UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE LETRAS, FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA ITALIANAS

SAPIENZA – UNIVERSITÀ DI ROMA
DIPARTIMENTO DI LETTERE E CULTURE MODERNE
DOTTORATO IN LINGUISTICA
IN CONVENZIONE CON L' UNIVERSITÀ ROMA TRE

I pronomi clitici nelle produzioni scritte di apprendenti brasiliani di italiano L2: analisi degli errori e descrizione dell'interlingua

MANUELA LUNATI

MANUELA LUNATI

I pronomi clitici nelle produzioni scritte di apprendenti brasiliani di italiano L2: analisi degli errori e descrizione dell'interlingua

Tesi di dottorato presentata al *Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas* del Dipartimento di Lettere Moderne della Facoltà di Filosofia, Lettere e Scienze Umane dell'Università di San Paolo per l'ottenimento del titolo di *Doutora em Letras* (doppio titolo con il Dottorato in Linguistica della Sapienza Università di Roma in convenzione con l'Università Roma Tre).

Relatrici:

Prof.ssa Elisabetta A.R.M.C. Santoro
(Università di San Paolo)

Prof.ssa Paola Maria Giunchi
(Sapienza Università di Roma)

San Paolo/São Paulo
2022

Autorizzo la riproduzione divulgazione totale o parziale di questo lavoro, con qualsiasi mezzo convenzionale o elettronico, a fini di studio e ricerca, purché ne venga citata la fonte.
Il presente documento è distribuito secondo la licenza Creative Commons CC BY-NC, attribuzione, non usi commerciali.

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.
Este documento é distribuído de acordo com a licença Creative Commons CC BY-NC, atribuição, para uso não comercial

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

L961p

Lunati, Manuela
Os pronomes clíticos nas produções escritas de aprendizes brasileiros de italiano L2: análise dos erros e descrição da interlíngua / Manuela Lunati; orientadora Elisabetta Santoro - São Paulo, 2022.
306 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Língua, Literatura e Cultura Italiana.

1. pronome pessoal. 2. língua italiana. 3. erro. 4. interlíngua. 5. livro didático. I. Santoro, Elisabetta, orient. II. Título.

RINGRAZIAMENTI
ovvero
frammenti di un discorso di gratitudine

Com'è fatta questa sezione? Tutto è partito dai seguenti principi: (i) sono smemorata, dunque certamente dimenticherò qualcuno; (ii) è diffuso il vizio semiotico che porta a vedere nell'ordine di menzione un segno di tipo iconico (è importante chi è citato prima, è secondario chi è citato dopo); (iii) gli ultimi nella lista possono sempre trovare consolazione nella massima pseudolatina *dulcis in fundo*; (iv) e chi viene nel mezzo?

Le scelte operate nella strutturazione di questa sezione sono state guidate dal seguente obiettivo generale: ringraziare evitando figuracce. Gli obiettivi specifici sono: (a) dimenticare il minor numero possibile di persone; (b) preservare il più possibile la mia "faccia" (in senso goffmaniano) quale soggetto ringraziante; (c) preservare il più possibile la faccia degli altri in quanto soggetti ringraziati, evitando di commettere *errori di omissione* e *di ordine*. Rispetto a questi intenti, hanno rappresentato valide (speriamo!) strategie di tipo difensivo-protettivo: (1) il pensiero per categorie, che ha consentito di organizzare il materiale mnemonico conservato nel cassetto "gratitudine"; (2) il criterio di organizzazione alfabetico, che mi esenta da una parte di responsabilità.

Il lettore particolarmente malfidato potrà comunque sospettare che la categorizzazione sia stata manipolata affinché – per meriti che apparissero meramente alfabetici – Caio fosse ringraziato prima, Tizio fosse ringraziato dopo, e Calpurnio, Filanio, Mevio e Sempronio nel mezzo. A questo lettore malfidato si è scelto – dopo un'attenta valutazione delle opzioni – di non offrire rassicurazioni.

Fatte queste premesse, l'autrice sveste i panni di pagliaccia, che più le si confanno, per abbracciare un registro serio, come si addice al contesto situazionale. Procediamo.

A come Allievi. Ringrazio tutti gli allievi che in venti anni di docenza mi hanno insegnato a insegnare, nei cui occhi ho visto brillare la più bella tra le luci, quella della curiosità: gli studenti della cooperativa Cooplem e della scuola Dante Alighieri di Brasilia, quelli del Centro di lingue e interculturalità dell'Università Federale del Paraná, quelli della sede

curitibana della Società Dante Alighieri, quelli del Centro di Cultura Italiana di Santa Caterina e Paraná, quelli dell'Istituto Culturale Italo-Brasiliano di San Paolo, quelli che seguono le mie lezioni private e che ho visto lentamente crescere nel loro percorso di apprendenti. Ringrazio, in particolare, Edgar, Tania e Vanderleia che hanno accettato di partecipare al test pilota.

A come Amore.

Ringrazio chi mi ha insegnato l'amore. Ringrazio i miei figli, Eva e Francesco, li ringrazio per la felicità che hanno portato nella mia vita, perché una ricercatrice felice è una ricercatrice migliore. Li ringrazio per la comprensione di cui sono stati capaci nonostante la loro età, per aver capito che per mamma c'era qualcosa che era importante portare a termine, per averla aiutata a farlo, per essere cresciuti più in fretta di quanto avrebbero dovuto affinché io potessi realizzarmi. Li ringrazio per il perdono che sapranno concedermi per il tempo che non abbiamo trascorso insieme, per i cartoni non visti, per le fiabe non lette, per i giochi non giocati. Che mi perdoneranno lo so, ne sono sicura, perché riconosco in loro i semi degli adulti speciali che faranno fiorire.

Ringrazio i miei genitori, Paolo e Rita, per i sacrifici che – per amore – hanno fatto, perché io potessi seguire la mia vocazione allo studio, e scrivere una storia diversa dalla loro. Li ringrazio per avermi insegnato l'onestà e la modestia, qualità che mi auguro di mettere in pratica sempre, nella ricerca come nella vita.

Ringrazio mia nonna Maria, perché senza le sue cure niente sarebbe stato possibile. La ringrazio anche se non può sentirmi.

C come Competenza.

Per la loro grande competenza, messa a disposizione della mia ricerca, ringrazio – e non ringrazierò mai abbastanza – la mia relatrice, la prof.ssa Elisabetta Santoro dell'Università di San Paolo, e la mia correlatrice, la prof.ssa Paola Giunchi della "Sapienza" Università di Roma.

Ringrazio la prof.ssa Giunchi, in particolare, per le indicazioni bibliografiche, che mi hanno consentito di approfondire il lavoro di Monica Berretta, fonte d'ispirazione in molte tappe del mio percorso, nonché per il suggerimento di riformulare il progetto di ricerca ampliando sia l'approccio – attraverso l'inclusione degli strumenti dell'analisi contrastiva – sia l'oggetto di ricerca – mediante l'inclusione dei manuali.

I ringraziamenti alla prof.ssa Santoro richiederebbero un capitolo a sé, forse anche un atto linguistico a sé, perché il solo “ringraziare” appare inadeguato alla riconoscenza che sento, che è proporzionale all’impegno profuso, all’attenzione dedicatami, al tempo concessomi, alle domeniche sacrificate, allo zelo mai risparmiato. Cosa desidera una dottoranda pignola, più di ogni altra cosa? Una relatrice pignola. Grazie, Elisabetta, per esserlo stata.

Ringrazio i membri della mia *Banca de qualificação* – la prof.ssa Roberta Ferroni dell’Università di San Paolo e il prof. Francisco Calvo dell’Olmo dell’Università Federale del Paraná – per l’attenta lettura del progetto di ricerca e dei primi capitoli redatti, per le critiche costruttive e per i suggerimenti che hanno guidato il successivo svolgimento del lavoro.

Ringrazio il professore e amico Riccardo Lucchetti – per me “Jack” – dell’Università Politecnica delle Marche per la lettura del capitolo 7 e per i preziosi commenti sugli aspetti metodologici relativi al campione.

D come Disponibilità.

Ringrazio tutte le persone che hanno risposto alla mia richiesta di collaborazione e, rendendosi disponibili, hanno reso possibile la realizzazione delle diverse fasi della ricerca.

Ringrazio la mia studentessa Dayres e il mio collega Amedeo, entrambi cari amici, per aver accettato di posare come modelli per lo shooting fotografico che ha prodotto lo *storyboard* utilizzato come materiale del Task II, dimostrando così gentilezza e ironia, oltre che talento attoriale.

Ringrazio il Centro di Cultura Italiana di Santa Caterina e Paraná per avermi concesso di elicitare i dati di produzione dei loro studenti. Ringrazio, in particolare, il presidente Domingos José Budel, l’ex presidente Alcir Empinotti, le professoresse Paula Sasso e Ingrid Maria Walter, la segretaria Denyse Macari da Silva.

Ringrazio le docenti che hanno permesso la raccolta dei dati con i parlanti nativi, mettendo a mia disposizione gli spazi e gli orari delle loro lezioni: la prof.ssa Rosa Pugliese dell’Università di Bologna, la prof.ssa Rita Librandi dell’Università "L’Orientale" di Napoli e la prof.ssa Maria Roccaforte della “Sapienza” Università di Roma.

Ringrazio, per l’accoglienza riservatami al mio arrivo alla “Sapienza” Università di Roma e per la successiva assistenza, la prof.ssa Anna Pompei e il prof. Paolo di Giovine. Per avermi assistita in fase di consegna della tesi ringrazio il prof. Matteo Motolese.

Per avermi aperto le porte della sua biblioteca, e reso disponibili i manuali per l'analisi, ringrazio il Centro Linguistico di Ateneo dell'Università degli Studi "Roma Tre" nella persona della dott.ssa Francesca Giardini, responsabile dei corsi di lingua italiana.

Per avermi donato copie cartacee e digitali dei manuali di loro pubblicazione ringrazio le case editrici Alma edizioni ed Edilingua, nelle persone, rispettivamente, di Diana Biagini e Eleonora Milanese e di Elio Lucarelli e Antonio Damaschelli.

Per aver condiviso materiali teorici e didattici a sua firma, ringrazio il professor Alan Pona.

Per aver eseguito i compiti di produzione ringrazio tutti gli studenti, brasiliani e italiani, che hanno accettato di essere soggetti della ricerca.

F come Famiglia.

Ringrazio le mie sorelle e i miei fratelli d'elezione, quelli che ho scelto e che mi hanno scelta per essere – insieme – famiglia. Li ringrazio per avermi sostenuta nei momenti difficili, e per aver condiviso con me quelli facili. Li ringrazio per aver creduto in me più di quanto ci credessi io. Li ringrazio per esserci stati sempre, nella buona sorte - *ma a fa' quello semo boni tutti* - e nella cattiva. Grazie di cuore e di stomaco ad Adriana, Angela, Bruna, Debora, Giovanni, Laura, Matteo, Simona, Sonia, Valeria. Vi voglio tutto il bene di tutti i mondi.

I come Incontri.

Ringrazio tutte le anime belle che ho avuto la fortuna di incontrare, e che, ognuna a suo modo, mi hanno dato la forza e la voglia di arrivare fin qui. Ringrazio Adolfo, Alessia, Ângela, Anna, Antonella, Antonio, Arianna, Áureo, Claudio, Daniela, Daniele, Danilo, Elisa, Francine, Gabriella, Hélio, Isabella, Juarez, Lia, Luana, Manuela, Márcio, i due Marco, Meire, Mina, Nicola, Patrizia, Paolo, Renato, Rosimara, Sandra, Sofia, Valeria, Vivian, Yuri. Ringrazio Giuseppe che, al km 41, mi ha urlato "Daje, Lunati!".

J come João.

Ringrazio João separatamente perché è tante cose insieme, e nessuna singola categoria può contenerlo. Lo ringrazio per il sostegno materiale che mi ha fornito istruendomi sul programma Excel e aiutandomi sia nell'analisi quantitativa dei dati che nelle traduzioni

da/verso l'inglese, dunque per la Competenza. Ma lo ringrazio soprattutto per essere stato, in questi anni, Amore, Disponibilità, Famiglia, Incontro, Squadra.

M come Maestre.

Ringrazio le donne che – per aver segnato profondamente la mia esperienza di studente – considero le mie maestre: le prof.sse Clara Stefanelli e Lucina Giudici del Liceo Scientifico Temistocle Calzecchi Onesti di Fermo e la prof.ssa Maria Pia Pozzato dell'Università di Bologna.

O come Occhi.

Ringrazio Silvia per avermi dato gli occhi. Occhi per vedere e coraggio per usarli. Privata della vista, non sarei qui, ora, a scrivere queste righe.

S come Squadra.

Ringrazio le compagne delle ore di studio e di lavoro che hanno fatto squadra con me. Ringrazio, in particolare, le mie compagne dell'Università di San Paolo. Ringrazio Adriana – oltre che per l'amicizia profonda – per l'aiuto che è sempre stata pronta a darmi, specialmente nelle battaglie contro i giganti della burocrazia accademica e contro i mostri della formattazione in Word. Ringrazio la *miga* Ana per avermi ospitata nella sua casa e nella sua vita, dove non ha mai fatto mancare la caipiroska. Ringrazio Viviane e Sulamita per aver condiviso con me le fatiche del tirocinio PAE. Ringrazio Luciane, con cui ho vissuto tante esperienze curitibane e paulistane, e che – in quanto ricercatrice, lavoratrice e madre – ha potuto comprendere i miei sfoghi. Ringrazio Mayara per le pause rock e per le cover della "cantantessa".

Ringrazio le colleghe dell'Università Federale del Paraná Paula Garcia de Freitas e Luciana Lanhi Balthazar, con cui ho condotto ricerche parallele che hanno portato alla pubblicazione di alcuni articoli. Le ringrazio, principalmente, per l'amicizia e l'affetto.

Ringrazio il direttore e coordinatore dei corsi di lingua italiana dell'Istituto Culturale Italo-Brasiliano di San Paolo Gabriele Frigerio per aver reso possibile che io continuassi a insegnare a studenti brasiliani dall'Italia.

Ringrazio infine la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES) per la borsa di studio che mi ha permesso in questi anni di dedicarmi alla ricerca a

tempo pieno, sia in Brasile che in Italia, nonché di trovare infine qui, a Roma, il mio luogo nel mondo.

“A cosa lavora?” chiesero al signor K.
Il signor K. rispose: “Sto lavorando sodo: preparo il mio prossimo errore.”

"Woran arbeiten Sie?" wurde Herr K. gefragt.
Herr. K. antwortete: "Ich habe viel Mühe, ich bereite meinen nächsten Irrtum vor."

(Bertold Brecht, *I racconti del signor Keuner*)

A Francesco ed Eva

ABSTRACT

LUNATI, Manuela. **I pronomi clitici nelle produzioni scritte di apprendenti brasiliani di italiano L2: analisi degli errori e descrizione dell'interlingua**. 2022. 306 p. Tesi (Dottorato in Lingua, letteratura e cultura italiane) – Facoltà di Filosofia, Lettere e Scienze Umane, Università di San Paolo, San Paolo, 2022.

Lo studio indaga la competenza degli apprendenti brasiliani di italiano L2 nell'uso dei pronomi clitici, un sistema che – in ragione dell'alta complessità sintattica, morfologica e pragmatica – rappresenta una sfida acquisizionale per qualsiasi discente. Nel caso dei brasiliani, la sfida è accentuata dal diverso valore marcato dal portoghese brasiliano (PB) rispetto all'italiano (IT) sul parametro dell'espressione dell'oggetto anaforico, obbligatoria solo in IT. Ai fini di una più ampia comprensione del fenomeno si è fatto ricorso a un ventaglio di metodologie: per l'identificazione nell'output degli errori ricorrenti e la loro classificazione (omissioni, sostituzioni tra forme, problemi di collocazione sintattica, strategie di evitamento) si è ricorso agli strumenti dell'analisi dell'errore (CORDER, 1967); per la descrizione delle produzioni in termini di forme *presenti*/*assenti* ci si è ispirati alle tecniche elaborate dai teorici dell'interlingua (SELINKER, 1972). Ci si è concentrati, in particolare, sui pronomi clitici di 3ª persona accusativi e dativi (e sulla loro combinazione in nessi), nel cui uso si registra in PB un progressivo declino a favore di altre varianti di realizzazione dell'oggetto anaforico, come il pronome zero o il pronome tonico non enfatico (DUARTE, 1986; BERLINCK, 1997; CYRINO, 1994, 1998). I dati per lo studio sono stati raccolti da un campione di 34 apprendenti brasiliani del Centro di Cultura Italiana di Santa Catarina e Paraná (CCI – SC/PR) attraverso due compiti di produzione scritta, di cui uno di elaborazione di risposte brevi a domande su una serie di immagini e l'altro di redazione di un testo narrativo basato su uno *storyboard*. Nell'elaborare i giudizi di grammaticalità e appropriatezza pragmatica delle strategie interlinguistiche di referenziazione anaforica si è tenuto conto dei dati registrati nel gruppo di controllo, composto da 28 parlanti nativi. L'analisi delle produzioni degli apprendenti brasiliani ha evidenziato: un progresso nella padronanza della cliticizzazione all'aumentare della *proficiency*; una stabilizzazione a un livello *non-nativelike* nelle interlingue dei soggetti più competenti; un'elevata frequenza degli errori morfosintattici di omissione e di quelli pragmatici consistenti nella selezione di una strategia anaforica (sintagma nominale o pronome tonico) diversa da quella attesa (pronome clitico); una maggiore esitazione nell'uso delle forme dative. Tali risultati sono stati confrontati con gli esiti di un'analisi parallelamente condotta su un campione di manuali per l'insegnamento dell'italiano L2 con l'obiettivo di indagarne le scelte

didattiche relative al trattamento dei clitici. Dal confronto è emerso un parziale scollamento tra le proposte delle case editrici e le difficoltà di acquisizione evidenziate dall'output, a partire dal quale sono state elaborate proposte per una didattica di tipo acquisizionale (VEDOVELLI, 2002, 2003; VEDOVELLI e VILLARINI, 2003) dei pronomi clitici, nella forma di indicazioni per un rinforzo del *noticing* su alcuni aspetti della ripresa anaforica e per l'inclusione nel percorso di insegnamento/apprendimento delle modalità esercitative che nei manuali risultano non contemplate o sottorappresentate.

Parole chiave: pronomi clitici; strategie anaforiche; didattica dell'italiano L2/LS; manuali di italiano L2/LS; analisi dell'errore; interlingua

RESUMO

LUNATI, Manuela. **Os pronomes clíticos nas produções escritas de aprendizes brasileiros de italiano L2: análise dos erros e descrição da interlíngua.** 2022. 306 f. Tese (Doutorado em Língua, Literatura e Cultura Italianas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

O estudo investiga a competência dos aprendizes brasileiros de italiano L2 no uso dos pronomes clíticos, um sistema que – em razão de sua elevada complexidade sintática, morfológica e pragmática – representa um desafio aquisicional para qualquer aprendiz. No caso dos brasileiros, esse desafio é acentuado pelo diferente valor atribuído em português brasileiro (PB) e italiano (IT) ao parâmetro da expressão fonológica do objeto anafórico, obrigatória apenas em IT. Visando a uma ampla compreensão do fenômeno, recorreu-se a diversas metodologias: por um lado, instrumentos da Análise dos Erros (CORDER, 1967) foram usados para identificar e classificar erros frequentes na produção dos aprendizes (omissões, substituições entre formas, problemas de colocação sintática, estratégias de evitamento); por outro lado, técnicas elaboradas pelos teóricos da Interlíngua (SELINKER, 1972) orientaram a descrição das mesmas produções em termos de formas *presentes/ausentes*. O trabalho concentrou-se, em particular, nos pronomes clíticos acusativos e dativos de terceira pessoa (e suas combinações em nexos), cujo emprego em PB registra um progressivo declínio em favor de outras variantes de realização do objeto anafórico, como, por exemplo, o pronome nulo ou o pronome tônico não-enfático (DUARTE, 1986; BERLINCK, 1997; CYRINO, 1994, 1998). Os dados utilizados no estudo foram coletados por meio de duas tarefas de produção escrita, realizadas por uma amostra de 34 aprendizes brasileiros do Centro de Cultura Italiana de Santa Catarina/Paraná. A primeira tarefa consistia na elaboração de respostas breves a perguntas relativas a uma série de imagens e a segunda na redação de um texto narrativo baseado em um *storyboard*. A avaliação da gramaticalidade e adequação pragmática das estratégias interlinguísticas de referenciação anafórica foi realizada comparando os dados dos aprendizes com os de um grupo de controle, composto por 28 falantes nativos. A análise da produção dos aprendizes brasileiros evidenciou: progresso no domínio da cliticização com o aumento da proficiência linguística; estabilização em torno de um nível *non-nativelike* nas interlínguas dos sujeitos mais competentes; elevada frequência de erros morfossintáticos de omissão e erros pragmáticos, consistindo na seleção de uma estratégia anafórica (sintagma nominal ou pronome tônico) distinta daquela esperada (pronome clítico); maior hesitação no uso das formas dativas. Tais resultados foram comparados com os achados de uma investigação, realizada em paralelo, com uma seleção de livros didáticos para o ensino de italiano L2, cujo objetivo era verificar as escolhas didáticas

quanto ao tratamento dos pronomes clíticos. Constatou-se um descolamento parcial entre as propostas das editoras e as dificuldades evidenciadas nas produções, a partir do qual foram elaboradas propostas para uma didática dos pronomes clíticos que se relacione com a aquisição das línguas (VEDOVELLI, 2002, 2003; VEDOVELLI e VILLARINI, 2003) e consistiria em indicações para um reforço do *noticing* de alguns aspectos da referenciação anafórica e para a inclusão, no percurso de ensino/aprendizagem, de modalidades de exercícios atualmente não contempladas ou sub-representadas nos manuais.

Palavras chave: pronomes clíticos; estratégias anafóricas; didática do italiano L2/LE; livros didáticos para o ensino de italiano L2/LE; análise de erros; interlíngua

ABSTRACT

LUNATI, Manuela. **Clitic pronouns in the written output of Brazilian learners of Italian as a Second Language: Error Analysis and Interlanguage description**. 2022. 306 p. Thesis (PhD in Italian Language, Literature and Culture) – Faculty of Philosophy, Letters and Human Sciences, University of São Paulo, São Paulo, 2022.

This study surveys the competence of Brazilian learners of Italian as a Second Language as regards the use of clitic pronouns, a system that – due to high syntactical, morphological and pragmatic complexity – represents an acquisitional challenge for any student. As far as Brazilian students are concerned, the challenge is enhanced by the different values set by Brazilian Portuguese (BP) and Italian (IT) on the parameter of anaphoric object overt expression, which is compulsory only in Italian. For a broader understanding of the phenomenon, several methodologies have been employed: on the one hand, Error Analysis instruments (CORDER, 1967) have been used in the output analysis in order to identify and classify frequent errors (omissions, substitutions between forms, syntactical placement issues, avoidance strategies); on the other hand, techniques elaborated by Interlanguage theoreticians have inspired the output description in terms of *present*/*absent* forms (SELINKER, 1972). Particular emphasis has been given to third person direct and indirect pronouns (even combined), whose use in BP is progressively declining to the benefit of other variants for the anaphoric object, that is the zero pronoun and the non-emphatic tonic pronoun (DUARTE, 1986; BERLINCK, 1997; CYRINO, 1994, 1998). The data for the study have been collected from a sample of 34 Brazilian learners of the Center of Italian Culture of Santa Catarina/Paraná by means of two written production tasks, consisting the first in elaborating brief answers to questions about a set of images and the second in writing a narrative text based on a storyboard. The assessment of grammatical correctness and pragmatic adequacy of interlanguage anaphoric strategies was based on data recorded in the control group, comprising 28 native speakers. The analysis of the Brazilian learners' output highlighted: progress in the mastery of cliticisation alongside an increase in proficiency; stabilization around non-nativelike levels in the interlanguage of the most competent subjects; high frequency of both morphosyntactic errors of the 'omission' type and pragmatic errors consisting in the selection of anaphoric strategies (noun phrases or tonic pronouns) other than the expected ones (clitic pronouns); higher hesitation in the use of indirect object pronouns. These results have been compared with the achievements of a parallel analysis conducted on a sample of Italian as a Second Language textbooks with the purpose of evaluating teaching strategies about clitic pronouns. This comparison has revealed a partial mismatch between, on the one hand, the publishers' proposals

and, on the other hand, the acquisition difficulties highlighted by the output. This has allowed the elaboration of proposals for teaching clitic pronouns in the perspective of L2 acquisition (VEDOVELLI, 2002, 2003; VEDOVELLI and VILLARINI, 2003), that is, indications about the reinforcement of noticing on specific aspects of anaphoric reference as well as the inclusion in the teaching/learning path of exercise patterns that are underrepresented or not contemplated in the textbooks.

Key words: clitic pronouns; anaphoric strategies; teaching of Italian as a Second Language; Italian as a Second Language textbooks; Error Analysis; Interlanguage

INDICE DELLE FIGURE

Figura 1 – Paradigmi della linguistica acquisizionale e sistemi linguistici comparati 40
Figura 2 – Ipotesi dell'analisi contrastiva.....45
Figura 3 – L'ipotesi di sequenza di acquisizione dei clitici di Berretta (1986) 60
Figura 4 – L'ipotesi di sequenza di acquisizione dei clitici di Giannini e Cancila (2005) 64
Figura 5 – Esempio di esercizio di selezione tra forme omogenee per caso di appartenenza 105
Figura 6 – Esempio di esercizio di selezione (pronomi diretti/indiretti) 106
Figura 7 – Esempio di esercizio di selezione (pronomi diretti/combinati).....106
Figura 8 – Esempio di esercizio di selezione (pronomi indiretti/combinati).....106
Figura 9 – Esempio di esercizio di selezione (pronomi diretti/indiretti/combinati) 107
Figura 10 – Esempio di esercizio di selezione (pronomi atoni/tonici) 107
Figura 11 – Esempio di esercizio di selezione tra strategie anaforiche 108
Figura 12 – Esempio di esercizio di sostituzione del sintagma nominale lessicale con un clitico.....108
Figura 13 – Esempio di esercizio di addizione/omissione (pronomi combinati).....109
Figura 14 – Esempio di esercizio di addizione/omissione (pronomi semplici/combinati).....110
Figura 15 – Esempio di esercizio di ordine (verbi all'imperativo).....110
Figura 16 – Esempio di esercizio di ordine (verbi all'infinito preceduti da modali).....111
Figura 17 – Esempio di esercizio di ordine (verbi al gerundio) 111
Figura 18 – Esempio di esercizio di ordine (verbi al participio) 112
Figura 19 – Esempio di esercizio di ordine (verbi di modi misti) 112
Figura 20 – Esempio di esercizio di formazione (richiesta di produzione del pronome nella forma appropriata) 113
Figura 21 – Esempio di esercizio di formazione (richiesta di accordo del participio) 114
Figura 22 – Esempio di esercizio misto (selezione+formazione).....115
Figura 23 – Esempio di esercizio misto (selezione+ordine).....116
Figura 24 – Esempio di esercizio misto (selezione+addizione/omissione) 117
Figura 25 – Esempio di esercizio misto (ordine+formazione).....118
Figura 26 – Esempio di esercizio misto (ordine+addizione/omissione).....118
Figura 27 – Esempio di esercizio misto (formazione+addizione/omissione).....119
Figura 28 – Esempio di esercizio misto (più di due modalità) 120
Figura 29 – Esempio di esercizio di comprensione (richiesta di recupero dell'antecedente).121
Figura 30 – Esempio di esercizio di comprensione (richiesta di abbinamento) 121

Figura 31 – Box sulla co-occorrenza di tonico e clitico dativi nel registro colloquiale 138
Figura 32 – Esercizio su *gli/le* al dativo femminile singolare 138
Figura 33 – Esercizi per tipologia (percentuali nel corpus).....139
Figura 34 – Esercizi per tipologia (occorrenze per collezione) 140
Figura 35 – Esercizi di selezione: sottoparadigmi delle forme (percentuali nel corpus).....141
Figura 36 – Esercizi di selezione: sottoparadigmi delle forme (occorrenze per collezione) ..142
Figura 37 – Esercizi di selezione tra forme omogenee: sottoparadigmi (percentuali nel corpus) 143
Figura 38 – Esercizi di selezione tra forme omogenee: sottoparadigmi (occorrenze per collezione).....144
Figura 39 – Esercizi di selezione tra forme eterogenee: sottoparadigmi (percentuali nel corpus).....145
Figura 40 – Esercizi di selezione tra forme eterogenee: sottoparadigmi (occorrenze per collezione).....146
Figura 41 – Esercizi misti (percentuali nel corpus) 148
Figura 42 – Esercizi misti (occorrenze per collezione) 149
Figura 43 – Esempio di esercizio di recupero del referente del pronome 152
Figura 44 – Esempio di esercizio di individuazione e correzione degli errori 152
Figura 45 – Esempio di esercizio di ordine (verbi di modo finito - I).....153
Figura 46 – Esempio di esercizio di ordine (verbi di modo finito - II).....153
Figura 47 – Divisione in intervalli dei punteggi nel C-Test 162
Figura 48 – Task I - Risposte target, non target e inclassificabili (G1, G2, G3) 188
Figura 49 – Task di controllo - Item 1 (risposta target: PD).....190
Figura 50 – Task di controllo - Item 2 (risposta target: PI) 190
Figura 51 – Task di controllo - Item 3 (risposta target: PC).....190

INDICE DELLE TABELLE

Tabella 1 – Gerarchia di difficoltà secondo l'ipotesi dell'analisi contrastiva (esempio) 50
Tabella 2 – Fasi di sviluppo dell'interlingua: pre-basica, basica e post-basica 54
Tabella 3 – I paradigmi della linguistica acquisizionale: una sintesi.....56
Tabella 4 – Realizzazione dell'oggetto diretto nelle narrazioni degli apprendenti brasiliani (SCHROEDER, 2000) 66
Tabella 5 – Sequenza di acquisizione dei clitici in italiano L2: sintesi delle ipotesi.....79
Tabella 6 – Errori nell'uso dei clitici in italiano L2: sintesi degli studi 81
Tabella 7 – Fattori di complessità del sistema pronominale dell'italiano: omonimie, polisemie, conflitti tra forme concorrenziali 85
Tabella 8 – Risalita dei clitici italiani nei nessi verbali 86
Tabella 9 – Pronomi tonici e clitici di 3ª persona di caso accusativo nella varietà standard dell'italiano (IT) e del portoghese brasiliano (PB) 87
Tabella 10 – Pronomi tonici e clitici di 3ª persona di caso dativo nella varietà standard dell'italiano (IT) e del portoghese brasiliano (PB) 88
Tabella 11 – Nessi di clitici di 3ª persona (dativo+accusativo) nella varietà standard dell'italiano 90
Tabella 12 – Nessi di clitici di 3ª persona (dativo+accusativo) nella varietà standard del portoghese brasiliano 90
Tabella 13 – Varianti di realizzazione dell'oggetto anaforico in italiano (IT) e in portoghese brasiliano (PB) 93
Tabella 14 – Fasi del declino dei clitici accusativi di 3ª persona in portoghese brasiliano (PB) 94
Tabella 15 – I manuali: informazioni generali (I).....126
Tabella 16 – I manuali: informazioni generali (II) 127
Tabella 17 – Profilo dei destinatari.....128
Tabella 18 – I clitici nel piano dell'opera (I) 129
Tabella 19 – I clitici nel piano dell'opera (II).....131
Tabella 20 – La sequenziazione dei contenuti grammaticali sui clitici 133
Tabella 21 – Le caratteristiche dell'input: rappresentazione della variazione sociolinguistica nell'uso dei pronomi clitici 137
Tabella 22 – Esercizi per tipologia (occorrenze e percentuali per collezione e nel corpus)...140

Tabella 23 – Esercizi di selezione: sottoparadigmi delle forme (occorrenze e percentuali per collezione e nel corpus) 142
Tabella 24 – Esercizi di selezione tra forme omogenee: sottoparadigmi (occorrenze e percentuali per collezione e nel corpus) 144
Tabella 25 – Esercizi di selezione tra forme eterogenee: sottoparadigmi (occorrenze e percentuali per collezione e nel corpus) 146
Tabella 26 – Esercizi misti (occorrenze e percentuali per collezione e nel corpus) 149
Tabella 27 – Sesso, età, scolarità, professione degli apprendenti brasiliani 158
Tabella 28 – Profilo linguistico degli apprendenti brasiliani: lingue seconde 159
Tabella 29 – Suddivisione degli apprendenti brasiliani in gruppi sulla base dei punteggi ottenuti nel C-Test 163
Tabella 30 – Tassonomie per la descrizione degli errori in base alla divergenza nella struttura di superficie 173
Tabella 31 – Esempi di errori nell'uso dei pronomi clitici di 3ª persona 174
Tabella 32 – Task I - Risposte target, non target e inclassificabili 187
Tabella 33 – Task di controllo e Task I (GC): confronto tra i dati 191
Tabella 34 – Task I - Errori morfosintattici, pragmatici e misti (tipi) 194
Tabella 35 – Task I - Errori di omissione (sottotipi) 197
Tabella 36 – Task I - Errori di selezione (sottotipi) 199
Tabella 37 – Task I - Errori di ordine (sottotipi) 201
Tabella 38 – Task I - Errori di addizione (sottotipi) 202
Tabella 39 – Task I - Errori di selezione {SN} (sottotipi) 206
Tabella 40 – Task I - Errori di selezione {PT} (sottotipi) 208
Tabella 41 – Task I - Errori di selezione {SN}{PT}(sottotipi) 209
Tabella 42 – Task I - Errori misti (sottotipi) 212
Tabella 43 – Task I - Occorrenze delle forme target nell'IL 214
Tabella 44 – Task I - Forme target presenti, assenti e in variazione libera nell'IL (giudizi per apprendente) 215
Tabella 45 – Task I - Frequenza dei giudizi sulla presenza, assenza e variazione libera nell'IL 216
Tabella 46 – Task I - Forme target presenti/in variazione libera nell'IL e competenza linguistico-comunicativa generale 216
Tabella 47 – Task I - Forme target presenti, assenti e in variazione libera nell'IL (giudizi relativi al corpus) 217

Tabella 48 – Task I - Risposte target, non target e inclassificabili alle domande con *piacere* 219
Tabella 49 – Task I - Errori morfosintattici e pragmatici nelle risposte alle domande con *piacere*.....220
Tabella 50 – Task I - Occorrenze delle forme target dative con *piacere*.....221
Tabella 51 – Task II - Frequenza delle forme target (apprendenti) 223
Tabella 52 – Task II - Frequenza delle forme target (gruppo di controllo) 224
Tabella 53 – Task II - Occorrenze delle forme target (apprendenti) 226
Tabella 54 – Task II - Occorrenze delle forme target (gruppo di controllo) 228
Tabella 55 – Task II - Errori morfosintattici, pragmatici e misti (occorrenze - apprendenti) 231
Tabella 56 – Task II - Errori morfosintattici, pragmatici e misti (occorrenze e percentuali - apprendenti e gruppo di controllo).....232

INDICE

Indice delle abbreviazioni e dei simboli 26

INTRODUZIONE..... 28

1. L'"ERRORE" IN L2: DALL'ANALISI CONTRASTIVA ALLE TEORIE DELL'INTERLINGUA 37

1.1 Verso una definizione dell'errore linguistico 37

1.2 Analisi contrastiva, analisi del'errore, teorie dell'interlingua: tre concezioni dell'errore linguistico 39

1.3 Teorie dell'acquisizione linguistica: dal comportamentismo al cognitivismo 43

1.4 Il ruolo della L1 45

1.5 La ricerca sugli errori: dati, obiettivi e implicazioni pedagogiche 50

1.6 I paradigmi della linguistica acquisizionale: una sintesi 55

2. STUDI SULL'ACQUISIZIONE DEI CLITICI IN ITALIANO L2 58

2.1 L'ipotesi di sequenza di acquisizione dei clitici di Berretta (1986) 58

2.2 La direzionalità di accesso nell'acquisizione dei clitici secondo Giannini e Cancila (2005) 62

2.3 Lo studio di Schroeder (2000) su apprendenti brasiliani 64

2.4 Lo studio di Leonini e Belletti (2004) e Leonini (2006) su apprendenti di diverse L1 . 68

2.5 Lo studio di Santoro su apprendenti anglofoni (2007) 73

2.6 Lo studio di Pona su apprendenti anglofoni (2009) 74

2.7 Lo studio di Schuiringa su apprendenti olandesi (2014) 75

2.8 Lo studio di De Nichilo su un apprendente bengalese (2017) 77

2.9 Sintesi degli studi 79

3. IL SISTEMA PRONOMINALE IN ITALIANO E IN PORTOGHESE BRASILIANO: I CLITICI TRA LE VARIANTI DI REALIZZAZIONE DELL'OGGETTO ANAFORICO... 83

3.1 I pronomi clitici in italiano: un microsistema di alta complessità 83

3.2 I pronomi di terza persona in italiano e in portoghese brasiliano 87

3.3 Le varianti di realizzazione dell'oggetto anaforico in italiano e in portoghese brasiliano 92

3.4 La sfida dell'acquisizione dei clitici italiani per gli apprendenti brasiliani 96

4. METODOLOGIA DI ANALISI DEI MANUALI 99

4.1 Le sezioni della scheda d'analisi 99

4.2 Le coordinate del manuale 100

4.3 Il profilo del destinatario 100

4.4 I clitici nel piano dell'opera 101
4.5 La sequenziazione dei contenuti sui clitici 101
4.6 Le caratteristiche dell'input 102
4.7 Le tipologie di esercizi 103
4.7.1 Esercizi di selezione 105
4.7.2 Esercizi di addizione/omissione 109
4.7.3 Esercizi di ordine 110
4.7.4 Esercizi di formazione 113
4.7.5 Esercizi misti 114
4.7.6 Esercizi di comprensione 120
5. ANALISI DEI MANUALI 123
5.1 Il corpus 123
5.2 Le coordinate dei manuali 125
5.3 Il profilo dei destinatari 128
5.4 I clitici nel piano dell'opera 129
5.5 La sequenziazione dei contenuti grammaticali sui clitici 132
5.6 Le caratteristiche dell'input 136
5.7 Le tipologie di esercizi 138
5.8 Il volume *I pronomi italiani* (Alma Edizioni, 1999) 150
6. METODOLOGIA DI RACCOLTA E ANALISI DEI DATI DI PRODUZIONE 154
6.1 Il tipo di approccio 154
6.2 Partecipanti 156
6.3 Task e test pilota 164
6.3.1 Task I 166
6.3.1.1 Metodo di raccolta dei dati 166
6.3.1.2 Materiale 167
6.3.1.3 Metodo di analisi dei dati 168
6.3.2 Task II 176
6.3.2.1 Metodo di raccolta dei dati 176
6.3.2.2 Materiale 178
6.3.2.3 Metodo di analisi dei dati 179
7. ANALISI DEI DATI DI PRODUZIONE 185
7.1 Analisi dei dati del Task I 186

7.1.1 Risposte target, non target e inclassificabili 186
7.1.2 Task di controllo 189
7.1.3 Errori morfosintattici, pragmatici e misti 192
7.1.4 Errori morfosintattici 196
7.1.4.1 Errori di omissione: sottotipi 196
7.1.4.2 Errori di selezione: sottotipi 198
7.1.4.3 Errori di ordine: sottotipi 200
7.1.4.4 Errori di addizione: sottotipi 202
7.1.5 Errori morfosintattici: sintesi e riflessioni 203
7.1.6 Errori pragmatici 204
7.1.6.1 Errori di selezione {SN}: sottotipi 205
7.1.6.2 Errori di selezione {PT}: sottotipi 207
7.1.6.3 Errori di selezione {SN}{PT}: sottotipi 208
7.1.7 Errori pragmatici: sintesi e riflessioni 209
7.1.8 Errori misti: sottotipi 211
7.1.9 Descrizione dell'interlingua 213
7.2 Competenza d'uso dei clitici dativi con il verbo *piacere* 218
7.3 Analisi dei dati del Task II 222
7.3.1 Descrizione dell'IL 222
7.3.2 Analisi degli errori 229
CONCLUSIONI 237
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI 249
Allegato A: SCHEDA - ANALISI DEI MANUALI 265
Allegato B: SCHEDA - PROFILO DELL'APPRENDENTE 268
Allegato C: C-TEST 269
Allegato D: TASK I - ISTRUZIONI E IMMAGINI 271
Allegato E: TASK II - STORYBOARD 278
Allegato F: TASK I - FOGLIO DELLE RISPOSTE 281
Allegato G: TASK II - FOGLIO DI REDAZIONE 285
Allegato H: TASK I - RISPOSTE E ANALISI (ESEMPIO) 286
Allegato I: TASK II – PRODUZIONI TESTUALI ELICITATE E ANALISI 288

INDICE DELLE ABBREVIAZIONI E DEI SIMBOLI

A (assenza/forma assente)

AC (analisi contrastiva)

acc. (accusativo)

AE (analisi dell'errore)

AT (analisi del transfer)

dat. (dativo)

F (femminile)

G1 (gruppo 1)

G2 (gruppo 2)

G3 (gruppo 3)

GC (gruppo di controllo)

IL (interlingua)

IT (italiano)

L1 (lingua acquisita per prima in famiglia o lingua materna, in contesto naturale o istituzionale)

L2 (lingua acquista dopo la prima lingua)

M (maschile)

occ. (occorrenze)

p. (persona)

P (presenza/forma presente)

PA (*Performance Analysis*)

PB (portoghese brasiliano)

PC (pronome combinato)

PD (pronome diretto)

PI (pronome indiretto)

PLUR (plurale)

PN (parlante nativo)

PNN (parlante non nativo)

RI (risposta inclassificabile)

SING (singolare)

L'asterico * segnala una produzione non grammaticale.

Il segno ✓ indica la produzione di una forma target.

Il punto interrogativo ? indica stranezza linguistica o *non-nativelikeness*.

L'etichetta {-} indica un errore di omissione

L'etichetta {+} indica un errore di addizione

L'etichetta {|} indica un errore di selezione

L'etichetta {#} indica un errore di formazione

L'etichetta {[]} indica un errore di ordine

L'etichetta {SN} indica un errore di sostituzione di un pronome clitico con un sintagma nominale

L'etichetta {PT} indica un errore di sostituzione di un pronome clitico con un pronome tonico

INTRODUZIONE

Fuori, al di là della porta dell'aula, c'è l'intreccio di circostanze che li ha condotti qui: il fatto di portare quel cognome, di essersi scelti quella professione, di coltivare quel particolare interesse. Fuori ci sono le cose che hanno sentito, o letto – della scuola, del corso, dei professori, dell'italiano, dell'Italia. Fuori c'è il desiderio che, sotto varie sembianze, li ha portati fin qui, fino a me.

Dentro, al di qua della porta, ci siamo noi: loro ed io. Chi sono io per loro? Sono quanto dell'Italia – e degli italiani – possono vivere. Almeno per ora, almeno finché sono qui. Sarò io a portarli – o non portarli – un passo più in là, un passo in avanti, verso la meta. Che si tratti di un certificato di cittadinanza, dell'ammissione a un master, della frequenza a un corso di cucina o di un viaggio indimenticabile, spetterà a me accompagnarli nella direzione del loro desiderio.

Quanto più quel desiderio si farà vicino, tanto più avrò fatto bene il mio lavoro, tanto più questo avrà avuto un senso. Forse insegnare è proprio questo: ritrovarsi tra le mani i desideri della gente, e prendersene cura.

Sto parlando, è chiaro, dei miei studenti. Sono loro – i miei studenti brasiliani, passati, presenti e futuri – ad aver ispirato il progetto di ricerca che si è tradotto in questa tesi. Se fosse auspicabile, accademicamente parlando, far parlare le emozioni, scriverei che la mia domanda di ricerca è stata: "Come posso aiutare i miei studenti a realizzare il loro desiderio?"

Al centro di questa ricerca ci sono dunque loro, gli studenti e le studentesse che ho avuto il privilegio di incontrare in tanti anni di esperienza come docente di italiano L2[1] in Brasile. Parto da loro e arrivo a loro. Da loro parto considerandone la lingua materna, l'input a cui sono esposti, il tipo di esercitazioni in cui gli si chiede di cimentarsi, l'output che producono. A loro arrivo suggerendo percorsi didattici che possano aiutarli – in parte, in piccolissima parte – a trasformare il loro desiderio in realtà.

[1] Nel presente lavoro, per L2 o seconda lingua si intende qualsiasi lingua appresa dopo la lingua materna (L1), sia in contesto naturale (attraverso il contatto diretto con i parlanti madrelingua nel paese in cui la lingua è parlata), sia in contesto istituzionale (frequentando corsi specifici nel paese di origine).

Le citate dimensioni in cui si articola la centralità degli studenti – o *apprendenti*, come saranno chiamati in seguito – corrispondono alle diverse parti di questa ricerca:

- partire dalla L1 degli apprendenti ha significato interrogarmi sul portoghese brasiliano, sulle convergenze e divergenze tra quel sistema linguistico e l'italiano;
- occuparsi dell'input ha voluto dire, invece, esaminare i manuali usati nel percorso di apprendimento dell'italiano come lingua straniera;
- interessarsi all'output ha significato, infine, analizzare ciò che gli apprendenti scrivono e come lo fanno.

Dovendo delimitare l'oggetto di ricerca, e scegliere un unico aspetto su cui concentrarmi, mi sono fatta guidare, nuovamente, dagli apprendenti, più precisamente dai loro "errori"[2] ricorrenti: sono questi errori a far supporre l'esistenza di aree problematiche nell'acquisizione dell'italiano come L2. Ho deciso – di comune accordo con le relatrici – di realizzare una prima raccolta dati con l'obiettivo specifico di definire l'aspetto da approfondire nel confronto tra i sistemi linguistici e nell'analisi dei manuali e dell'output. È stato così costruito un primo corpus di produzioni scritte di 57 studenti del Centro di Lingue e Interculturalità (Celin) dell'Università Federale del Paraná (UFPR), dove dal 2010 al 2016 ho lavorato come docente di Lingua e Cultura Italiana. Nelle produzioni si sono identificati numerosi errori, di natura lessicale, morfologica e sintattica. Tra i più frequenti, a conferma dei dati intuitivi precedentemente forniti dalla pratica docente, sono risultati gli errori riguardanti l'uso dei pronomi personali clitici, in particolare di quelli di 3ª persona.

I pronomi personali clitici dell'italiano costituiscono un sistema morfologico di alta complessità e marcatezza, in senso sia universale che relativo. Come sottolinea Berretta (1986)

> L'esistenza stessa di un paradigma di pronomi atoni, oltre alla serie tonica, nel sistema dei pronomi personali è un dato di complessità dal punto di vista tipologico: solo alcune lingue hanno una struttura analoga, ed è abbastanza noto che in situazioni di semplificazione riduttiva (*pidgins* […]; *foreign talk* […]) i clitici tendono ad essere sostituiti dai tonici, o a essere conglobati stabilmente nei verbi […] (329).

[2] La collocazione della parola "errore" tra parentesi corrisponde alla volontà di anticipare la messa in questione del termine, su cui ci soffermeremo nel capitolo del quadro teorico della ricerca.

Anche in termini di marcatezza dipendente dal sistema – relativa, cioè, alla singola lingua – occorre notare che l'uso dei clitici in italiano è governato da regole molto complesse (cfr. Cap. 3).

Dal punto di vista sintattico, le norme a cui si fa riferimento riguardano, ad esempio: la posizione proclitica con i verbi di modo finito (*Maria **lo** incontra*), in contrasto con l'ordine basico Soggetto-Verbo-Oggetto (SVO) dell'italiano; la risalita opzionale nei nessi verbali (*Maria vuole incontrar**lo**>Maria **lo** vuole incontrare*); l'alternanza enclisi/proclisi con i verbi all'imperativo informale negativo (*non incontrar**lo**!/non **lo** incontrare!*); l'esistenza di nessi di clitici (***me lo**, **te lo**, **glielo** etc.*); le ridondanze e le duplicazioni, con accumulo di sintagma nominale e clitico (***Giovanni l'**hai invitato*?) o di pronome tonico e clitico (***A me mi** piace*).

Da una prospettiva morfologica, invece, la complessità deriva sia dalle numerose omonimie (es., tra *le* accusativo plurale e *le* dativo singolare) e polisemie (come quella di *gli*, che può avere valore tanto di dativo singolare maschile quanto di dativo plurale maschile o femminile) sia dai conflitti tra forme concorrenziali (es., tra *gli* e *loro* al dativo plurale), proprie ciascuna di una specifica varietà – il che introduce un ulteriore elemento di complessità pragmatica – ma con sovrapposizioni.

Complessità sintattica, morfologica e pragmatica del sistema dei clitici concorrono a renderne problematico l'uso per gli stessi parlanti nativi, ragion per cui l'acquisizione di queste forme è piuttosto lunga anche in L1: a cinque anni di età sarebbero presenti tutte le forme, ma non ancora tutti gli usi (BERRETTA, 1986).

La complessità morfosintattica descritta, unita alla scarsa salienza fonica, fa del dominio dei clitici italiani una sfida acquisizionale per qualsiasi apprendente, come confermano gli studi presentati nel capitolo 2 (BERRETTA, 1986; LEONINI e BELLETTI, 2004; GIANNINI e CANCILA, 2005; LEONINI, 2006; SANTORO, 2007; PONA, 2009b; SCHUIRINGA, 2014; DE NICHILO, 2017). Questa sfida è, tuttavia, ancor più ardua per un apprendente la cui L1 marchi, sul parametro dell'espressione fonologica dell'oggetto anaforico, un valore diverso da quello dell'italiano, com'è appunto il caso del portoghese brasiliano (sulla nozione di parametro: CHOMSKY, 1981). Infatti, mentre in italiano l'espressione dell'oggetto anaforico è obbligatoria (*Hai comprato il pane? – *Sì, Ø ho comprato*), non lo è nella varietà sudamericana del portoghese (cfr. Cap. 3), dove la sua realizzazione come pronome zero non solo è ammessa (*Comprou pão? – Comprei Ø*), ma è anche sempre più frequente (cfr., tra gli altri, DUARTE, 1986; BERLINCK, 1997; CYRINO, 1994, 1998).

In sintesi, l'acquisizione dei clitici italiani di 3ª persona è stata scelta come aspetto specifico della costruzione del sistema interlinguistico da indagare sulla base di tre criteri:

(1) la frequenza degli errori nell'uso dei clitici nel primo corpus di produzioni scritte, costruito allo scopo di delimitare l'oggetto di ricerca;
(2) l'elevata complessità del sistema dei clitici italiani, dal punto di vista sintattico, morfologico e pragmatico;
(3) il diverso valore che il portoghese brasiliano (L1 degli apprendenti) e l'italiano (L2) marcano sul parametro dell'espressione dell'oggetto anaforico.

Per l'indagine si è deciso di far ricorso a un ventaglio di metodologie di raccolta e analisi dei dati, tra loro non mutuamente esclusive, ma complementari. Tale scelta è stata guidata dall'aspettativa che a una pluralità di approcci potesse corrispondere una più profonda comprensione del fenomeno. L'adozione di strumenti diversificati ha fornito l'occasione di mettere alla prova alcuni dei procedimenti che la linguistica acquisizionale, nel corso della sua evoluzione, ha messo a punto sia per la comparazione tra le lingue in contatto nel processo di apprendimento (L1 e L2) che per lo studio delle produzioni degli apprendenti. I paradigmi di cui sono state testate le metodologie sono nello specifico:

(1) l'analisi contrastiva (AC);
(2) l'analisi dell'errore (AE);
(3) le teorie dell'interlingua (IL).

Nel resto di questa sezione descriviamo brevemente in che modo i tre paradigmi hanno orientato la ricerca, in quali fasi e con quali obiettivi.

Per il confronto tra il portoghese brasiliano (PB) e l'italiano (IT) e l'individuazione di similitudini e divergenze, si è adottata la metodologia dell'AC (LADO, 1957), che ha portato all'identificazione di fenomeni di *sdoppiamento* (di un'unica forma in PB in due o più forme in IT) nonché di *forme nuove* (assenti in PB ma presenti in IT), *assenti* (presenti in PB ma assenti in IT) e *convergenti* (forme diverse in PB che confluiscono in un'unica forma in IT), di cui si è tenuto conto nella successiva interpretazione dei dati elicitati.

Il paradigma dell'AE (CORDER, 1967) – fondato sulla comparazione tra L1 e L2 e sullo studio degli errori come prove del sistema linguistico soggiacente in uso – ha rappresentato la base teorica per la progettazione di una scheda che ha guidato l'osservazione condotta su otto collezioni di manuali per l'insegnamento dell'italiano L2, selezionati tra quelli

distribuiti e diffusi in Brasile. Si tratta di opere pubblicate da diverse case editrici e che si rivolgono a un pubblico di adulti. Delle collezioni si sono analizzati i seguenti aspetti riguardanti le forme target della ricerca:

(1) quantità e distribuzione dello spazio riservato al trattamento dei clitici;
(2) ordine di presentazione delle forme in termini di caso di appartenenza, persona, genere e numero;
(3) presenza di informazioni relative alle varianti diafasiche, diamesiche, diastratiche e diatopiche;
(4) tipologie di esercizi.

È soprattutto in relazione a quest'ultimo aspetto che l'AE è servita da fondamento teorico, poiché gli esercizi sono stati classificati in base al tipo di errore in cui l'apprendente può incorrere nel tentativo di svolgere il compito linguistico assegnatogli. I risultati dell'analisi dei manuali hanno rappresentato la base per il successivo confronto con i dati elicitati, nonché per l'offerta di spunti per percorsi didattici integrativi.

L'AE ha inoltre rappresentato il riferimento metodologico per lo studio condotto sulle produzioni di un campione di apprendenti brasiliani, in combinazione, stavolta, con gli strumenti propri del paradigma dell'IL (SELINKER, 1972), per cui la lingua dell'apprendente è un sistema descrivibile in termini di forme/strutture "presenti" *versus* "assenti" e nei suoi stadi di progressione. Le due metodologie complementari – AE e descrizione dell'IL – sono state testate su dati raccolti mediante due compiti di produzione scritta elicitata: il primo (*Task I*) di elaborazione di risposte a domande su una serie di immagini; il secondo (*Task II*) di stesura di un breve testo narrativo basato su uno *storyboard*. I dati provengono da 34 apprendenti brasiliani di italiano appartenenti a vari gruppi-classe del Centro di Cultura Italiana di Santa Caterina e Paraná (CCI – SC/PR), caratterizzati da diversi tempi di esposizione alla lingua target e diversi livelli di competenza linguistico-comunicativa generale. Le produzioni degli apprendenti sono state messe a confronto con quelle del gruppo di controllo, composto da 28 parlanti nativi, studenti universitari di varia provenienza regionale e residenti al sud (Napoli), al centro (Roma) e al nord (Bologna). I dati del gruppo di controllo hanno rappresentato il riferimento per i giudizi di grammaticalità e appropriatezza pragmatica delle strategie linguistiche adottate dai soggetti brasiliani.

La nostra aspettativa era che a ciascuno degli approcci utilizzati corrispondessero esiti distinti in termini di conoscenze ottenibili sulla lingua degli apprendenti. In particolare, ci si attendeva che:

- l'analisi realizzata con gli strumenti dell'AE potesse fornire indicazioni utili sulle tipologie di errore più frequenti nell'output degli apprendenti, ad esempio, sulla misura del ricorso all'omissione, sull'adozione di strategie di evitamento, sulle difficoltà di collocazione sintattica o sulla presenza di fenomeni di sostituzione tra forme, con effetti di sovraestensione o sottoestensione;

- la descrizione dell'IL conducesse a conoscenze sull'ordine di acquisizione delle forme target e dei loro usi, e, più in generale, sulla capacità degli apprendenti brasiliani di ristrutturare la propria grammatica interlinguistica e di sviluppare – o meno – una competenza *nativelike* nell'uso delle forme target;

- l'AC tra i sistemi pronominali del PB e dell'IT producesse osservazioni di cui poter tener conto, insieme ad altri fattori, in fase di elaborazione di ipotesi esplicative sulle tipologie di errore più frequenti.

Infine, ci si aspettava che dal confronto tra le conoscenze sulla lingua degli apprendenti – ottenute tramite la pluralità di approcci descritta – e i risultati dell'analisi dei manuali potessero emergere indicazioni utili per l'elaborazione di percorsi didattici integrativi specificamente orientati al pubblico brasiliano. Crediamo, infatti, che i risultati degli studi acquisizionali possano e debbano avere una valenza glottodidattica, e trovare applicabilità sia a livello di definizione del curricolo e del sillabo che di progettazione delle unità di lavoro.

L'obiettivo generale della nostra ricerca è dunque quello di investigare la competenza d'uso dei pronomi clitici di 3ª persona degli apprendenti brasiliani di italiano L2, in contesto di istruzione formale.

Più nel dettaglio, costituiscono forme target della ricerca:

- i pronomi clitici di caso accusativo *lo, la, li, le*;
- i pronomi di caso dativo *gli* (con valore di singolare maschile, plurale maschile e plurale femminile) e *le*;
- i pronomi combinati *glielo, gliela, glieli, gliele*.

La limitazione dell'oggetto di ricerca all'acquisizione delle sole forme di 3ª persona ha significato, necessariamente, lasciare da parte numerose questioni, tra cui la collocazione delle forme target nell'ordine globale di acquisizione del paradigma completo dei clitici, nonché la collocazione di quest'ultimo nell'ordine di acquisizione dei morfemi grammaticali e delle regole sintattiche della lingua italiana.

Gli obiettivi specifici della ricerca sono:

1. esaminare i manuali per l'insegnamento dell'italiano L2, verificando in che modo realizzano il trattamento dei pronomi clitici diretti, indiretti e combinati;
2. analizzare le produzioni scritte degli apprendenti brasiliani di italiano L2 elicitate mediante i Task I e II, per:
    a. individuare gli errori morfosintattici e pragmatici nell'uso dei pronomi clitici di 3ª persona, classificarli e determinare la frequenza di ciascuna tipologia, formulando ipotesi esplicative che tengano conto anche del confronto tra il sistema pronominale dell'IT e quello del PB;
    b. descrivere l'IL in termini di forme presenti (acquisite), assenti (non acquisite) e in variazione libera (in fase di acquisizione), formulando ipotesi sull'ordine di acquisizione da confrontare con le sequenze acquisizionali evidenziate da precedenti studi (BERRETTA, 1986; GIANNINI e CANCILA, 2005);
3. investigare se e in che misura esiste una relazione tra padronanza delle strategie coesive pronominali e competenza linguistico-comunicativa generale;
4. confrontare quanto osservato a proposito del trattamento dei clitici nei manuali e i risultati dell'analisi delle produzioni degli apprendenti brasiliani, per verificare la corrispondenza tra:
    a. tipi di esercizi prevalenti e tipi di errore ricorrenti;
    b. ordine di presentazione delle forme e ordine di acquisizione.

La tesi è strutturata in sette capitoli.

Nel primo capitolo, intitolato *L'"errore" in L2: dall'analisi contrastiva alle teorie dell'interlingua*, offriamo una rassegna della letteratura sull'errore, con riferimenti ai tre grandi

paradigmi della linguistica acquisizionale che si sono confrontati sul tema: l'AC, l'AE e le teorie dell'IL. Di ciascun approccio descriviamo: (i) la concezione dell'errore proposta; (ii) la teoria dell'acquisizione linguistica soggiacente; (iii) il peso riconosciuto alla lingua materna dell'apprendente; (iv) gli obiettivi, i metodi di ricerca e il tipo di dati su cui è condotta l'analisi; (v) le implicazioni pedagogiche.

Nel capitolo successivo, dal titolo *Studi sull'acquisizione dei clitici in italiano L2*, presentiamo alcune tra le principali ricerche condotte a partire dagli anni Ottanta sull'acquisizione in L2 dei pronomi clitici italiani. Gli studi – che si situano all'interno dei paradigmi dell'AE e/o delle teorie dell'IL – vengono comparati rispetto sia agli aspetti metodologici sia alle facilità/difficoltà di acquisizione evidenziate.

Il capitolo seguente - *Il sistema pronominale in italiano e in portoghese brasiliano: i clitici tra le varianti di realizzazione dell'oggetto anaforico* - è quello in cui, adottando un approccio contrastivo, compariamo il PB e l'IT allo scopo di identificare similitudini e differenze rispetto: (i) al paradigma dei pronomi clitici e (ii) alle varianti di realizzazione dell'oggetto anaforico alternative ai clitici. Nel capitolo riflettiamo, inoltre, sulle ragioni che fanno del dominio dei clitici italiani una sfida acquisizionale particolarmente complessa per gli apprendenti brasiliani.

Il quarto e il quinto capitolo sono dedicati all'analisi dei manuali per l'insegnamento dell'italiano L2, per quanto riguarda, nello specifico, le scelte didattiche relative ai pronomi clitici. In *Metodologia di analisi dei manuali* illustriamo la scheda progettata ai fini dell'analisi, di cui elenchiamo e descriviamo nel dettaglio le diverse sezioni; in *Analisi dei manuali* presentiamo invece i risultati dell'applicazione della scheda nell'osservazione dei manuali. Di ciascuna collezione forniamo informazioni su: (i) coordinate generali; (ii) profilo dei destinatari; (iii) quantità e distribuzione dello spazio riservato al trattamento dei clitici; (iv) ordine di presentazione delle forme; (v) presenza nell'input di informazioni sulla variazione sociolinguistica nell'uso dei clitici; (vi) tipologie di esercizi proposti.

Negli ultimi due capitoli ci concentriamo sull'analisi dell'output degli apprendenti brasiliani di italiano L2. Nel capitolo 6, *Metodologia di raccolta e analisi dei dati*, presentiamo il disegno metodologico dello studio e spieghiamo in che misura è stato determinato dagli obiettivi di ricerca. In seguito alla descrizione del tipo di approccio, delineiamo il profilo sociolinguistico dei soggetti, per concludere con la presentazione dei due compiti di produzione scritta (Task I e II) attraverso i quali abbiamo raccolto i dati sulla competenza d'uso dei clitici

di 3ª persona. Nell'ultimo capitolo, *Analisi dei dati*, offriamo quindi i risultati dell'indagine, realizzata seguendo le procedure proprie dei paradigmi dell'AE e delle teorie dell'IL, con il duplice intento di (i) identificare, classificare e, in parte, spiegare gli errori ricorrenti nell'uso delle forme target; (ii) descrivere le produzioni in termini di forme clitiche presenti, assenti e in variazione libera.

