

LA COSTRUZIONE DELLA FRASE IN ITALIANO L2:

LE PRIME PRODUZIONI SCRITTE DI APPRENDENTI UNIVERSITARI INTERNAZIONALI

Giovanni Favata

Università per Stranieri di Siena

Riassunto: Nel presente contributo analizzeremo dei dati scritti raccolti durante le lezioni di italiano L2 rivolte a studenti universitari principianti in mobilità internazionale. In particolare, ci soffermeremo ad osservare quei fattori di natura sintattica e morfologica determinanti per la costruzione della frase durante il primo tentativo di costruzione di un testo scritto. I dati sono stati raccolti direttamente dal ricercatore all'Università degli Studi di Torino.

Parole chiave: studenti internazionali, italiano L2, sintassi, morfologia.

Abstract: The purpose of this contribution is to investigate how international university students build sentences in their first written production in Italian as a second language. In particular, the goal of this study is to analyse syntactic and morphological factors from an acquisitional point of view. The data presented here has been collected during classes conducted by the researcher at the University of Turin.

Keywords: international students, Italian as a second language, syntax, morphology.

1. Introduzione

Tra i profili di apprendenti di italiano L2, gli studenti universitari godono di un posto privilegiato, in quanto la loro presenza «trasforma ogni aula universitaria in un universo di socialità plurilingue e pluriculturale» (Diadori/Troncarelli/Palermo, 2015: 51).

In molti casi, tali studenti giungono in Italia senza la minima conoscenza dell'italiano, fatto che li conduce a frequentare delle lezioni di livello A1 appositamente organizzate dagli atenei di destinazione.

In questo contributo, analizzeremo in che modo costruiscono le frasi i suddetti apprendenti nel redigere la loro prima produzione scritta in italiano L2, concentrando, in particolar modo, la nostra attenzione su questioni di natura sintattica e morfologica, e mettendo altresì in risalto, ove possibile, fenomeni di interferenza linguistica.

2. L'apparato teorico

Con la nostra ricerca vogliamo inserirci all'interno degli studi sull'acquisizione di lingue seconde, avendo come riferimento il concetto di interlingua e, più puntualmente, i risultati del Progetto di Pavia, a cui dobbiamo i primi importanti studi sull'acquisizione dell'italiano come L2 (Giacalone Ramat, 2017 [2003]).

Come sostiene Chini (2005: 26-27), quando si affrontano discorsi relativi alla L2, è fondamentale richiamare la teoria dell'interlingua, ossia «a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a target language norm» (Selinker, 1972: 214).

La lingua prodotta dagli apprendenti, quindi, «non è un'accozzaglia di frasi più o meno devianti, più o meno zeppe di errori» (D'Agostino, 2007: 83), ma un sistema, appunto, in cui sono osservabili cinque processi (Selinker, 1972: 214-215; Chini, 2005: 27):

- I. il *transfer* da L1, cioè l'influsso della lingua materna sul sistema *in fieri*;
- II. il *transfer of training*, cioè l'uso sovraesteso di elementi appresi in ambiente guidato;
- III. strategie di apprendimento, ossia il modo in cui l'apprendente svolge il compito acquisizionale (e. g. riduzione della morfologia, omissione della copula e/o degli articoli);
- IV. strategie di comunicazione, vale a dire le modalità con cui l'apprendente cerca di interagire con i nativi;
- V. sovraestensione di regole già apprese.

In merito all'interlingua di apprendenti di italiano L2, gli studiosi del Gruppo di Pavia hanno identificato delle sequenze evolutive, ossia l'ordine di apparizione delle strutture nell'interlingua di venti informanti seguiti in maniera longitudinale. Vogliamo, tuttavia, sottolineare che, in merito ai suddetti studi, ci rifaremo esclusivamente a quel che concerne le sequenze rilevate, anche se non metteremo

a confronto i nostri dati con i dati prodotti dagli informanti del progetto pavese poiché trattasi di testi di natura differente⁴.

