

Tra testo, lessico e morfosintassi: analisi descrittiva di testi di italiano L2¹

Francesca Malagnini² / Irene Fioravanti³

Ricevuto: 29 dicembre 2021 / Modificato: 20 aprile 2022 / Accettato: 22 aprile 2022

Riassunto. La competenza testuale, lessicale e morfosintattica rappresentano tre competenze importanti per lo sviluppo e l'apprendimento di una seconda lingua (L2). Se da un lato, la competenza testuale si sviluppa linearmente fin dalle prime fasi dell'apprendimento della L2, altrettanto non si può affermare per la competenza lessicale e morfosintattica. Gli apprendenti L2, infatti, sembrano non individuare gli errori lessicali e violare le regole di restrizione lessicale. Inoltre, alcuni aspetti morfosintattici, come la selezione delle forme verbali e l'uso di ordini sintattici complessi, sembrano essere problematici per gli apprendenti. Tenendo a mente ciò, il presente contributo indaga il livello testuale, lessicale e morfo-sintattico in testi di apprendenti di italiano di due livelli di competenza linguistica diversi: intermedio e avanzato. Lo scopo dell'analisi è stato quello di delineare i tratti più salienti in ciascuno dei tre piani di analisi sia nel livello intermedio sia avanzato, e quanto i due livelli differiscano fra di loro. I risultati hanno mostrato che sia i testi intermedi sia avanzati mostrano una buona architettura testuale. Dal punto di vista grammaticale, i due livelli sono caratterizzati dagli stessi errori (p.e., la selezione non corretta delle preposizioni e l'uso dei clitici). Tuttavia, i testi del livello intermedio mostrano una maggior correttezza grammaticale dei testi di livello avanzato. Al contrario, la competenza lessicale risulta superiore nei testi di livello avanzato rispetto ai testi di livello intermedio, suggerendo che gli apprendenti di livello avanzato tendono a dirigersi verso una struttura del testo più comunicativa che corretta grammaticalmente.

Parole chiave: testo; lessico; morfosintassi; italiano L2.

[en] Between text, lexicon and morphosyntax: A descriptive analysis of L2 Italian texts.

Abstract. Textual, lexical and morphosyntactic competences are three important competences for the development and learning of a second language (L2). On the one hand, the development of textual competence seems to be linear from the first stages of L2 acquisition. On the other hand, lexical and morphosyntactic competences seem to be problematic for L2 learners across all levels of proficiency. Specifically, L2 learners are not aware of lexical mistakes and do not perceive lexical restrictions on the selection of word phrases. Moreover, some morphosyntactic aspects (i.e., the correct use of verbal forms and complex syntactic orders) are challenging for L2 learners. Keeping this in mind, the present

¹ Il lavoro nasce da una stretta collaborazione tra le due autrici. In particolare, si devono a Francesca Malagnini le sezioni 2, 4, 4.1, 4.3, 4.6 e 5. A Irene Fioravanti le sezioni 1, 3, 4.2, 4.4 e 4.5.

² Università per Stranieri di Perugia, Dipartimento di Lingua, Letteratura e Arti italiane nel mondo, Piazza Fortebraccio 4, 06123 – Perugia.
E-mail: francesca.malagnini@unistrapg.it

³ Università per Stranieri di Perugia, Dipartimento di Lingua, Letteratura e Arti italiane nel mondo, Piazza Fortebraccio 4, 06123 – Perugia.
E-mail: irene.fioravanti@unistrapg.it

study investigates the textual, lexical and morphosyntactic levels in texts produced by intermediate and advanced L2 learners of Italian. The aim of the present research is to describe the most relevant textual, lexical and morphosyntactic features in both intermediate and advanced levels, and to determine to which extent the two proficiency levels differ from each other. Results show that both intermediate and advanced level students structure their texts properly. From a grammatical point of view, the texts of both levels are characterized by the same types of mistakes (i.e., the selection of the correct preposition and the use of clitic pronouns). Interestingly, intermediate texts seem to be more grammatically correct with respect to advanced texts. On the contrary, lexical competence appears to be higher in advanced texts rather than in intermediate texts, thus suggesting that advanced texts are more informative but less grammatically correct than intermediate texts.

Keywords: text; lexicon; morphosyntax; L2 Italian.

Sommario: 1. Introduzione. 2. Testo, lessico e morfosintassi in L2. 3. Struttura del campione dei testi e metadati degli apprendenti. 4. Analisi e commento dei tratti salienti nei testi B1 e C1. 4.1 La pianificazione testuale dei testi B1. 4.2 Aspetti lessicali nei testi B1. 4.3 Aspetti morfologici e sintattici nei testi B1. 4.4 La pianificazione testuale dei testi C1. 4.5 Aspetti lessicali nei testi C1. 4.6 Aspetti morfologici e sintattici nei testi C1. 5. Conclusioni. Bibliografia.

Come citare: Malagnini, Francesca / Fioravanti, Irene (2022): «Tra testo, lessico e morfosintassi: analisi descrittiva di testi di italiano L2», *Cuadernos de Filología Italiana*, 29, pp. 181-204, <https://dx.doi.org/10.5209/cfit.79546>

1. Introduzione

In questo lavoro ci occupiamo di indagare il livello testuale, lessicale e morfosintattico in produzioni scritte di apprendenti di italiano come lingua seconda (d'ora in poi, L2), di due diversi livelli di competenza linguistica (intermedio e avanzato).

Questo lavoro muove i suoi passi dallo studio preliminare *eye-tracking*, che entra nel Progetto di rilevanza nazionale PRIN 2017-Phrame, di cui è capofila l'Università per Stranieri di Perugia e che vede coinvolte l'Università La Sapienza di Roma e l'Università degli Studi di Perugia. Nello specifico, lo studio preliminare *eye-tracking* è condotto dall'Università per Stranieri di Perugia e dall'Università La Sapienza di Roma.

La metodologia *eye-tracking* è ormai molto diffusa in psicolinguistica perché permette di indagare in tempo reale l'elaborazione di stimoli linguistici sia scritti che uditivi (Pellicer-Sánchez / Siyanova-Chanturia 2018) e, nello specifico, di elementi lessicali, come le unità fraseologiche, di strutture sintattiche, e di elementi testuali, come l'anafora.

Sfruttando la potenzialità di questa tecnica, lo studio preliminare analizza dati estratti da un corpus di testi e dati *eye-tracking* riferibili a uno stesso campione di partecipanti. Lo studio preliminare è propedeutico a uno studio portante *eye-tracking* del PRIN. Al tempo stesso, ha una propria autonomia, che risiede, soprattutto, nella sua particolare metodologia. Il suo scopo principale è indagare la produzione di combinazioni Verbo+Nome, in testi di apprendenti d'italiano di diversi livelli (B1, B2, C1 e C2) definiti in base al Quadro Comune di Riferimento Europeo (d'ora in poi, CEFR, *Common European Framework of Reference for Languages*), e di come le stesse combinazioni siano elaborate cognitivamente dagli apprendenti che le hanno prodotte.

Come appena accennato, lo studio preliminare è caratterizzato da una particolare metodologia, che risiede soprattutto nel fatto che gli apprendenti sono stati testati sulle combinazioni lessicali da loro stessi prodotte. La particolarità di questo studio è, quindi, la connessione tra i testi e le frasi stimolo per la prova *eye-tracking* contenenti le combinazioni lessicali: le frasi stimolo sono, infatti, state create partendo dal testo prodotto dall'apprendente, cercando di mantenere il contesto raccontato dallo/a scrivente.

Inoltre, le combinazioni lessicali sono state presentate nella prova *eye-tracking* sia in forma corretta sia in forma non corretta. Nello specifico, la forma non corretta è stata realizzata con una manipolazione lessicale (sostituendo il verbo della combinazione con un sinonimo) e grammaticale (producendo un errore di accordo di numero tra l'articolo e il nome della combinazione). In questo modo, è stato indagato come errori di tipo lessicale e di tipo grammaticale possano influenzare l'elaborazione delle combinazioni lessicali in apprendenti L2.

Il presente contributo, collegandosi allo studio preliminare, indaga i tre diversi piani di analisi presi in considerazione per la creazione dello studio *eye-tracking*:

- a. Pianificazione testuale (coerenza e coesione del testo: uso dei connettivi per articolare le parti del testo e le informazioni);
- b. Aspetti lessicali (produzione di combinazioni lessicali e possibili errori lessicali);
- c. Aspetti morfologici e sintattici (scelta e correttezza nell'uso dei modi e dei tempi verbali e dell'ausiliare, omissione/aggiunta degli articoli, uso delle preposizioni, uso dei pronomi relativi, uso del *che* polivalente, e costruzioni marcate).

L'articolo è strutturato come segue: nel primo paragrafo è presentato un quadro generale dei principali studi sull'apprendimento della testualità, de lessico e della morfosintassi in italiano L2; nel secondo paragrafo sono descritti la struttura del campione dei testi e i metadati relativi agli apprendenti; nel terzo e nei suoi sottoparagrafi è presentata l'analisi dei testi in base a tre punti qui sopra menzionati. Infine, nelle conclusioni sono discussi i risultati emersi dall'analisi descrittiva dei testi prodotti da apprendenti di italiano L2.

