

# La variazione diamesica in italiano L1 e L2: la costruzione della referenza

di *Fabiana Rosi*

## Abstract

The study investigates the variation between spoken and written narratives produced by Italian native speakers and learners of Italian L2. In native speakers' texts, the variation among modalities emerges at textual, syntactical and lexical levels but insofar not much attention has been paid to verify if the variation among modalities occurs in interlanguage as well and whether it changes along interlanguage development. The current research focuses on the reference building strategy as descriptor of variation among modalities. Analysed texts are narratives produced by Erasmus students, with German or Spanish as L1, on three acquisitional phases: 2, 4, 6 months after their arrival in Italy. Learners' data are compared with Italian native-speaking university students with the same age and instructional level of learners. Participants were asked to retell the same stimulus through a spoken and a written narrative, so as to specifically compare which lexical and textual resources informants employ to indicate the same referents in the two modalities.

## Introduzione

Nell'ambito della variazione diamesica, sono note le peculiarità del parlato e dello scritto, definite recentemente da Voghera<sup>1</sup> correlati funzionali delle due modalità, ovvero strutture linguistiche di alto rendimento funzionale per una specifica modalità di comunicazione rispetto alle altre, in base alle caratteristiche semiotiche intrinseche delle diverse forme di comunicazione (parlata, scritta, segnata, grafica). Fra i correlati funzionali del parlato, ad esempio, rientra l'alta frequenza delle forme deittiche, sia spaziali, sia temporali, sia personali, che consentono l'ottimizzazione delle informazioni presenti nel contesto di enunciazione, che si trova ad essere condiviso fra gli interlocutori. L'alta frequenza di deittici accomuna le diverse tipologie di comunicazione parlata, a prescindere dalla situazione comunicativa in cui si realizzano e dal loro grado di formalità, e le differenzia dalle comunicazioni scritte, in cui, invece, l'uso dei deittici è ridotto e si ritrova principalmente in produzioni rivolte a un destinatario definito, come nella comunicazione mediata dal computer<sup>2</sup>. L'uso frequente di deittici è un correlato funzionale determinato dalla natura dialogica della produzione linguistica, dalla presenza dell'interlocutore e dalla possibilità di condividere le informazioni del contesto situazionale. Un altro caso di correlato funzionale è rappresentato dalla bassa definizione semantica e dalla conseguente alta polisemia del lessico del parlato<sup>3</sup> a con-

fronto con il lessico usato nello scritto, generalmente dotato di maggior definizione semantica e minor polisemia. Questo secondo tipo di correlato funzionale è determinato soprattutto dal tempo di elaborazione del messaggio linguistico a disposizione dell'emittente, che risulta più ristretto nella produzione parlata e più disteso in quella scritta e comporta differenti possibilità di accesso al lessico mentale e di selezione lessicale.

Se l'esistenza della variazione diamesica e dei suoi correlati funzionali, e sociolinguistici come si tratterà più avanti, è ben documentata per l'italiano e per altre lingue<sup>4</sup>, poco si sa ancora della loro acquisizione, sia da parte di chi impara la propria madrelingua ( $L_1$ ), sia nell'apprendimento successivo di un'altra lingua ( $L_2$ ). Scopo della ricerca è verificare la presenza di variazione diamesica nell'interlingua di italiano  $L_2$  e nella sua evoluzione, confrontando tre stadi acquisizionali consecutivi di apprendenti adulti di  $L_1$  tedesca e di  $L_1$  spagnola. In particolare, si è scelto di concentrare le analisi su uno specifico descrittore, la costruzione della referenza, al fine di testare se apprendenti di italiano  $L_2$  variano le risorse lessicali e testuali impiegate per indicare i referenti quando parlano e quando scrivono, come fanno gli italofoni nativi. Vengono analizzati gli strumenti lessicali e testuali che gli apprendenti selezionano per narrare uno stimolo audiovisivo in forma parlata e scritta in tre diversi momenti del percorso acquisizionale: il primo stadio acquisizionale rilevato corrisponde al livello A2 del Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue<sup>5</sup>, i due stadi successivi sono stati rilevati a distanza di due mesi l'uno dall'altro durante il soggiorno di studio Erasmus in Italia degli apprendenti. In questo modo si mira ad analizzare la capacità di variare la comunicazione parlata e scritta in una lingua diversa dalla  $L_1$  in tre diversi stadi di interlingua. I dati parlati e scritti di italiano  $L_2$  sono messi a confronto con le produzioni di studenti universitari italofoni nativi, un campione comparabile per età e livello di istruzione, in maniera da indagare non solo se ci sono cambiamenti da uno stadio acquisizionale all'altro, ma anche se questi cambiamenti convergono verso il comportamento linguistico dei nativi, traguardo ideale del percorso di acquisizione, per quanto il concetto stesso di parlante nativo resti problematico da definire<sup>6</sup>. Per poter analizzare la variabile diamesica senza l'interferenza di altri fattori, come la dialogicità/monologicità, la tipologia testuale, lo scopo della comunicazione, si è scelto di confrontare la realizzazione parlata e scritta dello stesso tipo di produzione: la narrazione di uno stimolo audiovisivo, prodotta senza limiti di tempo e rivolta a un'intervistatrice, che era presente in entrambe le narrazioni ma non ha fornito in nessun caso contributi alla produzione dell'intervistato in modo da non interrompere il turno esteso contenente la narrazione. Il confronto si opera quindi fra un testo narrativo monologico parlato e un testo narrativo monologico scritto. Si è scelto, inoltre, di analizzare narrazioni prodotte a partire da stimoli comuni a tutti i partecipanti per identificare in modo oggettivo i referenti extralinguistici presentati nelle narrazioni e comprendere meglio le scelte linguistiche operate. L'impiego degli stessi stimoli per la narrazione parlata e scritta mira al confronto diretto fra le strategie utilizzate per riferire gli stessi contenuti nelle due modalità.

L'articolo è strutturato come segue: verrà introdotto il concetto di variazione diamesica, di recente arricchito dei costrutti di correlato funzionale e sociolinguistico

(PAR. 1); si passeranno in rassegna gli studi dedicati alla variazione diamesica nella prospettiva dell’acquisizione della L<sub>1</sub> e della L<sub>2</sub> (PAR. 2) e alla costruzione della referenza in italiano L<sub>2</sub> (PAR. 3); si descriverà la metodologia di raccolta e trattamento dei dati (PAR. 4); si riporteranno e discuteranno le analisi condotte (PAR. 5). Nelle osservazioni conclusive, si sintetizzeranno i risultati delle analisi per tracciare ricadute didattiche nell’insegnamento del parlato e dello scritto della seconda lingua, in sinergia con proposte educative formulate per l’insegnamento della madrelingua nelle *Dieci tesi per l’educazione linguistica democratica* del GISCEL<sup>7</sup>.

