

L'ITALIANO L2: DALLA PRAGMATICA ALLA SINTASSI FENOMENI DI UN CORPUS DI PRODUZIONI DI APPRENDENTI SINOFONI E NON A CONFRONTO

SERENA AMBROSO e ELEONORA LUZI
Università degli Studi Roma Tre

1. Dalla ricerca

Il lavoro ha come presupposto irrinunciabile l'assunto per cui il percorso di apprendimento di una L2 – o un'interlingua – prende avvio dalla pragmatica, giungendo alla morfosintassi attraverso la semantica. Si vedano i lavori di Pallotti (1998 e 2005) e Bettoni (2001 e 2006), e soprattutto i numerosi lavori del Gruppo di Pavia¹, che hanno portato all'identificazione di importanti sequenze di acquisizione nei vari livelli linguistici. L'analisi di queste ultime ha permesso l'elaborazione del quadro riportato qui sotto nella **Fig. 1**, in cui si viene a delineare una sorta di percorso duplice nell'apprendimento: accanto alla sequenza generale pragmatica > semantica > morfologia > sintassi, riportata nella prima colonna a sinistra, emerge che all'interno di ciascun livello linguistico il percorso di acquisizione segue esattamente lo stesso percorso, riportato in tabella nella prima riga. Lo schema sintetizza quanto si intende: nell'evoluzione della pragmatica, del lessico, della morfologia nominale, della morfologia verbale e della sintassi, presi singolarmente, viene percorsa una fase pragmatica, una fase lessicale, una fase morfologica e una fase sintattica.

<u>LIVELLI LINGUISTICI</u>	<u>FASI</u>			
	<i>pragmatica</i>	<i>lessicale</i>	<i>morfo</i>	<i>- sintattica</i>
pragmatica	uso di N, SN pieni e di anafore pragmatiche		uso di SN con dimostrativo e di pronomi tonici	uso di accordo, pronomi nulli e clitici
lessico		espressione del significato	struttura argomentale	struttura morfologica
morfologia nominale	sovrastensione delle classi dominanti	marche di tipo lessicale	comparsa di marche nei nomi	estensione ai target del SN
morfologia verbale	mantenimento della temporalità e modalità del contesto unica forma base	temporalità e modalità espresse lessicalmente marca aspettuale di perfettività	temporalità e modalità espresse morfologicamente distinzione aspettuale: perfettività vs. imperfettività comparsa del concetto di passato	comparsa del concetto di modalità (non fattualità)
sintassi: frase semplice	ruoli informativi; setting-topic-comment	ruoli argomentali; concetto di <i>scope</i> ; controllore-verbo-altri argomenti	ruoli sintattici; collocazione in base alla categoria sintattica	
subordinazione	giustapposizione	comparsa dei connettivi causali, temporali; frasi finali implicite; complete modali; prerelative:	relative con pronome relativo	

Fig. 1

¹ Banfi (2003b), Banfi e Bernini (2003), Banfi e Giacalone Ramat (2003), Bernini (1994 e 2003), Berruto (2001), Chini (1994), Chini e Ferraris (2003), Chini e Ferraris e Valentini e Businaro (2003), Giacalone Ramat (1994, 1998, 2003b, 2003c), Pavesi (1986), Valentini (1992, 1994, 1997, 1998, 2001 e 2003).

Pertanto, nello sviluppo del livello pragmatico si noterà dapprima l'uso di nomi, di sintagmi pieni e di anafore pragmatiche che caratterizzano la fase pragmatico-lessicale, come ad esempio in (a):

- (a) [...] e: per caso un/ un/ un/ una m/ *una macchina* passa e: *questa macchina* – perde: una bandiera
(Chini, Ferraris, Valentini e Businaro, 2006: 192)

In seguito compare l'uso di SN con dimostrativi e di pronomi tonici, tipici della fase morfologica, come esemplificato in (b)

- (b) allora – c'era *una ragazza* eh su:: un ++ una barca una nave *lei* ha – ha: ha preso non so ha rubato le banane
(Chini, Ferraris, Valentini e Businaro, 2006: 193)

Infine, emerge l'accordo appaiono i pronomi nulli e i clitici, caratterizzanti la fase sintattica. Si veda ad esempio (c)

- (c) [...] lei ha – ha preso non so ha rubato le banane
e Ø ha tagliato le banane di questa barca
e Ø l'ha buttato non so ai: - bambini (Chini, Ferraris, Valentini e Businaro, 2006: 193)

Nel frattempo, l'apprendimento avrà riguardato anche il livello lessicale, che precede approssimativamente in modo parallelo al livello pragmatico, e il livello della morfologia nominale. È quindi implicito che la progressione attraverso le varie fasi non avviene contemporaneamente a tutti i livelli linguistici, ma inizia dapprima nel livello pragmatico fino a giungere al livello sintattico, come la freccia a sinistra della **Fig. 1** vuole indicare. L'uso dello sfondo di diversa colorazione rende anche graficamente il graduale avanzamento nello sviluppo dell'interlingua.

2. Il campione

Come accennato sopra, la nostra analisi è stata finalizzata all'osservazione delle sequenze di acquisizione proposte dalla ricerca nell'interlingua scritta di studenti di italiano L2; in particolare si è voluto trovare conferma di tali sequenze sia nell'interlingua di studenti con una L1 tipologicamente distante dall'italiano, come il cinese, sia nell'interlingua di apprendenti con L1 tipologicamente più vicine all'italiano, ma non appartenenti alla stessa famiglia: inglese, norvegese, polacco e tedesco,

L'opportunità di osservare studenti nel loro percorso di apprendimento guidato dell'italiano L2 è stata offerta dal Centro Linguistico d'Ateneo (CLA) dell'Università degli Studi "Roma Tre" che ogni anno organizza corsi di italiano L2 per gli studenti dei progetti Erasmus e Marco Polo. Il periodo di osservazione degli studenti ha riguardato il secondo ciclo del corso intensivo di italiano (da febbraio 2006), per un ammontare di 40 ore di lezione frontali, di 20 ore di laboratorio e di 15 ore di studio individuale.

La scelta degli apprendenti è stata determinata dall'obiettivo di analizzare in primo luogo l'interlingua di sinofoni (GS), a cui, in seguito, si è affiancato quello di costituire un gruppo di controllo di studenti europei con diverse L1 (GC).

Poiché la nostra analisi verte su produzioni scritte, è stato necessario scegliere apprendenti con una competenza di livello non iniziale. Gli studenti selezionati per questo progetto appartengono a due gruppi-classe abbastanza omogenei per livello di competenza linguistica. In particolare, hanno partecipato 4 studenti cinesi e 4 studenti europei.

Per delineare una dettagliata descrizione del retroterra linguistico del campione, è stato predisposto un questionario (riportato in Appendice) per ricavare dati relativi al loro vissuto linguistico. Tali dati sono stati poi integrati con quelli relativi agli usi osservati in classe.

2.1 Il questionario

Il questionario è articolato in 5 parti, oltre alla sezione anagrafica:

La prima parte (A) è volta ad approfondire la formazione linguistica, in italiano L2 o in altre L2, precedente all'arrivo a Roma Tre.

La seconda parte (B) mira a conoscere la formazione linguistica che lo studente ha ricevuto a Roma e a legare il livello raggiunto con la durata del periodo di formazione, compreso quello attuale.

La parte C è suddivisa in due sezioni: la prima è finalizzata a conoscere non solo la durata complessiva del soggiorno, ma anche la quantità di tempo in cui l'apprendente ha vissuto nel contesto linguistico culturale italiano. La seconda parte per conoscere come lo studente sfrutti pienamente le possibilità che il progetto gli offre dal punto di vista dell'apprendimento linguistico.

La quarta (D) e quinta parte (E), decisamente quelle più complesse da formulare, hanno riguardato fattori soggettivi, come la motivazione e l'ansietà, fattori che giocano ruoli rilevanti nell'apprendimento guidato di una L2.

2.2 Le risposte al questionario e i dati dell'osservazione: costanti e variabili

Per ottenere una quadro chiaro degli studenti dei due gruppi, i dati raccolti sono stati aggregati in costanti e variabili.

Tra le costanti troviamo:

- la precedente formazione linguistica. Tutti i soggetti hanno seguito nel proprio paese un corso di italiano; tuttavia l'organizzazione didattica di tali corsi, in particolare il rilievo dato alle diverse abilità, costituiscono una variabile;
- la formazione linguistica a Roma Tre. Tutti i soggetti hanno seguito un corso al CLA con prevalenza di metodologie focalizzate sull'autoapprendimento;
- la tipologia degli input delle prove scritte. Nella scelta dei *tasks* non si sono fatte differenziazioni fra i due gruppi, sperimentale o di controllo che siano.

Per quanto riguarda le variabili notiamo:

- La diversa competenza linguistica. Un test somministrato ai soggetti ha permesso l'individuazione di diversi livelli di competenza. Rispetto al Quadro Comune Europeo di Riferimento, i livelli desunti sono quelli riportati in **Fig. 2**.

GRUPPO SPERIMENTALE		GRUPPO DI CONTROLLO	
Ziping	B1	Edward	B2
Suyi	A2	Marte	B2
XiaoJun	A1+	Agnieszka	B1
Xinyi	A1+	Miriam	B1

Fig. 2

Come si può notare gli studenti del GC possiedono una maggiore competenza che, come è emerso in seguito dall'analisi dei dati, ha permesso di individuare alcuni fenomeni interlinguistici per loro consolidati ma solo emergenti per gli studenti del GS;

- l'età. L'età del GS è inferiore rispetto a quella del GC, il che si rispecchia anche nell'anno di iscrizione all'università (I anno per tutti gli studenti del GS);
- le pregresse attività di apprendimento. Ciò che emerge dai dati, schematizzati in **Fig. 3** è che gli studenti del GC sembrano aver maggiormente esercitato le quattro abilità rispetto al GS: esemplificativo è il dato relativo alla lettura, dove solo uno studente del GS ha dichiarato di aver letto in italiano. In merito, invece, alla scrittura, capacità che riguarda la nostra ricerca, solo uno studente del GS sembra non averla mai esercitata durante il corso seguito in Cina;

Attività svolte in precedenti corsi di italiano L2

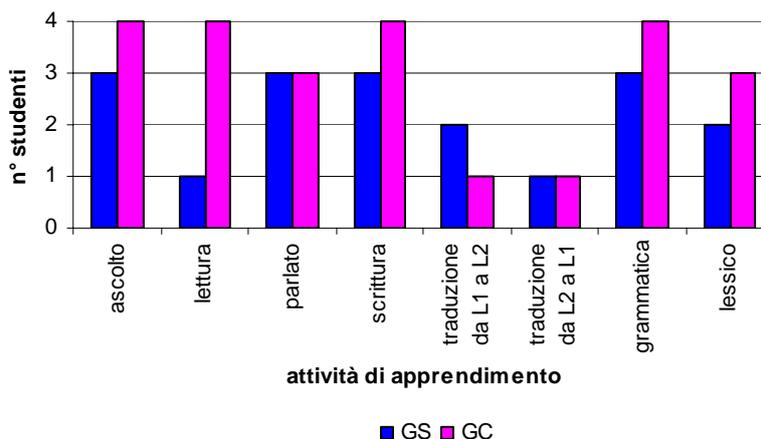


Fig. 3

- il periodo di soggiorno in Italia. È interessante notare che, al tempo della compilazione del questionario, il GS al completo si trova nel nostro paese già da 3-6 mesi, mentre per il GC non emerge un'omogenea quantità di tempo. In generale, la durata complessiva del soggiorno è maggiore nel caso del GS;
- la motivazione. Le motivazioni alla partecipazione al progetto Erasmus/Marco Polo sono piuttosto omogenee tra i due gruppi prevalendo le risposte che indicano una motivazione di tipo intrinseco, in modo più evidente per il GC. Gli studenti del GS sembrano essere spinti anche da una motivazione di tipo strumentale;

Motivazioni della scelta dell'Italia come destinazione del progetto Erasums/Marco Polo

