

ERRORI E CONSAPEVOLEZZA LINGUISTICA NELL'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO LS DA PARTE DI APPRENDENTI LUSOFONI: UN INTERVENTO FORMATIVO TRA LINGUISTICA STORICA E GLOTTODIDATTICA

Martina Matozzi¹

1. INTRODUZIONE

La riflessione sull'errore occupa una posizione centrale nel quadro dell'apprendimento guidato dell'italiano come lingua straniera (LS), in particolare quando avviene in contesti di prossimità linguistica tra lingue romanze, come l'italiano e il portoghese. Lungi dall'essere una semplice deviazione dalla norma, si configura come un rilevante segnale del percorso di acquisizione linguistica in atto, una risorsa euristica e formativa che consente di osservare e riflettere sulla costruzione in divenire dell'interlingua (IL) degli apprendenti (Corder, 1967; Selinker, 1972).

Parallelamente, nell'ambito della linguistica storica l'errore è riconosciuto come segnale di mutamento e, talvolta, come anticipazione di una futura normativizzazione (Labov, 1977; Avalle, 1979; Renzi, 2012; Andorno, 2015), prospettiva che è possibile far dialogare con la glottodidattica, disciplina che valorizza il potenziale cognitivo e formativo dell'errore sul piano teorico-pratico.

Far convergere i due ambiti di ricerca significa quindi riconoscere che mutamento e variazione costituiscono dimensioni fondamentali e strutturanti del percorso evolutivo delle lingue naturali. In questo senso, la riflessione sull'errore assume un duplice valore: descrittivo e interpretativo, oltre che didattico, in quanto permette di riflettere sui processi di cambiamento linguistico sulla lunga durata e, al tempo stesso, sulle le dinamiche di acquisizione osservabili nelle IL degli apprendenti.

L'intervento formativo di cui qui si intendono presentare alcuni risultati preliminari è stato sviluppato all'interno del corso di *Storia della lingua italiana* (SLI) presso la Facoltà di Lettere dell'Università di Coimbra, dove l'insegnamento della disciplina fa parte della Laurea di Primo Livello in Lingue Moderne ed è organizzato secondo una prospettiva integrata lingua-contenuto (CLIL). In questo contesto, lo studio della storia della lingua diviene anche occasione per riflettere sui processi di acquisizione dell'italiano LS, volendo stimolare negli apprendenti un orientamento di analisi metalinguistica consapevole su alcuni degli errori più ricorrenti nella IL del loro profilo.

Nel quadro del progetto "Errori e regolarità: storia di due lingue affini a confronto per la didattica della lingua italiana LS a parlanti lusofoni", condotto presso la Facoltà, l'analisi delle produzioni di apprendenti lusofoni ha permesso di individuare alcune aree di particolare vulnerabilità, tra cui, sul piano fonomorfológico, l'uso non conforme degli articoli determinativi, con tendenza alla generalizzazione di *il* e all'uso improprio di *lo/gli* in contesti non previsti, o alla mancata elisione davanti a parola iniziante per vocale (Matozzi, 2025a; 2025b).

¹ Universidade de Coimbra.

Il percorso didattico di cui qui si presentano alcuni risultati si fonda su un insieme di esercitazioni che mettono a confronto italiano e portoghese in un contesto di intercomprensione tra lingue romanze, basate sull'analisi di testi diacronici dall'età latina alla contemporaneità, che mirano a sviluppare negli apprendenti la capacità di riconoscere i meccanismi di interferenza e di attivare strategie di autocorrezione.

Il presente contributo ha come principale obiettivo presentare alcuni risultati preliminari delle esercitazioni svolte durante il secondo semestre dell'anno accademico 2023/2024. In particolare, si intende classificare le tipologie di errore più ricorrenti nelle produzioni scritte, analizzare le strategie di autocorrezione e di riflessione metalinguistica attivate e considerare l'efficacia complessiva delle attività proposte, basate sul confronto tra acquisizione e diacronia.

Il contributo è strutturato in sei sezioni: dopo la presentazione del quadro teorico di riferimento (§ 2), sono illustrate la metodologia e la struttura dell'intervento formativo (§ 3). Seguono l'esposizione dei risultati preliminari (§ 4) e la discussione dei dati raccolti in relazione agli obiettivi della ricerca (§ 5). La conclusione (§ 6) vuole sintetizzare i principali esiti e delineare le prospettive di sviluppo futuro del progetto di ricerca.

2. QUADRO TEORICO

2.1. *L'errore come risorsa*

A partire dagli anni Sessanta del Novecento, la riflessione sull'errore nell'acquisizione linguistica ha conosciuto un profondo riorientamento teorico. L'errore non è più considerato una deviazione dalla norma, ma un indicatore dei processi cognitivi e linguistici che accompagnano l'apprendimento di una lingua. In tale prospettiva assume un valore conoscitivo e la sua attenta analisi consente pertanto di ricostruire le strategie operative e le ipotesi che orientano la costruzione del sistema linguistico dell'apprendente. L'errore diventa così una manifestazione rilevante e facilmente osservabile del percorso di sviluppo della competenza linguistica (Corder, 1967).

Con l'introduzione del concetto di IL (Selinker, 1972), l'attenzione si concentra sulla natura sistemica delle produzioni dell'apprendente. L'IL, intesa come sistema transitorio regolato e dotato di una sua coerenza interna, è soggetta a una continua ristrutturazione. In tale quadro, l'errore svolge una funzione euristica fondamentale, rendendo visibili le regolarità e i meccanismi di trasformazione che caratterizzano l'evoluzione del processo acquisizionale.

2.2. *Errori, mutamento e variazione linguistica*

Nella prospettiva della linguistica storica, il mutamento costituisce un principio strutturale del linguaggio, manifestandosi in quanto esito della variazione. Le trasformazioni che interessano le lingue nel tempo non rappresentano deviazioni dalla norma, ma tappe di un processo evolutivo in cui l'innovazione linguistica tende progressivamente a stabilizzarsi. In tale quadro, l'errore può essere interpretato come la traccia di un cambiamento in corso, una forma di variazione che anticipa, talvolta, la norma futura (Avalle, 1972; Renzi, 2012).

Il percorso dell'apprendente e quello dell'evoluzione diacronica presentano dunque analogie sul piano del funzionamento: in entrambi i casi, la lingua si modifica attraverso ipotesi, ristrutturazioni e aggiustamenti progressivi. Come del resto è pienamente

osservato in più studi, la variazione non costituisce un'anomalia, bensì un fattore di continuità tra sincronia e diacronia (Labov, 1977; Grandi, 2015).