## I

## Variazione diamesica, correlati funzionali e sociolinguistici

La variazione della lingua in dipendenza dai diversi fattori del contesto comunicativo è stata oggetto di numerosi studi che hanno decretato il superamento della visione monolitica della lingua e il riconoscimento che ogni codice linguistico si articola in una complessa architettura di varietà linguistiche<sup>8</sup>. Fra queste, la varietà parlata, la varietà scritta e le molteplici varietà intermedie che si possono idealmente collocare lungo il continuum dell’asse di variazione diamesica sono al centro di un filone crescente di ricerche<sup>9</sup>, tese a indagare l’impatto delle nuove tecnologie di comunicazione sull’assetto linguistico delle diverse varietà. A differenza di queste, un recente studio di Voghera<sup>10</sup> pone l’attenzione non tanto sulle nuove tendenze della variazione diamesica, quanto sui suoi elementi costitutivi, per mettere in luce come le peculiarità linguistiche del parlato e dello scritto si correlino alle condizioni semiotiche naturalmente determinate dalla modalità di trasmissione del messaggio. Da qui la definizione di correlati per gli elementi linguistici prodotti in maniera relativamente più frequente in una modalità rispetto che in un’altra. I correlati sono scelte linguistiche preferite dagli utenti della lingua in una specifica modalità, in quanto economiche e vantaggiose da un punto di vista funzionale, quando permettono l’ottimizzazione delle condizioni di elaborazione, produzione e ricezione del messaggio nella specifica modalità, e da un punto di vista sociolinguistico, quando sono contemporaneamente marche di molteplici dimensioni di variazione. Un caso di correlato sociolinguistico è rappresentato, ad esempio, dalla struttura dell’accusativo preposizionale (*chiamo a Maria*), usata nella comunicazione parlata, e non in quella scritta, di italofoni provenienti dall’area campana, prevalentemente in contesti informali. La scelta da parte del parlante di produrre tale struttura dipende così da fattori diamesici, diatopici e diafasici intrecciati fra loro. Strutture che costituiscono correlati funzionali sono i deittici e le parole a bassa definizione semantica prodotte con alta frequenza nella comunicazione parlata. Come presentato nell’introduzione, la produzione di deittici consente di sfruttare al massimo la condivisione delle informazioni contestuali fra gli interlocutori, la selezione di parole a bassa definizione semantica permette di costruire la referenza in maniera comprensibile all’interlocutore ed efficace comunicativamente nonostante i ritmi serrati di elaborazione

imposti dalla simultaneità fra programmazione online e trasmissione del messaggio, che non lasciano tempo al parlante per la ricerca lessicale nel proprio lessico mentale o la consultazione di testi e fonti esterne. In modo complementare, un correlato funzionale dello scritto è la preferenza per parole ad alta definizione semantica, che indichino il referente extralinguistico con precisione e senza ambiguità, grazie a un'attenta ricerca lessicale dello scrivente resa possibile dalla disponibilità di tempi rilassati per l'elaborazione del messaggio linguistico.

Inoltre, nel parlato il ricorso a parole ad alta disponibilità, che sono spesso semanticamente generiche, polisemiche ed estensive, ovvero in grado di riferirsi a un alto numero di referenti, comporta l'esigenza di aggiungere progressivamente informazioni più specifiche via via che si sviluppa il discorso, conferendo al testo parlato una minor densità semantica rispetto al testo scritto, con una strutturazione generalmente più diluita sul piano sia semantico sia sintattico. Ne consegue l'uso di altri correlati funzionali, quali le ripetizioni e la ridondanza, come dimostra la preferenza nel parlato per catene anaforiche con molti lessemi pieni piuttosto che anafore zero e sinonimi, al fine di esplicitare al massimo la coreferenza testuale e facilitare la gestione dei contenuti della comunicazione tanto per l'emittente, quanto per il destinatario. Sul piano sintattico si registra la tendenza a diluire il flusso informativo in più clausole, che si susseguono fra loro tramite l'aggiunta di congiunzioni, così che i testi parlati spesso risultano più estesi e intricati, secondo la definizione di "grammatical intricacy" di Halliday<sup>11</sup>, ovvero complessi e interconnessi, rispetto ai testi scritti.

## 2

### La variazione diamesica nell'apprendimento della L1 e della L2

Seppur centrale nella comunicazione quotidiana, la variazione diamesica è stata poco studiata nella prospettiva dell'apprendimento della L1 e della L2: la maggioranza delle ricerche si concentra o su dati scritti o su dati parlati, non sul confronto fra le diverse modalità nell'interlingua e lungo la sua evoluzione da uno stadio acquisizionale al successivo.

Per quanto riguarda l'acquisizione della L1, il focus sulla variazione diamesica è posto per la prima volta, a nostra conoscenza, dal progetto di ricerca Modokit sull'italiano nella scuola secondaria di I e II grado<sup>12</sup>. Il Modokit, modellato sul demauriano Glotto-kit<sup>13</sup>, si propone come una sorta di identikit delle proprietà modali di un testo, tramite l'osservazione dell'uso effettivo di correlati funzionali del parlato e dello scritto in testi narrativi prodotti da studenti di diverse classi della scuola secondaria di primo e secondo grado. Sono esaminati 13 descrittori per individuare i correlati funzionali: 1. numero di parole; 2. numero di frasi; 3. rappresentazione iconica delle unità informative; 4. tipologia di frase (semplice o complessa); 5. connettivi; 6. segnali discorsivi; 7. ripetizioni; 8. autocorrezioni; 9. deittici; 10. riferimenti anaforici; 11. forme verbali; 12. rispetto della coesione verbale; 13. strategie lessicali e testuali per costruire la referenza. In particolare, quest'ultimo indicatore è definito nel Modokit come coppia sinonimica, ossia

una coppia di espressioni referenziali alternative che indicano lo stesso referente, come *dottore* e *medico*. Il progetto mira allo sviluppo di uno strumento diagnostico delle produzioni parlate e scritte di studenti della scuola secondaria di I e II grado, per tracciare l'emergere di correlati funzionali in parlanti di italiano L<sub>1</sub> in formazione e per valutare su quali aspetti del parlato e dello scritto concentrare l'attenzione didattica in ciascuna classe. L'individuazione di elementi linguistici peculiari del parlato e dello scritto costituisce la fase preliminare per tradurre il Modokit in uno strumento didattico, utile per progettare interventi in classe che tengano in conto il rapporto tra grammatica, scelte linguistiche e diverse modalità di comunicazione.