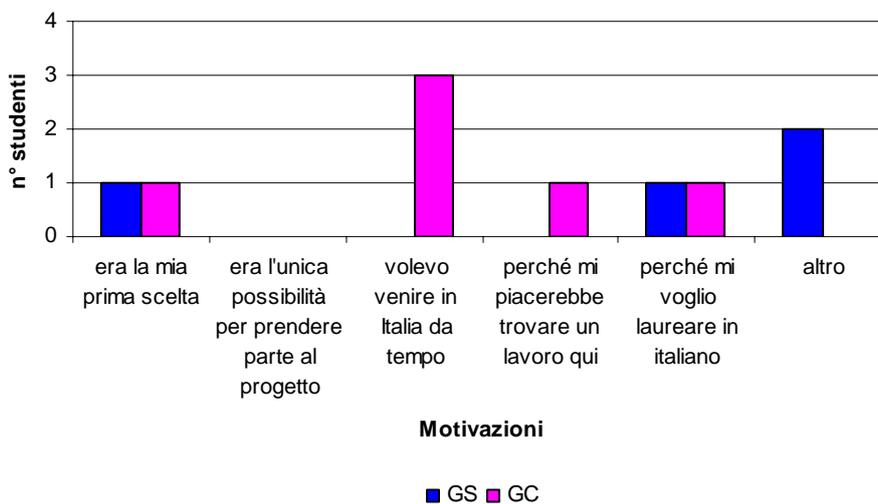


Fig. 4

- l'atteggiamento dei partecipanti al corso di italiano organizzati dal CLA. Tutti gli studenti del GS ritengono che i propri compagni di corso siano migliori di loro, in quanto spesso capiscono più cose e sono in grado di dare spiegazioni. Gli apprendenti del GC, invece, in 3 casi su 4 considerano gli altri studenti del corso al loro pari, tanto che dichiarano che riescono facilmente ad interagire con loro. Il corso del CLA in nessun caso ha deluso le

aspettative degli studenti. È interessante analizzare le valutazioni di coloro che hanno considerato il corso superiore alle proprie attese, come significativa è la risposta “*si fa troppa grammatica*” considerata dai soggetti del GS un aspetto positivo più rilevante nel miglioramento della loro conoscenza della lingua. Attraverso questa risposta emergono le diverse strategie di apprendimento messe in atto dagli apprendenti dei due gruppi.

Infine, vale la pena sottolineare che alla domanda sulle proprie aspettative sul corso o sul soggiorno in Italia, nessuno degli studenti del GS ha risposto che al loro termine avrà imparato soddisfacentemente l’italiano, mentre tutti gli studenti del GC hanno dato tale risposta.

3. Le prove e la metodologia di analisi

Come precedentemente accennato, la nostra analisi si configura come lo studio dell’interlingua scritta di apprendenti sinofoni di italiano L2. La scelta della modalità scritta può presentare sia vantaggi che svantaggi. Tra i primi, il maggiore livello di concretezza, che lo differenzia dal testo orale, rende il testo scritto permanente, per cui è possibile accedere più volte al testo e quindi all’occorrenza modificarlo, per avere una sintassi più accurata e articolata, una maggiore esplicitzza della testura, un’organizzazione coesa dell’informazione con uso dei connettivi, una maggiore linearità sintattica e una complessità morfologica superiore. Non ci si attenderebbe, invece, la presenza di *fillers* o *hedges*, e una forte relazione con il contesto (deissi), che come si sa, caratterizzano generalmente il testo orale.

La scelta di far produrre testi scritti è stata fatta alla luce delle proprietà del testo scritto e delle influenze che tali caratteristiche possono esercitare nella scrittura in L2. L’opportunità di consultare un dizionario ci rende certi che, qualora nel testo compaia un errore, questo sia frutto di una riflessione metalinguistica che non abbia risentito della velocità richiesta nell’esposizione orale.

La formulazione delle tracce da sviluppare da parte del campione si è basata sulle indicazioni fornite dal Quadro Comune Europeo di Riferimento. Considerando ciò che quest’ultimo afferma (2002: 77-78) in merito alla produzione scritta, per cui:

- chi è al livello A2 è in grado di scrivere un testo coeso su aspetti quotidiani, come gente o luoghi ed esperienze di lavoro/studio;
- chi è al livello B1 è in grado di scrivere resoconti di esperienze, descrivendo sentimenti ed impressioni;
- chi è al livello B2 è in grado di scrivere un saggio sviluppando un’argomentazione e fornendo motivazioni a favore o contro un determinato punto di vista,

si è deciso di proporre le tracce presentate in Appendice in cui si ritrovano vari tipi testuali:

- la lettera o l’e-mail, adatti per i soggetti di livello A2
- il racconto per apprendenti di livello B1
- il testo argomentativo per studenti più avanzati.

La somministrazione delle prove è avvenuta durante tutto il corso (febbraio – maggio 2006).

La metodologia di analisi dei testi prodotti si è basata sulle sequenze di acquisizione proposte dalla ricerca. In particolare, per la pragmatica è stata presa in considerazione quella proposta da Chini, Ferraris, Valentini e Businaro (2003: 199), in merito alla *Topic Continuity*, secondo le quali lo sviluppo della pragmatica si articola in tre fasi, lessicale/pragmatica, sovraesplicita e sintattica.

Fase lessicale/pragmatica > Fase (sovra)esplicita > Fase sintattica N, SN pieni, anafora prag. Det. > SN pieni, pronomi tonici > accordo, anaf. 0, clitici
MODO PRAGMATICO MODO SINTATTICO

(M. Chini, S. Ferraris, A. Valentini e B. Businaro, 2003: 199)

Nell'esame dei testi, quindi, sono state evidenziate tutte le strategie di mantenimento del *topic* utilizzate, assegnandole poi alla fase di interlingua degli studenti.

Per quanto riguarda la fase lessicale, invece, in virtù della definizione di errore lessicale proposta da Lennon², a partire dai lavori di Ambroso (2000) e Bozzone Costa (2002), sono state registrate le realizzazioni devianti, prestando attenzione anche ai tipi di errore (genericismi, estensione/approssimazione e perifrasi), e facendo ipotesi sulle loro eventuali cause, interlinguistiche (interferenza L1) o intralinguistiche (morfologia derivativa e collocazioni alterate).

Riguardo alla morfologia sono stati osservati gli errori relativi al genere e al numero, categorie pertinenti al nome, mentre, per quanto riguarda il verbo, la temporalità e il sistema TAM (Tempo Aspetto Modalità). In particolare, per la modalità e la temporalità sono stati registrati i procedimenti di espressione delle due categorie, ovvero se attraverso mezzi pragmatico-discorsivi (mantenendo il tempo ed il modo espressi precedentemente), lessicali (tramite l'uso di sintagmi contenenti informazioni di tempo, di luogo e fattuali) o grammaticali (tramite la flessione verbale). Per quanto riguarda, invece, il sistema TAM è stata ripresa la sequenza di complessificazione proposta da Giacalone Ramat (1993), articolata in quattro fasi, per cui l'apprendimento del sistema TAM dell'italiano avviene sottraendo alla forma base della prima fase le varie funzioni: dapprima quella aspettata di perfettività-imperfettività con l'introduzione del participio passato, poi della distinzione temporale presente-passato attraverso l'uso dell'imperfetto, ed infine della funzione modale di non fattualità con l'introduzione del futuro.

Infine, riguardo alla sintassi, a partire dall'osservazione della frase semplice, si è cercato di stabilire a quale fase (pragmatica semantica o sintattica) appartenesse l'interlingua degli studenti. Per ciò che concerne la subordinazione sono state osservate e quantificate le tipologie di frasi subordinate, prestando attenzione ai connettivi utilizzati. Grande attenzione è stata dedicata alle complete con lo scopo di confermare la prevalenza dei predicati con forte integrazione semantica, come sostenuto dalla ricerca (Adorno, Bernini, Giacalone Ramat e Valentini, 2003). Un discorso a parte è stato fatto per le relative: per questa tipologia di subordinate si è cercato di rintracciare e classificare le strategie di relativizzazione (pre-relativa, senza pronomi relativi e con pronomi relativi) utilizzate dagli studenti.

Si dà di seguito un esempio di identificazione degli errori lessicali in un testo. È da notare che nella trascrizione degli esempi non sono presi in considerazione gli errori di ortografia. Inoltre, in tutti gli esempi di produzioni date in corsivo sono segnalati gli errori individuati e in grassetto solo il fenomeno via via preso in considerazione.

(1) Gentile Professore Moro,

Mi chiamo Wang Ziping, vengo dalla Cina, sono una studentessa dell'Università di Roma Tre *per primo anno*. Questa volta è la prima per dare l'esame dell'Università in Italia. Infatti, in genere l'università della Cina ha bisogno di dare solo test scritto senza interrogazione orale eccetto l'inglese. Quindi vorrei sapere come **farlo**. Inoltre, in Cina i professori **annunceranno ai studenti** la data **concreta** dell'esame più o meno un mese prima, anche l'Italia? Potrebbe dirmi **come farlo** e $\sqrt{\quad}$ cosa dovrei **fare l'attenzione**. Ho ancora una domanda, siccome sono straniera e sono qui da settembre, quando darò l'esame se *potrò* consultare un dizionario perché il mio livello italiano non è molto alto, fino ad'ora studio ancora italiano al Centro Linguistico dell'Università, **non ho ancora avuto** una perfetta conoscenza di alcune parole specifiche, *sperei* che Lei possa accettarlo.

genericismo
estensione/approssimazione
estensione/approssimazione
genericismo
collocazione

A causa d'ora **non ho ancora avuto** una perfetta conoscenza di italiano, mentre leggevo il libro **specifico** scopro alcuni contenuti del

genericismo
estensione/approssimazione

² Proponiamo la definizione di Lennon:

A linguistic form or combination of forms which, in the same context and under similar conditions of production, would, in all likelihood, not be produced by the speakers' native speaker counterparts (Lennon, 1991: 182)

libro sono che non ho capito, potrebbe aiutare a spiegarmeli quando ha tempo libero?
 La ringrazio e aspetto la sua risposta!
 La saluto!
 Wang Ziping

Nel testo in (1) si ritrovano genericismi (quindi vorrei sapere come *farlo*, potrebbe dirmi come *farlo*, *non ho ancora avuto* una perfetta conoscenza), casi di parole vicine per estensione/approssimazione al lessema target (i professori *annuncieranno* ai studenti la data *concreta* dell'esame, il libro specifico) e collocazioni "rotte" (dovrei *fare l'attenzione*). I fenomeni che caratterizzano il testo confermano pienamente quanto emerso nell'analisi lessicale condotta sui due gruppi: sono queste le categorie di errori più ricorrenti..

4. Analisi dei dati

4.1. La pragmatica

Per quanto la pragmatica riguardi principalmente la produzione orale, nell'ambito della struttura dell'informazione è stato comunque interessante analizzare il fenomeno della *Topic Continuity*, confrontando i nostri dati con quelli della ricerca.

Il grafico in **Fig. 5** mostra come le scelte per il mantenimento del *topic* operate dal GS si dispongano in tutte e tre le fasi, facendo registrare valori nulli solo nel caso dell'anafora pragmatica e dell'accordo. Appare evidente l'uso diffuso dell'anafora zero, che determina in modo chiaro, rispetto al quadro riportato in **Fig. 1**, la collocazione degli studenti del GS nella fase sintattica.

- (2) ZIPING: quando \emptyset mangiavo il pranzo, \emptyset dicevo questa cosa ai miei amici, non \emptyset *mi* facevano preoccupare, però anche alcuni amici *mi* hanno detto che se io *li* *perdessi* veramente, *potrei* ricomprare un nuovo.