2.1 La frase nelle diverse fasi di acquisizione

Il primo contatto con la nuova lingua è seguito da un periodo di silenzio più o meno lungo, fase in cui l'apprendente inizia ad analizzare l'input. Dal momento in cui l'apprendente inizia a produrre lingua, è possibile rilevare tre fasi (Klein, Perdue, 1992: 25-28):

- I. la fase prebasica, definita *nominal utterance organization* perché la frase è nominale e, se compare qualche verbo, esso non ha alcun valore verbale, in quanto le categorie grammaticali non vengono ancora individuate;
- II. la fase basica, definita *infinite utterance organization* poiché l'apprendente conosce abbastanza parole-contenuto per esprimersi, ma non usa parole funzionali come articoli e preposizioni. È importante sottolineare che in questa fase non compaiono tratti morfologici né nel sistema verbale né nel sistema nominale. Relativamente all'acquisizione dell'italiano, infatti, durante questa fase, gli apprendenti si esprimono usando il verbo all'infinito o alla terza persona singolare, che però ha valore di forma base del verbo;
- III. le fasi postbasiche, o *finite utterance organization*, in cui sono individuabili tre stadi (stadi intermedi, varietà avanzate, varietà quasi-native). L'ingresso alle fasi post-basiche si ha con la comparsa della morfologia nominale e verbale.

3. La didattica rivolta agli informanti

Le fasi di cui sopra, che permettono di classificare la frase degli apprendenti, sono solitamente riferite alle interlingue di quanti imparano la lingua in contesto spontaneo (Chini, 2005: 80-81). Come si può notare, è nella fase basica che gli apprendenti iniziano a dare al verbo il ruolo di nucleo della frase attorno a cui, sebbene compaia senza morfologia, ruotano gli altri elementi.

Nelle nostre classi, tuttavia, abbiamo presentato sin da subito il sistema verbale italiano con i corretti tratti morfologici ad apprendenti che per la prima volta si avvicinavano alla lingua italiana, specificando, inoltre, la caratteristica dell'italiano in quanto lingua *pro-drop*.

⁴ I dati del progetto pavese sono orali elicitati da domande poste dai ricercatori. I nostri dati sono scritti, prodotti a partire da una domanda e senza alcuna elicitazione da parte di chi ha raccolto i dati.

Relativamente alla sintassi, trattandosi di apprendenti principianti, abbiamo presentato la «frase elementare» (Serianni, 2015: 26), ossia quella frase con ordine non marcato SVO. Sebbene siamo consapevoli dell'utilità di una didattica volta a presentare una lingua non troppo rigida (Cugno, 2018: 212), non ci è sembrato opportuno presentare la costruzione delle frasi con ordine sintattico marcato proprio perché sarebbero emersi altri ordini di problemi. Si pensi, a titolo di esempio, alla dislocazione a sinistra in cui l'oggetto viene spostato a sinistra della frase, facendogli assumere valore di *topic* (D'Achille, 2015 [2003]: 172)⁵.

Abbiamo volutamente insistito sull'ordine SVO vista la presenza di parlanti di lingue tipologicamente diverse dall'italiano rispetto alla sintassi. Inoltre, se pensiamo alla già citata dislocazione, affrontarla correttamente in aula presuppone un'alta competenza nell'uso dei pronomi necessari per riprendere l'elemento spostato nella periferia sinistra della frase.

4. I dati

I dati scritti di cui disponiamo sono stati raccolti durante le lezioni di italiano L2, tenute da chi scrive all'Università degli Studi di Torino, all'interno di corsi specifici per studenti internazionali principianti, negli anni 2016, 2017 e 2018. Durante la prima lezione di ogni corso, abbiamo chiesto a tutti gli apprendenti di indicarci la loro L1 e le altre lingue conosciute.

Per disporre di dati prodotti da apprendenti che hanno pochi strumenti linguistici a disposizione nella L2, abbiamo deciso di chiedere di rispondere a una domanda, rifacendoci al modello della *Quaestio*, modello secondo il quale, infatti, il testo prodotto viene visto come la risposta a una domanda (Andorno/Interlandi, 2010: 74).

Dopo le prime dieci ore, distribuite su due settimane e mezza, ossia dopo avere spiegato il tempo presente dei verbi, compresi alcuni verbi irregolari e i verbi pronominali⁶, abbiamo chiesto agli studenti di rispondere alla domanda: "Che cosa fai ogni giorno a Torino?".