Nelle conclusioni, dai risultati dell'analisi dei dati di produzione – e in seguito al confronto con gli esiti dell'osservazione dei manuali – si fanno emergere indicazioni per l'elaborazione di percorsi didattici integrativi specificamente orientati al pubblico brasiliano.

1. L'"ERRORE" IN L2: DALL'ANALISI CONTRASTIVA ALLE TEORIE DELL'INTERLINGUA

Una ricerca che ha come obiettivo quello di analizzare la produzione linguistica di un gruppo di apprendenti di italiano L2 con attenzione ai fenomeni comunemente identificati come "errori" non può non partire da una riflessione sulla natura del proprio oggetto di interesse. A tale scopo, in questo capitolo viene presentata una rassegna della letteratura sull'errore linguistico, con particolare attenzione a quella sottocategoria rappresentata dagli errori commessi dai parlanti non nativi. In §1.1 vengono delineate le principali caratteristiche dell'errore. Di seguito viene offerta una presentazione dei tre grandi paradigmi della linguistica acquisizionale che si sono confrontati sul tema: l'analisi contrastiva, l'analisi dell'errore e le teorie dell'interlingua. Le successive sezioni hanno per oggetto, rispettivamente: la concezione dell'errore linguistico proposta da ciascun paradigma (§1.2); la teoria dell'acquisizione linguistica su cui ogni concezione è basata (§1.3); il peso riconosciuto alla lingua materna dell'apprendente nell'influenzare le produzioni nella lingua target (§1.4); gli obiettivi e i metodi di ricerca, il tipo di dati su cui è condotta l'analisi e le implicazioni pedagogiche (§1.5). Infine (§1.6) viene fornita una tabella riassuntiva sui paradigmi presentati nel capitolo e sul loro contributo all'evoluzione degli studi acquisizionali.

1.1 Verso una definizione dell'errore linguistico

Cosa si intende per *errore*? Si tratta di una domanda la cui risposta è tutt'altro che ovvia e, nel caso dell'errore linguistico, non può non riflettere le teorie dell'acquisizione di volta in volta dominanti. Al di là della storicizzazione delle diverse soluzioni adottate rispetto alla questione definitoria, è importante riconoscere come col termine *errore* ci si riferisca necessariamente a qualcosa che trova la propria ragion d'essere nella comparazione: l'errore è tale solo in relazione a una norma assunta a termine di paragone. Nel caso dell'apprendimento di una L2, la norma rispetto alla quale la "devianza" linguistica viene identificata è quella della lingua target; può trattarsi, più nello specifico, della norma della lingua scritta standard o, in alternativa, della norma di altre varietà diafasiche, diastratiche, diamesiche e/o diatopiche. A tale aspetto comparativo viene assegnato un ruolo centrale nella definizione che Dulay, Burt e Krashen (1982) danno degli errori linguistici come "quelle parti della conversazione o della composizione che deviano da una qualche norma selezionata della performance linguistica

matura" ["*those parts of conversation or composition that deviate from some selected norm of mature language performance*"] (DULAY, BURT e KRASHEN, 1982: 138).

Tra gli elementi con cui, a nostro parere, qualsiasi definizione di errore in L2 dovrebbe confrontarsi, indipendentemente dal paradigma teorico a cui si ispira, ricordiamo:

1) La *non-nativeness*: l'errore è "una forma linguistica (...) che, nello stesso contesto (...), con ogni probabilità non sarebbe prodotta dalla controparte madrelingua dell'apprendente" [*"a linguistic form (...) which, in the same context (...) would in all likelihood not be produced by the learner's native speaker counterparts"*] (LENNON, 1991: 182), dove per "controparte dell'apprendente" si intende un parlante nativo (PN) della lingua target simile al parlante non nativo (PNN) per caratteristiche quali il livello di istruzione, l'età, le condizioni socioeconomiche, il sesso e la professione.

2) L'assenza di *intentionality*: "un errore sorge soltanto laddove non ci sia intenzione di commetterlo" ["*an error arises only when there was no intention to commit one*"] (JAMES, 1998: 77); forme e costruzioni che intenzionalmente si allontanano dagli standard della L2 – come accade nel linguaggio poetico e in quello pubblicitario – non rappresentano degli errori, bensì degli usi volutamente devianti della lingua a cui si decide di ricorrere per produrre determinati effetti comunicativi.

3) L'assenza di *self-corrigibility* da parte dell'autore laddove questi sia invitato dall'interlocutore a riconsiderare la propria produzione.

È a partire dai punti 2 (assenza di *intentionality*) e 3 (assenza di *self-corrigibility*) che James (1998) definisce l'errore come "un campione di lingua che è deviante in modo non intenzionale e che non è autocorreggibile da parte del suo autore" ["*an instance of language that is unintentionally deviant and is not self-corrigible by its author*"] (JAMES, 1998: 78), dove per "devianza" si intende una discrepanza tra ciò che è prodotto da uno specifico apprendente (o gruppo di apprendenti) e ciò che è prodotto dalla collettività dei PN (JAMES, 2014: 83).

L'esigenza di definire l'errore linguistico ha portato gli studiosi di linguistica applicata a elaborare negli anni soluzioni diverse che, come anticipato, sono state il riflesso delle idee di volta in volta dominanti sul processo di acquisizione linguistica, sui fattori (esterni e interni) che lo determinano, sulle modalità attraverso cui si realizza e, infine, sul ruolo dell'apprendente.

Le sezioni che seguono rappresentano un tentativo di sintetizzare tale processo e le tappe attraverso le quali si è sviluppato.

1.2 Analisi contrastiva, analisi del'errore, teorie dell'interlingua: tre concezioni dell'errore linguistico

Per mettere a confronto i principali paradigmi che si sono interessati alla questione dell'errore, James (1998) suggerisce di partire dalla premessa che la linguistica acquisizionale si occupa di almeno[3] tre codici o lingue:

1. la lingua materna dell'apprendente (L1);
2. la seconda lingua (L2) che si vuole e/o si deve apprendere;
3. la versione della L2 dell'apprendente, ovvero la varietà idiosincratica che trova la propria esecuzione nei tentativi dell'apprendente di produrre in L2. Seguendo Selinker (1972, 1992) ci riferiremo a tale varietà col termine *interlingua* (IL).

I principali paradigmi della linguistica acquisizionale si distinguono in base ai codici, dei tre sopra elencati, tra i quali viene esercitata la comparazione:

- l'*analisi contrastiva* (AC), in auge negli anni Cinquanta e Sessanta, si è occupata della comparazione tra L1 e L2;
- l'*analisi dell'errore* (AE) si è interessata, a partire dagli anni Settanta, alla comparazione tra IL e L2[4]; all'interno dell'AE, la sottoprocedura dell'*analisi del transfer* (AT) si occupa di quelle discrepanze tra IL e L2 che sono considerate il risultato dell'interferenza di L1;
- l'*ipotesi dell'interlingua*, infine, si distingue per l'insistenza sulla necessità di essere, rispetto alla lingua dell'apprendente, totalmente descrittivi, e di astenersi da qualsiasi comparazione con altre lingue, tanto quella di partenza quanto quella di arrivo, evitando così quello che Bley-Vroman (1983) ha definito "il vizio comparativo nella ricerca sugli

[3] 'Almeno' perché le lingue in gioco possono essere più numerose, come nel caso di apprendenti che abbiano già avuto contatti con altre lingue straniere, una o più di una.

[4] James (1998) puntualizza come in realtà, ad ogni stadio dell'apprendimento (IL_n), l'apprendente punti a forme linguistiche che non appartengono alla L2 ma che si collocano, piuttosto, a uno stadio del continuum dell'IL più vicino alla L2 rispetto a quello in cui la propria competenza è attualmente situata (IL_n+1). Se si accetta questa visione, gli errori andrebbero definiti in termini di discrepanza tra IL_n e IL_n+1, e non tra IL_n e L2.

apprendenti di lingue seconde" ["*the comparative fallacy in FL learner research*"] (BLEY-VROMAN, 1983: 15).

Le differenze tra i diversi paradigmi in termini di comparazione tra sistemi linguistici sono sintetizzate nella FIG. 1.

FIGURA 1 – PARADIGMI DELLA LINGUISTICA ACQUISIZIONALE E SISTEMI LINGUISTICI COMPARATI

Analisi contrastiva (AC)	→	L1 : L2
Analisi dell'errore (AE)	→	IL : L2
Analisi del transfer (AT)	→	L1 : IL
Teorie dell'interlingua (IL)	→	NO comparazione

I diversi paradigmi saranno approfonditi nel corso del capitolo, a partire dall'esame della concezione dell'errore linguistico che caratterizza ciascun approccio.

La visione dell'errore caratteristica del paradigma dell'AC – il cui inizio ufficiale viene fatto coincidere con la pubblicazione, nel 1957, di *Linguistics across cultures* di Robert Lado – è prettamente negativa: per i contrastivisti, l'errore – conseguenza del transfer negativo che si verifica in corrispondenza di divergenze tra i sistemi linguistico-culturali in contatto – rappresenta una deviazione dal percorso di apprendimento dagli effetti esclusivamente nocivi, ed è responsabile, in particolare, della formazione di abitudini linguistiche scorrette, che ricalcano le abitudini della L1. Tale concezione si fonda sulla credenza in una naturale tendenza da parte degli apprendenti a

> trasferire le forme e i significati, e la distribuzione delle forme e dei significati, dalla lingua e cultura materna alla lingua e cultura straniera, da un punto di vista sia produttivo – quando si cerca di parlare la lingua e di agire nella cultura – che ricettivo – quando si cerca di afferrare e comprendere la lingua e la cultura così come vengono praticate dai nativi.
>
> [*transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture both productively when attempting to speak the language and to act in the culture, and receptively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practiced by natives.*] (LADO, 1957: 2)

I problemi causati da differenze nella forma si verificano quando le lingue in contatto esprimono lo stesso significato (o significati equivalenti) con mezzi diversi (diverse

terminazioni flessive, diverse parole-funzione o un diverso ordine delle parole); i problemi causati da differenze nel significato, invece, si manifestano quando il significato grammaticale in una lingua non può essere considerato equivalente a nessun altro significato nell'altra lingua; infine, una struttura che non causa problemi né a livello di forma né a livello di significato può rivelarsi problematica in ragione di differenze di distribuzione nelle due lingue: l'esempio fornito da Lado è quello della terminazione *-s* per esprimere il significato 'più di uno', presente sia in inglese che in spagnolo, ma con differenze che riguardano, appunto, la distribuzione (in spagnolo la flessione plurale interessa la testa nominale, i modificatori e i determinatori – come in *las palomas blancas* – mentre in inglese si applica solo alla testa nominale – come in *the white doves*). In quanto negativo e responsabile di abitudini linguistiche scorrette, l'errore è, per i contrastivisti, qualcosa da prevenire, da correggere immediatamente e da estirpare.

Di segno diametralmente opposto è la visione promossa dai ricercatori dell'AE, ai quali va riconosciuto il merito di aver elevato l'errore "da qualcosa di indesiderabile in senso assoluto allo status relativamente speciale di un oggetto di ricerca, fattore guida nella compilazione dei curricula e indicatore dello stadio di apprendimento" ["*from complete undesirability to the relatively special status of research object, curriculum guide, and indicator of learning stage*"] (DULAY, BURT e KRASHEN, 1982: 141). Per gli studiosi dell'AE – a partire dalla pubblicazione, nel 1967, del saggio di Samuel Pit Corder dal titolo programmatico *The significance of learners' errors* – gli errori sistematici non sono altro che l'effetto della formulazione da parte dell'apprendente di ipotesi scorrette sulla L2, e rappresentano, pertanto, delle manifestazioni naturali e necessarie di regole soggiacenti, ovvero le regole che governano la lingua dell'apprendente, la quale, a sua volta, costituisce una varietà idiosincratica indipendente dalla L2 e dotata di una propria grammatica in costante evoluzione[5]. Gli errori sono, in altre parole, indizi positivi delle strategie di apprendimento o comunicazione adottate dagli apprendenti; in quanto tali, sono estremamente significativi per tutte le parti coinvolte nel processo di insegnamento/apprendimento: dicono al docente cos'è necessario insegnare; dicono al ricercatore come avanza l'apprendimento; dicono, infine, all'apprendente se le sue ipotesi sulla L2 sono corrette o meno.

All'interno del paradigma delle teorie dell'IL, infine, è l'utilità stessa della nozione di errore a essere messa in discussione. Con la pubblicazione, nel 1971, del saggio *Idiosyncratic*

[5] Promuovendo tale visione della lingua dell'apprendente i ricercatori dell'AE – primo tra tutti Corder (1967) – hanno fatto da pionieri alle teorie dell'IL.

dialects and error analysis di Stephen Pit Corder, seguito, nel 1972, da *Interlanguage* di Larry Selinker, la lingua dell'apprendente inizia a essere considerata non più come una versione imperfetta o incompleta della L2 condizionata (totalmente, come per l'AC, o parzialmente, come per l'AE) dalla L1, ma piuttosto come una lingua a sé, un sistema autonomo, strutturalmente indipendente tanto dalla L1 quanto dalla L2 (pur presentando caratteristiche di entrambe), internamente coerente e organizzato in regole che vengono manifestate dalla totalità dei comportamenti discorsivi dei PNN, siano essi devianti dalla L2 o meno; all'interno di questa nuova concezione della lingua dell'apprendente, l'errore risiede nel parlare di *errore*. Per il divieto che impongono sulla comparazione[6] e la conseguente astensione dal ricorso alla nozione di errore, le teorie dell'IL producono un cambiamento nel linguaggio con cui ci si riferisce alle produzioni dei PNN: piuttosto che di "errori" e "non-errori", frasi "devianti" e "*nativelike*", costruzioni "*ill-formed*" e "*well-formed*" o esiti "grammaticali" e "non grammaticali[7]" – termini che distolgono l'attenzione dall'individualità del sistema interlinguistico di ciascun apprendente e implicano l'infrazione di regole che dovrebbero essere note – gli studiosi dell'IL parlano di "forme (o strutture) acquisite" o "non ancora acquisite". La dicotomia 'giusto-sbagliato' è sostituita da quella 'presente-assente', il che corrisponde a una nuova prospettiva che mette al centro l'apprendente:

> Per capire come un alunno sta progredendo verso la lingua d'arrivo, la nozione di interlingua è più utile di quella di errore, perché è formulata in positivo e dal punto di vista di chi impara, cercando di dare conto delle sue ipotesi. (PALLOTTI, 2005: 1)

[6] Il divieto di comparazione con la L2 è in realtà messo in discussione da molti, tra cui Cook (1991), il quale osserva come esso sia basato sull'idea che la performance comunicativa degli apprendenti sia giudicata in base agli stessi standard applicati ai PN, quando, invece, essa viene tendenzialmente giudicata sulla base di standard meno rigidi, prendendo a modello non il PN, bensì il PNN fluente (COOK, 1991: 114). Analogamente James (1998) pone in evidenza come, all'interno di un approccio longitudinale, la ricerca sull'IL non possa che essere comparativa e raffrontare le molteplici concretizzazioni del sistema soggiacente, le quali si collocano in una sequenza temporale: "IL1 si sviluppa dopo 100 ore di esposizione, IL2 dopo 200 ore e così via. Il ricercatore in linguistica acquisizionale che studia l'IL dal punto di vista evolutivo o longitudinale (...) sarà obbligato a mettere a confronto tali stadi successivi" [*"IL1 develops after 100 hours of exposure, IL2 after 200 hours, and so on. The SLA [Second Language Acquisition] researcher who studies IL developmentally or longitudinally (...) will be forced to make comparisons of these successive stages"*] (JAMES, 1998:7).

[7] A proposito degli esiti tradizionalmente definiti "non-grammaticali", Corder (1971) afferma che "essi sono di fatto grammaticali nei termini della lingua dell'apprendente [*"they are in fact grammatical in terms of the learner's language"*] (CORDER, 1971: 153), ovvero, nei termini della grammatica del dialetto idiosincratico.

1.3 Teorie dell'acquisizione linguistica: dal comportamentismo al cognitivismo

In questa sezione vengono analizzate le teorie psicolinguistiche dell'acquisizione che sono alla base dei diversi paradigmi, teorie che hanno avuto tra i loro effetti quello di determinare la nozione di errore di volta in volta dominante.

Il primo tra i paradigmi presi in considerazione, quello dell'AC, rientra, dal punto di vista psicolinguistico, nell'ambito scientifico del comportamentismo (SKINNER, 1957); ciò ha inizialmente contribuito a fornire all'approccio legittimazione accademica, ma ne ha anche, successivamente, favorito il declino. Il comportamentismo (*behaviourism*) si caratterizza per una visione dell'acquisizione, sia della L1 che della L2, fondata sul concetto di abitudine (*habit*): l'acquisizione della L1 consiste nella formazione di abitudini di comportamento (*behaviour*) linguistico mediante l'imitazione di un modello rappresentato dall'input proveniente dall'ambiente circostante; l'acquisizione della L2, diversamente, consiste in una sostituzione di abitudini, più precisamente nella sostituzione di abitudini linguistiche vecchie (quelle della L1) con abitudini nuove (quelle della L2). Le pratiche pedagogiche che favoriscono la formazione di nuove abitudini linguistiche sono la ripetizione, la memorizzazione di dialoghi e la *pattern practice*[8].

Il progressivo abbandono dell'AC – almeno nella sua versione forte[9] – e la contemporanea affermazione del paradigma dell'AE coincidono, dal punto di vista delle teorie psicolinguistiche dominanti, con il passaggio dal comportamentismo all'innatismo. Se per il comportamentismo l'acquisizione della L2 si dava come un processo imitativo di sostituzione di abitudini, per l'innatismo essa si fonda su processi mentali di formazione di regole sulla base di ipotesi sulla L2. Tali ipotesi vengono formulate (e riformulate) dall'apprendente attraverso l'analisi dell'input a cui è esposto, verificate sui dati linguistici in entrata (*hypothesis-testing*) e infine generalizzate. L'acquisizione avviene grazie a una predisposizione innata, governata da una sorta di organo mentale a cui viene dato il nome di "Dispositivo di Acquisizione del

[8] Tecnica per far pratica con le strutture linguistiche in cui gli studenti, sotto la guida dell'insegnante, ripetono una frase o un'altra struttura sostituendo di volta in volta un elemento – ad esempio, un verbo – con un elemento nuovo, o trasformano la struttura originale – ad esempio, un'affermazione – in una domanda.

[9] È di Wardhaugh (1970) la proposta di distinguere due diverse versioni dell'ipotesi dell'AC, entrambe ugualmente basate sul presupposto che la L1 interferisca nell'apprendimento della L2: da una parte, una versione forte – coincidente con quella proposta da Lado – che intende prevedere gli errori dell'apprendente *a priori*, prima che siano commessi, sulla base di un confronto sistematico fra le strutture della L1 e quelle della L2; dall'altra parte, una versione debole, meno ambiziosa, che – a partire dalle produzioni reali dei discenti – intende spiegare *a posteriori* gli errori in esse presenti, riconducendone soltanto una parte al ruolo dell'interferenza della L1. La versione forte dell'AC verrà progressivamente abbandonata mentre quella debole si svilupperà come strumento dell'AE.

Linguaggio" *[Language Acquisition Device* o *LAD]* (CHOMSKY, 1965) congenito e uguale per tutti, sostituito, successivamente, dalla Grammatica Universale[10] (CHOMSKY, 1981).

Risulta evidente come il passaggio dal comportamentismo all'innatismo abbia implicato una nuova visione dell'apprendente: non più come una *tabula rasa*, un destinatario passivo di stimoli esterni, bensì come un agente attivo alla ricerca di dati per testare le proprie ipotesi. L'apprendente inizia a essere concepito, infatti, come il protagonista di un processo che non è semplicemente imitativo dei modelli linguistici proposti dai PN, ma che si configura, piuttosto, come un processo creativo di costruzione di una grammatica o competenza, benché provvisoria e costantemente rivista sulla base del confronto con l'input.

Le due posizioni appena presentate (comportamentista e innatista) non sono mutuamente esclusive: l'apprendimento di una L2 può essere visto sia come un processo di verifica di ipotesi elaborate sulla base di dati in L2 in entrata sia come un processo in cui la conoscenza linguistica preesistente (tanto della L1 che di eventuali altre lingue acquisite in precedenza) è utilizzata nella creazione della lingua dell'apprendente.

Infine, le teorie dell'IL vanno ricondotte a modelli psicolinguistici di tipo cognitivo. Come ricorda Chini (2005):

> il modello dell'interlingua è di tipo cognitivo, in quanto fa riferimento a processi cognitivi e strategie responsabili della costruzione dell'interlingua e in parte del suo uso, presentando l'acquisizione di L2 nei termini cognitivi di messa alla prova di ipotesi (*hypothesis-testing*), via via riviste alla luce di difficoltà comunicative e correzioni, e di complessificazione progressiva di una grammatica di L2, intesa come sistema delle conoscenze implicite su L2. (CHINI, 2005: 36)

Per Selinker (1969), ad esempio, i processi cognitivi che caratterizzano la *psicostruttura* dell'apprendente e rendono possibile l'acquisizione di una L2 sono (BOSISIO, 2012: 72):

1. il transfer linguistico (di unità o regole) da L1, ossia l'influsso della lingua materna sul sistema in formazione;

[10] Chini (2005) la definisce come "l'insieme di proprietà e principi che costituiscono la dotazione linguistica innata di ogni parlante e caratterizzano la grammatica centrale di tutte le lingue" (CHINI, 2005: 49). Qualcosa di analogo al LAD chomskyano si ritrova nella teoria innatista di Krashen (1985) nota come "modello del monitor": in essa è l'organizzatore, innato, il principale responsabile dell'elaborazione della competenza linguistica dell'apprendente (IL) sulla base dell'*intake*.

2. il transfer di insegnamento (*transfer of training*), che si realizza qualora l'apprendente utilizzi strategie o produca errori come conseguenza delle modalità con cui le regole della nuova lingua sono state presentate dall'insegnante o dai materiali didattici;

3. le strategie di apprendimento di L2, ovvero i modi in cui l'apprendente affronta il compito acquisizionale (ad esempio, le strategie di memorizzazione);

4. le strategie di comunicazione in L2, ovvero i modi in cui l'apprendente risolve i problemi che si presentano ogni volta che il suo sistema interlinguistico risulta inadeguato a svolgere un certo compito comunicativo;

5. l'ipergeneralizzazione del materiale linguistico di L2, ovvero l'applicazione delle regole apprese anche ai casi che costituiscono eccezione.

1.4 Il ruolo della L1

In questa sezione si analizza il ruolo che, all'interno del processo di apprendimento linguistico, viene assegnato alla L1 dai vari paradigmi, caratterizzati ciascuno, come si è visto, da una diversa concezione dell'errore.

All'interno del paradigma dell'AC, per cominciare, la L1 dell'apprendente è considerata il fattore centrale nell'apprendimento della L2, sia in positivo che in negativo: tanto gli errori quanto le realizzazioni corrette vengono ascritte al ricorso alla L1, nella forma, rispettivamente, del transfer negativo o *interferenza* (in corrispondenza di differenze tra la L1 e la L2) e del transfer positivo (in corrispondenza di similitudini). L'ipotesi dell'AC è sintetizzata nella FIG. 2.

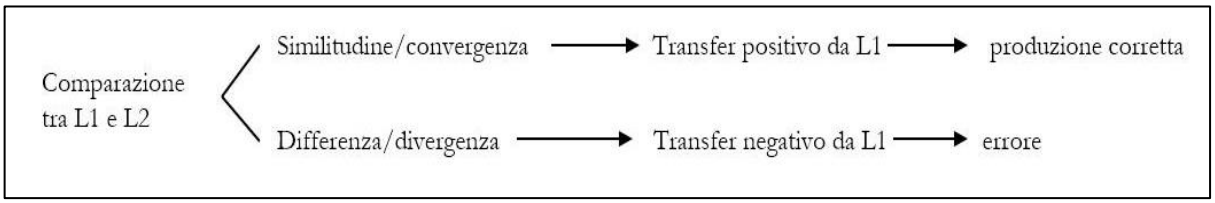


FIGURA 2 – IPOTESI DELL'ANALISI CONTRASTIVA

Il fatto di aver riconosciuto nel processo di apprendimento l'influenza della L1 – tutt'oggi considerata innegabile – è tra i principali meriti dell'ipotesi dell'AC; i suoi limiti risiedono invece, da un lato, nell'aver sovrastimato tale influenza e, dall'altro, nell'averla descritta in maniera semplicistica nei termini di una relazione di proporzionalità diretta tra

differenza e difficoltà. Per quanto riguarda il primo limite, l'applicazione della teoria a casi concreti ha permesso di evidenziare che il transfer linguistico dalla L1 spiega solo alcuni degli errori, per l'esattezza una minoranza (secondo le ricerche empiriche note come *Morpheme Studies*, il 5% circa degli errori per i bambini e il 10-20% per gli adulti; CHINI, 2005: 54-55). L'AC non permette, ad esempio, di prevedere gli *errori universali*, non attribuibili all'influenza della L1, prodotti da apprendenti aventi L1 diverse e per la cui origine è necessario rinviare alle teorie chomskiane (BOSISIO, 2012: 38), così come non consente né di pronosticare né di diagnosticare gli *errori evolutivi* (CHINI, 2005: 22), ovvero gli errori in L2 simili a quelli prodotti dai bambini in L1. Oltre a ciò, le affermazioni di Lado sulla proporzionalità tra differenza e difficoltà sono state smentite da alcuni studi sulle produzioni dei discenti, i quali hanno dimostrato come siano spesso le somiglianze tra i sistemi linguistici – e non le differenze – a causare i problemi maggiori: il transfer da L1 è più probabile se la L2 è simile (se lo è oggettivamente o se viene ritenuta tale sulla base di una percezione soggettiva), mentre, nel caso di una considerevole distanza tipologica o genetica, più che una ripresa di modelli si ha un rallentamento nell'acquisizione delle categorie della L2 assenti in L1.

L'influenza della L1, benché non sia stata negata, è stata fortemente ridimensionata dall'AE e, soprattutto, riconcettualizzata come uno dei fattori (non l'unico) che influiscono sul processo di creazione della lingua dell'apprendente, come "una strategia tra le tante che l'apprendente impiega nel compito di ricostruire la L2" (PALLOTTI, 1998: 20). È da questa riconcettualizzazione che deriva la distinzione – proposta da Richards (1971) e ripresa da James (1998) – tra *errori interlinguistici* e *intralinguistici*.

Gli errori interlinguistici sono quelli che riflettono la struttura della L1 o di altre lingue precedentemente apprese e corrispondono a quelli che nel paradigma dell'AC venivano chiamati "errori da transfer negativo". Gli studi condotti all'interno del paradigma dell'AE per determinare l'incidenza degli errori interlinguistici sul totale degli errori prodotti sono concordi nel sostenere che questo tipo di "devianza" è minoritario, con stime che variano dal 3% al 25%[11] (JAMES, 1998: 181).

[11] Ciononostante, James (1998) difende l'utilità dello studio degli errori interlinguistici: "Il principale merito della diagnosi basata sul transfer da L1 è che può condurre alla compilazione di profili compatti e pratici, non delle interlingue di apprendenti individuali bensì delle caratteristiche condivise delle interlingue di un gruppo di apprendenti aventi la stessa L1 o L2" [*"The main value of L1 transfer-based diagnosis is that it can lead to the compilation of compact and practical profiles, not of individual learners' ILs, but of the shared characteristics of the ILs of a group of learners, a group having the same L1 or L2"*] (JAMES, 1998:181).

Gli errori intralinguistici sono quelli non riconducibili alle regole della L1 o di altre lingue con cui l'apprendente sia precedentemente entrato in contatto. James (1998) ne distingue tre sottocategorie:

1) Errori basati sulle *strategie di apprendimento*, che derivano da false ipotesi sulla L2 non basate sulla L1. Può trattarsi, ad esempio, di ipotesi sui confini di una regola (RICHARDS, 1971), applicata dove non dovrebbe (*overgeneralization*[12], ipergeneralizzazione o sovraestensione), o, al contrario, non applicata dove dovrebbe (*undergeneralization* o sottoestensione). Tali errori ricordano quelli commessi dai bambini nell'acquisizione della L1, il che induce a credere che dipendano da meccanismi mentali in gioco in qualsiasi processo di sviluppo linguistico.

2) Errori basati sulle *strategie di comunicazione*, indotti, ad esempio, dall'adozione di strategie di approssimazione: nell'ignoranza della forma target, l'apprendente ricorre a un sinonimo, un quasi-sinonimo, un iperonimo, un antonimo preceduto da negazione, un conio o una circonlocuzione.

3) Errori indotti dalle *strategie di insegnamento*, riconducibili a uno o più dei seguenti elementi:

    a) i materiali didattici (se riportano campioni di lingua contenenti errori);

    b) il discorso dell'insegnante (se non è madrelingua e ha una conoscenza imperfetta della L2 oppure se è madrelingua e parla una varietà non-standard; se produce spiegazioni grammaticali scorrette o formula regole inesistenti; se presenta due item linguistici in sequenza generando confusione nella mente dell'apprendente);

    c) gli esercizi (se, ad esempio, gli esempi offerti non sono sufficientemente omogenei);

    d) le priorità pedagogiche (se, ad esempio, la percezione di una priorità data alla *fluency* porta gli studenti a sentirsi giustificati a trascurare l'accuratezza, o viceversa);

[12] L'ipergeneralizzazione conduce all'abuso (*overuse*) di una forma di una serie a discapito delle altre forme della stessa serie (soggette a *underuse*).

e) la consultazione di dizionari e grammatiche (quando, ad esempio, gli apprendenti cercano di usare parole suggerite dal dizionario in cui si imbattono per la prima volta).

Come per gli analisti dell'errore, anche per i teorici dell'IL, infine, il riferimento alla L1 non è che una delle possibili strategie acquisizionali adottate dagli apprendenti per l'individuazione delle regole che determinano la strutturazione interna del sistema della L2. Si è già ricordato come per Selinker (1969), ad esempio, il transfer linguistico rappresenti appena uno dei cinque processi cognitivi essenziali per l'acquisizione della L2, accanto al transfer di insegnamento, alle strategie di apprendimento, a quelle di comunicazione e all'ipergeneralizzazione. A decenni dalla prima elaborazione dell'ipotesi dell'AC, l'influenza della L1 continua dunque a essere riconosciuta, benché in forme nuove: mentre per i contrastivisti il ruolo della L1 consisteva nell'ostacolare o nel facilitare l'acquisizione della L2, la ricerca più recente ha mostrato che tale ruolo si manifesta anche in fenomeni quali: l'elusione, ovvero, l'evitamento (*avoidance*) di forme della L2 che nella L1 sono molto diverse o non esistono; l'uso sovrabbondante (*over-production*) di forme della L2 presenti nella L1 con una frequenza d'uso maggiore; l'uso protratto (*protracted use*) di forme dell'IL presenti nella L1 ma assenti nella L2; la sovraestensione (*overgeneralization*), ovvero l'uso generalizzato di strutture dell'IL in contesti dove sarebbero richieste nella L1 ma non lo sono nella L2. A proposito dell'influenza della L1 sull'IL, gli studiosi sembrano inoltre concordare su alcuni punti, così sintetizzabili:

a. La L1 non influisce sugli ordini di acquisizione (cfr. §1.5): il percorso di acquisizione è lo stesso per tutti gli apprendenti, indipendentemente dalla L1.

b. La L1 influisce sulla velocità di acquisizione, inibendola o accelerandola.

c. La L1 influisce soprattutto nelle fasi più avanzate dell'apprendimento: le varietà pre-basiche e basiche sono simili per tutti gli apprendenti, indipendentemente dalla L1[13].

d. La L1 influisce soprattutto a livello fonologico e prosodico, mentre è via via meno importante negli altri livelli linguistici, secondo la seguente scala: fonologia e prosodia > lessico > sintassi > morfologia.

[13] "(…) pare che nei primi stadi dell'interlingua siano all'opera principi universali che sono meno evidenti nelle successive fasi di sviluppo" (PALLOTTI, 1998:22).

Risulta evidente che, dai tempi della prima elaborazione dell'ipotesi dell'AC, vi è stato un radicale cambiamento di prospettiva sul ruolo della L1 nell'acquisizione della L2: la preoccupazione centrale non è più dimostrare che la L1 influenza le produzioni degli apprendenti (che ciò si verifichi è consensuale), quanto piuttosto determinare quando tale influenza sia esercitata e come. Laddove gli studiosi dell'IL ricorrono ancora al termine *transfer* – tradizionalmente associato alle teorie comportamentiste – lo fanno in un'accezione ampia, come quella proposta da Selinker (1992):

> È più utile pensare al transfer linguistico come a un termine ombrello per designare un'intera classe di comportamenti, processi e costrizioni, ciascuno dei quali ha a che vedere con l'influenza translinguistica, ovvero l'influenza e l'uso della conoscenza linguistica previa, di solito (ma non esclusivamente) della conoscenza della lingua materna. Tale conoscenza interagisce in modo selettivo con l'input nella lingua target e con proprietà universali di vario tipo, contribuendo alla costruzione dell'interlingua.
>
> [*Language transfer is best thought of as a cover term for a whole class of behaviors, processes and constraints, each of which has to do with CLI (cross linguistic influence), the influence and use of prior linguistic knowledge, usually but not exclusively NL (native language) knowledge. This knowledge intersects with input from the TL (target language) and with universal properties of various sorts in a selective way to help build IL (interlanguage)*] (SELINKER, 1992: 208)

Secondo Pallotti "questa definizione esprime il modo 'moderno' di intendere il transfer" (1998: 60), che differisce da quello contrastivista sotto diversi aspetti: innanzitutto, oggi si parla di transfer riferendosi a influenze di vario genere, non esclusivamente al trasferimento di strutture da una lingua all'altra; inoltre, si ha coscienza del fatto che può esserci transfer non solo dalla L1 ma anche da altri sistemi linguistici precedentemente appresi; in terzo luogo, si riconosce come le conoscenze linguistiche pregresse abbiano un ruolo facilitativo nella creazione dell'IL, come cioè l'apprendente possa usarle a proprio favore qualora percepisca – mediante delle identificazioni interlinguistiche – una qualche corrispondenza tra proprietà della L1 (e/o di altre lingue note) e della L2[14]; infine, il transfer è attualmente considerato *uno* dei processi – non l'unico – che contribuiscono a dare forma all'IL.

[14] Benché si sia insistito sull'importanza del transfer positivo, i casi di transfer normalmente studiati sono produzioni in cui il modello della L1 (o di altre lingue precedentemente apprese) porta ad applicazioni "devianti" rispetto alla L2 (transfer negativo). Più difficilmente la ricerca si occupa di casi, meno evidenti, dove il riferimento alla L1 porta a risultati corretti, o di transfer in cui il modello della L1 non si riflette sulla produzione, bensì sulla comprensione della L2.

1.5 La ricerca sugli errori: dati, obiettivi e implicazioni pedagogiche

In questa sezione vengono descritti gli obiettivi e i metodi di ricerca adottati dagli studiosi nell'ambito dei diversi paradigmi presentati; si tratterà, in altre parole, di rispondere, per ciascun paradigma, a domande quali: che tipo di analisi viene condotta? Su quali dati? Impiegando quali metodologie di raccolta e di analisi? Con quali implicazioni per la didattica delle lingue?

Cominceremo, come nelle precedenti sezioni, dall'ipotesi dell'AC. All'interno di questo paradigma, il lavoro del ricercatore ha come oggetto i sistemi linguistico-culturali in contatto (L1, L2 e le rispettive culture), sistemi che vengono comparati a tutti i livelli (fonetico-fonologico, grafico, lessicale, morfosintattico e pragmatico) allo scopo di identificare similitudini e differenze e di poter così predire quali strutture saranno più facili da acquisire (grazie al transfer positivo) e quali più difficili (a causa del transfer negativo). La comparazione può andare oltre la produzione di liste di strutture di facile *vs* difficile acquisizione, e spingersi fino a stabilire gerarchie di difficoltà, come quella presentata da Larsen-Freeman e Long (1991)[15] e che riportiamo nella TAB. 1:

TABELLA 1 – GERARCHIA DI DIFFICOLTÀ SECONDO L'IPOTESI DELL'ANALISI CONTRASTIVA (ESEMPIO)

Tipo di difficoltà	**Definizione**	**L1 / L2**	**Esempio[16] (L1: PB / L2: IT)**
1. *Sdoppiamento*	Un'unica forma in L1 si manifesta come due o più forme in L2	X ⟨ X, Y	*de* ⟨ *di*, *da*
2. *Forma nuova*	Forma assente in L1 ma presente in L2	Ø ---------- X	*ne* partitivo
3. *Forma assente*	Forma presente in L1 ma assente in L2	X ---------- Ø	*ir* come ausiliare nella formazione del futuro
4. *Forma convergente*	Diverse forme in L1 confluiscono in una sola forma in L2	X, Y ⟩ X	*levar*, *trazer* ⟩ *portare*
5. *Corrispondenza*	L1 e L2 corrispondono sia strutturalmente che da un punto di vista semantico/funzionale	X ---------- X	*-a* = *-a* marca morfologica del femminile singolare

[15] Si tratta di una versione semplificata di una gerarchia precedentemente elaborata da Stockwell, Bowen e Martin (1965) e citata da Bosisio (2012). Tra le caratteristiche della versione originale vi era la distinzione tra corrispondenza strutturale e corrispondenza funzionale/semantica.

[16] Gli esempi originali di contrasto tra l'inglese e lo spagnolo sono stati sostituiti con esempi in cui vengono messi a confronto l'italiano (IT) e il portoghese brasiliano (PB).

Come evidenziato dalla tabella, nella gerarchia di Larsen-Freeman e Long (1991) la forma più facile da acquisire è quella in cui c'è corrispondenza, mentre le forme più complesse sono, progressivamente, quelle convergenti, assenti, nuove e i fenomeni di sdoppiamento. In altre gerarchie vengono avanzate proposte differenti in quanto all'ordine di difficoltà.

Il fine ultimo dell'AC è la realizzazione di materiale didattico (libri di testo, materiali integrativi, esercizi supplementari, prove d'esame) destinato a gruppi di apprendenti aventi la stessa L1 e orientato alla prevenzione e correzione degli errori. Un buon materiale didattico, per i contrastivisti, è quello che dà la giusta enfasi alle strutture della L2 considerate difficili in quanto diverse dalle corrispondenti strutture della L1:

> I materiali più efficaci sono quelli basati su una descrizione scientifica della lingua da apprendere, messa attentamente a confronto con una descrizione parallela della lingua materna dell'apprendente.
>
> [*The most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner.*] (FRIES, 1945: 9)

Proseguendo il nostro *excursus*, nel passaggio dall'AC all'AE l'attenzione dei ricercatori viene ridirezionata dai sistemi (della L1 e della L2) al processo (di apprendimento) e al prodotto (ciò che gli apprendenti dicono e scrivono). Le produzioni degli apprendenti vengono però analizzate non nella loro totalità, bensì con enfasi esclusiva sugli errori: l'AE si disinteressa a qualsiasi indizio della formulazione, da parte dell'apprendente, di ipotesi corrette sulla L2, concentrandosi piuttosto sulle produzioni non grammaticali e/o inaccettabili (perché inappropriate al contesto situazionale). L'AE si configura così come uno studio della non-conoscenza della L2, o, nelle parole di James (1998), come un'"indagine su ciò che le persone non sanno e su come cercano di far fronte alla propria ignoranza" ["*investigation of what people do not know and how they attempt to cope with their ignorance*"] (JAMES, 1998: 62). Tale restrizione di prospettiva ha costituito il principale motivo di critica nei confronti dell'AE:

> Il focus esclusivamente sugli errori ha impedito ai ricercatori l'accesso al quadro completo. Essi studiavano ciò che gli apprendenti facevano di sbagliato, ma non ciò che garantiva il loro successo (...).
>
> ["*By focusing only on errors, researchers were denied access to the whole picture. They studied what learners were doing wrong, but not what made them successful (...).*"] (LARSEN-FREEMAN e LONG, 1991: 61)

L'analisi degli errori presenti nelle produzioni degli apprendenti viene condotta attraverso fasi successive che possono essere sintetizzate come segue:

1. *Elicitazione delle produzioni degli apprendenti*. I dati possono essere raccolti attraverso metodi di tipo osservativo (osservazione della lezione e registrazione degli errori che emergono spontaneamente), sperimentale (assegnazione di compiti in grado di stimolare la produzione delle forme target[17]) o introspettivo (diari, interviste, risposte a questionari[18]).

2. *Identificazione degli errori*. Tale operazione produce esiti diversi a seconda delle caratteristiche di chi la realizza (insegnanti madrelingua *vs* non madrelingua, insegnanti *vs* non insegnanti, soggetti con elevato *vs* scarso livello di istruzione).

3. *Interpretazione degli errori*. Per ciascun errore viene effettuata una ricostruzione dell'equivalente nella lingua target: a partire dall'output del PNN, il ricercatore risale a ciò che un PN avrebbe prodotto per esprimere lo stesso significato nello stesso contesto.

4. *Descrizione degli errori*. Tale descrizione può essere realizzata in base a modelli mono- o pluridimensionali. Gli errori vengono classificati adottando criteri non mutuamente esclusivi, tra cui: il criterio linguistico (errori fonologici *vs* ortografici *vs* morfologici *vs* sintattici *vs* lessicali *vs* testuali *vs* pragmatici), quello descrittivo (errori di omissione *vs* addizione *vs* selezione *vs* formazione *vs* ordine)[19] e quello pedagogico (errori [*errors*] *vs* sbagli [*mistakes*][20]).

5. *Conteggio degli errori*. Si determina quante occorrenze (*token*) di ciascun tipo di errore (*type*) sono presenti nel corpus (o in parte del corpus).

6. *Spiegazione degli errori*. Si elaborano ipotesi sulle cause che hanno prodotti gli errori, classificati così secondo un criterio eziologico (errori interlinguistici *vs* intralinguistici).

7. *Valutazione degli errori*. Si formulano giudizi di maggiore/minore gravità, al fine di distinguere tra errori che meritano l'attenzione di docenti e discenti ed errori su cui, al contrario, non vale la pena soffermarsi.

---

[17] Costituiscono esempi di compiti a fini elicitativi: l'imitazione o la modificazione di stimoli, la produzione scritta e/o orale in base a istruzioni date, il cloze test, il dettato, il questionario a scelta multipla, il test con giudizi di grammaticalità.

[18] Si tratta di metodi di raccolta dati che permettono l'accesso, con la collaborazione dell'apprendente, ai processi mentali che ne governano le attività linguistiche.

[19] Sarà questo il criterio adottato nella descrizione degli errori presenti nel nostro corpus. Il criterio verrà ampiamente descritto nel capitolo 6.

[20] Gli errori sono sistematici, coerenti rispetto alla grammatica interlinguistica del parlante e non auto-correggibili; gli sbagli hanno caratteristiche opposte.

L'AE realizzata attraverso le fasi appena descritte permette di evidenziare (i) quali forme/strutture della L2 i discenti hanno maggiori difficoltà a produrre e (ii) quali tipi di errore compromettono maggiormente la loro capacità di comunicare in modo efficace. La sua utilità risiede nel fatto di offrire a docenti e ricercatori una base per l'elaborazione sia dei curricula sia di materiali didattici (manuali, grammatiche pedagogiche etc.) il cui scopo è quello di stimolare gli apprendenti a: (1) testare le proprie ipotesi sulla L2; (2) scoprire cosa nella L2 non è possibile dire/scrivere; (3) rimediare ai propri errori. L'AE rappresenta pertanto la "strategia negativa" – in quanto basata sugli errori – attraverso cui è possibile aiutare gli apprendenti ad avvicinarsi alla competenza dei PN negli aspetti centrali della lingua[21].

Per concludere col paradigma dell'IL, ricordiamo come esso rappresenti la tappa più recente di un percorso che, prendendo le mosse dall'interesse verso i sistemi linguistici di partenza e di arrivo (alla cui comparazione era attribuito un valore diagnostico e pedagogico assoluto) e passando attraverso una fase – ancora in corso – di attenzione al prodotto dell'apprendimento (con enfasi sugli errori, considerati sintomatici del processo), ritorna infine all'attenzione verso il sistema; non più, però, il sistema della L1, né quello della L2, bensì il sistema linguistico dell'apprendente, ovvero l'insieme delle regole alla base delle sue produzioni. Di tale sistema agli studiosi dell'IL interessa analizzare la totalità delle manifestazioni: non soltanto gli errori, come all'interno del paradigma dell'AE, ma anche i non-errori, le produzioni corrette. Gli obiettivi di tale studio sono: (1) descrivere l'IL nelle diverse fasi del suo sviluppo; (2) individuare le principali sequenze acquisizionali (l'ordine in cui determinate forme e strutture compaiono nell'IL); (3) elaborare, infine, ipotesi esplicative di tali sequenze.

Per quanto riguarda il primo obiettivo, ovvero lo studio delle fasi di sviluppo dell'IL (altrimenti dette "fasi evolutive" o "acquisizionali"), ricerche europee condotte a partire dagli anni Ottanta su apprendenti di lingue seconde in contesto naturale hanno confermato l'esistenza di una progressione comune – indipendente dalla L1, dalla L2, dall'età dell'apprendente e dal contesto di acquisizione – in cui le differenze intersoggettive riguardano esclusivamente la rapidità nel passaggio da una fase all'altra. Tali ricerche concordano nel sostenere che a una prima una fase silenziosa, in cui l'apprendente si limita ad analizzare l'input individuandone e memorizzandone le parti più salienti, seguono fasi caratterizzate da varietà che si distinguono

[21] La strategia positiva consiste, invece, nello scoprire cosa fanno gli studenti che hanno successo, ovvero nello studiare le strategie di apprendimento che danno risultati e insegnarle agli apprendenti che ne hanno bisogno.

per un maggiore o minore grado di basicità, le cui caratteristiche – descritte, tra gli altri, da Chini (2005) e Bosisio (2012) – sono sintetizzate nella TAB. 2.

TABELLA 2 – FASI DI SVILUPPO DELL'INTERLINGUA: PRE-BASICA, BASICA E POST-BASICA

Fasi di sviluppo	**Varietà pre-basica**	**Varietà di base**	**Varietà post-basica**
Enunciati: lunghezza	Enunciati molto brevi.	Enunciati brevi.	Enunciati più lunghi.
Enunciati: struttura	Organizzazione *nominale* (priva di verbo) ruotante attorno a poche parole-chiave.	Organizzazione *non-finita* ruotante attorno a un verbo prodotto in una forma base.	Organizzazione *finita* ruotante attorno a un verbo flesso.
Lessico	Parole-contenuto generiche, connesse all'universo esperienziale del parlante; poche parole-funzione, con usi devianti; nomi di persona e luogo; formule (di cortesia, ringraziamento, saluto, commiato).	Parole-contenuto, ancora generiche, più numerose; poche parole-funzione, con graduale riduzione degli usi devianti; formule.	Parole contenuto, via via più specifiche e numerose; parole-funzione, con usi corrispondenti alle norme di L2; formule, tra cui quelle idiomatiche.
Morfologia flessiva e derivativa	Assente.	Assente, fatta eccezione per marche morfologiche inconsapevoli e indivise dal lessema (corrispondenti alle forme non marcate e più ricorrenti nell'input).	Presente, sempre più ricca e complessa. Compaiono prima le desinenze più tipiche e salienti, poi quelle più rare. Si fa sistematico l'accordo sintattico.
Sintassi	Assente. Gli elementi lessicali sono solo accostati fra loro.	Presente. Strutture ricorrenti: ✦ SN_1 – V – (SN_2)[22] ✦ SN_1 – copula – SN_2/Agg/SPrep ✦ V – SN_2 ✦ Copula – SN_2 Paratassi dominante. Congiunzioni scarse.	Sempre più complessa. Compaiono le prime subordinate.
Testualità	Assente.	Compaiono i primi organizzatori del discorso (in italiano: *inizio, fine, dopo*). Le relazioni temporali sono espresse iconicamente secondo un principio di ordine naturale: la proposizione che viene prima esprime l'evento accaduto prima.	Presente. Compaiono i primi mezzi per rendere coeso, coerente e ben strutturato il testo.

[22] SN_1 sta per "sintagma nominale preverbale" e SN_2 per "sintagma nominale postverbale".

Per quanto riguarda, invece, le sequenze acquisizionali – ovvero l'ordine in cui determinate forme e strutture compaiono nell'IL – gli studi condotti hanno evidenziato come, in presenza di variabilità nei dati, sia tutt'altro che semplice determinare il momento a partire dal quale si può affermare che una certa forma/struttura è stata 'acquisita' o 'appresa'; in generale, si tende a parlare di acquisizione soltanto laddove l'uso della forma/struttura non sia isolato e risulti esteso a contesti linguistici differenti.

Gli studi sulle sequenze acquisizionali nell'italiano L2 hanno ruotato attorno a due poli di ricerca: Pavia e l'asse Roma-Siena. Mentre gli studiosi del polo romano-senese si sono mossi in un'ottica prevalentemente sociolinguistica, il gruppo interuniversitario[23] pavese si è occupato dal 1986 di studiare in un'ottica tipologico-funzionale come alcune categorie semantiche, sintattiche e pragmatiche siano espresse nell'acquisizione dell'italiano. Degli studi condotti all'interno del gruppo pavese sarà presentato nel prossimo capitolo quello realizzato da Monica Berretta (1986), avente come obiettivo l'identificazione di una sequenza di acquisizione delle unità (forme e relativi usi) del paradigma dei pronomi clitici italiani.

A proposito delle ipotesi esplicative sulle sequenze acquisizionali, infine, ci limitiamo qui a ricordare come l'acquisizione precoce o tardiva di determinate forme/strutture della L2 rispetto ad altre venga solitamente ricondotta a uno o più dei seguenti fattori: la marcatezza; la complessità (soprattutto morfologica, ma anche sintattica e semantica); la frequenza nell'input; la trasparenza funzionale; la salienza percettiva; l'influenza della L1.

Dal punto di vista delle implicazioni pedagogiche, per concludere, le informazioni che la descrizione dell'IL fornisce sulle forme/strutture che vengono apprese per prime permettono di adattare l'input alle sequenze acquisizionali, con ripresa ciclica degli item presentati (attraverso un sillabo a spirale) e una correzione degli errori selettiva.

1.6 I paradigmi della linguistica acquisizionale: una sintesi

L'evoluzione degli studi acquisizionali – attraverso i tre grandi paradigmi dell'AC, dell'AE e delle teorie dell'IL – che è stata presentata in questo capitolo è sintetizzata nella TAB. 3.

[23] Sono state partner del progetto le università di: Pavia, Bergamo, Milano Bicocca, Torino, Trento, Vercelli e Verona.

TABELLA 3 – I PARADIGMI DELLA LINGUISTICA ACQUISIZIONALE: UNA SINTESI

	Analisi contrastiva (AC)	**Analisi dell'errore (AE)**	**Teorie dell'interlingua (IL)**
Autore/opera di riferimento	R. Lado, *Linguistic Across Cultures* (1957)	S. P. Corder, *The significance of learners' errors* (1967)	L. Selinker, *Interlanguage* (1972)
Concezione di errore	Deviazione dal percorso di apprendimento. Prodotto dell'interferenza della L1.	Indizio di strategie di apprendimento o comunicazione. Prodotto dell'ignoranza, che conduce alla formulazione di ipotesi scorrette sulla L2.	L'errore è parlare di errore: più che di forme/strutture "giuste" *vs* "sbagliate", si parla di forme/strutture "presenti" *vs* "assenti" nell'output.
Teoria dell'acquisizione linguistica	Comportamentismo: l'acquisizione di L2 coincide con la formazione di nuove (rispetto a L1) abitudini linguistiche attraverso l'imitazione di un input.	Innatismo: l'acquisizione di L2 deriva dalla formazione di regole sulla base di ipotesi formulate analizzando l'input, verificate sui dati in entrata e infine generalizzate.	Cognitivismo: l'acquisizione è presentata nei termini cognitivi di messa alla prova di ipotesi (*hypothesis-testing*), via via riviste alla luce di difficoltà comunicative e correzioni.
Ruolo della L1	Centrale: il transfer positivo da L1, in caso di forme/strutture simili a quelle di L2, è all'origine delle produzioni corrette; il transfer negativo, in caso di divergenze, è all'origine degli errori.	Ridimensionato: il riferimento a L1 è appena uno dei fattori che influiscono sul processo di creazione della lingua dell'apprendente e appena una delle possibili cause di errore.	Il riferimento a L1 è una delle possibili strategie acquisizionali, non l'unica. Ci si interroga su: quando (in quale fase) si esercita l'influenza di L1, a quale livello (fonologico, prosodico, morfologico, sintattico, lessicale, pragmatico), come (transfer, *avoidance*, *over-production*, *protracted use* etc.) e perché (marcatezza, prototipicità, distanza tipologica e genetica etc.).
Dati	Sistemi linguistici e culturali in contatto: L1 e L2.	Produzioni degli apprendenti, con enfasi esclusivamente sugli errori.	Produzioni degli apprendenti nella loro totalità (errori e non-errori).
Obiettivi della ricerca	Identificare similitudini e differenze tra L1 e L2, individuare strutture facili e difficili da acquisire, stabilire gerarchie di difficoltà.	Individuare gli errori, classificarli in base a molteplici criteri, spiegarli, valutarli.	Descrivere l'IL nelle diverse fasi del suo sviluppo, individuare e spiegare le sequenze acquisizionali.
Implicazioni pedagogiche	Prevedere le difficoltà permette di realizzare materiale didattico mirato finalizzato alla prevenzione e correzione degli errori.	Riflettere sul tipo e sulla causa degli errori permette di programmare delle tecniche per il trattamento degli stessi.	Le indicazioni fornite su forme/strutture acquisite prima permettono di adattare l'input alle sequenze acquisizionali, con ripresa ciclica degli item presentati e correzione selettiva.

Al fine del raggiungimento dei nostri obiettivi di ricerca ci siamo avvalse delle conquiste messe a segno nell'ambito dei tre paradigmi presentati in questo capitolo, dal punto di vista sia della comprensione del processo di acquisizione del sistema dei clitici italiani da parte degli apprendenti brasiliani sia dei modi in cui la pratica docente può incidere su tale processo, assecondandolo o meno. Prima di entrare nel merito del nostro studio, presentiamo nel prossimo

capitolo gli studi sull’acquisizione dei clitici italiani che lo hanno preceduto, ispirato e indirizzato.

2. STUDI SULL'ACQUISIZIONE DEI CLITICI IN ITALIANO L2

Nel presente capitolo vengono presentati alcuni tra i principali studi condotti a partire dagli anni Ottanta, in Italia e all'estero, sull'acquisizione in L2 dei pronomi clitici italiani, in contesto sia naturale che guidato. Si tratta di contributi in lingua italiana, inglese o portoghese pubblicati in volumi e riviste specializzate o nei siti delle istituzioni accademiche presso cui le ricerche si sono svolte. Fatta eccezione per Berretta (1986), nella cui menzione ci siamo imbattute nel corso dell'approfondimento bibliografico per la stesura del precedente capitolo, le letture su cui si basa questo capitolo sono il risultato di una ricerca condotta in rete utilizzando come parole-chiave i seguenti termini/sintagmi italiani e i loro corrispettivi in inglese e portoghese: "pronomi clitici", "italiano", "L2", "acquisizione", "errore", "interlingua".

Le ricerche descritte si situano all'interno dei paradigmi teorici dell'analisi dell'errore (AE) e/o delle teorie dell'interlingua (IL), descritti nel precedente capitolo. Vengono presentati, in una sequenza che ricalca non solo l'ordine cronologico di pubblicazione ma anche le scelte teorico-metodologiche: in §2.1 e in §2.2 gli studi, rispettivamente, di Berretta (1986) e Giannini e Cancila (2005) sulla sequenza di acquisizione dei pronomi clitici italiani; in §2.3 lo studio di Schroeder (2000) sulla produzione di clitici accusativi di 3ª persona da parte di apprendenti brasiliani; in §2.4 lo studio di Leonini e Belletti (2004) sull'acquisizione dei clitici di caso accusativo da parte di apprendenti aventi varie L1 e quello di Leonini (2006) realizzato con soggetti tedescofoni; in §2.5 e in §2.6 gli studi, rispettivamente, di Santoro (2007) e Pona (2009b) sull'acquisizione dei clitici accusativi e dativi da parte di apprendenti anglofoni; in §2.7 lo studio di Schuiringa (2014) realizzato con soggetti olandesi; infine, in §2.8 la ricerca longitudinale di De Nichilo (2017) sull'acquisizione dei pronomi diretti di 3ª persona singolare da parte di un giovane studente bengalese. Nell'ultima sezione (§2.9), per concludere, gli studi presentati nelle sezioni precedenti vengono messi a confronto sia dal punto di vista degli aspetti metodologici che per quanto riguarda le facilità/difficoltà di acquisizione evidenziate.

2.1 L'ipotesi di sequenza di acquisizione dei clitici di Berretta (1986)

Il primo studio sull'acquisizione dei clitici italiani nella prospettiva dell'IL risale al 1986 ed è stato condotto da Monica Berretta nell'ambito del Progetto di Pavia (cfr. §1.5). La ricerca

di Berretta ha avuto come oggetto l'identificazione di una sequenza di acquisizione delle unità (forme e relativi usi) del paradigma completo dei clitici italiani in contesto naturale. I dati sono stati raccolti nel biennio 1982-1983 da undici soggetti, otto adulti e tre bambini, aventi varie L1 (alcune affini all'italiano, altre molto diverse) ed esposti alla varietà regionale settentrionale (con una parziale eccezione) e taluni anche a un dialetto (il bergamasco), con una competenza in italiano che copriva un arco molto ampio, da capacità minime a una padronanza quasi da madrelingua. Alcuni limiti di metodo sono stati riconosciuti dalla stessa ricercatrice: la raccolta dei dati è stata longitudinale per appena due soggetti (un adulto e un bambino a uno stadio iniziale di apprendimento) e trasversale per gli altri (è sui rilievi trasversali che è stato basato il quadro generale). I dati sono stati raccolti sia dal parlato spontaneo sia da risposte orali a stimoli forniti allo scopo di elicitare clitici.

Alcuni dei principali risultati della ricerca di Berretta sono sintetizzati di seguito:

- l'acquisizione dei pronomi atoni è molto lenta: nel soggetto meno competente sono state rilevate appena 3-4 forme, mentre, all'altro estremo, nei soggetti più competenti è stata identificata una gamma completa delle forme ma non degli usi;

- tra adulti e bambini non vi sono differenze di rilievo né nella sequenza di acquisizione né nelle strategie elaborative più evidenti, mentre è macroscopica la differenza nella velocità di acquisizione;

- i pronomi tonici – nella serie *io/me*, *tu/te*, *lui*, *lei*, *noi*, *voi*, *loro* – vengono usati prima dei clitici (ma non tutti i tonici vengono appresi prima di tutti i clitici, né ciascun clitico è appreso subito dopo il corrispettivo tonico; esistono invece strategie intermedie);

- non sembra che la conoscenza di L1 o di un'altra L2 con un sistema di clitici analogo a quello dell'italiano influenzi l'apprendimento di quest'ultimo;

- le sostituzioni o omissioni di forme sono molto frequenti, mentre gli errori di ordine sono rarissimi, il che rivela che le regole di collocazione dei clitici sono acquisite prima delle forme (sintassi > morfologia).

Per ricostruire, dal comportamento dei soggetti studiati trasversalmente, un'ipotetica sequenza di acquisizione dei clitici, Berretta ha costruito una scala di implicazione, ordinando i soggetti per competenza crescente (da destra a sinistra) e i clitici per dispersione decrescente

(dall'alto in basso). Questo secondo ordine è stato fatto coincidere con l'ordine di acquisizione. Considerando che i dati a disposizione, in assenza di contesti d'uso obbligatori, non permettevano un calcolo di presenza/assenza in termini quantitativi, ciascun clitico è stato considerato:

- presente (+) se compariva in modo chiaro (pronunciato distintamente) più di una volta, in contesti diversi e fuori da sintagmi fissi;
- assente (-) se omesso, evitato o sostituito con altro clitico sovraesteso;
- tendenzialmente presente (+?) se (1) la presenza era attestata ma c'era almeno un controesempio oppure (2) la forma, oltre a essere usata correttamente nel suo significato, era anche sovraestesa;
- tendenzialmente assente (-?) se era registrata un'unica occorrenza, o in presenza di attestazioni non chiare, accanto a evitamenti, omissioni etc.;
- dubbio (?) se i dati a favore della presenza e quelli contrari tendevano a bilanciarsi.

La risultante sequenza di acquisizione dei clitici in contesto naturale ipotizzata da Berretta è riportata nella FIG. 3.

FIGURA 3 – L'IPOTESI DI SEQUENZA DI ACQUISIZIONE DEI CLITICI DI BERRETTA (1986)

ci+essere > *mi* dat., acc., rifl. > *si* impers. > *si* rifl. > *ti* dat., acc., rifl. > *lo* flesso > nessi *me/te+lo* > *ci* locativo > *gli* "a lui" > *gli* "a loro" > *ci* dat., acc., rifl. > *vi* dat., acc., rifl. > *le* "a lei" > *ne* partitivo > *ne* non partitivo > nessi di tre clitici

Sotto l'etichetta di '*lo* flesso' Berretta riunisce, per comodità, tutti i casi (*lo, la, li, le*) del clitico accusativo, precisando però che essi non vengono appresi contemporaneamente, bensì secondo uno sviluppo così riassumibile:

1. Compare il *lo* con uso neutro in sintagmi fissi e probabilmente inanalizzati (es. *non lo so*).
2. Compare il *lo* anaforico o deittico, non flesso (es. *Lo conosci la storia sua?*).

3. Compaiono le diverse forme accusative, differenziate per genere e numero, nell'ordine *lo* > *la* > *li* > *le*; contemporaneamente viene marcato correttamente, per genere e numero, l'eventuale participio passato che segue.

4. Per ultimo viene appreso l'uso neutro idiomatico di *la* (es. *ce l'ha fatta*).

Un primo dato interessante che emerge dalla sequenza di Berretta è che i clitici accusativi compaiono nell'IL solo dopo il consolidamento dei dativi di 1ª e 2ª persona. Quanto ai dativi di 3ª persona, Berretta ne osserva la ridotta frequenza nel corpus, forse dovuta alla scarsità di testi narrativi e descrittivi, specificando che non vi è pertanto certezza che la loro posizione 'bassa' nella sequenza sia davvero corretta.