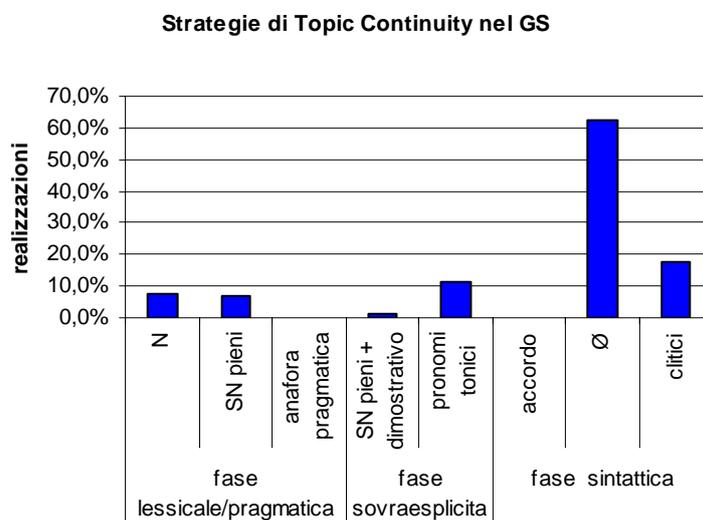


Fig. 5

Un esempio interessante riguarda l'uso delle relazioni semantiche per il mantenimento del *topic*; in (3) il soggetto si dimostra capace di sfruttare l'iperonimia per tale fine:

- (3) ZIPING: Allora pensavo che li avessero messi sul tavolo *di laboratorio* da me, quindi ho risalito l'ascensore e sono tornata al 7 piano. Quando sono entrata \surd quella *stanza* [...].

Anche per quanto riguarda il GC, come mostra il grafico in **Fig. 6**, le strategie di mantenimento del topic si concentrano principalmente nella fase sintattica (cfr. **Fig. 1**), nonostante si manifestino ancora delle realizzazioni, seppur sporadiche, nelle altre fasi.

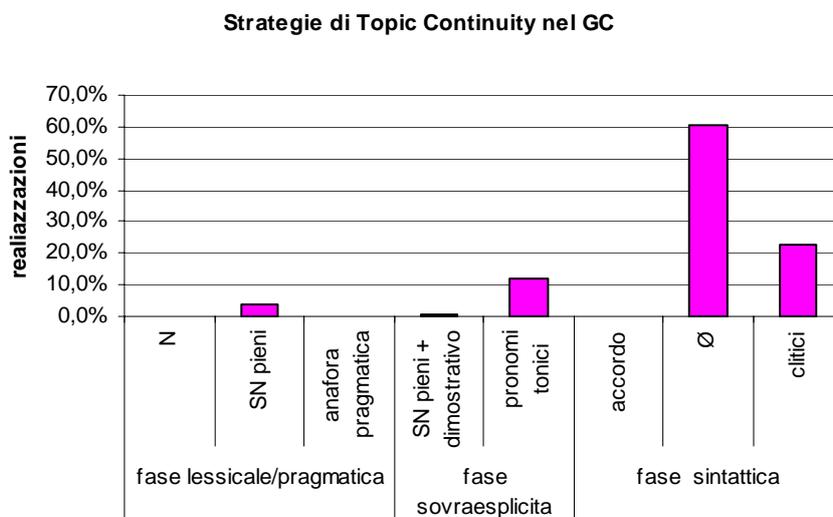


Fig. 6

È evidente, quindi, che il GC si colloca pienamente nella terza ed ultima fase, senza nessun fenomeno assegnabili alla fase lessicale pragmatica.

Anche in questo gruppo si nota però l'uso delle relazioni semantiche per garantire la continuità del *topic* evitandone così la ripetizione.

(4) EDWARD: abbiamo fatto il giro turistico di **Berlino**. Per me è una **città** davvero affascinante.

4.2. *Il lessico*

Le percentuali di errore per il GS presentate nel grafico in **Fig. 7** mostrano come gli aspetti più problematici siano l'individuazione del lessema corretto all'interno di un campo semantico, che porta quindi a scegliere lessemi semanticamente affini o parole più generiche, nonché frequenti collocazioni. Infatti, in questi casi i dati sono chiari: l'88% degli errori si concentra in queste tipologie (25% per i genericismi, 36% per l'estensione/approssimazione e il 27% per le collocazioni; nella categoria "altro" rientrano casi di perifrasi analitiche e di formazioni morfologiche errate). Per quanto riguarda i genericismi le forme più utilizzate sono *fare* per i verbi, *cosa* per gli oggetti e *buono/forte* per gli aggettivi connotati positivamente.

(5) XIAOJUN: penso che il mare è molto **forte**
[mosso]

Per quanto riguarda l'estensione e l'approssimazione, tra gli studenti del GS si osserva un numero maggiore di errori rispetto al GC. Si tratta in alcuni casi di approssimazione semantica, come in (6) e (7)

(6) XIAOJUN: *sono capitata che ho mantenuto una vigilanza* in qualsiasi momento
[sono stata attenta in qualsiasi momento]

(7) ZIPING: come *lo* sai che **l'udito di italiano** per me è un po' difficile, quindi devo esercitarlo molto
[come sai l'ascolto di italiano per me è un po' difficile quindi devo esercitarlo molto]

ma anche di approssimazione di forma, come in (8) e (9)

(8) XINYI: poi siamo *andata* al centro del parco. li ci sono molte persone. **i avanzzi** e i giovani
[poi siamo andate al centro del parco. li ci sono molte persone. Gli anziani e i giovani]

- (9) SUYI: questo è \surd mio primo anno in Italia per studiare e vivere. Sento che ci sono delle **difficoltà** tra Italia e Cina
 [questo è il mio primo anno in cui studio e vivo in Italia. Sento ci sono delle differenze tra Italia e Cina]

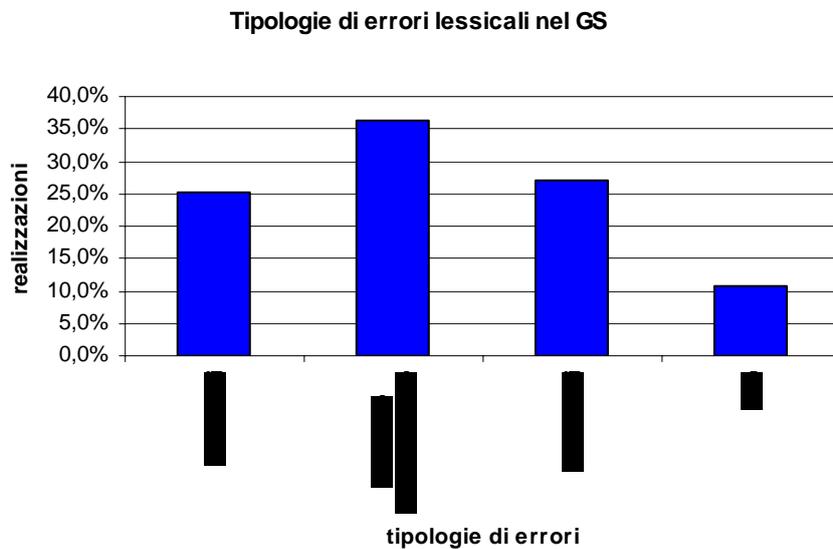


Fig. 7

Interessanti esempi di errori collocazionali sono i seguenti:

- (10) ZIPING: potrebbe dirmi come *farlo* e \surd cosa dovrei ***fare l'attenzione***
 [potrebbe dirmi come dovrei fare e a cosa dovrei prestare attenzione]
- (11) SUYI: Il pomeriggio alle 2:00 *cominciavamo* di fare la pubblicità lui ***vestiva un vestito*** da dottore
 [il pomeriggio alle 2:00 abbiamo cominciato a girare la pubblicità e lui indossava un vestito da dottore]

In sostanza, rispetto al quadro proposto in **Fig. 1**, gli studenti si collocano nella fase morfosintattica perché sono in grado di percepire e colmare la struttura argomentale e spesso di rispettare la struttura morfologica degli elementi lessicali..

La distribuzione degli errori per il GC (**Fig. 8**) segue più o meno l'andatura descritta per il GS, con una differenza non trascurabile: il 37% degli errori è solo costituito dalle collocazioni.

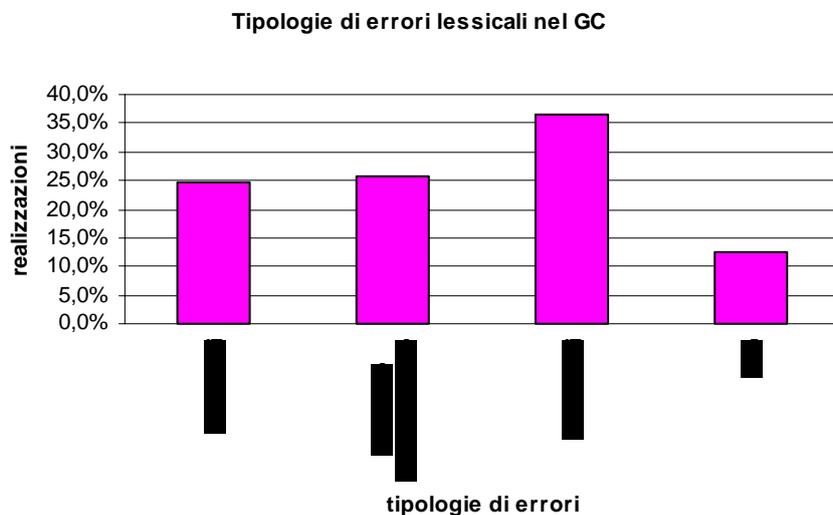


Fig. 8

Un esempio di errore collocazionale nel GC è il seguente:

- (12) EDWARD: nel piccolo appartamento che avevamo **nollegiato**
[nel piccolo appartamento che avevamo affittato]

Infine, un aspetto interessante, anche se in questo lavoro non supportato da evidenze numeriche, riguarda le formazioni erronee di morfologia derivativa, che mettono in luce, così come le formazioni autonome nella morfologia verbale, il processo cognitivo dell'analogia in atto nell'uso di una L2.

- (13) EDWARD: ho già cominciato *da* leggere il libro del corso, e l'ho trovato un libro davvero **fascinante**
[affascinante]

- (14) MIRIAM: devo aggiunge che in questa regione la gente è **bilinguale**
[bilingue]

4.3. *La morfologia nominale*

In merito al genere, la nostra ricerca ha evidenziato che si tratta di una categoria ardua da apprendere, in particolare per gli apprendenti che non la possiedono nella loro L1 (in questo caso, sinofoni e anglofoni). Dal grafico in **Fig. 9** emerge che il 72% degli errori commessi dagli studenti del GS riguarda il genere e solo il 27% il numero. Va però segnalato, in virtù di quanto affermato da Valentini (1992), Giacalone Ramat (2003) e Chini e Ferraris (2003), secondo cui il primo criterio utilizzato nell'identificazione del genere da parte di parlanti di lingue in cui tale tratto non è pertinente è il criterio semantico, che la natura semantica dei nomi ritrovati nelle produzioni non poteva aiutare gli apprendenti nell'identificazione del genere.

- (15) XIAOJUN: lo so **questi paroli** che cosa *significa*
[non so cosa significano queste parole]

- (16) XINYI: anche possono prendere qualche dolce, panino e aqua prendono **il fotografia**
[possono anche mangiare qualche dolce e panino e bere aqua. Possono anche scattare fotografie]



Fig. 9

Inoltre, si ritrova traccia della generalizzazione utilizzata dagli apprendenti nelle prime fasi di apprendimento del genere, secondo cui tutti i nomi terminanti in *-a* sono femminili, mentre tutti i nomi terminanti in *-o* sono maschili. Il corpus a nostra disposizione offre alcuni esempi in tal senso, come

- (17) SUYI: puoi imparare molte **sviluppate della problema**
[puoi imparare molti aspetti del problema]

Per quanto riguarda il numero invece, i dati danno pieno supporto a quanto emerso finora dalla ricerca. Infatti, il totale degli errori è inferiore a quanto osservato rispetto al genere, mentre si notano due fenomeni particolari. In primo luogo, l'uso non analizzato del morfema del plurale che porta a realizzazioni come

- (18) XINYI: un affitto sotto i 300 *al mesi*
 [un affitto inferiore a 300 € al mese]

in cui il nome viene utilizzato al plurale perché quella è la forma più presente nell'input. In secondo luogo, il plurale appare essere più regolarmente codificato attraverso quantificatori o numerali.

- (19) XIAOJUN: in Cina ci sono *due calendario*
 [in Cina ci sono due calendari]

Il riferimento ai target del SN (per usare la terminologia di Giacalone Ramat, 2003), in particolare all'articolo, l'aspetto più problematico risulta essere l'uso, in cui abbiamo fatto rientrare omissioni, inserzioni non necessarie e selezioni erronee.

