli apprendenti, a prescindere dalla varietà più basilica o più avanzata, ma non sia così determinante per l'apprendente cinese, che pure si situa ad un livello quasi pre-basico. L'ipotesi è che, oltre all'uso corretto o scorretto, in questo caso si potrebbe parlare anche di mancato uso per mancato apprendimento. Il *c'* è l'unico clitico veramente presente nel testo, perché espressioni come *mi piace* o *non lo so*, fanno più pensare a usi formulaici non analizzati.

Per quanto riguarda gli accordi verbali, le apprendenti più pre-basiche, igbo e cinese, fanno in effetti maggior uso di sostituzioni, sia del tipo verbo finito con errore di persona sia del tipo verbo all'infinito al posto del verbo finito.

Coerentemente con gli studi precedenti, dove il dato di sostituzione è robusto, come nell'apprendente igbo e, in misura minore nell'apprendente cinese, la terza persona singolare si rivela tra le più scelte. La stessa cosa si può dire

dell'infinito, che assieme alla terza persona singolare è tra le sostituzioni più tipiche e che, ugualmente, viene sfruttato dalle stesse due apprendenti. Si può aggiungere, in particolare per il caso cinese, anche la seconda persona singolare, che per alcuni autori è ritenuta interessante perché è quella con cui l'apprendente viene a contatto nei dialoghi con i nativi. In effetti l'apprendente cinese fa un uso ampio e atipico di *fai*, che potrebbe sembrare un'espressione che si è sentita rivolgere. Molto interessante ho trovato il dato del verbo finito al posto dell'infinito, che ho riscontrato solo nell'apprendente nigeriana. Sarebbe stato interessante avere altri campioni di lingua igbo o avere delle conoscenze sulla lingua per capire da dove scaturisce questo uso. Un unico aspetto non si allinea con la tendenza universale che vede il singolare prevalere sul plurale, nell'apprendimento e nell'uso. Dai dati emerge un uso di terza persona plurale al posto di terza persona singolare, che però potrebbe avere spiegazione, oltre negli scambi tra *c'è/ci sono*, anche per l'errato uso del sostantivo al singolare invece che al plurale.

Oltre all'accordo verbale è stato, da ultimo, preso in considerazione l'aspetto delle omissioni e, in questo, sono gli apprendenti ucraini che hanno mostrato l'incidenza maggiore del fenomeno e la più diffusa, facendo ipotizzare un possibile influsso di L1.

Avrei ritenuto importante riuscire ad avere delle basi su cui analizzare i possibili influssi di L1, perché ritengo che la teoria contrastiva abbia una solida base scientifica, soprattutto dove non predice ma aiuta a spiegare i fenomeni in atto. Ritengo tuttavia, ad oggi, impossibile riuscire ad applicarla nelle classi, dove le provenienze sono talmente diversificate da rendere del tutto improbabile la conoscenza delle diverse. Sono infatti disponibili parecchi studi su base L1 cinese ma davvero pochi o nulli, sulle altre lingue.

APPENDICE

Produzioni degli apprendenti con dati demografici.

Gli allungamenti vocalici rispecchiano le produzioni e le +++ rendono la lunghezza delle pause. Le ripetizioni sono quelle presenti negli orali.

1 - orale whatsapp

data di nascita	06/12/1977
città e nazione di nascita	Repubblica Dominicana
città e nazione di residenza	Firenze
titolo di studio	laurea infermieristica
lavoro	infermiera
lingua madre	spagnolo
lingue conosciute	italiano
in italia da	1/6/2023
studio dell'italiano prima	3 mesi

L'altra giorno due uomini camminavano sul marciapiedi. All'improvviso si sono escontrati faccia a faccia, facendo cadere a terra tutte le borse e i cestini. Ciò ha causato un malinteso che ha portato a una forte discussione. A quanto pare nessuno dei due voleva escusarsi pelli l'accaduto.

L'altra ieri nel lavoro stava parlando di fare un fine settimana di vacanza in barca con la mia ragazza ma so che si arrabierà ho molto lavoro e non potrò arrivare in tempo per partire. Il mio capo mi chiede di lasciare tutto pronto prima di lasciare il lavoro. Lo so cosa posso dire a lei.

Mentre ero alla stazione de treno mi sono fermato al bar per fare colazione. All'improvviso un cane esbuca dal dal nulla e salta sul tavolo facendo cadere tutto a terra creando confusione a tutte le persone che aspettavano il treno. Eh si chiedevano cosa fosse successo.

2 - orale whatsapp

data di nascita	16/03/2005
città e nazione di nascita	Tie Ling (Cina)
città e nazione di residenza	Rovolon - Padova (Italia)
titolo di studio	scuola media in Cina
lavoro	studente
lingua madre	cinese
lingue conosciute	italiano, cinese
in italia da	3 anni
studio dell'italiano prima	no

L'altro giorno due uomini camminavano sul marciapiede un uomo che ha i capelli lunghi con il cappello e gli occhiali ha i baffi e i e la barba lunghi..lunghe e ha la bici in mano e un cane piccolo E l'altro uomo ha i capelli corti anche gli occhiali e i baffi lunghi e...# sua mano sssssinissstra c'è un ca..mano sinistra ci son dei sacchetti e un cane grosso cane grosso. Si sono incontrati all'angolo del marciapiede e si sono arabiati che vogliono picchiare a vogliono picchiare a a l'altro e loro cane uno che sta mangiando qualcosa e un che ha gli occhiali in bocca

Un uomo sta immaginando un viaggio con una sua corega che a lui piace però questa corega si è arrabbiata improvviso e lui non sa perché si è arrabbiata. Quando ha sentito cosa sta dicendo la sua corega si è svegliata perché sta lavorando e....in ufficio

Ho visto un ladro ha pre..rubado una valigia che è venuta adosso a un altro uomo e un cane veniva adosso a..no...a...eh està corendo..buttato giù il tavolo spaccato tutti i piatti e la bottiglia e tutte le robe che ha

3 - orale whatsapp

data di nascita	29/12/1973
città e nazione di nascita	Tie Ling (Cina)
città e nazione di residenza	Rovolon - Padova (Italia)
titolo di studio	scuola media in Cina
lavoro	cameriera
lingua madre	cinese
lingue conosciute	italiano, cinese
in italia da	3 + quasi 10
studio dell'italiano prima	no

Due l'amico appuntamento mattina alle dieci e uno amico cosa detto tu aspetta di bastia di mercato. Mercato ien caesa piazza (?) amico ok poi amico con il cane mano anche tengo uno cacio con uno zaino venile a su de di mercato dopo issienidetaile (?) ma contenta felice fai abbraccio poi signora cosa detto due ragazzi cosa vuoi? Poi dopo voi adesso amico con amico ti fai parlare felice felice e uno bella giornata

Mio l'amico ee Mauro in ufficio tanto pensieri di voglio uno barca e dopo quitare di mare e fai relax vacanza fai contenta felice e tanto di pensando eeem c'è bela giornata con barca visto cielo zzuro anche cabbiani e bel giornata felice felice e penso futuro più felicità e anche i...anche io

E mia l'amico ee ha cosciuto (?) penso con fidanzata fai vacanza in mare con una baarca e due settimana lui con lei yin mare tuto biadi (?) dii mare fermo bellissima #cielo zzuro cielo gabbiano sole forte lei con l'amico contentissimi. Dopo lei cosa dedo amore forse veloce di auto barca mi piace forte forte poi amico cosa detto ok amore adesso attento tengo bene tu ok adesso di più veloce anche cielo cabbiani con voi issiemi ma bel giornata lei cosa detto ma amore beneben mi piace fortee poi lei con lui pensando felicità solo così ok basta dopo già deciso quando andiamo ciao ciao

Lo stagione

lo vedo io entrare io vedo la uno uomo fumare una sigareta poi vedo una cane anche un tavolo con tanti belsuoni poi vedo anche tanti tanto terreni eeee orario pomeriggio due. E c'è vai chiu c'è giovani come perosona mista. Anche persuona porendere tanti valigie con fidanzata fidanzato e poi tavolo c'è bere di cosa mangiare bere ++++++ c'è uno veichio italiana sedidi una sedia aspeta drien

4 - orale whatsapp

data di nascita	Larysa
città e nazione di nascita	Simferopol – Crimea (Ucraina)
città e nazione di residenza	Carbonara di Rovolon - Padova (Italia)
titolo di studio	Laurea magistrale in Psicologia
lavoro	Professoressa di Psicologia all'Università /Italia ristorante
lingua madre	russo
lingue conosciute	ucraina, italiana, inglese
in italia da	set-22
studio dell'italiano prima	

L'altro giorno due uomini camminavano sul marciapiede. Un uomo ha ce l'ha bicile eh bicicletta e.... un piccolo cane. Forse lui va dal negozio ha comprato qualcosa da mangiare. Ahm o..opposto viene altro uomo, altro uomo ha il cane grande, anche questo uomo è grande questi ca/cani sono simili con sui onesti e questo uomo va anche va dal negozio ma lui ha comprato qualcosa da cose turistici forse, anche qualcosa da mangiare e quando loro s'incontrano non hanno visto che viene altro uomo e tutte cose che hanno comprato, loro hanno perso. Tutte cose ci sono per terra. E anche sausage latte anche bicicletta il pane libri tutto che hanno comprato hanno perso. Anche #cane si incontrano e tutto questo ha visto una donna che abita vicino che abito in casa dove loro passano. E uomo grande comincia a litigare con uomo piccolo, loro litigano loro gridano ma tutti e due i cani mangiano e tutto bene per loro!