Un secondo dato rilevante è che alcuni nessi di clitici – *me/te+lo* – compaiono prima che siano acquisiti tutti i clitici isolati. Degli altri nessi di due clitici, Berretta osserva che essi emergono successivamente (dopo *me/te+lo* e prima dei nessi di tre clitici), ma che l'ordine di comparsa preciso richiederebbe uno studio a parte. In ogni caso, il nesso *glielo* verrebbe usato senza problemi dai soggetti che già usano *gli*.

La sequenza di acquisizione dei clitici in italiano L2 ipotizzata da Berretta mostra:

- una totale congruenza con i dati raccolti dalla stessa ricercatrice attraverso uno studio longitudinale parallelamente condotto su due bambini di lingua materna italiana, con un'unica discrepanza: "forse solo il dativo *gli* è nei bambini di L1 italiana un poco anticipato nella sequenza, ovvero non evitato usando la forma tonica" (BERRETTA, 1986: 347);
- un'incongruenza rispetto all'ordine di frequenza dei singoli morfemi nell'italiano parlato (BERRETTA, 1985), che ha indotto la ricercatrice a concludere che non è la frequenza dei morfemi a governare l'ordine di acquisizione, bensì qualcosa di più profondo e meno lingua-specifico, descrivibile in termini di marcatezza – e quindi di difficoltà – crescente.

Infine, secondo l'autrice l'interferenza da L1 o da altre L2 ha un ruolo generalmente marginale nell'acquisizione dei clitici e può assumere una certa importanza solo nel caso di una lingua vicina all'italiano.

2.2 La direzionalità di accesso nell'acquisizione dei clitici secondo Giannini e Cancila (2005)

Nel 2005 anche Stefania Giannini e Jessica Cancila hanno preso in esame la produzione dei pronomi clitici italiani e l'apprendimento delle loro proprietà morfosintattiche di base. L'indagine è stata ideata con l'intento di realizzare una comparazione tra due gruppi di soggetti: da un lato, apprendenti anglofoni di italiano L2 in contesto guidato, e, dall'altro, bambini madrelingua affetti da Disturbo Specifico del Linguaggio (DSL), una particolare forma di disordine linguistico non associato a deficit neurologici di altra natura, né a danni funzionali o disfunzioni cerebrali. In questa sede ci limitiamo a riproporre gli aspetti della ricerca riguardanti l'acquisizione dell'italiano come L2.

L'obiettivo generale dello studio di Giannini e Cancila è quello di sottoporre a verifica l'ipotesi dell'esistenza di principi direzionali e gerarchici nell'accesso alle categorie linguistiche oggetto di apprendimento (HAWKINS, 1987 e 1994) con particolare riferimento alla cliticizzazione. La previsione delle autrici è che ci sia un orientamento direzionale degli errori: quelli che colpiscono le forme situate al livello più alto di complessità non necessariamente colpiranno le forme più semplici; viceversa, gli errori che colpiscono le forme semplici implicano che siano colpite le forme complesse.

I dati di produzione orale sono stati elicitati da nove soggetti anglofoni di età compresa tra i 21 e i 64 anni e di varia provenienza, tutti frequentanti i corsi di lingua italiana di livello intermedio (dal II al IV livello) dell'Università per Stranieri di Perugia[24]. Per tutti i soggetti l'apprendimento si era svolto in contesto guidato nel paese di origine senza immersione totale, ad esclusione di brevi soggiorni e dell'esperienza in corso a Perugia. L'elicitazione è avvenuta tramite la somministrazione di un test di ripetizione, considerato dalle ricercatrici lo strumento più idoneo a una preliminare valutazione degli errori di omissione (l'unico tipo a essere esaminato e commentato) anche in termini quantitativi, in quanto consente il totale controllo delle forme omesse rispetto a quelle attese[25]. Il test era composto da 30 frasi, ognuna delle quali veniva letta dal ricercatore e ripetuta di seguito dallo studente. Le sessioni sono state registrate e successivamente trascritte. In seguito, è stato effettuato il conteggio:

[24] Al momento dell'indagine i corsi di lingua dell'ateneo perugino erano distribuiti su 5 livelli, dal I livello per principianti assoluti al V livello avanzato.

[25] Come ammesso dalle autrici, il limite diagnostico del ricorso al test di ripetizione consiste invece nel fatto che i contesti di cliticizzazione inseriti sono inevitabilmente ristretti rispetto alle potenzialità d'uso del sistema in italiano.

- degli errori totali riguardanti i clitici (errori di forma – accordo di genere e numero – e di omissione);
- degli errori di omissione riguardanti tutti i morfemi liberi (pronomi clitici, ausiliari, preposizioni, articoli);
- degli errori di omissione riguardanti i soli pronomi clitici.

I dati hanno dimostrato che i clitici, nell'insieme complessivo dei morfemi liberi, rappresentano la categoria più colpita dall'omissione (9,2%, *vs* 8,8% degli ausiliari, 7,4% delle preposizioni e 5,3% degli articoli).

Per quanto riguarda la funzione argomentale dei clitici omessi, dai valori emerge una scala gerarchicamente ordinata: la percentuale di omissione più alta riguarda la forma partitiva *ne* (22,2%) e quella locativa *ci* (22,2%), seguite, nell'ordine, dal clitico accusativo dislocato (11,1%), dal clitico accusativo (11,1%) e, infine, dal clitico dativo, il cui dato è significamente più basso degli altri (1,8%).

Per quanto riguarda la persona dei clitici colpiti dall'errore, alla 1ª e 2ª persona singolare non si registrano omissioni; queste riguardano esclusivamente i clitici di 3ª persona, con una differenziazione non trascurabile, in termini di caso, numero e genere, tra:

- dativo (11,1%), accusativo singolare maschile (7,4%) e accusativo "flesso" (16,6%), che include, nell'accezione delle autrici (diversa da quella di Berretta, cfr. §2.1), il singolare femminile e il plurale sia maschile che femminile;
- singolare (13,22%) e plurale (17,7%);
- maschile (10,25%) e femminile (14,81%).

I nessi di clitici (di tipo *me/te lo*, includenti pronomi di 1ª e 2ª persona singolare, dunque di natura deittica nei riguardi, rispettivamente, del locutore e del destinatario; assenti altri tipi di nessi) presentano una percentuale di omissione molto bassa, del 5,5% (qualificandosi come struttura morfosintattica relativamente semplice da acquisire). La percentuale di omissione dei nessi sale a 11,11% in caso di dislocazione.

Le percentuali di omissione sono state interpretate dalle autrici come indizi del grado di difficoltà acquisizionale da parte dei soggetti. I dati sono stati correlati in termini di proporzionalità inversa alla facilità di accesso alle singole forme e/o usi; invertendo i valori delle omissioni, è stata estrapolata l'ipotesi di scala acquisizionale riportata nella FIG. 4.

FIGURA 4 – L'IPOTESI DI SEQUENZA DI ACQUISIZIONE DEI CLITICI DI GIANNINI E CANCILA (2005)

mi e *ti* dat. > nessi *me/te+lo* > *lo* > *gli* "a lui" > *la, li, le* acc. > *ci* locativo/*ne* partitivo

L'ipotesi di sequenza di acquisizione di Giannini e Cancila sarà confrontata con quella di Berretta (1986) nella sezione finale di questo capitolo (§2.8).

Un'ulteriore variabile di cui Giannini e Cancila hanno tenuto conto nell'analisi dei dati è stata quella del contesto frasale. Le autrici hanno distinto due tipi di contesti in base alla forma verbale contenuta: a "flessione semplice" (al presente indicativo) *vs* a "flessione complessa" (in un tempo composto, come il passato prossimo; all'imperativo; in presenza di modale, con risalita del clitico o con clitico postverbale). I dati mostrano che le omissioni investono in percentuale minore i contesti con verbo a flessione semplice (4,7%) rispetto a quelli con verbo a flessione complessa (12,3%). La difficoltà massima è registrata nelle frasi contenenti un verbo modale, nel caso sia di risalita del clitico (16,6%) che, soprattutto, di clitico postverbale (27,7%). L'ipotesi interpretativa più attendibile per giustificare l'addensamento di errori in corrispondenza di frasi con forme verbali a flessione complessa è quella che attribuisce a tali contesti un peso crescente in termini di maggior numero di operazioni sintattiche implicate (BOTTARI *et al*., 2000).

2.3 Lo studio di Schroeder (2000) su apprendenti brasiliani

Nel 2000 Daniela Norci Schroeder ha condotto presso l'Università Federale del Rio Grande do Sul (UFRGS) uno studio sulla produzione dei clitici accusativi italiani di 3ª persona da parte di apprendenti universitari brasiliani. La ricerca, al confine tra i paradigmi dell'AC e dell'AE, ha avuto l'obiettivo di descrivere le difficoltà degli apprendenti brasiliani nella produzione delle forme pronominali clitiche *lo, la, li* e *le*. Si è trattato di uno studio trasversale condotto su dati orali raccolti da otto studenti brasiliani di età compresa tra i 20 e i 29 anni, frequentanti il corso di laurea in Lettere (Lingua italiana) della UFRGS nel secondo semestre del 1998. Sono stati esclusi dall'indagine gli studenti del primo livello (Italiano I), la cui competenza linguistico-comunicativa è stata giudicata insufficiente per la realizzazione dei compiti. Degli otto soggetti brasiliani, quattro erano iscritti al corso di Italiano II, uno al corso di Italiano IV e tre al corso di Italiano VI.

Oltre agli otto soggetti menzionati, altri due studenti hanno contribuito alla costituzione del corpus, nonostante avessero come L1, rispettivamente, l'italiano (appreso in Italia dagli 0 ai 7 anni, prima del trasferimento in Brasile) e lo spagnolo. Si trattava di alunni del corso di Italiano II, le cui produzioni sono state analizzate separatamente.

I dati in italiano L2 raccolti dagli apprendenti sono stati confrontati con dati in italiano L1 e in portoghese L1 raccolti da tre parlanti nativi di ciascuna lingua.

I dati sono stati elicitati attraverso un compito di produzione orale. Ai soggetti è stato chiesto di raccontare quattro storie a partire da quattro sequenze di immagini. Ogni sequenza era composta da sei illustrazioni, accompagnate ciascuna da un verbo transitivo diretto, il che avrebbe dovuto permettere l'occorrenza di forme accusative – pronominali o nominali – in numero omogeneo (VILLALBA, 1995). La prima delle quattro sequenze – intitolata "Il gatto e il pesce" (oggetto diretto atteso: [+animale, +maschile, +singolare]) – è stata ripresa da Villalba (1995) ed ha rappresentato il riferimento per l'elaborazione delle altre tre sequenze, queste originali, intitolate: "La bambina e la bambola" (oggetto diretto atteso: [+oggetto, +femminile, +singolare]); "Il cameriere e i piatti" (oggetto diretto atteso: [+oggetto, +maschile, +plurale]); "La ragazzina e le caramelle" (oggetto diretto atteso: [+oggetto, +femminile, +plurale]). Nel complesso, le quattro sequenze di immagini fornivano 20 occasioni di uso del pronome diretto da parte di ciascun soggetto. Per quanto riguarda la realizzazione dell'oggetto diretto, sono state previste tre possibilità:

1) uso del sintagma nominale lessicale (SN);
2) uso del pronome clitico diretto (*lo*, *la*, *li*, *le*);
3) omissione (∅).

Delle tre varianti, l'ultima, la realizzazione dell'oggetto anaforico come pronome zero, non è grammaticale in italiano (ma lo è in portoghese brasiliano, come si vedrà meglio nel capitolo 3).

Sono stati classificati come "altro" i casi in cui il soggetto (a) ha scelto un referente dell'oggetto diretto diverso da quello atteso (ad esempio, "dolci" al posto di "caramelle") o (b) ha utilizzato impropriamente un pronome indiretto o (c) ha utilizzato un pronome diretto di altro genere o numero rispetto a quello richiesto dal contesto linguistico o (d) ha costruito la propria narrazione in modo tale da escludere la necessità di realizzazione dell'oggetto diretto.

Le produzioni dei soggetti sono state registrate, trascritte e in seguito analizzate. I risultati dell'analisi sono sintetizzati nella TAB. 4.

TABELLA 4 – REALIZZAZIONE DELL'OGGETTO DIRETTO NELLE NARRAZIONI DEGLI APPRENDENTI BRASILIANI (SCHROEDER, 2000)

	Narrazione 1 (pronome atteso: *lo*)	**Narrazione 2 (pronome atteso: *la*)**	**Narrazione 3 (pronome atteso: *li*)**	**Narrazione 4 (pronome atteso: *le*)**
Pronome	42%	77%	54%	20%
SN	15%	12%	28%	25%
∅	40%	8%	15%	32%
Altro	3%	3%	3%	23%

Confrontando i dati riportati nella tabella, si osserva innanzitutto una maggiore frequenza di produzione delle forme clitiche nei contesti d'uso di *la* e *li* rispetto a quelli della forma base *lo*. L'ipotesi esplicativa di Schroeder è che la necessità di realizzare la concordanza del participio con il clitico possa funzionare da promemoria rispetto alla necessità di produrre il pronome (e di non ometterlo) nei contesti in cui tale concordanza prevede il ricorso a desinenze diverse da quella primaria, maschile singolare (-*o*). Per quanto riguarda la bassa frequenza di produzione del pronome *le*, invece, l'ipotesi di Schroeder è che la difficoltà d'uso possa essere vincolata a due fattori: a) la confusione con il pronome indiretto di 3ª persona singolare femminile dell'italiano, rappresentato dalla stessa forma *le*; b) la somiglianza fonetica con il pronome indiretto di 3ª persona singolare del portoghese, rappresentato dalla forma *lhe*. Nel timore di usare inappropriatamente il pronome *le*, gli apprendenti preferirebbero evitarlo, o attraverso l'omissione o attraverso la realizzazione come sintagma nominale. Tale ipotesi esplicativa avrebbe trovato conferma, secondo la ricercatrice, nelle interviste realizzate in seguito alla raccolta dei dati.

In sintesi, secondo la gerarchia di difficoltà evidenziata dallo studio di Schroeder, per gli apprendenti brasiliani la forma pronominale clitica di caso accusativo più facile da usare sarebbe quella femminile singolare (*la*), seguita dalla forma maschile plurale (*li*) e poi da quella maschile singolare (*lo*); la forma di più difficile utilizzo sarebbe invece quella femminile plurale (*le*).

Contrariamente alle aspettative iniziali, l'analisi delle strategie anaforiche utilizzate dai soggetti non ha consentito di visualizzare un continuum decrescente nel senso di una progressiva riduzione della difficoltà d'uso delle forme target all'aumentare della competenza

in L2. Si è registrato, piuttosto, un "indice considerevole di insufficienza grammaticale per quanto riguarda l'impiego dell'anafora pronominale in italiano, ricorrente in tutti i soggetti" ["*um considerável índice de insuficiência gramatical quanto ao emprego da anáfora pronominal em italiano, recorrente em todos os sujeitos*"] (SCHROEDER, 2000: 57-58). In altre parole, i dati hanno permesso di evidenziare l'occorrenza di un fenomeno di fossilizzazione (ELLIS, 1985), ovvero, di interruzione nell'acquisizione della L2 prima del raggiungimento dell'estremo del continuum dell'IL più vicino alla varietà nativa.

La fossilizzazione sarebbe confermata, oltre che dal persistente ricorso al pronome zero anche ai livelli di competenza più elevati, dalla strategia anaforica, altrettanto persistente, consistente nella realizzazione dell'oggetto diretto come sintagma nominale. Il ricorso a tale "strategia di ridondanza" (LIMA, 1997) non viene considerato da Schroeder come un vero e proprio errore. A differenza di quanto fa Schuiringa (2014), che parla, a proposito della stessa strategia, di "errore pragmatico" (cfr. §2.7), per Schroeder la realizzazione dell'oggetto come sintagma nominale rappresenterebbe una soluzione accettabile in italiano, benché non preferita dai PN (come dimostrato dai dati in italiano L1, in cui si osserva l'uso del pronome nella totalità dei contesti d'uso). Secondo Schroeder, gli apprendenti ricorrono alla strategia di ridondanza nel tentativo di evitare gli errori; la difficoltà sarebbe dovuta, nel caso degli apprendenti linguisticamente meno competenti, all'ignoranza della regola, mentre, nel caso degli apprendenti più avanzati, all'insicurezza nell'uso di una regola nota ma percepita come difficile.

Come spiegazione del comportamento linguistico dei soggetti brasiliani, Schroeder ricorre all'ipotesi del transfer, ovvero del trasferimento all'italiano delle strutture di pronominalizzazione tipiche della L1 dei soggetti – il portoghese brasiliano (cfr. §3.3) – osservabili nei dati in portoghese L1[26]:

- realizzazione dell'oggetto anaforico come pronome zero, strategia tipica della varietà orale;
- realizzazione dell'oggetto anaforico come pronome tonico, altra strategia tipica dell'orale;

[26] Nei dati in portoghese il pronome clitico occorre soltanto 6 volte, su una totalità di 60 contesti d'uso del pronome anaforico, mentre si registrano 33 occorrenze del pronome zero, 20 del SN e un'occorrenza del pronome tonico.

- enclisi con verbi di modo finito, come in "*ha lavato*la*" ("*lavou-a*" in portoghese brasiliano, variante non utilizzata nell'orale ma prescritta dalle grammatiche normative) e "*ha portato*la*" ("*levou-a*").

Secondo Schroeder, inoltre, il transfer negativo (così come, in altre aree della grammatica, quello positivo) avrebbe origine nella prossimità linguistica percepita (*versus* reale) tra L1 e L2, che rappresenterebbe, in questo caso, un fattore ostacolante nel percorso di acquisizione:

> I parlanti nativi del portoghese che apprendono l'italiano possono contare su una facilità dal punto di vista lessicale e di comprensione del messaggio. Tale prossimità può condurre l'apprendente a cercare nella propria L1 elementi che permettano di colmare delle lacune grammaticali nel momento dell'acquisizione della L2. In tal modo, l'apprendente cercherebbe nel portoghese (L1) le strutture grammaticali corrispondenti alle sue necessità in italiano (L2).
>
> [*Falantes nativos de português aprendendo o italiano contam com uma facilidade em nível lexical e de compreensão da mensagem. Essa proximidade pode levar o aprendiz a buscar em sua L1 elementos que permitam suprir lacunas gramaticais no momento da aquisição da L2. Desse modo, o aprendiz buscaria no português (L1) as estruturas gramaticais correspondentes às suas necessidades no italiano (L2)*] (SCHROEDER, 2000: 14)

Schroeder mette in guardia sul fatto che le conclusioni presentate sono ipotesi formulate sulla base dei dati raccolti per la ricerca, il cui principale limite consiste nel numero ridotto di informanti; invoca, pertanto, la necessità di uno studio più ampio che metta alla prova i propri risultati coinvolgendo un maggior numero di soggetti.

2.4 Lo studio di Leonini e Belletti (2004) e Leonini (2006) su apprendenti di diverse L1

Un'ulteriore ricerca sull'acquisizione dei clitici da parte di apprendenti di italiano L2, anche stavolta in contesto di istruzione formale, è stata quella condotta da Chiara Leonini e Adriana Belletti (2004) presso l'Università degli Studi di Siena. Si tratta di una ricerca avente come focus principale l'acquisizione dell'ordine sintattico marcato Verbo-Soggetto (VS); poiché le strutture di tipo VS con verbo transitivo hanno come oggetto tipico un pronome clitico, le ricercatrici hanno fatto precedere all'indagine sull'acquisizione dell'inversione sintattica uno studio sull'acquisizione dei clitici di caso accusativo.

La ricerca è stata condotta su 26 soggetti, 24 dei quali studenti di età compresa tra i 19 e i 24 anni, partecipanti a un programma di scambio dell'Università di Siena e aventi diverse L1. Il loro tempo di studio della lingua italiana nel paese di origine variava dai 6 ai 72 mesi, mentre il tempo di permanenza in Italia oscillava da un minimo di un mese a un massimo di 5/6 anni. Il gruppo di controllo era costituito da 10 PN adulti (di età compresa tra i 22 e i 33 anni) originari di varie regioni italiane e residenti a Siena.

I dati sono stati raccolti attraverso un compito di produzione orale. Ai soggetti sono stati mostrati 19 video che rappresentavano varie situazioni. Al termine di ciascun video, a ogni partecipante, testato individualmente, è stata rivolta una domanda sulla scena (ad es. "Che cosa ha fatto il ragazzo quando ha visto la ragazza") a cui si è chiesto di rispondere con una frase completa contenente un verbo, nel modo ritenuto più naturale. Le risposte sono state registrate e successivamente trascritte. L'aspettativa era quella di produzione di un clitico in 23 contesti su 39 (alcune domande erano distrattori).

I dati elicitati sono stati analizzati adottando la metodologia dell'AE. I risultati dell'analisi delle risposte dei PNN possono essere così sintetizzati:

(i) i clitici erano prodotti nel 39% dei contesti (*vs* 91% del gruppo di controllo o GC);

(ii) la strategia prevalente (presente nel 40% dei contesti, *vs* 7,7% in GC) consisteva nel realizzare l'oggetto diretto come sintagma lessicale pieno, il che è stato interpretato come indice dell'adozione di una strategia di evitamento del clitico;

(iii) i clitici erano omessi nel 14% dei contesti (nessuna omissione in GC);

(iv) raramente il clitico era sostituito con il tonico corrispondente (nell'1,7% dei contesti; nessuna sostituzione in GC);

(v) non erano presenti nel corpus errori di ordine: ogni volta che i clitici erano prodotti, erano situati nella posizione proclitica corretta.

Leonini ha in seguito approfondito lo studio dell'acquisizione dei clitici – in particolare di quelli diretti di 3ª persona, sia da parte di apprendenti di italiano L2 che in L1[27] – nel corso della sua ricerca di dottorato condotta presso l'Università degli Studi di Firenze e conclusasi

[27] I dati sull'acquisizione in L1 sono derivati da uno studio longitudinale condotto su un bambino di madrelingua italiana seguito dall'età di 1 anno e 6 mesi all'età di 2 anni e 8 mesi.

nel 2006[28]. I 20 apprendenti coinvolti nella ricerca, tutti germanofoni, di età compresa tra i 20 e i 42 anni, sono stati suddivisi in tre gruppi in base alla loro competenza linguistica, valutata attraverso la somministrazione di un test di livello[29]: un gruppo di 5 soggetti quasi madrelingua (età media: 32 anni); un gruppo di 8 soggetti di livello avanzato (età media: 31 anni); un gruppo, infine, di 7 soggetti di livello intermedio (età media: 30 anni). Il GC era formato da 10 PN adulti (di età compresa tra i 22 e i 34 anni) residenti a Siena e provenienti da diverse regioni italiane.

La raccolta dei dati è avvenuta attraverso un compito elicitativo mirato. Nel caso di uno dei soggetti, di livello linguistico intermedio, sono state registrate nel corso di un anno anche produzioni spontanee.

Il compito elicitativo è stato lo stesso adottato in Leonini e Belletti (2004) e precedentemente descritto. I risultati dell'analisi dei dati degli apprendenti (saranno qui omessi i dati relativi all'acquisizione in L1) possono essere così sintetizzati:

(i) i clitici erano prodotti nel 28% dei contesti (*vs* 91% in GC); la frequenza di produzione, estremamente bassa nel gruppo di livello intermedio (2%), saliva all'aumentare del livello linguistico (29% nel gruppo di livello avanzato e 69% nel gruppo di livello quasi madrelingua);

(ii) la strategia prevalente – presente nel 52% dei contesti (*vs* 8% in GC) – consisteva nel realizzare l'oggetto diretto come sintagma lessicale pieno, ovvero nell'adottare una strategia di evitamento (interpretazione avallata dalla limitatissima presenza di tale variante in GC); la frequenza di tale strategia era inversamente proporzionale al livello linguistico (69% nel gruppo di livello intermedio, 49% in quello di livello avanzato e 32% tra i quasi madrelingua);

(iii) i clitici erano omessi nel 14% dei contesti (nessuna omissione in GC); la frequenza di omissione era, anch'essa, inversamente proporzionale al livello

[28] La ricerca aveva come ulteriore obiettivo lo studio dell'acquisizione degli articoli determinativi.

[29] Il test utilizzato è quello applicato dall'Università per Stranieri di Siena agli studenti intenzionati a frequentare i corsi di lingua italiana offerti dall'ateneo. Tale test è stato utilizzato per la determinazione del livello linguistico di 15 dei 20 partecipanti, quelli iscritti a programmi di scambio dell'Università di Siena. Oltre a essere stati esposti alla lingua italiana nel loro paese di origine, in contesti di istruzione liceale o universitaria, i 15 studenti, dopo l'arrivo in Italia, avevano frequentato un corso di italiano della durata di tre settimane presso l'università. I restanti 5 partecipanti sono stati classificati come parlanti quasi madrelingua sulla base del tempo di residenza in Italia (minimo 4 anni) e della quantità d'uso dell'italiano, a cui tutti erano stati esposti in maniera intensiva a partire dall'età adulta.

linguistico (19% nel gruppo di livello intermedio, 16% in quello di livello avanzato e 5% tra i quasi madrelingua);

(iv) nel gruppo di livello avanzato e tra i quasi madrelingua le omissioni occorrevano solo in frasi al participio passato e mai in frasi al presente;

(v) raramente il clitico era sostituito con il tonico corrispondente (considerando la totalità degli apprendenti, nel 3% dei contesti; più nello specifico: nel 7% dei contesti nel gruppo di livello intermediario; nel 2% nel gruppo di livello avanzato; nessuna sostituzione tra i quasi madrelingua e in GC);

(vi) la sostituzione di clitici con tonici riguardava sempre pronomi con antecedente con tratto [+umano] e mai con antecedenti di tipo [-umano] (nella L1 dei soggetti, il tedesco, i pronomi forti hanno sempre un referente [+umano] come in italiano, il che può esser stato all'origine di un transfer positivo);

(vii) nel corpus non erano presenti errori di ordine;

(viii) nel corpus erano presenti due soli errori di selezione (forma femminile plurale selezionata al posto di quella maschile plurale);

(ix) tutti i partecipanti mostravano variabilità nell'accordo tra il clitico e il participio passato, accordo che ora era presente (68% dei contesti) ora era assente (23%) ora era prodotto in modo scorretto (9%); la frequenza di produzione corretta cresceva all'aumentare del livello linguistico (fino a raggiungere l'88% tra i quasi madrelingua).

Come appare evidente, i risultati di Leonini (2006) sono molto simili a quelli di Leonini e Belletti (2004).

La conclusione generale a cui giunge Leonini è che i PNN adulti di italiano L2 sono in grado di ristrutturare la propria grammatica interlinguistica nella direzione della grammatica dei PN secondo un *developmental pattern*, benché l'uso dei clitici non raggiunga mai un livello *target-like*, neanche nelle fasi più avanzate del percorso di apprendimento, dove infatti continuano a essere presenti – benché meno frequenti – omissioni e, soprattutto, strategie di evitamento, consistenti principalmente nella realizzazione dell'oggetto come sintagma nominale pieno. Lo stesso modello di sviluppo è presente nell'accordo tra il pronome clitico e il participio passato.

I dati di produzione spontanea sono stati raccolti attraverso la registrazione delle interazioni libere della ricercatrice con una studentessa tedesca di 22 anni, di livello linguistico intermedio. Le registrazioni sono state effettuate due volte al mese per un anno. La prima registrazione è avvenuta dopo sei mesi di residenza della studentessa in Italia.

Nel conteggio dei clitici accusativi nelle produzioni della studentessa, Leonini ha adottato la nozione di *clitic context* proposta da Pirvulescu (2006) per l'analisi del parlato spontaneo dei bambini: "il referente è definito; è il topic della discussione ed è contenuto nel discorso immediatamente precedente" ["*the referent is definite; it is the topic of the discussion; and it is contained in the immediately preceding discourse*"] (PIRVULESCU, 2006: 227). Per non sovrastimare il tasso di omissione, sono stati considerati come contesti propri per l'inserzione di un clitico esclusivamente quelli in cui l'argomento obbligatorio del predicato poteva essere realizzato soltanto come clitico (e non anche come sintagma nominale pieno) e contenenti una parola (verbo ausiliare o modale) alla quale il clitico poteva unirsi. L'analisi dei dati ha rivelato che la produzione spontanea di pronomi clitici era poco frequente (20 occorrenze, corrispondenti al 27% dei contesti) e che era consistente, invece, il ricorso all'omissione (36%) e alla sostituzione con sintagmi nominali pieni (20%). Come nel caso del compito elicitativo, la produzione di tonici al posto di clitici rappresentava la strategia più rara (8%) e vi si ricorreva solo in presenza di antecedenti con tratto [+umano] (nel caso di antecedenti con tratto [-umano] l'apprendente tendeva a usare la forma pronominale *questo*).

Anche nei dati di produzione spontanea è stato riscontrato un *developmental pattern*: da una frequenza iniziale di produzione dei clitici pari al 4% dei contesti propri per l'inserzione l'apprendente è passata, alla fine del suo percorso di apprendimento, a una frequenza del 42%.

Dalla comparazione tra i dati di produzione spontanea e quelli raccolti attraverso il compito elicitativo è risultato che, benché la padronanza della cliticizzazione risulti limitata in entrambi i casi, l'apprendente tende – per evitare l'uso dei clitici – a ricorrere a strategie differenziate, preferendo le omissioni nella produzione libera e la sostituzione con sintagmi nominali pieni in quella elicitata. Considerando che, in quest'ultima, il sintagma nominale è offerto nel contesto linguistico immediato (la domanda precedente), Leonini ritiene che il design dell'esperimento possa aver parzialmente influenzato la strategia comunicativa dei soggetti.

2.5 Lo studio di Santoro su apprendenti anglofoni (2007)

Un anno dopo la tesi di Leonini, Maurizio Santoro (2007) ha pubblicato i risultati di uno studio sperimentale sull'acquisizione dei clitici italiani di caso accusativo e dativo da parte di apprendenti anglofoni adulti in contesto di istruzione formale.

I sistemi pronominali della L1 e della L2 dei soggetti coinvolti presentano alcune differenze rilevanti: in primo luogo, la lingua inglese, diversamente dall'italiano, non possiede pronomi clitici, ma solo pronomi forti e deboli (questi ultimi si distinguono dai clitici perché possono essere oggetto di preposizioni); in secondo luogo, in inglese i casi accusativo e dativo non si distinguono dal punto di vista morfologico. Pertanto, gli apprendenti anglofoni dell'italiano si trovano ad affrontare un compito alquanto complesso: acquisire non solo nuove categorie funzionali, assenti in L1, ma anche il contrasto morfologico tra accusativo e dativo.

Alla ricerca di Santoro hanno preso parte 36 apprendenti iscritti a diversi *college* newyorkesi, di età compresa tra i 18 e i 30 anni, divisi in tre gruppi di 12 partecipanti ciascuno, differenziati in base al tempo di esposizione alla lingua target: un anno (livello di base), due anni (livello intermedio) o un periodo genericamente definito come "molto esteso" (livello avanzato). Il GC era costituito da 12 parlanti madrelingua di età compresa tra i 18 e i 35 anni e con livello di istruzione universitario. Ai soggetti è stato chiesto di esprimere dei giudizi di grammaticalità (*grammaticality judgment task*) su delle frasi proiettate per 30 secondi sullo schermo di un computer. Gli stimoli (168 in tutto, di cui 48 distrattori) si differenziavano: (1) per la posizione del clitico; (2) per il caso (accusativo *vs* dativo); (3) per la presenza o meno di verbi ausiliari in modo finito o infinito; (4) per la presenza o meno di verbi modali e della costruzione *fare*+infinito.

L'analisi dei dati ha rivelato che la padronanza dei clitici italiani da parte degli apprendenti anglofoni, benché aumenti gradualmente e costantemente man mano che si sviluppa la competenza linguistico-comunicativa globale (con un salto brusco dal livello intermedio all'avanzato), dopo due anni di istruzione formale non arriva ancora ad essere piena, come indica la persistenza di false ipotesi sul sistema pronominale della lingua target. All'interno di ciascuno dei tre gruppi, inoltre, i giudizi di grammaticalità sulle frasi contenenti pronomi in posizione errata erano più accurati di quelli sulle frasi contenenti pronomi di caso sbagliato. Da un punto di vista acquisizionale, tali risultati sembrano indicare che, per quanto la padronanza della cliticizzazione segua un lento ma graduale sviluppo, questo non è uniforme per tutte le proprietà: l'acquisizione delle regole morfologiche di caso sembra essere molto più

lenta di quella delle regole sintattiche riguardanti la posizione del clitico all'interno della struttura frasale.

2.6 Lo studio di Pona su apprendenti anglofoni (2009)

Un ulteriore studio sull'acquisizione dei clitici italiani in contesto di istruzione formale, in questo caso da parte di apprendenti angloamericani, è stato realizzato presso l'Università degli Studi di Firenze da Alan Pona. Si tratta di una ricerca di dottorato condotta su dati raccolti presso il *College of the Holy Cross* di Worcester, Massachusetts. Al momento dell'elicitazione i soggetti avevano un'età compresa tra i 18 e i 22 anni e il loro contatto con l'italiano fuori dalla classe era pressoché nullo. I gruppi-classe erano prevalentemente monolingui e, secondo il ricercatore, scarsamente motivati.

Il lavoro si è avvalso di misurazioni di tipo trasversale (in corsi di livello elementare e intermedio) e longitudinale (con dati raccolti in diverse sedute durante l'anno accademico 2007/2008). I dati sono stati raccolti attraverso diverse metodologie:

(a) naturalistica (conversazione libera, osservazione e registrazione delle interazioni orali e scritte degli apprendenti tra loro e con l'insegnante/facilitatore linguistico, sia in classe che tramite posta elettronica);

(b) produzione elicitata (interviste strutturate, descrizione di immagini, narrazione di storie a partire da immagini, *stimulated recall*[30], lettere, temi con traccia, sceneggiature, biografie etc.);

(c) produzione sperimentale (descrizione guidata di immagini, manipolazione di frasi, definizione di regole, test di grammaticalità, scelta multipla).

I dati sono stati in seguito sottoposti ad analisi di tipo descrittivo-qualitativo. Tra i risultati più rilevanti, ricordiamo quelli che riguardano:

1) la presenza, nel corpus, di sostituzioni tra clitici: *si* per *gli*, *li* per *gli*, l'accusativo al posto del dativo e, con minor frequenza, il dativo al posto dell'accusativo;
2) l'elevata frequenza dell'enclisi in contesti dichiarativi (es., in *Mia madre ama mio padre. Amalo molto anche se qualche volta lui è insopportabile*).

[30] Interpretazioni del parlante sulle proprie produzioni.

Dal punto di vista dell'eziologia degli errori, l'ipotesi del transfer da L1 viene invocata come possibile spiegazione di una parte delle sostituzioni; l'altra parte sarebbe dovuta a ragioni di tipo fonetico, come, ad esempio, la maggiore semplicità articolatoria di *li* rispetto a *gli* per gli angolofoni. Il modello esplicativo dell'interferenza non si applicherebbe, invece, all'enclisi: per Pona, se gli apprendenti avessero preso a modello la L1, non avrebbero legato graficamente il clitico al verbo né lo avrebbero appoggiato fonologicamente a esso, come invece spesso hanno fatto. Pona esclude, inoltre, che la posposizione dei pronomi nei contesti dichiarativi possa dipendere da un'estensione analogica del ricorso all'enclisi con i verbi all'infinito, in quanto i dati acquisizionali (GIACALONE RAMAT, 1990) escludono che l'infinito sia appreso prima dell'indicativo.

Per quanto riguarda l'acquisizione per tratti nozionali, l'ipotesi avanzata da Berretta (1986) di un ordine "persona > caso > numero > genere" (cfr. §2.1) viene da Pona messa in discussione, in quanto dal suo corpus non emerge alcuna differenza, in termini di ordine di acquisizione, tra *mi* dativo e *mi* accusativo. Risulterebbero invece confermate le conclusioni di Berretta (1986) sul ruolo marginale sia del transfer da L1 sia della frequenza dei pronomi nell'italiano parlato. Con Berretta (1990) Pona si dichiara inoltre d'accordo sul fatto che "le strategie di regolarizzazione […] danno esiti non dissimili a quelli che si hanno in varietà native con semplificazioni morfologiche, tipicamente varietà diastratiche basse e/o diafasiche trascurate" (1990: 193). La conclusione generale a cui il ricercatore giunge è che gli errori degli apprendenti non sono arbitrarie deviazioni dalla norma, ma che

> Ciascun fenomeno riflette possibilità strutturali che sono disponibili nelle lingue naturali e sono realizzate in alcune di esse. I costrutti che affiorano corrispondono, dunque, o a tali possibilità strutturali compatibili con principi di carattere universale o a strutture presenti nella lingua materna dell'apprendente (PONA, 2009b:152).

2.7 Lo studio di Schuiringa su apprendenti olandesi (2014)

Tratta dell'acquisizione dei clitici italiani da parte di apprendenti adulti olandesi la ricerca realizzata nel 2014 presso l'Università di Utrecht da Mathilde Schuiringa per la sua tesi di laurea. Si tratta di uno studio condotto su 30 soggetti tra i 20 e i 53 anni. Gli apprendenti sono stati suddivisi in tre gruppi, di 10 partecipanti ciascuno, in base al livello di competenza linguistico-comunicativa: un primo gruppo di livello A1-A2 del *Quadro comune europeo di*

riferimento per la conoscenza delle Lingue (QCER)[31], un secondo gruppo di livello B1-B2 e un terzo gruppo di livello C1-C2. Come GC sono stati coinvolti 10 parlanti madrelingua di età compresa tra i 17 e i 51 anni e con livello di istruzione universitario.

Ai partecipanti è stato chiesto di rispondere per iscritto, nel modo più naturale possibile e in un tempo breve, a 8 domande (4 domande target e 4 distrattori) su 8 sequenze di fotografie composte ciascuna da 3 immagini. Le domande target sono state formulate in modo da esigere nella risposta l'uso di un clitico diretto o indiretto.

Dall'analisi delle risposte è emerso che la frequenza di produzione dei clitici rispetto ai contesti obbligatori tra gli apprendenti era del 39,2% (*vs* 85% in GC), più nello specifico: 7,5% nel gruppo di livello A1-A2, 32% nel gruppo B1-B2 e 77,5% nel gruppo C1-C2. La conclusione di Schuringa è che quanto più avanzato è lo stadio di acquisizione, maggiore è la frequenza con cui gli apprendenti ricorrono ai clitici piuttosto che ad altre strategie (sintagmi lessicali pieni o pronomi tonici, ad esempio); ai livelli più alti, tale frequenza si avvicina a quella registrata tra i parlanti nativi

L'aspetto più interessante della ricerca di Schuiringa risiede, a nostro parere, nell'interesse per lo sviluppo della competenza pragmatica relativa all'uso dei pronomi. Di fronte alle varianti di realizzazione dell'oggetto diretto anaforico tra cui un parlante di una varietà nativa o non-nativa dell'italiano è chiamato a decidere (pronome clitico, pronome tonico o sintagma lessicale pieno), la selezione dell'una o dell'altra dipenderebbe non solo dalla conoscenza grammaticale delle forme pronominali e della loro distribuzione, ma anche dalla conoscenza pragmatica del contesto d'uso appropriato per ciascuna soluzione. Schuiringa ricorda che una frase può essere perfettamente corretta dal punto di vista grammaticale ma impropria dal punto di vista pragmatico, come nel seguente esempio:

1a. Hai preso il latte?
*1b. * Sì, ho preso il latte.*
1c. Sì, l'ho preso.

Nonostante la risposta riportata in *1b* sia grammaticalmente corretta, è altamente probabile che un parlante nativo dell'italiano non risponda a *1a* ripetendo il sintagma nominale

[31] Nel testo della tesi non vengono fornite informazioni su come è avvenuta la determinazione del livello linguistico-comunicativo dei soggetti coinvolti nello studio.

presente nel turno immediatamente precedente, ma ricorra, piuttosto, a un clitico, come in *1c*. Diverso è il caso esemplificato di seguito:

2a. Hai preso il latte o la limonata?
2b. Ho preso il latte.
*2c. *L'ho preso.*

Dovendo marcare che è il latte ad essere stato preso e non altro, il parlante pragmaticamente competente opterebbe, in questo secondo caso, per il sintagma lessicale pieno.

Di fronte a dati che, in linea generale, confermano i risultati delle ricerche precedenti, la conclusione principale a cui giunge Schuiringa è che, nell'acquisizione dell'italiano L2, la competenza morfologica e quella sintattica relativa ai pronomi clitici si sviluppano prima della competenza pragmatica, confermando le aspettative della ricerca.

2.8 Lo studio di De Nichilo su un apprendente bengalese (2017)

L'ultima ricerca che citiamo è lo studio realizzato da Alessandra de Nichilo presso l'Università Ca' Foscari di Venezia per la sua tesi di laurea in Scienze del Linguaggio, conseguita nell'Anno Accademico 2016/2017. Lo studio, che si inserisce nel filone delle ricerche di stampo generativista (CHOMSKY, 1965, 1981), ha avuto come oggetto l'insegnamento esplicito delle strutture sintattiche a movimento: frasi passive, frasi relative e pronomi clitici. Prima dell'intervento didattico, la ricercatrice ha realizzato una raccolta di dati per lo studio della comprensione e produzione delle forme target, tra cui i pronomi clitici. La raccolta, realizzata presso il Liceo Stefanini di Venezia Mestre, ha riguardato uno studente diciassettenne bengalese di recente immigrazione e 9 studenti di madrelingua italiana suoi coetanei, costituenti il GC. Per la raccolta è stato utilizzato un test di produzione creato dal gruppo di ricerca di Maria Teresa Guasti e alcuni collaboratori dell'Università di Milano-Bicocca (AROSIO *et al.*, 2014), test già adottato in numerosi studi condotti su bambini a sviluppo tipico e con DSL. Durante il test vengono proiettate su uno schermo 18 coppie di immagini narranti un'azione; una voce prima descrive le immagini e poi pone una domanda. La risposta attesa è una frase al presente che non ripete ciò che si è sentito nella domanda ma che invece, come richiesto dalle restrizioni pragmatiche inerenti all'uso dei pronomi nel discorso, contiene:

- in 6 casi, un clitico accusativo femminile (*la*);

- in 6 casi, un clitico accusativo maschile (*lo*);
- in 6 casi, un clitico riflessivo (*si*).

Le risposte sono state riportate su una scheda e, contemporaneamente, registrate perché fossero disponibili in caso di annotazioni poco chiare. Sono state quindi classificate in 5 differenti categorie:

1) *target* (frase con clitico morfologicamente corretto);
2) *DP pieno* (frase con oggetto realizzato come sintagma lessicale pieno anziché con clitico);
3) *errato* (frase con clitico non pertinente);
4) *omesso* (frase agrammaticale per assenza del clitico);
5) *altro* (frase non rientrante in nessuna delle precedenti categorie).

Dall'analisi dei dati è emersa chiaramente una profonda difficoltà del soggetto bengalese nell'uso dei pronomi clitici accusativi, oltre che riflessivi[32]: non viene infatti prodotta nessuna forma target. I clitici accusativi sono stati sostituiti al 50% (*vs* 14% in GC) da oggetti pieni (errori di tipo *DP pieno*) e al 50% da costruzioni agrammaticali contenenti un sintagma nominale pieno preceduto da una preposizione articolata non pertinente (errori di tipo *altro*). Nelle produzioni del soggetto bengalese (come in quelle dei soggetti in GC) non si sono registrati errori nell'uso dei clitici diretti di tipo *errato* e *omesso*.

Nelle sue considerazioni finali sul test di produzione dei clitici, De Nichilo confronta i propri dati con quelli di Leonini (2006): tra i tratti in comune, la ricercatrice registra il fatto che in entrambi gli studi (1) la performance degli apprendenti è nettamente al di sotto di quella dei soggetti in GC e che (2) il ricorso all'oggetto pieno rappresenta per gli apprendenti una strategia preferenziale; tra le differenze, che vengono ricondotte alla diversità delle popolazioni prese in esame (per età, grado di istruzione, tempo di esposizione alla L2 e caratteristiche della L1), De Nichilo ricorda che nel suo corpus, a differenza di quello di Leonini (2006), non è presente nessuna forma target.

Il ricorso all'oggetto pieno viene considerato il risultato di una strategia compensativa che indica la conoscenza delle proprietà argomentali del verbo a cui non si accompagna una competenza sintattica tale da permettere un uso corretto dei pronomi clitici:

[32] Non saranno commentati in questa sede i risultati relativi all'uso dei clitici riflessivi.

> Le operazioni morfosintattiche richieste per l'uso di pronomi clitici, infatti, sono certamente più complesse rispetto a quelle richieste per l'uso di DP pieni in posizione argomentale dopo il verbo. Inoltre, i pronomi clitici sono argomenti preverbali che danno luogo ad un ordine non canonico degli elementi (Lei *LA* prende – SOV) e che ricevono ruolo tematico attraverso una catena A, attraverso cui sono legati alla loro posizione d'origine, mentre i DP pieni sono interpretati localmente (DE NICHILO, 2017: 67).

2.9 Sintesi degli studi

In questa sezione sintetizziamo i risultati degli studi sull'acquisizione dei clitici in italiano L2 precedentemente presentati, nella consapevolezza che "mancano (...) protocolli omogenei di elicitazione e raccolta dei dati che rendano i dati acquisizionali sostanzialmente comparabili rispetto a quanto già osservato in altri settori della ricerca linguistica sperimentale e applicata" (GIANNINI e CANCILA, 2005: 7).

Dal punto di vista della metodologia adottata per l'analisi dei dati, è possibile suddividere gli studi in due grandi gruppi:

1) studi che adottano la metodologia di descrizione della lingua degli apprendenti messa a punto dai teorici dell'IL;

2) studi che adottano la metodologia dell'AE.

Per quanto riguarda gli studi appartenenti al primo gruppo, le ricerche a cui si deve l'elaborazione di ipotesi sull'ordine di acquisizione dei clitici sono quelle di Berretta (1986) e Giannini e Cancila (2005). Le sequenze acquisizionali proposte a conclusione dei due studi sono riportate nella TAB. 5; nel metterle a confronto è necessario tenere a mente che i dati di Giannini e Cancila (2005) derivano da una particolare tipologia di test (ripetizione) in cui non sono rappresentate tutte le forme pronominali clitiche reperibili in contesto di conversazione libera.

TABELLA 5 – SEQUENZA DI ACQUISIZIONE DEI CLITICI IN ITALIANO L2: SINTESI DELLE IPOTESI

BERRETTA (1986)	*ci*+essere > *mi* dat., acc., rifl. > *si* impers. > *si* rifl. > *ti* dat., acc., rifl. > *lo* flesso > nessi *me/te+lo* > *ci* locativo > *gli* "a lui" > *gli* "a loro" > *ci* dat., acc., rifl. > *vi* dat., acc., rifl. > *le* "a lei" > *ne* partitivo > *ne* non partitivo > nessi di 3 clit.
GIANNINI E CANCILA (2005)	*mi* e *ti* dat. > nessi *me/te+lo* > *lo* > *gli* "a lui" > *la, li, le* acc. > *ci* locativo/*ne* partitivo

Le due sequenze coincidono su alcuni punti: se si escludono il *ci*+essere e i nessi di tre clitici – che nella ricerca di Giannini e Cancila (2005) non costituiscono forme target – i dativi di 1ª e 2ª persona singolare e il *ne* partitivo corrispondono in entrambi i casi alle due posizioni rispettivamente di massima e minima facilità di accesso. Inoltre, dal punto di vista dei fattori facilitanti l'accesso ai clitici secondo i diversi tipi di tratti categoriali, entrambe le sequenze sono pienamente compatibili con la *gerarchia di basicità* ipotizzata, tra gli altri, da Mayerthaler (1981), secondo cui:

(a) per la persona: 1ª e 2 ª > 3 ª;

(b) per il caso:
- in generale: dativo e accusativo > locativo e genitivo;
- alla 1ª persona: dativo > accusativo;
- alla 3ª persona: accusativo > dativo;

(c) per il genere: maschile > femminile;

(d) per il numero: singolare > plurale.

In tal senso, i dati di Berretta (1986) e Giannini e Cancila (2005) appaiono coerenti con le tendenze emerse nella maggior parte degli studi sull'apprendimento spontaneo sia di L2 che di L1.

Le due ricerche discordano invece riguardo al *ci* locativo, che nella sequenza di Berretta precede e in quella di Giannini e Cancila segue il dativo di 3ª persona singolare. A questo proposito, ricordiamo che nello studio di Berretta i dativi di 3ª persona hanno avuto – come ammesso dalla stessa autrice – poche potenzialità di realizzazione, il che legittima un atteggiamento di dubbio sulla loro posizione 'bassa' nella sequenza.

Per quanto riguarda gli studi che rientrano nel paradigma dell'AE, metodologia e risultati sono sintetizzati nella TAB. 6.

TABELLA 6 – ERRORI NELL'USO DEI CLITICI IN ITALIANO L2: SINTESI DEGLI STUDI

Autore/i (anno)	**SCHROEDER (2000)**	**LEONINI E BELLETTI (2004)**	**LEONINI (2006)**		**SANTORO (2007)**	**PONA (2009b)**	**SCHUIRINGA (2014)**	**DE NICHILO (2017)**
Forme target	PD di 3ª p.	PD	PD di 3ª p.		PD e PI	PD e PI	PD e PI	PD di 3ª p. sing.
N. soggetti	8	26	20	1	36	diverso per ciascun compito	30	1
Età	20-29	19-24	20-42	22	18-30	18-22	20-53	17
L1	portoghese	varie	tedesco	tedesco	inglese	inglese	olandese	bangla
Livello	non omogeneo	non omogeneo	non omogeneo (3 gruppi)	intermedio	non omogeneo (3 gruppi)	non omogeneo (2 gruppi)	non omogeneo (3 gruppi)	di base
Contesto	guidato	guidato e naturale	guidato e naturale	guidato e naturale	guidato	guidato	guidato	naturale
Raccolta dati	trasvers.	trasvers.	trasvers.	longitudin.	trasvers.	trasvers. e longitudin.	trasvers.	longitudin.
Compito	produzione orale elicitata	produzione orale elicitata	produzione orale elicitata	produzione orale sponta-nea	giudizi di grammati-calità	Produzione orale e scritta, spontanea e elicitata	produzione scritta elicitata	produzione orale elicitata
Stimolo	immagini	video	video	-	frasi	vari	foto	immagini
Frequenza di produzione dei clitici	*lo*: 42% *la*: 77% *li*: 54% *le*: 20%	39%	Tot.: 28% G1: 2% G2: 29% G3: 69%	Tot.: 27% t_1: 4% | t_2: 42%	-	-	Tot.: 39,2% G1: 7,5% G2: 32% G3: 77,5%	0%
Produzione di SN *vs* clitico	*lo*: 15% *la*: 12% *li*: 28% *le*: 25%	40%	Tot.: 52% G1: 69% G2: 49% G3: 32%	20%	-	-	-	50%
Errori di omissione	*lo*: 40% *la*: 8% *li*: 15% *le*: 32%	14%	Tot.: 14% G1: 19% G2: 16% G3: 5%	36%	-	-	-	assenti
Produzione di tonico *vs* clitico	-	1,7%	Tot.: 3% G1: 7% G2: 2% G3: 0%	8%	-	-	-	assenti
Errori di ordine	2 casi	assenti	assenti	-	-	enclisi in contesti dichiarativi	-	assenti
Errori di selezione	*lo*: 3% *la*: 3% *li*: 3% *le*: 23% (compresi errori di tipo 'Altro')	-	2 casi	-	-	-	*si* per *gli*, *li* per *gli*, accusativo al posto del dativo e viceversa	assenti

Da un punto di vista metodologico risulta evidente l'estrema eterogeneità degli studi sotto ogni aspetto: dalle forme target oggetto di studio (clitici diretti e indiretti *vs* soli clitici diretti *vs* soli clitici diretti di 3ª persona) alla L1 dei soggetti coinvolti (tedesco *vs* inglese *vs* olandese *vs* bangla); dal contesto di apprendimento (guidato *vs* naturale *vs* guidato e naturale) al tipo di raccolta dei dati (trasversale *vs* longitudinale *vs* trasversale e longitudinale); dalla

natura del compito (giudizi di grammaticalità *vs* produzione linguistica; produzione orale *vs* scritta; produzione elicitata *vs* spontanea) al tipo di stimolo presentato (frasi *vs* immagini non fotografiche *vs* foto *vs* video). Tale eterogeneità di metodo non può non pregiudicare la comparabilità dei dati; ciò nonostante, confrontando i risultati dei vari studi è possibile osservare come questi concordino su alcuni punti:

- la graduale e costante ristrutturazione da parte degli apprendenti della competenza d'uso dei clitici nella direzione di quella dei parlanti nativi (fatta eccezione per i dati di Schroeder, 2000); ciò costituisce una prova a sfavore sia dell'ipotesi secondo cui le grammatiche interlinguistiche soffrirebbero di una sorta di deficit permanente (BECK, 1998), sia dell'ipotesi secondo cui i parlanti adulti di una L2 non sarebbero in grado di "resettare" i valori propri della loro L1 sui parametri associati a categorie funzionali (TSIMPLI e ROUSSOU, 1991), come già suggerito da Leonini (2006);

- la difficoltà da parte degli apprendenti di raggiungere una padronanza della cliticizzazione pari a quella dei parlanti nativi perfino nelle fasi più avanzate del percorso di apprendimento;

- l'elevata frequenza con cui gli apprendenti ricorrono, tra le strategie comunicative di evitamento disponibili, a quella consistente nella realizzazione dell'oggetto diretto come sintagma nominale pieno, laddove quest'ultimo – in virtù del design dell'esperimento – risulti disponibile nel contesto linguistico immediato;

- la scarsa frequenza con cui gli apprendenti ricorrono alla strategia consistente nella produzione del pronome tonico al posto del corrispondente clitico;

- la ridotta incidenza di errori sintattici riguardanti la posizione del clitico (fatta eccezione per i dati di Schroeder, 2000 e Pona, 2009b); benché in molti studi la *misselection* non risultasse tra gli obiettivi e il design della ricerca non ne favorisse l'occorrenza, si può supporre una più rapida acquisizione delle regole sintattiche rispetto alle regole pragmatiche e morfologiche.

Di tali punti di concordanza si terrà conto nella discussione dei risultati della nostra ricerca nelle considerazioni conclusive.

3. IL SISTEMA PRONOMINALE IN ITALIANO E IN PORTOGHESE BRASILIANO: I CLITICI TRA LE VARIANTI DI REALIZZAZIONE DELL'OGGETTO ANAFORICO

In questo capitolo, adottando un approccio di tipo contrastivo, il portoghese brasiliano[33] (PB), lingua materna dei soggetti della nostra ricerca, viene messo a confronto con l'italiano (IT), lingua target, allo scopo di identificare similitudini e differenze per quanto riguarda sia il paradigma dei pronomi clitici, con particolare attenzione alle forme di 3ª persona, sia le varianti di realizzazione dell'oggetto anaforico alternative ai clitici, quali il pronome zero (o categoria vuota) e i pronomi tonici preceduti o meno da preposizione.

Il capitolo è così strutturato: in §3.1 vengono specificate le proprietà che determinano la complessità del microsistema dei clitici in IT dal punto di vista morfologico, sintattico e pragmatico; in §3.2 vengono presentate le forme dei pronomi tonici e clitici di 3ª persona di caso accusativo e dativo (e delle loro combinazioni nei nessi) dell'IT e del PB, sia nelle varietà standard che in altre varietà diamesiche, diafasiche e diastratiche; in §3.3 vengono sintetizzati i risultati dei principali studi sulle varianti di realizzazione dell'oggetto anaforico in PB, messe a confronto con le corrispondenti varianti disponibili (o meno) in IT; in §3.4, infine, viene offerta una riflessione sulle ragioni per cui il dominio dei clitici italiani rappresenta per gli apprendenti brasiliani una vera e propria sfida acquisizionale.

3.1 I pronomi clitici in italiano: un microsistema di alta complessità

In italiano i clitici costituiscono un microsistema estremamente complesso dal punto di vista sia morfosintattico che pragmatico, tanto che alcuni usi risultano problematici per gli stessi parlanti nativi (BERRETTA, 1981). Di tale microsistema si tratteggiano in questa sezione le principali proprietà.

Come nelle altre lingue romanze, si distinguono in italiano due serie di forme pronominali morfologicamente distinte, una tonica e l'altra atona. La serie atona è costituita da forme monosillabiche (bisillabiche nei nessi) che, proprio in virtù della loro atonia, non possono essere usate in isolamento ma devono invece appoggiarsi fonologicamente a un'altra parola

[33] Si è scelto di considerare la sola variante americana del portoghese e non anche quella europea, che dalla prima differisce sotto parecchi aspetti per quanto riguarda sia gli usi che la collocazione dei pronomi clitici.

(detta “ospite”) con cui formano una stretta unità anche prosodica (CARDINALETTI e STARKE, 1999).

I pronomi clitici, rispetto ai tonici, sono deficitari di alcune proprietà sintattiche: non possono essere né coordinati (*Ho invitato **voi** e Mario a cena* ma **Ho invitato **vi** e Mario a cena*) né modificati (*Loro due* ma **Li due*) né collocati in isolamento (*A chi hai dato i biglietti? A loro* ma *A chi hai dato i biglietti? *Gli*)[34] o focalizzati (*È te che amo* ma **È ti che amo*).

Il sistema dei clitici italiani è strutturato secondo i tratti di persona (prima, seconda e terza), numero (singolare e plurale) e caso (dativo, accusativo, locativo e genitivo). Non esiste nominativo, il che fa sì che l’italiano si distingua sia dal francese che da alcuni dialetti italo-romanzi, i quali possiedono, invece, dei clitici soggetto (SCHWARZE e CIMAGLIA, 2010; BENINCÀ, 2017); si confrontino, ad esempio, i seguenti casi (tratti da SCHWARZE e CIMAGLIA, 2010):

- *elle mange du pain* (francese);
- *la magna pan* (dialetto trentino)
- *(lei) mangia pane* (italiano).

Per quanto riguarda la morfologia, il paradigma dei clitici rivela vari aspetti di complessità, a partire dalle numerose omonimie e polisemie: alla 1ª e 2ª persona, ad esempio, le forme *mi*, *ti*, *ci* e *vi* valgono sia per l’accusativo che per il dativo (e il riflessivo); alla 3ª persona *le* ha valore sia di dativo singolare che di accusativo plurale; *gli* ha valore di dativo maschile singolare ma anche, nell’italiano neostandard (SABATINI, 1985 e BERRUTO, 1987), di dativo plurale e, nella varietà substandard (TAVONI, 2002), di dativo femminile singolare. Si registrano, inoltre, diversi conflitti tra forme concorrenziali, ciascuna propria di una varietà dell’italiano, ma con sovrapposizioni: è quanto accade al dativo, dove le grammatiche prescrivono *gli* “a lui”, *le* “a lei” e lo pseudoclitico *loro* “a loro”, ma dove esiste un’antica tendenza, con gli effetti di polisemia già anticipati, all’estensione analogica di *gli* al plurale (dove è considerato accettabile; HALL, 1960 e DURANTE, 1979) e al femminile (quindi anche alla seconda persona di cortesia); nella varietà popolare (CORTELAZZO, 1972) è poi diffuso, per i dativi di 3ª (e di 2ª di cortesia), il *ci*. I fattori di complessità elencati sono sintetizzati nella TAB. 7.

[34] Gli esempi precedenti sono stati tratti da Vedovato (2009).

TABELLA 7 – FATTORI DI COMPLESSITÀ DEL SISTEMA PRONOMINALE DELL'ITALIANO: OMONIMIE, POLISEMIE, CONFLITTI TRA FORME CONCORRENZIALI

Esempio	**Forma/valore**	**Varietà**
*Non **mi** saluta più.*	*mi* accusativo sing. (1ª p.)	standard
***Mi** telefonava tutti i giorni.*	*mi* dativo sing. (1ª p.)	standard
***Mi** sento un po' stanca.*	*mi* riflessivo sing. (1ª p.)	standard
***Ti** ho visto ieri da lontano.*	*ti* accusativo sing. (2ª p.)	standard
***Ti** scriveremo il prima possibile.*	*ti* dativo sing. (2ª p.)	standard
***Ti** sei dimenticato del mio compleanno.*	*ti* riflessivo sing. (2ª p.)	standard
*I professori **ci** sgridano spesso.*	*ci* accusativo pl. (1ª p.)	standard
*I nonni **ci** regalavano sempre dei dolci.*	*ci* dativo pl. (1ª p.)	standard
*Domani svegliamo**ci** un po' prima.*	*ci* riflessivo pl. (1ª p.)	standard
***Vi** facciamo entrare subito.*	*vi* accusativo pl. (2ª p.)	standard
*Quando **vi** consegneranno le chiavi?*	*vi* dativo pl. (2ª p.)	standard
*Fermate**vi**!*	*vi* riflessivo pl. (2ª p.)	standard
*Non appena vedo Anna **le** restituisco le chiavi.*	*le* dativo sing. (3ª p.)	standard
*Le bambine **le** accompagni tu?*	*le* accusativo pl. (3ª p.)	standard
*Se incontri Luigi, **gli** dici di chiamarmi?*	*gli* dativo maschile sing. (3ª p.)	standard
*Adesso chiamo i ragazzi e **gli** do la merenda.*	*gli* dativo pl. (3ª p.)	neostandard
*Sii sincero con gli operai e non dar **loro** false speranze.*	*loro* pseudoclitico dativo pl. (3ª p.)	standard formale
*Se vedi Pina, **gli** dici di farsi sentire?*	*gli* dativo femminile sing. (3ª p.)	substandard
*Il ragazzino è stato bravo, per questo **ci** ho dato un regalo.*	*ci* dativo sing. (3ª p. e 2ª p. di cortesia)	substandard (popolare)

Anche la sintassi dei clitici in italiano (come del resto nelle altre lingue romanze) è molto complessa; la posizione del clitico dipende infatti sia dal modo verbale che dal tipo di frase:

- in combinazione con verbi di modo finito, la posizione è normalmente proclitica (*Maria **lo** incontra*)[35], tranne che con i verbi all'imperativo informale affermativo, con i quali la posizione è enclitica (*incontra**lo**!*);
- in combinazione con verbi di modo non finito, la posizione è sempre enclitica (*conoscendo**lo**, Maria decise di non incontrar**lo***);

[35] Il fatto di aver accesso alla posizione proclitica è ciò che caratterizza i pronomi clitici rispetto ai pronomi tonici e ai sintagmi nominali pieni dal punto di vista sintattico: *Maria lo/*lui/*Gianni incontra*.

