

# L'INTENSIFICAZIONE DELL'AGGETTIVO IN ITALIANO L2: UNO STUDIO SUGLI STUDENTI DELLE SCUOLE DELL'ALTO ADIGE

*Stefania Spina<sup>1</sup>, Aivars Glaznieks<sup>2</sup>, Andrea Abeš<sup>3</sup>*

## 1. INTRODUZIONE<sup>4</sup>

Il fenomeno dell'intensificazione ha ricevuto una notevole attenzione negli ultimi decenni (Rainer, 1983; Dressler, Merlini Barbaresi, 1994; Napoli, Ravetto, 2017), in particolare dopo lo studio di Bolinger (1972), che lo ha posto in relazione diretta con i fenomeni che esprimono una gradazione. Secondo Bolinger (1972: 17), infatti, un intensificatore è «any device that scales a quality, whether up or down or somewhere between the two». Intensificare è dunque porre su una scala una determinata qualità, definendone gradi diversi, che per Bolinger possono essere orientati verso l'alto o verso il basso. Studi successivi, come questo, adottano invece una visione più ristretta dell'intensificazione, considerando soltanto i gradi della scala rivolti verso l'alto.

Alcune caratteristiche generali dell'intensificazione che gli studi precedenti hanno messo in luce sono ad esempio il fatto che, nella sua funzione semantica e pragmatica di attribuire una gradazione a una qualità o a un'entità, l'intensificazione è un fenomeno attraverso cui si esprime una valutazione soggettiva (Grandi, 2017), e gli strumenti linguistici attraverso cui questa funzione interpersonale viene realizzata, gli intensificatori, sono «markers of subjectivity» (Athanasiadou, 2007: 554). Altre caratteristiche evidenziate dalla ricerca precedente (Napoli, Ravetto, 2017) indicano che l'intensificazione è un fenomeno complesso (si serve di strumenti diversi, che attraversano i diversi livelli di analisi), pervasivo (è usata in modo generalizzato nella comunicazione quotidiana), e fortemente dipendente dal contesto (una forma intensificata assume facilmente diverse sfumature pragmatiche a seconda del contesto in cui viene usata). All'interno di questa complessità, alcuni studi (Grandi, 2017) hanno cercato di individuare un «intensification cline» nei modi in cui strategie intensificative differenti assumono diverse proprietà semantiche e pragmatiche.

Tutti questi aspetti rendono l'intensificazione un fenomeno di grande interesse, che si pone all'interfaccia tra grammatica e discorso. Un interesse analogo è attribuito all'intensificazione nell'ambito degli studi sull'acquisizione delle L2: l'aumento del “volume” di un enunciato presuppone specifiche abilità linguistiche (l'uso di determinate strutture sintattiche, morfologiche o lessicali) e pragmatiche (la capacità di esprimere la propria soggettività attraverso una valutazione), che un parlante L2 deve apprendere nel corso del suo processo di acquisizione. Attraverso l'uso dell'intensificazione, gli apprendenti esprimono la loro posizione soggettiva rispetto a qualità che attribuiscono a

<sup>1</sup> Università per Stranieri di Perugia.

<sup>2</sup> Eurac Research Bolzano.

<sup>3</sup> Eurac Research Bolzano e Libera Università di Bolzano.

<sup>4</sup> Lo studio deriva dal progetto di ricerca *Intensification in Written L2 Italian in South Tyrol*, finanziato dalla Provincia Autonoma di Bolzano (Bando mobilità 2023), e svolto all'Istituto di Linguistica Applicata di Eurac Research, Bolzano, dal 1 febbraio al 31 luglio 2023.

persone o oggetti, e di conseguenza svolgono «a foreign language learner's task» (Lorenz, 1999: 26).

Nell'ambito dei tipi diversi di intensificazione usati in italiano (per una descrizione generale, cfr. Grandi, 2017), questo studio si ripropone di analizzare specificamente l'intensificazione dell'aggettivo, che, in quanto categoria grammaticale inerentemente scalare e graduabile, è probabilmente quella più naturalmente disposta ad essere intensificata. Considerata l'intensificazione di un aggettivo come la gradazione orientata verso la parte superiore della scala della qualità indicata da quell'aggettivo (Lorenz, 1999), questo studio analizza il suo uso nelle produzioni scritte di studenti di scuole secondarie superiori dell'Alto Adige, confrontandolo con quello di studenti italiani L1 dello stesso ordine di scuole. Le variabili considerate come fattori che potenzialmente influenzano la produzione di aggettivi intensificati e la scelta di diversi tipi di intensificazione sono: la L1 degli apprendenti, il loro ambiente linguistico di appartenenza, legato alla natura multilingue di quell'area geografica, il loro livello di competenza, misurato sulla base del QCER, e il genere testuale in cui il fenomeno occorre. L'articolo è strutturato nel modo seguente: il prossimo paragrafo (1.1) sintetizza i principali studi sull'intensificazione dell'aggettivo nell'acquisizione delle L2; il par. 2 descrive brevemente le caratteristiche linguistiche dell'area multilingue dell'Alto Adige; il par. 3 sintetizza i mezzi linguistici usati dall'italiano per intensificare gli aggettivi; i par. 4 e 4.1 presentano obiettivi, dati e metodo dello studio; il par. 5 sintetizza i principali risultati dell'analisi, che nel par. 6 vengono discussi e interpretati. Infine, il par. 7 presenta alcune conclusioni.

### 1.1. *L'intensificazione dell'aggettivo nell'acquisizione delle L2*

Nel campo dell'acquisizione delle L2 l'intensificazione è stata studiata prevalentemente con riferimento all'inglese come lingua target (Granger, 1998; Lorenz, 1999, solo per fare due esempi). Gli studi acquisizionali sull'intensificazione dell'aggettivo hanno spesso analizzato le produzioni di apprendenti in età scolare, a partire dallo studio di maggior respiro (Lorenz, 1999) fino a lavori più recenti come Pérez-Paredes, Díez-Bedmar (2012), Czerwionka, Olson (2020), Van Goethem, Hendrikx (2021) e Hasselgård (2022). Uno dei risultati comuni a questi lavori è che gli apprendenti, se confrontati con i parlanti nativi, tendono a sovrautilizzare gli intensificatori più generici, considerati prototipici, come l'inglese *very*. Pérez-Paredes, Díez-Bedmar (2012) evidenzia come apprendenti spagnoli di inglese tra gli undici e i sedici anni necessitino di molto tempo prima di iniziare ad utilizzare intensificatori diversi rispetto a *very*. Recski (2004) descrive una più generale preferenza in giovani apprendenti per l'intensificazione per mezzo di avverbi di grado (*boosters*). Gli avverbi di grado (in italiano ad es. *parecchio, fortemente, notevolmente*, ecc.) mostrano una maggiore libertà collocazionale rispetto agli avverbi di completezza (*maximisers*; in italiano *totalmente, completamente, del tutto*, ecc.), combinandosi liberamente con un insieme molto vasto di aggettivi. Di conseguenza, le combinazioni avverbio di grado + aggettivo intensificato hanno un grado di coesione e una forza di associazione tra i due componenti piuttosto ridotti (Granger, 1998), e raramente formano unità lessicali di tipo fraseologico. Schweinberger (2020) dimostra che le differenze nell'uso dell'intensificazione dell'aggettivo tra apprendenti e parlanti nativi di inglese sono spesso legate a specificità nell'uso degli aggettivi, che producono scelte differenti nella selezione dei tipi di intensificazione. Sempre per quanto riguarda il confronto con gli usi dei parlanti nativi, Czerwionka, Olson (2020) per lo spagnolo L2 e Van Goethem, Hendrikx (2021) per il nederlandese L2 dimostrano come le differenze con gli apprendenti siano soprattutto relative alla differenziazione delle forme di intensificazione prodotte: gli

apprendenti tendono di più a ripetere le stesse poche forme, mentre i parlanti nativi producono testi con una maggiore diversità di intensificatori.

Il primo studio sull'intensificazione dell'aggettivo in italiano L2 è Spina *et al.* (in revisione), che ne analizza l'uso in apprendenti di scuole secondarie superiori dell'area multilingue dell'Alto Adige, prendendo in considerazione in particolare il confronto tra le forme di intensificazione di tipo sintattico, come quelle avverbio + aggettivo (*proprio bello, parecchio caro, terribilmente pesante*) con quelle di tipo morfologico, formate con l'aggiunta all'aggettivo di prefissi (*strabello*) o suffissi, come nel caso molto comune del superlativo in *-issimo*. Lo studio dimostra che, di fronte a una preferenza generalizzata degli apprendenti di L1 tedesca o ladina per l'intensificazione di tipo sintattico, l'uso della forma morfologica del superlativo in *-issimo* è comunque presente nelle produzioni degli apprendenti.

## 2. LA REALTÀ MULTILINGUE DELL'ALTO ADIGE

La Provincia autonoma di Bolzano - Alto Adige riconosce ufficialmente due lingue: l'italiano, lingua nazionale, e il tedesco, che in Italia è una lingua minoritaria. A queste si aggiunge il ladino, altra lingua minoritaria che ha uno status di lingua ufficiale nelle due valli dolomitiche dove è parlato, la Val Badia e la Val Gardena. Secondo i dati dell'ultimo censimento del 2011 (Astat, 2012), il gruppo linguistico tedesco costituisce circa il 70% della popolazione dell'Alto Adige, che abita prevalentemente le aree rurali della provincia. Il gruppo linguistico italiano costituisce invece circa il 25% degli abitanti, e vive per lo più nelle aree urbane. Il restante 5% è formato dal gruppo linguistico ladino. A ciò si aggiunge la popolazione che si è stabilita in Alto Adige fin dall'inizio degli anni '90 in seguito a fenomeni migratori da paesi europei ed extraeuropei, che contribuisce a formare il quadro multilingue di questa provincia (Vettori *et al.*, 2021).