2. Testo, lessico e morfosintassi in L2

L'interesse per la testualità in L2 è relativamente recente (Borreguero Zuloaga 2009; D'Alfonso 2014). Avendo il testo come scopo principale la trasmissione di un messaggio, per raggiungere questo obiettivo un testo deve essere retto da legami sintattici e logico-semantici, ovvero deve rispettare i requisiti di coerenza e coesione⁴ (D'Alfonso 2014). Uno degli elementi testuali che sono stati particolarmente studiati recentemente in L2 sono i connettivi⁵. I lavori su questo argomento hanno messo in luce come il loro uso sia presente fin dalle prime fasi di apprendimento di una L2

⁴ Per un approfondimento si rimanda a Palermo (2013, 2020).

⁵ Per una definizione di connettivo si vedano i lavori di Berretta (1984), Ellero (1986), Ferrari (2011), Mastrantonio (2020) e Palermo (2020).

(Giacalone Ramat 2003; Chini *et al.* 2003) e come si registri un progressivo sviluppo dell'apprendimento delle funzioni logico-semantiche dei connettivi proporzionale all'aumentare della competenza in L2 (Mascherpa 2016; Malagnini / Fioravanti 2022).

La coerenza e la coesione di un testo dipendono anche dalla competenza lessicale dell'apprendente, poiché una scarsa competenza lessicale può ostacolare il passaggio di informazione (Bettoni 2001). Nell'apprendimento L2, il livello lessicale risulta essere problematico, come emergerebbe dalla difficoltà degli apprendenti di individuare e correggere gli errori lessicali (Bozzone Costa 2002). Nella produzione lessicale, gli apprendenti tendono ad affidarsi alla propria lingua nativa (d'ora in poi, L1), mettendo in atto la strategia interlinguistica dell'interferenza, e producendo prestiti e calchi dalla L1 (Bozzone Costa 2002). Inoltre, sono comuni strategie intralinguistiche, come i genericismi e l'estensione/approssimazione semantica, che violano le regole di restrizione lessicale (Bozzone Costa 2002; Ambroso / Luzi 2007).

Inoltre, un altro elemento lessicale che appare problematico per gli apprendenti sono le unità fraseologiche⁶. Le unità fraseologiche, infatti, ricorrono nella lingua scritta e parlata con alta frequenza e rappresentano di conseguenza una buona parte di input linguistico a cui sono esposti gli apprendenti (Erman / Warren 2000). Nonostante l'alta frequenza nell'input linguistico, l'apprendimento L2 delle unità fraseologiche in generale risulta difficoltoso. Gli apprendenti, infatti, tendono a usare meno unità fraseologiche e più unità fraseologiche atipiche rispetto ai parlanti L1 (Durrant / Schmitt 2009), producendo più errori lessicali, come la sostituzione di uno degli elementi dell'unità fraseologica con un sinonimo, spesso per influenza della propria L1 (Nesselhauf 2003). Inoltre, la produzione di errori nelle unità fraseologiche aumenta all'aumentare della competenza linguistica in L2 degli apprendenti, suggerendo che lo sviluppo dell'uso delle unità fraseologiche non sia lineare (Laufer / Waldman 2011; Spina 2018).

Infine, il percorso di apprendimento di una L2 sembrerebbe seguire delle sequenze di acquisizione (Bettoni 2001; Giacalone Ramat 2004; Pallotti 2005): pragmatica > semantica > morfologia > sintassi. La competenza morfosintattica, quindi, apparirebbe come la più complessa da acquisire. Ambroso e Luzi (2007) mostrano come nelle fasi di apprendimento lo sviluppo della morfologia nominale sia ostacolato da errori di accordo di genere e di numero. Nello specifico, l'errore di accordo ricadrebbe soprattutto sugli articoli, poi sull'aggettivo, e, infine, sul pronome. Inoltre, Chini e Ferraris (2003) evidenziano che l'acquisizione dell'accordo di genere appare più complessa rispetto all'accordo di numero, suggerendo che la categoria nominale del numero è appresa prima del genere.

Dal punto di vista della morfologia verbale, invece, emerge uno scarso uso delle forme verbali e una selezione dei modi e dei tempi verbali non corretta (Ambroso / Luzi 2007; Andorno 2009). Nelle fasi iniziali i verbi sono generalmente usati in forma non flessa senza marca di tempo, resa con mezzi lessicali e discorsivi, mentre l'opposizione tra aspetto perfettivo e imperfettivo emergerebbe in modo graduale (Giacalone Ramat *et al.* 2014).

Per quanto riguarda lo sviluppo della sintassi, è stato osservato come nella frase semplice, di tipo predicativo non marcata, l'ordine soggetto-verbo-oggetto sia predominante nella produzione L2, indipendentemente dalla L1 degli apprendenti.

⁶ Per un approfondimento sulla loro definizione si vedano i lavori di Howarth (1998) e Masini (2009, 2012).

Emergono, inoltre, difficoltà nell'uso dei clitici (Belletti *et al.* 2007) e nell'uso di ordini sintattici più complessi (Bettoni *et al.* 2008). L'errore sul clitico si riscontra in omissioni del pronome clitico, in strategie di evitamento, e in errori di flessione, evidenziando la difficoltà nell'apprendimento del sistema clitico.

Inoltre, altri errori emergono nell'uso preposizionale; in quest'ambito le maggiori tipologie di errore sono: l'aggiunta o l'omissione delle preposizioni, o la non corretta selezione di quest'ultime per influsso della L1 (Bagna 2004).

Infine, per quanto riguarda la subordinazione, si registra nelle fasi iniziali dell'apprendimento una sovraestensione della coordinazione e uno stile maggiormente paratattico, che gradualmente si sviluppa in uno stile ipotattico con un più esteso uso delle marche di subordinazione (Giacalone Ramat *et al.* 2014). In particolare, la formazione delle relative è lenta e graduale, con un'iniziale estensione di *che* a tutte le funzioni (Valentini 2003; Giacalone Ramat *et al.* 2014). Particolarmente complessa appare anche la costruzione delle ipotetiche, con strategie pragmatiche messe in atto dagli apprendenti per evidenziare la funzione logico-semantica (Palermo 2006).

2. Struttura del campione dei testi e metadati degli apprendenti

Gli apprendenti d'italiano coinvolti nello studio sono studenti Erasmus dell'Università Sapienza, che hanno frequentato i corsi d'italiano dei livelli B1, B2, C1 e C2. Ad ogni apprendente è stato chiesto di compilare un questionario relativo ai loro dati personali e linguistici. Nello specifico, i metadati riportano le informazioni relative a: età; genere; L1⁷; livello linguistico; autovalutazione nelle quattro competenze di conversazione, scrittura, ascolto, comprensione su una scala da 1 (=molto scarso) a 5 (=eccellente); esposizione all'italiano in mesi; primo contatto con l'italiano; e altre lingue conosciute⁸.

Inoltre, agli apprendenti è stato sottoposto il test *LexITA* (Amenta *et al.* 2020), un test di competenza lessicale in cui ai partecipanti è stato chiesto di leggere una lista di parole e di decidere quali tra queste fossero esistenti o meno in italiano. Il *LexITA* rappresenta un metodo specifico per valutare la conoscenza lessicale dei parlanti L2 che appartengono a diversi livelli di competenza linguistica.

La raccolta dei testi è avvenuta sulla piattaforma Exam.net⁹ da remoto (a causa della pandemia di Covid-19) durante i mesi novembre-dicembre 2020, garantendo in tal modo l'attendibilità e l'oggettività dei dati. Tuttavia, va segnalato che alcuni errori grafici riscontrati, come l'accentazione, dipendono dall'uso di una tastiera non italiana. Ai partecipanti è stato chiesto di scrivere un testo lungo non meno di 800-1000

⁷ Le L1 degli apprendenti sono: inglese, francese, spagnolo, tedesco, bulgaro, greco, ungherese, polacco, romeno, sloveno, portoghese, georgiano e coreano.

⁸ Nella società attuale, tali metadati risultano non del tutto sufficienti per una chiara fotografia dell'apprendente. A nostro avviso infatti andrebbe richiesto esplicitamente se il parlante è bilingue e, nel caso, quale sia la sua lingua dominante, non necessariamente coincidente con quella della madre. Il bilinguismo oggi assume nelle diverse società un peso sempre maggiore in termini sia quantitativi sia qualitativi, per l'eterogeneità delle lingue degli stessi bilingui. Ci ha indotto a tale riflessione l'analisi dei testi, da cui emergono anche fenomeni tipici di lingue di contatto, che fanno pensare a una formazione dell'apprendente bilingue e non monolingue: l'aggiunta di tale metadato, quindi, chiarirebbe alcuni possibili errori generati dall'influenza di alcune lingue materne.

⁹ <https://exam.net>

parole in base alla seguente traccia, che prevede vincoli di tempo e di spazio¹⁰. Qui di seguito è riportata la traccia originale:

Descrivi le attività a cui ti piace dedicarti quanto non studi e/o lavori. Puoi raccontare dove le svolgi, con chi ti piace svolgerle, perché ti piacciono, come preferisci svolgerle e a quali vorresti dedicarti se avessi il tempo per farlo.

Hai un'ora e mezzo di tempo; prova a scrivere almeno 800-1000 parole.

Nella prima fase dello studio preliminare sono stati raccolti più di 70 testi realizzati da altrettanti apprendenti, non confrontati con un gruppo di controllo di parlanti L1 di italiano. Questi testi presentano caratteristiche interessanti dal punto di vista della pianificazione testuale, della coerenza e coesione del testo, e del lessico e della morfosintassi. Per indagare i tratti salienti dei testi L2, le autrici hanno selezionato un numero più ristretto di produzioni scritte in base al livello e alla L1 degli apprendenti.