- con i verbi all'imperativo informale negativo, la posizione può essere sia proclitica che enclitica (*non incontrar**lo**!* o *non **lo** incontrare!*);

- nei nessi verbali, i clitici possono risalire da un verbo subordinato di modo non-finito al verbo reggente (*Maria vuole incontrar**lo**>Maria **lo** vuole incontrare*). Come specificato in Berretta (1985)[36], tale risalita è opzionale (tranne che con *fare* e *lasciare* causativi, con i quali è obbligatoria), ed è permessa da una serie di verbi reggenti tra cui: i modali *volere*, *dovere*, *potere*, *sapere*; gli aspettuali *stare per*, *stare a*, *stare* più gerundio[37], *cominciare a*, *finire di*, *cercare di*, *riuscire a* etc.; i verbi di movimento come *andare a*, *venire a*, *tornare a* etc. La risalita dei clitici italiani nei nessi verbali è sintetizzata e esemplificata nella TAB. 8.

TABELLA 8 – RISALITA DEI CLITICI ITALIANI NEI NESSI VERBALI

Verbo reggente	**Tipo di risalita**	**Esempi**
modale (*volere, dovere, potere, sapere*)	facoltativa	*Voglio rivedere**ti**>**Ti** voglio rivedere* *Dovresti provar**lo**>**Lo** dovresti provare* *Non posso dir**telo**>Non **te lo** posso dire* *Non hanno saputo rispondere**mi**>Non **mi** hanno saputo rispondere*
causativo (*fare, lasciare*)	obbligatoria	***Mi** hanno fatto impazzire (*Hanno fatto impazzir**mi**)* *Non **mi** lascia parlare (*Non lascia parlar**mi**)*
aspettuale (*stare per, stare a, stare*+ger., *cominciare a, finire di, cercare di, riuscire a*)	facoltativa	*Stanno per operar**lo**>**Lo** stanno per operare* *Sono stato a guardar**la** per ore>**La** sono stata a guardare per ore* *Stava accompagnando**lo** a scuola>**Lo** stava accompagnando a scuola* *Comincio a legger**lo**>**Lo** comincio a leggere* *Ho finito di legger**lo**>**L'**ho finito di leggere* *Cerco di far**lo**>**Lo** cerco di fare* *Non riesco a veder**lo**>Non **lo** riesco a vedere*
di movimento (*andare a, venire a, tornare a*)	Facoltativa	*Vado a trovar**lo**>**Lo** vado a trovare* *Vieni a prender**mi**?>**Mi** vieni a prendere?* *Torni a ritirar**lo** lei>**Lo** torni a ritirare lei*

Oltre alle regole appena presentate, rappresentano dei fattori di complessità sintattica:

[36] Cfr. anche Cordin e Calabrese (1988).

[37] A proposito delle perifrasi con *stare*, Schwartze, nella voce sui clitici scritta a quattro mani con Cimaglia per l'*Enciclopedia dell'italiano* Treccani (2010), osserva che "anche se la scelta dell'ospite è libera quanto a grammaticalità del risultato, può esserci una preferenza, forse di natura prosodica, a favore del candidato che viene prima". Gli esempi di Schwartze sono i seguenti:

- *te lo stavo dicendo – ? stavo dicendotelo*;
- *ve li stavamo per dare – ? stavamo per darveli.*

- le combinazioni di clitici, come, ad esempio, quella data da un dativo (di 1ª, 2ª o 3ª persona) seguito da un accusativo di 3ª: *me lo, te lo, glielo* etc.;

- le ridondanze o duplicazioni, come quella che vede, nei casi di dislocazione, l'accumulo di clitico e sintagma nominale (considerata pienamente grammaticale se la ripresa riguarda l'oggetto diretto, come in *Giovanni l'hai invitato*? e, diversamente, variante substandard se a essere ripreso è l'oggetto indiretto, come in *A Giovanni gli hai consegnato l'invito?*) o ancora quella, attestata nella varietà popolare, data da un tonico seguito da un clitico: *a me mi, a noi ci* etc.;

- fenomeni di risalita in nessi verbali, dal verbo subordinato di modo non finito al verbo reggente (*puoi prestar**melo**?>**me lo** puoi prestare?*), come ricordato sopra.

3.2 I pronomi di terza persona in italiano e in portoghese brasiliano

In questa sezione compariamo i sistemi pronominali dell'IT e del PB per quanto riguarda, nello specifico, le forme target della nostra ricerca, ovvero i pronomi clitici dativi e accusativi di 3ª persona (combinati o meno in nessi), e le corrispondenti forme toniche, sia nelle varietà standard che in altre varietà diatopicamente, diafasicamente o diastraticamente marcate.

Per cominciare, nella TAB. 9 vengono presentati i pronomi di caso accusativo nelle varietà standard delle due lingue a confronto.

TABELLA 9 – PRONOMI TONICI E CLITICI DI 3A PERSONA DI CASO ACCUSATIVO NELLA VARIETÀ STANDARD DELL'ITALIANO (IT) E DEL PORTOGHESE BRASILIANO (PB)

Persona, numero e genere	**IT (STANDARD)**		**PB (STANDARD)**	
	Pronomi tonici	**Pronomi clitici**	**Pronomi tonici**	**Pronomi clitici**
3ª sing. masc.	*lui*	*lo*	*(a) ele*	*o (-o/-lo/-lo-/-no)*
3ª sing. fem.	*lei*	*la*	*(a) ela*	*a (-a/-la/-la-/-na)*
3ª plur. masc.	*loro*	*li*	*(a) eles*	*os (-os/-los/-los-/-nos)*
3ª plur. fem.	*loro*	*le*	*(a) elas*	*as (-as/-las/-las-/-nas)*

In IT l'uso all'accusativo dei pronomi tonici *lui/lei/loro* si registra soltanto nei casi di enfasi. La stessa cosa accadeva nel PB arcaico con *ele/ela/eles/elas*, prima che, a partire dalla seconda metà del XIX secolo, i pronomi tonici iniziassero a sostituire i clitici accusativi in contesti con antecedente [+animato] (CYRINO, 1997; cfr. §3.3).

Come evidenziato dalla TAB. 9, all'accusativo esistono nel PB standard alcune varianti per i clitici di 3ª persona:

- in posizione proclitica il pronome si presenta sempre con le forme *o*, *a*, *os*, *as*;
- in posizione enclitica, diversamente, la forma del pronome dipende dalla terminazione del verbo: se il verbo termina in vocale o dittongo orale, si utilizzano le forme *-o*, *-a*, *-os*, *-as*, legate al verbo da un trattino breve denominato *hífen* (es., *sabia-**o** bem*); se il verbo termina in *-r*, *-s* o *-z*, si sopprimono queste consonanti e il pronome assume le forme *-lo*, *-la*, *-los*, *-las* (es., *deve comprá-**lo** amanhã*); se, infine, il verbo termina in dittongo nasale (*-am*, *-em*, *-ão*, *-õe*), il pronome prende le forme *-no*, *-na*, *-nos*, *-nas* (es., *sabiam-**no** bem*);
- in posizione mesoclitica (al futuro o al condizionale), infine, il pronome, collocato all'interno del verbo, si presenta sempre con le forme *-lo-*, *-la-*, *-los-*, *-las-* (es., *esperá-lo-ei amanhã*).

Nel PB standard, inoltre, le forme toniche dei pronomi di caso accusativo possono essere precedute, nell'uso enfatico, dalla preposizione *a*. Ciò accade di solito quando dipendono da verbi che esprimono sentimento (l'esempio che segue è tratto da CUNHA e CINTRA, 2008):

> *Paciente, obreira e dedicada, é **a ela** que em verdade eu amo* (José Rodrigues Miguéis)

Nella TAB. 10 vengono invece presentati i pronomi tonici e clitici di 3ª persona di caso dativo nelle due lingue in esame.

TABELLA 10 – PRONOMI TONICI E CLITICI DI 3A PERSONA DI CASO DATIVO NELLA VARIETÀ STANDARD DELL'ITALIANO (IT) E DEL PORTOGHESE BRASILIANO (PB)

Persona, numero, genere	**IT (STANDARD)**		**PB (STANDARD)**	
	Pronomi tonici	**Pronomi clitici**	**Pronomi tonici**	**Pronomi clitici**
3ª sing. masc.	*(a) lui*	*gli*	*(a/para) ele*	*lhe*
3ª sing. fem.	*(a) lei*	*le*	*(a/para) ela*	*lhe*
3ª plur. masc.	*(a) loro*	*- loro* (neostandard: *gli*)	*(a/para) eles*	*lhes*
3ª plur. fem.	*(a) loro*	*- loro* (neostandard: *gli*)	*(a/para) elas*	*lhes*

Dall'osservazione della tabella emerge che:

- mentre in IT le forme toniche sono sempre precedute, al dativo, dalla preposizione *a*, in PB *a* si alterna a *para*, da cui tende con sempre maggior frequenza a essere sostituita (TORRES MORAIS, 2010);

- per quanto riguarda la serie atona, mentre al singolare l'IT ha due diverse forme, una per il maschile (*gli*) e una per il femminile (*le*), il PB ha un'unica forma (*lhe*);

- sia l'IT che il PB hanno un'unica forma atona indistinta per genere al dativo plurale (*lhes* in PB, *-loro* nell'IT standard e *gli* nell'IT neostandard).

Rispetto alla situazione descritta nelle due precedenti tabelle e prescritta dalle grammatiche tradizionali, è necessario evidenziare, per quanto riguarda il PB, due alterazioni di caso in atto in alcune varietà:

- l'estensione delle forme *o(s)/a(s)*, che la norma standard prescrive come accusative, al dativo, come nel seguente esempio tratto dal corpus scritto di Rocha (2019): *O desempenho de Marina cresceu absurdamente, muito pelo fato de o nome dela estar tão à frente nas pesquisas. Isso* ***a*** *conferiu uma segurança e uma autoconfiança muito maior*;

- l'estensione delle forme *lhe/lhes*, che la norma standard prescrive come dative di 3ª persona, all'accusativo di seconda persona, come nel seguente esempio tratto dal corpus scritto di Araujo e Carvalho (2015), composto da lettere personali redatte da brasiliani di origine nordestina: *Você não imagina como* ***lhe*** *esperei na agência* (cfr., su questo tema, anche RAMOS, 1999).

Sembra dunque che il sistema pronominale clitico del PB stia evolvendo nella direzione di una sempre maggiore omonimia e polisemia.

Per quanto riguarda, infine, i nessi di clitici, l'IT prevede alla 3ª persona le combinazioni sintetizzate nella TAB. 11.

TABELLA 11 – NESSI DI CLITICI DI 3A PERSONA (DATIVO+ACCUSATIVO) NELLA VARIETÀ STANDARD DELL'ITALIANO

	lo	***la***	***li***	***le***
gli **("a lui")**	*glielo*	*gliela*	*glieli*	*gliele*
le **("a lei")**	*glielo*	*gliela*	*glieli*	*gliele*
gli **("a loro")**	*glielo*	*gliela*	*glieli*	*gliele*

Come evidenziato dalla tabella, la combinazione dei clitici dativi e accusativi in nessi dà origine a estensioni e mutamenti di forma: in primo luogo, alle due forme dative di 3ª persona *gli* (con il significato di "a lui" e "a loro") e *le* ("a lei") si sostituisce la forma unica *gli*; in secondo luogo, la *-i* finale del clitico dativo diventa *-ie*.

Per quello che concerne, invece, i nessi in PB, Cunha e Cintra (2006) scrivono nella loro grammatica che "quando in una stessa frase occorrono due pronomi atoni, di cui uno rappresenta l'oggetto diretto e l'altro l'oggetto indiretto, essi *possono* combinarsi" [*"quando numa mesma oração ocorrem dois pronomes átonos, um objeto directo e outro indirecto, podem combinar-se."*] (CUNHA e CINTRA, 2006:220, corsivo nostro). La regola di combinazione, per quanto riguarda i clitici di 3ª persona, è quella sintetizzata nella TAB. 12.

TABELLA 12 – NESSI DI CLITICI DI 3A PERSONA (DATIVO+ACCUSATIVO) NELLA VARIETÀ STANDARD DEL PORTOGHESE BRASILIANO

	o	***a***	***os***	***as***
lhe **("a ele")**	*lho*	*lha*	*lhos*	*lhas*
lhe **("a ela")**	*lho*	*lha*	*lhos*	*lhas*
lhes **("a eles")**	*lho*	*lha*	*lhos*	*lhas*
lhes **("a elas")**	*lho*	*lha*	*lhas*	*lhas*

Ma, come osservano gli stessi Cunha e Cintra (2006):

> In Brasile, le combinazioni *mo, to,* ***lho****, no-lo, vo-lo* etc. non si usano quasi mai. Dalla lingua colloquiale sono completamente bandite e, perfino nella lingua letteraria, compaiono, in genere, soltanto in scrittori caratterizzati da una certa artificialità.
>
> [*No Brasil, quase não se usam as combinações* mo, to, **lho**, no-lo, vo-lo *etc. Da língua corrente estão de todo banidas e, mesmo na linguagem literária, só aparecem geralmente em escritores um tanto artificiais.*] (CUNHA e CINTRA, 2006: 221, grassetto nostro)

Per quanto riguarda, infine, le regole sintattiche di collocazione pronominale, alle due posizioni, proclitica ed enclitica, che si alternano in IT a seconda del modo verbale e del tipo di frase (cfr. §3.1), se ne affianca nel PB scritto letterario o formale una terza: in queste varietà è infatti possibile, benché rara, la mesoclisi, in presenza di verbi al futuro (*encontra-**la**-ei*) e al condizionale (*encontra-**la**-ia*).

Le regole di collocazione pronominale rappresentano uno dei problemi classici della descrizione del PB. La teoria che più ha avuto successo tra i grammatici è quella dell'attrazione lessicale, secondo cui certe parole (negazioni, elementi interrogativi ed esclamativi, modificatori, quantificatori, pronomi relativi, dimostrativi, indefiniti etc.) avrebbero il potere di "calamitare" a sé i clitici, determinandone la collocazione proclitica, all'interno di un sistema in cui la 'normalità' sarebbe però rappresentata dall'enclisi (per una comparazione tra le principali grammatiche normative a proposito dell'individuazione dei contesti sintattici di proclisi, cfr. VILELA, 2004). Nonostante i numerosi contributi a sostegno di questa teoria, non mancano le voci fuori dal coro, come quella di Gori (2008), secondo cui l'ipotesi dell'attrazione lessicale si scontrerebbe con la "costante ed evidente tendenza generale [del PB] alla proclisi" (GORI, 2008:184), risultando non solo antieconomica rispetto a un inventario dei vocaboli privi di potere di attrazione, ma anche inconciliabile con il fatto che l'assenza di parole attrattrici non incide sulla collocazione del clitico. Ne deriva, secondo Gori, uno scollamento tra grammatiche normative, da un lato, e uso linguistico, dall'altro, situazione ulteriormente complicata dall'esistenza, per quanto riguarda l'uso, di almeno due varietà diamesiche, quella della lingua parlata e quella della lingua scritta. Il risultato per Gori è che in Brasile manca un modello unico di collocazione delle forme pronominali clitiche, e si distinguono, invece, almeno tre modelli: "quello proprio della lingua parlata, quello proposto dalle grammatiche normative e quello della lingua scritta letteraria di oggi che nasce da una sorta di mescolanza delle regole degli altri due modelli" (GORI, 2008:185).

Nell'impossibilità, in questa sede, di descrivere in maniera esaustiva la grande variabilità nella collocazione dei clitici in PB, ci limitiamo a registrare la maggiore tendenza all'enclisi delle forme accusative di 3ª persona. A differenza di ciò che accade alle altre forme clitiche, infatti, a quelle accusative di 3ª persona è interdetta la posizione di inizio frase, il che si spiega in termini di tonicità: mentre in PB (ma non nella varietà lusitana del portoghese) le altre forme sono semitoniche, i pronomi *o/a/os/as*, in virtù della loro ridotta tonicità, hanno sempre bisogno di appoggiarsi a materiale fonologico che li precede (GORI, 2008:191). Inoltre, quando occorrono come oggetto di un verbo di modo non finito (al gerundio o all'infinito,

preceduto o meno da preposizione), le forme clitiche accusative di 3ª persona, sia nello scritto che nel parlato, sono collocate quasi sempre in posizione enclitica, a differenza di ciò che accade con le altre (GORI, 2008). Infine, nelle frasi con perifrasi verbali, *o/a/os/as* si comportano ancora una volta diversamente dalle altre forme: sono le uniche, infatti, che non occorrono mai in posizione proclitica rispetto al verbo principale (GORI, 2008).

3.3 Le varianti di realizzazione dell'oggetto anaforico in italiano e in portoghese brasiliano

I pronomi clitici, di cui si sono presentate nella precedente sezione le forme di 3ª persona, non rappresentano che una delle varianti di realizzazione dell'oggetto anaforico in IT e in PB. In entrambe le lingue è infatti disponibile almeno un'altra strategia di ripresa anaforica, consistente nella realizzazione dell'oggetto come sintagma nominale (SN) pieno. In PB, ma non in IT, è inoltre possibile realizzare l'oggetto anaforico come pronome zero (categoria vuota) e come pronome tonico[38] preceduto o meno da preposizione, come testimoniano gli studi descrittivi presentati in questa sezione.

Oltre che per il *numero* di varianti di realizzazione dell'oggetto anaforico disponibili, maggiore in PB per le ragioni sopra ricordate, i due sistemi linguistici a confronto si differenziano per la *frequenza* del ricorso, alla 3ª persona, ai pronomi clitici: questi rappresentano in IT la strategia anaforica predominante, mentre nel PB contemporaneo costituiscono la variante meno frequente, con occorrenze molto rare in particolare nell'orale.

La situazione appena descritta è sintetizzata ed esemplificata nella TAB. 13.

[38] Come già specificato in §3.2, in IT l'uso dei pronomi tonici si registra solo nei casi di enfasi.

TABELLA 13 – VARIANTI DI REALIZZAZIONE DELL'OGGETTO ANAFORICO IN ITALIANO (IT) E IN PORTOGHESE BRASILIANO (PB)

Varianti di realizzazione dell'oggetto anaforico	**IT**	**PB**
Pronome clitico	disponibile *- Hai più rivisto Adriana?* *- **La** incontro sempre al supermercato.*	disponibile *- Chegou a rever a Adriana?* *- Sempre **a** encontro no mercado.*
Sintagma nominale pieno	disponibile *- Hai comprato il pane?* *- Certo che ho comprato **il pane**.*	disponibile *- Comprou pão?* *- Claro que comprei **pão**.*
Pronome tonico enfatico	disponibile *- Hai più rivisto Adriana e Marco?* *- Incontro sempre **lei** al supermercato, mai **lui**.*	disponibile *- Chegou a rever a Adriana e o Marco?* *- Sempre encontro **ela** no mercado, mas **ele** nunca.*
Pronome tonico non enfatico	non disponibile *- Hai più rivisto Adriana?* *- *Incontro sempre **lei** al supermercato.*	disponibile *- Chegou a rever a Adriana?* *- Sempre encontro **ela** no mercado.*
Pronome zero	non disponibile *- Hai comprato il pane?* *- *Sì, Ø ho comprato.*	disponibile *- Comprou pão?* *- Comprei Ø.*

Per chiarire ulteriormente il quadro, nelle sezioni seguenti verranno riportate le conclusioni di alcuni studi sulla variazione diacronica e/o sincronica nella realizzazione dell'oggetto anaforico in PB. Ci si concentrerà inizialmente sulle ricerche in cui sono state indagate le varianti di realizzazione dell'oggetto diretto, per poi passare a quelle in cui ci si è occupati dell'oggetto indiretto.

Vasta è la letteratura sul progressivo declino in PB (ma non nel portoghese europeo) dei clitici accusativi di 3ª persona[39], tendenzialmente sostituiti – sia nella varietà orale che in quella scritta – da pronomi zero e tonici[40] (DUARTE, 1986, 1989; KATO, 1991; CYRINO, 1994, 1996, 1997, 1999; GALVES, 1989). Secondo Cyrino (1997), tale declino mette in evidenza un cambiamento parametrico, indica cioè un nuovo valore attribuito al parametro dell'espressione fonologica dell'oggetto diretto anaforico.

[39] Como osserva Cyrino (1994), i clitici accusativi di 1ª e 2 ª persona continuano a essere utilizzati in PB, benché con frequenza ridotta.
[40] Si tratta di un'evoluzione che non trova equivalenti nelle altre lingue romanze.

Cyrino (1994) ha studiato la variazione nell'occorrenza dei clitici accusativi nelle opere teatrali di autori brasiliani dal XVI al XX secolo. Nella sua ricostruzione diacronica il mutamento linguistico nelle varianti di realizzazione dell'oggetto diretto anaforico è messo in relazione ai tratti semantici [± specifico] e [± animato] dell'antecedente. L'autrice osserva che, tra i clitici accusativi di 3ª persona, il primo a decadere nell'uso è stato *o* con antecedente frasale, seguito da *o* con antecedente predicativo, quindi dal clitico con antecedente SN [+specifico] e, infine, con antecedente SN [-specifico][41]. Tale processo è sintetizzato ed esemplificato nella TAB. 14.

TABELLA 14 – FASI DEL DECLINO DEI CLITICI ACCUSATIVI DI 3ª PERSONA IN PORTOGHESE BRASILIANO (PB)

Fase	Fenomeno	Esempio
1	Declino di *o* con antecedente frasale	*(...) tomaste ante como ante/por marcante/o cossário Satanás/porque querees Ø* (Gil Vicente, XVI secolo)
2	Declino di *o* con antecedente predicativo	*Na substância é sempre o mesmo,/Se em quantidade não è Ø* (Gregório de Matos, XVII secolo)
3	Declino del clitico con antecedente SN [+specifico]	*(...) tem uma quinta tão grande, que é necessário 24 horas para se correr Ø toda* (Antonio José, XVIII secolo)
4	Declino del clitico con antecedente SN [-specifico]	*GUILHERMINA: Está faltando um copo dos novos, Dona Lourdes. DONA LOURDES: Se está faltando, é porque você quebrou Ø* (Marques Rebelo, XX secolo)

Per quanto riguarda la rilevanza del tratto semantico [± animato], la conclusione di Cyrino a proposito degli antecedenti con tratto [+specifico] è che la ripresa anaforica è preferibilmente realizzata attraverso il pronome zero in presenza del tratto [-animato] (*Vou lá em cima buscar a "Vida doméstica" para dona Maricota, que ela me pediu Ø*, Marques Rebelo, XX secolo) e, invece, attraverso il pronome tonico in presenza del tratto [+animato]. Gli antecedenti con tratto [+animato] non verrebbero mai ripresi attraverso il pronome zero a meno che non possiedano il tratto [-specifico].

Diversamente lo studio sulla variazione di Duarte (1986) mette in relazione, da una parte, l'occorrenza del pronome zero e, dall'altra, fattori sociali come la scolarità e l'età. Duarte osserva che i soggetti con un più elevato livello di istruzione ricorrono al pronome zero anche in presenza del tratto [+animato], contesto semantico in cui i soggetti meno scolarizzati ricorrono invece al pronome tonico. La conclusione dell'autrice è che l'uso del pronome zero

[41] Costituiscono esempi di antecedenti con tratto [-specifico] i SN "indefiniti, collettivi, astratti" (CYRINO, 1998).

rappresenta una strategia utilizzata per evitare tanto il pronome tonico, considerato di basso prestigio e pertanto stigmatizzato nei contesti formali, quanto il clitico, considerato troppo formale. Il parlante scolarizzato, benché sia in grado di usare il clitico, vi ricorrerebbe con parsimonia, cercando forme sostitutive, tra cui il pronome zero.

Benché meno studiato rispetto all'oggetto diretto, anche l'oggetto indiretto ha nel PB contemporaneo un comportamento variabile (DILLINGER *et al*., 1996; BERLINCK, 1997; CYRINO, 1998, 1999; SILVEIRA, 2000; FREIRE, 2000, 2005; TORRES MORAIS, 2010) e alcune sue realizzazioni, per quanto pienamente accettabili in diversi contesti d'uso, sono divergenti rispetto a quelle previste dalla grammatica normativa (AMORIM e KANTHAK, 2009): è il caso della realizzazione come pronome zero (*O que você deu para o Pedro? – Dei Ø um livro*) o come pronome tonico retto da preposizione (*O que você disse* ***a/para ela****?*).

Lo studio di Berlinck (1997), condotto su dati orali elicitati attraverso interviste informali, mostra la rilevanza della categoria vuota come variante di realizzazione dell'oggetto indiretto in PB. L'analisi ha permesso di evidenziare come tale variante sia predominante (57%), seguita dal pronome clitico (26%) e dal pronome tonico preceduto da preposizione (17%). La considerazione della persona grammaticale ha permesso di relativizzare tali risultati: se, infatti, la categoria vuota è predominante con referenti di 1ª e 3ª persona, con quelli di 2ª persona la strategia anaforica preferenziale continua a essere il ricorso al clitico. I risultati di Berlinck evidenziano, inoltre, che, nell'alternanza tra oggetto indiretto fonologicamente realizzato e pronome zero, un fattore determinante è rappresentato dalla distanza tra l'antecedente e il complemento anaforico: nelle costruzioni con antecedente localizzato nella frase immediatamente precedente, la categoria vuota ha una frequenza di occorrenza pari al 77%.

I dati analizzati da Cyrino (1998), anch'essi orali[42], confermano l'alta incidenza del pronome zero di caso dativo già evidenziata da Dillinger *et al.* (1996), rivelando inoltre l'esistenza di una certa variabilità diatopica e diafasica: mentre a Salvador (Nordest) la frequenza della categoria vuota è del 5,1% e a Recife (Nordest) del 13%, essa sale al 24,7% a San Paolo e a Rio de Janeiro (Sudest) e al 32,5% a Porto Alegre (Sud); inoltre, la formalità del contesto sembra favorire il ricorso alla categoria vuota (63,22%, *vs* 34,6% in contesti informali). In aggiunta, i dati rivelano che il pronome zero di caso dativo è più frequente in contesti in cui

[42] Dati del progetto NURC (*Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta*), già parte del corpus della *Gramática do Português Falado*.

l'antecedente possiede i seguenti tratti semantici: [-specifico] (55,8%, *vs* 44,1% in contesto di antecedente [+specifico]); [+animato] (59,7%, *vs* 40,3% in contesto di antecedente [-animato]). Combinando i due tratti, le percentuali riscontrate sono le seguenti:

- [-specifico, +animato] 41,5%;
- [+specifico, -animato] 26%;
- [+specifico, +animato] 18,2%;
- [-specifico, -animato] 14,3%.

Nelle costruzioni con verbi che esigono due complementi, la frequenza di occorrenza del pronome zero di caso dativo sale in maniera significativa nei seguenti contesti: con antecedenti con tratto [+animato] e [-specifico, +animato] (78,9% in entrambi i casi) e con antecedenti con tratto [-specifico] (94,7%).

Se Cyrino (1998) si focalizza sulla realizzazione del complemento dativo come pronome zero, Silveira (2000) si concentra piuttosto sulla sua realizzazione come pronome tonico contrapposto al clitico. Analizzando dati estratti dal progetto VARSUL (*Variação Linguística Urbana da Região Sul*), Silveira ha constatato la coesistenza in PB delle due varianti, con una preferenza, tuttavia, per il ricorso alla serie dei tonici (73%, *vs* 27% di realizzazioni con clitici). Considerando le persone del discorso, Silveira ha inoltre registrato una frequenza superiore di ricorso ai clitici alla 1ª e alla 2ª persona, mentre alla 3ª persona l'uso del pronome tonico è risultato dominante.

Lo studio di Freire (2005), condotto su testi giornalistici e fumetti prodotti a Rio de Janeiro dal 1995 al 2004, conferma, per la varietà scritta, i risultati già ottenuti in relazione alla varietà orale: nel corpus le strategie alternative rispetto al ricorso al clitico di caso dativo raggiungono, nel loro complesso, una frequenza pari al 72%, con un'occorrenza del pronome tonico retto da preposizione superiore a quella del pronome zero.

3.4 La sfida dell'acquisizione dei clitici italiani per gli apprendenti brasiliani

Alla luce di quanto descritto nelle precedenti sezioni, è possibile riflettere sulle ragioni per cui il dominio dei clitici italiani rappresenta per gli apprendenti brasiliani una vera e propria sfida acquisizionale.

Esistono, in primo luogo, difficoltà legate alle fasi di sviluppo dell'interlingua. I pronomi clitici rientrano (assieme agli articoli, alle preposizioni, alle congiunzioni e agli ausiliari) nel gruppo delle cosiddette *parole funzione*: parole portatrici di significato puramente grammaticale, aventi il ruolo di indicare le relazioni esistenti tra le *parole contenuto* (come i verbi, i nomi, gli aggettivi e alcuni avverbi), che, al contrario, veicolano un vero e proprio significato lessicale e sono pertanto semanticamente autonome (BERNINI, 2003; JEZEK, 2010; cfr. TAB. 2 in §1.5). Gli studi sulle fasi di sviluppo dell'interlingua (CHINI, 2005 e BOSISIO, 2012) hanno mostrato che nelle varietà prebasica (e in quella successiva, la varietà di base) gli elementi funzionali sono molto pochi e, laddove presenti, rientrano spesso in formule usate come unità non analizzate nelle loro parti costitutive: è il caso del clitico *lo* in *non lo so* (CHINI, 2005). È necessario attendere la fase postbasica affinché gli elementi funzionali diventino più numerosi e il loro uso cominci a essere governato dalle regole sintattiche specifiche della L2 (CHINI, 2005).

Tra le parole funzione, i clitici rappresentano, come si è visto (cfr. §3.1), un microsistema di alta complessità e marcatezza,

> comprendente forme con collocazione sintattica varia (pre- o post-verbale: *ti scrivo*; *scrivimi*), bassa salienza fonica, il cui paradigma è talora semplificato nella stessa lingua parlata dei nativi (cfr. usi di *gli* come clitico dativale di 3ª sg. e pl., anche al posto di *le* f. e *loro* pl.) (CHINI, 2005: 95).

Anche alla luce di questi fatti, risulta comprensibile la lentezza nell'acquisizione dei clitici da parte degli apprendenti di italiano L2, indipendentemente dalla L1.

Per quanto riguarda, nello specifico, gli apprendenti brasiliani, un'adesione al paradigma contrastivista – e, in particolare, alla gerarchia di difficoltà proposta da Larsen-Freeman e Long (1991; cfr. §1.5) – indurrebbe a ipotizzare un effetto ostacolante dell'interferenza del PB, dovuto all'esistenza in IT di:

- fenomeni di "sdoppiamento" (al dativo singolare, un'unica forma in PB – *lhe* – si manifesta nell'IT standard come due forme distinte – *gli* e *le*);
- "forme nuove", assenti in PB ma presenti in IT (è il caso, ad esempio, dei nessi di clitici di tipo dativo+accusativo);

- “forme assenti”, presenti in PB ma non in IT (ne costituiscono un esempio il pronome zero e il pronome tonico non enfatico quali varianti di realizzazione dell’oggetto diretto e indiretto anaforico);

- “forme convergenti” (all’accusativo plurale, due diverse forme toniche in PB, *eles* e *elas*, confluiscono in IT in un’unica forma, *loro*; al dativo, le due preposizioni che in PB precedono il pronome tonico – *a, para* – convergono in IT nella preposizione *a*);

- corrispondenze dal punto di vista fonetico che non coincidono con corrispondenze di tipo semantico e grafico (come accade tra le forme *lhe* del PB e *gli* dell’IT).

Siamo consapevoli che una conferma di tale ipotesi richiederebbe che allo studio delle produzioni di apprendenti brasiliani, obiettivo di questa ricerca, fosse affiancata un’analisi delle produzioni di apprendenti aventi L1 diverse dal PB. Le ricerche attualmente disponibili sull’acquisizione dei clitici italiani, presentate nel capitolo 2, rappresentano una prima base di confronto, nonostante i limiti di comparabilità dovuti all’adozione di diverse metodologie di raccolta e di analisi dei dati.

4. METODOLOGIA DI ANALISI DEI MANUALI

In questo capitolo presentiamo la scheda di analisi progettata al fine di esaminare un campione di manuali di italiano L2 dal punto di vista delle scelte didattiche relative ai pronomi clitici. Nell'elaborazione della scheda, consultabile nell'Allegato A, si sono seguite le indicazioni disponibili in letteratura (cfr., in lingua italiana, BEGOTTI, 2010 e VELASQUEZ, FAONE e NUZZO, 2017), limitando però l'attenzione ai soli aspetti rilevanti ai fini della presente ricerca, ovvero quelli riguardanti l'insegnamento dei pronomi clitici. Pertanto, benché si siano presi in considerazione anche aspetti più ampi dei manuali, quali le loro coordinate generali e le caratteristiche dei destinatari, se ne sono trascurati altri che in un'analisi più vasta avrebbero certamente meritato attenzione, quali, ad esempio, il tipo di sillabo, la sequenza con cui vengono proposte le attività didattiche e le abilità sviluppate.

La finalità dell'analisi realizzata attraverso lo strumento di osservazione qui illustrato è duplice: da un lato, la descrizione delle scelte operate dai manuali, che verrà presentata nel prossimo capitolo; dall'altro, la discussione critica di tali scelte, a cui ci dedicheremo nelle considerazioni finali, e che si baserà sulle teorie presentate nel capitolo 1 e sul confronto con i risultati del nostro studio acquisizionale (e di quelli che lo hanno proceduto).

Il presente capitolo è strutturato come segue: in §4.1 vengono elencate le sezioni della scheda d'analisi; nei paragrafi successivi (§4.2, §4.3, §4.4, §4.5, §4.6 e §4.7) ciascuna sezione viene illustrata nel dettaglio, con riferimenti, ove necessario, ad alcuni concetti di linguistica e glottodidattica introdotti nei precedenti capitoli.

4.1 Le sezioni della scheda d'analisi

La scheda progettata per l'analisi dei manuali di italiano L2, composta in totale da sessanta domande, è suddivisa in sei sezioni:

I. *Coordinate del manuale* (domande 1-8);
II. *Profilo del destinatario* (domande 9-11);
III. *I clitici nel piano dell'opera* (domande 12-22);
IV. *Sequenziazione dei contenuti sui clitici* (domande 23-29);
V. *Caratteristiche dell'input* (domande 30-36);

VI. *Tipologie di esercizi* (domande 37-60).

Nei prossimi paragrafi saranno precisate le informazioni che di volta in volta sono state ricercate nei manuali.

4.2 Le coordinate del manuale

La prima sezione della scheda – intitolata *Coordinate del manuale* (domande n. 1-8) – ricalca la prima sezione di quella di Velásquez, Faone e Nuzzo (2017) a cui è ispirata, e "ha come scopo rilevare le coordinate generali del volume in analisi che generalmente emergono già dalla copertina e dal colophon" (VELÁSQUEZ, FAONE e NUZZO, 2017:6).

Le informazioni raccolte attraverso questa sezione sono, nell'ordine:

- il titolo del manuale (domanda n. 1);
- l'autore/l'autrice o gli autori/le autrici (domanda n. 2);
- la casa editrice (domanda n. 3);
- l'anno della prima pubblicazione (domanda n. 4);
- la città di pubblicazione (domanda n. 5);
- l'edizione (domanda n. 6);
- i livelli di lingua oggetto del manuale (domanda n. 7), così come descritti nel QCER;
- il numero di volumi dell'opera (domanda n. 8).

4.3 Il profilo del destinatario

La seconda sezione della scheda – intitolata *Profilo del destinatario* (domande n. 9-11) – è, come la prima, ispirata allo strumento di osservazione elaborato da Velásquez, Faone e Nuzzo (2017) e ha l'obiettivo di consentire la raccolta di informazioni sulle caratteristiche degli apprendenti a cui il manuale è destinato. Più nello specifico, attraverso le domande di questa sezione si raccolgono informazioni su:

- *età* (domanda n. 9), con riferimento alle quattro fasce individuate da Velásquez, Faone e Nuzzo (2017) – bambini, adolescenti, adulti e anziani – e con la possibilità di indicare l'assenza di specificazione o l'impossibilità di identificazione;

- *occupazione* (domanda n. 10), con riferimento, anche in questo caso, alle quattro categorie di Velásquez, Faone e Nuzzo (2017) – studenti di scuola (di ogni ordine e

grado), studenti universitari, lavoratori generici, lavoratori con professioni specifiche – con la possibilità, nuovamente, di selezionare le opzioni "non specificato né identificabile" o "altro";

- *L1* (domanda n. 11), con riferimento alle due macro-categorie individuate da Begotti (2010) – materiale per classi multilingue e per classi monolingue – con la possibilità, in caso di selezione della seconda opzione, di specificare la lingua.

4.4 I clitici nel piano dell'opera

La terza sezione della scheda – intitolata *I clitici nel piano dell'opera* (domande n. 12-22) – ha la finalità di esaminare i manuali dal punto di vista della quantità e della distribuzione dello spazio riservato al trattamento dei clitici.

La prima domanda-guida della sezione – *Quante e quali (parti di) unità (o sezioni, lezioni, moduli) sono esplicitamente dedicate ai clitici, su quante unità totali?* – è articolata in una serie di sottodomande. Gli obiettivi sono (1) identificare quante/quali (parti di) unità hanno i clitici tra i propri obiettivi grammaticali rispetto al totale delle unità (domanda n. 12) e (2) determinare quante/quali (parti di) unità vengono dedicate a: (i) ciascuno dei sottoparadigmi, ovvero quello dei pronomi diretti (PD), dei pronomi indiretti (PI) e dei pronomi combinati (PC) (domanda n. 13-15); (ii) questioni di ordine sintattico, quali la posizione dei clitici con i verbi all'imperativo (informale e formale), al gerundio, al participio e all'infinito (anche con i verbi modali) o la dislocazione pronominale a destra e a sinistra (domanda n. 16); (iii) la concordanza tra PD e participio passato (domanda n. 17); (iv) l'alternanza tra clitici e pronomi tonici (PT) (domanda n. 18).

Attraverso la seconda domanda-guida della sezione – *Qual è la distribuzione delle unità dedicate ai diversi sottoparadigmi?* – ci si propone inoltre di osservare quali forme (PD, PI e PC) vengono trattate nello stesso volume (domande n. 19-22).

4.5 La sequenziazione dei contenuti sui clitici

La quarta sezione della scheda – intitolata *Sequenziazione dei contenuti sui clitici* (domande n. 23-29) – permette la raccolta di informazioni sull'ordine di presentazione delle diverse forme che compongono il paradigma dei clitici, al fine di verificare in che misura tale ordine rispecchia quello di acquisizione evidenziato dalle ricerche di Berretta (1986) e Giannini

e Cancila (2005), le cui sequenze, come si è visto nel capitolo 2, sono entrambe compatibili con la gerarchia di basicità ipotizzata da Mayerthaler (1981).

Le prime due domande-guida della sezione – *Secondo quale sequenza sono organizzati i contenuti relativi ai pronomi clitici?* e *Ciascun sottoparadigma viene presentato in modo graduale, ovvero, introducendo poche forme alla volta, o subito con la griglia completa?* – sono articolate in una serie di sottodomande, al fine di consentire la descrizione dell'ordine di presentazione dei clitici in termini di:

- *caso* (domanda n. 23), per stabilire se i sottoparadigmi vengono presentati secondo l'ordine PD-PI-PC o PI-PD-PC o secondo un altro ordine da specificare;
- *persona* (domande n. 24-26), per determinare se di ciascun sottoparadigma vengono presentate alcune forme (quelle di 1ª e 2ª persona o quelle di 3ª) prima delle altre o se, invece, tutte le forme vengono introdotte simultaneamente;
- *genere* (domanda n. 27), per verificare se vengono presentate inizialmente solo le forme maschili o solo quelle femminili, o se entrambe vengono introdotte nello stesso momento;
- *numero* (domanda n. 28), per stabilire se vengono presentate inizialmente solo le forme singolari o solo quelle plurali, o se entrambe vengono introdotte contemporaneamente.

La domanda che chiude la sezione (n. 29) – *Il sillabo presenta una struttura a spirale?* – è stata prevista allo scopo di valutare, attraverso l'esame delle risposte ad alcune delle precedenti domande (sezioni III e IV), se l'opera prevede una ripresa ciclica dei contenuti sui clitici.

4.6 Le caratteristiche dell'input

La quinta sezione della scheda – *Caratteristiche dell'input* (domande n. 30-35) – ha lo scopo di guidare l'analisi dei manuali dal punto di vista della presenza di informazioni relative alle varianti diafasiche, diamesiche, diastratiche e diatopiche delle forme pronominali clitiche (cfr. §3.1). La domanda-guida della sezione – *È rappresentata nell'input la variazione sociolinguistica relativa all'uso dei pronomi clitici?* – è articolata in una serie di sottodomande sulla rappresentazione, nell'input, delle seguenti forme:

- *La* e *Le* con valore formale in alternativa a *ti* (domanda n. 30);
- *gli* dativo plurale (domanda n. 31), forma della varietà neostandard (SABATINI, 1985 e BERRUTO, 1987) considerata accettabile (HALL, 1960 e DURANTE, 1979);
- *loro* pseudoclitico con valore di dativo plurale (domanda n. 32), proprio dello standard formale prescritto dalle grammatiche normative;
- *gli* dativo femminile singolare (domanda n. 33), tipico della varietà substandard (TAVONI, 2002);
- *ci* con valore di dativo (domanda n. 34), forma della varietà popolare (CORTELAZZO, 1972: 82-92);
- ridondanze caratterizzate dalla co-occorrenza di sintagma nominale lessicale e clitico dativo[43] (domanda n. 35), come in *A Luca gli*, costruzione propria delle varietà diafasicamente e diastraticamente più basse (BERRETTA, 1989: 147);
- ridondanze caratterizzate dalla co-occorrenza di pronome tonico e clitico (domanda n. 36), come in *A lui gli*, attestate nella varietà popolare (BERRETTA, 1989: 144 ss.).

4.7 Le tipologie di esercizi

La sesta e ultima sezione della scheda – *Tipologie di esercizi* (domande n. 37-60) – ha l'obiettivo di orientare la classificazione degli esercizi sull'uso dei pronomi clitici. Si è soliti classificare le tecniche didattiche per l'insegnamento di una L2 in base al tipo di azione di volta in volta richiesta all'apprendente (BALBONI, 2007 e VELÁSQUEZ, FAONE e NUZZO, 2017), come, ad esempio, il completamento, il riempimento, l'abbinamento, l'esclusione, l'inclusione, la manipolazione, il riordino etc. In questa sede si è invece optato per una classificazione degli esercizi in base al tipo di errore in cui l'apprendente può incorrere nello svolgimento del compito linguistico assegnatogli. Tale scelta è stata effettuata con il duplice obiettivo di (1) stabilire, in sede finale di discussione critica, se e in che misura vi è corrispondenza tra gli esercizi proposti dai manuali e gli errori identificati nelle produzioni degli apprendenti e (2) in caso di discrepanza, avanzare proposte di integrazione dei percorsi didattici con esercizi calibrati sulle reali difficoltà acquisizionali dei discenti. Non

[43] Si ricorda che se la ripresa riguarda l'oggetto diretto – come in *Giovanni lo hai invitato?* – è considerata pienamente grammaticale.

mancheranno, in ogni caso, considerazioni di carattere generale anche sulle azioni prevalentemente richieste dagli esercizi.

I tipi di errori che verranno presi in considerazione nell'analisi delle produzioni degli apprendenti – già menzionati a proposito degli studi acquisizionali richiamati nel capitolo 2 (SCHROEDER, 2000; LEONINI e BELLETTI, 2004; LEONINI, 2006; SANTORO, 2007; PONA, 2009b; SCHUIRINGA, 2014; DE NICHILO, 2017) – sono da ricondurre, come si vedrà dettagliatamente nel capitolo 6, alla tassonomia di Chuang e Nesi (2006), che rappresenta, a sua volta, una rielaborazione delle proposte di Dulay, Burt e Krashen (1982) e James (1998); se ne anticipa qui una breve presentazione. Chuang e Nesi propongono di distinguere tra:

a. errori di omissione (*omission*), caratterizzati dall'assenza di un item (parola intera o gruppo di parole) che sarebbe presente in una frase grammaticale;

b. errori di addizione (*overinclusion*), caratterizzati dalla presenza di un item ridondante, che dunque sarebbe assente in una frase grammaticale;

c. errori di formazione (*misformation*), caratterizzati dalla realizzazione di un item in una forma scorretta (errori morfologici e di accordo);

d. errori di selezione (*misselection*), caratterizzati dalla scelta dell'item scorretto all'interno di un paradigma;

e. errori di ordine (*misordering*), caratterizzati dallo scorretto posizionamento dell'item nella sequenza di parole che compongono la frase.

A tali errori sono state collegate, nella scheda d'analisi, diverse tipologie di esercizi di produzione, ciascuna delle quali corrisponde a una o più sottodomande in cui è articolata la domanda-guida della sezione: *Attraverso quali tipi di esercizi viene sviluppata la competenza grammaticale degli apprendenti rispetto alla padronanza e all'uso dei pronomi clitici?* Lo scopo di ciascuna sottodomanda è quello di permettere di verificare la presenza *vs* assenza nei manuali delle varie modalità esercitative.

Le diverse tipologie di esercizi saranno illustrate nelle prossime sezioni anche per mezzo di esempi tratti dai manuali del campione. Al fine di fornire, a partire dalle teorie di riferimento, un quadro completo delle possibilità, si è proceduto a elaborare degli esercizi *ex novo* nei casi in cui nei manuali analizzati non si sono individuati esempi corrispondenti alle categorie proposte.

4.7.1 Esercizi di selezione

Gli esercizi di selezione sono stati così denominati perché una scorretta esecuzione del compito equivale alla produzione di errori di selezione; sono quelli in cui si richiede all'apprendente di scegliere tra diverse forme del paradigma dei clitici (o di sottoparadigmi) quella appropriata al contesto linguistico. All'interno di questa classe di esercizi distinguiamo alcuni sottotipi, a seconda che la scelta debba essere effettuata tra forme omogenee o eterogenee per caso di appartenenza, o ancora, tra strategie anaforiche alternative.

a. *Esercizi di selezione tra forme omogenee per caso di appartenenza* (domanda n. 37), ma diverse per genere, numero e/o persona (FIG. 5).

FIGURA 5 – ESEMPIO DI ESERCIZIO DI SELEZIONE TRA FORME OMOGENEE PER CASO DI APPARTENENZA

8. Completa le frasi con i pronomi diretti.

1. L'estate è la mia stagione preferita e ..... passo sempre al mare.
2. La temperatura in Sicilia è in media di 25 gradi, ma i venti africani ..... possono fare alzare molto.
3. Le isole minori sono numerose e molti ..... considerano i posti più belli per le vacanze.
4. I monti più alti sono al Nord e in inverno la neve ..... copre quasi interamente.
5. La Toscana è forse la regione più turistica, ... dicono tutti.
6. Mi piace moltissimo il paesaggio della campagna di Siena. ..... ammiro soprattutto in primavera.

Fonte: *L'ITALIANO ALL'UNIVERSITÀ*, VOL. 1, p. 88

b. *Esercizi di selezione tra forme eterogenee per caso di appartenenza e/o tonicità*, oltre che per genere, numero e/o persona. All'interno di questa sottocategoria, realizziamo un'ulteriore distinzione in base ai sottoparadigmi di estrazione delle forme: PD/PI (domanda n. 38, FIG. 6); PD/PC (domanda n. 39, FIG. 7) o PI/PC (domanda n. 39, FIG. 8); PD/PI/PC (domanda n. 40, FIG. 9); pronomi atoni/PT (domanda n. 41, FIG. 10).

FIGURA 6 – ESEMPIO DI ESERCIZIO DI SELEZIONE (PRONOMI DIRETTI/INDIRETTI)

b. Completate con i pronomi giusti (diretti o indiretti).

1. ● Caterina, conosci il nuovo professore di italiano?
   ■ No, non ..... conosco. Perché?
   ● Perché ..... devo scrivere che domani non posso andare a lezione.
2. ▲ Sofia, domani c'è la festa di Anna. Cosa ..... regaliamo?
   ◆ Non ..... so. Io non ..... conosco molto bene.
3. ● Susi, sai se Nadia invita anche Caterina e Luana a cena?
   ■ Sì sì, ... invita di sicuro. Ci sono sempre alle cene di Nadia.
4. Di solito la mattina incontro sul tram Alberto, ma oggi non ..... vedo. Adesso ..... scrivo un messaggio: «Alberto, dove sei? Non ..... vedo sul tram.» – «Sì, oggi sono in bici. Sai che ..... piace andare in bici quando c'è il sole.»
5. ▲ Daniela, vieni al cinema stasera? C'è un film di Roberto Benigni.
   ◆ Sì, volentieri. Devo ancora fare gli esercizi di francese, ma ..... faccio domani. Ma perché non vai con Tommaso?
   ▲ No, non ..... piacciono i film di Benigni.
6. ● Davide, Carlo, quando andate in una città nuova visitate i musei?
   ■ No, per carità, non ..... visitiamo mai. Non ..... piacciono. Andiamo solo allo stadio.
7. Ragazzi, andiamo. Luca ..... aspetta all'Osteria del Sole.
8. ● Ragazzi, cosa ..... piace fare a lezione?
   ■ ..... piace lavorare in gruppo, ma non ..... piacciono le regole di grammatica. Non ..... impariamo mai!
9. ▲ Leonardo, ... piace la pizza?
   ◆ No, non ..... piace. Non ..... mangio mai.

Fonte: *UNIVERSITALIA 2.0*, VOL. 1, p. 151

FIGURA 7 – ESEMPIO DI ESERCIZIO DI SELEZIONE (PRONOMI DIRETTI/COMBINATI)

Rispondi seguendo il modello dato.

- Mi presti il tuo motorino?
*- Guarda, non **lo** presto mai a nessuno, ma oggi faccio un'eccezione, **te lo** presto.*

- Mi dai la tua password?
- _____

- Ci passate i vostri appunti?
- _____

- Ci prestate le vostre biciclette?
- _____

(Esercizio elaborato a fini esemplificativi)

FIGURA 8 – ESEMPIO DI ESERCIZIO DI SELEZIONE (PRONOMI INDIRETTI/COMBINATI)

Scrivi le frasi come nell'esempio.

Esempio
Rita / a Eva / camicia di seta • *Rita ha chiesto a Eva di prestarle la camicia di seta ma lei non gliel'ha data!*

1. Noi / a Roberto / 100 euro • _____
2. Laura / ai suoi genitori / la macchina • _____
3. Io / a mio fratello / le scarpe da ginnastica • _____
4. Leo / a Paola / il suo appartamento • _____

Fonte: *Domani*, VOL. 2, p. 178

FIGURA 9 – ESEMPIO DI ESERCIZIO DI SELEZIONE (PRONOMI DIRETTI/INDIRETTI/COMBINATI)

A **Completate:**

1. Ti serve il mio dizionario? ..... vuoi? ..... presto.
   ..... serve la mia penna? ..... vuoi? ..... presto.
   ..... servono gli appunti? ..... vuoi? ..... presto.
   ..... servono le videocassette? ..... vuoi? ..... presto.

2. Vi serve la macchina? ..... volete? ..... presto.
   ..... serve il motorino? ..... volete? ..... presto.
   ..... servono le penne? ..... volete? ..... presto.
   ..... servono gli appunti? ..... volete? ..... presto.

3. A Marta serve il libro? ..... vuole? ..... do volentieri.
   A Gianni serve il computer? ..... vuole? ..... do volentieri.
   A Marco e Sandro servono le videocassette ..... vogliono? ..... do volentieri.
   A Maria e Carla servono gli appunti? ..... vogliono? ..... do volentieri.

4. Mi serve la macchina! ..... presti?
   ..... serve lo stereo! ..... presti?
   ..... servono i libri! ..... presti?
   ..... servono le chiavi di casa! ..... presti?
   ..... servono dei fogli! ..... presti un po'?

5. Le serve il mio libro? ..... vuole? ..... presto.
   ..... serve la mia matita? ..... vuole? ..... presto.
   ..... servono questi fogli? ..... vuole? ..... presto.
   ..... servono le riviste? ..... vuole? ..... presto.

Fonte: *QUI ITALIA*, VOL. 1, LINGUA E GRAMMATICA, p. 264

FIGURA 10 – ESEMPIO DI ESERCIZIO DI SELEZIONE (PRONOMI ATONI/TONICI)

4 Completa il dialogo con i pronomi mancanti.

ti | a te | mi | a me

Valentina Matteo! Guarda! Come ____ sta? Guarda, anche il cappello.
Matteo Beh, ____ piace… uno dei colori del vestito.
Valentina Che vuol dire, "uno dei colori"? Di' pure che non ____ piace! Uff!
Matteo No no, ma se piace ____ … Ma che è, di pelle?

Fonte: *NUOVO ESPRESSO*, VOL. 2, p. 19

c. *Esercizi di selezione tra strategie anaforiche* (domanda n. 42); l'apprendente deve decidere, in questo caso, se realizzare l'oggetto anaforico come pronome clitico o come tonico o come sintagma nominale lessicale (FIG. 11).

FIGURA 11 – ESEMPIO DI ESERCIZIO DI SELEZIONE TRA STRATEGIE ANAFORICHE

7. In questi testi ci sono molte ripetizioni.
Prova a riscriverli, usando i pronomi quando è necessario.

Maria.

Ieri ho telefonato a Maria. Ho chiesto a Maria se era libera e ho invitato Maria a cena da me. Ho preparato a Maria una cena a base di pesce, perché so che piace molto a Maria. Poi ho raccontato a Maria il mio viaggio in Cina e ho mostrato a Maria le fotografie che avevo fatto. Voglio molto bene a Maria. Conosco Maria da tanti anni, è la mia migliore amica.

Il controllore.

Stamattina sull'autobus è salito il controllore. Quando hanno visto il controllore, due ragazzi hanno cercato di scendere. Ma il controllore ha fermato i ragazzi e ha chiesto ai ragazzi di mostrare al controllore il biglietto. Naturalmente i due ragazzi non avevano fatto il biglietto. Allora il controllore ha detto ai ragazzi che dovevano pagare una multa. Ma i ragazzi non avevano né soldi né documenti. "Siamo disoccupati, non mangiamo da due giorni", hanno detto al controllore. E così non hanno pagato la multa.

Peppe e Luisa.

Domenica vado al matrimonio di Peppe e Luisa. Ho conosciuto Peppe e Luisa tre anni fa, a casa di Giulio. In quel periodo stavano già insieme. Luisa era innamoratissima, Peppe invece non amava Luisa; perciò diceva che a lui non piaceva molto e che non avrebbe mai sposato Luisa. E infatti dopo un po' ha lasciato Luisa. Allora, per dimenticare Peppe, Luisa è partita per Londra e non ha più visto Peppe per molto tempo. Non ha mai telefonato a Peppe e non ha mai scritto a Peppe. Da quel momento Peppe ha cambiato idea: ha cominciato a dire che Luisa era la donna della sua vita e che non poteva vivere senza di lei. Perciò è andato a Londra a cercare Luisa. Quando ha trovato Luisa, ha proposto a Luisa di diventare sua moglie. Così è l'amore.

Fonte: *I PRONOMI ITALIANI*, p. 27

Includiamo nella categoria degli esercizi di selezione anche gli *esercizi di sostituzione del sintagma nominale lessicale con un clitic*o (domanda n. 43), nella misura in cui, nel realizzare il compito, l'apprendente può incorrere in errori di selezione, scegliendo una forma pronominale non appropriata al contesto linguistico (FIG. 12).

FIGURA 12 – ESEMPIO DI ESERCIZIO DI SOSTITUZIONE DEL SINTAGMA NOMINALE LESSICALE CON UN CLITICO

9 **Formulate le frasi sostituendo le parti sottolineate con i pronomi indiretti.**

1. Ho fatto vedere a Nicola le foto della Costiera Amalfitana!
2. Abbiamo raccontato a Flavio e a Nadia le nostre avventure.
3. Ho inviato un telegramma di congratulazioni al dottor Marini.
4. Ho consigliato a mia sorella di non frequentare quel ragazzo.
5. Il concorso darà alle ragazze l'opportunità di vincere una vacanza.

Fonte: *NUOVO PROGETTO ITALIANO*, VOL. 1, p. 153

4.7.2 Esercizi di addizione/omissione

Sono stati denominati esercizi di addizione/omissione (domanda n. 44) quelli in cui si richiede di inserire o omettere un pronome clitico a seconda della necessità; una scorretta realizzazione del compito linguistico equivale, infatti, alla produzione di errori di omissione (laddove non venga inserito un pronome necessario) o di addizione (se si aggiunge un pronome non richiesto dal contesto sintattico).

FIGURA 13 – ESEMPIO DI ESERCIZIO DI ADDIZIONE/OMISSIONE (PRONOMI COMBINATI)

14. Pronomi 'scombinati'

Scoprite dove si devono inserire i pronomi combinati sotto elencati. Sono nell'ordine giusto.

te l'	me l'	ve lo	glielo	ce lo	gliel'	gliela	gliela	te li	me li	gliene

- ● Ciao Stefania, come va? Ci vediamo alla festa di Monica?
- ■ Che festa? Io non ne so niente.
- ● Ma come, non ha detto? Fa una festa sabato sera per il suo compleanno e voleva invitare anche te e Roberto. Non è che ha parlato con Roberto?
- ■ Mah, mi sembra strano. Roberto avrebbe detto.
- ● Oppure sta aspettando come al solito l'ultimo minuto e poi dice. O magari si è dimenticata, sbadata come è. Adesso la chiamo e chiedo.
- ■ Sì, penso anch'io. Figurati se non dice. Senti, ma allora dobbiamo comprarle un regalo? Tu hai già comprato?
- ● No, sto andando adesso. Vieni?

- ■ No, adesso non posso. Devo finire una tesina per il professor Gugolini e devo consegnare lunedì. Ma cosa le vuoi comprare?
- ● Mah, pensavo a una bella camicia che ho visto in un negozio vicino a casa e che le piace. Ma costa un po'. Se vuoi, compriamo insieme così non devi pensare al regalo. E poi dobbiamo portarle dello spumante.
- ■ D'accordo. Allora camicia e spumante. Ma ora non ho soldi con me. Posso dare sabato?
- ● Perfetto. Se dai alla festa va benissimo. E di bottiglie di spumante compro tre, va bene?
- ■ Benissimo. Ciao allora.

Fonte: *UNIVERSITALIA 2.0*, VOL. 2, pp. 170-171

Nell'esempio della FIG. 13, l'apprendente deve decidere dove inserire i PC indicati. Dal momento che le forme sono già nell'ordine giusto, l'apprendente non può incorrere in errori di selezione; può, invece, commettere errori di omissione (non inserendo un nesso dove dovrebbe) o di addizione (inserendo un nesso dove non dovrebbe).

Anche gli esercizi in cui si deve scegliere se inserire un pronome semplice (PD o PI) o combinato, come quello della FIG. 14, sono stati fatti rientrare nella categoria

dell'addizione/omissione, visto che le risposte sbagliate possono produrre due tipi di errore: (a) di addizione, se viene selezionato il PC al posto di quello semplice in contesti sintattici non marcati in cui l'oggetto (diretto o indiretto) è già realizzato come sintagma nominale lessicale; (b) di omissione, nel caso in cui il pronome semplice venga scelto al posto del PC in contesti in cui è necessaria una doppia ripresa pronominale.

FIGURA 14 – ESEMPIO DI ESERCIZIO DI ADDIZIONE/OMISSIONE (PRONOMI SEMPLICI/COMBINATI)

Pronome indiretto o combinato?

1. Filippo che fa, viene coi mezzi o la sua ragazza **gli/gliela** presta la sua macchina?
2. Il dizionario per il compito in classe **mi/me lo** presta un mio amico.
3. Lisa dice che ti presta il libro ma che appena hai finito **le/glielo** devi restituire.
4. Lisa dice che **le/glielo** devi restituire anche un cd.
5. Mi sono dimenticato di ridar**ti/teli** i soldi che mi hai anticipato la settimana scorsa.
6. Dammi dieci euro, **ti/te li** ridò la settimana prossima.

(Esercizio elaborato a fini esemplificativi)

4.7.3 Esercizi di ordine

Gli esercizi di ordine sono quelli in cui si deve scegliere se collocare il pronome in posizione proclitica o enclitica sulla base di considerazioni che hanno a che vedere con aspetti di volta in volta diversi, come, ad esempio, la persona del verbo (*tu* o *Lei*; cfr. FIG. 15), la sua forma (con o senza cancellazione della vocale finale; cfr. FIG. 16) o la categoria di modo (finito o indefinito; cfr. FIG. 17, 18 e 19). Anche all'interno di questa classe di esercizi, distinguiamo alcuni sottotipi in base al modo del verbo:

a. *Esercizi di ordine con verbi all'imperativo* (domanda n. 45, FIG. 15).

FIGURA 15 – ESEMPIO DI ESERCIZIO DI ORDINE (VERBI ALL'IMPERATIVO)

B **Mettete i pronomi al posto giusto:**

1. Silvia, ... compra ..... il pane, per favore! (*mi*)
2. Giulio, ... scrivi ..... qualche volta! (*ci*)
3. Signora, ... faccia ..... avere Sue notizie! (*ci*)
4. Ragazzi, pulite il giardino, ... pulite ..... subito! (*lo*)
5. Per favore, ... aiuti ..... a portare queste valigie! (*mi*)
6. Siamo in ritardo! ..... sbrighiamo ..... ! (*ci*)
7. Quella borsa piacerebbe molto a nostra figlia: ..... compriamo ..... ! (*gliela*)
8. Bambini, questo film è divertente! ..... guardate ..... ! (*lo*)
9. Signorina ..... ricordi ..... di telefonare in banca! (*si*)
10. Sandro, telefona a Cecilia: ..... chiama ..... subito! (*la*)
11. Aldo, ... alza ....., la sveglia è suonata! (*ti*)
12. Le piace questo dolce? ..... prenda ..... ancora un po'! (*ne*)

Fonte: *QUI ITALIA*, VOL. 1, LINGUA E GRAMMATICA, p. 289

b. *Esercizi di ordine con verbi all'infinito preceduti da modali* (domanda n. 46, FIG. 16).