Omissione

- (20) XIAOJUN: mi chiamo Xiaojun. Sono √ studentessa cinese
 [mi chiamo Xiaojun e sono una studentessa cinese]

Inserzione non necessaria

- (21) XINYI: *nella* questa festa c'è un piccolo *romanzo*
 [su questa festa c'è una piccola leggenda]

Selezione erronea

- (22) ZIPING: anche *i* studenti sono molto cordiali
 [anche gli studenti sono molto cordiali]

L'individuazione di realizzazioni improprie che riguardano strettamente l'accordo dell'articolo con il nome ha richiesto maggiore riflessione in quanto molto spesso il mancato accordo dell'articolo può dipendere anche da un errato riconoscimento del genere del nome. Pertanto in questo senso, risultano essere più significativi i mancati accordi in SN estesi, in cui altro materiale linguistico può confermare l'avvenuto e il corretto riconoscimento dei tratti del nome.

- (23) SUYI: *la prossimo mese* devo superare l'esame di inglese
 [il prossimo mese devo superare l'esame di inglese]

Distribuzione degli errori di accordo nella morfologia nominale nel GS

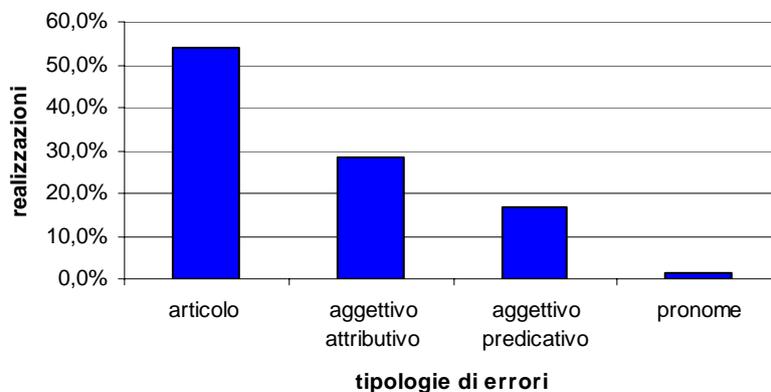


Fig. 10

Considerando il fenomeno dell'accordo nella totalità, gli articoli costituiscono il problema principale, seguiti dagli aggettivi e per ultimo dal pronome. Infatti, difficoltà si riscontrano anche

con gli aggettivi, sia attributivi che predicativi; in altre parole i nostri dati sembrano confermare almeno in parte la sequenza di acquisizione proposta da Chini (1994), qui riportata

pronomi tonici 3° sing. > articolo determinativo (>) articolo indeterminativo > aggettivo attributivo > aggettivo predicativo (>) participio passato (Chini, 1994: 425)

L'unico aspetto controverso riguarda l'ordine degli aggettivi, in quanto dai nostri dati sembrerebbe che siano quelli attributivi i più soggetti ad errori e quindi a emergere più tardi nell'interlingua.

Aggettivo attributivo

(24) XIAOJUN: *passiamo calendario lunari* per le nostre feste tradizionali
[usiamo il calendario lunare per le nostre feste tradizionali]

Aggettivo predicativo

(25) XINYI: l'acqua è molto *chiaro*
[chiara]

(26) XIAOJUN: gli insegnanti sono molto *gentile*
[gentili]

I fenomeni emersi e qui discussi in merito alla morfologia nominali ci inducono a collocare gli studenti del GS, rispetto al quadro riportato in **Fig. 1**, in un momento di transito da una fase lessicale verso una sintattica.

Il grafico in **Fig. 11** dimostra che quanto affermato per il GS è valido anche per il GC: l'89% degli errori commessi riguarda il genere. Si tratta di una percentuale più alta di quella registrata per il GS, lasciando intravedere per gli studenti del GC un fenomeno di transfer dalla loro L1.

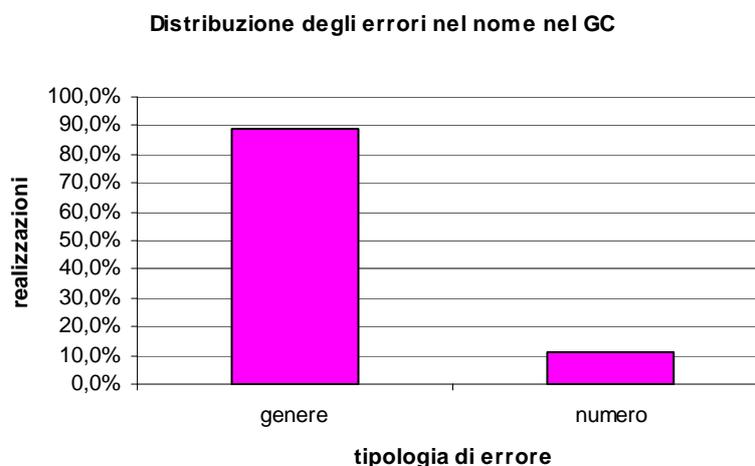


Fig. 11

Anche in questo caso si ritrova la generalizzazione secondo cui tutti i nomi terminanti in *-a* sono femminili, mentre tutti i nomi terminanti in *-o* sono maschili.

(27) AGNIESZKA: allora, secondo me *la programma* Erasmus è una bella esperienza nella vita
[il programma]

(28) MARTE: a Oslo la famiglia *royale* sta al balcone *dal* palazzo e *far* segno *con il mano* a tutti i bambini
[a Oslo la famiglia reale si affaccia al balcone del palazzo e fa segno con la mano a tutti i bambini]

Per quanto riguarda il numero, si ritrova conferma delle tendenze osservate per il GS, con casi in cui l'accordo avviene principalmente attraverso altri elementi quali i quantificatori.

(29) EDWARD: per avere **più occasione** di esercitarmi √ l'italiano
[per avere più occasioni per esercitarmi in italiano]

Inoltre, anche i dati del GC riportati in **Fig. 12** dimostrano come, nel nostro campione, l'articolo sia il fenomeno che presenta i maggiori problemi nell'accordo. Riguardo all'aggettivo, quello attributivo risulta più problematico rispetto a quello predicativo.

Aggettivo attributivo

(30) EDWARD: [...] o perfino **le feste enorme** che hanno luogo nelle piazze
[feste enormi]

(31) MIRIAM: tutti i bambini aspettano con grande emozione **le ore precedente**
[le ore precedenti - successive -]

Aggettivo predicativo

(32) MARTE: **La** chiedo quando l'intervista **sarebbe stata trasmesso**
[Le chiedo quando l'intervista sarebbe stata trasmessa]

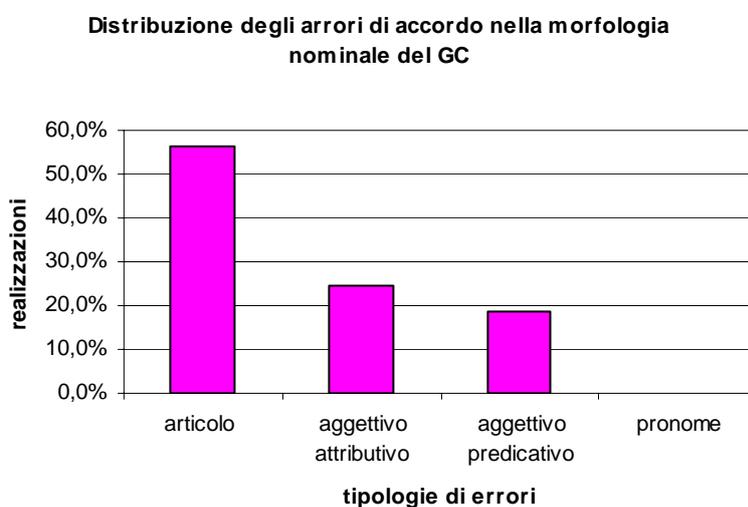


Fig. 12

A differenza del GS, gli studenti del GC hanno già abbandonato la fase lessicale e sono proiettati verso quella morfo-sintattica della nostra **Fig. 1**.

4.4. *La morfologia verbale*

Per quanto riguarda il verbo, invece, il primo aspetto considerato per il GS è l'espressione della temporalità; i risultati sono eloquenti da questo punto di vista, in quanto mostrano come tutti gli studenti utilizzino a questo proposito mezzi grammaticali, quali i tempi verbali.

(33) XINYI: **sono stata** a Pechino

Lo stesso accade anche per l'espressione della modalità, con risultati ancora più evidenti; anche in questo caso, infatti, sono i mezzi grammaticali, come i modi verbali e le forme modali, ad essere utilizzati a discapito dei mezzi lessicali o di strutture più pragmaticamente orientate.

(34) XIAOJUN: **vorrei chiedere** altri così

**Strategie di espressione della temporalità e della modalità
nel GS**

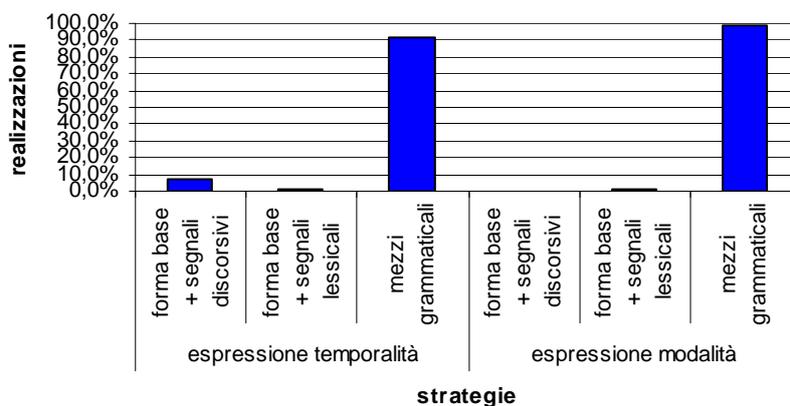


Fig. 13

È comunque interessante discutere alcune delle realizzazioni con segnali discorsivi e lessicali. Significativo è un testo della studentessa Xiaojun, riportato in (35), in cui l'azione nel primo enunciato viene collocata nel passato attraverso l'uso del passato prossimo, al quale fanno seguito una serie di enunciati con il verbo al presente, mentre solo saltuariamente ricompare qualche forma di passato prossimo. In particolare, sembra che il passato venga usato per i predicati narrativi, mentre il presente per quelli descrittivi. È lo stesso contesto a cui i predicati fanno riferimento che ci permette di proiettare tutto al passato:

- (35) XIAOJUN: *Abbiamo preso* il treno \emptyset costa 4 ore. A mezzogiorno *siamo arrivata*. Il tempo non è molto bello. *È* un po' freddo. Ma il paesaggio *è* molto *bravo*. Questa *è* la mia prima volta \surd *vedere così*. [...] D'accordo, *abbiamo mangiato tanti*, è molto *buono*.
[abbiamo preso il treno che ha impiegato 4 ore. Siamo arrivate a mezzogiorno. Faceva un po' freddo. Ma il paesaggio era molto bello. Quella era la prima volta che vedevo un paesaggio così [...] abbiamo mangiato molto e tutto era molto buono]

Un esempio di realizzazione della temporalità attraverso i mezzi lessicali è tratto da un altro testo, sempre della stessa studentessa, in cui l'uso di *prima*, con il significato di *quando ero in Cina*, contestualizza nel passato l'azione:

- (36) XIAOJUN: *Prima* non so a Roma ci sono tanti ladri, anche non *mi* ho pensato che *lo* potesse succedere
[quando ero in Cina non immaginavo che a Roma ci fossero tanti ladri, non ho mai pensato che potesse succedere]

Il secondo fenomeno verbale considerato è la complessificazione nella sequenza tempo-modale; il grafico in **Fig. 14** dimostra come le forme verbali si collochino maggiormente nella fase 2 e 3. Le forme computate nella fase 1 sono chiaramente forme errate in quanto contengono forme base a cui l'apprendente ha attribuito una funzione che nello standard corrisponderebbe ad un altro tempo verbale. Nel caso delle forme relative alle altre fasi, sono state rilevate sia realizzazioni corrette, che costituiscono la maggioranza, sia deviate. Pertanto, non è possibile affermare con precisione a quale fase della sequenza gli studenti si trovino; è certo che hanno superato, anche se con ricadute spesso vistose, la fase 1, e che non hanno ancora raggiunto appieno la fase 4. Si ipotizza, quindi, una fase di passaggio. Un esempio che testimonia l'oscillazione tra le due fasi è riportato in (37)