Per quanto riguarda il livello, le autrici si sono soffermate sul livello B1 e sul livello C1, non solo per osservare possibili differenze fra apprendenti di livello intermedio e apprendenti di livello avanzato, ma anche perché in linea con la seconda fase dello studio preliminare, ovvero la raccolta dei dati *eye-tracker*, che è in fase di svolgimento presso l'Università La Sapienza con apprendenti di livello B1 e C1.

Invece, per quanto riguarda la L1 degli apprendenti si è deciso di focalizzarsi sulle tre L1 più frequenti: spagnolo, francese e tedesco, in modo da selezionare testi omogenei dal punto di vista della L1.

Adottando questi due criteri di selezione, il corpus finale risulta composto da 24 testi realizzati da 24 apprendenti di livello B1 e C1: 12 testi B1 (4 L1 francese, 4 L1 tedesco, e 4 L1 spagnolo); e 12 testi C1 (4 L1 francese, 4 L1 tedesco, e 4 L1 spagnolo). Le tabelle 1 e 2 riassumono rispettivamente i metadati degli apprendenti di livello B1 e C1 e le caratteristiche principali del corpus finale.

Tabella 1. I metadati degli apprendenti di livello B1 e C1

	Media	Deviazione Standard	Valore minimo e massimo
Età	29,2	14,9	20-67
Tempo speso in Italia (in mesi)	75,6	150,3	1-468
Primo contatto con l'italiano (in anni)	20,4	5,5	13-29
Conversazione	3,7	0,8	2-5
Scrittura	3,1	0,8	2-5
Lettura	3,9	0,7	3-5
Ascolto	4	0,6	3-5
LexITA (su un massimo di 60 punti)	44	10,5	26-59

¹⁰ La traccia è manchevole, relativamente al vincolo di spazio – ovvero del numero di parole – del margine di tolleranza, per esempio del 10% che, talvolta, potrebbe consentire una chiusura del testo meno secca.

Tabella 2. Totale testi per livello e L1 e media delle parole per livello

Livello	Nr. Testi	L1	Testi x L1	Media delle parole nei testi	Valore minimo e massimo di parole nei testi
B1	12	Francese	4 (t1-t4)	718,8	447-866
		Spagnolo	4 (t5-t8)		
		Tedesco	4 (t9-t12)		
C1	12	Francese	4 (t1-t4)	850,16	679-1058
		Spagnolo	4 (t2-t8)		
		Tedesco	4 (t9-t12)		

4. Analisi e commento dei tratti salienti nei testi B1 e C1

L'analisi dei testi B1 e C1 ha riguardato tre aspetti paralleli: la pianificazione testuale, il lessico e la morfo-sintassi.

Sono stati esclusi dall'analisi errori comuni appartenenti ai piani fono-ortografico, morfologico e sintattico come sotto specificato; per esempio, dal punto di vista fono-ortografico gli errori più frequenti sono:

- l'uso grafico non distinto delle oclusiva velare /k/ e dell'occlusiva uvulare /q/ (p.e., **qui*, 'cui');
- lo scempiamento (**aventura*) o la geminazione (**piantaggioni di carciofi*)¹¹;
- l'uso errato delle fricative dentali /s/ e /z/ (p.e., **improvizare*, 'improvvisare'¹²).

Inoltre, come si è detto sopra, non sono stati presi in considerazione errori di accentazione¹³, perché gli scriventi erano dotati di tastiera diversa da quella italiana. Dal punto di vista morfologico, invece, si riscontrano:

- la mancanza di accordo tra articolo e nome (p.e., *avere una *mele*, 'avere una mela') e nome e aggettivo (p.e., *faccio *molti cose*, 'faccio molte cose');
- l'errato uso dell'articolo determinativo (p.e., *con *gli miei amici*, 'con i miei amici') e indeterminativo (con un uso più marcato dell'articolo determinativo di contro a un quasi assente uso dell'articolo indeterminativo);
- l'errato uso delle preposizioni dal punto di vista logico-semantico (p.e., *ho potuto viaggiare *alle città vicine*, 'ho potuto viaggiare nelle città vicine'), che potrebbe dipendere da un'influenza della L1;
- l'incertezza nell'uso dei dimostrativi e dei deittici (*questo/quello; qui/li*).

¹¹ Non è stata verificata, per quanto riguarda le scempie, differenza fra contesto protonico e postonico.

¹² La grafia risulta scorretta dal punto di vista ortografico, ma è corretta sotto il profilo fonetico.

¹³ Si evidenzia positivamente il testo di un apprendente spagnolo in cui l'accentazione è indicata con l'asterisco, segno grafico normalmente non usato per questo scopo, che rileva, tuttavia, l'intenzione dello scrivente di segnalare gli accenti (p.e., *Cucinare non e* l'unica attività* che voglio dedicare tempo*).

Infine, dal punto di vista sintattico si registra l'interiorizzazione dell'ordine frasale dell'italiano con pochi casi di inversione di ordine degli elementi linguistici (p.e., *guardare i mobili, che *sempre sono bellissimi*, 'guardare i mobili, che sono sempre bellissimi'; p.e., *ricercare di funghi anche me diverte tantissimo*), di contro a una mancanza di accordo fra soggetto e verbo (p.e., *lui con l'energia che *hai*, 'lui con l'energia che ha'). Crediamo che l'interiorizzazione del corretto ordine frasale dipenda nell'apprendente dall'assimilazione dei costrutti grammaticali: un aspetto questo certamente non trascurabile nell'insegnamento di una L2/LS.

L'analisi contrastiva dei testi B1 e C1 mette in evidenza, invece, non tanto una differenza nell'apprendimento morfosintattico quanto lessicale. I testi C1, che hanno una lunghezza opositiva maggiore rispetto ai testi B1, richiedono una nomenclatura superiore, che investe sfere private e/o professionali. Gli apprendenti operano quindi, con maggiore frequenza, operazioni di transfer dalla L1 o dalle altre lingue conosciute.

Si riscontra inoltre nei testi C1 un uso frequente di modi di dire adattati dalla L1 (p.e., *essere una liquirizza*, 'essere uno zuccherino'); e un uso di figure retoriche, come, ad esempio, l'anafora. Le figure retoriche danno al testo un innalzamento stilistico. Si aggiunge che i testi B1 sono caratterizzati da uno stile di tipo paratattico, mentre quelli di livello C1 da uno stile para-ipotattico.

Complessivamente, questi tratti sono i più ricorrenti e caratterizzanti del livello intermedio, e per questo non saranno approfonditi nei successivi sottoparagrafi, che invece si concentreranno su aspetti rilevanti della pianificazione testuale, del lessico e della morfo-sintassi.

4.1. La pianificazione testuale dei testi B1

L'impostazione testuale dei testi è ben organizzata, a dimostrazione di una piena comprensione della traccia assegnata. In alcuni casi, gli apprendenti hanno dato un titolo al proprio testo (p.e., *Quando non sto studiando*), ripreso talvolta come attacco (p.e., *Quando non sto studiando, mi piace generalmente fare molte cose [...]*) o, altre volte, il titolo fornisce una presentazione dell'apprendente stesso (p.e., *La dolce vita di un studente di architettura*), o l'argomento previsto dalla traccia (p.e., *Le mie attività in tempo libero*). La volontà di assegnare al proprio testo un titolo consente allo scrivente una più precisa progettazione del testo, anche quando il titolo è a effetto.

Un'altra caratteristica degli *incipit* dei testi è l'uso di una forma di saluto (p.e., *Ciao!*), spesso ripetuta anche alla fine del testo, in chiusura (p.e., *Arrivederci.*); la formula di saluto ha funzione fatica, orientata al lettore. In altri casi ancora, gli apprendenti iniziano il racconto dando una breve presentazione di loro stessi, riportando il nome e cognome, l'età e il paese d'origine.

Quindi l'apprendente si sofferma sul titolo e sull'avvio del testo e, spesso, sente la necessità di esplicitare il destinatario, il lettore, che coincide per lo più con l'insegnante o con chi assegnava e proponeva il test.

Queste forme, a cavallo tra segnali testuali grafici – che delimitano il contorno del testo – e fatiche, dal punto di vista comunicativo, riproducono, nella scrittura, quanto nell'oralità avviene con i segnali discorsivi impiegati negli avvisi del discorso.

Esempio 1. *Incipit* con presentazione personale di un apprendente spagnolo.

Il mio nome è XXX, sono una ragazza di venti anni spagnola. Nella Spagna, abito a Madrid, in un villaggio qui ci chiama Guadarrama, sta nelle montagne chi hanno lo stesso nome La Sierra de Guadarrama; [...].

Per quanto riguarda la struttura, tutti i 12 testi organizzano e scandiscono le unità testuali in modo logico e coerente¹⁴. Nello specifico, la coesione del testo emerge dall'uso corretto dei connettivi testuali¹⁵ e dagli usi anaforici di pronomi o sintagmi preposizionali, o formule fisse, con funzione di ripresa (p.e., *a proposito di*, *come ho detto prima*).

Esempio 2. Ripresa dell'unità testuale con sintagma preposizionale.

Vorrei chiamarli più spesso, vederli più spesso, aiutarli più spesso. A proposito di aiutare, se avessi più tempo, vorrei davvero aiutare gli altri, i poveri, i senzatetto.

Ricorrono anche fenomeni di extratestualità, relativi al contesto dell'enunciazione, come la deissi spaziale (p.e., *Doviamo improvvisare se gli abitanti hanno domande, se domandano perché siamo qui*).

Inoltre, in alcuni casi l'informazione testuale procede dal generale al particolare, iniziando il testo con una presentazione personale per poi restringere il focus in modo logico e armonico sul tema principale della produzione scritta, come si evince dall'esempio sotto riportato.