In risposta a tale quesito, abbiamo a disposizione ottantotto testi, prodotti in aula, in nostra presenza e senza la possibilità di consultare appunti, manuali o strumenti digitali. Per quel che riguarda la L1 degli informanti, sono rappresentate

5 Nell'affrontare la tematica dell'ordine sintattico della frase italiana, Serianni (2015: 26, 145) definisce la dislocazione come «l'alterazione dell'abituale ordine SVO», in particolar modo la dislocazione a sinistra in cui l'oggetto si ritrova in prima posizione (posto occupato dal soggetto in una frase con ordine non marcato), ma richiamato da un clitico all'interno della stessa frase.

6 Ci riferiamo ai verbi riflessivi maggiormente usati per descrivere azioni che si svolgono quotidianamente: svegliarsi, alzarsi, lavarsi, ecc.

diciotto lingue, sebbene in modo non equilibrato: spagnolo⁷ (47), portoghese (8), francese (7), polacco (5), turco (3), tedesco (2), greco (2), kurdo (2), russo (2), arabo (2), bulgaro (1), cinese (1), dan⁸ (1), inglese (1), norvegese (1), olandese (1), slovacco (1), ucraino (1). In merito ai testi di cui forniremo la nostra analisi, è doveroso precisare che la loro formattazione rispecchia fedelmente le produzioni dei nostri informanti, comprese le cassature, gli accenti, la punteggiatura. Inoltre, è bene sottolineare che gli apprendenti non erano stati preventivamente avvisati che in un dato giorno avrebbero svolto questo compito. Per motivi di spazio, non potremo mostrare tutti i testi, ma ci limiteremo a fornire gli esempi più significativi, segnalando con il simbolo [...] eventuali nostri tagli dovuti ai già citati motivi di spazio. Le lettere maiuscole seguite da asterisco indicano nomi propri presenti nel testo, omessi per ragioni di privacy.

La nostra analisi sarà, quindi, di tipo sincronico: studieremo le modalità utilizzate dagli apprendenti per costruire delle frasi nel momento in cui si trovano a produrre il loro primo testo scritto.

5. L'analisi

Come è possibile notare negli esempi che seguono, nell'interlingua degli apprendenti appare sin dalla prima produzione scritta una frase con una costruzione diversa da quella che abbiamo definito non marcata, ossia il costrutto "mi piace" seguito da nome o da verbo. Di solito, per spiegare tale costrutto, attendiamo che emerga spontaneamente presso uno degli apprendenti o che emerga negli apprendenti il bisogno di esprimere i propri gusti. Il fenomeno è molto interessante dal punto di vista acquisizionale perché, sebbene si tratti di una frase che vede il soggetto seguire il verbo, è una struttura facilmente acquisita, persino nella forma negativa, anche da apprendenti locutori di una L1 in cui tale frase si costruisce con un ordine sintattico differente:

I. L1 inglese

Diomoro dieche ore alle. Mangio pizza e pollo la prezzo.

Guarda il film. Mi piace la birra e discoteca. Non mi piace cappuccino.

Mi studia en bibliotecca Linguistica.

7 Tra gli apprendenti ispanofoni, alcuni sono anche catalanofoni.

8 Lingua parlata nella Côte d'Ivoire.

II. L1 olandese

Io dormiro, Io bevo a biera / l'acqua.

Mi piace Torino

Non mi piace tobike⁹

Io vado a calcio.

Io vado a Università.

III. L1 tedesco

Ogni mattina dormo. Mi piace la birra, so la pranzare con la birra.

Sono una studente de mathematica.

Studio ogni giorno de la universita.

Parlo inglese ogni giorno.

Mi piace kebab con molto picante

Osservando i testi, possiamo notare almeno due elementi di grande importanza: da subito, gli apprendenti strutturano la frase in modo da assegnare al verbo il ruolo di nucleo, ma ad esso applicano altresì le regole morfologiche per la sua coniugazione, segnale che ci fa capire che gli apprendenti hanno appreso che l'italiano è una lingua flessiva.