- (37) ZIPING: dunque sono andata a chiedere all'ufficio informativo e mi *ha* detto che il treno per Parma *è già partito*
 [dunque sono andata a chiedere all'ufficio informazioni e mi hanno che detto che il treno per Parma era già partito]

Distribuzione delle forme verbali tra le fasi della sequenza di complessificazione tempo-aspetto nel GS

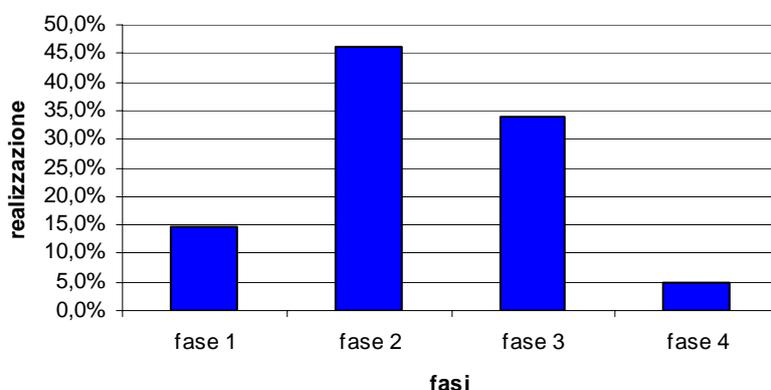


Fig. 14

Un breve cenno meritano anche le formazioni autonome e le formazioni analitiche; per quanto riguarda le prime, interessanti forme sono *vieniva* (Xinyi) e *possavo* (Suyi), che testimoniano come l'allomorfia delle radici del verbo possono creare problemi di composizione morfologica. Per quanto riguarda le seconde, invece, si è rilevato una sola realizzazione:

- (38) XIAOJUN: Ma adesso, i giovani *non sono molto dare importanza* quelle feste tipiche nazionali
 [ma adesso i giovani non danno molta importanza alle feste tipiche nazionali]

Si tratta di strutture molto interessanti in cui l'informazione grammaticale viene veicolata dall'ausiliare (*sono*: 3° persona plurale del presente), mentre l'informazione semantica altro materiale lessicale (in questo caso il verbo *dare*).

In sostanza i soggetti del GS dimostrano ancora comportamenti linguistici tipici della fase pragmatica (prevalenza delle forme della fase 1) ma si collocano pienamente nelle fasi lessicale e morfologica, caratterizzate da forme della fase 2 e 3 (**Fig. 1**).

Strategie di espressione della temporalità e della modalità nel GC

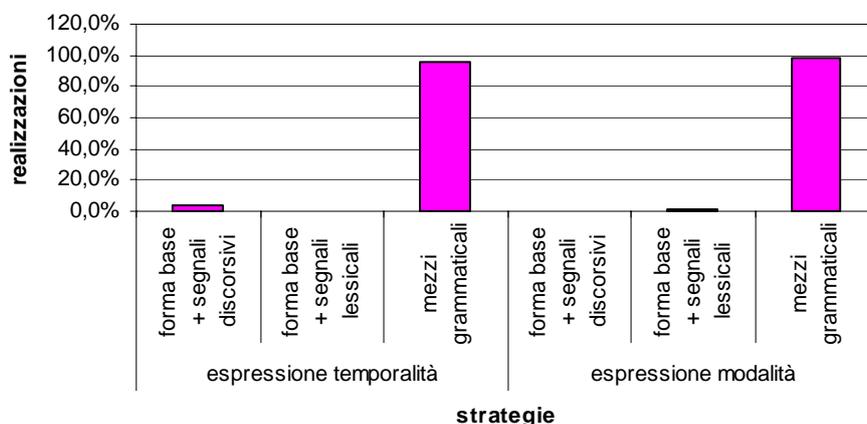


Fig. 15

Anche i dati del GC confermano per questo gruppo di analisi le strategie di tipo grammaticale nell'espressione sia della temporalità sia della modalità. Ciò che va segnalato è che spesso gli studenti hanno fatto uso di più strategie congiuntamente, ad esempio, strategie lessicali e grammaticali:

- (39) MIRIAM: Lei *avrebbe forse* un libro in inglese che potrei prendere in prestito per questo periodo di studio
 (40) MIRIAM: Ho saputo che *vuoi fare forse* progetto Erasmus *nel* prossimo anno

In merito alla sequenza di complessificazione tempo-aspettuale, le fasi prevalenti nel GC sono di nuovo le fasi 2 e 3. Si nota, tuttavia, per questo gruppo una maggiore propensione per la fase 3. In (41) viene presentato un esempio in cui le forme delle fasi 2 e 3 si presentano alternate:

- (41) AGNIESZKA: io e Karolina *siamo state stanche stanche* allora ci siamo salutati tutti e per la cena *siamo state* già a casa
 [io e Karolina eravamo stanche stanche allora ci siamo salutati tutti e per la cena eravamo già a casa]

Distribuzione delle forme verbali tra le fasi della sequenza di complessificazione tempo-aspettuale nel GC

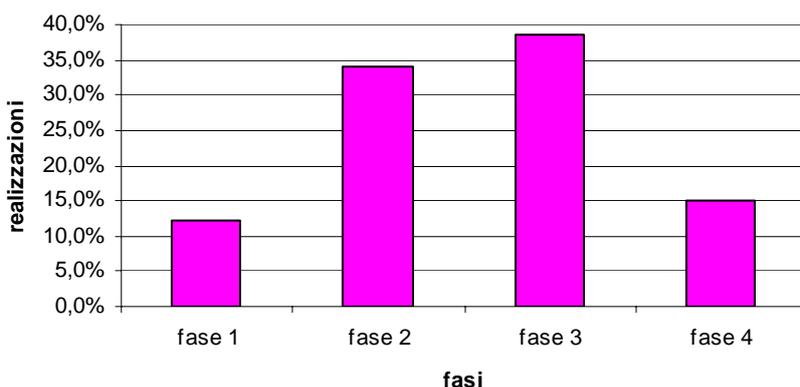


Fig. 16

Rispetto al GS, quindi, il GC si colloca principalmente nella fase morfologica con pieno controllo della distinzione temporale. Se da un lato presenta ancora forme tipiche della fase lessicale (fase 2), dall'altro dimostra già di formulare le prime ipotesi sulle funzioni modali tipiche della fase successiva.

4.5. La sintassi

L'analisi delle produzioni degli studenti del GS ha portato alla conclusione che essi si collocano pienamente nella fase sintattica del quadro proposto in **Fig. 1**, anche se si osservano ancora produzioni come

- (42) XINYI: 1: la mappa concettuale e il diagramma V che differenze?
 [che differenze ci sono tra mappa concettuale ed il diagramma V?]

TOPIC

COMMENT

In (42) si rintraccia una struttura topic-comment, in cui dapprima viene stabilito l'argomento della domanda e poi viene chiesta l'informazione necessaria; interessante è anche l'assenza del verbo, che in questo caso non aveva salienza semantica.

(43) SUYI: √ i bambini gli piacciono tante questa festa
 [Ai bambini gli piace tanto questa festa]

ARG.+ VERBO ARGOMENTI
 CONTROLLO

In (43) ritroviamo una tipica frase che appartiene alla fase semantica, in quanto dapprima viene stabilito l'elemento con maggior controllo, poi segue il verbo, e per ultimo l'altro argomento. Questa struttura si rivela ben più complessa della corrispondente sintattica (*Questa festa piace tanto ai bambini*) perché obbliga lo studente ad operare una dislocazione a sinistra dell'esperiente con annessa ripresa clittica.

Per quanto riguarda la subordinazione, il grafico in **Fig. 17** sembra confermare solo in parte le sequenze della ricerca qui presentate

avverbiali > completive > relative > ipotetiche (Giacalone Ramat, 1993)

e > perché, 0 + INF > ma, quando > che REL, per + INF > poi, che COMPL > dopo, se IPO > come, allora > però > o, così, a + INF > dove REL, (che) cosa > di + INF, chi REL, anche se > senza + INF (Berruto, 2001)

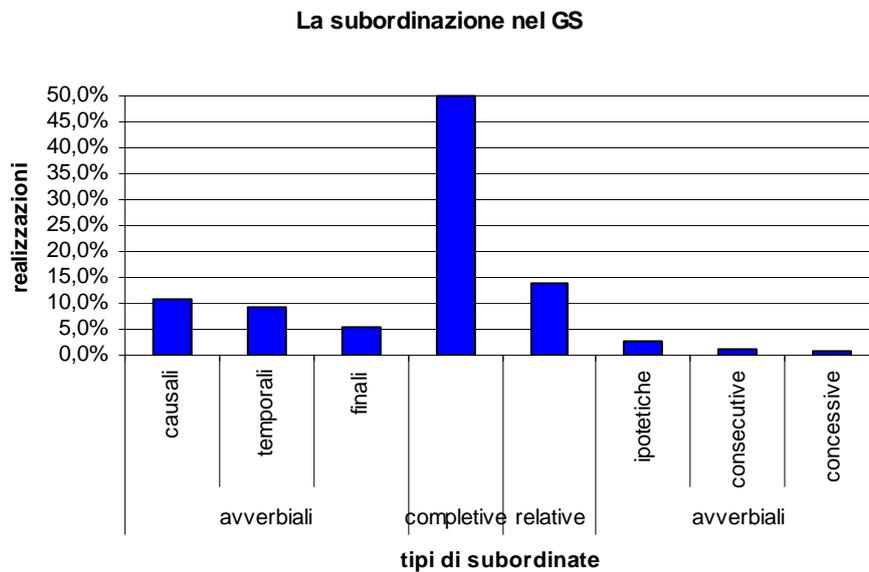


Fig. 17

Infatti la sequenza che si ottiene dalla lettura del grafico è ben diversa:

completive > relative > avverbiali

Per quanto riguarda le **avverbiali**, la sequenza di acquisizione interna, che vede nell'ordine le causali, le temporali, le finali, le ipotetiche, le consecutive e le concessive, sembra essere confermata. I connettivi più utilizzati sono riassunti nella tabella seguente (**Fig. 18**).

Le causali sono introdotte più frequentemente da *perché*; è assente, invece, l'uso del *che* polivalente, probabilmente per il contesto di apprendimento dei soggetti e per il tipo di testo prodotto. Segue, infatti, *siccome* e *come* già individuato in precedenti ricerche come connettivo polivalente dei sinofoni.

connettivi	GS	connettivi	GS	connettivi	GS	connettivi	GS
CAUSALI		FINALI		IPOTETICHE		CONSECUTIVE	
<i>perché</i>	75%	<i>per</i>	100%	<i>se</i>	100%	<i>quindi</i>	67%
<i>come</i>	4%					<i>così</i>	33%
<i>siccome</i>	11%						
<i>a causa di</i>	7%						
<i>gerundio</i>	3%						
TEMPORALI		CONCESSIVE					
<i>quando</i>	69%	<i>sebbene</i>	100%				
<i>dopo + inf</i>	10%						
<i>mentre</i>	15%						
<i>prima di + inf.</i>	6%						

Fig. 18

- (44) ZIPING: Ho ancora una domanda, *siccome* sono straniera e sono qui da settembre, quando darò l'esame *se* potrò consultare un dizionario *perché* il mio livello \checkmark italiano non è molto alto
[ho ancora una domanda da fare; siccome sono straniera e sono qui solo da settembre, quando darò l'esame potrò consultare un dizionario, dato che il mio livello di italiano è ancora basso?]

Prevale per le temporali, anche nei nostri dati, il *quando* come connettivo di subordinate esplicite, seguito da *dopo*; *mentre*, che l'analisi di Adorno, Bernini, Giacalone Ramat e Valentini (2003) aveva giudicato inutilizzato, compare nel nostro corpus con percentuali non trascurabili.

- (45) ZIPING: sebbene fino ad ora lo studiavo ancora *mentre* seguivo le lezioni a Facoltà

Per le finali, si nota la sorprendente tendenza, già sottolineata da Valentini (2001) per costruzioni implicite introdotte da *per*.

