

GLI ERRORI DI ITALIANO L1 ED L2: INTERFERENZA E APPRENDIMENTO

Rosaria Solarino¹

Si può oggi affrontare il tema degli errori di italiano da una prospettiva che possa giovare contemporaneamente a docenti di italiano L1 ed L2? Noi pensiamo di sì: la ricerca glottodidattica sembra aver ormai apprestato un terreno comune alle due situazioni di apprendimento, sgombrando il campo da vecchi pregiudizi e distinzioni che appaiono ormai superate. Cercheremo dunque di orientarci nelle molteplici dimensioni coinvolte dalla questione, conducendo il discorso attraverso una serie di contrapposizioni.

La prima contrapposizione è quella tra lingua parlata e lingua scritta. Se c'è stata una letteratura sull'errore nella pedagogia linguistica tradizionale dell'italiano L1, essa ha riguardato quasi esclusivamente la varietà scritta: in quella scuola lo scritto era il luogo privilegiato in cui scoprire e sanzionare l'errore, mentre nell'orale la filosofia implicita era quella del *verba volant* e l'attenzione (e la valutazione) dell'insegnante erano concentrate sui contenuti.

L'educazione linguistica fondata sulle Dieci tesi² sa benissimo, invece, che sul parlato si fondano tutte le abilità linguistiche: trascurarlo significa non capire come si formano, rafforzano (e talvolta si arrestano) le capacità di un parlante di usare una lingua, che si tratti della sua lingua materna o di una seconda lingua. È importante, ai fini dell'errore, considerare il parlato sia come ascolto-comprensione, sia come produzione orale. La prima attività precede e condiziona la seconda: un ascolto imperfetto o un fraintendimento dovuto ai più diversi motivi si riflette nella produzione di errori apparentemente misteriosi: si pensi al bambino che aveva sempre pensato che un certo libro fosse *di zio Mario* e non un *dizionario* o all'allievo che scrive: "*fortunosamente* i piloti si buttano dall'aereo catapultandosi fuori dal veicolo" perché ha equivocato il significato di *fortunoso*, interpretandolo come "fortunato" (IS 1994).

La seconda contrapposizione è quella tra errori di lingua ed errori di linguaggio (Simone, 1976), o tra forma e funzione, tra correttezza ed efficacia comunicativa, come altrimenti viene formulata³. È evidente che si tratta di due cose ben distinte: l'una fa riferimento alle regole obbligatorie di un codice-lingua adottato da una comunità; l'altra si riferisce al linguaggio, cioè alla facoltà di comunicare un messaggio in maniera

¹ Dottore di ricerca in linguistica, Padova.

² Vedi all'indirizzo: www.giscel.org

³ La polarità tra le due nozioni è ben presente alla ricerca sull'acquisizione (Giacalone Ramat, 2003) e alle proposte di sillabo di italiano L2 (Lo Duca, 2006).

sensibile, e si valuta per la sua adeguatezza rispetto alla situazione, all'interlocutore, allo scopo o funzione che si intende raggiungere. Per esempio l'avvertimento lanciato da una bambina di quinta elementare ad un signore che sta per scivolare su una banana⁴: “Signore la prego mi aiuti ci sono degli incivili che gettano le immondizie sul marciapiede, stia attento!” e la richiesta di un bambino ad un giornalista “Mi scusi mi potrebbe dire qual è il prezzo di quel giornale così tanto buffo?” sono corretti dal punto di vista della lingua, ma inaccettabili dal punto di vista dell'efficacia comunicativa: il primo perché si dilunga in informazioni non pertinenti rispetto all'urgenza di avvertire un signore distratto del rischio che sta correndo, la seconda perché contiene valutazioni personali che sono estranee a quel contesto comunicativo.

Noi limiteremo il nostro discorso al campo della lingua (o della correttezza), definendo errore la mancata osservanza di una regola che appare vincolante alla coscienza dei parlanti esperti. (Serianni, 1991:49; Berruto, 2004:164). Il punto importante è che queste regole mutano sensibilmente a seconda della varietà di lingua che si deve impiegare in una particolare situazione comunicativa: gli individui di una società devono quindi saper variare il modo in cui parlano, proprio come indossano un abito diverso a seconda delle diverse circostanze sociali.