Da questa prospettiva, tale convergenza consente di interpretare l'errore non solo come strumento descrittivo dell'IL, ma anche come indizio di un mutamento in atto. Tale tipo di osservazione apre la possibilità a un dialogo metodologico tra i due ambiti, fondato sul riconoscimento della natura sistemica delle trasformazioni linguistiche.

2.3. *L'errore nell'apprendimento di lingue affini*

Nell'apprendimento dell'italiano da parte di parlanti lusofoni, l'errore assume caratteristiche specifiche legate all'affinità tra le due lingue facilitando, in molti casi, la comprensione e la produzione linguistica. Al tempo stesso, però, genera un terreno favorevole a fenomeni di interferenza in cui le apparenti corrispondenze tra le due lingue possono indurre l'apprendente a trasferire regole della lingua madre (LM) nella lingua obiettivo (LO), dando luogo a fenomeni di *transfer* negativo.

Le difficoltà emergono con maggiore evidenza in aree di alta somiglianza formale, dove la coincidenza morfologica non implica necessariamente equivalenza funzionale. In questa prospettiva, la sintetica analisi empirica che di seguito si presenta riguarda l'impiego degli articoli determinativi, ambito nel quale l'interferenza tra italiano e portoghese si manifesta con frequenza e rilevanza.

L'analisi empirica si è avvalsa, in una fase iniziale, di esempi tratti da corpora digitali utilizzati come supporto alla comparazione linguistica. Gli errori riscontrati non deriverebbero da mancanza di conoscenza, ma da processi di generalizzazione e di riorganizzazione dell'IL. L'osservazione dell'articolo determinativo ha mostrato una maggiore tendenza, da parte degli apprendenti, a riprodurre schemi propri del portoghese, con l'inserimento dell'articolo in posizioni non richieste dalla norma italiana: (1) – (3)².

1. [...] Hà un bar che vende vino, salame, coca-cola e formaggio, tutti il persone comprano. (GV; A2)
2. Una moglie guarda il uomo che sembra stare ruobando. (GV; A2)
3. E l'il uomo che si moveva con brutalità cercava runderlo? O sarà accaduto l'opposto l'il uomo aveva provato a rapinare la sofisticata signora. (GV; A2)

Gli esempi consultati e analizzati hanno permesso di mettere in evidenza le aree di interferenza più ricorrenti e di orientare la riflessione metalinguistica verso un'analisi consapevole delle differenze strutturali e funzionali tra le due lingue. L'errore, in questo senso, rappresenta non soltanto la persistenza di schemi derivati dalla LM, ma anche una forma di mediazione tra due codici in contatto e un indicatore del grado di autonomia progressivamente raggiunto dal nuovo sistema linguistico in formazione.

2.4. *Riflessione metalinguistica e consapevolezza linguistica*

La riflessione metalinguistica rappresenta il punto di convergenza tra la prospettiva acquisizionale e quella storico-linguistica, poiché consente di individuare, nei processi

² Gli esempi riportati provengono da Corpus Granvalico (GV) e il livello di competenza (QCER) è indicato tra parentesi nel testo. Per ulteriori esempi e dettagli si rimanda a (Matozzi, 2025a).

individuali di apprendimento, le logiche di variazione e di ristrutturazione che possono essere osservate anche sul piano diacronico. In questo senso, l'errore, già analizzato come segnale dell'IL (§ 2.1) e come possibile espressione di mutamento linguistico (§ 2.2), assume una dimensione interpretativa più ampia quando collocato nel contesto di lingue affini (§ 2.3).

La consapevolezza linguistica, intesa come capacità di osservare e regolare il proprio sistema interlinguistico, costituisce, pertanto, lo strumento attraverso il quale l'apprendente riconosce le proprie regolarità, individua le cause dell'interferenza e riorganizza le proprie ipotesi linguistiche. Nei contesti di prossimità tipologica, come quello di cui qui si tratta, tale processo si rivela essenziale per distinguere tra somiglianze formali e reali equivalenze funzionali.

Gli esempi discussi nel paragrafo precedente offrono indicazioni utili per avviare un percorso formativo che consenta agli apprendenti di riconoscere e riflettere sui propri errori. Attraverso la discussione e la rielaborazione guidata, questi sono progressivamente ricondotti a un contesto di consapevolezza più ampio, diventando occasione per affinare le strategie di autocorrezione, di controllo e di riflessione.

In questa prospettiva, le attività di comparazione interlinguistica e di analisi diacronica proposte nell'intervento formativo rappresentano un supporto didattico dotato di un dispositivo cognitivo attraverso il quale l'apprendente elabora in modo consapevole la propria competenza linguistica. La sezione successiva descrive il contesto in cui tali attività sono state realizzate e le procedure adottate per la raccolta e l'analisi dei dati.

3. METODOLOGIA: CONTESTO, PROPOSTA DIDATTICA E RACCOLTA DATI

3.1. Contesto e partecipanti

Il gruppo di partecipanti coinvolto nell'indagine è costituito da 5 studenti di madrelingua portoghese (G1), iscritti al secondo o al terzo anno del corso di laurea prima riferito, con un livello di competenza linguistica compreso tra il B1 e il B2 (QCER), insieme a un gruppo di 4 studenti italo-foni (G2) che partecipano alle stesse attività con funzione di confronto linguistico e di supporto nella discussione. Tali profili hanno consentito di proporre attività che richiedevano una certa autonomia e, al tempo stesso, un costante lavoro di riflessione metalinguistica.