Esempio 3. *Incipit* con presentazione personale e restringimento sul tema centrale di un apprendente spagnolo.

Io sono colombiano e quando avevo diciotto anni ho deciso di spostarmi a Europa per studiare architettura. [...] Nonostante mi pare che tutti gli architetti dicono che devono lavorare più di qualche altra persona, ma noi architetti abbiamo anche un po di tempo libero.

Infine, i testi generalmente si chiudono riprendendo l'*incipit*: in tal modo il testo assume una circolarità. Solo in rari casi i testi non hanno una vera e propria chiusura, terminando quasi per l'arresto della scrittura o, non è da escludersi, per il raggiungimento del numero delle parole richieste.

4.2. Aspetti lessicali nei testi B1

Dal punto di vista lessicale, si evidenziano fenomeni di contatto linguistico, dovuti probabilmente a un'interferenza della L1 e ad altre lingue conosciute.

Di rilievo risulta che i numerosi fenomeni di *transfer* riscontrati avvengono all'interno di quasi tutti i testi, indipendentemente dalla provenienza e dal profilo linguistico dell'apprendente.

Ad esempio, in un testo scritto da apprendente di L1 francese (Esempio 4), è raccontata l'abitudine dell'apprendente di salire sui tetti di Parigi e di come l'ora

¹⁴ La scansione delle unità testuali è ben evidente dall'uso corretto dell'a capo.

¹⁵ La funzione logico-semantica dei connettivi è generalmente appropriata all'organizzazione testuale, ma non sempre a questa corrisponde la forma corretta del connettivo (*nel seguente*, 'in seguito').

più propizia sia la mattina, quando i cancelli dei palazzi sono aperti per il ritiro della spazzatura. Non conoscendo o dimenticando l'espressione lessicale in italiano, trasferisce il termine dalla sua L1 adattandolo al sistema morfologico dell'italiano (*pobelli* < fr. *poubelles*).

Un procedimento analogo si osserva in un altro testo di apprendente L1 francese per l'espressione *frappa il mondo*, dove *frappa* deriva dal verbo francese *frapper*, con adattamento alla morfologia dell'italiano e con il significato figurato di 'colpire il mondo' (Esempio 5). Altri casi mostrano, invece, termini lessicali *estrovertida* e *restaurant* trasferiti dalla L1 direttamente senza nessun adattamento alla lingua italiana (Esempi 6 e 7).

Esempio 4. *Transfer* linguistico da L1 francese.

Ho un'attivata un po' illegale che mi paice molto, é di andare sugli tetti di Parigi. E é importante de sapere entrare in edifici senza avere il diritto di farlo. E piu facile in la mattina perche le porte sono appierte per gli pobelli.

Esempio 5. *Transfer* linguistico da L1 francese.

Parliamo di teorie economiche, di scienze, delle crisis sanitaria, ambientale, economica e sociale che frappa il mondo.

Esempio 6. *Transfer* linguistico da L1 spagnolo.

Io sono una persona molto estrovertida, cioè ho bisogno d'essere con altre persone di tanto in tanto.*

Esempio 7. Fenomeno di contatto linguistico in apprendente L1 tedesco.

Soprattutto mi piace fare qualche cose con i miei amici. Per esempio andare a un bar o restaurant per bere o mangiare delle cose buone.

Si evidenziano casi in cui il contatto linguistico emerge in fenomeni di *transfer* non dalla L1 dell'apprendente, ma da un'altra L2 conosciuta (Esempio 8). L'espressione *salire a la natura* potrebbe, infatti, dipendere da un'influenza non tanto della L1 dell'apprendente, ma della lingua spagnola (sp. *salir*, 'uscire'), conosciuta dall'apprendente.

Esempio 8. Forma di contatto linguistico da altra L2 in apprendente tedesco.

Mi piace stare nella città e anche salire a la natura. Il mio luogo preferito della natura è il mare.

Per quanto riguarda il lessico, ricorrono anche errori di sostituzione e uso di espressioni non convenzionali in italiano. A volte l'errore lessicale insiste sulla sostituzione del verbo della combinazione lessicale con un altro verbo non tipico (p.e., **organiziamo un pasto*, 'prepariamo un pasto'; **pranzare un panini*, 'mangiare un panino), che comporta la produzione di una combinazione non convenzionale in italiano. Invece, in altri casi, l'errore di sostituzione riguarda la preposizione (**parlare sopra tutto*, 'parlare riguardo a tutto'). Infine, ci sono casi in cui i verbi sono usati in senso figurato, presentando un loro uso non convenzionale in italiano (p.e., *coltivar-mi in archietetura*, 'prepararmi e formarmi in architettura').

Esempio 9. Errore di sostituzione lessicale in apprendente spagnolo.
*Studiare per me *e una parte fondamentale de la mia vita perche* voglio avere un percorso academico fenomenale.*

Esempio 10. Errore di sostituzione lessicale in apprendente francese.
Studio architettura, è per me una passione. Dato questo, ho bisogno di coltivarmi sull'architettura.

La maggior parte degli errori lessicali avviene all'interno delle combinazioni lessicali. Le combinazioni della forma Verbo+Nome ricorrono frequentemente nei testi di livello B1. La maggior parte delle combinazioni prodotte dagli apprendenti sono corrette grammaticalmente e lessicalmente. Si osserva, però, che sono combinazioni soprattutto libere, con un alto grado di trasparenza semantica, e questo potrebbe garantire un'acquisizione di queste unità lessicali più immediata e un uso più corretto nella produzione L2.

Tuttavia, si rilevano errori grammaticali tipici che riguardano la mancanza di accordo tra articolo e nome (p.e., *avere *una panorama*, 'avere un panorama'; *fare qualche *cose*, 'fare qualche cosa'), di aggiunta dell'articolo (p.e., *trattano *il questo periodo*, 'trattano questo periodo'; *faccio *il sport*, 'faccio sport'), e aggiunta di preposizione (p.e., *ascoltare *a la musica*, 'ascoltare la musica'), che, come detto sopra, non sono stati schedati.

Inoltre, ricorrono anche errori di sostituzione lessicale del nome (p.e., *mi sono fatto molti amici che condividono lo stesso *fascino per hockey*, 'condividono la stessa passione') e del verbo (p.e., **prendere le migliori foto*, 'scattare le migliori foto'). Non mancano, infine, errori di *transfer* dalla L1 come già rilevato (p.e., **toccare il piano*, 'suonare il piano').

4.3. Aspetti morfologici e sintattici nei testi B1

Dal punto di vista morfologico, l'uso dei modi e dei tempi verbali è complessivamente corretto. Tuttavia, in frasi coordinate o subordinate ricorrono talvolta errori di tempo che incidono – o possono incidere – sull'aspetto verbale. Gli apprendenti, per esempio, usano forme verbali che esprimono continuità aspettuale dove invece si richiederebbe un'azione perfetta. È curioso notare che questi errori di aspetto si riscontrano soprattutto nei testi di apprendenti tedescofoni, che hanno nella loro L1 un sistema aspettuale molto articolato.

Esempio 11. Errore di modo e tempo verbale in apprendente francese.
Altri tipi di attività che mi piaceva fare prima del copri fuoco [...] erano uscire con i miei amici a scoprire Roma e le altre citte de Italia. Tristemente, non ho avuto molto tempo per farlo tanto come io voglia.

Esempio 12. Errore di modo e tempo verbale in apprendente francese.
Quando avrei il tempo mi piacerebbe provare un'altra maniera di viaggiare ne facendo¹⁶ un giro di una regione con il bici e sempre la mia sacca da viaggio.

¹⁶ Si noti, inoltre, nell'Esempio 12 il gerundio *facendo*, probabilmente calco dal francese *en faisant*.

Nell'Esempio 13 l'errore aspettuale nella resa italiana dipende dalla L1 dell'apprendente; infatti, il tedesco *war* equivale sia a *era* sia a *fu*.

Esempio 13. Tempo verbale errato che determina un errore di aspetto in apprendente tedesco.

Ad Hannover ho fatto un tirocinio in Museo di August Kestner. Era una esperienza che arricchisce.

In altri casi, l'uso scorretto del modo e/o del tempo verbale comporta la mancanza di una corretta *consecutio* temporale; si evidenzia un caso estratto dal testo di un apprendente spagnolo, in cui l'errore di modo e tempo, unitamente alla scelta della preposizione semplice *di* al posto dell'avverbio *dopo*, non evidenzia la successione temporale dei due eventi esemplati da *uscire* e *studiare in biblioteca*.

Esempio 14. Mancanza di *consecutio* temporale in apprendente spagnolo.

Anche mi piace tantissimo andare fuori con il miei amici e amice, normalmente andiamo a fare l'aperitivo dopo l'università, o dopo uscire di studiare nella biblioteca.

Complessivamente, gli apprendenti tendono a non usare correttamente il congiuntivo e a sostituirlo con il condizionale nei costrutti (*diventarei troppo stanco se passarei tutto il mio tempo libero con amici*), anche ipotetici, o a sostituirlo con l'usuale indicativo (*penso ch e una serie molto classico*).

Nell'uso scorretto dei modi, si riscontra una non padronanza del gerundio, mostrato nell'Esempio 15, in cui la perifrasi progressiva *sto vincendo* ha valore momentaneo, mentre dal contesto si evince che l'apprendente si riferisce a un'azione continuativa.

Esempio 15. Errore nell'uso del gerundio in apprendente tedesco.

Quindi hanno un livello peggio del mio e non amano giocare con me, perché io sto vincendo sempre.