FIGURA 16 – ESEMPIO DI ESERCIZIO DI ORDINE (VERBI ALL'INFINITO PRECEDUTI DA MODALI)

Metti i pronomi diretti tra parentesi prima o dopo i verbi, come nell'esempio.

1. Il regalo di San Valentino? Oddio! ___ devo comprar**lo**__ oggi! (*lo*)
2. Marco, ordiniamo i libri on line? Tu ___ vuoi ricevere___ all'indirizzo di casa o dell'ufficio? (*li*)
3. Se hai bisogno di informazioni, ___ può trovare___ sul sito. (*le*)
4. Gianni ___ può chiamare___ domani verso le 10. A quell'ora sono sempre libero. (*mi*)
5. Ragazzi, ___ dobbiamo ringraziar___ per il vostro aiuto. Siete grandi! (*vi*)
6. Per preparare il ragù dovete pulire la cipolla e ___ dovete tagliar___ in piccoli pezzi. (*la*)

Fonte: adattato da *VIA DEL CORSO*, VOL. 2, p. 175[44]

c. *Esercizi di ordine con verbi al gerundio* (domanda n. 47, FIG. 17).

FIGURA 17 – ESEMPIO DI ESERCIZIO DI ORDINE (VERBI AL GERUNDIO)

II. Trasformate le frasi secondo il modello.

Lo hanno accompagnato a casa *e gli hanno lasciato* una multa di 50.000 lire.

Lo hanno accompagnato a casa *lasciandogli* una multa di 50.000 lire.

a. L'ho salutato e gli ho raccomandato di telefonarmi presto.

_____

b. Gli ho telefonato e li ho pregati di spedirmi al più presto i libri.

_____

c. Se ne sono andati e mi hanno detto di non fare troppo rumore.

_____

d. Le ho dato le chiavi e l'ho pregata di non tornare troppo tardi.

_____

e. È partito e mi ha lasciato il cane per una settimana.

_____

Fonte: *LINEA DIRETTA*, VOL. 2, p. 76

[44] Nell'esercizio originale, per il resto identico a quello qui proposto, le forme pronominali non sono indicate tra parentesi, il che implica che l'apprendente possa incorrere in errori di selezione oltre che di ordine; l'esercizio si configura, quindi, come appartenente a un sottotipo misto (cfr. §4.7.5).

d. *Esercizi di ordine con verbi al participio* (domanda n. 48, FIG. 18).

FIGURA 18 – ESEMPIO DI ESERCIZIO DI ORDINE (VERBI AL PARTICIPIO)

Trasforma le frasi secondo il modello.

La lettera <u>che gli era stata consegnata</u> conteneva la notizia del suo licenziamento. > La lettera <u>consegnatagli</u> conteneva la notizia del suo licenziamento.

1. Il prodotto che mi è stato consegnato non corrisponde al mio ordine.
_____
2. Jennifer Aniston continua a indossare l'anello che le è stato regalato dall'ex Brad Pitt.
_____
3. Costruì una casa sul terreno che gli era stato donato dal padre.
_____
4. Il pacco che ci è stato inviato dalla nostra famiglia è arrivato oggi.
_____

Esercizio elaborato a fini esemplificativi[45]

e. *Esercizi di ordine con verbi di modi misti* che richiedono ora la posizione proclitica ora quella enclitica (domanda n. 49, FIG. 19).

FIGURA 19 – ESEMPIO DI ESERCIZIO DI ORDINE (VERBI DI MODI MISTI)

Pronomi: prima o dopo il verbo? Scegli la posizione corretta, come nell'esempio.

1. Ho comprato una nuova libreria da Ikea. **L'ho montata/~~Ho montatala~~** e ora sto decidendo se **~~la dipingere~~/dipingerla** di rosso.
2. Stai leggendo il libro che ti ho prestato? Quando **lo avrai finito/avrai finitolo**, **me lo restituisci/restituiscimelo** subito, per favore.
3. Rossi, ha sentito la mia domanda? Per favore, **mi risponda/rispondami**!
4. Domani è il compleanno di mia moglie. Voglio **le fare/farle** un regalo e **la portare/portarla** al ristorante.
5. **Ti ascoltando/ascoltandoti**, non si direbbe che sei straniero. Hai davvero un'ottima pronuncia! Come hai imparato l'italiano? **Lo hai imparato/hai imparatolo** vivendo in Italia o **lo avevi studiato/avevi studiatolo** nel tuo paese?
6. Vivo nella casa **mi donata/donatami** da mia nonna.

(Esercizio elaborato a fini esemplificativi)

In tutti i sottocasi contemplati la scorretta esecuzione del compito equivale alla produzione di errori di ordine.

[45] L'assenza di questo tipo di esercizio nei manuali consultati è probabilmente dovuta al fatto che la costruzione *participio+clitico* registra una bassa frequenza in italiano L1. Tuttavia se ne potrebbe prevedere l'inclusione in manuali per livelli avanzati.

4.7.4 Esercizi di formazione

Gli esercizi di formazione sono quelli in cui si richiede di compiere una delle seguenti operazioni:

a. produrre il pronome nella forma appropriata (domanda n. 50), raddoppiandone la consonante iniziale con i verbi monosillabici all'imperativo o, in alternativa, realizzandolo come *me, te, ce* etc. (invece che come *mi, ti, ci* etc.) nei nessi (FIG. 20);

FIGURA 20 – ESEMPIO DI ESERCIZIO DI FORMAZIONE (RICHIESTA DI PRODUZIONE DEL PRONOME NELLA FORMA APPROPRIATA)

Scegli la forma corretta del pronome, come nell'esempio.

1. **Dammi/~~dami~~** il tuo numero di telefono.
2. L'abbonamento dell'autobus? **Fallo/falo** subito, è meglio!
3. **Guardammi/guardami** negli occhi!
4. A Roma **stacci/staci** almeno una settimana!
5. Questo disco **ascoltallo/ascoltalo** in cuffia!
6. Se vai a casa **prendimmi/prendimi** la borsa per favore!
7. **Dimmi/dimi** che film hai visto ieri!
8. E la torta? **Valla/vala** a prendere subito!

Fonte: adattato da *DOMANI*, VOL. 2, p. 74[46]

b. realizzare l'accordo del participio con il PD (domanda n. 51, FIG. 21)[47].

[46] Nell'esercizio originale, al quale il nostro si ispira, si richiede di ascoltare una registrazione e di indicare quale grafia corrisponde alla forma sentita. La nostra versione dell'esercizio ripropone le frasi dell'originale ma chiede che il compito sia svolto senza l'ausilio di una traccia audio.

[47] Benché l'eventuale *misformation* riguarderebbe la forma verbale e non quella pronominale, si è deciso di includere questo tipo di esercizi nella categoria della formazione in quanto la capacità di realizzare l'accordo fa parte della competenza d'uso dei clitici.

FIGURA 21 – ESEMPIO DI ESERCIZIO DI FORMAZIONE (RICHIESTA DI ACCORDO DEL PARTICIPIO)

9. Completa con la desinenza corretta.

1. Ti piace questo costume da bagno? L'ho comprat..... nel negozio vicino alla banca.
2. Gli amici di Piero sono simpatici. Li ho conosciut..... alla sua festa.
3. Maria? L'ho vist..... ieri, ma non mi ha detto niente del suo nuovo lavoro.
4. Ti piacciono le mie scarpe? Le hanno regalat..... a mia sorella, ma lei non le metteva mai e le ha dat..... a me.

97

edizioni Edilingua

Progetto italiano 1 - Quaderno degli esercizi

5. Bello l'ultimo film di Nanni Moretti. L'ho vist..... ieri sera al cinema *Ariston*, veramente bello.
6. I regali che avevo comprato a Capodanno li ho dat..... ai bambini il 6 gennaio, festa dell'Epifania.
7. L'e-mail? Non l'ho ricevut....., quando l'hai spedit.....?
8. Non trovo le chiavi. Che strano, le avevo mess..... qui.

Fonte: *NUOVO PROGETTO ITALIANO*, VOL. 1, pp. 97-98

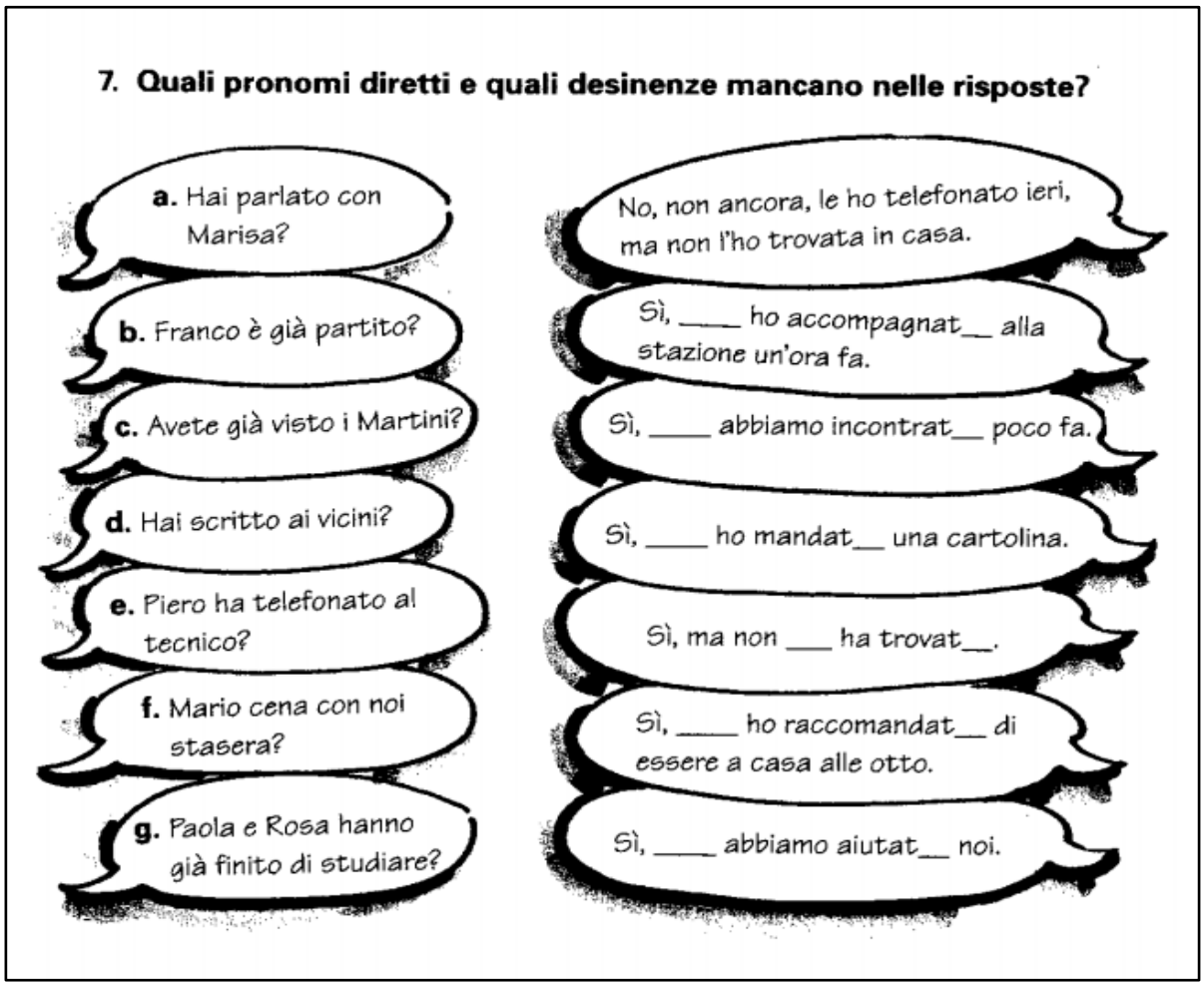
In entrambi i casi una scorretta esecuzione del compito equivale alla produzione di errori di formazione.

4.7.5 Esercizi misti

Gli esercizi misti sono quelli in cui si richiede di realizzare un compito complesso che combina due o più delle precedenti modalità; ne distinguiamo sette sottotipi, illustrati di seguito.

a. *Esercizi di selezione+formazione* (domanda n. 52, FIG. 22).

FIGURA 22 – ESEMPIO DI ESERCIZIO MISTO (SELEZIONE+FORMAZIONE)



Fonte: *LINEA DIRETTA*, VOL. 1B, p. 188

Nell'esempio della FIG. 22 viene richiesto (1) di scegliere il PD appropriato e (2) di realizzare l'accordo del participio con il pronome. Gli errori in cui l'apprendente può incorrere sono, pertanto, errori di selezione e formazione.

b. *Esercizi di selezione+ordine* (domanda n. 53, FIG. 23).

FIGURA 23 – ESEMPIO DI ESERCIZIO MISTO (SELEZIONE+ORDINE)

8 Pensieri...

Completa questi aforismi con il pronome adeguato nella posizione che ritieni giusta rispetto al verbo.

1 **Andrea Zanzotto**
Devo lasciare un biglietto a mio nipote: la richiesta di perdono per non _____ *aver* ____ lasciato un mondo migliore di quello che è.

2 **Francesco Bacone**
Non possiamo comandare la Natura se non ____ *obbedendo*____.

3 **Andy Warhol**
Credo che avere la terra e non ____ *rovinar*____ sia la più bella forma d'arte che si possa desiderare.

4 **Proverbio del popolo navajo**
Non ereditiamo la terra dai nostri antenati, ____ *prendiamo*____ in prestito dai nostri figli.

5 **Anonimo**
Diciamo di amare i fiori, ma ____ *strappiamo*____. Diciamo di amare gli alberi, ma ____ *abbattiamo*____. E la gente ancora si chiede perché alcuni hanno paura quando ____ *viene detto*____ che sono amati.

Fonte: *NUOVO ESPRESSO*, VOL. 4, p. 93

Nell'esempio della FIG. 23 si richiede di (1) scegliere la forma pronominale appropriata per genere, numero e caso e (2) decidere se collocare il pronome in posizione proclitica o enclitica in base a considerazioni sulla categoria di modo del verbo (finito o indefinito). Una scorretta esecuzione del compito equivale, pertanto, alla produzione di errori di selezione e/o ordine.

c. *Esercizi di selezione+addizione/omissione* (domanda n. 54, FIG. 24).

FIGURA 24 – ESEMPIO DI ESERCIZIO MISTO (SELEZIONE+ADDIZIONE/OMISSIONE)

*Completa il testo con i verbi all'*imperativo *e inserisci negli spazi i pronomi diretti* lo, la, li, le *o il pronome* ci. *Attenzione: in alcuni casi devi attaccare il pronome all'imperativo.*

Marco

Domanda risolta

YAHOO! ANSWERS

La prossima settimana vado a Firenze.
Come ____ posso arrivare dall'autostrada??
6 ore fa

Antonio

Miglior risposta – Scelta dai votanti

1) Visto che ____ vai in macchina, (*seguire*) _____ le indicazioni stradali! In Italia ci sono dei chiari cartelli che indicano la strada agli automobilisti.
2) Se i cartelli non ____ vedi o se qualcuno ____ ha eliminati, (*comprare*) _____ un navigatore satellitare, tipo Tomtom, ____ vendono in tutti i negozi di computer!
3) Se non hai i soldi per il Tomtom, (*scaricare*) _____ le mappe da internet e (*mettere*) _____ nel cellulare.
4) Se hai problemi con la tecnologia, vai su *http://maps.google.it*, (*inserire*) _____ l'itinerario che vuoi, (*leggere*) _____ la risposta e, se vuoi, (*stampare*) _____.

Fonte: *DOMANI*, VOL. 1, p. 193

Nell'esempio della FIG. 24 si richiede, oltre che di coniugare i verbi all'imperativo, di (1) individuare i contesti obbligatori d'uso dei pronomi e (2) di selezionarne la forma accusativa (o locativa) appropriata. Gli errori in cui è possibile incorrere, per quanto riguarda i pronomi, sono dunque errori di addizione/omissione e/o selezione. Dal momento che le istruzioni suggeriscono la posizione enclitica del pronome ("attaccare"), non dovrebbero, in teoria, verificarsi errori di ordine, i quali richiederebbero invece l'inclusione dell'esercizio tra quelli che combinano più di due modalità (cfr. punto *g*).

d. *Esercizi di ordine+formazione* (domanda n. 55, FIG. 25).

FIGURA 25 – ESEMPIO DI ESERCIZIO MISTO (ORDINE+FORMAZIONE)

Scegli la risposta corretta:

1. Mi presti il tuo libro?

a. Sì, ti lo presto.
b. Sì, te lo presto.
c. Sì, prestotelo.

2. Puoi inviargli il tuo contatto?

a. Certo che posso glielo inviare!
b. Certo che glielo posso inviare!
c. Certo che posso inviarglilo!

3. Ci dite il vostro indirizzo?

a. Vello diciamo subito.
b. Vi lo diciamo subito.
c. Ve lo diciamo subito.

(Esercizio elaborato a fini esemplificativi)

Nell'esempio della FIG. 25 le tre opzioni di risposta si differenziano in quanto a forma e posizione dei pronomi. Gli errori che si possono registrare nello svolgimento di un esercizio simile sono perciò errori di formazione e/o ordine.

e. *Esercizi di ordine+addizione/omissione* (domanda n. 56, FIG. 26).

FIGURA 26 – ESEMPIO DI ESERCIZIO MISTO (ORDINE+ADDIZIONE/OMISSIONE)

1 *Trova in ogni riga + la parola in più e inseriscila nella riga inferiore (nella riga –), come nell'esempio. Attenzione: in alcuni casi devi cambiare le lettere MAIUSCOLE e minuscole.*

+ ▸ Ma chi è quella ragazza che la ha cantato con Stefano?
– • Ma come, non conosci? È la sua ragazza, Euridice.
+ ▸ Euridice... ma lo è un nome italiano?
– • Non so. Penso di sì.
+ ▸ Mai sei sicura?
– ▪ Certo, non l'hai sentito?
+ ▸ Veramente strano no.
– ▪ Ma sì, dai. Anche tu hai un nome!
+ ▸ Io? Katia non è per niente strano! Il tuo nome, forse!
– ▪ E cosa ha di strano il Andrea?
+ ▸ Nel resto del mondo sì lo mettono alle femmine!
– ▪ Ah?
+ ▸ Ma lo certo!
– ▪ Se dici tu!

Fonte: *DOMANI*, VOL. 2, p. 155

Nell'esempio della FIG. 26 l'apprendente deve individuare e correggere gli errori di addizione (nelle righe contrassegnate dal segno +) e quelli di omissione (nelle righe contrassegnate dal segno -). Alcuni di questi errori riguardano l'uso dei pronomi. Contengono errori di addizione pronominale le seguenti frasi:

- *Ma chi è quella ragazza che **la** ha cantato con Stefano?;*
- *Euridice… ma **lo** è un nome italiano;*
- *Ma **lo** certo.*

Sono caratterizzate, diversamente, da errori di omissione le frasi:

- *Ma come, non **[la]** conosci?*;
- *Non **[lo]** so;*
- *Se **[lo]** dici tu.*

La difficoltà nell'individuare e correggere tali errori dovrebbe rivelare la mancata acquisizione delle regole che governano la produzione dei clitici e il loro posizionamento nella frase; in realtà, ci si può interrogare su quanto il compito, così come è impostato, possa rivelarsi complesso anche per un parlante nativo.

f. *Esercizi di formazione+addizione/omissione* (domanda n. 57, FIG. 27).

FIGURA 27 – ESEMPIO DI ESERCIZIO MISTO (FORMAZIONE+ADDIZIONE/OMISSIONE)

Scegli il giusto completamento per ciascuna delle seguenti frasi:

1. Hai presente il cd che ti ho prestato?...
   a. ...Ridami subito!
   b. ...Ridamme subito!
   c. ...Ridammelo subito!

2. Mi raccomando, non sparire, ...
   a. ...facci avere tue notizie!
   b. ...faci avere tue notizie!
   c. ...faccele avere tue notizie!

3. Non preoccuparti per il tuo libro, ...
   a. ...se non te lo trovo te lo ricompro.
   b. ...se non lo trovo te lo ricompro.
   c. ...se non lo trovo ti lo ricompro.

(Esercizio elaborato a fini esemplificativi)

Nell'esempio della FIG. 27 le tre opzioni di risposta si differenziano per la forma dei pronomi (*ci* o *ce*; *ti* o *te*; *me* e *ci* con o senza raddoppiamento della consonante iniziale), nonché per la presenza di un pronome semplice (diretto o indiretto) o combinato. Eventuali errori nello svolgimento di questo esercizio rientrano nelle categorie degli errori di formazione (nel caso in cui si scelga un'opzione col pronome in una forma errata), addizione (nel caso in cui l'opzione con PC venga selezionata al posto di quella con pronome semplice) o omissione (nel caso opposto, ovvero quello in cui si selezioni l'opzione con pronome semplice invece che quella con PC).

g. *Esercizi che combinano più di due modalità* (domanda n. 58, FIG. 28).

FIGURA 28 – ESEMPIO DI ESERCIZIO MISTO (PIÙ DI DUE MODALITÀ)

8. Completate con l'imperativo di *andare, avere, dire, essere, fare* e *stare*, usando, quando è necessario, i pronomi diretti o *ci*.

a. A che ora ci vediamo?
● Alle 7.30. Ma _____ puntuale, mi raccomando!

b. Sai che Gino finalmente ha trovato la ragazza che fa per lui?
● Davvero? E com'è? _____ tutto!

c. Oddio! Ho dimenticato di andare a ritirare i biglietti per il teatro!
● Non importa, _____ domani, tanto la biglietteria è aperta tutta la mattina.

d. Sono già due anni che cerco, ma non riesco a trovare un lavoro migliore.
● _____ pazienza!

e. Che cosa prendi? Ti faccio un caffè o preferisci un tè?
● Mah,_____ un caffè, va'!

f. Allora sei sicuro che posso stare nel tuo appartamento in montagna?
● Certo! _____ quanto vuoi, tanto quest'anno io non ho tempo.

Fonte: *LINEA DIRETTA*, VOL. 1B, p. 177

Nell'esempio della FIG. 28, all'apprendente viene chiesto di: (1) inserire (*"quando è necessario"*) od omettere il pronome; (2) selezionare il pronome appropriato; (3) produrlo nella forma corretta (raddoppiando la consonante iniziale in *dimmi* e *fammi*, ad esempio); (4) collocarlo nella giusta posizione (enclitica). Gli errori che si possono produrre coprono quindi tutti i tipi teorizzati: addizione, omissione, selezione, formazione e ordine.

4.7.6 Esercizi di comprensione

Un'ultima tipologia prevista dalla scheda è quella degli esercizi di comprensione, in cui si richiede:

a. di recuperare l'antecedente del pronome nella porzione di testo precedente (domanda n. 59, FIG. 29);

FIGURA 29 – ESEMPIO DI ESERCIZIO DI COMPRENSIONE (RICHIESTA DI RECUPERO DELL'ANTECEDENTE)

Ascolta, leggi e verifica.

- ■ Buongiorno, Angelo!
- ▼ Oh, buongiorno signora Ferri, allora cosa desidera oggi?
- ■ Due etti di mortadella. Ma la vorrei affettata sottile sottile, per cortesia.
- ▼ Ma certo, signora. Guardi un po': va bene così?
- ■ Perfetto!
- ▼ Ecco fatto. Ancora qualcosa?
- ■ Sì. Un pezzo di parmigiano. Ma non lo vorrei troppo stagionato...
- ▼ Piuttosto fresco allora.
- ■ Sì, appunto.
- ▼ E quanto ne vuole?
- ■ Circa mezzo chilo.
- ▼ Benissimo... Mezzo chilo. Qualcos'altro?
- ■ Sì, un litro di latte fresco, un vasetto di maionese, delle olive e poi... dello yogurt magro, due confezioni.
- ▼ Benissimo. Allora... latte, maionese, yogurt... Le olive le vuole verdi o nere?
- ■ Verdi e grosse, circa due etti.
- ▼ Altro?
- ■ No, nient'altro, grazie.
- ▼ Grazie a Lei. Allora ecco, si accomodi alla cassa.

Osserva. A cosa si riferiscono i pronomi **evidenziati** *nel dialogo?*
Segui l'esempio. Poi completa le frasi.

la = mortadella lo = _____ ne = _____ le = _____

Fonte: *NUOVO ESPRESSO*, VOL. 1, p. 109

b. di abbinare due porzioni di testo sulla base della comprensione dei meccanismi anaforici pronominali (domanda n. 60, FIG. 30).

FIGURA 30 – ESEMPIO DI ESERCIZIO DI COMPRENSIONE (RICHIESTA DI ABBINAMENTO)

2. Collega le domande con le risposte giuste.

1) Prendi un caffè?	a) No, non la guardo.
2) Compri le banane?	b) Sì, li prendo.
3) Prendi la medicina?	c) Sì, la compro.
4) Compri il latte?	d) No, non lo guardo.
5) Compri i giornali?	e) Sì, li guardo.
6) Prendi i soldi?	**f) No, non lo prendo.**
7) Guardi la tv?	g) Sì, le guardo.
8) Guardi il film?	h) Sì, lo compro.
9) Prendi le chiavi?	i) No, non le compro.
10) Guardi le fotografie?	l) Sì, le prendo.
11) Compri l'acqua?	m) Sì, la prendo.
12) Guardi i quadri?	n) Sì, li compro.

Fonte: *I PRONOMI ITALIANI*, p. 6

In entrambi i casi una scorretta esecuzione del compito è indice di problemi di comprensione del valore grammaticale (maschile/femminile, singolare/plurale) delle forme pronominali clitiche.

Nel prossimo capitolo verranno presentati i risultati dell'analisi di un campione di manuali realizzata attraverso l'applicazione della scheda presentata.

5. ANALISI DEI MANUALI

Presentiamo in questo capitolo i risultati dell'analisi delle scelte didattiche relative ai pronomi clitici operate da alcuni tra i manuali di italiano L2 più diffusi in Brasile, selezionati sulla base di criteri che verranno descritti di seguito (§5.1). L'analisi è stata condotta su un campione di otto collezioni di varie case editrici, ed è stata guidata dalla scheda presentata nel precedente capitolo e consultabile nell'Allegato A. Per ciascun manuale si è preso in esame sia il volume normalmente denominato "libro dello studente" sia il "quaderno degli esercizi". Non sono stati invece considerati – per necessità di delimitazione dell'oggetto d'analisi – né la "guida dell'insegnante" né altri materiali di supporto, che ci si propone di esaminare in occasioni future.

Nella sezione successiva (§5.2) vengono fornite le coordinate dei manuali, ovvero informazioni generali come titolo, autori/autrici, casa editrice, anno e città di pubblicazione, livelli di lingua e numero di volumi. Si procede quindi alla definizione del profilo dei destinatari, con informazioni su età, occupazione e L1 (§5.3). Si passa poi a questioni più specifiche, strettamente connesse agli obiettivi della nostra ricerca: si riportano informazioni sulla quantità e distribuzione dello spazio riservato al trattamento dei clitici (§5.4); si analizza l'ordine di presentazione delle forme appartenenti ai diversi sottoparadigmi (§5.5); si esamina la presenza nell'input di informazioni relative alla variazione sociolinguistica nell'uso dei clitici (§5.6); si classificano gli esercizi proposti sulla base della tipologia descritta nel precedente capitolo (§5.7). Nella sezione conclusiva (§5.8), infine, viene presa in considerazione una pubblicazione che si presenta come uno strumento di approfondimento e rinforzo grammaticale sulle forme indagate, il volume *I pronomi italiani* (1999) di Alma Edizioni, il quale, non costituendo un corso di lingua completo, è descritto separatamente.

5.1 Il corpus

Per l'analisi sono stati selezionati otto manuali per l'insegnamento dell'italiano L2 selezionati sulla base di diversi criteri: (1) l'area geografica di distribuzione; (2) la diffusione; (3) la casa editrice; (4) il profilo dei destinatari; (5) la consultabilità.

Per quanto riguarda il primo criterio, quello geografico, una condizione per l'inclusione nel corpus è stata la distribuzione in Brasile: tutti i manuali selezionati sono infatti disponibili sul mercato brasiliano e sono adottati presso istituzioni brasiliane di formazione linguistica, tra cui università, centri e istituti di cultura italiana, centri linguistici d'ateneo, sedi della Società Dante Alighieri e scuole private.

Rispetto al criterio di diffusione, si è fatto in modo che il corpus includesse le collezioni più usate dai docenti brasiliani (LANDULFO, 2017) e più vendute in Brasile (MENDES PORCELLATO, 2020). In base al sondaggio condotto da Landulfo (2017) presso docenti di lingua italiana di diversi stati brasiliani, i manuali più diffusi nel paese sono *Nuovo progetto italiano* della casa editrice Edilingua e *Nuovo espresso* di Alma Edizioni, il primo adottato dal 63% dei soggetti e il secondo dal 43%. Il sondaggio di Landulfo rivela inoltre che l'11% dei docenti brasiliani di lingua italiana usa, come materiale supplementare, la collezione *Linea diretta* di Guerra Edizioni, attualmente fuori catalogo. L'ipotesi di Mendes Porcellato (2020) è che la ragione di tale scelta vada ricercata nella naturalezza dei dialoghi della collezione. Secondo Mendes Porcellato, inoltre, i risultati dello studio di Landulfo (2017) sono confermati dai dati di vendita, in base a informazioni ricevute da due distributori brasiliani di prodotti editoriali specializzati nei materiali per l'insegnamento delle lingue straniere: Disal e SBS.

Per quanto concerne il terzo criterio di selezione, abbiamo deciso di includere nel corpus collezioni di diverse case editrici, ipotizzando che i manuali pubblicati da uno stesso editore tendano a possedere caratteristiche simili (GRAY, 2002). Le case editrici rappresentate dal corpus sono, pertanto, quattro: Le Monnier, marchio di Mondadori Education, casa editrice del gruppo Mondadori specializzata nella realizzazione di prodotti editoriali per l'istruzione e la formazione, di cui abbiamo analizzato la collezione *Qui Italia*, adottata presso il Centro di Cultura Italiana di Santa Caterina e Paraná, dove è stata effettuata la raccolta dei dati con gli apprendenti brasiliani; Edilingua, di cui si sono esaminate le collezioni *Nuovo progetto italiano*, *Via del Corso* e *L'italiano all'università*; Alma Edizioni, con i titoli *Nuovo espresso*, *UniversItalia 2.0* e *Domani*; Guerra Edizioni, con *Linea diretta*.

Il quarto criterio, quello relativo al profilo dei destinatari, ha portato all'inclusione nel corpus di sole collezioni destinate a un pubblico adulto, tenendo conto del fatto che i dati di produzione sono stati elicitati da apprendenti adulti.

Infine, poiché la pandemia di COVID-19, contemporanea alla realizzazione di parte di questa ricerca, ha impedito l'accesso alle biblioteche per oltre un anno, limitando ampiamente

le possibilità di consultazione dei materiali didattici, la selezione delle collezioni per l'analisi ha risentito della disponibilità da parte delle case editrici a concedere l'accesso alle proprie pubblicazioni, in formato digitale o cartaceo. Alcune collezioni, come *Domani* di Alma Edizioni e *Via del Corso* di Edilingua, sono state inserite nel corpus al posto di altre delle stesse case editrici in base a un criterio di accessibilità: copie saggio dei volumi erano state distribuite in occasione del XVII Congresso dell'Associazione Brasiliana dei Professori di Italiano (ABPI), tenutosi a Rio de Janeiro nel 2017, ed erano dunque consultabili.

Incrociando i cinque criteri appena descritti – area geografica di distribuzione, diffusione, casa editrice, profilo dei destinatari, consultabilità – si è arrivati alla definizione del corpus finale, composto, come anticipato, da otto collezioni.

5.2 Le coordinate dei manuali

Presentiamo in questa sezione le coordinate generali delle collezioni analizzate. Nella TAB. 15 riportiamo informazioni quali titolo, nome di autori/autrici, casa editrice, città e anno della prima pubblicazione.

TABELLA 15 – I MANUALI: INFORMAZIONI GENERALI (I)

Titolo	**Autori/autrici**	**Casa editrice**	**Città**	**Anno**
Qui Italia (Nuova edizione)	Mazzetti, A. Falcinelli, M. Servadio B.	Le Monnier	Firenze	2002
Domani	Guastalla, C. Naddeo, C. M.	Alma	Firenze	2010 (Vol. 1) 2011 (Vol. 2) 2012 (Vol. 3)
Nuovo espresso	Ziglio, L. (Vol. 1, 3) Rizzo, G. (Vol. 1, 2) Balì, M. (Vol. 2, 3, 4) Dei, I. (Vol. 4) Massei, G. (Vol. 5) Bellagamba, R. (Vol. 5) Guida, M. (Vol. 6) Pegoraro, C. (Vol. 6)	Alma	Firenze	2014 (Vol. 1) 2014 (Vol. 2) 2015 (Vol. 3) 2017 (Vol. 4) 2017 (Vol. 5) 2019 (Vol. 6)
UniversItalia 2.0	Piotti, D. de Savorgnani, G. Carrara, E.	Alma	Firenze	2018
Nuovo progetto italiano	Marin T. (Vol. 1, 2, 3) Magnelli S. (Vol. 1, 2)	Edilingua	Roma	2014
Via del Corso	Marin, T. Diadori, P.	Edilingua	Roma	2017 (A1) 2018 (A2) 2019 (B1)
L'italiano all'università	La Grassa, M. (Vol. 1, 2) Delitala, M. (Vol. 2) Quercioli, F. (Vol. 2)	Edilingua	Roma	2011 (Vol. 1) 2012 (Vol. 2)
Linea diretta nuovo (Vol. 1a, 1b) *Linea diretta* (Vol. 2)	Conforti, C. Cusimano, L.	Guerra	Perugia	2005 (Vol. 1a) 2005 (Vol. 1b)

Come si può evincere dalla tabella, tutte le pubblicazioni confluite nel corpus risalgono agli ultimi due decenni, con una prevalenza di pubblicazioni dell'ultimo decennio. L'inclusione nel corpus di pubblicazioni meno recenti si giustifica: (1) nel caso di *Qui Italia* (2002), per via dell'adozione del materiale presso l'istituzione di raccolta dei dati per il nostro studio sulle produzioni degli apprendenti; (2) nel caso di *Linea diretta*, in considerazione dei risultati del già citato sondaggio di Landulfo (2017), che ha rivelato che la collezione continua a essere utilizzata da una percentuale significativa di docenti come materiale supplementare.

Nella TAB. 16 indichiamo i livelli di lingua oggetto delle collezioni (come descritti nel QCER) e il numero di volumi.

TABELLA 16 – I MANUALI: INFORMAZIONI GENERALI (II)

Titolo	**Livelli QCER**						**Volumi**					
	A1	**A2**	**B1**	**B2**	**C1**	**C2**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Qui Italia	■	■	■	■			▒	▒				
Domani	■	■	■				▒	▒	▒			
Nuovo espresso	■	■	■	■	■	■	▒	▒	▒	▒	▒	▒
UniversItalia 2.0	■	■	■	■			▒	▒				
Nuovo progetto italiano	■	■	■	■	■		▒	▒	▒			
Via del Corso	■	■	■				▒	▒	▒			
L'italiano all'università	■	■	■	■			▒	▒				
Linea diretta	■	■	■	■			▒	▒	▒			

Per quanto riguarda i livelli di lingua, osserviamo che tutte le collezioni comprendono i livelli A1, A2 e B1 e che la maggior parte prevede anche il livello B2. Solo due collezioni, invece, si spingono fino al livello avanzato: *Nuovo progetto italiano* (C1) e *Nuovo espresso* (C1-C2). La collezione *Qui Italia*, meno recente (2002), ancora non accoglie la raccomandazione del Consiglio d'Europa a proposito del riferimento ai livelli del QCER; benché riporti l'indicazione "Corso elementare" nel sottotitolo, è paragonabile, per sillabo, alle collezioni che guidano lo studente fino al livello B2. Nel caso della collezione *Linea diretta* (2005) – che indica "Corso di italiano per principianti" nelle copertine dei volumi 1a e 1b e "Corso di italiano a livello medio" in quella del volume 2 – le informazioni sui livelli del QCER sono offerte nel testo dell'introduzione.

Il numero di volumi varia da un minimo di due (*Qui Italia, UniversItalia 2.0, L'italiano all'università*) a un massimo di sei (*Nuovo espresso*), con una prevalenza della composizione a tre volumi (*Domani*, *Nuovo progetto italiano*, *Via del Corso*, *Linea diretta*). Le collezioni destinate a studenti universitari (*UniversItalia 2.0* e *L'italiano all'università*) tendono a essere più compatte e prevedono soltanto due volumi, di cui ciascuno copre più livelli (A1-A2 il primo volume e B1-B2 il secondo). Per tutte le collezioni a una numerazione più alta corrisponde un livello di lingua superiore, a eccezione di *Qui Italia* che presenta una diversa organizzazione dei contenuti: il primo volume equivale infatti al libro dello studente (qui denominato "Lingua e grammatica") mentre il secondo al quaderno di esercitazioni; entrambi i volumi contemplano tutti i livelli oggetto dell'opera.

5.3 Il profilo dei destinatari

In questa sezione forniamo alcune informazioni sulle caratteristiche degli apprendenti a cui le collezioni sono rivolte. Tali informazioni riguardano la fascia d'età, l'occupazione e la L1 dei destinatari, e sono sintetizzate nella TAB. 17.

TABELLA 17 – PROFILO DEI DESTINATARI

	Fascia d'età	**Occupazione**	**L1**
Qui Italia	adulti	non specificato né identificabile	classi multilingue
Domani	adulti	non specificato né identificabile	classi multilingue
Nuovo espresso	adulti	non specificato né identificabile	classi multilingue
UniversItalia 2.0	adulti	studenti universitari	classi multilingue
Nuovo progetto italiano	adulti	non specificato né identificabile	classi multilingue
Via del Corso	adulti	non specificato né identificabile	classi multilingue
L'italiano all'università	adulti	studenti universitari	classi multilingue
Linea diretta	adulti	non specificato né identificabile	classi multilingue

Tutte le collezioni del corpus si rivolgono a un pubblico adulto; lo si può dedurre, anche in assenza di indicazioni esplicite, da vari aspetti:

- la scelta dei protagonisti dei dialoghi, adulti e giovani adulti (studenti universitari) che interagiscono in contesti di comunicazione professionali, accademici, di viaggio, di acquisto/vendita di prodotti e servizi etc.;
- la selezione dei testi (biglietti da visita, annunci di lavoro, annunci immobiliari, orari di attività commerciali e professionali, ricette etc.) e degli ascolti, che riflettono motivazioni, bisogni linguistico-comunicativi e interessi di un pubblico adulto;
- le attività di produzione scritta e orale, che imitano compiti comunicativi che gli adulti sono chiamati a svolgere nella vita reale, come, ad esempio, rispondere a un annuncio, effettuare una prenotazione, segnalare un problema o guasto, dare/ricevere indicazioni stradali, scrivere un curriculum etc.;
- l'impostazione grafica, dalla scelta del font allo stile delle illustrazioni.

In alcune collezioni si trovano inoltre dichiarazioni esplicite sulla fascia d'età dei destinatari: nella premessa alla guida dell'insegnante di *Nuovo espresso*, ad esempio, si dice che il materiale è stato "concepito per un pubblico di adulti" (ma non si escludono altri usi:

"può essere utilizzato con successo anche nelle scuole superiori"). Per quanto riguarda l'occupazione, questa viene specificata solo in *UniversItalia 2.0* e *L'italiano all'università*, che si rivolgono entrambi a un pubblico universitario. Passando, infine, al fattore L1, tutte le collezioni sono state progettate per classi multilingue. Di alcune delle opere esistono versioni orientate a pubblici aventi una L1 specifica (ad esempio, anglofoni), che non sono però entrate nel corpus.

5.4 I clitici nel piano dell'opera

In questa sezione i manuali vengono esaminati dal punto di vista della quantità e distribuzione dello spazio riservato al trattamento dei pronomi clitici diretti (PD), indiretti (PI) e combinati (PC). Rispetto alla quantità, la TAB. 18 mostra il numero di unità (o sezioni, lezioni, moduli) o parti di unità esplicitamente dedicate alla presentazione delle forme pronominali clitiche, a questioni di ordine sintattico (posizione dei clitici con gli imperativi, con i verbi di modi indefinito e nelle dislocazioni), alla concordanza tra PD e participi e all'alternanza tra pronomi clitici e tonici (PT).

TABELLA 18 – I CLITICI NEL PIANO DELL'OPERA (I)

	Unità con trattamento di:					
	PD	**PI**	**PC**	**questioni di ordine sintattico**	**concordanza del participio**	**alternanza clitici/PT**
Qui Italia	1	1	1	2	2	0
Domani	3	2	2	3	2	1
Nuovo espresso	1	2	1	7	1	2
UniversItalia 2.0	1	1	1	3	1	1
Nuovo progetto italiano	1	1	1	2	3	0
Via del Corso	3	2	2	2	3	0
L'italiano all'università	1	1	1	2	1	0
Linea diretta	3	4	2	7	1	1

I dati riportati nella tabella permettono di osservare che:

- la scelta prevalente è quella a favore della presentazione di ciascun sottoparadigma – dei PD, dei PI e dei PC – concentrata in un'unica unità, come avviene in *Qui Italia, UniversItalia 2.0, Nuovo progetto italiano* e *L'italiano all'università*;

- le collezioni che più diluiscono il trattamento dei vari sottoparadigmi, frazionandolo in diverse unità, sono *Domani*, *Via del Corso* e *Linea Diretta*;

- *Nuovo espresso* adotta una strategia mista, concentrando in un'unica unità il trattamento dei PD[48] – come anche quello dei PC – e avvalendosi invece di due unità per sviluppare il trattamento dei PI;

- tutte le collezioni distribuiscono le questioni di ordine sintattico in più unità, da un minimo di due a un massimo di sette (come nel caso di *Nuovo espresso* e *Linea diretta*);

- per quanto riguarda il trattamento della concordanza del participio, il corpus risulta spaccato in due, in quanto metà delle collezioni opta per un trattamento concentrato (*Nuovo espresso*, *UniversItalia 2.0, L'italiano all'università, Linea diretta*) e l'altra metà per un trattamento diluito in due o tre unità (*Qui Italia, Domani, Nuovo progetto italiano, Via del Corso*);

- non tutte le collezioni riservano uno spazio alla riflessione esplicita sull'alternanza tra pronomi clitici e PT; non lo fanno, ad esempio, *Qui Italia, Nuovo progetto italiano, Via del Corso, L'italiano all'università.*

Il numero di unità in cui vengono trattati i clitici viene messo a confronto con il numero totale delle unità nella TAB. 19.

[48] Più precisamente *Nuovo espresso* tratta i PD di 3ª persona (*lo, la, li, le*) nell'unità 8 del primo volume, limitandosi a presentare quelli di 1ª e 2ª persona nelle pagine grammaticali finali, senza prevedere un lavoro specifico di riflessione ed esercitazione su queste ultime forme. Tale lavoro risulta assente anche nell'unità 4 del secondo volume, dove vi è una ripresa dei PD per trattare la concordanza del participio nei tempi composti: gli esempi si riferiscono tutti, nuovamente, alla 3ª persona. La stessa scelta di limitare la riflessione esplicita sui PD alla sola 3ª persona caratterizza la collezione *Linea diretta*.

TABELLA 19 – I CLITICI NEL PIANO DELL'OPERA (II)

	Unità con trattamento dei clitici	**Totale delle unità**	**Percentuale delle unità con trattamento dei clitici**
Qui Italia	4	19	21,1%
Domani	9	48	18,8%
Nuovo espresso	11	50	22%
UniversItalia 2.0	5	16	31,3%
Nuovo progetto italiano	4	54	7,4%
Via del Corso	8	36	22,2%
L'italiano all'università	4	24	16,7%
Linea diretta	11	21	52,4%

Dall'osservazione della tabella risulta che la percentuale media di unità con trattamento dei clitici si aggira attorno al venti; ciò equivale a dire che la tendenza generale è che un'unità su cinque contenga delle attività di riflessione grammaticale e/o esercizi su qualche aspetto dell'uso dei clitici. Da tale tendenza si discostano due collezioni: da un lato, *Nuovo progetto italiano*, in cui si osserva la massima concentrazione dei contenuti (tutti gli aspetti vengono affrontati in appena il 7,4% delle unità), e, dall'altro, *Linea diretta*, in cui si registra il massimo grado di diffusione delle informazioni (nel 52,4% delle unità è presente una qualche forma di trattamento dei clitici). Anche *UniversItalia 2.0* si distingue dalle altre collezioni, con una percentuale di unità con trattamento dei clitici pari al 31,3%.

Un altro aspetto che è stato preso in considerazione è quello relativo alla scelta se trattare o meno i diversi sottoparadigmi nello stesso volume della collezione. Si è constatato che tutte le collezioni optano per un trattamento dei PD e dei PI nello stesso volume, che quasi sempre è il primo (solo nel caso di *Via del corso* è il secondo). A volte la compresenza riguarda non i due sottoparadigmi completi ma soltanto alcune forme (ad esempio, le sole forme indirette di 1ª e 2ª persona o le sole forme dirette di 3ª persona), come avviene in *Domani*, *Nuovo espresso* e *Linea diretta*. Il trattamento in un unico volume dei PI e dei PC rappresenta invece una strategia minoritaria, presente in *Domani*, nonché in *Qui Italia* a causa della sua peculiare organizzazione (cfr. §5.2) che prevede una divisione in volumi non corrispondente a una graduazione dei contenuti bensì a una separazione tra libro dello studente e quaderno di esercitazioni. Idem per quanto riguarda i PD e i PC, la cui compresenza nello stesso volume si realizza solo in *Domani* in funzione della ripresa dei PD ai fini della riflessione sulla concordanza del participio nei tempi composti (la compresenza in *Qui Italia* è invece dovuta alle ragioni sopra ricordate).

Nessuna collezione – ad eccezione, nuovamente, di *Qui Italia* – presenta nello stesso volume i tre sottoparadigmi (PD, PI e PC).

5.5 La sequenziazione dei contenuti grammaticali sui clitici

In questa sezione riflettiamo sull'ordine di presentazione delle forme pronominali clitiche. Le informazioni sono state raccolte con l'obiettivo di verificare in che misura l'ordine di presentazione riflette quello di acquisizione evidenziato dagli studi presentati nel capitolo 2. A tale scopo, abbiamo analizzato la sequenziazione dei contenuti grammaticali sui clitici nei termini delle quattro categorie grammaticali di caso, persona, genere e numero, interrogandoci sui seguenti aspetti:

- la sequenza in cui vengono presentati i sottoparadigmi dei PD, dei PI e dei PC;
- la scelta se presentare, di ciascun sottoparadigma, (a) la griglia completa sin da subito o (b) inizialmente alcune persone (solo la 3ª o solo la 1ª e la 2ª) e successivamente le altre;
- la decisione relativa alla presentazione simultanea o non simultanea delle forme maschili (M) e femminili (F) e di quelle singolari (SING) e plurali (PLUR).

Le informazioni raccolte sono sintetizzate nella TAB. 20.

TABELLA 20 – LA SEQUENZIAZIONE DEI CONTENUTI GRAMMATICALI SUI CLITICI

	caso	**persona**	**genere**	**numero**
Qui Italia	PD-PI-PC	PD: prima 3ª p. PI: griglia completa PC: griglia completa	presentazione simultanea di M e F	presentazione simultanea di SING e PLUR
Domani	PD-PI-PD-PC	PD: prima 3ª p. PI: griglia completa PC: griglia completa	presentazione simultanea di M e F	presentazione simultanea di SING e PLUR
Nuovo espresso	PI-PD-PI-PC	PD: prima 3ª p.[49] PI: prima 1ª e 2ª p. (SING) PC: griglia completa	presentazione simultanea di M e F	PI: prima SING (prima 1ª e 2ª p.) PD e PC: presentazione simultanea di SING e PLUR
UniversItalia 2.0	PI-PD-PC	PD: griglia completa PI: griglia completa PC: griglia completa	presentazione simultanea di M e F	presentazione simultanea di SING e PLUR
Nuovo progetto italiano	PD-PI-PC	PD: griglia completa PI: griglia completa PC: griglia completa	presentazione simultanea di M e F	presentazione simultanea di SING e PLUR
Via del Corso	PD-PI-PC	PD: griglia completa PI: griglia completa PC: griglia completa	presentazione simultanea di M e F	presentazione simultanea di SING e PLUR
L'italiano all'università	PD-PI-PC	PD: prima 3ª p. PI: griglia completa PC: griglia completa	presentazione simultanea di M e F	presentazione simultanea di SING e PLUR
Linea diretta	PD-PI-PC	PD: prima 3ª p.[50] PI: prima 1ª e 2ª p. PC: griglia completa	presentazione simultanea di M e F	presentazione simultanea di SING e PLUR

Dall'analisi è emerso che:

- l'ordine di presentazione delle forme più frequente nel corpus è PD-PI-PC, riscontrato in cinque delle otto collezioni analizzate (*Qui Italia*, *Nuovo progetto italiano*, *Via del Corso, L'italiano all'università, Linea diretta*);
- *Universitalia 2.0* si distingue per la scelta di un ordine PI-PD-PC;
- così come in *Universitalia 2.0*, anche in *Nuovo espresso* le prime forme a essere introdotte sono quelle indirette; ma, diversamente da ciò che accade in *Universitalia 2.0*, dove dei PI si offre sin da subito la griglia completa, in *Nuovo espresso* ci si limita inizialmente alle sole forme di 1ª e 2ª persona singolare, mentre si rimanda la

[49] Cfr. nota 49.
[50] Cfr. nota 49.

presentazione del quadro complessivo a un momento posteriore al trattamento dei PD, secondo un ordine PI-PD-PI-PC;

- i PI vengono spesso introdotti insieme al verbo *piacere* (e, talvolta, *dispiacere*) nelle unità i cui obiettivi comunicativi includono il dare/chiedere informazioni su gusti e preferenze;

- *Domani* esordisce con i PD, limitandosi inizialmente a quelli di 3ª persona e rinviando la presentazione della griglia completa a un momento successivo al trattamento dei PI, secondo un ordine PD-PI-PD-PC;

- la scelta di presentare inizialmente la sola 3ª persona dei PD accomuna le collezioni *Qui Italia*, *Domani*, *Nuovo espresso*, *L'italiano all'università* e *Linea diretta*; nel caso di *Nuovo espresso* e *Linea diretta* la griglia completa è inoltre offerta soltanto nelle pagine grammaticali, mentre risulta assente all'interno delle unità qualsiasi attività di riflessione ed esercitazione sulle forme di 1ª e 2ª persona;

- la scelta di anticipare il trattamento della 1ª e 2ª persona dei PI è presente nelle due collezioni *Linea diretta* e *Nuovo espresso*, con la differenza che nella prima riguarda le forme sia singolari che plurali (*mi, ti, ci, vi*) mentre nella seconda le sole forme singolari (*mi, ti*); in entrambi le opere l'anticipazione è legata all'introduzione del verbo *piacere* (in *Linea diretta* anche di *dispiacere*);

- per quanto riguarda la categoria grammaticale della persona – con l'eccezione dei casi menzionati nei punti precedenti – la scelta prevalente è a favore della presentazione sin da subito della griglia completa di ciascun sottoparadigma;

- relativamente alla categoria del numero – se si esclude *Nuovo espresso* per la 1ª e 2ª persona dei PI – le forme singolari e plurali vengono presentate simultaneamente;

- per quanto concerne, infine, la categoria del genere, le forme maschili e femminili vengono sempre – senza alcuna eccezione – presentate nello stesso momento.

Confrontando la scansione nei sillabi delle forme pronominali clitiche con le sequenze di acquisizione ipotizzate da Berretta (1986) e Giannini e Cancila (2005) – entrambe, come si è visto (§2.1, §2.2, §2.9), compatibili con la gerarchia di basicità di Mayerthaler (1981) – risulta che:

- la scelta di *Nuovo espresso* di introdurre per prime le forme dative di 1ª e 2ª persona concorda con i dati acquisizionali: sia nella sequenza di Berretta (1986) che in quella di Giannini e Cancila (2005) *mi* e *ti* corrispondono alla posizione di massima facilità d'accesso (nell'ipotesi di Berretta con funzione anche accusativa e riflessiva);

- benché *Linea diretta* – in linea con la maggior parte delle collezioni – presenti per prime le forme accusative (andando contro alcuni dati acquisizionali), la successiva introduzione di quelle dative è fatta nel rispetto dell'ipotesi di basicità della 1ª e 2ª persona;

- *Nuovo espresso e Linea diretta* sono le uniche collezioni a rivelare un qualche grado di compatibilità (maggiore nel caso di *Nuovo espresso*, per le ragioni ricordate al primo punto) con l'ipotesi di comparsa precoce nell'interlingua della 1ª e 2ª persona;

- relativamente ai PD, nessuna collezione analizzata sembra tener conto delle sequenze acquisizionali per quanto riguarda sia l'ipotesi di comparsa tardiva della 3ª persona sia l'acquisizione della forma maschile singolare *lo* prima di *la*, *li*, *le*;

- analogamente, la posizione finale dei PC nell'ordine di presentazione – che caratterizza l'intero corpus – mostra che nessuna collezione prende in considerazione quanto rivelato dagli studi acquisizionali, ovvero che alcuni nessi (*me/te+lo*) compaiono nell'interlingua prima che siano acquisiti tutti i clitici isolati;

- per quanto riguarda i tratti categoriali di genere e numero, la scelta unanime di presentare simultaneamente le forme maschili e femminili, singolari e plurali (con l'unica eccezione di *Nuovo espresso* rispetto alle forme dative di 1ª e 2ª persona, di cui viene inizialmente fornito solo il singolare) è in contrasto con i dati acquisizionali, compatibili con l'ipotesi di basicità del maschile (nella sequenza di Beretta, ad esempio, *lo* è acquisito prima di *la*, *li* prima di *le* e *gli* "a lui" prima di *le* "a lei") e del singolare (nella stessa sequenza *lo* e *la* compaiono prima di *li* e *le*, *mi* e *ti* prima di *ci* e *vi* e *gli* "a lui" prima di *gli* "a loro").

Rispetto al rapporto tra ordine di acquisizione e ordine di sequenziazione dei contenuti è stata avanzata da Pona la proposta che

> nei primi stadi interlinguali i pronomi clitici legati alla sfera del discorso siano introdotti agli apprendenti prima dei pronomi legati all'universo dell'evento e

> che le distinzioni tradizionali accusativo/dativo e quelle legate ai tratti non siano tenute in considerazione (2009b:200).

Ciò che Pona suggerisce, in altre parole, è che l'introduzione dei pronomi di 3ª persona (o dell'"evento") – ovvero quelli con referenti diversi dall'emittente (*io*) e dal ricevente (*tu*) – avvenga soltanto quando gli apprendenti hanno già acquisito un'ampia dimestichezza con le forme di 1ª e 2ª persona (o del "discorso"), evitando così che siano loro richieste performance inappropriate alla competenza raggiunta.

Pona ricorda, inoltre, la necessità di distinguere – come già suggerito da Pienemann (1986) – tra *input per la comprensione*, finalizzato alla sola ricezione, e *input per la produzione*, finalizzato all'uso attivo. Se nel primo possono trovare posto anche forme/strutture non processabili dagli studenti, è necessario che nel secondo tali forme/strutture siano calibrate al livello. Per quanto riguarda, nello specifico, i pronomi clitici, la distinzione di Pienemann si traduce nel suggerimento di Pona di non eliminare dall'input per la comprensione i clitici ancorati all'universo dell'evento (sebbene se ne consigli un utilizzo moderato), ma di puntare a una rigida sequenzialità delle forme presentate come input per la produzione, secondo l'ordine 1ª e 2ª persona>3ª persona.

La proposta di Pona ha il merito di tradurre i risultati degli studi acquisizionali in suggerimenti per la didattica, avviando al contempo una riflessione sulla necessità di ricondurre l'uso dei pronomi a due piani distinti: quello del discorso e quello dell'evento. L'efficacia dell'ordine di presentazione suggerito, tuttavia, andrebbe testata mediante indagini di tipo sperimentale.

5.6 Le caratteristiche dell'input

In questa sezione ci soffermiamo sull'attenzione dedicata dai manuali alla rappresentazione nell'input della variazione sociolinguistica dell'italiano contemporaneo in relazione all'uso delle forme pronominali clitiche (cfr. §3.1 e §4.6). Ci interroghiamo sulla presenza (P) o assenza (A) di informazioni relative alle forme pronominali nelle varietà diafasiche, diamesiche, diastratiche e diatopiche. La presenza/assenza è stata valutata prendendo in considerazione (a) i dialoghi di cui sono presenti le trascrizioni nelle unità dedicate ai clitici; (b) le griglie di pronomi – con relative spiegazioni – presenti nelle attività di

riflessione grammaticale all'interno delle unità; (c) le pagine grammaticali a fine unità/volume. Le informazioni così raccolte sono sintetizzate nella TAB. 21.

TABELLA 21 – LE CARATTERISTICHE DELL'INPUT: RAPPRESENTAZIONE DELLA VARIAZIONE SOCIOLINGUISTICA NELL'USO DEI PRONOMI CLITICI

	gli **dat. plur.**	***loro*** **pseudo-clitico**	***gli*** **dat. femm. sing.**	***ci*** **dat.**	**co-occorrenza di SN e PI (*A Luca gli*)**	**co-occorrenza di PT dat. e PI (*A lui gli*)**
Qui Italia	P	P	A	A	A	A
Domani	P	P	P	A	A	A
Nuovo espresso	P	A	A	A	A	P
UniversItalia 2.0	P	A	A	A	A	A
Nuovo progetto italiano	P	P	A	A	A	A
Via del Corso	P	P	A	A	A	A
L'italiano all'università	P	A	A	A	A	A
Linea diretta	P	P	A	A	A	A

Come si osserva, le varianti che trovano spazio nel trattamento dei clitici offerto dai manuali sono:

- il *gli* dativo plurale, presente nell'intero corpus;
- il *loro* pseudoclitico, contemplato da *Qui Italia, Domani, Nuovo progetto italiano, Via del Corso* e *Linea diretta,* ma non da *Nuovo espresso, UniversItalia 2.0* e *L'italiano all'università,* in cui ci si limita a offrire, per il dativo plurale, la variante del neo-standard.

Non vengono generalmente rappresentate nell'input forme quali *gli* dativo femminile singolare e *ci* dativo, nonché le ridondanze tipiche delle varietà substandard, come quelle caratterizzate dall'accumulo di sintagma nominale e clitico dativo o di tonico e atono dativi. Due eccezioni sono rappresentate da (1) *Nuovo espresso,* che nel terzo volume include un box di approfondimento sulla co-occorrenza di pronome tonico e atono nel registro colloquiale (FIG. 31), e (2) *Domani,* che attraverso un piccolo esercizio introduce una riflessione su come reagire di fronte all'uso nello scritto di *gli* dativo femminile singolare, come variante della forma standard *le* (FIG. 32).

FIGURA 31 – BOX SULLA CO-OCCORRENZA DI TONICO E CLITICO DATIVI NEL REGISTRO COLLOQUIALE

A me mi piace o a me piace?

Frasi come *a me mi piace, a te ti piace, a lui gli piace* ecc. sono tradizionalmente considerate scorrette perché in esse si ripete due volte un pronome personale con la stessa funzione logica. In realtà l'espressione *a me mi piace* è un costrutto tipico del registro colloquiale e la ripetizione del pronome serve a mettere in evidenza a chi piace qualcosa. La scelta tra i tipi *a me mi piace*, *a me piace* o *mi piace* dipende quindi dal contesto (informale o formale) e dalla necessità di evidenziare il tema della frase.

da *Grammatica Italiana di Base* di P. Trifone e M. Palermo, Zanichelli

Fonte: *NUOVO ESPRESSO*, VOL. 3, p. 11

FIGURA 32 – ESERCIZIO SU *GLI/LE* AL DATIVO FEMMINILE SINGOLARE

2a *Completa la domanda con le parole della lista. Se necessario aiutati con i disegni.*

camice | camicie | le | gli

Bisogna arrabbiarsi con chi commette errori? Con chi (quando riporta di aver detto qualcosa ad una donna) scrive "_____ ho detto" invece di "_____ ho detto", con chi confonde il "_____" con le "_____" e anche con quelli che dicono "Vlàdimir" invece di "Vladìmir"?

Fonte: *DOMANI*, VOL. 3, p. 59

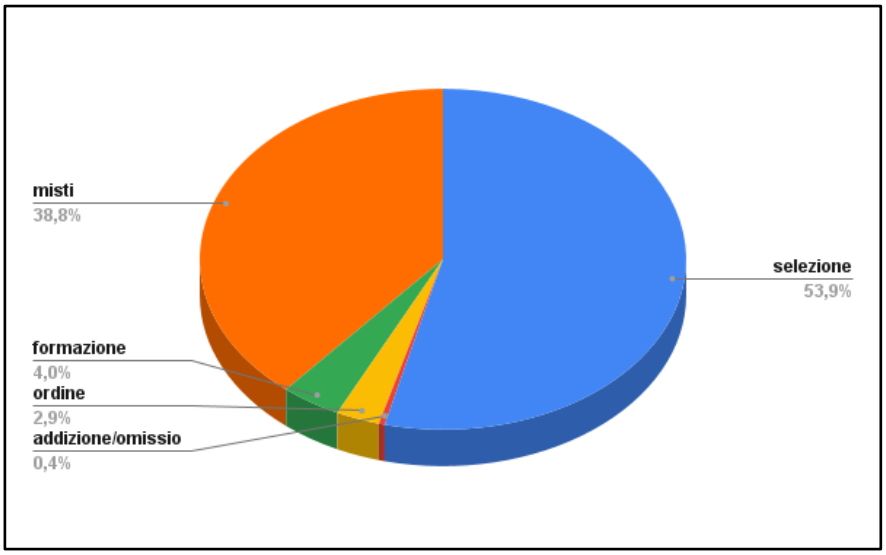
L'indagine rivela, quindi, che i manuali tendono a includere le sole forme dell'italiano standard e neostandard, riservando alle varianti substandard uno spazio molto limitato.

