

ACQUISIRE L'ITALIANO FUORI DALL'ITALIA: INTERLINGUA, RACCOLTA DEI DATI E PROSPETTIVE D'ANALISI

A cura di
Egle Mocciaro

ILD | ITALIANO
LINGUADUE



Rivista internazionale
di linguistica italiana
e educazione linguistica

ITALIANO LINGUADUE, 2. 2023

Università degli Studi di Milano

www.italianolinguadue.unimi.it

ISSN 2037-3597

Direzione

Silvia Morgana

Comitato scientifico

Gabriella Alfieri, Massimo Arcangeli, Monica Barsi, Franca Bosc, Gabriella Cartago, Letizia Cinganotto, Mari D'Agostino, Anna De Marco, Cristiana De Santis, Michela Dota, Andrea Felici, Pietro Frassica, Giovanna Frosini, Francesca Gallina, Francesco Goglia, Roberta Grassi, Riccardo Gualdo, Matthias Heinz, Giulio Lepschy, Michael Lettieri, Edoardo Lugarini, Danilo Manera, Bruno Moretti, Elena Nuzzo, Massimo Palermo, Franco Pierno, Lucilla Pizzoli, Giuseppe Polimeni (condirettore), Massimo Prada (condirettore), Maria Cecilia Rizzardi, Fabiana Rosi, Enrico Serena, Giuseppe Sergio, Paolo Silvestri, Roberto Ubbidente, Raymund Wilhelm.

Redazione

Edoardo Lugarini (direzione)

Michela Dota

Elena Felicani

Alessandro Canazza

Viviana De Leo

**ACQUISIRE L'ITALIANO FUORI DALL'ITALIA:
INTERLINGUA, RACCOLTA DEI DATI
E PROSPETTIVE D'ANALISI**

A cura di
Egle Mocciano

INDICE

Introduzione <i>Egle Mocciano</i>	5
L'espressione del movimento da parte di apprendenti d'italiano L2 con L1 francese e inglese: incrocio tra fattori tipologici e cognitivi <i>Simona Anastasio</i>	14
Tempo e aspetto nelle interlingue di apprendenti di italiano: considerazioni metodologiche in prospettiva plurilingue <i>Francesco Vallerossa, Zuzana Toth</i>	35
L'interlingua produttiva e ricettiva di studenti di italiano LS in un contesto di scuola secondaria austriaca <i>Katrin Schmiderer, Barbara Hinger</i>	57
Lo sviluppo dei marcatori discorsivi nelle interlingue di apprendenti cechi e slovacchi di italiano come lingua non materna <i>Kristýna Lorenzová</i>	79
Costruire e analizzare un corpus di interlingua all'interno di un corso di italiano LS a studenti sinofoni: un modello tra ricerca e didattica <i>Fabrizio Leto</i>	98
<i>Essere o avere?</i> Una proposta di applicazione della grammatica cognitiva all'insegnamento della selezione dell'ausiliare in italiano L2 <i>Cinzia Russi</i>	118
Riflessioni di studenti di L1 slovacca sul tempo e l'aspetto in italiano: uno studio di caso <i>Tivadar Palágyi, Mária Medveczká, Mojmír Malovecký</i>	145
Promozione del territorio e aspetti identitari nella didattica dell'italiano lingua ereditaria <i>Fabiana Rosi</i>	172

ACQUISIRE L'ITALIANO FUORI DALL'ITALIA: INTERLINGUA, RACCOLTA DEI DATI E PROSPETTIVE D'ANALISI

INTRODUZIONE

Egle Mocciaro¹

1. L'ITALIANO FUORI DALL'ITALIA: MODELLI E STRUMENTI DI ANALISI

Quello dell'italiano usato fuori dall'Italia è indubbiamente un tema assai battuto, anche in anni recentissimi. Ed è anche un tema ampio, del quale sono stati indagati aspetti via via diversi, da quelli legati all'acquisizione e alla didattica della lingua alle caratteristiche linguistiche e, più spesso, sociolinguistiche dell'italiano in contesto migratorio. Proprio da quest'ultima area di interesse vorrei partire per una rapidissima – e tutt'altro che esaustiva – rassegna degli studi esistenti.

Nell'ultimo quindicennio, e soprattutto a partire dal fondamentale lavoro di Vedovelli (2011) sulla storia linguistica dell'emigrazione nel mondo², è prosperata una nuova e vivace stagione di studi dedicati alle dinamiche sociolinguistiche all'interno delle comunità di italiani all'estero. Questi studi si sono concentrati sui repertori plurilingui delle diverse generazioni di emigrati (Rubino, 2014, 2022), sui segni da essi impressi nel paesaggio linguistico (Turchetta, Ferrini, 2022), sull'italiano usato come lingua ereditaria da discendenti di emigrati di origine italiana (Berruto, 2015; Di Salvo *et al.*, 2014; Rubino, 2021a, 2021b; Turchetta, Vedovelli, 2018), ma anche sui nuovi emigranti (quelli che hanno lasciato l'Italia a partire dalla crisi economica del 2008; cfr. Amenta, Ferroni, 2019, 2021; Di Salvo, 2019, *inter al.*), eventualmente a loro volta di origine straniera (Goglia, 2021). Una recentissima raccolta di saggi collocati nel solco di questa nuova tendenza è apparsa proprio sulle pagine di *Italiano LinguaDue* (Malagnini, Ferroni, 2023).

Ancora in contesto migratorio, l'italiano è stato indagato dal punto di vista più strettamente linguistico della sua *perdita*, o meglio dei cambiamenti (fonologici, morfosintattici) che intervengono nel contatto con la lingua seconda, quella dominante nella comunità d'arrivo. Si tratta della cosiddetta 'erosione linguistica' o *language attrition*, l'altra faccia dell'acquisizione della L2, che coinvolge gli individui (che riorganizzano il proprio spazio linguistico nel nuovo contesto plurilingue), riverberandosi però sulla comunità immigrata nel suo insieme (la L1 ereditaria trasmessa alle nuove generazioni). Si veda a questo proposito la vasta ricerca condotta da Antonella Sorace (Chamorro, Sorace, 2019; Chamorro *et al.*, 2015, 2016; Sorace, 2011, 2016, 2020; Tsimpli *et al.*, 2004), ma anche studi non meno importanti condotti in contesti diversi (cfr. Celata, Cancila, 2008; Pinto, 2014, *inter al.*).

Un altro, densissimo, filone di studi riguarda la didattica della lingua italiana all'estero, in particolare in contesti in cui essa non è parte del repertorio comunitario, dunque in contesti pienamente LS. Qui i contributi, pur se difficilmente riconducibili a filoni di

¹ Masarykova univerzita, Brno.

² Ma sono naturalmente numerosissimi i lavori precedenti; solo per citare un esempio, si veda De Fina, Bizzoni (2003) sulla situazione in Messico.

studio unitari, si moltiplicano e sarebbe velleitario tentare anche solo una rapida ricognizione. Del resto basterebbe scorrere gli indici delle annate della rivista che ospita queste righe per rendersi conto della ricchezza del settore, che va dalle ampie trattazioni manualistiche (cfr. le parti dedicate alla LS in Balboni, 2014, solo per citare un esempio vistoso) alle riflessioni sulle trattazioni manualistiche (Gallina *et al.*, 2022), alle ricerche su specifiche situazioni didattiche (per esempio, Chen *et al.*, 2018 sulla didattica dell'italiano in Cina; Rubino *et al.*, 2021 sul contesto australiano) e/o su specifici fenomeni linguistici o di apprendimento (per esempio, l'analisi degli errori, che continua ad avere un suo ragguardevole spazio nelle università straniere, tra le quali quella che oggi mi ospita e cito qui infatti De Tommaso, 2021).

Più scarno è, invece, soprattutto negli ultimi anni, il panorama degli studi che esplorano questioni specificamente acquisizionali connesse allo sviluppo dell'italiano fuori dall'Italia. Con brillanti eccezioni, come Toth (2020), sull'acquisizione delle categorie tempo-aspettuali in apprendenti di italiano in Austria, o il recentissimo Bardel, Vallerossa (2023), ancora su tempo e aspetto³ e, come il lavoro precedente, collocato nell'ambito della ricerca sulle lingue terze, cioè lingue acquisite da apprendenti il cui repertorio comprende già una o più lingue non materne, che interferiscono a vario grado con lo sviluppo del nuovo sistema (Bardel, Falk, 2007, 2021; De Angelis, 2007). Un'altra area in cui si addensa l'attenzione recente degli studiosi è senz'altro quella che riguarda lo sviluppo di marce pragmatiche e discorsive (Borreguero, Thörle, 2016; Borreguero *et al.*, 2017; De Cristofaro *et al.*, 2023, *inter al.*), riflesso del resto di un più generale interesse verso questo settore della lingua (cfr. Ghezzi, Molinelli, 2014; Fedriani, Sansò, 2017).

Nonostante l'importanza e l'indubbia consistenza teorica degli studi acquisizionali appena menzionati, resta l'impressione di un certo rarefarsi dell'attenzione rispetto a quanto osservabile in altri settori della ricerca sull'italiano all'estero. Le analisi dedicate alle interlingue appaiono nel complesso quantitativamente meno significative rispetto a quelle di orientamento sociolinguistico e didattico. Ed è precisamente dalla constatazione di questa lacuna nella ricerca più recente che deriva la scelta di individuare uno spazio specifico di riflessione sulle interlingue italiane che si sviluppano fuori dall'Italia, e a diverse questioni teorico-metodologiche a ciò legate. I contributi raccolti in questa monografia derivano da una ricognizione preliminare delle ricerche esistenti, fatta in uno specifico contesto in cui l'italiano è oggetto di insegnamento e di ricerca, quello dell'Università Masaryk di Brno; qualche parola, dunque, merita la descrizione di questo contesto.

2. IL CONTESTO: LAB – LINGUISTICA ACQUISIZIONALE A BRNO.

Cominciamo col dire che esiste, a Brno e più in generale in Cechia, un interesse relativamente forte e stabile verso l'italiano, benché esso non sia richiesto nei percorsi scolastici come lingua straniera, né sia d'altra parte una lingua di minoranza territorialmente significativa: non fa parte del gruppo di lingue legalmente riconosciute come tali, né è praticato all'interno di una comunità italiana e italoфона coesa e percentualmente o sostanzialmente rilevante⁴. L'italiano è ancora essenzialmente studiato

³ Del resto, uno dei settori più ampiamente indagati nel campo dell'italiano L2; cfr. il citatissimo contributo di Banfi, Bernini (2003) sul verbo in italiano L2, apparso nell'ormai classico volume curato da Anna Giacalone Ramat sui risultati del Progetto di Pavia.

⁴ Secondo l'Ufficio di Statistica Ceco, gli italiani residenti in Cechia erano poco meno di 6000 alla fine del 2022 su una popolazione di circa 10,7 milioni; cfr. <https://www.czso.cz/csu/czso/foreigners-in-the-czech-republic-2021>.

per il suo essere lingua di cultura, in senso ampio (Balboni, 2014; Bruni, 2014; Malagnini, Ferroni, 2023), che rinnova e rinvigorisce il proprio status anche in virtù dei continui scambi commerciali con l'Italia, uno dei principali partner economici della Repubblica Ceca, e che per questo rappresenta una lingua indubbiamente utile ma non necessaria, per riprendere un'espressione di Balboni (2014, 2017), per garantire questi scambi.

In questo contesto di interesse ampiamente culturale nei confronti dell'italiano, i programmi di laurea triennale e magistrale in "Lingua e letteratura italiana" dell'Università Masaryk di Brno accolgono oggi oltre un centinaio di studentesse e studenti, indubbiamente un numero alto nel panorama degli studi di italianistica fuori dall'Italia. Arrivano in larga parte dalla Cechia e una percentuale considerevole dalla Slovacchia, ma il Dipartimento di Lingue e Letterature Romanze, di cui i programmi di italiano sono parte, è anche un polo di attrazione per altre aree dell'Europa centro-orientale e orientale. L'offerta didattica prevede percorsi curricolari articolati, che, soprattutto nel programma triennale, includono un segmento consistente di formazione linguistica. A partire dal 2021, nell'ambito di un progetto dipartimentale da me coordinato, è stata avviata una raccolta sistematica delle produzioni orali degli studenti, che ha come obiettivo la costruzione di un corpus di italiano parlato come LS con taglio longitudinale (la durata del programma triennale).

Su questo sfondo, è nato "LAB – Linguistica Acquisizionale a Brno"⁵, un laboratorio permanente per l'osservazione dello sviluppo delle interlingue, in particolare, ma non solo, quelle italiane. Insieme a me, il progetto coinvolge le colleghe che insegnano lingua italiana, altre linguiste e linguisti del dipartimento e di altre università, studentesse e studenti di dottorato che lavorano sull'acquisizione dell'italiano o di altre lingue romanze. LAB è anzitutto concepito come un luogo, fisico e virtuale, di dibattito su questioni di natura acquisizionale (seminari, presentazioni etc.) e di archiviazione e condivisione di materiali (tesi dedicate alle interlingue, dati raccolti, articoli etc.). Ma fin da subito è stato anche altro: è stato un luogo per discutere più in generale di lingue e usi delle lingue, di plurilinguismo e politiche linguistiche, di migrazioni e nuovi metodi e strumenti di raccolta dati, per sensibilizzare studentesse e studenti di magistrale e di dottorato verso queste tematiche e per offrire loro formazione in questo campo. A partire dal 2024, l'attenzione di LAB verso questi temi si farà più sistematica, con la messa a punto di alcuni cicli di seminari dedicati a diverse questioni linguistiche legate alle nuove migrazioni.

Il punto di partenza, tuttavia, è stato l'italiano, con un ciclo di seminari online, iniziato nel 2022 e conclusosi a settembre 2023, che ha ospitato studiosi e studiose che si sono occupati di aspetti diversi dell'acquisizione dell'italiano fuori dall'Italia e di cui si dirà meglio nel prossimo paragrafo. Punto di partenza, si diceva, e anche punto d'arrivo, dal momento che LAB è anche la sede destinata ad ospitare nel medio termine il corpus di italiano LS parlato da apprendenti che imparano questa lingua nelle classi di italiano di Brno.

3. I CONTENUTI DELLA MONOGRAFIA

Gli articoli raccolti in questa monografia rappresentano il risultato del primo percorso di LAB, quello sullo sviluppo delle interlingue italiane fuori dall'Italia. Buona parte di essi sviluppa, infatti, presentazioni offerte nel contesto del seminario discontinuo su "Italiano Lingua Straniera: interlingua, raccolta di dati e prospettive di analisi" (online, febbraio 2022 – settembre 2023). Alcuni altri sono, invece, contributi originali sullo stesso tema,

⁵ <https://romanistika.phil.muni.cz/lab>.

proposti da studiosi e studiose che hanno partecipato al dibattito o che da esso sono stati stimolati.

Il focus di ciascun intervento è, nella maggior parte dei casi, essenzialmente linguistico, con un'attenzione rivolta allo sviluppo delle interlingue italiane da parte di apprendenti con diverse L1, in contesti universitari o scolastici e, in particolare, all'acquisizione di verbi, aggettivi, marche discorsive e/o a questioni metodologiche connesse alla raccolta dati e/o alla costruzione di strumenti didattici teoricamente informati o alle competenze metalinguistiche degli apprendenti.

Il contributo di **Simona Anastasio**, *L'espressione del movimento da parte di apprendenti d'italiano L2 con L1 francese e inglese: incrocio tra fattori tipologici e cognitivi*, è dedicato a un tema che ha goduto di ampia attenzione negli ultimi decenni, non solo in ambito di interlinguistica, cioè l'espressione lessicale degli eventi di moto. Impiegando gli strumenti offerti dai principali modelli interpretativi di riferimento (Talmy, 1985, 2000; Slobin, 2004, 2006), Anastasio analizza le interlingue di studenti universitari con L1 francese e inglese, le cui produzioni orali sono state raccolte tramite compiti narrativi basati su un classico in quest'area di ricerca, la *Frog story* (Mayer, 1969). Lo studio mostra come le variabili indagate, cioè la distanza tipologica tra L1 e L2 e il livello di interlingua, cooperino nelle modalità di espressione del movimento specialmente nei livelli avanzati, laddove si osservano fenomeni di transfer se le lingue presentano affinità tipologiche (italiano, francese vs italiano, inglese).

Si occupa ancora di verbi, ma deviando l'attenzione verso la morfologia flessiva, anche l'intervento di **Francesco Vallerossa** e **Zuzana Toth**, *Tempo e aspetto nelle interlingue di apprendenti di italiano: considerazioni metodologiche in prospettiva plurilingue*. Sullo sfondo della vastissima letteratura esistente sull'acquisizione delle categorie di tempo, aspetto verbale e aspetto lessicale (cfr. Bardovi-Harlig, 1994; Salaberry, 2011 e, per l'italiano, Giacalone Ramat, 2002), l'articolo prende in esame le interlingue italiane di apprendenti universitari plurilingui in Austria, Slovacchia e Svezia. L'analisi si muove su più livelli interagenti, che comprendono questioni classificatorie (come assegnare i predicati alle diverse classi azionali?), discorsive (come valutare l'organizzazione narrativa in piani diversi?), translinguistiche (che influenza esercitano le altre lingue?), mettendo a fuoco problemi cruciali relativi all'analisi delle marche tempo-aspettuali e, in generale, all'organizzazione della ricerca su questi temi.

Su questioni specificamente interlinguistiche si concentra anche il contributo di **Katrin Schmiderer** e **Barbara Hinger**, *L'interlingua produttiva e ricettiva di studenti di italiano L2 in un contesto di scuola secondaria austriaca*. Nello studio sperimentale qui descritto, l'attenzione è concentrata sull'acquisizione degli aggettivi, in funzione attributiva e predicativa, e del loro accordo con il nome, che viene indagata nella prospettiva della teoria della processabilità (Pienemann, 1998; Di Biase, Bettoni, 2015). I soggetti esaminati sono 29 alunni tedescofoni di una scuola secondaria austriaca, dei quali vengono analizzati non solo dati produttivi orali, elicitati attraverso compiti comunicativi, ma pure – fatto ancora piuttosto raro nella ricerca – dati relativi alla ricezione, attraverso l'analisi dei tempi di reazione a uno stimolo orale (*auditory sentence matching task*).

L'attenzione si sposta dalla grammatica alla pragmatica nel contributo di **Kristýna Lorenzová**, *Lo sviluppo dei marcatori discorsivi nelle interlingue di apprendenti cechi e slovacchi di italiano come lingua non materna*. L'interesse è, in particolare, rivolto alle funzioni metadiscorsive (es. cambiamento di topic, apertura e chiusura delle interazioni etc.) che marche come *okay*, *quindi*, *non so* etc. espletano nel discorso di 12 apprendenti di italiano iscritti a un programma di laurea triennale in italianistica in Cechia. L'analisi, condotta specialmente secondo il modello proposto in Borreguero *et al.* (2017), tiene conto di diverse variabili, tra le quali specialmente rilevante risulta essere il metodo di raccolta dei

dati, che comprende tecniche di elicitazione diverse (compiti monologici, come interviste o narrazioni, e dialogici, come i focus group).

La metodologia di raccolta dei dati è anche al centro dell'intervento di **Fabrizio Leto**, *Costruire e analizzare un corpus di interlingua all'interno di un corso di italiano LS a studenti sinofoni: un modello tra ricerca e didattica*. L'analisi proposta fa parte di uno studio condotto in classi di italiano LS di un'università cinese. Lo sfondo teorico è quello delle analisi acquisizionali di matrice funzionalista (in particolare della scuola pavese, cf. Giacalone Ramat, 2003) e degli studi specificamente interessati all'apprendimento di sinofoni (cf. Banfi, 2003; Bonvino, Rastelli, 2010; Valentini, 1992). La metodologia glottodidattica cui la raccolta dati si ispira è quella del *task-based learning and teaching* (Ellis, 2003). L'impianto del lavoro di Leto è, dunque, essenzialmente metodologico, ma non trascura di descrivere i dati raccolti, che riguardano la morfosintassi del verbo, commentandoli tanto dal punto di vista teorico (in termini di sequenze osservabili) quanto da quello didattico (per orientare la struttura delle lezioni).

Rimaniamo nell'ambito della glottodidattica con l'articolo di **Cinzia Russi**, *Essere o avere? Una proposta di applicazione della grammatica cognitiva all'insegnamento della selezione dell'ausiliare in italiano L2*, dedicato ancora una volta al verbo e, in particolare, alle caratteristiche di transitività e alla selezione degli ausiliari perfettivi. Saldamente inquadrata in un modello teorico di tipo cognitivista, la proposta di Russi si ispira, in particolare, alla *cognitive grammar* di Langacker (1987, 1991). L'interesse è rivolto alla costruzione di uno strumento didattico, destinato a studenti anglofoni (o bilingui anglofoni-ispnofoni) di livello A1-B1 di un'università statunitense. Traendo soprattutto spunto dalle nozioni di *schema di immagine* (Lakoff, 1987) e di *stato di contenimento* (Talmy, 2000), la complessa struttura della semantica dei verbi viene tradotta in immagini immediatamente interpretabili e, dunque, di più facile apprendimento da parte degli studenti.

Il verbo è anche il centro dell'attenzione dell'articolo di **Tivadar Palágyi, Mária Medveczká e Mojmír Malovecký**, *Riflessioni di studenti di L1 slovacca sul tempo e l'aspetto in italiano: uno studio di caso*. Sono qui esplorati alcuni aspetti della morfosintassi tempo-aspetto, osservata però, stavolta, dal punto di vista degli apprendenti, in particolare un gruppo di studenti universitari slovacchi che imparano l'italiano come L3. Più dettaglio, partendo dall'assunto della rilevanza che la conoscenza metalinguistica ricopre nell'apprendimento di lingue terze (Bardel, Falk, 2020), il lavoro cerca di individuare quali strategie cognitive siano attivate nell'analisi di tempo e aspetto in italiano, attraverso l'esame di risposte a compiti metalinguistici su coppie di frasi con caratteristiche tempo-aspetto diverse.

Chiude la raccolta il lavoro di **Fabiana Rosi**, *Promozione del territorio e aspetti identitari nella didattica dell'italiano lingua ereditaria*, che propone uno scarto prospettico rispetto ai contributi fin qui descritti e, proprio per questo, ben completa il quadro dell'italiano appreso fuori dall'Italia. Oggetto di interesse è, infatti, l'italiano usato come lingua ereditaria da discendenti di emigrati italo-foni. Naturalmente, i presupposti e gli obiettivi dell'apprendimento sono in questo caso diversi da quelli di chi stia imparando l'italiano come LS o L2: si tratta, infatti, non di apprendere *ex nihilo*, ma di consolidare e/o potenziare strutture linguistiche già in parte possedute. E la didattica, si sostiene, non può non tenere conto di questa specificità. L'articolo esplora quindi le potenzialità dell'uso glottodidattico dei messaggi di promozione del territorio, ritenuti particolarmente efficaci, sul piano psico-affettivo e della motivazione, per questa specifica tipologia di apprendenti, tutt'altro che marginale nelle classi di italiano all'estero.

Gli otto articoli che costituiscono la monografia sono, come si è visto, legati da più fili rossi: l'interesse prioritario verso il costituirsi delle interlingue, anzitutto (con una spiccata attenzione verso il verbo – com'è noto, uno dei settori più indagati in quest'area di ricerca

– ma anche verso altri aspetti della grammatica e della pragmatica) e sui metodi di raccolta dei dati; ma pure l'interesse verso le forme dell'apprendimento, oltre che dell'acquisizione e, quindi, verso la dimensione della classe; e diventa qui cruciale la riflessione sull'applicabilità didattica dei modelli interpretativi elaborati in sede teorica, che ritornano con una certa coerenza nei diversi contributi. Si profilano, insomma, tutte le necessarie premesse per una nuova e intensa stagione di studi sull'italiano appreso fuori dall'Italia. Non resta che augurarsi che diano al più presto i loro frutti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Amenta L., Ferroni R. (2021), “La trasmissione delle lingue nello spazio domestico. Uno studio in famiglie italo-brasiliane residenti a San Paolo del Brasile”, in Favilla M. E., Machetti S. (a cura di), *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*, Studi AiTLA, Officinaventuno, Milano, pp. 109-124:
http://www.aitla.it/images/pdf/StudiAiTLA13/007Amenta_Ferroni.pdf.
- Amenta L., Ferroni R. (a cura di) (2019), “Italiano oltre i confini: uno sguardo sulle varietà del repertorio degli emigrati di oggi”, monografia, in *Italiano LinguaDue*, 11, 2:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/issue/view/1476>.
- Balboni P. E. (2017), “Lo ‘stato generale’ dell’italiano per stranieri”, in *Studia de Cultura*, 9, 1, pp. 289-296: <https://studiadecultura.up.krakow.pl/article/view/3731/3357>.
- Balboni P. E. (2014), *Didattica dell’italiano come lingua seconda e straniera*, Bonacci-Loescher, Torino.
- Banfi E. (a cura di) (2003), *Italiano/L2 di cinesi. Percorsi acquisizionali*, FrancoAngeli, Milano.
- Banfi E., Bernini G. (2003), “Il verbo”, in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l’italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma, pp. 70-115.
- Bardel C., Falk Y. (2021), “L1, L2 and L3: Same or different?”, in *Second Language Research*, 37, 3, pp. 459-464.
- Bardel C., Falk Y. (2007), “The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax”, in *Second Language Research*, 23, 4, pp. 459-484.
- Bardel C., Vallerossa F. (2023), “Always trust your gut? A case study on the differential impact of French as L1/L2 on Italian L3 tense-aspect judgments”, in *Language, Interaction and Acquisition*, 14, 1, pp. 41-74.
- Bardovi-Harlig K. (1994), “Anecdote or evidence? Evaluating support for hypotheses concerning the development of tense and aspect”, in Tarone E. E., Gass S. M., Cohen A. D. (eds.), *Research methodology in second-language acquisition*, Erlbaum, Hillsdale-New Jersey, pp. 41-60.
- Berruto G. (2015), “Note sul repertorio linguistico degli emigrati italiani in Svizzera tedesca”, in *Linguistica*, 31, 1, pp. 61-79.
- Bonvino E., Rastelli S. (a cura di) (2010), *La didattica dell’italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*. Atti del XV seminario AICLU Roma, 19 febbraio 2010, Pavia University Press, Pavia.
- Borreguero Zuloaga M., Pernas Izquierdo P., Gillani E. (2017), “Metadiscursive functions and discourse markers in L2 Italian”, in Loureiro A. P., Carapinha C., Plag C. (eds), *Marcadores discursivos e(m) tradução*, Imprensa Universidad de Coimbra, Coimbra, pp. 15–57.
- Borreguero Zuloaga M., Thörle B. (a cura di) (2016), *Discourse markers in second language acquisition / Les marqueurs discursifs dans l’acquisition d’une langue étrangère*. *Studies on Italian*

- and French as L2 / *Études en italien et en français langues étrangères*, Special issue of *Language, Interaction and Acquisition*, 7, 1.
- Bruni F. (2014), *L'italiano fuori d'Italia*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Celata C., Cancila J. (2008), "Erosione sociolinguistica nell'italiano di emigrati. Il caso della lunghezza consonantica", in Costamagna L., Scaglione S. (a cura di), *Italiano, acquisizione e perdita*, FrancoAngeli, Milano, pp. 165-187.
- Chamorro G., Sorace A. (2019), "The interface hypothesis as a framework for studying L1 attrition", in Koepke B., Schmid M. (eds.), *The Oxford handbook of language attrition*, Oxford University Press, Oxford, pp. 25-35.
- Chamorro G., Sorace A., Sturt P. (2016), "What is the source of L1 attrition? The effects of recent re-exposure on Spanish speakers under L1 attrition", in *Bilingualism: Language and Cognition*, 19, 3, pp. 520-532:
DOI [58011AF0B41D2DA59E86E75BA7068C89](https://doi.org/10.1017/S1539800916000089).
- Chamorro G., Sturt P., Sorace A. (2015), "Selectivity in L1 attrition: differential object marking in Spanish near-native speakers of English", in *Journal of Psycholinguistic Research*, 45, 3, pp. 697-715: DOI [10.1007/s10936-015-9372-4](https://doi.org/10.1007/s10936-015-9372-4).
- Chen Ying, D'Agostino M., Pinello V., Yang Lin (2018), *Fra cinese e italiano. Esperienze didattiche*, Scuola di Lingua italiana per Stranieri, Palermo.
- De Angelis G. (2007), *Third or additional language acquisition*, Multilingual Matters, Clevedon.
- De Cristofaro E., Badan L., Belletti A. (2023), "Discourse markers in L1 and L2 Italian: A cartographic analysis of the sentence-internal position", in *Second Language Research*: <https://doi.org/10.1177/02676583231164356>.
- De Fina A., Bizzoni F. (a cura di) (2003), *Italiano e italiani fuori d'Italia*, Guerra, Perugia.
- De Tommaso V. (2021), *Errori sintattici di coesione in italiano L2. Il caso di apprendenti cechi e slovacchi*, Aracne, Roma.
- Di Biase B., Bettoni C. (2015), "The development of Italian as a second language", in Bettoni C., Di Biase B. (eds.), *Grammatical development in second languages: exploring the boundaries of processability theory*, EUROSLA Monographs Series, 3, pp. 117-148.
- Di Salvo M. (2019), "Prospettive di ricerca tra gli italiani di Londra", in Del Savio M., Pons A., Rivoira M. (a cura di), *Lingue e migranti nell'area alpina e subalpina occidentale*, Edizioni dell'Orso, Alessandria, pp. 289-310.
- Di Salvo M., Moreno P., Sornicola R. (2014), *Multilinguismo in contesto migratorio. Dinamiche linguistiche degli Italiani all'estero*, Aracne, Roma.
- Ellis R. (2003), *Task-based language learning and teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Fedriani C., Sansò A. (2017), *Pragmatic markers, discourse markers and modal particles*, John Benjamins, Amsterdam.
- Gallina F. et al. (2022), "Spunti per un'analisi comparativa dei modelli di educazione linguistica dei libri di testo di altri Paesi", relazione presentata al XII Convegno nazionale del GISCEL, Palermo, 17-19 novembre 2022.
- Ghezzi C., Molinelli P. (a cura di) (2014), *Discourse and pragmatic markers from Latin to the Romance languages*, Oxford University Press, Oxford.
- Giacalone Ramat A. (a cura di) (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci editore, Roma.
- Giacalone Ramat A. (2002), "How do learners acquire the classical three categories of temporality? Evidence from L2 Italian", in Salaberry M. R., Shirai Y. (eds.), *The L2 acquisition of tense-aspect morphology*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 221-247:
<https://doi.org/10.1075/lald.27.11gia>.
- Goglia F. (2021), "Italian-Bangladeshis in London: onward migration and its effects on their linguistic repertoire", in *Languages*, 6, 3, pp. 1-14.

- Lakoff G. (1987), *Women, fire and dangerous things*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Langacker R. W. (1991), *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol. 2. *Descriptive application*, Stanford University Press, Stanford.
- Langacker R. W. (1987), *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol. 1. *Theoretical prerequisites*, Stanford University Press, Stanford.
- Malagnini F., Ferroni R. (2023), “Italiano fuori d’Italia oggi: uno sguardo sulle varietà del repertorio degli emigrati”, monografia, in *Italiano LinguaDue*, 15, 1: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/20536>.
- Mayer M. (1969), *Frog, where are you?* Dial Press, New York.
- Pienemann M. (1998), *Language processing and second language development: processability theory*, John Benjamins, Amsterdam.
- Pinto M. (2014), “Effects of L2 exposure on L1 grammar”, in Chu C-Y., Coughlin C. E., Prego B. L., Minai U., Tremblay A. (eds.), *Selected proceedings of the 5th generative approaches to language acquisition North America (GALANA 2012)*, Cascadilla Proceedings Project, pp. 79-89: <https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/322853/paper3069.pdf?sequence=1>.
- Rubino A. (2022), “Family language policy and dialect-Italian dynamics: across the waves of Italo-Australian migrant families”, in *Multilingua: Journal of Cross-cultural and Interlanguage communication*, 41, 5, pp. 571-589.
- Rubino A. (2021a), “Language competence, choice and attitudes amongst Italo-Australian youth”, in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42, 3, pp. 275-290.
- Rubino A. (2021b), “«It was tutto casino, I’m telling you»: il language mixing tra i giovani italo-australiani”, in D’Eugenio D., Gelmi A., Marcucci D. (a cura di), *Italia, Italie. Studi in onore di Hermann W. Haller*, Mimesis Edizioni, Milano-Udine, pp. 141-154.
- Rubino A. (2014), *Trilingual talk in Sicilian-Australian migrant families. Playing out identities through language alternation*, Palgrave MacMillan, London.
- Rubino A., Tamponi A., Hajek J. (2021), *L’italiano in Australia. Prospettive e tendenze nell’insegnamento della lingua e della cultura*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Salaberry M. R. (2011), “Assessing the effect of lexical aspect and grounding on the acquisition of L2 Spanish past tense morphology among L1 English speakers”, in *Bilingualism: Language and Cognition*, 14, 2, pp. 184-202.
- Slobin D. I. (2004), “The many ways to search for a frog: Linguistic typology and the expression in motion events”, in Strömquist S., Verhoeven L. (eds.), *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives*, Erlbaum, Mahwah, pp. 219-257.
- Slobin D. I. (2006), “What makes manner of motion malient? Explorations in linguistic typology, discourse and cognition”, in Hickmann M., Robert S. (eds.), *Space in languages. Linguistic systems and cognitive categories*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 59-81.
- Sorace A. (2020), “L1 attrition in a wider perspective”, in *Second Language Research*, 36, 2, pp. 203-206: <https://doi.org/10.1177/0267658319895571>.
- Sorace A. (2016), “Referring expressions and executive functions in bilingualism”, in *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 6, pp. 669-684.
- Sorace A. (2011), “Pinning down the concept of ‘interface’”, in *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1, 1, pp. 1-33.
- Talmy L. (1985), “Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms”, in Shopen T. (ed.), *Language typology and syntactic description*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 57-149.
- Talmy L. (2000), *Toward a cognitive semantics*, MIT PRESS, Cambridge.

- Toth Z. (2020), *Tense and aspect in Italian interlanguage*, De Gruyter, Berlin.
- Tsimpli I., Sorace A., Heycock C., Filiaci F. (2004), “First language attrition and syntactic subjects: A study of Greek and Italian near-native speakers of English”, in *International Journal of Bilingualism*, 8, 3, pp. 257-277:
<https://doi.org/10.1177/136700690400800306>.
- Turchetta B. (2019), “Proiezione simbolica e innovazione nelle identità linguistiche migrate”, in Bombi R. (a cura di), *Plurilinguismo migratorio. Voci italiane, italiane e regionali*, Forum Editore, Udine, pp. 113-122.
- Turchetta B., Ferrini C. (2022), “Italian heritage, Italian legacy e Italian affection: la negoziazione dell’Italianità e dell’identità nei linguistic landscapes delle Little Italy nordamericane”, in *Italian Canadiana*, 36, 1, pp. 81-122:
<https://doi.org/10.33137/ic.v36i1.39387>.
- Turchetta B., Vedovelli M. (a cura di) (2018), *Lo spazio linguistico italiano globale: il caso dell’Ontario*, Pacini Editore, Pisa.
- Valentini A. (1992), *L’italiano dei cinesi. Questioni di sintassi*, Guerini, Milano.
- Vedovelli M. (a cura di) (2011), *Storia linguistica dell’emigrazione italiana nel mondo*, Carocci, Roma.

L'ESPRESSIONE DEL MOVIMENTO DA PARTE DI APPRENDENTI D'ITALIANO L2 CON L1 FRANCESE E INGLESE: INCROCIO TRA FATTORI TIPOLOGICI E COGNITIVI

*Simona Anastasio*¹

1. INTRODUZIONE

Il presente contributo è dedicato all'espressione del movimento in italiano lingua seconda (L2)² con particolare riferimento al ruolo che lo stadio interlinguistico e le proprietà tipologiche della lingua materna (L1) esercitano sulle produzioni orali di apprendenti adulti in ambito istituzionale. Gli apprendenti in questione presentano due combinazioni di lingue: lingue tipologicamente e geneticamente vicine (soggetti francesi che apprendono l'italiano) e lingue tipologicamente e geneticamente distanti (anglofoni che apprendono l'italiano). L'obiettivo principale di tale incrocio è quello di valutare se la prossimità e/o la distanza tipologica tra lingua d'arrivo e lingua di partenza può facilitare il processo acquisizionale dell'italiano L2 rispetto alla verbalizzazione degli eventi di moto. I risultati della presente ricerca confermeranno da un lato la letteratura esistente rispetto alle differenze inter-tipologiche (Talmy, 1985, 2000) e intra-tipologiche (Ibarretxe-Antuñano, 2009, 2015; Anastasio, 2021, 2022) e mostreranno dall'altra a) delle tendenze comuni a tutti gli apprendenti e attribuibili ai principi generali di acquisizione e b) dei fenomeni di *transfer* positivo indipendenti dalla prossimità genetica e/o tipologica tra lingue.

Il contributo si articola come segue: nella prima parte, dopo aver introdotto le strategie di lessicalizzazione degli eventi di moto nelle lingue, ci si concentrerà sui fenomeni di influenza translinguistica o *transfer* rispetto all'espressione del movimento in L2. Successivamente sarà illustrata la metodologia della ricerca e l'analisi dei dati. Infine, saranno discussi i risultati e si trarranno delle conclusioni.

2. EVENTI DI MOTO: STRATEGIE DI LESSICALIZZAZIONI NELLE LINGUE

Lo spazio in senso lato e il movimento³ in senso stretto rientrano tra i domini di base della cognizione umana. Difatti, tutti gli esseri umani fanno esperienza quotidiana delle

¹ Université de Toulouse Jean Jaurès.

Il presente contributo riprende i dati di una ricerca recentemente presentata in Anastasio, Benazzo (2020) e in Anastasio (2021, 2022). Ciò che essenzialmente diverge rispetto alle tre pubblicazioni appena menzionate è che in questa sede si presenta e si approfondisce, dal punto di vista lessicale, semantico e sintattico, una sola parte dei dati, ovvero quella inerente al corpus di apprendenti d'italiano L2. Inoltre, lo studio si focalizza sull'incrocio tra fattori tipologici e cognitivi durante la verbalizzazione degli eventi di moto in italiano L2, lasciando completamente da parte gli aspetti didattici trattati invece in Anastasio (2021, 2022).

² In questa sede si intende per L2 qualsiasi lingua altra dalla lingua materna.

³ La nozione di movimento viene in questa sede intesa come un cambiamento di localizzazione di un'entità da una posizione iniziale A ad una posizione B in un intervallo temporale T1 verso T2 (Talmy, 1985).

rappresentazioni spaziali nel momento in cui si localizzano o localizzano delle entità nello spazio (Klein, 1989). Nonostante la nozione universale di *movimento* nelle lingue, queste ultime sembrano assumere diversi comportamenti rispetto alle strategie di lessicalizzazione preferenziali adottate dai parlanti per descrivere gli eventi di moto.

Studi condotti sullo spazio sono soprattutto di impronta translinguistica e si basano essenzialmente sul quadro tipologico delle lingue fornito da Talmy (1985, 2000), che illustra i *pattern* di lessicalizzazione tipici per l'espressione del movimento in diverse lingue. Nella fattispecie, secondo Talmy (*supra*), le lingue differiscono nella maniera in cui esse lessicalizzano le componenti di un evento di moto (cfr. es. 1): *Movimento*, *Traiettoria* (direzione seguita dall'entità in movimento), *Maniera* o modo in cui l'entità si sposta, *Causa* (forza che provoca lo spostamento di un'entità o paziente), *Figura* o entità in movimento, *Sfondo* (spazio rispetto al quale un'entità si muove).

(1) Maria	esce	dalla cucina	correndo
<i>Figura</i>	<i>Movimento + Traiettoria</i>	<i>Sfondo</i>	<i>Maniera</i>

Talmy identifica due grandi tipi di lingue in funzione del *locus* di codifica della componente Traiettoria: le lingue a quadro satellitare (*satellite-framed*, d'ora in poi lingue S) e le lingue a quadro verbale (*verb-framed*, d'ora in poi lingue V-). Il primo gruppo di lingue, che ingloberebbe le lingue germaniche e slave, tende a codificare nella radice verbale l'informazione del Movimento e della Maniera e/o della Causa, riservando la codifica della Traiettoria ad altri mezzi extra-verbali, chiamati satelliti⁴ (cfr. es. 2).

(2) Mary	runs	away	from the kitchen
<i>Figura</i>	<i>Movimento + Maniera</i>	<i>Traiettoria</i>	<i>Sfondo</i>

Le lingue a quadro verbale (lingue romanze), invece, tendono a lessicalizzare il Movimento e la Traiettoria nella radice verbale, mentre le altre componenti spaziali sono relegate alla periferia verbale, ad esempio attraverso frasi subordinate, gerundio, avverbi (cfr. *correndo* in es. 1).

Secondo Slobin (2004, 2006), la Maniera è una componente spaziale ugualmente cruciale, anzi l'unica ad essere più o meno saliente nelle lingue. Ciò che diverge rispetto alla traiettoria è che i parlanti di alcune lingue presterebbero maggiore attenzione alla maniera e sarebbero, di conseguenza, portati ad esprimerla linguisticamente (Slobin, 2004: 237). Questa tendenza sarebbe attribuibile all'alta produttività della classe dei verbi di maniera esistente in tali lingue: basti pensare all'inglese che offre verbi come *tiptoe* (camminare in punta di piedi) o *zigzag* (fare zigzag), rispetto ai quali l'italiano manca di lemmi equivalenti, in grado di compattare in modo sintetico la maniera (Valentini, 2021: 88). A tal proposito, Slobin propone dunque un *continuum* che va dalle lingue ad alta salienza di maniera del movimento (*high-manner salient languages*), e che include le lingue germaniche e slave, a quelle a bassa salienza di maniera del movimento (*low-manner salient languages*), in cui rientrano le lingue romanze.

⁴ Talmy (2000: 102) definisce un satellite come «a grammatical category of any constituent other than a noun-phrase or prepositional-phrase complement that is in a sister relation to the verb root». Diversi autori (cfr. Beavers *et al.*, 2010) hanno rivisitato la nozione di satellite poiché la sua definizione resta piuttosto confusa. Difatti, lo stesso Talmy (1985) insiste sulla distinzione tra preposizioni e sintagmi preposizionali. Altri studiosi (cfr. Hendriks, Hickmann, 2011) considerano il satellite come qualsiasi mezzo linguistico extra-verbale capace di codificare una componente spaziale (Traiettoria, Maniera, Causa). Nella presente ricerca, considereremo come satellite unicamente delle particelle (e non dei sintagmi preposizionali) direzionali (cfr. Berman, Slobin, 1994, per lo stesso criterio di analisi).

Nel corso degli ultimi decenni numerosi studi hanno sottolineato che alcune lingue presentano dei sistemi tipologici ibridi in riferimento all'espressione del movimento. Al di là delle differenze inter-tipologiche tra lingue (lingue S- vs lingue V-), è bene anche considerare quelle intra-tipologiche all'interno dello stesso "tipo" di lingue, sia per il gruppo di lingue V- (cfr. Ibarretxe-Antuñano, 2009, 2015; Ibarretxe-Antuñano, Hijazo-Gascón, 2012, per il basco vs lo spagnolo; Irsara, 2015, per il ladino vs l'italiano) che per quello delle lingue S- (cfr. Ragnasdóttir, Strömqvist, 2004, per l'islandese vs lo svedese). In particolare, tra le lingue romanze, e quindi all'interno del gruppo V-, l'italiano, pur comportandosi preferenzialmente come una lingua V-, presenta anche opzioni a carattere satellitare attraverso i verbi sintagmatici⁵ (VS; cfr. Simone, 1997; Cini, 2008; Iacobini, Fagard, 2011), soprattutto nella varietà parlata⁶. Ad esempio, l'attraversamento di frontiera lessicalizzato nel verbo *uscire* può anche essere codificato nella costruzione a particella *venire fuori*. Questo tipo di schema di lessicalizzazione sembra consentire all'italiano una codifica più dettagliata della traiettoria rispetto alle altre lingue V-, come il francese⁷ (Anastasio, 2021, 2022) e lo spagnolo (Ibarretxe-Antuñano, Hijazo-Gascón, 2012, 2013). Il francese, dal canto suo, presenta un sistema tipologico flessibile grazie alla distribuzione variabile delle informazioni spaziali all'interno della frase. Questo appare evidente quando le componenti spaziali secondarie sono lessicalizzate nella radice verbale, mentre la Traiettorie viene espressa in un costituente diverso (cfr. es. 3, in Hendriks, Hickmann, 2011: 325).

(3) elle fait quelques petites glissades // pour arriver sur le ponton gauche
 lei fa qualche piccola scivolata // per arrivare sul ponte sinistro
Maniera *Traiettorie*

In virtù delle differenze inter-tipologiche e intra-tipologiche tra le lingue e dell'alto rischio di considerare i sistemi linguistici come appartenenti ad un solo "tipo", ad oggi numerosi studiosi preferiscono sostituire la dicotomia proposta da Talmy con un *continuum* di lingue basato sul criterio di salienza delle componenti spaziali (cfr. Anastasio, 2021, 2022; Beavers *et al.*, 2010; Hendriks, Hickmann, 2011; Ibarretxe-Antuñano, 2009; Slobin, 2006; Spreafico, 2008, 2009).

D'altronde, diverse ricerche hanno mostrato che le caratteristiche tipologiche sopra descritte esercitano un ruolo cruciale sul modo in cui i parlanti di diverse lingue concettualizzano e descrivono uno stesso evento di moto. Infatti, Slobin (1996), attraverso l'ipotesi del *Thinking for Speaking*, mostra le differenti scelte operate dai parlanti di lingue V- vs lingue S- quando questi devono descrivere la stessa situazione di

⁵ I verbi sintagmatici costituiscono una classe lessicale molto produttiva in italiano, il che distingue tale lingua dalle altre lingue romanze dal punto di vista della tipologia lessicale. Si tratta, in particolare, di verbi di movimento generici (ad es. *andare*) e/o di maniera (*correre*), seguiti da particelle di direzione, come *fuori* (direzione dall'interno verso l'esterno), *dentro* (direzione dall'esterno verso l'interno) *via* (allontanamento). I verbi sintagmatici sembrano essere molto simili ai *phrasal verbs* dell'inglese, sebbene ci siano delle differenze importanti in termini di frequenza d'uso e di combinazione di lessemi. Per un approfondimento sui tipi di verbi sintagmatici cfr. Simone (1997) e Cini (2008).

⁶ Simone (1997) attribuisce le costruzioni a particella dell'italiano alle varietà regionali e dialettali del Nord Italia (cfr. anche Cordin, 2011). Tuttavia, allo stato attuale le suddette costruzioni possono essere considerate come un fenomeno nazionale dell'italiano parlato, essendo utilizzate dal Nord al Sud Italia (ad esempio, Firenze in Mosca, 2008; Napoli in Mosca, 2010 e Anastasio, 2017; Trapani e Messina in Amenta, 2008).

⁷ Secondo Kopecka (2006) anche il francese presenterebbe delle costruzioni a satellite, attraverso prefissi preverbalbi come *ac-courir* (correre verso), *par-courir* (percorrere), *ap-porter* (portare verso), *em-porter* (portare via). Tuttavia, come sottolineato da Fagard (2019), nel francese contemporaneo questi pre-verbi hanno perso produttività e autonomia, diversamente dalle particelle direzionali dei VS dell'italiano, che conservano un'elevata produttività.

movimento. I parlanti delle lingue S- sono abituati a prestare attenzione e a verbalizzare la maniera del movimento servendosi di verbi di maniera (ad es. *tumble, shove*, in Slobin, 2004: 221). Al contrario, i parlanti di lingue V- devono ricorrere a costrutti più complessi (frasi subordinate) per descrivere la Maniera e, in virtù dell'elevato costo cognitivo richiesto da tali costrutti, spesso tendono a non esprimere la Maniera e a lasciarla inferibile dal contesto (Slobin, 2004, 2006).

Gli studi condotti da Slobin nel corso degli anni Novanta sull'espressione degli eventi di moto durante l'acquisizione della lingua materna (L1) hanno mostrato che, sin dalla più tenera età, parlanti nativi di diverse lingue prestano attenzione a diverse componenti spaziali a seconda delle caratteristiche lessicali e grammaticali tipiche della L1. Ad esempio, in uno studio condotto da Bowerman e Choi (2003: 395-397) viene mostrato come bambini inglesi e coreani all'età di 17-20 mesi siano già sensibili alle distinzioni tipiche del loro sistema linguistico. I bambini inglesi riescono subito a distinguere la codifica linguistica di spostamento di oggetti secondo la traiettoria 'verso l'interno del contenitore' (put *in*) vs 'con contatto su superficie' (put *on*). I bambini coreani, invece, distinguono tra oggetto spostato che aderisce o meno al suo nuovo sfondo (ad es. 'mettere il cappuccio sulla penna' – *kkita* – vs 'mettere i giocattoli nella valigia' – *nehta*).

Per quanto riguarda l'acquisizione delle lingue seconde (L2) e, in particolare, l'espressione degli eventi di moto in L2, l'ipotesi di Slobin, validata da successivi studi, è che il sistema linguistico-concettuale della L1 continui ad esercitare un ruolo attivo anche quando si parla in L2 e anche a dei livelli interlinguistici avanzati (Han, Cadierno, 2010; von Stutterheim, 2003). Questa resistenza della L1 può generare dei fenomeni di *transfer* (cfr. § 3) della rappresentazione spaziale della L1 nella produzione discorsiva in L2, soprattutto se la lingua di partenza e la lingua *target* non prediligono gli stessi schemi preferenziali di lessicalizzazione. Tuttavia, ad oggi, ancora pochi studi hanno considerato il ruolo esercitato dalla L1 quando quest'ultima e la L2 sono tipologicamente vicine (fatta eccezione per Anastasio, 2021; Anastasio, Benazzo, 2020; Benazzo, Andorno, 2017; Hijazo-Gascón, 2021). È proprio in questa ultima corrente di studi che la presente ricerca vuole inserirsi, arricchendo non solo la letteratura sull'espressione del movimento in L2, ma interrogandosi sull'incrocio tra fattori linguistici e cognitivi nel processo acquisizionale di una L2, nella fattispecie l'italiano, quando la lingua di partenza dei soggetti apprendenti può presentare proprietà tipologiche simili o distanti rispetto alla L2, malgrado l'appartenenza alla stessa famiglia genetica (nel nostro studio l'italiano e il francese).

3. L'INFLUENZA TRANSLINGUISTICA E GLI EVENTI DI MOTO IN L2

Durante il processo di acquisizione della L2 e, in particolare, per esprimere un evento di moto, l'apprendente si trova di fronte ad un compito cognitivo complesso: riconoscere ed imparare (nuovi) strumenti specifici per parlare di movimento nella lingua bersaglio (Cadierno, 2017). Nel passaggio da una lingua S- ad una lingua V-, l'apprendente dovrebbe imparare a prestare meno attenzione alla Maniera del movimento. Nel passaggio inverso, invece, l'apprendente dovrebbe focalizzarsi di più sulla Maniera e fornire più dettagli sulla Traiettoria. In altri termini, in entrambi i casi, l'apprendente deve imparare a «ripensare per parlare» (Slobin, 1996) orientando la sua attenzione verso le nozioni spaziali tipicamente codificate nei mezzi lessicali e grammaticali della L2.

Studi sull'ipotesi del *Thinking for Speaking* (Slobin, 1996) in L2 sono aumentati notevolmente negli ultimi decenni e hanno evidenziato come la prossimità e/o la similarità

tra lingue in contatto possa generare dei fenomeni di influenza translinguistica o *transfer*⁸ (cfr. Jarvis, Pavlenko, 2010; Kellerman, Sharwood Smith, 1986; Odlin, 1989, 2003, 2005; MacManus, 2021 per una panoramica globale). Con questi ultimi due termini si intende la ricerca di similarità tra le conoscenze linguistiche pregresse (della L1 o di qualsiasi altra lingua appresa in precedenza) e la conoscenza di una nuova lingua (Jarvis, Pavlenko, 2010: 1)⁹. Il *transfer* non si verifica in maniera sistematica nell'interlingua degli apprendenti e può dipendere da diversi fattori: il dominio linguistico¹⁰, la frequenza e la marcatezza delle strutture¹¹, la psicotipologia (Kellerman, 1977; Rothman, Cabrelli-Amaro, 2010) e il livello di competenza in L2. In particolare, la psicotipologia fa riferimento alla percezione soggettiva o presunta da parte dell'apprendente sul grado di somiglianza/differenza tra i sistemi linguistici in contatto (ad es. L1 e L2), indipendentemente dalla somiglianza o differenza "oggettiva" identificata dai linguisti (Ringbom, Jarvis, 2009). Tale valutazione soggettiva può evolvere nel tempo in funzione del livello di competenza dell'apprendente. D'altronde, la probabilità di *transfer* sembra essere più elevata quando l'apprendente considera la lingua d'arrivo come vicina a quella di partenza e se la costruzione da trasferire non è idiomatica.

In riferimento agli stadi interlinguistici degli apprendenti, è stato a lungo ipotizzato che il *transfer* potesse apparire soprattutto a quello principiante, in virtù della conoscenza limitata della L2 (Granger, 1993). Negli ultimi trent'anni, in realtà, è stato riscontrato che è necessario padroneggiare gli strumenti linguistici della L2 perché una struttura possa essere trasferita in maniera equivalente da una lingua all'altra (cfr. i risultati del progetto European Science Foundation – ESF –: Klein, Perdue, 1997; cfr. anche von Stutterheim, 2003).

Va sottolineato che spesso si tende a sopravvalutare il ruolo delle differenze interlinguistiche, mentre le somiglianze tra sistemi sembrano favorire maggiormente la *transferabilità* di strutture. A tal proposito, Ringbom e Jarvis (2009: 106) sottolineano che gli apprendenti sono più propensi a cercare le somiglianze tra le lingue in contatto anziché le divergenze. Inoltre, la somiglianza lessicale gioca ugualmente un ruolo cruciale nella percezione della similarità linguistica (Benazzo, Andorno, 2017).

In ultimo, secondo Andersen (1983: 182), la trasferibilità di strutture entra in gioco soprattutto se le strutture linguistiche della L1 sono compatibili con quanto fornito nell'input in L2 (*transfer to somewhere*).

La stragrande maggioranza degli studi in L2 ha evidenziato che le difficoltà incontrate dagli apprendenti nel concettualizzare e verbalizzare un evento di moto sarebbero dovute alle differenze oggettive tra le lingue e al livello di interlingua degli apprendenti. Tuttavia, i risultati di tali studi non sono comparabili per diverse ragioni: a) tipo di movimento studiato (volontario vs provocato)¹², b) tipo di popolazione osservata (bambini, bilingui, adulti), c) metodologia, d) dati analizzati (percezione, produzione scritta e/o orale, gestualità) ed e) *input* (istituzionale, spontaneo, misto).

Globalmente, la letteratura sul livello principiante di apprendimento rileva che gli apprendenti ricorrono subito agli strumenti linguistici essenziali per il riferimento allo

⁸ Nella presente ricerca utilizzeremo i termini *influenza translinguistica* e *transfer* in maniera equivalente.

⁹ Ricordiamo che il *transfer* è un fenomeno multidirezionale, ossia può esserci influenza da una lingua materna (L1) ad una L2, da una L2/L3 ad una L3/L4, ma anche da una lingua target (L2, L3, L4) verso una lingua di partenza (L1, L2, L3); cfr. Jarvis, Pavlenko (2010).

¹⁰ Secondo Jarvis e Pavlenko (2010), il lessico, la pronuncia, la morfologia e la pragmatica sono toccate in maniera diversa dal *transfer*.

¹¹ Le strutture più frequenti e meno marcate sembrano essere più propense al *transfer* (cfr. Eckman, 1996).

¹² Il movimento volontario fa riferimento al movimento spontaneo, ossia non causato da una forza esterna (ad es. *il cane scappa*), mentre il movimento provocato implica che un'agente provochi il cambio di localizzazione di un paziente (ad es. *le api fanno scappare il cane*).

spazio (cfr. risultati del progetto ESF). Malgrado le forme idiosincratiche utilizzate, gli apprendenti di una lingua V- (ad es., il francese nel progetto ESF) tendono subito a lessicalizzare la Traietoria nella radice verbale (ad es., *arriver* ‘arrivare’ in francese), mentre gli apprendenti di una lingua S- ricorrono alle particelle direzionali per esprimere la stessa componente spaziale (ad es., *up*, *away* ‘sopra’, ‘via’ in inglese; cfr. Becker, Carroll, 1997). A partire dal livello intermedio, gli apprendenti usano forme più diversificate, appropriate alla lingua bersaglio.

Per quanto riguarda gli stadi intermedi e avanzati di apprendimento, Cadierno (2004) e Cadierno, Ruiz (2006) constatano l'emergenza di fenomeni di influenza translinguistica in produzioni di apprendenti inglesi e danesi dello spagnolo L2 di livello intermedio attraverso l'uso di *satellizzazioni di costruzioni locative* (*satellization of locative constructions* in Cadierno, Ruiz, 2006: 189). Al contrario, a livello avanzato, gli apprendenti riuscirebbero a riformattare il loro “pensare per parlare” aderendo agli schemi di lessicalizzazioni spaziali tipici della L2, che richiede un quadro verbale.

Hendriks *et al.* (2008) e Hendriks, Hickmann (2011), invece, mostrano che l'influenza translinguistica comincia ad operare già a livello principiante soprattutto quando gli apprendenti devono parlare di movimento provocato. Agli stadi ulteriori di interlingua, ci sarebbe una maggiore aderenza alle strutture tipiche della L2 (il francese in queste ricerche), sebbene l'influenza della L1 sia ancora percepibile.

Alcune ricerche sugli eventi di moto in italiano L2 da parte di apprendenti con diverse L1 (lingue V- vs lingue S-; cfr. Bernini *et al.*, 2006; Spreafico, Valentini, 2009; Valentini, 2021) mostrano che le produzioni di apprendenti con L1 germanica sono quelle che presentano più tracce di *transfer* della L1. Ad esempio, soggetti anglofoni tendono ad usare transitivamente dei verbi di movimento, come *salire* (ad es., **il bambino ha salito un albero*), che sono intransitivi in italiano. Quest'utilizzo errato potrebbe essere dovuto all'influenza della L1 (ad es., *the child climbed the tree*), data l'assenza di costrutti simili nelle produzioni di altri soggetti. Inoltre, in relazione all'utilizzo delle particelle direzionali in italiano L2, esse sono state riscontrate con più frequenza nei soggetti di lingua S- (ad es. *la rana è uscita fuori dal barattolo*), così come predetto dall'ipotesi del *Thinking for Speaking* (Valentini, 2021).

In sintesi, come suggerito da Cadierno (2017), le ricerche sugli eventi di moto in L2 rivelano un ruolo più o meno significativo dell'influenza translinguistica nelle produzioni orali a seconda:

- a) degli schemi preferenziali spaziali della L1 (quadro S- vs quadro V-);
- b) del livello di competenza in L2;
- c) del compito utilizzato (più o meno controllato);
- d) indipendentemente dal grado oggettivo di similarità tra la lingua di partenza e quella d'arrivo.

Rispetto a quest'ultimo punto, va sottolineato che una delle variabili molto considerate negli studi sugli eventi di moto in L2 è la distanza oggettiva tra le lingue considerate. Poco ancora, invece, si sa dell'impatto (positivo o negativo) che la prossimità tipologica e genetica può esercitare sull'espressione del movimento in L2. Cercheremo, dunque, nella presente ricerca, di dare un contributo a questa mancanza secondo la metodologia illustrata nel paragrafo seguente.

4. LO STUDIO

4.1. *Gli obiettivi della ricerca*

Il presente studio mira ad analizzare l'espressione del movimento in narrazioni orali (*Frog story*, Mayer, 1969) prodotte da apprendenti adulti di italiano L2, che differiscono per L1 (francese vs inglese) e per la varietà di apprendimento (intermedio vs avanzato; cfr. Bartning, Schlyter, 2004). L'obiettivo principale è quello di analizzare a) se e in che modo le produzioni degli apprendenti si avvicinano alle scelte preferenziali degli italofoeni nativi rispetto alla codifica del movimento (dal punto di vista lessicale, sintattico e semantico) e b) le possibili tracce di influenza, positiva o negativa del sistema della L1 sull'espressione del movimento in L2. A tal fine, è stato necessario disporre di 3 gruppi di controllo per poter individuare a) in che modo gli anglofoeni, i francofoeni e gli italofoeni nativi tendono ad esprimere le situazioni di movimento nello stesso compito realizzato dagli apprendenti e b) l'impatto eventuale delle strategie di lessicalizzazione della L1 sulla progressione linguistica in L2.

Le narrazioni raccolte ci hanno permesso di rispondere alle seguenti domande di ricerca (DR) per tutti gli informatori:

DR1: quali sono le componenti spaziali maggiormente espresse (*focus*)?

DR2: in quali mezzi linguistici vengono espresse tali componenti (*locus*)?

In riferimento agli apprendenti ci siamo chiesti:

DR3: a partire da che livello di competenza gli apprendenti sembrano essere più *native-like* rispetto alla codifica del movimento in italiano L2?

DR4: se e in che misura gli apprendenti risentono ancora della concettualizzazione spaziale tipica della L1?

Rispetto alle prime due domande di ricerca, la nostra ipotesi di partenza è che i parlanti di lingue romanze (francese e italiano) dovrebbero esprimere principalmente la Traiettorie nella radice verbale e la Maniera, qualora fosse espressa, in un elemento extra-verbale. Al contrario, gli anglofoeni lessicalizzerebbero la Maniera nel verbo principale e la Traiettorie nei satelliti (Slobin, 2004, 2006; Talmy, 1985, 2000).

Per quanto riguarda gli apprendenti, ipotizziamo che le proprietà spaziali della L1 continuino ad esercitare un ruolo cruciale nell'espressione degli eventi di moto in L2. In tal caso, gli apprendenti francofoeni dovrebbero essere più *native-like* degli anglofoeni, data la prossimità tra italiano e francese. Gli apprendenti anglofoeni dell'italiano L2 continuerebbero, invece, a compattare la Maniera e la Traiettorie nella stessa proposizione (Maniera nel verbo e Traiettorie in elementi satellitari).

4.2. *Metodologia*

4.2.1. *Gli informatori*

Nel presente contributo sono state analizzate produzioni orali realizzate da 70 informatori¹³: 30 parlanti nativi di inglese, francese e italiano (10 per ciascuna lingua), che

¹³ I dati qui illustrati fanno parte del Corpus DISCOSS disponibile sulla piattaforma Ortolang <https://hdl.handle.net/11403/disc-oraus-semi-spontanes> (cfr. Anastasio (2019). DISCOSS [Corpus]. ORTOLANG (Open Re.sources and TOols for LANGuage):

rappresentano i gruppi di controllo, e 40 apprendenti dell'italiano L2 (20 anglofoni e 20 francofoni) e che si situano a due diverse varietà di apprendimento (intermedio vs avanzato; cfr. Bartning, Schlyter, 2004)¹⁴.

I 3 gruppi di controllo includono parlanti nativi adulti che hanno tra i 20 e i 36 anni e con un livello di istruzione universitario (alcuni di essi hanno anche conseguito un dottorato di ricerca). I dati sono stati raccolti nei paesi natali dei soggetti, rispettivamente l'Irlanda per gli anglofoni, la Francia per i francofoni e l'Italia per gli italo-foni, per limitare l'influenza di qualsiasi altra lingua sulla produzione orale e anche per adottare lo stesso criterio usato per gli apprendenti.

Per quanto riguarda gli apprendenti, si tratta di studenti universitari che apprendono l'italiano L2 in ambito istituzionale e in situazione eteroglossa (Véronique, 2009), ossia studenti irlandesi dell'University College Cork (UCC) e studenti francesi dell'Université d'Avignon. Tutti i partecipanti hanno iniziato a studiare l'italiano L2 in età adulta ed hanno almeno un'altra lingua straniera nel loro bagaglio linguistico.

Gli apprendenti sono stati ripartiti in due livelli di competenza (intermedio vs avanzato) sulla base della complessità morfo-sintattica delle narrazioni (cfr. Bartning, Schlyter, 2004)¹⁵. Nella fattispecie, il gruppo di intermedi include apprendenti la cui performance orale risente ancora di problemi nella corrispondenza forma-funzione rispetto alla morfologia verbale e alla sintassi. Gli apprendenti avanzati, invece, riescono ad usare una morfologia verbale più diversificata appropriata alla funzione e al contesto discorsivo e a far uso della subordinazione.

4.2.2. *Il compito*

I dati orali sono stati elicitati per il tramite di una storia illustrata, *Frog, where are you?* (Mayer, 1969), molto conosciuta ed utilizzata negli studi sull'acquisizione delle L2 negli ultimi trent'anni (cfr., ad esempio, Berman, Slobin, 1994; Cadierno, 2004). La *Frog story* è composta da 24 immagini senza testo che illustrano la storia di un bambino e del suo cane alla ricerca di una rana in un bosco. La scelta di questo supporto è dovuta alla possibilità di poter a) comparare la presente ricerca con la letteratura precedente e b) di disporre di narrazioni orali che si prestano alla codifica degli eventi di moto dalla fase preverbale a quella verbale (Levelt, 1989).

Tutti gli informatori sono stati registrati individualmente. È stato chiesto loro di guardare le 24 immagini e di raccontare la storia ad una terza persona che non aveva accesso al supporto. Non ci sono state costrizioni di tempo e i partecipanti hanno potuto guardare le immagini durante la narrazione.

www.ortolang.fr; <https://hdl.handle.net/11403/disc-oraux-semi-spontanes>.

¹⁴ In base alla L1 degli apprendenti, disponiamo di 10 soggetti intermedi e di 10 soggetti avanzati.

¹⁵ Inizialmente ci siamo serviti di un test di grammatica e di vocabolario per identificare i livelli di competenza degli apprendenti, ossia l'*Oxford Placement Test* (OPT). Tuttavia, i risultati emersi dal test non erano compatibili con quelli emersi dalle produzioni orali. Di conseguenza, trattandosi di uno studio che si basa sulla produzione discorsiva orale, è stato scelto il grado di complessità morfo-sintattica all'orale come criterio fondamentale per l'identificazione dei livelli. I risultati dei test hanno, tuttavia, una certa importanza poiché identificano le strutture linguistiche incontrate in ambito istituzionale dagli apprendenti, i quali non riescono ancora completamente a mobilitarle in un compito orale in tempo reale.

4.2.3. Procedura di analisi dei dati

I dati raccolti sono stati trascritti secondo le convenzioni CHAT (CHILDES, MacWhinney 2000). Le narrazioni trascritte sono state successivamente suddivise in proposizioni ed ogni proposizione contenente un evento di moto è stata codificata e analizzata secondo i seguenti parametri:

- a) *Focus*, ossia informazione spaziale espressa (Traiettorie, Maniera, Causa);
- b) *Locus*, ossia mezzo linguistico usato per codificare la componente espressa, in particolare verbo principale¹⁶ vs elementi linguistici extra-verbali (particelle direzionali, avverbi, sintagmi preposizionali – d’ora in poi SP)¹⁷.

Per quanto riguarda i verbi di movimento, abbiamo considerato: i verbi di traiettoria (ing. *fall*, fr. *tomber*, it. *cadere*), i verbi neutri (ingl. *move*, fr. *bouger/se mouvoir*, it. *muoversi*), i verbi di maniera (ing. *walk*, fr. *marcher*, it. *camminare*), i verbi di causa (ing. *put*, fr. *mettre*, it. *mettere*), i verbi ibridi¹⁸, ossia lessicalizzanti due componenti spaziali, come la maniera e la traiettoria (ing. *dive*, fr. *plonger*, it. *tuffarsi*), la maniera e la causa (ing. *push*, fr. *pousser*; it. *spingere*) la causa e la traiettoria (ing. *bring*, fr. *apporter*, it. *portare*).

Col fine di comparare i gruppi di nativi e non nativi e di valutare una possibile omogeneità tra di loro, ci siamo serviti del test statistico X^2 di Pearson. A tal riguardo, abbiamo inserito il gruppo e il tipo di fenomeno osservato come variabili indipendenti e le occorrenze come variabili dipendenti in una tabella di contingenza. Il valore di *p*- mostra il livello di significatività statistica delle differenze tra i gruppi.

5. RISULTATI

5.1. Prospettiva spaziale nelle narrazioni dei nativi

Il primo dato su cui ci soffermiamo riguarda il *focus* sulle componenti spaziali da parte dei gruppi di controllo. I nativi anglofoni, francofoni ed italo-foni si focalizzano tutti principalmente sulla componente Traiettorie nella narrazione orale della *Frog story* (Inglese 72,5%, Francese 76,8%, Italiano 79,2%; cfr. Grafico 1¹⁹).

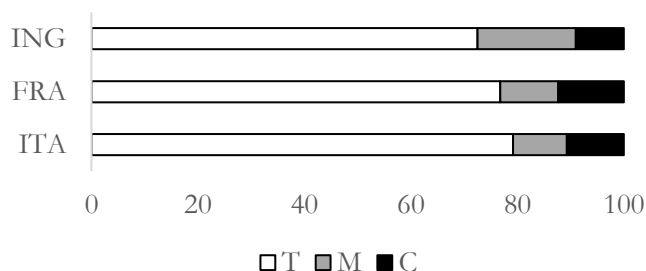
¹⁶ Suddividere i verbi di moto in categorie risulta essere un lavoro arduo per i ricercatori, il che giustificherebbe l’esistenza di diverse categorie di verbi di moto nella letteratura. Nel presente lavoro adottiamo i parametri seguiti da Berman e Slobin (1994), Hickmann *et al.* (2014) e Spreafico (2009) per la categorizzazione dei verbi di moto.

¹⁷ In questa sede per elementi linguistici extra-verbali si intendono particelle direzionali o satelliti, avverbi di Maniera o Traiettorie, SP che designano il punto di partenza, la fase mediana o il punto d’arrivo di un processo di movimento (cfr. Berman, Slobin, 1994; Borillo, 1998). Inoltre, abbiamo anche considerato il grado di compattezza delle informazioni riguardanti la traiettoria (*event conflation*, cfr. Berman, Slobin, 1994), ossia se i parlanti esprimono il punto di partenza e quello d’arrivo nella stessa proposizione (ad es. ing. *the dog has managed to get the beehive down from the tree [partenza] onto the ground [arrivo]*, cfr. Anastasio, 2022: 46).

¹⁸ Tra i verbi ibridi consideriamo anche costruzioni perifrastiche del tipo *far cadere* (causa + traiettoria), *far scivolare* (causa + maniera).

¹⁹ A partire da questo momento e per i successivi Grafici e le Tabelle, useremo le seguenti abbreviazioni: T Traiettorie; M Maniera; C Causa; ING anglofoni; FRA francofoni; ITA italo-foni; APP apprendenti; INT intermedi; AVA avanzati.

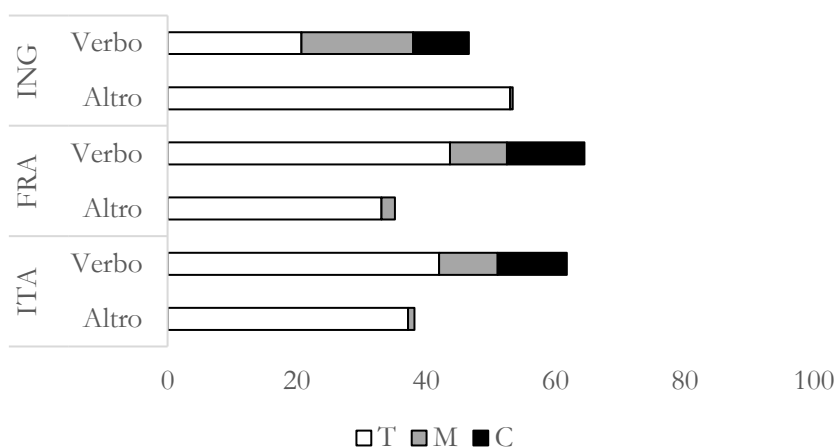
Grafico 1. *Focus componenti spaziali*



Una differenza statisticamente significativa emerge, invece, nella selezione e distribuzione dei mezzi linguistici per la codifica della componente Traiettorie ($p < 0.05$). Nella fattispecie, gli anglofoni esprimono la componente Maniera con maggiore frequenza (18,5%) rispetto ai francofoni e agli italo-foni (rispettivamente 10,9% e 10,1%) attraverso lessemi verbali del tipo *sneak, tumble, pop*. Per quanto riguarda l'espressione della Causa del movimento, non si evincono notevoli differenze nel comportamento dei nativi, a parte una proporzione leggermente più alta nei parlanti con L1 romanza (ING 9%, FRA 12,3%, ITA 10,7%).

In riferimento al *locus*, ossia alla distribuzione delle informazioni spaziali tra il verbo principale e i mezzi linguistici extra-verbali (cfr. Grafico 2), è stato possibile notare che la codifica della Traiettorie sembra essere organizzata in maniera più sistematica in inglese e in francese rispetto all'italiano. Come ipotizzato, gli anglofoni sono gli unici ad esprimere la Traiettorie più all'esterno del verbo (ad es., *onto, away, into*; 53%) che nella radice verbale (20,7%). Gli italo-foni, codificano la Traiettorie nel verbo e nella sua periferia con delle percentuali molto simili (rispettivamente 47% vs 37,2%).

Grafico 2. *Locus delle componenti spaziali*



Per tutti i gruppi, la Maniera e la Causa sono lessicalizzate essenzialmente nel verbo, persino nelle narrazioni di italo-foni e francofoni, dove ci si aspetterebbe di trovare tali componenti espresse al di fuori del verbo (Slobin, 2004, 2006; Cardini, 2008).

In realtà, i parlanti con L1 romanza non presentano comportamenti diversi rispetto al *locus* della traiettoria. Quello che diverge è la scelta dello strumento extra-verbale usato per tale codifica (cfr. Tabella 1)²⁰.

Tabella 1. *Traiettoria: strumenti linguistici extra-verbali*

	ING	FRA	ITA
Particelle	51,6%	0%	13,2%
Avverbi	0,8%	9,2%	2,6%
SP	47,6%	90,8%	84,2%

In merito agli strumenti linguistici extra-verbali, gli anglofoni esprimono la Traiettoria nelle particelle direzionali (51,6%) e nei SP che designano il punto di partenza o il punto d'arrivo (47,6%; ad es., *into a hole* per il punto d'arrivo), questi ultimi raramente compattati in una sola proposizione. Anche i francofoni e gli italofofoni si servono dei SP (90% in francese, 84,2% in italiano), ma soltanto i nativi italofofoni esprimono la traiettoria in particelle direzionali (13,3%). Questi ultimi emergono nei VS (ad es., *la rana salta via dal barattolo*), utilizzati da tutti i partecipanti italofofoni. I VS più utilizzati nel campione di italofofoni contengono la particella *via*, che designa il punto di partenza della traiettoria all'interno di un evento di moto (Bernini 2006). Si tratta di una particella che si combina facilmente con un verbo neutro (*andare via*), un verbo di traiettoria (*scappare via*), o un verbo ibrido di traiettoria e causa (*portare via*). Di rado appaiono, invece, costruzioni pleonastiche del tipo *cadere giù, scendere giù, uscire fuori*.

Per quanto riguarda i lemmi verbali indicanti il moto (cfr. Tabella 2), tutti gli informatori privilegiano lemmi che lessicalizzano la Traiettoria, il che va di pari passo con il *focus* su tale componente semantica sopra discusso. Una differenza importante, già menzionata in precedenza, riguarda l'uso importante dei verbi di maniera, distribuiti in maniera omogenea nelle produzioni di ciascun anglofono. I verbi di causa, invece, sono utilizzati più raramente nelle narrazioni di tutti i partecipanti. Inoltre, i verbi ibridi, ossia quelli che lessicalizzano più componenti contemporaneamente, non compaiono in maniera uniforme in tutti i racconti. In ultimo, i verbi che lessicalizzano Maniera e Traiettoria sono più frequenti in italiano e in francese che in inglese: è questo il caso del verbo italiano *arrampicarsi* e del suo equivalente francese *grimper*, rispetto ai quali l'inglese prevede un verbo di maniera seguito da un satellite, *climb up* per esprimere le componenti Maniera + Traiettoria.

Tabella 2. *Tipi di verbi di movimento*

	Verbi/ n° proposizioni	N	T	M	T+M	C	C+M	C+T	Types
ING	211/771 (27,3%)	33	65	73	0	22	7	11	40
FRA	191/580 (33%)	9	113	13	14	17	3	22	38
ITA	178/599 (29,8%)	12	111	16	7	21	4	7	35

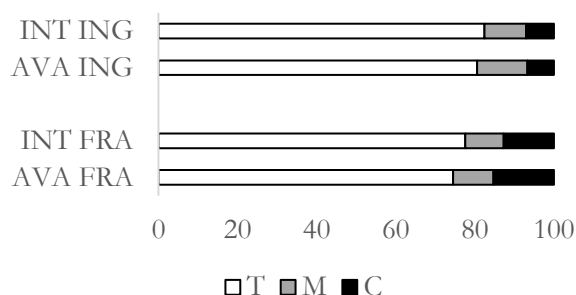
²⁰ In merito agli avverbi di traiettoria, nell'esempio francese *ils sont sortis pas très loin de leur maison* (sono usciti non troppo lontano da casa) consideriamo *très loin* come un avverbio direzionale.

In sintesi, possiamo riassumere le differenze tra i gruppi di nativi come segue: gli inglesi esprimono sistematicamente la Maniera nella radice verbale e la Traiettorie in particelle direzionali, come già provato nella letteratura esistente; i francesi e gli italiani adottano lo stesso comportamento, ovvero la Traiettorie viene espressa o nel verbo o al di fuori del verbo, ma per il tramite di strumenti extra-verbali di natura diversa (particelle per gli italofoni vs SP e avverbi per i francofoni).

5.2. Prospettiva spaziale nelle narrazioni in italiano L2

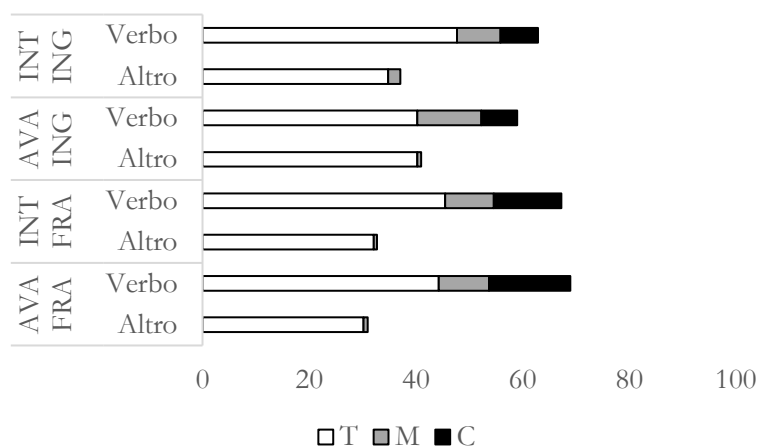
Come i parlanti nativi, anche gli apprendenti osservati, indipendentemente dalla L1 e dal livello di competenza, esprimono soprattutto la Traiettorie negli eventi di moto narrati (cfr. Grafico 3). I soggetti con L1 inglese tendono ad esprimere più la Maniera che la Causa del movimento, mentre gli apprendenti francofoni fanno esattamente l'inverso. Tuttavia, queste diverse preferenze non sono da considerarsi come significative.

Grafico 3. Focus delle componenti spaziali in italiano L2



Rispetto ai mezzi linguistici selezionati per la codifica delle componenti semantiche (cfr. Grafico 4), la popolazione di apprendenti tende a lessicalizzare la Traiettorie nel verbo principale, sebbene essa appaia anche al di fuori del verbo, attraverso SP che esprimono il punto di partenza (ad es. *cade dall'albero*) o d'arrivo (*va nel buco*) del percorso. Inoltre, gli apprendenti anglofoni di livello avanzato esprimono la Traiettorie nella radice verbale e all'infuori del verbo in egual misura (rispettivamente il 40,3%).

Grafico 4. Locus delle componenti spaziali in italiano L2



In riferimento agli elementi sintattici extra-verbali (cfr. Tabella 3), una differenza statisticamente significativa riguarda proprio il gruppo di anglofoni avanzati rispetto agli altri gruppi di apprendenti nella selezione di tali mezzi per la codifica della Traiettorie (p > 0.05; cfr. Tabella 3): nelle narrazioni degli anglofoni avanzati (8/10 soggetti) emergono particelle direzionali attraverso i VS (23% sul totale dei mezzi extra-verbali).

Tabella 3. *Traiettorie: strumenti linguistici extra-verbali in italiano L2*

	Inglese L1		Francese L1	
	INT	AVA	INT	AVA
Particelle	0%	23%	0%	5,1%
Avverbi	0%	0%	0%	0%
SP	93,8%	75%	98,1%	89,7%

La tabella 3 mostra che la strategia analitica attraverso i VS non appare né nelle narrazioni degli anglofoni intermedi né in quelle dei francofoni di livello intermedio, ed è minima nelle produzioni dei francofoni avanzati (5,1%, ossia soltanto 4 occorrenze: *andare fuori* [2 occorrenze], *portare fuori*, *cadere fuori*). Come gli italo-fonici nativi, anche i soggetti avanzati con L1 inglese hanno usato soprattutto VS contenente la particella *via*²¹, in particolare combinata con il verbo neutro *andare* (cfr. es. 4) o con il verbo di maniera *correre* (cfr. es. 5).