L'organizzazione del sistema scolastico dell'Alto Adige è rilevante per questo studio, che ha come target studenti delle scuole secondarie di secondo grado della provincia. In Alto Adige esistono tre sistemi scolastici paralleli, corrispondenti ai tre gruppi linguistici presenti sul territorio. I sistemi italiano e tedesco hanno rispettivamente l'italiano e il tedesco come lingue principali di istruzione; nel primo caso, il tedesco è la L2 obbligatoria dal primo anno della scuola primaria in poi, nel secondo caso l'italiano è la L2 obbligatoria dallo stesso anno. Nel sistema ladino, invece, l'italiano e il tedesco sono entrambe usate in modo bilanciato come lingue di istruzione. L'italiano è dunque studiato obbligatoriamente come L2 nel corso dei 13 anni dei tre cicli scolastici nelle scuole tedesche, con il tedesco come lingua principale di istruzione.

## 3. L'INTENSIFICAZIONE DELL'AGGETTIVO IN ITALIANO

Gli studi sull'intensificazione dell'aggettivo in italiano sono in genere parte di studi generali sul fenomeno dell'intensificazione, che da alcuni decenni, a partire dal lavoro di Rainer (1983), si sono focalizzati su questo tema. Tra i lavori di più ampio respiro, oltre al già citato Dressler, Merlini Barbaresi (1994), De Cesare (2002) è dedicato a specifici tipi di intensificazione, quella attraverso gli avverbi di focalizzazione *proprio, davvero e veramente*. Napoli, Ravetto (2017) include diversi studi dedicati specificamente all'italiano, tra i quali Fiorentini, Sansò (2017) analizza l'intensificazione in un'area geografica simile a quella esaminata in questo articolo. Altri studi sono dedicati a tipi specifici di intensificazione dell'aggettivo: quella attraverso il suffisso *-issimo* (Gaeta, 2003; Napoli, 2013), il prefisso *-stra* (Napoli, 2012) e altri prefissi intensificativi (Calpestrati, 2017), la duplicazione

dell'aggettivo (Bonacchi, 2017), le costruzioni convenzionali aggettivo + aggettivo (Berlanda, 2013), gli intensificatori iperbolici Benigni (2017), gli avverbi di completezza come *del tutto* o *assolutamente* (De Cesare, 2003).

Questi studi mostrano in primo luogo che l'italiano ha a disposizione per intensificare gli aggettivi una serie di risorse che, a un livello astratto di analisi, rientrano in due macrocategorie:

- risorse morfologiche: l'aggettivo è intensificato attraverso la modifica dell'aggettivo stesso, cioè attraverso mezzi morfologici di prefissazione e suffissazione (*bellissimo, strapieno, ultrarapido*);
- risorse sintattiche: l'aggettivo è intensificato per mezzo dell'aggiunta di altre parole, appartenenti a diverse categorie grammaticali, poste soprattutto prima dell'aggettivo (*molto bello, del tutto nuova, davvero veloci*), e a volte anche dopo l'aggettivo (*stanco morto, bello da morire*), cioè attraverso mezzi sintattici.

La Tabella 1 sintetizza i diversi tipi di intensificazione dell'aggettivo in italiano e per ognuno propone degli esempi. Le tipologie 1-7 sono quelle sintattiche; 8-9 sono quelle morfologiche.

Tabella 1. *Tipi e forme di intensificazione dell'aggettivo in italiano*

N.	Tipologie e forme	Esempi
1	<b>Avverbi di grado (boosters)</b> <i>molto, notevolmente, profondamente, fortemente, terribilmente, parecchio</i>	<i>Il film era terribilmente noioso</i> <i>I viaggi sono diventati parecchio cari</i>
2	<b>Avverbi di completezza (maximisers)</b> <i>totalmente, assolutamente, completamente, interamente, pienamente, del tutto</i>	<i>Discutere è del tutto inutile</i> <i>Ne sono completamente sicura</i>
3	<b>Avverbi di focalizzazione (focus adverbs)</b> <i>davvero, veramente, proprio, realmente, particolarmente</i>	<i>La macchina è davvero veloce</i> <i>Il film era proprio bello</i>
4	<b>Costruzioni convenzionali adj+adj</b> <i>innamorato pazzo, ubriaco fradicio, stanco morto, buio pesto, pieno zeppo, ricco sfondato</i>	<i>Dopo l'esame ero stanco morto</i> <i>Il cinema ieri sera era pieno zeppo</i>
5	<b>Paragoni prototipici</b> <i>buono come il pane, felice come un bambino, dolce come il miele, veloce come il vento</i>	<i>Il prof è buono come il pane</i> <i>Dopo l'esame era felice come un bambino</i>
6	<b>Duplicazione dell'aggettivo</b> <i>nuovo nuovo, corto corto</i>	<i>Quella macchina è nuova nuova</i> <i>Aveva una gonna corta corta</i>
7	<b>Costruzioni iperboliche da + nome o inf.</b> <i>da morire, da impazzire, da piangere, da pazzi, da paura</i>	<i>Roma è bella da pazzi</i> <i>Roma è cara da morire</i>
8	<b>Superlativo con suffisso -issimo</b>	<i>È un film lunghissimo</i>
9	<b>Prefissi intensificativi</b> <i>stra-, ultra-, mega-, arci-, iper-, super-, extra-</i>	<i>La macchina è superveloce</i> <i>Il cinema è strapieno</i>

La costruzione sintattica avverbio + aggettivo è la più utilizzata, in particolare con l'avverbio polifunzionale *molto*, ed è considerata la forma prototipica di intensificazione dell'aggettivo (Van Goethem, Hendriks, 2021), analogamente ad altre lingue (cfr. l'inglese *very*, il francese *très*, il tedesco *sehr* o il nederlandese *heel*), anche alla luce del fatto che «almost every language has a word meaning roughly *very* which, preposed or postposed, combines with the adjective» (Cuzzolin, Lehmann, 2004: 1215). All'interno di questa costruzione, l'italiano presenta la tradizionale tripartizione degli avverbi intensificativi (Quirk *et al.*, 1985; Serianni, 1989) in: (1) avverbi di grado o di quantità (*boosters*), che indicano un grado elevato che tuttavia non raggiunge il punto estremo della scala (*molto*, *notevolmente*, ecc.); (2) avverbi di completezza, che occupano l'estremo più alto della scala (*totalmente*, *completamente*); (3) avverbi di focalizzazione, che sottolineano la specificità e il valore di verità di una qualità, e la mettono in evidenza (*proprio*, *davvero*, ecc.).

Le costruzioni convenzionali (4) sono formate da un aggettivo (es. *morto*) che modifica l'intensità di un altro che lo precede (*stanco*). Si tratta di costruzioni di registro a volte informale (es. *morto stecchito*), che hanno carattere di convenzionalità, nel senso che la co-occorrenza dei due aggettivi, sulla base di *pattern* semantici regolari, porta a un processo di lessicalizzazione avanzato.

Nei paragoni prototipici (5) l'aggettivo intensificato viene messo a confronto con un sostantivo che possiede quella qualità in modo appunto prototipico (*bianco come la neve*). La duplicazione, che è considerato un universale linguistico, nonché un meccanismo importante nei processi di acquisizione, nel caso dell'aggettivo (6) acquisisce una sfumatura semantica tendente all'intensificazione, insieme ad un valore pragmatico di espressione della posizione soggettiva del parlante riguardo a quella qualità. Questi slittamenti semantico-pragmatici rendono questo tipo di intensificazione piuttosto difficile per gli apprendenti (Bonacchi, 2017).

Le costruzioni iperboliche (7) sono tendenzialmente di registro informale, e vengono spesso introdotte dalla preposizione *da* con valore consecutivo, seguita da un nome o da un infinito. Anche in questo caso, il nome e il verbo all'infinito assumono un valore prototipico (*bello da morire* = 'così bello da provocare la morte').

Passando ai tipi morfologici di intensificazione dell'aggettivo, il suffisso *-issimo* (8) esprime il superlativo assoluto, intensificando verso un grado elevato della scala la qualità espressa dall'aggettivo, senza paragonarla ad altre entità o qualità. *-issimo* è molto comune in italiano, e negli ultimi anni ha esteso la sua applicazione anche a basi nominali (*partitissima*; Grandi, 2017) e addirittura verbali (*adorissimo*; Spina *et al.*, in stampa). Quanto ai prefissi (9), rientrano più in generale nella categoria dei prefissi valutativi, in forte espansione nell'uso recente, soprattutto parlato.

Infine, un'altra caratteristica dell'intensificazione dell'aggettivo in italiano è che almeno alcuni dei tipi elencati nella tabella 1 non sono solo in competizione tra loro, avendo sull'aggettivo a cui si applicano effetti intensificativi simili (es. *molto bello*, *bellissimo*, *proprio bello*, *strabello*), ma possono anche essere usati in modo concatenato, riferendosi nello stesso contesto allo stesso aggettivo. Gli aggettivi intensificati, quindi, possono in alcuni casi essere a loro volta intensificati, dando luogo a un'intensificazione multipla (es. *proprio bellissimo*). Grandi (2017) individua alcuni tipi di intensificazione nei quali questo fenomeno si verifica più facilmente: l'avverbio di focalizzazione *davvero*, ad esempio, si concatena con diversi altri tipi di intensificazione (*davvero bellissimo*, *davvero strabello*, in cui dunque l'intensità dell'intensificazione è maggiore rispetto a *bellissimo* e *strabello*). Inoltre, due costruzioni morfologiche, dunque sintetiche, sembrano cumularsi in intensificazioni multiple più facilmente (*maledetto* → *stramaledetto* → *stramaledettissimo*; cfr. Grandi, 2017: 65).

#### 4. DESCRIZIONE E OBIETTIVI DELLO STUDIO

Questo studio analizza l'uso dell'intensificazione degli aggettivi nell'italiano L2 scritto di studenti delle scuole secondarie di secondo grado dell'Alto Adige. Gli adolescenti coinvolti nello studio hanno diverse L1: il tedesco, il tedesco e l'italiano nel caso di parlanti bilingui, o il ladino. Trattandosi di un'area multilingue, oltre alla L1 degli apprendenti è considerato in modo più ampio il loro ambiente linguistico di appartenenza, che tiene conto dell'area linguistica interna alla provincia di Bolzano in cui la scuola frequentata si trova, ma anche del contesto linguistico familiare, e quindi delle rispettive L1 dei genitori.