- (46) XINYI: vorrei trovare una casa con persone italiane, *per* esercitare il mio italiano

I nostri dati non sono deludenti neanche per le ipotetiche introdotte sempre da *se*. In merito ai connettivi consecutivi, il nostro GS usa *quindi* e *così*.

- (47) ZIPING: [...] quello può aiutarmi a migliorare il mio livello di italiano, come *lo* sai che *l'udito* di italiano per me è un po' difficile, *quindi* devo esercitarlo molto

Infine, troviamo le concessive, quasi del tutto assenti nelle precedenti ricerche prese in considerazione, e il connettivo utilizzato è esclusivamente *sebbene*.

- (48) ZIPING: *Sebbene* l'Università di Roma Tre fosse la più giovane delle università romane, *sarebbe* un'università ben attrezzato e *avrebbe* il proprio aiuto linguistico

Come già evidenziato dal grafico in **Fig. 17**, le completeive sono numerosissime nel corpus. L'analisi di tali costruzioni conferma quanto affermato da Adorno, Bernini, Giacalone Ramat e Valentini (2003), ovvero che, come per le finali, gli studenti, contraddicendo le aspettative per cui le forme esplicite siano privilegiate rispetto a quelle implicite, preferiscono le strutture dipendenti dai verbi modali.

- (49) XIAOJUN: *Vorrei chiedere* altri *così*

- (50) SUYI: se fai *così*, *puoi crescere* più velocemente

Riportiamo di seguito due schemi (**Fig. 19** e **Fig. 20**) con i quali si vuole evidenziare la distribuzione delle completeive dipendenti da predicati che presuppongono forte e bassa integrazione

semantica, ovvero, nei termini di Givón (1983), che presuppongono o meno il cambiamento di soggetto.

Predicati che presuppongono forte integrazione semantica con la proposizione dipendente (senza cambiamento di soggetto)					
	GS		GS		GS
PREDICATI MODALI		PREDICATI DI VOLIZIONE		PREDICATI FASALI	
<i>potere + inf</i>	40	<i>volere + inf.</i>	11	<i>cominciare a + inf</i>	2
<i>dovere + inf.</i>	14	<i>che + ind.</i>	3	<i>iniziare a + inf.</i>	1
<i>bisogna + inf.</i>	1	<i>avere voglia di + inf.</i>	1	<i>continuare a + inf.</i>	2
<i>avere bisogno di + inf.</i>	2				
tot	57	tot	15	tot	5

Fig. 19

Predicati che non presuppongono forte integrazione semantica con la proposizione dipendente (con cambiamento di soggetto)					
	GS		GS		GS
PREDICATI DI CONOSCENZA		PREDICATI DI ENUNCIAZIONE		PREDICATI DI ATTEGGIAMENTO PROPOSIZIONALE	
<i>sapere che + ind. + inf.</i>	3	<i>dire + d.d</i>	3	<i>pensare che + ind.</i>	12
	3	<i>che + ind.</i>	9	<i>spero che + ind</i>	11
		<i>chiedere + inter.</i>	1	<i>sentire che + ind.</i>	2
tot	6	tot	13	tot	25

Fig. 20

Dai valori sopra riportati si evince che i risultati della nostra analisi confermano le conclusioni raggiunte dalla ricerca: vi è una netta propensione verso le completive dipendenti da predicati che presuppongono una forte integrazione semantica. In particolare, prevalgono su tutti i predicati modali e quelli di volizione.

Rimangono da analizzare le **frasi relative**. L'analisi dei testi prodotti ha evidenziato che la maggior parte delle relative realizzate sono state costruite correttamente, attraverso l'uso del *che* e del pronome relativo *il quale*, come il grafico seguente dimostra (Fig. 21).

Non trascurabile è però la percentuale ottenuta nelle costruzioni pre-relative, strutture che condividono la funzione ma non la forma della frase relativa³.

- (51) SUYI: abbiamo chiamato "Hong Bao". √ Significa che si può portare molta fortuna ai bambini
[Lo abbiamo chiamato "Hong Bao" che significa che può portare fortuna ai bambini]

Si parla di pre-relativa perché non vi è alcun elemento che sostituisce la funzione del pronome relativo: da una semplice giustapposizione si formerà in seguito la struttura relativa.

- (52) XIAOJUN: perché nelle altre città ci sono *i* amici. **Qualche** non hanno *il lezione linguistico*
[perché nelle altre città ci sono alcuni amici che non hanno le lezioni di lingua]

³ Un esempio è il seguente:

quando la professoressa parlano essi (i)usano parola difficile + parola Ø tu non (i)usa spesso
(Valentini, 1997: 207)

Banfi (2003b: 105) adotta una posizione diversa: egli considera come relative solo le strutture che presentano una qualche marca di relativizzazione.

In (52), invece, vi è *qualche*, con il significato di *alcuni di loro* che supplisce all'assenza del pronome relativo; frasi così strutturate sono state inserite nel gruppo delle relative prive del pronome.

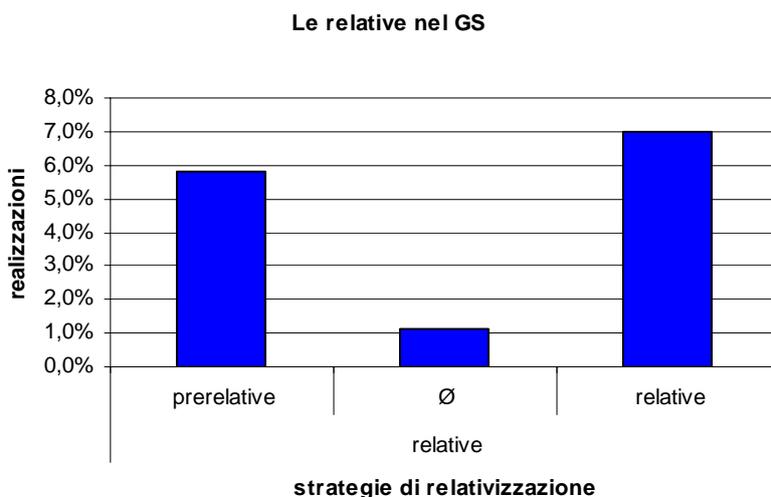


Fig. 21

Infine, come la ricerca ha evidenziato, le relative incassate sono evitate; se ne individua solo un esempio:

- (53) ZIPING: quando sono entrata √ quella stanza ho scoperto ***che*** √ ***questo posto che ho seduto alcuni minuti fa***, è già occupato da un ragazzo
 [quando sono entrata in quella stanza, ho scoperto che nel posto in cui mi ero seduta alcuni minuti prima, era già occupato da un ragazzo]

In merito ai ruoli sintattici relativizzati, il GS riesce a relativizzare solo i primi due gradini della scala di Accessibilità (soggetto e oggetto diretto), confondendo spesso per il ruolo di soggetto l'uso di *che* e *chi*.

- (54) XINYI: sono andata a parco yuyuantan con √ mia amica Caree ***chi anche è la mia compagna di classe della scuola superiore***
 [sono andata al parco yuyuantan con la mia amica Caree che era anche una mia compagna di classe della scuola superiore]
- (55) ZIPING: mentre leggevo il libro specifico scoprivo alcuni contenuti del libro ***sono che non ho capito***
 [mentre leggevo il libro specialistico scoprivo alcuni contenuti del libro che non avevo capito]
- (56) SUYI: non mi piace un posto ***che c'erano molte persone***
 [non mi piacciono i posti in cui ci sono molte persone]

In conclusione, per la subordinazione possiamo affermare che i soggetti del GS non hanno ancora raggiunto pienamente la fase sintattica, ma sono ancora ancorati alla fase semantica (**Fig. 1**).

Per quanto riguarda gli studenti del GC, in merito alla costruzione della frase principale, si collocano pienamente nella fase sintattica (**Fig. 1**), non facendo registrare realizzazioni pertinenti alle fasi pragmatica e semantica. Per quanto riguarda invece la subordinazione viene confermata la sequenza emersa dall'analisi del GS.

In particolare, dal grafico in **Fig. 22**, è possibile verificare anche un'ulteriore alterazione della sequenza proposta da Berruto (2001) in merito alle **avverbiali**: le ipotetiche per quantità superano le finali nel totale delle realizzazioni.

La subordinazione nel GC

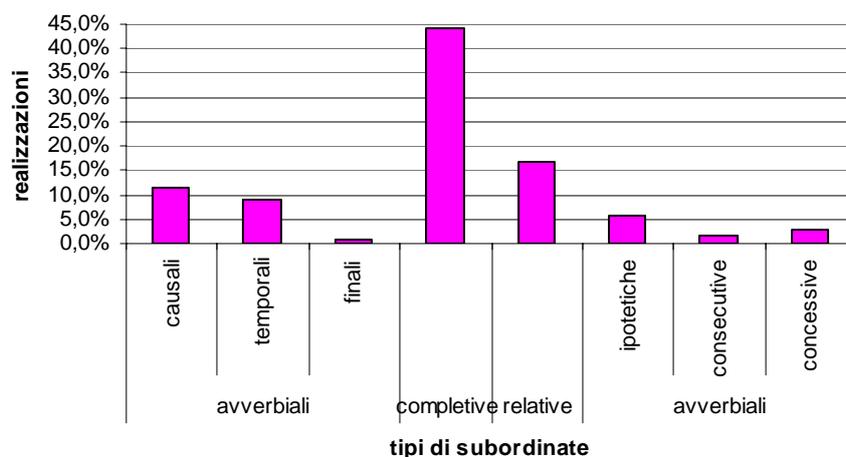


Fig. 22

Le causali sono introdotte principalmente, anche in questo caso, da *perché*, seguito da *come* e *poiché*.

- (57) MARTE: ma puoi anche migliorare il tuo inglese *perché* quasi tutti \sqrt giovani norvegesi parlano inglese
- (58) EDWARD: poi, è molto importante che *condividi* con degli altri *studente*, perché è sempre più facile, *come avremmo i* stessi modi di vita
[poi è importante che condivida (l'appartamento) con altri studenti perché, avendo lo stesso stile di vita, è più facile]
- (59) EDWARD: la sera siamo usciti insieme per ubriacarci, *perché* era la nostra ultima notte insieme

A *quando*, il connettivo più usato per le temporali, seguono con percentuali minori numerosi connettivi: *dopo + inf.*, *appena*, *prima di + inf.*, *dopo che*, *mentre* e il gerundio.

- (60) AGNIESZKA: ci dobbiamo vedere, *appena* finirò i miei esami ti chiamo
- (61) MIRIAM: queste preparazioni *si fa* alcuni giorni prima di Pasqua e ciò *salge* la gioia *aspettando* la domenica
[queste preparazioni si fanno alcuni gironi prima di Pasqua e mentre si aspetta la domenica cresce la gioia]

Per le finali, si nota anche in questo caso la prevalenza di *per*, ma compaiono anche *N + di + inf.* e il gerundio.

- (62) MIRIAM: secondo me il progetto è una buona possibilità *di* potere conoscere la vita in un altro paese per un anno
- (63) EDWARD: tre anni più *tardo*, dopo che mi sono trasferito a Londra *per* studiare, avevo perso un treno

Le ipotetiche sono introdotte principalmente da *se* a cui si affianca anche un debole uso di *in caso che*.

- (64) EDWARD: *in caso che* non si *prende* la sufficienza nell'esame, ci sarebbe la possibilità di ridare l'esame un secondo momento?

L'ampia gamma dei connettivi concessivi utilizzati dagli studenti del GC sorprende e li differenzia dal GS, in cui l'unico connettivo ad apparire è *sebbene*: nel GC troviamo, invece, accanto a quest'ultimo *anche se, seppure, benché e malgrado*.