Infine, ricorrono anche errori di selezione dell'ausiliare, che riguarda sia la selezione di *avere* per *essere* (p.e., *ho stato qui*, 'sono stato qui) sia la selezione opposta (*siamo camminati*, 'abbiamo camminato').

Per quanto riguarda l'uso dei sostituenti, si rilevano errori di ripresa pronominale e nell'uso dei clitici, spesso usati con funzione intensiva (Serianni 1991: VII.40).

Esempio 16. Errore nella selezione del pronome clitico in apprendente tedesco.

La cosa che mi piace di fare nel mio tempo libero è giocare agli scacchi. I scacchi posso giocargli alla mia casa con gli amici o sull'Internet con altri persone che non conosco.

Esempio 17. Errato uso del pronome personale al posto della forma atona in apprendente francese.

Una altra cosa che faccio quasi tutti i giorni e parlare con il mio ragazzo. Lui ha rimasto in paese mio e noi manchiamo molto.

Esempio 18. Errore di salita del clitico in apprendente francese.

Faccio sport due o tre volte a settimana, mi fa sentirmi buono, é ho troppo energia quindi devo usarla in sport. E si non faccio sport, posso facilmente essere triste. Ho bisogno del sport in la vita mia.

Inoltre, in alcuni casi si registrano errori di interferenza con il sistema pronominale della L1. Si evidenzia la produzione dell'espressione *sedernoi* in un testo di apprendente francofono nel seguente contesto:

Esempio 19. Errore di interferenza con il sistema pronominale della L1 dell'apprendente francese.

E un'attività perfetta perche el caffè non é caro, solo due euro, é en la terrazza possiamo sedernoi.

L'errore in *sedernoi* dipenderebbe dall'interferenza del sistema pronominale della L1 dell'apprendente francese, in cui il pronome *nous* è anche forma clitica (p.e., *allons nous asseoir*, 'andiamo a sederci').

Ricorrono, inoltre, forme pronominali non corrette, probabilmente per un'interferenza del parlato, come evidenziato dall'esempio seguente tratto dal testo di un apprendente francese¹⁷:

Esempio 20. Interferenza del parlato nella produzione delle forme pronominali.

Innanzitutto, è importantissimo per me passare del tempo colla mia famiglia [...]. Per questo motivo è essenziale passare del tempo cogli miei amici, visitandoli, oppure chiamandoli.

Complessivamente, si registra un uso non consolidato delle forme atone dei pronomi che sono spesso sostituite dalle rispettive forme toniche, o dalle forme clitiche, spesso non ricorrenti nella posizione corretta (p.e., *dovevo ci andare*, 'dovevo andarci'). L'uso delle forme toniche, invece, è molto diffuso, in particolare l'uso del pronome personale soggetto di prima persona *io*, a indicare una non acquisizione del parametro *pro-drop* dell'italiano. Inoltre, anche l'uso dei pronomi relativi doppi non sembra essere consolidato. Infatti, si rileva in un testo di apprendente spagnolo, il pronome relativo doppio che ricorre per ben cinque volte nella forma *lo que*, forse per influenza della L1:

Esempio 21. Uso ripetuto della forma *lo que* al posto di *quello che* in apprendente spagnolo.

Ricerca di funghi anche me diverte tantissimo ma non è lo che mi piace fare di più [...] Si voglio veramente godere del mio tempo libero lo che fatto e fare passeggiate vicino al laggeto [...] In queste giornate lo che mi piace fare nel tempo libero chi ho è leggere, ascoltare musica e cucinare dolce. [...] Ma quando voglio silenzio e tranquillità lo que faccio e leggere e bere qualcosa calda, cioccolato ad esemplio. Questo è un po' lo che faccio nel mio tempo libero nella Spagna [...].

¹⁷ Forse potrebbe anche trattarsi di un esito dovuto a un'interferenza con la L1: *ma famille, mes amis*.

Infine, si rileva l'uso del *che* non corretto con funzione di introduzione del secondo termine di paragone (*Non c'è niente di più importante che gli amici, o forse la famiglia*, da testo di apprendente francofono), o con funzione di oggetto indiretto (*Cucinare non è* l'unica nuova attività* che voglio dedicare tempo*, da testo di apprendente francofono).

In conclusione, l'analisi morfo-sintattica complessiva dei L2 testi evidenzia una generale correttezza, pur non essendo esente da alcuni errori ricorrenti nella scelta del modo e del tempo verbale; appare meno consolidato, invece, l'uso delle forme pronominali atone e dei clitici.

4.4. La pianificazione testuale dei testi C1

L'organizzazione testuale dei testi del gruppo C1 è ben realizzata, come già evidenziato per quelli di livello B1.

Nei testi C1 gli scriventi non aggiungono un titolo al testo, ad eccezione di un solo caso (*Durante il mio tempo libero, mi piace dedicare il mio tempo alla lettura*), in netta diversità da quelli del gruppo B1.

Un altro elemento di distinzione è dato dalla non presentazione dello scrivente nei testi C1, se non in un caso di apprendente spagnolo (*Prima di tutto, io sono Paolo, un ragazzo giovane di ventitre anni di età*). I testi C1, infatti, avviano di norma un attacco *in media res*, tipico di una composizione narrativa libera (p.e., *Il tempo libero è il tempo in cui ho l'opportunità di combattere la noia [...]; Premettendo che parlare delle attività nel tempo libero in questo periodo Covid potrebbe essere [...]; Quando ho tempo libero e sono stanca a volta ho solo voglia di riposarmi [...]*).

Dal punto di vista testuale rileviamo inoltre la corretta scansione in blocchi informativi del testo, esemplificati da una riga bianca o da un rientro.

Esempio 22. Scansione dei blocchi testuali con un una riga bianca.

I momenti di vita, quelli presi proprio sul momento sono i miei preferiti.

Un momento rubato ma immortalato, per sempre.

Ogni città, ogni strada, ogni persona ha qualcosa da raccontare ma raccontare non significa specialmente parlare.

Si noti nell'esempio ora riportato come il passaggio dal blocco 1 a 3 sia costituito da una sola frase, isolata, con funzione di messa in rilievo (*Un momento rubato ma immortalato, per sempre*).

Con un grado di padronanza superiore rispetto ai testi B1, i testi C1 organizzano e scandiscono le unità testuali in maniera ancor più logica e coerente. In particolare, si rileva un uso appropriato dei connettivi frasali e testuali, delle anafore con funzione coesiva e di ripresa e avanzamento del testo, delle riprese anaforiche pronominali, dei sintagmi preposizionali, o semplici ripetizioni.

Esempio 23. Uso corretto del connettivo logico frasale.

Non sono mai stata veramente brava per parlare bene, per spiegare bene le cose quindi la fotografia è la mia voce.

Esempio 24. Uso corretto dei connettivi testuali.

Inoltre, mi piace fare lo sport. [...] Poi, altra cosa che mi piace fare e andare in montagna, ma a camminare.

Nei testi C1, la progressione testuale avviene anche attraverso l'impiego di anafore.

Esempio 25. Ripetizioni.

Ogni città, ogni strada, ogni persona ha qualcosa da raccontare ma raccontare non significa specialmente parlare. Non c'è sempre bisogno di parlare per condividere e comunicare, non c'è sempre bisogno di parlare la stessa lingua con la fotografia.

Inoltre, alcuni testi presentano una scansione logica (*premettendo che; in primo luogo*) e temporale (*quando; ogni mattina; dopo un giorno*), spesso per distinguere tra il momento dell'enunciazione e il momento di riferimento del narrato.

Esempio 26. Scansione logico-temporale dei blocchi narrativi.

Premettendo che parlare delle attività nel tempo libero in questo periodo Covid potrebbe essere, più che una descrizione reale della nostra vita quotidiana, un'espressione del desiderio di poter fare tutte quelle attività dato che praticamente non si può fare nulla o quasi nulla.

[...]

La mia vita, riguardo i hobbies, si divide in due momenti cruciali: prima di diventare mamma e dopo.

[...]

In primo luogo vorrei allontanarmi fino al periodo della mia infanzia.

Nei testi C1, inoltre, si rileva una costante progressione e continuità tematica, che mette ben in evidenza il rapporto tra tema e rema, grazie anche a un uso corretto della punteggiatura dal punto di vista testuale (delimitazione e gerarchia delle informazioni del testo) e sintattico (indicando la fine di un enunciato; o, per esempio, racchiudendo tra virgole una relativa oppositiva; Ferrari / Zampese 2020: 295):

Esempio 27. Ripresa tematica.

Era bello anzi era speciale perché avevo in mente un'immagine del giardino: un giardino semplice non tanto grande ma non anche tanto piccolo, con qualche banchine. Un giardino pure non molto frequentato.

Oltre all'uso corretto della punteggiatura testuale e sintattica, nell'esempio appena proposto è interessante notare l'uso dell'articolo determinativo e del suo referente con chiaro riferimento alla conoscenza dell'interlocutore, cui seguono due indeterminativi a loro volta seguiti dal medesimo referente ad indicare la vaghezza della conoscenza da parte del ricevente.

Ricorrono anche fenomeni di errore di deissi spaziale (p.e., *Doviamo improvvisare se gli abitanti hanno domande, se domandano perché siamo qui*).

Il riferimento deittico temporale è invece, di solito, pertinente e si riferisce al momento dell'enunciazione, mostrando anche l'impostazione di una relazione diretta tra autore e lettore.

Esempio 28. Deissi temporale e relazione tra autore e lettore diretta.