Le ipotesi che si intendono verificare derivano da due approcci distinti: da un lato si analizzano gli usi dell'intensificazione dei soli apprendenti, mettendo a confronto le diverse L1, gli ambienti linguistici di appartenenza, il livello di competenza in italiano L2 e il genere del testo che gli apprendenti hanno prodotto. In questo caso, ciò che si ipotizza è che ciascuno di questi elementi abbia un effetto sia sulla scelta degli specifici mezzi di intensificazione, sia sul modo in cui vengono utilizzati. Il secondo approccio prevede invece un confronto tra gli usi degli apprendenti e quelli di un gruppo di controllo di parlanti italiani nativi, della stessa fascia di età. In questo caso, sulla base di studi precedenti (Czerwionka, Olson, 2020; Hasselgård, 2022; Van Goethem, Hendriks, 2021) si ipotizza che ci siano delle differenze significative, in particolare nel grado di diversificazione dei tipi di intensificazione e degli aggettivi intensificati.

Le domande di ricerca che corrispondono a queste ipotesi e a cui questo studio si propone di rispondere sono le seguenti:

1. Tra i vari mezzi che l'italiano ha a disposizione per esprimere l'intensificazione di un aggettivo, quali sono quelli che gli apprendenti di italiano L2 delle scuole superiori dell'Alto Adige usano di preferenza nelle loro produzioni scritte?

L'ipotesi è che la forma prototipica avverbio di grado + aggettivo sia quella a cui gli apprendenti si affidano con maggiore frequenza (Lorenz, 1999; Pérez-Paredes, Díez-Bedmar, 2012).

2. La L1 degli apprendenti, il loro ambiente linguistico, il loro livello di competenza e il genere dei testi che hanno prodotto influenzano l'uso dell'intensificazione dell'aggettivo degli apprendenti di italiano L2 delle scuole superiori dell'Alto Adige nelle loro produzioni scritte?

In questo caso, l'ipotesi di partenza è che tutte le variabili considerate abbiano effetto sull'uso dell'intensificazione. In particolare, si ipotizza che con il crescere del livello di competenza aumenti anche il ricorso degli apprendenti a tipi di intensificazione diversi dal prototipico avverbio di grado + aggettivo, dove l'avverbio è molto spesso *molto* (Edmonds, Gudmestad, 2014). Inoltre, ci si aspetta che gli apprendenti di L1 tedesca abbiano minore familiarità e quindi siano i meno propensi a usare la forma sintetica di intensificazione del superlativo in *-issimo*, in quanto una forma analoga non esiste in tedesco.

3. Gli apprendenti di italiano L2 delle scuole superiori dell'Alto Adige usano diversamente gli aggettivi intensificati rispetto ai loro coetanei di L1 italiana?

L'ipotesi è che, sulla base di studi precedenti, gli adolescenti italiani mostrino una maggiore diversificazione, sia dei tipi di intensificazione (Van Goethem, Hendriks, 2021) che degli aggettivi intensificati (Hasselgård, 2022; Schweinberger, 2020).

##### 4.1. *Dati e metodo*

Per verificare queste ipotesi, i dati degli apprendenti sono stati estratti dal corpus *Kolipsi-1*, uno dei componenti della *Kolipsi Corpus Family* (Glaznieks *et al.*, 2023). *Kolipsi-1* è

un *learner corpus* scritto di apprendenti di italiano e tedesco L2 provenienti dall'Alto Adige. I testi che compongono il corpus sono stati raccolti attraverso due task standardizzati, mirati ad analizzare la produzione scritta in L2. Il primo task, di genere narrativo, consiste nello scrivere una mail a un amico raccontando un evento avvenuto in un supermarket; il secondo task, di genere argomentativo, consiste nello scrivere una lettera a un amico discutendo i progetti per le vacanze. Tutti i testi prodotti dagli apprendenti sono stati valutati sulla base dei parametri del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (QCER). La sezione italiana del corpus *Kolipsi-1* comprende testi prodotti in scuole con il tedesco come lingua di istruzione, e l'italiano L2 come materia di insegnamento. Gli apprendenti di italiano L2 che hanno partecipato alla costituzione del corpus, ciascuno producendo due testi (narrativo e argomentativo) sono 1.003. La sezione italiana del corpus è formata da circa 387.000 *token*, e fornisce una grande varietà di metadati, come l'età, il sesso e l'anno di studio degli apprendenti, la loro L1, la L1 dei genitori, il tipo e l'ubicazione della scuola frequentata, e il loro status socioeconomico.

Per poter mettere a confronto le produzioni scritte degli apprendenti dell'Alto Adige con quelle di adolescenti italiani nativi è stato usato il *Perugia corpus* (Spina, 2014), e in particolare la sezione che comprende le composizioni scritte di studenti delle scuole di tutte le regioni italiane. Sono state selezionate composizioni di studenti delle scuole di secondo grado su temi di tipo preferibilmente narrativo e argomentativo, per ragioni di omogeneità con i dati degli apprendenti. La Tabella 2 sintetizza la composizione dei due corpora utilizzati.

Tabella 2. *Composizione dei due corpora di apprendenti e di parlanti nativi*

	Kolipsi-1: italiano L2	Perugia corpus: italiano L1
n. testi	1990	1189
n. <i>token</i>	387.000	375.000

I due corpora sono stati interrogati dai rispettivi siti web<sup>5</sup>. Su ciascuno sono state svolte in sequenza ricerche diverse, in modo da coprire l'intera lista di tipi di intensificazione dell'aggettivo usati in italiano (cfr. tabella 1). Globalmente, le diverse interrogazioni hanno prodotto un risultato di 1.889 occorrenze di intensificazione dell'aggettivo ( $m = 603$ ;  $f = 1.286$ ) nel corpus di apprendenti (*Kolipsi-1*), e di 1.150 nel corpus di parlanti nativi (*Perugia corpus*). La Tabella 3 mostra la composizione dei dati estratti dai due corpora, suddivisi per le quattro L1 considerate, e il numero di occorrenze di aggettivi intensificati, e mostra tra l'altro che i testi degli studenti di L1 italiana in cui viene usata l'intensificazione hanno una lunghezza media maggiore di quelli degli apprendenti.

Tabella 3. *Sintesi dei dati estratti dai due corpora sulla base delle quattro L1 presenti*

L1	n. partecipanti	occorrenze	lunghezza media dei testi in <i>token</i>
Tedesco	656	1.662	209
Tedesco-italiano	82	188	219
Ladino	19	39	201
Italiano (controllo)	627	1.150	297

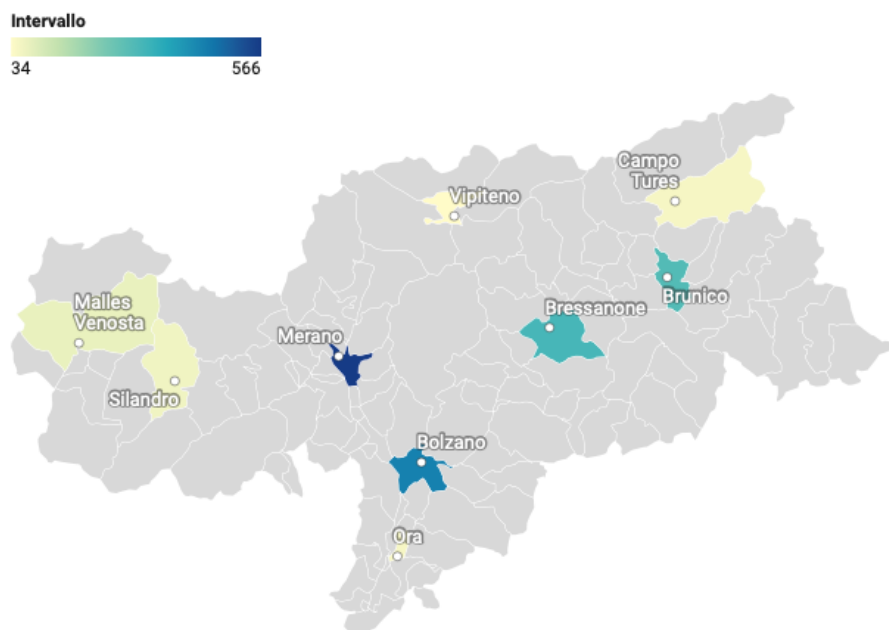
<sup>5</sup> I due siti che ospitano i corpora sono rispettivamente il sito *Porta* (<https://www.porta.eurac.edu>) e *Search-it. Italian native and learner corpora* (<https://lt.eurac.edu/cqpweb/>), entrambi ospitati da Eurac Research Bolzano. *Search-it* mette a disposizione corpora italiani creati da Stefania Spina.

Inoltre, una delle variabili usate nell'analisi, il livello QCER, ha subito un ulteriore trattamento nei dati estratti dal corpus *Kolipsi-1*. Dal momento che il campione era molto sbilanciato in particolare nei livelli A1 e C2, che contenevano pochissimi testi, si è deciso di fondere i livelli A1 e A2 in un univo livello A, e i livelli C1 e C2 in un unico livello C. Di conseguenza, le occorrenze di aggettivi intensificati prodotti dagli apprendenti sono ripartite in quattro livelli QCER nel modo seguente: A = 58; B1 = 806; B2 = 723; C = 217; livello QCER mancante = 85.