Un uomo ah..l'altro giorno al lavoro un uomo aaa sede si vede il sogno. Lui vede che il giorno è caldo e ehhhh c'è il sole ahhh lui vede una barca e lo zaino dentro e lui vuole andare ehh forse a una iacca una/un nave con ehh bella ragazza ahhh vacanza. Lui vede che guida ehmm il nave e una ragazza vicino. Loro sono felici aaahhh ehh e sicuramente sente che qualcuno dice non troppo gentile che che tu fai? Lui non capisce che succede lui è felice lui è sognare lui sogna e lui a/a/apre sui occhi e vede la ragazza che ehh da so/sogno quando... vede che questa ragazza è suo capo. Suo capo che dice perché non lavori? Perché non lavori? Tu sei /tu deve preparare una lista una lista per me! E lui si sveglia

Questa situazione è successo in stazione ehh è ehhh io vedo in questo quadro che eh la gente ogni gruppo di gente ahh fa come vuole e dopo succede una cosa tra ahh zala una grande zala dove si trovano tram e treni ahh velocemente ahh corre il cane e il cane ahh eh viene e il tavolo cade..il tavolo cade. Forse forse pers.. le persone ascoltano ascoltano che... come che successo come successo e ehhh queste persone anziane la tes.. tiene la testa un ragazzo guarda come viene il cane e solo due persone che amano i ..innamorati..non guardano perché quando le persone amano, inn...sono innamorate, loro non guardano al tempo

5 - orale whatsapp

data di nascita	21/04/1970
città e nazione di nascita	Kherson (Ucraina)
città e nazione di residenza	Carbonara di Rovolon – Padova (Italia)
titolo di studio	dottorato in storia
lavoro	Professore di Storia / Italia disoccupato
lingua madre	ucraino
lingue conosciute	russo, italiano, inglese
in italia da	settembre 2022
studio dell'italiano prima	no

L'altro giorno due uomini camminavano sul marciapiede. Un uomo con bicicletta altro uomo con cane arabiato, arabiato cane? Eh due uomini hanno molto cose magari camminavano dal supermercato o negozio. Ad angolo uomini incontra e tutti cose stanno a terra. A terra pane latte salame verdura frutta, tutto. A terra uomini molto arrabiati eh uomini e anche sono diversi perché un uomo più robusto altro () meno grande più basso. E uomo che robusto molto arabiato vuoi cadere altro uomo ma come finita questa storia non lo so

L'altro giorno al lavoro un uomo eh vede sogno. Che lui è capitano di nave e parto al mare e vicino una ragazza bella eh +++++ in cielo in ciele sole uccelli volano +++++ ma il sogno finito. Uomo vede che una ragazza questo il capo che arrabiata perché uomo non lavora ma sogna

lo visto eeee stazione dove molta gente molte cose ma eeeh ci sono disordine. Eeee Tutti cose a terra a terra. Alla terra...newspaper giornale i prodotti il salame bicchieri eeeh cosa successo? forse il cane eeeh scaduto questi cose eeh forse il cane eheeh una donna ha questo cane perché una donna triste eeh preoccupata altre persone anche preoccupate cosa successo oppure due persone maschile e femminile innamorate non vede questa situazione

6 - orale whatsapp

data di nascita	27/09/2013
città e nazione di nascita	Simferopol - Crimea (Ucraina)
città e nazione di residenza	Carbonara di Rovolon – Padova (Italia)
titolo di studio	studentessa
lavoro	studentessa
lingua madre	russo
lingue conosciute	ucraino, russo, italiano, inglese, spagnolo
in Italia da	settembre 2022
studio dell'italiano prima	

L'altro giorno due uomini camminavano sul marciapiede Uno uomo è appena comprato qualcosa da mangiare e..lui veniva con il suo cane quindi loro stanno

andan..lui sta andando a casa con il suo cane e ahh e incontrario dall'altra parte della strada ah veniva anche l'altro uomo con il suo cane per comprare il cibo. Loro sono in(con)trati sbatuti scontrati scontrati e tutte le cose che ha comprato il uomo che stava per andare a casa sono cadute per terra tutto e dopo due persone si litigavano

L'altro giorno al lavoro ahhn un una persona pen.. al lavoro una persona ah ha un sogno che lui con la sua moglie non so oppure ah con una femmina che ama vuole andare al mare ah a fare un viaggio. Dopo dopo il lavoro loro sono andati davvero a fare un viaggio e questa femmina questa persona è arrabbiata. Il maschio non sa perché è arabbiaata. E dopo la il chef la il chef del suo lavoro e ha visto che lui non fa niente è andato in eh non fa il suo lavoro che solo sta fermo e basta che ahh immagina qualcosa e la chef le dice che deve lavorare

Allora questa cosa eh in stazione io vedo che le persone guardano qualcosa non lo so, hanno un sguardo strano allora il cane corre e quando il cane ha corso il tavolo è caduto. La.. la persona anziana che è seduta su questo che era seduta su questo tavolo e.. non sa cosa fare e.. tavolo è caduto e... mmm..queste due persone sono innamorati loro non fanno niente intanto basta. E questa persona che è un po' strana secondo me e...guarda forse vuole fare qualcosa o rubare.

7 - orale whatsapp (su traccia scritta)

data di nascita	11/05/1960
città e nazione di nascita	Cuba
città e nazione di residenza	Vicenza Italia
titolo di studio	infermiera
lavoro	disoccupata
lingua madre	spagnolo
lingue conosciute	italiano, inglese
in italia da	marzo 2022
studio dell'italiano prima	no

L'altra iorni due uomini camminavano sul marcapiede ognuno con un cane, uno di loro è cieco. Quando lo hanno incontrato sono inchiapitati y el cieco è caduto a terra con tute le sue cosa. Gli altri uomini si sono arabiati molto per il cieco. Ha realizzato una brutta lotta tra cani senza avere alcuna considerazione ha usato la sua forza per umiliare il cieco senza avere un minimo di rippetto nei confronti di una persona fisicamente disabile.

L'altra iorno un uomo si trovava sul posto di lavoro e passaba una coppia in barca a vela. La coppia a cortarse del incapacità ficica del uomo ha deciso attraverso gli estrataiermi dela donna di farse firmare il biglietto per consigliere il viaggio

In una estasiona ferroviaria vediamo tuto disordinato e sporco la spassatura è sul pavimento una signora seduta su una sedia si copre le orecchie apparentemente infastidita dal rumore dele altre persona un altro posto un uomo ansiano volta le spalle al tavolo ha finito di mangiare e ha fumato una sigaretta vediamo anche un cane che corre i un altro luogo c'è una copia molto affettuosa più distante sono altri che si comportano melio tutto queto è avvenuto nel pomerijo con le catodisi indicano dal orologio su uno scàffale della mensa della estasiona

8 - orale whatsapp

data di nascita	26/01/1973
città e nazione di nascita	Albania
città e nazione di residenza	Vicenza (Italia)
titolo di studio	superiori
lavoro	badante
lingua madre	albanese
lingue conosciute	italiano, inglese
in italia da	2018
studio dell'italiano prima	no

Desso un'altra storia due ragazzo stanno caminando però tutte e due hano hano cane. Però come sempre cani gridano o gioc..o gioc o ++++ giocano se non mi viene la parola Però hanno fatto un casino per tera

Allora ci sono molto persone che aspetano alla stazione dei treni ma sta correndo un ragazzo che sembra avere qualcosa chiinii che sembra avere qualcosa chi cosa è sucezo ma hanno tanto paura ma hano tanto paura però non lo so dopo cosa dire eh... Però vedo una copia ci sono tantiiii innamorati eh....Ehh allora c'è gente che compra i biglietti per andare proprio in paese.

Alora un ragazzo in ufficio che sta pensando a una ragazza. Prr viaggiare con una barca. Ehh dopo lui sta viaggiando con questa ragazza stanno parlando per le cose bele. La ragazza è tanto arrabbiata e lui dice perché sei arabiata? Eeee e dopo entra la secretaria nell'ufficio del capo e il capo è rimasto sorpreso

9 - orale whatsapp

data di nascita	
città e nazione di nascita	Lagos (Nigeria)
città e nazione di residenza	Vicenza (Italia)
titolo di studio	
lavoro	Baby sitter ora in maternità
lingua madre	
lingue conosciute	inglese
in italia da	8 anni
studio dell'italiano prima	no

lo capisco che è lui e la come si dice ..persone che vivo in villaggio che fanooo Per esempio in mio paese c'è una tipo di pesone che estrattono una biira come vino per esempio qui in Italia si chiama vino ma da nostra paese si chiama wine tapas wine tapas e rolo sono povero ma lolo è da expat che fano quello. In questo foto io visto che lui già finisce prendere quello vino pechè da vino che mi pensa che è questo e da vino loro estrattono quello solo un tipo di albero che si chiama ehm come si chiama in inglese non so in mio dialetto si chiama 'ngwo?

Lui deve va do..questo qua fanno pe esempio oggi pomeriggio loro vano pe mezzi e contenitori su quello albero che dove estrattano quello vino metti lì then fino al pomeriggio o metti mattina fino al pomeriggio o metti al sera fino al mattino loro vanno a prendere quello che che riesci a prendere ehm quello ma te devi porte subito in eh mercato. Ogni ogni giorno c'è dove vanno per vendere questo. Secondo me loro anche c'è un cane che ho visto. Loro vanno con cane pe lo e è cane che aiutano rolo p' esempio pe lo proteggono loro sulu forse pe unaaaa ++ non lo so come si può spiega tutto questo in italiano! E so in genera cosa io capisco con questo im..foto è da persone che è povero non è ricchi è povero de che lui vive in faccio lavoro che è molto dura. Anche ho visto una signora su sopra che messo occhiali mm sta pensando e forse dove rolo vendono quello non so quello signora che visto

Arola adesso io ho guardato quello di in barca quello che io capisco che in primo pagina quello di due ee la signora sono andata in uffici quello di signore pesone che vendere un bilieto per lo vacanza per lo entra in barca e l'altro parte deeee destra eee stanno andando maybe per lo per lo viaggio per lo qualcosa forse quello beelo ma in sec..ma in quello di secondo pagina pe me succede qualcosa forse c'è qualche forse incidente o cosa perché hanno arrabiata hano per esempio sopresa something qualcosa che pe me è brutto non è qualcosa bene eee In quello tersa parte alola forse suo familia o una signora o sorela o mamma visto che olario visto sopra c'è un orologio forse olario che lei iii che entra quello in barca non ha ancora tornata arola lei sta preoccupando non non sta bene un po' agitata o arabiata così andata dal ufficio pe chiedere informazione pe quello signore sopra che vende forse un bilieto o che lavoro come in secreteria o ne che vendere un bilieto per preparazione quello che io capisco ma non so è tutti tre pechè ci sono due sopra quello seconda anche quello tersa quello primo un buonooooo inizio ma in quello secondo no succede qualcosa e terso parte sembra che deve chiede informasione cose succede pechè lei non ha ancora tonata pe quello che io capisco