5.7 Le tipologie di esercizi

In questa sezione presentiamo i risultati della classificazione degli esercizi attraverso cui i manuali promuovono lo sviluppo della padronanza della cliticizzazione. Come spiegato in §4.7, tale classificazione è stata realizzata prendendo in considerazione l'errore (uno o più di uno) in cui l'apprendente può incorrere nel tentativo di svolgere il compito linguistico assegnatogli, e distinguendo tra le seguenti cinque tipologie: errori di selezione, di addizione, di omissione, di ordine e di formazione.

La verifica effettuata sui manuali ha prodotto i risultati sintetizzati nella FIG. 33, in cui sono riportati i dati relativi alla presenza nel corpus di esercizi riconducibili alle diverse categorie: esercizi di selezione, di addizione/omissione, di ordine, di formazione e, infine, esercizi misti (nei quali l'apprendente deve realizzare un compito complesso che implica due o più operazioni, come selezione+formazione, selezione+ordine, ordine+formazione etc., cfr. §4.7.5).

FIGURA 33 – ESERCIZI PER TIPOLOGIA (PERCENTUALI NEL CORPUS)



Confrontando i valori percentuali riportati nella figura (e le corrispondenti occorrenze nella TAB. 22 sottostante), si osserva che la tipologia più frequentemente rappresentata è quella degli esercizi di selezione (53,8%, 147 occ.), seguita da quella degli esercizi misti (38,8%, 106 occ.). Risultano invece sottorappresentate le altre categorie: soltanto il 4% delle attività (11 occ.) è riconducibile alla categoria degli esercizi di formazione, il 2,9% (8 occ.) a quella degli esercizi di ordine e lo 0,4% (1 occ.) a quella degli esercizi di addizione/omissione.

Comparando i dati relativi alla presenza di ciascuna tipologia nelle singole collezioni (TAB. 22 e FIG. 34), si osserva che:

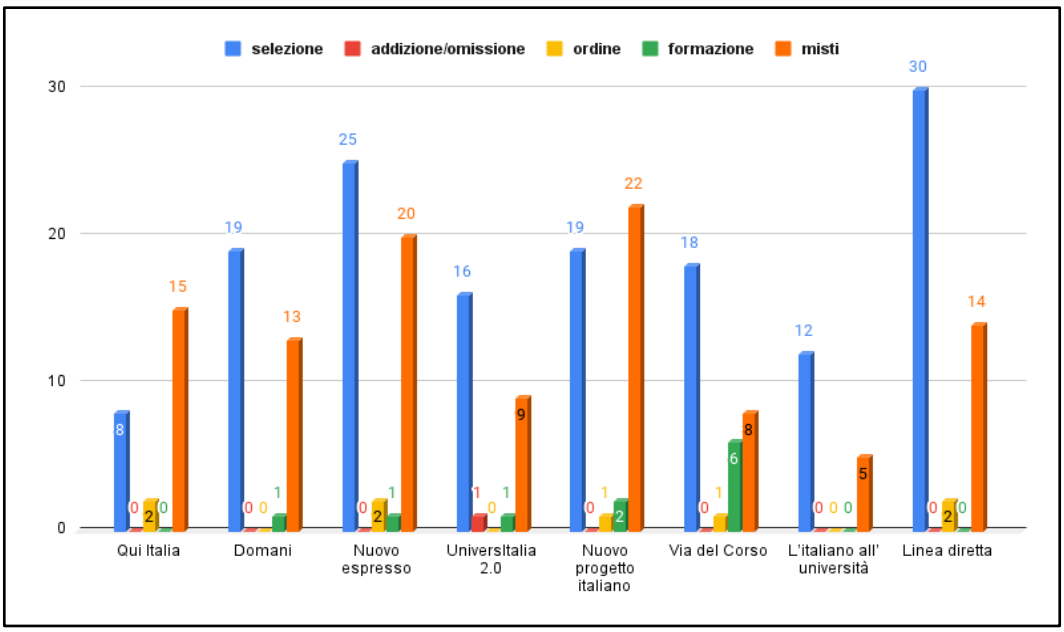
- la predominanza degli esercizi di selezione accomuna la maggior parte delle collezioni, in particolare: *Domani*, *Nuovo espresso*, *Universitalia 2.0*, *Via del corso*, *L'italiano all'università*, *Linea diretta*;

- nelle collezioni *Qui Italia* e *Nuovo progetto italiano* prevalgono gli esercizi misti, nei quali, come si vedrà in seguito (FIG. 41), nel 72,7% delle occorrenze è la selezione a combinarsi con una seconda modalità (formazione – nel 38,7% – oppure ordine – nel 34%). Inoltre, anche tra gli esercizi che associano più di due modalità (24,5% dei misti) ve ne sono molti in cui l'apprendente deve, tra le altre operazioni, realizzare una selezione.

TABELLA 22 – ESERCIZI PER TIPOLOGIA (OCCORRENZE E PERCENTUALI PER COLLEZIONE E NEL CORPUS)

Collezione (numero totale di esercizi su PD/PI/PC)	**selezione**		**addizione/ omissione**		**ordine**		**formazione**		**misti**	
	occ.	**%**	**occ.**	**%**	**occ.**	**%**	**occ.**	**%**	**occ.**	**%**
Qui Italia (25)	8	32,0%	0	0%	2	8%	0	0%	15	60%
Domani (33)	19	57,6%	0	0%	0	0%	1	0%	13	39,4%
Nuovo espresso (48)	25	52,1%	0	0%	2	4,2%	1	0%	20	41,7%
UniversItalia 2.0 (27)	16	59,3%	1	0%	0	0%	1	0%	9	33,3%
Nuovo progetto italiano (44)	19	43,2%	0	0%	1	2,3%	2	0%	22	50%
Via del Corso (33)	18	54,5%	0	0%	1	3%	6	0%	8	24,2%
L'italiano all'università (17)	12	70,6%	0	0%	0	0%	0	0%	5	29,4%
Linea diretta (46)	30	65,2%	0	0%	2	4,3%	0	0%	14	30,4%
TOTALE nel corpus *(273)*	**147**	**53,8%**	**1**	**0,4%**	**8**	**2,9%**	**11**	**4%**	**106**	**38,8%**

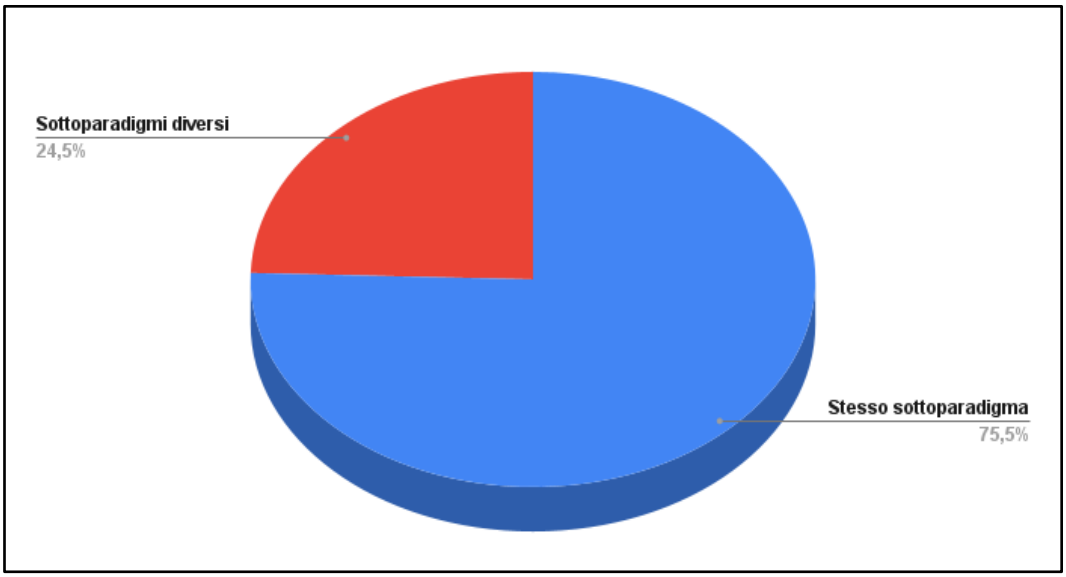
FIGURA 34 – ESERCIZI PER TIPOLOGIA (OCCORRENZE PER COLLEZIONE)



All'interno della classe degli esercizi di selezione, come descritto in §4.7.1, si sono distinti alcuni sottotipi, a seconda che si debba scegliere tra forme dello stesso sottoparadigma o di sottoparadigmi diversi, o ancora, tra strategie anaforiche alternative (pronome clitico o PT o sintagma nominale lessicale).

Per quanto riguarda i sottoparadigmi di estrazione delle forme, i dati (FIG. 35) mostrano la netta prevalenza (75,5%) degli esercizi in cui le forme tra cui scegliere sono omogenee per caso di appartenenza (si tratta cioè di forme tutte dative, o tutte accusative, o di soli nessi).

FIGURA 35 – ESERCIZI DI SELEZIONE: SOTTOPARADIGMI DELLE FORME (PERCENTUALI NEL CORPUS)



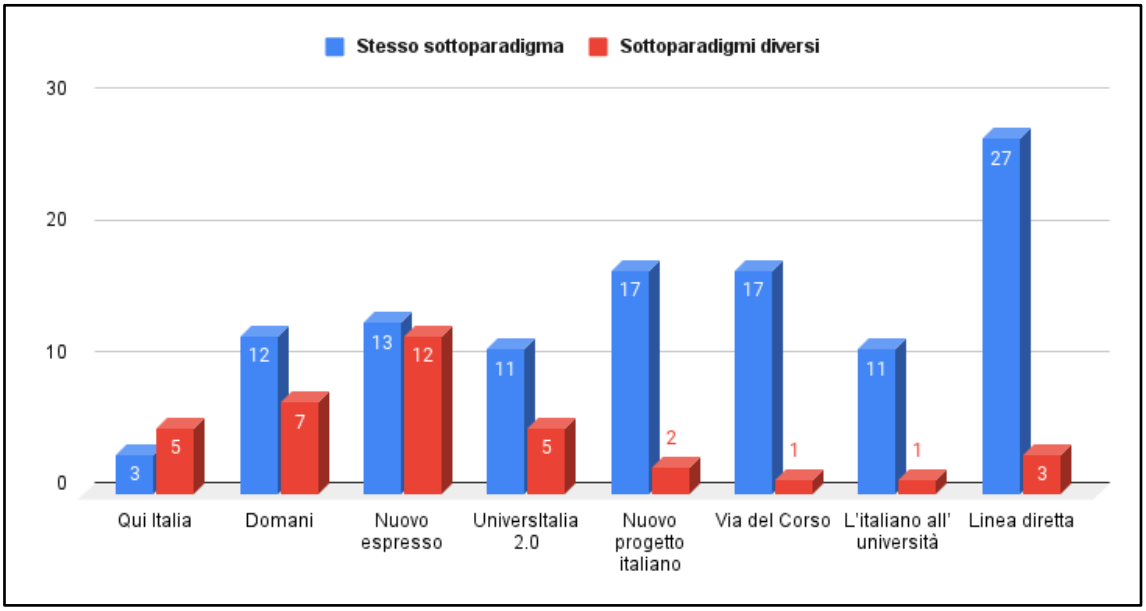
Il numero di esercizi di selezione per collezione è in media 18,4. Rispetto a tale valore, osservando i dati relativi alle singole collezioni (TAB. 23 e FIG. 36) si nota che: (1) in *Qui Italia* la tipologia della selezione "pura" è scarsamente rappresentata; si contano, infatti, soltanto 8 esercizi riconducibili a questa categoria, di cui 3 attingono allo stesso sottoparadigma e 5 a sottoparadigmi diversi; (2) in *Nuovo espresso* e *Linea diretta*, diversamente, il numero totale degli esercizi di selezione è significativamente superiore alla media (rispettivamente, 25 occ. e 30 occ.). Per quanto riguarda l'omogeneità/eterogeneità delle forme per caso di appartenenza, si osserva, che: (1) in quattro delle collezioni (*Nuovo progetto italiano, Via del Corso, L'italiano all'università, Linea diretta*) la predominanza di esercizi di selezione tra forme omogenee è nettissima, con percentuali che si aggirano attorno al 90%; (2) *Nuovo espresso* si

rivela la collezione più equilibrata dal punto di vista dell'alternanza tra esercizi che attingono allo stesso sottoparadigma (52%) ed esercizi che attingono a sottoparadigmi diversi (48%).

TABELLA 23 – ESERCIZI DI SELEZIONE: SOTTOPARADIGMI DELLE FORME (OCCORRENZE E PERCENTUALI PER COLLEZIONE E NEL CORPUS)

Collezione	**Totale**	**Forme per caso di appartenenza**			
		Omogenee		**Eterogenee**	
		occ.	**%**	**occ.**	**%**
Qui Italia	**8**	3	37,5%	5	62,5%
Domani	**19**	12	63,2%	7	36,8%
Nuovo espresso	**25**	13	52%	12	48%
UniversItalia 2.0	**16**	11	68,8%	5	31,3%
Nuovo progetto italiano	**19**	17	89,5%	2	10,5%
Via del Corso	**18**	17	94,4%	1	5,6%
L'italiano all'università	**12**	11	91,7%	1	8,3%
Linea diretta	**30**	27	90%	3	10%
TOTALE nel corpus	**147**	**111**	**75,5%**	**36**	**24,5%**

FIGURA 36 – ESERCIZI DI SELEZIONE: SOTTOPARADIGMI DELLE FORME (OCCORRENZE PER COLLEZIONE)

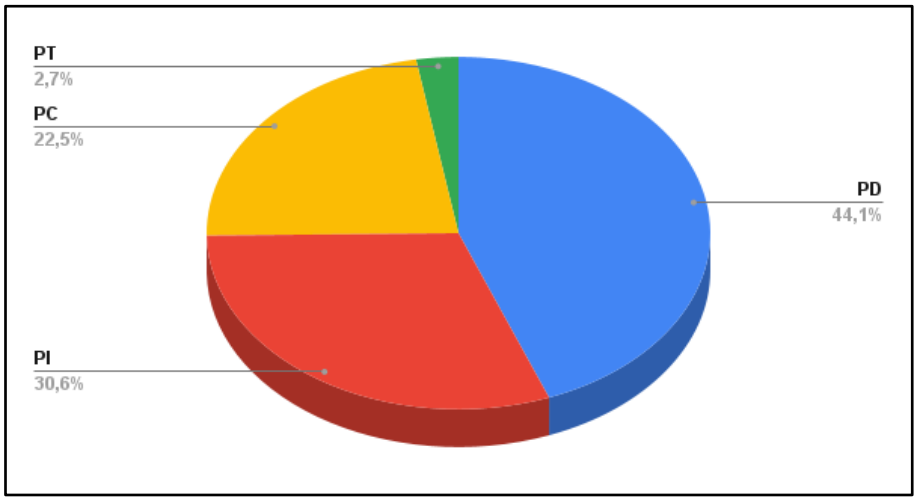


All'interno della sottocategoria degli esercizi di selezione tra forme omogenee per caso di appartenenza si è operata un'ulteriore distinzione prendendo in considerazione il

sottoparadigma di estrazione: quello dei PD, dei PI, dei PC e dei PT. L'analisi dei dati relativi all'intero corpus (FIG. 37) rivela:

- una netta prevalenza di esercizi in cui la selezione è operata tra PD (44,1%);
- uno spazio significativamente minore riservato alla pratica sui PD (30,6%) e sui PC (22,5%);
- infine, una scarsissima attenzione ai PT (2,7%).

FIGURA 37 – ESERCIZI DI SELEZIONE TRA FORME OMOGENEE: SOTTOPARADIGMI (PERCENTUALI NEL CORPUS)



Osservando i dati relativi alle singole collezioni (TAB. 24 e FIG. 38), si apprende che:

- *Linea diretta* si distingue per la numerosità di esercizi riconducibili alla sottocategoria in esame (27 occ. in totale, *vs* una media di 13,9);
- in *Qui Italia*, diversamente, soltanto 3 esercizi sono riconducibili alla sottocategoria della selezione "pura" tra forme dello stesso sottoparadigma;
- le collezioni meno sbilanciate dal punto di vista della pratica sui PD e sui PI attraverso esercizi di selezione sono *UniversItalia 2.0*, *Via del Corso* e *Linea diretta*;
- dallo stesso punto di vista, le collezioni più sbilanciate sono *Domani* e *L'italiano all'università*;
- *Nuovo progetto italiano* è l'unica collezione in cui la selezione tra PI (7 occ.) è favorita rispetto alla selezione tra PD (4 occ.);

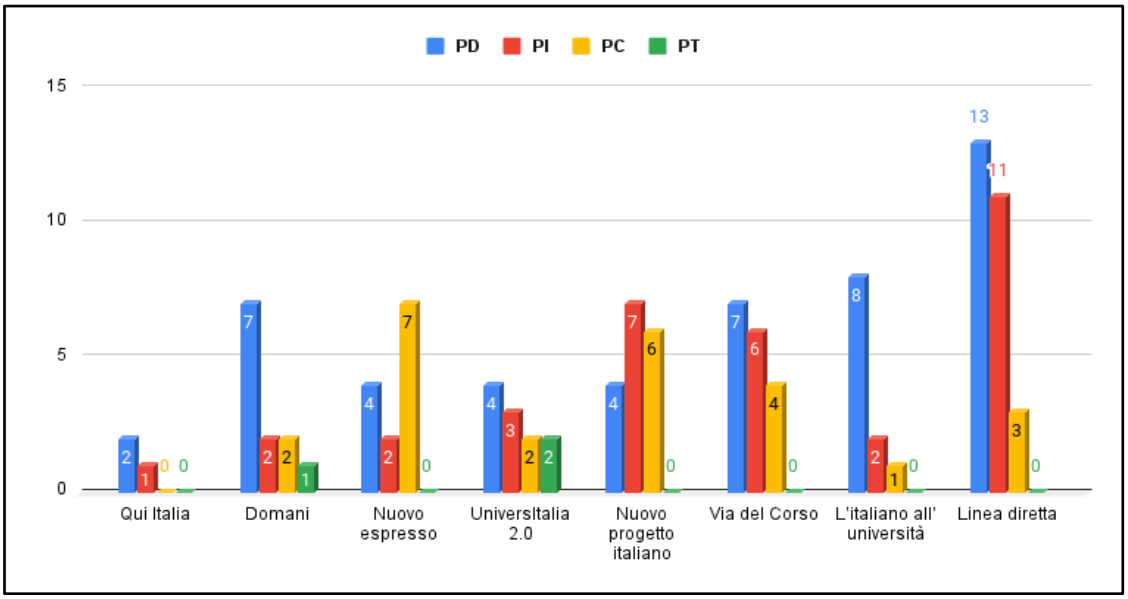
- *Nuovo espresso* è in controtendenza rispetto al corpus per quanto riguarda il numero degli esercizi di selezione tra PC (7 occ.), superiore a quello degli esercizi di selezione tra PD (4 occ.) e tra PI (2 occ.);

- le uniche collezioni a offrire esempi di esercizi di selezione tra PT, anche se in numero assai esiguo, sono *Domani* (1 occ.) e *Universitalia 2.0* (2 occ.).

TABELLA 24 – ESERCIZI DI SELEZIONE TRA FORME OMOGENEE: SOTTOPARADIGMI (OCCORRENZE E PERCENTUALI PER COLLEZIONE E NEL CORPUS)

Collezione	**Totale**	**PD**		**PI**		**PC**		**PT**	
		occ.	**%**	**occ.**	**%**	**occ.**	**%**	**occ.**	**%**
Qui Italia	**3**	2	66,7%	1	33,3%	0	0%	0	0%
Domani	**12**	7	58,3%	2	16,7%	2	16,7%	1	8,3%
Nuovo espresso	**13**	4	30,8%	2	15,4%	7	53,8%	0	0%
UniversItalia 2.0	**11**	4	36,4%	3	27,3%	2	18,2%	2	18,2%
Nuovo progetto italiano	**17**	4	23,5%	7	41,2%	6	35,3%	0	0%
Via del Corso	**17**	7	41,2%	6	35,3%	4	23,5%	0	0%
L'italiano all'università	**11**	8	72,7%	2	18,2%	1	9,1%	0	0%
Linea diretta	**27**	13	48,1%	11	40,7%	3	11,1%	0	0%
TOTALE nel corpus	**111**	**49**	**44,1%**	**34**	**30,6%**	**25**	**22,5%**	**3**	**2,7%**

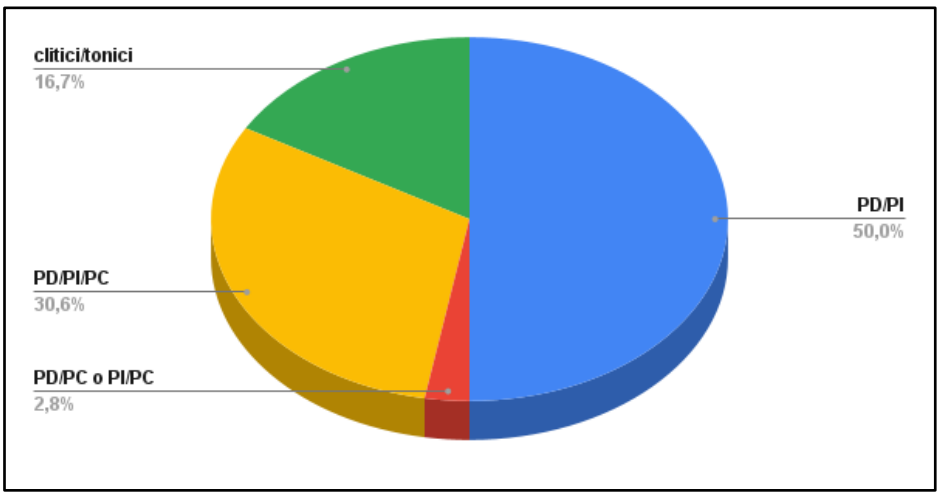
FIGURA 38 – ESERCIZI DI SELEZIONE TRA FORME OMOGENEE: SOTTOPARADIGMI (OCCORRENZE PER COLLEZIONE)



Anche all'interno della sottocategoria degli esercizi di selezione tra forme eterogenee per caso di appartenenza si sono individuate delle sottocategorie in base ai sottoparadigmi di estrazione.

Dall'osservazione dei dati relativi all'intero corpus (FIG. 39 e, per le occorrenze, TAB. 25), emerge che nel 50% degli esercizi riconducibili alla sottocategoria in oggetto (18 occ. su 36) si richiede di selezionare una forma pronominale clitica attingendo ai sottoparadigmi dei PD e dei PI. Nel 30,6% degli esercizi (11 occ.) la selezione va invece operata scegliendo tra forme dirette, indirette o combinate, non escludendo, dunque, nessun sottoparadigma; nel 16,7% degli esercizi (6 occ.) si tratta invece di scegliere forme estratte dai sottoparadigmi dei clitici e dei tonici. Nel corpus è presente un solo esercizio (2,8%) in cui la decisione da prendere è se produrre un pronome semplice (diretto o indiretto) o combinato, un'opzione esercitativa che, pertanto, risulta decisamente sottorappresentata.

FIGURA 39 – ESERCIZI DI SELEZIONE TRA FORME ETEROGENEE: SOTTOPARADIGMI (PERCENTUALI NEL CORPUS)



I dati relativi alle singole collezioni (TAB. 25 e FIG. 40) rivelano che:

- *Nuovo espresso* è la collezione che più si avvale della possibilità di lavorare su forme eterogenee per caso di appartenenza in attività di selezione, con un numero di esercizi pari a 12 (*vs* una media di 4,5);

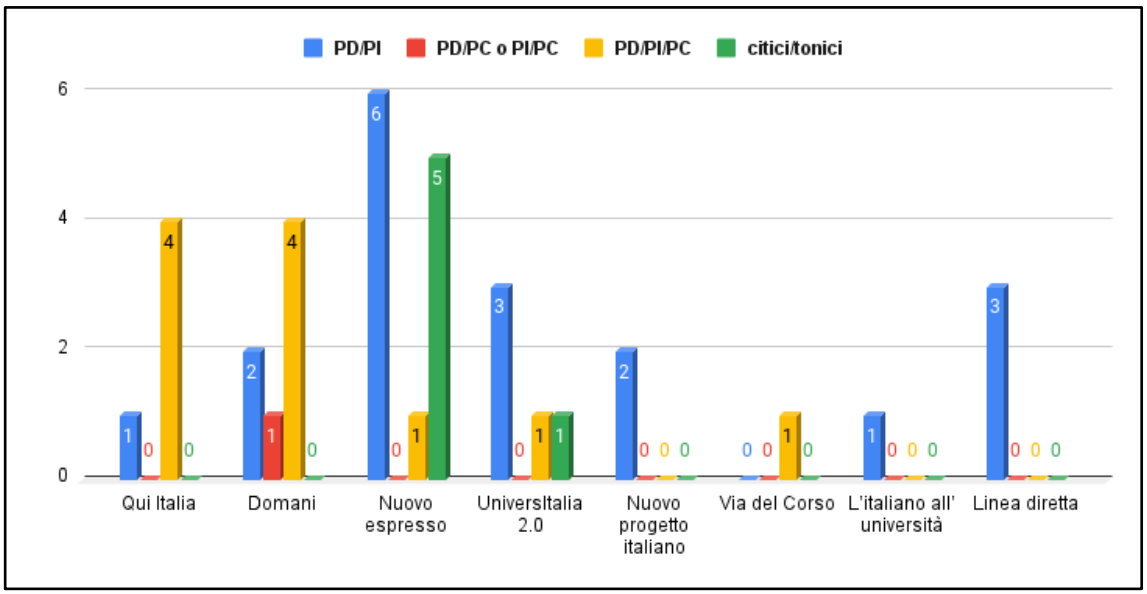
- tale possibilità è invece scarsamente sfruttata nelle collezioni *Nuovo progetto italiano*, *Via del Corso*, *L'italiano all'università* e *Linea diretta*, ciascuna delle quali ha un numero di esercizi riconducibili alla sottocategoria in esame che è uguale o inferiore a 3;

- *Nuovo espresso* è l'unica collezione a riservare uno spazio relativamente consistente (5 esercizi) all'esercitazione sull'alternanza tra pronomi clitici e tonici.

TABELLA 25 – ESERCIZI DI SELEZIONE TRA FORME ETEROGENEE: SOTTOPARADIGMI (OCCORRENZE E PERCENTUALI PER COLLEZIONE E NEL CORPUS)

Collezione	**Totale**	**PD/PI**		**PD/PC o PI/PC**		**PD/PI/PC**		**clitici/PT**	
		occ.	**%**	**occ.**	**%**	**occ.**	**%**	**occ.**	**%**
Qui Italia	**5**	1	20%	0	0%	4	80%	0	0%
Domani	**7**	2	28,6%	1	14,3%	4	57,1%	0	0%
Nuovo espresso	**12**	6	50%	0	0%	1	8,3%	5	41,7%
UniversItalia 2.0	**5**	3	60%	0	0%	1	20%	1	20%
Nuovo progetto italiano	**2**	2	100%	0	0%	0	0%	0	0%
Via del Corso	**1**	0	0%	0	0%	1	100%	0	0%
L'italiano all'università	**1**	1	100%	0	0%	0	0%	0	0%
Linea diretta	**3**	3	100%	0	0%	0	0%	0	0%
TOTALE nel corpus	**36**	**18**	**50%**	**1**	**2,8%**	**11**	**30,6%**	**6**	**16,7%**

FIGURA 40 – ESERCIZI DI SELEZIONE TRA FORME ETEROGENEE: SOTTOPARADIGMI (OCCORRENZE PER COLLEZIONE)



L'esame delle collezioni ha inoltre rivelato la presenza nel corpus di una trentina di esercizi di selezione tra pronomi di sottoparadigmi diversi che non è stato possibile ricondurre alle sottocategorie previste dalla scheda di analisi, nella misura in cui includono, tra le proprie forme target, clitici di caso diverso dall'accusativo e dal dativo, come il *ne* partitivo e/o il *ci* locativo e/o, ancora, i pronomi riflessivi.

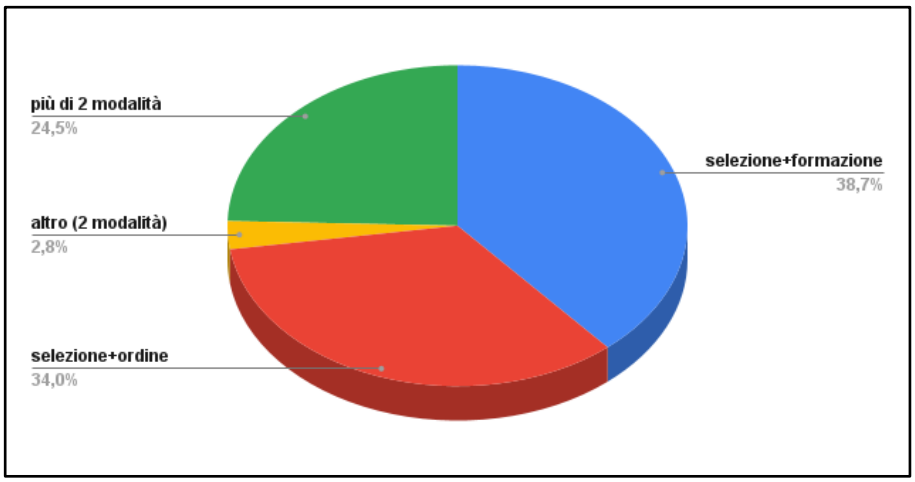
Un dato che colpisce è l'assenza nel corpus di esercizi di selezione della strategia anaforica appropriata al contesto linguistico, che richiedano all'apprendente di decidere se realizzare l'oggetto anaforico come pronome clitico, pronome tonico o sintagma nominale lessicale. Ciò equivale, secondo noi, a un'omissione non trascurabile: ci pare che si rinunci così a inquadrare la tematica dei pronomi clitici all'interno di un discorso più ampio sulla testualità e sulla relazione tra strategie di ripresa anaforica, contesti linguistici e intenzioni comunicative.

Come evidenziato dai dati riportati nella TAB. 22 in precedenza analizzati, dopo gli esercizi di selezione la tipologia maggiormente rappresentata nel corpus è quella degli esercizi misti (38%). All'interno di questa categoria si erano previsti, al momento dell'elaborazione della scheda di analisi, sette sottotipi (cfr. §4.7.5):

(a) selezione+formazione;
(b) selezione+ordine;
(c) selezione+addizione/omissione;
(d) ordine+formazione;
(e) ordine+addizione/omissione;
(f) formazione+addizione/omissione;
(g) esercizi che combinano più di due modalità.

In fase di analisi dei dati si è però deciso di riunire i sottotipi (c), (d), (e) ed (f) sotto l'etichetta "altro (2 modalità)", dal momento che per ciascuno di essi si contava al massimo un'occorrenza in tutto il corpus. I risultati del conteggio realizzato secondo la nuova versione, semplificata, del nostro strumento di classificazione mostrano che le sottocategorie di esercizi misti maggiormente rappresentate nel corpus sono le seguenti (FIG. 41 e, per le occorrenze, TAB. 26.): esercizi di selezione+formazione (38,7%, 41 occ.), esercizi di selezione+ordine (34%, 36 occ.) e, infine, esercizi che combinano più di 2 modalità (24,5%, 26 occ.).

FIGURA 41 – ESERCIZI MISTI (PERCENTUALI NEL CORPUS)



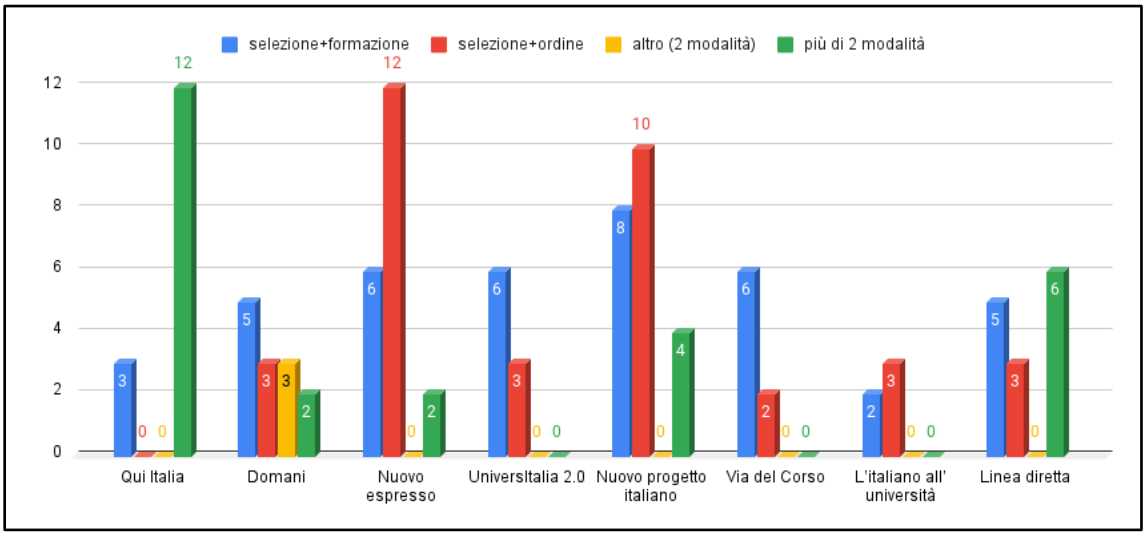
Osservando i dati relativi alle singole collezioni (TAB. 26 e FIG. 42), ciò che emerge è che:

- *Nuovo espresso* (20 occ.) e *Nuovo progetto italiano* (22 occ.) presentano un numero di esercizi misti significativamente superiore alla media (13,5);
- in *UniversItalia 2.0* (9 occ.), *Via del Corso* (8 occ.) e, soprattutto, *L'italiano all'università* (5 occ.) il numero di esercizi misti è nettamente inferiore alla media;
- nella maggior parte delle collezioni gli esercizi misti che combinano 2 modalità sono più numerosi (talvolta molto più numerosi) degli esercizi che combinano più di 2 modalità; fa eccezione *Qui Italia*, in cui sono presenti soltanto 3 esercizi di selezione+formazione ma ben 12 esercizi che combinano più di due modalità e il cui livello di complessità è, pertanto, piuttosto alto, nonché più simile, con ogni probabilità, a quello dei compiti comunicativi della vita reale;
- *Nuovo espresso* e *Nuovo progetto italiano* sono accomunati dalla presenza di un numero significativo di esercizi di selezione+ordine (rispettivamente, 12 occ. e 10 occ.);
- tutte le collezioni offrono esercizi di selezione+formazione, da un minimo di 2 (in *L'italiano all'università*) a un massimo di 8 (in *Nuovo progetto italiano*).

TABELLA 26 – ESERCIZI MISTI (OCCORRENZE E PERCENTUALI PER COLLEZIONE E NEL CORPUS)

		selezione+ formazione		selezione+ ordine		altro (2 modalità)		più di 2 modalità	
Collezione	**Totale**	**occ.**	**%**	**occ.**	**%**	**occ.**	**%**	**occ.**	**%**
Qui Italia	**15**	3	20%	0	0%	0	0%	12	80%
Domani	**13**	5	38,5%	3	23,1%	3	23,1%	2	15,4%
Nuovo espresso	**20**	6	30%	12	60%	0	0%	2	10%
UniversItalia 2.0	**9**	6	66,7%	3	33,3%	0	0%	0	0%
Nuovo progetto italiano	**22**	8	36,4%	10	45,5%	0	0%	4	18,2%
Via del Corso	**8**	6	75%	2	25%	0	0%	0	0%
L'italiano all'università	**5**	2	40%	3	60%	0	0%	0	0%
Linea diretta	**14**	5	35,7%	3	21,4%	0	0%	6	42,9%
TOTALE nel corpus	**106**	**41**	38,7%	**36**	34%	**3**	2,8%	**26**	24,5%

FIGURA 42 – ESERCIZI MISTI (OCCORRENZE PER COLLEZIONE)



Accanto agli esercizi di selezione e misti, di cui si è parlato nei precedenti paragrafi di questa sezione, la scheda d'analisi prevedeva alcune tipologie che sono risultate poco o affatto rappresentate nel corpus, come mostrato dalla FIG. 33 in precedenza commentata. È il caso, ad esempio, degli esercizi di addizione/omissione (cfr. §4.7.2), in cui si richiede di inserire oppure omettere un pronome clitico a seconda della necessità, categoria di cui è presente nel corpus un unico esempio, quello di *UniversItalia 2.0* (FIG. 13).

Per quanto riguarda gli esercizi di formazione (cfr. §4.7.4), se ne sono reperite nelle collezioni 11 occorrenze, nelle quali si richiede di compiere una delle seguenti operazioni:

- realizzare l'accordo del participio con il pronome accusativo (9 occ., di cui 5 occ. in *Via del Corso*);

- produrre il pronome nella forma appropriata, raddoppiandone la consonante iniziale con i verbi monosillabici all'imperativo o realizzandolo come *me, te, ce* etc. – invece che come *mi, ti, ci* etc. – nei nessi (2 occ.).

Della tipologia degli esercizi di ordine (cfr. §4.7.3) – in cui l'apprendente deve decidere se inserire il pronome in posizione proclitica o enclitica – si sono reperite nel corpus appena 8 occorrenze, di cui 5 riguardano la collocazione del clitico con verbi all'imperativo, 2 con verbi al gerundio e soltanto una in strutture con dislocazione. Ciò che colpisce – accanto all'assenza di esercizi di ordine 'puri'[51] con verbi all'infinito preceduto da modale, nonché con verbi al participio – è soprattutto la mancanza di esercizi con verbi di modi misti, finiti e indefiniti, in cui la decisione sulla posizione del pronome richieda il riferimento a una molteplicità di regole, e che si distinguano quindi per un carattere maggiormente sfidante.

Per concludere, alcuni esercizi sui clitici presenti nelle collezioni sono stati ricondotti alla tipologia degli esercizi di comprensione (cfr. §4.7.6). In 17 di questi esercizi si richiede all'apprendente di recuperare nella porzione di testo precedente l'antecedente dei pronomi (PD in 10 occ., PC in 5 occ. e PI o misti nel resto del corpus). Una seconda sottocategoria degli esercizi di comprensione è rappresentata dalle attività in cui si devono abbinare due porzioni di testo sulla base della comprensione dei meccanismi anaforici pronominali; se ne trovano nel corpus 8 esempi, di cui 4 riguardano i PD, 2 i PI e 2 pronomi misti (PD e PI).

5.8 Il volume *I pronomi italiani* (Alma Edizioni, 1999)

Nell'ultima sezione del capitolo presentiamo brevemente la pubblicazione *I pronomi italiani* di Alma Edizioni (1999), che si offre come strumento di approfondimento e rinforzo grammaticale sulle forme indagate in questo studio. Poiché il volume non costituisce un corso di lingua completo, si è deciso di descriverlo separatamente.

In quarta di copertina il testo fornisce alcune indicazioni sui destinatari dell'opera, in particolare sul loro livello di competenza linguistico-comunicativa: "Per la sua gradualità nel presentare le forme linguistiche, il testo è adatto sia a studenti di livello elementare che di livello

[51] Sono invece presenti esercizi misti in cui si richiede, oltre che di ordinare, di selezionare le forme.

più avanzato." Le istruzioni e le spiegazioni in italiano rivelano che il volume è destinato a un pubblico plurilingue.

Dei 19 capitoli del libro, 10 sono dedicati alle forme target della nostra ricerca. In particolare, il volume riserva:

- 2 unità ai PD;
- 1 unità ai PI;
- 1 unità ai verbi che si usano con i soli PD o con i soli PI o con entrambi (gli uni o gli altri a seconda del contesto);
- 1 unità ai PC di tipo *pronome indiretto + pronome diretto*;
- 1 unità all'alternanza tra forma colloquiale e di cortesia;
- 2 unità a questioni di ordine sintattico, come la posizione dei clitici con gli imperativi, con i verbi di modi indefinito e nelle dislocazioni;
- 1 unità alla concordanza tra PD e participi;
- 1 unità all'alternanza tra clitici e PT.

Per quanto riguarda la sequenziazione dei contenuti, l'ordine in cui le forme sono presentate rispecchia le tendenze già evidenziate nella precedente discussione sui corsi di lingua, sia per la decisione di introdurre i PI dopo i PD, sia, rispetto a questi ultimi, per la scelta di affrontare la 3ª persona prima della 1ª e della 2ª.

A proposito della rappresentazione nell'input della variazione sociolinguistica dell'italiano contemporaneo in relazione all'uso delle forme pronominali clitiche, osserviamo l'assenza del *loro* pseudoclitico nella griglia dei PI.

Gli esercizi proposti dal volume si distinguono da quelli dei corsi per una lunghezza generalmente maggiore e per un livello di complessità superiore. Colpisce, inoltre, tra gli esercizi di selezione (e tra quelli misti in cui la selezione si combina ad altre modalità), la più elevata frequenza con cui si propongono attività in cui la scelta va effettuata tra forme eterogenee per caso di appartenenza, coprendo spesso l'intero dominio dei clitici (compresi il *ci* e il *ne* nei loro vari usi, e nei nessi in cui entrano). Una tipologia di esercizi in cui ci si imbatte con maggior frequenza rispetto ai corsi è inoltre quella dell'abbinamento di porzioni di testo sulla base della comprensione dei meccanismi anaforici pronominali. Non trascurabile, infine, il fatto che è analizzando questo libro che ci siamo imbattute nell'unico esempio di esercizio di selezione tra strategie anaforiche (cfr. §4.7.1, FIG. 11).

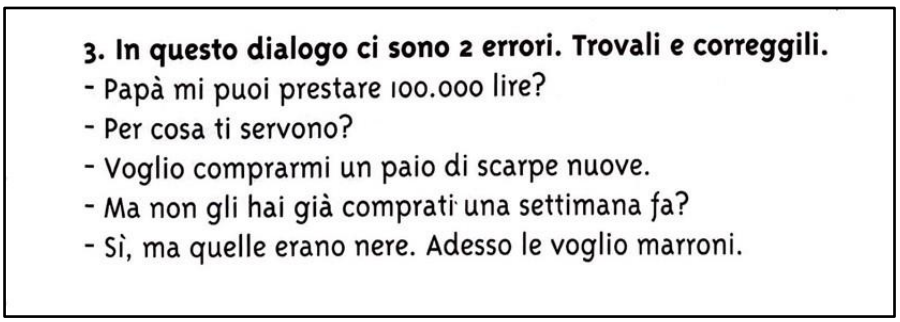
Sono infine presenti nell'opera alcuni formati di esercizio originali rispetto a quelli standard dei corsi, tra cui:

- esercizi di recupero del referente del pronome, rappresentato da un'immagine (FIG. 43) – tentativi di dialogo tra mondo testuale ed extratestuale (nei corsi si erano trovati soltanto esercizi di recupero dell'antecedente);
- esercizi di individuazione e correzione degli errori (FIG. 44);
- esercizi di ordine con verbi di modo finito (FIG. 45 e 46).

FIGURA 43 – ESEMPIO DI ESERCIZIO DI RECUPERO DEL REFERENTE DEL PRONOME

Fonte: *I PRONOMI ITALIANI*, p. 24

FIGURA 44 – ESEMPIO DI ESERCIZIO DI INDIVIDUAZIONE E CORREZIONE DEGLI ERRORI



Fonte: *I PRONOMI ITALIANI*, p. 25

FIGURA 45 – ESEMPIO DI ESERCIZIO DI ORDINE (VERBI DI MODO FINITO - I)

Fonte: *I PRONOMI ITALIANI*, p. 27

FIGURA 46 – ESEMPIO DI ESERCIZIO DI ORDINE (VERBI DI MODO FINITO - II)

Fonte: *I PRONOMI ITALIANI*, p. 53

6. METODOLOGIA DI RACCOLTA E ANALISI DEI DATI DI PRODUZIONE

In questa sezione presenteremo il disegno metodologico del nostro studio e spiegheremo in che misura è stato determinato dagli obiettivi della ricerca. Descriveremo innanzitutto il tipo di approccio: quantitativo e qualitativo, trasversale, basato su dati scritti elicitati (§6.1); procederemo quindi con la delineazione del profilo sociolinguistico dei partecipanti, distinguendo tra apprendenti brasiliani e parlanti nativi del gruppo di controllo (§6.2); concluderemo con la presentazione dei due compiti di produzione scritta attraverso i quali si sono raccolti i dati sulla competenza linguistica degli apprendenti per quanto riguarda l'uso dei pronomi clitici di 3ª persona (§6.3). A tali compiti ci riferiremo indicandoli, rispettivamente, come *Task I* (§6.3.1) e *Task II* (§6.3.2). Si forniranno informazioni dettagliate sull'elaborazione dei materiali di ciascun compito (§6.3.1.2 per il Task I e §6.3.2.2 per il Task II), nonché sul metodo adottato per la raccolta dei dati (§6.3.1.1 e §6.3.2.1) e per l'analisi (§6.3.1.3 e §6.3.2.3).

6.1 Il tipo di approccio

Si è scelto di adottare un approccio misto che si configura, allo stesso tempo, come quantitativo e qualitativo.

L'approccio è quantitativo nella misura in cui i dati raccolti sono stati sottoposti ad analisi matematico-statistica, attraverso la quantificazione in valori assoluti e relativi dei fenomeni oggetto di analisi (tipi e sottotipi di errori e forme presenti/assenti nell'interlingua). Tali valori hanno il vantaggio di "esprimere in modo esplicito e oggettivo relazioni che altrimenti potrebbero essere lasciate all'impressione del ricercatore" (PALLOTTI, 2012 [1998]: 16). In aggiunta, i dati quantitativi rendono possibile un confronto con quelli delle indagini precedentemente condotte (di cui si è parlato nel capitolo 2), oltre a poter servire da base di comparazione per ricerche a venire.

Allo stesso tempo, l'approccio adottato è anche qualitativo, nella misura in cui al conteggio di errori e forme e al calcolo e confronto tra percentuali si accompagna una descrizione dei fenomeni osservati nella produzione testuale, specialmente in quella meno controllata, nonché l'elaborazione di ipotesi interpretative, anch'esse comparabili con quelle di studi analoghi.

La raccolta dei dati linguistici ha avuto un taglio trasversale: il corpus è stato costruito elicitando produzioni di un campione di soggetti appartenenti a vari gruppi-classe (ciascuno caratterizzato da un differente periodo di esposizione all'italiano) in un arco di tempo relativamente breve (due mesi), al fine di registrare la competenza d'uso delle forme target a diversi livelli di apprendimento. Gli studi trasversali – oltre al fatto di permettere la raccolta dei dati in tempi più brevi rispetto agli studi longitudinali, coinvolgendo più soggetti e producendo risultati più ampiamente generalizzabili[52] – presentano, come ricorda Pallotti, un vantaggio in termini di conoscenze acquisibili sull'interlingua dei partecipanti:

> *In essi si prendono gruppi di soggetti che sono stati esposti per tempi diversi alla lingua d'arrivo (ad es. un gruppo di studenti del primo anno, uno del secondo, uno del terzo) e si osservano le produzioni linguistiche di ciascun gruppo. Se si nota che la struttura X non è utilizzata dagli studenti del primo anno, ma da quelli del secondo e del terzo, si potrà ipotizzare che la sua acquisizione avvenga in media dopo un anno di esposizione alla lingua. Si sarà così ricostruita artificialmente una sequenza di acquisizione che dovrebbe approssimare quella di ogni singolo apprendente se fosse osservato per un arco di tempo di tre anni* (1998:15).

Abbiamo optato per la raccolta di dati elicitati in considerazione del fatto che il focus teorico della nostra ricerca coincide con un aspetto specifico dell'apprendimento della L2, cioè i clitici di 3ª persona. Come ricorda infatti Chaudron (2003), rispetto all'osservazione naturalistica, la raccolta di dati elicitati ha il vantaggio di indurre l'apprendente – attraverso la selezione di specifici compiti verbali – a produrre le forme/strutture che interessa studiare, riducendo il rischio che nel corpus queste risultino assenti o siano sottorappresentate. Inoltre, offrire contesti obbligatori[53] d'uso fa sì che il ricorso a strategie di evitamento (non

[52] Sulla generalizzabilità delle conclusioni degli studi trasversali, Larsen-Freeman e Long avvertono che "Anche i ricercatori che optano per uno studio trasversale non sono legittimati a fare generalizzazioni che vadano oltre i soggetti studiati, a meno che tali soggetti non siano stati presi da una popolazione specifica in maniera casuale – e anche in questo caso i dati del campione devono essere generalizzati alla popolazione sulla base di un ragionamento statistico appropriato. La selezione casuale di solito non è possibile e le generalizzazioni delineate rappresentano, nel migliore dei casi, dei tentativi (...) [*Even researchers using a cross-sectional study cannot legitimately generalize beyond the subjects they have studied unless the subjects are drawn from a particular population in a random manner – and even then the sample data must be generalized to the population based on proper statistical reasoning. Usually, random selection is not possible and any generalizations drawn are tentative at best (...)*]" (LARSEN-FREEMAN e LONG, 1991:14).

[53] Ciò che Brown (1973:296) afferma a proposito della ricerca sull'acquisizione della L1 fornisce indicazioni applicabili anche agli studi sull'acquisizione della L2: "Si può considerare ogni contesto obbligatorio come l'item di un test che il bambino supera fornendo il morfema richiesto o non supera non fornedone nessuno o fornendone uno scorretto [Each obligatory context can be regarded as a kind of test item which the child passes by supplying the required morpheme or fails by supplying none or one that is not correct]".

scongiurabile neanche nel caso dell'elicitazione) sia più facilmente diagnosticabile che negli studi con dati naturalistici.

La raccolta di dati elicitati consente inoltre di:

(i) moltiplicare il numero dei soggetti studiati, riducendo la preoccupazione per l'affidabilità osservativa;

(ii) includere tra i partecipanti apprendenti di qualsiasi livello di competenza linguistico-comunicativa, in quanto è possibile fornire la traduzione delle istruzioni e dei materiali;

(iii) semplificare l'analisi e l'attribuzione dei punteggi.

La scelta di raccogliere dati elicitati è avvenuta nella piena consapevolezza che i compiti di elicitazione producono un discorso non generato da bisogni comunicativi reali e che i dati naturalistici possiedono una più elevata informatività rispetto alla competenza linguistico-comunicativa generale degli apprendenti, visto che rappresentano un campione autentico della produzione nell'interlingua.

Si è deciso di raccogliere dati scritti e non orali – analogamente a Schuiringa (2014) e solo in parte a Pona (2009b), e diversamente da Berretta (1986), Schroeder (2000), Leonini e Belletti (2004), Giannini e Cancila (2005), Leonini (2006) e De Nichilo (2017)[54] – per ragioni che hanno in parte a che vedere con la disponibilità, in termini sia di tempo che di spazi fisici, tanto delle istituzioni formative ed universitarie coinvolte quanto dei soggetti partecipanti: i compiti di produzione scritta hanno infatti permesso di elicitare dati da più soggetti nella stessa sessione, riducendo in tal modo il tempo sottratto alla normale programmazione delle attività didattiche, formative e valutative. Oltre a ciò, la raccolta di dati scritti ha permesso ai soggetti, specialmente nel compito di scrittura narrativa (Task II), di ritornare sulla prima versione della propria produzione e di rielaborarla, limarne la forma e realizzare interventi di autocorrezione.

6.2 Partecipanti

Il presente studio, come è già stato detto, è basato sull'analisi comparativa di produzioni scritte di apprendenti brasiliani. Al momento della raccolta dei dati, gli apprendenti erano stati esposti alla lingua italiana per periodi di diversa durata, raggiungendo diversi livelli di

[54] Cfr. capitolo 2.

competenza linguistico-comunicativa. Le produzioni degli apprendenti sono state messe a confronto con quelle di parlanti nativi (PN) dell'italiano originari di varie regioni del sud, del centro e del nord Italia e residenti a Napoli, Roma e Bologna. La ricerca condotta in parallelo sui PN ha permesso di analizzare la presenza/assenza dei clitici nell'interlingua degli apprendenti rispetto non tanto al paradigma astratto, ovvero al sistema, quanto all'effettivo uso di quei pronomi da parte dei madrelingua, limitatamente alla lingua scritta.

Più specificamente, la ricerca ha coinvolto come soggetti partecipanti:

- 34 apprendenti brasiliani di italiano del Centro di Cultura Italiana di Santa Caterina e Paraná (CCI – SC/PR), con sede a Curitiba, in Brasile, il cui profilo sociolinguistico verrà descritto nel dettaglio nelle sezioni seguenti;

- 28 PN costituenti il gruppo di controllo, di età compresa tra i 22 e i 30 anni, di sesso prevalentemente femminile (20 femmine *vs* 8 maschi), di cui: 10 studenti del Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Comparati dell'Università "L'Orientale" di Napoli, di provenienza meridionale e residenti a Napoli; 9 studenti della Scuola di Lingue e Letterature, Traduzione e Interpretazione dell'Università "Alma Mater Studiorum" di Bologna, di provenienza settentrionale e residenti a Bologna; infine, 9 studenti del Dipartimento di Lettere e Culture Moderne e del Dipartimento di Scienze Documentarie, Linguistico-filologiche e Geografiche della "Sapienza" Università di Roma, provenienti da regioni centrali e residenti a Roma[55].

Il profilo sociolinguistico dei soggetti brasiliani è stato delineato grazie all'analisi della scheda di profilo (cfr. Allegato B), attraverso cui si sono raccolte informazioni su: (1) età, scolarità, professione; (2) la prima lingua (una o più di una) e altre lingue seconde studiate in contesto di apprendimento formale; (3) tempi, motivazioni e modalità di studio/apprendimento della lingua italiana. Si è ritenuto, infatti, che tali informazioni potessero essere d'aiuto nella riflessione sui dati raccolti.

Le informazioni anagrafiche, sulla scolarità e sull'occupazione degli apprendenti sono riprodotte in maniera sinottica nella TAB. 27, in cui sono riportati, da sinistra a destra: la sigla di riferimento usata per l'identificazione dei dati; l'età; il livello di istruzione; la professione. Per quanto riguarda la distribuzione per sesso, si osserva che i soggetti di sesso femminile (20)

[55] La partecipazione di soggetti nativi di varia provenienza geografica è stata finalizzata a limitare distorsioni dovute a variazione diatopica nell'uso dei clitici.

sono più numerosi di quelli di sesso maschile (14). L'età media è 37 anni (ma quella di due soggetti non è pervenuta); l'apprendente più giovane ha 19 anni, mentre quello più anziano ne ha 61. Il livello di scolarità è elevato: la grande maggioranza degli apprendenti (33) ha almeno un diploma di laurea (L). Dei laureati, alcuni (6) hanno inoltre un titolo di studio post-laurea: nella quasi totalità dei casi (5) si tratta di un diploma di master di ricerca (M) e in un caso di un diploma di dottorato (D). Un solo apprendente ha un titolo di studio inferiore alla laurea, ovvero, un diploma di scuola superiore (S). La maggior parte degli apprendenti esercita un'attività lavorativa a carattere prevalentemente intellettuale.

TABELLA 27 – SESSO, ETÀ, SCOLARITÀ, PROFESSIONE DEGLI APPRENDENTI BRASILIANI

Sigle degli apprendenti	**Sesso**	**Età**	**Livello di istruzione**				**Professione**
			S	**L**	**M**	**D**	
ABBMM	F	50	■	■	■		Fisioterapista
ABPW	F	61	■	■	■		Medica
ADV	M	n.p.	■	■			Avvocato
AL	F	47	■	■			Giornalista
AZ	F	45	■	■	■		Professoressa e pedagogista
CT	F	58	■	■			Ingegnera
CV	M	52	■	■			Dentista
DU	M	36	■	■			Avvocato
ETR	F	44	■	■			Giornalista
FOC	M	48	■	■			Perito assicurativo
GCC	F	30	■	■			Medica
GPF	M	29	■	■			Medico
GRC	F	24	■	■			Avvocata
GT	F	30	■	■			Medica
HLW	M	61	■	■	■		Medico
IMM	F	55	■	■			Pedagogista
JB	M	51	■	■			Commerciante
JP	F	27	■	■			Stilista
JSC	F	36	■	■			Giornalista
JSRJ	M	32	■	■			Analista di sistema
KEMB	F	26	■	■	■	■	Professoressa e geografa
KMS	F	31	■	■			Analista
LACM	M	n.p.	■	■			n.p.
MPG	F	34	■	■			Avvocata
MT	M	44	■	■	■		Ingegnere forestale
MVS	M	55	■	■			Amministratore
NSAS	F	58	■	■			n.p.
PAS	M	37	■	■			Ingegnere
PHH	M	21	■	■			Studente
PMZ	F	19	■				Studentessa
SY	F	48	■	■			n.p.
TDGP	F	21	■	■			Stagista
TWS	M	24	■	■			Istruttore di educazione física
VFL	F	43	■	■			Professoressa

Legenda: S: Scuola superiore; L: Laurea; M: Master di ricerca; D: Dottorato.

Le informazioni relative al profilo linguistico degli apprendenti brasiliani sono riprodotte nella TAB. 28, in cui sono indicate, accanto alla sigla di identificazione:

- la prima lingua (una o più di una), ovvero, la lingua parlata in famiglia;
- la lingua seconda (una o più di una) diversa dall'italiano, studiata in contesto di apprendimento formale.

Il portoghese brasiliano è la prima lingua per tutti gli apprendenti. Tra le lingue parlate in casa, due soggetti hanno indicato l'italiano, tre l'inglese e uno il giapponese (un soggetto ha indicato sei lingue parlate in casa). Per quanto riguarda le lingue terze, la più studiata, accanto all'italiano, è l'inglese (32), seguita dallo spagnolo (7), dal francese (4) e, infine, dal tedesco (3). Un solo apprendente ha dichiarato di aver studiato le lingue classiche (latino e greco). Il dato che colpisce è che la totalità degli apprendenti ha dichiarato di studiare o aver studiato almeno un'altra lingua straniera oltre all'italiano.

TABELLA 28 – PROFILO LINGUISTICO DEGLI APPRENDENTI BRASILIANI: LINGUE SECONDE

Sigle degli apprendenti	**Lingue seconde (diverse dall'italiano)**				
	Inglese	**Spagnolo**	**Francese**	**Tedesco**	**Altre lingue**
ABBMM	✓			✓	
ABPW	✓		✓		
ADV			✓		Latino, Greco
AL	✓				
AZ	✓			✓	
CT	✓	✓		✓	
CV	✓				
DU	✓				
ETR	✓				
FOC	✓				
GCC	✓				
GPF	✓				
GRC	✓	✓			
GT	✓	✓			
HLW	✓		✓		
IMM	✓		✓		

JB	✓				
JP	✓	✓			
JSC	✓				
JSRJ	✓				
KEMB	✓				
KMS	✓				
LACM	✓				
MPG	✓				
MT	✓	✓			
MVS	✓				
NSAS	✓				
PAS	✓				
PHH	✓	✓			
PMZ	✓				
SY	✓				
TDGP		✓			
TWS	✓				
VFL	✓				

Per quanto riguarda la motivazione allo studio dell'italiano, i soggetti avevano la possibilità di indicarne più di una, scegliendo tra sette opzioni prestabilite e/o specificandone altre. Analizzando le risposte si è visto che nel campione prevale una motivazione basata sul "piacere"[56]: il 65% degli apprendenti ha dichiarato di "ammirare la cultura italiana", il 33% "desidera imparare un'altra lingua straniera" e il 23% "apprezza la musicalità della lingua italiana". È presente, inoltre, una motivazione di tipo strumentale (basata sui "bisogni") legata a progetti di studio (20%), di lavoro (5%), di turismo (50%) o di emigrazione (il 28% ha dichiarato di "volersi trasferire in Italia"). Infine, si registra una motivazione di tipo identitario: il 12% degli apprendenti ha intrapreso lo studio dell'italiano, tra l'altro, per il fatto di possedere la cittadinanza italiana, di essere in attesa di ottenerla o di essere figlio/a o nipote di emigrati italiani.

Infine, agli apprendenti è stato chiesto di specificare quali occasioni di contatto con l'italiano si affiancavano alla frequenza delle lezioni del corso di lingua. Anche in questo caso

[56] Balboni, 1994.

è stata data la possibilità di indicare più di un tipo di occasione, scegliendo tra sei opzioni e/o specificando ulteriori contesti d'uso. Il 69% dei soggetti ha dichiarato di ascoltare musica in italiano; il 54% di guardare film e programmi televisivi in italiano; il 54% di leggere testi (articoli di giornale, articoli scientifici, libri etc.) in italiano; il 10% di conversare in italiano con parlanti madrelingua; un soggetto di scambiare messaggi in italiano su WhatsApp. Per quanto riguarda le occasioni di contatto precedenti alla frequentazione del corso di lingua, il 54% degli apprendenti ha dichiarato di aver già viaggiato/vissuto in Italia per periodi più o meno lunghi e il 21% di aver già frequentato in precedenza altri corsi.

Al momento dell'elicitazione dei dati, tutti gli apprendenti avevano già affrontato lo studio esplicito dei pronomi clitici diretti, indiretti e combinati nell'ambito del corso di lingua frequentato, durante il semestre di costruzione del corpus e/o nei semestri precedenti.

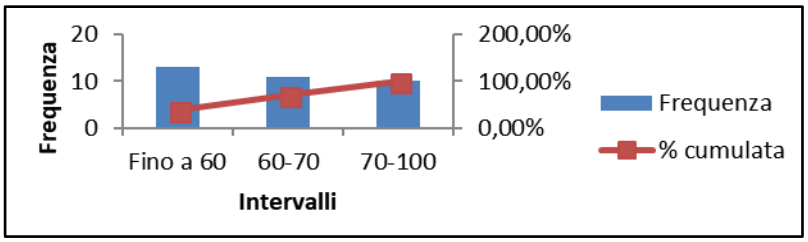
Gli apprendenti, caratterizzati da diversi tempi di esposizione alla lingua target (due, tre, quattro o cinque semestri completi), sono stati suddivisi in tre gruppi differenziati per competenza linguistico-comunicativa. Tale competenza è stata valutata in base al punteggio ottenuto nel test di livello applicato: il C-Test. Sin dalla sua introduzione negli anni Ottanta (RATZ e KLEIN-BRAILEY, 1982), il C-Test si è dimostrato uno strumento valido e affidabile – oltre che pratico ed economico – per misurare la competenza linguistica generale. Il test si compone di 4/5 testi nella lingua target, preferibilmente autentici, ordinati dal più semplice al più complesso, con, in totale, 100 spazi vuoti. In ciascun testo la prima e l'ultima frase sono intatte, mentre ogni seconda parola del resto è cancellata per la metà. Il compito dell'apprendente consiste nel reintrodurre le parti mancanti[57].