Nessun parlante può dirsi oggi un parlante maturo se non si dimostra capace di usare un ampio numero di varietà della lingua e di rispettare le regole di ciascuna di quelle varietà: per esempio nell'italiano parlato colloquiale i pronomi relativi *il quale, la quale*, l'uso di *egli* invece di *lui*, del passivo o delle finali esplicite sono ‘naturalmente’ evitati, a favore strutture alternative: chi infarcisse il suo parlato informale di strutture come queste darebbe un'impressione di artificiosità o di scarsa competenza comunicativa.

La terza coppia di concetti da contrapporre è quella tra apprendimento spontaneo e apprendimento guidato. Nella sua accezione più stretta un comportamento guidato è quello che si ottiene per esempio con esercizi di grammatica (scritti!), che tendono a far superare (o a prevenire) un errore. Questo tipo di attività – dovrebbe essere ormai noto a tutti gli insegnanti – non ha affatto l'effetto sperato sulla produzione spontanea: le tappe di apprendimento di una struttura, il suo radicamento ‘profondo’ nella competenza del parlante in evoluzione sono indipendenti dalla presentazione esplicita di una regola o dalla sua ripetuta applicazione a materiale linguistico fornito da altri e non ‘cercato’ autonomamente dal soggetto. È solo quando questo avviene, quando cioè sente il bisogno reale di usare una struttura linguistica, che l'apprendente mostra di avere o no interiorizzato una regola. È a partire dunque dai dati prodotti spontaneamente che si può individuare in quale stadio di avvicinamento alla lingua bersaglio si trova lo studente, cercare di capire qual è l'origine dell'errore e pensare a strategie di intervento.

Passiamo ora alla quarta contrapposizione, quella tra italiano L1 ed italiano L2. Fino a un paio di decenni fa mancava del tutto alla coscienza dell'insegnante curriculare di italiano la prospettiva dell'apprendimento della nostra lingua a partire da una diversa lingua materna da parte di apprendenti stranieri che vivono in Italia o che vivono in altri paesi. Oggi la situazione è molto diversa: il problema dell'apprendimento dell'italiano da

⁴ L'esempio è tratto dai protocolli di una ricerca sulle competenze di lettura e scrittura di bambini di quinta elementare (Carella, 2004). La prova consisteva nel riempire il fumetto di una vignetta che presentava una situazione comunicativa in cui bisognava produrre linguaggio adeguato alla situazione (Solarino, 2000).

parte di allievi di origine straniera che vivono in Italia da più o meno tempo ha aumentato la sensibilità della scuola italiana verso questi temi, mentre, d'altra parte, la grande mole di dati raccolti sull'apprendimento spontaneo dell'italiano L2⁵ e l'evoluzione delle conoscenze sull'apprendimento linguistico in generale permettono di rispondere con maggiore consapevolezza alla domanda se i due processi possano essere considerati insieme, dal punto di vista degli errori, oppure vadano nettamente distinti.

La risposta è sostanzialmente affermativa: i due processi appaiono fondamentalmente uguali, soprattutto per quanto riguarda la struttura portante della lingua, la morfologia e la sintassi. Gli studi sull'apprendimento dell'italiano come lingua seconda, e la contemporanea attenzione che si è concentrata sugli errori di apprendimento dell'italiano L1⁶ hanno dimostrato infatti che anche l'italiano, come le altre lingue studiate a fondo nella loro acquisizione come lingua materna e come lingua seconda, mostra una sorprendente affinità per quanto attiene alle fasi di apprendimento e agli errori di morfologia e di sintassi che caratterizzano le diverse fasi di avvicinamento alla lingua che si sta apprendendo, le cosiddette interlingue (Corder, 1981; Selinker 1981).

La ricostruzione dei diversi stadi di interlingua attribuisce agli errori morfosintattici un'importanza fondamentale: essi segnalano infatti, come dei fossili-guida di ere geologiche, lo stadio a cui è pervenuto un apprendente e appaiono in una sequenza acquisizionale identica sostanzialmente per l'italiano L1 ed L2.