Il carattere multilingue dell'area geografica considerata, infine, impone di considerare in modo più accurato la nozione di L1, che può non essere sufficiente a caratterizzare un gruppo linguistico all'interno di un territorio in cui tante lingue diverse entrano in contatto (Lopopolo *et al.*, in revisione). Si è dunque cercato di precisare il retroterra linguistico degli apprendenti considerando la variabile della loro area linguistica, che nei metadati di *Kolipsi-1* può essere: a maggioranza tedesca, se l'apprendente proviene da un'area che i dati demografici considerano almeno al 70% tedescofona; a maggioranza italiana, nel caso sia predominante per almeno il 70% l'italiano; mista, se nessuna delle due lingue prevale. Questa variabile è stata integrata con altre due importanti variabili incluse nei metadati: le L1 del padre e della madre di ciascun apprendente. Da questa integrazione è stata creata una nuova variabile "ambiente linguistico", che può avere due valori: dominante, nel caso in cui i tre valori dell'area, della L1 del padre e di quella della madre coincidano; misto, nel caso in cui i tre valori siano diversi tra loro. Va anche sottolineato che un ambiente dominante è nella quasi totalità dei casi di dominanza tedesca, data la presenza rilevante di quella lingua nel territorio dell'Alto Adige. Metodologicamente, la variabile "ambiente linguistico" consente di analizzare i fenomeni di intensificazione in modo più accurato rispetto alla sola indicazione della L1 dell'apprendente, come vedremo nei prossimi paragrafi.

I dati sull'intensificazione degli aggettivi da parte degli apprendenti dell'Alto Adige possono inoltre essere arricchiti da altri metadati che accompagnano i testi del corpus *Kolipsi-1*. La Figura 1, ad esempio, mostra una mappa della provincia con la localizzazione delle scuole in cui sono stati raccolti i dati, limitatamente a quelle in cui le interrogazioni hanno fornito occorrenze di aggettivi intensificati, che sono anch'esse visualizzate nella mappa.

Figura 1. *Mappa delle scuole e numero di occorrenze di aggettivi intensificati*





Dato lo scopo esclusivamente descrittivo di questo studio, i dati ottenuti sono stati analizzati con l'obiettivo di fornire un quadro generale dei diversi usi del fenomeno dell'intensificazione e di sintetizzarne le caratteristiche salienti.

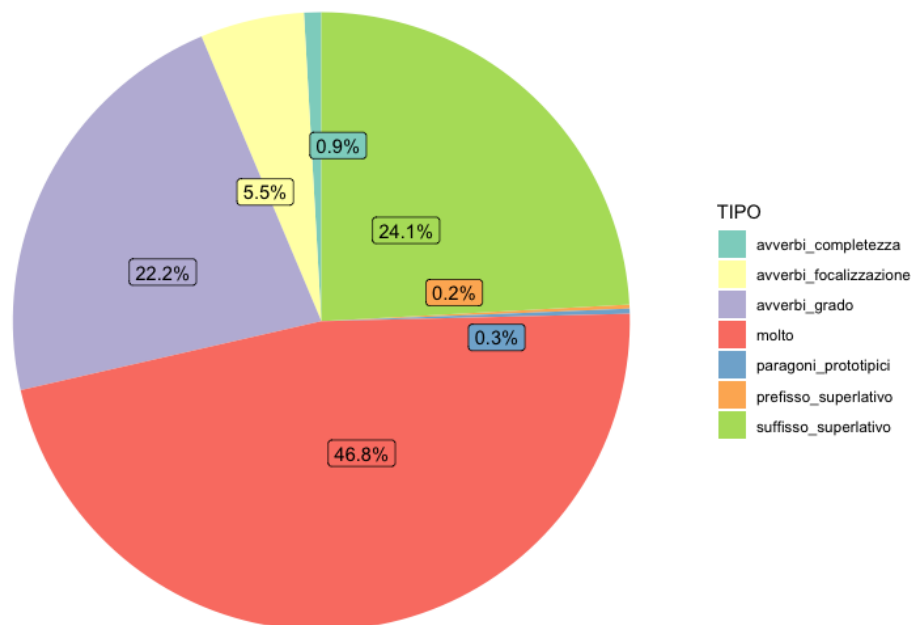
## 5. ANALISI E RISULTATI

### 5.1. Distribuzione dei tipi di intensificazione nei testi degli apprendenti

La prima domanda di ricerca si propone di analizzare il modo e la frequenza con cui gli apprendenti delle scuole dell'Alto Adige utilizzano il ventaglio di risorse che l'italiano mette loro a disposizione per esprimere l'intensificazione di una qualità indicata da un aggettivo. Le 1.889 occorrenze di intensificazione dell'aggettivo estratte dal corpus sono prodotte da 757 dei 1.003 apprendenti che hanno fornito i dati per *Kolipsi-1*. La prima indicazione fornita dai dati è dunque che il 25% degli apprendenti non ha mai intensificato gli aggettivi usati nei due testi narrativi e argomentativi.

Figura 2. Percentuali dei tipi di intensificazione dell'aggettivo in *Kolipsi-1*

Tipi di intensificazione dell'aggettivo in *Kolipsi-1*



Gli apprendenti di italiano L2 delle scuole dell'Alto Adige mostrano di usare produttivamente soltanto sei dei nove tipi di intensificazione descritti nella tabella 1, con la distribuzione mostrata nella figura 2. Per descrivere più in dettaglio l'uso dei diversi tipi di intensificazione, l'avverbio *molto*, data la sua elevata frequenza, è classificato separatamente dal resto degli avverbi di grado, e copre da solo quasi la metà di tutti i tipi di intensificazione (46,8%). Se a questo valore sommiamo la frequenza degli altri avverbi di grado (22,2%), otteniamo che per il 69% dei casi gli apprendenti nelle loro produzioni scritte usano avverbi di grado. Gli esempi 1-3 riportano gli usi degli avverbi di grado *molto* e *tanto*, e di *bello* con funzione avverbiale.

- (1) Ma anche le montagne sono *molto rilassante* e puoi prendere anche lì il sole come in spiaggia.  
(L1 = tedesco, scuola di Bolzano, livello QCER = B2, testo argomentativo)
- (2) Sarò contento, perché non è *tanto facile* a scegliere un luogo bello.  
(L1 = tedesco, scuola di Bressanone, livello QCER = B1, testo argomentativo)
- (3) La spiaggia è bellissima, spaziosa e il mare è *bello trasparente*.  
(L1 = ladino, scuola di Merano, livello QCER = C, testo argomentativo)

Il secondo tipo più usato dagli apprendenti dell'Alto Adige nelle loro produzioni scritte è il suffisso *-issimo*, che forma un superlativo sintetico. Il dato è rilevante, anche perché, come vedremo più avanti, è superiore al corrispondente dato degli studenti italiani L1, che usano il superlativo in *-issimo* solo per il 17,6% di tutti i casi di intensificazione. Sempre dal punto di vista quantitativo, un'altra particolarità di questo tipo di intensificazione è che gli apprendenti la usano con un numero ristretto di aggettivi diversi (33), che produce come risultato un indice di diversità<sup>6</sup> di 7,2, contro ad esempio l'indice di diversità degli aggettivi intensificati dall'avverbio *molto* che è pari a 14,9, quindi il doppio rispetto al caso precedente. Ciò che emerge è quindi che il suffisso *-issimo* è usato tendenzialmente con gli stessi, pochi aggettivi, il più frequente dei quali è *bello*: la forma *bellissimo* è usata dagli apprendenti 306 volte, il 67% di tutti gli usi del superlativo. (4) e (5) sono due esempi di intensificazione con il suffisso *-issimo* tratti dal corpus *Kolipsi-1*.

- (4) Ma c'era una fila *lunghissima* davanti e così una seconda cassa ha aperto.  
(L1 = tedesco, scuola di Merano, livello QCER = B2, testo narrativo)
- (5) Nella montagna è una clima piuttosto freddo. Però *bellissimo* contrario della nostra clima calda.  
(L1 = tedesco, scuola di Brunico, livello QCER = A, testo argomentativo).

Gli avverbi di focalizzazione coprono il 5.5% di tutti i tipi di intensificazione dell'aggettivo usati dagli apprendenti nelle loro produzioni scritte. Si tratta di quattro avverbi (*davvero*, *proprio*, *soprattutto* e *veramente*) che intensificano un numero consistente di aggettivi (49), con molti dei quali sono usati una sola volta. Dal punto di vista quantitativo, la caratteristica di questo tipo di intensificazione è appunto quella di avere un indice di diversità molto elevato rispetto agli aggettivi intensificati (47,6). L'esempio (6) mostra l'intensificazione di *incredibile*, che è il quarto aggettivo più intensificato da un avverbio di focalizzazione (6 volte, di cui 5 da *veramente* e una volta da *davvero*, riportata nell'esempio); i tre aggettivi che ricorrono con frequenza maggiore con avverbi di focalizzazione sono *bello* (24), *difficile* e *strano* (8 occorrenze ognuno).

- (6) Senti cosa è successo alcuni giorni fa a Maria, *davvero incredibile* in che guaio si è messa con le proprie mani.  
(L1 = tedesco/italiano, scuola di Silandro, livello QCER = C, testo narrativo).

<sup>6</sup> L'indice di diversità è anche noto come TTR (*Type Token Ratio*), ed è calcolato attraverso la formula: numero dei *types* (33) / numero dei *tokens* (457) \* 100. Il suo uso più comune è nel calcolo della diversità lessicale dei testi (Kyle, 2019).

Gli avverbi di completezza occupano una porzione molto ridotta tra i diversi tipi di intensificazione usati dagli apprendenti: sono in totale 17 (0,9%). Gli apprendenti usano tre forme diverse di avverbi di completezza: *completamente*, *totalmente* e la locuzione *del tutto*. Queste forme intensificano cinque diversi aggettivi, con un indice di diversificazione di 29,4. L'aggettivo più intensificato da avverbi di completezza è *diverso* (11 occorrenze), esemplificato in (7), e il secondo è il sinonimo *diverente* (3 occorrenze).

- (7) Poi vai a conoscere un paese straniero con una cultura *totalmente diversa* dalla nostra.  
(L1 = tedesco, scuola di Bolzano, livello QCER = B2, testo argomentativo)

Gli apprendenti altoatesini usano anche, seppure sporadicamente, costruzioni intensificative basate su paragoni prototipici, come nell'es. (8).