L'analisi dei risultati ottenuti dai soggetti brasiliani nel C-Test ha rivelato, innanzitutto, che i dati seguono una distribuzione normale, con punteggi che tendono a concentrarsi intorno alla media (64). Si è quindi proceduto alla costruzione di un istogramma (FIG. 47) in cui i punteggi sono stati suddivisi in tre intervalli (a cui corrispondono i tre gruppi) relativamente omogenei:

1. punteggi da 0 a 60 (intervallo *sotto* il punteggio medio): gruppo 1 (G1);
2. punteggi da 60 a 70 (intervallo *intorno al* punteggio medio): gruppo 2 (G2);
3. punteggi superiori a 70 (intervallo *sopra* il punteggio medio): gruppo 3 (G3).

[57] La versione del C-Test applicata nel nostro studio (cfr. Allegato C) ci è stata fornita da Ineke Vedder, docente presso l'Università di Amsterdam.

FIGURA 47 – DIVISIONE IN INTERVALLI DEI PUNTEGGI NEL C-TEST



La distribuzione degli apprendenti nei tre gruppi G1, G2 e G3 in base ai punteggi ottenuti nel C-Test è schematizzata nella TAB. 29, in cui sono riportate, inoltre, informazioni relative ai semestri di esposizione alla lingua target, al fine di rendere esplicito come l'applicazione del test di livello abbia prodotto una suddivisione alternativa rispetto a quella che la quantità di input scolastico formale avrebbe potuto suggerire.

TABELLA 29 – SUDDIVISIONE DEGLI APPRENDENTI BRASILIANI IN GRUPPI SULLA BASE DEI PUNTEGGI OTTENUTI NEL C-TEST

Gruppo di assegnazione	**Sigle degli apprendenti**	**Semestri di esposizione a L2**					**Punteggio nel C-Test**
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	
G3	ETR						91
	VFL						80
	AL						79
	ABPW						79
	PAS						79
	CT						78
	PMZ						78
	CV						77
	MPG						76
	JSC						72
	KEMB						71
G2	AZ						69
	GT						68
	GRC						67
	TWS						67
	HLW						66
	GCC						65
	IMM						65
	PHH						65
	JSRJ						64
	DU						63
G1	JB						59
	KMS						59
	NSAS						59
	ABBMM						57
	GPF						57
	FOC						54
	LACM						54
	JP						52
	MVS						47
	SY						45
	ADV						43
	TDGP						41
	MT						40

|

Al momento dell'analisi dei dati – in seguito all'identificazione degli errori e delle forme presenti/assenti all'interno di ogni produzione individuale – si è proceduto ad aggregare i dati in tabelle relative al comportamento linguistico di ciascuno dei tre gruppi in cui gli apprendenti sono stati suddivisi (nonché della totalità dei soggetti).

Per quanto riguarda il gruppo di controllo, le risposte dei parlanti nativi hanno rappresentato il riferimento per i giudizi di grammaticalità e di appropriatezza pragmatica delle strategie linguistiche adottate dagli apprendenti brasiliani.

6.3 Task e test pilota

I dati per l'indagine sono stati raccolti attraverso due compiti, entrambi di produzione scritta elicitata a partire da uno stimolo visivo. Il primo compito (che chiameremo *Task I*) era orientato alla produzione di frasi, più specificamente risposte a domande su una serie di immagini (cfr. Allegato D); il secondo compito (*Task II*) era finalizzato alla produzione di un breve testo narrativo sulla base di uno *storyboard* (cfr. Allegato E).

Lo svolgimento del Task I è avvenuto in classe, nell'orario della lezione di italiano, in presenza – oltre che dell'insegnante – della dottoranda. Lo svolgimento del Task II, diversamente, è avvenuto a casa, seguendo istruzioni precedentemente lette e discusse in classe; il testo prodotto è stato successivamente consegnato dagli studenti all'insegnante, e dall'insegnante alla dottoranda).

L'elicitazione dei dati attraverso i due compiti è avvenuta in seguito alla realizzazione di un test pilota, al quale hanno preso parte tre apprendenti brasiliani che avevano frequentato quattro semestri di lezioni private di lingua italiana con la dottoranda come docente. I soggetti, di età compresa tra i 49 e i 54 anni, erano interessati allo studio della lingua italiana per ragioni culturali, identitarie (genitori/nonni di origini italiane) e di tipo strumentale (intenzione di viaggiare e studiare in Italia). Per le lezioni private era stata adottata la collezione *Nuovo espresso* di Alma Edizioni. Al momento del test pilota, era appena stata completata l'unità 1 del volume 3 della collezione, i cui obiettivi grammaticali includono i pronomi combinati. Nelle settimane precedenti il test pilota si era lavorato intensamente alla pratica dei nessi, per mezzo sia degli esercizi presenti nella citata unità sia di esercizi integrativi.

La realizzazione del test pilota ha evidenziato alcuni problemi presenti nella prima versione del materiale per il Task I (istruzioni, immagini selezionate e formulazione delle domande), permettendo così di effettuare le seguenti correzioni:

- il tempo di risposta a ogni domanda, inizialmente fissato a 20 secondi, è stato aumentato e portato a 30;
- nelle istruzioni è stato aggiunto il suggerimento di essere brevi nelle risposte, come tentativo di scoraggiare il ricorso a sintagmi nominali pieni al posto dei pronomi;
- nelle istruzioni è stata inoltre aggiunta l'indicazione di scrivere a penna e non a matita, in quanto i soggetti avevano perso molto tempo a cancellare le loro prime risposte, scritte appunto a matita;
- si è deciso di procedere a una lettura ad alta voce delle domande prima di ogni attivazione del cronometro;
- in più di una domanda il verbo *regalare* è stato sostituito con *dare*, in quanto si è registrata una tendenza, da parte dei soggetti, a riprodurre per calco la struttura sintattica del portoghese *presentear alguém com algo* (**regalare qualcuno con qualcosa*);
- nelle domande relative alle immagini 1 e 14, il verbo *visitare* è stato sostituito con *esaminare*, in quanto *visitare* è stato interpretato come avente il significato di "fare visita a", "andare a trovare" (e non di "sottoporre qualcuno a esame medico");
- nell'immagine 2 è stata aggiunta una seconda figura dell'oggetto regalato (una cravatta), collegata alla prima da una freccia, in quanto è stata rilevata una difficoltà da parte degli apprendenti nel riconoscere l'oggetto;
- nelle domande relative all'immagine 7, di fronte all'incertezza nell'identificare *Aiko* col soggetto femminile, si è sostituito *Aiko* con *la signora Aiko*;
- i distrattori sono stati riformulati al fine di esigere risposte più brevi, per alleggerire il lavoro dei partecipanti;
- di fronte alla stanchezza ammessa dai soggetti a conclusione del test, si è deciso che il Task I e il Task II sarebbero stati realizzati in due sessioni distinte, per evitare una performance pregiudicata da fattori quali l'affaticamento e la perdita di motivazione.

Relativamente al Task II il test pilota non ha evidenziato difficoltà; pertanto ne è stata mantenuta la prima versione.

Grazie a questa tappa preliminare è stato possibile mettere alla prova il design dei task: l'analisi dei dati ha rivelato che entrambi i compiti erano di fatto in grado di generare l'informazione desiderata sulle forme target – sui clitici prodotti correttamente, sostituiti o omessi – e sulle strategie di evitamento.

Con i soggetti madrelingua non è stato realizzato un test pilota.

6.3.1 Task I

Ci concentreremo nelle prossime sezioni sul Task I, di cui descriveremo il metodo di raccolta dei dati, il materiale utilizzato e, infine, il metodo di analisi.

6.3.1.1 Metodo di raccolta dei dati

Nel Task I si è chiesto ai soggetti di osservare una serie di fotografie proiettate su uno schermo (cfr. Allegato D) e di rispondere a semplici domande trascritte su un foglio (cfr. Allegato F). A ciascuna immagine sono state associate due domande. La prima domanda (*target item*) è stata formulata in modo da elicitare una frase con pronome clitico in posizione proclitica ("risposta target"; es., *I volontari danno cibo o vestiti ai migranti?*); frasi contenenti – al posto del clitico atteso – un sintagma nominale lessicale o un pronome tonico sarebbero state considerate "risposte non target", in considerazione del riferimento a un'entità già menzionata nel discorso e del contesto non enfatico. La seconda domanda (*filler item*) rappresentava invece un distrattore (es., *Da quale continente vengono i migranti?*).

Per contenere un'eventuale variabilità relazionata al tempo verbale, si sono alternate domande che esigevano risposte al presente indicativo (es., *La dottoressa esamina o opera la paziente?*) e domande che richiedevano risposte al passato prossimo (es., *Il postino ha consegnato la lettera alla signora?*). Inoltre, nelle domande incluse per elicitare clitici accusativi si sono alternati antecedenti con tratto [+animato, +specifico/referenziale] (es., *Il Papa abbraccia o bacia i bambini?*) e antecedenti con tratto [-animato, +specifico/referenziale] (es., *Serena mangia o conserva i cioccolatini?*), con l'intenzione di testare se la variante di riempimento dell'oggetto diretto anaforico era condizionata o meno dalla semantica dell'antecedente, in considerazione:

- della progressiva diminuzione, nel portoghese brasiliano (L1 degli apprendenti), nell'uso dei clitici di 3ª persona, tendenzialmente sostituiti con oggetti nulli (nel caso di antecedenti con tratto [- animato, +specifico/referenziale]) o con pronomi tonici (nel caso di antecedenti con tratto [+animato, +specifico/referenziale]), come osservato nel capitolo 3 (DUARTE, 1986, 1989; KATO, 1991; CYRINO, 1994, 1996, 1997, 1999; GALVES, 1989);

- del fatto che in italiano i clitici possono riferirsi a antecedenti con tratto sia [+animato] che [-animato], mentre i tonici solo ad antecedenti con tratto [+umano] (LEONINI, 2006:82).

Nel Task I sono stati inseriti quattro item (a ciascuno dei quali è associata un'immagine) per ogni funzione di ciascuna forma target dello studio. Le forme target sono *lo, la, li, le, gli, glielo, gliela, glieli, gliele*, mentre le funzioni sono quella accusativa, dativa e combinata (accusativa+dativa). Per definire i contesti di produzione si sono presi in considerazione i seguenti aspetti: tratto semantico dell'antecedente ([±animato, +specifico/referenziale]); tempo verbale (indicativo presente/passato prossimo); struttura sintattica (4 item con il verbo *piacere*[58]). Il Task I è composto, pertanto, da 48 item per l'elicitazione delle forme target alternate a 48 distrattori, per un totale di 96 domande. Considerando che il tempo concesso per rispondere a ogni domanda è stato di 30 secondi, la durata totale del Task I si è aggirata attorno ai 48 minuti.

6.3.1.2 Materiale

Le fotografie di supporto per il Task I sono state reperite in rete. Nel selezionare le immagini si sono seguiti i seguenti criteri:

i. Oggetti/personaggi chiaramente riconoscibili in virtù della loro dimensione, centralità nell'inquadratura, frontalità e contestualizzazione.

ii. Oggetti/personaggi corrispondenti a referenti di parole di elevata frequenza e che ci si aspettava facessero parte del lessico attivo degli apprendenti.

iii. Contesti di azione/interazione chiaramente riconoscibili.

[58] Si è ritenuto interessante testare separatamente la competenza d'uso dei PI con il verbo *piacere* in ragione della diversa struttura sintattica rispetto al *gostar* del portoghese brasiliano: mentre *piacere* assegna il ruolo di tema al soggetto e quello di esperiente all'oggetto indiretto, con *gostar* avviene il contrario (BELLETTI e RIZZI, 1988).

iv. Presenza nell'inquadratura sia della fonte che del destinatario degli oggetti trasferiti (dati, prestati, offerti, consegnati etc.).

v. Da parte del destinatario, reazione chiaramente riconoscibile come accettazione o rifiuto.

vi. Presenza, nell'inquadratura, di tutti i protagonisti dell'azione/interazione.

6.3.1.3 Metodo di analisi dei dati

In seguito alla raccolta dei dati, siamo passate all'analisi adottando inizialmente la metodologia dell'analisi dell'errore (AE) e successivamente quella, complementare, della descrizione dell'interlingua (IL). Si sono prese in considerazione le sole risposte alle domande target; le risposte ai distrattori sono state ignorate in quanto irrilevanti per gli obiettivi della ricerca.

Seguendo la metodologia dell'AE, gli errori sono stati classificati in base al criterio descrittivo della *divergenza nella struttura di superficie tra forma attesa e forma prodotta*, prendendo cioè in considerazione i modi in cui gli apprendenti hanno prodotto forme 'altre' rispetto a quelle che i parlanti nativi avrebbero presumibilmente prodotto nello stesso contesto. Di tale criterio si cercherà in questa sezione di ricostruire la genealogia attraverso un excursus su alcune versioni che ne sono state formulate (DULAY, BURT e KRASHEN, 1982; JAMES, 1998; CHUANG e NESI, 2006), tra le quali si è scelta quella considerata più vantaggiosa rispetto agli obiettivi della ricerca.

Il concetto di "struttura di superficie" (*surface strategy*) è stato introdotto nel 1982 da Dulay, Burt e Krashen, che nelle loro classificazioni hanno tenuto conto dei modi in cui le produzioni degli apprendenti possono differire – a livello, appunto, di superficie linguistica – dalle presunte versioni target[59]. Gli autori hanno suggerito quattro modi principali in cui le strutture di superficie dell'IL e quelle della L2 possono divergere:

> gli apprendenti possono *omettere* item necessari o *aggiungerne* altri non necessari; possono *formare scorrettamente* degli item oppure *ordinarli in modo scorretto* (...).

[59] Il riferimento necessario alle versioni target è ciò che induce James (1998) a proporre per questo tipo di classificazione l'etichetta alternativa di *target modification taxonomy*.

[*learners may* omit *necessary items or* add *unnecessary ones; they may* misform *items or* misorder *them (...)*]" (DULAY, BURT e KRASHEN, 1982: 150).

Sulla base del criterio enunciato sono identificabili quattro tipi di errori (all'interno dei quali vengono individuati dei sottotipi):

(i) Errori di omissione (*omission*), caratterizzati dall'"assenza di un item la cui presenza è obbligatoria in un enunciato grammaticale" [*absence of an item that must appear in a well-formed utterance*] (1982:154), dove per *item* gli autori intendono una parola o un morfema. Benché qualsiasi parola o morfema rappresenti un potenziale candidato per l'omissione, le parole funzione (categoria di cui fanno parte i pronomi e, tra questi, i clitici) e i morfemi grammaticali sono omessi molto più frequentemente delle parole contenuto.

(ii) Errori di addizione (*addition*), caratterizzati dalla "presenza di un item la cui assenza è obbligatoria in un enunciato grammaticale" [*the presence of an item which must not appear in a well-formed utterance*] (1982:156)[60].

(iii) Errori di formazione *(misformation)*, definiti come "l'uso della forma scorretta del morfema o della struttura" [*the use of the wrong form of the morpheme or structure*] (1982:158). A differenza di quanto accade con gli errori di omissione, dove al posto della forma target non è prodotto nulla, nel caso della *misformation* l'apprendente produce qualcosa, ma ciò che viene prodotto non corrisponde alla forma equivalente in L2.

(iv) Errori di ordine (*misordering*), caratterizzati dalla "scorretta collocazione di un morfema o gruppo di morfemi in un enunciato" [*incorrect placement of a morpheme or group of morphemes in an utterance*] (1982:162).

James (1998) accoglie parzialmente le quattro categorie proposte da Dulay, Burt e Krashen, rifiutandone alcune e rietichettandone altre, come ci accingiamo a spiegare nel dettaglio.

[60] Quando l'errore di addizione consiste nell'aggiunta di una seconda marca morfologica recante la stessa informazione grammaticale (di persona, tempo etc.) già presente in un'altra marca (e pertanto ridondante) ci troviamo di fronte a ciò che gli autori definiscono *double marking*. Tra gli esempi forniti, relativi all'inglese, citiamo: *He doesn't know*s me* (*double marking* di persona) e **I didn't went there yesterday* (*double marking* temporale).

In primo luogo, il fenomeno dell'addizione viene da James rietichettato col termine *overinclusion*, che tradurremo *sovrainclusione*.

In secondo luogo, la categoria della *misformation* viene contestata *in toto* in seguito all'analisi dei tre sottotipi individuati al suo interno: l'*arciforma*, la *regolarizzazione* e le *forme alternanti*.

Per *arciforma* Dulay, Burt e Krashen intendono la selezione di un membro di una classe di forme per rappresentare altri membri di quella classe (ad esempio, la selezione della sola forma *that* per rappresentare l'intera classe dei dimostrativi *this/that/those/these*). James preferisce etichettare questo tipo di errore come "errore di selezione" *(misselection)* invece che "di formazione".

Per quanto riguarda i casi di *regolarizzazione* – in cui una marca regolare è usata al posto di una irregolare (es. **runned* al posto di *run*) – James osserva come non risulti chiara la differenza rispetto ad altri casi ricondotti dai tre predecessori alla regolarizzazione come sottotipo dell'addizione (es. ***eated* al posto di *ate*), il che lo induce a sollevare dubbi sull'utilità di categorie che sfumano le une nelle altre, e della tassonomia risultante.

James dichiara il proprio scetticismo anche in relazione al terzo sottotipo individuato da Dulay, Burt e Krashen, quello delle *forme alternanti*, espressione usata per riferirsi al fenomeno dell'alternanza – apparentemente libera nell'IL – tra vari membri di una certa classe, laddove la L2 richiederebbe l'uso di ciascuna forma solo in determinate circostanze. Poiché è solo la forma erronea – tra quelle che si alternano – a interessare l'analista, James ritiene che quella delle forme alternanti non rappresenti una sottocategoria di errore, e che la relazione tra forma deviante e forma target possa essere descritta, anche in questo caso, nei termini di altre categorie.

Infine, alle quattro categorie proposte da Dulay, Burt e Krashen – parzialmente contestate o alternativamente designate – James ne aggiunge una quinta, quella degli errori ibridi (*blends*), tipici delle situazioni in cui non c'è un'unica forma target ben definita, ma l'apprendente è indeciso tra due forme semanticamente imparentate, entrambe funzionali ai suoi scopi; invece di compiere una scelta, l'apprendente combina parti di ciascuna delle due forme per produrne una terza che ha delle caratteristiche di entrambe. Uno degli esempi forniti

da James è **according to Erica's opinion* (le due forme target tra cui vi è indecisione sarebbero, in questo caso, *according to Erica* e *in Erica's opinion*)[61].

Tanto la tassonomia di Dulay, Burt e Krashen (1982) quanto la sua rielaborazione ad opera di James (1998) vengono sottoposte a critica da parte di Chuang e Nesi (2006) in un articolo in cui descrivono la loro esperienza di AE condotta su un corpus di testi prodotti da apprendenti di inglese L2 aventi come L1 il mandarino. Di entrambe le tassonomie dei predecessori, Chuang e Nesi criticano la vaghezza delle categorie, giudicate insoddisfacenti rispetto ai tre principi di etichettatura di Granger, Meunier e Tyson (1994) eletti a guida per lo sviluppo di un sistema di categorizzazione alternativo: (1) la precisione nella definizione delle categorie, (2) la loro non-sovrapposizione e (3) il loro carattere descrittivo e non esplicativo.

> La tassonomia di Dulay, Burt e Krashen si è rivelata utile nella misura in cui ha permesso di identificare quattro possibili forme di devianza nelle strutture di superficie, ma le categorie di errore non sono state ben definite e non erano mutuamente esclusive. Per esempio, sia gli errori di addizione che quelli di formazione includevano un sottotipo denominato 'regolarizzazione' che era definito nei termini dello stesso aspetto. Analogamente, un errore di flessione come l'errore verbale in '*I walk to school yesterday' poteva essere classificato o come errore di omissione (l'omissione di -*ed*) o come errore di formazione (l'uso della forma scorretta 'walk' al posto di 'walked'). In risposta a queste debolezze, James (1998) ha proposto una nuova tassonomia con cinque tipi di errori invece di quattro - omissione, sovrainclusione, selezione, ordine e misti - ma queste cinque categorie sono state definite in maniera ancora poco chiara, e non sono state in grado di fornire una soluzione al problema della sovrapposizione.
>
> [*Dulay, Burt and Krashen's taxonomy was helpful in that it identified four possible deviances in surface structures, but the error categories were not well defined and were not mutually exclusive. For example, both addition and misformation included a subtype called 'regularization' which was defined in terms of the same feature. Similarly, an inflection error such as the verb error in '*I walk to school yesterday' could be classified as either an omission error (omission of* –ed*) or a misformation error (the use of the incorrect form 'walk' for 'walked'). In response to these weaknesses James (1998) proposed a new taxonomy with five error types instead of four: omission, overinclusion, misselection, misordering and blend, but these five categories were still not clearly defined, and failed to provide a solution to the problem of overlap*] (CHUANG e NESI, 2006:5).

[61] Nemser (1991) suggerisce che a essere ibridati possano essere elementi della L1 e della L2: **untis*, ad esempio, sarebbe un ibrido dell'inglese *until* e del tedesco *bis*.

Alla *pars destruens* Chuang e Nesi fanno seguire una proposta di "versione migliorata" della tassonomia di Dulay, Burt e Krashen, in grado di incorporare alcune delle nozioni presenti nella categorizzazione di James, quelle ritenute valide. La versione di Chuang e Nesi, più nello specifico, è il risultato di:

(i) un rietichettamento di alcune categorie (ad esempio, al termine *addition* – adottato da Dulay, Burt e Krashen – Chuang e Nesi hanno preferito quello di *overinclusion* proposto da James, perché considerato più autoesplicativo);

(ii) la ridefinizione di altre categorie, come quelle della *misformation* (Dulay, Burt e Krashen) e della *misselection* (James);

(iii) una nuova concezione dell'item interessato dagli errori di omissione o aggiunta, che per Chuang e Nesi deve consistere in una parola o gruppo di parole, e non più in una parola o morfema, come nella proposta iniziale di Dulay, Burt e Krashen.

La nuova tassonomia così ottenuta si compone di cinque categorie, qui elencate (seguite dal relativo simbolo):

1) errori di omissione (*omission*) {-};
2) errori di sovrainclusione (*overinclusion*) {+};
3) errori di formazione (*misformation*) {#};
4) errori di selezione (*misselection*) {|};
5) errori di ordine (*misordering*) {[]}.

Le cinque categorie sono così definite:

> Un errore di omissione è stato definito come un item (es., una parola o un gruppo di parole) mancante, che sarebbe apparso in una frase grammaticale. L'item mancante doveva essere una parola intera; i morfemi flessionali mancanti (es., *-s, -ed)* non sono stati etichettati come errori di omissione. Un errore di sovrainclusione è stato definito come un item (es., una parola o un gruppo di parole) ridondante che non sarebbe apparso in una frase grammaticale. L'item sovraincluso doveva essere una parola intera; morfemi flessionali ridondanti (es., *+s, +ed)* non sono stati etichettati come errori di sovrainclusione. L'espressione "errori di formazione" è stata usata per riferirsi a quegli errori meccanici che implicavano l'uso della forma scorretta di un morfema (es., la forma passata scorretta di un verbo), mentre si è parlato di errori di selezione quando la selezione dell'item scorretto implicava un giudizio concettuale più complesso (es., una scelta scorretta di tempo/aspetto). Un errore di ordine implicava la scorretta collocazione di un item in una frase.

> [*An omission error was defined as a missing item (e.g. a word or a group of words) which would have appeared in a well-formed sentence. The missing item had to be a whole word; missing inflected morphemes (e.g.* –s, -ed*) were not tagged as omission errors. An overinclusion error was defined as a redundant item (e.g. a word or a group of words) which would not have appeared in a well-formed sentence. The overincluded item had to be a whole word; redundant inflected morphemes (e.g.* +s, +ed*) were not tagged as overinclusion errors. Misformation was used to refer to a mechanical error that involved the use of the incorrect form of morpheme (e.g. an incorrect past tense form of a verb), whereas the term misselection was used when the selection of the incorrect item entailed a more complex conceptual judgement (e.g. the incorrect choice of tense/aspect). A misordering error involved the incorrect placement of an item in a sentence*] (CHUANG e NESI, 2006:7-8).

Nello stesso articolo, Chuang e Nesi specificano che le *misformation* coincidono con errori "meccanici", morfologici e di accordo, e riguardano, ad esempio: la mancata concordanza tra soggetto e verbo, la scorretta formazione dei verbi irregolari, le parole che presentano problemi di *spelling* e quelle inesistenti nella lingua target; le *misselections*, diversamente, rappresentano errori "concettuali", relativi all'espressione del significato, e riguardano, ad esempio: le scelte lessicali, quella relative alla parte del discorso e quelle riguardanti la diatesi.

Le tre tassonomie per la descrizione degli errori in base alla divergenza nella struttura di superficie presentate in questa sezione sono rappresentate sinteticamente nella TAB. 30.

TABELLA 30 – TASSONOMIE PER LA DESCRIZIONE DEGLI ERRORI IN BASE ALLA DIVERGENZA NELLA STRUTTURA DI SUPERFICIE

Surface strategy taxonomy **(DULAY, BURT E KRASHEN, 1982)**	***Target modification taxonomy*** **(JAMES, 1998)**	***Surface strategy taxonomy*** **(CHUANG E NESI, 2006)**
1. Omission *2. Addition* *3. Misformation* *4. Misordering*	*1. Omission* *2. Overinclusion* *3. Misselection* *4. Misordering* *5. Blends*	*1. Omission* {-} *2. Overinclusion* {+} *3. Misformation* {#} *4. Misselection* {|} *5. Misordering* {[]}

A nostro parere, la proposta classificatoria di Chuang e Nesi (2006) presenta alcuni vantaggi rispetto alle formulazioni precedenti.

Innanzitutto, la scelta di etichettare come *omission* e *overinclusion* soltanto i casi di mancanza e ridondanza, rispettivamente, di intere parole (*vs* parole o morfemi) consente di

superare le difficoltà di classificazione di certi errori morfologici come *addition* piuttosto che *misformation* (nei termini di Dulay, Burt e Krashen).

Inoltre, la distinzione introdotta tra errori di formazione (*misformation*) e di selezione (*misselection*) permette di collocare su piani diversi idiosincrasie che, di fatto, ci sembrano riflettere problemi di performance distinti.

Malgrado tali punti di forza, la definizione che Chuang e Nesi offrono delle due categorie della *misformation* e della *misselection* sembra presentare almeno due debolezze: in primo luogo, la distinzione tra errori "meccanici" e "concettuali" implica una qualche forma di ipotesi psicolinguistica su quanto avviene nella mente del parlante non nativo (del tipo "il discente ha commesso un errore di giudizio"), contravvenendo così al proposito, inizialmente dichiarato, di attenersi ai principi di etichettatura di Granger, Meunier e Tyson (1994), tra cui quello relativo al carattere meramente descrittivo, e non esplicativo, delle categorie; in secondo luogo, la definizione offerta delle due categorie appare ancora insufficientemente precisa e, in quanto tale, potenzialmente responsabile di incertezze in fase di classificazione.

Nonostante i limiti individuati, la tassonomia di Chuang e Nesi (2006) è stata preferita alle proposte precedenti, rispetto alle quali presenta i vantaggi già menzionati. È pertanto sulla base di tale tassonomia (le cui categorie sono, nella nostra traduzione, quelle degli errori di omissione, addizione, formazione, selezione e ordine) che le devianze presenti nei nostri dati sono state identificate ed etichettate ricorrendo agli stessi simboli proposti dagli autori. Esempi di errore nell'uso dei pronomi clitici di 3ª persona per ciascuna categoria sono forniti nella TAB. 31.

TABELLA 31 – ESEMPI DI ERRORI NELL'USO DEI PRONOMI CLITICI DI 3A PERSONA

Tipo di errore	**Esempi**
{-} omissione	DOMANDA: *Il signore dà una collana o un anello alla sua fidanzata?* RISPOSTA: *Lui ∅ dà un anello.*
{+} addizione	DOMANDA: *Kate Middleton ha baciato o ha abbracciato il principe William?* RISPOSTA: ***Glie**lo ha baciato.*
{#} formazione	DOMANDA: *Il professore consegna un libro o un diploma allo studente?* RISPOSTA: ***Li** consegna un diploma.*
{|} selezione	DOMANDA: *Serena mangia o conserva i cioccolatini?* RISPOSTA: ***La** mangia.*
{[]} ordine	DOMANDA: *Il professore consegna un libro o un diploma allo studente?* RISPOSTA: *Consegna**gli** un diploma.*

All'interno di ogni categoria di errore sono stati inoltre differenziati alcuni sottotipi, tenendo conto di vari fattori, tra cui: (i) la funzione sintattica della forma clitica target e/o prodotta (accusativa/dativa/accusativa+dativa); (ii) il contesto sintattico di occorrenza dell'errore (contesto di pronome semplice/combinato); (iii) la forma atona/tonica del clitico. Il conteggio delle occorrenze di ogni sottotipo ha permesso di identificare le preferenze di omissione e sostituzione, nonché di verificare l'esistenza di fenomeni di sovraestensione (*overuse*) o sottoestensione (*underuse*) delle forme, o, in altre parole, il ricorso a strategie di semplificazione (CHINI, 2005:109).

Seguendo Schuiringa (2014), si è deciso di classificare gli errori di selezione della strategia di ripresa anaforica come errori pragmatici, nella misura in cui creano strutture che – per quanto ben formate dal punto di vista grammaticale – risultano inappropriate al contesto linguistico. Ci si riferisce, in particolare, a:

1) la produzione, al posto di un clitico, di un pronome tonico in contesto non enfatico (es., DOMANDA: *Pino dà fiori o gioielli alla ragazza?* – RISPOSTA: *Dà fiori a* ***lei***), etichettata nei dati come {PT};

2) la produzione, al posto di un clitico, di un sintagma nominale lessicale (es., DOMANDA: *Il ragazzo ha fumato o distrutto la sigaretta?* – RISPOSTA: *Ha fumato* ***la sigaretta***), etichettata come {SN}.

Tali risposte, inoltre, sono state interpretate come indizi dell'adozione di "strategie di evitamento" (*avoidance strategies*), indicate da Selinker (1972) tra le "strategie di comunicazione"[62] tipiche dell'IL. Le strategie di evitamento riguardano forme/strutture marcate – com'è il caso dei clitici – che l'apprendente, in una fase iniziale di acquisizione (e, di solito, temporaneamente), tende a fare a meno di produrre in ragione di una scarsa sicurezza di elaborazione (CHINI, 2005:110). Esse rappresentano, pertanto, "strategie di esecuzione" (PONA, 2009:99), legate più all'uso della lingua che alla competenza.

In una seconda fase, per un'analisi complementare dei dati sulla base della metodologia di descrizione dell'IL, si è cercato di determinare – per ogni forma pronominale clitica in ciascuna funzione – se essa era presente nella varietà di apprendimento (e poteva pertanto essere

[62] Con l'espressione "strategie di comunicazione" si intendono in Selinker (1972) i tentativi dell'apprendente di risolvere problemi comunicativi utilizzando i pochi mezzi a sua disposizione, o individualmente – attraverso, ad esempio, generalizzazioni, sostituzioni, neoformazioni, imitazioni – o cooperativamente – tramite, ad esempio, richieste di aiuto rivolte all'interlocutore.

considerata come già acquisita) o, piuttosto, assente. A tal fine, si è proceduto a effettuare un conteggio delle occorrenze di ogni forma nelle risposte target. I valori numerici risultanti dal conteggio sono stati tradotti, quindi, in giudizi sulla presenza o assenza di ciascuna forma nell'IL di ciascun apprendente, ovvero, sull'avvenuta o mancata acquisizione della forma in questione. Considerando che, per ogni funzione di ciascuna forma, erano stati offerti 4 contesti obbligatori d'uso, i giudizi hanno seguito il seguente criterio:

- 4 o 3 (su 4) clitici prodotti ➔ *forma presente* (P), che compare nella (quasi) totalità dei contesti obbligatori;

- 2 (su 4) clitici prodotti ➔ *forma in variazione libera* (A/P), ovvero una forma di recente penetrata nell'IL, la cui occorrenza nell'output è determinata dall'azione di una regola "nuova" (in fase di acquisizione) applicata con gli stessi scopi comunicativi di regole "vecchie" ancora in uso in contesti linguistici equivalenti (nel caso dei clitici, ad es., regole che ne 'autorizzino' l'omissione, l'evitamento attraverso il ricorso al pronome tonico o al sintagma nominale lessicale o, ancora, la sostituzione con altri clitici sovraestesi);

- 0 o 1 (su 4) clitici prodotti ➔ *forma assente* (A), omessa, evitata o sostituita nella (quasi) totalità dei contesti obbligatori.

Dal confronto tra i clitici presenti, presenti con variazione o assenti nelle produzioni di ciascun apprendente si è infine cercato di far emergere un'ipotesi di sequenza di acquisizione.

6.3.2 Task II

6.3.2.1 Metodo di raccolta dei dati

Il secondo task (Task II) – nuovamente un compito scritto di produzione, ma stavolta più libera – è consistito nella redazione di un testo narrativo sulla base di una sequenza di immagini (fotografie). Il compito rappresenta un esempio di una tecnica di elicitazione nota come *story-retelling*, definita da Chaudron come "l'uso di una storia preselezionata presentata all'apprendente in forma scritta, di immagini o video" [*the use of a pre-selected story presented to a learner in either written, picture or video mode*] (2003:779). Tale tecnica è stata ripetutamente usata per lo studio, tra gli altri obiettivi, della ripresa anaforica in L2

(FLANIGAN, 1995; WATOREK, 2004; LECLERCQ e LENART, 2013) e presenta tra i suoi vantaggi, rispetto allo *storytelling* libero, quelli ricordati da Bardovi-Harlig (2000:199-200):

1) la sequenza degli eventi è nota al ricercatore;
2) le storie prodotte dai vari apprendenti possono essere facilmente comparate;
3) gli apprendenti sono incoraggiati a produrre campioni di lingua più lunghi;
4) il contenuto delle storie può essere manipolato.

Rispetto al nostro primo compito, il Task II amplia il focus della ricerca dal livello morfosintattico a quello della testualità: i pronomi clitici vengono ora presi in considerazione in quanto mezzi grammaticali attraverso cui si realizza la coesione testuale, sia che funzionino come anafore, riprendendo referenti già menzionati nel contesto linguistico precedente, sia che agiscano come catafore, rimandando per anticipazione al contesto linguistico successivo.

Per il Task II a ciascun soggetto è stato consegnato un foglio con uno *storyboard*, ovvero, con una sequenza di foto che compongono una storia (cfr. Allegato E). Il compito consisteva nel narrare la storia per iscritto ispirandosi allo stimolo visuale in un tempo di 20 minuti, senza consultare dizionari o grammatiche. L'incipit della storia – al passato – è stato fornito nel foglio di redazione (cfr. Allegato G): "*Tommaso stava facendo una passeggiata quando sul marciapiede ha visto un portafoglio…*".

Nella scelta di tale tipo di compito si è tenuto conto di alcune considerazioni di Pona (2009b) a proposito dei vantaggi e svantaggi delle diverse procedure di raccolta dei dati. Per quanto riguarda le produzioni scritte, in particolare, Pona mette in relazione il genere testuale con le funzioni socio-pragmatiche realizzate e con le possibilità di utilizzo dei pronomi clitici:

> (…) per quanto concerne i pronomi personali ancorati all'universo del discorso ci aspettiamo, infatti, un utilizzo più frequente in quei testi che meglio realizzano la funzione personale ed interpersonale, come la posta elettronica, la lettera personale, la sceneggiatura di un cortometraggio; per quanto concerne i pronomi clitici di terza persona, ci aspettiamo un utilizzo più massiccio in testi che realizzano funzioni di tipo referenziale, come il racconto di una storia, il tema su traccia, la biografia (PONA, 2009b: 121).

In considerazione del focus della nostra ricerca, l'acquisizione dei clitici di 3ª persona, si è selezionato per il compito di produzione il genere narrativo, ipotizzando che il racconto di una storia avrebbe indotto i soggetti a produrre le forme target con frequenza maggiore di quella che si sarebbe registrata in testi di altri generi.

6.3.2.2 Materiale

Le fotografie che compongono lo *storyboard* che è servito da stimolo per il Task II sono state scattate dalla stessa dottoranda, che si è avvalsa della collaborazione di un collega e di un'ex studentessa, i quali hanno accettato di posare come modelli. Il lavoro fotografico è stato orientato da una *shot list* precedentemente elaborata e che, a sua volta, rispecchiava una trama che può essere sintetizzata come segue:

> *Tommaso stava facendo una passeggiata quando sul marciapiede ha avvistato un portafoglio. L'ha raccolto, l'ha aperto e ci ha trovato dentro una banconota da cinquecento euro. Il suo primo pensiero è stato quello comprare con quei soldi un anello di fidanzamento per la sua ragazza. Così è andato in gioielleria e le ha comprato l'anello. Quella sera stessa l'ha invitata a cena fuori per darglielo. Quando la ragazza è arrivata al ristorante, Tommaso l'ha salutata, l'ha abbracciata e, dopo un brindisi, le ha consegnato l'anello. Alla ragazza è piaciuto molto, l'ha messo subito al dito. Poco dopo si è alzata per andare in bagno. Mentre era via, il suo cellulare è squillato. Tommaso non ha resistito, ha preso il telefonino e ha letto il messaggio, il cui mittente, si capiva dal testo, era un amante. Scoperto il tradimento, Tommaso ha prima chiesto alla ragazza di restituirgli l'anello e poi glielo ha strappato con la forza, facendole male. Il giorno dopo Tommaso ha rivenduto l'anello per la stessa cifra per cui l'aveva comprato. Con quel denaro ha comprato diverse bottiglie di vino rosso, che si è scolato per dimenticare la delusione amorosa.*

La trama è stata concepita in modo da indurre i soggetti a usare, nella realizzazione del compito verbale, pronomi clitici accusativi, dativi e combinati di 3ª persona, singolari e plurali, maschili e femminili. Nella storia narrata si verificano, infatti, episodi di:

- manipolazione di oggetti (un portafoglio, una banconota da cinquecento euro, un anello, un telefono cellulare, delle bottiglie di vino etc.);
- passaggio di oggetti da un personaggio all'altro (dalla commessa a Tommaso, da Tommaso alla sua ragazza, dalla ragazza di nuovo a Tommaso, da Tommaso all'orefice, dall'orefice a Tommaso etc.);
- cambiamento di posizione degli oggetti (del portafoglio: dal marciapiede alle mani di Tommaso; del denaro: dal portafoglio alla tasca di Tommaso; del cellulare: dal tavolo alle mani di Tommaso etc.);
- contatto tra i personaggi (abbracci, brindisi, litigio violento etc.).

Nel realizzare gli scatti si è tenuto conto, infine, dei sei criteri già elencati in §6.3.1.2 a proposito della selezione delle immagini per il Task I: (i) riconoscibilità di oggetti/personaggi; (ii) corrispondenza di oggetti/personaggi a referenti di parole di elevata frequenza; (iii) riconoscibilità dei contesti di azione/interazione; (iv) presenza nell'inquadratura di fonte e destinatario degli oggetti trasferiti; (v) riconoscibilità della reazione del destinatario come accettazione o rifiuto; (vi) presenza nell'inquadratura della totalità dei protagonisti dell'azione/interazione.

Le fotografie sono state messe in sequenza, numerate, contornate e integrate da nuvolette e/o brevi didascalie, fino a formare lo *storyboard*. Per l'esecuzione di tali operazioni si è utilizzato lo strumento *Comic Life* (www.comiclife.com), programma per la realizzazione di fumetti.

6.3.2.3 Metodo di analisi dei dati

L'analisi dei testi elaborati (cfr. Allegato I) ha seguito, con alcuni adattamenti e integrazioni, la metodologia adottata per il primo compito.

Innanzitutto sono stati identificati e contati i pronomi clitici prodotti con esiti grammaticalmente corretti e pragmaticamente appropriati, i quali sono stati evidenziati in grassetto nelle trascrizioni ed etichettati con il simbolo "✓". Compatibilmente con gli obiettivi della ricerca, si sono presi in considerazione i soli clitici di 3ª persona con valore dativo e/o accusativo. Dal conteggio sono stati pertanto esclusi:

1) i clitici di 1ª e 2ª persona;
2) i clitici aventi funzioni grammaticali diverse da quelle dativa e accusativa (*ne*, *ci*, riflessivi).

Sono stati inoltre lasciati fuori dal computo gli usi neutri di *lo* (per riferirsi a un intero enunciato) e di *la* (con funzione di oggetto indeterminato – in combinazione con altri pronomi – nei verbi pronominali).

Seguendo Pirvulescu (2006) e Leonini (2006)[63], si è considerato come contesto proprio per l'inserzione di un clitico (*clitic context*) quello in cui l'oggetto diretto e/o indiretto era obbligatorio, e il riferimento era a un'entità nota e massimamente accessibile, in quanto

[63] Cfr. capitolo 2.

menzionata nella porzione di testo immediatamente precedente. Nella produzione riportata di seguito sono stati identificati, ad esempio, sei clitici prodotti correttamente[64]:

> *...**Lo✓** prende subito e cerca il suo contenuto. Per sua fortuna, c'erano 500 euro. Si senti, infatti, molto fortunato. Decide rimanere con il denaro e **lo✓** mette nei suoi pantaloni. Mentre pensava cosa doveva fare con i soldi, ha avuto un'idea: comprare un'anello per la sua ragazza. È andato poi a una gioielleria e ha scelto uno dei quelli che **li{#}** ha mostrato la donna del negozio.*
> *In quella sera invita la sua ragazza per cenare in un bel ristorante. Loro sembrano felici e apassionati. Faccevano un saluto quando Tommasio **la✓** sorprende con l'anello. Lei è stata troppo contenta e **lo✓** mette nel suo dito proprio come **lo{+}** fa una donna fidanzata. Alcuni minuti dopo, mentre lei era andata al bagno, è arrivato un messaggio nel suo telefonino. Tommasino **lo✓** guarda: Era un altro uomo che chiedeva di veder**la✓**. Tommasino si diventa molto arrabiato. Non credeva in quello che aveva visto. Quando la ragazza è tornata alla tavola, lui ancora più nervoso, prende l'anello con forza. Era il fine di quello rapporto.*
> *Pieno di dolore, Tommasino decide vendere l'anello e è riuscito a ricuperare i 500 euro. Ha pensato un po' di tempo che cosa doveva fare con il denaro, e come si trovava troppo triste per aver stato tradito, ha deciso di comprare alcuni botiglie di vino per dimenticare il tradimento della sua ex. Che sfortunio! Tommasino era adesso triste e ubriaco.* (Produzione del soggetto AL)[65]

Successivamente, per una misurazione di frequenza (ispirata a BERRETTA, 1985b), si è proceduto a calcolare il rapporto tra le occorrenze pronominali clitiche e il numero totale di parole[66] degli elaborati. Nel caso della produzione sopra riportata, ad esempio, tale rapporto è pari a 6:233, corrispondente a una frequenza del 2,6% (2,6 clitici prodotti ogni cento parole[67]).

Si è quindi effettuata una doppia comparazione:

---

[64] Per completezza si è mantenuta l'evidenziazione dell'errore di formazione - {#} - e di addizione - {+} presenti nel testo.

[65] La trascrizione è fedele all'originale. Si è preferito non sostituire alle produzioni erronee le rispettive versioni target, e si è scelto di evidenziare, tra gli errori, unicamente quelli riguardanti l'uso dei pronomi clitici diretti, indiretti e combinati di 3ª persona.

[66] Seguendo Berretta (1985b), che a sua volta segue il criterio adottato dal *Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea* (BORTOLINI, TAVAGLINI e ZAMPOLLI, 1971), si è considerata *parola* ogni successiva unità grafica – una o più lettere tra spazi o segni di interpunzione – di cui erano costituiti i testi.

[67] Berretta (1985b), nella presentazione dei dati in italiano L1 del proprio corpus di parlato orale colto (messi a confronto con i dati del *Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea* di Bortolini, Tagliavini e Zampolli, 1971), esprime una frequenza su base mille: "Come si poteva intuitivamente prevedere, i clitici sono più frequenti nel parlato che nello scritto: nel LIF si hanno 22,7 clitici ogni mille parole, nel mio corpus essi sono 38,9 sempre ogni mille parole. La frequenza nel parlato inoltre aumenta proporzionalmente all'informalità dei testi: nei monologhi è 28,98 (con una forte variabilità individuale: si va da un minimo di 16,2 per mille ad un massimo di 39,2 per mille); nei dialoghi è 47,5, con una punta massima di 69,2 nel sottoinsieme meno formale" (199). Considerando, però, che il nostro corpus si compone di produzioni molto più brevi (il numero di parole totali è in media 160 nel caso degli apprendenti e 166 nel gruppo di controllo), abbiamo deciso di esprimere i nostri dati di frequenza su base cento, di indicare cioè quanti clitici sono presenti ogni cento parole.

- tra la frequenza dei clitici nelle produzioni degli apprendenti (considerati nella loro totalità) e nelle produzioni dei PN, allo scopo di verificare la relazione tra la competenza interlinguistica e quella madrelingua nel ricorso a risorse pronominali clitiche per la costruzione di catene coesive;

- tra le frequenze dei clitici nei tre gruppi di apprendenti, con l'obiettivo di determinare se la padronanza delle strategie coesive pronominali aumenta di pari passo con la competenza linguistico-comunicativa generale, valutata in base al C-Test (cfr. §6.2).

La nostra aspettativa, nel realizzare tali raffronti, è stata duplice:

- da un lato, ci si attendeva un ricorso preponderante, da parte degli apprendenti, a mezzi anaforici lessicali (ripetizioni del SN, sinonimi, iperonimi, iponimi, nomi generici etc.; KOCH, 2004) piuttosto che pronominali, anche in contesto di mantenimento di referente, e dunque uno stile coreferenziale più esplicito e ridondante di quello dei PN;

- dall'altro, l'attesa era quella di un graduale progresso nella padronanza delle strategie coesive pronominali all'aumentare della competenza linguistico-comunicativa complessiva.

Nel valutare le strategie di ripresa anaforica presenti nell'IL e l'appropriatezza del ricorso a mezzi pronominali *versus* lessicali, si è tenuto conto delle tre considerazioni sul movimento referenziale in italiano di Chini *et al.* (2003):

> I. per introdurre in un discorso un referente nuovo si ricorre a SN pieni, di norma indefiniti (…); II. per il riferimento costante a un referente già introdotto si ricorre a proforme o anafore di vario tipo, anche a seconda del ruolo sintattico della ripresa e della distanza dalla menzione precedente dello stesso referente (…); III. per il cambiamento di referente o la sua reintroduzione a una certa distanza dalla sua ultima menzione si ricorre a SN definiti pieni (eventualmente dislocati o in frasi scisse) o, più raramente, a pronomi tonici (in GIACALONE RAMAT, 2003:185-186).

Si intendono per "SN indefiniti" quelli introdotti da articoli indeterminativi e per "SN definiti" quelli introdotti da articoli determinativi, dimostrativi o possessivi. Rispetto al punto II, i mezzi referenziali citati dalle autrici sono: anafora zero per soggetti di frasi subordinate implicite; accordo verbale di persona per soggetto coreferente (altrimenti inespresso) in frase esplicita; pronomi clitici, con funzioni di oggetto diretto o indiretto o di altri complementi; pronomi tonici; pronomi relativi; SN definiti introdotti da articoli determinativi, dimostrativi, possessivi; SN definiti pieni con anafora di tipo semantico o pragmatico.

In seguito al calcolo della frequenza complessiva dei clitici, si è proceduto al conteggio delle occorrenze di ciascuna forma target singolarmente considerata, sia nelle produzioni degli apprendenti che in quelle dei PN. Tale computo ha permesso di distinguere tra forme più e meno frequenti nella varietà interlinguistica e in quella nativa.

A questo punto si è passati all'analisi degli errori, i quali sono stati evidenziati in grassetto nelle trascrizioni, classificati secondo il sopra citato criterio della divergenza nella struttura di superficie ed etichettati ricorrendo ai simboli già presentati. Nella produzione riportata di seguito sono stati identificati, ad esempio, errori di addizione **{+}**, ordine **{[]}** e omissione **{-}**:

> *…con cinquecento euro, una grande fortuna e pensa già comprare un anello per la sua ragazza. Lui va a una gioielleria* ***glielo✓*** *compra.*
> *Nello stesso giorno alla cena in un ristorante* ***glielo*****{+}** *regala a sua ragazza. Quando lei va al bagno, arriva un messaggio nel mobile della ragazza.*
> *Tommaso legge****lo*****{[]}***, *che è scritto da un'uomo dicendo che dormirebbe con la ragazza in quella notte. Lui diventa molto arrabiato e prende l'anello con forza e decide vender****lo✓****.*
> *Nel giorno dopo lui acquista molti bevande alcoliche e* **{-}** *beve tutto per dimenticare della ragazza.* (Produzione del soggetto NSAS)

Accanto agli errori di tipo morfosintattico, si è proceduto a verificare la presenza nei testi di errori pragmatici di selezione (del SN al posto del pronome clitico – {SN} – e del pronome tonico al posto dell'atono – {PT}). Questa parte dell'analisi è stata condotta nell'aspettativa di una preferenza da parte degli apprendenti per forme di ripresa anaforica meno esili dei clitici.

Per quanto riguarda, in particolare, l'identificazione nei testi degli errori pragmatici di tipo {SN}, si è tenuto conto delle considerazioni di Berretta (1985b) sulla relazione tra continuità di *topic*, da un lato, e strategia di ripresa anaforica, dall'altro:

> Gli studi sull'anafora del discorso (HINDS, 1978, per es.) danno una scala, valida interlinguisticamente, che organizza le forme da un massimo di continuità di topic ad un minimo di continuità, [o] meglio ad un cambiamento di topic:
>
> > (anafora) zero > accordo soggetto-verbo > pronome atono > pronome tonico > sintagma nominale definito > sintagma nominale dislocato a sinistra.
>
> Ciò significa che, in caso di continuità di *topic* nel discorso, avremo alta probabilitá di avere ellissi (o 'anafora zero'), o accordo soggetto-verbo, o pronome atono, e così via con probabilità decrescente sino al capo opposto della scala. D'altra parte, all'interno sempre dell'ipotesi di continuità di *topic*, vi sono gradi diversi di potere di ripresa, per così dire: ad esempio, la ripresa

> lessicale con ripetizione è senz'altro un meccanismo anaforico più 'forte' – perché più esplicito – di un pronome, e sarà quindi più adeguata di questo ad una ripresa ad una certa distanza nel testo, e/o ad un elemento che non ha particolare 'salienza' nell'universo di discorso (195).

Berretta immagina la seguente scala di espressioni anaforiche organizzate per 'potere' di ripresa crescente:

> ellissi > pronome atono > pronome tonico > pronome dimostrativo > nome generico > ripresa lessicale con arcilessema > ripresa lessicale con ripetizione (195).

L'autrice formula inoltre una previsione:

> dovremo aspettarci che i clitici siano usati per riprese anaforiche (continuità di topic nel discorso) ma a breve distanza: per esempio, attraverso un solo confine di frase, e preferibilmente tra frasi sintatticamente connesse (195).

Ad esempio, nel seguente elaborato di un apprendente è stato identificato, tenendo in mente l'ipotesi di continuità di topic, un errore pragmatico di tipo {SN} (oltre a tre errori di tipo {PT}):

> *...Nel portafoglio aveva 500 euro. Quindi, lui è pensato di andare a Gioielleria per comprare un bello anello a sua ragazza e dare* ***a lei*****{-}{PT}** *dopo sera in un buon ristorante.*
> *Quando sono arrivati, Tommaso ha datto il anello* ***a sua ragazza*****{SN}** *che* ***lo*****✓** *ha ricevuto. Mentre la cena, lei è andata in bagno però ha dimenticato suo celulare sopra la mesa.*
> *Adesso, Tommaso ha visto un messaggio di altro ragazzo che è enviato* ***a lei*****{-}{PT}** *dicendo che* ***le*****{|}** *ama. Tomaso è stato nervosissimo. Subito mete sua mano nell anello e* ***lo*****✓** *prende altra volta.*
> *Il giorno dopo, Tommaso vende il anello in un negozio e* ***a lui*****{PT}** *è datto 500 euro altra volta.*
> *Questa volta, Tommaso non c'è qualche dubi, è andato al mercato e compra quattro botiglia di vino per dimenticare suo infortunio.*
>
> (Produzione del soggetto DU)

L'errore di tipo {SN} è stato individuato sulla base del seguente ragionamento:

- nella frase *Tommaso ha datto il anello a sua ragazza*, il SN *a sua ragazza* rappresenta una ripresa lessicale con ripetizione rispetto alla frase immediatamente precedente *per comprare un bello anello a sua ragazza*;
- le due frasi sono adiacenti (si conta un solo confine di frase);
- tra le due frasi si registra un'alta continuità di topic;

- la ragazza come destinataria del dono è un elemento saliente nell'universo testuale;
- la ripresa lessicale con ripetizione è un meccanismo anaforico troppo esplicito per il contesto linguistico in cui occorre; un pronome atono sarebbe stato pragmaticamente più appropriato.

Per concludere, i dati raccolti attraverso il Task II sono stati comparati con quelli elicitati attraverso il Task I – dal punto di vista sia degli errori che delle forme presenti/assenti – nel tentativo di comprendere fino a che punto il design dell'uno e dell'altro compito abbia potuto influenzare la performance dei soggetti rispetto all'uso dei pronomi clitici.

7. ANALISI DEI DATI DI PRODUZIONE

In questo capitolo presentiamo i risultati dell'analisi quantitativa e qualitativa condotta sui dati degli apprendenti e dei parlanti nativi del gruppo di controllo, elicitati attraverso i due compiti di produzione descritti nel precedente capitolo (Task I e Task II). L'analisi si è avvalsa degli strumenti metodologici dell'analisi dell'errore (AE) e delle teorie dell'interlingua (IL) e ha avuto per obiettivo quello di determinare la relazione tra le varietà interlinguistica e nativa nell'uso dei pronomi clitici di 3ª persona.

Verranno riportati, inizialmente (§7.1), i risultati dello studio delle produzioni raccolte mediante il Task I, in cui si è chiesto ai soggetti di fornire risposte scritte a domande su una serie di fotografie. Si presenteranno i valori assoluti e percentuali relativi:

(i) alle risposte target, non target e inclassificabili (§7.1.1);

(ii) agli "errori" (termine la cui adeguatezza è discussa in §7.1.2) - di natura morfosintattica, pragmatica e mista - identificati nelle risposte non target, ricondotti a varie tipologie definite in base al criterio di divergenza nella struttura di superficie (§7.1.3);

(ii) agli errori riferibili a diversi sottotipi, nel tentativo di determinare quali forme – se accusative e/o dative – sono maggiormente interessate da ciascun fenomeno, e in quali contesti linguistici (per gli errori morfosintattici: §7.1.4; per quelli pragmatici: §7.1.6; per quelli misti: §7.1.8);

(iii) alle forme target presenti, assenti e in variazione libera nell'IL manifestata dalle produzioni degli apprendenti (§7.1.9).

Una sezione separata (§7.2) sarà dedicata all'analisi della competenza d'uso dei clitici dativi con il verbo *piacere*, in ragione della sua diversa struttura sintattica rispetto all'equivalente portoghese *gostar*.

Nella parte dedicata all'analisi condotta secondo la metodologia dell'AE, all'iniziale restituzione dei dati numerici seguono sezioni di sintesi e di riflessione (§7.1.5 per gli errori morfosintattici; §7.1.7 per quelli pragmatici).

Nell'analisi dei dati elicitati attraverso il Task II, compito di scrittura di un testo narrativo ispirato a uno *storyboard*, si partirà dallo studio delle produzioni in termini di (i) frequenza del ricorso ai clitici e (ii) presenza/assenza delle forme target (§7.3.1); successivamente si passerà all'individuazione, nell'uso dei clitici, delle tipologie di errore più frequenti (§7.3.2).

Le riflessioni stimolate dall'osservazione dei dati di ciascun task saranno infine messe a confronto, allo scopo di individuare convergenze e divergenze che, da un lato, conducano a conclusioni empiricamente fondate sulla padronanza dei pronomi clitici di 3ª persona dimostrata dagli apprendenti e, dall'altro, consentano di interrogarsi sulla possibile influenza del design dei compiti sui dati ottenuti.

7.1 Analisi dei dati del Task I

Nelle seguenti sezioni riportiamo i risultati dell'analisi dei dati elicitati attraverso il primo compito (Task I), in cui si è chiesto ai soggetti di rispondere per iscritto a delle domande su una sequenza di fotografie proiettate su uno schermo (§6.3.1).

7.1.1 Risposte target, non target e inclassificabili

Abbiamo proceduto innanzitutto al conteggio delle risposte alle domande target riconducibili a ciascuna delle seguenti categorie:

1) *risposte target*, ovvero corrispondenti alle attese, per quanto riguarda: la variante di realizzazione dell'oggetto anaforico (pronome clitico); la posizione del pronome (proclitica); il genere, il numero e il caso di appartenenza del pronome; la forma in cui il pronome è prodotto; la concordanza del participio con il pronome accusativo (negli item con verbi al passato prossimo);

2) *risposte non target*, ovvero non corrispondenti alle attese per quanto riguarda gli aspetti menzionati al punto 1 (uno o più di uno): pronomi tonici (PT) o nulli o sintagmi nominali (SN) pieni (per ciò che concerne la variante di realizzazione); pronomi enclitici (posizione); pronomi di genere, numero e/o caso diversi da quelli richiesti dal contesto linguistico; pronomi prodotti in forma scorretta;

3) *risposte inclassificabili*, non riconducibili a nessuna delle precedenti due categorie.

In seguito al conteggio è stato effettuato un calcolo delle percentuali corrispondenti alle occorrenze di ciascuna categoria rispetto al totale dei contesti obbligatori d'uso, il cui numero risulta dalla moltiplicazione del numero dei soggetti del gruppo di riferimento per il numero degli item. I gruppi di riferimento coincidono:

- con ciascuno dei tre gruppi in cui gli apprendenti sono stati suddivisi in base alla competenza linguistico-comunicativa valutata attraverso il C-Test (G1, G2, G3; cfr. §6.2), singolarmente considerati;
- con la totalità degli apprendenti brasiliani, considerati nel loro insieme (G1+G2+G3);
- con il gruppo di controllo (GC) composto dai parlanti nativi .

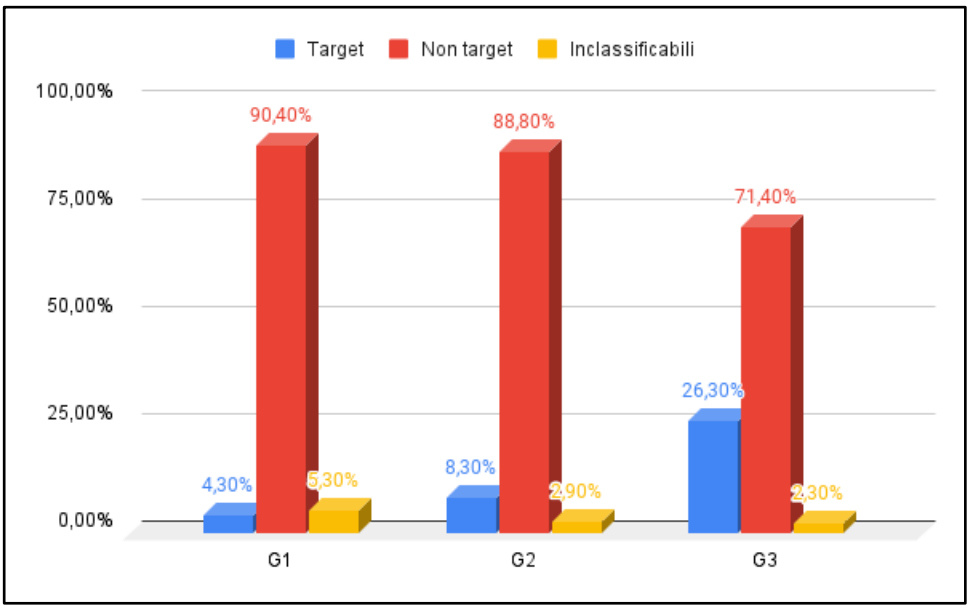
I risultati del conteggio e del calcolo sono riportati nella TAB. 32.

TABELLA 32 – TASK I - RISPOSTE TARGET, NON TARGET E INCLASSIFICABILI

Gruppo di riferimento	**N. soggetti**	**Contesti obbligatori d'uso (n. soggetti x n. item)**	**Risposte**					
			Target		**Non target**		**Inclassificabili**	
			occ.	**%**	**occ.**	**%**	**occ.**	**%**
G1	13	624	27	4,3%	564	90,4%	33	5,3%
G2	10	480	40	8,3%	426	88,8%	14	2,9%
G3	11	528	139	26,3%	377	71,4%	12	2,3%
G1+G2+G3	**34**	**1632**	**206**	**12,6%**	**1367**	**83,8%**	**59**	**3,6%**
GC	28	1344	638	47,5%	534	39,7%	172	12,8%

Dall'osservazione dei dati degli apprendenti risulta che la capacità di produrre risposte target cresce sensibilmente all'aumentare della competenza linguistico-comunicativa generale, raddoppiando nel passaggio da un gruppo all'altro (da 4,3% in G1 a 8,3% in G2) o perfino triplicando (da 8,3% in G2 a 26,3% in G3) (FIG. 48).

FIGURA 48 – TASK I - RISPOSTE TARGET, NON TARGET E INCLASSIFICABILI (G1, G2, G3)



Ciò nonostante la percentuale di risposte non target resta ancora molto alta anche nel gruppo linguisticamente più avanzato (71,4% in G3, *vs* 88,8% in G2 e 90,4% in G1). Ciò sembrerebbe fornire una conferma empirica alle impressioni della pratica didattica sulle difficoltà di acquisizione dei pronomi clitici italiani di 3ª persona da parte degli apprendenti brasiliani.