(4) il cane è *andato via* dalla sua camera

(5) Bambi *correva via* con il cane sulla testa

Con minore frequenza, tra i VS compaiono anche verbi ibridi di causa e di traiettoria seguiti da particelle, come *portare via*, *portare fuori*. Inoltre, è stato riscontrato un solo tipo (2 occorrenze) di VS la cui particella ha un valore pleonastico rispetto alla semantica del verbo (*cadere giù*). L'utilizzo importante dei VS da parte degli apprendenti avanzati con L1 inglese potrebbe essere la realizzazione manifesta di un fenomeno di *transfer* (costruzioni satellitari presenti nella lingua di partenza e d'arrivo), legato anche al livello di competenza. Al contrario, l'assenza dei VS in francese renderebbe difficile da parte degli apprendenti francofoni l'identificazione e il successivo utilizzo dei VS dell'italiano (Anastasio, 2021).

Come già menzionato in precedenza, tutti gli apprendenti ricorrono ai SP per fornire delle informazioni supplementari sulla Traiettorie, ma, diversamente da quanto mostrato nella letteratura, gli apprendenti anglofoni raramente tendono a compattare il punto di partenza e quello d'arrivo nella stessa proposizione (3 occorrenze, cfr. es. 6). Al contrario, come il resto dei partecipanti, esprimono le due informazioni in proposizioni separate (cfr. es.7).

(6) il cane è caduto dalla finestra sulla terra
Partenza *Arrivo*

(7) il cane cade dalla testa del cervo // e cade dentro delle acque
Partenza *Arrivo*

²¹ Per lo stesso risultato cfr. Spreafico, Valentini (2009). Secondo Simone (1997: 168) la combinazione *andare + via* rappresenta una delle combinazioni più frequenti e salienti nell'input di esposizione.

Per quanto riguarda i lemmi verbali che lessicalizzano le informazioni sul movimento (cfr. Tabella 4), sono, ancora una volta, i verbi di Traiettorie ad essere maggiormente utilizzati (ad es. *uscire, cadere, salire, seguire*), indipendentemente dalla varietà di apprendimento e dalla lingua di partenza. I verbi di maniera sono soprattutto usati dagli apprendenti anglofoni di livello avanzato (*correre, saltare*), ma questa preferenza non risulta essere significativa rispetto agli altri gruppi di apprendenti.

Tabella 4. *Verbi di movimento in italiano L2*

	Inglese L1		Francese L1	
	INT	AVA	INT	AVA
<i>N</i>	15	36	14	15
<i>T</i>	39	85	64	81
<i>M</i>	6	21	12	15
<i>T+M</i>	1	9	2	7
<i>C</i>	5	9	11	14
<i>C+M</i>	0	0	1	2
<i>C+T</i>	1	8	9	22
<i>Types</i>	19	33	31	35

Quello che, invece, è importante sottolineare è che a livello avanzato, i soggetti, che dispongono di una maggiore quantità di elementi linguistici, iniziano a ricorrere ai verbi ibridi, come *fuggire* e alle costruzioni analitiche causative come *far cadere*. Va da sé, dunque, che all'aumentare del livello di competenza, aumenta l'ampiezza dell'inventario lessicale mobilitato per la narrazione.

Sempre dal punto di vista lessicale, l'analisi del campione ha anche rilevato che la trasparenza lessicale tra il francese e l'italiano, come è il caso, rispettivamente, dei verbi *retourner/ritornare, entrer/entrare, partir/partir*, ha un effetto facilitatore per gli apprendenti francofoni. Non è un caso, infatti, se questi ultimi presentano un inventario più ampio di tipi lessicali già dal livello intermedio rispetto ai soggetti anglofoni (rispettivamente 31 tipi vs 19 tipi; cfr. Tabella 4).

Un'altra tendenza comune ai gruppi di apprendenti riguarda il ricorso a prestiti lessicali dalla L1 (ad es., i verbi inglesi *escape, ascend, follow*), ai calchi (ad es., **scapparsi* sul francese *s'échapper*), a forme verbali idiosincratiche come **rampicarsi* per *arrampicarsi*. Le narrazioni degli apprendenti anglofoni presentano anche un misto tra calchi ad una L2 e forme sintattiche idiosincratiche. È questo il caso del verbo **montare*, calco dal francese come ulteriore lingua straniera degli anglofoni, usato in maniera transitiva dove, con una forma più adeguata, ci si aspetterebbe un utilizzo intransitivo (cfr. es. 8).

- (8) il ragazzino e il cane **<montano>* l'albero
 il ragazzino e il cane **<montano>* sull'albero
 'il ragazzino e il cane salgono/si arrampicano sull'albero'

Nei contesti in cui gli apprendenti anglofoni utilizzano questa forma verbale seguita da un complemento oggetto, gli anglofoni nativi ricorrono al verbo *climb* seguito da un complemento oggetto (*a tree*). Di conseguenza, l'utilizzo di tale forma errata potrebbe

attribuirsi ad un'influenza della L1, malgrado le forme **montare* e *salire/arrampicarsi* non siano equivalenti in termini formali.

In sostanza, al di là delle differenze tra i gruppi legate alle varietà di apprendimento, i soggetti osservati riescono a seguire gli schemi preferenziali della lingua d'arrivo (lingua principalmente di tipo V-), sia se la L1 e la L2 sono tipologicamente vicine (apprendenti francofoni dell'italiano L2) sia se tipologicamente distanti in termini spaziali (anglofoni apprendenti dell'italiano L2). L'influenza translinguistica è manifesta soprattutto a livello avanzato e se la L1 e la L2 condividono schemi di lessicalizzazioni equivalenti dal punto di vista formale (costruzioni satellitari).

6. DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

La presente ricerca è dedicata all'espressione del movimento in un compito narrativo orale (*Frog story*, Mayer, 1969), realizzato da apprendenti adulti dell'italiano L2. La combinazione di L1-L2 presa in esame prevede due incroci: lingue tipologicamente vicine (francese L1 > italiano L2) e lingue tipologicamente distanti (inglese L1 > italiano L2) dal punto di vista della codifica del movimento (cfr. Talmy, 1985, 2000). Questa combinazione di lingue ci consente di esaminare il ruolo dell'influenza translinguistica o *transfer* nell'espressione del movimento in L2 e la sua evoluzione in base al livello di competenza degli apprendenti (intermedio vs avanzato, cfr. Bartning, Schlyter, 2004).

L'analisi delle narrazioni prodotte da parlanti nativi dell'inglese, del francese e dell'italiano conferma le variazioni inter-tipologiche, già attestate nella letteratura (Talmy, 1985, 2000; Slobin, 2004, 2006), sia rispetto al *focus* (DR1) che rispetto al *locus* (DR2), ma mostra anche l'importanza di considerare le differenze intra-tipologiche all'interno del dominio spaziale.

Nella fattispecie, per quanto riguarda le differenze inter-tipologiche, gli anglofoni producono un numero maggiore di verbi di maniera rispetto ai francofoni e agli italofofoni e lessicalizzano la Traiettorie principalmente in particelle direzionali (*in, out, away*). I parlanti delle due lingue romanze considerate seguono, invece, il modello delle lingue V-, codificando la Traiettorie nella radice verbale e prestando poca attenzione alla Maniera. Rispetto al *focus* va sottolineato che, nonostante i soggetti con L1 a satellite siano molto attenti alla verbalizzazione della Maniera, la Traiettorie resta comunque la componente spaziale maggiormente espressa da tutti i parlanti nativi, indipendentemente dalla L1. Questo risultato non è affatto sorprendente, essendo la Traiettorie la componente di base in un evento di moto, ma allo stesso tempo non è un dato da sottovalutare, poiché la maggior parte delle ricerche di impronta tipologica si è concentrata fino ad oggi sulla Maniera (cfr. Hijazo-Gascón, 2021 per lo stesso tipo di risultati).

Per quanto riguarda le differenze intra-tipologiche, abbiamo potuto constatare una differenza significativa tra italofofoni e francofoni rispetto alla selezione dei mezzi linguistici extra-verbali per la codifica della Traiettorie. In particolare, il campione di italofofoni ricorre con una certa frequenza ai VS (*andare via, saltare fuori* ecc.), e quindi a costruzioni analitiche che prevedono un lemma verbale seguito da una particella direzionale, formalmente vicine ai *phrasal verbs* dell'inglese. Nei nostri dati i francofoni seguono, invece, essenzialmente il modello V-, in maggiore accordo con l'ipotesi del *thinking for speaking*.

Le differenze inter-tipologiche e quelle intra-tipologiche attestate in questa sede rafforzano dunque ciò che è stato sostenuto più volte nella letteratura degli ultimi anni, ossia l'importanza di considerare la tipologia degli eventi di moto come un *continuum* basato sul grado di salienza delle componenti semantiche e non come una dicotomia netta

(cfr. Anastasio, 2021, 2022; Beavers *et al.*, 2010; Hendriks, Hickmann, 2011; Ibarretxe-Antuñano, 2009; Slobin, 2006; Spreafico, 2008, 2009).

Le narrazioni dei parlanti non nativi dell'italiano L2 hanno mostrato, da una parte, tendenze comuni a tutti i soggetti, attribuibili a dei principi acquisizionali generali (ad es. presenza di idiosincrasie verbali, di prestiti alla L1, di calchi dalla L1 o da altre L2), dall'altra differenze legate alle proprietà tipologiche della L1 e al livello di competenza. Ad esempio, per quanto riguarda il *focus* (DR1), tutti gli apprendenti, e in particolare gli intermedi, si focalizzano sulla Traiettorie. Sembra, dunque, che essi siano sin da subito sensibili alla salienza della Traiettorie nel descrivere gli eventi di moto e riescano, di conseguenza, a rispondere al compito verbale con gli strumenti minimi di cui dispongono (cfr. nozione di *traitement prototypique* in Perdue, 1993a-b; Watorek, 1996), indipendentemente dalle specificità delle lingue di partenza. Successivamente, più il livello di competenza aumenta e più gli apprendenti riescono a rendere più complessa la narrazione, ricorrendo anche ad un inventario lessicale più variegato (ad es. verbi ibridi come *fuggire* o costruzioni causative come *far cadere*).

Se da un lato l'ipotesi del *thinking for speaking* non sembra ancora emergere allo stadio intermedio, va sottolineato che la prossimità tra il francese e l'italiano gioca un ruolo favorevole per gli apprendenti dal punto di vista lessicale. Difatti, già nelle narrazioni dei francofoni intermedi è possibile constatare un inventario più diversificato di tipi lessicali rispetto ai soggetti anglofoni dello stesso livello. Come già mostrato da Cadierno e Ruiz (2006) per l'italiano e lo spagnolo, la trasparenza lessicale tra lingue sembra favorire l'appropriazione dei verbi di moto da parte degli apprendenti in maniera alquanto rapida.

Tracce di influenza translinguistica, positiva o negativa, emergono essenzialmente nelle produzioni orali degli apprendenti anglofoni, soprattutto di livello avanzato (DR4). Ad esempio, un *transfer* negativo di tipo sintattico si manifesta nell'uso transitivo di verbi, calchi dal francese (**montare*, calco dal fr. *monter*), con funzione transitiva tipica dell'inglese L1²² (**montare l'albero*; per lo stesso risultato cfr. Bernini *et al.*, 2006).

Un altro esempio significativo di influenza della L1, sebbene questa volta si tratti di influenza positiva, è stato, ancora una volta, rilevato nei compiti verbali degli apprendenti avanzati con L1 inglese. Si tratta dell'utilizzo delle costruzioni a particella, ossia dei VS, quasi assenti, invece, nelle narrazioni dei soggetti con L1 francese. Rispetto a questo dato due interrogativi si pongono: a) perché i VS appaiono essenzialmente nelle narrazioni degli anglofoni? e b) perché questo tipo di *transfer* si manifesta a livello avanzato? Rispetto al primo interrogativo, si potrebbe adottare il principio del *transfer to somewhere* di Andersen (1963), secondo il quale affinché ci sia *transfer* è necessario che la lingua di partenza e quella d'arrivo presentino delle costruzioni formalmente equivalenti, come è il caso dei verbi a particella dell'inglese (*phrasal verbs*) e dell'italiano (VS).

Rispetto al secondo quesito, diverse potrebbero essere le spiegazioni. Innanzitutto, è a livello avanzato che gli apprendenti dispongono di maggiori strumenti linguistici per trasferire un costrutto da una lingua all'altra (Han, Cadierno, 2010; von Stutterheim, 2003). In secondo luogo, secondo il principio di *psicotipologia* (Kellerman, 1977; Kellerman, Sharwood Smith, 1986), all'inizio del processo acquisizionale gli apprendenti anglofoni percepirebbero l'italiano come troppo distante dall'inglese, il che bloccherebbe il *transfer* positivo delle costruzioni a particella. Va anche ricordato che, rispetto al quadro di tipo V-, i VS sono poco frequenti *nell'input* di esposizione degli apprendenti, trattandosi di un *input* istituzionale, dove tali costrutti sono ancora poco insegnati agli studenti.

Ne consegue che la prossimità tipologica e genetica tra il francese e l'italiano non facilita necessariamente l'espressione del movimento in italiano L2, poiché, in realtà, le

²² Nelle narrazioni degli apprendenti francofoni sono assenti usi transitivi dei verbi di moto.

narrazioni degli apprendenti anglofoni appaiono più *target-like* di quelle dei francofoni (DR3).

In ultimo luogo, la tendenza da parte degli apprendenti a cercare le somiglianze tra le lingue (Ringbom, Jarvis, 2009) potrebbe ugualmente giustificare il processo evolutivo degli apprendenti francesi dell'italiano L2. In sostanza, i francofoni riconoscerebbero facilmente e sin da subito la strategia di tipo V- nell'*input*, strategia preferenziale sia nella loro L1 che in italiano. Una volta confermata questa similarità formale e funzionale, gli apprendenti non sarebbero più motivati a cercare delle forme alternative (in questo caso i VS) per esprimere le stesse nozioni spaziali. Come accennato sopra, la vicinanza linguistica tra francese e italiano sembra avere dunque un effetto benefico dal punto di vista lessicale ma sembra anche ritardare il riconoscimento (*noticing*, Schmidt, 1990) e il successivo apprendimento di costruzioni alternative funzionalmente equivalenti a quelle già note, offerte dalla L2 ma assenti in L1.

A livello generale, i risultati della presente ricerca hanno permesso di approfondire alcune riflessioni sulla relazione tra fattori linguistici e cognitivi nell'espressione del movimento in italiano L2. Difatti, abbiamo potuto rilevare che l'influenza della L1 è attribuibile soprattutto a due fattori: le proprietà tipologiche della L1 e della L2 e il livello di competenza. Inoltre, appare evidente che esprimere il movimento in L2 richiede spesso una ristrutturazione del sistema concettuale al fine della produzione linguistica. In particolare, la presenza e/o assenza di strutture equivalenti dal punto di vista formale tra la lingua di partenza e quella target (nel nostro caso le costruzioni satellitari) possono generare fenomeni di transfer positivo, dando una parvenza di *nativeness* alle produzioni dei parlanti, o bloccare l'identificazione e l'utilizzo di nuovi *pattern* nell'*input*, rivestendo le narrazioni «di una sottile patina di *non-nativeness*» (Valentini, 2021: 94). Nel nostro caso, trattandosi di apprendenti in ambito istituzionale, ci si aspetta che il docente di italiano L2 intervenga con attività specifiche (incluse attività di concettualizzazione grammaticale) che facilitino dapprima il riconoscimento e successivamente l'impiego dei VS (cfr. Anastasio, 2022, per un maggiore approfondimento).

Infine, ci pare d'obbligo ricordare che, nonostante la ricca letteratura sugli eventi di moto di cui disponiamo oggi, persistono delle lacune da colmare perché si sappia di più sulla relazione tra il ruolo delle lingue precedentemente apprese e la verbalizzazione degli eventi di moto in L2. Piste di ricerca da esplorare in futuro potrebbero essere quelle di

- a) osservare popolazioni plurilingue che presentano lingue con differenze intratipologiche nel loro bagaglio linguistico;
- b) considerare diversi contesti di apprendimento (formale, informale);
- c) usare diversi *task* (più o meno controllati) all'interno di uno stesso studio;
- d) dare più spazio a studi di tipo longitudinale per osservare la progressione linguistica degli apprendenti;
- e) comparare produzioni orali a produzioni scritte, data la scarsità di dati scritti sugli eventi di moto.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Amenta L. (2008), “Esistono i verbi sintagmatici nel dialetto e nell’italiano regionale siciliano?”, in Cini M. (a cura di), *I verbi sintagmatici in italiano e nelle varietà dialettali*, Peter Lang, Frankfurt am Main, pp. 159-174.
- Anastasio S. (2017), “Tra ‘Thinking for Speaking’ e variazioni intratipologiche: lo spazio dinamico in italiano, francese e inglese L1”, in De Meo A., Dovetto F. M. (a cura di), *La Comunicazione parlata/spoken communication*, Aracne, Roma, pp. 49-64.
- Anastasio S. (2021), *Parler de déplacement en L2. Perspectives acquisitionnelles dans une approche translinguistique. Linguistica delle differenze 6*, Aracne, Roma.
- Anastasio S. (2022), “Motion event construal in L2 French and Italian: from acquisitional perspectives to pedagogical implications”, in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 61, 1, pp. 37-60: <https://doi.org/10.1515/iral-2022-0046>.
- Anastasio S., Benazzo S. (2020), “L’expression du déplacement en français et en italien L2: influence translinguistique vs. tendances communes”, in *Discours* 26: <https://doi.org/10.4000/discours.10736>.
- Andersen R. (1983), “Transfer to somewhere”, in Gass S., Selinker H. (eds.), *Language transfer in language learning*, Rowley, Newbury House (MA), pp. 177-201.
- Bartning I., Schlyter S. (2004), “Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2”, in *Journal of French Languages Studies*, 14, 3, pp. 281-299.
- Beavers J., Levin B., Tham S. W. (2001), “The Typology of Motion Expressions Revisited”, in *Journal of Linguistics*, 46, 2, pp. 331-377.
- Benazzo S., Andorno C. (2017), “Is It Really Easier to Acquire a Closely-Related Language? A Study on the Expression of Iteration and Continuation in L2 French”, in Howard M., Leclercq P. (eds.), *Tense-Aspect-Modality in a Second Language: Contemporary Perspectives*, John Benjamins, Amsterdam - Philadelphia, pp. 105-143.
- Bernini G. (2006), “Strategie di lessicalizzazione: tipologia e apprendimento. Il caso dei verbi di moto”, in *LILI Zeitschrift fuer Literaturwissenschaft und Linguistik*, 36, pp. 95-118.
- Bernini G., Spreafico L., Valentini A. (2006), “Acquiring Motion Verbs in a Second Language: The Case of Italian L2”, in *Linguistica e Filologia*, 23, pp. 7-26.
- Becker A., Carroll M. (1997), *The Acquisition of Spatial Relations in a Second Language*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- Berman R., Slobin D. I. (1994), *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental Study*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.
- Borillo A. (1998), *L’espace et son expression en français*, Ophrys, Paris.
- Bowerman M., Choi S. (2003), “Space under construction: Language-specific spatial categorization in first language acquisition”, in Gentner D., Goldin-Meadow S. (eds.), *Language in Mind: Advances in the study of Language and Thought*, Massachusetts Institute of Technology Press, Cambridge (MA), pp. 387-427.
- Cadierno T. (2004), “Expressing Motion Events in a Second Language: A Cognitive Typological Perspective”, in Achard M., Niemeier S. (eds.), *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*, De Gruyter, Berlin, pp. 13-50.
- Cadierno T. (2017), “Thinking for Speaking about Motion in a Second Language”, in Ibarretxe-Antuñano I. (ed.), *Motion and Space across Languages: Theory and Applications*, John Benjamins, Amsterdam - Philadelphia, pp. 279-300.
- Cadierno T., Ruiz L. (2006), “Motion Events in Spanish L2 Acquisition”, in *Annual Review of Cognitive Linguistics* 4, pp. 183-216.

- Cardini F.-E. (2008), "Manner of Motion Saliency: An Inquiry into Italian", in *Cognitive Linguistics*, 19, 4, pp. 533-569.
- Cini M. (2008), *I verbi sintagmatici in italiano e nelle varietà dialettali. Stato dell'arte e prospettive di ricerca*, Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Cordin P. (2011), *Le costruzioni verbo-locativo in area romanza: dallo spazio all'aspetto*, de Gruyter, Berlin-Boston.
- Eckman F. (1996), "A Functional-Typological Approach to Second Language Acquisition Theory", in Ritchie W. C., Bhatia T. K. (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, Academic Press, San Diego - New York - Boston, pp. 195-211.
- Fagard B. (2019), "From "il s'envole hors" to "il sort du nid": A Typological Change in French Motion Expressions", in Aurnague M., Stosic D. (eds.), *The Semantics of Dynamic Space in French. Descriptive, Experimental and Formal Studies on Motion Expression*. Human Cognitive Processing 66, John Benjamins, Amsterdam - Philadelphia, pp. 110-138.
- Granger S. (1993), "Cognates: an aid or a barrier to successful L2 vocabulary development", in *ITL: Review of Applied Linguistics*, 99-100, pp. 43-56.
- Han Z., Cadierno T. (2010), *Linguistic Relativity in Second Language Acquisition: Thinking for Speaking*, Multilingual Matters, Bristol - Buffalo.
- Hendriks H., Hickmann M. (2011), "Expressing Voluntary Motion in a Second Language: English Learners of French", in Cook V., Bassetti B. (eds.), *Language and Bilingual Cognition*, Psychology Press, New York - Hove, pp. 315-340.
- Hendriks H., Hickmann M., Demagny A. C. (2008), "How Adult English Learners of French Express Caused Motion: A Comparison with English and French Natives", in *AILE – Acquisition et interaction en langue étrangère*, 27, pp. 15-41: <https://journals.openedition.org/aile/3973>.
- Hijazo-Gascón A. (2021), *Moving across languages: Motion events in Spanish as a second language*, Mouton De Gruyter, Berlin-Boston.
- Iacobini C., Fagard B. (2011), "A diachronic approach to variation and change in the typology of motion event expression. A case study: From Latin to romance", in *Faits de langues – Les cahiers*, 3, pp. 151-172.
- Ibarretxe-Antuñano I. (2009), "Path Saliency in Motion Events", in Guo J., Lieven E., Budwig N., Ervin-Tripp S., Nakamura K., Özçalışkan S. (eds.), *Crosslinguistic Approaches to the Psychology of Language: Research in the Tradition of Dan Isaac Slobin*, Psychology Press, New York, pp. 403-414.
- Ibarretxe-Antuñano I. (2015), "Going beyond motion events typology: The case of Basque as a verb-framed language", in *Folia Linguistica*, 49, 2, pp. 307-352.
- Ibarretxe-Antuñano I., Hijazo-Gascón A. (2012), "Variation in motion events. Theory and applications", in Filipović L., Jaszczoltdes K. M. (eds.), *Space and time in languages and cultures. Linguistic diversity*, John Benjamins, Amsterdam - Philadelphia, pp. 349-371.
- Ibarretxe-Antuñano I., Hijazo-Gascón A. (2013), "Same family, different paths: Intratypological differences in three romance languages", in Goschler J., Stefanowitsch A. (eds.), *Variation and change in the encoding of motion events*, John Benjamins, Amsterdam - Philadelphia, pp. 39-54.
- Irsara M. (2015), "Ladin", in Jungbluth K., Da Milano, F. (eds.), *Manual of deixis in Romance languages*, Walter de Gruyter, Berlin, pp. 140-166.
- Jarvis S., Pavlenko A. (2010), *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*, Routledge, London - New York.
- Kellerman E. (1977), "Towards a characterisation of the strategy of transfer in second language Learning", in *Interlanguage Studies Bulletin*, 2, pp. 58-145.

- Kellerman E., Sharwood Smith M. (1986), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, Pergamon Institute of English, New York – Oxford -Toronto.
- Klein W. (1989), *L'acquisition d'une langue étrangère*, Armand Colin, Paris.
- Klein W., Perdue C. (1997), "The Basic Variety (or: Couldn't Natural Languages Be Much Simpler?)", in *Second Language Research*, 13, 4, pp. 301-347.
- Kopecka A. (2006), "The semantic structure of motion verbs in French: Typological Perspectives", in Hickmann M., Robert S. (eds.), *Space in languages. Linguistic systems and cognitive categories*, John Benjamins, Amsterdam - Philadelphia, pp. 83-101.
- Levelt W. J. M. (1989), *Speaking: From Intention to Articulation*, MIT Press, Cambridge.
- MacWhinney B. (2000³), *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*, L. Erlbaum, Mahwah - London.
- McManus K. (2021), *Crosslinguistic influence and second language learning*, Routledge, New York.
- Mosca M. (2010), "Un profilo statistico dei verbi di movimento in italiano parlato", in Pettorino M., Giannini A., Dovetto F. M. (a cura di), *La comunicazione parlata 3. Atti del terzo congresso internazionale del Gruppo di Studio sulla comunicazione parlata*, Vol. I, Università l'Orientale, Napoli, pp. 47-66.
- Odlin T. (1989), *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Odlin T. (2003), "Crosslinguistic influence", in Doughty C. J., Long M. H. (eds.), *The handbook of second language acquisition*, Blackwell, Oxford, pp. 436-486.
- Odlin T. (2005), "Crosslinguistic influence and conceptual transfer: What are the concepts?", in *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, pp. 3-25.
- Perdue C. (1993a). *Adult language acquisition: Cross-linguistic perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Perdue C. (1993b), "Comment rendre compte de la 'logique' de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte", in *Études de Linguistique Appliquée*, 92, pp. 8-22.
- Ragnasdóttir H., Strömqvist S. (2004), "Time, space and manner in Icelandic and Swedish", in Strömqvist S., Verhoeven L. (eds.), *Relating events in narrative (typological and contextual perspectives)*, Vol. 2, Erlbaum, Mahwah, pp. 113-141.
- Ringbom H., Jarvis S. (2009), "The importance of cross-linguistic Similarity in foreign language learning", in Long M. H., Doughty C. J. (eds.), *The Handbook of language teaching*, Wiley-Blackwell, Oxford - Malden - Chichester, pp. 106-118.
- Rothman J., Cabrelli Amaro J. (2010), "What variables condition syntactic transfer? A look at the L3 initial state", in *Second Language Research*, 26, pp. 189-218.
- Schmidt Richard. W. (1990), "The role of consciousness in second language learning", in *Applied Linguistics*, 11, 2, pp. 129-158.
- Simone R. (1997), "Esistono verbi sintagmatici in italiano", in De Mauro T., Lo Cascio V. (a cura di), *Lessico e grammatica. Teorie linguistiche e applicazioni lessicografiche*, Bulzoni, Roma, pp. 47-61.
- Slobin D. I. (1996), "From 'Thought and Language' to 'Thinking for Speaking'", in Gumperz J., Levinson S. (eds.), *Rethinking Linguistic Relativity*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 70-96.
- Slobin D. I. (2004), "The many ways to Search for a frog: Linguistic Typology and the expression in motion events", in Strömqvist S., Verhoeven L. (eds.), *Relating Events in narrative: Typological and contextual perspectives*, Erlbaum, Mahwah, pp. 219-257.
- Slobin D. I. (2006), "What Makes Manner of Motion Salient? Explorations in Linguistic Typology, Discourse and Cognition", in Hickmann M., Robert S. (eds.), *Space in Languages. Linguistic Systems and Cognitive Categories*, John Benjamins, Amsterdam - Philadelphia, pp. 59-81.

- Spreafico L. (2008), “Tipologie di lessicalizzazioni avverbiali in alcune lingue d’Europa”, in Cini M. (a cura di), *I verbi sintagmatici in italiano e nelle varietà dialettali. Stato dell’arte e prospettive di ricerca*, Peter Lang, Frankfurt am Main, pp. 61-81.
- Spreafico L. (2009), *Problemi di tipologia lessicale. I verbi di moto nello Standard Average European*, Bulzoni, Roma.
- Spreafico L., Valentini A. (2009), “Gli eventi di moto: strategie di lessicalizzazione nell’italiano di nativi e di non nativi (immigrati o in mobilità)”, in *Segundas Lenguas e Inmigración en red*, 3, pp. 66-87.
- von Stutterheim C. (2003), “Linguistic Structure and information organisation. The case of very advanced learners”, in Foster-Cohen S. H., Pekarek Doehler S. (eds.), *EUROSLA yearbook*, Vol. 3, John Benjamins, Amsterdam - Philadelphia, pp. 183-206.
- Talmy L. (1985), “Lexicalization Patterns: Semantic Structure in Lexical Forms”, in Shopen T. (ed.), *Language Typology and Syntactic Description (Grammatical Categories and the Lexicon 3)*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 57-149.
- Talmy L. (2000), *Toward a cognitive semantics*, MIT PRESS, Cambridge.
- Valentini A. (2021), “Competenze lessicali in italiano L2: gli eventi di moto in testi narrativi”, in Jafrancesco E., Lagrassa M. (a cura di), *Competenza lessicale e apprendimento dell’italiano L2*, Firenze University Press, Firenze, pp. 83-96.
- Véronique D. (2009), *L’acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*, Didier, Paris.
- Watorek M. (1996), “Le traitement prototypique : définitions et implications”, in *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 55, pp. 187-200.

TEMPO E ASPETTO NELLE INTERLINGUE DI APPRENDENTI DI ITALIANO: CONSIDERAZIONI METODOLOGICHE IN PROSPETTIVA PLURILINGUE

Francesco Vallerossa¹, Zuzana Toth²

1. INTRODUZIONE

Cercare di capire come gli apprendenti interpretano e usano le marche tempo-aspettuali dell'italiano presenta sfide di varia natura, che sono riconducibili sia al modo in cui le varie lingue codificano le relazioni tempo-aspettuali, sia al modo in cui i ricercatori osservano tali relazioni nelle interlingue degli apprendenti. Per quanto riguarda il primo punto, basti pensare alla complessità nell'assegnare un predicato verbale ad una classe di aspetto lessicale, una tecnica presente nella maggior parte degli studi su questo tema. Per illustrare il problema, che verrà discusso in modo più dettagliato nella sezione 5.1, proviamo a classificare il verbo *correre*. Questo verbo può essere usato come predicato monovalente (*Anna corre*) e, dal punto di vista dell'aspetto lessicale, classificato come predicato di attività, cioè un tipo di predicato che rappresenta un processo omogeneo, con confini temporali indeterminati (Bertinetto, 1986, Vendler, 1957). Nella sua accezione bivalente (*Anna corre dieci chilometri*), lo stesso predicato si presenta come telico, rappresenta cioè un processo che tende verso il raggiungimento di un punto finale, che costituisce anche un confine temporale: raggiunti i dieci chilometri, l'azione si completa e si esaurisce. Infatti, secondo Giacalone Ramat e Rastelli (2013: 409), pressoché ogni predicato dell'italiano appartiene a più di una categoria di aspetto lessicale. Inoltre, la loro classificazione è ancora più complessa quando si analizza l'interlingua, dal momento che la rappresentazione semantica dell'apprendente non coincide necessariamente con quella dei parlanti nativi. Per quanto riguarda invece il secondo punto, si può contare la difficoltà legata all'elicitazione di differenti tipi di associazioni tra predicati verbali e marche tempo-aspettuali. Infatti, una delle problematiche più comuni legate allo studio della temporalità nelle interlingue di apprendenti non nativi riguarda proprio l'elicitazione di forme al passato e, in particolare, di specifiche combinazioni di predicati e tempi verbali al passato, le cosiddette associazioni non prototipiche.

Un ulteriore aspetto da considerare quando ci si avvicina allo studio della temporalità nelle lingue seconde o straniere, ma anche nelle L1, è che la selezione di una marca tempo-aspettuale, ad esempio la scelta di una forma di passato perfettivo al posto di una di passato imperfettivo, è determinata dalla prospettiva soggettiva del parlante e dal modo in cui decide di presentare una determinata situazione. Ad esempio, la medesima situazione può essere presentata come delimitata e conclusa nei suoi limiti temporali, e quindi come perfettiva (*ieri ho camminato a lungo*), oppure come indeterminata dal punto di vista temporale, cioè imperfettiva (*ieri camminavo a lungo*). Dato che dal punto di vista

¹ Università di Pisa.

² Università di Basilea. Il lavoro di Zuzana Toth è stato finanziato dall'Unione europea, nell'ambito di un progetto Marie Skłodowska-Curie [Grant agreement ID: 101066322, DOI: 10.3030/ 101066322].

grammaticale entrambe le scelte sono corrette, distinguere una selezione corretta da una erronea richiede estrema cautela.

A tali difficoltà generali legate allo studio della temporalità si aggiunga la complessità determinata dall'adozione di una lente plurilingue nell'approccio allo studio di tali interlingue. Fenomeni di transfer, ovvero di influssi translinguistici originati in lingue precedentemente conosciute dai discenti, sono tutt'altro che semplici da individuare. Oltre tutto, quando si decide di considerare parte o un intero repertorio linguistico di un apprendente o di un gruppo di apprendenti – e non solo i potenziali effetti determinati dalla L1 – tale complessità aumenta considerevolmente dato che è necessario formulare ipotesi precise circa il transfer da ciascuna delle lingue conosciute dal discente.

In questo contributo discuteremo tre aspetti legati allo studio dell'interlingua di apprendenti plurilingui di italiano nei contesti svedese, austriaco e slovacco, concentrandoci sulle categorie flessive di tempo ed aspetto in italiano come lingua straniera. Per prima cosa, presenteremo alcune difficoltà legate alla classificazione linguistica dei predicati verbali, evidenziando le conseguenze di tale classificazione per la successiva interpretazione dei dati. La seconda problematica riguarda la definizione dei contesti di primo e secondo piano. Infine, esamineremo fenomeni di transfer derivati da lingue conosciute dai discenti. In particolare, mostreremo alcuni problemi legati all'identificazione di occorrenze di transfer positivo e negativo. Concluderemo questo contributo presentando alcune soluzioni per ovviare a queste problematiche, suggerendo accortezze pratiche per chi si voglia cimentare nello studio delle categorie tempo-aspettuali tenendo conto del retroterra linguistico degli apprendenti³. Prima di inoltrarsi nell'esame di tali difficoltà, è necessario descrivere le categorie flessive di tempo ed aspetto e come queste siano differentemente codificate in lingue diverse per poi presentare un quadro teorico di riferimento.

2. LE CATEGORIE TEMPO-ASPETTUALI NELLE LINGUE ROMANZE, GERMANICHE E SLAVE

Il tempo è una categoria che riguarda la relazione tra il cosiddetto momento della situazione e il momento dell'enunciazione. Le relazioni di anteriorità (*ho visto*), contemporaneità (*vedo*) o posteriorità (*vedrò*) del momento della situazione rispetto al momento dell'enunciazione corrispondono rispettivamente ai diversi domini di passato, presente e futuro. La categoria di aspetto⁴, definito anche aspetto morfologico, descrive invece il punto di vista attraverso cui una situazione viene presentata (Comrie, 1976). Si pensi alla differenza esistente tra “ieri ho letto un giornale” e “ieri leggevo un giornale”. La situazione è la medesima, così come il dominio in cui essa è collocata, vale a dire il passato. Ciò che differenzia i due esempi è la prospettiva aspettuale di presentazione espressa dai due tempi verbali. Il passato prossimo in italiano esprime infatti il cosiddetto aspetto perfettivo, descrivendo un'azione i cui limiti temporali sono esplicitamente manifestati. L'imperfetto, invece, esprime in italiano il cosiddetto aspetto imperfettivo, in cui l'azione è presentata dall'interno, escludendone i limiti temporali (Giacalone Ramat,

³ Questo contributo è il risultato di una rivisitazione ed ampliamento di alcuni aspetti metodologici da tenere a mente quando ci si approccia allo studio delle categorie tempo-aspettuali in discenti plurilingui. Una versione ridotta è presente in Vallerossa (2023) nella sezione metodologica.

⁴ In questa sede, distinguiamo l'aspetto morfologico dall'aspetto lessicale. Con aspetto morfologico ci riferiamo qui a ciò che in inglese è definito *viewpoint aspect* oppure *grammatical aspect*, vale a dire i diversi modi di presentare una situazione che, nelle lingue romanze, sono espressi tramite la morfologia verbale. L'aspetto lessicale, anche definito azione verbale, azionalità o *Aktionsart*, indica invece le proprietà temporali espresse da un predicato verbale a livello semantico-lessicale.

2002). Quando si parla di aspetto imperfettivo, si è soliti distinguere almeno due tipi: l'aspetto progressivo, che indica un'azione in corso di svolgimento di cui viene focalizzato un momento preciso (*Marco passeggiava lungo il fiume quando è scoppiato il nubifragio*) e quello abituale, che descrive un'azione ripetuta (*Quando era piccolo Marco andava sempre in vacanza al mare*) (Comrie, 1976). Inoltre, alcuni studiosi, come ad esempio Bertinetto (1986), identificano anche il cosiddetto aspetto continuo, molto simile al progressivo, ma che fa riferimento ad una situazione in corso di svolgimento di cui però non viene focalizzato un momento preciso (*Per tutta la durata della riunione Marco guardava davanti a sé con aria desolata*).

Nelle lingue romanze l'aspetto verbale è grammaticalizzato nel paradigma del passato: esiste cioè una simmetria tra tempi verbali e valori aspettuati. I tempi perfettivi esprimono principalmente l'aspetto perfettivo⁵ (*passé composé* in francese, *passato prossimo* in italiano, *pretérito indefinido* in spagnolo) mentre i tempi imperfettivi esprimono l'aspetto imperfettivo (*imparfait* in francese, *imperfetto* in italiano, *imperfecto* in spagnolo) (Giacalone Ramat, 2002).

Le lingue germaniche non presentano lo stesso grado di trasparenza delle lingue romanze quando si tratta di differenze aspettuati. Tuttavia, bisogna considerare differenze esistenti tra le diverse lingue germaniche. In svedese, ad esempio, una forma verbale semplice, definita *preteritum*, esprime sia l'aspetto perfettivo che imperfettivo (Dahl, 2011). Nonostante ciò, esistono costruzioni lessicali per esprimere l'aspetto imperfettivo, sia quello abituale (il verbo *bruka* 'essere soliti' seguito dall'infinito) sia quello progressivo (le costruzioni con i verbi posturali *sitta, stå, ligga* 'essere seduti, stare in piedi, essere sdraiati' oppure quella con il verbo *hålla på att* 'essere in procinto di') (vedasi Altenberg [2007] per l'abituale e Blenselius [2015] per il progressivo). L'inglese presenta una dicotomia aspettuale obbligatoria, vale a dire quella tra passato semplice e passato progressivo, dove vi è una distinzione aspettuale tra il passato semplice (*simple past*) e il passato progressivo (*past progressive*), ma non presenta alcuna obbligatorietà nel marcare l'aspetto abituale, che può esprimersi con il verbo *to use to* oppure con il verbo *would* seguiti dall'infinito (Tagliamonte, Lawrence, 2000). La lingua germanica meno trasparente fra quelle prese in esame è il tedesco, che non marca la distinzione tra aspetto perfettivo e imperfettivo a livello morfologico (von Stutterheim *et al.*, 2009). La mancanza di marche morfologiche per esprimere tale distinzione è almeno in parte legata alla scomparsa graduale della forma semplice, chiamata *Präteritum*, specialmente nel linguaggio parlato nelle aree germanofone meridionali (in tedesco *Präteritumschwund*, descritto in modo dettagliato da Fischer, 2018). Di conseguenza il *Perfekt*, la forma composta, si afferma sempre di più come la forma non marcata del passato (Di Meola, Puato, 2019: 111-113), mentre l'uso del *Präteritum* si restringe a testi narrativi e viene associato a un registro alto (ad eccezione di alcuni verbi stativi e modali, che vengono spesso coniugati al *Präteritum* anche nel linguaggio parlato e di registro medio). In altre parole, entrambe le forme hanno un valore temporale piuttosto che aspettuale e la scelta tra le due è guidata da criteri di natura sociolinguistica. Esistono delle forme perifrastiche con valore progressivo, come *am V-inf sein* o *beim V-inf sein*, ma il loro uso può essere considerato marginale, soprattutto rispetto alla sistematicità delle marche progressive in inglese (von Stutterheim *et al.*, 2009).

In assenza di marche morfologiche con un valore aspettuale, in tedesco la caratterizzazione aspettuale delle situazioni si inferisce dall'aspetto lessicale del predicato e dal contesto linguistico. Tuttavia, il contesto e l'aspetto lessicale non sempre forniscono indicazioni aspettuati così trasparenti come la morfologia verbale nelle lingue romanze: in tedesco la caratterizzazione aspettuale delle situazioni tende a essere più opaca e lasciar spazio a diverse interpretazioni. Infatti, l'analisi di traduzioni dal tedesco a lingue romanze

⁵ L'aspetto perfettivo può essere espresso sia da tempi verbali semplici che composti. Esistono, ad ogni modo, differenze sociolinguistiche nelle varie lingue romanze per l'utilizzo di questi tempi.

e viceversa di Haßler (2016: 273-298) mostra che quando si traduce dalle lingue romanze al tedesco, certe sfumature aspettuative si perdono, mentre nelle traduzioni dal tedesco a una lingua romanza i traduttori si trovano costretti a scegliere un'interpretazione perfettiva o imperfettiva, anche quando il testo tedesco lascia aperte entrambe le possibilità.

Nelle lingue slave l'aspetto può essere considerato una categoria lessico-grammaticale (Dziviaková, 2022a). La maggior parte dei lessemi verbali fa parte di una coppia aspettuale, in cui la forma verbale semplice è quella imperfettiva, mentre quella perfettiva si forma attraverso l'aggiunta di un affisso verbale (perlopiù un prefisso, in alcuni casi un suffisso o un infisso). Tuttavia, ci sono anche coppie aspettuative in cui la forma semplice è quella perfettiva e la controparte imperfettiva si forma attraverso l'aggiunta di un affisso. Questo procedimento, tuttavia, ha delle ricadute anche sul significato del verbo. In slovacco, ad esempio, il verbo *písat'* ('scrivere') è imperfettivo e ha una controparte perfettiva, che si forma con l'aggiunta del prefisso *na-* (*napísat'*) e significa 'scrivere completando la stesura'. Come infatti osserva Dziviaková (2022b: 223), il confine tra morfologia flessiva e derivazionale nel caso dei verbi è sfocato e la questione continua a suscitare disaccordo tra gli studiosi.

Dal punto di vista della temporalità, lo slovacco dispone di una sola forma per il passato deittico, che assume un significato imperfettivo o perfettivo in base alle caratteristiche lessicali del verbo. Non è quindi possibile fare una distinzione tra aspetto morfologico e aspetto lessicale, come nel caso delle lingue romanze. Tuttavia, anche se dal punto di vista morfologico esiste un solo modo per formare il passato, alcuni studiosi distinguono tra *pretéritum*, cioè il passato dei verbi imperfettivi, e *perfekt*, il passato dei verbi perfettivi. Questa scelta terminologica ha lo scopo di mettere in evidenza la differenza che traspare a livello aspettuale a seconda che la marca morfologica del passato venga applicata a predicati perfettivi o imperfettivi (Sokolová, 2009; Sokolová, Žigo, 2014). Ad esempio, in una frase come *Mária písala list*, il processo di scrivere una lettera è presentato nel suo svolgimento, senza dare informazioni circa la sua conclusione, mentre in *Maria napísala list*, lo stesso evento è presentato come portato a termine. Tuttavia, dato che la differenza deriva dalle caratteristiche semantiche del predicato, mentre la marca morfologica sul verbo è la medesima, in questo intervento useremo il termine *minulý čas* ('tempo passato') per indicare il passato deittico indipendentemente dal tipo di predicato.

Un ulteriore aspetto da tenere presente nel caso dello slovacco è che i verbi imperfettivi al passato possono realizzare diversi domini dell'imperfettività. Ad esempio, in una coppia di verbi come *kúpiť* ('comprare' – perf.) – *kupovať* ('comprare' – imp.), la forma imperfettiva può esprimere un significato progressivo sia abituale-iterativo, mentre in una coppia come *zostarnúť* ('invecchiare' – perf.) – *starnúť* ('invecchiare' – imp.) la forma imperfettiva ha un significato continuo (Jarošová, 2013: 39). Dunque, non tutti i verbi imperfettivi realizzano sistematicamente tutti i tipi di aspetto imperfettivo presenti nelle lingue romanze, ma tendenzialmente ne selezionano una o due, in base al significato lessicale del verbo. Esistono inoltre dei verbi che non fanno parte di coppie aspettuative, ma hanno solo un significato perfettivo o imperfettivo. L'esempio più tipico sono i verbi stativi, che in slovacco sono sempre imperfettivi e non hanno una controparte perfettiva.

Riteniamo importante sottolineare come la differente realizzazione delle categorie aspettuative, morfologica o lessicale, non vada intesa in modo categorico. Infatti, le lingue possiedono un insieme di mezzi differenti per poter esprimere caratterizzazioni aspettuative. Sebbene nelle lingue germaniche i verbi non siano organizzati in coppie aspettuative, come in quelle slave, esistono tuttavia particelle e affissi verbali capaci di modificare le sfumature aspettuative dei predicati. In svedese, esiste una differenza tra *läsa* ('leggere') e *läsa ut* ('aver terminato di leggere') e tale distinzione spesso serve a disambiguare la lettura aspettuale di un enunciato. In tedesco i verbi possono combinarsi con una vasta gamma di prefissi,

che incidono non solo sul loro significato, ma anche sulla caratterizzazione aspettuale delle situazioni che designano. Ad esempio, il verbo atelico *essen* ('mangiare') acquista un significato telico quando si combina con prefissi come *auf-* (*aufessen* 'mangiare qualcosa interamente, fino all'ultimo boccone') o *weg-* (*wegessen* 'mangiare qualcosa non lasciando nulla per gli altri'). Tale differenza influenza la caratterizzazione aspettuale dell'intero enunciato: un predicato atelico tende a indurre una lettura imperfettiva, mentre la telicità suggerisce un'interpretazione perfettiva. Si tratta tuttavia di tendenze, che non raggiungono lo stesso grado di sistematicità osservato nelle lingue slave.

Tabella 1. *Realizzazione dell'aspetto perfettivo e imperfettivo (progressivo, abituale, continuo) nelle lingue romanze (italiano, francese, spagnolo), germaniche (inglese, svedese, tedesco) e slave (slovacco)*

		Perfettivo	Progressivo	Abituale	Continuo
Lingue romanze*	Italiano	passato prossimo/remoto	imperfetto	imperfetto	imperfetto
	Francese	passé composé/simple	imparfait	imparfait	imparfait
	Spagnolo	pretérito indefinido/compuesto	imperfecto	imperfecto	imperfecto
Lingue germaniche	Inglese	simple past	past progressive	simple past/would/use to	simple past
	Svedese	preteritum	preteritum/sitta,stå,ligga/hålla på att	preteritum/bruka	preteritum
	Tedesco	Präteritum Perfekt	Präteritum Perfekt am V-inf sein beim V-inf sein	Präteritum Perfekt	Präteritum Perfekt
Lingue slave	Slovacco	minulý čas	minulý čas	minulý čas	minulý čas

*Sebbene non riportate nella Tabella 1, le lingue romanze dispongono di diverse perifrasi per esprimere l'aspetto imperfettivo.

3. CORNICE TEORICA

Prima di presentare le difficoltà metodologiche legate allo studio dell'apprendimento delle categorie tempo-aspettuali in prospettiva plurilingue, è necessario contestualizzare questo tipo di studi nel panorama delle ricerche sull'apprendimento linguistico. Secondo Ellis (2015), tali ricerche possono essere suddivise in due categorie fondamentali: quelle di orientamento sociale, che si interrogano sul ruolo del contesto sociale e dell'istruzione nell'apprendimento; e quelle di orientamento cognitivo, interessate a capire che cosa succede "dentro la testa" dell'apprendente di una lingua, quali sono i meccanismi cognitivi coinvolti nell'elaborazione dell'input linguistico. Gli studi di orientamento cognitivo sono stati fortemente influenzati da due pubblicazioni degli anni Sessanta e Settanta.

L'articolo di Corder (1967) ha introdotto una nuova concettualizzazione dell'errore linguistico, visto come spia di una "competenza transitoria", risultante dall'apprendimento in corso, piuttosto che una semplice deviazione dalla lingua target o una mancanza di apprendimento. Questo cambiamento fondamentale nel modo in cui viene vista la produzione linguistica dell'apprendente ha portato alla pubblicazione di un altro lavoro molto influente, l'articolo di Selinker (1972), che ha introdotto il costrutto di interlingua. L'interlingua è stata definita come un sistema linguistico autonomo, diverso sia dalla L1 dell'apprendente sia dalla lingua target, ma collegato a entrambe, che vale la pena studiare per le sue caratteristiche intrinseche. Questo concetto ha avuto, e continua tuttora ad avere, un'importanza centrale nella ricerca sull'apprendimento delle lingue: attraverso l'analisi dell'interlingua si cerca di ricostruire il processo di apprendimento e il ruolo di diversi fattori che lo influenzano. Di conseguenza molte ricerche si basano su un approccio bottom-up, cioè partono dall'osservazione di dati linguistici raccolti dagli apprendenti per ricostruire le regole che governano l'interlingua e la loro evoluzione. La maggior parte degli studi sull'apprendimento del tempo e dell'aspetto si inserisce in questo filone di ricerca. Di conseguenza, la loro fonte preferenziale di informazioni è costituita da dati linguistici, ad esempio le produzioni linguistiche o le riflessioni metalinguistiche degli apprendenti, che vengono analizzati con l'obiettivo di verificare delle ipotesi. Non è quindi facile collocare questi studi all'interno di un preciso quadro teorico ed è più appropriato parlare di ipotesi piuttosto che di teorie (Salaberry, 2008: 85).

Le ipotesi più conosciute relativamente all'apprendimento del tempo e dell'aspetto si concentrano su tre fattori di rilievo: l'influenza esercitata dall'aspetto lessicale dei predicati verbali, l'influenza della testualità, in particolare della struttura del testo narrativo, e il transfer da lingue precedenti. Al primo fattore è collegata la cosiddetta *Lexical Aspect Hypothesis* mentre il secondo fattore è studiato dalla cosiddetta *Discourse Hypothesis*. Entrambi questi fattori saranno poi esaminati nella sezione sulle considerazioni metodologiche riguardanti la classificazione dei predicati verbali e della struttura narrativa. Lo studio di fenomeni di transfer è legato all'esame delle interlingue di apprendenti non nativi alla luce delle loro conoscenze linguistiche precedenti.

3.1. *La Lexical Aspect Hypothesis*

Gran parte degli studi sull'apprendimento della temporalità e, in particolare, delle categorie tempo-aspettuali, è stata influenzata dalla cosiddetta *Lexical Aspect Hypothesis* (in seguito LAH), formulata da Andersen (si veda ad esempio Andersen, 1993; Shirai, Andersen, 1995). Tale ipotesi prevede l'esistenza di precise fasi o step acquisizionali nello sviluppo delle forme di passato. Applicata all'apprendimento delle forme verbali nelle lingue romanze, l'ipotesi dell'aspetto lessicale prevede che la produzione di marche tempo-aspettuali sarebbe largamente influenzata, almeno nelle fasi iniziali di apprendimento, dal cosiddetto aspetto lessicale, ovvero dal significato intrinseco espresso dai predicati verbali. Secondo la classificazione vendleriana (Vendler, 1957), una delle più diffuse nel campo della linguistica acquisizionale, i predicati verbali possono essere distinti tra trasformativi, risultativi, continuativi e stativi, a seconda di tre proprietà semantiche. La puntualità permette di distinguere tra predicati durativi (*mangiare*) e puntuali (*aprire*). La telicità, vale a dire l'espressione o meno del raggiungimento di un fine (in greco *télos*), consente di distinguere tra telici (*costruire una casa*) e atelici (*scrivere*). Infine, la dinamicità fa riferimento al dispiego o meno di energia per consentire la realizzazione di un processo. In base alla dinamicità, si possono distinguere i predicati dinamici (*dipingere*) da quelli non dinamici o stativi (*essere*). Combinando queste tre proprietà, è possibile distinguere i

predicati trasformativi (puntuali, dinamici, telici), risultativi (durativi, dinamici, telici), continuativi (durativi, dinamici, atelici) e stativi (durativi, non dinamici, atelici).

Il passato perfettivo sembra attirare i cosiddetti predicati verbali telici, prima i trasformativi e i risultativi, per poi estendersi agli atelici, a partire dai continuativi, e infine agli stativi. Invece, il passato imperfettivo emerge in una fase successiva al passato perfettivo e segue un iter opposto. Le associazioni tra predicati telici e passato perfettivo (*Maria è uscita*) da un lato e quelle tra predicati atelici e passato imperfettivo (*Raffaele era malato*) dall'altro sono definite associazioni prototipiche mentre quelle tra predicati telici e passato imperfettivo (*Maria usciva*) e tra atelici e passato perfettivo (*Raffaele è stato malato*) sono definite come non prototipiche. Gli apprendenti di madrilingue diverse sembrano seguire queste sequenze acquisizionali e produrre associazioni prototipiche prima di quelle non prototipiche per motivi legati ad alcuni principi generali. Ad esempio, le associazioni prototipiche sarebbero più frequenti nell'input a cui i discenti sono esposti e rispecchierebbero una congruenza a livello semantico tra aspetto morfologico e aspetto lessicale. In particolare, la compiutezza dell'aspetto perfettivo è in linea con la compiutezza insita nella semantica dei telici, mentre l'indeterminatezza dei predicati imperfettivi corrisponderebbe alla duratività dei predicati atelici.

3.2. *La Discourse Hypothesis*

Un'altra ipotesi influente, avanzata per spiegare l'apprendimento delle marche tempo-aspettuali e la loro distribuzione nell'interlingua, è la cosiddetta *Discourse Hypothesis* (in seguito DH) formulata da Bardovi-Harlig (1994), che affonda le radici negli studi condotti sulla struttura di testi narrativi (Dry, 1983; Hopper, 1979; Reinhart, 1984). Secondo questi studi i parlanti, a seconda della lingua in questione, utilizzano determinati dispositivi linguistici per tracciare la linea principale delle loro narrazioni, chiamata anche primo piano (in inglese *Foreground*), e distinguerla dallo sfondo o secondo piano (in inglese *Background*), che contiene informazioni aggiuntive e accessorie (Hopper, 1979: 239). Il primo piano è costituito da eventi riportati in ordine cronologico, cioè corrispondente a quello in cui sono avvenuti nel mondo reale o immaginario che viene narrato, mentre il secondo piano è costituito da descrizioni, commenti ed eventi secondari. I dispositivi utilizzati nelle lingue romanze per realizzare tale distinzione sono i tempi verbali perfettivi e imperfettivi: i primi demarcano il primo piano, i secondi invece lo sfondo. Secondo la DH, gli apprendenti, che già conoscono tale distinzione dalle narrazioni nelle lingue precedentemente apprese, utilizzano «la morfologia verbale emergente per distinguere il primo piano dallo sfondo nelle narrazioni»⁶.

Come osserva Comajoan (2005: 45), la DH ha ricevuto meno attenzione della LAH nella ricerca acquisizionale. Tuttavia, esistono alcuni studi condotti su apprendenti di lingue romanze che forniscono prove empiriche a favore di questa ipotesi. La ricerca di Güell (1998), ad esempio, indica che con l'aumentare della competenza linguistica gli apprendenti di spagnolo mostrano una tendenza sempre più evidente a usare il *pretérito indefinido* nel primo piano e l'*imperfecto* nello sfondo, mentre si nota una diminuzione della tendenza opposta. Giacalone Ramat (2002) riporta che apprendenti di L1 inglese che studiano l'italiano come lingua target utilizzano il passato prossimo soprattutto nel primo piano e l'imperfetto nello sfondo. Anche le ricerche condotte da Rocca (2005) sull'italiano e da Comajoan (2005) sul catalano come lingue target sono giunte a conclusioni simili.

⁶ Testo originale: «learners use emerging verbal morphology to distinguish foreground from background in narratives» (Bardovi-Harlig, 1994: 13).

Tuttavia, come sottolinea Comajoan (2005: 257), è piuttosto difficile distinguere gli effetti della struttura narrativa da quelli dell'aspetto lessicale e di conseguenza le previsioni della LAH da quelle della DH. Infatti, le due ipotesi si sovrappongono, dal momento che i predicati telici, più inclini a essere marcati perfettivamente, sono anche più frequenti nel primo piano, mentre i predicati stativi, più inclini a essere marcati imperfettivamente, ricorrono più spesso nello sfondo (Salaberry, 2011: 189-190). In sintesi, entrambe le ipotesi prevedono che gli apprendenti comincino a usare le associazioni prototipiche (cioè la morfologia perfettiva con i predicati telici e quella imperfettiva con i predicati stativi) e gradualmente incorporino nella loro interlingua associazioni non prototipiche (Salaberry, 2011: 184). Di conseguenza, gli effetti dell'aspetto lessicale e della struttura del discorso possono essere visti come «due manifestazioni di un unico costrutto: un continuum di significati aspettuativi»⁷.

3.3. *Il transfer nell'apprendimento plurilingue*

Il termine *transfer*, o influenza translinguistica, fa riferimento all'influenza, a livello conscio o inconscio, che la conoscenza di lingue precedenti, sia native sia non native, esercita su una lingua target. Il transfer linguistico riguarda quelle influenze che le conoscenze linguistiche di lingue precedenti, ad esempio nel campo del lessico, della morfosintassi ecc., esercitano su una lingua target. Il transfer può avere esiti positivi e facilitare l'apprendimento, e in questo caso si parla di transfer positivo, oppure rappresentare un ostacolo e risultare in esiti che si discostano dalla lingua target. In tal caso abbiamo a che fare con esempi di transfer negativo.

Diversi fattori responsabili del transfer sono stati ampiamente esaminati negli studi che adottano questa prospettiva. Due fattori di rilievo sono quelli della somiglianza linguistica e dello status linguistico. Questi fattori sono stati esaminati da vicino in alcuni modelli di transfer morfosintattico e, in particolare, negli studi sull'apprendimento dei sistemi tempo-aspettuativi in ottica plurilingue. Modelli che sottolineano l'importanza della somiglianza linguistica, come il *Typological Proximity Model* (Rothman, 2011, 2015) e il *Linguistic Proximity Model* (Westergaard, 2021), prevedono che il transfer scaturisca dalla lingua percepita come la più simile alla lingua target. Senza inoltrarci nelle differenze tra questi modelli, è importante tenere a mente che la somiglianza linguistica è intesa in termini soggettivi indipendentemente da somiglianze esistenti nella realtà. Se vi è una corrispondenza tra una somiglianza percepita e quella esistente, l'esito sarà un transfer positivo. Se vi è una discordanza tra le due componenti, il transfer sarà negativo. Nel caso dello status linguistico, è importante differenziare modelli che danno peso alla L1 come fonte di transfer (ad es., Hermas, 2010) e modelli che invece sostengono un'attivazione privilegiata delle L2 (ad es., Bardel, Falk, 2012). Ciò che va notato è che vi è una lunga tradizione che evidenzia, soprattutto nel campo di ricerca sull'acquisizione delle categorie tempo-aspettuative, il ruolo svolto dalla madrelingua, come la cosiddetta *Default Past Tense Hypothesis*. Questa ipotesi, proposta da Salaberry (2008) sottolinea l'influenza dell'inglese come L1 nell'apprendimento delle categorie tempo-aspettuative in spagnolo come lingua target. Solo recentemente, alcuni studi hanno considerato potenziali influenze relative ad altre lingue apprese successivamente alla madrelingua, come negli studi riportati nel paragrafo 4 di seguito.

⁷ Testo originale: «two manifestations of a single construct: a continuum of aspectual meanings» (Salaberry, 2011: 188).

4. I DATI EMPIRICI

Per questo contributo, si prenderanno in esame i dati empirici esaminati in alcuni studi, per comprendere le principali sfide con cui la ricerca sull'apprendimento plurilingue delle categorie tempo-aspettuali in italiano deve fare i conti: gli studi sono Vallerossa (2023), Toth (2020) e Toth *et al.* (2023).

Vallerossa (2023) è una tesi di dottorato che include quattro studi condotti sull'apprendimento del sistema tempo-aspettuale in italiano in ottica plurilingue (Vallerossa, 2021, 2022; Vallerossa, Bardel, 2023; Vallerossa *et al.*, 2021). La tesi si basa su un campione di 36 studenti universitari di italiano nel contesto svedese, con conoscenze di inglese e, in alcuni casi, di lingue romanze, e su un gruppo di controllo di otto parlanti nativi di italiano. Negli studi sono esaminati quattro fattori, ovvero la somiglianza linguistica, lo status linguistico, il livello di competenza – nelle L2 e nella lingua target – e la complessità delle strutture esaminate. Nella tesi è utilizzata una batteria di test, che include una narrazione guidata di una storia (Vallerossa, 2021), i cosiddetti test di interpretazione tempo-aspettuale (Vallerossa *et al.*, 2021) e materiale introspettivo in forma di brevi commenti scritti (Vallerossa, 2022; Vallerossa, Bardel, 2023). In uno degli studi sono state condotte analisi statistiche di tipo inferenziale, mentre negli altri tre sono state utilizzate la statistica descrittiva e un'analisi qualitativa di contenuto. Una triangolazione dei risultati di questi studi dimostra che i quattro fattori analizzati interagiscono in modo complesso su diversi tipi di transfer. Il ruolo della contiguità linguistica si rivela cruciale per un transfer di forme verbali simili dal punto di vista morfologico, come ad esempio il *passé composé* e il *passato prossimo*. La competenza linguistica nelle L2 gioca invece un ruolo importante per il transfer di significati aspettuativi simili ma espressi diversamente dal punto di vista morfologico, come ad esempio il transfer dell'aspetto progressivo dal *past progressive*, una forma perifrastica, all'imperfetto italiano. In linea con le ipotesi di Salaberry (2005, 2020), la complessità linguistica sembra interagire con lo status linguistico, nel senso che strutture più semplici risentono di influenze di lingue sia native sia non native, mentre strutture più complesse sono largamente influenzate dalla L1.

Nello studio di Toth (2020) viene analizzata la distribuzione delle marche tempo-aspettuative, in particolare del passato prossimo come marca perfetta e dell'imperfetto come marca imperfettiva, nella produzione linguistica di apprendenti di L1 tedesca. Secondo un'analisi qualitativa di narrazioni scritte, gli apprendenti principianti usano i tempi verbali con un valore prevalentemente temporale piuttosto che aspettuale. Infatti, tendono a scegliere o il passato prossimo o l'imperfetto come tempo prevalente della loro narrazione e ad usarlo in tutti i contesti, perfettivi e imperfettivi. Questa tendenza è probabilmente riconducibile all'assenza di marche morfologiche con un valore aspettuale nella loro L1: prima di marcare l'aspetto a livello morfologico, gli apprendenti hanno bisogno di sviluppare una consapevolezza del valore aspettuale delle forme verbali in italiano. Nei gruppi che mostrano una padronanza più avanzata dell'italiano, emerge gradualmente la tendenza a usare il passato prossimo (e in alcuni casi il passato remoto) soprattutto in contesti perfettivi e l'imperfetto soprattutto in contesti imperfettivi. La tendenza a usare le marche perfettive e imperfettive in modo incongruente con il contesto diminuisce progressivamente, fino a scomparire quasi del tutto nel gruppo di competenza più alta, in cui, tuttavia, continuano a prevalere le associazioni prototipiche tra aspetto morfologico e aspetto lessicale. In altre parole, persiste una forte tendenza a usare i tempi perfettivi con i predicati telici e l'imperfetto con i predicati stativi.

Nello studio di Toth *et al.* (2023) viene esaminata la produzione linguistica di apprendenti di italiano con L1 slovacca. Diversamente dagli apprendenti di L1 tedesca, i parlanti di una lingua slava sono abituati a fare una distinzione sistematica tra aspetto perfetto e imperfetto e questo si traduce in un'abilità più accentuata nel marcare l'aspetto anche nelle lingue romanze. Infatti, nella produzione degli apprendenti la morfologia verbale sembra essere usata in modo congruente con il contesto e non si registrano casi, nemmeno tra gli apprendenti principianti, in cui la morfologia verbale viene usata solo per marcare il tempo passato, indipendentemente dalla caratterizzazione aspettuale del contesto.

5. CONSIDERAZIONI METODOLOGICHE

5.1. *Come classificare i predicati verbali?*

Il processo di assegnazione di un predicato verbale ad una classe azionale è tutt'altro che semplice. Infatti, l'aspetto lessicale è di natura compositiva, il che significa che ci sono diversi elementi che possono contribuirne alla sua determinazione. Tra i diversi elementi da considerare vi sono la presenza di complementi, il tempo verbale impiegato, nonché gli avverbi di tempo. Inoltre, fenomeni di cosiddetto ibridismo aspettuale sono molto comuni, soprattutto in italiano.

Quando ci avviciniamo al problema di classificazione dei predicati, dobbiamo, per prima cosa, essere consapevoli dell'esistenza di vari tipi di classificazione a seconda di differenti parametri adottati. La classificazione più diffusa è quella quadripartita proposta da Vendler (1957) e presentata nel paragrafo 3.1. Altri tipi di classificazione propongono ulteriori categorie, come quella proposta da Smith (1997) che aggiunge, alle quattro categorie vendleriane, quella dei semelfattivi, vale a dire predicati verbali atelici ma che descrivono un'azione puntuale, come il verbo *saltare*. Altre categorizzazioni riducono il numero delle categorie vendleriane, incorporando ad esempio i trasformativi e i risultativi nella categoria più generica dei telici. Il capitolo di Shirai (2013: 274) è molto utile a questo proposito, ricordando come sia auspicabile partire da una classificazione a grana fine che includa un maggior numero di categorie per poi ridurne il numero, qualora necessario. Un altro aspetto importante da tenere in considerazione è che alcune categorie si comportano in maniera molto simile in alcuni contesti. Ad esempio, i risultativi e i trasformativi veicolano lo stesso tipo di significato aspettuale quando sono presentati perfettamente, ma si comportano in modo differente con l'aspetto imperfetto. Infatti, i risultativi generano una lettura progressiva, mentre i trasformativi all'imperfetto indicano la fase incipiente di un'azione (ad esempio, *Marco apriva la porta*). Nonostante il gran numero di studi condotti sull'acquisizione delle categorie tempo-aspettuali, non sempre i test operazionali sono disponibili, il che complica drasticamente la replicabilità di uno studio. A ciò si aggiunga che esistono differenze interlinguistiche per quanto riguarda la classificazione dei predicati verbali. Come determinare allora la classificazione di un predicato verbale?

Prendiamo l'italiano e l'inglese come esempi. Per prima cosa, è importante rimuovere dal predicato verbale le marche morfologiche tempo-aspettuali in modo da poter chiaramente osservare la classe semantica del predicato indipendentemente dal tipo di situazione evocato dal marcatore tempo-aspettuale. Una volta ottenuta la forma base o l'infinito del verbo, il primo passo è quello di identificare se un predicato sia uno stativo o un verbo dinamico. Per determinare la statività, esistono diversi test operazionali. In

italiano, gli stativi non sono compatibili con il progressivo, come ricordano Banfi e Bernini (2003: 72) (ad esempio **Giovanni sta provenendo da una casata nobile*). Tuttavia, istanze di differenze interlinguistiche possono essere riscontrate in questo caso considerando ad esempio che l'inglese è più aperto dell'italiano a fenomeni di ibridismo aspettuale, come ad esempio la trasformazione di un verbo stativo in un'attività (**sto amando questo film* vs. '*I am loving this movie*') (cf. Bertinetto, 1986; Mair, 2012). Una volta determinata la dinamicità, bisogna considerare la telicità o meno di un predicato. Shirai (2013), tra altri, suggerisce di immaginare di interrompere l'azione descritta da un predicato dinamico per determinarne la telicità. Solitamente, un telico, qualora interrotto, non implica lo svolgimento di un'azione al contrario di un continuativo, la cui interruzione non compromette che un'azione sia stata svolta. Se interrompo l'azione di dipingere un quadro, non posso dire di aver dipinto il quadro (telico), ma se interrompo l'azione di camminare, ciò non significa che non ho camminato (continuativo). Infine, all'interno dei telici, vanno distinti i risultativi, che sono durativi, dai trasformativi, che invece sono puntuali. La puntualità si può, oltre che intuitivamente, testare attraverso la combinazione con gli avverbi temporali di durata, come quelli '*per X tempo*', che determinano soluzioni infelici con i telici (**ho aperto la porta per due ore*)⁸.

Un altro problema collegato alla categorizzazione dei predicati verbali è la cosiddetta "fallacia comparativa", un fenomeno problematizzato ampiamente, nell'ambito di ricerca sulle categorie tempo-aspettuali, da Rastelli (ad esempio, Giacalone Ramat, Rastelli, 2013; Rastelli, 2008, 2021). Con questo termine ci si riferisce all'imposizione di una lente nativa nell'interpretazione dell'interlingua di apprendenti non nativi, una procedura tuttavia problematica considerando che i verbi nelle interlingue di apprendenti non nativi non corrispondono necessariamente a quelli della lingua target. Particolarmente ostica è l'interpretazione delle cosiddette coppie azionali, vale a dire predicati molto simili dal punto di vista dell'azione descritta, ma distinti per quanto riguarda le proprietà semantiche (*guardare/vedere*) (Giacalone Ramat, Rastelli, 2013). Spesso, soprattutto in livelli principianti, un predicato verbale può ricoprire diversi significati, il che complica l'assegnazione del predicato ad una precisa classe azionale.

Di seguito riportiamo alcuni esempi. Nello studio di Vallerossa (2021), un apprendente principiante di italiano produce il seguente enunciato:

- (1) Sara vuole mangiare il tapas famoso di Madrid e Anna vuole bere il vino rosso perché ha ascoltato che i ristoranti di Madrid avevano il miglior vino.

In questo caso l'apprendente ha prodotto una forma di passato prossimo con un verbo, apparentemente, atelico, vale a dire *ascoltare*. Tuttavia sorge il dubbio che l'apprendente, in assenza di migliori alternative, abbia fatto ricorso al verbo *ascoltare* per esprimere un'azione differente, come quella di *sentire*, oppure *venire a conoscenza*.

Esempi simili, in cui la caratterizzazione aspettuale del verbo nell'interlingua appare diversa da quella della lingua standard, sono riscontrabili anche nei testi analizzati in Toth (2020) e Toth *et al.* (2023). Ad esempio, il verbo *imparare*, telico, viene spesso utilizzato in contesti in cui il parlante sembra far riferimento a un'azione atelica, come *studiare*. Questo è osservabile negli esempi (2) e (3), prodotti rispettivamente da un apprendente di L1 tedesca e da uno di L1 slovacca.

- (2) Ho ancora imparato circa quattro ore questo giorno.

⁸ Questi test sono stati ampiamente utilizzati: per un'analisi approfondita si rimanda, ad esempio, a Bertinetto (1986) e Shirai (2013).

- (3) Imparavo durante le notti quando tutti già dormivano, perché avevo la tranquillità.

Una possibile soluzione, in questi casi, è quella di considerare il retroterra linguistico dell'apprendente e, in particolare modo, l'esistenza o meno di coppie aspettuali nelle lingue precedenti. Lo svedese, ma anche l'inglese, presenta una differenza tra 'sentire' (*att höra, to bear*) ed 'ascoltare' (*att lysna, to listen*). Si può tuttavia ipotizzare che, ad uno stadio iniziale, l'apprendente non abbia acquisito tale coppia aspettuale ed utilizzi il verbo *ascoltare* come sinonimo per *sentire*. Questa ipotesi spiegherebbe anche i dati analizzati negli studi di Toth: sia in tedesco sia in slovacco è possibile rendere la differenza tra il verbo 'imparare' (traducibile al tedesco con *erlernen* e allo slovacco con *naučit' sa*) e il verbo 'studiare' (*lernen/ učit' sa*). Non siamo dunque di fronte a una differenza che non esiste nella L1 degli apprendenti. Pare piuttosto che, come evidenziano Giacalone Ramat e Rastelli (2013: 396), il lessema *imparare* sia entrato nell'interlingua con un significato generico, senza una precisa caratterizzazione aspettuale a livello lessicale e venga usato con il significato di *studiare*. Si può presumere che la caratterizzazione aspettuale del lessema si affinerà con l'avanzare della competenza linguistica e che lo studente progressivamente acquisirà una rappresentazione più simile a quella dei parlanti nativi. Tuttavia, è importante chiederci come classificare questo tipo di produzione nelle ricerche sull'interlingua. La soluzione che proponiamo, in base alle considerazioni esposte da Giacalone Ramat e Rastelli (2013), nonché da Rastelli e Vernice (2013), è di tenere conto della rappresentazione dell'apprendente, specialmente nei casi in cui tale rappresentazione sia chiaramente deducibile dal contesto. Questo significa classificare il verbo *imparare* come atelico in enunciati come (2) e (3), in cui è evidente il suo utilizzo nell'accezione di *studiare*. È inoltre importante essere consapevoli dei limiti di ciascuna classificazione e tenere a mente il fatto che esse costituiscono un'approssimazione piuttosto che una rappresentazione perfettamente fedele dell'interlingua (Shirai, 2007: 59).

In alcune produzioni è possibile notare anche l'influenza di una lingua straniera appresa precedentemente all'italiano e padroneggiata a un livello superiore. Ad esempio, l'enunciato (4) è stato prodotto da un apprendente di L1 slovacca, che prima di cominciare a studiare l'italiano all'università aveva raggiunto una padronanza intermedia dello spagnolo (B1), una lingua studiata al liceo. Si può perciò ipotizzare che l'uso del verbo *incontrare* al posto di *trovare* sia un'influenza dello spagnolo, lingua in cui nello stesso contesto sarebbe impiegato il verbo *encontrar*.

- (4) Poi Sofia camminando ad un posto, ha incontrato sulla terra una carta, con una immagine di una jeep.

Anche in casi come questo consigliamo di classificare i predicati in base alle caratteristiche lessico-asettuali che traspaiono dal contesto.

5.2. Come valutare i contesti di primo e secondo piano?

Secondo gli studi sulla struttura dei testi narrativi a cui abbiamo accennato nel paragrafo 3.2 (Dry, 1983; Hopper, 1979; Reinhart, 1984), la caratteristica principale del primo piano è la sequenzialità. Gli eventi che formano la linea principale della narrazione sono esposti in ordine cronologico e portano avanti la narrazione, rispondendo alla domanda *Che cosa è successo?*. Il secondo piano è più complesso e può contenere situazioni che hanno una durata indeterminata, eventi che avvengono simultaneamente a quelli di primo piano, eventi che si collocano in un passato anteriore, ecc.

Nelle lingue romanze, gli eventi di primo piano vengono marcati perfettivamente, cioè con il passato prossimo o il passato remoto. Data la sua complessità, il secondo piano è caratterizzato dalla presenza di una varietà di forme verbali: l'imperfetto per esprimere simultaneità o durata indeterminata, i trapassati per esprimere l'anteriorità relativa, ecc.

Come evidenzia Reinhart (1984: 798), è importante tenere a mente che la distribuzione degli eventi tra il primo e il secondo piano non dipende solo dalla loro collocazione nel tempo, ma anche dalla decisione del parlante: data una sequenza di eventi avvenuti in ordine cronologico, il narratore è libero di presentarne alcuni come primo piano e collocarne altri nello sfondo. Questo implica che la funzione narrativa di un enunciato è spesso ambigua: in molti casi lo stesso enunciato (o contenuto) può appartenere sia al primo piano sia allo sfondo e l'indizio più evidente per individuarne la funzione è la morfologia verbale (Vet, 1991). In altre parole, le categorie di primo piano e sfondo sono solo in parte legate a fenomeni osservabili nel mondo che viene raccontato e non esistono indipendentemente dalla loro marcatura linguistica (Comajoan, 2013: 331).

Tuttavia, nel caso degli apprendenti può essere difficile decidere se l'uso di una determinata marca morfologica sia il frutto della scelta di presentare un evento come primo piano o sfondo, oppure sia riconducibile a qualche altro fattore. Tale ambiguità è osservabile nell'esempio (5), estratto da un testo in cui un apprendente di L1 tedesca racconta il giorno del suo esame di maturità.

- (5) Quando ho saputo⁽¹⁾ che avevo “mit ausgezeichneten Erfolg bestanden”⁽²⁾
ero molto contenta e felice⁽³⁾.

La presenza dell'avverbio *quando* all'inizio della sequenza e l'uso del passato prossimo con il verbo *sapere* suggerisce che gli eventi (1) e (3) avvengano in ordine cronologico e dunque si collochino nel primo piano della narrazione: prima lo studente scopre di aver superato la maturità con la lode e successivamente prova un sentimento di contentezza e felicità. Tuttavia, l'uso dell'imperfetto con il verbo *essere* contraddice questa ipotesi e suggerisce che tale sentimento sia presente per un arco di tempo indeterminato. In casi come questo non è dato sapere se si tratti di una scelta consapevole dello studente oppure se l'uso dell'imperfetto sia riconducibile alla congruenza semantica tra la statività e l'imperfettività, come risulterebbe dalla LAH.

Come classificare dunque l'evento (3)? In casi dubbi come questo è consigliabile seguire l'orientamento metodologico che si evince dagli studi di Comajoan (2005, 2006, 2013), cioè considerare la scelta dell'apprendente come un'indicazione disambiguante della funzione narrativa dell'enunciato. Dunque, se l'apprendente ha scelto una marca imperfettiva, l'enunciato viene classificato come sfondo. Riprendendo le parole dello studioso: «Nei casi in cui una frase può essere sia di primo piano sia di sfondo e la morfologia determina l'interpretazione della sua funzione narrativa, la codifica avviene a favore della forma prodotta dall'apprendente»⁹.

È importante tenere a mente che questo suggerimento si riferisce ai casi in cui la funzione narrativa di un enunciato è ambigua e il contesto non esclude né una lettura perfettiva, né una lettura imperfettiva. Quando invece la forma prodotta dall'apprendente è chiaramente in conflitto con il contesto, consigliamo di tenere traccia di questa incongruenza nell'annotazione. Questo è il caso dell'estratto (6), che fa parte dalla narrazione di *Cappuccetto Rosso* di un apprendente di L1 tedesca.

⁹ Testo originale: «In those cases when one sentence could be foreground or background, and morphology determined the interpretation of discourse grounding, the coding favored the form produced by the learner [...]», Comajoan (2005: 55).

(6) Il lupo ha mangiato la ragazza⁽¹⁾ e dopo si è messo nel letto⁽²⁾ e dormiva⁽³⁾.

L'uso dell'imperfetto nella sequenza (6) è chiaramente incongruente con il contesto, dato che l'evento (3) segue cronologicamente gli eventi (1) e (2). Sembra che lo studente abbia provato a rendere l'aspetto incoativo, che si esprime a livello lessicale con predicati come *addormentarsi* o *mettersi a dormire*, con l'utilizzo dell'imperfetto. Tuttavia, esprimere l'incoatività non rientra tra le funzioni di questo tempo verbale. L'enunciato (3) andrebbe perciò classificato come un caso in cui la morfologia verbale entra in conflitto con la struttura narrativa del testo.

Come accennato all'inizio del paragrafo, queste decisioni metodologiche sono importanti per capire quali sono i contesti in cui gli apprendenti usano la morfologia in modo appropriato, cioè in maniera coerente rispetto alla struttura narrativa del testo, e quali sono invece i contesti più problematici, in cui si presentano degli usi anomali. Come tutte le analisi, anche la presente comporta rischi e benefici, di cui è bene essere consapevoli. Il rischio principale è quello della fallacia comparativa (si veda il paragrafo 5.1), cioè vedere l'interlingua come un sistema che presenta delle deviazioni rispetto alla lingua target, invece di trattarla come un sistema linguistico autonomo, governato da regole proprie e specifiche.

Riteniamo tuttavia che i benefici siano superiori ai rischi, perché consentono di arricchire la LAH con prospettive nuove (per una discussione più dettagliata si veda Comajoan, 2006). Ad esempio, se analizzassimo i dati presentati da Toth (2020) tenendo conto solo della relazione tra l'aspetto lessicale e le marche morfologiche, senza considerare l'appropriatezza dell'uso rispetto al contesto, potremmo giungere alla conclusione che sia gli apprendenti di competenza intermedia, sia quelli di competenza avanzata usano prevalentemente combinazioni prototipiche e ipotizzare che non ci sia evoluzione nell'interlingua. Una delle differenze principali tra i due gruppi di apprendenti consiste proprio nella misura in cui la scelta delle marche morfologiche tiene conto della funzione narrativa degli enunciati. Dunque, includere il criterio dell'appropriatezza consente di capire in quale misura l'uso della morfologia verbale da parte degli apprendenti si avvicina alle norme della lingua standard, che costituisce una varietà a cui l'interlingua progressivamente si avvicina.