Per quanto riguarda l'acquisizione della L<sub>2</sub>, nell'ambito del *language testing*, il filone di studi focalizzato sulla valutazione delle competenze linguistiche, ricerche recenti sull'inglese<sup>14</sup> e sull'italiano<sup>15</sup> hanno avuto come oggetto dati parlati e scritti per verificare se l'aumento di complessità cognitiva del task, il compito comunicativo proposto agli apprendenti, avesse un effetto diverso sui dati prodotti nelle due modalità comunicative. L'analisi ha riguardato testi argomentativi, descrittivi e narrativi di apprendenti di lingua straniera (l'inglese studiato in Spagna e Ungheria e l'italiano studiato in Olanda) di livello intermedio-alto. I risultati convergono nel mostrare che l'aumento di complessità cognitiva del task non produce effetti diversificati nelle due modalità. In relazione alla variazione diamesica, le principali differenze riscontrate riguardano il numero di proposizioni subordinate e la ricchezza lessicale, maggiori nello scritto rispetto al parlato, ricondotte al fattore della pressione dell'elaborazione online nel parlato. Tali ricerche hanno raccolto dati parlati e scritti da apprendenti diversi: i testi sono stati prodotti da metà campione in forma parlata, dall'altra metà in forma scritta. Non si conoscono, invece, ricerche sulla variazione diamesica che confrontino testi prodotti nelle due modalità dagli stessi apprendenti, né indagini sulla variazione diamesica delle strategie per costruire la referenza.

### 3 La costruzione della referenza nell'italiano L<sub>2</sub>

Lungo l'evoluzione dell'interlingua da uno stadio acquisizionale al successivo, la capacità di costruire la referenza si sviluppa in parallelo con l'acquisizione del lessico, intesa come crescita del repertorio di entrate lessicali conosciute e apprendimento delle diversificate accezioni semantiche e pragmatiche che esse possono veicolare nei differenti contesti. Com'è noto<sup>16</sup>, l'apprendente acquisisce prima le parole a bassa definizione semantica e grande estensione<sup>17</sup>, funzionali alla comunicazione in quanto permettono di riferirsi in modo efficace a molteplici referenti. In seguito, in base alla frequenza e salienza delle parole nell'input<sup>18</sup>, gradualmente l'apprendente espande le proprie competenze lessicali e acquisisce la capacità di modulare la definizione semantica dei riferimenti che produce, selezionando tanto termini più definiti semanticamente e più specifici quando l'intenzione comunicativa richiede un'alta precisione della referenza,

quanto parole vaghe per lasciare semanticamente sottospecificato il messaggio per determinati scopi pragmatici. Recenti ricerche<sup>19</sup>, infatti, mostrano come l'uso di parole vaghe sia non solo un punto di partenza per gli apprendenti, ma anche un punto di arrivo, in quanto scelta linguistica preferita dai parlanti nativi in contesti, soprattutto parlati, in cui l'emittente ha interesse a costruire riferimenti generici e vaghi.

Considerando più da vicino quali strategie mettono in campo gli apprendenti per costruire la referenza quando non conoscono la parola della L<sub>2</sub> corrispondente al referente che intendono indicare, si possono individuare diverse tipologie<sup>20</sup>. Innanzitutto, gli apprendenti tendono a colmare le lacune lessicali ricorrendo alla parola che nella propria L<sub>1</sub> denota il referente, secondo il meccanismo del transfer, che si distingue in transfer positivo, nei casi in cui la strategia comunicativa si rivela efficace data la somiglianza o identità fra l'elemento trasferito dalla L<sub>1</sub> e l'elemento target nella L<sub>2</sub>, come *bandera* in spagnolo e *bandiera* in italiano (1), e in transfer negativo, quando il trasferimento dell'elemento dalla L<sub>1</sub> all'interlingua non consente la comprensione del messaggio da parte dei destinatari che non conoscono la L<sub>1</sub> dell'apprendente, poiché la parola non è simile a quella target nella L<sub>2</sub>, come la produzione di *flaga*, causata dall'interferenza con la parola *Flagge* del tedesco L<sub>1</sub>, per *bandiera* in italiano (2).

- (1) S<sub>4.s.1</sub><sup>21</sup>: *no sé + cadeva una bandera una bandera: + rossa suppongo*
- (2) G<sub>1.s.1</sub>: *prima + lui ehm ++ trovato una flaga rosso ehm rosso*

Per operare riferimenti in mancanza di conoscenze lessicali, gli apprendenti ricorrono, inoltre, al supporto di elementi non verbali, come disegni nella comunicazione scritta e gesti nella comunicazione parlata. Ad esempio, nell'estratto in (3) l'apprendente sfrutta la multimodalità della comunicazione parlata e costruisce la referenza all'evento “sventolare una bandiera” con la costruzione *fare così* e un gesto iconico, realizzato muovendo da destra a sinistra e viceversa le due mani chiuse a pugno e affiancate fra loro in verticale, in modo pienamente efficace a livello comunicativo.

- (3) G<sub>11.s.1</sub>: *l'uomo ehm ++ vuole di ++ fare attenzione alla alla macchina e ++ ehm fare così [CNV] con la bandiera*

Un'ulteriore strategia di cui si servono gli apprendenti per costruire la referenza quando non hanno le risorse lessicali necessarie è la perifrasi, sia nominale, sia verbale. Le perifrasi verbali sono spesso composte dal lessema verbale più polisemico e generico dell'italiano (*fare*), accessibile agli apprendenti perché largamente frequente nell'input, accompagnato da una parola a bassa definizione semantica, quale *cosa*, *qualcosa*, o da un nome eventivo, producendo una struttura a verbo supporto<sup>22</sup> come *fare una telefonata*. Ad esempio, nei due estratti di interlingua riportati di seguito, nel tentativo di costruire la referenza all'evento “cucire” l'apprendente impiega le scarse risorse lessi-

cali a sua disposizione, *fare* e la parola iperonimica per eccellenza *cosa*, collegandole al referente “cucire” sulla base di uno stereotipo culturale, ovvero che i lavori domestici, fra cui il cucito, sono svolti dalle donne (4) e non dagli uomini (5).

- (4) G9.s.2: *ma lui ha fatto una cosa: sempre le donne + hanno fatto + per esempio*  
 (5) G9.w.2: *Ma quello ha fatto una cosa se un uomo non fa in generale.*

È interessante notare che una differenza rilevata nelle perifrasi prodotte nel parlato e nello scritto riguarda la preferenza per parole a bassa definizione nelle produzioni orali, in cui può non esserci il tempo sufficiente per reperire nel proprio lessico mentale la parola specifica, anche in apprendenti che hanno raggiunto uno stadio acquisizionale avanzato. L'estratto seguente mostra come un apprendente che vive e studia in Italia da sei mesi ricorre per indicare il referente “panettiere” nel parlato alla perifrasi *la persona che ha fatto il panino*, composta da parole generiche e altamente accessibili quali *persona*, *ha fatto*, *panino*, che rientrano tutte nel Vocabolario Fondamentale dell’italiano<sup>23</sup>. Pur essendo un riferimento comunicativamente efficace, l'apprendente percepisce la perifrasi come una soluzione non del tutto appropriata e la produce dopo diverse pause, un riempitivo (*mh*) e una falsa partenza (*il/+ la persona*), non potendo trattenere una risata che evidenzia il suo imbarazzo (6).