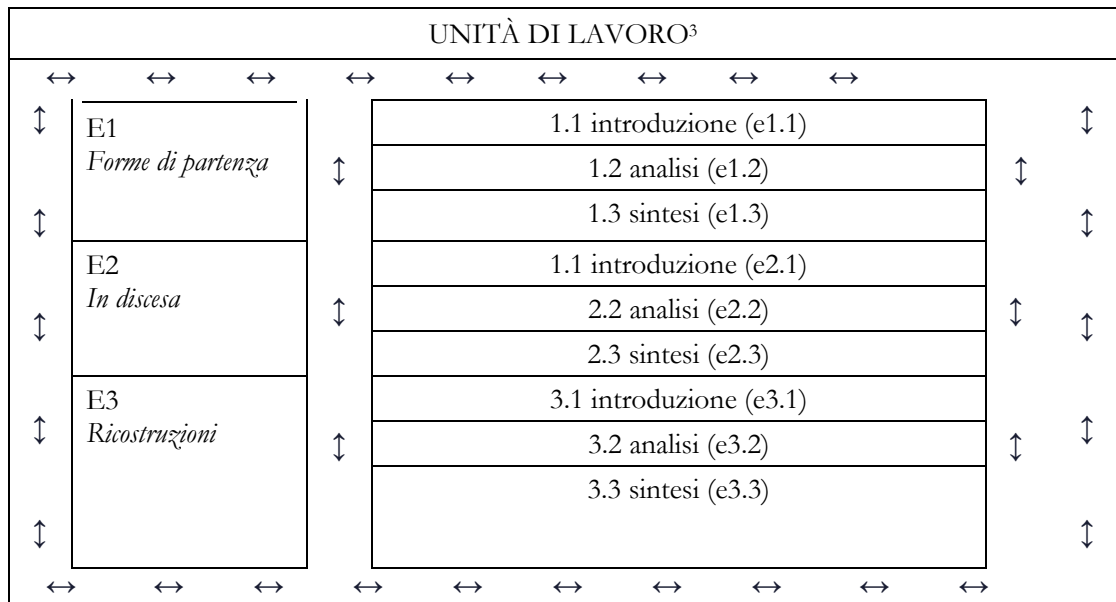
Le esercitazioni che qui si analizzano sono state svolte nel secondo semestre dell'anno accademico 2023/2024 e hanno avuto come tema centrale l'uso degli articoli determinativi.

In questo contesto, la componente sperimentale dell'intervento ha assunto la funzione di osservatorio privilegiato per l'analisi delle dinamiche di interferenza linguistica e per la raccolta di dati empirici preliminari sulle strategie di apprendimento e di autocorrezione attivate dagli studenti, di cui in seguito si discute (§ 4).

3.2. La proposta didattica come strumento di ricerca

La proposta didattica elaborata si basa su di un modello sperimentale già delineato in precedenti studi (Matozzi, 2025b; 2025a), nel quale una micro-unità di lavoro (UL) diventa elemento centrale del percorso formativo. La UL è strutturata in tre fasi operative – E1, E2 ed E3 – che corrispondono a livelli progressivi di riflessione e di autonomia linguistica (Tabella 1).

Tabella 1



La struttura della micro UL, articolata in tre fasi progressive (E1-E3), è stata pensata per favorire il passaggio da un livello di osservazione guidata a uno di rielaborazione autonoma. Ogni esercitazione prevede fasi di introduzione, analisi e sintesi, attraverso le quali gli apprendenti passano dal rilevamento delle regolarità linguistiche alla formulazione di ipotesi e alla verifica delle proprie produzioni.

La prima esercitazione (E1) ha una funzione di avvio e di esplorazione: attraverso testi autentici risalenti al periodo compreso tra il VII e l’XII secolo, tratti da diverse varietà di lingue volgari romanze in cui l’articolo determinativo è ancora in fase di formazione. In tale fase gli studenti sono guidati a osservare un fenomeno linguistico specifico, individuando le somiglianze e le divergenze tra italiano e portoghese.

Si introduce così l’argomento linguistico in chiave comparativa, favorendo la presa di coscienza, da parte degli apprendenti, delle proprie intuizioni e preconcoscenze.

La seconda esercitazione (E2) assume una funzione di rielaborazione. Le attività proposte si basano su testi dell’XI-XIII secolo per l’area italiana (con particolare riferimento al fiorentino antico) e su testimonianze del portoghese preletterario e antico (dall’inizio del XIII al XV secolo). Attraverso traduzioni, riscritture e discussioni collettive, gli studenti sono invitati a confrontarsi con gli errori di *transfer* più ricorrenti e a formulare ipotesi esplicite sul funzionamento delle strutture linguistiche.

L’obiettivo non è tanto la correzione immediata, quanto la costruzione di un atteggiamento riflessivo e critico nei confronti delle proprie produzioni.

La terza esercitazione (E3) ha una funzione di verifica e consolidamento. I testi proposti, dal XIV al XVI secolo, richiedono agli apprendenti di applicare consapevolmente il mutamento linguistico perlustrato nelle due esercitazioni precedenti. Attraverso la risoluzione di esercizi e la produzione autonoma di brevi commenti o descrizioni, possono monitorare le proprie scelte linguistiche, valutando anche la propria,

³ La struttura della UL riprende quella già presentata in Matozzi (2025a). I titoli delle tre esercitazioni adottano la terminologia degli studi sul mutamento linguistico in diacronia (Lehmann, 1985). In particolare, si è fatto riferimento a Renzi (1993, 2008) per il concetto di “mutamento in duplice fissione”, che include non solo i processi di grammaticalizzazione, ma anche la perdita di valore grammaticale su scala discendente, come nel caso del latino *ille*, da pronome-aggettivo ad articolo determinativo e pronome personale di terza persona.

personale, evoluzione interlinguistica e l'efficacia di eventuali strategie di autocorrezione da applicare.

Le tre fasi, sviluppate secondo una progressione cognitiva di osservazione, riflessione e produzione intendono riprodurre, in forma didattica, la logica del processo acquisizionale. A ciascun livello corrisponde un diverso tipo di *input*: testi letterari e paraletterari di epoche diverse, brani di prosa storica e frammenti in lingue romanze selezionate per la loro pertinenza rispetto al fenomeno di cambiamento linguistico analizzato.

3.3. *Tipologia dei dati, criteri di classificazione e di analisi*

La raccolta dei dati è avvenuta durante le tre esercitazioni (E1-E3) e ha riguardato principalmente gli elaborati scritti prodotti dagli apprendenti, integrati da osservazioni e annotazioni dell'insegnante relative alle fasi di discussione e di autocorrezione. Tali materiali costituiscono, quindi, il corpus di riferimento per l'analisi, articolato in tre nuclei corrispondenti alle fasi della micro-UL.

L'unità di osservazione è rappresentata dalle occorrenze non conformi alla norma dell'italiano standard. Gli errori sono stati classificati seguendo i tre parametri di forma, distribuzione e omissione, riconducibili ai fenomeni di transfer dalla lingua madre o a generalizzazione di regole parzialmente acquisite.

Per ciascuna occorrenza è stata rilevata la tipologia di errore e, quando possibile, ne è stata ipotizzata la causa (interferenza, fossilizzazione ecc.). La classificazione ha seguito criteri di tipo descrittivo, accompagnata da una lettura in chiave qualitativa.