La spiegazione di questa profonda affinità dei diversi processi di apprendimento di una stessa lingua si può, con Pit Corder (1983), enunciare così: le interlingue di apprendimento di una lingua vanno considerate delle varietà della lingua di arrivo e non della lingua di partenza. Ciò vuol dire che gli errori commessi dagli stranieri che imparano l'italiano non derivano (in grande prevalenza) dalla loro lingua di partenza: essi sono prodotti operando qualche forma di semplificazione sui dati offerti all'apprendente dall'input ricevuto. In altri termini sia che si tratti dell'apprendimento della lingua materna che di una seconda lingua, l'apprendente formula le sue ipotesi sul suo funzionamento a partire dalle informazioni ricevute dai parlanti esperti della lingua bersaglio, informazioni su cui opera delle semplificazioni di diverso tipo.

Si tratta di semplificazioni che tendono a ridurre la complessità della lingua bersaglio cogliendone i tratti più peculiari e frequenti: per l'italiano – una lingua che come è noto possiede una ricca morfologia nominale e presenta diverse forme di singolare e plurale e di maschile e femminile per i nomi e gli aggettivi – l'apprendente coglie di questa complessità di forme solo quelle più 'tipiche', frequenti e regolari. Per esempio i bambini che apprendono l'italiano imparano ad usare per prime e quasi contemporaneamente (Chini 1995; De Vescovi Pizzuto, 1995; De Marco Tonelli 1999) le flessioni in *-o* e *-a*, probabilmente per la frequente esposizione a coppie di genere naturale diverso, come *nonno/nonna*, *bimbo/bimba*, *zio/zia*. All'opposizione *-o/-a* seguono poi il maschile e femminile in *-e* (*il stivale, a febbre*), infine i maschili in *-a* (*un golilla*). Prima dell'apprendimento di queste ultime desinenze i bambini operano delle semplificazioni morfologiche e sovraestendono le desinenze che hanno apprese per prime, *-o* e *-a*, su quelle meno frequenti (*-e* masch. e femm., *-a* masch.). Essi producono per esempio forme come *il buo* ("il bue"), *il reamo* ("il reame") o *la pobema* ("il problema"). Lo stesso fanno gli stranieri: sovraestendono l'uso dei morfemi flessivi 'centrali' dell'italiano e

⁵ Il rinvio d'obbligo è al cosiddetto Progetto di Pavia (Giacalone Ramat 1988 e 1990, 2003). Per una informazione dettagliata e dati degli apprendenti studiati si può consultare Andorno, 2001.

⁶ Per una visione d'insieme delle due prospettive si veda Giacalone Ramat, 2003.

dicono *iglesa lingua*, (“lingua inglese”) *forta roba* (“droghe forti”), *giovana* (“giovane”), *fasa* (“fase”), *gravo* (“grave”) (Berretta, 1988). Forme di questo tipo possono trovarsi anche in produzioni di preadolescenti italiani (per parole di più bassa frequenza, come vedremo tra poco): *in questo genere* (“genere”) *di film* (IS 1994).

Questo tipo di fenomeni può essere dunque complessivamente indicato come errori di apprendimento e ci permette di introdurre la nostra quinta e ultima contrapposizione, quella tra errori di apprendimento ed errori di interferenza.

Accanto agli errori che vanno ricondotti a strategie di apprendimento, si collocano infatti gli errori dovuti a interferenza, cioè all’influenza della lingua di partenza. Essi sono circoscritti prevalentemente alla fonetica e al lessico, e dipendono dal fatto che l’apprendimento della prima lingua ha depositato in maniera quasi indelebile le sue caratteristiche fonetiche, e – in modo privilegiato rispetto agli altri livelli della lingua – le caratteristiche lessicali.