Ora vi spiegherò come svolgo alcune di queste attività, anche se tra tutte c'è un filo comune: sono attività che mi piace svolgere da sola... In modo, forse, di allontanarmi dei rumori quotidiani e delle diverse problematiche giornalieri per trovare me.

Infine, i componimenti terminano con una locuzione conclusiva (p.e., *Per concludere, leggere non è un tempo perso anzi un tempo gratificante. Talmente che mi piace la lettura, il mio sogno è di aprire un giorno la mia propria libreria*), o con una frase ad effetto, cui segue l'emoticon (p.e., *E voila. Le mie attività ... e il contattore mi informa che sono arrivata a 862 parole*), o con un finale aperto (p.e., *Poi ho smesso e ricominciare ora e una vera avventura, vediamo cosa ne viene fuori; Poi altri viaggi, sono molto affascinata dal estrema nord. per esempio Alaska, Norvegia, anche Canada. Vediamo se e quando.*).

4.5. Aspetti lessicali nei testi C1

Come per i testi B1, anche nel gruppo C1 si rilevano fenomeni di contatto linguistico e *transfer*. Nel gruppo C1 la richiesta di maggiore padronanza lessicale comporta un aumento dei *transfer* da L1 rispetto ai testi B1. Ad esempio, in un testo di un apprendente francese ricorre frequentemente il verbo *apportare* usato con significato di 'arricchire', 'contribuire', 'aggiungere', in combinazioni e usi non tipici in italiano, per influenza della L1 (fr. *apport*).

Altri esempi di *transfer* ricorrono anche in altre parti del discorso. Nell'Esempio 29 l'apprendente usa l'aggettivo **ennoiso*, 'noioso', per influenza della sua L1 (fr. *enneyeuse*). Invece l'esempio 30 mostra il sostantivo **misavventure*, prodotto al posto di *disavventure*, sempre per interferenza della L1 dell'apprendente (fr. *mésaventures*).

Esempio 29. *Transfer* aggettivale da L1 in apprendente francese.

Una volta, seduta, i cuffietti messi, il libro aperto, posso passare un momento tranquillo, non ennoiso.

Esempio 30. *Transfer* nominale da L1 in apprendente francese.

Siguiamo il percorso di questo personaggio Zadig, le suoi misavventure e pure le suoi avventure benefici, per esempio l'incontro con una donna.

Inoltre, ci sono casi di *transfer* semantici che comportano l'uso di una parola L2 il cui significato non si armonizza al contesto, ma presenta una vicinanza semantica con il termine in L1 (p.e., *sono così convinta che sia il modo di locomozione migliore*, da testo di apprendente tedescofono).

Il contatto linguistico della L1 si riscontra anche a livello fonografico, come nel caso del verbo **ritrassare*, 'ritracciare', per interferenza del verbo francese *retracer*, o nel caso del **esperimentare*, 'sperimentare', per influsso del francese *expérimenter*.

Ricorrono, inoltre, casi in cui anglicismi propri di una disciplina (p.e., la danza) sono tradotti dall'apprendente in L2, nonostante siano entrati anche nel vocabolario italiano. Come mostra l'esempio successivo, infatti, lo stile di danza *urban dance* ha il corrispondente italiano in *danza urbana*, mentre *house dance* non subisce nessun adattamento, poiché a questo non corrisponde una traduzione congruente in italiano (*danza-casa).

Esempio 31. Traduzione di anglicismo nella L2.

Da piccola ho sempre fatto delle attività. Ma quelle che rimangono di più sono le danze urbane. [...] Oggi, la mia attività preferita è la house dance. Quando abito in Francia andavo spesso a fare lezione di house dance.

Similmente ai testi B1, anche nel gruppo C1 si riscontrano errori lessicali di sostituzione. Uno dei più ricorrenti è quello di sostituire il verbo *stare* con *essere*, come mostrano i successivi esempi tratti da due testi di apprendenti spagnoli. In entrambi gli esempi la sostituzione comporta l'uso di espressioni non convenzionali in italiano (**essere per ore* e **essere in compagnia*). In questi casi l'impiego del verbo *essere* potrebbe anche essere frutto di ipercorrettismo.

Esempio 32. Sostituzione lessicale in apprendente spagnolo.

Ma per esempio nei fine di settimana, quando veramente sono libera, amo ascoltare musica, posso essere ore sdraiata nel mio letto ascoltando tanti tipi diversi di musica su Spotify.

Esempio 33. Sostituzione lessicale in apprendente spagnolo.

[...] mi considero una persona molto socievole a cui piace molto essere in compagnia [...].

Segue un esempio di sostituzione lessicale, che comporta la rottura del binomio *l'utile e il dilettevole*, con sostituzione del secondo termine, forse perché percepito come desueto dall'apprendente, con un termine dall'uso più esteso in L2 (*piacevole*) o semplicemente perché non ricordato.

Esempio 34. Sostituzione lessicale all'interno di un binomio in apprendente tedesco.

Mette insieme l'utile e il piacevole e mi offre una buona dose di movimento.

Dal punto di vista lessicale si registra da un lato un uso più creativo del lessico con le combinazioni *ad hoc*, pertinenti al contesto e allo scopo comunicativo dell'apprendente (*sempre provo a fare comparire un po' di tempo al giorno per scrivere*, dal testo di un apprendente ispanofono); dall'altro, si osserva anche un uso più ricercato del lessico, denunciandone una conoscenza consolidata nella L2.

Esempio 35. Uso creativo del lessico in apprendente francese.

Le cose che si fanno da soli sono quelle che apprezzo di più. Mi fanno ricavare le mie profondità.

Esempio 36. Uso ricercato del lessico in apprendente tedesco.

Da giovane ho prediletto sicuramente uscire con gli amici e fare le ore piccole nei bar e nelle discoteche. Facevo anche sport ma per di più per passare il tempo con gli amici che per mero allenamento.

Un'ulteriore analisi è rivolta alle combinazioni lessicali della forma Verbo+Nome, che ricorrono frequentemente nei testi C1, similmente al gruppo B1. Si osservano, tuttavia, due principali differenze: gli apprendenti C1 tendono a commettere meno errori grammaticali di accordo (p.e., *abbiamo una piccola sentimento*) rispetto agli apprendenti B1; e nei testi C1, contrariamente ai testi B1, le combinazioni lessicali hanno un maggior grado di convenzionalità (p.e., *introdurre l'argomento*) e un minor grado di trasparenza semantica (p.e. *pagavo le conseguenze*).

Tuttavia, permangono errori di sostituzione lessicale del nome (p.e., *prendere un *bagno di sole*, 'prendere un raggio di sole') e del verbo (p.e., **offrono affetto*, 'dare affetto'). Non mancano, infine, come nei testi B1, errori di *transfer* dalla L1 (p.e., **tornare le pagine*, 'girare le pagine'; **reduce la polluzione*, 'riduce l'inquinamento').

4.6. Aspetti morfologici e sintattici nei testi C1

Si tralasciano gli errori ricorrenti, come già indicato sopra, e si evidenziano gli errori rilevanti.

Dal punto di vista morfo-sintattico rileviamo che l'uso dei modi e dei tempi verbali è generalmente corretto. Si evidenziano tuttavia errori nell'uso dei modi verbali nell'apodosi del periodo ipotetico, con verbo all'indicativo, tipico dell'italiano comune:

Esempio 37. Uso errato del condizionale nell'apodosi del periodo ipotetico.
se avevo un po' più di tempo, andrei spesso in provincia

Esempio 38. Uso errato del condizionale al posto del congiuntivo:
Se avrei la possibilità di comprare ogni giorno un giornali, lo farei.

Anche nel gruppo C1 ricorrono errori legati alla scelta dell'ausiliare (*non ho potuto andare di più*). Interessanti appaiono le relazioni reciproche fra costruzioni, come quelle stabilite da *penso che*:

Esempio 39. Relazione reciproca fra due costruzioni stabilita da *penso che*.
Penso che tutte le lingue hanno la sua bellezza.

Nell'Esempio 39, *che tutte le lingue hanno la sua bellezza* costituisce l'oggetto diretto del verbo *Penso*, che determinerebbe anche l'uso del congiuntivo, qui non impiegato (Andreose 2018: 51).

Passando ai pronomi, si riscontra anche nel gruppo C1 ridondanza (*[...] il tempo di cui dispongo per dedicarmi a me e' veramente poco [...]*); e errori di scelta del pronome di complemento (p.e., *Forse per cercare di capire cosa gli affascinavano*).

In alcuni testi si riscontrano grappoli di *che* relativi con funzione di sostituyente e di avanzamento per tappe del discorso:

Esempio 40. Funzione di avanzamento del discorso di *che*.

Una persona che arriva, che passa nella luce o che ha qualcosa di speciale che non spiega ma che si sente, che non vedro più nella mia vita, sono solo due secondi per fare la foto [...]

Inoltre, è frequente l'uso del *che* polivalente (è ancora più bello se leggi un libro per esempio che la storia si svolge a Parigi [...]).

È interessante notare la produzione della doppia negazione con l'avverbio *mica* (*Non mica perché non esistevano film interessanti*), e l'errore nell'uso di preposizioni improprie ([...] *e sono andato con loro durante qualche settimana* [...]). Ciò è un dato degno di interesse perché l'impiego della preposizione impropria è corretto dal punto di vista semantico quale indicatore temporale, errato dal punto di vista lessicale.

Inoltre, dal punto di vista più strettamente sintattico, si noti l'ordine errato dei costituenti nell'esempio 41, con uso errato e pleonastico di *propria*, con funzione di rafforzamento del possessivo:

Esempio 41. Ordine errato dei costituenti con uso errato e pleonastico di *propria*.