- (6) G2.s.3: *e poi mh ++ il/+ la persona che ha fatto (ride) il panino è andata/è andato per + mh + guardare: dove è la ragazza*

Come mostrato in (6), l'apprendente poco più avanti nella narrazione produce un'altra perifrasi utilizzando parole del vocabolario fondamentale (*guardare*, *dove*, *è*) per colmare la lacuna lessicale del verbo *cercare*. Nella corrispondente narrazione scritta, per riferire gli stessi referenti l'apprendente riesce a compattare il contenuto semantico in strutture meno diluite e più sintetiche, impiegando risorse lessicali che quindi aveva anche al momento della narrazione orale, prodotta appena pochi minuti prima, ma che non ha utilizzato nel parlato. Nello scritto (7), il referente “panettiere” viene presentato con una perifrasi più sintetica grazie all’uso di parole più specifiche e di maggior definizione semantica: il nome iperonimico *uomo*, più specifico di *persona*, usato nel parlato, e la parola *pasticceria*, al posto della proposizione relativa (*che ha fatto il panino*). Nello scritto, inoltre, l'evento “cercare” viene indicato con il verbo *trovare*, semanticamente collegato a *cercare* e spesso confuso con questo nelle interlingue di italiano L2, invece che con la perifrasi prodotta nel parlato (*guardare: dove è*). In aggiunta, nel confronto fra la narrazione parlata (6) e scritta (7) si nota la maggior definizione semantica della parola *ladra* rispetto a *ragazza*, entrambe riferite allo stesso personaggio della storia.

- (7) G2.w.3: *L'uomo della pasticceria ha provato di trovare la ladra.*

#### 4 Raccolta e trattamento dei dati

Per la ricerca si sono analizzati i dati del corpus Rosi 2009<sup>24</sup>, composto dalle narrazioni parlate e scritte di tre stimoli audiovisivi, prodotte longitudinalmente da apprendenti di italiano L<sub>2</sub>, studenti Erasmus presso l'università di Pisa, e da studenti universitari italofoni nativi. Dal corpus iniziale, più ampio, sono stati selezionati i dati di 6 apprendenti di L<sub>1</sub> spagnola e 6 apprendenti di L<sub>1</sub> tedesca, che frequentavano un corso di lingua italiana di livello A<sub>2</sub> al momento della prima sessione di elicitazione, e di 12 studenti di L<sub>1</sub> italiana. I gruppi degli studenti nativi e non nativi sono comparabili per numerose variabili: età, il cui intervallo è 21-24 anni nei non nativi e 21-25 nei nativi; sesso, dal momento che la componente maschile corrisponde a un terzo di entrambi i gruppi; livello di istruzione, in quanto studenti universitari; tipologia di studi, giacché gli iscritti a corsi di studi umanistici rappresentano il 75% e gli iscritti a corsi di studi scientifici il 25% in entrambi i sottocampioni.

Il corpus qui analizzato comprende 30.000 parole, prodotte in 144 testi, 72 parlati e 72 scritti, raccolti dai 24 partecipanti a partire da tre diversi stimoli audiovisivi. Gli stimoli corrispondono a tre episodi di pochi minuti tratti dal classico del cinema muto *Tempi moderni* di Charlie Chaplin (“Il corteo”, “La droga in prigione”, “Il furto del pane”), utilizzati in numerose ricerche sull’acquisizione delle seconde lingue<sup>25</sup>. Ogni partecipante ha visto lo stimolo due volte e in seguito lo ha raccontato all’intervistatrice in forma parlata, audioregistrata, e subito dopo in forma scritta, su un foglio di carta in cui non poteva essere usato nulla per fare cancellazioni. Gli apprendenti hanno visionato i tre diversi stimoli in tre sessioni di elicitazione: la prima a due mesi dal loro arrivo in Italia, la seconda due mesi dopo e la terza dopo altri due mesi. Gli italofoni nativi hanno visionato e raccontato i tre episodi in un’unica sessione di elicitazione. La consegna del task è stata “Cosa è successo nel video?” e non è stato dato alcun limite di tempo. Sia nel task parlato, sia in quello scritto, era presente l’intervistatrice (chi scrive), la quale non ha fornito contributi alla produzione dell’intervistato, che ha quindi prodotto un lungo turno esteso contenente la narrazione e il testo scritto senza supporto né collaborazione da parte dell’interlocutore.

L’unitarietà dei contenuti da riportare nelle narrazioni parlate e scritte permette di analizzare in modo diretto le scelte lessicali e testuali operate per costruire la riferenza nelle due modalità e di misurare le occorrenze di coppie di repliche identiche o di varianti per riferirsi allo stesso referente dello stimolo. I due seguenti estratti mostrano un caso di coppia di repliche identiche: un apprendente di L<sub>1</sub> spagnola adopera esattamente le stesse parole (*hanno portato a la prisione*) per indicare l’evento “arrestare” nella produzione parlata (8) e scritta (9).

- (8) S<sub>2.s.2</sub>: *se l’hanno portato + a la prisione +*
- (9) S<sub>2.w.2</sub>: *e l’hanno portato con loro a la prisione.*

Altri apprendenti, al contrario, nonostante la vicinanza temporale fra le due narrazioni, scelgono di riferire l'evento dell'arresto con due espressioni varianti nel parlato e nello scritto. Ad esempio, un apprendente di L1 tedesca usa la perifrasi *hanno preso lui per prigione* parlando (10) e il verbo sintetico e più definito semanticamente *arrestare* scrivendo (11).

(10) G6.s.1: *e hanno preso lui per: prigione*

(11) G6.w.1: *e va/è andato a arrestare lui.*

Da un punto di vista metodologico, è importante sottolineare che le coppie sono state esaminate nel complesso delle due narrazioni. Sono state considerate come repliche e non come varianti le coppie di espressioni referenziali in cui la strategia seguita nello scritto corrisponde a una strategia già usata nella narrazione parlata, come esito di un'autocorrezione o riferimento successivo nel testo orale. In tali casi, la strategia referenziale adoperata nello scritto è comunque la replica di un riferimento prodotto nel parlato: il parlante, dopo aver sperimentato una prima scelta linguistica, ne preferisce in seguito una nuova, che viene adottata in tutti i riferimenti successivi, sia nel parlato sia nello scritto. A titolo di esempio si riportano due estratti dalle narrazioni di un apprendente di L1 spagnola, che nella narrazione parlata inizialmente indica il referente "sigaro" con l'entrata lessicale corrispondente nella sua L1 (*puro*), per effetto di transfer, ma subito dopo si autocorregge, selezionando la parola italiana a lui nota più vicina semanticamente al referente (*sigaretta*) (12) e nello scritto replica il secondo riferimento del parlato (*cigaretta*) (13).