5.3. Cosa considerare transfer?

Come anticipato, l'adozione di una lente plurilingue per lo studio delle interlingue di discendenti non nativi è un approccio auspicabile, considerando che il plurilinguismo è uno stato di default in gran parte delle società contemporanee (Hammarberg, 2018). Al tempo stesso, tale approccio è difficile da implementare data la complessità dei fenomeni di transfer nel dominio tempo-aspettuale. Lo sviluppo delle categorie tempo-aspettuali richiede infatti che il discente apprenda la morfologia temporale al passato, ma soprattutto le distinzioni semantiche collegate a tali marche morfologiche. Quest'ultimo compito, vale a dire collegare le diverse funzioni aspettuali ai rispettivi tempi verbali, è indubbiamente uno degli aspetti più ostici per gli apprendenti. Come infatti osservano vari studiosi (ad esempio, Giacalone Ramat, 2002), un principio generale osservabile nell'apprendimento delle lingue non native è che la forma precede la funzione. Tuttavia, quando ci si avvicina all'analisi delle interlingue, i fenomeni di transfer più immediatamente osservabili sono per lo più quelli di tipo lessicale, come una scelta inadeguata di un predicato, o morfologico, come ad esempio la produzione incorretta di una desinenza tempo-aspettuale. Essi però rappresentano solo la punta dell'iceberg di altri tipi di transfer, come

ad esempio il transfer di funzioni o persino quello concettuale (per una discussione si veda Vallerossa, 2023: 95-99). È fondamentale essere consapevoli di questa difficoltà nell'individuare i possibili fenomeni di transfer anche perché la scelta delle marche tempo-aspettuali è raramente una questione univoca, ma ha sempre a che fare con la prospettiva del parlante.

Un'altra difficoltà metodologica intrinseca allo studio del dominio tempo-aspettuale, ma non solo, riguarda come valutare casi in cui la forma prodotta (o interpretata) dall'apprendente sia in linea con la lingua target. Ciò non esclude che, dietro una selezione corretta, vi sia un'influenza positiva di altre lingue. Come riconosce Falk (2015), i fenomeni di transfer positivo possono spesso camuffarsi dietro una produzione corrispondente alla lingua target.

Riportiamo qui di seguito alcuni estratti dagli studi presentati sopra per esemplificare questa situazione. Il primo esempio è quello di un'apprendente plurilingue che ha una buona conoscenza dell'inglese e del francese ed è alle prime armi con lo studio dell'italiano. Raccontando del giorno del suo esame di maturità, l'apprendente scrive:

- (7) Sono ^(imp) nervosa, ho continuato a imparare perché ~~sono~~ mi senti ^(imp) come se non ~~sa~~ saputo nulla.

Come si evince dall'esempio, in una serie di contesti viene usato il presente, seguito però dall'indicazione (*imp*), per segnalare che ci vorrebbe l'imperfetto. Prima di consegnare il racconto l'apprendente ha infatti segnalato che, grazie alla conoscenza del francese, sentiva la necessità di usare l'imperfetto in alcuni contesti: dato che non conosceva ancora le regole di formazione di questo tempo verbale in italiano, ha usato il presente seguito dall'indicazione (*imp*). Si tratta dunque di un caso in cui la funzione precede la forma, perché l'apprendente conosce già una lingua che esprime le distinzioni tempo-aspettuali in modo molto simile all'italiano.

Questo esempio aneddotico ci consente di riflettere su alcuni rischi legati all'analisi della produzione di apprendenti plurilingui. Senza la segnalazione esplicita dell'apprendente, avremmo probabilmente pensato che, nonostante la conoscenza del francese, il discente segua un percorso di apprendimento simile a chi impara l'italiano senza conoscere altre lingue romanze usando il tempo presente in una vasta gamma di contesti che richiedono altre forme. Oppure, se i dati fossero stati raccolti qualche settimana più tardi, l'apprendente avrebbe probabilmente usato l'imperfetto e non saremmo stati in grado di capire se l'uso appropriato di questa forma fosse riconducibile alla conoscenza del francese o al fatto di aver interiorizzato che una delle funzioni dell'imperfetto in italiano è esprimere l'aspetto continuo. Dunque, l'esempio dimostra l'importanza di triangolare i dati di produzione con altri tipi di dati, ad esempio con protocolli introspettivi in cui gli apprendenti abbiano la possibilità di riflettere sulle proprie scelte linguistiche verbalizzandole.

Un'alternativa potrebbe essere quella di confrontare due gruppi, mantenendo quanto più costanti delle variabili e facendo in modo che i due gruppi differiscano – almeno in teoria – per un parametro, quale la conoscenza o meno di una lingua romanza, come quella, nel caso precedente, del francese. Se notiamo, tramite l'utilizzo di test statistici (ad esempio ANOVA), che il gruppo di studenti con conoscenza di francese produce occorrenze di passato imperfettivo statisticamente superiori rispetto al gruppo senza conoscenza di francese, possiamo concludere che tale fenomeno sia riconducibile ad un transfer positivo dal francese. Per fare ciò bisogna tuttavia che i due gruppi siano confrontabili per tutte le altre caratteristiche, come ad esempio il livello di competenza in italiano, ma anche quello in altre lingue. Progettare e implementare uno studio di tal genere

richiede uno sforzo importante perché gli apprendenti sono onerati da un gran numero di test da completare. Inoltre, bisogna essere estremamente cauti nell'interpretazione dei dati perché potrebbero intervenire alcune variabili nascoste, ovvero fattori non controllati durante la ricerca, ma potenzialmente cruciali nel determinare un tipo di risultato. Uno di questi fattori, nell'esempio precedente, potrebbe essere il livello di conoscenza metalinguistica. In generale, l'apprendimento di lingue successive è spesso collegato ad un progressivo aumento e affinamento delle conoscenze metalinguistiche del discente. Infatti, lo studente plurilingue si trova spesso a fare confronti, più o meno consapevoli, tra le lingue presenti nel proprio repertorio linguistico. Tale aspetto porta spesso gli apprendenti plurilingui a sviluppare capacità analitiche molto sofisticate nell'approccio a una nuova lingua che possono essere sfruttate in modo strategico per accelerarne il processo di apprendimento. Spesso, il vantaggio di apprendenti plurilingui rispetto alle loro controparti monolingui è espresso in termini di scorciatoie (in inglese *shortcut*), accelerazione, e riconoscimento di precisi pattern.

Se lo studio di fenomeni di transfer positivo può essere complicato da una sovrapposizione con forme correttamente prodotte – o interpretate – nella lingua target, lo studio del transfer negativo presenta un altro tipo di sfida. Infatti, interpretare fenomeni di transfer negativo può essere reso complesso dal fatto che tali occorrenze possono spesso essere confuse con fasi più o meno temporanee nel processo di apprendimento. A questo proposito, si considerino questi esempi tratti dal corpus svedese:

- (8) e durante la settimana Anna è andata a scuola in bicicletta però [...] Sara è sempre arrivata tardi in classe.
- (9) da piccola durante la settimana Anna si è svegliata presto alle sette della mattina e ha finito i suoi compiti presto.
- (10) da piccole ogni fine settimana Anna ehm... ha letto un libro e ha fatto i disegni e poi ha scritto un racconto.

Abbiamo, anche in questo caso, contesti imperfettivi elicitati tramite locuzioni temporali indicanti durata e ricorrenza (*durante la settimana, da piccola durante la settimana, da piccole ogni fine settimana*) per cui ci si aspetterebbe l'utilizzo di un passato imperfettivo esprimente abitudine. Tuttavia, gli apprendenti producono forme di passato prossimo in questo contesto. A primo avviso, si potrebbe ipotizzare un'influenza negativa della madrelingua svedese dove la distinzione aspettuale tra passato perfettivo ed imperfettivo non è marcata morfologicamente. Questa ipotesi porterebbe il discente di madrelingua svedese a sovraestendere una forma di passato (quello perfettivo) a contesti imperfettivi. Tuttavia, il medesimo risultato potrebbe rispecchiare una sequenza acquisizionale, ovvero una fase, più o meno comune a tutti gli apprendenti. In tal caso, la madrelingua avrebbe un effetto relativamente limitato e i discenti sarebbero invece orientati da principi generali, come ad esempio la frequenza di una determinata forma nell'input. Ancora una volta, isolare una variabile ci aiuterebbe a rispondere a questa domanda. Se la nostra ipotesi è che la madrelingua sia responsabile di questo risultato potremmo confrontare due gruppi, uno di apprendenti con una madrelingua romanza e uno con apprendenti di madrelingua germanica.

6. DILEMMI

Oltre alle raccomandazioni proposte nel paragrafo 5 per ovviare a problemi legati ai fattori dell'aspetto lessicale, della struttura narrativa del testo e del transfer, concludiamo

questo contributo con tre suggerimenti. Queste raccomandazioni finali nascono da dilemmi che spesso ci si pone nella fase di progettazione di uno studio e, per questo motivo, abbiamo deciso di proporle come domande.

Ho intenzione di testare precise ipotesi oppure esplorare un campione?

Nel caso in cui si vogliono vagliare e confrontare ipotesi di studio suggeriamo, come già anticipato, di creare gruppi con specifiche costellazioni linguistiche. Infatti, i criteri di selezione dei partecipanti devono conformarsi alle domande di ricerca. Nel caso di ipotesi sul transfer, è fondamentale una chiara definizione dei potenziali esiti che la conoscenza di una data lingua possa esercitare sulla lingua target. Nel caso in cui si voglia condurre uno studio di carattere esplorativo, il format del caso studio può permettere di raggiungere questo obiettivo. Concentrandosi su un campione limitato, il caso studio permette di attingere a un ricco repertorio di materiali. Inoltre, i casi studio spesso consentono la raccolta longitudinale di dati che rappresenta un presupposto per esaminare le influenze di alcuni fattori in differenti fasi di apprendimento in chiave diacronica. Ci teniamo infine a ribadire come queste due modalità non debbano essere considerate come reciprocamente esclusive: il caso studio, come afferma Hammarberg (2022), può rappresentare il primo step per una per un successivo esame di ipotesi.

Che tipo di dati bisogna raccogliere e perché?

Indubbiamente, le domande di ricerca e gli obiettivi di uno studio sono il punto di partenza per determinare il tipo di dati da raccogliere. Nel caso di produzioni, segnaliamo l'importanza di utilizzare narrative guidate o semiguide – o almeno integrarle a narrative di carattere più spontaneo – data la difficoltà di elicitare associazioni non prototipiche (specialmente l'uso dell'imperfetto con predicati telici). Sia nel caso di produzioni che di test di interpretazione, suggeriamo la consultazione di materiali esistenti e già testati, accessibili su archivi online come IRIS¹⁰. È fondamentale replicare studi precedenti in modo da valutare la validità di un tipo di materiale. Inoltre, teniamo a ribadire l'utilità di raccogliere diversi tipi di dati con lo stesso gruppo di apprendenti per consentire la triangolazione dei risultati. Ad esempio, può essere utile integrare dati di produzione con dati di interpretazione per ottenere una visione sinottica dell'interlingua di apprendenti. I dati di produzione, soprattutto derivati da narrative spontanee, rispecchiano le competenze produttive dell'apprendente ma possono essere difficili da interpretare alla luce dei fenomeni di transfer. Raccogliere dati di interpretazione tramite specifici strumenti può essere un utile complemento ai dati di produzione. I protocolli introspettivi, infine, rappresentano strumenti efficaci per corroborare o confutare ipotesi nel caso del transfer. Questi strumenti possono essere di varia natura e avere un differente grado di esplicitazione, passando da protocolli retrospettivi, a commenti aperti volti a stimolare riflessioni metalinguistiche, a domande esplicite sull'utilizzo di altre lingue.

Quali informazioni aggiuntive è necessario raccogliere?

Nel design di uno studio, è utile pensare a quali informazioni aggiuntive è necessario raccogliere. Senza dubbio, è importante ottenere informazioni sul retroterra sociolinguistico degli apprendenti ma spesso si tende, nei questionari, a raccogliere un numero maggiore di informazioni di quelle che saranno effettivamente utilizzate. Nella

¹⁰ <https://www.iris-database.org/>.

somministrazione di un questionario è importante avere chiaro l'obiettivo di uno studio e selezionare un insieme di domande potenzialmente cruciali per raggiungerlo. Negli studi di transfer, e non solo, è spesso importante controllare il livello di competenza nelle L2 e nella lingua target. In base al tipo di studio, si possono somministrare test di competenza di varia natura, come ad esempio test di completamento più o meno estesi, oppure aggiungere domande sulla competenza stimata dall'apprendente, anche se quest'ultima procedura è indubbiamente meno rigorosa. Ad ogni modo, il vantaggio di avere a disposizione un ricco database deve essere bilanciato con l'onere che la somministrazione di molteplici test, soprattutto in lingue diverse, può suscitare negli apprendenti, sia in termini di tempo ma soprattutto di sforzo cognitivo.

7. CONCLUSIONE

In questo contributo abbiamo voluto presentare alcune problematiche legate allo studio delle marche tempo-aspettuali in ottica plurilingue in italiano come lingua straniera. Abbiamo selezionato fattori che, a partire dalla nostra esperienza di studio di questo fenomeno, possono facilmente indurre a difficoltà di varia natura nella progettazione di uno studio e nella successiva interpretazione dei dati. Abbiamo inoltre cercato, tramite estratti da diversi corpora di italiano come lingua straniera, di esemplificare tali difficoltà e mostrare come è possibile, a nostro avviso, affrontarle. Infine, abbiamo delineato tre dilemmi comuni nella fase di preparazione di uno studio e offerto alcune soluzioni e spunti di riflessione. Il nostro contributo non ha l'obiettivo di presentarsi come una guida esaustiva di tutti i fattori responsabili dello sviluppo delle marche tempo-aspettuali (per questo rimandiamo a Bardovi-Harlig, Comajoan-Colomé, 2020). Piuttosto, a partire da un carotaggio di tre fattori e della loro possibile interconnessione, il nostro intento è stato quello di presentare un vademecum per chi è interessato a condurre studi sull'apprendimento delle marche tempo-aspettuali in italiano tenendo presente la complessità dei repertori linguistici degli apprendenti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andersen R. W. (1993), "Four operating principles and input distribution as explanations for underdeveloped and mature morphological systems", in Hyldenstam K., Viberg Å. (eds.), *Progression and regression in language*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 309-339.
- Altenberg B. (2007), "Expressing past habit in English and Swedish: Semantic and lexical correspondences", in Butler C., Downing R. H., Lavid J. (eds.), *Functional perspectives on grammar and discourse: In honour of Angela Downing*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 249-268.
- Banfi E., Bernini G. (2003), "Il verbo", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma, pp. 70-115.
- Bardel C., Falk Y. (2012), "The L2 status factor and the declarative/procedural distinction", in Cabrelli-Amaro J., Flynn S., Rothman J. (eds.), *Third language acquisition in adulthood*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 61-78:
<https://doi.org/10.1075/sibil.46.06bar>.

- Bardovi-Harlig K. (1994), “Anecdote or evidence? Evaluating support for hypotheses concerning the development of tense and aspect”, in Tarone E. E., Gass S. M., Cohen A. D. (eds.), *Research methodology in second-language acquisition*, Erlbaum, Hillsdale-New Jersey, pp. 41-60.
- Bardovi-Harlig K., Comajoan-Colomé L. (2020), “The Aspect Hypothesis and the acquisition of L2 past morphology in the last 20 years: A state-of-the-scholarship review”, in *Studies in Second Language Acquisition*, 42, 5, 1137-1167: <https://doi.org/10.1017/S0272263120000194>.
- Bertinetto P. M. (1986), *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano: Il sistema dell'indicativo*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Blensienius K. (2015), *Progressive constructions in Swedish*, Tesi di dottorato, University of Gothenburg.
- Comajoan L. (2005), “The acquisition of perfective and imperfective morphology and the marking of discourse grounding in Catalan”, in Ayoun D., Salaberry M. R., (eds.), *Tense and aspect in Romance languages: Theoretical and applied perspectives*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 35-77.
- Comajoan L. (2006), “The aspect hypothesis: Development of morphology and appropriateness of use”, in *Language Learning*, 56, 2, pp. 201-268.
- Comajoan L. (2013), “Defining and coding data: Narrative discourse grounding in L2 studies”, in Salaberry M. R., Comajoan L. (eds.), *Research design and methodology in studies on L2 tense and aspect*, De Gruyter Mouton, Berlin-Boston, pp. 309-356.
- Comrie B. (1976), *Aspect*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Corder S. P. (1967), “The significance of learner’s errors”, in *International Review of Applied Linguistics*, 63, pp. 544-573.
- Dahl Ö. (2011), “The tense system of Swedish”, in Thieroff R. (ed.), *Tense systems in European Languages II*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, pp. 59-68: <https://doi.org/10.1515/9783110958911.59>.
- Di Meola C., Puato D. (2019), “Le categorie flessive nella didattica del tedesco. Un confronto tra grammatiche *Deutsch als Fremdsprache* internazionali e per italofofoni”, Sapienza Università Editrice, Roma.
- Dry H. A. (1983), “The movement of narrative time”, in *Journal of Literary Semantics*, 12, 2, pp. 19-53.
- Dziviaková M. (2022a), “Lexikálno-gramatická kategória slovesného vidu v súčasnej spisovnej slovenčine”, in *Philologia*, 32, 2, pp. 193-220.
- Dziviaková M. (2022b), “Vidovo korelované, jednovidové a obojvidové slovesá v súčasnej spisovnej slovenčine”, in *Philologia*, 32, 2, pp. 221-244.
- Ellis R. (2015), “Researching acquisition sequences: Idealization and de-idealization in SLA”, in *Language Learning*, 65, 1, pp. 181-209.
- Falk Y. (2015), “Lexical transfer in L3 learning: A cross-sectional study on Swedish”, in Safont-Jordà M. P., Portolés-Falomir L. (eds.), *Learning and using multiple languages: Current findings from research on multilingualism*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge, pp. 155-173.
- Fischer H. (2018), *Präteritumschwund im Deutschen. Dokumentation und Erklärung eines Verdrängungsprozesses*, De Gruyter, Berlin-Boston.
- Giacalone Ramat A. (2002), “How do learners acquire the classical three categories of temporality? Evidence from L2 Italian”, in Salaberry M. R., Shirai Y. (eds.), *The L2 acquisition of tense-aspect morphology*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 221-247: <https://doi.org/10.1075/lald.27.11gia>.
- Giacalone Ramat A., Rastelli S. (2013), “Data analysis: The qualitative analysis of actionality in learner language”, in Salaberry M. R., Comajoan L. (eds.), *Research*

- design and methodology in studies on L2 tense and aspect*, De Gruyter Mouton, Berlin-Boston, pp. 391-422: <https://doi.org/10.1515/9781934078167.391>.
- Güell L. (1998), “La adquisición del tiempo verbal en el aprendizaje del español como lengua extranjera”, Tesi di dottorato, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Hammarberg B. (2018), “L3, the tertiary language”, in Bonnet A., Siemund P. (eds.), *Foreign language education in multilingual classrooms*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 127-150: <https://doi.org/10.1075/hsl.7.06ham>.
- Hammarberg B. (2022), “Case study research in multilingual contexts”, in Cabrelli J., Chaouch-Orozco A., González Alonso J., Pereira Soares S. M., Puig-Mayenco E., Rothman J. (eds.), *The Cambridge handbook of third language acquisition and processing*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 696-723.
- Haßler G. (2016), *Temporalität, Aspektualität und Modalität in romanischen Sprachen*, De Gruyter, Berlin-Boston.
- Hermas A. (2010), “Language acquisition as computational resetting: Verb movement in L3 initial state”, in *International Journal of Multilingualism*, 7, 4, pp. 343-362: <https://doi.org/10.1080/14790718.2010.487941>.
- Hopper P. J. (1979), “Aspect and foregrounding in discourse”, in Givón T. (ed.), *Syntax and semantics*, Academic Press, New York, pp. 213-241.
- Jarošová A. (2013), “Vidová opozícia a vidová korelácia v slovenčine”, in *Jazykovedný časopis*, 64, pp. 5-47.
- Mair C. (2012), “Progressive and continuous aspect” in Binnick R. I. (ed.), *The Oxford handbook of tense and aspect*, Oxford University Press, Oxford, pp. 803-827.
- Rastelli S. (2008), “A compositional account of L2 verb actionality and the aspect hypothesis”, in *Lingue e linguaggio*, 7, 2, pp. 261-289: <https://doi.org/10.1418/28098>.
- Rastelli S. (2021), “Initial L2 learners may ignore or disregard whether predicates are telic or atelic: Counterevidence to the aspect hypothesis”, in *Lingue e linguaggio*, 20, 1, pp. 81-110: <https://doi.org/10.1418/101114>.
- Rastelli S., Vernice M. (2013), “Developing actional competence and the building blocks of telicity in L2 Italian”, in *International Review of Applied Linguistics*, 51, pp. 55-75.
- Reinhart T. (1984), “Principles of gestalt perception in the temporal organization of narrative texts”, in *Linguistics*, 22, 6, pp. 779-810.
- Rocca S. (2005), “Italian tense-aspect morphology in child L2 acquisition”, in Ayoun D., Salaberry M. R. (eds.), *Tense and aspect in Romance languages: Theoretical and applied perspectives*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 129-178: <https://doi.org/10.1075/sibil.29.06roc>.
- Rothman J. (2011), “L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The Typological Primacy Model”, in *Second Language Research*, 27, 1, pp. 107-127: <https://doi.org/10.1177/0267658310386439>.
- Rothman J. (2015), “Linguistic and cognitive motivations for the Typological Primacy Model (TPM) of third language (L3) transfer: Timing of acquisition and proficiency considered”, in *Bilingualism*, 18, 2, pp. 179-190: <https://doi.org/10.1017/S136672891300059X>.
- Salaberry M. R. (2005), “Evidence for transfer of knowledge of aspect from L2 Spanish to L3 Portuguese”, in Ayoun D., Salaberry M. R. (eds.), *Tense and aspect in Romance languages: Theoretical and applied perspectives*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 179-210: <https://doi.org/10.1075/sibil.29.07sal>.
- Salaberry M. R. (2008), *Marking past tense in second language acquisition: A theoretical model*, Continuum, New York.

- Salaberry M. R. (2011), “Assessing the effect of lexical aspect and grounding on the acquisition of L2 Spanish past tense morphology among L1 English speakers”, in *Bilingualism: Language and Cognition*, 14, 2, pp. 184-202.
- Salaberry M. R. (2020), “The conceptualisation of knowledge about aspect: From monolingual to multilingual representations”, in Bardel C., Sánchez L. (eds.), *Third language acquisition: Age, proficiency and multilingualism*, Language Science Press, Berlin, pp. 43-65: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4138737>.
- Selinker L. (1972), “Interlanguage”, in *International Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 209-231.
- Shirai Y. (2007), “The aspect hypothesis, the comparative fallacy and the validity of obligatory context analysis: a reply to Lardiere, 2003”, in *Second Language Research*, 23, 1, pp. 51-64.
- Shirai Y. (2013), “Defining and coding data: Lexical aspect in L2 studies”, in Salaberry M. R., Comajoan L. (eds.), *Research design and methodology in studies on L2 tense and aspect*, De Gruyter Mouton, Berlin-Boston, pp. 271-308: <https://doi.org/10.1515/9781934078167.271>.
- Shirai Y., Andersen R. W. (1995), “The acquisition of tense-aspect morphology: A prototype account”, in *Language*, 71, 4, pp. 743-762: <https://doi.org/10.2307/415743>.
- Sokolová M. (2009), “Súčinnosť verbálnych kategórií pri aspektovo korelovaných verbách”, in Ivanová M. (ed.), *Aspektuálnosť a modálnosť v slovenčine*, Prešovská univerzita, Prešov, pp. 68-95.
- Sokolová M., Žigo P. (2014), *Verbálne kategórie aspekt a tempus v slovenčine*, Veda, vydavateľstvo SAV, Bratislava.
- Smith C. S. (1997), *The parameter of aspect*, Springer Science, Business Media, Dordrecht.
- Tagliamonte S., Lawrence H. (2000), “«I used to dance, but I don't dance now»: The habitual past in English”, in *Journal of English Linguistics*, 28, 4, pp. 324-353: <https://doi.org/10.1177/007542420002800402>.
- Toth Z. (2020), *Tense and aspect in Italian interlanguage*, De Gruyter, Berlin-Boston.
- Toth Z., Hlava T., Gómez-Pablos B. (2023), “Tense and aspect in the interlanguage of Slavic speakers learning Romance languages”, in *International Journal of Multilingualism*: <https://doi.org/10.1080/14790718.2023.2224007>.
- Vallerossa F. (2021), “The role of linguistic typology, target language proficiency and prototypes in learning aspectual contrasts in Italian as additional language”, in *Languages*, 6, 4, 184: <https://doi.org/10.3390/languages6040184>.
- Vallerossa F. (2022), “I think mangiò might be passé simple: Exploring multilingual learners' reflections on past tense verb morphology”, in *International Journal of Multilingualism*: <https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2036159>.
- Vallerossa F. (2023), *Learning aspect in Italian as a third language. Transfer patterns among multilingual learners in the Swedish context*, Tesi di dottorato, Stockholm University.
- Vallerossa F., Bardel C. (2023), “Always trust your gut? A case study on the differential impact of French as L1/L2 on Italian L3 tense-aspect judgments”, in *Language Interaction Acquisition*, 14, 1, pp. 41-74: <https://doi.org/10.1075/lia.22020.val>.
- Vallerossa F., Gudmundson A., Bergström A., Bardel, C. (2021), “Learning aspect in Italian as additional language. The role of second languages”, in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*: <https://doi.org/10.1515/iral-2021-0033>.
- Vendler Z. (1957), “Verbs and times”, in *The philosophical review*, 66, 2, pp. 143-160: <https://doi.org/10.2307/2182371>.

- Vet C. (1991), “The temporal structure of discourse: setting, change, and perspective”, in Fleischmann S., Waugh L. R. (eds.), *Discourse pragmatics and the verb*, Routledge, New York, pp. 7-25.
- von Stutterheim C., Carroll M., Klein W. (2009), “New perspectives in analyzing aspectual distinctions across languages”, in Klein W., Ping L. (eds.), *The expression of time*, De Gruyter Mouton, Berlin-Boston, pp. 195-216.
- Westergaard M. (2021), “Microvariation in multilingual situations: The importance of property-by-property acquisition”, in *Second Language Research*, 37, 3, pp. 379-407: <https://doi.org/10.1177/0267658319884116>.

L'INTERLINGUA PRODUTTIVA E RICETTIVA DI STUDENTI DI ITALIANO LS IN UN CONTESTO DI SCUOLA SECONDARIA AUSTRIACA

Katrin Schmiederer¹, Barbara Hinger²

1. INTRODUZIONE

Questo contributo presenta uno studio empirico sull'acquisizione grammaticale produttiva e ricettiva in studenti di italiano LS della scuola secondaria superiore austriaca. Utilizzando l'esempio dell'accordo degli aggettivi, si cerca di comprendere se l'acquisizione della grammatica segua gli stadi di sviluppo postulati dalla teoria della processabilità sia nella produzione sia nella ricezione. Per identificare gli stadi di sviluppo degli alunni nel secondo anno di apprendimento, sono stati utilizzati dati di linguaggio orale elicitati attraverso compiti comunicativi. Inoltre, sono stati esaminati i tempi di reazione a uno stimolo orale (*auditory sentence matching task*). La discussione verte sui risultati relativi alla produzione e alla ricezione e le possibili interfacce tra le due modalità.

2. LO STUDIO DELL'INTERLINGUA DI APPRENDENTI DELL'ITALIANO L2/LS

Nei circa quarant'anni di ricerca acquisizionale sull'italiano L2 i processi di acquisizione di tale lingua sono stati analizzati a vari livelli linguistici, soprattutto in relazione a morfosintassi (Giacalone Ramat, 2003), lessico (Bernini *et al.*, 2008), testualità (Giacalone Ramat, 2003), ma più recentemente anche fonologia, prosodia e pragmatica (Giacalone Ramat, Chini, Andorno, 2013; Chini, 2015). In quanto segue saranno evidenziati i progetti e risultati più importanti della ricerca sulla morfosintassi dell'italiano L2, anche oggetto di quest'articolo.

Il primo e probabilmente più completo progetto di ricerca sull'apprendimento dell'italiano L2 è il Progetto di Pavia, avviato a metà degli anni '80. Il corpus longitudinale del Progetto (ad esempio, Andorno, 2001; Andorno, Bernini, 2003; Giacalone Ramat, 2003) è composto da produzioni orali di 20 apprendenti³, tra i 12 e i 48 anni, con diverse L1. Per quanto riguarda lo sviluppo della morfosintassi, gli studenti seguono tappe di apprendimento implicazionali per diversi ambiti morfosintattici dell'italiano L2. Ciò significa che soggetti con L1 diverse acquisiscono nello stesso ordine alcune regole, nozioni e sottosistemi, come ad esempio la morfologia verbale, anche se attraversano le tappe di apprendimento a velocità diverse – a seconda di numerosi fattori di influenza come la marcatura delle strutture e la distanza strutturale tra la prima lingua e la seconda lingua, nonché di fattori extralinguistici come l'età, la motivazione, l'atteggiamento verso

¹ Università di Innsbruck.

² Università di Graz.

³ Negli ultimi anni al corpus longitudinale sono stati aggiunti altri dati trasversali analizzati maggioritariamente dal punto di vista pragmatico e testuale (si veda Chini, 2009; Rosi, 2009).

la lingua e l'input. Alcune tappe riscontrate nell'ambito del Progetto Pavia saranno riportate nella Tabella 1 (si vedano anche Giacalone Ramat, 2003 e Chini, 2005: 94-105).

Tabella 1. *Tappe di apprendimento L2 implicazionali per la morfologia italiana*

<p>Morfologia verbale / Tempo e modo presente (e infinito) > (ausiliare) participio passato > imperfetto > futuro > condizionale > congiuntivo (Banfi, Bernini, 2003: 90)</p>
<p>Morfologia nominale / L'accordo del genere anaforico di 3a sg. > articolo determinativo (>) articolo indeterminativo > aggettivo attributivo > aggettivo predicativo (>) participio passato (Chini, 1995: 285)</p>
<p>Subordinazione / Frasi subordinate avverbiali causali > temporali > finali > ipotetiche > concessive (Berruto, 2001: 27)</p>

Oltre alla ricostruzione di tappe di apprendimento relative a specifici sottosistemi della L2, la ricerca degli ultimi decenni ha cercato di individuare dei principi che caratterizzino in modo più ampio e sistematico i diversi stadi che gli apprendenti attraversano per spiegare, per esempio, come siano connesse le tappe di sviluppo della morfologia verbale e di quella nominale. Per l'apprendimento dell'italiano L2, diversi studi su tali stadi sono stati condotti nell'ambito del modello funzionalista della *basic variety* (Klein, Perdue, 1997) e della *Teoria della Processabilità* (in seguito TP) (Pienemann, 1998a, 2005; Di Biase, Bettoni, 2015) (si veda Andorno, 2017: 57). Ambedue i modelli hanno presentato stadi di apprendimento che si caratterizzano secondo specifici criteri. Il modello della *basic variety* prospetta tre stadi «ciascuno caratterizzato dall'ingresso di principi organizzativi di diversa natura che [...] portano a una riorganizzazione complessiva del sistema» (Andorno, 2017: 58). La varietà pre-basica si fonda su principi pragmatici, indipendenti da lingue specifiche e dalla L1 nonché lontani dalle varietà *target*, ed è caratterizzata, ad esempio, da strutture nominali e dall'omissione di costituenti obbligatori (cfr. Perdue, 1996); nella varietà basica i principi organizzativi si avvicinano alle caratteristiche della lingua *target*: si tratta di un sistema linguistico strutturalmente semplice ma comunicativamente efficiente, in cui le strutture complesse sono ancora caratterizzate da restrizioni frasali, semantiche e pragmatiche, come l'organizzazione infinita dei verbi (cfr. Klein, 2013: 64); la varietà post-basica, infine, è una varietà di apprendimento che si avvicina alla lingua di arrivo e contiene anche frasi finite. Per la morfologia nominale Chini, Ferraris (2003: 64-69) individuano le seguenti fasi: la fase pragmatica (o fonologica), in cui quasi non si usano articoli determinativi e la variazione morfologica non segue regole riconoscibili; successivamente la fase lessicale, in cui gli apprendenti iniziano a usare gli articoli, prima indeterminativi, poi determinativi e il plurale viene parzialmente marcato, ma comunque non sistematicamente; la fase (proto)morfologica, in cui si sistematizza la morfologia nominale, e infine la fase morfosintattica, caratterizzata da una crescente correttezza morfosintattica e dalla concordanza del genere e del numero con ulteriori elementi (ad esempio, l'accordo dell'aggettivo predicativo o del participio passato e il verbo ausiliare in strutture analitiche).

La TP, invece, è una teoria psicolinguistica dello sviluppo della L2 (Pienemann, 1998, 2005; Pienemann, Lenzing, 2020). La sua ipotesi di base consiste nell'idea che a ogni stadio di sviluppo l'apprendente possa produrre e comprendere solo le strutture della L2 che il suo processore linguistico riesce a elaborare in quel momento. Il fulcro della teoria è rappresentato da una gerarchia di processabilità universale composta da abilità

procedurali, che l'apprendente acquisisce gradualmente. Le abilità procedurali si caratterizzano come segue: (1) nessuna procedura/accesso lessicale, (2) procedura categoriale, (3) procedura sintagmatica, (4) procedura frasale, (5) procedura della proposizione subordinata (S-Bar). L'applicazione di ogni procedura costituisce un prerequisito necessario per la procedura successiva, rispecchiando anche la sequenza implicazionale attivata nella produzione del linguaggio. Di conseguenza, secondo l'ipotesi dell'insegnabilità (Pienemann, 1984, 1998), l'insegnamento è inutile se interessa strutture linguistiche che appartengono a stadi per i quali l'apprendente di una L2 non è ancora pronto dal punto di vista psicolinguistico. Se, invece, si concentra su procedure caratteristiche dello stadio in cui l'apprendente si trova o dello stadio successivo, può essere efficace.

La TP è di particolare interesse per questo articolo poiché è stata applicata in modo sistematico allo sviluppo del sistema morfologico e sintattico dell'italiano, insieme a numerose altre lingue tipologicamente diverse (Di Biase, Bettoni, 2015). Nella Tabella 2 si presenta la gerarchia di processabilità concretizzata per l'italiano L2.

Tabella 2. *Gerarchia di processabilità per l'italiano L2 (adattata da Di Biase, Kawaguchi, 2002; Di Biase, Bettoni, 2015: 121)*

Procedura	Unificazione	Struttura	Esempio
S-Bar	Interfrasale	Congiuntivo nelle frasi subordinate	<i>immagino siano partiti</i>
Frasale	Inter-sintagmatica	TOP-Ogg Clogg AUS V-to Sogg TOP-Ogg Clogg V Sogg Sogg-AUS V-to Sogg-COP Agg predic.	<i>i fichi li ho comprati io</i> <i>i fichi li compro io</i> <i>i bimbi sono partiti</i> <i>i bimbi sono buoni</i>
Sintagmatica	Intra-sintagmatica	Accordo entro il SV (AUSessere-V-to COP-Agg. predic.) ----- Accordo entro il SN (N-Agg. attrib., Determinante-N)	<i>sono usciti</i> <i>sono buoni</i> ----- <i>bambini buoni</i>
Categoriale	Nessuna	Marca di persona sul V Marca di passato sul V Marca di plurale sul N	<i>mangia-mangi</i> <i>mangia-mangiato</i> <i>bambino-bambini</i>
Lemmatica	Nessuna	Singole parole e formule	<i>no lavoro</i> <i>mi chiamo Anne</i>

Seguendo la TP, nello stadio iniziale di sviluppo, lo stadio lemmatico, l'apprendente usa maggioritariamente singole parole o espressioni formulaiche. Proseguendo con lo stadio 2 (stadio della procedura categoriale), inizia ad annotare elementi lessicali distinguendo alcune categorie lessicali (ad esempio nome-verbo) e alcuni tratti grammaticali (ad esempio numero, tempo). Come mostrano gli esempi della Tabella 2, l'apprendente può alternare il lessema nominale *bambino* con *bambini* (forma in *-i* marcata plurale) o alterna il lessema verbale *mangia* con *mangiato* (forma in *-ato* marcata passato). Tuttavia, non c'è ancora nessuno scambio di informazioni tra le parole. Procedendo nello sviluppo verso lo stadio della procedura sintagmatica, diventa possibile processare l'accordo all'interno di un sintagma, tipicamente l'accordo tra determinante o aggettivo attributivo e sostantivo nel sintagma nominale e tra copula e aggettivo predicativo (senza soggetto esplicito) e ausiliare e participio passato nel sintagma verbale. Allo stadio della procedura frasale l'apprendente riesce ad attivare anche l'accordo tra sintagmi diversi,

caratteristicamente tra soggetto e aggettivo predicativo o participio passato nell'uso del passato prossimo⁴. Un altro esempio dello stadio 4 è l'accordo tra oggetto topicalizzato (dislocazione a sinistra del verbo) e pronomi clitici coreferenziali e accordo del participio passato in costruzioni analitiche con ausiliare. Infine, nella fase della procedura della proposizione subordinata, i fenomeni di subordinazione a livello interfrasale possono influenzare la forma morfologica e, in italiano, attivare l'uso del congiuntivo⁵.

La gerarchia di processabilità dell'italiano L2 è stata verificata empiricamente in alcune sperimentazioni didattiche con bambini e adulti (Di Biase, Kawaguchi, 2002; Bettoni, Di Biase, 2005; Di Biase, 2007: 84 s.; Bettoni *et al.*, 2008; Di Biase, Bettoni, 2015: 126 ss.). Tuttavia, gli studi condotti finora per l'italiano non hanno esaminato il contesto della scuola secondaria (superiore). Inoltre, negli studi disponibili sono state individuate singole strutture e non è stata presentata una descrizione completa dell'interlingua degli apprendenti. Il numero di soggetti esaminati era compreso tra un minimo di 2 e un massimo di 6. Lo studio che si presenta in quest'articolo si propone di esaminare gli stadi di apprendimento per un campione più ampio composto da 29 apprendenti dell'italiano LS della scuola superiore austriaca e di presentare una descrizione più completa della loro interlingua rispondendo così a una necessità formulata anche nella didattica dell'italiano in contesti scolastici tedescofoni. Michler, Reimann (2019: 298), ad esempio, nel loro manuale della didattica dell'italiano L2/LS, constatano che finora ci sono stati solo pochi studi relativi all'interlingua degli apprendenti dell'italiano L2/LS e richiedono studi che analizzino produzioni linguistiche libere (come narrazioni basate su uno stimolo) come supplemento a formati di studi chiusi⁶.

Le evidenze fin qui presentate si riferiscono principalmente all'analisi di dati produttivi, ovvero alla descrizione del prodotto della seconda lingua. Gli studi che analizzano la produzione e la comprensione e che si occupano delle loro (possibili) interfacce, invece, risultano ancora scarsi, ma sarebbero necessari per poter integrare le evidenze sullo sviluppo produttivo e ricettivo in modelli comprensivi dell'acquisizione delle L2 (cfr. ad esempio Doughty, Long, 2003; Ellis R., 2008; Ortega, 2009).

Un modello pubblicato recentemente è il modello *Integrated Encoding-Decoding Model of SLA* di Lenzing (2019, 2021). Esso spiega la relazione tra elaborazione linguistica ricettiva e produttiva e presuppone un'area grammaticale utilizzata da entrambe le modalità (*shared grammatical workspace*, cfr. anche Kempen, Olsthoorn, Sprenger, 2012: 348), che si sviluppa sulla base delle ipotesi della TP. Nella TP, Pienemann (1998a) tratta sin dall'inizio le procedure che si riferiscono tanto alla produzione quanto alla comprensione della lingua. Tuttavia, gli studi empirici per convalidare la TP si basano maggiormente su dati di produzione orale spontanea. Solo negli ultimi anni sono stati condotti alcuni studi che mirano a verificare se gli stadi di apprendimento previsti dalla TP siano evidenti anche nella ricezione della lingua. Finora gli studi (Keatinge, Keßler, 2009; Spinner, 2013; Buyl, Housen, 2013, 2015; Buyl, 2015; Lenzing, 2019, 2021; Spinner, Jung, 2019; Buyl, 2019, Håkansson, 2019) hanno recato risultati divergenti (cfr. Buyl, Housen, 2015, 530), che

⁴ Secondo diversi studi psicolinguistici, i tratti grammaticali non vengono copiati dal soggetto al verbo, ma possono essere recuperati direttamente dal livello concettuale (Vigliocco *et al.*, 1995, 1996). Pertanto Di Biase, Kawaguchi (2002) e Di Biase, Bettoni (2015) non caratterizzano la congruenza soggetto-verbo come tipico esempio di unificazione di tratti tra due sintagmi in una lingua pro-drop come l'italiano.

⁵ L'area della subordinazione richiede un'ulteriore elaborazione teorica e uno studio empirico all'interno della TP.

⁶ I corpora raccolti e pubblicati dall'istituto *EURAC Research* rappresentano un'eccezione e offrono la possibilità di analisi dell'interlingua di alunni nel contesto scolastico: LEONIDE, un corpus di testi italiani, tedeschi e inglesi di apprendenti della scuola secondaria di primo grado (Glaznieks *et al.*, 2022) e KOLIPSI (1 e 2) che comprende testi italiani e tedeschi di alunni della scuola secondaria superiore (Glaznieks *et al.* in preparazione). Tuttavia, allo stato attuale, non è disponibile nessun corpus orale di apprendenti della scuola secondaria.

Lenzing (2021, 87) attribuisce almeno in parte ai loro approcci metodologici molto diversi. Keatinge, Keßler (2009), Buyl, Housen (2012) e Lenzing (2021) confermano gli stadi di apprendimento della TP per la ricezione della lingua, mentre Spinner (2013), Buyl (2015), Buyl (2019) e Spinner, Jung (2019) non trovano alcuna prova a riguardo nei loro dati ricettivi. Per l'italiano L2 nessuno studio è ancora stato effettuato. Lo studio di altre lingue, oltre all'inglese, potrebbe fornire risultati interessanti ma anche presentare ulteriori sfide metodologiche.

3. DOMANDE DI RICERCA E IPOTESI

Il presente studio si propone di verificare se i dati di produzione orale spontanea degli studenti di italiano LS riflettano gli stadi di apprendimento postulati dalla TP (DR1). L'oggetto d'interesse non è soltanto convalidare la gerarchia di processabilità per un campione più ampio, ma anche ottenere delle evidenze sullo stadio di apprendimento che gli alunni raggiungono nel secondo anno di studio della lingua in un contesto di insegnamento scolastico specifico, tenendo conto anche dell'input durante le lezioni d'italiano. Una sotto-domanda derivante dalla prima domanda di ricerca è la seguente: i dati di produzione orale spontanea di studenti di italiano LS riflettono l'accordo degli aggettivi attributivi prima dell'acquisizione dell'accordo degli aggettivi predicativi (con soggetto esplicito)?

Infine, la seconda domanda di ricerca prende in considerazione la parte della comprensione: i tempi di reazione degli studenti di italiano LS mostrano effetti di grammaticalità per l'accordo degli aggettivi attributivi e predicativi a seconda del loro stadio di apprendimento (DR2)? Per la seconda domanda di ricerca si possono formulare le seguenti ipotesi.

- IR1: i tempi di reazione degli apprendenti che hanno raggiunto lo stadio “procedura categoriale” non mostrano nessun effetto di grammaticalità (= tempi di reazione più lunghi) in nessuna delle condizioni.
- IR2: i tempi di reazione degli apprendenti che hanno raggiunto lo stadio “procedura sintagmatica” mostrano un effetto di grammaticalità, ma solo per l'accordo dell'aggettivo attributivo.
- IR3: i tempi di reazione degli apprendenti che hanno raggiunto lo stadio “procedura frasale” mostrano un effetto di grammaticalità per entrambe le condizioni.
- IR4: i tempi di reazione dei parlanti italiano L1 del gruppo di controllo mostrano un effetto di grammaticalità per entrambe le condizioni.

4. METODOLOGIA

Per raggiungere l'obiettivo della ricerca si usano due set di dati, un set produttivo e uno ricettivo. La raccolta di dati sulla produzione orale ha due obiettivi principali: 1) identificare lo stadio di sviluppo degli apprendenti secondo la TP, 2) determinare l'acquisizione dell'accordo dell'aggettivo attributivo e predicativo. A tal fine, sono stati utilizzati quattro compiti comunicativi diversi (*task*; Nunan, 1989), che indicano tutti una situazione comunicativa specifica, un obiettivo d'azione e un gruppo *target* o partner d'interazione. Tre di essi erano compiti di produzione orale monologica, mentre uno era un compito d'interazione orale del tipo *spot-the-difference*, svolto in coppia.

Nel primo compito, agli studenti viene chiesto di produrre un messaggio audio. Il tema del compito è quello dei viaggi e dei luoghi (cfr. Consiglio d'Europa, 2001): gli studenti

(1) descrivono una destinazione di vacanza, (2) presentano il tipo di alloggio e (3) raccontano il giorno migliore della vacanza.

Mentre il primo compito si colloca in un dominio privato, il secondo compito è situato in un contesto professionale (Consiglio d'Europa 2001, capitolo 2.1.4). Gli studenti assumono il ruolo di una commessa in un negozio di moda e descrivono gli abiti presentati nelle immagini (descrivi il colore, il materiale, lo stile). Il terzo compito chiede ai partecipanti di descrivere una stanza mostrata in una foto, di immaginare chi vi abita e di descrivere la propria stanza per un possibile scambio scolastico. Il quarto compito, invece, è una versione adattata del compito *spot-the-difference* utilizzato in Di Biase (2007: 237), in cui gli alunni osservano due immagini diverse e vengono invitati a fare delle domande al partner per trovare 20 differenze. Dopo aver pilotato i quattro compiti con un gruppo di studenti comparabili (n=11), all'immagine originale del compito *spot-the-difference* sono stati aggiunti contesti plurali e colori per aumentare la densità dei dati (Pallotti, 2007: 369) e le voci lessicali sono state modificate in base al libro di testo usato nelle lezioni d'italiano per ridurre le sfide lessicali (Schmiderer, 2023: 118).

L'attenzione all'uso descrittivo della lingua nei compiti scelti ha permesso di elicitarle le strutture morfosintattiche che sono di particolare interesse per lo studio, ossia l'accordo attributivo e predicativo, soprattutto con soggetto esplicito, degli aggettivi. Oltre a queste strutture, tutti i compiti mirano a elicitarle la morfologia verbale, come la marca della persona sui verbi finiti e la marca del tempo sui participi, per determinare gli stadi di sviluppo degli apprendenti nel secondo anno di studio della lingua.

I compiti orali sono stati svolti in un'aula della scuola durante gli orari scolastici e sono stati registrati con dispositivi mobili. In totale sono stati ottenuti e analizzati 14 ore e 24 minuti di produzione e interazione orale, per un totale di 26.876 *token*.

Per indagare l'acquisizione dell'accordo degli aggettivi nella comprensione orale è stato utilizzato un esperimento *sentence-matching* (da ora in poi SMT). Nella ricerca della linguistica acquisizionale il SMT è stato applicato per la prima volta a stimoli scritti ed è servito come strumento di misurazione complementare ai cosiddetti compiti *grammatical judgement* (Bley-Vroman, Masterson, 1989). Verhagen (2009) è stata la prima ad adattare il SMT a stimoli orali per rendere il compito più adatto ai principianti e agli apprendenti con scarse capacità di lettura nella lingua studiata (si veda anche Lenzing, 2021). In un compito SMT agli studenti vengono presentate coppie di frasi su uno schermo, separate da una breve pausa. Viene chiesto loro di ascoltare (o leggere) entrambe le frasi e di decidere il più velocemente possibile se le frasi sono identiche o meno, premendo i pulsanti corrispondenti (*identico-matching* vs *diverso-non-matching*) sulla tastiera del computer (Chambers, Forster, 1975; Freedman, Forster, 1985; Pienemann, 1998b; Verhagen, 2011; Lenzing, 2021). Partendo dall'effetto dimostrato nell'elaborazione più veloce di frasi grammaticali rispetto a frasi agrammaticali in studi con parlanti di madrelingua, si usano coppie di frasi grammaticali e agrammaticali nell'esperimento SMT. Nell'elaborazione della L2 si presume che l'effetto si verifichi solo se l'apprendente ha acquisito la rispettiva procedura, necessaria per l'elaborazione della frase.

Il SMT utilizzato nel presente studio si è concentrato sull'accordo aggettivale in italiano, coprendo sia l'accordo attributivo sia quello predicativo con soggetto esplicito. Queste due strutture, seguendo la gerarchia della processabilità per l'italiano proposta da Di Biase, Bettoni (2015), sono delle strutture tipiche della procedura sintagmatica (N-agg attributivo) e di quella frasale (Sogg-COP-agg predicativo).

Il compito è stato svolto utilizzando il software open-source *PsychoPy* (Peirce *et al.*, 2019). Prima dell'inizio del compito vero e proprio, gli studenti hanno potuto leggere le istruzioni sullo schermo e hanno ricevuto quattro *item* di esercitazione per abituarsi al compito. Gli *item* sono stati presentati in quattro liste pseudo-casuali controbilanciate. Nell'esperimento sono stati registrati il tasso di abbinamento corretto e i tempi di

reazione. In totale il compito consisteva in 48 coppie di frasi, 24 elementi sperimentali e 24 elementi distrattori, metà dei quali erano coppie *matching* e metà coppie *non-matching*. Gli *item* sperimentali comprendevano due condizioni, la condizione dell'accordo attributivo e predicativo dell'aggettivo (si veda Tabella 3) in coppie di frasi grammaticali e agrammaticali; il numero di *item* per condizione era di dodici (grammaticali e agrammaticali). Le coppie di frasi agrammaticali si deviavano nell'accordo del numero. Tutti gli *item* sono stati controllati per la frequenza di sostantivi e aggettivi usati e per la lunghezza delle sillabe (si veda la Tabella in allegato). Le pause tra due frasi in una coppia sono state standardizzate (1500 ms, cf. Verhagen, 2009: 94). Le coppie di frasi sono state registrate in un ambiente insonorizzato da una persona di madrelingua italiana e sono state pilotate con un gruppo di studenti comparabili.

Tabella 3. Esempi di coppie di frasi grammaticali e agrammaticale (si vede solo una frase) per le due condizioni (attributivo/predicativo)

Elementi sperimentali (coppie <i>matching</i>)				
grammaticale (gr)/attributivo				
<i>I</i>	<i>fiori</i>	<i>belli</i>		
<i>sono</i>	<i>di Angela e Giuseppe.</i>			
PL.MASK	PL.MASK	PL.MASK		
agrammaticale (agr)/attributivo				
<i>*I</i>	<i>fiori</i>	<i>bello</i>	<i>sono</i>	<i>di Angela e Giuseppe.</i>
PL.MASK	PL.MASK	SG.MASK		
grammaticale (gr)/predicativo				
<i>I</i>	<i>fiori di Angela e Giuseppe</i>		<i>sono</i>	<i>belli.</i>
PL.MASK	PL.MASK			PL.MASK
agrammaticale (agr)/predicativo				
<i>*I</i>	<i>fiori di Angela e Giuseppe</i>		<i>sono</i>	<i>bello.</i>
PL.MASK	PL.MASK			PL.SG.

5. IL CONTESTO DELL'INSEGNAMENTO

I partecipanti al presente studio erano studenti di italiano come seconda lingua straniera, dopo l'inglese, in una scuola secondaria superiore in Austria⁷. Gli studenti erano prevalentemente di genere femminile (96,6%) e di un'età media di 15,6 anni; 22 su 29 parlanti di lingua madre tedesca, 7 parlanti bi- o plurilingui rispettivamente ceceno-tedesco-russo, tedesco-inglese, turco-tedesco, ungherese-serbo-tedesco-inglese (2 studenti) e ungherese-tedesco. Hanno frequentato una scuola secondaria superiore in Austria in cui l'italiano è offerto come lingua straniera. La maggior parte era al secondo anno del corso di italiano. Tuttavia, per 6 studenti si trattava del terzo anno, in quanto ripetenti dell'anno scolastico. Tutti i partecipanti hanno lavorato con la stessa insegnante durante tre lezioni di 50 minuti a settimana, utilizzando il libro di testo *Espresso Ragazzi 1* e *2* (Orlandino, Rizzo, Ziglio, 2017; Orlandino, Balì, Rizzo, 2018).

⁷ Il gruppo di controllo per il SMT era composto da 18 soggetti di madrelingua italiana con un'età media di 30 anni, reclutati all'Università di Innsbruck.

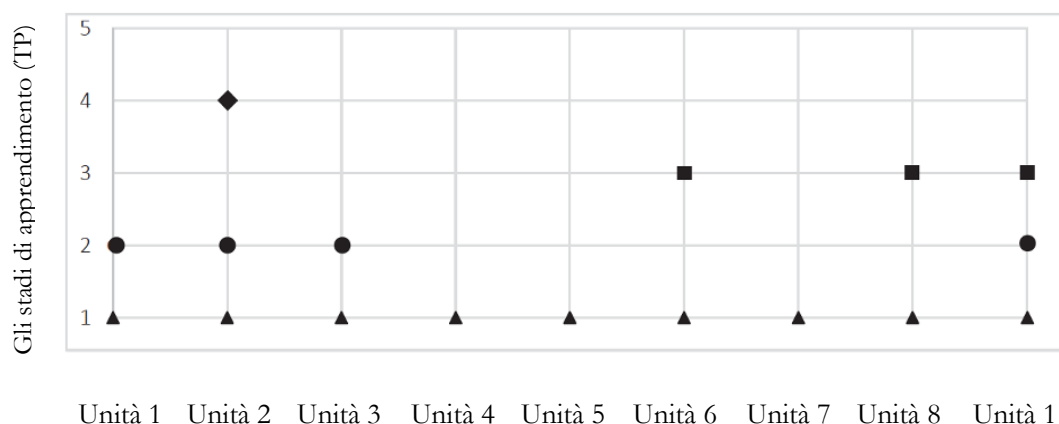
A tutti i partecipanti è stato somministrato un questionario sulla biografia linguistica ed è stato chiesto di firmare un modulo di consenso informato in cui sono state fornite informazioni sulla natura dell'esperimento e sulla durata dello studio, garantendo l'anonimato.

Secondo l'insegnante di italiano degli studenti, l'accordo attributivo e predicativo degli aggettivi è stato trattato in classe esclusivamente sulla base del libro di testo adottato. In seguito, le rispettive unità del libro di testo (Volume 1: Unità 1-8, Volume 2: Unità 1) sono state esaminate per quanto riguarda gli aspetti della marca del plurale e dell'accordo dell'aggettivo attributivo e predicativo. A tal fine, sono stati analizzati gli obiettivi di apprendimento definiti per le singole lezioni nell'indice dei contenuti (cfr. Lenzing, 2006: 186; Zipser, 2012) e l'uso e trattamento delle rispettive strutture nelle unità del libro di testo. È stata fatta una distinzione tra attività comunicative, da un lato, in cui l'uso delle rispettive strutture è probabile ma non necessariamente richiesto, poiché l'attenzione dell'attività si concentra più sul significato che sulla forma, e, dall'altro, esercizi con un focus sulla forma che richiedono l'uso delle rispettive strutture. Inoltre, è stato esaminato l'input fornito nelle unità, ma l'analisi si è limitata alle spiegazioni grammaticali esplicite e non ha preso in considerazione l'input sotto forma di testi scritti, file audio e video.

Come mostra la Tabella 4, la marca del plurale (procedura categoriale, stadio di apprendimento 2 della TP) viene introdotta esplicitamente nell'Unità 1 del libro di testo (Volume 1) e subito dopo, nell'Unità 2, viene presentato l'accordo dell'aggettivo predicativo con soggetto esplicito (procedura frasale, stadio di apprendimento 4). Tuttavia, l'accordo dell'aggettivo attributivo, che si trova allo stadio 3 della gerarchia della TP e che richiede una procedura sintagmatica, viene affrontata solo nell'Unità 6.

Riassumendo, al momento dell'avvio della nostra ricerca, tutti gli studenti dovrebbero aver ricevuto spiegazioni esplicite sull'accordo aggettivale sia attributivo sia predicativo. Tuttavia, va sottolineato che le spiegazioni e gli esercizi sull'accordo di aggettivi predicativi sono stati svolti in un momento in cui la maggior parte degli studenti era all'inizio del proprio processo di acquisizione. Pertanto, seguendo l'ipotesi dell'insegnabilità (vedi § 2) non ci si aspetta che abbiano acquisito le procedure necessarie per elaborare le rispettive strutture (Di Biase, 2002).

Grafico 1. ● *Marca del plurale (stadio 2)* ■ *Accordo attributivo dell'aggettivo nel SN (stadio 3)* ◆ *Soggetto-COP aggettivo predicativo (stadio 4)* nelle Unità 1-8 (primo volume) e 1 (secondo volume) del libro di testo *Espresso Ragazzi 1 e 2* (Orlandino et al., 2017, 2018)



6. ANALISI DEI DATI

I dati di produzione orale sono stati trascritti e annotati. Sono stati definiti criteri generali di esclusione riferiti a echi, ripetizioni di parole o frasi e autocorrezioni (cfr. Pallotti, 2007: 378). Seguendo Di Biase, Bettoni (2015) e Di Biase, Kawaguchi (2002), sono stati individuati i contesti obbligatori per le strutture morfosintattiche dell'italiano. Per ogni struttura morfosintattica sono stati definiti criteri di esclusione specifici, quali parole e strutture prevalentemente utilizzate e insegnate come espressioni formulaiche/*chunks* nel libro di testo o sostantivi e aggettivi invariabili. Successivamente, è stata condotta un'analisi distributiva, seguita dall'applicazione del criterio d'emersione (*emergence criterion*, Pienemann, 1998a) e dalla scala implicazionale.

L'emersione è stata definita come l'uso produttivo di una struttura, l'uso di una struttura in contesti morfologicamente e lessicalmente diversi (Pienemann, 1998a; Di Biase, Kawaguchi, 2002; Roos, 2007; Lenzing, 2013, 2019; si veda la Tabella 4 per un esempio concreto).

Tabella 4. *Analisi distributiva*

N- Aggettivo attributivo	Criteri di esclusione <ul style="list-style-type: none">• Espressioni formulaiche (Lenzing, 2013: 163) usate nel libro di testo: <i>a maniche corte, a maniche lunghe</i>• Aggettivi non variabili: <i>beige, blu, rosa, viola</i> L'uso produttivo (Pienemann 1998a; Di Biase, Kawaguchi, 2002) <ul style="list-style-type: none">• Varietà morfologica Almeno due aggettivi con desinenze di numero e/o genere diverse (ad esempio <i>la borsa gialla, tre pesci gialli</i>) e• Varietà lessicale Almeno due aggettivi e sostantivi diversi (ad esempio <i>la borsa gialla, i capelli neri</i>); la varietà deve andare oltre un aggettivo maschile in <i>-o</i> e un aggettivo maschile/femminile in <i>-e</i>
---	---

In una fase successiva, i risultati della produzione orale sono stati utilizzati per raggruppare gli alunni per l'analisi statistica dei dati ricettivi. In questo modo, il criterio d'emersione è stato indirettamente trasferito ai dati ricettivi. Per l'analisi dei tempi di reazione, sono state escluse le coppie di frasi *non-matching* (distrattori), le coppie non correttamente identificate e i tempi di reazione che erano due deviazioni standard sopra la media (si veda anche Marinis, 2010).

7. PRESENTAZIONE E DISCUSSIONE DEI RISULTATI

Di seguito verranno presentati prima i risultati dei dati di produzione orale e poi quelli dei dati ricettivi. La Tabella 5 riporta il risultato dell'analisi distributiva dei dati di produzione orale per tutti gli apprendenti e tutte le strutture morfosintattiche proposte da Di Biase, Bettoni (2015). In ogni cella viene indicato il totale di contesti in cui viene applicata una rispettiva procedura (ad esempio +3) e il numero di contesti in cui, nonostante sia necessario, non viene utilizzata (ad esempio -1). La Tabella 5 mostra che

gli apprendenti del gruppo producono contesti per caratteristiche morfosintattiche che vanno dalla procedura lessicale a quella S-Bar.

Prima di fornire un'analisi qualitativa dei dati, ovvero l'applicazione del criterio d'emersione, è opportuno presentare le quattro variabili dello stesso:

“/” sta per gli apprendenti che non hanno prodotto contesti per la rispettiva procedura;

“–” si riferisce ad apprendenti che hanno prodotto contesti rilevanti, ma non hanno applicato la rispettiva procedura;

“(+)” contrassegna gli apprendenti che hanno applicato la procedura ma non in sufficienti contesti morfologicamente e lessicalmente diversi;

“+” identifica gli apprendenti che hanno applicato la procedura in modo produttivo secondo la definizione d'emersione (Pienemann, 1998a).

Il risultato di quest'analisi è illustrato nella Tabella 6, che indica che tutti gli apprendenti hanno raggiunto lo stadio 2 della TP (procedura categoriale), soddisfacendo il criterio di emersione. Dieci apprendenti hanno conseguito lo stadio 3 (procedura sintagmatica), ma non hanno ancora realizzato un numero sufficiente di casi di unificazione di tratti grammaticali tra diversi sintagmi. Tuttavia, questo è il caso dei 6 apprendenti che si trovano allo stadio 4 e che utilizzano in modo produttivo gli esempi per la procedura frasale. Come illustrato nella Tabella 7, la scalabilità conferma l'ordine implicazionale previsto per l'acquisizione della morfologia italiana (Di Biase, Bettoni, 2015; Di Biase, Kawaguchi, 2002). L'indice di scalabilità è 1,0, il che indica che la tabella è considerata valida.

La Tabella 6 permette di osservare più da vicino l'acquisizione della procedura sintagmatica e frasale e conferma che – come indicato dalla TP – l'accordo attributivo precede l'accordo predicativo con il soggetto esplicito, ad eccezione di un apprendente (L27) che non ha acquisito l'accordo attributivo ma mostra l'emersione dell'accordo predicativo. Tuttavia, in questo caso la procedura frasale può essere classificata come emersa grazie all'emersione di altre strutture, ad esempio dell'unificazione dei tratti tra determinatore e sostantivo. In base a questi risultati, la DR1 (I dati di produzione orale spontanea degli studenti di italiano LS riflettono gli stadi di apprendimento postulati dalla TP?) e alla sua relativa sotto-domanda (I dati di produzione orale spontanea di studenti di italiano LS riflettono l'accordo degli aggettivi attributivi prima dell'acquisizione dell'accordo degli aggettivi predicativi?) è quindi affermativa.

Gli stadi di apprendimento degli alunni identificati nei dati produttivi sono stati utilizzati per raggrupparli per l'analisi dei tempi di reazione: 13 allievi sono stati identificati come allievi dello stadio 2 (procedura categoriale), che non hanno ancora acquisito la procedura sintagmatica, 10 allievi sono stati classificati come allievi dello stadio 3 in quanto hanno acquisito la procedura sintagmatica ma non quella frasale, e 6 allievi hanno acquisito entrambe le procedure e sono stati identificati come allievi dello stadio 4 (procedura frasale). Come già accennato in precedenza, i dati forniscono anche un approfondimento sullo sviluppo morfologico degli studenti d'italiano al secondo anno della scuola secondaria superiore. Quindi, dopo un anno e mezzo di lezioni di italiano LS tutti gli apprendenti del gruppo (100%, 29 alunni) hanno raggiunto la procedura categoriale, il 55,2% (16 alunni) ha acquisito anche la procedura sintagmatica e il 20,7% (6 alunni) la procedura frasale.

Per poter generalizzare il risultato, sono necessari ulteriori studi che comprendano gruppi più numerosi di soggetti. Ciononostante, uno sguardo agli studi che hanno indagato lo sviluppo morfosintattico di apprendenti in altre lingue, ma sempre in un contesto scolastico e seguendo l'approccio della TP, conferma un livello di sviluppo simile per il secondo anno di apprendimento. Ad esempio la maggior parte degli alunni studiati

da Lenzing (2013) ha raggiunto lo stadio 1 (91,7%) dopo un anno d'insegnamento dell'inglese, dopo due anni d'insegnamento il 79,2% degli alunni era allo stadio 2, il 20,8% era ancora allo stadio 1 e un ulteriore 25% era già allo stadio 3. Tuttavia, è opportuno menzionare che lo studio di Lenzing è stato condotto nella scuola primaria tedesca e quindi non consente un confronto diretto. In uno studio con studenti di spagnolo L2 in una scuola secondaria superiore in Austria, gli alunni hanno raggiunto il livello di sviluppo 3 alla fine del secondo anno di apprendimento, mentre nessun alunno è arrivato al livello 4 (Hinger, 2001: 93 ss.). La panoramica generale del presente studio mostra che il gruppo di studenti analizzato, ovvero una classe scolastica, rappresenta un gruppo estremamente eterogeneo per quanto riguarda gli stadi di apprendimento raggiunti dai singoli studenti. Per esempio, L7 e L18 utilizzano solo una struttura dello stadio 3, mentre L5, L12, L17, L21 utilizzano diverse strutture dello stadio 4 (si veda Tabella 5). Inoltre, nel gruppo si trovano alunni che hanno raggiunto tre diversi stadi di apprendimento.

Per quanto riguarda l'insegnamento, si può assumere che l'accordo dell'aggettivo attributivo e predicativo sia stato trattato nelle lezioni di italiano LS nel primo anno di apprendimento (si veda analisi del libro di testo, capitolo § 4.2). Ciononostante, solo sei studenti (20,7%) hanno effettivamente acquisito entrambe le strutture. Poiché non sono disponibili osservazioni complete delle lezioni per conoscere in dettaglio la qualità dell'input, l'approccio metodologico-didattico e le possibilità di produrre le rispettive strutture durante le lezioni, i dati non permettono di trarre conclusioni definitive sulla relazione tra insegnamento e acquisizione. Alla luce dell'ipotesi dell'insegnabilità illustrata sopra, tuttavia, i risultati, soprattutto per quanto riguarda l'accordo dell'aggettivo predicativo, non sembrano sorprendenti. L'accordo tra soggetto e aggettivo predicativo molto probabilmente è stato trattato solo in un momento in cui la maggior parte degli apprendenti non era ancora pronta per elaborarlo, non trovandosi ancora a uno stadio d'apprendimento adeguato.

Tabella 5. *Analisi distributiva per tutti gli alunni (n = 29)*

		L18	L24	L7	L10	L1	L2	L6	L13	L15	L19	L25	L28	L29	L11	L3	L4	L8	L9	L20	L21	L22	L23	L26	L5	L14	L16	L17	L27	L12	
	Congiuntivo nelle frasi subordinate																														-5
Procedura frasale	TOP-Ogg Clogg AUS V-to Sogg																-1														
	TOP-Ogg Clogg V Sogg																													+2	
	Sogg-AUS V-to		-2				+1		-1		-3	-2	-1			-2	-1				-3	+1	-1	-1	-2	+3		-1	+3	+2	
	Sogg-COP Agg predic.		-4	-3	-1	+22	+5	+5	+10	+4	+4	+1	+2	+5	+10	+8	+9	+8	+6	+3	+8	+4	+8	+2	+9	+19	+17	+11	+9	+10	
Procedura sintagmatica	AUSessere-V-to		+1		-1	-3	+1		+1	-3	-2	+1	-2	-2		-3	-2	-2		-3	-3	+1	+1	+1	+1	+1	-1	-2	+4	+5	
	COP-Agg. predic.		+2		+1	+7		+2		+4	+1	+3		+3	+9	+2	+1	+2	+9	+1	+4	+1	+2	+3	+3	+3	+12	+1	+1	+13	
	N-Agg. attrib.	+6	+9	+8		+10	+9	+5	+9	+5	+7		+4	+7	+5		+19	+29	+9	+15	+8	+10	+18	+2	+37	+19	+25	+19	+8	+37	
	Determinante-N	+4	+4	+1		+1	+1	+1	+9	+10	+4	+8	+1	+5	+12	+10	+10	+1	+17	+8	+7	+6	+7	+9	+12	+7	+20	+12	+12	+24	
Procedura categoriale	Marca di passato sul V	+2	+2				+4		+3		+3	+2	+3	+1	+3	+2	+4	+2	+2	+4	+6	+3	+5	+1	+10	+3	+7	+7	+1	+18	
	Marca di persona sul V	+12	+11	+10	+3	+66	+37	+26	+48	+35	+31	+23	+36	+22	+54	+37	+83	+18	+62	+25	+64	+57	+89	+47	+68	+57	+87	+59	+48	+153	
	Marca di plurale sul N	+14	+6	+7	+7	+24	+25	+15	+30	+20	+12	+6	+21	+25	+24	+10	+52	15	+17	+10	+14	+24	+33	+20	+42	+34	+32	+30	+21	+52	

Tabella 6: *Analisi qualitativa (applicazione del criterio dell'emersione) dello stadio "procedura sintagmatica" e "procedura frasale"*

		L18	L24	L7	L10	L1	L2	L6	L13	L15	L19	L25	L28	L29	L11	L3	L4	L8	L9	L20	L21	L22	L23	L26	L5	L14	L16	L17	L27	L12
Procedura frasale	TOP-Ogg Clogg AUS V-to Sogg	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	-	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
	TOP-Ogg Clogg V Sogg	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	(+)
	Sogg-AUS V-to	/	-	/	/	/	(+)	/	-	/	-	-	-	/	/	-	-	/	/	-	(+)	-	-	-	(+)	/	-	(+)	-	(+)
	Sogg-COP Agg predic.	/	-	-	-	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	+	+	+	+	+	+
Procedura sintagmatica	AUSessere-V-to	/	(+)	/	-	-	(+)	/	(+)	-	(+)	-	-	/	-	-	-	/	-	-	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	-	-	(+)	-	(+)
	COP-Agg. predic.	/	(+)	/	(+)	(+)	-	(+)	/	(+)	(+)	(+)	/	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	+
	N-Agg. attrib.	(+)	(+)	(+)	-	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	-	-	(+)	(+)	-	(+)	+	+	+	(+)	-	+	(+)	+	+	+	+	(+)	+
	Determinante-N	(+)	(+)	(+)	/	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	+	+	+	(+)	+	(+)	+	+	+	+	+	(+)	+	(+)	+	+

Tabella 7: *Panoramica degli stadi di apprendimento raggiunti dagli alunni (n = 29)*

	L18	L24	L7	L10	L1	L2	L6	L13	L15	L19	L25	L28	L29	L11	L3	L4	L8	L9	L20	L21	L22	L23	L26	L5	L14	L16	L17	L27	L12	
P. S-Bar	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	-
P. sintagmatica	/	-	-	-	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	+	+	+	+	+	+	
P. frasale	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
P. categoriale	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
P. lemmatica	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Per rispondere alla DR2 (I tempi di reazione degli studenti di italiano LS mostrano effetti di grammaticalità per l'accordo degli aggettivi attributivi e predicativi a seconda del loro stadio di apprendimento?) È stato adottato un esperimento SMT. Sono state calcolate le medie e le deviazioni standard dei tempi di reazione per i gruppi di apprendenti e per il gruppo di controllo nativo. Il gruppo 1 (G1) rappresenta gli studenti allo stadio 2, il gruppo 2 (G2) comprende gli studenti allo stadio 3 e il gruppo 3 (G3) è costituito dagli studenti allo stadio 4. Le statistiche descrittive rivelano che i tempi di reazione complessivi sono più lunghi per le coppie di frasi agrammaticali rispetto a quelle grammaticali nei tre gruppi di studenti (cfr. Tabella 7). Questo effetto è stato osservato anche nel gruppo di controllo di parlanti di italiano L1 (GN).

Successivamente, sono state calcolate le statistiche inferenziali. Poiché la distribuzione dei tempi di reazione nell'esperimento SMT non è normale, è stato usato il signed-rank test di Wilcoxon per comparare i tempi di reazione sulle coppie di frasi grammaticali e agrammaticali. Per il gruppo di controllo, il signed-rank test di Wilcoxon ha dimostrato che c'è una differenza significativa ($z = -5,222$, $p < 0.001$) tra le medie delle coppie di frasi grammaticali e agrammaticali. Pertanto, i risultati confermano l'ipotesi di base di un'elaborazione più rapida delle frasi grammaticali rispetto a quelle agrammaticali nell'elaborazione della L1. Al contrario, le differenze tra le medie dei tre gruppi di alunni non sono significative (cfr. Tabella 8).

Tabella 8: *Statistica descrittiva e di inferenza per le coppie di frasi grammaticali e agrammaticali (gruppi di apprendenti e gruppo di controllo)*

	G1 (n=13)		G2 (n=10)		G3 (n=6)		GN (n=18)	
	tempi di reazione gr	tempi di reazione agr	tempi di reazione gr	tempi di reazione agr	tempi di reazione gr	tempi di reazione agr	tempi di reazione gr	tempi di reazione agr
Media	0.8847	0.9135	0.8655	0.8839	0.8945	0.9361	0.6477	0.7558
Deviaz. St.	0.3539	0.3231	0.2338	0.2905	0.2953	0.3180	0.2743	0.3605
Wilcoxon	$z = -1.092$ $p = 0.275$		$z = -0.458$ $p = 0.64$		$z = -1.077$ $p = 0.282$		$z = -5.222$ $p < 0.001$	

In un'ulteriore fase sono state calcolate le medie e le deviazioni standard per le due condizioni analizzate, l'accordo dell'aggettivo attributivo e predicativo, sia nelle coppie di frasi grammaticali sia in quelle agrammaticali. Il GN mostra tempi di reazione più lunghi per le coppie di frasi grammaticali rispetto a quelle agrammaticali in entrambe le condizioni (cfr. Tabella 8). Anche in questo caso, il *signed-rank test* di *Wilcoxon* ha confermato che le differenze tra le medie delle coppie di frasi grammaticali e agrammaticali nel GN sono significative (attributivo: $z = -3,285$, $p = 0,001$; predicativo: $z = -4,908$, $p < 0,001$) e l'ipotesi IR4 (i tempi di reazione dei parlanti italiano L1 del gruppo di controllo mostrano un effetto di grammaticalità per entrambe le condizioni) può essere confermata.

Per quanto riguarda il G1, i risultati mostrano che le medie dei tempi di reazione sono più lunghe per le coppie di frasi agrammaticali rispetto a quelle grammaticali sia nella condizione attributiva sia in quella predicativa (cfr. Tabella 8). Tuttavia, il *signed-rank test* di *Wilcoxon* indica che le differenze non sono significative per nessuna delle due condizioni (attributiva: $z = -1,075$, $p = 0,282$; predicativa: $z = -0,360$, $p = 0,719$). L'ipotesi IR1 (i tempi di reazione degli apprendenti che hanno solo raggiunto lo stadio "procedura

categoriale” non mostrano nessun effetto di grammaticalità in nessuna delle condizioni) è anche confermata.

Nel G2 i tempi di reazione medi sono più lunghi per le coppie di frasi agrammaticali che per quelle grammaticali nella condizione attributiva. Nella condizione predicativa, le medie delle frasi agrammaticali sono leggermente più brevi di quelle delle coppie grammaticali (cfr. Tabella 9). Tuttavia, le differenze non sono significative per nessuna delle due condizioni (attributiva: $z = 1,022$, $p = 0,307$; predicativa: $z = 0,268$, $p = 0,789$). Sulla base di questi risultati l'ipotesi IR2 (i tempi di reazione degli apprendenti che hanno raggiunto lo stadio “procedura sintagmatica” mostrano un effetto di grammaticalità, ma solo per l'accordo dell'aggettivo attributivo) non può essere verificata.

Nel gruppo di studenti più avanzati (G3), i tempi di reazione medi per le condizioni di accordo predicativo sono più lunghi per le coppie di frasi agrammaticali (media/SD grammaticale 0,7632/0,2639 vs agrammaticale 0,9603/0,3208). Il *signed-rank test* di *Wilcoxon* conferma che la differenza è significativa ($z = -3,518$, $p < 0.001$). Al contrario, nella condizione attributiva, i tempi di reazione medi per le coppie di frasi grammaticali sono più lunghi di quelli per le coppie di frasi agrammaticali (media/sd gr 1,0089/0,2762 vs agr 0,9118/0,3190). La differenza non è significativa ($z = -1,526$, $p = 0,127$). Di conseguenza, l'ipotesi IR3 (i tempi di reazione degli apprendenti che hanno raggiunto lo stadio “procedura frasale” mostrano un effetto di grammaticalità per entrambe le condizioni) può essere accettata solo in parte.

Tabella 9: *Statistica descrittiva e inferenziale per l'accordo degli aggettivi attributivi e predicativi per i gruppi di apprendenti e il gruppo di controllo*

gruppo	G1 (n=13)				G2 (n=10)			
	tempi di reazione attrib.		tempi di reazione predic.		tempi di reazione attrib.		tempi di reazione predic.	
gr/ agr	gr	agr	gr	agr	gr	agr	gr	agr
media	0.8797	0.9301	0.8897	0.8959	0.8609	0.9001	0.8701	0.8676
deviaz. st.	0.3813	0.3555	0.3268	0.2864	0.2178	0.2755	0.2511	0.3068
<i>Wilcoxon</i>	$z = -1.075$ $p = 0.282$		$z = -0.360$ $p = 0.719$		$z = -1.022$ $p = 0.307$		$z = -0.268$ $p = 0.789$	

gruppo	G3 (n=6)				GN (n=18)			
	tempi di reazione attrib.		tempi di reazione predic.		tempi di reazione attrib.		tempi di reazione predic.	
gr/ agr	gr	agr	gr	agr	gr	agr	gr	agr
media	1.0089	0.9118	0.7632	0.9603	0.6192	0.7278	0.6760	0.7842
deviaz. st.	0.2762	0.3190	0.2639	0.3208	0.2764	0.3967	0.2707	0.3195
<i>Wilcoxon</i>	$z = 1.526$ $p = 0.127$		$z = -3.518$ $p < 0.001$		$z = -3.285$ $p = 0.001$		$z = -4.908$ $p < 0.001$	

Sulla base di questi risultati, si può constatare che il G3 si comporta in modo simile al gruppo di controllo di madrelingua, ovvero mostra tempi di reazione più lunghi davanti alle violazioni dell'accordo del numero negli aggettivi predicativi. Tuttavia, questo non vale per l'accordo degli aggettivi attributivi, il che, sulla base dei dati produttivi, dovrebbe essere il caso. Mentre dalle produzioni orali degli alunni del G3 emerge l'uso produttivo dell'accordo sia attributivo sia predicativo, i tempi di reazione mostrano una sensibilità

grammaticale solo alle violazioni del numero nell'accordo predicativo, ma non nell'accordo attributivo.

Anche per il G2, come per il G3, i dati della produzione orale confermano l'emersione della procedura sintagmatica nell'accordo aggettivale attributivo. Nei tempi di reazione dell'esperimento SMT, invece, non si vede nessuna sensibilità grammaticale né per gli aggettivi attributivi agrammaticali né per quelli predicativi.

Neanche i risultati del G1 mostrano effetti di grammaticalità, il che, tuttavia, è coerente con lo stadio (stadio 2) in cui si trovano gli alunni e nel quale non è previsto che processino sintatticamente né l'accordo attributivo né quello predicativo. Di conseguenza, la DR2 (I tempi di reazione degli studenti di italiano LS mostrano effetti di grammaticalità per l'accordo degli aggettivi attributivi e predicativi a seconda del loro stadio di apprendimento?) è solo parzialmente confermata. Di seguito saranno presentate possibili spiegazioni per la deviazione dalle ipotesi.

Innanzitutto, sulla base del modello *Integrated Encoding-Decoding Model of SLA* di Lenzing (2021) si può confermare che nella comprensione o decodifica ci sono due vie di elaborazione, quella sintattica e quella semantica. All'inizio dell'apprendimento gli studenti usano la via semantica. In base ai risultati, questo vale anche per gli studenti del gruppo 2, che applicano già la procedura sintagmatica nella produzione, ma non riescono ad usarla nell'esperimento SMT e sembrano invece ricorrere a una sorta di elaborazione superficiale o *shallow processing* (Clahsen, Felser 2006, 2018). Per il gruppo 2 in particolare, un'ulteriore spiegazione potrebbe risiedere nell'insufficienza delle risorse di elaborazione di questo gruppo (meno avanzato) in compiti impegnativi come l'esperimento SMT orale. Keating (2010: 116), in un contesto simile, sottolinea per l'acquisizione dell'accordo di genere: «[...] even if L2 learners possess the requisite knowledge of gender, they may display insensitivity to gender violations because they lack the processing resources necessary to execute the Agree relation, particularly in demanding on-line tasks (a processing deficit).»

Anche Benati e Lee (2008: 56) riassumono diverse difficoltà di elaborazione dell'accordo del genere che possono essere rilevanti per il presente studio. Con riferimento al modello di *Input Processing* elaborato da VanPatten (1996, 2020), menzionano innanzitutto l'elaborazione di tratti ridondanti, come è il caso del genere e del numero nell'accordo di aggettivi attributivi e predicativi, che vengono elaborati dopo quelli non ridondanti o che non vengono elaborati affatto. Inoltre, Benati e Lee (2008: 56) citano anche gli aspetti fonetici come ulteriore spiegazione delle difficoltà di elaborazione nel caso dell'accordo di genere: il morfema flessivo responsabile dell'accordo si trova in una sillaba non marcata ed è quindi percettivamente non saliente, cosa che è stata identificata come un fattore importante nell'acquisizione dei morfemi da N. Ellis (2007), ad esempio, e discussa da Di Biase (2015) come un ulteriore fattore da includere nella gerarchia della TP, soprattutto per le lingue morfologicamente ricche come l'italiano.