È facile osservare che quando si impara una seconda lingua si trasportano le abitudini fonetiche apprese insieme alla prima lingua: gli stranieri di origine maghrebina, per esempio, trovano molta difficoltà a pronunciare /p/: *baezi* (“paesi”), *ezeempio* (“esempio”), come anche la /s/ sorda intervocalica: *coza* (“cosa”), *mezi* (“mesi”) e la /e/ finale: *nenti* (“niente”); gli ispanofoni non conoscono quasi il raddoppiamento consonantico⁷ (*oficio*, *matinata*, *pasato*, *profitato*, *prosima*, *vorei*), tendenza comune ad apprendenti cinesi⁸.

Quanto al lessico, il trasferimento dalla L1 è evidentissimo – per tutte le lingue – nel caso dei cosiddetti ‘falsi amici’, parole che somigliano nella forma ma non nel significato che vengono istintivamente confusi da un apprendente: cfr. l’esempio di *comico* (“strano”), *potere* (“sapere”), una lingua, *pesant* (“difficile”) (Berretta, 1988).

Il concetto di interferenza si può però estendere all’italiano L1, allargando lo sguardo alle varietà della lingua che si sono apprese nell’infanzia e nell’ambiente di vita, che presentano spesso una distanza notevole rispetto alle varietà che sono oggetto di scambio e di apprendimento (Berretta, 1988). Si spiegano così errori dovuti alla penetrazione di forme tipiche di varietà regionali o basse-colloquiali nella lingua standard che ci si aspetta venga usata a scuola.

Come si sa (Berruto, 1987 e 2004), le varietà di una lingua possono variare su diversi assi (il cambiamento storico, l’area geografica, la classe sociale, la situazione, il mezzo utilizzato) che sono tra loro interagenti. Trascurando in questa sede, per ovvie ragioni, l’asse diacronico – quello dell’evoluzione della lingua nel tempo – gli altri fattori di variazione si collocano sullo sfondo di quello geografico (che viene considerato imprescindibile, dal momento che non esiste un italiano non caratterizzato localmente, almeno nella pronuncia) e si intrecciano tra loro creando varietà che sono contemporaneamente legate alla situazione comunicativa (sono le cosiddette varietà diafasiche, tipicamente le varietà formali o informali), al mezzo utilizzato (parlato o scritto) e alla classe sociale (tipicamente classi abbienti e colte vs classi non abbienti e meno colte).

⁷ La presenza delle doppie è uno dei caratteri peculiari dell’italiano (Simone 1992). Le difficoltà con le doppie non sono solo degli stranieri: anche i bambini italiani che apprendono a scrivere le considerano a lungo una bizzarria incomprensibile (Moreira, Pontecorvo, 1996, Solarino, 2009: 76).

⁸ Gli esempi riportati sono tratti da Banfi, 1993.

L'influenza delle varietà sociali e geografiche parlate nell'ambiente sul parlato spontaneo di allievi italiani è evidente in moltissimi casi: “*stava dietro a studiare*”; “*uscì la pistola*”; “*una persona che l'ho vista entrare*” o “*se sarebbero mancate le guide i visitatori avrebbero avuto difficoltà*” sono forme che riflettono l'influsso del parlato tipico di alcune regioni oppure del cosiddetto italiano parlato regionale, i cui tratti peculiari (Berruto, 1987 e 1993) sono riassunti in Solarino (2009: 43-44).

Riflessi di varietà colloquiali si possono cogliere però anche nell'italiano di apprendenti di origine straniera. Per esempio anche negli stranieri si nota, come nel parlato colloquiale ‘basso’ italiano e nei bambini esposti alla stessa varietà, l'espansione del numero degli argomenti di un verbo mediante un dativo pronominale: “*mi scrivo le parole*”; “*io mi prendo il blu*”, “*si ruba una macchina*”, “*si prende la moglie*” (Calleri et al., 2003): un fenomeno che contrasta con la tendenza degli apprendenti a omettere le parole brevi (articoli, pronomi atoni) e che si spiega solo con la frequenza nell'input colloquiale di verbi transitivi ‘intensificati’ con la particella riflessiva come “*mangiarsi una pizza*”, “*vedersi un film*”. Altri esempi di interferenza dell'input substandard sull'italiano di apprendenti stranieri sono in Berretta (1988): *fare i mestieri* (“fare i lavori di casa”), *che cosa mi viene* (“che cosa mi capita”), *anca* (“anche”), *gnanca* (“neanche”), *tutti hanno sue famiglie* (la sovraestensione di *suo* su *loro* è un tratto ben noto dell'italiano popolare regionale (Berruto, 1987 e 1993).