- (65) MIRIAM: un'altra cosa *da* √ lamentarsi è il fatto che *malgrado* esista un contatto tra le due università, solo a volte si *riconoscere* l'esami fatti
 [un'altra cosa di cui lamentarsi è il fatto che, malgrado esista un contatto tra le due università, solo a volte gli esami fatti vengono riconosciuti]
- (66) AGNIESZKA: all'università trovi *le* persone molto *gentile*, anche i professori riescono √ capire *seppure* non parli bene

connettivi	GC	connettivi	GC	connettivi	GC	connettivi	GC
CAUSALI		FINALI		IPOSETICHE		CONSECUTIVE	
<i>perché</i>	80%	<i>per</i>	91%	<i>se</i>	95%	<i>quindi</i>	40%
<i>come</i>	5%	<i>di</i>	6%	<i>in caso che</i>	5%	<i>così</i>	40%
<i>poiché</i>	5%	<i>gerundio</i>	3%			<i>perciò</i>	20%
TEMPORALI		CONCESSIVE					
<i>quando</i>	70%	<i>sebbene</i>	40%				
<i>dopo + inf</i>	9%	<i>anche se</i>	30%				
<i>appena</i>	6%	<i>seppure</i>	10%				
<i>prima di + inf.</i>	6%	<i>benché</i>	10%				
<i>dopo che</i>	3%	<i>malgrado</i>	10%				
<i>gerundio</i>	3%						
<i>mentre</i>	3%						

Fig. 23

In merito alle **complete**, le tabelle seguenti mostrano la scelta dei predicati, tra quelli che presuppongono una forte integrazione semantica e quelli che ne presuppongono una minore. Prevalgono chiaramente i predicati del primo, tra i quali primeggiano i predicati modali e di volizione.

Predicati che presuppongono forte integrazione semantica con la proposizione dipendente (senza cambiamento di soggetto)					
PREDICATI MODALI	GC	PREDICATI DI VOLIZIONE	GC	PREDICATI FASALI	GC
<i>potere + inf</i>	41	<i>volere + inf.</i>	20	<i>cominciare a + inf.</i>	6
<i>dovere + inf.</i>	26	<i>che + ind.</i>	3	.	.
<i>è possibile + inf.</i>	2	<i>avere voglia di + inf.</i>	1	.	.
<i>avere bisogno di + inf.</i>	1				
tot	70	tot	24	tot	6

Fig. 24

Predicati che non presuppongono forte integrazione semantica con la proposizione dipendente (con cambiamento di soggetto)					
PREDICATI DI CONOSCENZA	GC	PREDICATI DI ENUNCIAZIONE	GC	PREDICATI DI ATTEGGIAMENTO PROPOSIZIONALE	GC
<i>sapere che + ind.</i>	6	<i>dire + che + ind.</i>	5	<i>pensare che + ind.</i>	1
<i>+ interr.</i>	1	<i>aggiungere che + ind.</i>	1	<i>pensare + inf.</i>	1
		<i>raccontare che + ind..</i>	1	<i>spero che + ind</i>	2
				<i>sentire che + ind.</i>	3
				<i>credere che + ind.</i>	1
tot	7	tot	7	tot	8

Fig. 25

- (67) MARTE: *puoi imparare* una lingua nuova, ma *puoi anche migliorare* il tuo inglese
 (68) EDWARD: siamo tornati a casa alle cinque, ed io *dovevo andare* direttamente all'aeroporto.

Per quanto riguarda le **frasi relative**, il grafico in **Fig. 26** mostra come la principale strategie di relativizzazione sia quella con l'uso del pronome relativo.

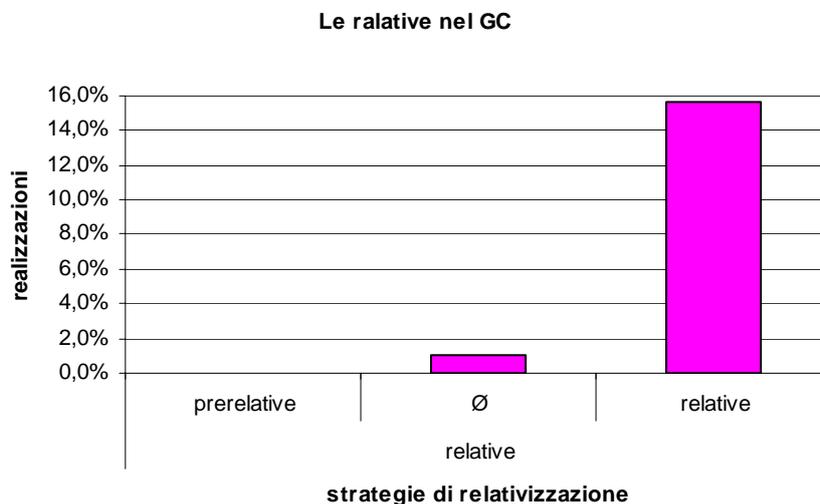


Fig. 26

Inoltre, in merito alla capacità di relativizzare i vari ruoli sintattici, gli studenti del GC sono in grado di usare tale struttura fino al caso obliquo della Gerarchia di Accessibilità.

- (69) AGNIESZKA: ancora non ho trovato la persona giusta *con cui* posso vivere
 (70) MARTE: è *il dato quando* la costituzione venne firmata nel 1814

Questo fa sì che i soggetti si collochino pienamente nella fase morfosintattica nel quadro presentato in **Fig. 1**.

5. Ipotesi su alcuni fenomeni analizzati

Un primo fenomeno su cui ci siamo soffermati riguarda l'alta percentuale di errori lessicali ottenuta dai soggetti del GC nelle collocazioni. Si potrebbe ipotizzare che maggiore è il livello posseduto maggiori sono le possibilità di commettere errori lessicali di tipo collocazionale, in quanto la sicurezza raggiunta nell'uso della lingua spinge gli apprendenti a utilizzare forme fino a quel momento evitate. Ciò è avvalorato dal fatto che la percentuale ottenuta dagli studenti del GS nelle collocazioni, seppur alte, è inferiore a quella ottenuta dal GC.

Un secondo aspetto relativo alla morfologia nominale riguarda la minore difficoltà dei soggetti del GS nella codificazione del genere rispetto al GC. Si potrebbe supporre che gli studenti cinesi, non avendo il genere nella loro lingua materna, non siano indotti, come nel caso degli studenti tedeschi, polacchi e norvegesi, a trasferirlo dalla loro L1. Si potrebbe intravedere un fenomeno di transfer negativo che condiziona parte degli studenti del GC.

Un terzo fenomeno su cui vale la pena soffermarsi è l'uso delle forme autonome e la predisposizione dei sinofoni alla produzione di tali strutture. Una spiegazione può essere formulata in relazione alla struttura del cinese. Il cinese è una lingua isolante che veicola le informazioni grammaticali del verbo attraverso marche lessicali e aspettuative; pertanto ciò indurrebbe gli apprendenti a concentrare le informazioni grammaticali al di fuori del nucleo semantico, quale il verbo.

Infine, proviamo a spiegare l'uso da parte dei sinofoni di strutture alternative alla relativa con pronomi relativo come strategie di evitamento. Nel caso della pre-relativa, ad esempio, data l'assenza di un elemento sostitutivo del pronome, può essere rintracciata una forma di transfer: la frase che segue modifica la testa, esattamente come fa la struttura con *de* del cinese.

6. Conclusioni

Le analisi fin qui condotte ci permettono di formulare le conclusioni che seguono, sempre proponendo il quadro in *Fig. 1* come punto di riferimento.

Si può concludere che:

- Nella pragmatica, entrambi i gruppi hanno raggiunto una fase sintattica nel mantenimento del *topic*; tuttavia gli studenti del GS realizzano occasionalmente strutture di tipo pragmatico e semantico. Inoltre, in merito alla strategia sintattica di *Topic Continuity* tramite anafora zero, l'italiano come lingua [+prodrop] non costituisce un ostacolo, neanche per quegli studenti la cui lingua è [-prodrop].
- Per quanto riguarda il lessico, entrambi i gruppi hanno raggiunto ampiamente una stabilità morfosintattica, anche se la semantica risulta essere il livello linguistico più problematico e meno padroneggiato. Ciò è spiegabile probabilmente con il fatto che è stato osservato un percorso di apprendimento guidato in cui, specie nelle prime fasi, molta attenzione è tradizionalmente data alla morfologia.
- Nella morfologia nominale cominciano ad intravedersi le prime differenze: se complessivamente entrambi i gruppi hanno raggiunto la fase morfologica e tentano di conquistare quella sintattica, il GS dimostra ancora di dipendere e ricorrere alle strategie della fase lessicale.
- Per quanto riguarda la morfologia verbale non c'è dubbio che entrambi i gruppi si collochino nella fase morfologica, data la capacità di esprimere morfologicamente la temporalità e la modalità; tuttavia, nello sviluppo del sistema TAM dimostrano anche di trovarsi in pieno passaggio tra la fase in cui è pertinente solo la distinzione aspettuale di perfettività-imperfettività e la fase in cui compare la distinzione temporale di presente-passato. Va sottolineato però, che i soggetti del GS tendono a volte a far uso di forme base, mentre i soggetti del GC sembrano più proiettati verso il successivo passo nello sviluppo del sistema TAM.
- Infine, anche nella sintassi vi è un punto di contatto tra i due gruppi, nonostante la distanza tipologica delle L1, occupando entrambi la posizione morfosintattica; tuttavia il GS sembra ancora legato, in particolare nella formulazione delle relative, ad una fase lessicale.

Non si intravedono quindi, fenomeni particolari che contraddistinguono in modo evidente l'interlingua dei sinofoni. Tuttavia, si registra nel GS una sorta di ancoraggio alle fasi precedenti nel tentativo di progredire, che non si nota nelle altre interlingue del GC. È chiaro che questo dipende dalla maggiore competenza linguistica, precedentemente evidenziata, che va a confermare le aspettative iniziali, per cui i fenomeni emergenti nel GS sono già consolidati e presenti nel GC.

La tabella in *Fig. 27* sintetizza i risultati della nostra ricerca

<u>livelli linguistici</u>	<u>Gruppo Sperimentale</u>				
	<u>pragmatica</u>	<u>lessicale</u>	<u>fas</u> <u>morfo</u>	<u>-</u>	<u>sintattica</u>
pragmatica					x
lessico				x	
morfologia nominale		x	x		x
morfologia verbale	x	x	x		
sintassi:					
frase semplice		x		x	
subordinazione		x		x	

Gruppo di Controllo						
<i>livelli linguistici</i>	<i>pragmatica</i>	<i>lessicale</i>	<i>fasi</i>	<i>morfo</i>	<i>-</i>	<i>sintattica</i>
pragmatica						x
lessico					x	
morfologia nominale				x		x
morfologia verbale		x		x		x
sintassi:						
frase semplice					x	
subordinazione					x	

Fig. 27

APPENDICE
Questionario

Dati anagrafici

1 Nome: _____

2 Et : _____

3 Qual   la tua lingua materna (L1)? _____

4 Che facolt  frequenti a Roma Tre?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> <i>Architettura</i> | <input type="checkbox"/> <i>Scienze della Formazione</i> |
| <input type="checkbox"/> <i>Economia</i> | <input type="checkbox"/> <i>Scienze Matematiche, Fisiche,
Naturali</i> |
| <input type="checkbox"/> <i>Giurisprudenza</i> | <input type="checkbox"/> <i>Scienze Politiche</i> |
| <input type="checkbox"/> <i>Ingegneria</i> | |
| <input type="checkbox"/> <i>Lettere e Filosofia</i> | |

5 A quale anno di corso sei iscritto?

- I* *II* *III*

A Formazione linguistica precedente all'arrivo a Roma Tre

6 Nel tuo paese hai gi  studiato l'italiano?

- s * *no*

6.01 Se s , a scuola?

- s * *no*

6.02 Per quanti anni?

6.03 Che libro di testo usavi?

(facoltativo)

6.04 Durante le lezioni

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> <i>ascoltavo testi parlati
in italiano</i> | <input type="checkbox"/> <i>traducevo nella mia lingua
in italiano</i> |
| <input type="checkbox"/> <i>leggevo testi scritti
in italiano</i> | <input type="checkbox"/> <i>traducevo dall'italiano
nella mia lingua</i> |
| <input type="checkbox"/> <i>parlavo in italiano</i> | <input type="checkbox"/> <i>facevo esercizi di grammatica</i> |
| <input type="checkbox"/> <i>scrivevo in italiano</i> | <input type="checkbox"/> <i>facevo esercizi di vocabolario</i> |

7 Conosci altre lingue straniere?

- si* *no*

7.01 Se s , quali? Per quanti anni le hai studiate?

- inglese, per.....anni*
 francese, per.....anni
 tedesco, peranni
 portoghese, per.....anni
 spagnolo, peranni
 altro....., per.....anni