I punti sopra elencati riguardano principalmente i gruppi di apprendenti 1 e 2; per quanto concerne il gruppo più avanzato (gruppo 3), è interessante che mostri effetti di grammaticalità statisticamente significativi, anche se solo per la condizione predicativa. Nella condizione attributiva, che non ha mostrato differenze significative nei tempi di reazione tra coppie grammaticali e agrammaticali, la posizione dell'aggettivo nella frase nominale potrebbe rappresentare un'ulteriore difficoltà di elaborazione (cfr. Benati, Lee, 2008: 56). In una tipica frase nominale con un aggettivo attributivo, l'aggettivo si trova in posizione finale ed è – nell'ordine di occorrenza – la terza parola con la marca del genere e numero in serie. Al contrario, l'aggettivo predicativo, pur essendo anch'esso postnominale, è il primo elemento della frase verbale a marcare sia genere che numero. Benati e Lee concludono: «This position [nella posizione finale di una frase nominale nel

caso degli aggettivi attributivi] would make the adjective marking even less likely to be processed than if it were, for example, in initial position».

Infine, sulla base dei risultati qui discussi, è improbabile che le procedure nella produzione e ricezione del parlato si comportino in modo completamente indipendente l'una dall'altra e che i risultati possano essere spiegati da carenze della gerarchia della processabilità secondo la TP, soprattutto perché quest'ultima è stata chiaramente confermata per la produzione orale. È più probabile che i meccanismi di elaborazione nella produzione e nella ricezione del parlato siano simili, ma che siano parzialmente mascherati da fattori inerenti alla comprensione (cfr. Spinner, 2013: 732). Va anche detto che il numero di item nell'esperimento SMT era limitato, così come il numero di soggetti esaminati, soprattutto nel gruppo di studenti più avanzato (gruppo 3), e quindi i risultati devono essere interpretati con cautela. Tuttavia, forniscono indicazioni e tendenze sull'elaborazione morfosintattica dell'accordo degli aggettivi attributivi e predicativi nell'italiano LS. Per comprendere ancora meglio l'elaborazione morfosintattica degli apprendenti sia all'inizio sia in una fase più avanzata dell'acquisizione saranno necessari anche disegni di studio più completi. Oltre all'esperimento SMT, ad esempio, si potrebbe aggiungere un compito in cui l'elaborazione del numero e del genere dell'aggettivo è essenziale per la comprensione della frase, come nel caso dell'uso dell'aggettivo predicativo in frasi con soggetto nullo (*è bello* vs *è bella* / *sono belli* vs *sono belle*). Una combinazione di più compiti, come nel progetto di studio di Lenzing (2019, 2021) per la voce passiva, potrebbe fornire approfondimenti ancora più ampi, tenendo conto dei fattori inerenti alla comprensione.

8. CONCLUSIONI

Con il presente studio si è voluto indagare se lo sviluppo della morfosintassi produttiva e ricettiva di alunni d'italiano LS nel secondo anno di apprendimento segua gli stessi stadi di sviluppo postulati dalla TP. Gli alunni frequentavano una scuola secondaria superiore in Austria e avevano in media 15,6 anni. Per identificare gli stadi di sviluppo e per esaminare l'accordo degli aggettivi attributivi e predicativi con soggetto esplicito nella produzione orale spontanea, sono stati usati quattro compiti comunicativi. Il corpus orale trasversale che ne è risultato comprende 14 ore e 24 minuti e 26.876 *tokens* da un totale di 29 studenti. Gli stessi studenti hanno partecipato a un esperimento *Auditory Sentence Matching Task (SMT)*, che ha misurato i tempi di reazione a coppie di frasi grammaticali e agrammaticali presentate oralmente e a loro volta assegnate alle due condizioni dell'accordo degli aggettivi attributivi e predicativi.

Un'analisi distributiva così come la successiva applicazione del criterio dell'emersione e la scala implicazionale (indice di scalabilità = 1,0) hanno confermato gli stadi di apprendimento postulati da Di Biase, Bettoni (2015) per la produzione orale. Pertanto, la gerarchia per l'italiano L2/LS può essere dimostrata su una base empirica più ampia e confermata per gli apprendenti adolescenti in un contesto scolastico.

Sulla base dei dati produttivi, gli apprendenti sono stati raggruppati in tre gruppi.

L'analisi statistica dei tempi di reazione per le coppie di frasi grammaticali rispetto a quelle agrammaticali dell'esperimento SMT è stata condotta per i tre gruppi di studenti e per il gruppo di controllo di parlanti dell'italiano L1 (n = 18). L'ipotesi di base dell'esperimento, secondo cui i parlanti L1 mostrano tempi di reazione significativamente più lunghi per le coppie di frasi agrammaticali rispetto a quelle grammaticali, è stata confermata per il gruppo di controllo sia per l'accordo degli aggettivi attributivi sia per gli aggettivi predicativi. Nei gruppi di apprendenti, solo il gruppo più avanzato, il gruppo 3,

ha mostrato un effetto di grammaticalità (= differenza significativa) per le coppie di frasi con accordo predicativo, ma non per l'accordo attributivo, anche se questi hanno applicato le rispettive procedure (procedura sintagmatica e frasale) nella produzione orale.

Per spiegare i risultati, nel § 7 sono stati discussi vari punti e, in futuro, saranno necessari disegni di studio ancora più completi. Tuttavia, si può affermare che il presente lavoro fornisce un contributo importante allo studio dell'interlingua produttiva degli apprendenti dell'italiano LS al quale è stata aggiunta anche l'interlingua ricettiva. La didattica dell'italiano LS, che finora ha spesso trasferito le evidenze dalla ricerca acquisizionale L2 all'apprendimento delle lingue straniere nei contesti della scuola superiore, può così integrare risultati di ricerca che provengono direttamente da lì.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C. (2001), *Banca dati di Italiano L2. Progetto di Pavia*, CD-Rom. Università di Pavia, Dipartimento di Linguistica, Pavia.
- Andorno C. (2017), "Descrivere il prodotto: come è fatta la lingua di chi impara una seconda lingua" in Andorno C., Valentini A., Grassi R. (a cura di), *Verso un'altra lingua. Capire l'acquisizione di L2*, UTET, Torino, pp. 35-88.
- Andorno C., Bernini G. (2003), "Premesse teoriche e metodologiche", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma, pp. 27-36.
- Banfi E., Bernini G. (2003), "Il verbo", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma, pp. 70-115.
- Benati A. G., Lee J. F. (2008), *Grammar Acquisition and Processing Instruction. Secondary and Cumulative Effects*, Multilingual Matters, Bristol.
- Bernini G., Spreafico L., Valentini A. (a cura di) (2008), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*, Guerra, Perugia.
- Berruto G. (2001), "L'emergenza della connessione interproposizionale nell'italiano di immigrati. Un'analisi di superficie", in *Romanische Forschungen*, 113, pp. 1-37.
- Bettoni C., Di Biase B. (2005), "Sviluppo obbligato e progresso morfosintattico: un caso di Processabilità in italiano L2", in *ITALS: Didattica e linguistica dell'italiano come lingua straniera*, 3, 7, pp. 27-48.
- Bettoni C., Di Biase B., Ferraris S. (2008), "Sviluppo sintattico e sviluppo morfologico: ipotesi di corrispondenze nella Processabilità dell'italiano L2", in Bernini G., Spreafico L., Valentini A. (a cura di), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue*, Perugia, Guerra, pp. 355-382.
- Bley-Vroman R., Masterson D. (1989), "Reaction time as a supplement to grammaticality judgements in the investigation of second language learners' competence", in *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 8, 2, pp. 207-237.
- Buyl A. (2015), "Studying Receptive Grammar Acquisition within a PT Framework. A Methodological Exploration", in Baten K., Buyl A., Lochman K., Van Herreweghe M. (eds.), *Theoretical and Methodological Development in Processability Theory*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 139-167.
- Buyl A. (2019), "Is morpho-syntactic decoding governed by Processability Theory?", in Lenzing A., Nicholas H., Roos J. (2019) (eds.), *Widening Contexts for Processability Theory. Theories and Issues*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 73-104.

- Buyl A., Housen A. (2013), "Testing the applicability of PT to receptive grammar knowledge in early immersion education. Theoretical considerations, methodological challenges and some empirical results", in Flyman Mattsson A., Norrby C. (eds.), *Language acquisition and use in multilingual contexts. Theory and Practice*, Travaux de l'Institut de linguistique de Lund, Lund, pp. 13-27.
- Buyl A., Housen A. (2015), "Developmental stages in receptive grammar acquisition: A Processability Theory account", in *Second Language Research*, 31, 4, pp. 523-550.
- Chambers S. M., Forster K. I. (1975), "Evidence for lexical access in a simultaneous matching task", in *Memory & Cognition*, 3, 5, pp. 549-559.
- Chini M. (1995), *Genere grammaticale e acquisizione. Aspetti della morfologia nominale in italiano L2*, FrancoAngeli, Milano.
- Chini M. (2009), "Educazione linguistica e bisogni degli alunni (stranieri)", in *Italiano LinguaDue*, 1, 1, pp. 185-202:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/439>.
- Chini M. (a cura di) (2015), *Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici*, FrancoAngeli, Milano.
- Chini M. (2016), "Elementi utili per una didattica dell'italiano L2 alla luce della ricerca acquisizionale", in *Italiano Lingua Due*, 2, pp. 1-18:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8172>.
- Chini M., Ferraris S. (2003), "Morfologia del nome", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma, pp. 37-69.
- Clahsen H., Felser C. (2006), "Continuity and shallow structures in language processing". *Applied Psycholinguistics*, 27, 1, pp. 107-126:
<https://doi.org/10.1017/S0142716406060206>.
- Clahsen H., Felser C. (2018), "Some notes on the Shallow Structure Hypothesis", *Studies in Second Language Acquisition*, 40, 3, pp. 693-706:
<https://doi.org/10.1017/S0272263117000250>.
- Consiglio d'Europa (2001), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Langenscheidt, Berlin. Versione tedesca:
<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm>.
- Di Biase B. (1998), *Processability Theory and the acquisition of Italian L2*. Paper delivered at the European Science Foundation Conference: The Structure of Learner Language, Acquafredda di Maratea, Italy, September 26-October 1, 1998.
- Di Biase B. (2002), "Focusing strategies in second language development: a classroom-based study of Italian L2 in primary school", in Di Biase B. (a cura di), *Developing a second language, acquisition, processing and pedagogy of Arabic, Chinese, English, Italian, Japanese, Swedish*, Language Australia, Melbourne.
- Di Biase B. (2007), *A Processability Approach to the Acquisition of Italian as a Second Language: Theory and Applications*. Tesi di dottorato, Australian National University, Canberra.
- Di Biase B. (2008), "Focus-on-form and development in L2 learning", in Keßler J.-U. (ed.), *Processability approaches to second language development and second language learning*, Cambridge Scholar Publishing, Newcastle, 197-219.
- Di Biase B. (2015), *From formula to form variation: prosodic bootstrapping of morphology in Italian L2* (unpublished paper).
- Di Biase B., Bettoni C. (2015), "The development of Italian as a second language", in Bettoni C., Di Biase B. (eds.), *Grammatical Development in Second Languages: Exploring the Boundaries of Processability Theory*, EUROSLA Monographs Series, 3, pp. 117-148.
- Di Biase B., Kawaguchi S. (2002), "Exploring the typological plausibility of Processability Theory: Language development in Italian second language and Japanese second language", in *Second Language Research*, 18, 3, pp. 274-302.

- Doughty C. J., Long M. H. (eds.) (2003), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell, Oxford.
- Ellis N. (2002), “Frequency Effects in Language Processing: A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition“, in *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 2, pp. 143-188:
DOI: <https://doi.org/10.1017/S0272263102002024>.
- Ellis R. (2008²), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford:
- Freedman S. E., Forster K. I. (1985), “The psychological status of overgenerated sentences”, in *Cognition*, 19, pp. 101-131.
- Fulcher G. (2003), *Testing second language speaking*, Longman-Pearson, London.
- Giacalone Ramat A. (a cura di) (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Giacalone Ramat A., Chini M., Andorno C. (2013), “Italiano come L2”, in Iannaccaro G. (a cura di), *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)*, Bulzoni, Roma, pp. 149-205.
- Glaznieks A., Frey J.-C., Nicolas L., Abel A., Vettori C. (in preparazione), *The Kolipsi Corpus Family. A collection of Italian and German L2 learner texts from secondary school pupils*.
- Glaznieks A., Frey J.-C., Stopfner M., Zanasi L., Nicolas L. (2022), “LEONIDE: A longitudinal trilingual corpus of young learners of Italian, German and English”, in *International Journal of Learner Corpus Research*, 8, 1, pp. 97-120:
<https://doi.org/10.1075/ijlcr.21004.gla>.
- Håkansson G. (2019), “How much English do children know before they are exposed to instruction? Applying Processability Theory to receptive grammar”, in Arntzen R., Håkansson G., Hjelde A, Kessler J-U. (eds.), *Teachability and Learnability across Languages*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 27-49.
- Hinger B. (2001), *Intensiv versus extensiv. Der Faktor Zeitverteilung im schulischen Fremdspracherwerb am Beispiel des Spanischen*, Zentrum für Schulentwicklung, Graz:
https://www.uibk.ac.at/imof/dissertation_hinger.pdf.
- Keating G. D. (2010), “The effects of linear distance and working memory on the processing of gender agreement in Spanish”, in VanPatten B., Jegerski J. (eds.), *Research in Second Language Processing and Parsing*, John Benjamins, Amsterdam, Philadelphia, pp. 113-134.
- Keatinge D., Keßler J.-U. (2009), “The Acquisition of the passive voice in English as a foreign language: Production and perception”, in Keatinge D., Keßler J.-U. (eds.), *Research in second language acquisition: Empirical evidence across languages*, Cambridge Scholars, Newcastle, pp. 41-68.
- Kempen G., Olsthoorn N., Sprenger S. (2012), “Grammatical workspace sharing during language production and language comprehension: Evidence from grammatical multitasking”, in *Language and Cognitive Processes*, 27, pp. 345-380.
- Keßler J. (2006), “Englischerwerb im Anfangsunterricht der Primar- und Sekundarstufe: Plädoyer für ein empirisch fundiertes Übergangsprofil”, in Pienemann M., Keßler J.-U., Roos E. (eds.), *Englischerwerb in der Grundschule*, UTB, Stuttgart, pp. 159-184.
- Klein W. (2013), “Basic variety”, in Robinson P. (ed.), *The Routledge encyclopedia of second language acquisition*, Routledge, New York, pp. 64-65.
- Klein W., Perdue C. (1997), “The Basic Variety”, in *Second Language Research*, 13, 4, pp. 301-347.
- Lenzing A. (2006), “Lehrwerke für den frühen Fremdsprachenunterricht: Eine sprachwissenschaftliche Analyse”, in Pienemann M., Roos E., Keßler J.-U. (eds.), *Englischerwerb in der Grundschule*, Schöningh-UTB, Paderborn, pp. 185-196.

- Lenzing A. (2013), *The Development of the Grammatical System in Early Second Language Acquisition: The Multiple Constraints Hypothesis*, Benjamins, Amsterdam.
- Lenzing A. (2019), "Towards an integrated model of grammatical encoding and decoding in SLA", in Lenzing A., Nicholas H., Roos J. (eds.), *Widening Contexts for Processability Theory. Theories and Issues*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 13-48.
- Lenzing A. (2021), *The Production-Comprehension Interface in Second Language Acquisition. An Integrated Encoding-Decoding Model*, Bloomsbury, London.
- Marinis Th. (2010), "Using on-line processing methods in language acquisition research", in Blom E., Unsworth Sh. (eds.), *Experimental Methods in Language Acquisition Research*, Benjamins, Amsterdam, pp. 139-162.
- Michler Ch., Reimann D. (2019), *Fachdidaktik Italienisch. Eine Einführung*, Narr, Tübingen.
- Nunan D. (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Orlandino E., Bali M., Rizzo G. (2018), *Espresso ragazzi. Ein Italienischkurs. Lehr- und Arbeitsbuch, 2*, Hueber, München.
- Orlandino E., Rizzo G., Ziglio L. (2017), *Espresso ragazzi. Ein Italienischkurs. Lehr- und Arbeitsbuch, 1*, Hueber, München.
- Ortega L. (2009), *Understanding Second Language Acquisition*, Hodder, London.
- Pallotti G. (2007), "An operational definition of the emergence criterion", in *Applied Linguistics*, 28, pp. 361-382.
- Peirce J. W., Gray J. R., Simpson S., MacAskill M. R., Höchenberger R., Sogo H., Kastman E., Lindeløv J. (2019), "PsychoPy2: experiments in behavior made easy", in *Behavior Research Methods*, 51, pp. 95-203.
- Perdue C. (1996), "Pre-basic varieties: the first stages of second language acquisition", in *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 55, pp. 135-150.
- Pienemann M. (1984), "Psychological constraints on the teachability of language", in *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 2, pp. 186-214.
- Pienemann M. (1998a), *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*, John Benjamins, Amsterdam.
- Pienemann M. (1998b), "Second language acquisition: the procedural skill hypothesis", in *Studia Anglica Posnaniensia: international review of English Studies*, 3, pp. 317-332.
- Pienemann M. (ed.) (2005), *Cross-linguistic aspects of Processability Theory*, John Benjamins, Amsterdam.
- Roos J. (2007), *Spracherwerb und Sprachproduktion. Lernziele und Lernergebnisse im Englischunterricht der Grundschule*, Narr, Tübingen.
- Rosi F. (2009), *Learning aspect in Italian L2. Corpus annotation, acquisitional patterns, and connectionist modelling*, FrancoAngeli, Milano.
- Schmiderer K. (2023), *Produktiver und rezeptiver Grammatikerverb im schulischen Italienischunterricht. Eine Lernaltersanalyse*, Narr Verlag, Tübingen.
- Spinner P. (2013), "Language Production and Reception: A Processability Theory Study", in *Language Learning*, 63, 4, pp. 704-739.
- Spinner P., Jung S. (2017), "Production and Comprehension in Processability Theory. A Self-Paced Reading Study", in *Studies in Second Language Acquisition*, 40, 2, pp. 1-24.
- Spinner P., Jung S. (2019), "Productive and receptive processes in PT", in Lenzing A., Nicholas H., Roos J. (eds.), *Widening Contexts for Processability Theory. Theories and Issues*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 49-72.
- VanPatten B. (2020³), "Input Processing in Adult SLA", in VanPatten B., Keating G. D., Wulff St. (eds.), *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*, Routledge, New York, pp. 105-127.

- Verhagen J. (2009), *Finiteness in Dutch as a Second Language*. Tesi di Dottorato. Free University Amsterdam, Amsterdam.
- Verhagen J. (2011), “Verb placement in second language acquisition: Experimental evidence for the different behavior of auxiliary and lexical verbs”, in *Applied Psycholinguistics*, 32, pp. 821-858.
- Vigliocco G., Butterworth B., Garrett M. F. (1996), “Subject-verb agreement in Spanish and English: Differences in the role of conceptual constraints”, in *Cognition*, 61, pp. 261-298.
- Vigliocco G., Butterworth B., Semenza C. (1995), “Constructing subject-verb agreement in speech: The role of semantic and morphological factors”, in *Journal of Memory and Language*, 34, 2, pp. 186-215.
- Zipser K. (2012), “Processability Theory and Pedagogical Progression in an Italian Textbook”, in *Linguistica Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete*, LII, 1, pp. 55-68.

LO SVILUPPO DEI MARCATORI DISCORSIVI NELLE INTERLINGUE DI APPRENDENTI CECHI E SLOVACCHI DI ITALIANO COME LINGUA NON MATERNA

Kristýna Lorenzová¹

1. INTRODUZIONE

Osserviamo le sei frasi che seguono:

- (1a) *Senti* la nuova canzone di Vasco!
- (1b) *Poslouchej*, nová píseň od Vasca!
- (1c) *Počúvaj*, nová pieseň od Vasca!

- (2a) *Senti*, perché non pensi prima di parlare?
- (2b) *Poslyš*, proč se nejprve nezamyslíš než něco řekneš?
- (2c) *Počuj*, prečo nerozmýšľaš skôr, ako začneš hovoriť?

Ogni parlante di italiano (es. 1a e 2a, da Molinelli, 2014: 196), ceco (es. 1b e 2b) e slovacco² (es. 1c e 2c) è in grado di notare, anche se solo a un livello elementare, la diversa *nuance* tra i due gruppi di esempi sopra riportati. La parola iniziale di ogni coppia (1a, 2a; 1b, 2b; 1c, 2c) è identica dal punto di vista formale, ma diversa dal punto di vista funzionale. Nello specifico, in un'ottica pragmatica, distinguiamo un significato proposizionale negli esempi del gruppo (a), che mantengono il loro significato letterale di 'percepire attraverso l'udito', e un valore procedurale nel gruppo (b), che permette soprattutto di interpretare l'interazione tra il parlante e il suo interlocutore, oltre alla struttura del messaggio trasmesso (Molinelli, 2014: 196). Questa seconda funzione è quella che caratterizza i *marcatori discorsivi* (d'ora in poi MD).

Sebbene possano sembrare a prima vista semplici *fillers* nella conversazione, i MD sono in realtà strumenti molto importanti sia in lingua materna sia in lingua seconda in quanto giocano un ruolo cruciale nella organizzazione del testo e nell'interazione (Borreguero, Thörle, 2016). Essi aiutano a definire il tono, l'obiettivo e il significato generale del discorso, contribuendo a «costruire la cornice di riferimento in cui il discorso si realizza» (Mascherpa, 2016: 137)³.

¹ Università Masaryk di Brno.

² Ceco e slovacco, lingue affini benché non identiche, non saranno in questa ricerca analizzate separatamente.

³ Esiste una gamma di termini diversi per indicare i MD, cui contribuiscono la mancanza di una definizione univoca e il fatto che «non esiste corrispondenza nei gruppi di elementi che i vari studiosi includono nella classe» (Bazzanella, 2001b: 42). Si considerino ad esempio, al di là dell'italiano, i termini inglesi *pragmatic connectives* (Van Dijk, 1979), *discourse particles* (Schourup 1983), *discourse markers* e *pragmatic markers* o le etichette tedesche: *modalpartikeln* (Weydt, 1983), *partikeln* (Hoelkher, 1991), quelle francesi come *mots charnières* (Delbecque, 1983), *marqueurs* (Roulet *et al.*, 1985), *marqueurs discursifs* (Paillard, 2011), spagnole *marcadores interaccionales* (Obregon Munoz, 1985), *conectores* (Pons Borderia, 1998; Ferrer, Pons, 2001) e *marcadores del*

Obiettivo del contributo qui presentato è quello di osservare lo sviluppo dei MD nelle interlingue di apprendenti cechi e slovacchi di italiano come lingua non materna, focalizzando l'attenzione su quelli che espletano funzioni metadiscorsive. I dati sono stati raccolti nelle classi di italiano LS del Dipartimento di Lingue e letterature romanze dell'Università Masaryk di Brno, tra il dicembre del 2022 e il gennaio del 2023. Sono state adottate due tecniche di raccolta, cioè il *focus group* e le conversazioni semiguideate. I dati ottenuti sono stati analizzati impiegando un approccio fondamentalmente onomasiologico. Più in dettaglio, la ricerca è stata guidata dalle seguenti domande: 1) Quanti e quali MD svolgono funzione metadiscorsiva all'interno del corpus? 2) Ci sono differenze di frequenza secondo il metodo di elicitazione dei dati? 3) Ci sono differenze di frequenza secondo il livello degli apprendenti? 4) Ci sono differenze di frequenza secondo il grado e il tipo di immersione (in particolare, un soggiorno in Italia)?

Il lavoro è organizzato come segue: nel paragrafo 2 verranno delineate alcune questioni teoriche relative, in particolare, alla definizione dei MD e verrà presentata la tassonomia funzionale scelta per lo studio. Seguirà, in 3, la descrizione della metodologia utilizzata per la costruzione del corpus. Alla luce dei dati ottenuti, verranno, nel paragrafo 4, analizzate le funzioni metadiscorsive dei MD rilevati. Infine, in 5 si proporranno alcune osservazioni conclusive e possibili prospettive della ricerca.

2. PRESUPPOSTI TEORICI

L'interesse per i MD in ambito italiano si sviluppa all'inizio degli anni Novanta grazie agli studi di Carla Bazzanella, che ne propone una definizione a tutt'oggi valida e molto citata:

I segnali discorsivi sono quegli elementi che, svuotandosi in parte del loro significato originario, assumono dei valori aggiuntivi che servono a sottolineare la strutturazione del discorso, a connettere elementi frasali, interfrasali, extrafrasali e a esplicitare la collocazione dell'enunciato in una dimensione interpersonale, sottolineando la struttura interattiva della conversazione (Bazzanella, 2001: 225).

Bazzanella (2001) descrive le caratteristiche formali dei MD, tra cui l'eterogeneità categoriale, la polifunzionalità, la mobilità posizionale, la sensibilità contestuale, ecc., e propone una loro classificazione funzionale articolata in tre macrocategorie, *interazionale*, *metatestuale* e *cognitiva*, a loro volta articolate in diverse microfunzioni. Vari studi adottano questa tripartizione e, tra questi, quelli di Borreguero (2009; 2015), Borreguero *et al.* (2017), Borreguero, Ferroni (2020), incentrati sull'acquisizione dei MD in apprendenti ispanofoni di italiano L2 e in apprendenti italofofoni di spagnolo L2; questi studi costituiscono il modello di riferimento per il lavoro qui presentato.

discurso (Martin Zorraquino, Portolés, 1999; Borreguero, 2015) o ceche *diskurzivní markery* (Hoffmanová *et al.*, 2019).

Quanto alla lingua italiana, si nota una certa preferenza per il termine *segnali discorsivi* (Bazzanella, 2001; Manili, 2001; Andorno, 2007; Borreguero, 2009; Jafrancesco, 2015; Chini, 2016). Più di recente, compare *segnali* o *marcatori funzionali*, inteso come iperonimo di «segnali discorsivi» (orientati al testo), «segnali pragmatici» (orientati agli interlocutori) e «segnali contestuali» (orientati al contesto interazionale)» (Molinelli, 2017: 121). La denominazione *marcatori discorsivi* impiegata in questo lavoro è quella utilizzata da Borreguero (2015; Borreguero *et al.*, 2017); cfr. anche Stame (1994), Dovetto, Senza Peluso (2009), Giuliano, Russo (2014), Di Stefano (2019) *inter al.*, che rappresentano il principale punto di riferimento teorico per l'analisi proposta.

In particolare, si adotterà qui lo schema funzionale proposto in López, Borreguero (2010) e rivisto in Borreguero *et al.* (2017), che è riportato nella Tabella 1:

Tabella 3. *Tassonomia di funzioni discorsive dei MD di Borreguero et al. (2017, adattato)*

MACROFUNZIONI DISCORSIVE	TIPI DI FUNZIONI	ALCUNE SOTTOFUNZIONI
Interazionale → asse dell'alterità	Controllo (parlante)	Presa/ mantenimento/ cessione di turno
		Richiesta di attenzione, richiesta di attenzione, richiesta di conferma
		Mitigazione, intensificazione
	Contatto (ascoltatore)	Funzione fatica, espressione di emozioni e atteggiamenti
	Reazione (alternanza di turni)	Risposta collaborativa, risposta reattiva, richiesta di spiegazioni
Metadiscorsiva → asse testuale	Organizzazione dell'informazione	Ordinazione di informazioni, delimitazione degli argomenti discorsivi (cambiamento di un <i>topic</i> , digressione, recupero, riassunto), concentrazione, aggiunta di un commento sull'argomento stabilito
	Formulazione linguistica	<i>Online planning</i> , riformulazione
Cognitiva → asse semantica	Logico-argomentativa	Co-orientamento argomentativo (ad es. aggiunta, conseguenza, finalità)
	Inferenziale	Anti-orientamento argomentativo (ad es. opposizione, contrasto, mitigazione della rilevanza di alcune informazioni)
	Modale dell'enunciazione	Coinvolgimento o distanziamento dal contenuto dell'enunciato
		Modalità epistemica/doxastica
		Indicazione della fonte dell'informazione (evidenzialità)

La Tabella 1 mostra una distinzione tra tre macrofunzioni dei MD: *interazionale*, *metadiscorsiva* e *cognitiva*, a loro volta articolate in diversi tipi di funzioni che raggruppano esempi di varie sotto-funzioni. Nel primo caso, *la macrofunzione interazionale* riunisce tutte le funzioni riguardanti il rapporto tra il parlante e l'interlocutore e viene suddivisa a sua volta in tre categorie principali, cioè a) funzioni svolte dal parlante che prende il turno (dette anche funzioni di controllo della conversazione), ad esempio *la presa*, *il mantenimento* e *la cessione di turno*; b) funzioni assunte dall'ascoltatore che non ha l'intenzione di prendere la parola, ma che esprime le proprie emozioni indipendentemente da ciò che il parlante dice; c) funzioni assunte dall'ascoltatore che intende prendere la parola e reagisce a quanto detto, dimostrando accordo (producendo, cioè, una *risposta collaborativa*) o disaccordo (*risposta reattiva*) o chiedendo spiegazioni (*richiesta di spiegazioni*). Nel secondo caso, come si

vedrà meglio più avanti, la *macrofunzione metadiscorsiva* raggruppa tutte le funzioni relative alla produzione del testo e può essere suddivisa in due gruppi principali: a) funzioni relative all'organizzazione delle informazioni, come ad esempio *il cambiamento di topic, la chiusura e l'apertura delle interazioni, la ripresa degli argomenti* ecc.; b) funzioni relative alla formulazione linguistica del testo, che comprende tutte le strategie per mantenere la parola mentre si è in difficoltà nel pianificare un enunciato. Queste ultime sono, in effetti, strettamente legate all'*online planning* nella comunicazione orale, ma includono anche la funzione di riformulazione. Nel terzo caso, la funzione *cognitiva* riunisce tutte le funzioni che in qualche misura influiscono sul contenuto semantico veicolato dall'enunciato. Essa si articola in due gruppi: il primo è quello delle *funzioni connettive*, che collegano i contenuti semantici degli enunciati e creano tra loro relazioni logiche o argomentative (relazioni coorientate come l'addizione, la finalità ecc. e relazioni antiorientate come l'opposizione, il contrasto ecc⁴); il secondo è quello delle *funzioni legate alla trasmissione di valori modali*, come ad esempio la modalità epistemica e doxastica o l'evidenzialità (Borreguero *et al.*, 2017: 20-22).

3. L'ORGANIZZAZIONE DELLA RICERCA: STRUMENTI E METODOLOGIA

3.1. Raccolta dei dati

La raccolta dei dati, di carattere trasversale, è avvenuta tra dicembre 2022 e gennaio 2023, presso il Dipartimento di Lingue e Letterature romanze dell'Università Masaryk di Brno⁵.

I partecipanti sono stati selezionati secondo criteri di omogeneità in base all'anno di studio e, quindi, al livello di competenza⁶. A questo scopo, sono state consultate le risposte date ai questionari sociolinguistici somministrati all'inizio di ogni anno accademico a coloro che si iscrivono al corso di laurea triennale di Lingua e Letteratura italiana, in modo da avere un quadro il più dettagliato possibile di ogni apprendente, che includa i dati anagrafici, il percorso di studi, le competenze linguistiche, il grado di esposizione all'italiano al di fuori del contesto universitario, i soggiorni in Italia e gli ausili didattici a cui ricorre.

Il campione risultante è costituito da 12 apprendenti: 9 cecofoni e 3 slovaccofoni⁷, di cui 2 maschi e 10 femmine, di una fascia d'età compresa tra i 20 anni e i 27 anni.

⁴ In Borreguero *et al.* (2017: 21-22), si distingue ulteriormente in base a ciò che viene "collegato", cioè, quando un MD stabilisce una relazione connettiva tra due enunciati si parla di connessione, ma «when the relationship is established between a linguistic component (utterance or segment of utterance) and implicit information that the listener/reader must infer from the co-text or context, we are then talking about inferential connection».

⁵ La raccolta è avvenuta nelle aule studio, dunque in un luogo certamente legato alla vita universitario, ma non direttamente alle attività didattiche, così da distinguere, almeno in qualche misura, la raccolta dei dati dal contesto della didattica formale e indurre un parlato spontaneo o semispontaneo.

⁶ I tre anni della laurea triennale portano gli studenti a raggiungere altrettanti livelli del QCER (2002); in particolare, il livello d'uscita del primo anno è A1-A2, del secondo B1-B2, del terzo anno B2-C1.

⁷ Il fatto di avere apprendenti con L1 molto vicine ci permette di considerare tale gruppo come omoge-neo. Infatti, la prossimità delle lingue fa sì che anche nel contesto universitario gli studenti slovaccofoni si servano della propria lingua madre.

Oltre agli studenti, hanno partecipato alla raccolta dei dati due tirocinanti di madrelingua italiana⁸ e una ricercatrice di madrelingua ceca (chi scrive), responsabile della conduzione delle conversazioni asimmetriche.

Il numero dei partecipanti alla raccolta e il livello di competenza linguistica degli studenti sono riportati nella Tabella 2.

Tabella 4. *Partecipanti alla raccolta dati*

Raccolta dati	Partecipanti				
	Nativi Italiani	Ricercatrice	Apprendenti cechi		Apprendenti slovacchi
			B1-B2	B2-C1	B1-B2
FG1	2	1	5	3	
IN1					
FG2	1	1	1		3
IN2					

Come mostra la Tabella 2, 6 studenti (sui 9 in totale del secondo anno del corso di laurea triennale) ha una competenza in italiano pari al livello intermedio (B1-B2), mentre 3 (gli studenti del terzo anno) possiedono il livello intermedio-avanzato (B2-C1).

Il corpus consta di circa 5 ore di conversazione ottenute con due diverse modalità di raccolta:

- conversazioni (semi-)guidate* (IN) dalla ricercatrice, svolte sulla piattaforma Zoom sul tema delle feste natalizie; si tratta di 12 incontri individuali, ciascuno della durata di circa dieci minuti. Ogni apprendente ha partecipato sia all'intervista sia alla discussione di gruppo (una delle condizioni era di assistere a entrambi gli incontri per garantire l'omogeneità del corpus e la comparabilità dei dati). Va sottolineato che, in entrambi i casi, non erano presenti docenti del corso di laurea.
- focus group*⁹ (FG), cioè gruppi di discussione, in presenza, che hanno coinvolto studenti e nativi italiani, nonché la ricercatrice stessa in funzione di osservatrice; si è trattato di due incontri sul tema "Italiano e altre lingue in viaggio: Erasmus e oltre", ciascuno della durata di un'ora circa.

I focus group rappresentano, in ambito acquisizionale e, in particolare, nel panorama dell'italiano L2, una modalità di raccolta dati nuova¹⁰ e, sulla base dei risultati, efficace.

⁸ Il corso di laurea ospita di consueto studenti di scambio Erasmus, che svolgono tra l'altro percorsi di tirocinio di didattica dell'italiano.

⁹ Un focus group (*intervista focalizzata, intervista focalizzata di gruppo, intervista di gruppo*) è un metodo di ricerca qualitativa che coinvolge un gruppo di persone (omogeneo) che discutono e condividono le proprie opinioni, idee, percezioni su un determinato argomento (Migliorini, Rania, 2001: 83).

¹⁰ Nella maggior parte degli studi sui MD (Borreguero *et al.*, 2017; Di Stefano, 2019 *inter al.*), i ricercatori raccolgono i dati di interlingua tramite il *roleplay*, descritto da Di Stefano (2019: 96) come «tecnica che stimola la produzione orale creando così un parlato "elicitato" che può essere definito "semi-spontaneo" permettendo ai parlanti di distrarsi dal reale scopo della registrazione per calarsi in situazioni date dal ricercatore». In altri casi (cfr. Jafrancesco, 2015, 2018; Mascherpa, 2016 e gli altri), vengono invece privilegiate conversazioni bidirezionali fra studente universitario di italiano L2 e docente-ricercatore, ovvero un'interazione asimmetrica. Secondo Jafrancesco (2018: 3), che riprende per questo aspetto Orletti (2000), si tratta di «interazioni comunicative in cui non si realizza fra gli interagenti una parità di diritti e doveri

Essa avvicina gli studenti alla spontaneità, permettendo loro di discutere sia con persone madrelingua sia tra loro e, soprattutto se i gruppi non sono troppo ampi e, permettono anche agli apprendenti più timidi di comunicare e di non farsi eclissare da quanti sono più estroversi (Krueger, Casey, 2014: 198).

Tutti gli incontri sono stati videoregistrati (le due sessioni di focus group tramite una camera *Olympus pen E-PL8* e il programma *WavePad*, le dodici interviste via Zoom). Una volta conclusa la fase di registrazione audiovisiva, è stata effettuata la trascrizione manuale dei dati ispirata alle convenzioni dell'Analisi Conversazionale di Jefferson (1984), con alcune modifiche proposte da Paternostro (2007), Di Stefano (2019) e Mocchiato (2020), che restituisce ortograficamente le unità linguistiche e al tempo stesso dà conto di fenomeni tipicamente associati allo *speech act*, come pause, autocorrezioni, cambiamenti del progetto lessicale o morfosintattico ecc. I dati sono stati, infine, anonimizzati e sono stati oscurati attraverso notazioni speciali i dati sensibili che potrebbero rivelare l'identità degli informanti. Per una sintesi delle scelte metodologiche appena descritte si rimanda alla Tabella 3.

Tabella 5. *Scelte metodologiche per il corpus*

Corpus	
Partecipanti	– 12 apprendenti di madrelingua ceca e slovacca iscritti al corso di laurea triennale dell'Università Masaryk: secondo/terzo anno – 2 nativi italiani – 1 ricercatrice di madrelingua ceca
Livello	– livello intermedio (B1-B2), livello intermedio-avanzato (B2-C1)
Dove	– aule studio Università Masaryk
Quando	– anno accademico 2022/2023
Modalità di raccolta	– focus group (in presenza) – conversazioni semiguide (sulla piattaforma Zoom)
Tipo di Registrazione	– registrazioni audiovisive, 5 ore (Olympus pen E-PL8, Wavepad)
Trascrizione dati	– Analisi conversazionale (Jefferson 1984)

3.2. Opzioni metodologiche

Per analizzare i dati ottenuti, si è scelto di adottare un approccio onomasiologico (o *function-to-form*; cfr. Giacalone Ramat, 1992: 302, 2003: 20), in virtù del quale, «instead of focusing on the single lexical units, their presence and functions in the interlanguage, the focus is on which discursive functions are carried out by learners, what strategies they resort to in each case, when they use DMs and which ones they use for which functions» (Borreguero *et al.*, 2017: 51). Ciò permette anche di far emergere fenomeni di *code-switching*

comunicativi, ma i partecipanti si differenziano per un accesso diseguale ai poteri di gestione dell'interazione».

o casi di MD che realizzano funzioni diverse da quelle della *lingua target*, cioè tratti tipici dell'interlingua di apprendenti che non padroneggiano ancora l'italiano a un livello avanzato.

Si è deciso, in questa sede, di focalizzare l'attenzione su una sola macrofunzione: quella metadiscorsiva, che non è stata sufficientemente indagata nella letteratura di riferimento, come sottolineato in Borreguero *et al.* (2017: 23). Verranno distinte le due fasi della raccolta dei dati, cioè *focus group* e conversazioni, e i livelli B1-B2 e B2-C1, per verificare se ci siano differenze nella frequenza dell'uso dei MD¹¹. Un altro aspetto che verrà preso in considerazione è se esista o meno una differenza tra gli apprendenti che hanno soggiornato in Italia per un certo periodo (ad es., per una mobilità Erasmus o per un tirocinio) e quelli che vi sono stati solo per una breve vacanza o mai.

Le domande di ricerca che stanno alla base di quest'analisi e alle quali cercheremo di rispondere sono le seguenti:

1. Quanti e quali marcatori discorsivi svolgono funzione metadiscorsiva all'interno del corpus?
2. Ci sono differenze di frequenza in base al metodo di elicitazione dei dati?
3. Ci sono differenze di frequenza in base al livello degli apprendenti?
4. Ci sono differenze di frequenza secondo il grado e il tipo di immersione (in particolare, un soggiorno in Italia)?

Il punto di partenza per l'analisi delle funzioni metadiscorsive è, come si è detto nel paragrafo 1, la tassonomia proposta da Borreguero *et al.* (2017), che è stata ampliata con l'aggiunta di alcune altre sotto-funzioni, emerse da altre ricerche, in particolar modo Bazzanella (2001) e Jafrancesco (2015, 2018). La Tabella 4 sintetizza la classificazione di Borreguero *et al.* (2017) e gli adattamenti apportati, evidenziati con il colore azzurro¹².

Tabella 6. *Funzioni metadiscorsive (adattata da Borreguero et al., 2017; Bazzanella, 2001; Jafrancesco, 2015, 2018)*

Macrofunzione	Funzioni	Sottofunzioni
Funzioni metadiscorsive	Organizzazione dell'informazione	apertura/chiusura della interazione, introduzione/cambiamento di un topic chiusura di un topic
	Formulazione linguistica	online planning + indicare una incertezza, + indicare una autoconferma riformulazione + indicare una parafrasi + indicare una correzione + indicare una esemplificazione + approssimazione

¹¹ Ancora prima di analizzare i dati va sottolineato il fatto che si è pienamente consapevoli di non poter fornire un confronto completo e pertinente dei due livelli di competenza, a causa della disparità del numero di apprendenti di livello avanzato, pari a 3, contro la quantità di apprendenti di livello intermedio, pari a 9. Tuttavia, si cercherà di analizzare i dati da una prospettiva più generale, concentrandosi più sui MD che appaiono complessivamente, nonché sulla loro frequenza nei due tipi di raccolta dati, anche per poter capire la loro efficacia o meno per eventuali studi futuri. Resta comunque il carattere preliminare del lavoro, che verrà approfondito nel prossimo futuro.

¹² La classificazione originale di Borreguero *et al.* (2017) comprende anche la sotto-funzione di *marcatura di digressione*, che, tuttavia, è esclusa nel corpus seguente in quanto non ne è stata verificata alcuna occorrenza.

La Tabella 4 articola la macrofunzione metadiscorsiva in due funzioni fondamentali. La prima, *organizzazione dell'informazione*, riguarda la struttura interna del testo. In particolare, il parlante/lo scrivente indica l'ordine con cui decide di presentare le informazioni nel discorso, e lo stesso vale per i cambiamenti nei temi/argomenti trattati o, addirittura, quando decide di chiudere l'intero discorso. La seconda riguarda la *formulazione linguistica*, che, nel caso del discorso spontaneo, è impossibile pianificare in anticipo o modificare una volta che è stato prodotto. Essa si articola a sua volta nelle sottofunzioni di *online planning* (consistente nel guadagnare tempo mentre si sta pensando a che cosa dire, così da non interrompere il discorso), di *reformulazione* (reformulare ciò che si è appena detto o per renderlo più comprensibile all'ascoltatore o per apportare una semplice correzione, una conclusione o riassunto) e di *approssimazione* (intesa qui come un uso strategico della lingua, tramite cui gli apprendenti scelgono un'espressione poco precisa o attenuata o che suggerisce valori non prototipici, pur avendo a disposizione un'alternativa più accurata (Ghezzi 2013; Masini *et al.* 2023). La sottofunzione di *online planning* è stata, inoltre, suddivisa in due nuovi sottogruppi da Jafrancesco (2015), cioè *indicare un'incertezza* e *indicare un'autoconferma*, che hanno in effetti riscontro nel corpus. Analogamente è avvenuto con la *reformulazione*, raggruppata in tre categorie da Bazzanella (2001) a seconda della classificazione funzionale, ovvero nelle funzioni di *indicare una parafrasi*, *indicare una correzione* e *indicare una esemplificazione*.

4. RISULTATI E DISCUSSIONE

Riprendendo le domande di ricerca formulate all'inizio dell'articolo, si proverà adesso ad avanzare delle risposte basate sull'analisi dei dati a disposizione, sintetizzati nella Tabella 5:

Tabella 7. Numero totale dei tokens delle funzioni metadiscorsive, nei focus group e nelle conversazioni e secondo il livello

	FG		IN		N°	%
	Livello B1-B2	Livello B2-C1	Livello B1-B2	Livello B2-C1		
Apertura dell'interazione	1	1	1	1	4	1,13
Chiusura dell'interazione			3	1	4	1,13
Introdurre/cambiare un topic	11	12	7	5	35	9,89
Chiusura di un topic	18	11	34	22	85	24,01
Indicare una incertezza	8	1	33	10	52	14,69
Indicare una autoconferma	28	4	58	3	93	26,27
Indicare una parafrasi	1	1	3	2	7	1,98
	6	0	19	0	25	7,06

Indicare una correzione						
Indicare una esemplificazione	14	5	7	8	34	9,60
Approssimazione	3	4	2	6	15	4,24
Totale	90	39	167	58	354	100
	= 129		= 225			

1. Quanti e quali MD svolgono funzione metadiscorsiva all'interno del corpus?

La Tabella 5 riporta il numero assoluto di tokens (N°) e la percentuale (%) di ogni sottofunzione metadiscorsiva. Sia il numero sia la percentuale sono calcolati sull'intero corpus.

Per quanto riguarda le singole sottofunzioni, quella di *indicare un'autoconferma* mostra il numero più elevato di occorrenze (93 pari al 26, 27%). Si può avanzare l'ipotesi che la maggiore frequenza di questa funzione sia dovuta alla necessità, urgente soprattutto negli apprendenti di livello non troppo avanzato, di assicurarsi che il messaggio sia stato trasmesso e compreso correttamente; in effetti, questa funzione si osserva quasi esclusivamente per i parlanti di livello B1-B2 (86 occorrenze contro 7 del livello B2-C1). A titolo d'esempio, si riporta un frammento di conversazione in cui il MD *sì*¹³ serve a valutare l'accuratezza di ciò che è stato affermato in precedenza (come in 11, in cui lavora a livello anaforico) oppure quello che sta per essere affermato (come in 12, in cui lavora a livello cataforico):

(11) 10SB: ma: / ma: / mmh: / nel mio regione // mmh: ovest di Slovacchia /
sì / ovest di Slovacchia mmh: / è molto tipico mangiare | di
mangiare questo e anche è tipico per russini [10SBIN]

(12) INT: dipende / quindi cosa hai indossato per esempio / °hai
messo°

02CB: mmh: io ho indossato i pantaloni e mmh: / sì una maglietta
[02CBIN]

Viceversa, le due microfunzioni meno impiegate sono quelle di *aprire e chiudere l'interazione*, entrambe con sole 4 occorrenze (1,13%), il che è giustificato dal fatto che nei focus group la discussione è stata conclusa dai moderatori e nelle interviste gli apprendenti sono stati registrati solo dopo i saluti iniziali.

Come esempio della funzione di *apertura dell'interazione*, si osservi in (13) una delle risposte date da una studentessa cieca alla domanda "come hai passato il Natale?". Subito dopo una *pausa piena* (*mmh:*), che si trova proprio all'inizio dell'enunciato, compare l'interiezione *okay*, che, piuttosto che confermare che si è d'accordo su un determinato aspetto, aiuta a iniziare il discorso, oltre che a prendere tempo:

(13) INT: e: cominciamo con Natale / come hai passato il Natale che cosa hai
fatto raccontami un po'

04CB: mmh: **okay** io (04CB si schiarisce la voce) io ho passato le Natale
con la (04CB si schiarisce la voce) scusi con la mia famiglia mmh: a
la casa sì mmh: / penso che il tempo sono stato molto bello perché

¹³ A volte occorre la forma combinata *e sì*. Si tratta dell'unico MD che espleta tale funzione nel corpus.

mmh: noi /// noi abbiamo potuto mmh: / essere insieme / mmh:
sì *já nevím co mám dál říkat/ pardon* [04CBCIN]^o

Sempre in (13), è interessante osservare la parte in cui l'apprendente ricorre all'uso della lingua madre, a causa di un'esplicita mancanza di fluidità, parafrasabile come “non so che dire altro, scusi”.

Esempi di altre funzioni sono in (14), in cui osserviamo il MD *quindi* tra quelli più frequenti, che espleta la funzione di *chiusura di un blocco informativo* e che rappresenta un uso sistematico ma idiosincratico dell'apprendente.

- (14) MOD2: peccato che non è estate perché se no / però ci puoi andare lo stesso a Montello c'è una bellissima spiaggia / anche d'inverno
- 12SB: io sarò lì fino a giulio luglio **quindi**
- MOD2: potrei andare a farti un bagno
- RIC: e hai già trovato casa?
- 12SB: sì sì sì / io abito vicino all'università / **quindi** [12SBFG]

In (15), viene esemplificata una delle funzioni più rappresentate all'interno del corpus, ovvero quella di *segnalare l'incertezza*. Si nota qui un problema di fluidità da parte di un apprendente; il MD utilizzato è *non so*:

- (15) INT: ci sta / dobbiamo / sì / bene okey per es+ | perfetto e: un'altra domanda come ti vesti / per il Natale / preferisci stare comoda o invece elegante
- 07CC: io voglio / mmh: stare comoda ma anche un po' più formale / perciò / per esempio io indosso forse questo perché è comodo è / un / un semplice | è semplice e mmh: sembra più formale per me / ma durante la cena io indosso qualcosa più / formale / forse anche una gonna o **non so** e durante quando abbiamo mmh: un tempo libero e guardiamo un tivù o **non so** io indosso qualcosa che è più comodo per esempio mmh: **non so** adesso / per esempio mmh: / le / adesso non è importante adesso non | ho dimenticato il | la parola **non so** ((07CC ride)) [07CCIN]

Tuttavia, il MD *non so*, nella maggioranza dei casi, si trova combinato con il complemento oggetto diretto¹⁴, che è ancora integrato nella sua struttura sintattica, mentre nel caso di *non so* tale struttura si è persa e l'espressione si è pragmaticalizzata come MD (Borreguero, 2023).

Di seguito, viene proposto l'esempio (16), in cui l'apprendente in un unico periodo interrompe il flusso del discorso tre volte per via della mancanza di lessico specifico relativo ai piatti tipici natalizi. In tutti e tre casi *non so* regge ancora il complemento oggetto.

- (16) INT: perfetto i libri / li stai leggendo in italiano / mi piace / questo buona pratica / perfetto e sì a Natale si mangia molto no / cosa mangiate voi per esempio a cena e durante tutto il giorno
- 11SB: durante il giorno mmh: / non mangiamo / mangiamo a mmh: // mangiamo mmh: solo durante la cena e: // mangiamo mmh: la // **non so come si dice in italiano** ma ci sono i dolci / i / mmh:

¹⁴ Nello specifico, nel livello B1-B2, compaiono le espressioni *non so come *express/expressare, non so come si, non so come si chiama, non so come si dice o non lo so, non lo so come si dice, *non lo so nome*, mentre *non so adesso la parola, non so come si dice e non so come* rappresentano le uniche varianti presenti nel livello B2-C1.

carni / pollo / anche / la // minestrone / **non lo so come si dice**
/ e // i // **non lo so nome**_ma i biscitti con il miele [11SBIN]

Interessante è il caso in (17), in cui l'apprendente ricorre all'uso della lingua madre (cioè il fenomeno di code-switching) nella situazione in cui gli manca un termine italiano per nominare il regalo preferito tra quelli ricevuti. Il parlante utilizza la stessa espressione che si è appena vista nel caso in (16), ma è in ceco, ovvero *to nevím jak se řekne*, “non lo so come si dice”.

- (17) INT: sì la parola festeggiare con con famiglia con la famiglia è sempre bello stare tutti insieme / hai ragione / okey tornando ancora ai regali qual è il regalo più bello e il regalo più brutto che hai ricevuto se c'è qualche
- 04CB: penso che mmh: io non ho ricevuto / niente che mi sembra che mi sembra brutto mmh: mi è piaciuto tutti i regali ma il mio regalo preferito è probabilmente // ***to nevím jak se řekne** takže si něco vymyslím / **to taky nevím jak se řekne** / můžu si jenom vygooglit slovíčko abych byla plynulá anebo jak se řekne sluchátka?*[04CBIN]

2. Ci sono differenze di frequenza secondo il metodo di elicitazione dei dati?

Alla seconda domanda di ricerca, riguardante il valore dei due metodi di raccolta dati, rispondono le colonne relative ai tokens nei focus group (FG) e nelle conversazioni (CO) della Tabella 5.

Il controllo dei dati permette di osservare un numero maggiore nelle interviste, cioè 225 contro 129 nei focus group, il che dipende dalla natura stessa dei due metodi di raccolta. Anzitutto, le interviste obbligano gli apprendenti a rispondere a ogni domanda posta dall'intervistatore, mentre i focus group danno loro l'opportunità di intervenire quando lo desiderano¹⁵. Le interviste sono costituite da domande chiare, nel senso che si basano sulle esperienze di ogni informante, mentre alcune di quelle dei focus group fanno piuttosto riflettere e propongono delle idee. Nelle interviste gli apprendenti vengono trattati in modo individuale, mentre nei focus group collettivamente. Tuttavia, i dati qui proposti indicano delle linee di tendenza molto generali, che vanno confermate da studi su campioni più estesi e su categorie specifiche di MD. Di fatto, è da considerare che alcuni MD (p. es. MD con la funzione di indicare un'incertezza) ricorrono più di frequente nelle interlingue di livelli meno elevati.

Sono solo due le funzioni per cui il numero dei MD risulta più frequente nei focus group, ovvero *introdurre o cambiare il topic discorsivo* o *indicare una esemplificazione*. Nel primo caso, ciò si spiega con il fatto che i focus group danno uno spazio più ampio a idee e risposte varie, ed è quindi più probabile che anche gli argomenti cambino. Nel secondo caso, si può avanzare l'ipotesi che il tema dei focus group, incentrato sui viaggi all'estero, spinga gli apprendenti a raccontare le esperienze vissute, fornendo gli esempi dai diversi viaggi.

3. Ci sono differenze di frequenza secondo il livello degli apprendenti?

¹⁵ Questo sembra essere cruciale, poiché se uno studente è timido e non gli viene posta una domanda diretta, può non rispondere, soprattutto se vi sono barriere linguistiche (ciò che caratterizza anche i nostri informanti, per lo più quelli di livello B1-B2).

La Tabella 5 mostra che il numero totale di tokens per il livello B1-B2 equivale a 257, mentre quello per il livello B2-C1 è pari a 97: meno della metà. In alcune funzioni, le occorrenze dei MD prevalgono in larga misura nel livello B1-B2, per esempio *indicare un'incertezza*, *indicare una autoconferma* e *indicare una correzione*; quest'ultima funzione non è associata ad alcun MD negli informanti di livello B2-C1.

D'altro canto, troviamo nel livello B2-C1 la funzione di *approssimazione*, con il MD *tipo*¹⁶ utilizzato quasi esclusivamente da apprendenti di livello B2-C1. Nell'esempio (18), il parlante sta descrivendo che cosa indossa a Natale. L'ultimo capo d'abbigliamento che viene elencato sono i pantaloni di colore scuro che alla vista sembrano possedere le stesse caratteristiche dei jeans; detto in poche parole “sono i pantaloni scuri tipo jeans”.

(18) 09CC: io / mmh: mi piace combinare mmh: la+ mmh: | mi piace combinare / stare comodo e / sportivo-elegante / sono cose / abbigliamento questo abbigliamento che ho per esempio ora / con i colori / molto / vivi appariscenti / io porto solo a casa / se vado / se vado fuori / sono vestito quasi sempre di nero o di altri colori scuri quindi mmh: / ho mmh: una maglietta / maglietta nera poi una felpa / sempre nera e poi pantaloni / dei pantaloni scuri **tipo** jeans / perché mmh: / sono / non sono formalisi+ formalissimi però sono eleganti almeno / e sono comodi [09CCIN]

Tra gli altri MD approssimativi vanno citati *come* e *non so* per il livello intermedio e *diciamo* e *non so* per quello avanzato. Tra le altre differenze tra i MD impiegati dai due livelli, si cita qui a titolo esemplificativo la funzione di *chiusura di un topic discorsivo*, realizzata nel livello B2-C1 da *e niente*, *e basta sì*, *quindi niente*, che sono assenti, d'altra parte, nel livello B1-B2, in cui prevalgono invece *sì*, *sì è tutto*, e *tutto questo*.

4. Ci sono differenze di frequenza secondo il grado e il tipo di immersione (in particolare, un soggiorno in Italia)?

Per la quarta domanda di ricerca in merito all'eventuale effetto del contesto di immersione sull'uso dei MD, si riportano la Tabella 6 e la Tabella 7, contenenti rispettivamente i dati relativi al numero dei tokens dei MD (suddivisi ancora a seconda della funzione) utilizzati da ogni apprendente nel corso delle interviste (Tabella 6) o dei focus group (Tabella 7)¹⁷.

Le linee evidenziate in colore grigio indicano gli studenti che hanno fatto un semestre di studio Erasmus in Italia (minimo tre mesi): 05CB, 09CC), e quelli che hanno soggiornato in Italia solo a breve distanza di tempo per le ragioni di studio o lavoro (minimo una settimana): 06CB, 12SB); il colore bianco si riferisce al resto del nostro campione.

¹⁶ Borreguero (2020; 2023) classifica *tipo* tra i «*marcadores de vaguedad informativa*», il gruppo che include anche gli «*aproximantes*», la funzione prototipica dei quali è quella di indicare che il termine a cui si riferiscono non è ben definito o delimitato (Borreguero, 2020: 71).

¹⁷ Tabelle con i codici dei singoli informanti, le funzioni dei MD (MAP = marcatori di apertura dell'interazione, MCHT = marcatori di chiusura della chiusura dell'interazione, MC = marcatori di cambio di un topic, MCHT = marcatori di chiusura di un topic, MIN = marcatori di incertezza, MAU = marcatori di autoconferma, MPA = marcatori di parafrasi, MCO = marcatori di correzione, MES = marcatori di esemplificazione, MAPP = marcatori di approssimazione), il numero dei token riassuntivo per ciascun apprendente (TOTALE ap) e numero totale di ogni funzione svolta dai MD (TOTALE MD).

Tabella 8. *Tavola sinottica dei numeri di MD in apprendenti, INTERVISTE*

Codice*	MAP	MCH	MC	MCHT	MIN	MAU	MPA	MCO	MES	MAPP	TOTALE ap
01CB				4	3	11		1			19
02CB		1	1	3	1	5		1			13
03CB	1	1	1	4	5	2			1		14
04CB	1		2	3	2	4	1	7			19
05CB				4	1	13		5	1	1	24
06CB		1		6	6	15		1	1		30
07CC				7	10	1	1		2		21
08CC			3	13		2			1	4	23
09CC		1	2	2			1		5	2	14
10SB			3	4	7	3	1	1	1		21
11SB				1	3						4
12SB				5	5	5	1	3	3	1	23
Totale MD	2	4	12	56	43	61	5	19	15	8	225

Tabella 7. *Tavola sinottica dei numeri di MD in apprendenti, FOCUS GROUP*

Codice	MAP	MCH	MC	MCHT	MIN	MAU	MPA	MCO	MES	MAPP	TOTALE ap
01CB			1			1		1			3
02CB				1					1		2
03CB				1		1			3		5
04CB			1	2	1	2					6
05CB			4	3	1	13		4	3	3	31
06CB	1		2			3					8
07CC	1		1	3							6
08CC			5	4			1			1	11
09CC			6	4	1	4			5	3	23
10SB			1	1	2	7		1	3		14
11SB			1	2	2						5
12SB			1	8	2	1	1		4		17
Totale MD	2		23	29	9	32	2	6	19	7	129

Dai dati ottenuti emerge che gli apprendenti che hanno trascorso un semestre di studio Erasmus in Italia e quelli che vi hanno soggiornato per i motivi di studio o lavoro part-time producono un numero maggiore di MD rispetto agli apprendenti senza tale esperienza. In particolare, nelle interviste si trovano 24 e 14 occorrenze per gli studenti che hanno fatto un'esperienza Erasmus, e per gli apprendenti con un breve soggiorno in Italia troviamo rispettivamente 30, 23 e 23 occorrenze. Tale quantità, in confronto alla media (19), è notevolmente alta. Per i focus group, invece, vi risultano 31 e 23 tokens per

gli studenti con l'esperienza Erasmus e 8, 11 e 17 tokens per quelli che hanno trascorso un breve periodo in Italia e che sono superiori al numero medio (11).

Anche se ancora provvisori, questi risultati permettono di affermare che un'esperienza di immersione abbia qualche effetto sull'uso dei MD, come risulta evidente dalle due tabelle. Oltre a ciò, si è notato che gli informanti con tale esperienza erano più disposti a prendere la parola e intervenire nel corso dei focus group; nelle interviste, invece, creavano di consueto enunciati più complessi.

6. CONCLUSIONI

L'obiettivo di questo lavoro è stato quello di osservare lo sviluppo della competenza orale nelle interlingue di apprendenti cechi e slovacchi di italiano L2, focalizzando l'attenzione sullo sviluppo dei marcatori discorsivi che espletano funzioni metadiscorsive.

Per raggiungere quest'obiettivo è stato creato un corpus di produzioni orali di 12 apprendenti, 8 cechi e 3 slovacchi, dei livelli intermedio e intermedio-avanzato, che studiavano italiano come lingua non materna (LS) all'Università Masaryk di Brno. Il corpus è stato costruito tramite due momenti di raccolta dei dati: focus group (FG) e conversazioni semiguadate (IN).

I dati ottenuti sono stati analizzati, adottando un approccio onomasiologico, che ha tenuto conto non solo delle varie funzioni metadiscorsive espletate dai MD, ma anche di altre strategie utilizzate da parte degli apprendenti (*code-switching*, funzioni non proprie della lingua target, usi idiosincratici).

I dati raccolti sono ancora provvisori, così come le conclusioni tratte, ma offrono già diversi spunti per successive ricerche. Anzitutto, mentre lo studio pilota qui presentato si focalizza solo su una delle principali macrofunzioni, quella *metadiscorsiva*, sarà necessario nel prossimo futuro ampliare la gamma di funzioni indagate. Inoltre, sarà importante sia un ampliamento del numero dei parlanti sia l'adozione di una prospettiva longitudinale. Questi necessari approfondimenti ci pongono però dinanzi ad alcune questioni, soprattutto, ma non esclusivamente, metodologiche. A nostro avviso, sono due le domande cui bisognerà rispondere preliminarmente:

- 1) *Qual è la dimensione appropriata del campione in una ricerca qualitativa/quantitativa che indaga lo sviluppo della competenza orale nelle interlingue di apprendenti con L1 slave di italiano L2?*

Oggi, la linguistica tende a lavorare con un'enorme quantità di dati, i cosiddetti *big data*; tuttavia, la linguistica acquisizionale non può trascurare i corpora più piccoli costituiti da pochi informanti, che permettono di apprezzare la complessità dell'uso linguistico e della varietà dei parlanti. Di conseguenza, più che aumentare significativamente un numero di informanti, si cercherà, nel nostro caso specifico, di condurre uno studio in prospettiva longitudinale, che permetta di tracciare lo sviluppo della competenza discorsiva di ciascuno studente nell'arco dei tre anni del corso di laurea, dalle varietà basiche di italiano L2 a quelle post-basiche. Sulla base della letteratura esistente (Borreguero *et al.*, 2017; Jafrancesco, 2015), ci si aspetta di poter rilevare la presenza dei MD già nell'interlingua degli studenti del primo anno, cioè dei principianti di italiano, e che tanto il numero quanto le funzioni saranno via via più complesse e diversificate con l'aumentare del livello linguistico.

- 2) *Quale tipologia di raccolta di dati orali utilizzare per raggiungere l'obiettivo della ricerca?*

Poiché i MD sono elementi comunemente impiegati in contesti di conversazione informale e poco controllata e servono a indicare il flusso fluido e spontaneo della

conversazione (Bazzanella, 2001: 227), nella raccolta dei corpora d'interlingua bisogna affrontare il problema dell'artificialità. Purtroppo, in questo tipo di ricerca non è possibile evitarla del tutto. Ciò è particolarmente vero se sono presenti un microfono, una videocamera, o un registratore, nonché un ricercatore: tutti elementi esterni che possono rendere lo studente nervoso, ansioso e in generale creare un'atmosfera formale e poco spontanea. Proprio per questo motivo è importante confrontare i dati ottenuti da vari metodi di elicitazione, vale a dire compiti prevalentemente monologici (ad esempio interviste, narrazioni orali, racconto di un film muto) e compiti prevalentemente dialogici (ad esempio focus group, *map task*, *roleplay*, *rolemaking*, produzione libera orale ecc.), secondo l'importante protocollo proposto da Pallotti *et al.* (2010). Tale protocollo dovrebbe essere utilizzato più volte per tre anni consecutivi, così da raccogliere dati comparabili e, dall'altra parte, evitare gli effetti della ripetizione, dato che è uno stesso task a essere variato¹⁸. Inoltre, sarebbe molto utile organizzare sistematicamente i focus group.

La varietà dei metodi di elicitazione è fondamentale poiché ciascuno di essi fa emergere differenti aspetti dell'interlingua degli studenti e permettono di ottenere un quadro più ampio delle varietà di interlingue di apprendenti. In questo caso risulta possibile «iniziare a affrontare empiricamente la descrizione di un sistema interlinguistico nella sua complessità e interezza, osservando allo stesso tempo fenomeni di variazione sistematica legata alla situazione comunicativa e al contesto sociale dell'interazione» (Pallotti *et al.*, 2010: 215).

L'elenco delle domande da porsi potrebbe allungarsi, ma non è un obiettivo del seguente lavoro sciogliere tutte le questioni metodologiche in sospeso, che nutriranno piuttosto gli sviluppi della ricerca preliminare di cui si è dato conto in questa sede.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C., Rosi F. (2016), “Confirming or asserting? Conflicting values and cross-linguistic influence in the use of yes/no particles in L2 Italian”, in *Language, Interaction, Acquisition*, 7, 1, pp. 17-43.
- Andorno C. (2008), “Interazione nativo/non nativo in italiano L2. Strumenti per la pianificazione dialogica”, in Pettorino M., Giannini A., Vallone M., Savy R. (a cura di), *La comunicazione parlata*, Atti del congresso internazionale, Napoli, 23-25 febbraio 2006, Liguori, Napoli, vol. III, pp. 1421-1449.
- Andorno C. (2007) “Apprendere il lessico: elaborazione di segnali discorsivi (sì, no, così)”, in Chini M., Desideri P., Favilla M. E., Pallotti G. (a cura di), *Imparare una lingua: recenti sviluppi teorici e proposte applicative*, Atti del VI Congresso di Studi AITLA, Guerra, Perugia, pp. 95-122.
- Bardel C. (2004), “I segnali discorsivi nell'acquisizione dell'italiano L2”, in Albano Leoni F., Cutugno, M. Pettorino, Savy R. (a cura di), in *Il parlato italiano. Atti del convegno nazionale di Napoli*, 13-15 febbraio 2003, M. D'Auria, Napoli, pp. 1-17.
- Bazzanella C., Borreguero Zuloaga M. (2011), “Allora e entonces: problemi teorici e dati empirici”, in *Oslo Studies in Language*, 3,1, pp. 7-45.

¹⁸ Infatti, il protocollo di Pallotti (2010: 224) utilizza diverse varianti degli stessi task che assicurano sia la comparabilità dei campioni sia il mantenimento, almeno parziale, degli effetti di novità.

- Bazzanella C. (2006), “Segnali discorsivi e sviluppi conversazionali”, in Albano Leoni F., Giordano R. (a cura di), *Italiano parlato. Analisi di un dialogo*, Liguori, Napoli, pp. 137-157.
- Bazzanella C. (2001 [1995]), “I segnali discorsivi”, in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. III, il Mulino, Bologna, pp. 225-257.
- Bazzanella C. (2001b), “I segnali discorsivi e contesto”, in Heinrich W., Heiss C., Soffritti M. (a cura di), *Modalità e Substandard*, CLUEB, Bologna, pp. 41-64.
- Borreguero Zuloaga M. (2023), “La funzione metadiscorsiva nell’italiano di ispanofoni e nello spagnolo di italofofoni”, *LAB Linguistica acquisizionale a Brno*, seminario online (10.03.2022).
- Borreguero Zuloaga M., De Marco A. (2021), “The role of immersion and non-immersion context in L2 acquisition: A study based on the analysis of interactional discourse markers”, in *Corpus Pragmatics*, 5, pp. 121-151.
- Borreguero Zuloaga M., Ferroni R. (2020), “Lo sviluppo della competenza interazionale in italiano LS: l’espressione dell’accordo in apprendenti ispanofoni e lusofoni”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 54-77:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13745>.
- Borreguero Zuloaga M., Izquierdo P., Gillani P. (2017), “Metadiscursive Functions and Discourse Markers in L2 Italian”, in Loureiro A. P., Carapinha C., Plag C. (a cura di), *Marcadores discursivos e(m) tradução*, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, pp. 15-57.
- Borreguero Zuloaga M., Thörle B. (2016), “Discourse Markers in Second Language Acquisition: Studies on Italian and French as L2 / Études en italien et en français langues étrangères”, in *Language, Interaction, Acquisition*, 7, 1, pp. 1-16.
- Borreguero Zuloaga M. (2015), “A vueltas con los marcadores del discurso: de nuevo sobre su delimitación y sus funciones”, in Ferrari A., Lala L. (a cura di), *Testualità. Fondamenti, unità, relazioni*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 151-170.
- Borreguero Zuloaga M. (2009), “I connettivi avversativi nei testi scritti degli apprendenti ispanofoni di italiano L”, in Corino E., Marengo C. (a cura di), *VALICO: Studi di linguistica e didattica*, Guerra, Perugia, pp. 51-69.
- Chini M. (2016), “Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici”, in *Italiano LinguaDue*, 8, 1, pp. 342-355 :
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7583/7356>.
- Contento S. (1994), “I marcatori discorsivi del colloquio psicologico”, in Orletti F. (a cura di), *Fra conversazione e discorso. L’analisi dell’interazione verbale*, Carocci, Roma, pp. 217-232.
- Dal Negro S., Fiorentini I. (2014), “Reformulation in bilingual speech: Italian cioè in German and Ladin”, in *Journal of Pragmatics*, 74, pp. 94-108.
- De Cristofaro E., Badan L. (2021), “The acquisition of Italian discourse markers as a function of studying abroad”, in *Corpus Pragmatics*, V, 1, pp. 95-120.
- De Fina A. (2003), *Identity in narrative: A study of immigrant discourse*, John Benjamins, Amsterdam.
- Delbecq N., (1983), “Les mots charnières. Fréquence et fonction”, in *International Journal of Applied Linguistics*, 59, pp. 55-97.
- De Marco A., Leone P. (2013), “Discourse markers in Italian as L2 in face to face vs. computer mediated settings”, in Bradley L., Thouësny S. (eds.), *20 Years of EUROCALL: Learning from the Past, Looking to the Future*, Research-publishing.net, Dublin, pp. 71-77.

- De Tommaso V. (2021), *Errori sintattici di coesione in italiano L2. Il caso di apprendenti cechi e slovacchi*, Aracne, Roma.
- De Tommaso V. (2020), *Analisi degli errori sintattici in testi scritti di apprendenti cechi e slovacchi*, tesi di dottorato, Masarykova univerzita, Brno.
- Di Stefano M. A. (2019), *Prosodia e marcatori del discorso: problemi di acquisizione linguistica*, tesi di dottorato, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- Dovetto F. M., Senza Peluso M. (2009), “Marcatori discorsivi e genderlect”, in Dovetto F. M. (a cura di), *Parole di donne*, Aracne, Roma, pp. 203-221.
- Ferraris S. (2004), “Come usano ‘ma’ gli apprendenti di italiano L1 e L2?”, in Bernini G., Ferrari G., Pavesi M. (a cura di), *Atti del 3° congresso di studi dell’Associazione Italiana di Linguistica Applicata*, Perugia 21-22 febbraio 2002, Guerra, Perugia, pp. 73-91.
- Ferrer H., Pons S. (2001), *La pragmática de los conectores y las partículas modales*, Universitat de València, València.
- Fiorentini I. (2017), *Segnali di contatto. Italiano e ladino nelle valli del Trentino-Alto Adige*, FrancoAngeli, Milano.
- Fiorentini I. (2016), “Segnali discorsivi italiani in situazione di contatto linguistico. Il caso degli indicatori di riformulazione”, in *Quaderns d’Italià*, 21, pp. 11-26.
- Fiorentini I., Sansò A. (2016), “Interagire in contesto multilingue e cose così. Il caso dei general extenders”, in Andorno C., Grassi R. (a cura di), *Le dinamiche dell’interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, Studi AIItLA 5, Officinaventuno, Milano, pp. 189-202.
- Ghezzi C. (2022), *Vagueness Markers in Italian*, FrancoAngeli, Milano.
- Ghezzi C., Molinelli P. (eds.) (2014), *Discourse and Pragmatic Markers from Latin to the Romance Languages*, Oxford University Press, Oxford.
- Giacalone Ramat A. (a cura di) 2003, *Verso l’italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Giacalone Ramat A. (1992) “Grammaticalization processes in the area of temporal and modal relations”, in *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 3, pp. 297-322.
- Giuliano P., Russo R. (2014), “L’uso dei marcatori discorsivi come segnale di integrazione linguistica e sociale”, in Donadio P., Gabrielli G., Massari M. (a cura di), *Uno come te. Europei e nuovi europei nei percorsi di integrazione*, Collana Fondazione-ISMU, FrancoAngeli, Milano, pp. 237-248.
- Gülich E. (1970), “Makrosyntax der Gliederungssignale im gesprochenen Französisch”, in *Structura 2*, Fink, München, pp. 307-319.
- Hoelkher K. (1991), “Franzoesisch Partikelforschung”, in Holtus G., Metzeltin M., Schmitt C. (eds.), *Lexicon der Romanistischen Linguistik*, Niemeyer, Tuebingen, pp. 77-88.
- Hoffmannová J., Homoláč J., Mrázková K. (eds.) (2019), *Syntax mluvené češtiny*, Academia, Praha.
- Jafrancesco E. (2018), “Acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2 da parte di studenti universitari: aspetti metodologici”, in *Italiano a Stranieri*, pp. 3-11.
- Jafrancesco E. (2015), “L’acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2”, in *Italiano LinguaDue*, 7, 1, pp. 1-39:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/5010>.
- Jefferson G. (1984), “Transcript notation”, in Maxwell Atkinson J., Heritage J. (eds.), *Structures of social action. Studies in Conversation analysis*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. ix-xvi.
- Krueger R. A., Casey M. A. (2014), *Focus groups. A Practical Guide for Applied Research*, Sage Publications Inc., Thousand Oaks, U. S.
- López Serena A., Borreguero Zuloaga M. (2010), “Los marcadores discursivos y la variación lengua hablada vs. lengua escrita”, in Loureda Lamas Ó, Acín E. (eds.),

- Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, Arco Libros, Madrid, pp. 415-495.
- Manili P. (2001), “Funzione e uso dei segnali discorsivi nell’italiano L2”, in *Studi e saggi linguistici, Supplemento alla rivista L’Italia dialettale*, vol. LXII (n. s. XXXIX), pp. 137-205.
- Martín Zorraquino M. A., Portolés J. (1999), “Los marcadores del discurso”, in Bosque I., Demonte V. (eds), *Gramática descriptiva de la lengua española*, 3. *Entre la oración y el discurso*, Universidad Computense, Madrid, pp. 4051-4215.
- Mascherpa E. (2016), “I Segnali Discorsivi allora, quindi, però, ma in apprendenti di italiano L2”, in *Cuadernos de Filología Italiana*, 23, pp. 119-140.
- Masini F. et al. (2023), “Approximation in morphology: A state of the art”, in *Journal of Word Formation*, 7, 1, pp. 1-26.
- Migliorini L., Rania N. (2001), “I focus group: uno strumento per la ricerca qualitativa”, in *Animazione sociale*, 2, pp. 82-88.
- Mocciaro E. (2020), *The development of L2 Italian morphosyntax in adult learners with limited literacy*, Palermo University Press, Palermo.
- Molinelli P. (2017), “Segnali discorsivi e segnali pragmatici: sensibilità al mutamento e alla variazione sociolinguistica”, in *Linguistica e Filologia*, 37, pp. 121-154.
- Molinelli P. (2014), “Orientarsi nel discorso: segnali discorsivi e segnali pragmatici in italiano”, in Pirvu E. (a cura di), *Discorso e cultura nella lingua e nella letteratura italiana. Atti del V Convegno internazionale di italianistica dell’Università di Craiova*, 20-21 settembre 2013, Franco Cesati Editore, Firenze, pp.195-208.
- Nigoević M., Sučić P. (2011), “Competenza pragmatica in italiano L2: l’uso dei segnali discorsivi da parte degli apprendenti croati”, in *Italiano LinguaDue*, 3, 2, pp. 94-114: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1917>.
- Obregon Munoz H. (1985), *Introducción al estudio de los marcadores interaccionales del habla dialogada en el español de Venezuela*, Inst. Universitario de Caracas, Caracas.
- Orletti F. (2000), *La conversazione diseguale. Potere e interazione*, Carocci, Roma.
- Pallotti G., Ferrari S., Nuzzo E., Bettoni C. (2010), “Una procedura sistematica per osservare la variabilità dell’interlingua”, in *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, 39, 2, pp. 215-241.
- Paone E., Frontera M. (2022), “Contatto tra italiano e spagnolo in contesto migratorio: il ruolo dei segnali discorsivi”, in *Italiano LinguaDue*, 14, 1, pp. 160-186: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18172>.
- Paternostro G. (2007), “La trascrizione conversazionale”, in Matranga V. (a cura di), *Trascrivere. La rappresentazione del parlato nell’esperienza dell’Atlante Linguistico della Sicilia*, Centro di studi filologici e linguistici siciliani - Dipartimento di Scienze filologiche e linguistiche dell’Università di Palermo, Palermo, pp. 103-133.
- Pauletto F., Bardel C. (2016), “Pointing Backward and Forward. Be’-prefaced responsive turns in Italian L1 and L2”, in *Language, Interaction and Acquisition*, 7, 1, pp. 89-116.
- QCER (2002) = Consiglio d’Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze. Ed. Or. *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*, Council of Europe, Strasbourg, 2001.
- Paillard D. (2011), “Marqueurs discursifs et scène énonciative”, in *Laboratoire de linguistique formelle* (UMR 7110), Université Paris Diderot.
- Pons Bordería S. (1998), “Conexión y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua”, in *Cuadernos de Filología*, XXVII, Facultad de Filología, Universitat de València, València.

- Retaro V. (2010), “Usi e funzioni di ‘allora’ e ‘ahera’ nel parlato arbëresh di Greci”, in *Bollettino Linguistico Campano*, 17, pp. 204-235.
- Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (1995), *Grande grammatica italiana di consultazione*. III. *Tipi di frase. Deissi. Formazione delle parole*, il Mulino, Bologna.
- Roulet E. *et al.* (1985), *L’articulation du discours en français contemporain*, Lang, Bern.
- Sansò A. (2020), *I segnali discorsivi*, Carocci, Roma.
- Stame S. (1994), “Su alcuni usi di *no* come marcatore pragmatico”, in Orletti F. (a cura di), *Fra conversazione e discorso. L’analisi dell’interazione verbale*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, pp. 205-216.
- Stolz T. (2007), “Allora: On the recurrence of function-word borrowing in contact situations with Italian as donor language”, in Rehbein J., Hohenstein C., Pietsch L. (eds.), *Connectivity in grammar and discourse*, John Benjamins, Amsterdam – Philadelphia, pp. 75-99.
- Van Dijk T. (1979), “Pragmatic connectives”, in *Journal of Pragmatics*, 3, pp. 447-456.
- Weydt H. (1983), *Partikeln und Interaktion*, Niemeyer, Tuebingen.

COSTRUIRE E ANALIZZARE UN CORPUS DI INTERLINGUA ALL'INTERNO DI UN CORSO DI ITALIANO LS A STUDENTI SINO FONI: UN MODELLO TRA RICERCA E DIDATTICA

Fabrizio Leto¹

1. INTRODUZIONE

L'obiettivo di questo contributo è proporre un metodo per la costruzione di un corpus di interlingua nell'ambito di un corso di italiano come lingua seconda (L2) o lingua straniera (LS), attraverso una procedura che permetta di rispondere allo stesso tempo ad esigenze sia di ricerca, nel campo della linguistica acquisizionale (LA), sia di didattica dell'italiano L2/LS. In particolare l'articolo descrive come è stato costruito il corpus che è parte di un più ampio lavoro di ricerca coordinato da Angela Ferrari presso l'università di Basilea. Da anni le ricerche basilesi dedicano la loro attenzione all'interazione tra lingua e testualità, coniugandole anche in prospettiva acquisizionale (Ferrari, 2014; Ferrari, Lala, Zampese, 2021). Si tratta di un quadro di riflessione teorica e di analisi descrittive che si presta particolarmente a inquadrare la mia indagine, il cui obiettivo principale è analizzare l'interlingua scritta di apprendenti sinofoni² (Leto, 2023 in stampa).