L'analisi ha dunque combinato l'approccio quantitativo a quello qualitativo, non limitando l'obiettivo alla misurazione, ma allargandolo all'osservazione della consapevolezza linguistica e al suo sviluppo in quanto processo di autocontrollo e consolidamento dell'apprendimento linguistico.

4. RISULTATI

L'analisi dei dati raccolti nel corso delle tre esercitazioni ha permesso di individuare una serie di tendenze ricorrenti nell'uso degli articoli determinativi da parte degli apprendenti lusofoni. I risultati che si presentano hanno un carattere preliminare, visto il campione ancora molto limitato, ma consentono di delineare alcune linee interpretative.

4.1. *Forme di partenza (E1): osservazione guidata e prime ipotesi*

La prima esercitazione (E1) è stata concepita come momento introduttivo di osservazione guidata con un taglio storico-comparativo. Dopo una breve spiegazione frontale sull'assenza dell'articolo determinativo nella lingua latina (E1.1), agli apprendenti sono stati proposti sei brevi testi, tratti da volgari romanzi tra il VII secolo e il XII secolo, ovvero un periodo in cui l'articolo determinativo è in via di formazione e non compare con regolarità nelle fonti scritte. I primi cinque esempi, in latino volgare e in volgari romanzi (in ordine di apparizione: latino volgare di area lusitana (1) latino volgare di area italiana (2), *koinè* di lingue francesi (3), volgare di area italiana (4) portoghese (5)), sono stati seguiti da un sesto testo di area italiana (6) in cui compare l'articoloide *ille*, testimone della prima fase di grammaticalizzazione dell'articolo.

1. Et anc scriptura testamenti plena abea firmitate. [...] In hanc kartulla testamenti manus⁴.
2. Se pareba boves. Alba pratàlia aràba. Et albo versòrio teneba. Et negro sèmen seminaba⁵.
3. Pro Deo amur et pro christian poblo [...], dist di in avant, in quant Deus savir et podir me dunat, si salvaraei eo cist meon fradre⁶.
4. Sao ko kelle terre, per kelle fini que ki contene, trenta anni le possette parte Sancti Benedicti⁷.
5. Istos fiadores atan v. annos que se partia de isto male que li avem⁸.
6. Non dicere ille secreta a bboce⁹.

L'attività è suddivisa in momenti progressivi che includono l'individuazione delle lingue, l'osservazione delle forme linguistiche e la riflessione comparativa con le lingue moderne, nello specifico la lingua italiana.

4.1.1. E1.1 – Riconoscimento linguistico

Nella prima fase è stato richiesto agli apprendenti di individuare la lingua o le lingue di provenienza dei testi e di segnalare gli elementi grammaticali o lessicali che avevano orientato la loro comprensione.

Il gruppo di studenti lusofoni (G1) ha riconosciuto nei testi caratteristiche riconducibili al latino e alle lingue romanze, con una maggiore tendenza ad associare le frasi alle lingue a loro più note (portoghese, castigliano e italiano). Il gruppo di italofoeni (G2) ha mostrato una maggiore varietà di risposte, includendo riferimenti al “latino volgare”, “volgare europeo” o “portoghese antico”.

Entrambi i gruppi hanno segnalato la somiglianza lessicale come principale criterio di interpretazione, evidenziando l'influenza della loro competenza plurilingue nel momento di analisi. Tra le motivazioni fornite, ricorrono osservazioni come:

Alcune parole sono simili a quelle di altre lingue che conosco. Sono cambiate poco, oppure il loro suono, quando le leggiamo, ci aiuta a trovare qualcosa che conosciamo. (G1)

La conoscenza dello spagnolo e dell'italiano, lingue neolatine, mi ha fatto capire l'origine della lingua usata nei testi. (G1)

Lo studio del latino al liceo mi ha aiutato a comprendere la declinazione di alcune parole. (G2)

⁴ Scrittura della fondazione della chiesa di Lardosa; datazione: 882 d.C. (Emiliano, 1999: 15; Castro, 2006: 89).

⁵ Indovinello Veronese; datazione: VIII secolo ca. (Marazzini, 2004: 52).

⁶ Giuramenti di Strasburgo; datazione: 842 (Meneghetti, 2004: 158; Renzi, Andreose, 2003: 240–241).

⁷ Placiti Campani; datazione: 960 (Cella, 2013: 17-18; Cella, 2015: 21-22; Marazzini, 2006: 35).

⁸ Notícia de Fiadores; datazione: 1175. (Arquivo Nacional Torre do Tombo).

⁹ Graffito della Catacomba di Commodilla; datazione: VII secolo (Marazzini, 2006: 35).

Queste risposte indicano come la percezione della familiarità linguistica abbia guidato l'analisi preliminare dei testi, attivando un processo di riconoscimento guidato da una spontanea capacità di intercomprensione.

4.1.2. E1.2 – *Analisi preliminare delle strutture grammaticali*

Nella seconda fase (E1.2) è stato richiesto agli studenti di rilevare gli elementi grammaticali che ritenevano più utili alla comprensione dei testi. Le risposte raccolte mostrano una notevole varietà di strategie di riconoscimento.

Nel G1 sono stati menzionati “gli articoli”, “i plurali”, “i determinativi”, “la struttura SVO”, “gli aggettivi”, mentre alcuni studenti hanno indicato “i connettivi” o “la difficoltà di interpretazione dovuta al mancato riconoscimento di alcune parole”.

Nel G2, invece, l'attenzione si è concentrata su “articoli” e “preposizioni”, così come sulla “struttura della frase”, con riferimenti frequenti all'ordine sintattico e alla funzione degli elementi determinativi.

Complessivamente, l'attività ha permesso di osservare un primo livello di consapevolezza metalinguistica implicita, in cui la riflessione si è concentrata su indizi formali percepiti come indicatori semantici, pur senza una piena e cosciente categorizzazione grammaticale.

4.1.3. E1.3 – *Riflessione guidata sul processo di formazione dell'articolo*

Nella terza fase (E1.3) gli apprendenti hanno lavorato sul confronto tra i testi (1) – (5) e il testo (6), in cui è presente la forma *ille*.

Si intendeva così far riconoscere l'elemento grammaticale mancante nei primi testi e emergente nell'ultimo, ma anche stimolare la formulazione di ipotesi sulla sua presenza. La maggior parte degli studenti, di entrambi i gruppi, ha indentificato *ille* come “articolo” o come “marcatore di determinazione”, mostrando di aver colto il passaggio da una funzione deittica a una grammaticale.