(specificare)

B Formazione linguistica a Roma Tre

8 Hai frequentato altri corsi presso il CLA?

- sì* *no*

8.01 Se sì, quanti? _____

8.02 A che livello?

- Principiante* *Post-Intermedio*
 Pre-intermedio *Avanzato*
 Intermedio

C Uso dell'italiano

9 Da quanto tempo sei in Italia?

- da 1-3 mesi* *da 6-9 mesi*
 da 3-6 mesi *da 9-12 mesi*

10 Quando pensi di tornare nel tuo paese?

- tra 1-3 mesi* *tra 6-9 mesi*
 tra 3-6 mesi *tra 9-12 mesi*

11 Quale lingua usi di più in Italia?

- italiano* *l'inglese*
 la tua lingua madre _____
(specificare)

11.01 Con chi la usi di più?

- con ragazzi italiani* *con ragazzi di diverse*
 con ragazzi del mio paese *nazionalità*

D Motivazione

12 Perché hai scelto l'Italia come destinazione dei programmi Erasmus o Marco Polo?

- era la mia prima scelta*
 era l'unica possibilità per prendere parte al progetto
 volevo venire in Italia da tempo
 perché mi piacerebbe trovare un lavoro qui
 perché mi voglio laureare in italiano
 altro _____

(specificare)

13 Perché hai deciso di prendere parte ai progetti Erasmus o Marco Polo?

- perché sono interessato alle lingue straniere*
 perché volevo fare un'esperienza internazionale
 perché ero annoiato della mia vita studentesca
 perché l'esame di ammissione era più facile
 perché i miei amici me ne avevano parlato bene
 altro _____

(specificare)

14 Pensi che la conoscenza dell'italiano ti sarà utile in futuro?

- sì, per trovare più facilmente lavoro in Italia*
- sì, per trovare più facilmente lavoro nel mio paese*
- sì, per viaggiare e conoscere persone diverse*
- no, non credo sarà molto utile*
- altro*

_____ (specificare)

15 Gli altri compagni di classe conoscono l'italiano

- meglio di me*
- come me*
- peggio di me*

15.01 Perché

- riesco a interagire con loro*
- non riesco a interagire con loro*
- capisco meno cose di loro*
- gli chiedo spesso di rispiegarmi quello che non ho capito*
- spesso mi chiedono di rispiegargli quello che non hanno capito*
- hanno le mie stesse difficoltà*

16 Questo corso organizzato dal CLA è

- superiore alle mie aspettative*
- come me l'aspettavo*
- inferiore alle mie aspettative*

16.01 Perché (indica 2 risposte)

- ho migliorato molto il mio italiano*
- si scrive molto*
- si fa troppa grammatica*
- si scrive poco*
- si fa poca grammatica*
- si studia molto lessico*
- si parla molto*
- si studia poco lessico*
- si parla poco*
- per l'autoapprendimento*
- si legge molto*
- posso frequentare il laboratorio audio*
- si legge poco*
- posso frequentare il laboratorio video*
- posso frequentare la sala lettura*

17 Alla fine del corso o del mio soggiorno in Italia

- avrò imparato soddisfacentemente l'italiano*
- sarò capace di cavarmela nella vita di tutti i giorni*
- il mio italiano sarà migliorato di poco*
- sarò capace di studiare in italiano*

18 L'italiano, rispetto alla mia lingua o alle altre lingue che conosco

- è più semplice*
- richiede studio ed esercizio come tutte le lingue straniere*
- è complesso, ma con lo studio si può apprendere*
- è difficile; solo vivendo in Italia a lungo potrò impararlo bene*

E Ansietà e personalità

19 Quando sono in classe

- sono contento di rispondere all'insegnante e intervengo spesso*
- seguo e partecipo ma espongo la mia opinione solo se me lo chiede l'insegnante*
- spero che l'insegnante non mi chiami perché non mi piace parlare davanti agli altri studenti*
- spero che l'insegnante non mi chiami perché spesso non riesco a capire la domanda*
- altro* _____

(specificare)

20 Quando parlo italiano con gli italiani (indica 3 risposte)

- non ho nessun tipo di problema*
- mi faccio capire abbastanza bene*
- raramente riesco a farmi capire*
- chiedo la collaborazione del mio interlocutore*
- chiedo che mi venga ripetuto*
- non chiedo aiuto e aspetto che il mio interlocutore si spieghi*
- faccio finta di niente*
- mi aiuto con il contesto*

21 Quando voglio esprimere la mia idea ma in quel momento mi mancano le parole?

- cerco altre parole meno precise*
- cerco di farmi capire con gesti, disegni, ecc.*
- uso un'altra lingua che conosce il mio interlocutore*
- uso la mia lingua madre*
- rinuncio*

Bibliografia

- Ambroso S. (1992) *Analisi degli errori*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma
- Ambroso S. (2000) “*Errare humanum est: gli errori lessicali nelle produzioni scritte in italiano come L2*”, in vanVolsem, Vermandere, D’Hults, Musarra e Dardano (a cura di) (2000): 361-377)
- Andorno C., Bernini G., Giacalone Ramat A. e Valentini A. (2003) “Sintassi”, in Giacalone Ramat (a cura di) (2003a): 117-178
- Banfi E. (a cura di) (2003a) *L’italiano L2 di cinesi. Percorsi acquisizionali*, Franco Angeli, Milano
- Banfi E. (2003b) “Alcune caratteristiche della frase relativa cinese e frasi relative nell’italiano di cinesi”, in Banfi (a cura di) (2003a): 92-119
- Banfi E. e Bernini G. (2003) “Il verbo”, in Giacalone Ramat (a cura di) (2003a): 70-115
- Banfi E. e Giacalone Ramat A. (2003) Verbi italiano e cinese a confronto e questioni di acquisizione del verbo italiano da parte di sinofoni, in Banfi (a cura di) (2003a): 25- 56
- Bernini G. (1994) “Le frasi ipotetiche nell’italiano di stranieri”, in Giacalone Ramat e Vedovelli (a cura di) (1994): 271-296
- Bernini G. (2003) “Come si imparano le parole. Osservazioni sull’acquisizione del lessico in L2”, *Itals*, I-2: 23-47
- Bernini G. (2005) “L’apprendimento della componente lessicale nell’acquisizione di L2. Aspetti e problemi”, in Jafrancesco E. (a cura di) (2005): 31-42
- Berruto G. (2001) “L’emergenza della connessione interproposizionale nell’italiano di immigrati. Un’analisi di superficie”, in *Romanische Forschungen*, 113: 1-37
- Bettoni C. (2001) *Imparare un’altra lingua*, Laterza, Bari
- Bettoni C. (2006) *Usare un’altra lingua*, Laterza, Bari
- Bozzone Costa R. (2002) “Rassegna degli errori lessicali in testi scritti da apprendenti elementari, intermedi ed avanzati di italiano L2 (ed implicazioni didattiche)”, *Linguistica e Filologia*, 14: 37-67
- Chini M. (1994) “Il genere grammaticale nell’italiano lingua prima e lingua seconda” in Giacalone Ramat e Vedovelli (a cura di) (1994): 405-436
- Chini M. e Ferraris S. (2003) “Morfologia del nome”, in Giacalone Ramat (a cura di) (2003): 37- 69
- Chini M., Ferraris S., Valentini A. e Bursinaro B. (2003) “Aspetti della testualità”, in Giacalone Ramat (a cura di) (2004): 179-219
- Consiglio d’Europa (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching; Assessment*, Council for Cultural Cooperation, Modern Languages Division, Strasbourg, Cambridge University Press, Cambridge (trad. it. a cura di Bertocchi D. e Quartapelle F. 2002 *Quadro comune di riferimento europeo per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, RCS Scuola-La Nuova Italia, Milano-Firenze)
- Corder S. P. (1983) *Introduzione alla linguistica applicata*, Il Mulino, Bologna
- Ellis R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford
- Ferraris S. (2001) “I connettivi causali nelle varietà di apprendimento di italiano L1 e L2”, *Studi Italiana di Linguistica Teorica e Applicata*, 30 (2): 337-370
- Giacalone Ramat A. (a cura di) (1988) *L’italiano fra le altre lingue*, Il Mulino, Bologna
- Giacalone Ramat (1992) “Grammaticalization Processes in the Area of Temporal and Modal Relations”, *Studies in Second Language Acquisition*, 14: 297-322
- Giacalone Ramat A. (1993) “Italiano di stranieri” in Sobrero (a cura di) (1993b):341- 410
- Giacalone Ramat A. (1994) “Il ruolo della tipologia linguistica nell’acquisizione di lingue seconde” in Giacalone Ramat – Vedovelli, (1994): 27- 43
- Giacalone Ramat A. (a cura di) (2003a) *Verso l’italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma
- Giacalone Ramat A. (2003b) “Il quadro teorico”, in Giacalone Ramat (a cura di) (2003a): 17-26
- Giacalone Ramat A. (2003c) “Morfologia dell’italiano L2: difficoltà e strategie di sinofoni”, in Banfi (a cura di) (2003a): 11-24

- Giacalone Ramat A., Vedovelli M. (a cura di) (1994) *Italiano lingua seconda/lingua straniera. Atti del XXVI congresso della società di linguistica italiana*, Bulzoni, Roma
- Givón T. (a cura di) (1983a) *Topic Continuity in Discourse: A Quantitative Cross-language Study*, Benjamins, Amsterdam
- Lavinio C. (1990) *Teoria e didattica dei testi*, La Nuova Italia, Firenze
- Lennon P. (1991) "Error: some problem of definition, identification and distinction", *Applied Linguistics*, 12: 180-195
- Lewis M. (1993) *The Lexical Approach*, Language Teaching Publications, Hove
- Li C. N., Thompson S. A. (1981) *Mandarin Chinese. A Functional Reference Grammar*, University of California Press, USA
- Pallotti G. (1998) *La seconda lingua*, Bompiani, Milano
- Pallotti G. (2005) *Imparare e insegnare l'italiano come lingua seconda. Un percorso di formazione*, Bonacci, Roma
- Pavesi M. (1986) "Markedness, Discoursal Modes and Relative Clause Formation in a Formal and Informal Context", *Studies in Second Language Acquisition*, 8: 38-55
- Pavesi M. (1988) "Semplificazioni e universali nell'acquisizione di una seconda lingua", *Lingua e Stile*, 23 (4): 495-516
- Sobrero A. (a cura di) (1993a) *Introduzione all'italiano contemporaneo, vol. I, Le strutture*, Laterza, Bari
- Sobrero A. (a cura di) (1993b) *Introduzione all'italiano contemporaneo, vol. II, La variazione e gli usi*, Laterza, Bari
- Valentini A. (1992) *L'italiano dei cinesi. Questioni di sintassi*, Guerini, Perugia
- Valentini A. (1994) "Soggetti pronominali nell'italiano L2 di sinofoni", in Giacalone Ramat e Vedovelli (a cura di) (1994): 297-318
- Valentini A. (1997) "Frase relative in italiano L2", *Linguistica e Filologia*, 5: 195-221
- Valentini A. (1998) "Le frasi causali e l'emergere della subordinazione in italiano L2: il caso di due apprendenti cinesi", *Linguistica e Filologia*, 8: 113-148
- Valentini A. (2001) "La frase finale in italiano L2", *Vox Romanica*, 60, 69-88
- Valentini A. (2003) "L'apprendimento della subordinazione avverbiale nell'italiano di sinofoni e le varietà di apprendimento", in Banfi (a cura di) (2003a): 67-79
- Valentini A. (2004) "Italiano dei cinesi: cosa ne è del lessico?", *Itals*, III (4): 87-103
- vanVolssem S., Vermandere D., D'Huyls Y., Musarra F., Dardano M. (a cura di) (2000) *L'italiano oltre frontiera, V convegno Internazionale, Leuven, 22-25 aprile 1998, vol.2*, Leuven University Press-Franco Cesati Editore, Leuven
- Vezzoli M. (1998) "Il significato dell'errore nell'apprendimento linguistico con particolare riferimento alla lingua cinese", *Asiatica Veneziana*, 3: 201-212