- (8) Avevamo sempre un bel tempo e la sabbia lì era *bianca come la neve*.  
(L1 = tedesco, scuola di Merano, livello QCER = B1, testo argomentativo).

Tutte le occorrenze di questo tipo di intensificazione si trovano nei testi argomentativi del corpus *Kolipsi-1*. Quattro delle cinque occorrenze sono paragoni che riguardano colori (*blu* o *azzurro come il cielo*), che gli apprendenti usano appunto per amplificare l'intensità del colore.

Infine, nel corpus sono presenti quattro occorrenze di intensificazione dell'aggettivo per mezzo di prefissi. I quattro casi sono identici, in quanto sono formati dal prefisso *-stra* aggiunto all'aggettivo *pieno*, come mostra l'es. (9).

- (9) Gli alberghi sono *strapieni* non riesci neanche a dormire di notte.  
(L1 = tedesco, scuola di Bolzano, livello QCER = B2, testo narrativo)

Gli apprendenti di italiano L2 della provincia dell'Alto Adige, dunque, nelle loro produzioni scritte utilizzano sei dei nove tipi di intensificazione dell'aggettivo. I tre tipi che non sono stati rinvenuti nel corpus *Kolipsi-1* sono le costruzioni convenzionali aggettivo più aggettivo, la duplicazione dell'aggettivo e le costruzioni iperboliche introdotte dalla preposizione *da* (rispettivamente i n. 4, 6 e 7 della tabella 1).

## 5.2. Variabili che influenzano l'uso dell'intensificazione dell'aggettivo da parte degli apprendenti

Dopo avere analizzato la distribuzione dei diversi tipi di intensificazione dell'aggettivo nelle produzioni scritte degli apprendenti, la seconda domanda di ricerca intende esaminare l'influenza di alcune variabili, comuni negli studi sull'acquisizione delle L2, sull'uso di aggettivi intensificati. Partendo dalla L1 degli apprendenti, il corpus prevede tre diverse possibilità: apprendenti di L1 tedesca, apprendenti bilingui tedesco-italiano, e apprendenti di L1 ladina (cfr. Tabella 3). Spina *et al.* (in revisione) ha dimostrato che per l'insieme dei sei tipi di intensificazione usati dagli apprendenti (cfr. par. 5.1) tra i tre gruppi individuati dalla L1 non ci sono differenze statisticamente significative. Tuttavia, a livello di singoli tipi di intensificazione alcuni casi si rivelano particolarmente interessanti. La Tabella 4 mostra che, nella competizione tra i due tipi di intensificazione più comuni – gli avverbi di grado e il suffisso *-issimo* – gli apprendenti di L1 tedesca sono quelli che propendono di più verso l'uso delle forme prototipiche degli avverbi di grado (70,22%),

tra i quali *molto* è la forma più utilizzata, e ricorrono meno spesso degli apprendenti con altre L1 al suffisso *-issimo* (23,23%).

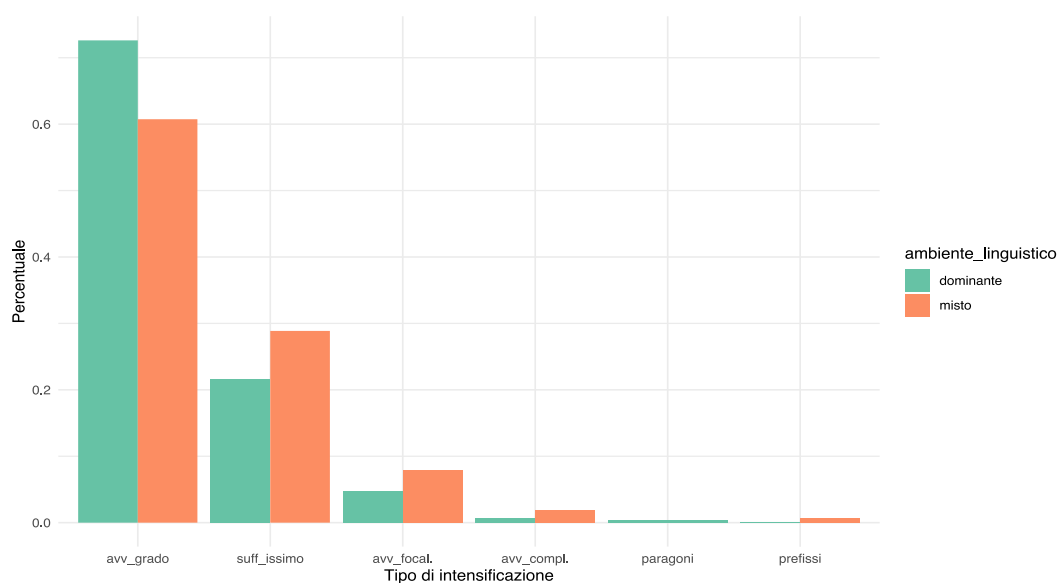
Tabella 4. *Percentuali dei tipi di intensificazione in base alla L1 degli apprendenti*

TIPO	L1 tedesco	L1 ladino	L1 tedesco-italiano
avverbi di grado	70,22	66,67	58,51
avverbi di completezza	0,72	0	2,66
avverbi di focalizzazione	5,23	7,69	6,91
paragoni prototipici	0,36	0	0
superlativo suffisso <i>-issimo</i>	23,23	25,64	31,91
prefissi	0,24	0	0

Lo stesso avviene con gli avverbi di focalizzazione, che gli apprendenti di L1 tedesca usano in misura minore rispetto agli apprendenti con le altre L1. È interessante notare, inoltre, che gli apprendenti di L1 tedesca sono gli unici dei tre gruppi a usare, anche se sporadicamente, i paragoni prototipici (cinque occorrenze di cinque apprendenti diversi) e il prefisso intensificativo *stra-* (quattro occorrenze di tre parlanti diversi), sempre abbinato all'aggettivo *pieno*. L'uso di avverbi di completezza è invece addirittura assente negli apprendenti ladini, ed è molto ridotto in particolare negli apprendenti tedeschi, nonostante si tratti di un tipo di intensificazione esistente in tedesco.

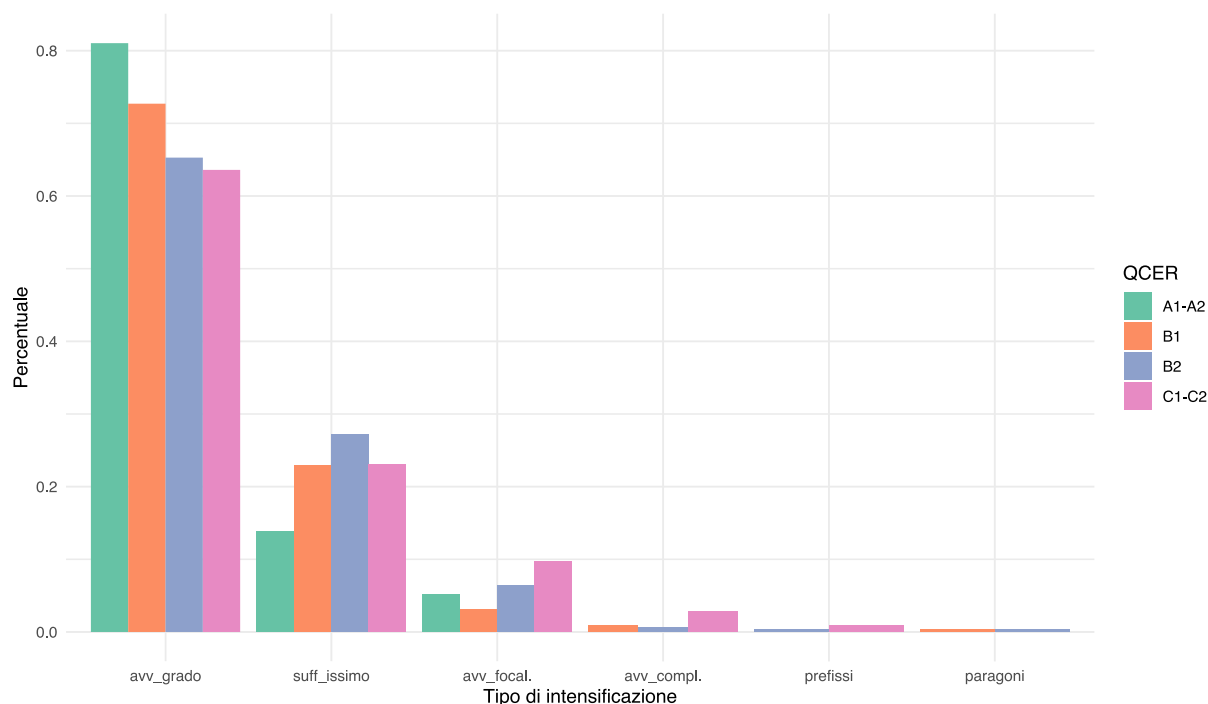
I dati del corpus Kolipsi-1, inoltre, consentono di utilizzare il parametro aggiuntivo dell'ambiente linguistico, cruciale in un'area multilingue come quella considerata. Le Figure 3a e 3b mostrano la distribuzione percentuale dei sei tipi di intensificazione nei due diversi ambienti linguistici presenti nei dati. Il grafico 3a indica in modo chiaro che il rapporto tra il tipo di intensificazione prototipico degli avverbi di grado e tutti gli altri tipi concorrenti di intensificazione è inverso nei due ambienti linguistici considerati: un ambiente linguistico dominante tende di più ad usare il tipo più comune di intensificazione, mentre un ambiente linguistico misto ricorre più spesso del dominante a tipi non prototipici, come il suffisso *-issimo* e gli avverbi di focalizzazione e di completezza.

Figura 3a. *Percentuali dei tipi di intensificazione dell'aggettivo in rapporto all'ambiente linguistico in Kolipsi-1*



Un altro parametro utilizzato per rispondere alla seconda domanda di ricerca è quello del livello di competenza, misurato attraverso la scala del QCER. Anche in questo caso, i dati mostrano una tendenza interessante: il ricorso al tipo più comune di intensificazione attraverso gli avverbi di grado decresce in modo sistematico all'aumentare della competenza degli apprendenti; inversamente, l'uso di tipi di intensificazione non prototipici aumenta con l'aumentare della competenza, fino al caso degli avverbi di completezza, che non sono mai usati da apprendenti di livello elementare (A).