4.2. *In discesa (E2): approfondimento comparativo e consolidamento delle ipotesi*

La seconda esercitazione è stata realizzata a breve distanza dalla prima, con l'obiettivo di approfondire e consolidare i contenuti già introdotti in E1. In questa fase, gli apprendenti sono stati invitati a lavorare su testi provenienti da un periodo cruciale per la formazione dell'articolo determinativo nelle lingue romanze, compreso tra l'XI e il XIII secolo per l'area italiana (con particolare riferimento al fiorentino antico) e dall'inizio del XIII al XV secolo per quanto riguarda il portoghese preletterario e antico. Le frasi proposte includevano attestazioni tratte da fonti volgari italiane ((1), (2)) e portoghesi ((9), (11), (12)), oltre che da un testo di area occitanica (10).

Il confronto tra le diverse lingue romanze mirava a far emergere la pluralità dei processi evolutivi e a stimolare, al tempo stesso, il riconoscimento dei tratti comuni alle lingue neolatine. Anche in questo caso, l'ultima frase (12) è stata presentata in un momento conclusivo.

7. Salua lo uescovo senato, | lo mellior cun que sia nato, | ce... ora fue sagrato tutta llumina 'l cercato¹⁰.
8. Voglio del ver la mia dona laudare | e asemblarli la rosa e lo giglio | più che stella diāna splende e pare, | e ciò ch'è lassù bello a lei somiglio¹¹.
9. Por istes tortos que li fecerũ tem qua a seu plazo quebrãtado. E de pois ouerũ seu mal e meteu o abade paz antre illes¹².
10. In hoc anni circulo | vita datur seculo, | nato nobis parvulo | de Virgine Maria | Mei amic e mei fiel, | Laisat estar lo gazel: | aprendet u so noel | de Virgine Maria¹³.
11. En'ò nome de Deus. Eu rei don Afonso pela gracia de Deus rei de Portugal, seendo sano e saluo, temẽte o dia da mia morte [...]¹⁴.
12. [...] a saude de mia alma e a proe da mia molier raina dona Orraca e de meos filios e de meus uassalaos e de todo meu reino fiz mia mãda per que depos mia morte mia mulier, meos filios meu reino e meus vassalos e todas aquelas cousas que Deus mi deu en poder Sten en paz e en folgãcia [...]¹⁵.

4.2.1. E2.1 - Riconoscimento linguistico e prime strategie di analisi interlinguistica

Come già osservato in E1, anche in questa seconda esercitazione gli apprendenti lusofoni (G1) hanno mostrato una notevole capacità di inferenza, ipotizzando l'appartenenza dei testi a un ampio ventaglio di lingue romanze. La maggior parte dei partecipanti ha riconosciuto correttamente i testi di area italiana e portoghese, mentre alcune risposte hanno evidenziato incertezze relative al testo di area occitanica.

Gli studenti hanno fatto ricorso all'affinità lessicale e fonetica con il portoghese e con il castigliano. Tra le risposte più frequenti, infatti, emergono riferimenti alla “somiglianza con le lingue attuali”, in particolare con il portoghese e alla “riconoscibilità delle parole di origine latina”. La comparazione, dunque, è risultata spontanea e intuitiva.

Il G2 ha evidenziato, invece, una maggior consapevolezza dei tratti storici delle lingue coinvolte. Le risposte ricevute mostrano riferimenti espliciti al “volgare fiorentino trecentesco” o al “latino tardo” come base di identificazione, insieme a osservazioni di carattere morfosintattico. In più casi, inoltre, gli studenti del G2 hanno fatto uso di conoscenze pregresse di latino: “lo studio del latino e del volgare italiano mi ha aiutato a riconoscere le strutture linguistiche”.

4.2.2. E2.2 – Analisi dell'articolo determinativo e rielaborazione delle ipotesi

In una seconda fase (E2.2), l'attenzione è stata rivolta alle strutture introdotte dagli articoli determinativi che i partecipanti hanno individuato autonomamente come indizio di una funzione grammaticale ormai stabilizzata.

¹⁰ Ritmo Laurenziano; datazione: seconda metà del XII o primissimi anni del XIII secolo (Marazzini, 2006: 47-48).

¹¹ Memoriali 67; autore: Guido Guinizzelli; datazione: XIII secolo (1230-1276) (Cella, 2015: 34).

¹² Notícia de Torto; datazione: 1214-1216 (Groppi, 2002).

¹³ In hoc anni circulo (dramma liturgico; questa parte: inno natalizio); datazione: fine XI secolo (Renzi, Andreose, 2003: 249)

¹⁴ Testamento di D. Afonso II; datazione: 1214 (Castro, 2006: 111).

¹⁵ *Ibidem*.

Il G1 ha riconosciuto l'articolo come un elemento familiare, interpretandolo in continuità con il proprio sistema linguistico. Tuttavia, alcuni apprendenti hanno mostrato titubanza nella distinzione tra articolo e pronomi, segno che la consapevolezza della grammaticalizzazione si trovava ancora in costruzione. Il G2 ha mostrato, invece, una sicurezza esplicita nell'analisi delle strutture, attribuendo all'articolo un valore sintattico e coesivo.

In questa fase è stato, inoltre, proposto un esercizio di abbinamento tra le frasi originali e le rispettive traduzioni in italiano e portoghese, il cui scopo non era la verifica della correttezza, ma la sollecitazione di un confronto intuitivo tra le strutture delle diverse lingue, in particolare rispetto alla presenza o assenza dell'articolo determinativo. Tale procedura ha permesso agli studenti di individuare regolarità ricorrenti, come la frequente co-occorrenza dell'articolo prima del nome e la sua fusione con la preposizione.

L'attività è stata condotta individualmente e gli apprendenti hanno riconosciuto che l'articolo, pur assumendo forme grafiche diverse, svolgeva in tutte le lingue considerate una funzione di delimitazione referenziale. La riflessione ha così contribuito a consolidare la consapevolezza delle differenze morfologiche tra lingue romanze e a preparare il terreno per una successiva fase di sintesi (E2.3).

4.2.3. E2.3 – Sintesi e confronto delle riflessioni svolte

In questa fase i gli apprendenti hanno messo a confronto le proprie ipotesi. Mentre il G1 ha sottolineato la “familiarità” dell'articolo come elemento già presente nella loro LM, riconoscendone le differenze morfosintattiche rispetto alla lingua italiana (LO), il G2 ha interpretato la comparsa dell'articolo nei testi come il segnale di un processo di stabilizzazione grammaticale.