Ci sono ancora dei problemi relativamente all'identificazione del morfema lessicale su cui applicare il morfema grammaticale (**dormiro* in luogo di *dormo*), tuttavia, nel costrutto "mi piace", che nei nostri ottantotto testi ricorre trentotto volte, pur trattandosi di un ordine sintattico differente dal canonico SVO, non sono presenti errori sintattici né morfologici. Sicuramente si tratta di un costrutto emerso in maniera non analizzata, nel senso che inizialmente gli apprendenti farebbero fatica a individuare il soggetto della frase; tuttavia, dopo la spiegazione del valore degli elementi della frase, non abbiamo riscontrato problemi di comprensione nell'analisi dello stesso costrutto emerso successivamente nelle esercitazioni in aula.

Guardando inoltre il testo dello studente tedesco (III), che ha usato un verbo all'infinito insieme ad altri coniugati al presente, notiamo la necessità di costruire delle frasi più complesse per creare un testo più coeso: non avendo gli strumenti linguistici necessari, l'apprendente ha attinto dal suo repertorio linguistico per recuperare un connettore, *so*, che gli permettesse di legare bene le due proposizioni. Anche questo caso di interferenza, fenomeno che approfondiremo nelle prossime pagine, ci dimostra che gli apprendenti universitari, abituati a costruire dei periodi più complessi nella loro L1 o nelle altre lingue conosciute, sentono la necessità di avere sin da subito lo stesso comportamento linguistico nel nuovo sistema *in fieri*.

⁹ Servizio di *bike sharing* attivato a Torino.

Nel testo dell'apprendente inglese (I), inoltre, notiamo il verbo studiare coniugato come se fosse un verbo pronominale, *Mi studia, caratteristica presente nei testi di altri studenti:

IV. L1 polacco

Mi ~~xxxxxxxxxxxx~~ ~~sietta~~ otto ore in punto. ~~Mi e mi~~ mi lavoro a otto è ~~tre o~~ venticinque. a nove ore sono im università. Mi laboro cinque ore. A quindici ore mi arrivo apartmente.

Mi requesto una ore.

Dopo avere studiato i verbi pronominali e la struttura "mi piace", infatti, alcuni apprendenti tendono a considerare come pronominali anche gli altri verbi.

Inoltre, nonostante la nostra enfasi sull'ordine SVO, non si escludono casi di testi in cui sono presenti frasi con altri ordini marcati con soggetto postverbale emerse spontaneamente:

V. L1 spagnolo

[...] Per la nuite mi lavo e ceno.

Un po' plus tarde vado a la festa per conoscere nuovo persone. E molto interessante conoscere nuovi cultururi de tutto il mondo.

Facendo affidamento alla propria L1, in special modo se affine alla L2, infatti, vi è una grande probabilità di costruire frasi corrette anche nel nuovo sistema linguistico.

6. Il repertorio linguistico

Chi rivolge la propria didattica ad apprendenti universitari che, oltre alla propria L1, conoscono altri sistemi linguistici deve sempre tenere in considerazione il concetto di repertorio linguistico, ossia l'insieme delle lingue a vario titolo conosciute dall'apprendente, che, sebbene sia un argomento chiave della sociolinguistica (D'Agostino, 2007: 105-107), ha assunto notevole importanza anche in ambito acquisizionale (Chini, 2014: 23).

In altri termini, tutte le lingue che compongono il repertorio dell'apprendente contribuiscono alla formazione del nuovo sistema linguistico in costruzione. Lungo e complesso è il dibattito che nella storia degli studi sull'acquisizione delle lingue seconde ha visto coinvolti ricercatori con idee molto differenti sul ruolo della

L1 e, ambito ancora poco indagato, su quello delle altre lingue conosciute (cfr. Selinker, 1992: 172, Schmid, 1994: 65, Della Putta, 2011: 81). Oggi, tuttavia, almeno alla lingua madre viene attribuito un ruolo importante, ma mitigato; in termini di influsso interlinguistico sono stati individuati i livelli di analisi della lingua target che maggiormente vengono colpiti: “fonologia > lessico > sintassi > morfologia” (Chini, 2005: 56).

Secondo numerosi studi (tra gli altri, Chini, 2005: 56, Pallotti, 2012 [1998]: 63), difficilmente nelle produzioni nella lingua seconda possono essere presenti tratti morfologici del sistema linguistico primario.

Dai nostri dati, invece, emerge che, nelle interlingue di apprendenti parlanti una lingua romanza, la morfologia è un livello della lingua che subisce l’influsso della L1:

VI.L1 spagnolo

Mi sveglio alle 8, mi alzo subito e mangio con le mie amicie. Poi, vado a l’Università tutta la matina. Prendo il pranzo con la mia amice. En la sera, stoi con i miei amici e mango un gelato, e poi, andamos a fare la festa. [...]