(12) S9.s.3: *ha preso un puro/no una sigaretta*

(13) S9.w.3: *li ha presso la cigarette<sup>26</sup>*

Nell'analisi si sono conteggiate le occorrenze di varianti e di repliche relative a diverse classi del discorso: nomi (ad esempio, *camion* vs. *macchina*), verbi (ad esempio, *dire* vs. *raccontare*), aggettivi (ad esempio, *troppo* vs. *moltissimo*), articoli (ad esempio, *un* vs. *il*), pronomi (ad esempio, *che* vs. *il quale*), preposizioni (ad esempio, *a* vs. *davanti*), congiunzioni (ad esempio *dopo* vs. *successivamente*). Come naturale, non è stato possibile includere nelle analisi i casi in cui il riferimento a un determinato referente è stato prodotto solo in una delle due modalità, privi quindi del secondo elemento della coppia.

## 5 Analisi e discussione

Un primo risultato delle analisi sulle occorrenze di varianti e di repliche mostra la netta prevalenza delle repliche: sia i parlanti nativi sia gli apprendenti tendono a

presentare i referenti con le stesse risorse lessicali e testuali nel parlato e nello scritto. Le percentuali delle coppie di varianti, calcolate sul totale delle coppie dei riferimenti agli stessi referenti nelle due modalità di narrazione dei tre stimoli, si attestano fra il 15% e il 30%, mentre molto più alte sono le percentuali delle repliche, che corrispondono ai valori complementari, quindi fra l'85% e il 70% (TAB. 1).

TABELLA 1

Percentuale delle varianti prodotte dagli apprendenti (NN) e dai nativi (N) nelle narrazioni dei tre stimoli (T<sub>1</sub>, T<sub>2</sub>, T<sub>3</sub>)

	1	2	3
NN	15,24	18,29	17,64
N	19,02	29,73	22,92

Nell'ambito della preferenza comune fra nativi e non nativi per la replica dei riferimenti nel parlato e nello scritto, prevedibile data l'unitarietà dei contenuti degli stimoli da narrare e la vicinanza temporale delle due narrazioni, è interessante esaminare le differenze fra i due sottocampioni. I dati documentano che la variazione diamesica delle strategie per costruire la referenza è maggiore nei nativi, dal momento che in tutte e tre le narrazioni le varianti prodotte dai nativi sono più numerose di quelle prodotte dagli apprendenti. Negli apprendenti, la variazione diamesica delle risorse per operare i riferimenti aumenta all'aumentare della competenza lessicale in italiano L<sub>2</sub>: la produzione di varianti si incrementa nelle tre fasi acquisizionali, avvicinandosi alle scelte linguistiche dei nativi. Tale incremento si verifica in maniera non lineare nelle tre fasi acquisizionali: la variazione diamesica cresce fra la prima e la seconda fase di 3 punti percentuali, andando nella direzione della variazione operata dai nativi, e rimane pressoché stabile fra la seconda e la terza fase, regredendo leggermente (circa mezzo punto percentuale). Tale curva a U è tipica dell'apprendimento linguistico<sup>27</sup>, in quanto rappresenta l'andamento non lineare dell'evoluzione dell'interlingua, caratterizzata da variabilità e oscillazione fra produzioni target e non target, compresenti anche per più fasi acquisizionali consecutive.

Dopo l'iniziale confronto fra apprendenti e nativi, si sono analizzate le differenze legate alla L<sub>1</sub> degli apprendenti. La tabella 2 riporta le percentuali di occorrenza delle varianti prodotte dagli apprendenti di L<sub>1</sub> spagnola e di L<sub>1</sub> tedesca nella narrazione dei tre stimoli nelle tre fasi acquisizionali rilevate.

Il confronto fra i due campioni di non nativi mostra che il ritmo di acquisizione diverge in base alla L<sub>1</sub>. Gli ispanofoni nella prima fase acquisizionale riescono a operare la variazione diamesica nel 12,89% delle coppie referenziali, una percentuale che sale di ben 10 punti nella seconda fase (22,43%) e si arresta, regredendo di 3 punti percentuali nella terza fase (19,29%); i tedescofoni selezionano varianti nel 17,38%

TABELLA 2

Percentuale delle varianti prodotte nelle narrazioni parlate e scritte dagli apprendenti di L1 spagnola (s) e tedesca (G) nelle tre fasi acquisizionali (1, 2, 3)

	1	2	3
S	12,89	22,43	19,29
G	17,38	14,70	15,74

delle coppie referenziali nella prima fase, nel 14,70% nella seconda fase, riducendo la variazione diamesica, che aumenta di un punto percentuale nella terza fase (15,74%). Inoltre, mentre il percorso di acquisizione degli ispanofoni risulta più rapido, con il raggiungimento di percentuali di variazione simili ai nativi nella seconda fase (22,43% rispetto al 29,73%), i tedesofoni mostrano un apprendimento più lento e sono più distanti dalle scelte linguistiche dei nativi in tutte le fasi indagate. Viene confermato così che i tedesofoni richiedono tempi di esposizione all'input superiori rispetto agli ispanofoni, avvantaggiati nell'elaborazione dell'input e nell'acquisizione dell'italiano dalla maggior vicinanza genealogica e strutturale fra L1 e L2.

Da una prospettiva più qualitativa emerge che la variazione diamesica avviene sia in termini di definizione semantica sia di formalità. Per quanto riguarda la definizione semantica, nei dati scritti sono prodotti riferimenti più definiti ed intensivi, nei dati parlati più vaghi ed estensivi, in linea con la letteratura<sup>28</sup>. Questa tendenza si può notare, ad esempio, nel confronto fra gli estratti seguenti, raccolti nella terza fase acquisizionale di un apprendente di L1 tedesca, che ricorre a un iperonimo (*chiamava*) nel parlato (14), mentre sa precisare meglio l'evento con la selezione di un iponimo (*telefonava*) nella narrazione scritta solo pochi minuti dopo (15).