4.3. E3 Ricostruzioni (E3): verifica autonoma e consapevolezza linguistica

L'ultima esercitazione (E3) è stata proposta nella fase conclusiva del corso di SLI, quando gli apprendenti disponevano di una conoscenza più approfondita della periodizzazione e dei processi di mutamento legati alla formazione dell'articolo determinativo. Sono state proposte le frasi sottostanti, dalla (13) alla (17), richiedendo sin da subito agli apprendenti di effettuare un esercizio di completamento, le cui soluzioni, in questa sede, sono per comodità indicate in corsivo direttamente nel testo. Tutte le fonti provengono da testimonianze romanze del XIV secolo, fatta eccezione per una testimonianza trecentesca (17). L'obiettivo principale, appunto, è stato quello di far riconoscere la funzione e la distribuzione dell'articolo determinativo in diversi sistemi linguistici neolatini e, in particolare, in quello della lingua italiana.

13. Sendo dunque necessitato uno principe sapere bene usare *la* bestia, debbe di quelle pigliare *la* golpe e *il* liono, perché *el* liono non si difende da' lacci, *la* golpe non si difende da' lupi; bisogna adunque essere golpe a conoscere e lacci e liono a sbigottire e lupi: coloro che stanno semplicemente in sul liono e non se ne intendono¹⁶.

¹⁶ Niccolò Machiavelli. *Principe*. XVIII. 7. Datazione: 1513 (Frosini, 2021: 107).

14. *La* consideration et *le* respet d'une si notable vertu reboucha premierement *la* pointe de sa choler e, et commença par ces trois a faire misericorde a tous *les* autres habitans de *la* ville¹⁷.
15. E *il* vostro Dante, Giuliano, quando volle far comperazione degli scabbiosi, meglio avrebbe fatto ad aver del tutto quelle comperazioni taciute, che a scriverle nella maniera che egli fece [...]¹⁸.
16. Snõr posto que *o* capitam moor desta vossa frota e asy *os* outros capitaães screpuam avossa alteza anoua do achamento desta vossa terra noua que se ora neesta naue gaçam achou. Nom leixarey tam bem de dar disso minha comta a vossa alteza asy como eu milhor poder ajmda que perao bem contar e falar o saiba pior que todos fazer¹⁹.
17. [...] Assai bene potete, messer, vedere che iersera vi dissi *il* vero che le gru non hanno se non una coscia e un piè, se voi riguardate a quelle che colà stanno». Currado vedendole disse «Aspettati, che io ti mostrerò che elle n'hanno due» e [...] gridò 'Ho, ho!', per lo qual grido *le* gru [...] cominciarono a fuggire²⁰.

4.3.1. E3.1 – Completamento e applicazione della norma linguistica

Nell'esercizio di completamento prima riferito le risposte ricevute dai partecipanti del G1 hanno dimostrato una buona padronanza nell'uso dell'articolo determinativo in italiano, con un'unica deviazione significativa (*lo vero* al posto di *il vero* in (17)). Le lingue dei testi sono state identificate con discreta precisione, ovvero italiano (13), (15), (17)), francese (14) e portoghese (16).

Nel G2 l'esercizio di completamento ha rivelato una buona consapevolezza linguistica: compaiono forme grafiche antiche come *lo lione* (13) o l'elisione *l' vero* (17), riprese da modelli d'epoca precedentemente analizzati. Alcuni partecipanti del G2 hanno, inoltre, esteso analogicamente l'uso di *lo* anche a contesti portoghesi (*posto que lo capitam*), segnalando una sovrapposizione interlinguistica dovuta alla vicinanza formale delle lingue.

4.3.2. E3.2 – Confronto con i testi originali e verifica delle ipotesi

Nella seconda parte dell'attività, gli studenti hanno confrontato i testi originali con le proprie versioni completate, verificando la distribuzione effettiva degli articoli e la coerenza con le loro forme storiche.

Il confronto tra i testi di Machiavelli (13) e Boccaccio (17) ha favorito una riflessione sulle oscillazioni grafiche e fonetiche del morfema determinativo maschile singolare (*el, lo, l', il*), riconosciuto come l'esito di un processo di stabilizzazione ancora in corso nelle varietà dell'italiano letterario rinascimentale.

Nel G1 le difficoltà maggiori hanno riguardato il riconoscimento di articoli non corrispondenti alla norma attuale: in alcuni casi gli studenti hanno segnalato correttamente *el* > *il lione* e *lo* > *il qual*, mentre in altri momenti hanno introdotto sostituzioni improprie (*le* e *elle* > *il gru*). Nel G2 invece, il confronto è stato condotto con

¹⁷ Michel de Montaigne. *Essais: texte original de 1580*; datazione: 1580 (Bibliothèque Nationale de France).

¹⁸ Pietro Bembo, *Prose della volgar lingua*. Libro II, V. Datazione: 1525 (Marazzini, 2006: 109-110).

¹⁹ Carta de Pêro Vaz de Camina. Datazione: 1500 (Arquivo Nacional Torre do Tombo).

²⁰ Giovanni Boccaccio, *Decamerone*, datazione: 1348 (Patota 2007: 168).

maggior precisione, grazie alla familiarità con le varianti storiche e alla conoscenza pregressa del lessico letterario.

4.3.3. E3.3 – Riflessione e integrazione del percorso effettuato

Nella fase conclusiva, sono state integrate le osservazioni linguistiche emerse nelle tre esercitazioni, ricostruendo il percorso evolutivo dell'articolo determinativo dal latino all'italiano moderno. Gli apprendenti hanno così riconosciuto la gradualità del processo di grammaticalizzazione e la coesistenza di forme antiche e moderne.

Nel G1, la riflessione ha evidenziato un significativo progresso nella capacità di riconoscere le somiglianze formali e di distinguere i valori funzionali degli articoli. Gli italofofoni, inoltre, hanno rafforzato la consapevolezza dei meccanismi storici di variazione, mostrando una maggiore attenzione ai rapporti tra grafia, fonetica e norma.