Questo terza secondo me ci sono tante cose da spiegare ma non ho capisco tutto. Ma quello di c'è duee pesone una donna uomo stanno bacian..baciando

pensa che fo in forza cheee non ha visto pe tanti aani o sta andan sta viaggiando così hano sta baciando e creare atensione dere atre atre persone che stanno guardando pecché forse la cosa strana qui in italia (???) ma in mio paese pe esempio da mio paese quando due pesona sta fano quello così creare attenzione dellee atre così hanno sta guardando cos'è hanno sta facendo in publico. Mm anche l'altro parte de sinistra ho visto che c'è ristorante o c'è un bar mmm visto anche dove cane sta corendo cosiiii caduto quarcosa innn borsa, rovinato tante cose da tera. Ma quello che io deve dire in questa imagine che quello due pesone che creando atensione dere altre e da cosa che se anche qui in Italia quando in davanti dela stazione stai li sta baciando così creare atensione

10 - scritto whatsapp

data di nascita	03/06/1967
città e nazione di nascita	San Paulo (Brasile)
città e nazione di residenza	vicenza (Italia)
titolo di studio	laurea magistrale ingegneria meccanica
lavoro	disoccupata
lingua madre	portoghese
lingue conosciute	italiano, inglese
in italia da	1 anno
studio dell'italiano prima	6 mesi

L'altro giorno due uomini camminavano su marciapiede il primo spingeva la sua bicicletta e aveva un piccolo cane, sulla bicicletta aveva un sacchettino e anche un'anguria, delle mele, delle bottiglie, pane e portava anche degli palloncini, uno zaino, indossava roba da sport, aveva un cappellino, occhiali scuri da sole da sole e camminava tranquillo mentre una donna lo guardava sulla finestra, lui si stava avvicinando all'angolo ed dall'altro lato dell'angolo nella stessa marciapiede aveva un altro uomo e un po' più grande, con un cane più feroce, questo uomo era vestito un po' come, non so cosa, come qualcuno che cammina in montagna, aveva un'occhiali sopra gli occhi, aveva un grosso baffi e un zaino con tante robe, con gli attrezzi da montagna, portava anche un

sacchettino dal supermercato e un mentre lui è camminava aveva un gatto che lo guardava dalla finestra, un veniva da un angolo e l'altro dall'altro angolo quando è avuto uno scontro tra di loro un vero e brutto scontro che ha fatto tutto volare e cadere giù per terra, le bottiglie, l'anguria, le mele, il pane, le cose che loro portavano, la bicicletta, il cane più piccolo è stato gettato sopra dell'altro cane, è stato un scontro fortissimo e dopo questo scontro quell'uomo più piccolo aveva in mano un libro e l'altro aveva delle salsicce e una pallina in mano, entrambi cani erano giù, tutti si sono scontrato e mi sembra che tra di loro litigavano un po', dopo tutto era incasinato, è stato davvero un bello scontro che ha fatto volare tutto che era in mano di loro.

L'altro giorno al lavoro, Franco seduto alla sua tavola di lavoro sognava ad occhi aperti, sognava di essere in una nave piccola con una bella ragazza e nel mare, mi pare che loro erano in ferie perché loro indossavano roba fiorita, colorata, la donna donna era bionda, c'era il sole, gli uccelli, era veramente un bello giorno e lui guidava la nave però, in un secondo, la ragazza mi pare che si è arrabbiata con lui che non aveva capito cosa aveva fatto, cosa è successo, mentre nel frattempo questa ragazza, in ufficio si avvicina di lui di persona e chiamalo, Franco! Svegliati, dobbiamo finire questo lavoro e così lui si accorge di essere in ufficio e di stare in un sogno ad occhi aperti!

A prima vista vedo un casino non riesco proprio a capire che cosa sta succedendo, ci sono tante persone alla stazione di treno, penso che deve essere un giorno festivo, ci sono tante cose per terra come giornali, borse, valigie... c'è un cane che corre mezzo alla gente, c'è una coppia a baciarsi, c'è un ragazzo che deve fare la manutenzione perché ha tutti gli attrezzi in mani, c'è un'altra coppia che cammina, c'è una donna seduta e un uomo anche, c'è una tavola con le posate e le bottiglie sporchi, mentre la coppia si bacia c'è un ragazzo che roba le sue valigia proprio dietro di loro, c'è un cane che corre perché ci sono tanta immondizia tutta giù per terra, non è una giornata calda perché le persone indossano giubbotto, giacca, capelli, stivali, mi sembra un vero casino.

11 - scritto su pdf

data di nascita	19/01/1968
città e nazione di nascita	Romania
città e nazione di residenza	Vicenza (Italia)
titolo di studio	liceo
lavoro	colf
lingua madre	rumeno
lingue conosciute	italiano
in italia da	20 anni
studio dell'italiano prima	no

L'altro giorno due uomini camminavano su marciapiedi avevano fatto la spesa e avevano portato anche i cagnolini a spasso su una finestra c'era un gatto all'improvviso il gatto salta giù i cani corrono dietro io gli uomini si scontrano e tutta la spesa va su marcia a piedi

L'altro giorno al lavoro il ragazzo sognava il weekend che l'aveva fatto con la ragazza poi la ragazza è tornata nervosa perché lui era con il pensiero altrove al lavoro lei spiegava ma lui era contro il pensiero altrove

Alla stazione ci sono le persone che sono in partenza Chi si abbraccia e c'è una signora una tavola che prendeva il caffè è un cagnolino salta sulla tavola rovescia il caffè e i bagagli volano per aria

12 - orale whatsapp

data di nascita	27/10/1965
città e nazione di nascita	Zilina (Cecoslovacchia)
città e nazione di residenza	Slovacchia
titolo di studio	laurea in biochimica
lavoro	biochimica in laboratorio tossicologico
lingua madre	slovacca
lingue conosciute	ceco, russo, inglese, italiano

in italia da	-
studio dell'italiano prima	autodidatta

L'altro giorno due uomini camminavano sul marciapiede. Tutti e due sono carichi di varie cose. Uno di questi uomini è ben vestito direi di moda l'altro però è completamente diverso sembra essere un vagabondo+++ L'uomo quello ben vestito +++++ ha pure la bicicletta, una borsa o sacchetto forse pieno di alimentari e poi qualcosa ha posato direttamente sulla bicicletta. Tutti e due hanno i propri cani uno piccolo l'altro più grande. Più grande è quello di quell'uomo che sembra essere un vagabondo o un senza tetto non lo so. Quindi due uomini camminavano sul marciapiede quello ben vestito +++ ha una +++++bella camicia a mezze maniche, pantaloncini, stivali molto belli gli occhiali un piccolo zaino alle spalle. Quel vagabondo è una persona molto grande rispetto a uomo ben vestito forse si può dire che un uomo grasso. Anche lui ha uno zaino ma è uno zaino molto grande pieno di cose+++++ C'è anche una bella padella. Poi nella sua mano c'è un pallone e una borsa sembra che sta tornando dal supermercato dove ha comprato delle cose a buon prezzo. Lui è vestito completamente diverso. Direi che è tutto sciupato. Questi due uomini non sapevano nulla di sé uno stava tornando +++++ dalla +++ o dal marciapiede sinistro l'altro dal destro oh mi mancano le parole giuste. In un angolo si scontrano non si vedono e in questo momento tutta la merce tutte le cose che portavano o stavano portando con sé all'improvviso volano, saltano in aria e poi cadono per terra sono cadute per terra. Li stava guardando una signora dalla finestra e lei è riuscita a prendere nella sua mano uno dei palloncini che portava con sé quell'uomo ben vestito. Poi si vede anche un gatto anche quello è riuscito a prendere qualcosa ma non riesco a capire cosa. Certe cose si rompono, come una bottiglia forse e il melone che è caduto per terra. +++ Quindi quel giorno è successo un incidente sul marciapiede.

L'altro giorno al lavoro sono successe delle cose. Sergio è arrivato molto presto eeee quel giorno lavorava molto. Era una giornata bellissima e molto calda. Ad un certo punto siii sentiva molto stanco e così all'ora del pranzo ha chiuso li occhi e ha iniziato a sognare. Sognava una barca molto bella non grande però

molto bella. Lui eraaaa capitano molto concentrato navigando la barca. Poi è venuta una donna giovane e molto bella. Qualcosa *li stava parlando eeee lui non capiva. +++Quella donna alza no alza alzava la sua voce sempre di più il capitano non riusciva a capire niente ma poi apre li occhi e vede che accanto a lui e vede e ha visto che accanto a lui era la responsabile della ditta una donna molto severa chee *li dava un documento dicendo a Sergio cheeee è stato il suo l'ultimo giorno a lavoro perché era licenziato

Sono le due eeee la stazione forse centrale è piena di gente. Ci sono alcuni treni due persone che aa stanno salendo sul treno hanno una valigia molto + grande. Poi ci sono due innamorati che si abbracciano e si bacciano. Accanto a loro c'è una borsa da + viaggio e poi anche un'altra per iii documenti. Aaaaa ++ a destra c'è un uomo potrebbe essere un installatore che riparerà qualcosa. Aaaa c'è +++++ anche mmm c'è +++ anche +++ come si dice c'è anche un manifesto con un anuncio e poi si vede la spazzatura qualcuno dovrebbe butarla perché ci sono molte cose aaa per terra +++ pure il giornale. +++++ Poi ++ vedoooo un piccolo cane chee sta corendo via è scappato e ha causato un disastro in un bar. Aaa una tavola è rimbaltata il caffè è rovesciato sulla tovaglia anche un scatolone è caduto per terra è pieno di varie cose di alimentari forse perché secondo me ci sono delle salsicce. La signora chee aa sta sedendo aa in questo bar è tutta impaurita non capisce cosa sta succedendo perché davanti ai suoi occhi c'è una persona sembra essere un ladro che porta via con sé una grande valigia. Sotto lo l'orologio ci sono alcune persone tra cui anche tre ragazzi ++ forse appassionati di musica punk secondo ++ i capelli di uno di questi ragazzi. Altre persone stanno uscendo dala stazione e poi +++++ deve esserci anche un ristorante da cui un turista sta uscendo con uno zaino forse è uno zaino +++++ ho dimenticato due ++ persone che sonoo dietro quel ladro che sta rubando la valigia. È una signora giovane +++ con ++ un uomo forse e il suo compagno ma non vedo bene cosa stanno facendo lei guarda il ladro o quell'anziano cooon un bel cappello e con la sigaretta in bocca

13 - orale whatsapp

data di nascita	31/08/1991
città e nazione di nascita	Russia
città e nazione di residenza	Padova (Italia)
titolo di studio	laurea magistrale science & eng.
lavoro	impiegata
lingua madre	russo
lingue conosciute	inglese, cinese, italiano
in italia da	3 anni
studio dell'italiano prima	

L'altro giorno due uomini camminavano sul marciapiedi uno appena fatto la spesa era pieno di cose comprato tante cose camminava con suo cane invece l'altro uhm appena finito palestra anche lui èèèèè mmmm camminava con suo cane. In certo momento si scontrato sul marciapiede e loro cani iniziato litigare non so come dire in italiano anche questi due uomini iniziato litigare e quindi tutta la spesa di uno e tutte le cose di altro stavano in giro è tutto caduto per marciapiedi. Hanno fatto un gran casino!