VII.L1 portoghese

Tutti il giorni mi sveglio alle deci e preparo le mie cosas per andare alla Università.

Asculto la lezione e doppo vado a casa pranzare. Fino, vado con mi amici visitare la città e beber una birra. [...]

VIII. L1 spagnolo

[...] Io vado a la università ~~av~~ con ma collegue A*. Io studio Farmacia.

Pui, Io pranzo è touts les giornos io fa gli sport a la gym.

Alle 19:00h io rettorno à casa, io sono la mia mama è mia sorella.

Pui io ceno è io me dormo.

IX.L1 spagnolo

Io mi sveglio alle 8:45, ~~vado~~ Io vado a le gym, doppo Io vado a ~~super~~ Crai, Io mi lavo quando arrivo a casa, doppo mi fa le pasti, doppo Io vado a La universita e Io vado a lezione de italiano con le mie amicis é Io retorno a la mia casa [...]

Nei testi sopra, possiamo notare fenomeni di interferenza da L1 e da LS che interessano la morfologia verbale (-amos) e nominale (-s).

La presenza della marca del plurale, inoltre, si rivela molto interessante perché funge da spia di due comportamenti diversi: da un lato vi sono apprendenti che aggiungono la marca *-s* al nome singolare, **cosas*, **giornos*, dall'altro, invece, vi sono apprendenti che aggiungono la suddetta marca al nome già declinato al plurale, **amicis*, creando quindi un cumulo di informazioni morfologiche.

Nel testo (VIII) è interessante notare non soltanto l'influsso della L1 nel livello della morfologia, ma anche fenomeni di interferenza di altre lingue straniere nella selezione del lessico: per esprimere la successione temporale degli eventi, ad esempio, la studentessa usa l'avverbio temporale **pui*, dal francese *puis*, altra lingua presente nel suo repertorio linguistico.

7. La sintassi più complessa

Per la fase di produzione di testi, da apprendenti principianti ci si aspetta solitamente un elenco di frasi il cui ordine indica la successione temporale nella quale sono svolte le azioni (Chini, 2005: 102). Sebbene questa strategia sia presente nei nostri dati, nella maggior parte dei casi abbiamo rilevato dei testi in cui gli apprendenti cercano di dare coesione al testo costruendo dei periodi complessi e facendo uso di connettori.

In particolare, vorremmo presentare altri testi, esaminandoli sempre alla luce dei risultati del Gruppo di Pavia. Per lo sviluppo del sistema verbale, la sequenza rilevata è la seguente: "Presente (e Infinito) > (Ausiliare) Part. passato > Imperfetto > Futuro > Condizionale > Congiuntivo". Si tratta di una sequenza per la quale è stato enfatizzato il rapporto implicazionale degli elementi che la compongono (Diadori, Troncarelli, Palermo, 2015: 128).

Come si può notare, è una sequenza incompleta se si considera l'intero paradigma verbale dell'italiano. Secondo gli studiosi, infatti, i tempi e i modi mancanti si sviluppano in apprendenti con un livello linguistico avanzato. Analizzando l'esempio che segue, tuttavia, notiamo una forma verbale, il gerundio, non presente nella sequenza di cui sopra:

X. L1 francese

Ogni giorno, mi sveglio alle 7. Mi alzo alle 7:30. Doppo faccio la dolcia e mi vesto. Faccio una piccola colazione poi vado a prendere il ~~pullman~~ metro. Esco alle 8:30 e vado a^{la} mia scuola caminando. Alle 9, comincia il corso e studio delle 9 alle 13, con una pausa caffè alle 11. [...]

Relativamente a questa forma verbale, però, sono state condotte diverse ricerche da cui è emerso che, nelle interlingue di apprendenti di livello basso, il gerundio compare erroneamente rispetto alla lingua target in luogo dell'infinito (Banfi/Bernini, 2017 [2003]: 91), mentre all'interno della scala acquisizionale può emergere nella perifrasi progressiva tra l'imperfetto e il futuro (Chini, 2005: 96).