L'interesse verso i sinofoni apprendenti l'italiano è particolarmente vivo (Rastelli, 2010; Chen *et al.*, 2018), dagli studi su studenti Marco Polo (Bonvino, Rastelli, 2010) a quelli su apprendenti spontanei (Valentini, 1992; Banfi, 2003); molti anche gli studi in chiave translinguistica che coinvolgono questi apprendenti (ad esempio, Giacalone Ramat, 2003; Chini, 2010). Ad aumentare l'interesse verso l'interlingua dei sinofoni vi è anche una certa lentezza di questi ultimi nell'acquisizione dell'italiano, fattore che permette di osservare fenomeni che in altri apprendenti si evolvono rapidamente, ma che persistono più a lungo negli apprendenti cinesi «consentendo per così dire di osservare “al rallentatore” percorsi evolutivi che si suppongono comuni anche ad apprendenti di altre madrelingue» (Andorno, 2010: 90).

Da alcuni anni gli esiti della ricerca sullo sviluppo dell'interlingua sono stati usati nella didattica dell'italiano L2/LS, in una disciplina chiamata in Italia *didattica acquisizionale* (DA) e definita da Vedovelli (2003: 178) «un modello teorico di didattica linguistica che si rapporti alle prospettive acquiszionali, rispetti le fasi di sviluppo della L2, non violi le sequenze implicazionali». I modelli di insegnamento proposti dalla DA pongono dunque come base dell'intervento didattico le naturali sequenze di acquisizione della L2; su questa base, le attività di insegnamento guidano l'apprendente attraverso il naturale passaggio tra le sequenze acquiszionali, proponendo solo input che gli studenti sono pronti a processare (Pallotti, 2005; Pallotti, Zedda, 2006; Chini, 2016). Nel solco della DA, il metodo qui proposto vuole offrire uno strumento utile al docente-ricercatore per la

¹ Università di Basilea; Sichuan International Studies University, Chongqing.

² Inoltre, questa esperienza di ricerca si inquadra nel più ampio contesto del rapporto di collaborazione tra l'Università di Palermo e la sua Scuola di Lingua italiana per Stranieri con la Sichuan International Studies University (SISU) di Chongqing, attivo dal 2012 (Chen *et al.*, 2018). La mia attività alla Università SISU inizia proprio grazie a questo rapporto di collaborazione internazionale.

raccolta di dati sullo sviluppo dell'interlingua degli studenti, fornendo così maggiore consapevolezza di ciò che avviene in classe, dalla didattica ai processi cognitivi degli apprendenti.

Considerando infine il contesto in cui è stato costruito il corpus e il metodo utilizzato per la sua costruzione, è importante menzionare che da anni la Cina promuove il potenziamento e il rinnovamento della didattica delle lingue straniere (Yang, Cui, 2022), con la consapevolezza che i metodi tradizionalmente utilizzati siano poco efficaci (Consalvo, 2012; Liu, Mishan, Chambers, 2018). Sebbene in molti contesti di insegnamento cinesi vi sia il tentativo di introdurre l'approccio comunicativo vi è tuttavia una certa resistenza nell'utilizzarlo (Thomas, Reinders, 2015; Yuan, 2016). Ad alimentare la diffidenza verso l'approccio comunicativo sono inoltre le reazioni spesso apparentemente negative da parte degli studenti cinesi i quali non sono usi a questi metodi e quindi hanno difficoltà a relazionarsi (Della Putta, 2008; Jin, Cortazzi, 2011). L'utilizzo del metodo che qui si propone può essere un contributo anche nell'ottica del rinnovamento della didattica delle lingue e della ricerca in Cina.

2. STRUMENTI PER LA COSTRUZIONE DEL CORPUS

Il metodo di costruzione del corpus descritto in questo articolo, muovendosi tra LA e DA, si avvale di strumenti di entrambe le discipline, l'una a supporto dell'altra. Prima di descrivere la procedura utilizzata è dunque opportuno chiarire quali sono i due strumenti principali di cui ci si è avvalsi. Per l'analisi dell'interlingua si fa riferimento agli studi sull'acquisizione del sistema verbale dell'italiano elaborati nell'ambito del progetto di Pavia (Banfi, 2003); per la didattica si tratta dell'uso esclusivo del metodo *Task-Based Learning and Teaching* (TBLT) (Prabhu, 1987; Williams, Burden, 1997; Ellis, 2003; Willis, Willis, 2007; Long, 2015), un metodo dell'approccio comunicativo usato per l'insegnamento delle L2/LS che si presta molto bene ai principi della DA.

2.1.1. *Il progetto di Pavia*

Il progetto di Pavia comincia negli anni '80 e si avvale di un quadro teorico di tipo cognitivo-funzionale. Il Progetto ha raccolto longitudinalmente i dati dapprima di un nucleo di 20 apprendenti di 8 madrelingue diverse (albanese, arabo, chichewa, cinese, inglese, morè, tedesco, tigrino) (Banca dati a cura di Andorno, 2001; Andorno, Bernini, 2003), a cui si sono successivamente aggiunti altri dati trasversali di apprendenti francofoni, sinofoni, tedescofoni e ispanofoni. Le analisi delle interlingue, che si ispirano ad un approccio *form-to-function*, hanno cercato di seguire l'emergere di una determinata forma grammaticale e la graduale specializzazione della sua funzione. Gli studi hanno anche seguito un approccio dalla direzione inversa, cioè *function-to-form*, che «parte da un dominio concettuale (temporalità, modalità) e ne esamina le differenti codificazioni nel lessico e nella grammatica alla luce del contesto e dei valori pragmatici» (Giacalone Ramat, 2003: 20). Attraverso lo studio delle produzioni degli apprendenti³ questo tipo di indagine cerca di mettere a fuoco i principi che guidano gli apprendenti nella scoperta del legame tra forma linguistica e funzione nella lingua di arrivo. Da un lato, si considera il loro

³ Generalmente si tratta di produzioni orali, ma sono tante le ricerche che utilizzano anche corpus di produzioni scritte (ad esempio per apprendenti sinofoni cfr. Spina, 2019; Corino, Marellò, 2009; Limonta, 2009, per non sinofoni cfr. Toth, 2020).

bisogno comunicativo e le nozioni che intendono esprimere, come ad esempio il concetto di tempo; dall'altro lato, si analizza l'influenza dell'input effettivo a disposizione degli apprendenti, che può variare in termini di ricchezza e standardizzazione. L'input comprende elementi come il lessico, le desinenze verbali, gli ausiliari e la pragmatica, basandosi sulla facoltà di linguaggio degli apprendenti e sulle loro esperienze linguistiche precedenti (Chini, 2016).

Le prime analisi del Progetto di Pavia si sono concentrate sullo sviluppo della morfosintassi del nome e del verbo; i risultati di queste, condotte sempre con un approccio bidirezionale *form-to-function/function-to-form*, hanno mostrato modelli regolari nello sviluppo dell'interlingua degli apprendenti, ad esempio per quanto riguarda lo sviluppo dell'espressione del modo e del tempo (Bernini, Giacalone Ramat, 1990; Banfi, Bernini, 2003). Nonostante il percorso di acquisizione risulti generalmente caratterizzato da tappe comuni per tutti gli apprendenti, gli studi mostrano anche come lo sviluppo della morfologia possa essere rallentato dalla distanza tipologica tra lingua madre e L2, come nel caso di apprendenti sinofoni (Valentini, 1992; Banfi, 2003; Giacalone Ramat, 2003).

2.1.2. Le sequenze di acquisizione del verbo in italiano

Secondo Klein e Perdue (1997) il processo di acquisizione del verbo, sia in italiano sia in altre lingue, inizia nella varietà basica. In questo stadio l'enunciato si struttura in termini di predicato e argomenti, distinguendo le categorie grammaticali di nome e verbo. Il percorso di acquisizione continua poi nelle varietà postbasiche con la graduale costruzione del sistema verbale nella lingua di arrivo, comprendendo le dimensioni nozionali e la loro codifica morfologica. Al graduale emergere della categoria grammaticale del verbo corrisponde il progressivo abbandono dell'impostazione pragmatica dell'enunciato; lo sviluppo delle categorie flessive permette inoltre di organizzare l'enunciato in termini sintattici diminuendone la dipendenza dal contesto (cfr. Tabella 1).

Tabella 1. *Tratti caratteristici di varietà di apprendimento iniziali (Banfi, Bernini, 2003: 84)*

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

Gli studi condotti sull'acquisizione in italiano L2 della morfologia verbale, nell'espressione del modo e del tempo, hanno messo in luce una serie di sequenze acquisizionali comuni agli apprendenti, a prescindere dalla loro L1. La costruzione del sistema verbale in italiano comincia dunque con l'affermazione di una forma base del verbo, con solo valore lessicale, e nel *continuum* delle varietà postbasiche si specializza attraverso l'opposizione di forme e funzioni. Rispetto all'acquisizione dei tempi e dei modi, il sistema verbale dell'italiano si costruisce secondo la sequenza:

presente (e infinito) > (ausiliare) participio passato > imperfetto > futuro > condizionale > congiuntivo (Banfi, Bernini, 2003: 89-90)

La sequenza ha valore tendenzialmente implicazionale, ciò significa che quando un apprendente ha raggiunto l'acquisizione di una determinata sequenza del sistema verbale, allora ha acquisito anche quelle precedenti. Ad esempio, se un apprendente dimostra di possedere l'uso dell'imperfetto, questo implica che egli già possieda l'uso del presente e del passato prossimo; tuttavia non siamo in grado di stabilire se sia capace di produrre anche il futuro, il condizionale e il congiuntivo. Nel processo di complessificazione del sistema verbale che attraversa le varietà postbasiche (cfr. Tabella 2), la forma base del verbo inizialmente esprime in modo indifferenziato tutte le funzioni di questo. Con il progressivo aggiungersi di nuove categorie, lo spazio funzionale diventa sempre più simile al sistema verbale della lingua di arrivo e, conseguentemente, «il valore generico delle prime forme di presente è, per così dire, eroso fino a renderlo corrispondente a quello di presente della lingua di arrivo» (Banfi, Bernini, 2003: 93).

Tabella 2. *La complessificazione del sistema verbale nelle varietà postbasiche (Banfi, Bernini, 2003: 93)*

Fasi	Valori aspettuati e temporali				
	PRESENTE	(PASSATO) PERFETTIVO	PASSATO IMPERFETTIVO	FUTURO	NON- FATTUALE
1	Pres./Inf	Pres./Inf	Pres./Inf	Pres./Inf	Pres./Inf
2	Presente	Participio passato	Presente	Presente	Presente
3	Presente	(Aus.) Part. passato	Imperfetto	Presente	Presente
4	Presente	(Aus.) Part. Passato	Imperfetto	Futuro	Futuro

Le righe della tabella rappresentano quattro fasi del processo di apprendimento del sistema verbale. È possibile vedere come in ogni fase la forma base, che inizialmente esprime indistintamente le nozioni di tempo aspetto e modo, lascia spazio alle forme della lingua di arrivo. La prima categoria a definirsi nella fase 2 è quella di aspetto perfettivo, espressa attraverso il participio passato; nella fase 3 al passato perfettivo, che può completarsi con l'ausiliare, si oppone il passato imperfettivo; prendono forma nella fase 4 il futuro e la nozione modale (non-fattuale), che nelle fasi precedenti erano espressi attraverso il presente. Questo percorso rivela anche la sequenza di acquisizione delle categorie nozionali di aspetto, tempo e modo che si presentano esattamente in questo ordine.

2.2.1. *Ricadute didattiche delle sequenze acquisizionali*

Secondo quanto si evince da diversi studi (ad esempio in Pallotti, 2005; Vedovelli, 2003; Grassi, 2008; Rastelli, 2009) le sequenze acquisizionali hanno valore diagnostico e prognostico. Esse permettono infatti di individuare il livello di interlingua dell'apprendente, di prevederne il prossimo, di valutare l'output successivo; in questo modo, la LA fornisce strumenti utili alla diagnosi e alla valutazione. Il carattere implicazionale delle sequenze di acquisizione ha una chiara ricaduta didattica: raggiungere la fase 3 implica aver acquisito le strutture delle fasi 1 e 2; la validità delle fasi di

acquisizione, a prescindere dalla L1 degli apprendenti, permette di progettare l'intervento didattico verso le strutture della fase 4, in considerazione della cosiddetta "insegnabilità".

Secondo la *Teachability Hypothesis* di Manfred Pienemann (1986) ha senso insegnare (e quindi è "insegnabile") solo ciò che uno specifico apprendente può imparare in un certo momento del suo percorso di acquisizione, dato che «l'insegnamento può favorire l'acquisizione linguistica solo se l'interlingua è vicina al punto in cui la struttura da insegnare viene acquisita nella situazione naturale» (Pienemann, 1986: 313). A sostegno della sua ipotesi Pienemann propone la *Processability Theory*⁴ (1998, 2005), un quadro teorico in cui sostiene che un apprendente può produrre e comprendere solo le forme della L2 che in quel determinato momento del percorso di apprendimento sono processabili. Più le strutture linguistiche presenti nelle varie fasi sono distanti dalla fase di acquisizione in cui si trova l'apprendente, più queste stesse strutture richiedono un aumento progressivo degli sforzi di elaborazione. Pertanto risulterebbe forse inutile insegnare strutture appartenenti a fasi naturalmente molto più avanzate rispetto a quella in cui lo studente si trova in un determinato momento, o pretendere che questi sia in grado di gestirle.

2.2.2. Il metodo *Task-Based Learning and Teaching*

In considerazione di quanto esposto fino ad ora, è stato necessario individuare un metodo didattico che consentisse da un lato di raccogliere dati per la costruzione del corpus, dall'altro di predisporre una programmazione rispettosa delle naturali sequenze di acquisizione, in linea con l'ipotesi dell'insegnabilità. Grazie alla sua struttura, che viene illustrata in questo paragrafo, il TBLT si presta sia alle esigenze della ricerca sia a quelle della didattica (come ad esempio affermato in Ellis, 2003; Willis, Willis, 2007; Ferrari, Nuzzo, 2010; Long, 2015).

Non esiste, tra gli studiosi, una definizione condivisa del concetto di task né della struttura di un metodo didattico basato sul task stesso e analizzando i lavori di chi si occupa di didattica *task-based* è possibile registrare differenze nel metodo o nella terminologia; si può inoltre vedere come gli aspetti importanti su cui concentrare una lezione task siano diversi a seconda degli studi. Passando brevemente in rassegna i principali studi sulla metodologia task, vediamo, ad esempio, che per Long (1985: 89) è importante mettere in relazione il mondo fuori dalla classe con il mondo dentro la classe, senza esplicitare una procedura metodologica; altri studiosi (Nunan, 1986; Willis, 1996; Ellis, 2003; Willis, Willis 2007) indicano esplicitamente l'importanza da attribuire al significato dell'atto linguistico, prima che alla forma di esso. Approfondendo questo ultimo aspetto, Ellis (2003: 3) si concentra su ciò che caratterizza il task a livello procedurale e chiarisce molto nettamente ciò che lo distingue da altri tipi di esercizi:

tasks are activities that call for primarily meaning-focused language use. In contrast, 'exercises' are activities that call primarily form-focused language use. However we need to recognize that the overall purpose of tasks is the same as exercises – learning a language – the difference lying in the means by which this purpose is to be achieved.

⁴ Nella letteratura in italiano *Teachability Hypothesis* e *Processability Theory* sono rispettivamente tradotte come "Ipotesi dell'Insegnabilità" e "Teoria della Processabilità" (ad esempio in Chini, 2016; Pallotti, 2005), traduzioni da questo momento adottate anche in questo articolo.

Infine, altri autori pongono enfasi sull'importanza del prodotto finale: ad esempio Jane Willis (1996: 24), nella definizione ripresa anche successivamente insieme a Dave Willis (2007), sostiene che i task sono «activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome». Skehan (1998: 95) mette insieme i più importanti aspetti visti nelle definizioni precedenti, affermando che un task è un'attività in cui «meaning is primary; there is some sort of relationship to the real world; task completion has some priority; and the assessment of task performances is in terms of task outcome». Dalle definizioni emerge chiaramente che il TBLT è un metodo dell'approccio comunicativo e si basa sullo svolgimento di un compito linguistico *meaning-focused*, che deve giungere a un prodotto finale che abbia una chiara relazione con il mondo fuori dalla classe. La descrizione delle fasi della lezione presente in questo paragrafo e usate nel modello di raccolta dati e didattica proposto in questo contributo si basano principalmente sul lavoro di Willis e Willis (2007), molto dettagliato e completo.

Una lezione progettata secondo il TBLT, a differenza di una lezione progettata secondo altri metodi comunicativi⁵, comincia dalla produzione ed è rigidamente suddivisa in tre fasi: *pre-task*, *task*, *post-task*. La fase *task* è ulteriormente scomponibile in due sottofasi, una di gruppo e una di report. Durante la fase di *pre-task* il docente conduce la lezione e l'obiettivo è chiarire il contesto entro cui gli studenti dovranno svolgere il compito nella fase successiva, comporre i gruppi, distribuire i materiali di lavoro e comunicare le consegne. In questa fase il docente fa quanto è necessario affinché gli studenti abbiano chiaro l'obiettivo da raggiungere, ad esempio proiettando video, mostrando immagini, chiarendo il contesto. È tuttavia importante che non vengano forniti modelli di lingua espliciti riutilizzabili meccanicamente dagli apprendenti per svolgere il compito. Secondo Jane e Dave Willis (2007) più è alto il controllo degli insegnanti sulla produzione degli studenti, più questi saranno concentrati sulla forma, perdendo di vista l'obiettivo comunicativo.

Durante la fase *task* (sottofase di gruppo) gli studenti sono impegnati a svolgere il compito. Il docente supervisiona il lavoro e si rende disponibile ad ogni chiarimento chiesto dal singolo studente o dal gruppo di lavoro. Le domande degli studenti in questa fase possono essere orientate sia alla comprensione generale, sia alla richiesta di piccoli focus linguistici. È proprio in questo momento di supervisione del lavoro di gruppo che il docente può cominciare a ottenere informazioni sull'interlingua degli studenti e stabilire il tema del *focus* da trattare nell'ultima fase della lezione. Nella sottofase di report, ogni gruppo presenta alla classe il proprio lavoro. Alla fine della presentazione è auspicabile che si avviino dei piccoli dibattiti. Durante entrambe le sottofasi è molto utile che gli studenti comunichino in italiano all'interno dei gruppi, cogliendo così un'importante occasione per praticare la lingua orale in interazioni non pianificate.

Nel *post-task* il docente riprende la conduzione della classe proponendo un solo *focus on form* (Long, 1991; Willis, Willis, 2007) in base a quanto rilevato durante la fase *task*. Considerato che l'obiettivo è la progressione dell'interlingua, è necessario che il *focus on form* sia su un aspetto linguistico pronto da acquisire, in linea con le naturali sequenze di acquisizione, e quindi insegnabile, secondo quanto esposto dalla Teoria della Processabilità. Il *focus on form* può essere proposto sia frontalmente sia induttivamente. Considerata l'imprevedibilità delle produzioni è consigliabile progettare preventivamente almeno due *focus on form* e sceglierne uno alla fine della fase *task*. È importante che il focus sia *on form* e non *on forms*, come invece avviene in generale nei metodi comunicativi più tradizionali (Long, 1991). Infatti il *focus on form* è necessario in una lezione in cui l'attenzione degli studenti è focalizzata sulla forma d'uso nel contesto delle attività

⁵ Tra tutti il più diffuso "metodo situazionale", secondo la definizione data da Paolo Balboni (1999) in *Dizionario di glottodidattica*.

comunicative oggetto del task (Ellis, 2009). Alla spiegazione del docente seguono poi degli esercizi di pratica.

2.2.3. *Vantaggi nella ricerca sull'interlingua*

Data la sua primaria attenzione alla produzione, prima ancora che alla forma, il task viene riconosciuto come strumento di elicitazione del dato nella ricerca acquisizionale. Tuttavia distinguiamo tra il task svolto in una classe di lingua e il task svolto in un ambiente di ricerca. Nel primo caso, l'apprendente è guidato dall'insegnante verso l'acquisizione di un particolare aspetto linguistico; nel secondo caso, il ricercatore si limita alla registrazione del dato senza fornire feedback all'apprendente. In abito di ricerca acquisizionale, Pallotti *et al.* (2010: 219-220) sostengono che «i ricercatori scelgono di utilizzare i *task* in quanto desiderano osservare l'interlingua in contesti che si avvicinino a quelli naturali e soprattutto quando lo scopo è elicitare produzioni basate sulla conoscenza implicita piuttosto che su quella esplicita dichiarativa.» Nell'unire ricerca e didattica, Ferrari e Nuzzo (2011: 286) ritengono che cominciare dalla produzione senza fornire un modello di lingua esplicito permetta agli studenti di utilizzare al meglio la loro interlingua. Certamente ciò darà l'ulteriore possibilità al docente di rilevare importanti informazioni sull'interlingua usata dagli apprendenti e, in base a queste informazioni, modulare il *focus on form* e i successivi interventi didattici.

La possibilità degli apprendenti di isolare e chiedere focus specifici all'insegnante, che siano *on form* oppure *on meaning*, è determinante nello sviluppo dell'interlingua. Secondo Jane e Dave Willis (2007: 20-21), la scelta del focus da parte dello studente avvia un processo molto diverso rispetto a quello avviato da un focus imposto dall'insegnante: gli studenti scelgono in base alla loro reale competenza che cosa sono capaci di utilizzare e che cosa sono pronti ad accogliere come elemento nuovo. Questo tipo di didattica permette dunque di

armonizzare la riflessione sulle forme grammaticali con il rispetto delle naturali sequenze di apprendimento: gli apprendenti stessi, utilizzando tutte le risorse linguistiche a loro disposizione per trasmettere un determinato messaggio, mostrano quale sia il loro livello di sviluppo dell'interlingua e consentono così all'insegnante di intervenire con un certo grado di individualizzazione al momento della focalizzazione grammaticale (Ferrari, Nuzzo, 2009: 177).

3. METODO

La costruzione del corpus è stata incardinata all'interno del corso di scrittura della classe del secondo anno del corso di laurea in italiano della Sichuan International Studies University (SISU) di Chongqing, tra settembre 2018 e gennaio 2019. Il corso di scrittura è stato organizzato in tre cicli da quattro lezioni condotte con metodo TBLT e intervallate da test di controllo. Trattandosi contemporaneamente di un percorso didattico e di raccolta dati è stato fondamentale assicurarsi che queste due caratteristiche convergessero in un unico momento in classe. Il primo ciclo di lezioni si è aperto con un test di ingresso che gli studenti hanno svolto individualmente, seguito da quattro lezioni a cadenza settimanale i cui argomenti sono stati scelti dopo aver valutato i risultati del test. Anche il secondo e il terzo ciclo hanno avuto inizio con un test individuale – questa volta di controllo – seguito da quattro lezioni i cui argomenti sono sempre stati determinati dalla

lettura dei test. Infine, a chiusura del terzo ciclo, è stato somministrato un test di uscita che è coinciso con l'esame di chiusura del semestre accademico (cfr. Tabella 3).

Tabella 3. *Struttura dei cicli di lezioni e di raccolta dati*

	<i>Rilevazione dati</i>	<i>Lezioni</i>			
<i>Ciclo 1</i>	Test di ingresso	Task 1-a	Task 2-b	Task 3-a	Task 4-b
<i>Ciclo 2</i>	Test di controllo	Task 1-c	Task 2-d	Task 3-c	Task 4-d
<i>Ciclo 3</i>	Test di controllo	Task 1-e	Task 2-f	Task 3-e	Task 4-f
	Test di uscita				
	330 produzioni individuali	96 produzioni di gruppo			

In questa struttura il test di ingresso, i due test di controllo e il test di uscita sono stati i quattro momenti di raccolta dei campioni di interlingua che hanno permesso di comporre un corpus longitudinale di 330 produzioni scritte, per un totale di 36.657 parole. In particolare, in ogni sessione sono stati somministrati 3 task (solo nell'ultima 2, per esigenze di corso) il cui obiettivo principale era quello di verificare la progressiva acquisizione del sistema verbale. I task somministrati durante le lezioni sono stati svolti in gruppi, quindi non entrano a far parte del corpus di interlingua, sebbene forniscano preziosissime informazioni utili alla didattica. A differenza dei task usati per le lezioni, quelli usati per i test non sono stati restituiti agli studenti. In sintesi, il percorso didattico e di ricerca si è svolto secondo il seguente schema ciclico:

test/raccolta dati per la ricerca > analisi dati e progettazione della lezione task
> realizzazione della lezione task e raccolta dati per la didattica (ripetuto per quattro lezioni) > test/raccolta dati per la ricerca.

Come già suggerito in Pallotti *et al.* (2010: 223-224), per evitare che tra una sessione di raccolta dati e l'altra gli studenti preparassero in anticipo la composizione scritta è stata variata la consegna ma, per mantenere una comparabilità dei dati, non la natura del compito richiesto. Nella prima sessione, in apertura di semestre, uno dei tre task richiedeva di scrivere un testo dal titolo "La mia estate"; nella seconda sessione, una pagina di diario con tema "Il mio primo giorno di università"; nella terza sessione, "Una giornata che ha cambiato la mia vita", ancora una volta come pagina di diario; nella quarta e ultima sessione la traccia è stata "La mia ultima vacanza". Tutti i temi, pur essendo differenti dal punto di vista narrativo, richiedono il racconto di un'esperienza personale al passato e dunque permettono di verificare l'acquisizione del verbo per quanto riguarda l'opposizione aspettuale e quella temporale nelle narrazioni al passato. Nella Tabella 4 sono riportati tutti i task somministrati con l'indicazione della struttura principale da provare a elicitare per verificarne la presenza.

Tabella 4. *Task utilizzati per la costruzione del corpus*

<i>Rilevaz.</i>	<i>Task/Test</i>	<i>Struttura da elicitare</i>
1	<i>Autoritratto</i>	Nessuna in particolare
	<i>Le mie vacanze</i>	Passato prossimo; passato prossimo e imperfetto
	<i>Differenza tra la vita al liceo e la vita all'università</i>	Opposizione presente imperfetto
2	<i>La mia vita da bambino</i>	Opposizione presente imperfetto
	<i>Perché Fantozzi è in ritardo a lavoro?</i>	Passato prossimo; passato prossimo e imperfetto
	<i>Il mio primo giorno di università</i>	Passato prossimo e imperfetto
3	<i>Una giornata che ha cambiato la mia vita</i>	Passato prossimo e imperfetto
	<i>La mia vita in Italia</i>	Futuro
	<i>Per un mondo migliore</i>	Condizionale
4	<i>Come è cambiata la tua vita all'università</i>	Opposizione presente imperfetto
	<i>La mia ultima vacanza</i>	Passato prossimo e imperfetto

3.1. *La classe campione*

Al momento della prima rilevazione tutti gli studenti avevano già frequentato circa 315 ore di lezione di lingua italiana e avevano studiato l'inglese per tredici anni (in percorsi scolastici, a partire dalle scuole elementari). La scelta di costruire il corpus dalle produzioni degli studenti del secondo anno è stata dettata da diversi fattori: omogeneità del percorso di studi, contesto di apprendimento, livello di interlingua. Fino alla fine del secondo anno di corso a SISU, il percorso di studio dell'italiano degli apprendenti è molto omogeneo: tutti cominciano nello stesso momento, senza alcuna pregressa conoscenza dell'italiano, e seguono gli stessi corsi in un contesto di apprendimento guidato. Alla fine del secondo anno si attivano i progetti di mobilità in Italia, tra Palermo e Milano, per i quali non tutti gli studenti della classe sono coinvolti; questa situazione porta a differenziare il percorso di studi e il contesto di apprendimento. Nell'indirizzare la scelta della raccolta dei dati verso gli studenti del secondo anno, ha contribuito, naturalmente, una valutazione del livello di interlingua generale della classe, la quale si attesta tra la varietà basica e quella postbasica, ovvero un segmento molto interessante per l'osservazione del processo di acquisizione della morfologia verbale e delle categorie di aspetto e di tempo (cfr. tab. 5). Va infine considerato che il programma di studi del secondo anno del corso di laurea di SISU comincia grossomodo dal livello A2 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue. Volume complementare* (QCER; Consiglio d'Europa, 2020), un livello in cui tra gli argomenti centrali vi è proprio l'uso del verbo nelle narrazioni al passato e dunque la gestione dell'aspetto e del tempo (Lo Duca, 2006).

Tabella 5. *Composizione delle classi del corso di laurea in italiano di SISU*

<i>Anno di corso</i>	<i>Numero studenti</i>	<i>Percorso di studio dell'italiano</i>	<i>Contesto di apprendimento</i>	<i>Varietà di interlingua</i>
<i>Primo</i>	30	Omogeneo	LS Guidato	Prebasica Basica
<i>Secondo</i>	30	Omogeneo	LS Guidato	Basica Postbasica
<i>Progetti di mobilità in Italia (Palermo e Milano)</i>				
<i>Terzo</i>	Variabile	Variabile	LS e/o L2 Guidato e/o spontaneo	Postbasica
<i>Quarto</i>	Variabile	Variabile	LS e/o L2 Guidato e/o spontaneo	Postbasica

4. LA COSTRUZIONE DEL CORPUS IN CLASSE

Come spiegato nel paragrafo precedente, il primo ciclo di lezioni si è aperto con un test di ingresso che è coinciso con il primo momento di rilevazione dei dati. Agli studenti sono stati somministrati in successione tre task, per ognuno dei quali è stato dato un limite di 30 minuti di tempo e nessun limite di parole; tra la fine di un task e l'assegnazione del successivo sono trascorsi circa 10 minuti di pausa. Le consegne sono state proiettate su un grande schermo e le produzioni sono state scritte su fogli autonomamente scelti dagli studenti.

Tutti e tre i task sono stati svolti individualmente senza l'ausilio di libri, dizionari, appunti e dispositivi elettronici; la stessa modalità è stata applicata per i due test di controllo, mentre per il test di uscita, essendo coincidente con l'esame di fine semestre, le consegne sono state scritte nel foglio di esame ufficiale fornito da SISU e sul quale gli studenti hanno svolto il compito.

I primi tre task, usati come test di ingresso e primo momento di raccolta dati, sono stati: "Le mie vacanze", "Differenza tra la vita al liceo e la vita all'università", "Autoritratto".

Il primo compito ha avuto come obiettivo specifico l'elicitazione di un racconto al passato in cui fosse possibile l'uso alternato del passato prossimo e dell'imperfetto; il secondo task, chiedendo un confronto tra azioni abituali al presente e a passato, ha avuto l'obiettivo di verificare l'uso dell'imperfetto indicativo in opposizione al presente. Non conoscendo le esatte competenze della classe, "Autoritratto" ha offerto a qualunque studente la possibilità di produrre un testo articolato, nel caso in cui gli altri due compiti fossero risultati troppo complicati. I task così somministrati hanno prodotto i risultati mostrati nella Tabella 6.

Tabella 6. *Dati del test di ingresso*

Studente ⁶	Forma base	Sovraest. del pres. sul pp.	Participio passato	Passato prossimo completo	Opposizione pp./pres. (sovraesteso su imp.)	Opposizione pp./imp.
Serena		+	+			
Stella			+			
Lorenza			+			
Ambrogio	+	+ (testuale)		+		
Liliana		+		+	+	
Chiara		+ - misto		+		
Sofia				+		
Simona				+	?	
Letizia				+		
Carlotta				+		
Silvia			+		+	
Felicia		+ (testuale)			+	
Franco					+	
Cinzia		+ (testuale)	+		+	+
Luisa		+ - misto			+	+
Viola					+	+
Vanessa					+	+
Valentina					+	+
Elio			+		+	+
Camilla					+	+
Calista					+	+
Cris	+	+ (testuale)				+
Michela	+					+
Margherita		+ (testuale)				+
Alessio		+ (testuale)				+
Veronica						+
Serafino						+
Patricia						+
Bianca						+
Aurora						+

I dati ci dicono che al momento della rilevazione tutti gli apprendenti stavano in varia misura acquisendo la morfologia verbale e che, nel compito di narrazione al passato, 17 studenti su 30 producono l'opposizione tra passato prossimo e imperfetto, ma soltanto in

⁶ Gli studenti sono presentati con il proprio nome italiano che viene comunemente assunto all'inizio del percorso di studi.

5 in modo esclusivo. Dalla tabella vediamo infatti che la maggior parte di coloro che oppongono passato prossimo e imperfetto, nello stesso testo oppongono anche passato prossimo e presente; quest'ultimo perde il suo valore temporale e mantiene solo quello aspettuale, sostituendosi all'imperfetto. Nella prima parte del testo proposto nell'esempio 1 lo studente dimostra di saper gestire l'alternanza tra passato prossimo e imperfetto, individuandone correttamente i valori aspettuativi: il testo si apre con due frasi con verbi perfettivi, che descrivono l'inizio di un viaggio, e continua con un breve periodo in cui si alternano passato prossimo e imperfetto per raccontare l'arrivo alla destinazione del viaggio e per descrivere lo stato d'animo personale e il clima del luogo. Il testo prosegue con altre descrizioni del paesaggio che questa volta però vengono prodotte con il presente indicativo, in frasi singole alternate a frasi con il passato prossimo.

- (1) Questa' state io e la mia famiglia siamo andati a Yazhuang in Vietnam, una città di mare. Siamo stati per un paio di giorni (5 giorni). Quando siamo arrivati l'aereo, ero allegro molto perché il cielo e il mare erano molti azzurri. Il mare è bellissimo e a me il mare piace molto. E l'albergo è fantastico, c'è una piscina bella. Ho passato il tempo a giocare sulla spiaggia con la mia famiglia e i bambini. Ci sono molti gabbiani sul cielo azzurro. Il venticello è la cosa che mi piace di più. E abbiamo mangiato i cibi di locale negozi. Amo Yazhuang! Amo questa città di mare! (task_01_02_Eli)

Tra gli apprendenti, 10 non producono mai alcun tipo di opposizione aspettuale e si limitano all'uso del passato prossimo, usato sempre con il suo valore perfettivo, senza mai sovraestendersi all'imperfetto. È possibile che lo studente scelga di raccontare le vacanze con il solo utilizzo del passato prossimo, producendo comunque un testo coerente, come si può vedere nell'esempio 2. Dato il valore implicazionale delle sequenze di acquisizione (par. 2), il solo uso del passato prossimo non permette di capire se l'assenza dell'imperfetto sia imputabile al fatto che questo verbo non faccia ancora parte del sistema verbale dell'apprendente oppure sia frutto di una scelta narrativa. In un caso come questo è utile analizzare il secondo task, "Differenza tra la vita al liceo e la vita all'università", per verificare se lo studente sia in grado o no di produrre l'imperfetto. Confrontando gli esempi 2 e 3, produzioni del medesimo studente rilevate a distanza di pochi minuti l'una dall'altra, vediamo che in 2 compare solo il passato prossimo, ma in 3 lo spazio che dovrebbe essere occupato dall'imperfetto è ancora dominato dal presente, coerentemente con la fase 2 del sistema di complessificazione del verbo (par. 2.1.2).

- (2) Le mie vacanze estive sono state un po' impegnate. A luglio, sono restata a Chongqing a studiare l'inglese insieme agli studenti di diverse università. Dopo un mese, siamo diventati familiari e ho fatto amicizia con loro. Ma ho dimenticato quasi tutto l'italiano che ho imparato. al contempo, non ho imparato bene l'inglese. Nei restanti dieci giorni, sono tornata a casa per rilassarmi, ho guardato qualche film, ho letto un libro si chiama "il nome della Rosa", sicuramente in cinese, è difficile leggerlo in italiano per me. Insomma, è stata una bella estate. (task_01_02_Car)
- (3) Secondo me, la grande differenza tra la vita al liceo e la vita all'università è che il tempo è più libero. al liceo, ho potuto fare le lezioni quasi tutti i giorni. A dire la verità, per ottenere superiore score (scusami), ho bisogno di studiare molto tempo libero, ma all'università, Quando ho finito la mia lezione, ci sono molto tempo, posso decidere cosa faccio, (sempre studiare, solo dipendo quale materia prima).

Poi, posso fare amicizia con gli studenti di diverse scuola provincia, al liceo,
sono solo familiare con i compagni.
Alla fine, all'università, posso acquire conoscenze di più al liceo.
(task_01_03_Car)

È interessante notare che sovraestensioni del presente sul passato prossimo compaiono trasversalmente in tutti i livelli, apparentemente in contraddizione con l'ordine delle sequenze di acquisizione. Tuttavia, da un'analisi qualitativa in prospettiva testuale, si nota che nella maggior parte dei casi la sovraestensione viene prodotta in specifiche porzioni del testo (immediatamente all'inizio o alla fine) e sempre con la stessa intenzione comunicativa di esprimere una valutazione globale del contenuto dell'intero testo. In questi casi, esemplificati nell'esempio 4, sembra che la produzione del presente al posto del passato prossimo risponda all'architettura del testo e non all'acquisizione del verbo che dimostra di essere avanzata. Lo studente è in grado di gestire l'uso dei verbi in modo molto articolato, infatti apre il testo con una valutazione complessiva dell'evento passato che sta per raccontare, affidando a elementi lessicali la localizzazione temporale e mantenendo il verbo al presente; la narrazione continua con un uso alternato del passato prossimo e dell'imperfetto, pur con alcune imprecisioni nella distribuzione dei valori perfettivi e imperfettivi; il testo si conclude con una valutazione complessiva, introdotta da un connettivo marcato da una virgola, espressa ancora una volta al presente e con un desiderio espresso correttamente al futuro.

- (4) La vacanza estive passata è buona per me anche se non ho fatto qualcosa di speciale. Sono tornato a Wuhan, la casa mia, e il tempo faceva caldo molto e poi non avevo voglia di uscire oppure fare un viaggio. Sono stato a casa e ho letto i libri e anch'io ho guardato la TV con i miei nonni. Ma. sono andato da Yu yinong, un mio amico perché lui è studiato in Australia e ha avuto bisogno di partire. Siamo mangiati al ristorante e abbiamo guardato un film insieme. Inoltre, ero uscito per fare quattro passi dopo finivo la cena con il mio nonno e dormivo alle 11 da solito. Insomma, è una vacanza buona. e voglio la vacanza prossima andrà subito! (Task_01_02_Ale)

Al di là della specificità di questo fenomeno che riguarda il presente, i dati sembrano dunque essere complessivamente coerenti con il sistema di complessificazione del verbo.

4.1. *Uno sguardo alle lezioni task*

In prospettiva didattica consideriamo che più di metà della classe dimostra di avere la consapevolezza di dover opporre un passato perfettivo ad uno imperfettivo in un compito di narrazione al passato; nella maggior parte dei casi si tratta, però, di una consapevolezza ancora imprecisa e anche gli apprendenti che stanno elaborando l'opposizione tra passato prossimo e imperfetto presentano errori di distribuzione degli ausiliari e dei valori perfettivi e imperfettivi. D'altro canto molti studenti si limitano ancora all'uso del passato prossimo, e quattro, di cui tre sistematicamente, non producono del tutto l'ausiliare. Per queste ragioni le successive 4 lezioni settimanali sono state progettate per elicitar l'uso esclusivo del passato prossimo e l'uso dell'imperfetto in opposizione al presente, progettando *focus on form* pertinenti⁷. Questa scelta didattica permette agli studenti dalle competenze più avanzate di consolidare e affinare le strutture già acquisite; gli studenti

⁷ In questo paragrafo si propone solo un rapido sguardo al primo ciclo di lezioni, per mostrare come tutte le considerazioni precedentemente fatte siano state tradotte in pratica didattica.

meno avanzati hanno invece la possibilità di lavorare su nuove strutture che siano in linea con le sequenze acquisizionali e con il passo della classe. Per evitare che gli studenti reimpiessero meccanicamente le conoscenze acquisite nella lezione precedente, le due strutture verbali target sono state alternate nell'arco delle quattro lezioni, come già riportato in generale nella Tabella 3 e in dettaglio per il primo ciclo nella Tabella 7.

Tabella 7. *Primo ciclo di lezioni task-based*

<i>Task</i>	<i>Lezione</i>	<i>Struttura da elicitare</i>	<i>Focus on form proposto</i>
01_a	<i>Le città ieri e oggi</i>	Opposizione presente/imperfetto	Opposizione presente/imperfetto
02_b	<i>Le avventure di Pinocchio</i>	Passato prossimo	Passato prossimo
03_a	<i>Da immagini a parole</i>	Opposizione presente/imperfetto	Lessico: abbigliamento e tecnologia
04_b	<i>Le scuse di Fantozzi</i>	Passato prossimo	Connettivi: prima, poi, dopo, infine

Per il task “Le città ieri e oggi”, in fase di *pre-task* il contesto è stato creato attraverso alcuni video che mostravano la città di Palermo durante gli anni '50 e oggi; in fase *task*, gli studenti (in gruppi di 3 o 4) hanno dovuto produrre un testo che descrivesse il cambiamento di una città cinese tra presente e passato. Circa la metà dei gruppi ha mostrato di non saper produrre l'imperfetto ma solo il passato prossimo (come esemplificato in 5) e, quindi, il *focus on form* della lezione è stato proprio sulla morfologia e sull'uso dell'imperfetto

- (5) In passato, le persona di Chongqing chi la vita e semplice. La maggior parte di persone hanno lavorato manuale, stano un po' povero, ma loro vità sono stato felici, le architetture sono molto bossi. ci solo un torre si chiama Jiefangbei è più alto.
 Oggi, CHongQing è altrato molto, lo sviluppo di CQ è grande. Ci sono molto area per persona mangiare, fare la spesa, giocare, ett. la vità è spettacolare.
 [...] (Task_1-a_Chi-Lui-Ser)

Nella lezione task “Le avventure di Pinocchio” in fase di *pre-task* sono state mostrate alcune illustrazioni dal celebre romanzo di Collodi e le si sono commentate insieme alla classe. Durante la fase *task*, gli studenti hanno dovuto scegliere una delle illustrazioni e, inventando, raccontare gli eventi che hanno condotto a quella determinata situazione di Pinocchio. Le produzioni scritte non hanno mostrato particolari problemi nell'uso del passato prossimo; di conseguenza, il *focus on form* di questa lezione si è concentrato sulla distribuzione degli ausiliari.

La terza lezione del ciclo, dal titolo “Da immagini a parole”, ha richiesto agli studenti di tradurre in testo scritto delle immagini che mostravano stili di vita a confronto tra passato e presente. In questa lezione tutti i gruppi hanno prodotto l'opposizione presente imperfetto e, dunque, il *focus on form* è stato orientato su un altro argomento. Nell'esempio 6 vediamo come lo stesso gruppo dell'esempio 5 abbia prodotto correttamente la struttura target.

- (6) In passato, i bambini si piacevano giocare con i loro amici fuori. I bambini giocavano sempre fino a tardi fino a quando i genitori dicevano loro di andare a casa per la cena. Quando tornavano a casa erano sempre infelici. Oggi, i bambini sempre stanno a casa e giocano i videogiochi, guardano la TV, parlano con i loro amici sul internet. Non fare la sport. Ma i genitori si forzano a i bambini per uscire. Secondo noi, i cellulari che cambiato nostro vita ci sono molto agevolazione e interessante. Ma, usanno cellulari molto tempo è nocivo. (Task_3-a_Chi-Lui-Ser-Amb)

L'ultima lezione del ciclo, programmata inizialmente per l'analisi del passato prossimo ha mostrato una generale precisione nell'uso di questo tempo e quindi il *focus on form* è stato fatto sui connettivi di tempo *prima, poi, dopo, infine*.

Durante ogni ciclo di lezioni la composizione dei gruppi è fissa: in termini didattici, questo permette di valutare una progressione nelle competenze e decidere se ripetere il focus della lezione precedente o proporre uno nuovo. Bisogna precisare che la produzione di gruppo ci offre indicazioni didattiche. Le indicazioni sull'interlingua potrebbero avere valore solo relativamente al gruppo: infatti produzioni come quelle proposte in 5 e 6 non ci permettono di affermare che tutti i componenti del gruppo abbiano lo stesso livello di interlingua o le stesse conoscenze. Possiamo tuttavia affermare che gli studenti siano stati d'accordo con le soluzioni adottate nelle produzioni. Ciò può essere dovuto ad un livello di interlingua effettivamente omogeneo oppure alla capacità di negoziazione di alcuni membri del gruppo che in fase di scrittura riescono a far valere le proprie proposte. Complessivamente l'analisi dei test e quella delle produzioni di gruppo permettono di orientare la scelta dei test di controllo/raccolta dati e, successivamente a questi, gli argomenti del successivo ciclo di lezioni.

4.2. *I task di raccolta dei dati e la lettura dei dati in uscita*

Il modello fino ad ora presentato è stato applicato secondo gli stessi principi anche negli altri due cicli di lezione, cercando di armonizzare ricerca e didattica. Alla ricerca principale sull'acquisizione del verbo al passato si sono via via aggiunti altri task per testare la presenza di altre forme verbali, sempre in linea con le sequenze acquisizionali, utili anche alla costruzione del sillabo del corso di lingua. Si tratta di rilevazioni effettuate ad un mese l'una dall'altra, quindi a breve distanza, rendendo possibile notare solo delle oscillazioni nell'acquisizione del sistema verbale. Per questo motivo e per l'economia di questo articolo si è già proposta la rassegna completa dei task utilizzati (tab. 4), ma si commenteranno solo i dati in uscita e non quelli intermedi e solo in relazione alla narrazione al passato.

Alla fine dei tre cicli di lezioni, l'ultimo momento di raccolta dei dati è coinciso con l'esame di fine semestre. La condizione dell'esame è stata ideale per la raccolta dei dati dal momento che l'esame è individuale e agli studenti non è concesso l'uso di alcun supporto digitale o cartaceo; tuttavia, per ragioni interne al corso, non è stato possibile somministrare tre task (come nelle rilevazioni precedenti) ma soltanto due. Per garantire una maggiore comparabilità tra i testi, i task dell'ultima rilevazione propongono gli stessi temi della prima, con una lieve riformulazione della consegna: "Come è cambiata la tua vita all'università?" e "La mia ultima vacanza". I dati così raccolti segnalano una netta progressione nella competenza d'uso del sistema verbale nella produzione scritta (tab. 8).

In particolare vediamo che 28 su 30 studenti producono l'opposizione tra passato prossimo e imperfetto nel compito di narrazione al passato, pur commettendo ancora

errori nella distribuzione dei passati perfettivi e imperfettivi e degli ausiliari; per pochi studenti è ancora residuale la sovraestensione del presente sull'imperfetto, anche se questo già compare in opposizione al passato prossimo; una sola studentessa non produce mai l'imperfetto e svolge il compito di narrazione al passato con il solo uso del passato prossimo. Anche in questa rilevazione si ripresenta la sovraestensione del presente sul passato prossimo in espressioni valutative poste in apertura o in chiusura del testo.

Tabella 8. *Dati del test di uscita*

Studente	Forma base	Sovraest. del pres. sul pp.	Participio passato	Passato prossimo completo	Opposizione pp./pres. (sovraesteso su imp)	Opposizione pp./imp.
Serena						+
Stella						+
Lorenza		+ (testuale)				+
Ambrogio					?	+
Liliana	Non rilevabile					
Chiara						+
Sofia				+		
Simona		+ (testuale)				+
Letizia						+
Carlotta						+
Silvia						+
Felicia						+
Franco		+ - misto			+	+
Cinzia						+
Luisa		+ - misto			+	+
Viola						+
Vanessa		+ (testuale)			?	+
Valentina						+
Elio						+
Camilla						+
Calista						+
Cris						+
Michela		+ (testuale)			+	+
Margherita						+
Alessio						+
Veronica						+
Serafino						+
Patricia						+
Bianca						+
Aurora	+					+

5. CONCLUSIONI

Il metodo proposto si è basato sugli studi della LA, in particolare quelli sull'acquisizione del sistema verbale dell'italiano, e ha cercato di armonizzarli con i principi della DA, soprattutto in riferimento alla Teoria dell'insegnabilità. La raccolta dati per la costruzione del corpus è così stata effettuata nell'ambito di un corso di scrittura di italiano LS condotto interamente con il metodo TBLT, che è sembrato adatto a coniugare le esigenze della ricerca con quelle della didattica. Attraverso quattro cicli di lezioni sviluppatasi in poco più di quattro mesi, sono state raccolte 330 produzioni scritte individuali, che costituiscono il corpus per la ricerca, e 96 produzioni scritte di gruppo, che offrono preziose indicazioni per la didattica. Per cause di forza maggiore la ricerca è stata condotta nell'arco di un solo semestre accademico e non di un anno, come invece ci si era proposto e, per questo motivo, i dati in ingresso e quelli in uscita si distanziano di circa quattro mesi e mezzo. Ciononostante il corpus permette di analizzare un ampio numero di produzioni scritte rilevate in un momento chiave per lo sviluppo dell'interlingua, cioè quello delle prime fasi delle varietà postbasiche e, per alcuni apprendenti, anche il passaggio tra la varietà basica e la postbasica.

I momenti di raccolta dei dati e i cicli di lezioni hanno seguito le naturali sequenze di acquisizione del verbo e per questo motivo il corpus si presta molto all'osservazione della costruzione del sistema verbale, permettendo di osservare oscillazioni dell'acquisizione a breve termine e progressi più marcati a lungo termine. Il confronto tra i dati in ingresso e quelli in uscita ha messo in evidenza una certa progressione nella competenza degli apprendenti, anche se con un periodo di osservazione di un solo semestre accademico è difficile dire quanto questa competenza fosse profonda al momento dell'ultima rilevazione. In chiave didattica la lettura dei dati permette invece di rilevare le competenze in ingresso degli studenti, monitorarne l'apprendimento durante il corso, indirizzare l'input delle lezioni e valutare le competenze in uscita, alla fine del segmento di studi in esame.

Pur essendo stato progettato con lo scopo di osservare le sequenze di acquisizione del verbo, dato il buon numero di produzioni raccolte, il corpus permette anche altre chiavi di osservazione. L'analisi della struttura testuale ha ad esempio permesso di avanzare l'ipotesi della possibile influenza di alcuni particolari nuclei informativi nell'espressione della morfologia verbale. Si è osservata infatti una sovraestensione del presente sul passato prossimo, anche in apprendenti con varietà di interlingua più avanzate, che avviene in corrispondenza di enunciati con una chiara intenzione valutativa, posti sempre in apertura o in chiusura del testo. Per quanto questa ipotesi sia supportata dai dati del corpus, appare necessario approfondirla con ulteriori ricerche in chiave testuale.

Complessivamente, e nei suoi limiti, il metodo proposto in questo contributo ha messo in luce risultati generalmente coerenti con la ricerca e si è mantenuto rispettoso delle naturali sequenze di acquisizione del verbo all'interno del corso di italiano, fornendo spunti per ulteriori ricerche.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C. (2001), *Banca dati di Italiano L2. Progetto di Pavia*, CD-Rom, Università di Pavia, Dipartimento di Linguistica.
- Andorno C. (2010), “Lo sviluppo della morfosintassi in studenti cinesi”, in Rastelli S. (a cura di), *Italiano di cinesi, italiano per cinesi. Dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 89-122.
- Andorno C., Bernini G. (2003), “Premesse teoriche e metodologiche”, in Giacalone Ramat (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci editore, Roma, pp. 27-36.
- Balboni P. (1999), *Dizionario di glottodidattica*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Banfi E., (a cura di) (2003), *Italiano/L2 di cinesi. Percorsi acquisizionali*, FrancoAngeli, Milano.
- Bernini G., Giacalone Ramat A. (a cura di) (1990), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, FrancoAngeli, Milano.
- Bonvino E., Rastelli S. (a cura di) (2010), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*. Atti del XV seminario AICLU Roma, 19 febbraio 2010, Pavia University Press, Pavia.
- Chen Y., D'Agostino M., Pinello V., Yang L. (a cura di) (2018), *Fra cinese e italiano. Esperienze didattiche*, Palermo University Press, Palermo.
- Chini M. (2010) (a cura di), *Topic, struttura dell'informazione e acquisizione linguistica*, FrancoAngeli, Milano.
- Chini M. (2016), “Elementi utili per una didattica dell'italiano L2 alla luce della ricerca acquisizionale”, in *Italiano LinguaDue*, 8, 2, pp. 1-18:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8172>.
- Consalvo G. (2012), “L'influenza delle differenze culturali nell'apprendimento dell'italiano L2 da parte di sinofoni: il metodo di studio e l'insegnamento della lingua straniera in Cina”, in *Italiano LinguaDue*, 4, 1, pp. 31-45:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2269>.
- Consiglio d'Europa (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Corino E., Marengo C. (2009), “Elicitare scritti a partire da storie disegnate: il corpus di apprendenti VALICO”, in Andorno, C., Rastelli, S. (a cura di), *Corpora di italiano L2: tecnologie, metodi, spunti*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 113-138.
- Della Putta P. (2008), “Insegnare l'italiano ai sinofoni: contributi acquisizionali, tipologici e glottodidattici”, in *Studi di Glottodidattica*, 2, pp. 52-67.
- Ellis R. (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Ellis R. (2009), “Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings”, in *International Journal of Applied Linguistics*, XIX, 3, pp. 221-246.
- Ferrari A. (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Carocci editore, Roma.
- Ferrari A., Lala L., Zampese L. (2021), *Le strutture del testo scritto. Teoria e esercizi*, Carocci, Roma.
- Ferrari S., Nuzzo E. (2009), “Task per l'elicitazione di strutture opzionali in italiano L2”, in *Rassegna italiana di linguistica applicata*, XLI, 1, pp. 235-249.
- Ferrari S., Nuzzo E. (2010), “Facilitare l'apprendimento della grammatica: dalla teoria della processabilità alla didattica per task”, in Caon F. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano e delle altre lingue*, UTET, Torino, pp. 168-179.

- Ferrari S., Nuzzo E. (2011), “Insegnare la grammatica italiana con i task”, in Corrà L., Peschetto W. (a cura di), *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano pp. 284-295.
- Giacalone Ramat A. (a cura di) (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci editore, Roma.
- Giacalone Ramat A., Banfi E. (1990), “The acquisition of temporality. A second language perspective”, in *Folia Linguistica*, 24 pp. 405-428.
- Grassi R. (2008), “Dalla Linguistica acquisizionale alla Didattica acquisizionale: una strada percorribile?”, in Grassi R., Bozzone Costa R., Ghezzi C. (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Guerra, Perugia, pp. 9-20.
- Jin L., Cortazzi M. (a cura di) (2011), *Researching Chinese Learners: Skills, Perceptions and Intercultural Adaptations*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Klein W., Perdue C. (1997), “The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?)”, in *Second Language Research*, XIII, pp. 301-347.
- Limonta G. (2009), “Analisi degli errori in produzioni scritte di apprendenti sinofoni”, in *Italiano LinguaDue*, 1, 1, pp. 29-54:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/429>.
- Liu Y., Mishan F., Chambers A. (2018), “Investigating EFL teachers' perceptions of task-based language teaching in higher education in China”, in *The Language Learning Journal*, XLIX, 2, pp. 131-146, DOI: [10.1080/09571736.2018.1465110](https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1465110).
- Lo Duca M. G. (2006), *Sillabo di italiano L2*, Carocci, Roma.
- Long M. (1985), “A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching”, in Hyltenstam K., Pienemann M. (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, Multilingua Matters, Clevedon, pp. 77-99.
- Long M. (1991), “Focus on form: a design feature in language teaching methodology”, in de Bot K., Ginsberg R., Kramsch C. (eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*, Benjamins, Amsterdam.
- Long M. (2015), *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*, Wiley-Blackwell.
- Mocciaro E. (2020), *The development of L2 Italian morphosyntax in adult learners with limited literacy*, Palermo University Press, Palermo.
- Nunan D. (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Pallotti G., Ferrari S., Nuzzo E., Bettoni C. (2010), “Una procedura sistematica per osservare la variabilità nell'interlingua”, in *Studi italiani di Linguistica teorica e applicata*, XXXIX, 2, pp. 215-241.
- Pallotti G., Zedda A. G. (2006), “Le implicazioni didattiche della Teoria della processabilità”, in *Revista De Italianística*, 12, pp. 47-64.
- Pallotti G. (2005), “Le ricadute didattiche delle ricerche sull'interlingua”, in Jafrancesco E. (a cura di), *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti*, Edilingua, Atene, pp. 43-59.
- Pienemann M. (1986), “L'effetto dell'insegnamento sugli orientamenti degli apprendenti nell'acquisizione di L2”, in Giacalone Ramat A. (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, il Mulino, Bologna, pp. 307-326.
- Pienemann M. (1998), *Language processing and second language development: processability theory*, Benjamins, Amsterdam.
- Pienemann M. (ed.) (2005), *Cross-linguistic aspects of Processability Theory*, Benjamins, Amsterdam.
- Prabhu N. S. (1987), *Second Language Pedagogy*, Oxford University Press, Oxford.
- Rastelli S. (2009), *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Carocci, Roma.

- Rastelli S. (a cura di) (2010), *Italiano di cinesi, italiano per cinesi. Dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Spina S. (2019), “The development of phraseological errors in Chinese learner Italian: A longitudinal study”, in Abel A., Glaznieks A., Lyding V., Nicolas L. (eds.), *Widening the scope of learner corpus research. Selected papers from the fourth Learner Corpus Research Conference*, Presses Universitaires de Louvain, Louvain, pp. 95-119.
- Skehan P. (1998), *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford University Press, Oxford.
- Thomas M., Reinders H. (2015) (eds.), *Contemporary Task-Based Language Teaching in Asia*, Bloomsbury Publishing, London.
- Toth Z. (2020), *Tense and Aspect in Italian Interlanguage*, De Gruyter, Berlin.
- Valentini A. (1992), *L'italiano dei cinesi. Questioni di sintassi*, Guerini, Milano.
- Vedovelli M. (2003), “Note sulla glottodidattica italiana oggi: problemi e prospettive”, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XVIII, 2, pp. 173-197.
- Vedovelli M., Villarini A. (2003), “Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati agli immigrati stranieri”, in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma, pp. 270-304.
- Williams M., Burden R. (1997), *Psychology for language teachers*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Willis D., Willis J. (2007), *Doing Task-based Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Willis J. (1996), *A Framework for Task-based Learning*, Longman Pearson Education, Harlow.
- Yang L., Cui W. (2022), “Prospettive dell'insegnamento dell'italiano nelle università cinesi nel contesto della riforma delle discipline umanistiche”, in *InVerbis, Lingue Letterature Culture*, 1, pp. 43-55.
- Yuan Y. (2016), “Application of Task-based Learning in Chinese Context”, in *Theory and Practice in Language Studies*, VI, 2, pp. 392-398.

***ESSERE O AVERE?* UNA PROPOSTA DI APPLICAZIONE DELLA GRAMMATICA COGNITIVA ALL'INSEGNAMENTO DELLA SELEZIONE DELL'AUSILIARE IN ITALIANO L2**

*Cinzia Russi*¹

1. INTRODUZIONE

A partire dall'ultimo decennio del secolo scorso, la ricerca sull'applicabilità della Linguistica Cognitiva (LC) – in particolare della Grammatica Cognitiva (GC), un approccio specifico della LC – all'insegnamento delle lingue straniere si è sviluppata e ampliata considerevolmente producendo risultati di grande interesse (Pütz, Niemeier, Dirven, 2001a, 2001b; Achard, Niemeier, 2004; Kristiansen *et al.*, 2006; De Knop, De Rycker, 2008; Robinson, Ellis, 2008; Holme, 2009; Littlemore, 2009; Tyler, 2012; Bielak, Pawlak, 2013; Masuda, Arnett, Labarca, 2015; Tyler, Huang, Jan, 2018; *inter alia*). Gli aspetti sui quali la ricerca sull'applicazione della LC all'insegnamento L2 si è concentrata principalmente sia a livello teorico che in prospettiva empirica (ovvero realizzando strumenti didattici concreti) includono il lessico (Dirven, 2001; Kurtyka, 2001; Boers, Lindstromberg, 2008; Kemsies, 2016; Zhao, Yau, Li, Wong, 2018; Kohl-Dietrich, 2019), le preposizioni (Boers, Demecheleer, 1998; Verspoor, Lowie, 2003; Tyler, Evans, 2004a, 2004b; Tyler, Mueller, Ho, 2010a; Tyler 2012; Buescher, Strauss, 2015), i verbi modali (Dirven, Taylor, 1994; Tyler, Mueller, Ho, 2010b) e il tempo e l'aspetto verbali (Niemeier, Reif, 2008; Bielak, Pawlak, 2011; Reif, 2012). Per quanto riguarda l'italiano come L2, gli studi più recenti si sono dedicati ai verbi di movimento (Bernini, Spreafico, Valentini, 2006; Spreafico, Valentini, 2009; Anastasio, Giuliano, Russo, 2018; Anastasio, Russo, Giuliano, 2018; Bandecchi, 2011; Romagnoli, 2018), al tempo e all'aspetto verbali (Rosi, 2009; Samu, 2020), alle preposizioni (Imperato, 2021; Kwapisz-Osadnik, 2021) e agli articoli (Tucci, Leopardi, 2021).

In generale, la ricerca sull'utilizzo di materiali didattici improntati alla LC si è indirizzata principalmente alle strutture grammaticali che presentano maggiore difficoltà per gli apprendenti di una L2 a causa della loro complessità intrinseca o di caratteristiche specifiche della L2, e/o perché assenti in L1. Una struttura alla quale non si è prestata molta attenzione, nonostante sia notoriamente uno dei punti grammaticali più difficili per gli studenti di italiano L2 specialmente per studenti la cui L1 non presenta questo fenomeno, è la selezione dell'ausiliare nei tempi composti. Il presente articolo intende contribuire alla ricerca sull'applicazione della LC all'insegnamento delle lingue straniere presentando uno strumento didattico per l'insegnamento della selezione dell'ausiliare a studenti anglofoni di italiano L2 di livello A1-B1. Lo strumento proposto consiste di diagrammi che riproducono la struttura concettuale di eventi denotati da verbi di alta frequenza d'uso da usarsi in classe per spiegare la distribuzione (e l'alternanza) dei due

¹ University of Texas at Austin.

Ringrazio Egle Mocciano per i preziosi suggerimenti e commenti offertimi per la stesura di questo articolo e Adria Frizzi per avermi assistito nella traduzione in italiano delle citazioni inglesi. Errori e imprecisioni sono da attribuirsi esclusivamente a chi scrive.

ausiliari. Negli schemi proposti i tratti semantici più pertinenti alla selezione dell'ausiliare sono riformulati in termini di aspetti e meccanismi della concettualizzazione degli eventi espressi dal verbo, partendo dal presupposto che 'tradurre' tali tratti in semplici immagini schematiche li renda strumenti didattici più accessibili e pertanto più efficaci.

La struttura dell'articolo è la seguente: il paragrafo 2 offre una sintesi dei principali fondamenti teorici della Grammatica Cognitiva (GC) e della Semantica Cognitiva (SC) – un altro approccio specifico della LC che dà priorità allo studio dei nessi tra il sistema cognitivo dell'essere umano, l'esperienza sensoriale che ha della realtà che lo circonda e le strutture semantiche codificate dal linguaggio – e presenta le nozioni chiave adottate nella realizzazione dei diagrammi da usare come strumenti didattici (§§ 2.1, 2.2)². Il paragrafo 3 presenta le spiegazioni della selezione dell'ausiliare fornite in due manuali di italiano L2 (scritti in inglese) molto diffusi nelle università statunitensi e in due manuali analoghi in italiano (§ 3.1), riassume le problematiche collegate all'impiego della nozione di transitività e altre nozioni correlate nella spiegazione della selezione dell'ausiliare (§ 3.2), e presenta lo studio di Hamrick e Attardo (2010) il quale, salvo involontarie omissioni da parte di chi scrive, è l'unico studio disponibile sull'applicazione di uno strumento didattico di ispirazione LC all'insegnamento della selezione dell'ausiliare in italiano L2 (§ 3.3). Il paragrafo 4 presenta gli schemi, per motivi di spazio limitatamente ai verbi di movimento, e un esempio di come usarli in classe.

2. LA GRAMMATICA COGNITIVA

Come accennato nel paragrafo precedente, la GC è un approccio specifico della LC considerato uno degli approcci cognitivi più autorevoli e associato principalmente a Ronald W. Langacker (1987, 1991a, 1991b in Evans, 2007: 20). La SC, i cui rappresentanti più noti includono George Lakoff e Leonard Talmy, si concentra sull'esame della struttura concettuale (cioè la rappresentazione della nostra conoscenza) e la concettualizzazione (cioè la costruzione del significato linguistico). La GC e la SC (come la LC in generale), pertanto, divergono radicalmente dagli approcci teorici di tipo formalista/generativo (alla Chomsky), i quali reputano che la sintassi sia la componente fondamentale del linguaggio, relegando la semantica ai margini dell'analisi linguistica o ignorandola completamente³.

L'assunto centrale della GC e della SC è che il linguaggio è una parte costitutiva della cognizione umana, nel senso che i principi e i processi sottesi al linguaggio sono gli stessi principi e processi sottesi ad altri aspetti cognitivi e comportamentali. In altre parole, il linguaggio non è un modulo autonomo separato dagli altri processi cognitivi e, di conseguenza, non può essere considerato un sistema formale, astratto e completamente arbitrario. Dato il legame inscindibile tra linguaggio e cognizione, lo studio del linguaggio e delle strutture linguistiche non può separarsi dallo studio delle capacità cognitive umane. La struttura del linguaggio è spiegata facendo riferimento a principi e meccanismi cognitivi che non sono pertinenti esclusivamente al linguaggio, ossia principi generali di categorizzazione e concettualizzazione e principi comunicativi e pragmatici.

² Compendi più particolareggiati sono offerti in Taylor (2002), Croft, Cruse (2004), Evans, Green (2006), Langacker (2008) in inglese, e in italiano in Gaeta, Luraghi (2003), Arduini, Fabbri (2008), Croft, Cruse (2010), Bazzanella (2014); si veda anche il dettagliato glossario di Vyvyan Evans (Evans, 2007).

³ Tra i linguisti che hanno contribuito in modo significativo alla LC e quindi anche alla GC e alla SC vanno decisamente ricordati Wallace Chafe (1970), Gilles Fauconnier (1994), Charles J. Fillmore (1982, 1985). È, inoltre, importante ricordare che sebbene SC, CG e altri approcci specifici della LC possano apparire separati a livello pratico, in realtà rimangono intimamente uniti per quanto riguarda il loro ambito generale di ricerca e, infatti, la maggioranza dei linguisti cognitivi combinano semantica e 'grammatica' (morfosintassi) nei loro studi (Evans, 2007: 18)

Riassumendo, dunque, l'assunto principale della GC/SC è che il linguaggio esterne il modo in cui concettualizziamo (cioè interpretiamo) la realtà che ci circonda.

La tesi che esista una correlazione diretta tra il nostro sistema concettuale e il modo in cui facciamo esperienza della realtà in cui viviamo è l'essenza della nozione di *embodiment* elaborata dai due esponenti principali della LC/SC, George Lakoff e Mark Johnson. Come scrive Lakoff nel suo lavoro più noto (e uno tra i più influenti per lo sviluppo della LC) «il pensiero è *embodied*, vale a dire che le strutture usate per elaborare il nostro sistema concettuale hanno origine nell'esperienza corporea, fisica e hanno senso in questo contesto; inoltre, il centro del nostro sistema concettuale è direttamente basato sulla percezione, sul movimento corporeo e sull'esperienza di carattere fisico e sociale» (Lakoff, 1987: xv), e come sintetizza Carla Bazzanella (2014: 5) «la mente è condizionata sia dalle dimensioni fisiche del cervello, del corpo, delle leggi del mondo circostante (come la legge di gravità), sia dall'esperienza soggettiva e culturale».

Un secondo assunto chiave della GC/SC – strettamente legato all'assunto che il linguaggio riflette la concettualizzazione – è che il linguaggio si compone di unità simboliche, ossia di relazioni simboliche tra strutture fonologiche e strutture semantiche e che la componente primaria del linguaggio è il significato. Dato che sia le unità lessicali che le unità grammaticali si compongono di abbinamenti simbolici e convenzionalizzati di significato e suono, gli elementi grammaticali (determinativi, preposizioni, ausiliari, ecc.) sono, come gli elementi lessicali, semanticamente pieni. Il lessico e la grammatica (o morfosintassi), infatti, formano un *continuum* e gli elementi lessicali differiscono dagli elementi grammaticali solo nel grado di specificità e astrazione, ovvero gli elementi lessicali sono specifici e concreti sia a livello fonologico che semantico mentre gli elementi grammaticali sono essenzialmente schematici e astratti.

Inoltre, GC si propone di analizzare il linguaggio in relazione al suo contesto concreto d'uso e in relazione alle dinamiche d'interazione tra produzione e interpretazione; in altre parole, la GC è un approccio linguistico basato sull'uso attuale, concreto, vivo del linguaggio e, pertanto, risulta particolarmente appropriato (e potenzialmente di grande efficacia) allo studio sia dell'apprendimento che dell'insegnamento delle lingue straniere.

I presupposti fondamentali della GC più pertinenti al presente studio sono riepilogati in (1).

(1) Fondamenti essenziali della GC e della SC:

- a. Il linguaggio è concepito come ancorato alla esperienza concreta (spaziale, temporale, sensoriale) che gli esseri umani hanno della realtà che li circonda e pertanto riflette il nostro sistema cognitivo e percettivo, il modo in cui facciamo esperienza/veniamo a conoscenza della realtà.
- b. Il significato di un'espressione linguistica (o costruzione) è definito dalla struttura specifica che la costruzione impone a una data immagine concettuale; in altri termini, il significato di una costruzione equivale alla sua concettualizzazione, e concettualizzazione equivale a costruire un'esperienza mentale virtuale facendo riferimento agli aspetti sensomotori ed emotivi, così come alla comprensione del contesto linguistico, sociale e culturale.
- c. Una costruzione rappresenta un qualsiasi tipo di unità linguistica che possa essere decomposta e analizzata nelle sue parti costitutive e le costruzioni variano in termini di complessità e schematicità.
- d. Lessico, morfologia e sintassi costituiscono unità simboliche, ovvero associazioni simboliche di unità fonologiche e unità semantiche strutturate in forma di continuum.

e. Sia i lessemi che gli elementi grammaticali sono portatori di significato.

Due nozioni particolarmente rilevanti per questo studio in quanto svolgono un ruolo centrale per la realizzazione dei diagrammi sono *stato di delimitazione* («*state of boundedness*»; Talmy, 2000a: 50) e *schema d'immagine* («*image schemas*»; Lakoff, 1987; Johnson, 1987; Lakoff, Johnson, 1999)⁴, esposte in maggior dettaglio nei sottoparagrafi seguenti.

2.1. *Stato di delimitazione*

Anche Leonard Talmy, uno dei pionieri e rappresentanti più influenti della SC, abbraccia la tesi secondo la quale il linguaggio è un'entità simbolica e gli elementi grammaticali sono semanticamente pieni, sebbene esprimano significati di livello più astratto in confronto agli elementi lessicali. Più specificamente, Talmy sostiene che il linguaggio si compone di due sottosistemi che svolgono funzioni complementari: il 'sottosistema grammaticale' che include i costituenti grammaticali ed è quindi una categoria chiusa, e il 'sottosistema lessicale' che contiene i costituenti lessicali ed è quindi una categoria aperta. Talmy afferma inoltre che questi due sottosistemi costituiscono due sottosistemi concettuali separati, i quali codificano aspetti qualitativamente distinti del nostro sistema concettuale generale: il *sistema della struttura concettuale* («*conceptual structuring system*»), il quale rappresenta il contenuto concettuale, e il *sistema del contenuto concettuale* («*conceptual content system*»), il quale fornisce lo scheletro sul quale il contenuto concettuale si specifica (Talmy, 2000a: 39-40).

Riassumendo, il *sistema della struttura concettuale* si serve dei costituenti grammaticali per esprimere significati schematici, astratti, i quali forniscono l'impalcatura sulla quale si costruiscono i significati più elaborati, 'concreti' espressi dal *sistema del contenuto concettuale*. La funzione principale degli elementi grammaticali è quindi quella di determinare la struttura concettuale (ivi: 24). Le nozioni espresse dagli elementi grammaticali a loro volta danno forma a determinate categorie concettuali definite *categorie schematiche* («*schematic categories*»), le quali convergono per formare *sistemi schematici* («*schematic systems*») (ivi: 40). Uno di questi sistemi schematici è la *struttura configurazionale* («*configurational structure*») che comprende i lineamenti spaziali e temporali e lineamenti relativi ad altri campi qualitativi specificati dagli elementi grammaticali (ivi: 47) e include sette categorie schematiche una delle quali è appunto lo *stato di delimitazione*.

Lo *stato di delimitazione* si compone di due nozioni contrapposte definite in (2).

(2) Nozioni costitutive dello *stato di delimitazione* (Talmy, 2000a: 50):

- a. *Non-delimitato* («*unbounded*») – Si definisce *non-delimitata* una quantità concepita come estendibile indefinitamente e priva di limiti intrinseci.
- b. *Delimitato* («*bounded*») – Si definisce *delimitata* una quantità concepita come demarcata in un'unità finita, individuale.

In altri termini, lo *stato di delimitazione* descrive se una determinata quantità – cioè un oggetto, una azione o una qualità – è concepita come circoscritta da delimitazioni inerenti oppure no. Legato allo *stato di delimitazione* è il concetto di *limite* («*boundary*») il quale, nel caso di esempi di concettualizzazioni prototipiche, costituisce la sezione più estrema di

⁴ Va notato che la nozione di *image schema* è in realtà comune a molti approcci specifici (se non a tutti) della LC; si veda, ad esempio Langacker (1999, 2008).

una quantità delimitata, ovvero la racchiude completamente in modo che si trovi interamente all'interno del confine. Una quantità non delimitata, invece, è concettualizzata come priva di limiti. A livello del lessico, ad esempio, il sostantivo 'mare' e il verbo 'vestirsi' sono quantità delimitate mentre il sostantivo 'acqua' e il verbo 'dormire' sono quantità non-delimitate (Talmy, 2000a: 51).⁵

2.2. Schema d'immagine

Lakoff e Johnson (1999: 77) sostengono che

[e]siste un "livello basilare" di concetti che proviene in parte dai nostri schemi motori e dalla nostra capacità di percezione gestaltica e di formazione di immagini. La struttura concettuale scaturisce dalla nostra esperienza sensorimotoria e dalle reti neurali da cui ha origine. La nozione stessa di "struttura" nel nostro sistema concettuale è caratterizzata da elementi quali schemi di immagine e schemi motori.

Uno schema d'immagine è una struttura relativamente semplice che ricorre costantemente nella nostra esperienza fisico-corporea quotidiana (Lakoff, 1987: 267). In altre parole, gli schemi d'immagine sono radicati nelle reti neurali in forma di modelli di attivazione nelle nostre mappe neurali topologiche (Johnson, 2017: 82) e equivalgono a un livello di significato emergente preverbale e pre-riflessivo (ivi: 86); sono una sorta di rappresentazioni concettuali essenzialmente astratte che emergono direttamente dalla nostra esperienza *embodied* (cioè dalla nostra esperienza sensoriale e percettuale, dall'osservazione della realtà che ci circonda e dal diretto interagire con essa) e strutturano la comprensione e il pensiero.

Gli schemi d'immagine, dunque, corrispondono a dei prototipi semantici e possono includere strutture grammaticali in quanto, come notato in precedenza, anche le strutture grammaticali sono semanticamente piene. Lo schema d'immagine utilizzato nella realizzazione dei diagrammi proposti in questo studio è lo schema *origine-percorso-destinazione* («*source-path-goal*»), definito in (3).

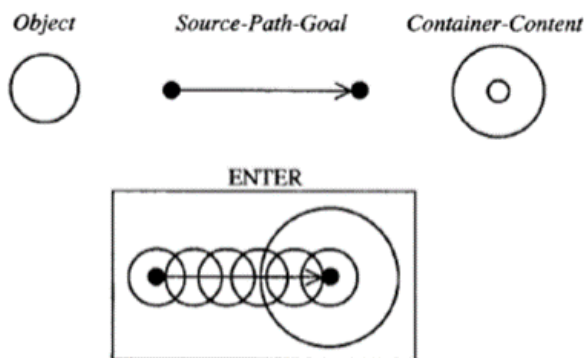
(3) Schema d'immagine *origine-percorso-destinazione* (adattato da Lakoff, 1987: 275; Johnson, 2017: 82-83):

- a) Esperienza corporea/fisica – Ogni evento di movimento implica un punto di partenza, un punto di arrivo, una serie di luoghi contigui che collegano il punto di partenza e il punto di arrivo, e una direzione. Usiamo il termine 'destinazione' invece di 'obiettivo' quando ci riferiamo a un punto di arrivo specificamente spaziale.
- b) Elementi strutturali costitutivi – (a) 'origine' (il punto di partenza), (b) 'destinazione' (il punto di arrivo), (c) 'percorso' (una serie di luoghi contigui che collegano l'origine e la destinazione) e 'direzione' (verso la destinazione).

La rilevanza dello schema d'immagine *origine-percorso-destinazione* per la concettualizzazione di eventi di movimento è, in realtà, notata espressamente già da Langacker (2008: 32-33), secondo il quale «il concetto ENTRARE può essere analizzato come la combinazione degli schemi d'immagine oggetto, origine-percorso-destinazione e contenitore-contenuto» e rappresentato come nella Figura 1.

⁵ Langacker (1987) elabora e utilizza la nozione di «(un)bounded», in sostanza equivalente allo «state of (un)boundedness» di Talmy.

Figura 1. 'Entrare' in Langacker (2008: 33)



3. APPROCCI DIDATTICI ALLA SELEZIONE DELL'AUSILIARE

Questo paragrafo espone le spiegazioni della selezione dell'ausiliare offerte in due recenti manuali didattici (in lingua inglese) per studenti di livello A1 a larga diffusione nelle università statunitensi – *Piazza* di Donatella Melucci ed Elisa Tognozzi (seconda edizione, 2019) e *Sentieri* di Julia Cozzarelli (quarta edizione, 2024) (§ 3.1), e in due recenti testi italiani analoghi – *Grammatica pratica della lingua italiana* di Marco Mezzadri (2016) e *Grammatica di base dell'italiano. La prima grammatica cognitiva dell'italiano* di Andrea Petri, Marina Laneri e Andrea Bernardoni (2015) (§ 3.2), per poi segnalarne alcuni 'punti deboli' e 'punti di forza' (§ 3.3). Seguono il riassunto e il commento a Hamrick e Attardo (2010).

3.1. Manuali didattici in inglese

Melucci e Tognozzi (2019) introducono la selezione dell'ausiliare insieme al passato prossimo e in due unità didattiche separate. In *Struttura 2* (Melucci, Tognozzi, 2019: 156) si spiega che il passato prossimo è un tempo passato che si compone di due elementi: «(1) il presente indicativo del verbo ausiliare (*avere* o *essere*), (2) il participio passato del verbo principale». Si nota poi che molti verbi usano l'ausiliare 'avere' e che il participio passato è invariabile e si rimanda a *Struttura 3* per i verbi che selezionano l'ausiliare *essere*. Infine, una nota a piè di pagina segnala che «[t]utti i verbi **transitivi** (quelli che possono avere un oggetto diretto) e molti verbi **intransitivi** (quelli che non possono avere un oggetto diretto) usano l'ausiliare **avere** per formare il **passato prossimo**.» (*ibid.*, grassetto originale) In *Struttura 3* leggiamo che «[a]lcuni verbi usano l'ausiliare **essere avere** per formare il **passato prossimo**. In questo caso il **participio passato** deve concordare in genere e numero con il soggetto del verbo» (ivi: 166, grassetto originale) e di seguito si specifica che *essere* è usato con verbi che esprimono movimento «*a/da* qualche luogo, *in/fuori da, su/giù*» (*ibid.*) e verbi che denotano stati e cambiamento di stati. Inoltre, per ciascuno dei due gruppi è offerta una lista di verbi seguita da due esempi esplicativi; i verbi di movimento elencati sono *andare, venire, partire, (ri)tornare, arrivare, entrare, uscire, salire, scendere*, e come esempi di verbi di stato e cambiamento di stato sono dati *essere, stare, restare, rimanere, nascere, morire, vivere, crescere, diventare, iniziare, finire* (ivi: 167), mentre in un quadro intitolato «Attenzione!» si spiega che verbi come *cominciare, iniziare* e *finire* vogliono *avere* quando sono transitivi (ossia quando possono selezionare un oggetto diretto), mentre

scelgono *essere* quando sono intransitivi (ossia quando non possono selezionare un oggetto diretto) (*ibid.*). Infine, in due note a piè di pagina leggiamo

salire e **scendere** prendono *essere* quando sono seguiti da una preposizione: Paolo è salito **sul** palco. Maria è scesa **dal** letto. Altrimenti entrambi prendono avere: Oggi **ho salito** le scale a piedi.

[...] **vivere**, insieme a pochi altri verbi italiani, quali **piovvere** [...] e **nevicare** [...], possono prendere sia **essere** che **avere** [...]: **Ho vissuto** (o **Sono vissuto**) **in Italia per un mese ... L'anno scorso ha piovuto** (o è **piovuto**) **e ha nevicato** (o è **nevicato**) **molto** [...] (*ibid.*, grassetto originale)

Cozzarelli (2024) adotta una organizzazione analoga in quanto anche in questo manuale la selezione dell'ausiliare è introdotta insieme al passato prossimo e la spiegazione è suddivisa in due lezioni. Più precisamente, il passato prossimo è presentato come una forma verbale usata «per esprimere azioni o stati che sono terminati nel passato» che è formata dalla forma presente «del verbo ausiliare (**avere** o **essere**) seguita dal *participio passato* del verbo che esprime l'azione» (Cozzarelli, 2024: 172, grassetto originale). Riguardo alla selezione di *essere* si nota che molti verbi che selezionano *essere* «esprimono movimento o assenza/mancanza di movimento. Avete già imparato alcuni di questi verbi: *andare, arrivare, partire, stare, tornare, uscire* e *venire* [...] *essere* si usa anche con verbi che esprimono stati o cambiamenti di stato» e si elencano *cadere, costare, diventare, entrare, essere, morire, nascere, piacere, restare, rimanere, salire, scendere* (Cozzarelli, 2024: 198).