L'altro giorno al lavoro un uomo arrivata in suo ufficio e seduta sua scrivania e iniziato a sognare come lui va eeee in barca va in mare con la barca con una bella ragazza in costume con lui eeee loro fanno una vacanza insieme in un bel paese eee invece in un certo momento successo che questa ragazza ha iniziato iniziata essere arrabiata. Lui era un po' sorpresa ma cosa successo e perché è arrabiata. E dopo è svegliato diciamo che alla fine è arrivata suo capo che era arrabiata con lui perché lui non fa suo lavoro.

Dala foto vedo che a-ale oto, ale due di pomeriggio nel stazione dei treni ahh ci so..c'è solito casino..c'è solito casino. Ah una donna cheee prende caffè..caffè mentre un lardo che scapando via dopo aver rubare qualcosa ah una copia si baciano prima di partire ahm un uomo che aiuta la donna a scaricareee... b-b-bagaglio del treno un tecnich un tecnico che sta guardando la copia un cane che ++ sta corendo.

14 - scritto su whatsapp

data di nascita	01/04/1973
città e nazione di nascita	San Paulo (Brasile)
città e nazione di residenza	Vicenza (Italia)
titolo di studio	laurea giurisprudenza
lavoro	disoccupato
lingua madre	portoghese
lingue conosciute	italiano, inglese
in italia da	1 anno
studio dell'italiano prima	6 mesi

STAZIONE

Vedo una stazione dei treni, dove i treni sono fermi, l'orologio segna le 14, diverse persone aspettano di salire, ma tutto è disordinato, sporco, davanti ad un tavolo con le tazze di caffè, ad un altro tavolo con una signora che stupisce, perché il tavolo si è ribaltato con i piatti per terra, la scatola da scarpe volava, mentre passava un cane e l'ha rovesciata. Giornali per terra e cestini della spazzatura pieni.

C'è una coppia che si abbraccia e si bacia, un bandito ne approfitta per rubargli le borse, un operaio che passa, un anziano e un'altra coppia osservano il tutto.

SOGNO

L'ALTRO GIORNO AL LAVORO

Un altro giorno di lavoro mentre svolgevo le mie attività quotidiane, comincio a ricordare il giorno prima di un film che avevo visto, dove c'era una coppia che stava facendo un giro in barca, ma mi sono vista nella scena del film, io e il mio capo. Perché il mio capo è una donna molto bella, elegante, sempre con i capelli raccolti dietro. Ma nella scena del film eravamo su una barca, io al timone, vestita da capitano, lei era sempre bellissima con i capelli sciolti, in bikini, con la gonna da mare. Una bella giornata di sole, cielo azzurro senza nuvole, con tanti uccelli, mare bellissimo.

Ma so che all'improvviso si è arrabbiata moltissimo e non ho capito cosa stesse succedendo.

Quando all'improvviso vedo che in realtà sono al lavoro e che il mio capo era arrabbiato con me perché mi stava già chiamando e io non le rispondevo. Mi sono reso conto che stavo sognando ad occhi aperti il mio capo, che penso sia la donna più bella.

SCONTRO

“L'altro giorno due uomini camminavano sul marciapiede...”

Uno degli uomini stava passando davanti ad una finestra dove c'era una donna che guardava la strada, indossava un tipico outfit da boy scout, con un berretto, occhiali da sole, uno zaino a cui erano legati due palloncini, uno dei quali aveva una figura di Topolino su di essa.

Nella mano sinistra portava una bicicletta con diverse cose, sul manubrio una borsa, dietro il sedile c'era un supporto con una scatola con due bottiglie d'acqua e un'anguria. Nella mano destra aveva un guinzaglio con un cagnolino. L'altro uomo stava camminando verso l'angolo di questo marciapiede, dove c'era anche un gatto in una finestra che guardava la strada. Quest'uomo era vestito con abiti da motociclista un po' particolari, una giacca, pantaloni con una cintura che aveva una fibbia con un uccellino sopra, c'era uno zaino con dei vestiti, una bottiglia e una padella, grandi occhiali in testa, una sciarpa intorno al collo e una collana sul petto. Nella mano destra portava una borsa del supermercato, nella mano sinistra una catena attaccata al collare del suo grosso cane e una borsa con una palla.

C'è stata una collisione tra i due uomini, dove è volato tutto, è volato tutto ovunque, vestiti, cibo, bicicletta, zaini, borse, e i cani uno sopra l'altro. La donna alla finestra allungò la mano per afferrare i palloncini. Un gran casino, dove anche il gatto che era alla finestra ha allungato la mano per afferrare i calzini volanti. I due uomini iniziarono a litigare tra loro e i loro cani che reggevano oggetti caduti a terra.

15 - orale whatsapp

data di nascita	27/03/1993
città e nazione di nascita	San Paolo (Brasile)
città e nazione di residenza	Vicenza (per studio)/ San Paolo (Brasile)
titolo di studio	laurea in moda
lavoro	assistente di marketing
lingua madre	portoghese
lingue conosciute	italiano, inglese, spagnolo
in italia da	meno di 1 anno
studio dell'italiano prima	

L'altro giorno due uomini camminava..no sul marciapiedi uno di questo uomo portava con sé una bicicletta un cane basotto e aveva appena fatto la spesa quindi c'era ++una borsa con dei pani salumi nella bici portava anche delle bottiglie delle palloncini festivo e l'altro uomo anche aveva fatto qualche spesa e anche portava con sé qualche roba +++da una++ un pentolino un cane anche e due ++ borsette anche con spese gli occhiali sulla testa una giacca e loro due si sonooo ++ si sono esbattute nell'angolo della via e tutto quanto è volato all'aria, quindi pane salumi occhiali paloncini libri calzini bottiglie melle tutti e due i cani tutto è volato all'aria e dopodichè loro eh sono estati un po' confusi con tutto e alla fineee il gatto anche c'era un gatto nella finestra che prendeva il calzini eeee il cane por e aveva nella bocca uno degli occhiali del suo patrono è stato veramente un casino con tutto volando nell'aria

L'altro giorno al lavoro Giovani sognava a fare una gita al mare con suo barco con sua barca e sognava di stare con la sua ragazza che prendeva sole faceva un bel giorno ma subito la ragazza ha cominciato a litigare con lui e lui non capivaaa il motivo ma dopo se n'è accorto che in realtà non era al mare stava solo sognando mentre lavorava e c'era la sua cappo che gridava e chiedeva di lavorare di fare qualcosa di consegnare qualche documenti.

Nella stazione ci sono tre treni nel binario, c'è una coppia che si baccia c'è un ragazzo con che lavora c'è ++un altro ragazzo che porta in mano le scattole e anche una delle scattola està per cadere+giù C'è una signora sedutta che sembra di stare mangiando qualcosa maaaa il tavolo dove ++cc'era il bichiere i piatti è scivolatto e ci sono treee persone che guardanooo l'orologio. C'è un altro ragazzo che aiuta un'altra persona a mettere le valigie sul treno c'è un altro ragazzo con beretto che ssembra di sta +++mm rubando una valigia che non è sua c'è un cane corendo ci sono alcune cose per terra come un giornale dei bicchieri ehm i piatti de una scatola con salumi formaggi c'è un altro uomo con beretto che fuma una zigar una sigaretta ci sono alcuni+++mmm+++alcuni imagini sui muri e un posto da mangiare in fondo

16 – manoscritto

data di nascita	2004
città e nazione di nascita	Sialkot (Pakistan)
città e nazione di residenza	Vicenza (Italia)
titolo di studio	college
lavoro	disoccupata
lingua madre	urdu
lingue conosciute	punjabi, hindi, inglese, italiano
in italia da	5 mesi
studio dell'italiano prima	no

L'altro giorno due uomini camminavano sul marciapiede, entrambi provenivano da direzioni diverse. L'uomo proveniente dal lato destro stava prendendo un pallone da calcio, un cane e cose da mangiare. Un gatto lo osservava dalla finestra. E l'altro era un fattorino che stava portando palloncini, cibo e un cane. Una donna lo stava osservando. I due uomini non si sono visti e si sono scontrati. A causa della collisione, tutti gli averi di entrambi caddero a terra. I cani cominciarono a mangiare il cibo caduto. La donna in piedi alla finestra teneva i palloncini. Anche il gatto salterà e afferrerà alcune cose. Entrambi non avevano più nella e iniziarono a litigare.

L'altro giorno al lavoro un uomo era perso nei suoi pensieri. Pensava che stava guidando una barca in un oceano e mentre guidava una barca aveva una bella donna accanto a lui. Ma quella donna gli stava urlando contro. Quando uscì dai suoi pensieri, vide che era seduto nel suo ufficio e il suo manager lo stava rimproverando per non aver completato il lavoro.

In questa foto dicono che l'ambiente della stazione non è buono. Gli animali corrono qua e là. Il cibo è rovesciato sul pavimento anche il giornale. Tutta la spazzatura era sparsa. L'idraulico sta guardando tristemente una coppia. Un ladro sta cercando di rubare la borsa dei bagagli della coppia. Nel complesso c'è molta fretta in stazione. Ognuno è impegnato nel proprio lavoro.