La nostra informante, pur essendo principiante, ha utilizzato correttamente, a parte l'errore ortografico, la suddetta forma verbale creando spontaneamente un periodo complesso, diversamente da quanto ci si aspetta da un principiante (Andorno/Bernini/Giacalone Ramat/Valentini, 2017 [2003]: 166).

Gli studiosi del Progetto di Pavia, in seguito, hanno volto l'interesse non soltanto sulla frase, ma anche sulla gerarchizzazione delle frasi complesse. In merito alle proposizioni subordinate avverbiali, l'ordine di acquisizione rilevato è il seguente: "causali > temporali > finali > ipotetiche > concessive" (Chini, 2005: 102-103).

Come si può notare dagli esempi che seguono, nei testi degli studenti universitari principianti emergono presto proposizioni subordinate e coordinate abbastanza complesse:

XI. L1 spagnolo

La prima cosa è alzarse, lavarse e preparare il mangio. Allora quando finito questo, va a la università dove io studio Scienze agrarie. Alla 1 mangio il Pranzo alla mensa. [...]

XII. L1 spagnolo

[...] Poi mi vesto e preparo la colazione, quando finisco di mangiare esco di casa e prendo il autobus per andare a la università. Vado alle lezioni fino a mezzogiorno e poi vado a casa per pranzare. Dopo il pranzo guardo un film e dopo studio un po'. La sera vado in palestra e poi torno a casa molto stanco, ceno e vado subito al letto.

In entrambi i testi compaiono in fretta le temporali, ma il testo (XI) è interessante poiché presenta altresì una relativa, struttura che difficilmente compare in modo coincidente con la norma della L2 nei principianti (Andorno/Bernini/Giacalone Ramat/Valentini, 2017 [2003]: 173). In studi specifici sulla testualità nella L2, infatti, è emerso che le relative con "dove" non sono le prime a essere acquisite (Chini/Ferraris/Valentini/Businaro 2017 [2003]: 203), ma, in questo caso, l'influsso della L1 ha sicuramente permesso di progredire velocemente nell'apprendimento della L2.

Da notare, inoltre, che le subordinate emergono presto anche in locutori di L1 tipologicamente diverse dall'italiano:

XIII. L1 cinese

[...] Vado al ristorante con i miei amici.

Pranziamo e diciamo.

Di pomeriggio, studio in casa.

Mi addormento a 23:00. Perché sono molto stanco.

XIV. L1 turco

[...] Mi piace caffè, io faccio caffè.

Vandiamo fare pranzere con gli studenti e ~~lo~~ gli lo professori al ristorante.

Perche mi piace camminare, passeggerio a casa.

Ogni settimana dire padre, ogni giorno dire con madre.

Nei due testi notiamo la comparsa immediata di causali introdotte da “perché”. Se si analizzano tali subordinate, tuttavia, si notano due diverse strutture sintattiche: nel testo (XIII) la causale segue la reggente; non così nel testo (XIV), in cui la causale è anteposta alla reggente. Da precedenti studi acquisizionali, è risultato che la causale si trova quasi sempre a destra della reggente, tranne nei casi in cui la causa è data e non nuova (Andorno/Bernini/Giacalone Ramat/Valentini, 2017 [2003]: 162-163). Nel nostro caso, invece, l'apprendente riesce a gestire una causale a sinistra della reggente, sebbene la causa sia del tutto nuova e non inferibile da quanto affermato prima.

Nella sequenza acquisizionale, inoltre, si nota che le ipotetiche si sviluppano verso la fine. Nell'esempio che segue, invece, vediamo la presenza di un periodo ipotetico:

XV. L1 norvegese

In le mattine manggio pane con formaggio ~~con~~ e prosciutto: che è cosa molto norvegese.

Se ho clase d'economia o economia, sono in quella. Più tarde ando in la città o sono in casa. Scrivo in italiano o spagnolo con la mia amica del Peru (ma uso il traduttore Google come dizionario).

Per le sere sono con gli amichi en un bar o guardo la televisione. Ho provato vedir televisione italiana a volte, ma è molto difficile.

Quasi tutte le sere sono stanco (senza energia) e per quelle guardo televisione (o una serie in Netflix) norvegese o americano.