Torniamo ora agli errori di apprendimento, che rappresentano per diverse ragioni la categoria più interessante in prospettiva didattica. Abbiamo parlato prima di errori relativi alla morfologia nominale dell'italiano. Allargando ora lo sguardo ad altre aree della morfologia, è stato dimostrato che gli apprendenti applicano la stessa strategia di regolarizzazione alle flessioni verbali dell'italiano. I bambini italiani fino ai tre-quattro anni producono forme irregolari corrette come *vengo dite*, ecc. (perché le prelevano direttamente dagli esempi di lingua parlata intorno a loro, senza analizzarle come forme verbali di cui cominciano a intravedere le regolarità); intorno a questa età cominciano invece a produrre forme come *vieno, dicete, facete, diciò* (Caselli e altri, 1994) regolarizzando secondo un modello unico le forme che gli appaiono degli errori commessi dagli adulti. La produzione di queste forme è un segnale importante: vuol dire che il bambino sta costruendo la sua grammatica interiore partendo dalle regolarità più generali che osserva nella lingua parlata intorno a lui. D'ora in poi accanto a queste regolarità di portata generale dovrà costruirsi delle regole ‘locali’, che valgono solo per porzioni più ristrette della lingua. È un percorso lungo, che il bambino compie via via che, attraverso l'esposizione all'input, aumenta il suo controllo sulla lingua.

La stessa cosa fanno gli stranieri che imparano ‘naturalmente’ l'italiano: anche loro producono forme simili a quelle dei bambini, per i verbi irregolari ad alta frequenza dell'italiano: *rispondato* (“risposto”), *distruggiato* (“distrutto”) (Giacalone Ramat, 2003: 22). Ma, in maniera che non sorprende chi si pone dal punto di vista che abbiamo cercato di adottare, anche allievi di scuola media e di biennio mostrano di produrre forme verbali ‘regolarizzate’ utilizzando la stessa strategia analogica dei bambini. Essi lo fanno però con verbi che non appartengono al lessico di alta frequenza dell'italiano, ma con verbi meno frequenti, di significato spesso più astratto che concreto, che si applicano a discipline specifiche o a varietà più formali dell'italiane, e producono forme come “*si dirise*” (per “si diresse”), “*percuose*” (per “percosse”) (Solarino, 2009: 23).

Forme di sovraestensione si osservano anche nel campo delle reggenze verbali, quando una regola di costruzione propria di un verbo più frequente viene sovraestesa ad un altro di significato affine: “*l’investigatore fa cadere la colpa al professore*”; “*i giornalisti fanno uso a neologismi*”; “*un attimo di distrazione ha portato la scomparsa della macchina*”; “*la signora fu presa in compassione*”; “*allora andò in tutte le furie*”. Un fenomeno simile si osserva anche nel primo apprendimento: in questa fascia di età riguarda però verbi o accezioni di significato di uso comune: “*Papà è già lavato da (“a”) casa?*”, e nell’italiano L2: “*di questa gente che non avrà diritto di (“al”) medico*” (Calleri *et al.*, 2003).

Gli esempi potrebbero moltiplicarsi, ma ci basti qui avere segnalato alcuni fatti evidenti che ci portano a considerare in maniera unitaria gli errori in italiano L2 e nell’italiano come L1 sia durante il primo apprendimento che in quello avanzato.