17 audio su whatsapp

data di nascita	02.11.1985
città e nazione di nascita	Kherson (Ucraina)
città e nazione di residenza	Vicenza (Italia)
titolo di studio	laurea in economia
lavoro	dipendente dello Stato (prima)
lingua madre	ucraino
lingue conosciute	italiano, inglese (A1), russo
in italia da	2022
studio dell'italiano prima	

Scontro

L'altro giorno due uomini camminavano sul marciapiede provenendo da due direzioni diverse. Fra di loro non potevano vedersi. C'era un angolo della strada. Un uomo è giovane e basso ha barba e baffi capelino e occhiali da sole. Indossa una camicia con maniche corte, pantaloncini con cintura, calzini alti e scarpe da ginnastica. Porta un orologio. Sulle spalle ha uno zaino a cui sono attaccati due paloncini. Con una mano tiene una bicicletta con l'altra tiene un cagnolino al guinzaglio. Sul manubrio c'è un satchetino con del pane. Dietro sulla bicicletta c'è un cestino che contiene alcune bottiglie grandi e un'anguria. Sembra che ha

apena fato la spesa. Dala finestra una signora con capelli ricci e occhiali da vista lo oserva. Dall'altro direzione si avvicina il secondo uomo. Lui è alto e robusto. Ha capelli neri e baffi. Sulla fronte ha occhiali da motociclo. Intorno al collo ha una sciarpa. Indossa una giacca e pantaloni con cintura. Sulle spalle ha uno zaino a cui è attaccata una padella. Con una mano tiene un sachetino con del cibo con l'altra tiene una palla nella borsa e un grosso cane legato con una catena pesante. Sul davanzale della finestra sta seduto un gatto che lo oserva. Ad un certo punto due uomini si scontrano e tutte le cose volano in aria e poi cadono per terra e si rompono. I cani abbaiano li uomini litigano la signora che oserva il loro scontro ha preso palloncini. Poco dopo due uomini cominciano a raccogliere tutte le cose e parlano tranquillamente. Dopo alcuni minuti scopiano a ridere e si metono d'accordo per fare un pic nic insieme

Sogno

L'altro giorno al lavoro un uomo invece di lavorare sognava come passerà il fine settimana. Lui immagina di guidare un motoscafo vicino a una bella ragazza. Loro chiacchierano. Che bella giornata! E improvvisamente ragazza diventa arrabbiata e comincia a urlare. Lo uomo non capisce. Che cosa è successo? Nel momento successivo vede la sua direttrice che urla: perché non lavori? Lo uomo inizia a lavorare e continua a sognare come rilassarsi su un'isola da solo.

Stazione

Siamo alla stazione dei treni alle due del pomeriggio. Sono arrivati tanti treni un operaio guarda due innamorati che si incontrano e abbracciano. Ci sono tante persone che aspettano i suoi amici. Al bar una signora seduta un po' spaventata guarda il suo tavolo rovesciato piatti tazza bottiglia e cibo caduti per terra mentre il suo cagnolino sta scappando. In un angolo c'è un vecchio signore con barba e berretto di lana e capoto e sigaretta in bocca che oserva tre persone che stanno andando a prendere il treno. La stazione è sporca. Il giornale è per terra e ci sono due bicchieri di plastica abbandonati per terra vicino al cestino. Sul muro è appiccicato un vecchio poster rovinato.

18 scritto su whatsapp

data di nascita	26.03.1964
città e nazione di nascita	Amburgo (Germania)
città e nazione di residenza	Berlino (Germania)
titolo di studio	laurea in Ingegneria (spec Architettura)
lavoro	architetta
lingua madre	tedesco
lingue conosciute	italiano, inglese, francese, svedese
in italia da	
studio dell'italiano prima	

Bici

L'altro giorno due uomini camminavano sul marciapiede senza immaginare a cosa vanni incontro.

Uno spinge la sua bici piena di acquisti. Ha sul portapacchi una cassa di frutta strapiena, ha attaccato al manubrio un sacchetto con la spesa e porta uno zaino pieno zeppo con due palloncini.

Porta con sé addirittura un cane al guinzaglio. È un tipo giovane con un berretto, la barba e occhiali da sole. Sembra di essere estate perché porta dei pantaloni corti e una camicia sportiva estiva.

Ha appena passato una finestra aperta dalla quale si sporge una signora che rimane ammirata dalla scena.

Il tipo, tutto sorridente, continua a spingere la sua bici e sta per passare un incrocio alla sua sinistra.

Dalla sua sinistra si sta avvicinando a un altro uomo.

Anche lui carico con zaino, borse e sacchi. È un uomo molto più massiccio. È una apparenza poco rassicurante, con i baffi, dei occhiali da motociclista sulla fronte, un foulard e una collana pesante. Anche lui ha un cane altrettanto massiccio.

All'improvviso succede una collisione: i due tipi si urtano e tutti i bagagli volano in alto e si spargono sul marciapiede.

Alla fine, appena essersi staccati iniziano a raccogliere i pezzi più preziosi. Il giovanotto ha trovato un libro e un salame, mentre il tipo massiccio ha recuperato la sua palla e alcune salsiccie.

Il sogno

L'altro giorno al lavoro al mio collega è successo una cosa curiosa.

Stava seduto alla sua scrivania facendo un sogno ad occhi aperti.

Sogna di una barca sportiva. È al volante, vestito da capitano con una camicia hawaiana e una bellissima bionda seducente in costume da bagno a due pezzi al suo fianco.

All'improvviso la bionda si arrabbia e urla furiosamente. Lui si è spaventato molto e non ha più capito nulla.

Ma quando si è rinvenuta ha dovuto rendersi conto, che la bionda furiosa era la sua cappa, lamentandosi che il mio collega trascurava il suo lavoro.

Non solo si vergognava molto, ma è rimasto soprattutto deluso di dover abbandonare la sua dolce vita dei Caraibi.

Chaos alla stazione

La stazione piena di treni appena arrivati e viaggiatori.

Un signore uscito dal lavoro riceve la sua ragazze appena scesa dal treno. Si beccano appassionatamente e tutti i passanti li guardano.

C'è anche un uomo oscuro che tira una valigia con le rotelle. Sembra essere in fretta. Ma è la sua valigia? Ha aria poco affidabile.

Nell'aria di servizio di ristorazione succede nello stesso momento un disastro.

Il cane di una signora seduta al tavolo le scapa.

Butta giù il tavolo apparecchiato e fa saltare in alto sia scatoloni di acquisti come scarpe e cibo che quello che stava per consumando. Il cane ha preso paura del uomo oscuro?

19 - orale su whatsapp

data di nascita	04.02.1977
città e nazione di nascita	Lima (Perù)

città e nazione di residenza	Lima (Perù)
titolo di studio	superior
lavoro	badante
lingua madre	spagnolo
lingue conosciute	-
in italia da	2 mesi
studio dell'italiano prima	no

La otro giorno due uomini caminavano sul marcapiede uno veniva dal lado destro era un uomo molto alegro vestito molto comodamente e con ochiali da sole escuri con il suo cagnolino e la sua biscicelta che portava i sui acquisti su di esa e sula sua borsa. Indietro portava il suo saino con due paloncini che fluttuavano nel'aria che una dona oxervava da la sua finestra. Quasi jirando l'angolo caminava l'altro umo acaldato con +++ indoso vestiti più caldi una catena che si vedeva da lantano gli ochiali che si era meso sula fronte uno saino pieno di cose che ia ucivano. In una mano portava la borsa de la espesa del supermercato nel altra portava una pala acanto al suo cane anche lui sembrava un po' turbato. Un gato li oxervava da una finestra anche quest'uomo esta per sul/sultare l'angolo e all'improvviso questi du omini si no si sono escontrarsi senza rendersene canto quando volevano suoltare l'angolo. Uno da la parte de l'altro e le loro cose sono volate e i cani sono caduti uno sopra l'otro. Quando si sono ripresi i signori comincio a lamentarsi del fato i el cane abe/abaiarono. Uno mangiò che aveva raccolto da tera l'altro aferò el suo peluche mentre la signora aferò i paloncini e il gato cemplicemente aferò qualcosa. Mentre gli uomini continuavano a litigare.

A l'otro giorno al lavoro ero in ufizio e ho inisiato a fantasiare su una giornata di vacanza al mare accompagnato dala mia bellissima ragasa ma all'improvviso ho vista arabiata e mi sono chiesto perché se siamo al mare a passare una bela giornata e improvviso mi sogno evag | liato del mio sogno imajinario e oro al lavoro con il mio colega arabiata che spettava che firmassi i documenti e volevo continuare a sognare

Ala estazione dei treni se vede c'è molto di Sordine e la gente alcune stanno nelle ultime file aspettando il proprio turno per salire sul treno guardando l'orologio ma davanti all'estazione c'è più trambusto. C'è una persona che scappa è sconvolta. Una signora al bar è spaventata con el tavolo rovestiato, le torte per terra, tanto di Sordine. Un cane che escapa dal locale alcune persone che oxervano l'acaduto altra mettere la valije sul treno e una copia molto normale che si saluta con un grande bacio

20 - dal vivo in classe

data di nascita	12.03.1955
città e nazione di nascita	Calarasi (Moldova)
città e nazione di residenza	Vicenza (Italia)
titolo di studio	pedagogia - maestra d'asilo
lavoro	assistenza anziani
lingua madre	moldavo
lingue conosciute	russo, italiano, francese, romeno
in italia da	2002
studio dell'italiano prima	

Due uomini caminano su marciapiede uno ha la bicicletta. Nela bicicletta ci sono fruta verdura non so un vasi ha fato la spesa e l'altro è uno sportivo mi sembra uno sportivo che c'ha una palina un ca..ah anche l'altro ce l'ha un cane ha vesti ha i stivali uu cosa dire e l'altro ha due borse si vede che anche lui ha fato la spesa sula schiena ha un carelo o qualcosa. C'è una gatto sula finestra de a destra sinistra qua c'è una signora che li guarda dopo sono incontrati e sono litigato può darsi secondo me hanno rovesciato tutto quello che avevano nelle borse no. E la signora li sg parla li sgrida non so cosa fa. C'è una borsa pane, salame bottiglia è arrabiata la signora. I cani anche loro partecipano anche loro. Il gatto li ha preso la rete con la palla. Tutto è andata per tera tutti i prodotti sono per tera il cane ha preso gli ochiali del padrone vedo che ce l'ha li ochiali sono questi. E l'altro canee cosa posso dire c'è pane c'è tuto per tera. Questa

co salame voleva dare una +++ una bota sula testa. Si vede che. O che era ladro può darsi era ladro non so io. Questo era un ladro boh.