L'apprendente norvegese, in questo caso, era facilitato nella costruzione di frasi complesse grazie alla presenza dello spagnolo nel suo repertorio linguistico, lingua usata per comunicare con un'amica peruviana.

Nel testo dell'apprendente tedesco (III) di cui abbiamo parlato sopra, abbiamo visto l'uso del connettore tedesco *so* per creare una coordinata conclusiva. Le coordinate, infatti, tendono ad emergere ben presto nei nostri apprendenti, come lo dimostrano i testi che seguono, in cui compaiono avversative e conclusive:

XVI. L1 francese

[...] Pranzo alle 13:00 con i miei amici e dopo vado a lezione.

Il mio professore spiega tanto. Alle 16:e 30 torno a casa, cuindi vado al metro. Poi studio i miei corsi. Alle 20:00 faccio la doccia e faccio la cena con i miei amici. Dopo dormio.

XVII. L1 francese

[...] Normalmente dobbiamo arrivare alle 8:50 pero se arriviamo alle 9:10, come io, non è niente perché i professori non sono pronti. Quindi cominciamo il curso alle 9:15 o 9:20. [...]

XVIII. L1 slovacco

[...] Non mangio la colazione tutti giorni, pero non mi piace svegliare. Mi piace dormire. Vado a mi dipartimento universitario. Mi primo dipartimento è il dipartimento di informatica. Vado a le lezione de Simulazione e Apprendimento automatico. Bebio un caffè.

A fino de lezione, ~~vado mang~~ mangio il pranzo con miei amici de Erasmus – M*, P* e D*, pero anche con miei amici – D* e J*. [...]

Quest'ultimo esempio (XVIII), inoltre, è importante sempre in merito al concetto di repertorio linguistico che abbiamo trattato sopra: per l'apprendente slovacco, infatti, la costruzione della frase era resa semplice anche in questo caso dalla conoscenza dello spagnolo, come testimoniano i fenomeni di interferenza presenti nel testo.

8. Conclusioni

Sebbene possa sembrare un compito complesso chiedere a degli apprendenti di produrre un testo scritto soltanto dopo poche lezioni, in realtà grazie a questi testi scritti abbiamo potuto appurare che gli studenti universitari, grazie alle loro

esperienze di studio pregresse e alle loro competenze linguistiche nella loro L1 e nelle altre lingue conosciute, se motivati, riescono a progredire facilmente anche nell'apprendimento della lingua italiana.

All'inizio del contributo, inoltre, abbiamo fatto un accenno anche al parametro *pro-drop*, concetto espresso subito in aula insieme alla morfologia verbale. Come si è potuto notare nei vari testi, i comportamenti degli apprendenti sono diversi: abbiamo visto apprendenti francofoni, anglofoni e tedescofoni non usare il pronome soggetto preverbale, anche se la loro L1 è *non pro-drop* e ispanofoni usare il pronome, pur essendo la loro L1 lingua *pro-drop*, e altri ispanofoni non usarlo. Tale fatto, pertanto, ci conduce a pensare che non sempre sia facile prevedere il comportamento linguistico degli apprendenti relativamente all'uso del pronome soggetto preverbale facendo riferimento alla loro L1, specialmente se il repertorio linguistico degli apprendenti è molto ricco come nel caso degli studenti universitari.

I primi testi degli apprendenti universitari, inoltre, sono delle importanti spie che ci permettono di affermare che, in contesto guidato, le interlingue, grazie all'azione didattica, salvo rari casi, si posizionano immediatamente nelle fasi post-basiche e solo sporadicamente presentano tracce della fase basica.

Per quel che concerne, invece, la questione dell'interferenza linguistica, la nostra ipotesi è che, nella maggior parte dei casi, i nostri informanti sin dall'inizio del loro apprendimento cerchino di costruire delle frasi complesse per dare coesione al testo scritto, ma, non disponendo di strumenti linguistici nella L2, attingano da altro materiale appartenente alla L1 o ad altra lingua presente nel loro repertorio.

Infine, alla luce dei dati mostrati, una riflessione in chiave didattica ci sembra doverosa: se gli studenti universitari stranieri tendono a produrre sin dall'inizio del loro apprendimento delle frasi strutturate in modo così complesso, a nostro parere la didattica dell'italiano L2 a loro indirizzata dovrebbe sin da subito puntare verso obiettivi alti, che tengano in considerazione il profilo dell'apprendente e i suoi bisogni linguistici.