5. DISCUSSIONE DEI RISULTATI E IMPLICAZIONI DIDATTICHE

L'analisi dei dati raccolti nel corso delle tre esercitazioni consente di proporre alcune riflessioni complessive sull'efficacia del percorso formativo effettuato e sulle risposte dei partecipanti, anche attraverso un questionario finale di valutazione del percorso svolto. I risultati mostrano come l'approccio comparativo e diacronico applicato allo studio dell'articolo determinativo abbia favorito l'attivazione di strategie di confronto interlinguistico e di riflessione metalinguistica, in particolare tra gli apprendenti lusofoni di italiano LS.

Nella prima esercitazione (E1), la riflessione guidata sui testi volgari ha favorito la comprensione del processo di grammaticalizzazione, interpretato dagli studenti come un'evoluzione "naturale" dal latino verso le lingue romanze moderne. L'analisi dei testi antichi ha stimolato un atteggiamento esplorativo, orientato alla formulazione di ipotesi sul funzionamento delle strutture linguistiche. Questa fase ha dunque rappresentato un momento produttivo di elaborazione, capace di innescare processi di consapevolezza linguistica e di costruire la base per la riflessione più articolata che è stata sviluppata successivamente.

Nella seconda esercitazione (E2), l'attenzione al confronto tra lingue romanze ha consentito di consolidare la capacità di riconoscere la variabilità formale e la diversità funzionale delle strutture morfosintattiche. Mentre nei lusofoni (G1) prevaleva una modalità di analisi intuitiva fondata sull'affinità formale, negli italofofoni (G2) si è osservata una maggiore tendenza a un'analisi storica e sistematica. Queste due prospettive hanno contribuito alla costruzione di una riflessione condivisa, facilitando la transizione da un sapere implicito a una consapevolezza metalinguistica esplicita.

Nella terza esercitazione (E3), la rielaborazione autonoma delle conoscenze acquisite ha permesso di consolidare le competenze maturate nelle fasi precedenti. Gli apprendenti hanno riconosciuto la gradualità del processo di formazione dell'articolo e la coesistenza di forme storiche e moderne in un medesimo *continuum* diacronico. Il completamento e il confronto dei testi hanno rivelato sia l'evoluzione dell'IL da parte degli apprendenti madrelingua portoghese, sia la progressiva interiorizzazione della normatività di uso in prospettiva diacronica per entrambi i gruppi.

Successivamente, nella stessa lezione conclusiva, è stato proposto un *excursus* esplicativo sul percorso storico dell'articolo determinativo maschile italiano, che ha fornito agli apprendenti una sistematizzazione complessiva del lavoro svolto.

Tale fase di sintesi ha preceduto la somministrazione di un questionario anonimo volto a raccogliere riscontri qualitativi e quantitativi sull'esperienza didattica.

Le risposte ricevute mostrano un generale apprezzamento per il percorso. Il livello di impegno percepito è stato valutato come medio-alto, con la maggioranza dei partecipanti che ha riconosciuto la chiarezza degli obiettivi, la buona organizzazione dei contenuti così come l'utilità dei testi plurilingui per la comprensione dei fenomeni linguistici. Gli studenti di italiano LS hanno inoltre indicato che le attività hanno contribuito al miglioramento dell'uso dell'articolo determinativo e alla comprensione delle differenze tra italiano e portoghese.

Nelle risposte aperte proposte nello stesso questionario, è emerso che gli aspetti ritenuti più utili sono stati la riflessione sugli articoli determinativi e il confronto tra diverse lingue romanze, elementi che hanno reso più trasparenti i fenomeni grammaticali oggetto di studio. Tali riscontri confermano la validità dell'approccio induttivo e interculturale fondato sull'intercomprensione (Fiorenza, Bonvino, 2011), capace di stimolare la riflessione sulla propria lingua madre, sulle lingue affini e sulle strategie cognitive e metacognitive di apprendimento.

Le risposte agli esercizi di completamento e correzione hanno, inoltre, evidenziato significativi meccanismi di ipercorrezione o di fissione morfologica riconducibili a fasi storiche della lingua, confermando la complessità del rapporto tra errore, norma e mutamento linguistico.

Nell'insieme, i dati mostrano che la vicinanza tipologica tra le lingue romanze si è rivelata un fattore facilitante, poiché ha permesso agli apprendenti di attivare risorse linguistiche preesistenti anche in assenza di conoscenze formali del latino, come nel caso del G1²¹.

Il modello operativo adottato ha dunque, nel complesso, permesso un'integrazione tra errore e riflessione metalinguistica, trasformando le sequenze didattiche in uno spazio di ricerca empirica sull'acquisizione della LS.

6. CONCLUSIONI E PROSPETTIVE DI SVILUPPO

I risultati delle tre esercitazioni confermano la *funzione euristica* dell'errore, intesa non solo come indicatore delle difficoltà degli apprendenti, ma come strumento conoscitivo che permette di accedere ai processi interni di ristrutturazione dell'interlingua. In tal senso, l'errore non rappresenta un semplice scarto dalla norma, ma il luogo in cui diventano osservabili le ipotesi linguistiche formulate dagli studenti e le strategie attraverso le quali cercano di avvicinarsi alla lingua obiettivo.

La metodologia adottata, basata sull'integrazione tra prospettiva storico-linguistica e didattica della lingua, può costituire uno strumento efficace per lo sviluppo della consapevolezza linguistica e dell'autonomia riflessiva negli apprendenti. L'errore, in questa prospettiva, si configura non come deviazione ma come risorsa cognitiva che consente di osservare dall'interno il processo di costruzione dell'IL e di riconoscere regolarità linguistiche emergenti.

L'analisi delle risposte e delle produzioni degli studenti ha mostrato che le regole proprie delle loro lingue, siano esse IL (G1) o LM (G2), sono progressivamente riportate e rielaborate consapevolmente, orientandosi verso la LO, in questo caso l'italiano. Tale dinamica conferma che una didattica fondata sull'integrazione tra apprendimento e

²¹ Nella scuola secondaria portoghese lo studio del latino non è generalmente previsto nei curricoli ordinari; di conseguenza, la maggior parte degli apprendenti lusofoni non possiede familiarità con questa lingua prima dell'ingresso all'università.

riflessione metalinguistica favorisce percorsi cognitivi più consapevoli, nei quali il confronto tra sistemi linguistici diviene uno strumento operativo per comprendere e ristrutturare il proprio repertorio di conoscenze.

In tale prospettiva, l'impostazione adottata si colloca in linea con le Raccomandazioni Mannheim-Firenze (EFNIL, 2000-2001), che invitano ad affiancare alla presentazione della norma l'analisi critica degli usi e la comparazione tra lingua e storia della lingua, al fine di promuovere una solida consapevolezza linguistica.