3.2. Manuali didattici in italiano

Mezzadri (2018: 65) spiega che *avere* si usa con «i verbi che possono avere un complemento oggetto (verbi transitivi): *A pranzo ho mangiato una pizza margherita*» mentre *essere* si usa nei casi elencati in (4):

(4) Verbi che selezionano *essere* (Mezzadri 2018: 65; grassetto originale):

- a. Verbi che **non** possono avere un complemento oggetto (verbi intransitivi), in quasi tutti i casi e, soprattutto, con i verbi di:
 - **moto** (*andare, arrivare, partire, tornare* ecc.): *Luc è tornato a Parigi.*
 - **stato** (*essere, stare, rimanere* ecc.): *Sono stata male tutta la notte.*
 - **cambiamento di stato** (*crescere, diventare, nascere* ecc.): *Francesca Marina è nata in mare.*
- b. **Verbi riflessivi** (*alzarsi, lavarsi, svegliarsi*): *Gaia si è svegliata a mezzogiorno.*
- c. **I verbi *bastare* e *piacere*:**
 - Sono bastati venti minuti per preparare la cena.*
 - Mi è piaciuto molto il film che ha vinto al Festival di Cannes.*

Si nota inoltre che *essere* è usato anche per i «seguenti verbi comuni: *accadere, succedere, sembrare, parere, costare, finire, mancare, dipendere, dispiacere, occorrere*» (*ibid.*), che «con alcuni verbi, normalmente intransitivi, si usa **avere** quando **sono seguiti da un complemento oggetto** ma si usa **essere** quando **non** lo sono: *Ho finito il primo esercizio e ora mi riposo un po'. La lezione è finita tardi oggi*» (*ibid.*, grassetto originale) e che «si comportano come *finire*: *scendere, salire, passare, continuare, bruciare, saltare, cambiare, aumentare, diminuire. Da giovane, sono salito sulla vetta del Monte Rosa. Ho salito le scale correndo*» (*ibid.*, grassetto originale).

Petri, Laneri, Bernardoni (2015) – il cui sottotitolo, ricordiamo, è *La prima grammatica cognitiva dell'italiano* – adotta una strategia diversa in quanto la selezione dell'ausiliare non è introdotta nel contesto del passato prossimo. A differenza dei testi esaminati finora, infatti, questo manuale presenta i verbi *avere* ed *essere* insieme ai verbi transitivi e intransitivi. *Essere* è presentato come un verbo che focalizza il centro dell'attenzione sul soggetto e quindi è usato principalmente per descrivere, definire, identificare e localizzare un soggetto (cioè per parlare di identità, caratteristiche, professioni, stati fisici, ecc.); *avere*, invece, è un verbo che focalizza il centro dell'attenzione sull'oggetto e quindi è usato principalmente per esprimere possesso concreto o astratto (cioè per parlare di cose e caratteristiche fisiche e intellettuali possedute e sensazioni fisiche) (Petri, Laneri, Bernardoni, 2015: 132). I verbi transitivi e intransitivi sono definiti come segue:

(5) Definizione dei verbi (in)transitivi in Petri, Laneri, Bernardoni (2015):

- a. «I **verbi intransitivi** esprimono uno stato e un'azione che si esauriscono nel soggetto, infatti **non hanno mai un oggetto diretto**. Per questa caratteristica assomigliano al verbo **essere**, che dà informazioni sul soggetto e non sull'oggetto. [...] E come **essere**, usano l'ausiliare **essere nei tempi composti**» (135; grassetto originale).
- b. «I **verbi transitivi** mettono in evidenza l'azione svolta e l'oggetto su cui si svolge, infatti **possono avere un complemento diretto**. Per questa caratteristica assomigliano al verbo **avere**, che focalizza l'attenzione sull'oggetto. [...] E come **avere**, usano l'ausiliare **avere nei tempi composti**» (136; grassetto originale).

Petri, Laneri, Bernardoni (2015) introduce anche i verbi inergativi, definendoli verbi che «hanno caratteristiche simili a **essere** (non possono avere un oggetto diretto), ma usano l'ausiliare **avere** nei tempi composti, come i verbi transitivi» (138; grassetto originale) e individuando come «più comuni» verbi inergativi *lavorare, camminare, passeggiare, ballare, brindare, dormire, parlare, viaggiare, tremare, sospirare, russare, respirare, piangere, ridere* (*ibid.*).

3.3. 'Punti deboli' e 'punti di forza'

Questo sottoparagrafo identifica quelli che, a mio avviso, sono dei 'punti deboli' delle spiegazioni della selezione dell'ausiliare introdotte nel paragrafo precedente, ovvero le nozioni di (in)transitività (§ 3.3.1) e di *movimento* (o *moto*) (§ 3.2.2) e quelli che, invece, sono dei 'punti di forza', ossia le nozioni di *stato* e *cambiamento di stato* (§ 3.3.3).

3.3.1. (In)transitività

Il primo punto debole, comune a tre dei quattro manuali esaminati (Melucci, Tognozzi, 2019; Mezzadri, 2018; Petri, Laneri, Bernardoni, 2015), è utilizzare la nozione di (in)transitività. L'inadeguatezza della nozione di (in)transitività a livello pedagogico deriva principalmente dal fatto che i concetti grammaticali e linguistici su cui si fonda (per es., complemento di oggetto diretto, agentività (cioè la distinzione tra i ruoli semantici agente e paziente), coinvolgimento dell'oggetto/paziente) spesso non sono chiari, o addirittura mancano del tutto, agli apprendenti L2 (cfr. Achard, 2004). Ciò vale in particolare per gli studenti universitari statunitensi, molti (se non la maggioranza) dei quali seguono corsi di lingua esclusivamente per soddisfare requisiti curricolari. La nozione di (in)transitività, in ogni caso, non è una nozione precisa, nel senso che non è basata sull'opposizione dicotomica transitivo vs. intransitivo (Hopper, Thompson, 1980, 1982) e, anche volendo

trascurare questo punto, il problema rimane che molti verbi intransitivi selezionano l'ausiliare *avere* e alcuni verbi alternano *avere* ed *essere*. La tendenza generale riguardo all'alternanza tra *avere* ed *essere* che caratterizza, ad esempio, *salire* e *scendere* e *cominciare* e *finire* è attribuirle alla 'duplicità' di questi verbi, i quali selezionano *avere* quando sono transitivi e richiedono *essere* quando sono intransitivi (per es., Melucci, Tognozzi, 2019: 167); ma questo tipo di spiegazione implica che gli studenti siano in grado di determinare (facilmente) quando un certo verbo è transitivo e quando invece è intransitivo.

Per quanto riguarda i verbi *cominciare* e *finire* (e sinonimi) l'alternanza tra *avere* ed *essere* non è governata propriamente dalla distinzione tra stato transitivo vs. stato intransitivo del verbo, ma dalla distinzione tra verbo lessicale vs. verbo aspettuale. Questi verbi, infatti, hanno significato lessicale in contesti quali *la lezione è cominciata/finita*, mentre in contesti quali ***Ho cominciato l'ultimo libro di Antonio Manzini*** oppure **«*Ho finito il primo esercizio e ora mi riposo un po'*»** (Mezzadri, 2018: 65; grassetto originale) hanno funzione aspettuale, rispettivamente incoativa e terminativa, e sono quindi verbi ausiliari. In questo tipo di enunciati, infatti, il verbo 'vero', ossia il verbo lessicale, è sottinteso e identificabile per mezzo del sintagma nominale che segue il verbo di cui è il complemento di oggetto diretto; nel caso dei due esempi dati i verbi 'veri' sono rispettivamente *leggere* e *fare*.

Una componente centrale della spiegazione della nozione di (in)transitività offerta da Petri, Laneri, Bernardoni (2015) (che non troviamo nelle spiegazioni tradizionali) è la distinzione tra focus sul soggetto vs. focus sull'oggetto. I verbi intransitivi denotano stati e azioni «che si esauriscono nel soggetto» (Petri, Laneri, Bernardoni, 2015: 135) e per questo somigliano al verbo *essere* che fornisce informazioni sul soggetto e, infatti, è usato principalmente per: (a) delineare e definire un soggetto (*Carla è antipatica/noiosa/una ragazza*); (b) per identificarlo e localizzarlo (*Carla è la sorella di Mario, Carla è in ospedale*); (c) per esprimere identità (*Carla è italiana*), caratteristiche (*Carla è bassa/bionda*), professioni (*Carla è un'infermiera*), stati fisici (*Carla è stanca*) (ivi: 132). I verbi transitivi, viceversa, evidenziano «l'azione svolta e l'oggetto su cui si svolge» quindi «assomigliano ad ***avere***, che focalizza l'attenzione sull'oggetto» (ivi: 136, grassetto originale) e si usa principalmente per esprimere possesso concreto (per es., *Carla ha una bicicletta rossa*) o astratto, ossia caratteristiche fisiche e intellettuali (*Carla ha gli occhi azzurri/i capelli biondi/poca pazienza*) e sensazioni fisiche (*Carla ha mal di testa/freddo*) (ivi: 132). A proposito dell'uso di *avere* per descrivere attributi fisici e intellettuali (possesso astratto) verrebbe però da chiedersi perché enunciati del tipo *Carla ha gli occhi azzurri/i capelli corti, poca pazienza/mal di testa/freddo/fame* focalizzano l'attenzione sull'oggetto (cioè *gli occhi azzurri/i capelli corti/poca pazienza/ mal di testa/freddo/fame*) piuttosto che sul soggetto *Carla*. In altre parole, in che senso esattamente gli enunciati descrittivi con *avere* si differenziano dagli enunciati descrittivi con *essere* (*Carla è un'infermiera / giovane / bionda / bassa / antipatica / noiosa / irascibile / italiana*) dato che entrambi caratterizzano *Carla*?

Introdurre la nozione di inergatività non chiarisce granché in quanto, oltre a essere una nozione complessa la cui comprensione richiede una competenza grammaticale e linguistica di livello avanzato, non fa altro che aggiungere una terza classe di verbi alle due classi di transitivi e intransitivi. Per di più, la spiegazione offerta da Petri, Laneri, Bernardoni (2015) non è molto chiara. Come notato nel sotto-paragrafo precedente, i verbi inergativi sono presentati come verbi che condividono con il verbo *essere* l'impossibilità di avere un complemento oggetto diretto ma selezionano l'ausiliare *avere* e come esempi illustrativi sono dati i verbi *lavorare, camminare, passeggiare, ballare, brindare, dormire, parlare, russare, viaggiare, tremare, sospirare, russare, respirare, piangere e ridere* (Petri, Laneri, Bernardoni, 2015: 138). Dato che anche i verbi intransitivi sono presentati come verbi che somigliano a *essere* perché «non hanno mai un oggetto diretto» (ivi: 135) ma selezionano l'ausiliare *avere*, sembrerebbe indispensabile chiarire da cosa dipende la

differenza nella selezione dell'ausiliare, ma nessuna spiegazione è offerta. Si potrebbe ipotizzare che questa differenza sia dovuta al fatto che i verbi intransitivi esprimono stati e azioni che si concludono nel soggetto, ovvero danno informazioni che si focalizzano sul soggetto piuttosto che l'oggetto, mentre i verbi inergativi non hanno questa caratteristica. Ma il fatto che i verbi inergativi selezionino *avere* non può essere attribuito a una somiglianza con i verbi transitivi in quanto i verbi inergativi, non potendo avere un complemento di oggetto diretto, non possono evidenziare l'azione svolta e l'oggetto su cui si svolge. Sembrerebbe, dunque, che utilizzare la nozione di inergatività non risulti particolarmente utile⁶.

In conclusione, il nocciolo della questione è che sia la selezione dell'ausiliare (*avere* vs. *essere*) che l'alternanza tra *avere* ed *essere* sono fenomeni variabili piuttosto che dicotomici e sono controllati da una serie alquanto complessa di fattori (Van Valin, 1990; Centineo, 1996; Sorace, 2000; Bentley, 2006; *inter al.*); pertanto, non possono essere spiegati adeguatamente utilizzando nozioni o classificazioni dicotomiche. Ad eccezione dei verbi riflessivi e dei verbi pronominali, facilmente individuabili perché marcati dalla particella *si*, non è semplice classificare i verbi che selezionano *essere* e quelli che richiedono *avere* né i verbi che alternano i due ausiliari sulla base di proprietà semantiche uniformi e, soprattutto, di facile e rapida comprensione per gli studenti di italiano L2.

3.3.2. Movimento

La nozione di movimento è senza dubbio valida e utile, tuttavia può presentare alcuni problemi in quanto è una nozione vasta; in senso stretto, infatti, anche il verbo *mangiare* implica movimento (delle mani che prendono il cibo e lo portano alla bocca, delle mascelle che masticano, ecc.; Aski, 2005: 337). Pertanto, è cruciale definire con esattezza le componenti distintive di questa nozione alle quali fare riferimento nella spiegazione della selezione dell'ausiliare.

Tre dei manuali esaminati – Mezzardi (2018), Melucci e Tognozzi (2019) e Cozzarelli (2024) – fanno riferimento alla nozione di movimento per spiegare la selezione di *essere*, ma l'unico che la presenta più dettagliatamente è Melucci e Tognozzi (2019: 167), nel quale si specifica che *essere* è usato con verbi che esprimono movimento «*a/da* qualche luogo, *in/fuori, su/giù*». ⁷ Segnalare queste preposizioni o avverbi come indizi chiave per la selezione dell'ausiliare *essere* non è sufficiente. Come illustrato dagli esempi in (6), esistono verbi che denotano movimento e prendono come complementi sintagmi preposizionali introdotti dalle preposizioni *a*, *in* e *su* ma selezionano l'ausiliare *avere*.

- (6) a) ***a*** – passeggiare **a Milano**, pattinare **al Circo Massimo**⁸, sciare **a Cervinia**
 b) ***in*** – nuotare **in piscina**, passeggiare **in montagna**, sciare **in Colorado**
 c) ***su*** – camminare **sul marciapiede**, passeggiare **sulla spiaggia**, pattinare **sul lungomare**, sciare **sulle Alpi**

Le preposizioni *a*, *in* e *su*, in questo caso, denotano stato in luogo o, più esattamente il luogo in cui si svolge l'azione, piuttosto che moto a luogo, vale a dire movimento verso

⁶ Verrebbe da chiedersi, inoltre, perché includere la nozione di inergatività ma non quella di inaccusatività.

⁷ Considerata la centralità di cui la nozione di 'movimento'/'moto' gode nella SC e nella GC (e nella LC in generale), sorprende alquanto che venga ignorata da Petri, Laneri, Bernardoni (2015).

⁸ «Quando andiamo a **pattinare al Circo Massimo** mademoiselle porta un cappello di feltro color topo e non dà confidenza a nessuno.» (grassetto mio), Corpus CORIS: <https://corpora.ficlit.unibo.it/TCORIS/Context.php?Start=74220979&End=74220979>.

un luogo. Inoltre, la preposizione *a* in correlazione con la preposizione *da* indica un movimento da un luogo a un altro (per es., *camminare da casa a scuola*⁹, *nuotare da una riva all'altra*¹⁰) ma i verbi che prendono questo tipo di complemento selezionano *avere*.

Riguardo all'inclusione di *fuori*, oltre a ricordare che in certi casi la preposizione *fuori* può o deve essere accompagnata dalla preposizione *di* (per es., *fuori (di) casa*, *fuori d'Italia*), va anche osservato che frasi come *fuori della/dalla stanza* non implicano necessariamente 'movimento da un luogo' e possono anche denotare un luogo in cui un evento di movimento può svolgersi, come illustrato in (7), dove *fuori dall'ufficio* indica lo spazio esterno all'ufficio.

- (7) Mentre aspettava che lo chiamassero per il colloquio, ha passeggiato per mezz'ora **fuori dall'ufficio** del direttore.

Mezzadri (2018: 65) non dettaglia ulteriormente la nozione di moto, limitandosi a fornire liste di esempi; e l'affermazione di Cozzarelli (2024: 198; corsivo originale, grassetto mio) che «[m]olti verbi che prendono *essere* nel *passato prossimo* **esprimono movimento o assenza/mancanza** di movimento» fa sorgere la domanda che cosa si intenda per verbo che esprime «assenza/mancanza di movimento».

Concludendo, i manuali che suggeriscono la nozione di movimento come indizio della selezione di *essere* in realtà trascurano quelle che sono le componenti più significative di questa nozione in questo contesto: la direzionalità intrinseca e la limitatezza dell'evento di movimento.

3.3.3. *Stato e cambiamento di stato*

Le nozioni di 'stato' e 'cambiamento di stato' sono indicate esplicitamente come segnale della selezione di *essere* dagli stessi manuali che fanno riferimento alla nozione di movimento: Mezzadri (2018), Melucci e Tognozzi (2019) e Cozzarelli (2024). La nozione di cambiamento di stato risulta particolarmente efficace in quanto prevede con esattezza la selezione dell'ausiliare *essere*, almeno per i verbi d'uso più comune (per es., *nascere*, *crescere*, *diventare*, *morire*, *ingrassare*, *dimagrire*, *impallidire*, *arrossire*).

La nozione di stato potrebbe sembrare non altrettanto efficace in quanto esistono verbi di stato per i quali si riscontra una certa variabilità nella selezione dell'ausiliare, come illustrato dagli esempi seguenti tratti dal corpus di italiano scritto CORIS/CODIS.

- (8) ***appartenere***

L'idea di universo come macchina organizzata da leggi misteriose ma decifrabili (idea specifica dell'astrologia) **ha appartenuto** da millenni al patrimonio collettivo dell'umanità¹¹.

Un racconto mitico è tale perché per secoli **è appartenuto** al patrimonio comune di una cultura e di una società¹².

⁹ «Vittorio spiava le mie espressioni a occhiate intermittenti, **camminava da un punto all'altro** della grande stanza.» (grassetto mio), Corpus CORIS:

<https://corpora.ficlit.unibo.it/TCORIS/Context.php?Start=73592944&End=73592945>.

¹⁰ «il pesce **nuotava da un'estremità all'altra** della sua vaschetta» (grassetto mio), Corpus CORIS:

<https://corpora.ficlit.unibo.it/TCORIS/Context.php?Start=84698904&End=84698905>.

¹¹ Corpus CORIS:

<https://corpora.ficlit.unibo.it/TCORIS/Context.php?Start=101460172&End=101460175>, grassetto mio.

¹² Corpus CORIS:

<https://corpora.ficlit.unibo.it/TCORIS/Context.php?Start=40758759&End=40758763>, grassetto mio.

(9) **contare**

la relativa rapidità di accesso alla cittadinanza, in quel caso, **ha contato** molto più di ogni pretesa assimilazionistica¹³.

Negli ultimi anni nella moda è **contato** più il marketing della creatività¹⁴.

In ogni modo, i verbi di stato d'uso più comune (*esistere, restare/rimanere, bastare, mancare*) selezionano regolarmente *essere* quindi anche la nozione di stato risulta decisamente efficace.

3.4. Hamrick e Attardo (2010)

L'articolo di Hamrick e Attardo (2010) riporta i risultati di un esperimento condotto su 45 studenti statunitensi anglofoni iscritti a corsi di italiano A1 in due università dell'Ohio il cui obiettivo è verificare l'efficacia dell'impiego di materiali didattici modellati sulla GC nell'insegnamento della selezione dell'ausiliare in italiano (limitatamente al *passato prossimo*) in confronto a materiali didattici tradizionali. Partendo dal presupposto che gli ausiliari *avere* ed *essere* si associano a verbi che corrispondono a due prototipi semantici definiti in base a una serie di caratteristiche specifiche, Hamrick e Attardo (2010) propongono come metodo pedagogico di educare gli apprendenti a individuare l'ausiliare corretto analizzando la semantica del verbo lessicale in rapporto ai due prototipi semantici identificati.

3.4.1. Materiali

Gli strumenti didattici messi a confronto sono due handout di una pagina, uno 'tradizionale' (denominato «Tipo O») e l'altro improntato alla GC, ossia basato sui prototipi semantici (denominato «Tipo X») (vedi *infra* 3.3.3). La valutazione comparativa è realizzata per mezzo di un questionario di 24 frasi del tipo «Mario è *ha* comprato un libro» (Hamrick, Attardo, 2010: 281) per le quali gli studenti devono cerchiare l'ausiliare corretto; le frasi sono accompagnate dalla traduzione inglese per garantirne la comprensione.

3.3.2. Raccolta dei dati

La raccolta dei dati è eseguita in tre fasi corrispondenti a tre prove amministrate in classe per le quali gli studenti non ricevono un voto; le frasi incluse nel questionario sono sempre le stesse ma in randomizzazioni diverse. La prima prova (test preliminare), da completarsi in dieci minuti, è amministrata all'intero campione di studenti prima che ricevano un handout. Per la seconda prova, amministrata a distanza di una settimana dalla prima, gli studenti sono divisi a caso in due gruppi di dimensione analoga; un gruppo riceve l'handout «Tipo O» e l'altro l'handout «Tipo X», e gli studenti hanno dieci minuti per studiare l'handout prima di completare la prova. I primi due test e gli handout sono

¹³ Corpus CORIS:

<https://corpora.ficlit.unibo.it/TCORIS/Context.php?Start=40360324&End=40360325>, grassetto mio.

¹⁴ Corpus CORIS:

<https://corpora.ficlit.unibo.it/TCORIS/Context.php?Start=160606307&End=160606309>, grassetto mio.

prelevati dall'insegnante dopo la seconda prova per impedire che gli studenti possano studiare ulteriormente prima della terza prova che viene amministrata a sorpresa due settimane dopo.

3.3.2. Risultati

L'analisi comparativa delle prime due prove rivela un progresso superiore per gli studenti che hanno ricevuto l'handout «Tipo X» rispetto agli studenti che hanno ricevuto l'handout di «Tipo O» (precisamente, 66,4% vs. 60,2%) mentre l'analisi comparativa della seconda e terza prova rivela il risultato opposto: un miglioramento superiore per gli studenti che hanno ricevuto l'handout «Tipo O» rispetto agli studenti che hanno ricevuto l'handout di «Tipo X» (66,4% vs. 61,9%); entrambi i risultati, però, non sono statisticamente significativi. Va inoltre notato che la terza prova ha prodotto meno dati in quanto si sono ottenuti solo 27 test validi (vs. i 45 delle prime due prove).

In conclusione, lo studio di Hamrick e Attardo non è riuscito a determinare se un approccio didattico fondato sulla GC sia più (o meno) efficace di approcci di stampo 'tradizionale'. Gli autori attribuiscono l'esito non risolutivo del loro esperimento al fatto che «un conto è far sì che gli studenti apprezzino il potere esplicativo di un determinato approccio didattico GC; ma ricordarlo abbastanza da permettere loro di utilizzarlo indipendentemente con successo è ben altra cosa» (Hamrick, Attardo, 2010: 284) e ad altre limitazioni dello studio, in particolare il suo focus troppo specifico, il numero ridotto di studenti e il fatto che gli studenti abbiano svolto la seconda prova immediatamente dopo aver letto gli handout ma la terza senza aver potuto consultarlo di nuovo. A mio avviso, un ulteriore fattore che potrebbe aver contribuito alla mancata riuscita di questo studio è la metodologia adottata nella realizzazione degli handout.

3.3.3. Gli handout

La struttura generale dei due handout utilizzati nello studio di Hamrick e Attardo (2010) è essenzialmente la stessa. Entrambi si compongono di tre parti:

- La dichiarazione che «il *passato prossimo* è un tempo composto (ha *essere* (*è*) o *avere* (*ha*) più il 'verbo principale'). È un tempo passato» (Hamrick, Attardo, 2010: 290, 291).
- Una tabella che riporta i criteri di riferimento nella selezione dell'ausiliare, cioè le proprietà semantiche che definiscono i prototipi semantici che devono servire da guida agli studenti nella selezione dell'ausiliare corretto (Tabelle 1 e 2).
- Alcuni esempi illustrativi accompagnati da una breve spiegazione (Tabelle 3 e 4).

Tabella 1. *Handout tradizionale («Tipo O»)* (Hamrick, Attardo, 2010: 291)

Verbi che scelgono <i>essere</i> (<i>è</i>)	Verbi che scelgono <i>avere</i> (<i>ha</i>)
Intransitivo	Transitivo
Descrive movimento e stati	
*Ricordate: molti verbi possono essere sia transitivi che intransitivi	

Tabella 2. Handout GC («Tipo X») (Hamrick, Attardo, 2010: 290)

Proprietà tipiche dei verbi che scelgono <i>essere</i> (<i>è</i>)	Proprietà tipiche dei verbi che scelgono <i>avere</i> (<i>ha</i>)
Intransitivo	Transitivo
Entità singola	Due entità
Il partecipante è coinvolto/cambiato	L'agente coinvolge l'oggetto/il paziente
Non-intenzionale	Intenzionale
Stato o cambiamento di stato	L'agente si muove verso o tocca l'oggetto
Cambiamento di luogo	Processo
*Ricordate: molti verbi possono essere sia transitivi che intransitivi	

Tabella 3. Esempi illustrativi nell'handout tradizionale (Hamrick, Attardo, 2010: 291)

<i>Maria ha mangiato il pane</i>
<i>Ha</i> è l'ausiliare corretto perché <i>il pane</i> è il complemento di oggetto diretto del verbo transitivo <i>mangiato</i> .
<i>Ha</i> è usato con tutti i verbi transitivi e con molti verbi intransitivi. Un verbo transitivo ha un complemento di oggetto diretto: qualcosa che riceve l'azione del verbo.
<i>Maria è arrivata</i>
Qui la scelta corretta è <i>è</i> perché <i>arrivata</i> è intransitivo.
Usiamo <i>è</i> per molti verbi intransitivi. Molti verbi che usano <i>è</i> descrivono movimento e stati.
Altri esempi
<i>Maria è tornata a casa</i>
La scelta corretta è <i>è</i> perché <i>tornata</i> è intransitivo in questa frase.
<i>Maria ha portato il pane a casa</i>
La scelta corretta è <i>ha</i> perché <i>portato</i> è un verbo transitivo che prende l'oggetto diretto <i>il pane</i> .

Tabella 4. Esempi illustrativi nell'handout GC (Hamrick, Attardo, 2010: 290)

<i>Maria ha mangiato il pane</i>	
Due entità	<i>Maria e il pane</i> (indizio a favore di <i>ha</i>).
L'agente coinvolge l'oggetto	<i>Maria</i> coinvolge <i>il pane</i> (indizio a favore di <i>ha</i>).
Azione intenzionale	<i>Maria</i> mangia il pane deliberatamente (indizio a favore di <i>ha</i>).
Processo	Mangiare è un processo che comprende masticare, inghiottire, ecc. (indizio a favore di <i>ha</i>).
→ Dato che l'uso di questo verbo ha più in comune con <i>ha</i> e niente in comune con <i>è</i> , usiamo <i>ha</i> .	
<i>Maria è arrivata</i>	
Una entità	<i>Maria</i> (indizio a favore di <i>è</i>).
Intenzionalità	È possibile che <i>Maria</i> sia arrivata intenzionalmente (indizio a favore di <i>ha</i>) ma l'enfasi non è sul suo arrivare intenzionalmente (indizio a favore di <i>è</i>).
Cambiamento di luogo	<i>Maria</i> era in un luogo A ed è arrivata in un luogo B (indizio a favore di <i>è</i>).

→ Dato che l'uso di questo verbo ha più in comune con <i>è</i> che con <i>ha</i> , usiamo <i>è</i> .	
Altri esempi	
<i>Maria è tornata a casa</i>	
Una entità	<i>Maria</i>
Cambiamento di luogo	[<i>Maria</i>] era altrove e poi è andata a casa.
<i>Maria ha portato il pane a casa</i>	
Due entità	<i>Maria e il pane.</i>
L'oggetto è coinvolto	Maria coinvolge il pane.
Azione intenzionale	[<i>Maria</i>] intendeva portare il pane a casa.

Come notato all'inizio del paragrafo 3.3, Hamrick e Attardo (2010) partono dal presupposto che gli ausiliari *avere* ed *essere* si associno a verbi che corrispondono a due prototipi semantici distinti individuati sulla base di una serie di caratteristiche specifiche; e l'obiettivo principale dello studio è verificare la validità di un approccio pedagogico improntato alla GC che consiste nell'educare gli apprendenti L2 a identificare l'ausiliare corretto basandosi sull'analisi semantica del verbo lessicale in rapporto ai due prototipi semantici proposti dagli autori o, più esattamente, valutare l'efficacia di questo tipo di approccio rispetto ad approcci didattici tradizionali. A mio giudizio, il fatto che l'esperimento di Hamrick e Attardo (2010) non abbia ottenuto risultati precisi va attribuito in primo luogo alle proprietà semantiche selezionate per identificare i prototipi semantici, al modo in cui che queste sono spiegate e agli esempi illustrativi forniti.

Innanzitutto, notiamo che sia la nozione di (in)transitività che quella di stato o cambiamento di stato sono incluse tra le proprietà semantiche distintive di riferimento per la selezione dell'ausiliare. La validità di queste nozioni è stata discussa nel paragrafo precedente, pertanto possiamo procedere all'esame delle altre proprietà distintive selezionate da Hamrick e Attardo (2010)¹⁵.

La proprietà «il partecipante è coinvolto/cambiato», segnalata come tipica dei verbi che scelgono *essere*, può certamente essere utile per i verbi che denotano un cambiamento di stato (per es., *nascere, morire, crescere, invecchiare, impallidire, arrossire*, ecc.) ma non è chiaro quanto o come sia valida per i verbi che denotano semplicemente stato (per es., *rimanere/restare*) o i verbi che denotano movimento; ovvero, date frasi del tipo *Carlo è rimasto a casa* e *Carlo è andato a casa*, ci si chiede in che modo è coinvolto/cambiato Carlo.

La proprietà «intenzionalità», più esattamente l'opposizione «intenzionale vs. non-intenzionale» è problematica in quanto difficile da determinare. Il dizionario Treccani definisce l'aggettivo 'intenzionale' come segue: «[f]atto o detto con intenzione, cioè consapevolmente e con deliberato proposito [...]. Si contrappone a *involontario, casuale*»¹⁶. Per alcuni verbi, stabilire se esprimono un evento intenzionale o non-intenzionale può essere semplice; ad esempio, i verbi che denotano cambiamenti di stato che si verificano

¹⁵ Andrebbe anche notato che Hamrick e Attardo (2010) presentano la nozione di (in)transitività in modo più difficile rispetto ai manuali esaminati (§§ 3.1, 3.2) in quanto fanno un uso più ampio di termini metalinguistici piuttosto specialistici (agente, paziente, coinvolgimento [*affectedness*]). Osserviamo, inoltre, che nel paragrafo introduttivo gli autori scrivono: «La 'regola grammaticale' che si usa tradizionalmente nell'insegnamento della lingua italiana per il *passato prossimo* è [quella di] associare *essere* con i verbi intransitivi e *avere* con quelli transitivi [...]. Sebbene questa formula possa essere pratica in termini d'investimento di tempo didattico e sforzo di apprendimento, ci sono numerose eccezioni a questa regola della transitività, la cui lista palesemente compromette l'efficacia della regola stessa.» (p. 278; corsivo originale) Questa citazione fa nascere una certa perplessità a proposito della decisione di includere la nozione di (in)transitività tra le proprietà distintive dei prototipi semantici.

¹⁶ <https://www.treccani.it/vocabolario/intenzionale>.

naturalmente, quali *invecchiare*, *ingrassare*, ecc., sono intuitivamente associabili alla proprietà ‘non-intenzionale’, anche se non è affatto impossibile che alcuni cambiamenti di stato “naturali” possano essere causati con consapevolezza e deliberatamente, quindi siano intenzionali¹⁷. L’attribuzione di questa proprietà ai verbi di movimento è, però, meno semplice: sulla base di quali criteri determiniamo che *andare* denota un’azione ‘non-intenzionale’? Dato un enunciato del tipo *Carlo è venuto a chiedermi scusa* non è implausibile che Carlo abbia eseguito l’azione di *venire* intenzionalmente. Va notato, inoltre, che la spiegazione offerta nell’handout – «È possibile che *Maria* sia arrivata intenzionalmente (indizio a favore di *ha*) ma l’enfasi non è sul suo arrivare intenzionalmente (indizio a favore di *è*)» – non è di molto aiuto in quanto, di nuovo, ci si chiede quali siano i criteri per stabilire che l’enfasi non è sul fatto che *Maria* sia arrivata intenzionalmente.

Passando alle proprietà «l’agente si muove verso o tocca l’oggetto» e «cambiamento di luogo», frasi come *Maria è arrivata a casa*, *Carlo è entrato nella stanza* implicano, in fondo/senso stretto, l’avvicinamento (e, possibilmente, anche il contatto) di *Maria* con l’oggetto, così come frasi quali *Maria ha passeggiato nel parco* implicano, seppure in maniera minima, un cambiamento di luogo in quanto è decisamente ragionevole che *Maria* si sia mossa all’interno del parco. Ciò che fa la differenza, più propriamente, è la presenza/assenza di uno spostamento delimitato da un punto di partenza e un punto di arrivo.

Riguardo alla proprietà «processo», il verbo *mangiare* esprime senza dubbio un processo, come anche, ad esempio, i verbi *lavorare* e *telefonare*; ma anche i verbi che denotano un cambiamento di stato graduale (per es., *crescere*, *maturare*, *invecchiare*) denotano processi.

Per finire, la proprietà «l’agente coinvolge l’oggetto/il paziente» è problematica per i verbi che esprimono attività intellettive o percettive, illustrati rispettivamente negli esempi in (10) e (11), in quanto non è chiaro in che modo l’oggetto possa essere coinvolto dato che non subisce alcun cambiamento tangibile.

(10) leggere **una rivista**, memorizzare **un numero di telefono**, studiare **la storia**

(11) ascoltare **la musica rock**, guardare **un documentario**, annusare **un fiore**

Sembrerebbe, quindi, che nessuna delle proprietà che Hamrick e Attardo (2010) identificano come distintive dei prototipi semantici sia valida per tutti i verbi che selezionano *avere* o per tutti i verbi che selezionano *essere*. Inoltre, sembra che non sia sempre semplice determinare se («l’uso di») un verbo ha più proprietà in comune con *avere* o con *essere*, come possiamo vedere testando il verbo *passeggiare* nella frase *Maria ha/è passeggiato nel parco*.

Tabella 5. Test per determinare l’ausiliare del verbo ‘passeggiare’

Proprietà tipiche dei verbi che scelgono ‘essere’		Proprietà tipiche dei verbi che scelgono ‘avere’	
Intransitivo	+	Transitivo	-
Entità singola	+	Due entità	-
Il partecipante è coinvolto/cambiato	-/?	L’agente coinvolge l’oggetto/il paziente	-
Non-intenzionale	-/?	Intenzionale	+/?

¹⁷ Serva come esempio l’attore Robert de Niro che dovette ingrassare notevolmente per il film *Toro scatenato* (Martin Scorsese, 1980).

Stato o cambiamento di stato	–	L'agente si muove verso o tocca l'oggetto	–
Cambiamento di luogo	+	Processo	–

La Tabella 5 rivela che *passaggiare* ha più proprietà in comune con *essere* che con *avere* suggerendo la scelta dell'ausiliare scorretto.

4. UNA PROPOSTA ALTERNATIVA DI APPLICAZIONE DELLA GC ALLA SPIEGAZIONE DELLA SELEZIONE DELL'AUSILIARE

Studi recenti nel campo della linguistica applicata sottolineano l'efficacia di metodologie e strumenti didattici che includono componenti figurative (Connor, 1992; Hernán, 1994; Westfall, Foerster, 1996; Blyth, 2005; *inter alia*). Pertanto, lo strumento didattico che vorrei proporre è uno strumento essenzialmente figurativo in quanto consiste in una serie di diagrammi, ciascuno dei quali raffigura la 'concettualizzazione' di una determinata tipologia di evento o, per l'esattezza, tre tipi principali di eventi di movimento che corrispondono alle tre alternative di selezione dell'ausiliare: (a) solo *essere*, (b) solo *avere* e (c) sia *avere* che *essere*.

Come anticipato nel paragrafo 2, gli elementi chiave dello strumento didattico proposto sono il concetto di *stato di delimitazione* (2, § 2.1) e lo schema d'immagine *origine-percorso-destinazione* (3, § 2.2). Lo *stato di delimitazione* e lo schema d'immagine *origine-percorso-destinazione* sono concetti accessibili agli studenti in quanto basati sulla nozione di spazio, e lo spazio è uno dei *domini di base* («*basic domains*»), vale a dire quelle entità cognitive che derivano direttamente dalla nostra esperienza sia sensoriale che soggettiva e forniscono il contesto per rappresentare un'unità semantica (Langacker, 1987: 147). Queste due nozioni, dunque, possono essere spiegate facilmente senza dover usare termini metalinguistici e/o specialistici e la loro comprensione non richiede nessuna competenza di concetti (e termini) grammaticali e/o linguistici.

Il resto di questo paragrafo offre una proposta di applicazione di questi due concetti alla spiegazione della selezione dell'ausiliare per le seguenti tre categorie di verbi di movimento: (a) verbi che richiedono *essere* (§ 4.1), (b) verbi che richiedono *avere* (§ 4.2) e (c) verbi che alternano *avere* ed *essere* a seconda della situazione espressa (§ 4.3); il paragrafo si conclude con alcuni brevi suggerimenti su come condurre le lezioni (§ 4.4).

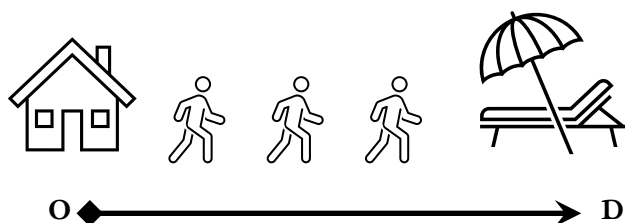
4.1. Verbi di movimento che selezionano solo 'essere'

I verbi di movimento che richiedono categoricamente l'ausiliare *essere* sottendono lo schema d'immagine *origine-percorso-destinazione* e denotano un evento di movimento *delimitato* dallo schema stesso, vale a dire uno spostamento racchiuso tra due limiti spaziali inerenti: il punto di partenza (l'origine) e il punto di arrivo (la destinazione). Origine e destinazione sono tratti semantici intrinseci, ossia sono inclusi nel dominio semantico di tutti i verbi di movimento che appartengono a questo gruppo. La selezione di *essere* per i verbi elencati in (12), che sono i più fondamentali di questa classe, è quindi determinata dal fatto che gli eventi denotati dai verbi sono concettualizzati come *delimitati* nel dominio

dello spazio e presuppongono lo schema d'immagine *origine-percorso-destinazione*, come schematizzato nel diagramma riprodotto nella Figura 2¹⁸.

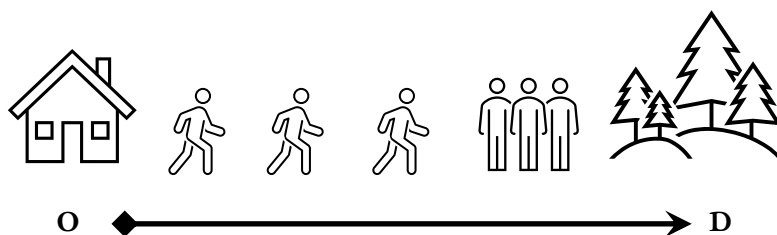
(12) *andare/venire, arrivare/partire, (ri)tornare, entrare/uscire*

Figura 2. 'Carlo è andato in spiaggia'.



Il diagramma riportato nella Figura 2 schematizza la 'concettualizzazione' dell'evento di movimento espresso dal verbo *andare*. Lo stato *delimitato* di questo tipo di evento è espresso dalla linea orizzontale solida e delimitata da un rombo che simboleggia l'origine (O) e una freccia che simboleggia la destinazione (D) e la direzionalità, raffigurate anche dalle immagini esplicite della casa e dell'ombrellone e lettino. Il diagramma proposto per *andare* è applicabile anche al verbo *venire* poiché anche *venire* implica lo schema d'immagine *origine-percorso-destinazione*. *Andare* e *venire*, però, divergono in termini di deissi in quanto *andare* esprime un allontanamento dal parlante mentre *venire* esprime un avvicinamento: «dicendo *andare a scuola, venire a casa*, il luogo nel quale si colloca idealmente chi parla è la casa, intesa come punto di partenza, poi come punto di arrivo»¹⁹. Questa differenza deittica può essere raffigurata nel diagramma aggiungendo un'immagine che simboleggia il parlante (i tre omini) accanto all'immagine del luogo simboleggiante la destinazione (gli alberi), come illustrato nella Figura 3.

Figura 3. 'Carlo è venuto al parco'.

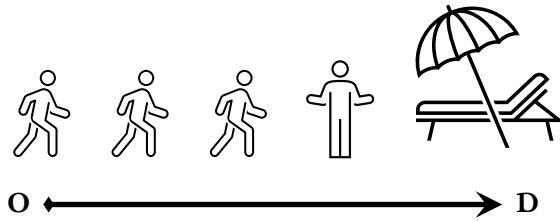


La 'concettualizzazione' dell'evento di movimento espresso dal verbo *arrivare* è schematizzata nel diagramma riportato nella Figura 4.

¹⁸ Preferisco non seguire come modello per la realizzazione dei diagrammi lo schema proposto da Langacker (2008: 33) per *entrare* riprodotto nella Figura 1 (§ 2.2) in quanto credo che immagini meno astratte possano essere capite e soprattutto ricordate più facilmente dagli studenti.

¹⁹ <https://www.treccani.it/vocabolario/venire>.

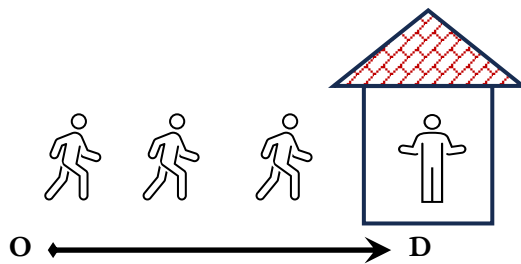
Figura 4. 'Carlo è arrivato in spiaggia'.



Nell'evento di movimento denotato dal verbo *arrivare* la destinazione predomina sull'origine; l'imparità dell'origine è espressa dalla grandezza minore del rombo che delimita l'origine e dall'omino fermo vicino alla destinazione (ombrellone e lettino).

La 'concettualizzazione' dell'evento di movimento espresso dal verbo *entrare* è, in sostanza, la stessa di quella espressa da *arrivare*; l'unica differenza è che *entrare* implica l'ingresso in un determinato spazio. Pertanto, per derivare il diagramma che schematizza *entrare* basterà modificare il diagramma di *arrivare* posizionando la figura dell'omino all'interno di un edificio, come illustrato nella Figura 5.

Figura 5. 'Carlo è entrato in casa'.



I diagrammi che schematizzano la 'concettualizzazione' degli eventi denotati dai verbi *partire* e *uscire* sono ricavati facilmente dai diagrammi proposti per i verbi *arrivare* ed *entrare*. Per *partire* l'enfasi sarà spostata sull'origine omettendo di fornire un'immagine concreta della destinazione e rimpicciolendo la freccia e la D che la indicano; per *uscire*, invece, si aggiungerà la rappresentazione dell'egresso e si eliminerà quella della destinazione.

Figura 6. 'Carlo è partito'.

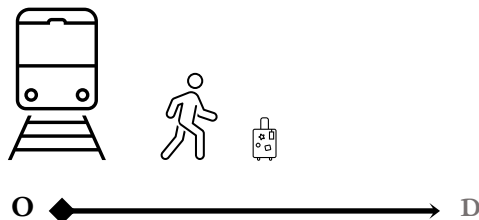
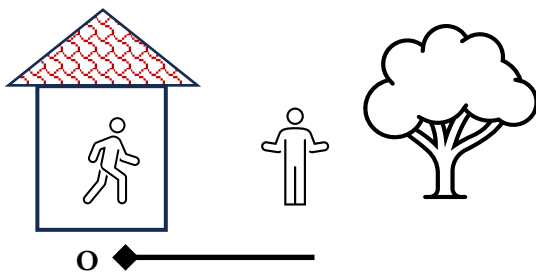


Figura 7. 'Carlo è uscito di casa'.

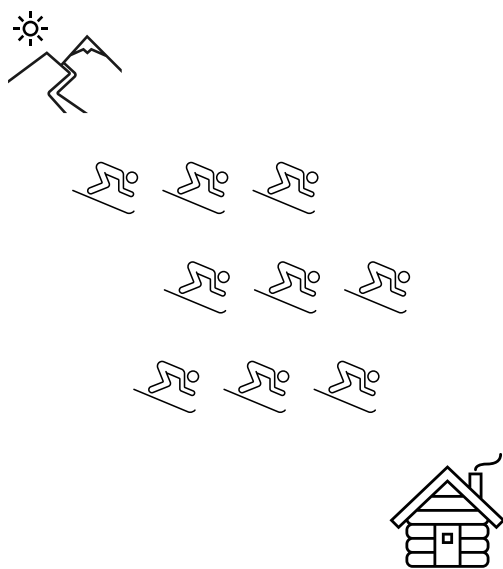


4.2. Verbi di movimento che selezionano solo 'avere'

I verbi di movimento che selezionano categoricamente l'ausiliare *avere* non sottendono lo schema d'immagine *origine-percorso-destinazione* e denotano un evento di movimento *non-delimitato*, ovvero uno spostamento non compreso tra un punto di partenza (l'origine) e un punto di arrivo (la destinazione). Origine e destinazione, così come direzionalità e percorso, quindi, non sono tratti inclusi nel dominio semantico dei verbi di movimento che appartengono a questa categoria. La selezione di *avere* per i verbi elencati in (11), che sono tra quelli d'uso più comune, è dunque determinata dal fatto che gli eventi denotati da questi verbi sono concettualizzati come *non-delimitati* nel dominio dello spazio e non implicano lo schema d'immagine *origine-percorso-destinazione*. Il diagramma riportato nella Figura 8 schematizza la 'concettualizzazione' dell'evento di movimento espresso dal verbo *sciare* ma vale in sostanza per tutti i verbi in (13). Le figure sono disposte in ordine sparso per indicare che l'evento rappresentato non implica origine, percorso, direzionalità e destinazione.

- (13) *camminare, passeggiare, guidare, viaggiare, ballare, nuotare, pattinare, sciare*

Figura 8. 'Carlo ha sciato a Cervinia'.



4.3. Verbi di movimento che alternano 'avere' ed 'essere'

La nozione di *stato di delimitazione* e lo schema d'immagine *origine-percorso-destinazione* permettono anche di spiegare con semplicità il fatto che alcuni verbi di movimento (tra i quali verbi di alta frequenza d'uso come, ad esempio, *correre*, *salire* e *scendere*) possono selezionare sia *avere* che *essere*. L'alternanza tra i due ausiliari che distingue questo terzo gruppo di verbi di movimento dipende specificatamente dalla concettualizzazione dell'evento: se l'evento è *delimitato* nel dominio dello spazio, ovvero sottende lo schema d'immagine *origine-percorso-destinazione*, l'ausiliare sarà *essere*. Se, invece, l'evento è *non-delimitato* nel dominio dello spazio, cioè non sottende lo schema d'immagine *origine-percorso-destinazione*, l'ausiliare sarà *avere*. Le Figure 9 e 10 illustrano, rispettivamente, le due diverse concettualizzazioni usando come modello il verbo *volare*.

Figura 9. 'La farfalla ha volato in giardino'.

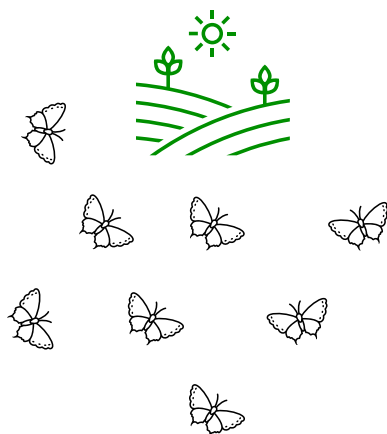
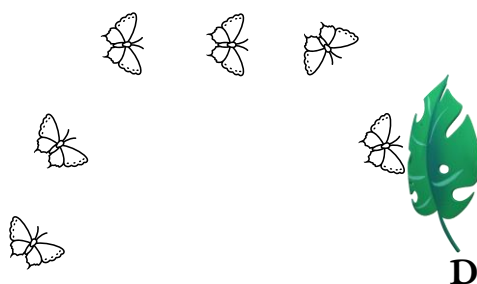


Figura 10. 'La farfalla è volata sulla foglia'.



Nella Figura 9 l'evento di volo della farfalla è *non-delimitato* in quanto non è caratterizzato né da un percorso preciso né da una destinazione (*la farfalla ha volato in giardino*), mentre nella Figura 10 l'evento è *delimitato* perché l'evento di volo della farfalla implica sia un percorso preciso che una destinazione, la foglia (*la farfalla è volata sulla foglia*). Come nel caso dei verbi *arrivare*, *partire*, *entrare* e *uscire*, l'origine dell'evento di movimento assume una rilevanza minore rispetto alla destinazione che rappresenta invece la componente principale della concettualizzazione dell'evento.

Riguardo ai verbi *salire* e *scendere* si potrebbe rilevare che, in concreto, selezionano l'ausiliare *avere* solamente quando seguiti dal sintagma nominale *le scale* (e sinonimi). Ciò è avvalorato chiaramente dall'esame di dati estratti da corpora; ad esempio, nel corpus CORIS troviamo 13 occorrenze della forma verbale *ha salito* tutte accompagnate da *le scale*, *i gradini*, *gli scalini*, *quattro piani di scale*, e quattro occorrenze di *ha sceso*, tre accompagnate da *le scale* e la quarta da *tre rampe di scale*.

I verbi di questa categoria, quindi, contrastano con i verbi che selezionano categoricamente *avere* esaminati nel sottoparagrafo precedente precisamente nel fatto che questi ultimi non possono ricevere una duplice concettualizzazione, come dimostrato dal fatto che frasi come *camminare a casa*, *passeggiare al parco* non sono grammaticalmente corrette, e se considerate accettabili significano *camminare in casa*, *passeggiare nel parco*²⁰.

Per finire, i diagrammi proposti sono intesi come 'realizzazioni visive' (concrete, quindi più immediatamente accessibili agli studenti) delle concettualizzazioni degli eventi espressi dai verbi di movimento d'uso più corrente che possono sostituire le 'regole grammaticali' tradizionali (astratte, dunque più problematiche da comprendere e applicare).

4.4. *Suggerimenti per le lezioni*

Concludo questo paragrafo offrendo alcuni suggerimenti su come utilizzare la proposta elaborata in classe. All'inizio dell'unità didattica dedicata alla selezione dell'ausiliare (ovvero prima di introdurre i tempi composti o semplicemente il passato prossimo), l'insegnante presenterà agli studenti i principi e i termini chiave della GC, evidenziando in particolare le nozioni di *stato di delimitazione* e schemi d'immagine, in particolare lo schema d'immagine *origine-percorso-destinazione*²¹. Nella lezione successiva, l'insegnante distribuirà agli studenti i diagrammi elaborati per i tre gruppi di verbi esaminati (oppure diagrammi equivalenti realizzati dall'insegnante), i quali verranno esaminati e discussi in classe in relazione allo *stato di delimitazione* e allo schema d'immagine *origine-percorso-destinazione*. Agli studenti sarà poi assegnato il compito di abbinare i diagrammi ad altri verbi di movimento d'uso meno comune suggeriti dall'insegnante o a scelta degli studenti; gli abbinamenti saranno accompagnati da brevi didascalie in forma di enunciati completi (cioè composti di un soggetto, verbo al passato prossimo e sintagma preposizionale esprimente un luogo, come nei diagrammi modello) e gli studenti dovranno spiegare come sono arrivati a scegliere l'ausiliare. Queste attività saranno preferibilmente svolte in gruppo in classe ma possono anche essere completate a casa. In aggiunta allo *stato di delimitazione* e allo schema d'immagine *origine-percorso-destinazione*, l'insegnante potrebbe introdurre il test per determinare lo *stato di delimitazione* che si basa sulla compatibilità con locuzioni avverbiali introdotte dalle preposizioni *in* o *per*, illustrato in (14).

- (14) a. Carlo è arrivato a casa **in/*per cinque minuti**.
 c. Carlo ha passeggiato nel parco ***in/per cinque minuti**.

²⁰ I verbi *camminare*, *nuotare*, *passeggiare*, *pattinare*, ecc. possono 'acquisire' lo schema d'immagine *origine-percorso-destinazione* grazie ai verbi sintagmatici *andare a piedi/ a nuoto/passeggiando/pattinando*, ecc., che includono appunto *andare*.

²¹ Vale la pena notare che fornire agli studenti questo tipo di background risulta utile per la spiegazione di altri punti grammaticali particolarmente spinosi per gli apprendenti di italiano L2, tra i quali, ad esempio l'aspetto verbale (cioè l'uso dell'imperfetto indicativo e del passato prossimo o passato remoto; si veda a questo proposito il contributo di Samu, 2020).

Come rivela il contrasto tra (14a) e (14b), le quantità *delimitate* sono compatibili soltanto con locuzioni avverbiali introdotte dalla preposizione *in*, mentre le quantità *non-delimitate* sono compatibili solo con locuzioni avverbiali introdotte dalla preposizione *per*.

Concludendo, vorrei notare che la formulazione delle didascalie potrebbe essere una buona opportunità per ripassare/approfondire le preposizioni locative, un altro punto grammaticale alquanto spinoso.

5. CONCLUSIONI

Questo articolo ha presentato la proposta di uno strumento didattico ispirato alla GC da impiegarsi nell'insegnamento della selezione dell'ausiliare in italiano L2 indirizzata principalmente a corsi di livello A1–B1 in università statunitensi (quindi rivolta ad apprendenti anglofoni o bilingue anglofoni-ispnofoni, i quali costituiscono la maggioranza degli studenti universitari negli Stati Uniti). Lo strumento didattico proposto consiste di immagini schematiche raffiguranti la struttura concettuale (o concettualizzazione) degli eventi di movimento denotati dai verbi d'uso più comune; in altri termini, negli schemi proposti le proprietà semantiche più rilevanti per la selezione dell'ausiliare sono rese in forma di immagini semplici e facilmente interpretabili dagli studenti, partendo dal presupposto che 'tradurre' queste proprietà in termini di aspetti e meccanismi della concettualizzazione degli eventi espressi dal verbo faciliti l'apprendimento di questo difficile punto grammaticale.

L'elaborazione della proposta qui presentata nasce essenzialmente dal desiderio di verificare empiricamente la validità di uno strumento didattico basato sulla GC/LC, in particolare esaminare se risulti più efficace rispetto alle spiegazioni 'tradizionali' che si trovano nei manuali di italiano L2 di largo uso sia in inglese che in italiano, le quali continuano a utilizzare la nozione di (in)intransitività e altri concetti grammaticali (e, in conseguenza, termini tecnici e metalinguistici) che potrebbero essere difficili per gli studenti. La mia proposta, dunque, ha le stesse motivazioni e obiettivi di fondo dello studio di Hamrick e Attardo (2010), sebbene sia considerevolmente diversa a livello pratico, ossia gli strumenti didattici elaborati siano completamente differenti.

La ricerca sull'applicabilità della LC all'insegnamento delle lingue straniere/L2, prosperata vigorosamente negli ultimi trent'anni circa, ha dimostrato che la LC e la GC possono essere impiegate con successo in quanto le generalizzazioni di cui si servono per descrivere le strutture linguistiche sono facilmente utilizzabili per la realizzazione di materiali didattici di pronta accessibilità per gli apprendenti L2 (Achard, Niemeier, 2004: 7). Inoltre, essendo fondati su nozioni radicate nell'esperienza fisica (*embodied*), metodologie e strumenti didattici ispirati a LC/GC consentono di rivelare la sistematicità di gran parte di ciò che tradizionalmente è stato considerato come idiosincratico o arbitrario (Tyler, Evans, 2004: 258) e, quindi, di abbandonare metodi pedagogici di stampo tradizionale che ricorrono alla memorizzazione di regole astratte e liste di eccezioni e/o esempi perlopiù arbitrarie.

La proposta esposta in questo articolo ha uno scopo alquanto limitato e, pertanto, suggerisce diversi approfondimenti, primi fra i quali emergono la necessità di modificare lo strumento didattico proposto per estenderlo ai verbi che esprimono stato e cambiamento di stato e di creare immagini meno schematiche che possibilmente includano elementi socioculturali.

Il recentissimo contributo di Wirang, Li, Zhang (2022: 187-190) richiama l'attenzione sul fatto che la ricerca sulla linguistica applicata basata sulla LC continui a rimanere sostanzialmente teorica, sottolineando che la convinzione teorica diffusa tra gli studiosi che approcci didattici basati sulla LC siano vantaggiosi per gli studenti e facilitino

l'apprendimento L2 è, purtroppo, raramente corroborata da verifiche empiriche. Il presente contributo offre uno spunto pratico/concreto per corroborare sperimentalmente l'efficacia di orientamenti e metodologie pedagogici ispirati alla GC/LC nell'insegnamento delle lingue straniere; ci auguriamo, pertanto, che ispiri studi futuri che abbiano quale obiettivo principale quello di accertare empiricamente l'efficacia pedagogica sia dello strumento didattico proposto in questo articolo che di altri approcci e materiali didattici basati sulla GC/LC utilizzandoli ripetutamente in classe.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Anastasio S., Giuliano P., Russo R. (2018), "I verbi di movimento in italiano lingua seconda: le interlingue dei bambini immigrati nell'area di Napoli", in Manco A. (a cura di), *Le lingue extra-europee e l'italiano: aspetti didattico-acquisizionali e sociolinguistici*. Atti del LI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (28–30 settembre 2017, Napoli), Officinaventuno, Milano, pp. 85-102.
- Anastasio S. Russo R., Giuliano P. (2018), "Événements de mouvement en italien L2: stratégies de lexicalisation dans l'interlangue d'apprenants polonais et ghanéens", in Antonelli R., Glessgen M., Videsott P. (a cura di), *Atti del XXVIII Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza*, Vol. 2 (18–23 luglio 2016, Roma), ELiPhi, Strasbourg, pp. 1447-1461.
- Archard M. (2004), "Grammatical instruction in the Natural Approach: a Cognitive Grammar view", in Archard, M., Niemeier, S. (eds.), *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York, pp. 165-194.
- Arduini S., Fabbri R. (2008), *Che cos'è la linguistica cognitiva*, Carocci, Roma.
- Bandecchi V. (2011), "Classi di parole, strutture e combinazioni nella lessicalizzazione degli eventi di moto in italiano L2", in *Studi e Saggi Linguistici*, 49, pp. 125-153.
- Bazzanella C. (2014), *Linguistica cognitiva. Un'introduzione*, Laterza, Bari-Roma.
- Bentley D. (2006), *Split Intransitivity in Italian*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York: <https://doi.org/10.1515/9783110896053>.
- Bernini G., Spreafico L., Valentini A. (2006), "Acquiring motion verbs in a second language: the case of Italian L2", in *Linguistica e filologia*, 23, pp. 7-26.
- Bielak J., Pawlak M. (2013), *Applying Cognitive Grammar in the Foreign Language Classroom: Teaching English tense and aspect*, Springer, Berlin: <https://doi.org/10.1007/978-3-642-27455-8>.
- Blyth C. (2005), "From empirical findings to the teaching of aspectual distinctions", in Ayoun D., Salaberry M. R. (eds.), *Tense and Aspect in Romance Languages*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 211-252: <https://doi.org/10.1075/sibil.29>.
- Boers F., Demecheleer M. (1998), "A cognitive semantic approach to teaching prepositions", in *ELT Journal*, 52, pp. 197-203: <https://doi.org/10.1093/elt/52.3.197>.
- Boers F., Lindstromberg S. (2006), "Cognitive Linguistic applications in second or foreign language instruction: Rationale, proposals, and evaluation", in Kristiansen G., Achard M., Dirven R., Ruiz de Mendoza Ibáñez F. J. (eds.), *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives*, de Gruyter, Berlin, pp. 305-358: <https://doi.org/10.1515/9783110197761.4.305>.
- Boers F., Lindstromberg S. (eds.) (2008), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York:

<https://doi.org/10.1515/9783110199161>.

- Chafe W. (1970), *Meaning and the structure of language*, University of Chicago Press, Chicago.
- Connor M. (1992), “A processing strategy using visual representation to convey the *passé composé/imparfait* distinction in French”, in *International Review of Applied Linguistics*, 30, pp. 321-328.
- Cozzarelli J. M. (2024), *Sentieri*, Vista Higher Learning, Boston.
- Croft W., Cruse D. A. (2004), *Cognitive Linguistics*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Croft W., Cruse D. A. (2010), *Linguistica cognitiva*, Carocci, Roma (trad. it. a cura di Silvia Luraghi).
- De Knop S., De Rycker T. (eds.) (2008), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York: <https://doi.org/10.1515/9783110205381>.
- Dirven R. (2001), “English phrasal verbs: Theory and didactic application”, in Pütz M., Niemeier S., Dirven R. (eds.), *Applied Cognitive Linguistics*, vol. 2, *Language pedagogy*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York, pp. 3-27: <https://doi.org/10.1515/9783110866254.3>.
- Dirven R., Taylor J. R. (1994), “English modality: A cognitive-didactic approach”, in Davidse K., Carlon K., Rudzka-Ostyn B., Vorlat E. (eds.), *Perspectives on English: Studies in Honour of Professor Emma Vorlat*, Peeters, Leuven, pp. 542-556.
- Evans V. (2007), *A Glossary of Cognitive Linguistics*, Edinburgh University Press, Edinburgh: <https://doi.org/10.1515/9780748629862>.
- Evans V., Green M. (2006), *Cognitive Linguistics: An introduction*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Evans V., Tyler A. (2004a), “Rethinking English ‘prepositions of movement’: The case of *to* and *through*”, in Cuyckens H., De Mulder W., Mortelmans T. (eds.), *Adpositions of Movement (Belgian Journal of Linguistics, 18)*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 247-270: <https://doi.org/10.1075/bjl.18.13eva>.
- Evans V., Tyler A. (2004b), “Spatial experience, lexical structure and motivation: The case of *in*”, in Radden G., Panther K. (eds.), *Studies in Linguistic Motivation*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York, pp. 157-192.
- Fauconnier G. (1994), *Mental Spaces*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Fauconnier G. (1997), *Mappings in Thought and Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Fillmore C. J. (1982), “Frame semantics”, in Linguistic Society of Korea (a cura di), *Linguistics in the morning calm*, Hanshin, Seoul, pp. 111-138.
- Fillmore Ch. J. (1985), “Frames and the semantics of understanding”, in *Quaderni di semantica*, 6, pp. 222-254.
- Gaeta L., Luraghi S. (a cura di) (2003), *Introduzione alla linguistica cognitiva*, Carocci, Roma.
- Hamrick P., Attardo S. (2010), “A prototype approach to auxiliary selection in the Italian *passato prossimo*”, in De Knop, S., Boers, F., De Rycker, A. (eds.), *Fostering Language Teaching Efficiency through Cognitive Linguistics*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York, pp. 277-292: <https://doi-org.ezproxy.lib.utexas.edu/10.1515/9783110245837>.
- Hernán L. (1994), “VIPI, visualization of the preterite and the imperfect”, in *Hispania*, 77, pp. 281-286.
- Holme R. (2009), *Cognitive Linguistics and Language Teaching*, Palgrave MacMillan, New York.
- Hopper P., Thompson S. (1980), “Transitivity in grammar and discourse”, in *Language*, 56, pp. 251-299.
- Hopper P., Thompson S. (eds.) (1982), *Studies in Transitivity*, Academic Press, New York.
- Imperato C. (2021), “Immaginando s’impara. La linguistica cognitiva come strumento per insegnare alcuni usi della preposizione *a* ad apprendenti finlandesi”, in Borreguero Zuloaga M. (a cura di), *Acquisizione e didattica dell’italiano: riflessioni linguistiche, nuovi apprendenti e uno sguardo al passato*, Peter Lang, Bern, pp. 497-512.

- Johnson M. (1987), *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*, University of Chicago Press, Chicago.
- Johnson M. (2017), *Embodied Mind, Meaning, and Reason. How Our Bodies Give Rise to Understanding*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Kwapisz-Osadnik K. (2021), “Insegnare la grammatica italiana: la preposizione *da* in quanto effetto linguistico della percezione”, in Borreguero Zuloaga M. (a cura di), *Acquisizione e didattica dell'italiano: riflessioni linguistiche, nuovi apprendenti e uno sguardo al passato*, Peter Lang, Bern, pp. 513-526.
- Kemsies R. (2016), “Frame-based instruction: Teaching polysemous nouns in the L2”, in *Yearbook of the German Cognitive Linguistics Association*, 4, 1, pp. 171-191: <https://doi.org/10.1515/gcla-2016-0012>.
- Kohl-Dietrich D. (2019), *Cognitive Linguistics in the English as a Foreign Language Classroom: An empirical study on teaching phrasal verbs*, Waxmann, Münster.
- Kristiansen G., Achard M., Dirven R., Ruiz de Mendoza Ibáñez F. J. (eds.) (2006), *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York: <https://doi.org/10.1515/9783110197761>.
- Kurtyka A. (2001), “Teaching English phrasal verbs: A cognitive approach”, in Pütz M., Niemeier S., Dirven R. (eds.), *Applied Cognitive Linguistics*, vol. 2, *Language Pedagogy*, Mouton de Gruyter, Berlin/New York, pp. 29-54: <https://doi.org/10.1515/9783110866254>.
- Lakoff G. (1987), *Women, fire and dangerous things*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Lakoff G., Johnson M. (1999), *Philosophy in the Flesh. The embodied Mind and its Challenge to Western Thought*, Basic Books, New York.
- Langacker R. W. (1987), *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 1. Theoretical prerequisites*, Stanford University Press, Stanford.
- Langacker R. W. (1991a), *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 2. Descriptive applications*, Stanford University Press, Stanford.
- Langacker R. W. (1991b), *Concept, Imagery, and Symbol: The cognitive basis of grammar*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York: <https://doi.org/10.1515/9783110857733>.
- Langacker R. W. (1999), *Grammar and Conceptualization*, Mouton de Gruyter, Berlin: <https://doi.org/10.1515/9783110800524>.
- Langacker R. W. (2008), *Cognitive grammar: A basic introduction*, Oxford University Press, Oxford: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195331967.001.0001>.
- Littlemore J. (2009), *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*, Palgrave MacMillan, New York: <https://doi.org/10.1057/9780230245259>.
- Melucci D., Tognozzi E. (2019), *Piazza*, Cengage Learning, Boston.
- Mezzadri M. (2016), *Grammatica pratica della lingua italiana*, Bonacci-Loescher, Torino.
- Masuda K., Arnett C., Labarca A. (eds.) (2015), *Cognitive Linguistics and Sociocultural Theory: Applications for second and foreign language teaching*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York: <https://doi.org/10.1515/9781614514442>.
- Niemeier S., Reif S. (2008), “Making progress simpler? Applying cognitive grammar to tense-aspect teaching in the German EFL classroom”, in De Knop S., De Rycker T. (eds.), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York, pp. 325-356: <https://doi.org/10.1515/9783110205381>.
- Petri A., Laneri M., Bernardoni A. (2015), *Grammatica di base dell'italiano. La prima grammatica cognitiva dell'italiano*, Casa delle Lingue Edizioni, Barcellona.
- Pütz M., Niemeier S., Dirven R. (eds.) (2001a), *Applied Cognitive Linguistics I: Theory and language acquisition*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York: <https://doi.org/10.1515/9783110866247.fm>.

- Pütz M., Niemeier S., Dirven R. (eds.) (2001b), *Applied Cognitive Linguistics II: Language pedagogy*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York:
<https://doi.org/10.1515/9783110866254.fm>.
- Reif M. (2012), *Making progress simpler? Applying Cognitive Grammar to Tense-Aspect Teaching*, Peter Lang, Frankfurt.
- Robinson P., Ellis N. (eds.) (2008), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, Routledge, New York-London.
- Romagnoli C. (2018), “Rana, dove sei? L’espressione degli eventi di moto in italiano e cinese”, in Manco A. (a cura di), *Le lingue extra-europee e l’italiano: aspetti didattico-acquisizionali e sociolinguistici*. Atti del LI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (28–30 settembre 2017, Napoli), Officinaventuno, Milano, pp. 307-321.
- Rosi F. (2009), *Learning Aspect and Actionality in Italian L2: Corpus annotation, acquisitional patterns, and connectionist modelling*, FrancoAngeli, Milano.
- Samu B. (2020), “La Grammatica Cognitiva e l’insegnamento del tempo e dell’aspetto in italiano L2”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 209-236:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13755>.
- Sorace A. (2000), “Gradients in auxiliary selection with intransitive verbs”, in *Language*, 76, pp. 859-890.
- Spreafico L., Valentini A. (2009), “Gli eventi di moto: strategie di lessicalizzazione nell’italiano di nativi e di non nativi”, in *Segundas Lenguas e Inmigración en red*, 3, pp. 66-87.
- Talmy L. (2000a), *Toward a Cognitive Semantics. Concept structuring systems*. Volume 1, MIT Press, Cambridge, MA: <https://doi.org/10.7551/mitpress/6847.001.0001>.
- Talmy L. (2000b), *Toward a Cognitive Semantics. Typology and process in concept structuring*. Volume 2, MIT Press, Cambridge, MA:
<https://doi.org/10.7551/mitpress/6848.001.0001>.
- Taylor J. R. (2002), *Cognitive Grammar*, Oxford University Press, Oxford.
- Tucci I., Leopardi N. (2021), “La didattica degli articoli in italiano L2: una prospettiva semantico-cognitiva”, in Borreguero Zuloaga, M. (a cura di), *Acquisizione e didattica dell’italiano: riflessioni linguistiche, nuovi apprendenti e uno sguardo al passato*, Peter Lang, Bern, pp. 467-496.
- Tyler A. (2012), *Cognitive Linguistics and Second Language Learning: Theoretical basics and experimental evidence*, Routledge, New York-London.
- Tyler A., Mueller C., Ho V. (2010a), “Applying cognitive linguistics to learning the semantics of English *to*, *for*, and *at*: An experimental investigation”, in *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 8, pp. 181-206.
- Tyler A., Mueller C., Ho V. (2010b), “Applying cognitive linguistics to instructed L2 learning: The English modals”, in *AILLA Review*, 23, pp. 30-49.
- Tyler A., Huang L., Jan H. (eds.) (2018), *What is Applied Cognitive Linguistics? Answers from Current SLA Research*, Mouton de Gruyter, Berlin-Boston:
<https://doi.org/10.1515/9783110572186>.
- Van Valin R. D. (1990), “Semantic parameters of split intransitivity”, in *Language*, 66, 2, pp. 221-260.
- Verspoor M., Lowie W. (2003), “Making sense of polysemous words”, in *Language Learning*, 53, pp. 547-586.
- Wirag A., Li Y., Zhang B. (2022), “Applying cognitive linguistics to foreign language teaching and learning. Addressing current research challenges”, in *Cognitive Linguistic Studies*, 9, 2, pp. 185-201: <https://doi.org/10.1075/cogls.21010.wir>.

RIFLESSIONI DI STUDENTI DI L1 SLOVACCA SUL TEMPO E L'ASPETTO IN ITALIANO: UNO STUDIO DI CASO

Tivadar Palágyi, Mária Medveczká, Mojmír Malovecký¹

1. INTRODUZIONE

L'approccio centrato sullo studente nell'insegnamento delle lingue straniere richiede una ricerca specializzata che si concentri sulla relazione tra l'uso linguistico dei parlanti della L1 e la percezione dell'uso e della norma della lingua straniera L(n) da parte degli studenti di lingue straniere, dove L1 è la prima lingua appresa e la variabile (n) rappresenta l'insieme delle lingue apprese successivamente, ad esempio L2 o L3. Per la definizione di L3 in relazione ai concetti di L1 e L2 si rimanda allo studio di Bardel e Falk (2020: 1-2).

L'efficacia della comunicazione linguistica tra gli utenti L1 di una lingua si basa su una conoscenza comune dell'uso della lingua e delle norme linguistiche che essi condividono. Si vedano i lavori dei grammatici Maurice Grevisse e André Gosse sulla relazione tra il buon uso della lingua (*bon usage*) e la totalità degli usi della lingua che troviamo ad esempio nello studio di Dister (2022). Anche se i parlanti di L1 non hanno necessariamente tutte le conoscenze metalinguistiche della loro lingua, nella maggior parte dei casi sono in grado di usare la grammatica della loro L1 in modo corretto o in un modo che viene usato nella loro comunità linguistica di L1. Pertanto, possiamo affermare che condividono l'uso comune del sistema grammaticale con gli altri parlanti la loro lingua.

Ciò significa una comprensione condivisa e una similarità nell'uso contestuale delle regole grammaticali più frequenti da parte dei parlanti nativi di una lingua. Quest'idea è rinforzata dal fatto che oggi, grazie alla scolarizzazione obbligatoria, i parlanti di L1 hanno anche alcune conoscenze metalinguistiche comuni sui fatti grammaticali della loro lingua. Da questo punto di vista, le loro conoscenze più o meno esplicite della loro lingua madre (L1) differiscono ampiamente da quelle degli apprendenti questa lingua come lingua straniera L(n). Per questo motivo, nel nostro studio di caso ci concentriamo su regole e fatti grammaticali selezionati che sono per lo più evidenti per i parlanti della lingua italiana come L1 e che non sollevano loro problemi di uso o di senso nella produzione e nella ricezione linguistica, ma che potrebbero porre difficoltà agli apprendenti l'italiano come L2 o L3 di madrelingua slovacca, in particolare, nello studio qui presentato, per quanto riguarda il sistema temporale ed aspettuale che, nelle due lingue, italiana e slovacca, ha caratteristiche grammaticali molto diverse di cui occorre tenere conto in quanto questo crea una prospettiva diversa sugli stessi fatti grammaticali e sul loro insegnamento e apprendimento.

Le grandi dissimmetrie sistemiche dal punto di vista contrastivo tra il sistema temporale-aspettuale delle lingue romanze e quello delle lingue slave ci porta a prendere in considerazione la fondamentale funzione che le conoscenze metalinguistiche hanno nelle strategie grammaticali cognitive degli apprendenti L3, come sottolineano Bardel e Falk (2020: 5) secondo le quali «un fattore importante nell'apprendimento di una L3 è la conoscenza metalinguistica delle lingue. Questa si sviluppa con l'età ed è particolarmente

¹ Università Comenius di Bratislava.

attiva nell'apprendimento intorno e dopo il periodo critico, quando si imparano le lingue in contesti formali».

Questo è il motivo per cui abbiamo deciso di condurre una ricerca che potesse contribuire a una migliore comprensione complessiva delle strategie cognitive, degli argomenti e dei processi che gli studenti universitari slovacchi, che apprendono la lingua italiana come L3, utilizzano nell'analisi del tempo verbale e dell'aspetto in italiano. Pertanto, gli obiettivi di ricerca del presente studio sono:

1. individuare quali sono le riflessioni degli studenti di L1 slovacca sui tempi e sugli aspetti verbali in italiano L3, in base a coppie di frasi che devono analizzare;
2. dare seguito al primo obiettivo con un'analisi più approfondita delle argomentazioni fornite dagli studenti nell'analisi delle coppie di frasi.

2. I RIFERIMENTI TEORICI DELLA RICERCA

2.1. *Teorie sulle strategie di apprendimento*

Un'introduzione sintetica alla problematica degli stili e delle strategie di apprendimento nell'insegnamento delle lingue straniere, che comprende anche un'introduzione storica all'argomento, è contenuta in Lojová e Vlčková (2011: 125-174). Questi autori trattano delle caratteristiche e delle finalità di tali strategie, nonché dei fattori che influenzano le strategie di apprendimento delle lingue straniere e le loro funzioni nel processo di elaborazione delle informazioni.

Oxford (2017: 48) così riassume la sua più ampia definizione di LLS (language learning strategy)²:

le strategie di apprendimento della L2 sono pensieri e azioni complesse e dinamiche selezionate e utilizzate dagli apprendenti con un certo grado di consapevolezza in contesti specifici al fine di regolare molteplici aspetti di se stessi (come quelli cognitivi, emotivi e sociali) allo scopo di (a) portare a termine i compiti linguistici; (b) migliorare le prestazioni o l'uso della lingua; e/o (c) migliorare la competenza a lungo termine.

Sebbene Oxford si riferisca, nella sua definizione, alle strategie di apprendimento di una L2 e la nostra ricerca si concentri sulla relazione tra L1 e L3 nell'apprendimento, consideriamo preziosa la sua definizione per l'apprendimento delle lingue straniere L(n) in generale, qualsiasi sia la L(n). Dal punto di vista della nostra ricerca, consideriamo importante il fatto che, secondo Oxford (2017: 48), «le strategie sono guidate mentalmente» e «hanno manifestazioni fisiche e quindi osservabili». Abbiamo quindi basato il nostro modello metodologico di ricerca su queste manifestazioni osservabili sotto forma di analisi delle giustificazioni espresse per la selezione del fenomeno grammaticale da parte degli studenti del nostro campione di ricerca.

2.2. *Differenze individuali degli studenti e competenza linguistica*

L'individualità dell'apprendente e le sue specifiche LLS risultano evidenti anche nel gruppo di studenti campione del nostro studio di caso, in quanto eterogeneo e con

² La definizione di Oxford di LLS (language learning strategy) sta alla base degli studi incentrati sulle differenze individuali degli studenti di Pawlak (2017, 2021), di Dörnyei e Ryan (2015) sulla prospettiva psicologica degli studenti e di Gregersen e MacIntyre (2014) sull'individualità degli studenti di lingue.

pronunciate differenze tra i suoi membri. Per rilevare e comprendere queste differenze e poiché la nostra attenzione si concentra sul tempo verbale e l'aspetto in italiano, abbiamo fatto riferimento a studi di caso recenti basati su gruppi campione diversi, come quello di Vallerossa (2022). Il suo studio presenta le riflessioni sulla morfologia tempo-aspetto del verbo in italiano espresse da ventidue apprendenti multilingui non laureati con una precedente conoscenza dello svedese e di una lingua romanza, utilizzando metodi di analisi qualitativa del loro contenuto. Per quanto riguarda i risultati, dopo aver descritto categorie e sottocategorie che caratterizzano le tendenze dei gruppi di ricerca, l'autore ha concluso che «le riflessioni degli apprendenti sono diventate più sofisticate con l'aumentare della competenza in italiano. Infatti, le riflessioni hanno progressivamente incorporato diversi livelli di informazione legati alla conoscenza esplicita dei tempi: temporale, aspettuale e, infine, lessicale, cioè la semantica intrinseca dei predicati». A conclusioni simili è giunto lo studio di Derakhshan et al. (2023) sulle strategie di apprendimento pragmatico interlinguistico (IPLS) in cui si rileva che «esperienze di apprendimento linguistico più lunghe hanno portato a un uso più frequente di IPLS [...], la competenza L2 ha avuto un effetto positivo sull'uso di IPLS, con apprendenti L2 avanzati e di livello intermedio-alto che hanno usato più IPLS rispetto a quelli di livello intermedio». Conclusioni simili sulla conoscenza esplicita si ritrovano in uno studio condotto da Pawlak e K. Csizér (2023), in cui si confronta l'uso di strategie di apprendimento della grammatica da parte di 374 studenti universitari di filologia inglese, 205 in Ungheria e 173 in Polonia. I risultati mostrano che, «mentre l'approccio generale all'apprendimento della grammatica può essere visto come abbastanza tradizionale e favorire lo sviluppo della conoscenza esplicita in entrambi i contesti, gli studenti tentano anche di automatizzare questa conoscenza in modo che possa essere utilizzata nell'interazione comunicativa».

Poiché questi studi, rivolti al rilevamento e all'analisi delle differenze individuali degli studenti hanno confermato gli stessi risultati vettoriali, non abbiamo ritenuto necessario includere questa direzione di analisi nel nostro studio. Questi risultati ci hanno fornito un punto di partenza che ha permesso di concentrarci sulla complessità delle caratteristiche aspettuative delle coppie di frasi date da analizzare, per la nostra ricerca, agli studenti di L3 del campione e per rilevare, dalle risposte, la loro visione della grammatica italiana.