L'altro giorno al lavoro qua sono al lavoro eee emm barca lui ha visto che c'è una ragazza sarà una +++no è #compagna no lo so++ è venuto dentro m barca perché era m barca boh non lo so questo. Ah lui ha telefonato sono incontrati sta pensando quello che lo vede m barca stava pensando per andare al lavoro? Aah magari l'ha chiamata al telefono dopo sono incontrati in barca ma no ma lei non è contenta lei qua è triste però, non è contenta è lluo grid url sgridda urla o le fato qualche domanda e lei le fa li fa vedere il pugno. Qua sono tre em le mesa. Lui è al lavoro qua è dentro qua ah su una isola qua è una isola. Sognava di incontrare allora sognava di incontrare lei e quando l'ha incontrata non è andata bene sono vedi sono tuti e due sono arabiati. Dopo si è svegliato che era un sogno

Questa è una stazione e la gente che va via quello che vene e euu eu questo un ladro non so che questo è un ladro due qua si abbracciano si bacciano si abbracciano e qua rovesciato il tavolo che c'era un sig una signora una signora e hano litigato penso hano litigato no. Ha rovesciato eheh il cane non ha niente scapa vi scapa via non ha preso salame non ha salame no vedo. Rovesciato tavolo tuto è per tera e giornale sono per tera qua ha butato giù le posa le bicchieri che era sì che era sopra tavolo. E la gente va va ala stazione vene cos'altro boh

21 - orale su whatsapp

data di nascita	29/06/1905
città e nazione di nascita	Ucraina
città e nazione di residenza	Padova (Italia)
titolo di studio	studente
lavoro	studente

lingua madre	ucraino
lingue conosciute	
in italia da	settembre 2022
studio dell'italiano prima	

Ee l'altro giorno due uomini caminavano sul marciapiede c'era un uomooo con la biciceta e il cane piccolo ee anche con balone d'aria forse non sa vedere e poi c'è# altro omo un tipo cool con un cane grande con catene e occhiali dalla motocicletta es secondo me loro hanno fato le spese in un supermercato. E così è successo che si hanno stacato e tutte le cose tute le spese si sono cadute per la tera per l'aria e dopooo forseee quel ++ uomo ++ cool si è arrabiato però +++ quelll'altro omo *li ha fatto ++ vedere il so documento che non sa vederee e poi c'è pace

Gne allora noi vediamo un uomo in officina che sta immaginando ee un nave in mare e che c'è una ragazza con lui in questa nave però la ragazza è arabiata lui pensa perché? Lei dice che + c'è poco tempo e poi lui ++ si ha svegliato in ++ officina che non ha finito il lavoro in tempo

Si vedono grupe divers dele persone. Ee le persone che stanno correndo le persone che si stanno baciando fumando eeeee anche quel forse mangiando perché c'è un ristorante vicino poi c'è caneee cheeee sta corendo ee le co e ha e un tavolo si è caduto. Intanto noi siamo in u stazione e l'ambiente è molto caotico le persone++ si stanno++ corendo forse++ è successo qualcosa perché c'è tuto disordine s secondo me potrebbe essere che ala stazione hano detto che c'è u la bomba e le persone hano paura e per questo stano corendo e per questo è così tuto in disordine

Di seguito la lista di tutti i clitici riscontrati per l'analisi dell'uso, divisi per testo e con riepilogo occorrenze.

Significato dei simboli: "*" errore; "¥" mancante; "teste" non considerato

1 - si sono escontrati - escusarsi / si arrabierà - mi chiede - lo so cosa posso dire / mi sono fermato - si chiedevano

4 SI RIFL - 1 MI DAT - 1 MI RIFL - 1 LO

2 - ci sono - si sono incontrati - si sono arabiati / si è arrabbiata - si è arrabbiata - si è svegliata

1 ESSERCI - 5 SI RIFL

3 - *ti fai parlare / C'è - mi piace - mi piace / c'è - c'è

3 ESSERCI — 2 MI DAT

*1 TI

4 - ~~(ce l'ha bicicletta)~~ - s'incontrano - ci sono - si incontrano / C'è - si sveglia

3 SI RIFL - 2 ESSERCI

5 - *¥ (si) incontra - *¥ (c'è) pane - non lo so / *¥ (c'è) una ragazza - *¥ (c'è) sole / *¥ (c'è) molta gente - *ci sono disordine - *¥ (ci sono)

1 LO

*1 ESSERCI

*¥1 SI RIFL - *¥ 5 ESSERCI

6 - *¥ (si) sono scontrati - *si litigavano / *¥ (si) è arrabiata - *le (gli) dice / Non lo so

1 LO

*1 LE - *1 SI RIFL

*¥ 2 SI RIFL

7 - *lo hanno incontrato - si sono arabiati / Si trovava - accertarse - farse firmare / Si copre - c'è - * ¥ (ci sono) - si comportano

6 RIFL - 1 ESSERCI

*1 LO

* ¥1 ESSERCI

8 - ci sono - mi viene / non lo so - ~~*ci sono (che sono)~~ - c'è

2 ESSERCI - 1 MI DAT - 1 LO

9 - si dice - c'è - si chiama - si chiama - *mi pensa - si chiama - si chiama - si chiama - c'è - *c'è - *lo (li) - non lo so - si può spiega / c'è - c'è - ¥ (si) sta preoccupando / ci sono - c'è - ¥ (si) stanno baciando - c'è - c'è - borsa (si sono) rovinato

2 SI IMPER - 8 ESSERCI - 5 SI RIFL - 1 LO

*1 MI RIFL - *1 ESSERCI - *1 LO

*¥3 SI RIFL

10 - lo - si stava avvicinando - lo - si sono scontrato - mi sembra / mi pare - c'era - mi pare - si è arrabiata - si avvicina - chiamalo - svegliati - si accorge / ci sono - ci sono - c'è - c'è - baciarsi - c'è - c'è - c'è - c'è - si bacia - c'è - c'è - mi sembra

3 LO - 7 SI RIFL - 4 MI DAT - 11 ESSERCI - 1 TI RIFL

11 - c'era - *¥ (gli) corrono dietro - si scontrano / il weekend che *l'aveva fatto / ci sono - si abbraccia - c'è

3 ESSERCI - 2 SI RIFL

*1 L'

*¥1 GLI

12 - lo - si può dire - c'è - c'è - mi mancano - si scontrano - si vedono - li - si vede - si rompono / si sentiva - Gli - *¥ (c'era) - gli / ci sono - ci sono - si abbracciano - si bacciano - c'è - c'è - c'è - si dice - si vede - buttarla - ci sono - ¥ (si) è rimbaltata - ¥ (si) è rovesciato - ci sono - c'è - ci sono - esserci

1 LO - 4 SI IMPER - 12 ESSERCI - 1 MI DAT - 6 SI RIFL - 1 LI - 2 GLI - 1 LA

*¥1 ESSERCI - *¥2 SI RIFL

13 - si scontrato / ¥(si) seduta - ¥ (si) è svegliato / C'è - si baciano

2 SI RIFL - 1 ESSERCI

*¥2 SI RIFL

14 - C'era - *¥ (c'era) una borsa c'era - c'era - c'era - c'è / c'era - mi sono vista - si è arrabbiata — mi stava chiamando - non le rispondevo - Mi sono reso conto / ¥ (si) stupisce - si è ribaltato - l'ha rovesciata - ¥ (ci sono) - C'è - si abbraccia - si bacia - rubargli

7 ESSERCI - 2 MI RIFL - 4 SI RIFL - 1 MI ACC - 1 LE - 1 L' - 1 GLI

*¥1 SI RIFL - *¥2 ESSERCI

15 - c'era - si sono esbattute - c'era / Se n'è accorto - *¥ (gli) chiedeva di lavorare c'era / Ci sono - c'è - si baccia - c'è - c'è - c'è - c'era - ci sono - c'è - c'è - c'è - ci sono - c'è - ci sono

16 ESSERCI - 2 SI RIFL - 1 NE GEN

*¥ GLI

16 - un gatto lo osservava - una donna lo stava osservando - si sono visti - si sono scontrati / gli stava urlando contro - lo stava rimproverando / c'è

3 LO - 2 SI RIFL - 1 GLI - 1 ESSERCI

17 - vedersi - c'era - c'è - c'è - lo osserva - si avvicina - lo osserva - si incontrano - si rompono - si metono / rilassarsi / Si incontrano - ¥ (si) abbracciano - ci sono - c'è - ¥ (c'è) il giornale - ci sono

7 SI RIFL - 6 ESSERCI - 2 LO

*¥1 SI RIFL - *¥1 ESSERCI

18 - si sporge - si sta avvicinando - si urtano - si spargono - essersi / si arrabbia - si è spaventato - *si è rinvenuta - rendersi conto - lamentandosi - si vergognava / Si beccano - li guardano - c'è - le scapa

11 SI RIFL - 1 LI - 1 ESSERCI - 1 LE

*1 SI RIFL

19 - si vedeva - si era meso - un gatto lo osservava - si sono - scontrarsi - senza rendersene conto - si sono ripresi - comincio a lamentarsi / ¥(la) ho vista - mi sono chiesto - mi sogno evag | liato / se vede - c'è - c'è - c'è - ¥ (C'è) - si saluta

2 SI IMPER - 5 SI RIFL - 1 LI - 1 SE + NE - 2 MI RIFL - 3 ESSERCI

*1 SI RIFL

*¥1 LA - *¥1 ESSERCI

20 - ci sono - mi sembra - ~~e'ha~~ - ~~ce l'ha un cane~~ - si vede - c'è - c'è - li guarda - ¥ (si) sono incontrati - li sgrida - c'è - Il gatto (g)li ha preso - ~~ce l'ha~~ li occhiali - c'è - *c'è tuto per tera - si vede / c'è - no lo so - non lo so - ¥ (si) sono incontrati - che lo vede - l'ha chiamata - ¥ (si) sono incontrati - le fato - (g)li fa vedere - l'ha incontrata - si è svegliato / si abbracciano - si bacciano - c'era

7 ESSERCI - 1 MI DAT - 2 SI IMPER - 2 LI -2 GLI - 3 LO - 3 SI RIFL - 2 LA - 1 LE

*1 ESSERCI

*¥3 SI RIFL

21 - c'era - c'è - si hanno stacato - *le spese si sono cadute - si è arrabbiato - (g)li ha fatto -c'è / c'è - c'è - si ha svegliato / si stanno baciando - c'è - c'è - *si è caduto - *si stanno corendo - c'è - c'è

9 ESSERCI - 4 SI RIFL - 1 GLI

*3 SI RIFL

A seguire la lista delle occorrenze considerate per l'analisi errori, estrapolate dai testi, divise per argomento e con riferimento, tra parentesi, al testo. Le “{}” indicano il riferimento quando non espresso ma chiaro dal contesto.