Bibliografia

- ANDORNO, Cecilia / BERNINI, Giuliano / GIACALONE RAMAT / Anna, VALENTINI, Ada, (2017 [2003]), "Sintassi", in Giacalone Ramat, Anna (ed.), *Verso l'italiano. Strategie di acquisizione*, Roma, Carocci, pp. 116-178.
- ANDORNO, Cecilia / INTERLANDI, Grazia M. (2010), "Topics? Positional and prosodic features of subjects in additive sentences in Italian L1", in Chini, Marina (ed.), *Topic, struttura dell'informazione e acquisizione linguistica. Topic, information structure and language acquisition*, Milano, FrancoAngeli, 2010, pp. 73-94.

- BANFI, Emanuele / BERNINI, Giuliano, "Il verbo", in Giacalone Ramat, Anna (ed.) (2017 [2003]), *Verso l'italiano. Strategie di acquisizione*, Roma, Carocci, pp. 70-115.
- BERNINI, Giuliano (2008), "Sequenze di acquisizione e apprendimento di categorie linguistiche", in Grassi, Roberta / Bozzone Costa, Rosella / Ghezzi, Chiara (eds.), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Perugia, Guerra, pp. 35-54.
- CHINI, Marina (2005), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci.
- CHINI, Marina (2014), "Contesti e modalità dell'apprendimento dell'italiano per alunni di origine immigrata: un'indagine sulla provincia di Pavia", in *Studi AltLA 1, Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, pp. 9-42.
- CHINI, Marina / FERRARIS, Stefania / VALENTINI, Ada / BUSINARO, Barbara, "Aspetti della testualità" (2017 [2003]), in Giacalone Ramat (ed.), Anna, *Verso l'italiano. Strategie di acquisizione*, Roma, Carocci, pp. 179-219.
- D'ACHILLE, Paolo (2015 [2003]), *L'Italiano contemporaneo*, Bologna, il Mulino.
- D'AGOSTINO, Mari (2007), *Sociolinguistica dell'Italia contemporanea*, Bologna, il Mulino.
- DELLA PUTTA, Paolo (2011), "Ho conosciuto a Jorge l'anno scorso: proposte glottodidattiche e riflessioni teoriche su un'interferenza sintattica nelle interlingue di ispanofoni", in *Italiano LinguaDue 2*, 2011, pp. 79-93.
- DIADORI, Pierangela / PALERMO, Massimo / TRONCARELLI, Donatella (2015), *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Roma, Carocci.
- GIACALONE RAMAT, Anna (ed.) (2017 [2003]), *Verso l'italiano. Strategie di acquisizione*, Roma, Carocci.
- KLEIN, Wolfgang / PERDUE, Clive (1992), *Utterance Structure (Developing Grammar again)*, Amsterdam-Philadelphia, Benjamins.
- PALLOTTI, Gabriele (2012 [1998]), *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.
- SCHMID, Stephan (1994), "Un modello di strategie di acquisizione per lingue imparentate", in Giacalone Ramat, Anna / Vedovelli, Massimo (eds.), *Italiano lingua seconda/lingua straniera*, Roma, Bulzoni, pp. 61-79.
- SELINKER, Larry, "Interlanguage" (1972), *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), pp. 209-241.
- SERIANI, Luca (2015), *Prima lezione di storia della lingua italiana*, Roma-Bari, Laterza.

Giovanni Favata, dopo una laurea quadriennale in Lingue e Letterature Straniere con tesi in Dialettologia Italiana, ha conseguito l'abilitazione all'insegnamento, una laurea specialistica in Letterature Compare e altri titoli accademici *post lauream*, formandosi scientificamente in diversi atenei italiani. È docente di ruolo in un liceo linguistico di Torino, ma ha altresì tenuto corsi di lingua italiana e di didattica

della lingua italiana all'Università degli Studi della stessa città. I suoi interessi di ricerca si concentrano sull'acquisizione dell'italiano come L2, sulla sociolinguistica e sulla lessicografia. Attualmente è dottorando in Linguistica storica, Linguistica educativa e Italianistica presso l'Università per Stranieri di Siena.

E-mail: g.favata@studenti.unistrasi.it