È difficile azzardare ipotesi quantitative sugli errori di apprendimento. Un dato sembra però abbastanza sicuro, e cioè che gli errori della categoria contrapposta, gli errori di interferenza, costituiscono una porzione molto piccola del totale degli errori commessi dagli apprendenti, siano giovanissimi o adulti. Secondo Dulay Burt Krashen (1982), nei bambini che imparano una seconda lingua l’interferenza è causa soltanto del 5% degli errori, negli adulti la percentuale sale all’8%, per arrivare fino al 23%. È verosimile, quindi, che gli errori sicuramente attribuibili a strategie di apprendimento siano una quantità non trascurabile di quelli che rimangono. Il problema non è però quantitativo, ma qualitativo: in quanto errori ‘intelligenti’, gli errori di apprendimento vanno considerati un segnale importante di ‘riattivazione’ del processo di acquisizione della lingua, della disponibilità ad apprendere. Ridicolizzarli, farne oggetto di censura o di valutazione negativa può far desistere gli allievi che li producono dai loro rinnovati tentativi di avvicinarsi alla lingua bersaglio. Si può far notare ad uno studente che quello che ha prodotto, se non esiste in italiano, potrebbe esistere (o è, addirittura, esistito in fasi precedenti della nostra lingua), perché è costruito secondo le sue regole, aggiungendo che si deve rassegnare ad accettare che per certi settori della lingua l’unica verifica è quella dell’uso (o del vocabolario).

L’errore va fatto rilevare, però: chi produce gli errori di apprendimento in un certo modo sa, a qualche livello di consapevolezza più o meno esplicito, che sta facendo dei tentativi, degli esperimenti linguistici e aspetta, come nella prima acquisizione, il controllo da parte di parlanti esperti per validarli o falsificarli.

Diverso è il discorso sugli errori di interferenza. Intervenire su di essi non è affatto semplice, come molti insegnanti fanno: lo studente che sa che chi lo circonda (in famiglia, nel quartiere) dice in un certo modo e non come si dice a scuola è portato infatti a mettersi sulla difensiva e a resistere all’intervento dell’insegnante perché vede smentita dagli usi linguistici del suo ambiente la norma enunciata a scuola. Inoltre per lui modificare qualche aspetto della sua lingua significa in un certo modo violare la ‘fedeltà linguistica’ che deve alla sua famiglia e al suo ambiente di provenienza e ciò rappresenta un peso o una responsabilità troppo grande.

La conoscenza-uso di una varietà substandard, come anche quella del dialetto, non significa però che altre varietà linguistiche, con strutture sintattiche diverse, non possano entrare nella competenza di un parlante, legandosi a particolari situazioni d’uso. Un parlante ‘maturo’, come si è visto sopra, possiede un ampio ventaglio di varietà della lingua, cioè di possibilità d’uso che è in grado di mettere in opera o comprendere, e sa alternarle a seconda della situazione, del luogo, dell’interlocutore: quello che deve

preoccupare gli insegnanti è la conoscenza di una sola di queste varietà, il suo impiego anche in usi e occasioni sociali che ne prevedono altre.

Non è detto però che strutture che non sono state apprese precocemente siano per sempre precluse: se esiste una seria motivazione all'apprendimento e l'ambiente sollecita l'uso e l'esposizione alla lingua in una pluralità di funzioni, le capacità linguistiche di apprendenti che hanno apparentemente fossilizzato alcune strutture possono riattivarsi.