CLITICI

Errata selezione

- (6) la chef **le** dice che deve lavorare {a lui}
- (7) Quando **lo** hanno incontrato - al posto del riflessivo
- (9) è cane che aiutano rolo p' esempio pe **lo** proteggono - singolare invece di plurale

Inserzione

- (1) **lo** so cosa posso dire a lei
- (3) amico con amico **ti** fai parlare
- (3) **c'è** bela giornata
- (4) **ce** l'ha bicicleta
- (4) tutte cose **ci** sono per terra
- (6) due persone **si** litigavano
- (9) **mi** pensa che è questo
- (9) Ogni ogni giorno **c'è** dove vanno per vendere questo
- (11) il ragazzo sognava il weekend che **l'**aveva fatto con la ragazza
- (15) ma dopo se **n'**è accorto che in realtà non era al mare
- (18) Ma quando **si** è rinvenuta

- (19) questi du omini si no si sono escontrarsi
- (20) mi sembra uno sportivo che **c'**ha una palina
- (20) anche l'altro **ce l'**ha un cane
- (20) vedo che **ce l'**ha li ochiali sono questi
- (20) **c'**è tuto per tera
- (21) tute le spese **si** sono cadute
- (21) un tavolo **si** è caduto
- (21) le persone **si** stanno corendo

Omissione

- (5) uomini (**si**) incontra
- (5) a terra (**ci sono**) pane latte [...]
- (5) vicino (**c'è**) una ragazza bella
- (5) in cieles (**c'è**) sole
- (5) dove (**c'è**) molta gente
- (5) a terra (**ci sono**) giornale i prodotti [...]
- (6) loro(**si**) sono in(con)trati sbatuti scontrati scontrati
- (6) questa femmina questa persona (**si**) è arrabbiata
- (7) più distante (**ci sono**) sono altri
- (9) loro vano pe mezzi e contenitori [...] (**li**) metti lì
- (9) (**li**) metti mattina fino al pomeriggio
- (9) o(**li**) metti al sera fino al mattino
- (9) quello che che riesci a prendere te (**lo**)devi porte subito in eh mercato
- (9) arola lei (**si**) sta preoccupando
- (9) borsa (**si sono**) rovinato tante cose da tera
- (9) una donna uomo (**si**) stanno baciando
- (11) il gatto salta giù i cani (**gli**)corrano dietro
- (12) ha visto che acanto a lui (**c'**)era la responsabile
- (12) una tavola (**si**) è rimbaltata
- (12) il caffè (**si**) è rovesciato
- (13) un uomo [...] (**si**) è seduta
- (13) E dopo (**si**) è svegliato
- (14) una signora che (**si**) stupisce
- (14) (**ci sono**) Giornali per terra
- (14) sul manubrio (**c'era**) una borsa
- (15) la sua cappo che gridava e (**gli**)chiedeva di lavorare
- (17) due innamorati che si incontrano e (**si**) abbracciano

(17) **(c'è)** Il giornale è per te - forse la selezione dell'articolo determinativo causa l'omissione

(19) da mia bellissima ragazza ma all'improvviso **(l')** ho vista arrabbiata

(19) **(c'è)** Un cane che scappa dal locale

(20) dopo **(si)** sono incontrati

(20) lui ha telefonato **(si)** sono incontrati

(20) telefono dopo **(si)** sono incontrati in barca

Ordine

(10) si avvicina di lui di persona e **chiamalo**

VERBI – ACCORDO

(2) un uomo [...] si è svegliata

(2) un cane [...] **(ha)** buttato giù

(2) **(ha)** spaccato

(3) un amico_cosa **(ha)** detto

(3) amico [...] **tengo** uno cacio

(3) amico [...] **venire**

(3) {loro} **fai** abbraccio

(3) signora cosa **(ha)** detto

(3) due ragazzi cosa **vuoi?**

(3) amico con amico ti **fai parlare**

(3) amico [...] **fai** relax

(3) amico [...] **fai** contenta

(3) **(ho)** visto

(3) amico **fai** vacanza

(3) lei con l'amico **(sono)** contentissimi

(3) lei cosa **(ha)** detto

(3) mi piace **(andare)** forte

(3) amico cosa **(ha)** detto

(3) adesso (stai) attento {lei}

(3) **tengo** bene tu

VS

(3) lei cosa **(ha)** detto

(3) io **entrare**

(3) orario pomeriggio **(sono)** le due

VS

(3) **c'è** giovani

VS

- (3) persuona **prendere** tanti valigie
- (3) **c'è** bere di cosa mangiare bere VS
- (3) c'è vecchio italiana **sedidi**
- (4) cane si **incontrano**
- (4) una donna [...] che **abito** in casa
- (4) lui vede che guida il nave e (**ha**) una ragazza vicino
- (4) lui **è sognare**
- (4) tu **deve** preparare una lista
- (4) questa situazione è successo in stazione
- (4) come che (**è**) successo come (**è**) successo
- (5) (**è**) arabiato cane? VS
- (5) uomini **incontra**
- (5) uomini (**sono**) molto arrabbiati
- (5) un uomo (**è**) più robusto
- (5) altro (**è**) meno grande
- (5) uomo che (**è**) robusto
- (5) {uomo} (**è**) molto arabiato
- (5) {uomo} **vuoi cadere** altro uomo
- (5) come (**è**) finita questa storia VS
- (5) lui [...] **parto** al mare
- (5) e vicino (**ha**) una ragazza
- (5) il sogno (**è**) finito
- (5) uomo vede che la ragazza questo (**è**) il capo VS
- (5) {il capo} che (**è**) arrabbiata
- (5) io (**ho**) visto stazione
- (5) **ci sono** disordine VS
- (5) tutti cose (**sono**) a terra
- (5) cosa (**è**) successo?
- (5) una donna ha questo cane perché (**è**) una donna triste
- (5) altre persone anche (**sono**) preoccupate
- (5) cosa (**sia**) successo
- (6) un uomo **è** appena comprato
- (6) queste due persone sono innamorati
- (7) Quando lo **hanno** incontrato
- (7) con le catodisi **indicano** dal orologio
- (9) persone che **vivo** in villaggio

- (9) rolo sono **povero**
- (9) . In questo foto io (**ho**)visto
- (9) mi **pensa** che è questo
- (9) Lui deve **va**
- (9) loro vano pe mezzi e contenitori [...] **metti** lì
- (9) loro vano pe mezzi e contenitori [...] **metti** mattina fino al pomeriggio
- (9) loro vano pe mezzi e contenitori [...] o **metti** al sera fino al mattino
- (9) loro vanno a prendere quello che che **riesci** a prendere
- (9) te devi **porte** subito in eh mercato
- (9) è cane che **aiutano** rolo
- (9) è cane che aiutano rolo p' esempio pe lo **proteggono**
- (9) non lo so come si può **spiega** tutto questo VS
- (9) persone che **è** povero
- (9) persone non **è** ricchi
- (9) lui vive in **faccio** lavoro che è molto dura
- (9) signora su sopra che (**ha**) messo occhiali
- (9) non so quello signora che (**ho**) visto
- (9) la signora **sono** andata in uffici
- (9) in uffici quello di signore pesone che **vendere** un bilieto
- (9) forse incidente o cosa perché **hanno** arrabbiata
- (9) **hano** per esempio sorpresa
- (9) sorela o mamma (**ha**) visto che olario
- (9) sorela o mamma olario (**ha**) visto sopra c'è un orologio
- (9) quello in barca non **ha** ancora tornata
- (9) lei [...] (**è**) un po' agitata o arabiata
- (9) lei [...] così (**è**)andata dal ufficio
- (9) pe chiedere informazione pe quello signore [...] che **lavoro** come in secreteria
- (9) sembra che deve **chiede** informasione
- (9) lei non **ha** ancora tonata
- (9) ma non **ho** capisco tutto
- (9) **c'è** duee pesone VS
- (9) **pensa** che fo in forza {io}
- (9) una donna uomo [...] **sta** andan **sta** viaggiando

- (9) una donna uomo [...] così **hanno sta** baciando
- (9) una donna uomo [...] **creare** attenzione dere altre persone
- (9) quando due persone **sta** fanno quello
- (9) due persone [...] così **creare** attenzione delle altre
- (9) {altre} così **hanno sta** guardando cos'è hanno sta facendo in pubblico.
- (9) **cos'è hanno sta** facendo in pubblico {due persone}
- (9) c'è un bar mmm (**ho**) visto
- (9) cane sta correndo così (è) caduto qualcosa
- (9) borsa (si **sono**) rovinato tante cose da terra
- (9) Ma quello che io **deve** dire
- (9) quello due persone che (**stanno**) creando attenzione
- (10) lui è **camminava**
- (10) tutti si sono scontrato
- (10) **ci sono** tanta immondizia
- (12) e poi qualcosa **ha** posato direttamente sulla bicicletta
- (12) si può dire che (è) un uomo grasso
- (12) Lui eraaa capitano (**era**) molto concentrato
- (13) uno (**aveva**) appena fatto la spesa
- (13) (**aveva**) comprato tante cose
- (13) l'altro (**aveva**) appena finito palestra
- (13) si (**sono**) scontrato
- (13) loro cani (**hanno**) iniziato litigare
- (13) questi due uomini (**hanno**) iniziato litigare
- (13) un uomo (è) arrivata
- (13) un uomo [...] (si è) seduta
- (13) un uomo [...] (**ha**) iniziato a sognare
- (13) in un certo momento (è) successo che questa ragazza
- (13) Lui era un po' sorpresa ma cosa (è) successo
- (13) un lardo che (**sta**) scapando via
- (13) un lardo che scapando via dopo **aver rubare**
- (13) una coppia **si baciano**
- (14) mi sono vista nella scena {masch}
- (14) io al timone, vestita da capitano {masch}

VS

- (14) **(è)** Una bella giornata di sole VS
- (15) loro due si sono **esbattute**
- (15) il tavolo dove **c'era** il bicchiere i piatti è scivolato VS
- (15) c'è un cane (che **sta**) correndo
- (18) al mio collega è successo **una** cosa curiosa VS
- (18) Ma quando si è rinvenuta {masch}
- (18) La stazione **(è)** piena di treni
- (19) alcune persone [...] altra **mettere** la valige
- (19) Quando si sono ripresi i signori **comincio** a lamentarsi
- (19) i el cane **abaiarono**
- (20) **sono** litigato
- (20) Tutto è andata **per** tera
- (20) Iluo [...] o le **(ha)** fatto qualche domanda
- (21) così è successo che si **hanno** stacato
- (21) lui si **ha** svegliato

Tabella 1.