2.3. *Tempo verbale e aspetto*

Per studiare più a fondo le strategie cognitive di apprendimento in relazione alle conoscenze implicite ed esplicite, tenendo conto delle differenze individuali degli studenti del nostro gruppo di ricerca, ci siamo basati su un set di esempi composto con l'obiettivo di analizzare l'aspetto e il tempo verbale nell'italiano L3 di studenti slovacchi a confronto con la loro L1. Come indicato da Bardovi-Harlig e Comajoan-Colomé (2022), «i sistemi di aspetto-tempo possono essere descritti utilizzando tre concetti principali: tempo, aspetto grammaticale e aspetto lessicale». Secondo alcuni linguisti «l'aspetto grammaticale non si riferisce alla linea temporale, come il tempo verbale, ma piuttosto permette ai parlanti di indicare come vedono una situazione, cioè si tratta di modi di vedere la costituenza temporale interna di una situazione (Comrie, 1976: 3). Per questo motivo, l'aspetto grammaticale è anche chiamato aspetto del punto di vista (Smith, 1983; 1997)» (Bardovi-Harlig, Comajoan-Colomé, 2022). Si fa riferimento ai lavori di Toth (2019; 2020) che si concentra ampiamente sull'aspetto lessicale, soprattutto per quanto riguarda l'italiano appreso come L3, indagando sulla validità dell'ipotesi dell'aspetto lessicale. L'ipotesi è stata ulteriormente validata da Toth *et al.* (2021) che concludono che l'espressione morfologica di aspetto e tempo interagisce con le caratteristiche lessicali dei

predicati verbali. A differenza dei sistemi di aspetto-tempo delle lingue romanze, nelle lingue slave le relazioni grammaticali tra aspetto e tempo sono molto diverse e per questo richiedono una descrizione complessa. Ciascuna lingua slava dispone di parametri specifici, individuali all'interno della famiglia linguistica con cui si possono descrivere meglio le differenze aspettuali e temporali. Come base teorica della nostra ricerca, utilizziamo la descrizione del sistema di aspetto-tempo slovacco fornita da un recente studio esaustivo di Dziviaková (2022).

3. DISEGNO DI RICERCA

3.1. *Le domande di ricerca*

Sulla base di quanto sopra esposto, abbiamo formulato due domande di ricerca:

1. Quali strategie cognitive di apprendimento grammaticale nell'analisi delle coppie di frasi date sono utilizzate dagli studenti universitari di L1 slovacca che studiano l'italiano come L3 all'interno del gruppo?
2. Le strategie cognitive di apprendimento grammaticale utilizzate dagli studenti universitari slovacchi di italiano L3 del gruppo differiscono in base alla complessità delle caratteristiche aspettuali della coppia di frasi analizzata?

Per rispondere a queste domande, abbiamo condotto una ricerca nell'ambito di un seminario sperimentale multilingue tenutosi presso il Dipartimento di Lingue e Letterature Romanze della Facoltà di Pedagogia dell'Università Comenius di Bratislava. I dettagli del seminario sono descritti in uno studio di Toth *et al.* (2021).

3.2. *Apprendenti di italiano L3, membri del gruppo campione della ricerca*

Il gruppo campione della ricerca era costituito da 11 studentesse di madre lingua slovacca (tranne una bilingue in slovacco e italiano) del primo ciclo di studi alla Cattedra di lingue romanze (cioè italiano, spagnolo, francese) della Facoltà di pedagogia, di età compresa tra i 19 e i 23 anni. La loro L2 era l'inglese, che padroneggiavano a livello B1-C1. L'italiano era la loro L3, con un livello di conoscenza che variava da A2 a B2 e C2 nel caso della studentessa bilingue. Quasi tutte parlavano una, due o tre altre lingue a livelli diversi: spagnolo (4 persone intervistate), francese (3 persone, 2 delle quali parlavano entrambe le lingue romanze), russo (3), tedesco (2), portoghese ed ebraico (1).³

3.3. *Acquisizione dei dati della ricerca*

La raccolta dei dati si è basata su coppie di frasi (per il metodo di ricerca sulle coppie di frasi cfr. Pinto, 2007; Hofer, 2015). Le nostre 9 coppie di frasi su cui gli studenti hanno lavorato erano in italiano. Ogni frase rappresentava una struttura e una complessità diverse in termini di espressione dell'aspettualità. È stato preso in considerazione anche il modo di esprimere l'aspetto nella traduzione slovacca delle frasi (in particolare, l'appartenenza o meno del verbo ad una coppia aspettuale in slovacco). Le frasi di ogni coppia si differenziavano sempre per un solo membro della frase: in sei casi si trattava di un diverso tempo grammaticale del verbo (imperfetto / passato prossimo), in due casi del

³ Siccome c'erano studentesse con conoscenze linguistiche multiple, il loro numero (11) non corrisponde alla somma.

soggetto, in un caso del complemento del verbo. Alcune coppie erano simili nella struttura sintattica e differivano solo per la natura del soggetto o del complemento del verbo. Nel suo studio Toth (2019) ha analizzato l'effetto del radicamento discorsivo dei predicati nell'italiano L3 sulla marcatura del tempo passato e ne è risultato che «l'interlingua degli apprendenti a basso livello di competenza non mostra gli effetti dell'aspetto lessicale o del radicamento discorsivo. Al contrario, l'effetto dell'aspetto lessicale e del radicamento del discorso aumenta con l'aumentare della competenza» (Toth, 2019: 233). Questi risultati e quelli di Comajoan (2019) per quanto riguarda la lingua catalana appresa come L3, secondo cui «l'aspetto lessicale e il radicamento discorsivo sono stati usati molto raramente» (ivi: 275), ci hanno indotto a non codificare il radicamento discorsivo nelle risposte degli studenti del nostro gruppo campione. Così, siamo stati in grado di progettare la situazione di ricerca in modo che i nostri elementi di esercizio nelle coppie di frasi fossero proposti isolati senza alcun ulteriore contesto linguistico. Questo ha avuto il vantaggio di indirizzare le studentesse nella loro risposta direttamente alla differenza nella coppia di frasi senza dover prendere in considerazione altri parametri. Otto coppie di frasi si concentravano su diverse caratteristiche dell'aspetto morfologico e in una coppia di frasi le studentesse dovevano individuare l'aspetto lessicale. Una descrizione più precisa di ogni coppia di frasi viene fornita al momento dell'analisi. Poiché in alcune coppie di frasi una frase era agrammaticale, il compito delle intervistate era quello di giudicare se entrambe le frasi fossero grammaticalmente corrette e di spiegare quale differenza vi fosse tra loro. Le studentesse hanno risposto tramite un questionario online in cui le coppie di frasi erano ordinate in modo casuale. Potevano rispondere in una lingua di loro scelta (tuttavia, solo l'intervistata bilingue ha utilizzato questa opzione, le altre hanno scritto in slovacco i loro commenti metalinguistici sulle frasi). Le studentesse non conoscevano le frasi in anticipo, né erano state istruite in alcun modo su come riflettere sulle frasi e su che cosa notare.

3.4. *Codifica, operazioni con i dati di ricerca acquisiti*

Per l'elaborazione dei dati acquisiti è stato utilizzato un metodo misto qualitativo-quantitativo.⁴ Abbiamo lavorato con l'ausilio dello strumento informatico di analisi dei dati MAXQDA, utilizzando le procedure descritte, ad esempio, da Kuckartz e Rädiker (2019). Gli strumenti informatici ci hanno permesso, da un lato, di categorizzare e organizzare i dati in conformità con i requisiti metodologici della ricerca qualitativa, dall'altro, di condurre un lavoro di gruppo che ha portato a un'organizzazione e a un'analisi dettagliata dei dati di ricerca. L'aiuto dei rispettivi strumenti informatici di output ci ha permesso di formulare le conclusioni dello studio.

Sono state ottenute 98 risposte anonime (un'intervistata non ha risposto a una domanda), suddivise in 9 gruppi in base alle diverse coppie di frasi analizzate. Le risposte raccolte sono state elaborate e analizzate in diverse fasi.

Nella prima si è proceduto alla codifica dell'insieme delle risposte svolta dapprima in modo indipendente dai diversi ricercatori e, successivamente, attraverso una discussione comune che ha portato alla definizione di un unico insieme di codici (nome, definizione). La seconda è stata dedicata alla ricodifica delle risposte che ha comportato un'ulteriore discussione e che si è protratta fino al completo accordo sulla codifica di tutte le risposte.

Oltre al codice del rispondente, nella codifica sono state prese in considerazione due aree tematiche. La prima era il giudizio espresso dalle intervistate (in merito alla correttezza delle frasi analizzate), la seconda riguardava le strategie cognitive di

⁴ Sui metodi di ricerca e l'analisi del contenuto nella ricerca educativa si veda Gavora (2015).

apprendimento grammaticale che si riflettevano nelle risposte degli intervistati. Ad ogni risposta degli intervistati è stato assegnato ogni codice una sola volta per ogni coppia di frasi, ma allo stesso tempo potevano essere assegnati contemporaneamente diversi codici dal gruppo di codici incentrati sulle strategie. Se la strategia utilizzata non era evidente dal testo, non è stato assegnato alcun codice. Nel caso della codifica delle affermazioni relative alla correttezza/non correttezza delle coppie di frasi, è stato sempre assegnato un codice, poiché anche l'assenza di risposta ha un certo valore predittivo. La formazione dei codici ha tenuto conto del fatto che gli intervistati giudicavano le frasi in coppia e non come unità isolate.

L'area di analisi della correttezza grammaticale delle coppie di frasi da parte delle studentesse conteneva cinque codici: corretto-corretto, corretto-scorretto, scorretto, corretto, nessuna menzione.

L'area delle strategie di apprendimento era più complessa, composta da più livelli. Nel primo si trovavano strategie generali come la traduzione, l'intuizione, la riflessione metalinguistica e due strategie speciali che abbiamo identificato nelle risposte relative alle frasi agrammaticali: tentativo di normalizzare in L1 e contesto speciale. Nell'ambito della traduzione, abbiamo identificato tre codici subordinati: traduzione in L1, traduzione in spagnolo e parafrasi-traduzione in L1. Sebbene il terzo di questi sia solo parzialmente una traduzione, data la sua natura di categoria di confine tra traduzione e riflessione metalinguistica, il nostro interesse per le strategie associate all'uso dei rispondenti in L1 e L2 ha fatto sì che abbiamo ritenuto più appropriato raggrupparlo con la traduzione in L1. Sotto il codice riflessione metalinguistica, abbiamo incluso i sottocodici: tempo, aspetto, avverbiale, nominale e parallelo con L1. Dato l'obiettivo della ricerca, abbiamo anche distinto l'aspetto in altre tre categorie: l'opposizione durativo vs. terminativo, durativo e terminativo; in cui *durativo* e *terminativo* sono intesi come termini aggregati per tutti i significati imperfettivi e perfettivi, rispettivamente. Le definizioni precise di ciascun codice, con esempi illustrativi, sono riportate nella Tabella 1 e nella Tabella 2.

Questa codifica si basa in parte su quella di Comajoan (2019), adattata allo scopo e alla metodologia utilizzati nella nostra ricerca.

Tabella 1. *Strategie utilizzate dagli studenti nelle loro reazioni alle frasi grammaticali e agrammaticali*

STRATEGIA	DEFINIZIONE	ESEMPIO
1. riflessione metalinguistica	Lo studente descrive le sue argomentazioni utilizzando informazioni metalinguistiche per spiegare un fenomeno.	
1.1. aspetto	Lo studente si basa su informazioni di tipo aspettuale nella sua riflessione metalinguistica.	
<i>1.1.1. opposizione</i>	Parte della spiegazione dello studente consiste nel sottolineare l'opposizione tra il carattere durativo in una delle frasi e viceversa il carattere terminativo nell'altra delle due frasi della coppia.	9A - iba raz zabebla maratón 9B - pravidelne behávala maratón (Rispondente 1) [9A – una sola volta ha corso la maratona 9B – correva regolarmente la maratona]

1.1.2. <i>terminativo</i>	Lo studente menziona esplicitamente la compiutezza o la natura semelfattiva di entrambe le frasi o di una frase, mentre non commenta esplicitamente la durata della seconda frase.	Obe sú správne, pretože dej je v obidvoch prípadoch ukončený, je tam určený presný čas. (Rispondente 2) [<i>Ambedue sono corrette, perchè l'azione è terminata in ambedue i casi, c'è l'indicazione di un tempo preciso.</i>]
1.1.3. <i>durativo</i>	Lo studente menziona esplicitamente la ripetizione o la durata in entrambe le frasi o solo in una delle frasi, senza commentare esplicitamente se la seconda frase della coppia esprima o meno la compiutezza.	Rozdiel je vo význame vety. Každá veta vyjadruje niečo iné. Obidve však vyjadrujú dlhší časový úsek. (Rispondente 3) [<i>La differenza sta nel significato della frase. Ogni frase esprime qualcosa di diverso. Tuttavia, entrambe esprimono un periodo di tempo più lungo.</i>]
1.2. tempo	Lo studente si basa sulle informazioni relative al tempo verbale nelle sue riflessioni metalinguistiche.	Obidve sú správne, prvá je týkajúca sa prítomnosti, druhá minulosti, ukončeného deja (Rispondente 2) [<i>Ambedue sono corrette, la prima tocca il presente, la seconda il passato, un'azione terminata</i>]
1.3. avverbiale	Lo studente si basa su informazioni avverbiali nelle sue riflessioni metalinguistiche.	Obe vety sú správne, dokonavý vid, pretože je tam aj časový údaj. (Rispondente 4) [<i>Ambedue le frasi sono corrette, l'aspetto è perfettivo, perchè c'è anche un dato temporale.</i>]
1.4. nominale	Lo studente si basa su informazioni nominali nelle sue riflessioni metalinguistiche.	Myslím si, že iba 7A je správne - tabuľa je predmet, nie je to osoba, nemôže reálne hovoriť. (Rispondente 1) [<i>Penso che solo la frase 7A è corretta – il cartello è un oggetto e non una persona, non può parlare in realtà.</i>]
1.5. parallelo con L1	Lo studente stabilisce un parallelo con la sua L1.	Vo vetách je použitý iný minulý čas, avšak v slovenčine je to ten istý. Preto si aj myslím, že správne by mala byť len veta A. (Rispondente 3) [<i>Nelle frasi viene usato un altro tempo verbale, invece in slovacco non c'è questa differenza. Quindi penso che solo la frase A sia corretta.</i>]
2. traduzione	Lo studente utilizza la traduzione della/e frase/i per spiegare un fenomeno.	
2.1. traduzione parafrasi in L1	Lo studente utilizza la traduzione della parte significativa della/e frase/i nella sua L1 come parte della sua	Veta 13B je myslená tak, že dom na danom mieste stále stojí a stále narúša symetriu. (Rispondente 5)

	spiegazione metalinguistica di un fenomeno.	<i>[La frase 13B intende implicare che la casa è ancora in piedi in quella posizione e continua a rompere la simmetria.]</i>
2.2. traduzione in L1	Lo studente utilizza la traduzione della/e frase/i nella sua L1 per spiegare un fenomeno.	A: Anna rada/dobrovoľne beháva. B: Anna beháva 10 kilometrov. (Rispondente 3) <i>[A: Ad Anna piace correre/corre volentieri. B: Anna corre 10 chilometri.]</i>
2.3. traduzione in spagnolo	Lo studente utilizza la traduzione della/e frase/i in spagnolo per spiegare un fenomeno.	a) Mi abuela me decía de mantenerme alejado/a de las personas a las que no gustan los animales. b) Mi abuela me dijo de mantenerme alejada de las personas las que no gustan los animales. (Rispondente 6)
3. intuizione	Lo studente basa la sua spiegazione sulla sensazione di (in)correttezza della frase.	Sloveso vo vete A4 by mohlo byť v inom čase veta 4B na mňa pôsobí správnejšie (Rispondente 7) <i>[Il verbo nella frase A4 potrebbe essere in un tempo diverso. La frase 4B mi sembra più corretta.]</i>

Tabella 2. Strategie utilizzate dagli studenti nelle loro reazioni alle sole frasi agrammaticali

STRATEGIA	DEFINIZIONE	ESEMPIO
Tentativo di normalizzare in L1	Lo studente adatta la traduzione in L1 della frase agrammaticale in modo che la frase sia grammaticalmente corretta.	9B váza spadla zo stola medzi druhou a tret'ou v noci (Rispondente 8) <i>[D2 il vaso è caduto dal tavolo tra le due e le tre di notte]</i>
Contesto speciale	Lo studente descrive un contesto complicato in cui considera la frase grammaticalmente corretta.	Ak by veta 2A bola myslená, tak, že sme videli nejaký nápis už pred dlhou dobou a len si na ten nápis zrazu spomenieme ale je pre nás dej toho nápisu uzatvorený, tak to môže byť správne. (Rispondente 5) <i>[Se la frase 7A fosse pensata nel senso che abbiamo visto molto tempo fa un'iscrizione di cui ci ricordiamo subito, ma per noi l'azione di quest'iscrizione è terminata, allora la frase può essere corretta.]</i>

4. RICERCA IN RELAZIONE AI DATI

4.1. Risultati della prima domanda di ricerca

Sulla base dell'analisi dei dati ottenuti in relazione alla prima domanda di ricerca, abbiamo individuato tre strategie cognitive di apprendimento grammaticale utilizzate dalle

studentesse universitarie slovacche di italiano L3 del nostro campione all'interno del gruppo di coppie di frasi date in analisi; la riflessione metalinguistica, la traduzione e l'intuizione, a cui se ne aggiungono due specifiche che utilizzano quando si imbattono in una frase agrammaticale: il tentativo di normalizzare in L1 e il contesto speciale (tratteremo più avanti questi due aspetti in modo più dettagliato nel rispondere alla seconda domanda di ricerca).

La strategia più utilizzata (nell'86,7% delle 98 risposte, totale: 85 risposte) è stata la riflessione metalinguistica su diverse caratteristiche della frase analizzata, e per questo motivo comprende una gamma più ampia di strategie. Considerando che gli enunciati analizzati avevano il carattere di frasi incentrate su diverse caratteristiche dell'aspetto, che è principalmente veicolato dal verbo, è naturale che gli studenti, nella loro riflessione metalinguistica, si siano concentrati più spesso sull'aspetto del verbo stesso (89,4% delle 85 risposte che prevedevano una riflessione metalinguistica, 76 risposte)⁵. Il più delle volte hanno ragionato in opposizione tra carattere durativo e terminativo (49 risposte), ma in diversi casi hanno ragionato in modo monotematico, cioè solo sulla compiutezza (18 risposte) o solo sulla duratività (10 risposte). Ragionamenti che utilizzano elementi avverbiali (nel 18,8% delle risposte che coinvolgono la riflessione metalinguistica, 16 risposte) e nominali (nell'11,7% delle risposte che coinvolgono la riflessione metalinguistica, 10 risposte) sono stati utilizzati in proporzioni molto minori. Tra le strategie che si concentrano su uno qualsiasi dei membri della frase, la strategia del tempo verbale risulta assai poco rappresentata (nel 3,5% delle risposte con riflessione metalinguistica, 3 risposte). Questi risultati sono in qualche misura influenzati dalla natura del compito, costruito su coppie di frasi incentrate su fenomeni specifici, per cui affronteremo questo aspetto in modo più dettagliato quando analizzeremo le risposte alle singole coppie di frasi. L'ultima strategia individuata nell'ambito della riflessione metalinguistica, che consiste nell'evidenziare paralleli con la L1 (nel 3,5% delle risposte riguardanti la riflessione metalinguistica, 3 risposte), era di natura completamente diversa.

La traduzione è stata la seconda strategia più utilizzata dalle intervistate, presente nell'81,6% delle 98 risposte (totale: 80 risposte). La lingua di arrivo della traduzione è stata quasi esclusivamente la L1 delle apprendenti (nel 95% delle 80 risposte che prevedevano la traduzione, totale: 76), mentre solo lo spagnolo è presente come L2 o L3 (nel 5% delle risposte che prevedevano la traduzione, 4 risposte). Oltre alla traduzione completa, le studentesse hanno utilizzato anche la strategia della parafrasi in L1, in cui hanno incluso la traduzione dell'intera frase analizzata o solo di una sua parte sostanziale nel caso di un insieme di frasi più complesse. Anche se le intervistate parlavano inglese a livello B1-C1, non hanno usato questa lingua per la traduzione. Nel complesso, quindi, possiamo concludere che l'uso esplicito della L2 è stato molto limitato. Una sola intervistata ha utilizzato questa strategia, ma non in modo sistematico, solo in 4 su 9 delle coppie di frasi.

L'intuizione è stata una delle strategie meno rappresentate, presente in sole 2 risposte (del 2% di tutte le risposte). Poiché è stata utilizzata dalla stessa intervistata, in questo caso possiamo parlare di una strategia personale.

Confermando quanto già rilevato da Comajoan (2019: 262) a conclusione della sua ricerca: «le strategie sono state spesso utilizzate in combinazione e le più comuni sono state la traduzione, l'aspetto, le strategie avverbiali e quelle temporali», le studentesse hanno utilizzato un totale di 20 diverse combinazioni di strategie, con la risposta più semplice che prevedeva 2 strategie in parallelo e la più complessa che ne prevedeva 4. Le intervistate hanno utilizzato più spesso la traduzione simultanea in L1 e la spiegazione

⁵ Nel presente studio le studentesse di italiano L3 del campione hanno utilizzato in una risposta non solo strategie semplici, ma soprattutto strategie multiple, per cui la somma delle percentuali all'interno di un livello di strategia può essere superiore a 100.

metalinguistica dell'aspetto (42 risposte). Questa combinazione è stata utilizzata 8,4 volte di più rispetto alle due seconde più frequenti, che includevano l'attenzione alle caratteristiche avverbiali (5 risposte) o nominali (5 risposte) oltre alle due strategie sopra menzionate.

4.2. Risultati della seconda domanda di ricerca

La seconda domanda di ricerca, orientata a capire se le strategie cognitive di apprendimento della grammatica utilizzate dagli studenti universitari slovacchi L1 del gruppo di italiano L3 differiscono in base alla complessità delle caratteristiche aspettuali della coppia di frasi analizzate, è più complessa, per cui oltre all'analisi statistica dei metodi utilizzati, offriamo anche una visione qualitativa del ragionamento degli studenti. Questo ci permetterà di vedere la diversità degli approcci e delle strategie, così come il loro successo in termini di capacità dello studente di determinare correttamente se le frasi analizzate sono grammaticali o agrammaticali.

La panoramica che segue include tutte le coppie di frasi con cui gli studenti hanno lavorato, ma non è una presentazione di tutti i dati raccolti sulle coppie di frasi dagli studenti, bensì solo una selezione tematica operata dagli autori del presente studio su ciascun esempio, evidenziando alcune tendenze e caratteristiche interessanti. Anche nell'elaborazione di questi dati dettagliati, abbiamo lavorato con un software, traendo conclusioni analitiche e sistematiche, tramite l'analisi qualitativa basata sulla metodologia sopra descritta, con l'uso dei codici in riferimento alle risposte degli studenti. Alla fine di questa sezione offriamo una panoramica generale delle analisi elaborate in modo quantitativo.

4.2.1. Visione qualitativa

Presentiamo sempre una coppia di frasi in italiano, indicata con n. xA e n. xB., una breve introduzione del fenomeno oggetto della coppia di frasi, e poi il nostro commento selezionato su ciò che le studentesse universitarie slovacche di italiano L3 del nostro campione hanno detto sulla coppia di frasi analizzata.

Poiché nel progetto di ricerca gli autori hanno pianificato in dettaglio lo scopo di ogni coppia di frasi, presenteremo e seguiremo questi parametri inseriti nel test che non sono stati spiegati agli studenti al momento di chiedere loro di compiere l'esercizio. Ai fini della ricerca e della pubblicazione, le risposte degli studenti sono state rese anonime già durante il processo di raccolta dei dati, pertanto la marcatura degli intervistati in questo studio è informativa solo per la necessità di chiarire la presentazione degli esempi nel testo.

4.2.1.1. Coppia di frasi M1:

1A *Mia nonna diceva di stare alla larga da chi non ama gli animali.*

1B *Mia nonna ha detto di stare alla larga da chi non ama gli animal.*

La prima coppia di frasi mira a verificare in che misura gli studenti sono in grado di spiegare l'aspetto morfologico, se capiscono come il significato di una frase cambia in base all'aspetto morfologico.

Quasi tutti i rispondenti accettano ambedue le frasi, mettendo l'accento sulla differenza tra azione puntuale e ripetuta. Questa differenza è anche illustrata dalla traduzione

slovacca (e una volta dalla traduzione spagnola), con l'uso di verbi di aspetto imperfettivo o perfettivo e anche del frequentativo "hovorievat":

1A - diceva = hovorievala
1B: ha detto = povedala (iba raz) (Rispondente 1)

[1A - diceva = hovorievala
1B: ha detto = povedala (solo una volta)]

La percezione della differenza da parte di una intervistata è stata facilitata anche dalla traduzione in spagnolo, una lingua che esprime perfettivi e imperfettivi in modo simile all'italiano:

Sú správne. (...)

- a) Mi abuela me decía de mantenerme alejado/a de las personas a las que no gustan los animales.
- b) Mi abuela me dijo de mantenerme alejada de las personas las que no gustan los animales. (Rispondente 6)

[Sono corrette. (...)]

- a) Mi abuela me decía de mantenerme alejado/a de las personas a las que no gustan los animales.
- b) Mi abuela me dijo de mantenerme alejada de las personas las que no gustan los animales.]

Interessante è la percezione del significato temporale-aspettuale del passato prossimo da parte di due intervistate che osservano che il verbo al passato prossimo può suggerire che la nonna sia ancora viva. Qui probabilmente si sente l'influenza del perfecto compuesto spagnolo o del Present Perfect inglese, che tendono a esprimere la persistenza di un'azione o delle sue conseguenze nel presente:

Obe vety sú správne, len 1A je vyjadrené v minulosti, pretože je možné, že babka je už po smrti, zatiaľ čo vo vete 1B to môže ešte stále teraz hovoriť lebo žije. (Rispondente 5)

[Ambedue le frasi sono corrette, solo che 1A è espressa nel passato, perchè è possibile che la nonna sia già morta, mentre che nella frase 1B può sempre ancora parlare perchè è viva.]

L'influenza della L2 si manifesta anche al livello metalinguistico, concretamente nella terminologia usata da uno studente che indicando qui il passato prossimo, oppone all'imperfetto "il tempo passato semplice". Possiamo supporre che si tratti dell'influenza della grammatica spagnola (pretérito perfecto simple), inglese (Past Simple) o francese (passé simple).

4.2.1.2. Coppia di frasi M2:

2A *Il cartello diceva di fare attenzione*

2B *Il cartello ha detto di fare attenzione*

Nella seconda coppia di frasi interviene il soggetto sintattico, nella misura in cui l'imperfetto trasforma il verbo dinamico in verbo statico. La frase M2B è agrammaticale,

perché la dinamicità del verbo si conserva al passato prossimo. La differenza è più difficile da capire rispetto all'esercizio M1. Sarà interessante osservare le strategie degli studenti, se si accontentano della traduzione o cercano di dare spiegazioni teoriche. L'esercizio M2 riprende i tempi verbali di M1, ma introducendo un soggetto inanimato. Il predicato «dire» diventa dinamico al passato prossimo, mentre all'imperfetto rimane adinamico e così è compatibile con il soggetto «cartello». Fra gli esercizi, è stato questo a produrre le risposte più variegate. Infatti, gli studenti hanno dovuto ricorrere non solo alle loro conoscenze grammaticali, ma anche alla loro esperienza generale, cioè a conoscenze extralinguistiche, per decidere se una frase ha senso o no, indipendentemente dalla correttezza della costruzione grammaticale.

Solo tre rispondenti hanno rilevato l'incompatibilità logica tra il soggetto inanimato e il predicato dinamico al passato prossimo:

Myslím si, že iba 2A je správne - tabuľa je predmet, nie je to osoba, nemôže reálne hovoriť.

Tabuľa hovorila (v zmysle upozorňovala), že máme dávať pozor.

(Rispondente 1)

[Penso che solo la frase 2A sia corretta – il cartello è un oggetto, non è una persona, non può parlare realmente. Il cartello diceva (cioè avvertiva) che dovevamo stare attenti.]

Altri studenti insistono sull'aspetto durativo dell'informazione trasmessa sul cartello, e quindi sulla necessità di avere qui un imperfetto:

Veta 2A je správna, pretože plagát pravdepodobne existuje a stále upozorňuje, že si máme dať pozor a taktiež nie je časovo ohraničený dej.
(Rispondente 9)

[La frase 2A è corretta, perché il cartello probabilmente esiste sempre e ancora adesso ci sta avvertendo di stare attenti, e l'azione non è limitata nel tempo.]

Vediamo anche che lo studente osserva giustamente che il cartello “non parla”, ma si lascia influenzare da certi suoi ricordi di grammatica per dire che il passato prossimo è qui preferibile a causa del suo legame col presente – idea che incontriamo spesso, forse per influenza dello spagnolo e dell'inglese:

Sú správne obidve, ale značka nerozpráva

Ale skôr by som použila vetu 2B, pretože sa to týka aj súčasnosti

(Rispondente 2)

[Ambedue sono corrette, ma il cartello non parla

Ma io preferirei la frase 2B, perché riguarda anche il presente]

La risposta più curiosa è data dal rispondente 10 che, pur accentuando come corrette ambedue le frasi, traduce il passato prossimo con un verbo slovacco perfettivo (*povedala*), ma sembra non essersi reso conto dell'assurdità della frase slovacca che ne risulta:

Obe vety sú správne, rozdiel je v časoch a teda stavbe vety a čiastočne aj vo význame(ale len čo sa týka časov).

2A: Značka hovorievala aby sme si dávali pozor.(viackrát upozornila, aby sme boli opatrní)

2B: Značka povedala, aby sme si dali pozor. Len raz upozornila, aby sme boli opatrní (Rispondente 10)

[Ambedue le frasi sono corrette, la differenza sta nei tempi verbali e nella struttura della frase, e parzialmente anche nel significato (ma questo riguarda solo i tempi verbali).

2A: Il cartello diceva di stare attenti (avvertiva più volte di stare attenti)

2B: Il cartello ha detto di stare attenti. (Ha detto una sola volta di stare attenti)]

Qui possiamo osservare come lo studente riesce a spiegare una frase agrammaticale. Accetta ambedue le frasi, immaginando un contesto abbastanza complicato per rendere plausibile la versione al passato prossimo:

Myslím si, že môžu byť obe vety teoreticky správne.

Ak by veta 2A bola myslená, tak, že sme videli nejaký nápis už pred dlhou dobou a len si na ten nápis zrazu spomenieme ale je pre nás dej toho nápisu uzatvorený, tak to môže byť správne.

Veta 2B je správna lebo dej toho nápisu nám stále zasahuje do životov, napríklad sme niekam išli a stala sa nejaká nehoda a my si spomenieme, že nápis nás varoval aby sme si dali pozor. (Rispondente 5)

[Penso che ambedue le frasi possano essere corrette in teoria.

Se la frase 2A fosse pensata così che tanto tempo fa abbiamo visto un cartello e solo adesso ce ne ricordiamo, ma per noi l'azione di quest'iscrizione è terminata, in questo caso la frase potrebbe essere corretta.

La frase 2B è corretta, per il fatto che questa iscrizione appartiene sempre alla nostra vita, per esempio siamo andati da qualche parte e si è prodotto un incidente, e ci ricordiamo che l'iscrizione ci aveva detto di fare attenzione.]

4.2.1.3. Coppia di frasi M3:

3A *Anna ha corso la mezza maratona*

3B *Anna correva la mezza maratona*

In questo esercizio si tratta solo dell'aspetto morfologico. A differenza dei primi due esercizi, qui funziona la traduzione in slovacco, anche se il verbo di movimento slovacco *behat'* mette in opera non solo l'aspettualità ma anche la direzionalità.

Tutti i rispondenti, senza eccezione, accettano ambedue i tempi verbali. Le spiegazioni sono quasi ugali: il passato prossimo esprime una corsa avvenuta una volta nel passato, mentre l'imperfetto suggerisce l'abitudine di Anna di correre nel passato la mezza maratona ad intervalli regolari:

Obe sú správne.

3A situácia sa stala iba raz. - Anna zabešla polmaratón.

3B situácia bola zvykom - Anna behávala polmaratón. (Rispondente 11)

[Ambedue sono corrette.

3A la situazione si è prodotta solo una volta. - Anna ha corso la mezza maratona.

3B la situazione era un'abitudine - Anna correva la mezza maratona.]

Notiamo che nessun rispondente evoca la possibilità di un imperfetto descrittivo : "Anna correva la mezza maratona, quando scoppiò un violento temporale".

Un rispondente stabilisce un parallelo con la grammatica slovacca utilizzando un termine della terminologia grammaticale slovacca “dokonavý vid” (aspetto perfettivo), distinguendo tra l’aspetto perfettivo del passato prossimo italiano, e quello imperfettivo dell’imperfetto italiano:

3A: Anna zabešla polmaratón.

3B: Anna behala polmaratón.

Podľa mňa obe vety sú správne. Veta 3A je dokonavý vid a 3B nedokonavý.
(Rispondente 4)

[3A: Anna ha corso la mezza maratona.

3B: Anna correva la mezza maratona.

Secondo me le due frasi sono corrette. La frase 3A ha l’aspetto perfettivo e la frase 3B l’aspetto imperfettivo.]

Il rispondente usa la stessa strategia anche per la coppia di frasi M8.

Un altro rispondente oppone il passato prossimo compreso come un tempo perfettivo che influisce sul presente, all’imperfetto che si riferisce al passato, ad un’azione terminata:

Obidve sú správne, prvá je týkajúca sa prítomnosti, druhá minulosti, ukončeného deja (Rispondente 2)

[Ambedue le frasi sono corrette, la prima si riferisce al presente, e la seconda al passato, ad un’azione terminata.]

E infine, una risposta attribuisce allo stesso modo al passato prossimo italiano un valore perfettivo simile al Present Perfect inglese o al Perfecto composto spagnolo:

3A Anna zabešla pól maratón.

3B Anna behávala pól maratón.

Obe vety sú napísané správne, rozdiel je ten, že veta 3A je vyjadrená, tak, že Anna bežala pól maratón napríklad dnes a veta 3B je myslená, tak, že Anna v minulosti behala pól maratón ale dnes už by ho nebežala. (Rispondente 5)

[Ambedue le frasi sono scritte in modo corretto, la differenza è che la frase 3A esprime l’idea che Anna ha corso la mezza maratona per esempio oggi e la frase 3B esprime l’idea che Anna nel passato correva la mezza maratona, ma oggi non lo farebbe più.]

4.2.1.4. Coppia di frasi M4:

4A *Anna corre volentieri*

4B *Anna corre dieci chilometri*

L’esercizio oppone il senso telico e atletico del verbo “correre” coniugato alla terza persona dell’indicativo presente. L’azione meno limitata nel tempo e nello spazio della frase 4A ha un predicato monovalente (soggetto e predicato), quindi sarebbe anche corretta la frase «Anna corre». La frase 4B ha un predicato bivalente (soggetto, predicato e un complemento), quindi necessita un complemento per conservare un senso accettabile. Gli studenti in genere non intuiscono l’aspetto lessicale, hanno bisogno di previa istruzione. Per spiegare la differenza tra le due frasi, ricorrono alla traduzione, ma senza poter dare spiegazioni teoriche. L’indicazione della durata rende un verbo atletico, e

così i rispondenti possono pensare che anche l'indicazione della distanza (« dieci chilometri ») rende il verbo atelico.

Le spiegazioni della differenza tra le frasi erano diverse, riportiamo due esempi:

Obe sú správne. 4A príslovka 4B predmet (Rispondente 8)

[ambidue sono corrette 4A avverbio 4B oggetto]

V druhej vete je určená dĺžka. V prvej je neukončená (Rispondente 2)

[Nella seconda frase viene precisata la distanza. La prima esprime un'azione illimitata.]

Uno degli studenti ricorre ad una traduzione slovacca che distingue tra due forme del verbo di moto *behat'* : *bežat'*. *Bežat'* è correre da qualche parte con un obiettivo in mente, come quando sei in ritardo e *bežíš* - corri verso la fermata dell'autobus. *Behat'* è pluridirezionale, quindi possiamo usarlo quando parliamo del correre in generale. Siamo quindi di fronte ad un caso in cui lo slovacco è “più ricco” dell'italiano, e riesce ad esprimere morfologicamente una differenza che rimane implicita in italiano. Sarebbe il caso contrario di certi verbi slovacchi che non possedendo la forma perfetta non riescono a far sentire la differenza tra passato prossimo e imperfetto (*ha governato – governava* vs. *vládol – vládol* nell'esercizio M6). Notiamo che il rispondente aggiunge come alternativa anche una forma frequentativa del verbo *behat'*, cioè *behávat'*:

Obe vety sú správne.

V prvej vete nám hovorí, že beháva rada a v druhej, že práve teraz beží 10 kilometrov alebo beháva 10 kilometrov.

Anna beháva rada.

Anna beží 10 kilometrov. Anna beháva 10 kilometrov. (Rispondente 9)

[Ambedue le frasi sono corrette.

La prima ci dice che Anna corre volentieri, che sta correndo in questo momento 10 km o stava correndo 10 km.

Anna corre volentieri.

Anna percorre i 10 km. Anna corre 10 km.]

Due rispondenti considerano che solo una delle due frasi sia corretta. Una delle ragioni è l'opinione che nella seconda frase manchi la preposizione “per” che sarebbe necessaria per esprimere la distanza percorsa:

4A: Anna rada beží.

4B: Anna beží 10 km.

Podľa mňa, veta 11A je správna, pretože vo vete 11B chýba “per 10 km”. (Rispondente 4)

[4A: Anna corre volentieri.

4B: Anna corre 10 km.

Secondo me la frase 11A è corretta, perchè nella frase 11B manca “per 10 km”.]

L'altra al contrario pensa che il “tempo verbale” sia scoretto nella frase A, senza specificare in che senso, argomenta solo con l'intuizione:

sloveso vo vete 4A by mohlo byť v inom čase

veta 4B na mňa pôsobí správnejšie (Rispondente 7)

[il verbo nella frase 4A potrebbe essere ad un altro tempo verbale
la frase 4B mi fa l'impressione di essere più corretta]

4.2.1.5. Coppia di frasi M5:

5A *La casa rompeva la simmetria della piazza*

5B *La casa ha rotto la simmetria della piazza*

Similmente all'esercizio M2, all'imperfetto il predicato dinamico diventa statico. La frase 5B è discutibile, perchè la casa non è un soggetto agente et quindi non può ricevere un predicato dinamico. La morfologia perfettiva mette in atto questo carattere dinamico del predicato. In slovacco, "narúšal" è un verbo statico, mentre "rozbiť" è iterativo.

L'idea dietro questo esercizio è di verificare se gli studenti sentono la differenza tra l'aspetto statico dell'imperfetto e quello dinamico del passato prossimo. Il predicato dinamico sembra in effetti difficilmente compatibile con il soggetto "casa".

6 rispondenti fra 11 trovano che ambedue i tempi verbali possono essere usati, l'imperfetto per descrivere una situazione durevole, e il passato prossimo per significare un cambiamento:

Sú správne. Prvú vetu by som použila pri opisovaní námestia. Napríklad, že prídem na toto miesto a opisujem čo vidím. Druhu by som použila vtedy keď by som spozorovala zmenu v tom mieste. Takže napríklad, že by som sa vrátila po roku a videla by som tu zmenu, tak by som použila vetu 5A. (Rispondente 6)

[Sono corrette. Userei la prima frase per descrivere la piazza. Per esempio, arrivo sulla piazza e descrivo ciò che vedo. Userei la seconda frase se osservassi un cambiamento nella piazza. Per esempio, se torno un anno dopo sullo stesso posto, ed osservo un cambiamento: in questo caso userei la frase 5A.]

Ma leggendo alcuni dei commenti degli studenti, abbiamo l'impressione che anziché interrogarsi sul senso delle frasi, preferiscano applicare regole grammaticali imparate nel corso dello studio della lingua italiana.

Uno degli rispondenti, pur accettando ambedue i tempi verbali, attribuisce al passato prossimo un valore perfettivo che influisce sul presente:

Obe sú podľa mňa správne.
Veta 5A je myslená tak, že dom na tom mieste už nestojí, ale že keď tam stál, tak narúšal symetriu
a veta 5B je myslená tak, že dom na danom mieste stále stojí a stále narúša symetriu. (Rispondente 5)

[Secondo me ambedue le frasi sono corrette. La frase 5A suggerisce che la casa non esiste più in quel posto, ma che quando ci era ancora, rompeva la simmetria.

La frase 5B invece suggerisce che la casa c'è sempre in quel posto e che continua a rompere la simmetria.]

Alla nostra sorpresa, un singolo rispondente rigetta la possibilità del passato prossimo. La spiegazione presuppone che solo l'imperfetto può avere un effetto sul presente, mentre che il passato prossimo esprime un'azione passata che non influisce sul presente. Si tratta

qui probabilmente di una confusione tra passato remoto, prossimo e imperfetto, anche se la soluzione proposta, cioè la preferenza data all'imperfetto è perfettamente logica nel caso di una casa che non « agisce » ma con la sua presenza rompe la simmetria della piazza:

Správna je veta 5A, pretože námestie je pravdepodobne stále porušené aj keď sa dej stal v minulosti. Druhá veta hovorí, že symetria námestia sa porušila ale keďže dej pretrváva do prítomnosti tak nie je dobre použitý minulý čas. Dom porušil symetriu námestia. (Rispondente 9)

[La frase 5A è corretta perchè la [simmetria della] piazza è probabile finora rotta, anche se l'azione ha avuto luogo nel passato. La seconda frase dice che la simmetria della piazza è stata rotta, ma dato che l'azione continua fino al presente, il tempo passato non è usato bene. La casa ha rotto la simmetria della piazza.]

E infine, una risposta rigetta l'imperfetto, a favore del passato prossimo:

5A: Dom porušoval symetriu námestia.

5B: Dom porušil symetriu námestia.

Veta 5B je správna. Je to dokonavý vid, raz symetriu porušil a tým to skončilo. (Rispondente 4)

[5A: La casa rompeva la simmetria della piazza.

5B: La casa ha rotto la simmetria della piazza.

La frase 5B è corretta. Si tratta dell'aspetto perfettivo, la casa ha rotto la simmetria una volta per tutte.]

4.2.1.6. Coppia di frasi M6:

6A *L'imperatore governava il suo popolo con saggezza*

6B *L'imperatore ha governato il suo popolo con saggezza*

Questi predicati statici hanno in slovacco solo la forma imperfettiva, senza poter formare coppie aspettuali. Quindi la traduzione qui non aiuta. Gli studenti ricorrono al luogo comune sbagliato secondo cui le forme perfettive riguardano una durata minore rispetto alle forme imperfettive che riguardano una durata maggiore. In realtà, la differenza non è nella durata, ma nella delimitazione. L'esistenza di questo luogo comune è spesso citata anche nella letteratura specializzata.

L'esercizio mira a mettere in rilievo la capacità degli studenti a fare la differenza aspettuale tra passato prossimo ed imperfetto in una frase che in traduzione slovacca rimane la stessa in ambedue i casi. La maggioranza degli studenti, 6 su 11, hanno dichiarato direttamente che ambedue le frasi sono corrette (4 persone), mentre 2 rispondenti non lo dicono esplicitamente, ma le loro considerazioni metalinguistiche ricorrono alla spiegazione secondo la quale la sola differenza è nella durata limitata o illimitata del regno:

6A veta vyjadruje skutočnosť bez konkrétneho časového ohraničenia opisným spôsobom. - Cisár vládol svojmu ľudu múdro.

6B veta vyjadruje skutočnosť, ktorá bola už ukončená v minulosti. - Cisár vládol svojmu ľudu múdro. (Rispondente 11)

[La frase 6A esprime l'azione senza una delimitazione temporale concreta in maniera descrittiva. – L'imperatore governava il suo popolo con saggezza.

La frase 6B esprime un'azione che è stata conclusa già nel passato. –
L'imperatore ha governato il suo popolo con saggezza.]

Invece non tutti coloro che hanno considerato ambedue le frasi corrette hanno capito la differenza fra di loro (1 r.). All'interno del gruppo di coloro che accettano ambedue le frasi, si stacca un rispondente che confessa di non vedere nessuna differenza fra le due frasi, appoggiandosi sulla propria traduzione letteralmente identica.

6A: Cisár vládol svojmu ľudu múdro.

6B: Cisár vládol svojmu ľudu múdro.

Podľa mňa obe vety sú správne. Nevidím v nich rozdiel. (Rispondente 4)

[6A: L'imperatore governava/ha governato il suo popolo con saggezza.

6B: L'imperatore governava/ha governato il suo popolo con saggezza.

Secondo me ambedue le frasi sono corrette. Non vedo nessuna differenza fra di loro.]

Una spiegazione curiosa ci è fornita da un rispondente che si riferisce alla differenza tra imperfetto e passato prossimo: il passato prossimo esprimerebbe un rapporto stretto con il presente, a differenza dell'imperfetto che non presenta questo rapporto. Possiamo supporre che si tratti qui di un'influenza della grammatica inglese o spagnola dove il *Present Perfect* e rispettivamente il *pretérito perfecto compuesto* (simili nella loro morfologia al passato prossimo italiano) posseggono più chiaramente che in italiano moderno questa "present relevance". Questo rispondente ripete lo stesso parere anche nel caso di altre coppie di frasi.

Un altro gruppo di 4 studenti considera come corretta solo la frase all'imperfetto. L'argomento che evocano è che il regno ha una certa durata, non trattandosi di un'azione puntuale, quindi solo l'imperfetto sarebbe atto ad esprimere questa durata:

Podľa mňa je správne iba prvá veta, lebo je to dej v minulosti a cisár vládol svojmu ľudu múdro dlhšie, nie iba jeden raz.

Dej v minulosti pretrvával.

Cisár vládol svojmu ľudu múdro. (Rispondente 2)

[Secondo me solo la prima frase è corretta, perché in essa l'azione è nel passato, e l'imperatore a regnato più a lungo, non solo una volta.

L'azione è durata nel passato.

L'imperatore regnava sul suo popolo con saggezza.]

Un'altra argomentazione consiste a supporre che se la traduzione slovacca delle due frasi sia identica, quindi solo una delle due versioni ha una ragione di essere in italiano, senza specificare perché la scelta cada sulla frase all'imperfetto.

4.2.1.7. Coppia di frasi M7:

7A *L'imperatore regnava per 68 anni*

7B *L'imperatore regnò per 68 anni*

A differenza dell'esercizio M6, qui la frase 7A è agrammaticale. In questo esercizio si cerca di verificare come gli studenti percepiscono la differenza tra il passato remoto e l'imperfetto. La frase all'imperfetto con l'indicazione della durata del regno è vista come

sbagliata da una parte del gruppo, mentre l'altra parte del gruppo, probabilmente sotto l'influsso dell'aspetto imperfettivo durativo dello slovacco, ammette l'imperfetto italiano.

Circa la metà del gruppo considera l'imperfetto sbagliato in questa frase che comporta l'indicazione della durata del regno:

La prima non va bene. Si potrebbe usare come frase solo in casi particolari. Per esempio, se in un certo periodo storico l'imperatore regnava 68 anni e quello dopo di lui anche e quello dopo ancora, quindi diventa come un'azione che nel tempo si ripete.
La seconda invece è corretta e ci da un'informazione passata sull'imperatore.
(Rispondente 6)

Uno degli rispondenti nota che la traduzione in slovacco è uguale per ambedue le frasi, mentre fa una confusione tra passato remoto e trapassato remoto. Osserviamo generalmente che il passato remoto è legato nella coscienza linguistica degli studenti ad azioni passate lontane nel tempo, quello che viene confermato dal termine stesso di «remoto».

Veta 7B je správna, pretože je použitý dávno minulý čas a keďže cisár už nežije tak je správne použitý. V prvej vete je použitý imperfektum, ktorý v tomto prípade nie je dobre použitý.
Cisár vládol 68 rokov. (Rispondente 9)

[La frase 7B è corretta, perchè viene usato il tempo passato lontano (remoto), e poichè l'imperatore non vive più, il verbo è usato correttamente. Nella prima frase si usa l'imperfetto che qui viene usato in modo sbagliato.
L'imperatore ha regnato/regnava 68 anni.]

3 studenti hanno considerato corrette ambedue le frasi per diversi motivi:

Tu taktiež obe vlastne znamenajú Vládca kraľoval 68 rokov.
V druhej možnosti je využité passato remoto, ktoré Taliani používajú napríklad pri rozprávaní príbehov/ rozprávok/ histórie (Rispondente 8)

[Ambedue le frasi significano praticamente che l'imperatore ha regnato 68 anni.
Un'altra possibilità è l'uso del passato remoto che gli italiani usano per esempio quando parlano di eventi passati/storie.]

Un rispondente insiste sull'aspetto durativo dell'imperfetto, e sul fatto che il passato remoto parla di persone già morte:

7A opisuje skôr to trvanie - vládol 68 rokov
7B chápeme, že ten cisár už nežije, dej je už ukončený - vládol 68 rokov
(Rispondente 7)

[7A descrive piuttosto la durata – ha regnato 68 anni
7B capiamo che l'imperatore non vive più, l'azione è già finita – ha regnato 68 anni]

E infine, uno studente parte dalla propria traduzione che è uguale per ambedue le frasi, per dichiarare che il senso delle due frasi è uguale, solo la lingua italiana può qui usare due tempi diversi:

Rozdiel je v použitých časoch.

7A Cisár vládol 68 rokov.

7B Cisár vládol 68 rokov.

Obe vety v tomto prípade sa dajú preložiť tak isto, čiže sú v podstate rovnaké, až na to že v taliančine sú využité 2 rôzne minulé časy. Obe vety sú správne. (Rispondente 10)

[La differenza consiste nei tempi verbali usati.

7A L'imperatore ha regnato 68 anni.

7B L'imperatore ha regnato 68 anni.

Le due frasi si traducono in questo caso ugualmente, cioè esse sono fondamentalmente uguali, ma in italiano sono usati due tempi verbali diversi.

Le due frasi sono corrette.]

4.2.1.8. Coppia di frasi M8:

8A *Il vaso è caduto dal tavolo alle due di notte*

8B *La neve è caduta alle due di notte*

Ambedue le frasi sono corrette, mentre il verbo cadere possiede due sensi diversi. Si tratta di verificare se gli studenti percepiscono in che modo il soggetto influenza il senso del predicato. In slovacco, si usano due verbi diversi. Le due frasi suggeriscono una differenza nella durata della caduta: il vaso cade in un attimo, mentre la neve cade almeno un paio di minuti per lasciare una traccia visibile sul suolo.

La maggioranza delle risposte, cioè sette su undici insistono sull'aspetto terminativo dell'azione. Un rispondente utilizza addirittura un termine della terminologia grammaticale slovacca "dokonavý vid" (aspetto perfettivo) per descrivere l'azione.

8A: Váza spadla zo stola o 2 v noci.

8B: Sneh napadol o 2 v noci.

Obe vety sú správne, dokonavý vid, pretože je tam aj časový údaj. (Rispondente 4)

[8A: Il vaso è caduto dal tavolo alle 2 di notte.

8B: La neve è caduta alle 2 di notte.

Ambedue le frasi sono corrette, si usa l'aspetto perfettivo perchè c'è una delimitazione temporale.]

Alcuni studenti alludono anche alla differenza di natura fra i due soggetti (neve vs. vaso):

Rozdiel je vo význame viet, v tom čo je predmetom danej vety.

8A Váza spadla zo stola o druhej v noci.

8B Sneh napadol o druhej v noci.

Líšia sa v tom, že každá má veta hovorí o niečom inom (konkrétne čo spadlo) v prvom prípade išlo o vázu, ktorá spadla zo stola (o druhej v noci) a druhá hovorí o snehu, ktorý padal o druhej v noci.

Obe vety sú správne (Rispondente 10)

[La differenza è nel senso delle frasi, a seconda dell'oggetto della frase in questione.

8°: Il vaso è caduto dal tavolo alle 2 di notte.

8B: La neve è caduta alle 2 di notte.

La differenza tra le due frasi è che ciascuna delle frasi parla di qualcos'altro (concretamente di che cosa è caduto), nel primo caso si trattava di un vaso che è caduto dal tavolo (alle due di notte), mentre la seconda parla della neve che è caduta alle due di notte.

[Ambedue le frasi sono corrette]

È anche interessante osservare che questo studente nella sua riflessione metalinguistica propone in slovacco l'aspetto imperfettivo (*padal*) nella traduzione della caduta della neve, mentre per il vaso quello perfettivo (*spadla*).

Un altro studente osserva la differenza di durata fra la caduta del vaso e quella della neve, emettendo l'ipotesi che l'uso del passato prossimo sia scorretto per un'azione che dura più a lungo. Si tratta probabilmente dell'idea abbastanza diffusa fra gli studenti secondo la quale la durata è in qualche modo legata all'uso dell'imperfetto:

8A Váza spadla zo stola o druhej v noci - správne, jedna krátka udalosť o konkrétnom čase

8B sneh (na)padol o druhej v noci - nesprávne, padanie snehu je činnosť dlhodobejšia (Rispondente 8)

[8A Il vaso è caduto alle due di notte – la frase è corretta, si tratta di un evento di breve durata ad un momento preciso

8B La neve è caduta/cadeva alle due di notte – è scorretto, perchè la caduta della neve è un'azione più durevole]

Infine, appare la considerazione che il passato prossimo debba essere sostituito da un altro tempo verbale (non specificato) per esprimere l'effetto durevole che la caduta della neve esercita fino al presente:

8A Pohár padol zo stolíka o druhej v noci.

8B Sneh napadol o druhej v noci.

Veta 8B je podľa mňa nesprávne, nakoľko sneh napadol ale stále to ovplyvňuje prítomnosť, takže by som použila iný čas. Vety sa líšia vo význame. (Rispondente 5)

[8A Il vaso è caduto dal tavolo alle due di notte.

8B La neve è caduta alle due di notte.

Secondo me la frase 8B è scorretta, perchè la neve è caduta e continua ad influenzare il presente, per cui io userei un altro tempo verbale. Le due frasi differiscono nel significato.]

Come si può notare, non tutti gli studenti sono stati in grado di valutare la correttezza di queste frasi. Due hanno identificato la seconda frase come scorretta, il che è interessante alla luce del fatto che hanno fatto ricorso alla traduzione, traducendo entrambi i verbi in slovacco nella forma perfettiva. Ne consegue che la strategia di traduzione in L1 da sola non è sufficiente, ma deve essere supportata da un'adeguata conoscenza della grammatica.

4.2.1.9. Coppia di frasi M9:

9A La neve è caduta dalle due alle tre di notte

9B Il vaso è caduto dal tavolo dalle due alle tre di notte

La differenza tra questa coppia di frasi e quella precedente consiste nel fatto che mentre prima c'era l'indicazione di un momento preciso (*alle due*), adesso si tratta di un intervallo

di tempo preciso (*dalle due alle tre*). L'interpretazione aspettuale delle due frasi è molto complessa, visto che vanno presi in considerazione la natura del soggetto (la neve vs. il vaso) e gli avverbi di tempo. Se la differenza viene espressa dalla traduzione, è invece più difficile dare una spiegazione metalinguistica al fenomeno in questione.

Questo esercizio è stato risolto in modi abbastanza diversi dagli studenti, visto che una parte di essi non ha capito correttamente il senso delle preposizioni *da – a*, confondendole con la preposizione *tra*. Ne è risultata una « normalizzazione » della frase 9B, nel senso che invece di una caduta del vaso che sarebbe durata un'ora intera dalle due fino alle tre, si è privilegiata un'interpretazione « logica » ma lessicalmente sbagliata della caduta che sarebbe avvenuta ad un qualsiasi momento tra le due e le tre di notte:

9A sneh (na)padol medzi druhou a tret'ou v noci - správne, padanie snehu je kontinuálna činnosť

9B váza spadla zo stola medzi druhou a tret'ou v noci - môže byť správne, pokiaľ nevieme konkrétny čas pádu vázy a len sa domnievame (Rispondente 8)

[9A La neve è caduta tra le due e le tre di notte – la frase è corretta perchè la caduta della neve è un'azione continua

9B Il vaso è caduto dal tavolo tra le due e le tre di notte – può essere corretto perchè non conosciamo l'ora esatta della caduta, solo la supponiamo]

Lo stesso numero di rispondenti interpretano con precisione le preposizioni *da – a*, e insistono sull'assurdità della frase B. Tre di essi spiegano l' « errore », riferendosi alla loro traduzione slovacca della frase all'imperfetto. Il vaso non può cadere all'imperfetto (*padala*), solo al perfetto (*spadla*):

9A: Snežilo od druhej do tretej v noci.

9B: Váza padala zo stola od druhej do tretej v noci - to sa nedá, nemôže padat' tak dlho - padne a hotovo :D nemal by tam byť podľa mňa tento časový úsek od kedy do kedy.

Myslím si, že len veta 9A je správna. (Rispondente 1)

[9A: È nevicato dalle due alle tre di notte.

9B: Il vaso è caduto dal tavolo dalle due alle tre di notte – questo non può essere, il vaso non può cadere così a lungo – cade in un attimo :D Secondo me non ci dovrebbe essere la determinazione della durata, da quando fino a quando.

Penso che solo la frase 9A sia corretta.]

È interessante notare che l'indicazione della durata viene collegata con l'uso dell'imperfetto nell'analisi di un altro rispondente. L'analisi si appoggia sulla traduzione slovacca e sull'aspetto verbale imperfettivo di “*padal'*” per dichiarare che nel caso della neve che cade sarebbe preferibile l'uso dell'imperfetto anche in italiano:

9A: Sneh napadol medzi 2 a 3 v noci.

9B: Váza spadla zo stola medzi 2 a 3 v noci.

Veta 9B je správna, pretože nepovieme že “váza padala” presne medzi 2-3.

Veta 9A nie je správna, pretože skôr povieme, že sneh “padal” medzi 2-3, čiže tam by som dala imperfetto. (Rispondente 4)

[9A: La neve è caduta tra le 2 e le 3 di notte.

9B: Il vaso è caduto dal tavolo tra le 2 e le 3 di notte.

La frase 9B è corretta, perchè non sappiamo se il vaso “cadeva” precisamente tra le 2 e le 3.

La frase 9A non è corretta, perchè sappiamo che la neve “cadeva” tra le due e le tre, quindi io userei qui l'imperfetto.]

4.2.2. *Analisi quantitativa*

Partendo dalla quantificazione dell'uso delle diverse strategie cognitive di apprendimento della grammatica da parte di studenti universitari con lo slovacco come L1 e l'italiano come L3, riportata nella Tabella 3, possiamo individuare alcune tendenze fondamentali, a seconda della natura della coppia di frasi analizzate.

Tabella 3. *Strategie di apprendimento grammaticale in termini di numero di utilizzi da parte degli intervistati in ogni coppia di frasi*

Strategie - livello 1	media	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9
traduzione	9,2	9	8	9	9	11	9	9	10	9
intuizione	0,2	0	1	0	1	0	0	0	0	0
riflessione metalinguistica	12,1	13	14	13	8	11	10	10	15	15
Strategie - livello 2										
traduzione parafrasi verso L1	0,3	1	0	0	1	1	0	0	0	0
traduzione verso L1	8,4	7	7	8	7	10	9	9	10	9
traduzione verso lo spagnolo	0,4	1	1	1	1	0	0	0	0	0
tempo	0,3	1	1	1	0	0	0	0	0	0
aspetto	8,6	10	7	10	5	11	9	6	9	10
avverbiale	1,8	2	2	1	3	0	0	4	1	3
nominale	1,1	0	4	0	0	0	0	0	4	2
parallelo con L1	0,3	0	0	1	0	0	1	0	1	0
Strategie - livello 3										
opposizione (durata vs. azione terminata)	5,4	10	4	9	3	8	7	3	2	3
azione terminata	2,0	0	0	1	0	2	1	2	7	5
durata	1,1	0	3	0	2	1	1	1	0	2
Strategie – frase agrammaticale										
tentativo di normalizzare in L1										5
contesto speciale			1							

In media, la strategia più rappresentata è la considerazione metalinguistica dell'aspetto del verbo. Solo essa e la traduzione in L1 sono state utilizzate dagli studenti per tutte le coppie di frasi, anche se la loro frequenza varia notevolmente a seconda della natura delle frasi analizzate. Per la coppia di frasi M5 raggiunge le 11 occorrenze, quindi è stato utilizzato da tutti gli studenti. Si tratta di una coppia di frasi in cui la grammaticalità della

frase 5B è discutibile, può essere considerata addirittura agrammaticale, poiché nel significato perfettivo il predicato attivo richiede un soggetto agente, che però è assente nella frase. Tuttavia, diversi studenti sono stati in grado di modellare, attraverso il ragionamento e la traduzione, un possibile contesto in cui la forma al passato prossimo sarebbe ammissibile. Anche la traduzione in L1 ha avuto una rappresentazione molto forte in questo caso. Se a ciò si aggiunge l'unico intervistato che ha utilizzato la traduzione in spagnolo, si può concludere che la strategia di traduzione è stata utilizzata da tutti gli studenti. In base alla natura della frase, si potrebbero ipotizzare anche considerazioni metalinguistiche più frequenti sul soggetto della frase (nominale), che però non sono state incluse dagli intervistati nelle loro risposte.

Le due strategie altrimenti più frequenti (riflessione metalinguistica e traduzione) sono state meno utilizzate per la coppia di frasi M4, in cui le frasi sono state distinte sulla base dell'aspetto lessicale, cioè sono stati assenti sia i marcatori morfologici sia gli "aiuti" nominali, mentre la traduzione in slovacco o in spagnolo non ha fornito nessuna informazione supplementare. D'altra parte, gli studenti hanno notato in misura maggiore la presenza di avverbi. Nel complesso, tuttavia, si può affermare che per questa coppia di frasi la somma di tutte le strategie utilizzate nelle risposte degli studenti è stata la più bassa in assoluto (18).

Al contrario, possiamo considerare le coppie di frasi M8 e M9 come le più complesse in termini di numero di occorrenze delle strategie utilizzate, per le quali abbiamo identificato un totale di 25 e 24 occorrenze di strategie, rispettivamente. Tuttavia, queste erano anche le frasi più complesse in termini di aspettualità, coinvolgendo diverse variabili: da un lato, l'assenza di marcatori morfologici per il verbo, dall'altro, la presenza di informazioni di natura avverbiale e l'influenza del soggetto sul significato del verbo, che si manifestava anche nell'esistenza di una coppia aspettuale, cioè due diversi equivalenti slovacchi del verbo, per la forma perfettiva e per quella imperfettiva.

Proprio l'esistenza di coppie aspettuale in slovacco potrebbe essere considerata una sorta di aiuto per gli studenti a identificare la differenza tra le forme perfettive e imperfettive del verbo in italiano. Pertanto, è interessante notare che gli studenti hanno sfruttato il potenziale della traduzione in slovacco nel caso delle coppie di frasi M1 e M3. Tuttavia, troviamo che ciò è avvenuto solo in misura limitata e la strategia traduttiva in questi casi raggiunge i valori più bassi rispetto alle altre coppie di frasi, mentre l'attenzione all'aspetto sul piano metalinguistico è fortemente rappresentata, con una chiara preferenza per l'opposizione di durativo e terminativo.

D'altra parte, per le coppie di frasi M6 e M7, in cui la forma del verbo è la stessa per le forme perfettiva e imperfettiva, gli studenti hanno utilizzato la traduzione in L1 al di sopra della media nelle loro argomentazioni.

Ci si aspetta che l'influenza della natura del soggetto sull'aspetto del verbo si rifletti nella frequenza dell'uso della strategia di nominalizzazione. Questa ipotesi è confermata in una certa misura nelle coppie di frasi M2, M8 e M9.

Infine, resta da rispondere alla domanda se il fatto che una coppia di frasi contenga anche una frase agrammaticale si rifletta nelle strategie scelte o nella loro frequenza d'uso. Sulla base dei dati raccolti, notiamo una differenza nell'introduzione di una nuova strategia di normalizzazione in L1, che è fortemente rappresentata in M9, cioè in una coppia di frasi che forniscono uno spazio adeguato per essa sotto forma di un sottile spostamento del significato della preposizione. Ciò influisce anche sui risultati ottenuti in termini di complessità delle risposte degli studenti. Infatti, abbiamo identificato il maggior numero di strategie in una singola risposta (4 strategie) proprio nella coppia di frasi M9, che da un lato consideriamo la più complessa in termini di caratteristiche aspettuale; dall'altro, una delle frasi della coppia è agrammaticale, e con un piccolo spostamento del significato della

preposizione è possibile trasformarla in una frase grammaticalmente corretta, ciò che diversi studenti hanno sfruttato per tradurla in L1.

Allo stesso modo, abbiamo identificato il maggior numero di combinazioni di strategie in tre coppie, tra cui due contenenti una frase agrammaticale: M2 (9 combinazioni diverse) e M9 (7 combinazioni diverse), suggerendo che la presenza di una frase agrammaticale nella coppia ha fatto sì che gli studenti la affrontassero in modo molto diverso. Lo stesso vale per la coppia di frasi in cui la distinzione tra le frasi si basava solo sull'aspetto lessicale di M4 (8 combinazioni diverse), che non era accompagnato da evidenti caratteristiche morfologiche né in italiano né nella lingua L1 degli studenti.

5. CONCLUSIONI

Nel nostro studio di caso, eravamo interessati alle strategie utilizzate dagli studenti/apprendenti nell'elaborazione di un compito di analisi dei fenomeni grammaticali nella lingua italiana. Concludiamo i risultati ottenuti dall'esame dei dati con i seguenti punti salienti.

È stato dimostrato che quanto più una data coppia di frasi è complessa in termini di aspetto, tanto più complessi e variegati sono gli approcci adottati dagli studenti nell'analisi della coppia di frasi e tanto più vario è il repertorio di strategie che essi utilizzano. Nei casi in cui una coppia data di frasi in italiano non mostra formalmente differenze di aspetto lessicale né in L3 né in L1, e in questo caso la mancata rivelazione della struttura grammaticale interna non influisce sulla comunicazione, gli apprendenti di L3, in assenza di istruzioni esplicite, non sono consapevoli della presenza di questo fenomeno o non lo registrano nelle loro risposte. Dall'analisi delle risposte degli apprendenti di italiano L3, risulta chiaro che nelle loro riflessioni metalinguistiche si concentrano maggiormente sulla natura aspettuale del verbo e in misura minore su altre caratteristiche della frase, che tuttavia ne co-constituiscono il significato.

Abbiamo riscontrato sporadiche interferenze negative dell'inglese e dello spagnolo rispettivamente nella comprensione dell'uso e del significato del passato prossimo. Gli studenti selezionati pongono l'accento sul suo legame con il presente, che esiste in inglese e spagnolo, ma non è fortemente caratteristico dell'italiano. Sebbene in questo caso vi sia una proiezione non corretta di una proprietà della L2 inglese o della L2 spagnola sull'italiano L3, nel complesso possiamo notare almeno un uso esplicito della conoscenza della L2 spagnola o della L2 inglese nello spiegare l'uso delle proprietà dell'aspetto e del tempo verbale nelle coppie di frasi italiane date. Al contrario, abbiamo osservato in misura maggiore il riferimento all'aiuto della conoscenza delle proprietà aspetuali del tempo verbale nella L1 slovacca. Tuttavia, il parallelismo tra le proprietà di terminato – non terminato in italiano con le analoghe proprietà dell'aspetto in slovacco, aspetto compiuto – aspetto non compiuto, è stato menzionato solo sporadicamente in termini metalinguistici.

Per le frasi agrammaticali con determinate caratteristiche, abbiamo osservato una tendenza a normalizzare la frase agrammaticale in L3 attraverso uno spostamento semantico in L1, per cui l'apprendente, quando impiega una strategia di traduzione utilizzando la L1 slovacca, considera erroneamente la frase come grammaticale, facendo corrispondere le proprietà grammaticali della lingua ausiliaria all'esplicazione dell'esempio. Gli apprendenti dell'italiano L3 molto spesso nelle loro risposte hanno tradotto in L1, che in alcuni contesti distingue molto chiaramente la differenza tra passato prossimo e imperfetto in termini di aspetto, ma non hanno usato questa strategia in modo mirato ed efficace. Sarebbe interessante indagare se esiste una relazione tra il modo in cui viene acquisito l'italiano L3 e la capacità di usare questa strategia in modo appropriato.

Il presente studio è un progetto pilota con un piccolo numero di intervistati, il cui scopo era quello di fare uno screening di tale indagine e, lavorando con un campione di ricerca di L1 slovacca e L3 italiana, di rivelare i limiti dell'indagine di un tale progetto di ricerca. Sebbene l'esplorazione basata sulle coppie di frasi renda chiaro all'intervistato, già nel contesto del compito, che esiste una relazione implicita tra le due frasi, questo non garantisce che tutti gli intervistati, dal momento che nel nostro caso avevano l'opzione di una risposta libera (domanda aperta), rispondano anche all'opposizione di queste caratteristiche nella coppia data. Pertanto, nei risultati includiamo le risposte in cui lo studente commenta solo una delle frasi della coppia e non abbiamo una spiegazione del perché non abbia risposto all'altra e se con la sua risposta su una delle frasi abbia implicato anche la sua opinione sull'altra. Gli studenti non hanno nemmeno commentato sistematicamente la correttezza di ciascuna frase in modo esplicito. Quando si utilizzava la strategia della traduzione, capitava anche che l'apprendente si limitasse a tradurre la frase senza dire se fosse corretta. Dall'esistenza di una traduzione, come si è visto, non si può sempre dedurre l'opinione implicita dell'apprendente sulla correttezza o meno di una frase. Nell'assegnare ulteriori compiti di ricerca, è necessario anche tenere conto della conclusione e dell'esperienza di questa ricerca, secondo cui gli studenti a volte non collegano il contenuto e il significato della loro traduzione di una frase con la giustificazione metalinguistica che essi stessi danno dello stesso esempio. Un altro limite del metodo di ricerca utilizzato è la presentazione di frasi agrammaticali all'interno delle coppie di frasi. Le frasi agrammaticali introducono un diverso vettore di ragionamento nelle risposte degli studenti, che provoca, rispetto ai casi in cui entrambe le frasi della coppia sono grammaticali, una varianza sproporzionata nelle risposte, complicando la valutazione delle risposte.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bardel C., Falk Y. (2020), "L1, L2 and L3: Same or different?", in *Second Language Research*, XXXVII, 3, pp. 459-464.
- Bardovi-Harlig K., Comajoan-Colomé L. (2022), "The relation of second language acquisition, instructed second language acquisition, and language teaching from the lens of second language tense-aspect", in *Language Teaching*, LV, 3, pp. 289-345.
- Comajoan L. (2019), "Cognitive grammar learning strategies in the acquisition of tense-aspect morphology in L3 Catalan", in *Language Acquisition*, XXVI, 3, pp. 262-281.
- Comrie B. (1976), *Aspect. An introduction to the study of verbal aspect and related problems*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Derakhshan A., Malmir A., Pawlak M., Wang Y. (2023), "The Use of Interlanguage Pragmatic Learning Strategies (IPLS) by L2 Learners: The Impact of Age, Gender, Language Learning Experience, and L2 Proficiency Levels", in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, pp. 1-24.
- Dister A. (2022), "Maurice Grevisse et André Goosse: du bon usage au français universel", in *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, XXI, pp. 129-145.
- Dörnyei Z., Ryan S. (2015), *The Psychology of the Language Learner Revisited*, Routledge, New York.
- Dziviaková M. (2022), "Lexikálno-gramatická kategória slovesného vidu v súčasnej spisovnej slovenčine", in *Philologia*, XXXII, 2, pp. 193-220.

- Gavora P. (2015), "Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby", in *Pedagogická orientace*, XXV, 3, pp. 345-371.
- Gregersen T., MacIntyre P. D. (2014), *Capitalizing on Language Learners' Individuality: From Premise to Practice*, Multilingual Matters, Bristol.
- Hofer B. (2015), *A Multilingual Development Framework for Young Learners*, De Gruyter, Berlin, Boston.
- Kuckartz U., Rädiker S. (2019), *Analyzing Qualitative Data with MAXQDA*, Springer, New York.
- Lojová G., Vlčková K. (2011), *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*, Portál, Praha.
- Oxford R. L. (2017), *Teaching and Researching Language Learning Strategies*, Routledge, New York.
- Pawlak M. (2017), "Overview of learner individual differences and their mediating effects on the process and outcome of interaction", in Gurzynski-Weiss L. (ed.), *Expanding individual difference research in the interaction approach: Investigating learners, instructors, and other interlocutors*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 19-40.
- Pawlak M. (2021), "Investigating language learning strategies: Prospects, pitfalls and challenges", in *Language Teaching Research*, XXV, 5, pp. 817-835.
- Pawlak M., Csizér K. (2023), "Investigating the Use of Grammar Learning Strategies in Hungary and Poland: A Comparative Study", in *Applied Linguistics*, XXXIV, 2, pp. 347-369.
- Pinto M. A., Iliceto P. (2007), *TAM-3. Test di abilità metalinguistiche n.3. Fascia adolescenti-adulti*, Carocci, Roma.
- Smith C. S. (1983), "A theory of aspectual class", in *Language*, LIX, pp. 479-501.
- Smith C. S. (1997), *The parameter of aspect*, Kluwer Academic, Dordrecht, Boston, London.
- Toth Z. (2019), "Tense and Aspect in L3 Interlanguage. The Effect of Lexical Aspect and Discourse Grounding on the Development of Tense and Aspect Marking in L3 Italian", in Vetter E., Jessner U. (eds.), *International Research on Multilingualism: Breaking with the Monolingual Perspective. Multilingual Education*, Springer, Cham, pp. 233-254.
- Toth Z. (2020), *Tense and Aspect in Italian Interlanguage*, De Gruyter, Berlin, Boston.
- Toth Z., Medveczká M., Štrbáková R., Bojničanová R. (2022), "Viacjazyčný seminár a jazyková angažovanosť študentov", in *Philologia*, XXXII, 2, pp. 265-278.
- Toth Z., Malovecký M., Medveczká M. (2021), "Learning and Teaching Romance Languages as L3. Ideas, Questions, Challenges", in *Studies in foreign language education*, 13, Kirsch-Verlag, Nümbrecht, pp. 220-238.
- Vallerossa F. (2022), "I think mangiò might be passé simple?: exploring multilingual learners' reflections on past tense verb morphology", in *International Journal of Multilingualism*, pp. 1-19.

PROMOZIONE DEL TERRITORIO E ASPETTI IDENTITARI NELLA DIDATTICA DELL'ITALIANO LINGUA EREDITARIA

Fabiana Rosi¹

1. INTRODUZIONE²

Negli ultimi anni, un numero crescente di ricerche sta indagando l'italiano come lingua ereditaria (ILE), focalizzandosi, in particolare, sull'uso che ne fanno i parlanti ereditari (Nagy, Celata, 2021; Romano, 2023) e sul rapporto con la lingua ambientale³ della società di accoglienza, nella prospettiva tanto del contatto quanto del repertorio linguistico (Di Salvo, 2023; Gorla, Di Salvo, 2023). L'attenzione è stata, invece, finora minore per lo studio delle strategie glottodidattiche più adatte per questa specifica tipologia di apprendenti dell'italiano. In questa prospettiva finora meno esplorata, il presente contributo illustra le potenzialità edulinguistiche per l'insegnamento dell'ILE dei messaggi di promozione del territorio (MPT), che attivano dinamiche psicoaffettive positive nei parlanti ereditari dato il loro stretto rapporto con l'Italia e le sue specifiche realtà territoriali.

Per la popolazione estera di origine italiana l'insegnamento dell'italiano ha, infatti, un valore peculiare. L'italiano non è una lingua straniera come un'altra, bensì è una lingua che fa parte dell'identità personale e del patrimonio linguistico della famiglia, attraverso la quale si tramandano le memorie culturali del paese di origine e avviene la prima socializzazione (Vedovelli, 2011). È al momento della seconda socializzazione che, di solito, il suo uso si riduce, quando il parlante ereditario viene inserito nella scuola e nei diversi ambiti comunicativi esterni alla famiglia o alla comunità di minoranza, aprendosi alla società del paese di accoglienza in cui è ambientale una lingua diversa dall'italiano, come l'inglese negli Stati Uniti, il tedesco in Germania e così via.

Dal punto di vista psicoaffettivo, l'atteggiamento linguistico⁴ dei parlanti ereditari verso la lingua e la cultura italiana è normalmente molto positivo. Ciò è determinato sia dal forte legame identitario verso il paese di provenienza che nutrono i parlanti ereditari italiani, sia dalla buona reputazione di cui l'Italia gode sul piano internazionale, e quindi nei paesi di approdo, soprattutto per quanto riguarda la cultura e le eccellenze del Made in Italy (Turchetta, 2005; Turchetta, Vedovelli, 2018; Turchetta *et al.*, 2021). L'atteggiamento positivo comporta un orientamento favorevole al mantenimento della conoscenza

¹ Università degli Studi di Trento.

² Si desidera ringraziare Patrizia Cordin per i suggerimenti forniti su una versione iniziale del testo e Paolo Amato per le indicazioni sui programmi MAECI rivolti agli italiani all'estero.

³ Si preferisce l'uso di "lingua ambientale" (*Environmental Language*) all'espressione "lingua dominante" (*Dominant Language*) che viene generalmente utilizzata in opposizione a lingua ereditaria, per mettere in rilievo la pervasività di una lingua nell'ambiente di una società piuttosto che la sua predominanza rispetto a lingue di minoranza parlate all'interno della società.

⁴ L'atteggiamento linguistico (*Language Attitude*) è l'insieme delle convinzioni, anche inconse e latenti (Labov, 1966), percezioni e sensazioni che un parlante nutre verso una lingua, e la sua cultura, o le sue culture, di riferimento (Garrett, 2010). L'atteggiamento linguistico si distingue fra positivo, negativo e neutrale e influenza il comportamento del parlante verso l'uso della lingua in termini quantitativi e qualitativi.

dell'italiano e allo studio di tale lingua da parte dei figli e nipoti degli emigrati italiani all'estero. L'apprendimento dell'ILE costituisce, così, uno strumento per riavvicinarsi alle proprie origini e un'occasione per acquisire o migliorare le competenze linguistiche e le conoscenze culturali relative all'Italia (Balboni, 2014). Da una parte, nel caso delle prime generazioni di emigrati partite fra l'Ottocento e la metà del Novecento, in cui i parlanti erano caratterizzati da un basso livello di istruzione che permetteva di conoscere perlopiù il dialetto locale o la varietà regionale popolare dell'area di provenienza (De Mauro, 1963), l'apprendimento dell'ILE offre ai parlanti ereditari la possibilità di scoprire la lingua standard e di distinguerla dalle lingue e dialetti parlati in famiglia⁵ (Bettoni, 1993). Dall'altra, nel caso dell'emigrazione italiana più recente, connotata da un livello d'istruzione medio-alto e dalla padronanza della lingua standard, lo studio dell'ILE per le generazioni successive alla prima costituisce un'opportunità per perfezionare la conoscenza dell'italiano, al fine di non rinunciare ad un repertorio plurilingue come patrimonio personale e familiare⁶ (Di Salvo, 2023).

Se gli apprendenti di italiano lingua seconda (IL2) o italiano lingua straniera (ILS) hanno come obiettivo l'acquisizione in senso lato, partendo dai livelli iniziali di competenza linguistico-comunicativa, gli apprendenti dell'ILE mirano al consolidamento e perfezionamento di regole linguistiche già note, almeno parzialmente (Balboni, 2018). In particolare, i parlanti ereditari di recente immigrazione nutrono un forte interesse, oltre che per le competenze di scrittura, anche verso la lingua d'uso, con cui sentono di avere un contatto limitato a seguito dell'emigrazione ma che li incuriosisce e che desiderano padroneggiare per continuare a sentirsi interni e integrati nella società italiana. Mode linguistiche, neologismi, intercalari e locuzioni che si attestano nell'italiano comune, spesso a partire dalla varietà giovanile, catturano l'attenzione degli apprendenti oriundi, in quanto sono elementi per loro nuovi e intrinsecamente legati a fenomeni di cultura e di costume che godono di prestigio, seppur temporaneo, nella comunità autoctona.

Da questa breve panoramica dell'ILE emerge chiaramente come i messaggi pubblicitari (MP), e più nello specifico i messaggi di promozione del territorio (MPT), si configurino come input motivante ed efficace per questa specifica tipologia di apprendenti che si ritrova spesso fra gli iscritti ai corsi di italiano all'estero⁷. Ai numerosi vantaggi glottodidattici dei messaggi pubblicitari (Mollica, 1979; Santipolo, 1994; Benucci, 2007; Desideri, 2008; Sergio, 2020; Rosi, 2021), quali la brevità, la multimodalità, la memorizzabilità e le altre caratteristiche discusse in dettaglio nel par.3, nei MPT si aggiunge il forte valore identitario della rappresentazione dell'ambiente naturale e umano di uno specifico territorio⁸, che è percepito dagli apprendenti di ILE come familiare e vicino alla propria sfera personale. Quando il docente che ha in classe apprendenti di ILE propone di lavorare su MPT che ritraggono, fra gli altri, il luogo di origine di questi studenti, l'effetto è quello di attivare dinamiche psicoaffettive molto forti e positive per l'apprendimento, aumentando la motivazione di tali studenti, e, di riflesso, dell'intero

⁵ Questi parlanti ereditari hanno spesso bisogno di acquisire anche le strutture basiche della lingua e possono non riconoscere l'italiano standard come lingua di riferimento, criticandone le strutture che sono diverse da quello che per loro è l'italiano, ovvero varietà popolari e regionali (Balboni, 2014).