Talmente che mi piace la lettura, il mio sogno è di aprire un giorno la mia propria libreria.

Riportiamo ora il seguente esempio:

Esempio 42. Uso marcato dei costituenti.

Mio padre aveva una grande libreria piena di romanzi che mi incuriosiva, finché un giorno prese un libro e da lì non me ne sono più staccata della mia passione.

È possibile notare un uso ambiguo del relativo, l'omissione della ripresa del soggetto nella subordinata, l'uso della congiunzione *finché* 'fino a quando' impiegata quale indicatore di svolta associato all'indicazione indeterminata temporale *un giorno*, il riferimento deittico di luogo al posto di quello temporale *da lì*, e l'uso errato dell'atono *ne* e della preposizione articolata *della*.

Si riscontrano, inoltre, espressioni tipiche del parlato e marcati in diatopia quali l'uso meridionale di *stare* al posto di essere (Serianni 1991: XI, 138) in apprendenti che permangono a Roma per un semestre:

Esempio 43. Espressioni tipiche del parlato.

Personalmente, preferisco leggere qualcosa che sta nelle mie mani, tornare alle pagine.

Esempio 44. Uso errato di espressioni deittiche temporali.

È questo che mi piace nei libri, essere capace di viaggiare solo leggendo, una volta posso essere a Nueva York, e la prossima volta essere a Tokyo [...].

Esempio 45. Ellissi.

Capire questo è il più importante.

Esempio 46. Uso errato della punteggiatura impiegata come pausa del parlato.

E una attività [camminare] un po' particolare ma per me, molto importante.

5. Conclusioni

Come si è detto nell'introduzione, il gruppo di testi costituenti il corpus è circoscritto ai livelli B1 e C1, è limitato numericamente, raccoglie testi soggetti alla medesima traccia, e ai medesimi vincoli di spazio e di tempo. Ciò permette, nonostante l'esiguità numerica, di tracciare alcune considerazioni relative all'apprendimento linguistico, che ci sembrano di qualche rilevanza.

In particolare, si sono ricavate le seguenti osservazioni comuni a entrambi i livelli:

- aderenza e pertinenza alla traccia;
- efficace resa testuale nella disposizione del testo, nella scansione delle unità informative attraverso connettivi evidenziati dall'a capo o dalla riga bianca;
- buona architettura testuale: dal punto di vista dinamico, i testi, analizzati secondo il processo della comunicazione testuale, rispondono ai principi di coerenza e coesione, e anche a quelli di intenzionalità, accettabilità, informatività, situazionalità;
- permanenza di errori grammaticali, che investono i piani fonico-ortografici (non trattati nel dettaglio nello studio ma presenti nei testi), morfologici (p.e., accordo, preposizioni errate, errori di modo e tempi verbali, errori di congiunzione, *che* polivalente ecc.) e sintattici (p.e., ordine dei costrutti, punteggiatura errata, congiunzioni subordinate errate, ecc.);
- riscontro dal punto di vista lessicale di fenomeni di *transfer* della L1;
- impiego soddisfacente dell'uso metaforico;
- produzione di combinazioni lessicali di diverso grado di trasparenza semantica con frequenti errori lessicali, come la sostituzione di uno dei due termini con un sinonimo.

Rileviamo, inoltre, che per quanto riguarda il verbo nei testi B1 e C1 si riscontrano alcuni tratti comuni, che dipendono in buona misura anche dalla traccia assegnata. I testi presentano verbi di norma all'indicativo – modo per eccellenza non marcato in cui si esprime la certezza (Banfi 2003: 77) – con prevalenza di impiego di tempi verbali limitati al presente, imperfetto, passato prossimo e futuro. Vi è pressoché totale assenza di passato remoto, in linea con la semplificazione dell'italiano neostandard, che vede il passato remoto in forte regressione, anche in luoghi in cui era caratteristico.

Le azioni narrate e descritte palesano azioni durative e non durative; tra i verbi durativi, espressi anche dal sottogruppo degli stativi, vi sono i verbi legati alla provenienza dell'apprendente (nell'attacco dei testi) e alle attività che l'apprendente svolge con continuità (*nella vita gli piace*, p.e., *leggere o viaggiare*).

Per quanto riguarda l'uso dei tempi verbali, il presente ha coincidenza e simultaneità di un evento rispetto al momento della enunciazione (Banfi 2003: 75), per esempio, *il contattore mi informa che sono arrivata a 862 parole!*, o esprime (presente abituale) azioni che comprendono uno spazio temporale ampio che ingloba anche il momento dell'enunciazione (*leggo un po' tutti i giorni*); ancora, esprime il futuro (*quando è di nuovo possibile*).

Per quanto riguarda il passato, si è detto sopra che le azioni sono espresse prevalentemente all'imperfetto (*altre attività che mi piaceva fare prima del copri fuoco /*

non sapevo fare le lasagne) e al passato prossimo (*La mascherina è diventata un ventaglio per me / ho conservato ricordi*). Per quanto riguarda l'imperfetto, inoltre, si riscontrano esempi relativi agli usi modali (*se avevo un po' più di tempo, andrei spesso in provincia* e anche *non volevo continuare i miei studi*), che attestano l'italiano dell'uso, lievemente marcato in diafasia e diastratia verso il basso (Banfi 2003: 76), e l'erosione da parte dell'indicativo sull'impiego del condizionale. Inoltre, appare interessante l'uso di un imperfetto con funzione di ripresa al posto del passato prossimo (*come dicevo precedentemente*), probabilmente generato dall'oramai estesissimo imperfetto di cortesia (Bertinetto 1986: 368-380 / 1991: 80-84; Mazzoleni 1992).

Rari sono i congiuntivi e i condizionali e, quando l'apprendente cerca di usarli, lo fa in modo non sempre corretto: si veda addirittura l'omissione del congiuntivo stesso, nonostante sia espresso il connettore (*Penso che il mio momento personale*), o per il condizionale *ho scoperto che le lingue sarebbero una passione futura*. In altri casi, il modo e i tempi sono corretti ma sussistono altri errori morfologici (p.e., *se avesse più tempo, mi piacerebbe dedicarme sul serio*).

La differenza più marcata, invece, tra i due livelli, investe il lessico. Infatti, i testi C1 – come ci si aspetterebbe – presentano una padronanza e una varietà lessicale superiore ai testi B1, pur a parità di influenza e di fenomeni di contatto dovuti alla L1 e alle altre LS conosciute dall'apprendente.

Ciò che invece emerge dai due livelli linguistici a parità, lo ribadiamo, di traccia e di vincoli di spazio e di tempo, è che i testi di livello B1 presentano una tendenza alla correttezza grammaticale talvolta superiore rispetto ai testi C1, di contro a una padronanza lessicale inferiore (ricorrono ripetizioni e fenomeni di transfer per sopperire ad una nomenclatura non ancora ricca). Di conseguenza, i testi C1 sono lessicalmente più maturi, ma presentano tratti morfosintattici meno corretti rispetto ai B1.

L'osservazione appare assai interessante perché si potrebbe ipotizzare che l'apprendente, sicuro delle categorie grammaticali della lingua, in questo caso naturalmente dell'italiano, si stacchi dalle strutture della grammatica normativa appresa per aprirsi all'italiano comune, che presenta, com'è noto, frasi marcate, semplificazione nell'uso dei modi e dei tempi verbali, ridondanza pronominale e così via. Nel gruppo C1 si assiste, quindi, ad una tendenza che dalla struttura sintattica si dirige verso una struttura comunicativa.

In conclusione, il presente contributo, partendo dallo studio preliminare *eye-tracking*, ha voluto tracciare i tratti più salienti appartenenti a tre diversi livelli di analisi: testualità, lessico, e morfosintassi, creando un preciso collegamento con lo studio preliminare. Infatti, nello studio preliminare sarà indagato se l'errore grammaticale (accordo di numero) e l'errore lessicale (sostituzione del verbo con un sinonimo) influenzano i tempi di lettura delle combinazioni lessicali Verbo+Nome inserite in frasi manipolate dai testi degli apprendenti. Dall'analisi descrittiva qui condotta è, effettivamente, emerso che gli apprendenti tendono a produrre errori di accordo di numero fra l'articolo e il nome della combinazione e a sostituire il verbo con un sinonimo (anche per influenza della propria L1), violando le regole della restrizione lessicale. Non è detto, però, che la produzione linguistica e l'elaborazione cognitiva vadano di pari passo. Le unità fraseologiche presentano una forte coesione fra i propri elementi e, per questa ragione, sono in genere elaborate più velocemente di altri elementi lessicali. Alla luce di ciò, si potrebbe ipotizzare che l'errore grammaticale di accordo tra articolo e nome potrebbe non comportare nessuna difficoltà di elaborazione (tenendo anche conto che gli occhi tendono

a saltare parole funzione e parole brevi in termini di lunghezza), in quanto non andrebbe a spezzare il legame associativo fra gli elementi della combinazione; al contrario, l'errore lessicale, che rompe, invece, la coesione fra gli elementi dell'unità fraseologica, potrebbe influenzare negativamente i tempi di lettura e, quindi, l'elaborazione di quest'ultima.

Infine, come prospettive di indagini future, una volta elaborati i risultati dello studio preliminare, sarà interessante indagare possibili similarità o differenze tra i risultati cognitivi e i risultati emersi dalla presente analisi descrittiva, per tracciare una correlazione tra elaborazione e produzione di elementi morfosintattici e lessicali.