(14) 2.s.3: *e: mentre chiamava questo poliziotto*

(15) G2.w.3: *Intanto il poliziotto telefonava.*

Il fatto che le narrazioni siano state prodotte a pochi minuti di distanza fra di loro mette bene in evidenza come le espressioni varianti siano indice non del livello di competenza lessicale dell'apprendente, che non cambia in pochi minuti, bensì della sua capacità di variare le espressioni di riferimento in base alla modalità della comunicazione. L'apprendente potrebbe utilizzare la parola ad alta definizione semantica (*telefonava*) in entrambe le narrazioni, ma si trova a selezionare un termine più generico nella produzione parlata, soggetta alla pressione dell'elaborazione online, e un termine più specifico nella narrazione scritta, che può produrre con elaborazione offline, più distesa nei tempi e nei modi.

La variazione si registra non solo per definizione semantica, ma anche per grado di formalità. Le varianti più formali sono spesso selezionate nello scritto, ma non

mancano casi di varianti più formali nel parlato, a conferma che la variazione diamesica è autonoma e non sovrapponibile alla variazione diafasica<sup>29</sup>. Il confronto fra le due coppie seguenti di estratti da narrazioni parlate e scritte di due studenti di L1 italiana mostrano come la variazione possa essere bidirezionale. Per il referente “polizia”, la variante più formale *agente di polizia*, tipica della varietà burocratica, è selezionata dal primo parlante nello scritto (17) e dal secondo parlante nel parlato (18), con le rispettive varianti meno formali prodotte in un caso nel parlato (16) e nell’altro nello scritto (19). Nei quattro estratti, inoltre, la stessa oscillazione bidirezionale del grado di formalità si riscontra nei riferimenti agli eventi: nella prima coppia di narrazioni si ritrovano il verbo *arrivare* nel parlato (16) e il suo quasi-sinonimo appartenente alla varietà aulica, *giungere* nello scritto (17); nella seconda coppia l’evento “cercare un agente di polizia per segnalare un furto” è indicato con il verbo *avvertire* nel parlato (18) e con il verbo più informale e colloquiale *chiamare* nello scritto (19).

- (16) I10.s.2: *sono arrivati i poliziotti*
- (17) I10.w.2: *sono giunti gli agenti di polizia*
- (18) I18.s.3: *avevano avvertito un agente di polizia*
- (19) I18.w.3: *chiamò la polizia*

La variazione bidirezionale della definizione semantica e della formalità del lessico emerge anche nella costruzione della referenza di parlanti L1 in formazione nelle tre classi di scuola secondaria esaminate dalla ricerca Modokit<sup>30</sup>. Nella ricerca Modokit le analisi quantitative mostrano che la tendenza alla maggior definizione semantica e formalità del lessico nello scritto è molto frequente, per quanto non assoluta. Sui dati qui presentati non si sono effettuate analisi quantitative né sulla definizione semantica, né sulla formalità delle varianti diamesiche, dal momento che la narrazione scritta è stata sempre prodotta dopo quella parlata e ne rappresenta una seconda versione. La sovrapposizione fra modalità e ordine di produzione non inficia la validità della misurazione della variazione fra la prima e la seconda versione del racconto, piuttosto ostacola il confronto fra le due versioni in termini di complessità linguistica, di definizione semantica e di formalità, poiché la narrazione scritta non solo è frutto di un’elaborazione offline, con tempi più distesi rispetto al parlato, ma è anche frutto di una seconda elaborazione, degli stessi contenuti da narrare. L’osservazione qualitativa della maggior definizione semantica del lessico nello scritto rispetto al parlato soprattutto negli apprendenti e della maggior formalità del lessico nello scritto rispetto al parlato soprattutto nei nativi sono in linea con il diverso livello di padronanza linguistica fra parlanti di L1 e di L2, ma vanno confermate con analisi quantitative su dati prodotti con ordine controbilanciato fra parlato e scritto.

## 6

## Osservazioni conclusive

Sulla base delle analisi condotte, si può rispondere alle domande di ricerca sottolineando che la variazione diamesica, misurata specificamente sull'indicatore delle strategie lessicali e testuali per costruire la referenza, non si ritrova nell'interlingua di L2 in misura pari alle produzioni dei nativi. La sensibilità alla variazione fra diverse modalità e la scelta conseguente di costruire la referenza con espressioni differenziate nel parlato e nello scritto risultano maggiori negli italofoni nativi rispetto agli apprendenti di italiano L2 e aumentano lungo l'evoluzione dell'interlingua nei tre stadi acquisizionali indagati. L'incremento non lineare dell'uso di espressioni referenziali che variano in correlazione alla modalità testimonia che la competenza di adattare le produzioni linguistiche al contesto comunicativo non è facile da notare e acquisire, anche per apprendenti adulti, che hanno piena competenza della produzione orale e scritta nella propria L1, esposti in maniera consistente ad input autentico di entrambe le modalità, come nel caso degli studenti Erasmus che studiano in Italia. Mentre lo sviluppo di competenze lessicali e grammaticali per altri aspetti dell'italiano risulta consistente nei tre stadi acquisizionali esaminati<sup>31</sup>, negli stessi apprendenti la capacità di variare le strategie referenziali in base alla modalità evolve lentamente. La competenza plurilingue, ovvero la padronanza delle diverse varietà di un sistema linguistico che permette di gestire i correlati funzionali delle differenti modalità adattando la produzione al contesto comunicativo<sup>32</sup> è una capacità complessa da acquisire, che implica tempo e sforzo da parte di chi impara.

Dal momento che per i partecipanti alla presente ricerca la narrazione scritta ha lo stesso scopo comunicativo di quella parlata ed è rivolta allo stesso destinatario, la scelta di produrre espressioni varianti non può dipendere da diverse condizioni situazionali del contesto comunicativo, che è lo stesso per le due narrazioni, bensì dipende dalla diversa modalità di comunicazione, la sola variabile che cambia nelle due narrazioni. I risultati inducono a proseguire nello studio dell'acquisizione della variazione diamesica nella seconda lingua e portano a sostenere l'importanza di dare attenzione esplicita alla variazione diamesica nell'insegnamento di una L2, dal momento che la competenza plurilingue acquisita nella madrelingua non viene automaticamente trasferita a una seconda lingua che si apprende. Gli apprendenti analizzati sono stati esposti a un input guidato solo per i primi tre mesi del loro soggiorno Erasmus, frequentando un corso non intensivo di quattro ore a settimana. L'input principale che hanno ricevuto è quindi un input non guidato, composto dalle lezioni accademiche dei corsi di laurea che frequentano, dai testi scritti da studiare per gli esami, dalle interazioni con i compagni di corso, i docenti universitari e gli interlocutori degli scambi di servizio quotidiani. A differenza di altre tipologie di apprendenti di italiano L2, gli studenti Erasmus sono esposti ad input autentico sia parlato, sia scritto, sia multimodale, com'è tipico di molte attività di studio, quali la presa di appunti scritti durante una spiegazione o la riformulazione orale dei contenuti letti sui manuali scritti. Ciononostante, la presenza e, in alcuni contesti comunicativi l'integrazione, della modalità parlata e scritta nell'input,

evidentemente, non sono sufficienti per far sviluppare negli apprendenti una sensibilità alla variazione diamesica tale da differenziare la comunicazione in base alla modalità. Risulta dunque importante proporre delle attività didattiche mirate alle differenze fra il parlato e lo scritto, in cui focalizzare l'attenzione degli apprendenti sui diversi correlati funzionali, in linea con quanto auspicato per l'insegnamento della madrelingua, fin dagli anni Settanta, dalle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* del GISCEL, in particolare dalla tesi VIII che afferma la necessità di far riflettere gli studenti sulle differenti condizioni semiotiche del parlato e dello scritto:

*Tesi VIII. 6.* Nelle capacità sia produttive sia ricettive va sviluppato l'aspetto sia orale sia scritto, stimolando il senso delle diverse esigenze di formulazione inerenti al testo scritto in rapporto all'orale, creando situazioni in cui serva passare da formulazioni orali a formulazioni scritte di uno stesso argomento per uno stesso pubblico e viceversa.

Attività mirate non significa, però, attività monotone e ripetitive: le proposte didattiche possono essere aperte alla variazione in generale, dato che la variazione diamesica si intreccia fortemente con altre dimensioni di variazione, come la diafasia e la diatopia, ed è bene presentare la ricchezza della realtà sociolinguistica in maniera completa e autentica. Le attività sulla variazione sono adatte ad apprendenti di livello B2, C1 o C2, che hanno acquisito una competenza produttiva e ricettiva tale da poter notare e comprendere la preferenza per diverse varianti in specifici contesti comunicativi. Un task da proporre è, ad esempio, la riformulazione di un testo secondo varie dimensioni di variazione: dal parlato allo scritto e viceversa, dalla conferenza scientifica alla conversazione fra amici, da una varietà regionale a un'altra. A questo task si collegano task metalinguistici alla ricerca dei correlati funzionali delle diverse dimensioni di variazione, come la riflessione sulle modifiche necessarie nelle riformulazioni del testo o il confronto fra coppie di testi forniti dal docente che si differenziano per le diverse variabili (testi parlati e scritti; testi scientifici e divulgativi; testi nella varietà standard e in varietà regionali). Tali task possono essere realizzati con una prima fase di attività in piccoli gruppi e una successiva condivisione delle soluzioni dei gruppi guidata dall'insegnante, in modo da adottare il modello dell'apprendimento cooperativo e mettere al centro dell'insegnamento l'apprendente, rendendo il lavoro attivo e autonomo, senza rinunciare al feedback del docente.

## Note

1. M. Voghera, *Dal parlato alla grammatica. Costruzione e forma de testi spontanei*, Carocci, Roma 2017.
2. G. Berruto, *Italiano parlato e comunicazione mediata dal computer*, in K. Hoelker, C. Maass (a cura di), *Aspetti dell'italiano parlato*, LIT Verlag, Münster 2005, pp. 137-56.
3. G. Berruto, *Varietà diamesiche, diastratiche, diafasiche*, in A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo*, Laterza, Roma-Bari 1993, pp. 37-92, p. 53.
4. Cfr. Voghera, *Dal parlato alla grammatica*, cit.

5. Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, 2001.
6. C. Andorno, A. Valentini, R. Grassi, *Verso una nuova lingua*, UTET, Torino 2017.
7. GISCEL (Gruppo di intervento e studio nel campo dell'educazione linguistica), *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, 1975. <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>.
8. Cfr. *inter alia* G. Berruto, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma 1987; G. Fiorenzino, *La variabilità linguistica*, Carocci, Roma 2018; S. Lubello, C. Nobili, *L'italiano e le sue varietà*, Cesati, Firenze 2018.
9. G. Antonelli, *Si parla italiano: si scrive e-taliano?*, in P. A. Di Pretoro, R. Unfer Lukoschik (a cura di), *Lingua e letteratura italiana 150 anni dopo l'Unità*, Meidenbauer, München 2012, pp. 83-91; S. Lubello, *Lo scritto factotum dei nativi digitali*, in "Lingue e culture dei media", 1, 2017, pp. 143-6; F. Chiusaroli, #scritturebrevi. *Linguaggio e nuovi media*, in N. Grandi, F. Masini (a cura di), *Tutto ciò che hai sempre voluto sapere sul linguaggio e sulle lingue*, Caissa, Cesena 2017, pp. 65-8.
10. Cfr. Voghera, *Dal parlato alla grammatica*, cit.
11. M. A. K. Halliday, *Spoken and Written Language*, Oxford University Press, Oxford 1989.
12. Il Progetto Modokit è nato nell'ambito delle ricerche del gruppo GISCEL Campania sotto la responsabilità scientifica di Miriam Voghera, cfr. M. Voghera, V. Mayrhofer, M. Ricci, F. Rosi, C. Sammarco, *Il Modokit*, in M. Voghera, P. Maturi, F. Rosi (a cura di), *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*, Cesati, Firenze in stampa.
13. S. Gensini, M. Vedovelli (a cura di), *Teoria e pratica del glotto-kit*, FrancoAngeli, Milano 1983.
14. J. Kormos, A. Trebits, *The Role of Task Complexity, Modality and Aptitude in Narrative Task Performance*, in "Language Learning", 62, 2012, pp. 439-72; L. Vasylets, R. Gilabert, R. Manchón, *The Effects of Mode and Task Complexity on Second Language Production: Mode and Task Complexity*, in "Language Learning", 67, 2017, pp. 394-430.
15. F. Kuiken, I. Vedder, *Task Complexity and Linguistic Performance in L2 Writing and Speaking: The Effect of Mode*, in P. Robinson (ed.), *Second Language Task Complexity: Researching the Cognition Hypothesis of Language Learning and Performance*, Benjamins, Amsterdam 2011, pp. 91-104; F. Kuiken, I. Vedder, *Syntactic Complexity, Lexical Variation and Accuracy as a Function of Task Complexity and Proficiency Level in L2 Writing and Speaking*, in A. Housen, F. Kuiken, I. Vedder (eds.), *Dimensions of L2 Performance and Proficiency. Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*, Benjamins, Amsterdam 2012, pp. 143-70.
16. C. Bettoni, *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Roma-Bari 2001.
17. J. Lyons, *Semantics*, vol. 1, Cambridge University Press, Cambridge 1977.
18. G. Bernini, *Come si imparano le parole*, in "Itals. Didattica e linguistica dell'italiano come lingua straniera", 2, 2003, pp. 23-47; L. Spreafico, *Lo sviluppo del repertorio lessicale di un apprendente di Italiano L2: un'analisi qualitativa*, in G. Banti, A. Marra, E. Vineis (a cura di), *Atti del 4° Congresso di studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AITLA)*, Guerra, Perugia 2005, pp. 241-58. In particolare, Bernini sottolinea la rilevanza dell'input nell'acquisizione del lessico e riporta numerosi esempi di parole prodotte nell'interlingua perché particolarmente frequenti nello specifico input a cui è esposto l'apprendente, come il caso dell'espressione referenziale *negocio di frutteto* per indicare il fruttivendolo, dove l'uso non target della parola derivata invece della parola base *frutta* è riconducibile all'alta frequenza del termine *frutteto* nel paesaggio linguistico familiare all'apprendente durante il suo soggiorno in Italia. Lo stesso influsso dell'input sullo sviluppo delle competenze lessicali è stato rilevato in studenti Erasmus che selezionano termini tecnici tipici della microlingua della disciplina che studiano per effetto dell'esposizione massiccia a una determinata varietà accademico-scientifica, ad esempio l'uso di *disputare* al posto di *litigare* da parte di uno studente di giurisprudenza o di *dissolvere* al posto di *disperdere* in uno studente di fisica, cfr. F. Rosi *Learning Aspect in Italian L2. Acquisitional Patterns, Corpus Annotation, and Connectionist Modelling*, FrancoAngeli, Milano 2009, p. 134.
19. E. Bonvino, D. Cortes Velásquez, E. Fiorenza, *Liste e approssimazione nel parlato: L1 e L2 a confronto*, in A. De Meo, F. Dovetto (a cura di), *La comunicazione parlata*, Il Torcoliere, Napoli in stampa.
20. G. F. Arcodia, E. Banfi, C. Piccinini, *Rese di lessico italiano L2 da parte di sinofoni: fatti percettivi e strategie compensatorie*, in G. Bernini, L. Spreafico, A. Valentini (a cura di), *Competenze lessicali e discursivei nell'acquisizione di lingue seconde*, Guerra, Perugia 2008, pp. 53-77.
21. Gli esempi sono tratti dal corpus qui analizzato, in cui i testi sono stati trascritti riportando fedelmente gli errori degli apprendenti, che non sono stati corretti o espunti. La sigla che precede gli esempi indica la L1 del parlante (I = italiano, S = spagnolo, G = tedesco), il numero identificativo del parlante all'interno del campione di partecipanti, la modalità di produzione (s = parlata, w = scritta), il numero che identifica lo stimolo (1,