Figura 3b. Percentuali dei tipi di intensificazione dell'aggettivo in rapporto al livello QCER in *Kolipsi-1*



Infine, ci sono differenze rilevanti anche in relazione ai due diversi generi testuali che gli apprendenti hanno prodotto. Il corpus *Kolipsi-1* prevede un attento bilanciamento tra testi narrativi e argomentativi, dal momento che ciascun apprendente ha prodotto un testo per ogni genere. Il numero di intensificazioni dell'aggettivo indica in modo chiaro che gli apprendenti si servono dell'intensificazione soprattutto nei testi argomentativi (1.464 occorrenze), e più di tre volte di meno in quelli narrativi (425). Parallelamente, gli apprendenti usano il tipo prototipico di intensificazione nei testi argomentativi per il 65% dei casi, contro l'82% dei testi narrativi, e in modo complementare ricorrono al suffisso *-issimo* nel 28% dei casi contro il 9% nei testi narrativi.

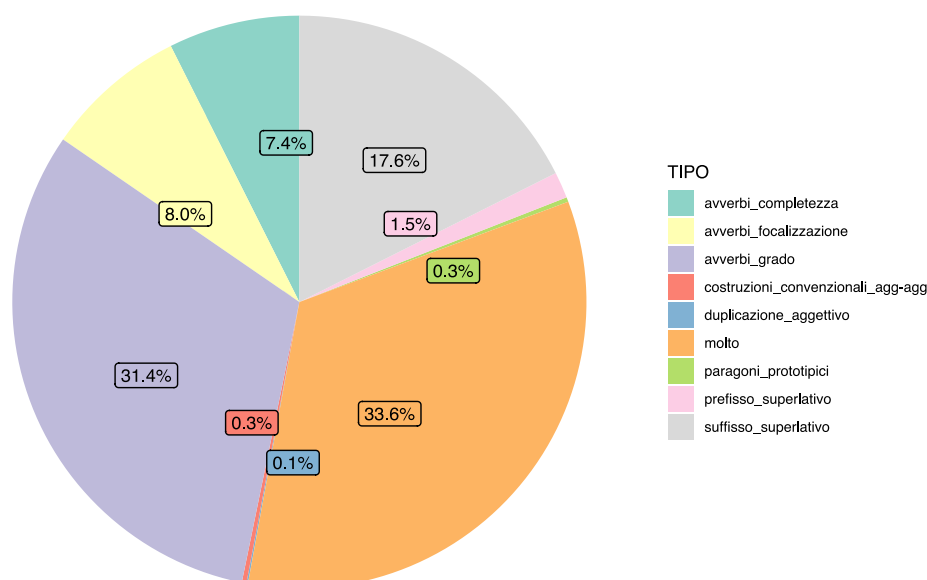
### 5.3. Confronto tra gli apprendenti dell'Alto Adige e gli studenti di L1 italiana

I 627 studenti di scuole di secondo grado (su 800) di L1 italiana che hanno prodotto i testi del campione di controllo hanno usato 1.150 occorrenze di aggettivi intensificati. Il 21,6% di loro non ha usato aggettivi intensificati nei testi, contro il 25% nel caso degli apprendenti. Complessivamente, gli studenti L1 mostrano di usare produttivamente otto tipi di intensificazione sui nove descritti nella tabella 1, contro i sei usati produttivamente dagli apprendenti. L'unico tipo di intensificazione dell'aggettivo che non viene usato dagli studenti L1 è l'intensificazione iperbolica introdotta da *da*, probabilmente anche a causa

del registro tendenzialmente informale di questa costruzione, poco appropriato alla maggiore formalità della composizione scolastica prodotta dagli studenti. La Figura 4, speculare rispetto alla figura 2 relativa agli apprendenti, mostra la distribuzione degli otto tipi di intensificazione dell'aggettivo usata dagli studenti L1. Anche in questo caso, la prevalenza degli avverbi di grado è netta (incluso *molto* raggiungono il 65% del totale, mentre per gli apprendenti L2 raggiungono il 70%). Oltre alla differenza percentuale, è diversa la distribuzione interna tra studenti L1 e apprendenti L2: gli studenti L1 usano in modo più bilanciato *molto* (33,6%) e tutti gli altri avverbi di grado (31,4%), mentre gli apprendenti L2 ricorrono con maggiore frequenza all'uso di *molto* (46,8%), in misura doppia rispetto agli altri avverbi di grado (22,2%).

Figura 4. Percentuali dei tipi di intensificazione dell'aggettivo nei parlanti nativi (Perugia corpus)

Intensificazione dell'aggettivo in Kolipsi-1



Un'altra differenza rilevante riguarda gli altri due tipi di avverbi intensificatori: gli studenti L1 impiegano sensibilmente più degli apprendenti L2 gli avverbi di focalizzazione (8% contro 5,5%) e soprattutto gli avverbi di completezza (7,4% contro 0,9%). Inoltre, c'è una differenza rilevante nell'uso del suffisso superlativo *-issimo*, a cui fanno ricorso gli apprendenti (24,1%) più degli studenti L1 (17,6%). Infine, due tipi di intensificazione sono usati solo dagli studenti L1: le costruzioni convenzionali aggettivo più aggettivo (0,3%, es. 10) e la duplicazione dell'aggettivo (un unico caso, es. 11).

(10) Nello studio della mia casa ho una libreria *piena zeppa* di libri, dai fumetti ai libri universitari. (Scuola di Taranto, testo argomentativo).

(11) Più che leggerlo, guardammo le bellissime illustrazioni fiabesche che lo rendevano ai nostri occhi speciale e ci piaceva respirare l'odore di quel libro *nuovo nuovo* e così colorato. (Scuola di Napoli, testo narrativo).

Un altro dato che emerge dal confronto tra i due corpora è la differenza nella quantità di aggettivi intensificati: mentre gli apprendenti intensificano 195 aggettivi diversi (il 16,4% del totale degli aggettivi utilizzati), gli studenti L1 intensificano 334 aggettivi (il 14%

del totale), quindi una percentuale inferiore. Studi precedenti hanno inoltre già dimostrato che la differenza tra le intensificazioni degli apprendenti e quelle dei parlanti nativi sono soprattutto legate alla diversità: le forme con cui l'intensificazione dell'aggettivo viene realizzata sono molto più diversificate nei parlanti nativi. Spina *et al.* (in revisione), usando gli stessi dati di questo studio, ha evidenziato che l'indice di diversità degli intensificatori usati dagli studenti di L1 italiana è più di due volte più alto rispetto a quello degli intensificatori usati dagli apprendenti. Il confronto tra i due corpora mostra dunque che c'è un insieme abbastanza corposo di intensificatori usati esclusivamente dai parlanti nativi. Si tratta soprattutto di avverbi, di tutti e tre i tipi: di grado (*assai, decisamente, altamente, fortemente, infinitamente, parecchio* ecc.), di completezza (*assolutamente, pienamente, radicalmente* ecc.) e di focalizzazione (*particolarmente, realmente, specialmente* ecc.). Il diverso grado di diversificazione si osserva in particolare nelle ultime due categorie di avverbi di intensificazione: gli apprendenti infatti usano in totale solo tre forme diverse di avverbi di completezza (*completamente, totalmente, del tutto*) e quattro forme diverse di avverbi di focalizzazione (*veramente, davvero, soprattutto e proprio*), mostrando quindi di avere a disposizione un ventaglio ancora limitato di mezzi linguistici per esprimere l'intensificazione di un aggettivo tramite questi due tipi di avverbi.

In aggiunta, questo studio ha esaminato i diversi aggettivi intensificati, considerandone la frequenza media. La Tabella 5 mostra la frequenza media degli aggettivi intensificati per ciascuno dei quattro livelli QCER considerati, per l'insieme degli apprendenti senza distinzione di livello e per gli studenti italiani nativi. La frequenza è calcolata prendendo come riferimento i valori di frequenza del *Perugia corpus*: per ogni aggettivo usato in *Kolipsi-1* e nelle composizioni degli studenti di L1 italiana, la sua frequenza di riferimento è quella di quell'aggettivo nel *Perugia corpus*.

Tabella 5. *Frequenza media degli aggettivi intensificati nei testi degli apprendenti e degli studenti L1*

corpus	frequenza media
apprendenti di livello A	10.259,2
apprendenti di livello B1	7.767,3
apprendenti di livello B2	7.373
apprendenti di livello C	6.445,7
apprendenti senza distinzione di livello	7.488,6
studenti di L1 italiana	6.258,6

La tabella mostra da un lato che la frequenza media degli aggettivi diminuisce all'aumentare della competenza linguistica degli apprendenti, e dall'altro che gli studenti L1 producono testi in cui usano aggettivi intensificati mediamente meno frequenti di quelli usati dalla globalità degli apprendenti.