Raccolta di tutti i clitici usati nei testi, divisi per tipo e per correttezza-errore o omissione (colonne), considerati per testo (righe)

CLITICI	0	esserci	mi dat	mi acc	mi rifl	si imp	si rifl	ti dat	ti rifl	lo	la	li	le	nessi lo	nessi ne	ci loc.	gli	ci, vi dat	nessi+ne	ne part	ne gen	ne loc
testi	0	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
TOT	7	1	1	1	1	4	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	7		1		1		4			1												
2	6	1				5																
3	8	3	2					1														
4	6	2				3	1															
5	8	6								1												
6	5	2					1			1			1									
7	9	1					6			1												
8	5	2	1					1		1												
9	22	3	8	1			1	2	5	1	1	1										
10	26	11						7	1	3												
11	7	1								1												
12	31	3	12					4	6	1	1	1					2					
13	5	2	1						2													
14	21	3	7	1					4	1			1				1					
15	20	1	16						2												1	
16	7	1							2	3							1					
17	17	2	6						7	2												
18	15	1							12			1	1									
19	17	2	3					2	5	1		1			1							
20	27	3	8	1				2	3	3	2	2	1				2					
21	17		9						4	3							1					
totale	29	95	6	10	0	1	0	5	1	18	3	0	5	0	3	1	0	0	0	0	0	0
esserci	0	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
TOT	7	1	1	1	1	4	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
esserci	0	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
TOT	7	1	1	1	1	4	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

VERBI		errato accordo			omissione			sostituzione		inserzione	
testo	lingua	acc. p.p.	pers err	aus err	(avere)	(essere)	(verbo)	inf x fin	fin x inf	avere	essere
1	sp										
2	cin	1			2						
3	cin	3	10		5	2	1	3			
4	ukr	1	3		1	2		1			
5	ukr		4		2	15					
6	ukr	1		1							
7	sp		1								
8	alb										
9	igbo	4	23	4	6	4	1	3	4	4	
10	port	1	1								1
11	ru										
12	slovak			1		2					
13	rus	1	1		6	5	1	1			
14	port	2				1					
15	port	1	1				1				
16	urdu										
17	ukr										
18	ted	2				1					
19	sp		2					1			
20	mol	1		1	1						
21	ukr			2							
totale		18	46	9	23	32	4	9	4	4	1

Tabella 2. Raccolta degli accordi errati suddivisi per testo-lingua (righe) e per categoria di errore ed errore specifico (colonne)

BIBLIOGRAFIA

ANDERSON J. R., (1981): *A Theory of Language Acquisition Based on General Learning Principles*, <https://apps.dtic.mil/sti/pdfs/ADA108635.pdf>.

ANDORNO C., VALENTINI A., GRASSI R., (2017): *Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2*, Utet Università, Novara.

BANFI E. (a cura di), (1993): *L'altra Europa linguistica*, La nuova Italia, Firenze.

BANFI E. (a cura di), (2003): *Italiano/L2 di cinesi: percorsi acquisizionali*. Franco Angeli, Milano.

BALBONI P., (2019): *Le sfide di Babele, insegnare le lingue nelle società complesse*, 4ª ed., Utet.

BETTONI C., (2001): *Imparare un'altra lingua*, Edizioni Laterza, Roma-Bari.

BOSISIO, C. (2012) *Interlingua e profilo d'apprendente: uno sguardo diacronico tra linguistica acquisizionale e glottodidattica*. EDUCatt, Milano.

BLEY-VROMAN R., (2009): *The evolving context of the fundamental difference hypothesis*. *Studies in Second Language Acquisition*, doi:10.1017/S0272263109090275.

CHINI M., (1995): *Genere grammaticale e acquisizione: aspetti della morfologia nominale in italiano L2*, Angeli, 1995, Milano.

CHINI M., (2011): *Qualche riflessione sulla didattica di L2 ispirata alla recente ricerca acquisizionale*, Italiano LinguaDue, n.2.

CHINI M., (2005): *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma.

CHINI M., (2016): *Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici*, in Italiano LinguaDue, n.1, <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7583>.

CHINI M., (2016b): *Elementi utili per una didattica dell'italiano L2 alla luce della ricerca acquisizionale*, Italiano LinguaDue, n. 2.

CHOMSKY N., (1967): *A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior*, In Leon A. Jakobovits and Murray S. Miron (eds.), *Readings in the Psychology of Language*, Prentice-Hall, pp. 142-143, https://chomsky.info/1967____/.

D'ANNUNZIO B., SERRAGIOTTO G., *La valutazione e l'analisi dell'errore, FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo*, www.itals.it/sites/default/files/Filim_valutazione_analisierrore_dannunzio_serra_teorica.pdf.

DIADORI A., PALERMO M., TRONCARELLI D., (2015): *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.

ELLIS R., (2021): *A short history of SLA: Where have we come from and where are we going?* *Language Teaching*; 54(2), doi:10.1017/S0261444820000038

GELSO D., (2009): *Creoli e interlingue: un confronto*, Italiano LinguaDue, n.1.

GIACALONE RAMAT A. (a cura di) (1986): *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, il Mulino, Bologna.

GIACALONE RAMAT A. (a cura di), (1988): *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, *Atti del Convegno internazionale Pavia 28-30 ottobre 1988*, Franco Angeli, Milano.

GIACALONE RAMAT A. (a cura di), (1988): *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*, il Mulino, Bologna.

GIACALONE RAMAT A. VEDOVELLI M., (a cura di), (1994): *Italiano: lingua seconda, lingua straniera : atti del 26. Congresso della Società di linguistica italiana : Siena, 5-7 novembre 1992 / SLI, Società di linguistica*, Bulzoni, Roma.

GIACALONE RAMAT A. (a cura di), (2003): *Verso l'Italiano, percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci editore, Roma.

GIVON. T, (2016): *Zero, pronouns and clause-chaining: Toward a diachronic understanding*, *Lingua*, DOI:[10.1016/j.lingua.2016.08.001](https://doi.org/10.1016/j.lingua.2016.08.001)

GHEZZI, C., GRASSI, R., BOZZONE COSTA, R., (2008): *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, *Atti del convegno-seminario Bergamo, 19-21 giugno 2006*. Guerra, Perugia.

GRANDI N. (a cura di), (2005): *Morfologia e dintorni*, Franco Angeli, Milano.

GREENBERG J. H., (1975): *Universali del Linguaggio*, La Nuova Italia, Firenze.

GRIFFITHS C., SORUÇ A., (2020): *Individual Differences in Language Learning A Complex Systems Theory Perspective*, <https://doi.org/10.1007/978-3-030-52900-0>.

IMAZU M., et al., (2004): *Lo sviluppo della sintassi in italiano L2 : input didattico e abilità di produzione scritta*, Università per stranieri di Siena, Siena.

KIYMAZARSLAN V., (2002): *A discussion of language acquisition theories*, *The Natural Approach Web Site. A Comprehension-Based Approach to Language Teaching.*, <http://naturalway.awardspace.com/articles/article006.htm>.

KRASHEN S., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon Press Inc., www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf.

MENEZES V., (2013): *Second Language Acquisition: Reconciling Theories*, Open Journal of Applied Sciences, 3, <http://www.scirp.org/journal/ojapps>.

PALLOTTI, G., (1988), *La seconda lingua*, Strumenti Bompiani, Milano.

RASTELLI S., (2009) *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Carocci, Roma.

SCHMIDT R., (2010): *Attention, awareness, and individual differences in language learning*,
<https://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Attention,%20awareness,%20and%20individual%20differences.pdf>.

SCHUMANN J., (1986): *An Acculturation Model for Second Language Acquisition*, Journal of Multilingual and Multicultural Development, vol 7, n.5, 1986, <https://www.researchgate.net/publication/232895042>.

SELINKER L., (1972): *Interlanguage*, IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10:3,
https://www.academia.edu/21533333/Selinker_Interlanguage.

SNOW E. E HOEFNAGEL-HÖHLE M., (1978): *The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning*, Child Development, vol. 49, no. 4, 1978, pp. 1114–28, <https://doi.org/10.2307/1128751>.

TÓTH, Z., (2020): *Tense and Aspect in Italian Interlanguage*. De Gruyter, Berlin, Boston.

WHITE L., (2003) *Second Language Acquisition and Universal Grammar*, Cambridge University Press, Cambridge.

PALLOTTI G., ZEDDA A.G., (2003): *Le implicazioni didattiche della Teoria della processabilità*, in J. Douthwaite (a cura di) Atti della II giornata dedicata all'insegnamento delle lingue, Centro Linguistico di Ateneo, Cagliari.

PALLOTTI G., (1988): *La seconda lingua*, Bompiani, Bergamo.

VEDOVELLI M., (1981): *La lingua degli stranieri immigrati in Italia*, in *Lingua e Nuova Didattica*, 3, pp 17-24.

VEDOVELLI M., (1983): *Testi e testimonianze di lavoratori stranieri in Italia*, in Albano Leoni F., Gambarara D., Lo Piparo F., Simone R. (a cura di), *Italia linguistica: idee, storie, strutture*, Il Mulino, Bologna.

Sitografia

IAFOR- *First and Second Language Acquisition* | Marjo Mitsutomi, Minna Kirjavainen [ACLL2014] 2014 Osaka, Japan
<https://www.youtube.com/watch?v=ZqDf2isALig&list=LL&index=1&t=1245s>

Rod ELLIS, (2021): *A short history of SLA: Where have we come from and where are we going?* <https://www.youtube.com/watch?v=7oS1vYRc5no>

Prof Rod ELLIS on Task based Language Learning (2014):
<https://www.youtube.com/watch?v=5OLySXzZY-4&t=6s>

Prof. G. PALLOTTI, (2019): *Webinar Casa delle Lingue. Le produzioni degli alunni nel contesto dell'interlingua,*
<https://www.youtube.com/watch?v=OUw8X7DjwNM&t=3805s>

Giscel Veneto: incontro con Gabriele PALLOTTI, (2021),
<https://www.youtube.com/watch?v=XWeWOBW3Un8&t=2818s>

Prof. G. PALLOTTI, (2022): *Linguistica acquisizionale e glottodidattica,*
<https://www.youtube.com/watch?v=K27YFg3yLWk>

THORNBURY S., (2016): *The Second Language Acquisition (SLA) Hall of Fame I*
The New School, Theresa Lang Community and Student Center, , New York, NY,
<https://www.youtube.com/watch?v=j31Bj-XIFSk&t=1718s>.

The Decision Lab. (2021): *Adaptive Control of Thought. The Decision Lab.*
Retrieved July 7, 2024, from <https://thedeclaration.com/reference-guide/neuroscience/adaptive-control-of-thought>