⁶ Di Salvo (2023) mette in evidenza le differenze fra le generazioni di parlanti ereditari italiani. Nei contesti da lei indagati (Canada e Gran Bretagna), le famiglie della prima ondata migratoria hanno mantenuto il dialetto come lingua identitaria e legame con un'area ristretta dell'Italia, mentre nella seconda ondata migratoria la lingua identitaria è l'italiano a rimarcare il rapporto con l'intero paese e non solo con la specifica area di provenienza.

⁷ Più che iniziative specifiche di insegnamento dell'ILE a gruppi di soli parlanti ereditari, si registra l'alta partecipazione dei parlanti ereditari ai corsi di italiano LS offerti dalle università estere, dagli Istituti Italiani di Cultura, dalla Società Dante Alighieri o da organizzazioni locali della società di accoglienza.

⁸ Di recente è stato sottolineato come la promozione turistica punti sempre di più a rappresentare l'identità culturale del territorio a cui si riferisce (Held, 2020).

gruppo classe. Tale effetto è di grande rilevanza didattica, poiché la motivazione è riconosciuta come uno dei fattori chiave per il successo nell'apprendimento, non solo linguistico, in quanto stimola gli apprendenti a prestare attenzione, impegnarsi nello studio, partecipare attivamente alle lezioni, chiedere chiarimenti quando non capiscono⁹ (Masgoret, Gardner, 2003; Dörnyei, 2005; William, William, 2011). La presentazione di contenuti geografici, storico-artistici, culturali, folclorici o enogastronomici delle città e regioni italiane più conosciute dagli apprendenti di ILE li sprona ad intervenire e a contribuire in modo attivo alla costruzione del sapere in classe, non solo in quanto più motivati, ma anche perché in possesso di informazioni pertinenti acquisite in modo diretto, con viaggi dai parenti che sono rimasti in Italia, o indiretto, tramite i racconti dei parenti emigrati. In tal modo, l'insegnante opera una sorta di democratizzazione dell'insegnamento, mettendo gli studenti nella condizione di partecipare alla lezione quanto o anche più del docente. La conoscenza personale degli ambienti, dei prodotti, delle usanze ritratte nei MPT posseduta da una parte degli studenti della classe facilita l'insegnante nel proporre attività co-costruite, in cui la trasmissione delle conoscenze non sia unidirezionale, ma nasca dallo scambio fra il docente e gli studenti. Quando il livello di competenza linguistica degli apprendenti lo consente, il docente può anche impostare analisi più approfondite e discussioni critiche degli input forniti, con lo scopo di aggiornare i dati presentati nei MPT, individuare i cliché e gli stereotipi, smascherare le strategie retoriche di manipolazione e persuasione su cui spesso la pubblicità si fonda (Packard, 1957; Testa, 2003). Inoltre, i MPT costituiscono un tipo di input ricco di elementi dell'italiano colloquiale, attento alle mode linguistiche, ai neologismi, alle espressioni in voga in un dato momento, in linea con l'interesse verso la lingua viva del paese di origine che contraddistingue in particolare gli apprendenti di ILE.

Il saggio è articolato come segue: il par. 2 discute i costrutti di lingua ereditaria, parlante ereditario e apprendente di lingua ereditaria, il par. 3 definisce e descrive le caratteristiche dei MP vantaggiose per l'educazione linguistica, il par. 4 illustra più nello specifico i MPT e i loro benefici per l'insegnamento della lingua, il par. 5 presenta una serie di MPT adatti come input per lo sviluppo di conoscenze culturali e sensibilità interculturale, competenze sociopragmatiche, lessicali e grammaticali, il par. 6 offre una sintesi conclusiva.

2. LA LINGUA EREDITARIA

Il costrutto di *Heritage Language* (Cummins, 1991; Polinsky, 2018; Aalberse *et al.*, 2019), tradotto in italiano come lingua ereditaria (Berruto, Cerruti, 2015; Dolci, 2023), lingua etnica¹⁰ (Balboni, 2014; 2018) o lingua del patrimonio (Nagy, Celata, 2021), non è di facile definizione, data l'eterogeneità delle situazioni che include. Secondo la definizione più condivisa, la lingua ereditaria si riferisce alla lingua dei parlanti ereditari (*Heritage speakers*) (Wiley, 2001), ovvero coloro che si trovano a parlare una lingua di minoranza all'interno di una società in cui la lingua ambientale è diversa da quella del loro paese di origine. Fra i parlanti ereditari si annoverano sia gli emigrati in un paese di lingua diversa dalla lingua madre (L1), definiti come la "prima generazione", sia i loro figli, la "seconda generazione",

⁹ Gli studi cognitivi e psicologici sottolineano che l'effetto della motivazione sull'apprendimento non è un effetto diretto: la motivazione ha un impatto sul comportamento, che, a sua volta, influenza i risultati dell'apprendimento (Paris, Turner, 1994).

¹⁰ Tale definizione deriva più specificamente dal concetto di *Ethnic Language* (Giles, Saint-Jacques, 1979), in larga parte assimilabile a quello di *Heritage Language*.

nipoti, la “terza generazione”, e così via¹¹. La lingua ereditaria può coincidere con la *Family Language*, la lingua della famiglia, e con la *Community Language*, la lingua della comunità di minoranza di appartenenza, composta dai connazionali che condividono valori sociali e culturali nonché abitudini e luoghi di incontro (Clyne, 1991). Ma i tre costrutti non si sovrappongono totalmente: i parlanti ereditari possono non usare la lingua ereditaria in famiglia, ad esempio nei casi in cui essa non è comune ad entrambi i genitori, in particolare quando uno dei genitori è autoctono e la famiglia è orientata verso l’uso massiccio della lingua ambientale anche nel contesto domestico, o possono non essere strettamente legati alla comunità di minoranza, ma piuttosto essere inseriti in reti sociali indigene ed essere pienamente integrati nella società di accoglienza, pur conoscendo la lingua e la cultura del paese di provenienza e desiderando mantenere un contatto con la patria di origine. Fra le molteplici e variegati tipologie di parlanti ereditari, il punto in comune è rappresentato dall’esposizione incompleta alla lingua ereditaria. Per la prima generazione, l’uso della lingua ereditaria si è interrotto, o ridotto consistentemente, al momento dell’emigrazione e del passaggio alla lingua ambientale della società di accoglienza; per le generazioni successive, la lingua ereditaria è stata acquisita perlopiù per i domini linguistici informali, mentre la padronanza delle varietà scritte e formali è limitata.

Ai costrutti di lingua ereditaria e parlante ereditario si aggiunge quello, particolarmente rilevante per il presente contributo, di apprendente di lingua ereditaria (*Heritage Language Learner*) (Trifonas, Aravossitas, 2018): il parlante ereditario che studia la lingua ereditaria. L’apprendente di lingua ereditaria si caratterizza non tanto per il livello di competenza linguistico-comunicativa nell’idioma ereditario, che varia notevolmente da un caso all’altro, quanto per la connessione identitaria con la cultura della lingua ereditaria (Valdés, 2001), che ne determina un forte coinvolgimento non solo razionale e conscio, ma anche emotivo e psicoaffettivo (Dolci, 2023). Tale apprendente ha, infatti, generalmente una motivazione intrinseca molto forte, in quanto sente che la lingua ereditaria è parte integrante della sua identità e della storia della sua famiglia, come testimoniato da interviste in cui apprendenti di lingua ereditaria citano il sangue che scorre nelle loro vene (Berardi-Wiltshire, 2018) o altri aspetti intimi percepiti come intrinsecamente legati alla terra d’origine e alla sua lingua. Dal momento che l’identità personale non può essere considerata fissa e statica, ma viene mediata socialmente e negoziata nelle interazioni con gli interlocutori, le lezioni della lingua ereditaria, in cui confrontarsi con il docente e i compagni, offrono stimoli e occasioni fondamentali per la costruzione e la conferma dell’identità dei parlanti ereditari (Berardi-Wiltshire, 2012).

Il forte valore identitario e l’identificazione della lingua con la propria famiglia e comunità di minoranza contraddistinguono questi apprendenti dalle altre tipologie di studenti di lingua seconda o straniera, ponendo anche delle questioni peculiari. In primo luogo, gli apprendenti di lingua ereditaria hanno finalità educative che vanno oltre l’apprendimento linguistico, essendo fortemente interessati a conoscere e approfondire aspetti culturali, storici, sociali. In secondo luogo, la correzione degli errori da parte del docente può essere avvertita da loro come una critica alla lingua della comunità di appartenenza o generare nello studente la paura di non essere in grado di far parte della propria comunità. Risulta pertanto prioritaria la presentazione dei tratti non standard usati dai parlanti ereditari dello specifico contesto, dovuti al contatto linguistico fra la lingua ereditaria e la lingua ambientale, e del ruolo sociale della variazione linguistica nella lingua target, in modo da non ledere l’autostima dell’apprendente e la sua motivazione allo studio della lingua ereditaria (Aalberse, 2018).

¹¹ Più recentemente, le generazioni successive alla prima sono dette anche “generazione 0”, per sottolineare come in questi casi i parlanti ereditari non siano emigrati ma cittadini del paese di accoglienza (Turchetta, 2018).

Le peculiarità degli apprendenti di lingua ereditaria hanno portato alcuni autori ad auspicare l'istituzione di corsi riservati per loro (Draper, Hicks, 2000), ma la proposta, oltre ad essere di difficile attuazione per questioni logistiche, non tiene in conto la miriade di differenti bisogni, motivazioni e finalità educative del variegato mondo degli apprendenti di lingua ereditaria. La ricerca sull'*Heritage Language Education* sta piuttosto sviluppando delle indicazioni per i docenti di lingua straniera su come integrare al meglio tale tipologia di apprendenti nei corsi, ponendo l'attenzione sull'analisi iniziale dei profili e bisogni degli studenti che compongono la classe, sulla valorizzazione degli apprendenti di lingua ereditaria come risorsa per l'intero gruppo e sulla disponibilità ad offrire loro materiali supplementari, mirati alle esigenze personali che possono manifestare all'insegnante.

Per quanto riguarda la specifica situazione dell'italiano all'estero, il costrutto di lingua ereditaria sta diventando sempre più centrale nelle ricerche scientifiche e nelle politiche linguistiche nazionali e internazionali. Da un lato, è cospicuo il numero di emigrati partiti nell'Ottocento e nel Novecento e l'interesse che i loro discendenti dimostrano per l'Italia. Il Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI) stima che ad oggi i cittadini di origini italiane che vivono fuori dai confini nazionali abbiano raggiunto 80 milioni di unità e l'Agenzia Nazionale del Turismo registra un flusso di viaggiatori di origini italiane nel nostro paese di circa 10 milioni di persone all'anno. Questo numero è elevato e in costante aumento, tanto da determinare il recente lancio di programmi *ad hoc*, denominati "Turismo delle radici" e dedicati alla riscoperta sia dei luoghi di partenza degli antenati sia della documentazione della storia di emigrazione di singole famiglie¹². In aggiunta, nell'ambito di attività istituzionali di questo tipo, da anni diverse Regioni finanziano borse di studio per la partecipazione dei discendenti degli emigrati a corsi estivi di lingua e cultura italiana allo scopo di promuovere il mantenimento delle conoscenze linguistiche e culturali nei giovani oriundi e di rinsaldare il legame con il territorio di provenienza. Dall'altro lato, si sta attualmente assistendo ad un incremento di emigrati con alto livello culturale e socioeconomico, professionisti molto formati e specializzati che trovano all'estero condizioni di lavoro favorevoli (Pugliese, 2018), per i quali l'italiano ha un forte valore identitario da tramandare ai figli, è considerato un patrimonio culturale e linguistico e ricopre un ruolo strategico per lasciare aperta la possibilità del rientro in Italia sia della prima generazione sia delle successive.

Non a caso, rispetto ad altre lingue meno indagate, gli studi sull'ILE hanno una lunga tradizione e riguardano molteplici contesti territoriali e culturali, fra cui città statunitensi, come New York (Haller, 1993, 2002), San Francisco (Scaglione, 2000), Washington (De Fina, 2012); il Canada (Nagy 2015); il Sudamerica (Santoro, 2004 per il Brasile); l'Australia (Bettoni, 1993; Santello, 2015); nazioni europee, quali il Regno Unito (Serratrice *et al.*, 2012), la Germania (Bianchi, 2013; Kupisch, 2014), la Francia (Ardolino, 2020), il Belgio (Marzo, 2015; Badan, Lamote, 2019), la Svezia (Romano, 2021). I primi studi sistematici sull'italiano degli emigrati risalgono agli Anni Novanta del secolo scorso, ma il fenomeno è descritto già nella *Storia linguistica dell'Italia unita* di Tullio De Mauro (1963). Negli ultimi anni, l'attenzione sul tema è in continua crescita, come dimostrato da recenti pubblicazioni collettanee che forniscono un quadro ampio, diversificato e aggiornato dell'ILE, studiato da diverse prospettive teoriche, di impianto sia formale (Romano, 2023), sia sociolinguistico (Goria, Di Salvo, 2023), in merito all'uso di strutture dei diversi livelli linguistici, quali tratti fonetici, comportamenti sintattici o segnali discorsivi, nell'italiano dei parlanti ereditari in combinazione con numerose lingue ambientali, come le coppie di italiano e inglese, francese, tedesco, spagnolo, portoghese, nederlandese, svedese.

¹² <https://www.esteri.it/it/servizi-consolari-e-visti/italiani-all-estero/turismo-delle-radici/>.

3. VANTAGGI EDULINGUISTICI DEI MESSAGGI PUBBLICITARI

I MP sono caratterizzati da molteplici aspetti, che, seppur dovuti a scopi commerciali e non educativi, possono avere ricadute vantaggiose per la didattizzazione di questi testi e per il loro impiego nell'insegnamento della lingua. Di seguito se ne definiscono e descrivono i principali, secondo una versione ampliata e aggiornata rispetto alla tassonomia formulata in Rosi (2021).

1. *Familiarità* degli apprendenti di qualunque lingua e cultura verso i MP, che mette in grado gli studenti di inquadrare i testi e comprenderne la funzione comunicativa di base, anche ad un livello linguistico iniziale. Le differenze linguistiche, retoriche e culturali dei MP esistono e sono profonde fra le culture, ma possono essere didattizzate con efficacia, partendo per l'appunto da una conoscenza condivisa, anche se inconsapevole, da parte degli studenti dei meccanismi fondanti della pubblicità. Fra questi, vi sono gli intenti commerciali e promozionali, le finalità manipolative e persuasive (Packard, 1957; Lombardi Vallauri, 2019; Ricci Garotti, 2021), le strategie comunicative accattivanti, la rappresentazione del prodotto secondo la luce migliore all'interno di un ambiente edulcorato e popolato da testimonial¹³ affascinanti (Capozzi, 2016). Inoltre, gli apprendenti possono avere familiarità con il MP in L1 equivalente a quello in L2 ed essere portati spontaneamente ad un confronto interlinguistico e interculturale fra L1 e L2 o a contribuire alla lezione con informazioni sul MP che il docente stesso non conosce, come i meme costruiti sul MP o le polemiche che spesso i MP scatenano sui social. La familiarità dei MP aumenta, così, il coinvolgimento della sfera personale degli studenti e la loro partecipazione e motivazione allo studio della lingua.
2. *Versatilità* dei MP, che sono sia eterogenei per temi, varietà sociolinguistiche, forme e funzioni linguistiche sia poliedrici, in quanto la lingua pubblicitaria è strettamente intrecciata alla cultura, storia, arte, letteratura, folklore, abitudini e tradizioni della società target. È possibile, pertanto, individuare uno o più MP per introdurre, approfondire o consolidare in aula una varietà molto grande di strutture linguistiche, scelte comunicative, elementi culturali.
3. *Creatività* della forma espressiva, sia grafica e musicale sia verbale, che si presenta ricca di figure retoriche e innovazioni lessicali, morfologiche e sintattiche (Arcangeli, 2008; Sergio, 2016), come lo slogan¹⁴ del 1971 dell'azienda di liquori Ramazzotti "Ramazzottimista", composto da un neologismo formato con la fusione del nome del brand e la parola "ottimista", o lo slogan della ditta Pirelli del 1948 "Camminate Pirelli", in cui l'omissione della preposizione "con" viola la struttura sintattica della frase e la rende inattesa. La creatività linguistica attrae il pubblico, lo diverte, colpisce e incuriosisce (Rossi, 2006). Nel caso di apprendenti non nativi è importante che il docente sia preparato a spiegare il gioco di parole o l'innovazione linguistica, senza darne per scontata la comprensione, ponendo agli studenti la sfida di identificare le

¹³ Il testimonial è un personaggio, di solito noto al pubblico, che presta la sua immagine e reputazione per garantire la qualità del prodotto e consigliarne l'acquisto, esaltandone i pregi ed inserendolo in un contesto desiderabile.

¹⁴ Lo slogan è la frase chiave del MP. Viene, infatti, presentato in forma scritta non solo nei messaggi a stampa, in cui compare in un carattere maggiore del resto del testo o come unico testo che accompagna il visual, ma anche negli spot audiovisivi, come elemento di spicco del fotogramma conclusivo (Capozzi, 2016). Il visual comprende gli elementi visivi del MP, quali l'immagine del prodotto e l'ambientazione in cui è inserito (Testa, 2003).

regole violate e ricostruire la forma standard o il processo linguistico che ha dato luogo all'innovazione, tramite attività metalinguistiche approfondite.

4. *Multimodalità* dei MP, che non sono mai veicolati con un'unica modalità comunicativa, ma piuttosto integrano scritto, parlato, visivo, musicale nella costruzione del significato (Kress, 2010; Messner, 2023). La plurisensorialità del MP, da un lato, richiama l'attenzione dell'apprendente, dall'altro, favorisce l'accesso al significato complessivo attraverso la decodifica delle informazioni comunicate nelle singole modalità, tanto più nelle modalità non verbali, come il visual o la colonna sonora, comprensibili anche con una conoscenza solo iniziale della L2 (Cardona, 2007; Voghera *et al.*, 2020).
5. *Brevità* dei MP, che occupano il minimo spazio possibile nei cartelloni a stampa e durano pochi secondi negli annunci radiofonici (Sergio, 2004) e negli spot audiovisivi, destinati alla televisione, ai siti web o ai social network (Capozzi, 2016). L'essenzialità del testo favorisce il mantenimento dell'attenzione degli studenti, permette di leggerlo o ascoltarlo più volte, di analizzarlo parola per parola e, allo stesso tempo, lo rende agile, divertente e incisivo. In più, la brevità fa sì che i MP si possano mostrare nella loro interezza, senza doverne estrapolare solo una scena, come invece è perlopiù necessario per didattizzare materiali come i film e le serie tv (Martari, 2019).
6. *Memorizzabilità* dei MP, grazie alla loro brevità e creatività linguistica, specialmente per quanto riguarda gli slogan. Per la peculiare struttura linguistica, oltre che per la ripetitività con cui sono trasmessi, i MP si sedimentano facilmente nella memoria, tanto che non sono rari i casi entrati nella lingua comune, come "Silenzio, parla Agnesi". Dal punto di vista edulinguistico, l'alta memorizzabilità di tali testi ne fa modelli linguistici ideali per fissare l'uso delle strutture linguistiche, dalle più semplici alle più complesse.
7. *Narratività*, o storytelling, ovvero l'impianto narrativo che caratterizza una parte dei MP a stampa e numerosi MP audiovisivi, incentrati sul racconto di una storia che riguardi il prodotto da sponsorizzare o sia ad esso legata. La natura narrativa dei MP coinvolge empaticamente gli studenti e mantiene alta la loro attenzione, invitandoli a impegnarsi al massimo per comprendere il più possibile il dialogo messo in scena, in particolare nei MP audiovisivi, e lo slogan che conclude il racconto.
8. *Comprensibilità* dei MP, grazie alla loro brevità, che ne permette più letture e ascolti e l'analisi parola per parola, alla loro familiarità per gli studenti, che ne riconoscono gli schemi retorici e inquadrano la funzione comunicativa, e al supporto non verbale del visual, che fornisce indizi contestuali e paralinguistici, quali l'espressione e i gesti degli interlocutori, e della musica, che scandisce i passaggi chiave del testo e le emozioni di personaggi e testimonial. La presenza di giochi linguistici, figure retoriche e innovazioni lessicali, morfologiche o sintattiche può ostacolarne la comprensione immediata e richiede al docente sia di selezionare attentamente i MP più adatti al livello di competenza linguistica degli apprendenti sia di essere pronto a chiarire aspetti linguistici o culturali. L'apprendente è agevolato tanto nella lettura globale, individuando facilmente la finalità comunicativa del testo, quanto nella lettura analitica, attraverso l'osservazione dettagliata delle parole del breve testo, che si può rileggere o riascoltare più e più volte, e dei collegamenti fra il testo e le componenti non verbali del MP.
9. *Autenticità* di questo tipo di input, che il docente può mostrare agli apprendenti, anche di livello iniziale, senza manipolazioni o semplificazioni, data la brevità dei MP, che

consente di riprodurli interamente e non solo per scene selezionate, e la familiarità degli studenti con questa tipologia testuale sia in L1 sia in L2. La presentazione dei MP nella loro forma autentica mette gli apprendenti in contatto diretto con la lingua viva, che incontrano fuori dall'aula in contesti di uso reale, portando ad un aumento dell'attenzione, del coinvolgimento della sfera personale e della motivazione all'apprendimento.

10. *Pervasività* dei MP, che vengono trasmessi in maniera ripetuta, finanche invasiva, nei diversi momenti della giornata attraverso i canali più vari: internet, social network, mass media, radio, televisione, annunci per strada o nei luoghi pubblici. La presenza massiccia dei MP nel paesaggio linguistico¹⁵ quotidiano degli apprendenti ne facilita la memorizzazione e rafforza il senso di familiarità che gli studenti nutrono verso questi testi. In aggiunta, la fruizione continua, quasi inevitabile, dei MP crea un ponte fra l'input formale dell'aula e l'input informale, reale o digitale, in cui gli apprendenti sono immersi (Aronin *et al.*, 2013), ampliando le occasioni di esposizione alla lingua e favorendo l'apprendimento.
11. *Reperibilità* dei MP, che sono altamente disponibili nei mass media e nel paesaggio linguistico quotidiano, per strada, nei luoghi pubblici e nel web, dove abbondano materiali multimediali e digitali di contenuto pubblicitario. La reperibilità dei MP facilita il docente nella ricerca degli input più adatti al contesto educativo, evitando quelli più trasgressivi o che toccano temi sensibili, in particolare a livello interculturale, come il ruolo della donna nella società, la famiglia, la religione, e individuando piuttosto i testi più adeguati alla classe, agevolando anche l'individuazione dei MP analoghi in altre lingue, quelli precedenti dello stesso prodotto o quelli di prodotti simili, utili per proporre confronti e discussioni in aula. L'alta disponibilità dei MP avvantaggia, inoltre, l'apprendente per approfondimenti autonomi, attività di autoapprendimento o ricerche proposte dall'insegnante.

Come evidente, queste caratteristiche dei MP sono fortemente interconnesse fra loro, ad esempio la memorizzabilità dipende dalla brevità, creatività e pervasività, la comprensibilità si basa sulla brevità e la multimodalità. È bene quindi sottolineare che i vantaggi edulinguistici non derivano da una singola peculiarità ma piuttosto dalla natura globale della comunicazione pubblicitaria.

4. I MESSAGGI DI PROMOZIONE DEL TERRITORIO NELLA DIDATTICA DELL'ILE

Nell'ambito della grande varietà dei MPT si possono individuare tre tipologie principali: gli annunci turistici di regioni, comuni ed enti locali; gli annunci commerciali, che pubblicizzano un prodotto locale¹⁶; gli annunci istituzionali con scopi sociali, che si

¹⁵ Il paesaggio linguistico (*Linguistic Landscape*) comprende tutti gli input linguistici con cui il parlante viene a contatto durante la giornata in ambienti reali o virtuali, in luoghi interni o esterni, in contesti pubblici o privati, come i MP, le insegne dei negozi, i cartelli stradali, i manifesti, le locandine, gli annunci di qualsiasi natura (Bagna *et al.*, 2018).

¹⁶ Come MPT vengono qui presi in considerazione gli annunci pubblicitari che possono avere il massimo valore identitario per gli apprendenti di ILE. Pertanto, nei MPT turistici non sono inclusi gli annunci pubblicitari di singole strutture ricettive, di ristorazione o di intrattenimento, ma solo le pubblicità commissionate da organismi più ampi come regioni, comuni ed enti locali, in cui può riconoscersi un numero più alto di apprendenti. Per quanto riguarda i MPT commerciali, sono ritenuti pertinenti solo gli annunci di prodotti provenienti dal territorio rappresentato, non quelli di prodotti nazionali o internazionali che si esprimono in un dialetto o una varietà regionale o che sono ambientati in un contesto territoriale

rivolgono agli abitanti, anche temporanei come i turisti, di un'area specifica per incentivare comportamenti virtuosi o disincentivare condotte negative.

Nella prima tipologia, definita anche annunci di destinazione (Held, 2007; Calvi, 2012), rientrano i messaggi pubblicitari che enfatizzano le bellezze del territorio per invitare il pubblico a visitarlo, come lo spot audiovisivo della Provincia Autonoma di Trento (1)¹⁷, che fa parte della campagna promozionale “Respira: sei in Trentino”, lanciata a partire dal 2020 per supportare il turismo dopo il lockdown all'inizio della pandemia di Covid-19.

- (1) Guarda: qui la natura ti riempie gli occhi di meraviglia
Vola: qui torni a sentirti leggero, torni a sentirti libero.
Scopri: qui l'inverno è pieno di calore,
quello delle chiacchiere degli amici, quello del silenzio ovattato del relax.
Respira: sei in Trentino

Gli spot turistici sono di solito composti dalle immagini dei panorami più belli del territorio, da una voce fuori campo che parla lentamente e scandisce ogni parola e, sempre più spesso nelle versioni per il web, da sottotitoli, in italiano o in inglese, per agevolare la comprensione degli stranieri che possono essere interessati a programmare un viaggio nel territorio sponsorizzato. Costituiscono quindi degli input particolarmente adatti ad essere didattizzati con attività di ascolto e comprensione o di analisi dettagliata del lessico o della grammatica.

Un'altra tendenza pubblicitaria è quella di costruire MPT senza componenti verbali, bensì con immagini e musica, in un susseguirsi di scorci urbani, panorami naturali, vedute spettacolari che culminano nel fotogramma finale in cui campeggiano il nome della Regione o città da sponsorizzare e uno slogan breve ed essenziale, come nei recenti spot della Regione Marche (2)¹⁸ e della Regione Puglia (3)¹⁹.

- (2) Marche. Bellezza infinita
- (3) Puglia. Una storia d'amore

I MPT turistici composti da sole immagini e musica si prestano ad attività di produzione orale o scritta. L'insegnante può invitare gli studenti a trovare le parole per descrivere le immagini o raccontare la storia che le immagini creano, come nello spot in (3), che ha per protagonisti una bambina pugliese e un bambino in vacanza in Puglia che non vuole ripartire per non lasciare né la bambina né la regione.

I MPT commerciali italiani pubblicizzano *in primis* le eccellenze enogastronomiche locali. Per sottolinearne il rapporto con la tradizione tipica di specifiche aree geografiche, molti spot inseriscono il prodotto reclamizzato nella cornice di uno scenario caratteristico della sua terra di provenienza, come le Dolomiti per lo spumante Trento Doc o il formaggio Trentingrana²⁰ (Rosi, 2022a) o le colline venete ricoperte di vigneti per il prosecco Doc Conegliano Valdobbiadene²¹. Questa linea promozionale non è recente, bensì si ritrova dalle pubblicità del secondo dopoguerra a quelle di Carosello²² a quelle

specifico, come i MP del brand Mars in dialetto napoletano che sponsorizzano un prodotto che non ha nessun legame con l'area di Napoli.

¹⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=xh-36rNq10k>.

¹⁸ https://www.youtube.com/watch?v=B_l03ilXVGU.

¹⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=FtH5ZqfEZbY>.

²⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=wwMnZABIBLY>.

²¹ <https://www.youtube.com/watch?v=CWoseF9u4cg>.

²² Il Carosello è un messaggio pubblicitario tipico dell'Italia del boom economico (1957-1977) della durata di pochi minuti, composto da una parte narrativa con storie, spesso a cartoni, dalle finalità educative e

della fine del Novecento (Capozzi, 2016), come testimoniano il messaggio pubblicitario degli anni Sessanta del brand toscano Carapelli produttore di olio (4)²³ e quello dell'azienda vinicola romagnola Galassi degli anni Novanta (5)²⁴. Entrambi gli spot rimarcano il legame fra il prodotto e il territorio: nel primo caso, ci sono continui rimandi visivi tra borghi e campi facilmente identificabili con la realtà regionale toscana, dipinti e affreschi di scuola toscana e le bottiglie del prodotto; nel secondo, viene rappresentato un dialogo a tavola, in cui l'ospite incarna la cordialità tradizionalmente associata alla gente romagnola e regala all'invitato due bottiglie del vino reclamizzato come promemoria per il nome della ditta vinicola.

- (4) Toscana, paese dove il passo dell'uomo varca la soglia misteriosa del tempo.
Stanze del passato che riaffiora,
sembianze antiche ancora presenti e vive tra i volti quotidiani,
gesti misurati come nella dimensione di un affresco,
dove essere avvolti in un abbraccio antico.
Battere del tempo che risveglia un mondo di sempre, ancora vivo.
Toscana, paese che custodisce nel presente il segreto del passato.
Dalle colline toscane (cantato)
Dalle colline toscane viene l'olio extravergine di oliva Carapelli.
Si chiama extravergine perché è l'olio di prima spremitura.
Ecco perché l'olio extravergine di oliva Carapelli è un olio più ricco,
più genuino, più saporito.
Dalle colline toscane fin sulla vostra tavola (cantato) [...] Carapelli Firenze
- (5) INVITATO: Ma lo sai che è proprio buono questo vino Galassi
OSPITE: Ci credo bene: c'è dentro tutta la Romagna
INVITATO: E poi è DOC. Galassi, me lo devo ricordare (scrive su un taccuino)
OSPITE: Sta fermo lì che te lo do io il promemoria
Con Galassi ti porti in città a n sorso di Romagna
Vini Galassi: Un sorso di Romagna

In molti MPT commerciali il legame fra territorio e prodotto è rafforzato dalla scelta di un testimonial autoctono, come la campagna del caffè Kimbo del 2023 con l'attrice napoletana Serena Autieri, che si muove fra panorami napoletani ben riconoscibili sullo sfondo, quali l'inconfondibile profilo del Vesuvio al tramonto ed i celeberrimi Faraglioni, gli scogli simbolo di Capri, l'isola più esclusiva dell'arcipelago partenopeo (6)²⁵.

- (6) Tostiamo il miglior caffè per imprimere in ogni chicco l'anima di Napoli
e offrirvi il suo gusto inconfondibile
in capsule compatibili a marchio Nespresso Original.
Nescafé Dolce Gusto e Lavazza A Modo Mio
Kimbo. Una tazza di Napoli

I MPT istituzionali con scopi sociali seguono la linea comunicativa dei MPT turistici e commerciali per sensibilizzare residenti e turisti su temi di interesse comune, come il rispetto delle regole, la sicurezza stradale e, soprattutto negli ultimi anni, la tutela dell'ambiente. Un esempio è fornito dalla campagna "Portala nel cuore" della Regione

moreleggianti, e da un "codino" con il nome del prodotto sponsorizzato, legato, in maniera più o meno diretta, alla storia precedente (Scicolone, 2018).

²³ <https://www.youtube.com/watch?v=X6T7FD3PKdk>.

²⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=k5yfi6qGnbY>.

²⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=M33C1HUoX3>.

Autonoma della Sardegna e dell'Agencia delle Dogane e dei Monopoli (7)²⁶, che ha come testimonial personaggi sardi famosi, quali la pallavolista Alessia Orro e il trombettiista Paolo Fresu, che ricordano ai turisti di non depredate i litorali sardi di granelli di sabbia o conchiglie, una pratica tristemente nota nell'isola, che ha determinato il divieto di accesso in alcune spiagge ormai a rischio di scomparsa e l'istituzione di un reato specifico con la legge regionale 16/2017.

(7) La Sardegna, portala nel cuore

Per gli apprendenti di IL2, che studiano la lingua in Italia, i MPT costituiscono un input interessante e divertente, che unisce le attività svolte in aula e la realtà esterna, dove i MPT sono frequenti, soprattutto i MPT del territorio in cui gli apprendenti studiano l'italiano. Tale tipo di input può rendere gli studenti più partecipativi perché sono invitati a lavorare in aula su elementi che fanno parte del loro quotidiano: luoghi, paesaggi, monumenti, cibi, festività di cui hanno esperienza diretta e personale al di fuori della lezione.

Per gli apprendenti di ILS, che studiano l'italiano all'estero, i MPT offrono informazioni su determinate zone d'Italia, che gli studenti possono conoscere già e ritrovare con piacere nella lezione o, al contrario, non conoscere e su cui può nascere una curiosità che li porta a ricerche autonome di approfondimento in rete o a ipotizzare di visitarle in un futuro viaggio. In entrambi i casi, mostrare materiali autentici attiva un circolo virtuoso fra input formale e informale (Aronin *et al.*, 2013), che stimola gli apprendenti a cercare ulteriori notizie su specifiche regioni o città italiane, aumentando così le occasioni spontanee di apprendimento linguistico e di scoperta di elementi culturali.

Se i MPT di natura turistica, commerciale o istituzionale, che ritraggono i panorami più belli dell'area geografica e sottolineano le caratteristiche culturali e linguistiche degli abitanti della zona, sono utili ai fini edulinguistici in quanto coinvolgono gli studenti di IL2 e ILS, è evidente come il loro potenziale glottodidattico si amplifichi ulteriormente nel caso degli studenti di ILE, che hanno un legame identitario verso il territorio italiano. Per gli apprendenti di ILE, i MPT, che reclamizzano il territorio di provenienza della propria famiglia o i prodotti che sono parte delle abitudini o memorie familiari, innescano dinamiche psicoaffettive forti: gli studenti si rispecchiano nelle immagini, nella varietà diatopica, nei gesti, nei cibi, nelle usanze rappresentate negli input.

Il rispecchiamento fra sé e l'input può portare a reazioni positive, se si concorda con la rappresentazione proposta dal MPT, o negative, se si ritiene che il MPT travisi l'effettiva natura del territorio, ma in entrambe le situazioni l'apprendente è spronato a porre attenzione all'input, comprenderne attentamente la componente linguistica, chiedere eventuali chiarimenti o approfondimenti. Il docente che ha in aula apprendenti di ILE può, così, valorizzarli come risorsa per l'intero gruppo classe. Può, ad esempio, invitarli, se sono d'accordo, a condividere con i compagni il loro punto di vista sul materiale pubblicitario e su come rappresenta una realtà italiana che loro conoscono in prima persona o intavolare discussioni che stimolino tutti gli studenti alla comunicazione in italiano, all'analisi critica e all'approfondimento di aspetti culturali. Inoltre, l'insegnante è favorito dall'interesse emerso verso l'input da uno o più studenti nel proporre attività finalizzate a sfatare i falsi miti e a smascherare cliché e stereotipi presenti nei MPT, come in generale nei MP e in altri testi turistici (Borghetti, 2013; 2018). Anche per questo scopo educativo, gli apprendenti di ILE sono una risorsa preziosa, in quanto gli stereotipi vengono più facilmente individuati da chi conosce a fondo la situazione presentata in forma stereotipata e sa indicare con chiarezza lo scarto fra la realtà effettiva e

²⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=FikGFN9RpZQ>.

l'esagerazione e generalizzazione dello stereotipo, come avviene per gli stereotipi verso il proprio gruppo di appartenenza (Arcuri, Cadinu, 1998).

In più, i MPT sono particolarmente adatti per gli apprendenti di ILE non solo per l'aspetto identitario, ma anche perché corrispondono agli interessi linguistici e culturali di questa tipologia di studenti, che sono molto attenti sia all'italiano vivo, colloquiale e alle espressioni che prendono piede in Italia come fenomeno di moda, sia alla cultura, agli usi e costumi della società italiana, tutti elementi di cui i MPT sono ricchi.

5. PROSPETTIVE DI DIDATTIZZAZIONE

5.1. *Conoscenze culturali e sensibilità interculturale*

Grazie alla loro versatilità, i MPT si prestano molto bene a introdurre in aula tratti della cultura italiana per approfondirne la conoscenza e stimolare la sensibilità interculturale degli apprendenti, chiamandoli a confrontare i fenomeni italiani con quelli della loro cultura di riferimento o altre culture a loro note (Balboni, Caon, 2015). A differenza delle conoscenze culturali, la competenza interculturale non può essere insegnata, come giustamente sottolineato da Byram (1997; 2021). Quello che l'insegnante può fare è fornire un metodo di osservazione culturale che metta gli studenti in condizione di operare un decentramento dal loro esclusivo modo di vedere le cose per rendersi conto che ci sono norme diverse da quelle a cui si è abituati, ugualmente valide e da rispettare (Byram, 2008). La competenza interculturale va quindi coltivata negli studenti, offrendo loro occasioni di osservazione, confronto, discussione e approfondimento per renderli consapevoli dell'esistenza di differenze fra le culture e della necessità di rispettare la diversità interculturale (Borghetti, 2016; Pavan, 2020). In più, centrale nello sviluppo della sensibilità interculturale è l'individuazione degli stereotipi con cui viene raffigurata una determinata cultura, a cui fin troppo spesso i MP e MPT danno risonanza.

Gli aspetti culturali della società target, da proporre in prospettiva interculturale, sono numerosi nei MPT, che costituiscono un input efficace e motivante per introdurre elementi culturali, elicitare le conoscenze pregresse degli studenti e stimolare confronti interculturali fra la realtà italiana rappresentata negli input e le culture delle lingue del repertorio linguistico della classe (Pavan, 2011; 2013).

Un elemento culturale del territorio molto rappresentato nei MPT e particolarmente interessante per l'educazione linguistica è il sistema valoriale di riferimento per la comunità locale, come i valori di tutela dell'ambiente ed ecosostenibilità, prioritari per i cittadini trentini, sottolineati nelle campagne turistiche del Trentino fin dal Novecento, già prima che tali valori si diffondessero nella loro portata attuale²⁷, e in molte campagne commerciali di prodotti trentini (Rosi, 2022a). Una di queste ultime è la campagna "Dolcezza sostenibile" dell'azienda Melinda del 2021, che afferma orgogliosamente la congruenza fra le politiche aziendali e il sentire comune della Val di Non, il territorio di coltivazione delle sue mele, mostrando i meleti, la natura trentina e una scelta industriale come quella di conservare i raccolti nelle celle ipogee delle Dolomiti del Brenta, che la ditta adopera come frigorifero naturale a impatto zero sull'ambiente (8)²⁸.

²⁷ La pubblicità turistica del Trentino è focalizzata sul rapporto fra uomo e ambiente fin dai cartelloni degli anni Venti e Trenta del secolo scorso, che ritraggono gli sport e la vita all'aria aperta, o in tempi più recenti, ad esempio uno spot degli anni Novanta composto dalla foto di una ciaspolata di gruppo racchiusa in una cornice a forma di pila e dallo slogan «Trentino, con o senza gli sci, la tua ricarica naturale» (Rosi, 2022a).

²⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=7Z4C9oId7mo>.

- (8) Mi piace
 chi dà valore al profumo di un fiore o al ronzio delle api,
 chi riesce ad apprezzare il tempo, anche quando fa paura,
 chi non ama sprecare neanche una goccia d'acqua
 e conserva nel cuore della montagna i frutti del suo lavoro,
 chi si prende cura della terra, qualunque essa sia,
 chi la pensa come me,
 come questa mela
 Melinda mi piace di più

Molti MPT, per rimarcare la vicinanza fra il prodotto e il territorio, mettono in evidenza le caratteristiche tipiche della gente del luogo, quali la gestualità e il linguaggio non verbale. Ne è un esempio lo spot degli anni Novanta di Pizza Findus²⁹, ambientato in una pizzeria dell'Ottocento dove il pizzaiolo creatore della pizza Margherita riceve continue richieste di nuove pizze dalla regina. Oltre al dialogo fra la guardia reale e il pizzaiolo, la comunicazione è incentrata sui gesti del pizzaiolo che esprimono gradimento della pizza, complicità fra il pizzaiolo e il suo aiutante e derisione della guardia (9).

- (9) VOCE: La pizza Margherita creata da Raffaele Esposito in onore della regina Margherita fu così gradita che...
- PIZZAIOLO: (bussano alla porta) Peppinie', io non ci sto.
 Sono andato a cogliere il basilico
- GUARDIA: Raffaele Esposito, la regina vuole un'altra pizza. Subito!
- PIZZAIOLO: Eh no, che stavo giusto riaccendendo il forno
 [...]
- PIZZAIOLO: Servo vostro (consegna la pizza alla guardia facendo un inchino)

Nei MPT italiani sono presenti di frequente anche riferimenti alla storia o alla letteratura di una specifica area geografica del nostro paese, soprattutto quelle più note, che possono essere colte da un numero più grande possibile di spettatori. È la strategia comunicativa su cui si fonda la campagna promozionale del 2014 della Regione Toscana "Divina Toscana", che in una vasta serie di cartelloni a stampa mostra scorci del paesaggio toscano e slogan che parafrasano versi della Divina commedia (10) o rimandano alle tipologie di dannati puniti nei gironi infernali descritti nella prima cantica del poema (11) e (12).

- (10) Lasciate ogni pensiero voi che entrate – Divina Toscana
- (11) Golosi, lasciatevi tentare – Divina Toscana
- (12) Esteti, contemplate la perfezione – Divina Toscana

Questo caso è di interesse anche perché all'uscita della campagna promozionale si sono levate molte voci critiche, che hanno definito gli spot banali, irrealistici e mistificatori dell'autentica realtà toscana, oltre alle polemiche per le immagini troppo patinate, in alcuni MPT, e l'accostamento kitsch di monumenti e opere d'arte di diverse città toscane, in altri. Tali input offrono pertanto spunti efficaci non solo per l'osservazione, l'approfondimento e il confronto interculturale fra la L1 e la/e L2, come negli input precedenti (8-12), bensì anche per proporre un dibattito fra studenti per sostenere la posizione favorevole o contraria al richiamo dell'opera letteraria italiana più conosciuta e stimata all'estero nella promozione turistica della regione d'origine dell'autore. Il dibattito può fungere da

²⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=pYia1sPPBss>.

esercitazione delle competenze argomentative degli apprendenti, che devono individuare, formulare e supportare in italiano motivazioni sia a favore sia contro la scelta di usare i versi danteschi per la pubblicità.

5.2. *Competenza sociopragmatica*

La competenza sociopragmatica consiste nella capacità di utilizzare la lingua più adeguata al contesto comunicativo (Balboni, 2018), selezionando una lingua invece di altre lingue o dialetti e, all'interno della lingua prescelta, la varietà più adatta alla situazione comunicativa, in base a fattori quali il canale, lo scopo e la formalità della comunicazione. La competenza sociopragmatica è, dunque, molto legata alla variazione sociolinguistica, che viene ben rappresentata nei MPT.

I MPT italiani basati su dialoghi in dialetto non sono molti, data la difficoltà di comprensione per i parlanti di zone diverse da quelle dove il dialetto è parlato e la conseguente impossibilità di raggiungere un pubblico vasto. Per non rinunciare all'uso del dialetto, esso viene alternato all'italiano, come nella recente campagna promozionale dell'Aranciata San Pellegrino, che incentra gli spot audiovisivi sulla sicilianità delle arance utilizzate per la produzione. Gli spot sono situati nell'ufficio del controllo della qualità dell'azienda, dove vengono passate in rassegna le arance prima della spremitura, e l'addetto, leggendo sul giornale la notizia dell'arrivo di arance clandestine, monitora attentamente che tutte le arance parlino dialetto siciliano, testando se sappiano proseguire la canzone tipica "Ciuri ciuri" e asportando via con un macchinario quelle che cantano canzoni non siciliane, come il brano sudamericano "La cucaracha"³⁰ (13), o che ascoltano in cuffia un corso di lingua siciliana tenuto in inglese per fingersi siciliane (14)³¹.

- (13) ADDETTO: Arance clandestine mh "Ciuri ciuri ciuri di tuttu" (cantato)
ARANCIA1: "l'annu/l'amuri ca mi rasti ti lu tornu" (cantato)
ADDETTO: "la cucaracha la cucaracha" (cantato)
ARANCIA2: (tenta di non cantare) "ya no puede caminar" (cantato)
ADDETTO: mh mh tu non sei siciliana
ANNUNCIO: Attenzione solo le vere arance siciliane diventano
l'aranciata rossa e l'amara San Pellegrino
- (14) AUDIOBOOK: Listen and repeat: vero sicilianu sognu
ARANCIA: vero sicilianu sognu (con accento inglese)
(l'addetto asporta via l'arancia) Oh no no. Wait! I'm sicilianooo
ANNUNCIO: Attenzione solo le vere arance siciliane diventano
l'aranciata rossa e l'amara San Pellegrino

La comicità e la valutazione positiva della sicilianità di questi spot li rendono didatticamente utili per presentare il dialetto siciliano, meglio ancora se approfondito con l'ascolto di altri brani, quali estratti di canzoni o film, e per mostrare le differenze con l'italiano ai vari livelli di analisi linguistica, da quello fonetico a quello lessicale.

Attività di riflessione metalinguistica e confronto con l'italiano standard si possono proporre anche a partire da input che contengono non dialetti ma varietà regionali dell'italiano, che sono frequentemente rappresentate nei messaggi pubblicitari di prodotti di cui si intende esaltare la provenienza, in quanto evocano immediatamente nel pubblico italofono un'area geografica e i suoi abitanti, con i tratti culturali e caratteriali ad essi

³⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=k0xYjm9rDN8>.

³¹ <https://www.youtube.com/watch?v=3qHa8fnGEmk>.

stereotipicamente associati. Tale tendenza commerciale può essere sfruttata in aula per dare esempi concreti della variazione diatopica dell'italiano, proponendo l'ascolto e l'osservazione di varietà molto distanti fra loro, quali le varietà settentrionali, centrali e meridionali, così come di varietà locali particolarmente note nell'immaginario collettivo, come la varietà parmigiana, caratterizzata dalla realizzazione uvulare della consonante polivibrante [R] invece della realizzazione alveolare standard [r], la cosiddetta erre moscia o alla francese, che marca il parlato del protagonista di una serie di campagne promozionali dell'azienda Parmareggio. Da anni, infatti, il brand ha scelto come testimonial un topolino a cartoni animati che si esprime con un parlato molto connotato diatopicamente, pieno di polivibranti uvulari e altri tratti fonetici e prosodici ben riconoscibili come emiliani, oltre che con segnali discorsivi marcati regionalmente, quale “ve’ ” per “vedi” (15)³².

- (15) Parmareggio, ah questo sì che è buono
 col buon latte delle colline emiliane che parmigiano volete che venga fuori,
 ve'. Un capolavoro!
 Il parmigiano non è mica tutto uguale, eh!
 Mhhh. Il mio preferito è quello con la marca Parmareggio.
 Ve lo dice un consumatore appassionato
 che va matto per lo stagionato 30 mesi.
 Questo parmigiano è garantito da Parmareggio
 e modestamente da un grande intenditore.
 Parmareggio. Parmigiano Reggiano da intenditori

Lo spot qui illustrato e gli altri messaggi delle campagne promozionali Parmareggio enfatizzano, in maniera finanche caricaturale, le caratteristiche diatopiche della varietà parmigiana, ed emiliana più in generale, ad eccezione della polivibrante uvulare che è tipica della sola zona parmigiana, aprendo la strada in una lezione di lingua ad una presentazione contrastiva di tale varietà rispetto all'italiano standard.

Nello spot riportato in (15) la dimensione parmigiana è ricreata non solo linguisticamente, ma anche visivamente attraverso la rappresentazione della campagna emiliana sullo sfondo, caratterizzata da campi verdi, alberi e una costruzione in mattoni rossi, che rimanda sia ai castelli della provincia di Parma sia al casello, tipico edificio a forma ottagonale dedicato alla produzione del parmigiano, mentre l'aurea di raffinatezza tradizionalmente associata alla città di Parma è richiamata dall'abbigliamento da aristocratico di campagna del topolino protagonista e dalla scelta di un brano di musica classica come colonna sonora, seppur non di un compositore parmigiano quale Giuseppe Verdi, bensì il valzer viennese “Sul bel Danubio blu” di Johann Strauss. La presenza di elementi che si riferiscono ad una specifica città e al suo territorio può essere l'occasione per proporre discussioni guidate dal docente sulle conoscenze che gli studenti hanno di quell'area geografica, della sua storia e cultura o per ricerche che ne approfondiscano la conoscenza, a riprova che uno stesso input può essere impiegato in aula con obiettivi molteplici in attività mirate a sviluppare più di un tipo di competenza culturale o linguistico-comunicativa.

5.3. *Competenza lessicale*

I MPT, in quanto testi brevi, incisivi e facilmente memorizzabili, possono contribuire allo sviluppo della competenza lessicale introducendo nuove parole o potenziando la

³² <https://www.youtube.com/watch?v=AAjp1Pciu7Q>.

competenza d'uso delle parole note, presentandone occorrenze concrete da cui l'apprendente estrapoli le proprietà grammaticali e distribuzionali secondo l'approccio lessicale (Lewis, 1993), invece di mostrare le parole come forme lessematiche in una lista da memorizzare, tecnica didattica molto diffusa anni fa ma oggi perlopiù superata. Data la creatività linguistica dei MPT, questi testi, in particolare gli slogan, mostrano spesso anche accezioni semantiche diverse da quella letterale, come i sensi traslati e metaforici delle parole polisemiche. Oltre che sulla polisemia, i MPT sono adatti per presentare in aula le altre relazioni semantiche, quali la sinonimia e l'opposizione (Jezek, 2005), utili per consolidare l'acquisizione delle parole nel lessico mentale, che è organizzato per campi e relazioni semantiche (Aitchison, 1994).

Nello spot del Natale 2018 del brand dolciario milanese Tre Marie si ritrovano numerosi spunti per approfondimenti lessicali nella classe di italiano, che possono coinvolgere con maggiore forza emotiva gli apprendenti di ILE data l'ambientazione nella città di Milano e l'attenzione sia alla festa religiosa più importante dell'anno in Italia sia al dolce ormai tipico in quell'occasione a livello nazionale: il panettone. Nello spot, si scherza sulla competizione in sfarzo e opulenza nei preparativi natalizi di due vicini di casa, inscenando, in modo eccessivo con intento caricaturale e parodistico, una gara sulle decorazioni esterne più luminose, i regali più numerosi, la pista giocattolo più sofisticata, concludendo con la scelta del dolce della vigilia di Natale che per entrambi i vicini non può che ricadere sul panettone del brand reclamizzato. Il prodotto pubblicizzato mette così fine alla competizione, ridicolizzata e rappresentata come negativa, facendo raggiungere entrambi i personaggi ad una parità, esaltata e promossa positivamente. Lo spot, che gioca sullo stereotipo del cittadino milanese visto come ansioso di eccellere, permette di presentare in modo divertente e coinvolgente una serie di aspetti profondi del lessico, quali le relazioni semantiche dell'opposizione e della polisemia, e di far riflettere gli apprendenti su tali fenomeni lessicali. Lo spot gioca sull'ossimoro "un lusso che tutti possiamo permetterci", in cui sono compresenti la parola "lusso", che rimanda all'esclusività e ad un'élite socioeconomica, e il concetto del consumo di massa, che si oppone intrinsecamente proprio al concetto di lusso. A conclusione dello spot, lo slogan è incentrato sulla parola polisemica "buono" e gioca per l'appunto sui molteplici sensi semantici che essa può attivare nel pubblico: dal senso di "buono" nei termini della percezione del gusto, con il significato "dal sapore gradevole", che si riferisce direttamente al prodotto alimentare sponsorizzato, al senso in termini più razionali, non limitati ad un unico senso bensì generali, di "positivo" e "ammirevole", che, in questa accezione più estesa, si può applicare indirettamente all'intero territorio, evocato dal visual del fotogramma finale dove il panettone è presentato vicino ad una finestra da cui si vede il Duomo di Milano (16)³³.

- (16) A Natale c'è un lusso che tutti possiamo permetterci.
Anzi due: il pandoro il magnifico e il panettone tradizionale milanese.
Tre Marie. Il buono di Milano

Si serve della contrapposizione fra opposti anche lo spot della campagna di comunicazione del litorale veneto del 2020, che mostra splendidi panorami marini, accompagnati da una voce fuori campo che elenca i nomi di località famose e chiude l'annuncio con uno slogan costruito sull'antitesi fra le parole "tranquillità" e "divertimento", per sottolineare come queste mete turistiche siano in grado di soddisfare tutte le esigenze, anche quelle incompatibili fra loro (17)³⁴.

³³ <https://www.youtube.com/watch?v=mnR-CtC1Do8>.

³⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=GMHoTqZsXqs>.

- (17) I mari della tranquillità
Le spiagge del divertimento
Veneto. Land of Venice

Altri spot sono, invece, incentrati sui quasi-sinonimi che condividono il significato in maniera consistente ma non completa (Jezek, 2005), come le parole “emoziona” e “sorprende” nel messaggio a stampa che promuove Torino e il Piemonte alludendo alla ricchezza degli spettacoli culturali che la regione e la città offrono (18).

- (18) Torino, che spettacolo!
L’evento ti emoziona, il Piemonte ti sorprende

I MPT incentrati su sinonimi, contrari e parole polisemiche permettono di focalizzare l’attenzione degli apprendenti sulle relazioni semantiche che intercorrono fra le parole del lessico italiano, favorendo la comprensione profonda del loro significato, anche grazie alla multimodalità del testo e al supporto degli elementi non verbali, e la loro memorizzazione. Giocando sulla familiarità, anche inconsapevole, degli apprendenti con i meccanismi retorici e linguistici di manipolazione e persuasione degli annunci pubblicitari (Packard, 1957; Lombardi Vallauri, 2019; Ricci Garotti, 2021) e richiamandoli in aula, si può proporre la riscrittura degli slogan, chiedendo di usare sinonimi o contrari delle parole dell’input per mantenerne o incrementarne l’espressività o, all’opposto, per stravolgerne il significato, arrivando a testi quasi parodistici, che denigrano piuttosto che elogiare il prodotto (Rosi, 2022a). Con queste tecniche ludiche si raggiungono effetti comici al termine di un lavoro, in realtà, serio e impegnativo di attenta ricerca lessicale, in cui gli apprendenti sono chiamati a mettere in campo tutto il proprio bagaglio di conoscenze sulle parole dell’italiano (Rosi, 2022b).

5.4. *Competenza grammaticale*

I MPT fungono da input adeguato anche per lo sviluppo di competenze grammaticali, attraverso attività di osservazione delle strutture morfologiche e sintattiche contenute nei testi, soprattutto negli slogan, che sono costruiti per colpire e rimanere impressi nella memoria. La creatività e brevità degli slogan favorisce la riflessione attenta sulle singole parole e la memorizzazione dei sintagmi e delle frasi, che possono fungere da modello per l’uso di strutture linguistiche anche complesse. I MPT si prestano molto bene, ad esempio, ad attività di osservazione e riflessione con il formato dell’esperimento grammaticale³⁵ (Lo Duca, 1997) che partano dal MPT per confrontarlo con occorrenze della struttura presenti in altre tipologie testuali ed estrapolarne la regola grammaticale in maniera induttiva e co-costruita fra docente e studenti, come nell’esperimento grammaticale illustrato dettagliatamente in Rosi (2022a) relativo al pronome “ne” sulla base di un MPT turistico a stampa del Trentino.

Un altro caso di MPT adatto per la co-costruzione di regole complesse attraverso l’esperimento grammaticale è costituito dalla campagna promozionale “Lombardia come me” del 2021 della Regione Lombardia, che incentra gli slogan sull’espressione di un

³⁵ L’esperimento grammaticale è un’attività di problem solving, in cui l’insegnante, invece di spiegare la regola grammaticale di funzionamento di una struttura linguistica, guida gli studenti nell’osservazione e analisi delle occorrenze della struttura, per confrontarle, estrapolare le sistematicità fra le occorrenze e ricostruire la regola grammaticale in maniera induttiva, centrata sull’apprendente e co-costruita fra studenti e docente (Lo Duca, 1997).

desiderio, realizzato attraverso il condizionale presente “vorrei” e il congiuntivo imperfetto dipendente “vedessi” (19)³⁶, “vivessi” (20)³⁷ o di altri verbi come “scoprissi”.

- (19) Mi sorprende con paesaggi che sembrano dipinti,
mi affascina perché ha il sapore e il colore giusto per ogni stagione.
La sua atmosfera trova sempre nuovi modi per conquistarmi.
Lombardia. Vorrei la vedessi come me. Ogni giorno.
- (20) Qui le montagne sbucano dall’acqua e diventano isole,
ogni cosa dalla natura allo sport è connessa al lago.
Quando esco in canoa le emozioni scorrono veloci,
mi sento un tutt’uno con gli elementi intorno
perché sul lago di Iseo la natura ti parla
e i piccoli borghi sono gioielli nella natura.
Qui le strade sono un viaggio,
da qualunque punto la prospettiva è mozzafiato
perché il blu del lago non ti lascia per un istante
e ispira gli artigiani come me e mio padre.
Nella mia famiglia siamo maestri d’ascia,
scolpiamo la nostra arte nel legno per tramandarla
perché sul lago d’Iseo la tradizione gira in barca.
Vorrei lo vivessi come me. Ogni giorno.

La ripetitività degli slogan di questi spot, in cui varia il lessico verbale (“vedere”/”vivere”/”scoprire”) ma rimane fissa la struttura grammaticale (“vorrei” + congiuntivo imperfetto), ne agevola la comprensione e l’osservazione da parte degli studenti, la co-costruzione della regola guidata dal docente e la sua memorizzazione, mostrandone numerose occorrenze.

I MPT risultano input motivanti, comprensibili ed efficaci per strutture difficili da imparare, quale il congiuntivo dipendente esemplificato in (19-20) o l’imperfetto in alternanza al passato prossimo, una regola che crea grosse difficoltà nell’acquisizione dell’italiano per gli apprendenti di L1 non romanza, ben esemplificata da un recente MPT turistico della Regione Lazio (Rosi, in stampa). Funzionano bene anche come input per strutture di livello iniziale, quale l’accordo morfosintattico nel sintagma nominale, che si può facilmente guidare gli apprendenti a notare e comprendere negli slogan costituiti da un unico sintagma nominale, come lo slogan della campagna promozionale del 2022 della Regione Autonoma della Sardegna, composto semplicemente da un articolo, nome e aggettivo accordati fra loro al maschile singolare (21)³⁸.

- (21) Sardegna. Un mondo straordinario

I MPT, inoltre, per la loro apertura all’uso vivo e colloquiale della lingua, forniscono input su strutture grammaticali non canoniche, entrate nel neostandard ma non ancora pienamente descritte nei manuali, come la dislocazione a sinistra, che viene impiegata nello slogan della campagna istituzionale con scopi sociali “La Sardegna, portala nel cuore” (7) o nelle diverse campagne della Val d’Aosta, fra cui “La felicità ritrovala qui” (22)³⁹ del 2022 e “Il tempo ritrovalo qui” (23)⁴⁰ del 2023.

³⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=YJkLJq8y70>.

³⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=-PvqXx9rxyo>.

³⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=cZEbF0z7Si4>.

³⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=UPOnoXqJwwo>.

⁴⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=H-lbHUMGo7o>.

- (22) Più ci avviciniamo alla nostra natura più ci avviciniamo alla felicità.
 La felicità ci porta in alto, ci avvicina al passato,
 ci porta nel futuro, ci mette in contatto con la natura,
 quando la viviamo la felicità ci fa volare, ci dà forza e leggerezza.
 Valle d'Aosta. La felicità ritrovala qui.
- (23) Il tempo racconta la nostra storia, dà ritmo alla vita.
 Il tempo dà sapore alle cose e ci insegna tutto.
 Quando impariamo a seguirlo
 il tempo è perfetto e noi ne facciamo parte
 Valle d'Aosta. Il tempo ritrovalo qui.

Queste campagne promozionali, che mostrano diverse occorrenze della struttura target, permettono agli studenti di notare la variazione del pronome clítico “lo”/“la” in base al genere del nome e di ricostruire il collegamento fra il nome e la sua ripresa pronominale. Sono, pertanto, input molto adatti per un percorso di scoperta induttiva della regola, in particolare sotto forma di esperimento grammaticale.

6. CONCLUSIONI

Le numerose caratteristiche qui discusse dei MPT che, seppur determinate da scopi commerciali e non didattici, hanno ricadute vantaggiose nell'educazione linguistica portano ad auspicare l'impiego di questa tipologia testuale nella classe di italiano, al fianco di testi e materiali di differenti tipologie testuali per offrire agli apprendenti un input più ricco e variegato possibile. I MPT possono costituire uno dei segmenti che compongono l'offerta di modelli e dati linguistici a cui l'insegnante espone gli studenti. Quanto e come proporre in aula questo tipo di input va valutato dal docente in base sia agli obiettivi e ai contenuti del corso sia ai bisogni e alle motivazioni degli apprendenti.

In particolare, i MPT, che rappresentano uno specifico territorio italiano, le sue bellezze, la sua gente, la sua cultura e i suoi prodotti locali, hanno le potenzialità per attivare dinamiche psicoaffettive positive negli apprendenti di ILE, sulla base del legame identitario di questi studenti con l'Italia e una o più aree geografiche specifiche che coincidono con i luoghi di emigrazione della loro famiglia. A tale importante aspetto identitario, si aggiunge anche la corrispondenza fra l'interesse verso la lingua viva e la cultura target dei parlanti ereditari e le peculiarità dei MPT, che, come tutti i MP, sono ricchi di espressioni dell'italiano più attuale e colloquiale e di rimandi alla cultura e agli usi e costumi della società italiana.

Dal momento che sono rari i corsi riservati solo agli apprendenti di ILE e che questi studenti seguono generalmente corsi di IL2 o ILS è importante sottolineare che i MPT fungono da input efficace e motivante anche per le altre tipologie di apprendenti. Negli apprendenti di IL2 e ILS non c'è il rispecchiamento che può attivarsi per gli apprendenti di ILE rispetto all'input legato al territorio di origine, cionondimeno i MPT coinvolgono la sfera personale e innescano dinamiche psicoaffettive positive che hanno ricadute significative sulla motivazione anche in queste tipologie di studenti. Per gli studenti di IL2, i MPT coinvolgono la sfera personale in quanto fanno parte del paesaggio linguistico che incontrano fuori dalla classe e creano un ponte fra l'input delle lezioni e la realtà esterna italiana, in cui i MPT sono molto frequenti; per gli studenti di ILS, i MPT suscitano curiosità verso il territorio italiano, sia nel caso sia già conosciuto sia nel caso sia da scoprire, e possono dare spunti per programmare viaggi di studio o vacanze in specifiche aree italiane.

Sono numerosi gli studi che mettono in evidenza gli effetti positivi dei MP sulla motivazione all'apprendimento della lingua (Mollica, 1979; Santipolo, 1994; Benucci, 2007; Desideri, 2008; Sergio 2020, Rosi, 2021). Secondo lo schema ROAR (Pavan, 2013), i MP aiutano a rompere la monotonia, ottenere risultati, aumentare il coinvolgimento degli apprendenti e rendere il compito più interessante. In più, qui si illustrano in dettaglio i vantaggi edulinguistici della familiarità degli apprendenti verso i MP, della versatilità, creatività, multimodalità, brevità, memorizzabilità, narratività, comprensibilità, autenticità, pervasività e reperibilità dei MP. Grazie a queste caratteristiche, al coinvolgimento della sfera personale e all'incremento della motivazione, i MPT fungono da input efficace per lezioni agli apprendenti dei diversi livelli linguistici e per molteplici obiettivi didattici.

Il contributo presenta una nutrita serie di MPT di diverse regioni italiane e dei loro prodotti, che ben si prestano a essere didattizzati per lo sviluppo di: a) conoscenze culturali e sensibilità interculturale, ad esempio sul sistema valoriale, sulla comunicazione gestuale e non verbale, su aspetti letterari; b) della competenza sociopragmatica, quale la capacità di discernere fra dialetto, varietà regionali e italiano standard; c) della competenza lessicale, approfondendo le relazioni semantiche fra parole quali la polisemia, sinonimia e opposizione semantica; d) della competenza grammaticale, attraverso l'osservazione e scoperta induttiva della regola d'uso di strutture complesse, come il congiuntivo dipendente; strutture semplici, come l'accordo morfosintattico nel sintagma nominale; o strutture non canoniche, come la dislocazione a sinistra.

Tre aspetti dei MPT che possono creare perplessità verso il loro uso nell'educazione linguistica sono rappresentati dalla trasgressività, dalla complessità linguistico-comunicativa e dalla retorica manipolativa e persuasiva che contraddistinguono alcuni di questi testi.

La trasgressività di alcune immagini, parole o rappresentazioni culturali può risultare offensiva o mettere in imbarazzo gli studenti nel contesto della classe, ma grazie all'alta reperibilità di MP e MPT, il docente ha una vasta scelta possibile ed è in grado di selezionare gli input più adatti all'ambiente educativo, che sempre più spesso è pluriculturale e diversificato al suo interno.

La presenza di giochi linguistici, figure retoriche, neologismi, innovazioni morfologiche e sintattiche, che stupisce e diverte un parlante nativo, può destare difficoltà di comprensione in un parlante non nativo. Tale potenziale difficoltà è compensata dalla brevità del testo, che ne permette più letture o ascolti e un'analisi attenta parola per parola, oltre che dal supporto delle informazioni non verbali, quali le immagini, la rappresentazione visiva del contesto della comunicazione, la musica e altri elementi sonori, che offrono indizi alla decodifica del messaggio e contribuiscono notevolmente all'accesso al significato da parte di apprendenti anche di livello iniziale. È bene che il docente ne sia consapevole in modo da selezionare gli input più adatti alle competenze degli apprendenti e guidarli nell'osservazione ed analisi del testo nel suo complesso, facendo leva sulle componenti non verbali.

La retorica manipolativa e persuasiva, costruita spesso sulla presupposizione, l'implicito, lo stereotipo, che fa della lingua pubblicitaria una lingua "disonesta" (Lombardi Vallauri, 2019) e "scortese" (Ricci Garotti, 2021) e rende i testi ingannevoli e faziosi, non impedisce che i MP e i MPT siano proposti come input in classe e ne incentiva l'analisi critica da parte degli studenti al fine di capire come si realizzano le strategie comunicative mirate a presentare la realtà in modo capzioso. È un compito non banale né facile, che però può essere proposto anche in forma ludica con attività di riscrittura del testo che ne modificano gli aspetti tendenziosi o ne stravolgano la linea comunicativa, ad esempio sostituendo alle parole i loro contrari (Rosi, 2022a; 2022b), trasformando le

iperboli in constatazioni pacate e misurate, giocando sugli stereotipi per ribaltarli e superarli.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aalberse S. P. (2018), "A Language Contact Perspective on Heritage Languages in the Classroom", in Trifonas P., Aravossitas T. (eds.), *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*, Springer, Cham, pp. 301-311.
- Aalberse S. P., Backus A., Muysken P. (2019), *Heritage languages: A language contact approach*, John Benjamins, Amsterdam.
- Aitchison J. (1994), *Words in the mind: an introduction to the mental lexicon*, Blackwell, Oxford.
- Arcangeli M. (2008), *Il linguaggio pubblicitario*, Carocci, Roma.
- Arcuri L., Cadinu M. R. (1998), *Gli stereotipi*, il Mulino, Bologna.
- Ardolino F. (2020), "Language acquisition and stereotypes in a migrant community: A pilot study", in Romito L. (a cura di), *Language change under contact conditions: acquisitional contexts, languages, dialects, and minorities in Italy and around the world*, Studi AISV 7, Officinaventuno, Milano, pp. 211-231.
- Aronin L., Fishman J. A., Singleton D., Ó Laoire M. (2013), "Introduction. Current multilingualism: A new linguistic dispensation", in Singleton D., Fishman J. A., Aronin L., Ó Laoire M. (eds.), *Current Multilingualism: A New Linguistic Dispensation*, De Gruyter Mouton, Berlin, pp. 3-24.
- Badan L, Lamote E. (2019), "Italiani nelle Fiandre Orientali: una prima esplorazione sociolinguistica", in *Italiano LinguaDue*, 2., pp. 93-105:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/12764>.
- Bagna C., Gallina F., Machetti S. (2018), "L'approccio del Linguistic Landscape applicato alla didattica dell'italiano L2 per studenti internazionali", in Coonan C. M., Bier A., Ballarin E. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio Le sfide dell'internazionalizzazione*, Ca' Foscari, Venezia, pp. 219-231.
- Balboni P. E. (2014), *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Loescher - Bonacci, Torino.
- Balboni P. E. (2018), *Fare educazione linguistica*, UTET, Torino.
- Balboni P. E., Caon F. (2015), *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- Benucci A (2007), "Lingue straniere e pubblicità: pubblicità televisiva e insegnamento dell'italiano", in Cardona M. (a cura di), *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, UTET, Torino, pp. 107-136.
- Berardi-Wiltshire A. (2012), "Reframing the foreign language classroom to accommodate the heritage language learner: A study of heritage identity and language learning motivation", in *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 18, 2, pp. 21-34.
- Berardi-Wiltshire A. (2018), "Identity and Motivation Among Heritage Language Learners of Italian in New Zealand: A Social Constructivist Perspective", in Trifonas P. P., Aravossitas T. (eds.), *Handbook of research and practice in heritage language education*, Springer, Cham, pp. 165-184.
- Berruto G., Cerruti M. (2015), *Manuale di sociolinguistica*, UTET, Torino.
- Bettoni C. (1993), "L'italiano fuori d'Italia", in Sobrero A.A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Laterza, Bari - Roma, pp. 411-460.
- Bianchi G. (2013), "Gender in Italian-German bilinguals: A comparison with German L2 learners of Italian", in *Bilingualism: Language and Cognition*, 16, 3, pp. 538-557.

- Borghetti C. (2013), “Unmasking Stereotypes in Travel Guides. A Teaching Activity for Intercultural Foreign Language Education”, in Houghton S. A., Furumura Y., Lebedko M., Li S. (eds.), *Critical Cultural Awareness: Managing Stereotypes through Intercultural (Language) Education*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, pp. 114-134.
- Borghetti C. (2016), *Educazione linguistica interculturale: origini, modelli, sviluppi recenti*, Caissa, Bologna - Cesena.
- Borghetti C. (2018), “Otto criteri per analizzare la dimensione (inter)culturale dei manuali di lingua: il caso dell’italiano L2/LS”, in Tabaku Sörman E., Torresan P., Pauletto F. (a cura di), *Paese che vai, manuale che trovi*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 81-100.
- Byram M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Byram M. (2008), *From foreign language education to education for intercultural citizenship. Essays and reflections*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Byram M. (2021), *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Calvi M. V. (2012), “Forme partecipative nel discorso turistico in lingua spagnola”, in Agorni M. (a cura di), *Comunicare la città*, FrancoAngeli, Milano, pp. 19-30.
- Capozzi M. R. (2016²), *La comunicazione pubblicitaria*, FrancoAngeli, Milano.
- Cardona M. (a cura di)(2007), *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, UTET, Torino.
- Cerruti M. (2023), “Il piemontese d’Argentina: una lingua ereditaria in contesto plurilingue”, in Perta C. (a cura di), *Mondi plurilingui*, Edizioni dell’Orso, Alessandria, pp. 233-247.
- Clyne M. (1991), *Community Languages: The Australian Experience*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Cummins J. (1991), “Introduction”, in *The Canadian Modern Language Review*, 47, 4, pp. 601-605.
- De Fina A. (2012), “Family Interaction and Engagement with the Heritage Language: A Case Study”, in *Multilingua*, 31, pp. 349-379.
- De Mauro T. (1963), *Storia linguistica dell’Italia unita*, Laterza, Bari-Roma.
- Desideri P. (2008), “Pubblicità paremiologica e italiano L2: lingua e cultura in contesti didattici”, in Mollica A., Dolci R., Pichiassi M. (a cura di), *Linguistica e glottodidattica*, Guerra, Perugia, pp. 173-199.
- Di Salvo M. (2023), “Parallelismi e discontinuità in due contesti anglofoni”, in *Italiano LinguaDue*, 15, 1, pp. 82-99:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/20377>.
- Dolci R. (2023), “Per un’analisi della vitalità della lingua italiana nel mondo”, in *Italiano LinguaDue*, 15, 1, pp. 20-46:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/20373>.
- Dörnyei Z. (2005), *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Draper J. B., Hicks H. (2000), “Where we’ve been; What we’ve learned”, in Webb R. B., Miller E. R. (eds.), *Teaching heritage language learners: Voices from the classroom*, American Council on the Teaching of Foreign Languages, Yonkers, NY, pp. 15-37.
- Garret P. (2010), *Attitudes to Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Giles H., Saint-Jacques B. (1979), *Language and ethnic relations*, Pergamon, Oxford.
- Goria E., Di Salvo, M. (eds.)(2023), *Sociolinguistic perspectives on Italian Heritage languages communities*, Special Issues of *Italian Journal of Linguistics*, 35, 1.

- Haller H. W. (1993), *Una lingua perduta e ritrovata. L'italiano degli Italo-Americani*, La Nuova Italia, Firenze.
- Haller H. W. (2002), "Italian in New York", in García O., Fishman J. A. (eds.), *The Multilingual Apple: Languages in New York City*, Walter de Gruyter, Berlin, pp. 119-142.
- Held G (2007), "Spazi, segni e sogni: l'annuncio di destinazione, testo multimodale nella comunicazione turistica", in Santulli F. (a cura di), *Pragmatica della comunicazione turistica*, Editori Riuniti, Roma, pp. 221-285.
- Held G. (2020), "Staging place identity through language markers. Observations on tourist advertising", in Mikolic V. (ed.), *Language and Culture in the Intercultural World*, Cambridge Scholars, Newcastle upon Tyne, pp. 2-19.
- Jezek E. (2005), *Il lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*, il Mulino, Bologna.
- Kress G. (2010), *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*, Routledge, London,
- Kupisch T. (2014), "Adjective placement in simultaneous bilinguals (German-Italian) and the concept of cross-linguistic overcorrection", in *Bilingualism: Language and Cognition*, 17, 1, pp. 222-233.
- Labov W. (1966), *The Social Stratification of English in New York City*, Center for Applied Linguistics, Washington.
- Lewis M. (1993), *The Lexical Approach*, Language Teaching Publications, Hove.
- Lo Duca M. G. (1997), *Esperimenti grammaticali*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lombardi Vallauri E. (2019), *La lingua disonesta. Contenuti impliciti e strategie di persuasione*, il Mulino, Bologna.
- Martari Y. (2019), *Insegnare italiano L2 con i mass media*, Carocci, Roma.
- Marzo S. (2015), "Rethinking italiano popolare for Heritage Italian", in *Quaderni d'italianistica*, 36, 2, pp. 201-227.
- Masgoret A. M., Gardner R. C. (2003), "Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates", in *Language Learning*, 53, 1, pp. 123-163.
- Messner M. (2023), "'Domani a quest'ora potresti essere qui': multimodal practices for representing temporality in destination advertising", in *Visual Communication*, 0, pp. 1-26.
- Mollica A. (1979), "A Tiger in Your Tank: Advertisements in the Language Classroom", in *The Canadian Modern Language Review*, 35, pp. 691-743.
- Nagy N. (2015), "Linguistic attitudes and contact effects in Toronto's heritage languages: A variationist sociolinguistic investigation", in *International Journal of Bilingualism*, 22, 4, pp. 429-446
- Nagy N., Celata C. (2022), "Un corpus per lo studio della variazione sociolinguistica dell'italiano in contesto migratorio", in Cresti E., Moneglia M. (a cura di), *Corpora e studi linguistici*, Atti del LIV Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Online, 8-10 settembre 2021), Officina Ventuno, Milano, pp. 223-237.
- Packard V. (1957), *Hidden Persuaders*, D. McKay Co, New York.
- Paris S. G., Turner, J. C. (1994), "Situated motivation", in Pintrich P. R., Brown D. R., Weinstein C. E. (eds.), *Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, pp. 213-237.
- Pavan E. (2011), "Saper osservare la pubblicità come documento interculturale", in *Revista de Italianistica*, 31-32, pp. 123-148.
- Pavan E. (2013), "La cultura attraverso la pubblicità", in *Italica* 90, pp. 117-130.

- Pavan E. (2020), *Dalla didattica della cultura all'educazione linguistica interculturale*, Libreria Universitaria, Padova.
- Polinsky M. (2018), *Heritage languages and their speakers*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Pugliese E. (2018), *Quelli che se ne vanno. La nuova emigrazione italiana*, il Mulino, Bologna.
- Ricci Garotti F. (2021), *La lingua scortese della pubblicità e della propaganda*, FrancoAngeli, Milano.
- Romano F. B. (2021), "L1 versus Dominant Language Transfer Effects in L2 and Heritage Speakers of Italian: A Structural Priming Study", in *Applied Linguistics*, 42, 5, pp. 945-969.
- Romano F.B. (ed.)(2023), *Studies in Italian as a Heritage Language*, De Gruyter Mouton, Berlin.
- Rosi F. (2021), "L'educazione linguistica attraverso la pubblicità: vantaggi e metodi", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 53, 3, pp. 313-335.
- Rosi F. (2022a), "Pubblicità e promozione del territorio nell'insegnamento dell'italiano L2/LS: il caso del Trentino", in *Lingua e Nuova Didattica* 2, pp. 37-49.
- Rosi F. (2022b), "Motivazione e sviluppo delle competenze lessicali nella scrittura di slogan pubblicitari in italiano L2/LS", in *Italiano a stranieri*, 31, pp. 3-9.
- Rosi F. (in stampa), "Advertisements as effective input for teaching Tense and Aspect", in Gudmunson A, Bardel C., Vallerossa F., Bergström A. (eds.), *Tense and Aspect in Multilingual Romance Language Education*, De Gruyter Mouton, Berlin.
- Rossi F. (2009), "Emozioni e retorica in vendita: il linguaggio pubblicitario", in *XXI Secolo. Comunicare e rappresentare*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, pp. 407-416.
- Santello M. (2015), "Advertising to Italian English Bilinguals in Australia: Attitudes and Response to Language Selection", in *Applied Linguistics*, 36, pp. 95-120.
- Santipolo M. (1994), "Pubblicità come ponte: una proposta per l'educazione linguistica nella scuola media", in *Scuola e Lingue Moderne*, 9, pp. 271-276.
- Santoro E. (2004), "L'insegnamento dell'italiano a San Paolo: lingua straniera o seconda lingua?", in *Revista de Italianística*, 9, pp. 129-137.
- Scaglione S. (2000), *Attrition: mutamenti sociolinguistici nel lucchese di San Francisco*, FrancoAngeli, Milano.
- Scicolone A. (2018), "'Carosello' in aula. Storia e cultura italiana in una lezione di lingua", in *Cuadernos de Filología Italiana*, 25, pp. 113-133.
- Sergio G. (2004), *Il linguaggio della pubblicità radiofonica*, Aracne, Roma.
- Sergio G. (2016), "La lingua della pubblicità", in Bonomi I., Morgana S. (a cura di), *La lingua italiana e i mass media*, Carocci, Roma, pp. 291-331.
- Sergio G. (2020), "Pubblicità maestra: il potenziale linguistico e culturale della pubblicità nell'insegnamento dell'italiano L2", in *Italiano LinguaDue*, 12, pp. 186-199:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14006>.
- Serratrice L., Sorace A., Filiaci F., Baldo M. (2012), "Pronominal objects in English–Italian and Spanish-Italian bilingual children", in *Applied Psycholinguistics*, 33, 4, pp. 725-751.
- Testa A. (2003), *La pubblicità*, il Mulino, Bologna.
- Trifonas P. P., Aravossitas T. (eds.)(2018), *Handbook of research and practice in heritage language education*, Springer International Publishing, Cham.
- Turchetta B. (2005), *Il mondo in italiano*, Laterza, Roma-Bari.
- Turchetta B. (2018), "Modelli linguistici interpretativi della migrazione italiana", in Turchetta B., Vedovelli M. (2018), *Lo spazio linguistico italiano globale: il caso dell'Ontario*, Pacini, Pisa, pp. 73-104.

- Turchetta B., Vedovelli M. (2018), *Lo spazio linguistico italiano globale: il caso dell'Ontario*, Pacini, Pisa.
- Turchetta B., Di Salvo M., Ferrini C. (2021), “Variazione linguistica e Made in Italy”, in *Rivista italiana di dialettologia*, 45, pp. 137-166.
- Valdés G. (2001), “Heritage language students: Profiles and possibilities”, in Peyton K. J., Ranard D. A., McGinnis S. (eds.), *Heritage Languages in America: preserving a National Resource*, Delta Systems Co. McHenry, IL, Washington, DC, pp. 37-80.
- Vedovelli M. (2011), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Carocci, Roma.
- Voghera M, Maturi P., Rosi F. (a cura di), 2020, *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Wiley T. G. (2001), “On defining Heritage Languages and Their Speakers”, in Peyton K. J., Ranard D. A., McGinnis S. (eds.), *Heritage Languages in America: preserving a National Resource*, Delta Systems Co. McHenry, IL, Washington, DC, pp. 29-36.
- Williams K. C., Williams C. C. (2011), “Five key ingredients for improving student motivation”, in *Research in Higher Education Journal*, 11, pp. 1-23.



ISSN 2037-3597