## 6. DISCUSSIONE

I dati di *Kolipsi-1* mostrano che gli apprendenti usano produttivamente sei dei nove tipi di intensificazione degli aggettivi (cfr. Tabella 1), e che sono dunque in grado di servirsi di una porzione consistente dei mezzi linguistici offerti dall'italiano per svolgere questa funzione. L'ipotesi, basata su studi precedenti che riguardano l'inglese L2, che la forma prototipica avverbio + aggettivo, in cui l'avverbio *molto* è di gran lunga il più utilizzato, sia quella predominante nei testi degli apprendenti (Lorenz, 1999; Pérez-Paredes, Díez-

Bedmar, 2012) è ampiamente confermata dai dati: *molto* da solo rappresenta quasi il 50% di tutte le intensificazioni degli aggettivi. L'avverbio *molto* è in grado di intensificare una gamma molto vasta di aggettivi, a cui si associa liberamente, senza formare profili collocazionali, come avviene invece per altri avverbi, come nelle forme *altamente positivo* o *completamente diverso*. Se prendiamo come riferimento la dicotomia tra principio di scelta aperta e principio idiomatico (Sinclair, 1991), dunque, per una parte quantitativamente rilevante l'intensificazione degli aggettivi è prodotta dagli apprendenti dell'Alto Adige in modo non convenzionale, associando liberamente l'intensificatore generico *molto* a qualsiasi aggettivo, conformemente a quanto descritto da Recski (2004) e Granger (2008) per l'inglese L2. L'analisi dei dati mostra tuttavia una frequenza rilevante anche del suffisso superlativo *-issimo*, che gli apprendenti usano sensibilmente di più degli studenti L1 (24,1% contro 17,6%). Il suffisso *-issimo* si configura dunque come una forma di intensificazione in competizione con quella degli avverbi di grado, usata in particolare dagli apprendenti con livelli di competenza medio e avanzato e provenienti da un ambiente linguistico misto, associata prevalentemente ad aggettivi di alta frequenza, che danno luogo a forme intensificate convenzionali e tendenzialmente stereotipiche, come ad esempio *bellissimo*, che negli apprendenti rappresenta il 67% di tutti i superlativi in *-issimo*. L'esposizione, in un'area geografica multilingue, a un input che include anche la lingua italiana e che di conseguenza veicola forme che in italiano sono comuni, come il superlativo, si traduce in un uso diffuso di quella forma da parte degli apprendenti, che la alternano all'intensificazione prototipica, di tipo sintattico, formata da avverbi di grado + aggettivo. Gli altri quattro tipi di intensificazione dell'aggettivo sono usati dagli apprendenti in modo sporadico, coprendo meno del 6,9% di tutte le occorrenze. Questo differenzia in modo rilevante il comportamento degli apprendenti da quello degli studenti L1, che usano i tipi di intensificazione diversi dai due più comuni – quello prototipico e il superlativo in *-issimo* – in misura più che doppia (17,4%).

Proprio riguardo a questi tipi di intensificazione meno usati dagli apprendenti, inoltre, i dati mostrano altri risultati interessanti. Gli avverbi di focalizzazione, ad esempio, sono quelli che hanno l'indice di diversità più elevato, e si combinano con aggettivi sempre diversi, risultando quindi più produttivi dal punto di vista delle forme diverse a cui possono dare vita (*veramente* + {*antipatico*, *buffo*, *caldo*, *caro*, *contento*, *curioso*, *difficile*, *distruito*, *felice*, *figo*...}). Quest'uso produttivo, che aumenta al crescere del livello di competenza (fig. 3) ed è maggiore negli ambienti linguistici misti (Figura 2), dimostra che gli apprendenti di italiano altoatesini possiedono riguardo all'intensificazione dei mezzi espressivi più avanzati rispetto a ciò che emerge da altri studi (ad esempio Pérez-Paredes, Díez-Bedmar, 2012), da cui risulta invece che gli apprendenti adolescenti di inglese per molti anni scolastici sono in grado di produrre quasi esclusivamente intensificazioni di aggettivi con la forma prototipica *very*. Certamente il fatto di vivere in un ambiente multilingue come l'Alto Adige, che favorisce un'esposizione costante a input in italiano, può spiegare almeno in parte questa differenza.

L'ambiente linguistico, più che la semplice L1, è indicata dai risultati come la variabile che più determina l'allontanamento dalla forma prototipica avverbio di grado + aggettivo: gli apprendenti provenienti da un ambiente linguistico misto sono quelli che usano di più tipi di intensificazione diversi da quello prototipico, e si avvicinano in tal modo maggiormente al comportamento degli studenti L1. L'ambiente linguistico dominante, del resto, è quasi esclusivamente a dominanza tedesca, e tende ovviamente di più verso forme prototipiche di intensificazione, che esistono anche in tedesco, che invece non possiede il tipo di intensificazione morfologica in *-issimo*.

I risultati dell'analisi mostrano inoltre che, rispetto agli studenti L1, gli apprendenti intensificano un numero maggiore di aggettivi: Questo dato è coerente con quello che emerge da studi precedenti (ad es. Hendriks *et al.*, 2017). Una possibile spiegazione è che



gli studenti L1, possedendo un lessico più ampio e diversificato, impiegano anche aggettivi inerentemente intensificati come *agghiacciante*, *straziante* o *devastante*, che non hanno bisogno di essere ulteriormente sottoposti a intensificazione. Gli apprendenti, invece, che hanno a disposizione strumenti lessicali più limitati, sono portati a usare di più le forme intensificate. Dall'analisi dei dati emerge anche che nel confronto con studenti L1 della stessa età, gli apprendenti di italiano L2 delle scuole dell'Alto Adige tendono ad intensificare aggettivi più frequenti e comuni. Questo conferma i risultati di studi precedenti su altre L2 (Hasselgård, 2022; Schweinberger, 2020), e aggiunge un contributo ulteriore per quanto riguarda il ruolo del livello QCER, che determina un uso intensificato di aggettivi man mano meno frequenti con l'aumentare della competenza linguistica degli apprendenti (cfr. Tabella 5).

Anche nel caso del genere testuale, infine, si osservano tendenze inverse rispetto ai diversi tipi di intensificazione in competizione fra loro: nel genere argomentativo gli apprendenti tendono ad allinearsi di meno all'uso generalizzato del tipo prototipico di intensificazione rispetto ai testi narrativi, e inversamente ricorrono di più al suffisso *-issimo*. Anche in questo caso, dunque, i due tipi di intensificazione sembrano costituire due strategie complementari a cui gli apprendenti attingono in misura diversa, anche per effetto del genere testuale. Si potrebbe dunque ipotizzare un ricorso più frequente al superlativo in *-issimo*, che per Grandi (2017) è tra le forme di intensificazione più forti, in quanto i testi argomentativi presuppongono un coinvolgimento soggettivo maggiore da parte di chi scrive, che è portato ad esprimere posizioni personali e a sostenerle usando un linguaggio più marcatamente valutativo.

## 7. CONCLUSIONI

Questo articolo ha presentato un'analisi dell'intensificazione dell'aggettivo in italiano L2, che rappresenta un primo studio descrittivo su una L2 che non era ancora stata indagata relativamente a questo tema. Il fenomeno è stato analizzato in apprendenti di scuole secondarie di secondo grado della provincia multilingue dell'Alto Adige, in cui l'italiano è insegnato come L2 a studenti di L1 tedesca e ladina. I dati su cui lo studio è basato sono tratti da un ampio corpus scritto che include in modo bilanciato testi narrativi e argomentativi, a cui si è aggiunto un corpus di controllo di composizioni scolastiche di studenti di L1 italiana. L'analisi descrittiva ha fornito un quadro generale rispetto ad alcune ipotesi specifiche: la distribuzione nello scritto degli apprendenti dei diversi tipi di intensificazione dell'aggettivo previsti dall'italiano; l'influenza che le variabili della L1, dell'ambiente linguistico di appartenenza, del livello QCER e del genere testuale hanno sulla produzione di aggettivi intensificati; le differenze tra apprendenti altoatesini e studenti L1 nell'uso dell'intensificazione dell'aggettivo. All'interno dei sei tipi di intensificazione usati dagli apprendenti, si delinea un uso dominante della forma prototipica avverbio di grado + aggettivo, e insieme un uso consistente del suffisso *-issimo*. La competizione tra queste due costruzioni è influenzata da fattori diversi, come la frequenza degli aggettivi intensificati (il superlativo morfologico si usa di più con aggettivi di alta frequenza), l'ambiente linguistico di appartenenza (un ambiente misto favorisce l'allontanamento dalla forma prototipica di tipo sintattico) e il livello QCER (gli studenti con una maggiore competenza linguistica tendono verso un uso più simile a quello dei parlanti nativi, bilanciando le forme prototipiche con i superlativi in *-issimo*, e producendo un numero maggiore di altri tipi di intensificazione, in particolare i tipi con avverbi di focalizzazione e di completezza).

I due tipi di intensificazione prevalenti sono anche distinti dal grado di convenzionalità delle costruzioni in cui sono inseriti: quelle con gli avverbi di grado, che nella maggioranza

dei casi corrispondono all'avverbio *molto*, sono scarsamente convenzionali, in quanto *molto* si combina con qualunque tipo di aggettivo, senza particolari profili collocazionali; il superlativo in *-issimo* è invece usato dagli apprendenti con un numero ristretto di aggettivi, tra cui spicca per frequenza elevata *bellissimo*, che nello scritto degli apprendenti assume un valore fortemente convenzionale e quasi stereotipico.

Lo studio fornisce inoltre un contributo significativo a livello metodologico: la necessità di rappresentare nel modo più accurato possibile la realtà multilingue dell'Alto Adige, in cui la nozione di L1 può risultare insufficiente per descrivere la mescolanza di lingue e varietà di lingue che entrano in contatto fra loro nella realtà quotidiana di quell'area, ha motivato la creazione di una ulteriore variabile, più accurata, che rappresenta l'ambiente linguistico di appartenenza. Tale variabile combina i metadati relativi alle L1 del padre e della madre degli apprendenti e quelli relativi alla loro area linguistica di provenienza.

Vi sono diversi risvolti applicativi di questo studio, in particolare dal punto di vista didattico: se le differenze tra apprendenti e studenti L1 nell'uso dell'intensificazione dell'aggettivo risiedono soprattutto nel grado di diversificazione e nel ricorso limitato, da parte degli apprendenti, a specifici tipi di intensificazione, l'indicazione didattica che se ne può trarre è di incentivare l'uso di intensificatori diversi da *molto* e dagli avverbi di grado, come gli avverbi di focalizzazione e soprattutto di completezza, e parallelamente di esercitare l'uso del superlativo in *-issimo* anche con aggettivi meno frequenti. In generale, se l'intensificazione è la possibilità di assegnare un grado a una qualità, associando una valutazione soggettiva a questa gradazione, l'ampiamiento delle possibilità di diversificare i mezzi linguistici con cui questa gradazione è realizzata dovrebbe guidare ogni intervento didattico legato a quel fenomeno.