L'esperienza didattica di cui qui sono stati descritti dei risultati preliminari suggerisce, inoltre, che l'impiego di testi in intercomprensione, accompagnati da esercizi mirati e da un lavoro esplicito sulla diacronia, può favorire la costruzione di ponti cognitivi tra lingue affini, stimolando l'osservazione delle somiglianze e delle divergenze sistemiche.

L'approccio proposto ha contribuito a innescare un processo di ricategorizzazione delle strutture linguistiche, con particolare riferimento all'articolo determinativo, ma anche potenzialmente estensibile ad altre categorie morfologiche e sintattiche.

In una prospettiva futura, sarà opportuno ampliare il corpus e il numero di partecipanti, includendo apprendenti di diversi livelli di competenza, al fine di verificare la generalizzabilità del modello qui proposto. Potranno inoltre essere esplorate altre aree linguistiche, come l'uso dei pronomi soggetto di terza persona, degli articoli partitivi e dei dimostrativi, anch'essi derivanti da *ille*, per estendere la riflessione sui processi di grammaticalizzazione e sulle strategie di apprendimento interlinguistico.

In conclusione, i dati emersi sostengono l'ipotesi che la didattica dell'italiano LS possa trarre un rilevante beneficio dal dialogo con la linguistica storica e dall'adozione di modelli basati sull'intercomprensione. Tale prospettiva, centrata sulla relazione tra errore, variazione e consapevolezza, invita a concepire l'apprendimento linguistico come un processo di continua negoziazione tra sistemi linguistici, basando l'insegnamento sull'apprendimento e non viceversa.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C. (2015), "Errori, regole ed eccezioni nell'apprendimento", in Grandi N. (a cura di), *La grammatica e l'errore. Lingue naturali tra regole, loro violazioni ed eccezioni*, Bononia University Press, Bologna, pp. 161-176.
- Avalle D. S. (1979) "Dinamica di fattori anomali", in Caprettini G. P., Corno D. (a cura di), *Letteratura e semiologia in Italia*, Rosenberg & Sellier, Torino, pp. 63-81.
- Caminha Pêro Vaz de (1500), *Carta ao Rei D. Manuel*, Arquivo Nacional da Torre do Tombo, Lisboa:
<https://digitarq.arquivos.pt/documentDetails/3508e1a3d6a0445da9ae09886888f12a>.
- Castro I. (2006), *Storia della Lingua Portoghese*, Bulzoni Editore, Roma.
- Cella R. (2013), *La prosa narrativa. Dalle origini al Settecento*, il Mulino, Bologna.
- Cella R. (2015), *Storia dell'Italiano*, il Mulino, Bologna.
- Corder S. P. (1967), "The significance of learner's errors", in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 4, 5, pp. 161-170.
- EFNIL - European Federation of National Institutions for Language, 2001. *Raccomandazioni di Mannheim-Firenze per la promozione delle lingue standard / nazionali / ufficiali d'Europa*.

<https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/testo-delle-raccomandazioni-di-mannheim/7095>.

- Emiliano A. (1999), “O mais antigo documento latino-português (882 a.D.) edição e estudo grafémico”, in *Verba. Anuario Galego de Filoloxía*, 26, pp. 7-42.
- Fiorenza E., Bonvino E. (2011), “L’intercomprensione dall’italiano o verso l’italiano: un percorso fra le lingue romanze”, in *Revista de Italianística*, 21-22, pp. 162-179.
- Frosini G. (2021), *La lingua di Machiavelli*, il Mulino, Bologna.
- Groppi M. (2002), “Notícia de Torto. Formas procedentes do latim ille”, in *Filologia Linguística Portuguesa*, 5, pp. 117-142.
- Labov W. (1977), *Il continuo e il discreto nel linguaggio*, il Mulino, Bologna.
- Lehmann C. (1985), “Grammaticalization: Synchronic variation and diachronic change”, in *Lingua e Stile*, 20, pp. 303-318.
- Marazzini C. (2004), *Breve storia della lingua italiana*, il Mulino, Bologna.
- Marazzini C. (2006), *La storia della lingua italiana attraverso i testi*, il Mulino, Bologna.
- Matozzi M. (2025a), “La riflessione metalinguistica sul mutamento linguistico come strategia didattica per l’acquisizione dell’italiano come LS in apprendenti lusofoni”, in *Cuadernos de Filología Italiana*, 32, pp. 213-230.
- Matozzi M. (2025b), “Elaborazione di esercizi di didattica della lingua italiana in prospettiva diacronica e sincronica: pratiche e riflessioni tra italiano e portoghese”, in Slapek D., Sosnowski R., Vaccaro G. (a cura di), *(Oltre) il canone grammaticale*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 67-77.
- Meneghetti M. L. (2004), *Le origini delle letterature medievali romanze*, Laterza, Bari.
- Montaigne Michel de (1870-1873), *Essais: texte original de 1580 avec les variantes des éditions de 1582 et 1587*. Tome 1 / Dezeimeris R., Barckhausen H. (eds.), Féret et Fils, Bordeaux: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k102435w.texteImage#>.
- Notícia de Fiadores (1175), Torre do Tombo, Ordem de São Bento, Mosteiro de São Cristóvão de Rio Tinto, mç. 2, doc. 10: <https://antt.dglab.gov.pt/wp-content/uploads/sites/17/2014/05/Transcricao-da-Noticia-de-Fiadores.pdf>.
- Patota G. (2007), *Nuovi lineamenti di grammatica storica dell’italiano*, il Mulino, Bologna.
- Renzi L. (1993), “Da dove viene l’articolo «il»”, in *Verbum romanicum. Festschrift für Maria Iliescu*, pp. 215-230.
- Renzi L. (2008), “Fissione di lat. ILLE nelle lingue romanze”, in Renzi L. (a cura di), *Le piccole strutture. Linguistica, poetica, letteratura*, il Mulino, Bologna, pp. 99-112.
- Renzi L. (2012), “Gli errori di oggi saranno le regole di domani? Conservazione e innovazione nell’italiano d’oggi”, *Cancelleria federale, Società di radiotelevisione svizzera*, Società di radiotelevisione svizzera, la Posta, Berna.
- Renzi L., Andreose A. (2003), *Manuale di linguistica e filologia romanza*, il Mulino, Bologna.
- Selinker L. (1972), “Interlanguage”, in *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, pp. 209-231.