Bibliografia

- Ambroso, Serena / Luzi, Eleonora (2007): «L'italiano L2: dalla pragmatica alla sintassi fenomeni di un corpus di apprendenti sinofoni e non a confronto», *Studi di Glottodidattica*, 1:2, pp. 1-31.
- Amenta, Simona / Badan, Linda / Brysbaert, Marc (2020): «LexITA: A quick and reliable assessment tool for Italian L2 receptive vocabulary size», *Applied Linguistics*, 42: 2, pp. 1-24. doi.10.1093/applin/amaa020.
- Andorno, Cecilia (2009): «Grammatica e acquisizione dell'italiano L2», *Italiano Lingua-Due*, 1, pp. 1-15.
- Andreose, Alvise (2018): «Strutturalismo e grammatica generativa», in G. Antonelli, M. Motolese, L. Tommasin (a c. di), *Storia dell'italiano scritto. IV. Grammatiche*, Roma, Carocci, pp. 45-96.
- Bagna, Carla (2004): *La competenza quasi-bilingue/quasi-nativa. Le preposizioni in italiano L2*, Milano, Franco Angeli.
- Banfi, Emanuele / Bernini, Giuliano (2017): «Il verbo», in A. Giacalone Ramat (a c. di), *Verso l'italiano Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci, pp. 70-115.
- Belletti, Adriana / Bennati, Elisa / Sorace, Antonella (2007): «Theoretical and developmental issues in the syntax of subjects: Evidence from near-native Italian», *Natural Language & Linguistic Theory*, 25:4, pp. 657-689.
- Berretta, Monica (1984): «Connettivi testuali in italiano e pianificazione del discorso», in L. Coveri (a c. di), *Linguistica testuale. Atti del XV Congresso internazionale di studi della Società di linguistica italiana (SLI), Genova-Santa Margherita Ligure, 8-10 maggio 1981*, Roma, Bulzoni, pp. 237-254.
- Bertinetto, Pier Marco (1986): *Tempo, Aspetto e Azione nel verbo italiano. Il sistema dell'indicativo*, Firenze, Accademia della Crusca.
- Bertinetto, Pier Marco (1992): «Il verbo», in L. Renzi, G. Salvi (a c. di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. II., *I sintagmi verbale, aggettivale, avverbiale*, Bologna, il Mulino, pp. 13-161.
- Bettoni, Camilla (2001): *Imparare un'altra lingua*, Bari, Laterza.
- Bettoni, Camilla (2006): *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Bari, Laterza.
- Bettoni, Camilla / Di Biase, Bruno / Ferraris, Stefania (2008): «Sviluppo sintattico e sviluppo morfologico: ipotesi di corrispondenze nella Processabilità dell'italiano L2», in G. Bernini, L. Spreafico, A. Valentini (a c. di), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*, Perugia, Guerra, pp. 355-382.

- Borreguero Zuloaga, Margarita (2009): «Connettivi avversativi nei testi scritti da apprendenti ispanofoni di italiano per il corpus VALICO», in C. Marellò, E. Corino (a c. di), *VALICO: Studi di linguistica e didattica*, Perugia, Guerra, pp. 51-69.
- Bozzone Costa, Raffaella (2002): «Rassegna degli errori lessicali in testi scritti da apprendenti elementari, intermedi ed avanzati di italiano L2 (ed implicazioni didattiche)», *Linguistica e filosofia*, 14, pp. 37-62.
- Chini, Marina / Ferraris, Stefania (2003): «Morfologia del nome», in A. Giacalone Ramat (a c. di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di comunicazione*, Roma, Carocci, pp. 37- 69.
- Chini, Marina / Ferraris, Stefania / Valentini, Ada / Businaro, Barbara (2003): «Aspetti della testualità», in A. Giacalone Ramat (a c. di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di comunicazione*, Roma, Carocci, pp.179-219.
- D'Alfonso, Alberto (2014): «Strategie di connessione testuale in produzioni scritte d'italiano L2: la successione temporale nei testi narrativi», *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 15-62.
- D'Achille, Paolo / Proietti, Domenico: (2019): «E allora? Valori testuali e segni di interpunzione», in A. Ferrari, L. Lala, F. Pecorari, W. R. Stojmenova (a c. di), *Punteggiatura, sintassi, testualità nella varietà dei testi italiani contemporanei*, Firenze, Cesati, pp. 363-377.
- Durrant, Philip / Schmitt, Norbert (2009): «To what extent do native and non-native writers make use of collocations?», *International Review of Applied Linguistics*, 47:2, pp. 157-177.
- Ellero, Paola (1986): «I connettivi», in S. Cargnel, G. F. Colmelet, V. Deon (a c. di), *Prospettive didattiche della lingua del testo. Quaderni del Giscel*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 77-97.
- Erman, Britt / Warren, Beatrice (2000): «The idiom principle and the open choice principle», *Text – Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 20:1, pp. 29-62.
- Ferrari, Angela (2011): «Connettivi», in R. Simone (a c. di), *Enciclopedia dell'italiano Treccani*, Roma, Treccani, pp. 271-273.
- Ferrari, Angela / Zampese, Luciano (2020): *Grammatica: parole, frasi, testi dell'italiano*, Roma, Carocci.
- Giacalone Ramat, Anna (a c. di) (2003): *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di comunicazione*, Roma, Carocci.
- Giacalone Ramat, Anna / Chini, Marina / Andorno, Cecilia (2014): «Italiano come L2», in G. Iannaccaro *et al.* (a c. di), *10 anni di Linguistica italiana*, Roma, Bulzoni, pp.149-206.
- Howarth, Peter (1998): «Phraseology and second language proficiency», *Applied Linguistics*, 19, pp. 24-44.
- Laufer, Batia / Waldman, Tina (2011): «Verb-Noun collocations in second language writing: A corpus analysis of English learners», *Language Learning*, 61:2, pp. 647-672.
- Malagnini, Francesca / Fioravanti, Irene (2022): «Connettivi e unità fraseologiche in italiano L2: un'indagine parallela», *Forum Italicum*, 56:1, pp. 138-194 doi.org/10.1177/00145858221081886.
- Masini, Francesca (2009): «Combinazioni di parole e parole sintagmatiche», in E. Lombardi Vallauri e L. Mereu (a c. di), *Spazi linguistici. Studi in onore di Raffaele Simone*, Roma, Bulzoni, pp.191-209.
- Masini, Francesca (2012): *Parole sintagmatiche in italiano*, Cesena, Caissa Italia.
- Mascherpa, Eugenia (2016): «I segnali discorsivi *allora, quindi, però, ma* in apprendenti di italiano L2», *Cuadernos de Filología italiana*, 23, pp. 119–140. doi.org/10.5209/CFIT.54006

- Mastrantonio, Davide (2020): «I connettivi e i segnali discorsivi», in M. Dardano (a c. di), *Sintassi dell'italiano antico II. La prosa del Duecento e del Trecento. La frase semplice*, Roma, Carocci, pp. 682-731.
- Mazzoleni, Marco (1992): «*Se lo sapevo non ci venivo*: l'imperfetto indicativo ipotetico nell'italiano contemporaneo», in B. Moretti, D. Petrini, S. Bianconi (a c. di), *Linee di tendenza dell'italiano contemporaneo. Atti del XXV Congresso Internazionale di studi della Società di linguistica italiana, Lugano, 19-21 settembre 1991*, Roma, Bulzoni, pp. 171-90.
- Nesselhauf, Nadia (2003): «The use of collocations by advanced learners of English and some implications for teaching», *Applied Linguistics*, 24:2, pp. 223-242.
- Palermo, Massimo (2006): «Sulla costruzione del periodo ipotetico in italiano L2», *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, 35, pp. 389-404.
- Palermo, Massimo (2013): *Linguistica testuale dell'italiano*, Bologna, il Mulino.
- Palermo, Massimo (2020): *Linguistica italiana*, Bologna, il Mulino.
- Pallotti, Gabriele (2005): *Imparare e insegnare l'italiano come lingua seconda. Un percorso di formazione*, Bonacci, Roma.
- Pellicer-Sánchez, Ana / Siyanova-Chanturia, Anna (2018): «Eye movements in vocabulary research: Current findings and future directions», *International Journal of Applied Linguistics*, 169:1, pp. 5-29. [doi.10.1075/itl.00004.pel](https://doi.org/10.1075/itl.00004.pel)
- Serianni, Luca (1991): *Grammatica italiana*, Torino, Utet.
- Spina, Stefania (2018): «Lo sviluppo longitudinale della fraseologia in apprendenti cinesi di italiano L2», *RICOGNIZIONI, Rivista di lingue, letterature e culture moderne*, 10, pp. 97-119.
- Troncarelli, Donatella (2009): «L'espressione dei nessi causali», in M. Palermo (a c. di), *Percorsi e strategie di apprendimento dell'italiano lingua seconda: sondaggi su ADIL2*, Perugia, Guerra, pp.121-137.
- Valentini, Ada (2003): «L'apprendimento della subordinazione avverbiale nell'italiano di sinofoni e le varietà di apprendimento», in E. Banfi (a c. di), *Italiano/L2 di cinesi. Processi acquisizionali. Atti del Seminario internazionale (Milano – Bicocca, 1. dicembre 2000)*, Milano, FrancoAngeli, pp. 66-78.
- Valentini, Ada (2008): «Un approccio per categorie lessicali alle varietà di apprendimento iniziali di italiano L2», in R. Lazzeroni, E. Banfi, G. Bernini, M. Chini e G. Marotta (a c. di), *Diachronica et synchronica. Studi in onore di Anna Giacalone Ramat*, Pisa, ETS, pp. 563-583.