Lo studio ha alcune limitazioni, come ad esempio la non perfetta omogeneità tra i dati degli apprendenti e quelli degli studenti L1: la mancanza di dati quantitativamente estesi ha impedito di ricorrere a un corpus di apprendenti di L1 italiana raccolto nelle stesse scuole dell'Alto Adige, che avrebbe consentito di replicare negli apprendenti e negli studenti L1 lo stesso contesto multilingue di appartenenza. Il conseguente ricorso ai dati di ambito scolastico del *Perugia corpus* ha inoltre comportato possibili differenze di registro nelle composizioni degli studenti L1 e L2, oltre che una non perfetta coincidenza tra gli argomenti su cui gli studenti erano chiamati a scrivere, anche se tutti i testi condividono gli stessi generi testuali narrativo e argomentativo.

Questo studio rappresenta in definitiva una prima descrizione esplorativa dell'intensificazione dell'aggettivo in italiano L2; sviluppi futuri potranno riguardare un confronto tra apprendenti dell'Alto Adige e apprendenti L2 di altre provenienze geografiche, per investigare le specificità di quella provincia multilingue relativamente a questo fenomeno, ancora scarsamente considerato negli studi acquisizionali sull'italiano.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ASTAT (2012), *Volkszählung 2011. Censimento della popolazione 2011*, astatinfo 38/2012. [https://astat.provinz.bz.it/downloads/mit38\\_2012.pdf](https://astat.provinz.bz.it/downloads/mit38_2012.pdf).
- Athanasiadou A. (2007), "On the subjectivity of intensifiers", in *Language Sciences*, XXIX, 4, pp. 554-565: <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2007.01.009>.
- Benigni V. (2017), "Una festa da paura! Mi sono divertito da morire! Gli intensificatori iperbolici dell'italiano e la loro resa in russo", in *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura*, IX, 1, pp. 5-18:

<http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-7f283f4a-3f41-4049-80af-802d26590e04>.

- Berlanda S. (2013), "Constructional Intensifying Adjectives in Italian", in *Proceedings of the 9th Workshop on Multivord Expressions*, pp. 132-137: <https://aclanthology.org/W13-1019>.
- Bolinger D. (1972), *Degree Words*, De Gruyter, Berlin.
- Bonacchi S. (2017), "What does reduplication intensify? The semantics and pragmatics of reduplicated forms in Italian and their equivalents in German", in Napoli M., Ravetto M. (a cura di), *Exploring Intensification: Synchronic, Diachronic & Cross-Linguistic Perspectives*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 289-303.
- Calpestrati N. (2017), "Intensification strategies in German and Italian written language. The case of prefissi intensivi or Fremdpräfixe. A corpus-based study", in Napoli M., Ravetto M. (a cura di), *Exploring Intensification: Synchronic, Diachronic & Cross-Linguistic Perspectives*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 305-326.
- Cuzzolin P., Lehmann C. (2004), "Comparison and gradation", in Booij G., Lehmann C., Mugdan J. (eds.), *Morphologie. Ein internationales Handbuch zur Flexion und Wortbildung*, Mouton de Gruyter, Berlin, pp. 1212-1220.
- Czerwionka L., Olson D. J. (2020), "Pragmatic development during study abroad: L2 intensifiers in spoken Spanish", in *International Journal of Learner Corpus Research*, VI, 2, pp. 125-162.
- De Cesare A. M. (2002), *Intensification, modalisation et focalisation. Les différents effets des adverbes proprio, davvero et veramente*, Peter Lang, Berna.
- De Cesare A. M. (2003), "Una funzione del tutto particolare, quella di assolutamente e simili", in *Revue Romane*, XXXVIII, 2, pp. 179-214.
- Dressler W. U., Merlini Barbaresi L. (1994), *Morphopragmatics: Diminutives and Intensifiers in Italian, German and Other Languages*, de Gruyter, Berlin.
- Edmonds A., Gudmestad A. (2014) "Your Participation is *greatly/highly* appreciated: Amplifier Collocations in L2 English", in *Canadian Modern Language Review*, LXX, 1, pp. 76-102.
- Fiorentini, I. Sansó A. (2017), "Intensifiers between grammar and pragmatics: a lesson from a language contact situation", in Napoli M., Ravetto M. (a cura di), *Exploring Intensification: Synchronic, Diachronic & Cross-Linguistic Perspectives*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 173-192.
- Gaeta L. (2003), "Produttività morfologica verificata su corpora: Il suffisso -issimo", in Rainer F., Stein A. (a cura di), *I nuovi media come strumenti per la ricerca linguistica*, Peter Lang, Berna, pp. 43-60.
- Glaznieks A., Frey J. C., Abel A., Nicolas L., Vettori C. (2023), "The Kolipsi Corpus Family. Resources for Learner Corpus Research in Italian and German", in *Italian Journal of Computational Linguistics*, 9, 2: <https://journals.openedition.org/ijcol/1210>.
- Grandi N. (2017), "Intensification processes in Italian: A survey", in Napoli M., Ravetto M. (a cura di), *Exploring Intensification: Synchronic, Diachronic & Cross-Linguistic Perspectives*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 55-77.
- Granger S. (1998), "Prefabricated patterns in advanced EFL writing: Collocations and formulae", in Cowie A. P. (ed.), *Phraseology: Theory, analysis, and applications* (pp. 145-160), Clarendon Press, Oxford.
- Hasselgård H. (2022), "Adverb-adjective combinations in young writers' English (EL1 and EL2)", in *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, X, 2, pp. 383-403: <https://doi.org/10.46364/njltl.v10i2.1077>.
- Hendriks I., Goethem K. V., Meunier F., Hiligsmann P. (2017), "Language-specific tendencies towards morphological or syntactic constructions: A corpus study on

- adjective intensification in L1 Dutch, L1 French and L2 Dutch”, in *Nederlandse Taalkunde*, XXII, 3, pp. 389-420:  
<https://doi.org/10.5117/NEDTAA2017.3.HEND>.
- Hendriks I., Van Goethem K., Wulff S. (2019), “Intensifying constructions in French speaking L2 learners of English and Dutch: cross-linguistic influence and exposure effects”, in *International Journal of Learner Corpus Research*, V, 1, pp. 63-163.
- Hendriks I., Van Goethem K. (2020), “Receptive knowledge of intensifying adjectival compounds: Belgian French-speaking CLIL and non-CLIL learners of Dutch and English”, in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, XXVI, 5, pp. 1-25.
- Kyle K. (2019), “Measuring lexical richness”, in Webb S. (ed.), *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies*, Taylor and Francis, Milton Park, pp. 454-476.
- Lopopolo O., Bienati A., Frey J.C., Glaznieks A., Spina S. (in revisione), “Categorizing Speakers’ Language Background: Theoretical Assumptions and Methodological Challenges for Learner Corpus Research”, in *Research Methods in Applied Linguistics*.
- Lorenz G. (1999), *Adjective Intensification – Learners vs. Native Speakers: A Corpus Study of Argumentative Writing*, Rodopi, Amsterdam.
- Napoli M. (2012), “Uno stra-prefisso: L’evoluzione di stra- nella storia dell’italiano”, in *Rivista Italiana di Linguistica e Dialettologia*, XIV, pp. 89–112.
- Napoli M. (2013), “On Italian past participles with -issimo: The superlative of events between intensification and pluractionality”, in *Linguistica e Filologia*, XXXIII, pp. 85-126.
- Napoli M., Ravetto M. (eds.) (2017), “New insights on intensification and intensifiers”, in Napoli M., Ravetto M. (a cura di), *Exploring Intensification: Synchronic, Diachronic & Cross-Linguistic Perspectives*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 1-11.
- Pérez-Paredes P., Díez-Bedmar M. B. (2012), “The use of intensifying adverbs in learner writing”, in Tono Y., Kawaguchi Y., Minegishi M. (eds.), *Developmental and Crosslinguistic Perspectives in Learner Corpus Research*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 105-124.
- Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. (1985), *A Comprehensive Grammar of the English Language*, Longman, London.
- Rainer F. (1983), *Intensivierung im Italienischen*, Institut für Romanistik der Universität Salzburg, Salzburg.
- Recski L. J. (2004), “«... It’s Really Ultimately Very Cruel ...»: Contrasting English intensifier collocations across EFL writing and academic spoken discourse”, in *DELTA: Documentação de Estudos Em Lingüística Teórica e Aplicada*, XX, 2, pp. 211-234: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502004000200002>.
- Schweinberger M. (2020), “A corpus-based analysis of differences in the use of very for adjective amplification among native speakers and learners of English”, in *International Journal of Learner Corpus Research*, VI, 2, pp. 163-192.
- Serianni L. (1989), *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, UTET, Torino.
- Sinclair J. (1991), *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford University Press, Oxford.
- Spina S. (2014), “Il Perugia Corpus: una risorsa di riferimento per l’italiano. Composizione, annotazione e valutazione”, in Basili R., Lenci A., Magnini B. (a cura di), *Proceedings of the First Italian Conference on Computational Linguistics CLiC-it*, Pisa University Press, Pisa, pp. 354-359.
- Spina S., Brasolin P., Franzini G. H. (in stampa), “Detecting emerging vocabulary in a large corpus of italian tweets”, in *Research in Corpus Linguistics*.
- Spina S., Glaznieks A., Abel A. (in revisione), “Intensification in written L2 Italian: Insights from the multilingual region of South Tyrol”, in *International journal of Learner Corpus Research*.

- Van Goethem K., Hendrikx I. (2021), “Intensifying constructions in second language acquisition. A diasystematic-constructionist approach”, in Boas H. C., Höder S. (eds.), *Constructions in Contact 2: Language change, multilingual practices, and additional language acquisition*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 376-428.
- Vettori C., Colombo S., Abel A. (2021), “Multilingualism in South Tyrol: between old fears and new challenges”, in *Zeitschrift Für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, XXVI, 2, pp. 223-249: <https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/21835/1/zif-3351-vettori.pdf>.