Se poi l'allievo che produce errori di interferenza produce *anche* errori di apprendimento, i due processi possono interagire positivamente: il meccanismo di apprendimento si è infatti rimesso in moto e poiché questo porta necessariamente ad una maggiore sensibilità per le differenze tra le varietà e alla elaborazione di regole e grammatiche diverse da selezionare a seconda della situazione, è verosimile (e osservabile, in molti casi) che si riducano nella sua lingua anche i fenomeni di interferenza.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C.(a cura di) (2001), *Banca Dati di italiano L2. Progetto di Pavia*, CD Rom, Università di Pavia, Dipartimento di Linguistica.
- Banfi E. (1993), "L'italiano come L2", in Banfi E. (a cura di), *L'altra Europa linguistica. Varietà di apprendimento e interlingue nell'Europa contemporanea*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 35-102.
- Berretta M. (1987), "Bricolage di parole in lingua straniera", in *Italiano e Oltre*, 5, pp.222-226.
- Berretta M. (1988), "Interferenza ed elaborazione autonoma nell'apprendimento dell'italiano come lingua seconda", in *Quaderni del Dipartimento di Linguistica e Letterature Compare* (Università di Bergamo), 4, pp. 212-231.
- Berretta M. (1988), "Varietätenlinguistik des Italienischen / Linguistica delle varietà" in Holtus, Metzeltin, Schmitt (a cura di), *Lexikon der Romanistischen Linguistik. Band IV. Italienisch, Korsisch, Sardisch*, Niemeyer, Tübingen, pp. 762-774.
- Berruto G. (1987), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma.
- Berruto G. (1993), "Varietà dialesistiche, diastratiche, diafasiche", in Sobrero A. A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Laterza, Bari-Roma, pp. 37-92.
- Calleri D., Chini M., Cordin P., Ferraris S. (2003), "Confronti tra l'acquisizione di italiano L1 e l'acquisizione di italiano L2", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano*, Carocci, Roma, pp. 220-253.
- Carella C. (a cura di) (2004), *Leggere e scrivere nella società complessa*, Junior, Bergamo.
- Caselli M.C., Maragna S., Pagliari Rampelli L., Volterra V.(1994), *Linguaggio e sordità*, La Nuova Italia, Firenze, cap. 3, "L'acquisizione del linguaggio nel bambino udente", pp. 163-186.
- Chini M. (1995), "Grammatiche a confronto: la categoria grammaticale di genere nella competenza di nativi italofoni e nelle lingue di apprendenti dell'italiano come L2", in Desideri P.(a cura di), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 277-294.

- Corder S.P. (1981), “Valore degli errori del discente”, in Amato A.(a cura di), *Analisi contrastiva e analisi degli errori. Problematiche*. Bulzoni, Roma, pp. 33-41 (ed. or. *The significance of learners' errors*, IRAL, 5/67).
- Corder S.P. (1983), *Introduzione alla linguistica applicata*, Il Mulino, Bologna.
- De Vescovi A., Pizzuto E. (1995), “Lo sviluppo grammaticale”, in Sabbadini G.(a cura di), *Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva*, Zanichelli, Bologna, pp. 260-285.
- De Marco A., Tonelli L. (1999) , “Ricchezza e complessità morfologica nelle fasi di acquisizione dell'italiano” in Benincà P., Mioni A., Vanelli L. (a cura di), *Fonologia e morfologia dell'italiano e dei dialetti d'Italia*, Bulzoni, Roma., pp. 599-610.
- Dulay H., Burt M., Krashen S. (1982), *La seconda lingua*, Il Mulino, Bologna.
- Moreiro N., Pontecorvo C., (1996) “Chapeuzinho/Cappuccetto: norme e variazioni grafiche”, in Ferreiro E., Pontecorvo C., Moreria N., Garcia Hidalgo I. (a cura di), *Cappuccetto Rosso impara a scrivere*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 95-143.
- Gialcone Ramat A. (2003), “Il quadro teorico”, in Gialcone Ramat A.(a cura di), *Verso l'italiano*, Carocci, Roma, pp. 17-26.
- Gialcone Ramat A. (a cura di) (2003), *Verso l'italiano*, Carocci, Roma.
- Giscl (a cura di) (2007), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci tesi*, Franco Angeli, Milano.
- Ledda F., Pallotti G. (2005), “L'interlingua”, in Pallotti G. e AIPI, *Insegnare e imparare l'italiano come seconda lingua*, Bonacci, Roma, pp. 31-44.
- Lo Duca M.G. (2006), *Sillabo di italiano L2*, Carocci, Roma.
- IS (1994), *L'interlingua nella scuola*, raccolta di errori di scuola media inferiore e biennio a cura di R. Solarino, pubblicazione ad uso interno, IRRSAE Puglia.
- Serianni L. (1991), “La lingua italiana tra norma e uso”, in Marellò C. Mondelli G. (a cura di), *Riflettere sulla lingua*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 37-52..
- Simone R. (1992), “I caratteri originali dell'italiano”, in *Italiano L2. Corso a distanza per insegnanti*, 1., Istituto della Enciclopedia Treccani, Roma.
- Solarino R. (2000), “Come scrivono i bambini”, in *Italiano e Oltre*, 5, pp. 268-273.
- Solarino R.(2009), *Imparare dagli errori*, Tecnodid, Napoli.