2, 3). Nella trascrizione si sono seguite le norme della Banca dati dell’italiano L2 del progetto di Pavia, curata da Cecilia Andorno: il simbolo “+” indica la pausa, rappresentandone iconicamente la durata con il numero di simboli riportati; il simbolo “/” segnala un’autocorrezione; i due punti “:” indicano l’allungamento della durata della vocale o consonante precedente; fra parentesi quadre sono riportati gli elementi di comunicazione non verbale [CNV] e fra parentesi tonde le risate o i colpi di tosse.

22. M. Gross, *Les bases empiriques de la notion de prédicat sémantique*, in “Langages”, 63, 1981, pp. 8-50.

23. Il Vocabolario Fondamentale dell’italiano è composto dalle circa 2000 parole più frequenti nell’uso della lingua, che ogni italofono conosce e seleziona nel 90% delle proprie produzioni. Com’è noto, il Vocabolario Fondamentale comprende le parole con un più alto numero di occorrenze all’interno delle circa 7000 parole più frequenti dell’italiano, che costituiscono il Vocabolario di Base, suddiviso in Vocabolario Fondamentale, Vocabolario di Alto Uso, che raccoglie le circa 3000 parole successive per numero di occorrenze, frequenti ma usate molto meno delle prime 2000, e Vocabolario di Alta Disponibilità, composto dalle circa 2000 parole successive in ordine di frequenza, che sono usate in misura molto minore ma sono comprensibili a tutti i parlanti in quanto riferite a referenti di uso quotidiano, cfr. T. De Mauro, *Guida all’uso delle parole*, “Libri di base” 3, Editori Riuniti, Roma 1980, pp. 149-83; cfr. la versione aggiornata, disponibile gratuitamente online dal 2016 sul sito <https://dizionario.internazionale.it/>.

24. Cfr. Rosi, *Learning Aspect in Italian L2*, cit.

25. W. Klein, C. Perdue, *The Basic Variety (or: Couldn’t Natural Languages Be Much Simpler?)*, in “Second Language Research”, 13, 1997, pp. 301-47; A. Giacalone Ramat, *Gerunds as Optional Categories in Second Language Learning*, in Id. (ed.), *Typology and Second Language Acquisition*, Mouton de Gruyter, Berlin 2003, pp. 181-220; M. Chini, *Spunti comparativi sulla testualità nell’italiano L2 di tedesofoni e ispanofoni*, in G. Bernini, L. Spreafico, A. Valentini (a cura di), *Competenze lessicali e discorsive nell’acquisizione di lingue seconde*, Guerra, Perugia 2008, pp. 301-39.

26. Nello scritto è presente un ulteriore caso di transfer: l’apprendente usa il grafema <c> e non <s> per rappresentare la fricativa alveolare, secondo le regole di conversione fonema-grafema della sua L1.

27. P. M. Lightbown, *Exploring Relationships between Developmental and Instructional Sequences In L2 Acquisition*, in H. Seliger, M. Long (eds.), *Classroom-Oriented Research in Language Acquisition*, Newbury House, Rowley (MA) 1983, pp. 217-43; M. Bowerman, *Starting to talk worse: Clues to language development from children’s late speech errors*, in S. Strauss, R. Stavy (eds.), *U-Shaped Behavioral Growth*, Academic Press, New York 1982, pp. 101-45.

28. Cfr. *inter alia* Berruto, *Varietà diamesiche, diafasiche, diastratiche*, cit.; Voghera, *Dal parlato alla grammatica*, cit.

29. E. Pistoletti *Diamesia: la nascita di una dimensione*, in E. Pistoletti, R. Pugliese, B. Gili Fivela (a cura di), *Parole, gesti, interpretazioni. Studi linguistici per Carla Bazzanella*, Aracne, Roma 2015, pp. 27-56; E. Pistoletti, *Aspetti diamesici*, in S. Lubello (a cura di), *Manuale di linguistica italiana*, Mouton de Gruyter, Berlin 2016, pp. 442-58.

30. Voghera *et al.*, *Il Modokit*, cit.

31. Rosi, *Learning Aspect in Italian L2*, cit.

32. Cfr. Voghera, *Dal parlato alla grammatica*, cit.