Un altro dato che colpisce è la percentuale di risposte non target in GC, pari a 39,7%. Benché tale percentuale sia nettamente inferiore a quella in G1+G2+G3, è comunque molto alta, il che ci conduce a considerazioni che riguardano:

(1) la necessità di mettere in discussione il design della ricerca;
(2) la possibilità di riferirsi alle risposte non target con il termine "errori".

Le due considerazioni non sono tra loro indipendenti. Se, infatti, la numerosità delle risposte non target fosse dovuta a questioni di ordine metodologico, sarebbe ancora legittimo, nonostante i dati in GC, parlare di "errori" a proposito delle forme inattese prodotte dagli apprendenti.

Nel tentativo di acquisire informazioni utili alla decisione sulla descrivibilità dei dati in termini di correttezza/scorrettezza grammaticale o accettabilità pragmatica, abbiamo deciso di interpellare nuovamente dei parlanti nativi, ai quali abbiamo chiesto di rispondere a un mini-questionario - che chiameremo *Task di controllo* - descritto nella prossima sezione.

7.1.2 Task di controllo

Ai parlanti nativi abbiamo chiesto di leggere 3 (delle 48) domande target del Task I, di osservare le immagini corrispondenti e di scegliere tra le tre opzioni di risposta fornite quella che meglio rappresentava ciò che avrebbero detto nel contesto proposto. Le tre domande selezionate prevedevano risposte target contenenti:

- nell'item 1 (*Lo psicologo ascolta o ignora la paziente?*), un pronome clitico diretto o PD (***La*** *ascolta*);
- nell'item 2 (*Il ragazzo dà una collana o un anello alla sua fidanzata?*), un pronome indiretto o PI (***Le*** *dà un anello*);
- nell'item 3 (*Il corriere ha consegnato il pacco alla signora?*), un pronome combinato o PC (*Sì,* ***gliel'****ha consegnato*).

Delle tre opzioni fornite per ciascun item, una coincideva con la risposta target contenente il clitico, mentre le altre due esemplificavano i tipi di devianza dalle aspettative che sono stati constatati con maggior frequenza nei dati in GC (come si vedrà in §7.1.3):

- l'omissione (item 1: ∅ *Ascolta*; item 2: ∅ *Dà un anello*; item 3: *Sì,* ∅ *ha consegnato*);
- la selezione di un SN al posto del pronome clitico (item 1: *Ascolta* ***la paziente***; item 2: *Dà un anello* ***alla sua fidanzata***);
- forme di devianza miste, risultanti dalla combinazione delle due precedenti modalità (item 3: *Sì,* ∅ *ha consegnato* ***il pacco***).

Al Task di controllo, distribuito in modalità on line attraverso social network, hanno partecipato 162 soggetti. La distribuzione delle risposte raccolte è presentata nelle FIG. 49 (item 1), 50 (item 2) e 51 (item 3).

FIGURA 49 – TASK DI CONTROLLO - ITEM 1 (RISPOSTA TARGET: PD)

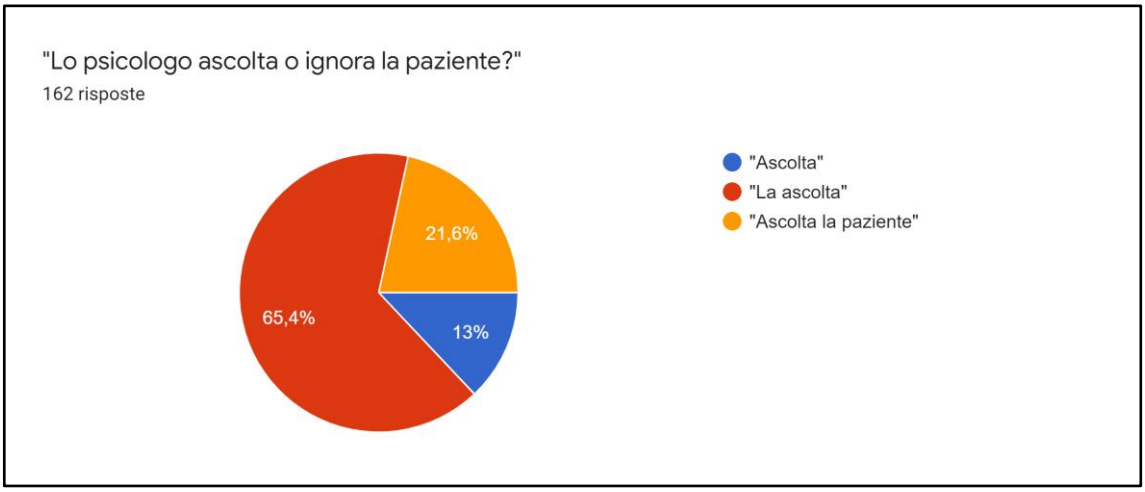


FIGURA 50 – TASK DI CONTROLLO - ITEM 2 (RISPOSTA TARGET: PI)

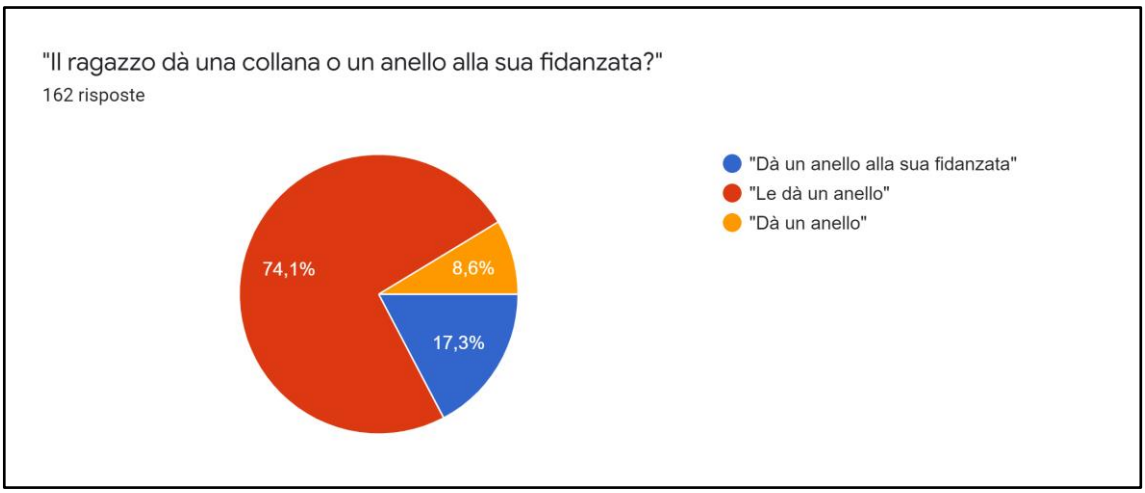


FIGURA 51 – TASK DI CONTROLLO - ITEM 3 (RISPOSTA TARGET: PC)

Dai dati risulta che:

- per tutti e tre gli item, la risposta target è stata selezionata dalla netta maggioranza dei soggetti: dal 65,4% per il primo, dal 74,1% per il secondo e dal 79% per il terzo (percentuale media: 72,8%);
- per tutti e tre gli item, la risposta non target che esemplifica l'omissione è stata scelta da una netta minoranza: dal 13% per il primo, dall'8,6% per il secondo e dal 3,7% per il terzo (percentuale media: 8,4%);
- la risposta non target in cui un SN prende il posto del clitico è stata selezionata da una percentuale di soggetti pari al 21,6% nel primo item e 17,3% nel secondo (percentuale media: 19,4%);
- la risposta non target che, nell'item 3, esemplifica una devianza di tipo misto (omissione+produzione di un SN al posto del clitico) è stata scelta dal 17,3% dei soggetti.

I dati raccolti attraverso il Task di controllo sono stati confrontati con quelli in GC elicitati mediante il Task I, come risulta dalla TAB. 33.

TABELLA 33 – TASK DI CONTROLLO E TASK I (GC): CONFRONTO TRA I DATI

Risposte	**Task di controllo**	**Task I (GC)**
Risposte target	72,8%	47,5%[68]
Risposte non target con omissione	8,4%	19,4%
Risposte non target con SN al posto del clitico	19,4%	15,5%
Risposte non target con forme di devianza miste (omissione+SN al posto del clitico)	17,3%	3,3%
Risposte non target con altre forme di devianza	0% (non previste tra le opzioni di risposta)	1,5%
Risposte inclassificabili	0% (non producibili per la natura del compito)	12,8%

I dati del Task di controllo, confrontati con quelli prodotti dai soggetti in GC nell'esecuzione del Task I, rivelano che:

- la percentuale di risposte target è molto superiore (72,8% *vs* 47,5%);

[68] Le percentuali di questa colonna sono state calcolate utilizzando come base il totale dei contesti obbligatori d'uso (pari a 1344, come indicato nella TAB. 32). Diversamente, nel calcolo delle percentuali presentate in §7.3.1 e riportate nella TAB. 34 si è utilizzato come base di calcolo il totale degli errori (pari a 534 in GC).

- la percentuale di risposte non target con omissione è oltre due volte inferiore (8,4% *vs* 19,4%);
- la percentuale di risposte non target con SN al posto del clitico è superiore (19,4% *vs* 15,5%), così come la percentuale di risposte non target con forme di devianza miste (17,3% *vs* 3,3%).

Nell'interpretazione dei dati dell'ultimo punto è necessario, tuttavia, prendere in considerazione il fatto che nel Task di controllo (i) tra le opzioni non erano previste risposte non target che esemplificassero altre forme di devianza e (ii) non erano producibili risposte inclassificabili (che rappresentano il 12,8% delle risposte nei dati in GC del Task I) in ragione della natura del compito (scelta multipla).

Sulla base del confronto tra i dati dei due compiti - in particolare quelli riguardanti le risposte target - abbiamo deciso di riferirci alle risposte non target del Task I col termine "errori", cosa che faremo, anche per praticità espositiva, nel resto del capitolo. Siamo tuttavia consapevoli che i dati relativi alle risposte con SN al posto del clitico (in combinazione o meno con l'omissione) impongono una riflessione sulla percezione di accettabilità della ripetizione lessicale da parte dei parlanti nativi, percezione che sarebbe interessante approfondire attraverso future indagini mirate.

I dati elicitati attraverso il Task II offriranno, come si vedrà in §7.3.1, ulteriori argomenti a favore sia della descrivibilità delle risposte non target (specialmente di quelle con omissione) in termini di "errori", sia dell'interesse che l'argomento della realizzazione dell'oggetto anaforico come SN può avere per la ricerca.

7.1.3 Errori morfosintattici, pragmatici e misti

Seguendo la metodologia dell'AE, gli errori presenti nelle risposte non target sono stati classificati in base al criterio descrittivo della divergenza nella struttura di superficie (§6.3.1.3).

Si è proceduto, nell'ordine:

1) al conteggio
    a) degli errori morfosintattici dei cinque tipi individuati - omissione {-}, addizione {+}, formazione {#}, selezione {|} e ordine {[]} - con eventuali loro combinazioni;

b) degli errori pragmatici di selezione, consistenti nella produzione di un sintagma nominale {SN} e/o di un pronome tonico {PT} al posto di un clitico (o di un nesso);
c) degli errori morfosintattico-pragmatici (misti);

2) al calcolo delle percentuali rappresentate dagli errori di ciascuna macrocategoria (morfosintattici, pragmatici e misti) e di ciascun tipo (omissione, addizione, formazione, selezione, ordine) rispetto al totale degli errori presenti nel corpus[69] (G1+G2+G3) e nei subcorpora (G1, G2 e G3, singolarmente considerati), nonché in GC.

I risultati sono riportati, in ordine di frequenza decrescente all'interno di ciascuna macrocategoria, nella TAB. 34. Il totale degli errori – sia nel corpus che nei subcorpora – è superiore al totale delle risposte non target riportato nella TAB. 32 perché in alcune di quelle risposte è stato individuato più di un errore.

[69] In questo capitolo con *corpus* ci riferiremo alla totalità dei dati, mentre useremo il termine *subcorpus* per riferirci ai dati in uno specifico gruppo.

TABELLA 34 – TASK I - ERRORI MORFOSINTATTICI, PRAGMATICI E MISTI (TIPI)

Tipi di errore		G1+G2+G3 N=34		G1 N=13		G2 N=10		G3 N=11		GC N=28	
		occ.	%	occ.	%	occ.	%	occ.	%	occ.	%
MORFOSINTATTICI	Omissione {-}	**487**	**34,7%**	219	38%	157	36,3%	111	28,1%	261	48,9%
	Selezione {|}	**113**	**8,1%**	33	5,7%	33	7,6%	47	11,9%	4	0,7%
	Ordine {[]}	**21**	**1,5%**	9	1,6%	0	0%	12	3%	0	0%
	Addizione {+}	**15**	**1,1%**	7	1,2%	6	1,4%	2	0,5%	1	0,2%
	Formazione {#}	**2**	**0,1%**	0	0%	1	0,2%	1	0,3%	0	0%
	Addizione {+} +Selezione {|}	**1**	**0,1%**	1	0,2%	0	0%	0	0%	0	0%
	Totale errori morfosintattici	**639**	**45,6%**	269	47%	197	45,5%	173	43,8%	266	49,8%
PRAGMATICI	Selezione {SN}	**516**	**36,8%**	201	34,9%	163	37,7%	152	38,5%	208	39%
	Selezione {PT}	**79**	**5,6%**	23	4%	29	6,7%	27	6,8%	14	2,6%
	Selezione {SN}{PT}	**16**	**1,1%**	4	0,7%	8	1,9%	4	1%	1	0,2%
	Totale errori pragmatici	**611**	**43,5**	228	39,6	200	46,3	183	46,3	223	41,8
MISTI	Omissione {-} +Selezione {SN}	**149**	**10,6%**	77	13,4%	34	7,9%	38	9,6%	45	8,4%
	Omissione {-} +Selezione {PT}	**4**	**0,3%**	2	0,3%	1	0,2%	1	0,3%	0	0%
	Totale errori misti	**153**	**10,9%**	79	13,7%	35	8,1%	39	9,9%	45	8,4%
Totale errori		**1403**		**576**		**432**		**395**		**534**	

Dall'osservazione dei dati degli apprendenti (G1+G2+G3) risulta che la maggior parte degli errori prodotti è di tipo morfosintattico (45,6%) o pragmatico (43,5%), mentre l'incidenza degli errori misti è nettamente inferiore (10,9%). Distribuzione analoga si ritrova nei tre subcorpora, rispetto ai quali va però evidenziato che in G1 la differenza tra gli errori di natura morfosintattica (47%) e quelli di natura pragmatica (39,6%) è più marcata, e corrisponde a 7,4 punti percentuali (*vs* 0,8 punti in G2 e 2,5 in G3).

Tra gli errori morfosintattici, i più frequenti sono quelli di omissione, sia nel corpus (34,7% del totale degli errori) che all'interno dei subcorpora (38% in G1, 36,3% in G2 e 28,1% in G3), con un decremento del peso percentuale all'aumentare della competenza linguistico-comunicativa generale. Seguono, a distanza, gli errori di selezione, che rappresentano l'8,1%

degli errori del corpus, e che tendono, a differenza delle omissioni, a divenire più frequenti al crescere della competenza (5,7% in G1, 7,6% in G2 e 11,9% in G3). Gli errori di ordine (1,5%), addizione (1,1%), formazione (0,1%) e misti (addizione+selezione, 0,1%) sono nel corpus scarsamente rappresentati.

Passando agli errori pragmatici, i più frequenti nel corpus sono quelli di selezione consistenti nella produzione di un SN al posto del pronome clitico (36,8% del totale degli errori), costituendosi come categoria in assoluto più rappresentata, e superando in frequenza anche gli errori morfosintattici di omissione in tutti i subcorpora meno che in G1 (con percentuali pari a 34,9% in G1, 37,7% in G2 e 38,5% in G3). Significativa è inoltre l'occorrenza nel corpus degli errori di selezione consistenti nella produzione di un PT in luogo del pronome atono, che rappresentano il 5,6% del totale degli errori (4% in G1, 6,7% in G2 e 6,8% in G3). Presenti, ma con frequenza non significativa (1,1% nel corpus; 0,7% in G1, 1,9% in G2 e 1% in G3), gli errori pragmatici di selezione 'doppi', consistenti nella produzione di un SN seguito o preceduto da un PT come evitamento di un nesso.

Infine, tra gli errori misti – morfosintattico-pragmatici – i più frequenti nel corpus sono quelli che all'omissione affiancano la produzione di un SN al posto del pronome clitico, i quali rappresentano il 10,6% del totale degli errori (13,4% in G1, 7,9% in G2 e 9,6% in G3). Presentano invece una frequenza non significativa (0,3%) gli errori che all'omissione affiancano la produzione di un PT in luogo del corrispondente atono.

Per quanto riguarda GC, gli errori registrati sono per il 49,8% morfosintattici, per il 41,8% pragmatici e per l'8,4% misti. Degli errori morfosintattici, la quasi totalità (pari al 48,9% degli errori in GC) è rappresentata da omissioni. Si contano soltanto 4 errori di selezione (0,7%) e uno di addizione (0,2%). Non si registra nessuna occorrenza di errori di ordine, formazione o addizione+selezione. Sul versante pragmatico si constata una netta prevalenza di errori consistenti nella produzione di un SN al posto del pronome clitico (39%); sono inoltre presenti 14 occorrenze di PT prodotti in luogo dei corrispondenti atoni (2,6%) e un solo errore pragmatico di selezione 'doppio' (0,2%). Per quanto concerne, infine, gli errori misti, la totalità delle occorrenze in GC (pari all'8,4% degli errori) combina l'omissione alla produzione di un SN al posto del clitico.

7.1.4 Errori morfosintattici

Per un'interpretazione dei dati più esaustiva, all'interno di ciascuna categoria di errore (fatta eccezione per le *misformation*, a cui sono state ricondotte soltanto due realizzazioni della forma *gli* come *li*, e degli errori di addizione+selezione, di cui si registra un'unica occorrenza) sono state individuate delle sottocategorie, nel tentativo di determinare quali pronomi – se PD, PI o PC – sono maggiormente interessati da ciascun fenomeno, e in quali contesti linguistici. I risultati di questa sottoclassificazione sono riportati in questa sezione e nelle successive. Qui ci soffermeremo, in particolare, sui sottotipi di errore morfosintattico all'interno delle quattro categorie: (1) errori di omissione (§7.1.4.1); (2) errori di selezione (§7.1.4.2); (3) errori di ordine (§7.1.4.3); (4) errori di addizione (§7.1.4.4). Successivamente ci occuperemo dei sottotipi di errore di natura pragmatica (§7.1.6) e mista (§7.1.8). All'interno di ciascuna sezione si passerà dall'osservazione dei dati del corpus e dei subcorpora alla riflessione sulle tendenze riscontrate (§7.1.5 e §7.1.7).

7.1.4.1 Errori di omissione: sottotipi

Per cominciare, all'interno della categoria degli errori di omissione si sono distinti cinque sottotipi in base a:

- la funzione sintattica del pronome clitico omesso: accusativa (omissione di PD), dativa (omissione di PI) o accusativa+dativa (omissione di PC);
- il contesto sintattico di produzione (contesti in cui è richiesto un pronome semplice - PD o PI - *vs* contesti in cui è richiesto un pronome combinato).

I sottotipi così individuati sono:

A. omissione del PD in contesto di pronome semplice;
B. omissione del PD in contesto di pronome combinato;
C. omissione del PI in contesto di pronome semplice;
D. omissione del PI in contesto di pronome combinato;
E. omissione del PC.

I risultati del conteggio delle realizzazioni linguistiche riconducibili a ciascuna sottocategoria sono indicati, in ordine di frequenza decrescente, nella TAB. 35, insieme ai valori percentuali calcolati utilizzando come base numerica il totale degli errori di omissione, pari a

487. Nella tabella - in questa come nelle successive - è riportato, per ciascun sottotipo di errore, un esempio tratto dal corpus (in corsivo).

TABELLA 35 – TASK I - ERRORI DI OMISSIONE (SOTTOTIPI)

Errori di omissione {-}: sottotipi	**G1+G2+G3 N=34**		**G1 N=13**		**G2 N=10**		**G3 N=11**		**GC N=28**	
	occ.	**%**	**occ.**	**%**	**occ.**	**%**	**occ.**	**%**	**occ.**	**%**
Omissione di PI in contesto di pronome semplice **(sottotipo C)** *- Il signore dà una collana o un anello alla sua fidanzata?* *- Lui dà un anello.*	**195**	**40%**	97	44,3%	53	33,8%	45	40,5%	130	49,8%
Omissione di PC **(sottotipo E)** *- Il postino ha consegnato la lettera alla signora?* *- Sì, lui ha consegnato.*	**117**	**24%**	51	23,3%	42	26,8%	24	21,6%	3	1,5%
Omissione di PD in contesto di pronome semplice **(sottotipo A)** *- Lo psicologo ascolta o ignora la paziente?* *- Lui ascolta.*	**92**	**18,9%**	58	26,5%	20	12,7%	14	12,6%	28	10,7%
Omissione di PI in contesto di pronome combinato **(sottotipo D)** *- La cassiera ha consegnato i soldi a Marco?* *- Sì, lei li ha consegnati.*	**59**	**12,1%**	11	5%	28	17,8%	19	17,1%	98	37,6%
Omissione di PD in contesto di pronome combinato **(sottotipo B)** *- Il barista prepara gli aperitivi alle ragazze?* *- Sì, lui gli prepara.*	**24**	**4,9%**	2	0,9%	14	8,9%	9	8,1%	1	0,4%
Totale errori di omissione	**487**		**219**		**157**		**111**		**261**	

Dall'osservazione dei dati risulta che, nei contesti in cui è richiesta la produzione di un pronome semplice, a essere omessi con maggior frequenza nel corpus sono i PI (40%, *vs* il 18,9% dei PD). Nei contesti in cui, diversamente, la realizzazione attesa è quella di un PC, la strategia più frequente consiste nell'omissione dell'intero nesso (24%); segue l'omissione del solo PI (12,1%) e, a distanza, quella del solo PD (4,9%). Accorpando i dati relativi ai vari contesti sintattici, si ottiene che a essere omessi sono i PI nel 52,1% delle occorrenze

(40%+12,1%, C+D), i PC nel 24% e i PD nel 23,8% (18,9%+4,9%, A+B). I dati dei subcorpora mostrano tendenze identiche a quelle del corpus considerato nella sua interezza.

Nelle omissioni di PD in contesto di pronome semplice (sottotipo A, 92 occ.), la ripresa con pronome zero riguarda per due terzi (66,3%, 61 occ.) antecedenti con tratto [-animato] e per un terzo (33,7%, 31 occ.) antecedenti con tratto [+animato].

In GC, diversamente da ciò che si registra nei dati degli apprendenti, gran parte delle omissioni (di cui colpisce la numerosità: 261 occ. in totale) riguarda i PI, in contesto sia di pronome semplice (49,8%) che di pronome combinato (37,6%), anche se non mancano i casi in cui a essere omessi sono i PD, quasi sempre (con un'unica eccezione) in contesto di pronome semplice (10,7%). Si registrano, invece, 3 sole omissioni di PC (1,5%).

7.1.4.2 Errori di selezione: sottotipi

Anche all'interno della categoria degli errori di selezione abbiamo distinto dei sottotipi, considerando:

- la funzione sintattica (accusativa, dativa o accusativa+dativa) che la forma clitica prodotta ha nella varietà nativa;
- la funzione sintattica della forma target;
- il contesto sintattico di produzione (di pronome semplice *vs* di pronome combinato).

Delle sottocategorie individuabili in base ai criteri elencati, cinque trovano rappresentazione nel corpus:

A. selezione di un diverso PD in contesto di pronome semplice;
B. selezione di un diverso PI in contesto di pronome semplice;
C. selezione di un diverso PD in contesto di pronome combinato;
D. selezione di un PI al posto di un PD in contesto di pronome semplice;
E. selezione di un PD al posto di un PI in contesto di pronome semplice.

I primi tre sottotipi hanno in comune il fatto che la forma prodotta e la forma target sono omogenee per caso di appartenenza.

I risultati del conteggio delle realizzazioni riconducibili a ciascuna sottocategoria sono riportati, in ordine di frequenza decrescente, nella TAB. 36 (valori percentuali calcolati utilizzando come base il totale degli errori di selezione, pari a 113).

TABELLA 36 – TASK I - ERRORI DI SELEZIONE (SOTTOTIPI)

Errori di selezione {|}: sottotipi	**G1+G2+G3 N=34**		**G1 N=13**		**G2 N=10**		**G3 N=11**		**GC N=28**	
	occ.	**%**	**occ.**	**%**	**occ.**	**%**	**occ.**	**%**	**occ.**	**%**
Selezione di diverso PI in contesto di pronome semplice **(sottotipo B)** *- Francesco offre un drink o una sigaretta al suo amico?* *- Lui le offre una sigaretta.*	**31**	**27,4%**	11	33,3%	14	42,4%	6	12,8%	0	0
Selezione di PI al posto di PD in contesto di pronome semplice **(sottotipo D)** *- Kate Middleton ha baciato o abbracciato il principe William?* *- Lei gli ha baciato.*	**28**	**24,8%**	7	21,2%	11	33,3%	10	21,3%	0	0
Selezione di PD al posto di PI in contesto di pronome semplice **(sottotipo E)** *- Il ragazzo dà una collana o un anello alla sua fidanzata?* *- Sì, la dà una collana.*	**23**	**20,4%**	6	18,2%	3	9,1%	14	29,8%	0	0
Selezione di diverso PD in contesto di pronome semplice **(sottotipo A)** *- Serena mangia o conserva i cioccolatini?* *- La mangia.*	**21**	**18,6%**	7	21,2%	5	15,2%	9	19,1%	0	0
Selezione di diverso PD in contesto di pronome combinato **(sottotipo C)** *- La signora Aiko presta i suoi quaderni al collega?* *- Sì, glielo presta.*	**10**	**8,8%**	2	6,1%	0	0%	8	17%	0	0
Totale errori di selezione	**113**		**33**		**33**		**47**		**0**	

Dall'osservazione dei dati risulta che, tra gli errori di selezione che coinvolgono forme appartenenti allo stesso sottoparadigma, i pronomi *misselected* con maggior frequenza nel corpus sono i PI in contesto di pronome semplice (27,4%), seguiti, nello stesso contesto, dai PD (18,6%) e, a distanza, dai PD in contesto di pronome combinato (8,8%). Passando, invece, agli errori che interessano forme di sottoparadigmi diversi, i dati rivelano che la sovraestensione dei PI (24,8%) è lievemente superiore a quella dei PD (20,4%).

Accorpando i dati relativi ai diversi contesti sintattici, si ottiene che:

- nel 54,8% delle occorrenze (18,6%+27,4%+8,8%, A+B+C) l'apprendente produce una forma appartenente allo stesso sottoparadigma della forma target, senza alcuna

differenza percentuale tra PD (27,4%, risultante dalla somma di 18,6%+8,8%, A+C) e PI (27,4%);

- nel 45,2% delle occorrenze (24,8%+20,4%, D+E) la forma prodotta appartiene a un sottoparadigma diverso.

Passando ai subcorpora, si osserva che:

- per quanto riguarda gli errori di selezione che si verificano all'interno dello stesso sottoparadigma, in G1 i dati mostrano le stesse tendenze del corpus, mentre in G2 si nota l'assenza di PD *misselected* in contesto di pronome combinato, e in G3 si registra un'inversione di tendenza: i PD vengono *misselected* con maggior frequenza rispetto ai PI, indipendentemente dal contesto sintattico;

- rispetto agli errori di selezione che coinvolgono forme di sottoparadigmi diversi, mentre in G1 e in G2 le tendenze ricalcano quelle del corpus, in G3 si registra una seconda inversione: è più frequente che un PD sia selezionato al posto di un PI che il contrario.

In GC non si registrano errori di selezione.

7.1.4.3 Errori di ordine: sottotipi

Proseguiamo l'analisi occupandoci degli errori di ordine. Come per le precedenti due categorie, anche all'interno di questa abbiamo distinto dei sottotipi con i seguenti criteri:

- la funzione sintattica del pronome clitico *misordered* (accusativa, dativa o accusativa+dativa);
- la posticipazione, in contesto di pronome combinato, dell'intero nesso *vs* di una sua sola parte.

Dei sottotipi che i due criteri permettono di individuare, quattro sono esemplificati nel corpus:

A. enclisi del PD;
B. enclisi del PI;
C. enclisi del PC;
D. enclisi del PD (con proclisi del PI) in contesto di pronome combinato.

I risultati del conteggio delle occorrenze per ciascuna sottocategoria sono consultabili, in ordine di frequenza decrescente, nella TAB. 37 (valori percentuali calcolati utilizzando come base il totale degli errori di ordine, pari a 21).

TABELLA 37 – TASK I - ERRORI DI ORDINE (SOTTOTIPI)

Errori di ordine {[]}: sottotipi	**G1+G2+G3 N=34**		**G1 N=13**		**G2 N=10**		**G3 N=11**		**GC N=28**	
	occ.	**%**	**occ.**	**%**	**occ.**	**%**	**occ.**	**%**	**occ.**	**%**
Enclisi di PD **(sottotipo A)** *- Anna e Maria studiano per un esame. Chi aiuta le due ragazze? - Una professoressa particolare aiutale.*	**10**	**47,6%**	5	55,6%	0	0%	5	41,7%	0	0%
Enclisi di PI **(sottotipo B)** *- Il professore consegna un libro o un diploma allo studente? - Consegnagli un diploma.*	**5**	**23,8%**	3	33,3%	0	0%	2	16,7%	0	0%
Enclisi di PC **(sottotipo C)** *- Il corriere ha consegnato il pacco alla signora? - Ha consegnatoglielo.*	**5**	**23,8%**	0	0%	0	0%	5	41,7%	0	0%
Enclisi di PD (proclisi di PI) in contesto di pronome combinato **(sottotipo D)** *- Il cameriere offre lo spumante all'ospite? - Gli offrelo.*	**1**	**4,8%**	1	11,1%	0	0%	0	0%	0	0%
Totale errori di ordine	**21**		**9**		**0**		**12**		**0**	

Dall'osservazione dei dati emerge che a essere *misordered* con maggior frequenza nel corpus sono i PD (47,6%). Anche in questo caso, tuttavia, i valori assoluti, come pure la distribuzione degli errori nel campione, scoraggiano qualsiasi generalizzazione: i casi di *misordering* presenti nel corpus (più precisamente, nei dati in G1 e in G3, in quanto non si registrano occorrenze in G2) sono soltanto 21, di cui 16 si concentrano nelle produzioni di due soli apprendenti.

Nessun errore di ordine è registrato in GC.

7.1.4.4 Errori di addizione: sottotipi

Concludiamo questa sezione soffermandoci sugli errori di addizione, categoria in cui si sono distinti dei sottotipi considerando:

- la funzione sintattica (accusativa o dativa) del pronome clitico eccedente;
- la sua forma atona *vs* tonica.

Dei sottotipi individuabili seguendo questi criteri, tre sono rappresentati nel corpus:

A. addizione di un PD (produzione di un PC al posto di un PI);
B. addizione di un PI (produzione di un PC al posto di un PD);
C. addizione di un PT indiretto.

I risultati del conteggio delle realizzazioni riconducibili a ciascuna sottocategoria sono riportati, in ordine di frequenza decrescente, nella TAB. 38 (valori percentuali calcolati utilizzando come base il totale degli errori di addizione, pari a 15).

TABELLA 38 – TASK I - ERRORI DI ADDIZIONE (SOTTOTIPI)

Errori di addizione {+}: sottotipi	**G1+G2+G3 N=34**		**G1 N=13**		**G2 N=10**		**G3 N=11**		**GC N=28**	
	occ.	**%**	**occ.**	**%**	**occ.**	**%**	**occ.**	**%**	**occ.**	**%**
Addizione di PI **(sottotipo B)** *- Kate Middleton ha baciato o abbracciato il principe William? - Glielo ha baciato.*	**8**	**53,3%**	6	85,7%	2	33,3%	0	0%	1	100%
Addizione di PT indiretto **(sottotipo C)** *- A questa ragazza piacciono molto i gatti o i cani? - A lei le piacciono i gatti.*	**5**	**33,3%**	1	14,3%	4	66,7%	0	0%	0	0
Addizione di PD **(sottotipo A)** Es.: *- Il professore consegna un libro o un diploma allo studente? - Glielo consegna un diploma.*	**2**	**13,3%**	0	0%	0	0%	2	100%	0	0
Totale errori di addizione	**15**		**7**		**6**		**2**		**1**	

Dall'osservazione dei dati emerge che l'addizione di un PI è la sottocategoria più rappresentata nel corpus (53,3%), seguita dall'addizione di un PT indiretto (33,3%); considerando, però, che gli errori di addizione ammontano a 15 soltanto, qualsiasi generalizzazione esige cautela.

Passando ai subcorpora, si osserva che:

- l'unico sottotipo rappresentato in G3 (2 occ.) è l'addizione di PD;
- nessuna addizione di PD è presente in G1 e G2;
- in G1 il sottotipo più rappresentato (6 occ.) è l'addizione di PI;
- in G2 il sottotipo più rappresentato (4 occ.) è l'addizione di PT (indiretto).

In GC si registra un unico errore di addizione (di PI).

7.1.5 Errori morfosintattici: sintesi e riflessioni

Come visto in §7.1.3, gli errori morfosintattici 'puri' (639 occ., 45,6%) sono i più frequenti nel corpus. Si tratta, nella quasi totalità dei casi, di errori di omissione (487 occ., 34,7%) o, in percentuale minore, di selezione (113 occ., 8,1%). Rispetto a questi due tipi, un dato sul quale vale la pena soffermarsi riguarda la relazione tra frequenza degli errori e livello di competenza linguistico-comunicativa generale. Mentre, infatti, per le omissioni si osserva un decremento del peso percentuale all'aumentare della *proficiency* (38% in G1, 36,3% in G2 e 28,1% in G3), per gli errori di selezione si registra un aumento (5,7% in G1, 7,6% in G2 e 11,9% in G3). I dati nei subcorpora inducono a ipotizzare che la maggior 'intraprendenza' dei soggetti linguisticamente più competenti abbia un duplice effetto: da un lato, quello di indurli a produrre (piuttosto che a omettere); dall'altro, quello di esporli a un più elevato rischio di *misselection*.

La seconda riflessione riguarda la relazione tra i dati di produzione degli apprendenti e i risultati dell'analisi dei manuali per l'insegnamento dell'italiano L2, per quanto concerne, in particolare, le tipologie di esercizi sui pronomi clitici (§5.7). Emerge, infatti, uno scollamento tra le proposte didattiche dei manuali e le difficoltà di acquisizione evidenziate dall'analisi degli errori, da diversi punti di vista.

In primo luogo, mentre i dati degli apprendenti rivelano, come già ricordato, che l'omissione è l'errore morfosintattico più frequente, nei manuali ci si imbatte in un unico esercizio di addizione/omissione (in cui si richiede all'apprendente di inserire od omettere un pronome clitico a seconda della necessità). Ciò rivela, forse, la sottovalutazione di una problematica specifica di alcuni apprendenti, tra cui i brasiliani: la difficoltà di acquisizione della regola sull'indisponibilità in italiano (a differenza di quanto accade nel portoghese brasiliano) del pronome zero quale strategia di ripresa anaforica (cfr. §3.3).

In secondo luogo, l'offerta di esercizi di selezione tra forme alternative proposta dai manuali appare sovrabbondante rispetto alle difficoltà di natura selettiva evidenziate dai dati degli apprendenti. Se, infatti, gli esercizi di selezione sono la tipologia più frequentemente rappresentata nelle collezioni (il 52,7% degli esercizi sono di selezione 'pura', e negli esercizi 'misti' è quasi sempre la selezione a combinarsi con altre modalità; cfr. §5.7), soltanto l'8,1% degli errori morfosintattici sono riconducibili alla categoria della *misselection*.

In terzo luogo, mentre nel 45,2% degli errori di selezione la forma prodotta e la forma target sono eterogenee per caso di appartenenza - dove era attesa una forma dativa ne viene prodotta una accusativa o viceversa (cfr. §7.1.4.2) - nel 75,5% degli esercizi di selezione le forme tra cui gli apprendenti sono chiamati a scegliere sono omogenee (sono forme tutte accusative, o tutte dative, o tutti nessi).

Infine, il maggior spazio dedicato dai manuali alla pratica sui PD (44,1% degli esercizi di selezione) rispetto a quella sui PI (30,6%) non trova riscontro in una maggior difficoltà da parte degli apprendenti, almeno dei brasiliani, nell'uso delle forme accusative: nel caso degli errori di selezione, le percentuali di 'scambio' tra forme accusative, da un lato, e tra forme dative, dall'altro, si equivalgono (cfr. §7.1.4.2); nel caso delle omissioni, la difficoltà appare superiore con le forme dative, se si considera che gli errori riguardano per il 52,1% i PI e soltanto per il 23,8% i PD (cfr. §7.1.4.1).

Per concludere, i dati evidenziano un possibile condizionamento esercitato dalla semantica dell'antecedente sulla realizzazione dell'oggetto diretto anaforico come pronome zero. Si è visto infatti che nelle omissioni di PD in contesto di pronome semplice la ripresa con categoria vuota riguarda per il 66,3% antecedenti con tratto [-animato] e per il 33,7% antecedenti con tratto [+animato]. Nell'interpretare questi dati si può ipotizzare una qualche influenza della L1 in considerazione del fatto che, come suggerisce Cyrino a proposito del declino dei clitici accusativi di 3ª persona (1994; cfr. §3.3), nel portoghese brasiliano contemporaneo la ripresa anaforica di antecedenti di tipo [+specifico] è preferibilmente realizzata con pronome zero in presenza del tratto [-animato] (e, invece, con pronome tonico in presenza del tratto [+animato]).

7.1.6 Errori pragmatici

Passiamo ora agli errori pragmatici e all'individuazione di sottotipi all'interno delle tre categorie: (1) produzione di un SN al posto di un pronome clitico (errori di selezione {SN},

§7.1.6.1); (2) produzione di un PT in luogo di un pronome atono (errori di selezione {PT}, §7.1.6.2); (3) produzione di un SN seguito (o preceduto) da un PT dove è atteso un nesso di clitici (errori di selezione {SN}{PT}, §7.1.6.3).

7.1.6.1 Errori di selezione {SN}: sottotipi

Per cominciare, all'interno della categoria degli errori pragmatici di selezione consistenti nella produzione di un SN come evitamento di un clitico (il tipo di errore in assoluto più frequente nel corpus, cfr. §7.1.3), si sono distinti dei sottotipi in base ai seguenti criteri:

- funzione sintattica del pronome clitico evitato (accusativa, dativa o accusativa+dativa);
- contesto sintattico di produzione (contesto di pronome semplice *vs* di pronome combinato).

I cinque sottotipi individuati sono:

A. produzione di un SN come evitamento di un PD in contesto di pronome semplice;
B. produzione di un SN come evitamento di un PI in contesto di pronome semplice;
C. produzione di due SN, come evitamento di un PD e di un PI, in contesto di pronome combinato;
D. produzione di un SN come evitamento di un PD in contesto di pronome combinato;
E. produzione di un SN come evitamento di un PI in contesto di pronome combinato.

I risultati del conteggio delle occorrenze riconducibili a ciascuna sottocategoria sono riportati, in ordine di frequenza decrescente, nella TAB. 39 (valori percentuali calcolati utilizzando come base numerica il totale degli errori pragmatici di selezione {SN}, pari a 516).

TABELLA 39 – TASK I - ERRORI DI SELEZIONE {SN} (SOTTOTIPI)

Errori di selezione {SN}: sottotipi	**G1+G2+G3 N=34**		**G1 N=13**		**G2 N=10**		**G3 N=11**		**GC N=28**	
	occ.	**%**	**occ.**	**%**	**occ.**	**%**	**occ.**	**%**	**occ.**	**%**
Produzione di SN come evitamento di PD in contesto di pronome semplice **(sottotipo A)** *- Il dottore esamina o opera la paziente?* *- Il dottore esamina la paziente.*	**306**	**59,3%**	116	57,7%	101	62%	89	58,6%	100	48,3%
Produzione di SN come evitamento di PI in contesto di pronome semplice **(sottotipo B)** *- Il ragazzo dà una collana o un anello alla sua fidanzata?* *- Dà un anello alla sua fidanzata.*	**121**	**23,4%**	47	23,4%	41	25,1%	33	21,7%	43	20,8%
Produzione di due SN, come evitamento di PD e PI, in contesto di pronome combinato **(sottotipo C)** *- Il postino ha consegnato la lettera alla signora?* *- Sì, ha consegnato la lettera alla signora.*	**56**	**10,9%**	29	14,4%	12	7,4%	15	9,9%	21	10,1%
Produzione di SN come evitamento di PD in contesto di pronome combinato **(sottotipo D)** *- Stefano compra rose rosse a sua moglie per il loro anniversario?* *- Sì, lui le compra rose rosse.*	**28**	**5,4%**	6	3%	8	4,9%	14	9,2%	43	20,8%
Produzione di SN come evitamento di PI in contesto di pronome combinato **(sottotipo E)** *- Marco presta il motorino a sua figlia?* *- Sì, lo presta a sua figlia.*	**5**	**1%**	3	1,5%	1	0,6%	1	0,7%	0	0%
Totale errori di selezione {SN}	**516**		**201**		**163**		**152**		**207**	

Dall'osservazione dei dati del corpus emerge che a essere più frequentemente evitati tramite la realizzazione come SN sono i PD, in contesto sia di pronome semplice (59,3%, *vs* il 23,4% dei PI) che di pronome combinato (5,4%, *vs* l'1% dei PI). In quest'ultimo contesto, la strategia più frequente (10,9%) resta comunque l'evitamento dell'intero nesso attraverso il ricorso a due SN. In generale, l'evitamento tramite la produzione di un SN è più frequente in contesto di pronome semplice (82,7%, come si ottiene dalla somma 59,3%+23,4%, A+B) che di pronome combinato (17,3%, risultante dalla somma 10,9%+5,4%+1%, C+D+E).

Nei subcorpora si osservano tendenze analoghe a quelle del corpus considerato nella sua interezza, fatta eccezione per G3, in cui si registra, in contesto di pronome combinato, una maggiore frequenza relativa dell'evitamento del PD mediante produzione di un SN (9,2%), quasi uguale alla frequenza dell'evitamento dell'intero nesso (9,9%).

Negli errori consistenti nella produzione di un SN come evitamento di un PD in contesto di pronome semplice (sottotipo A, 306 occ.), la ripresa lessicale riguarda per il 49,3% (151 occ.) antecedenti con tratto [+animato] e per il 50,7% (155 occ.) antecedenti con tratto [-animato].

Nei dati in GC colpisce l'elevato numero di occorrenze della categoria (207). Anche tra i parlanti nativi sono soprattutto gli oggetti anaforici diretti a essere realizzati come SN – invece che, come atteso, con un clitico – in contesto sia di pronome semplice (48,3%) che di pronome combinato (20,8%). Non si registrano realizzazioni di oggetti indiretti come SN in contesto di pronome combinato, mentre in contesto di pronome semplice questo sottotipo rappresenta il 20,8% degli errori di selezione {SN}. La percentuale di produzione di due SN come evitamento del nesso registrata in GC è simile a quella rilevata tra gli apprendenti.

7.1.6.2 Errori di selezione {PT}: sottotipi

All'interno della categoria degli errori pragmatici di selezione consistenti nella produzione di un PT come evitamento di un pronome atono è stato possibile distinguere – sulla base della funzione sintattica del pronome evitato – due sottotipi, entrambi, rappresentati nel corpus:

A. produzione di un PT come evitamento di un PD atono;
B. produzione di un PT come evitamento di un PI atono.

I risultati del conteggio delle occorrenze per ciascuna sottocategoria sono riportati, in ordine di frequenza decrescente, nella TAB. 40 (valori percentuali calcolati utilizzando come base numerica il totale degli errori pragmatici di selezione {PT}, pari a 79).

TABELLA 40 – TASK I - ERRORI DI SELEZIONE {PT} (SOTTOTIPI)

Errori di selezione {PT}: sottotipi	**G1+G2+G3 N=34**		**G1 N=13**		**G2 N=10**		**G3 N=11**		**GC N=28**	
	occ.	**%**	**occ.**	**%**	**occ.**	**%**	**occ.**	**%**	**occ.**	**%**
Produzione di PT come evitamento di PI atono **(sottotipo B)** *- Di Caprio consegna un premio o dei fiori all'attrice?* *- Lui consegna un premio a lei.*	**69**	**87,3%**	20	87%	24	82,8%	25	92,6%	14	100%
Produzione di PT come evitamento di PD atono **(sottotipo A)** *- Lo psicologo ascolta o ignora la paziente?* *- Lui ascolta lei.*	**10**	**12,7%**	3	13%	5	17,2%	2	7,4%	0	0%
Totale errori di selezione {PT}	**79**		**23**		**29**		**27**		**14**	

Dai dati - da quelli sia del corpus che dei subcorpora - emerge che i PI atoni sono i pronomi più frequentemente evitati mediante la produzione di un PT (87,3%, *vs* il 12,7% dei PD).

Nella totalità delle produzioni di un PT come evitamento di un PD atono (sottotipo A, 10 occ.) l'antecedente è caratterizzato dal tratto semantico [+animato], il che è stato interpretato come possibile indizio di transfer negativo (cfr. §7.1.7).

Nei dati in GC, dove si contano 14 realizzazioni dell'oggetto anaforico indiretto come PT, non è presente nessuna analoga realizzazione dell'oggetto diretto.

7.1.6.3 Errori di selezione {SN}{PT}: sottotipi

Per concludere, anche all'interno della categoria degli errori pragmatici di selezione consistenti nella produzione di un SN seguito (o preceduto) da un PT come evitamento di un nesso, si sono distinti due sottotipi, in base alla funzione sintattica del pronome evitato per mezzo di ciascuna strategia:

A. produzione di un SN come evitamento di un PD, e di un PT come evitamento di un PI;

B. produzione di un SN come evitamento di un PI, e di un PT come evitamento di un PD.

Solo il primo sottotipo è rappresentato nel corpus, con 16 occorrenze, di cui 8 nei dati in G2, come risulta dalla TAB. 41.

TABELLA 41 – TASK I - ERRORI DI SELEZIONE {SN}{PT}(SOTTOTIPI)

Errori di selezione {SN}{PT}: sottotipi	**G1+G2+G3 N=34**		**G1 N=13**		**G2 N=10**		**G3 N=11**		**GC N=28**	
	occ.	**%**	**occ.**	**%**	**occ.**	**%**	**occ.**	**%**	**occ.**	**%**
Produzione di SN come evitamento di PD e di PT come evitamento di PI **(sottotipo A)** *- Marco presta il motorino a sua figlia?* *- Marco presta il motorino a lei.*	**16**	**100%**	4	100%	8	100%	4	100%	1	100%
Produzione di SN come evitamento di PI e di PT come evitamento di PD **(sottotipo B)** (Esempi assenti nel corpus)	**0**	**0%**	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Totale errori di selezione {SN}{PT}	**16**		**4**		**8**		**4**		**1**	

L'unica occorrenza della categoria in GC riguarda lo stesso sottotipo rappresentato nei dati degli apprendenti.

7.1.7 Errori pragmatici: sintesi e riflessioni

Gli errori pragmatici, a differenza di quelli morfosintattici in precedenza analizzati, creano strutture che, per quanto ben formate dal punto di vista grammaticale, risultano inappropriate al contesto linguistico. Nel caso della ripresa anaforica, gli errori pragmatici consistono nella selezione di una variante di realizzazione dell'oggetto anaforico (diretto o indiretto) diversa da quella attesa (nel nostro studio: la realizzazione come pronome clitico). Nei dati degli apprendenti (§7.1.3), la variante più frequentemente *misselected* è SN (516 occ., 36,8% del totale degli errori), seguita, a distanza, da PT (79 occ., 5,6%). Rari i casi in cui le due modalità di *misselection* pragmatica si combinano nella produzione di un SN seguito (o preceduto) da un PT quale evitamento di un nesso (16 occ., 1,1%).

L'interpretazione del dato sulla frequenza dell'errore di selezione {SN} non può prescindere da quanto si verifica in GC, dove se ne registrano ben 208 occorrenze, il che, come

già sostenuto in §7.1.2, impone una riflessione sia sulla presenza e frequenza di questa strategia di ripresa anaforica nella varietà nativa, sia sull'appropriatezza del Task I per l'elicitazione dei dati. Il nostro sospetto è che siano aspetti legati al design metodologico (come il carattere scritto dell'input nonché dell'output) ad aver determinato, almeno parzialmente, alcune caratteristiche delle produzioni. Non si esclude, in aggiunta, che le ripetizioni lessicali dipendano, oltre che dal tipo di compito e da una volontà di evitamento dovuta a insicurezza, da un vizio nell'insegnamento delle lingue straniere, come suggerito da Pona (2009b):

> gli stessi apprendenti durante i nostri incontri hanno più volte sostenuto che gli *instructor* chiedevano loro di formulare frasi «complete», di «ripetere» tutti gli elementi possibili. Questo risulta vero anche per l'insegnamento della lingua inglese nella nostra esperienza come studenti nella scuola dell'obbligo (124).

I dati degli apprendenti suggeriscono, inoltre, una relazione tra strategia anaforica *misselected* e funzione sintattica della forma target. Si è visto, infatti, che a essere più frequentemente evitati tramite realizzazione come SN sono i PD (§7.1.6.1), in contesto sia di pronome semplice (59,3% degli errori di selezione {SN}, *vs* il 23,4% dei PI) che di pronome combinato (5,4%, *vs* l'1% dei PI), mentre sono sostituiti con PT (§7.1.6.2) soprattutto i PI (87,3% degli errori di selezione {PT}, *vs* il 12,7% dei PD). Tale relazione sembra essere confermata dai dati relativi alla doppia *misselection* pragmatica, in cui il solo oggetto diretto è realizzato come SN, mentre solo quello indiretto è prodotto come PT.

Per quanto riguarda la relazione tra caso dativo e *misselection* tramite PT, si può ipotizzare un'influenza della L1 in considerazione della prevalenza, nel portoghese brasiliano contemporaneo, della realizzazione dell'oggetto indiretto come PT (rispetto alla sua realizzazione come clitico), come dimostrano i dati di Silveira (2000) e di Freire (2005) (cfr. §3.3).

Il transfer da L1 è inoltre ipotizzabile come parziale spiegazione del condizionamento sulla strategia anaforica apparentemente esercitato dalla semantica dell'antecedente, come si osserva nelle risposte con forma attesa PD: nella totalità delle realizzazioni dell'oggetto diretto anaforico come PT (10 occ.) l'antecedente è infatti caratterizzato dal tratto [+animato] (oltre che [+specifico]). Questo risultato può essere interpretato facendo riferimento ad alcune caratteristiche della ripresa anaforica nel portoghese brasiliano contemporaneo, come quelle evidenziate da Cyrino (1994) a proposito degli antecedenti con tratto [+specifico]: la ripresa è

preferibilmente realizzata attraverso il pronome tonico (invece che con il pronome zero) in presenza del tratto [+animato] (cfr. §3.3).

Dai dati non emerge invece alcuna relazione tra semantica dell'antecedente e realizzazione dell'oggetto diretto anaforico come SN: degli errori che consistono nella produzione di un SN come evitamento di un PD (in contesto di pronome semplice), una metà - per l'esattezza il 49,3% (151 occ.) - riguarda la ripresa di antecedenti con tratto [+animato] e l'altra metà - il 50,7% (155 occ.) - il riferimento ad antecedenti con tratto [-animato].

7.1.8 Errori misti: sottotipi

Nel corpus sono stati identificati, in contesto di pronome combinato, degli errori misti, morfosintattico-pragmatici, consistenti nell'omissione di una parte del nesso e nella realizzazione dell'altra parte o come SN o come PT. All'interno della categoria dei misti, si sono distinti alcuni sottotipi considerando:

- la funzione sintattica del pronome *omitted*;
- la realizzazione del pronome *avoided* come SN o come PT.

Si sono così individuati quattro sottotipi, di cui soltanto i primi tre trovano rappresentazione nel corpus:

A. Omissione del PI e produzione di un SN come evitamento del PD;
B. Omissione del PD e produzione di un SN come evitamento del PI;
C. Omissione del PD e produzione di un PT come evitamento del PI atono;
D. Omissione del PI e produzione di un PT come evitamento del PD atono.

I risultati del conteggio delle realizzazioni linguistiche riconducibili a ciascuna sottocategoria sono riportati, in ordine di frequenza decrescente, nella TAB. 42 (valori percentuali calcolati utilizzando come base numerica il totale degli errori misti, pari a 153).

TABELLA 42 – TASK I - ERRORI MISTI (SOTTOTIPI)

Errori misti: sottotipi	**G1+G2+G3 N=34**		**G1 N=13**		**G2 N=10**		**G3 N=11**		**GC N=28**	
	occ.	**%**	**occ.**	**%**	**occ.**	**%**	**occ.**	**%**	**occ.**	**%**
Omissione di PI e produzione di SN come evitamento di PD **(sottotipo A)** *- La signora Aiko presta i suoi quaderni al collega? - Sì, lei presta suoi quaderni.*	**145**	**94,8%**	74	93,7%	33	94,3%	38	97,4%	44	97,8%
Omissione di PD e produzione di SN come evitamento di PI **(sottotipo B)** *- Questa mamma legge una storia ai suoi figli? - La mamma legge ai suoi figli.*	**4**	**2,6%**	3	3,8%	1	2,9%	0	0%	1	2,2%
Omissione di PD e produzione di PT come evitamento del PI atono **(sottotipo C)** *- Giulio presta la macchina alla sua fidanzata? - Lui presta a lei.*	**4**	**2,6%**	2	2,5%	1	2,9%	1	2,6%	0	0%
Omissione di PI e produzione di PT come evitamento del PD atono **(sottotipo D)** (Esempi assenti nel corpus)	**0**	**0%**	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Totale errori misti	**153**		**79**		**35**		**39**		**45**	

Dall'osservazione dei dati del corpus emerge una netta preferenza per la strategia consistente nell'omissione del PI e nell'evitamento del PD mediante realizzazione dell'oggetto come SN (94,8% del totale degli errori misti, *vs* il 2,6% delle altre due strategie). Nei subcorpora le tendenze ricalcano quelle del corpus considerato nella sua interezza.

In GC si registrano 45 occorrenze di errori misti, di cui 44 dello stesso sottotipo prevalente nei dati degli apprendenti.

I dati sugli errori misti sembrano confermare alcune tendenze già emerse nell'analisi degli errori morfosintattici e pragmatici, in particolare:

- per quanto riguarda l'omissione, la più frequente realizzazione come pronomi zero dei PI rispetto ai PD e ai PC (cfr. §7.1.4.1);

- per quanto riguarda gli errori di selezione {SN}, il fatto che siano i PD quelli più frequentemente evitati tramite produzione di un SN, in contesto di pronome sia semplice che combinato (cfr. §7.1.6.1).

Risultano quindi confermate le precedenti impressioni tanto sulla maggiore difficoltà nell'uso delle forme dative quanto sulla relazione tra omissione e caso dativo da un lato e tra *misselection* mediante SN e caso accusativo dall'altro.

7.1.9 Descrizione dell'interlingua

Conclusa l'analisi degli errori, siamo passate alla seconda fase di lettura dei dati, finalizzata alla descrizione dell'interlingua (IL) in termini di forme target presenti, assenti e in variazione libera. Per prima cosa abbiamo effettuato un conteggio, nelle risposte target degli apprendenti, delle occorrenze di ciascuna forma target in ciascuna funzione. I risultati sono riportati nella TAB. 43[70].

[70] Dal conteggio sono state escluse le forme pronominali *le/gli* in co-occorrenza col verbo *piacere*, che sono state trattate separatamente.

TABELLA 43 – TASK I - OCCORRENZE DELLE FORME TARGET NELL'IL

Soggetti	PD				PI			PC			
	lo	***la***	***li***	***le***	***gli* sing**	***le***	***gli* plur**	***glielo***	***gliela***	***glieli***	***gliele***
ABBM	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
ABPW	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ADV	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AL	2	2	1	1	0	1	1	0	1	1	0
AZ	0	2	0	0	4	0	3	0	0	0	0
CT	2	1	1	3	1	0	1	1	3	2	3
CV	3	1	1	3	2	1	2	1	2	0	0
DU	1	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0
ETR	4	3	4	2	2	3	4	4	3	4	3
FDOC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
GCC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
GPF	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
GRC	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0
GT	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HLW	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
IMM	1	0	0	3	0	1	0	0	0	0	0
JB	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
JP	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
JSC	4	4	1	1	3	2	4	3	2	2	3
JSRJ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KEMB	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KMS	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
LACM	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MPG	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
MT	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
MVS	1	1	0	0	0	0	0	2	2	1	3
NSAS	0	0	0	2	1	0	2	0	0	0	0
PAS	0	1	1	0	4	4	4	0	0	1	1
PHH	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PMZ	1	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0
SY	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TDGP	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TWS	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0
VFL	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
G1	**1**	**1**	**0**	**3**	**1**	**2**	**3**	**2**	**2**	**1**	**3**
G2	**2**	**6**	**0**	**8**	**4**	**2**	**3**	**0**	**0**	**0**	**1**
G3	**16**	**13**	**9**	**14**	**12**	**11**	**16**	**9**	**11**	**10**	**10**
TOTALE	**19**	**20**	**9**	**25**	**17**	**15**	**22**	**11**	**13**	**11**	**14**

In seguito, i valori risultanti dal conteggio delle occorrenze sono stati tradotti in giudizi sulla presenza/assenza (o presenza in variazione libera) di ciascuna forma target nell'IL di ogni apprendente, secondo il criterio già enunciato in §6.3.1.3, e che riprendiamo sinteticamente:

- 4/3 clitici prodotti su 4 ➔ forma presente (P), che compare nella (quasi) totalità dei contesti obbligatori;

- 2 clitici prodotti su 4 ➔ forma in variazione libera (A/P), che è omessa, evitata o sostituita nella metà dei contesti obbligatori, ovvero con la stessa frequenza con cui compare;

- 0/1 clitici prodotti su 4 ➔ forma assente (A), omessa, evitata o sostituita nella (quasi) totalità dei contesti obbligatori.

I giudizi così elaborati sono sintetizzati nella TAB. 44.

TABELLA 44 – TASK I - FORME TARGET PRESENTI, ASSENTI E IN VARIAZIONE LIBERA NELL'IL (GIUDIZI PER APPRENDENTE)

Soggetti	**PD**				**PI**			**PC**			
	lo	***la***	***li***	***le***	***gli* sing**	***le***	***gli* plur**	***glielo***	***gliela***	***glieli***	***gliele***
ABBMM	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
ABPW	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
ADV	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
AL	A/P	A/P	A	A	A	A	A	A	A	A	A
AZ	A	A/P	A	A	P	A	P	A	A	A	A
CT	A/P	A	A	P	A	A	A	A	P	A/P	P
CV	P	A	A	P	A/P	A	A/P	A	A/P	A	A
DU	A	A/P	A	A	A	A	A	A	A	A	A
ETR	P	P	P	A/P	A/P	P	P	P	P	P	P
FDOC	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
GCC	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
GPF	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
GRC	A	A/P	A	A	A	A	A	A	A	A	A
GT	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
HLW	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
IMM	A	A	A	P	A	A	A	A	A	A	A
JB	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
JP	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
JSC	P	P	A	A	P	A/P	P	P	A/P	A/P	P
JSRJ	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
KEMB	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
KMS	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
LACM	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
MPG	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
MT	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
MVS	A	A	A	A	A	A	A	A/P	A/P	A	P
NSAS	A	A	A	A/P	A	A	A/P	A	A	A	A
PAS	A	A	A	A	P	P	P	A	A	A	A
PHH	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
PMZ	A	A	A	A/P	A	A	A	A	A	A	A
SY	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
TDGP	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
TWS	A	A	A	A/P	A	A	A	A	A	A	A
VFL	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A

Il dato che colpisce immediatamente è quello relativo alla frequenza dei giudizi sull'assenza (87,2%, 326 occ.), assai più elevata di quella dei giudizi sulla presenza (7,2%, 27 occ.) e sulla variazione libera (5,6%, 21 occ.), come risulta dalla TAB. 45.

TABELLA 45 – TASK I - FREQUENZA DEI GIUDIZI SULLA PRESENZA, ASSENZA E VARIAZIONE LIBERA NELL'IL

Giudizi					
Assenza (A)		**Presenza (P)**		**Variazione libera (A/P)**	
occ.	**%**	**occ.**	**%**	**occ.**	**%**
326	87,2%	27	7,2%	21	5,6%

La presenza delle forme target nell'IL è stata quindi messa in relazione con la competenza linguistico-comunicativa generale degli apprendenti, valutata in base al C-Test (§6.2). Per tale confronto si sono presi in considerazione i soli soggetti nelle cui produzioni si registra almeno una forma target presente o in variazione libera: si tratta di un sottogruppo formato da 14 apprendenti (su 34). I risultati sono riportati nella TAB. 46, in cui i soggetti sono ordinati (i) per numero decrescente di forme target presenti e (ii) a parità di forme presenti, per numero di forme in variazione libera.

TABELLA 46 – TASK I - FORME TARGET PRESENTI/IN VARIAZIONE LIBERA NELL'IL E COMPETENZA LINGUISTICO-COMUNICATIVA GENERALE

Soggetti	Forme presenti (P)	Forme in variazione libera (A/P)	Punteggio nel C-Test	Gruppo
ETR	9	2	91	G3
JSC	6	3	72	G3
CT	3	2	78	G3
PAS	3	0	79	G3
CV	2	3	77	G3
AZ	2	1	69	G2
MVS	1	2	47	G1
IMM	1	0	65	G2
AL	0	2	79	G3
NSAS	0	2	59	G1
DU	0	1	63	G2
GRC	0	1	67	G2
PMZ	0	1	78	G3
TWS	0	1	67	G2

Dall'osservazione dei dati emerge che:

- dei 14 soggetti nelle cui produzioni si riscontra almeno una forma target presente o in variazione libera, 7 appartengono a G3, dunque al gruppo con la più elevata competenza linguistico-comunicativa generale, 5 a G2 e solo 2 a G1;

- i 5 soggetti più competenti dal punto di vista dell'uso delle forme target appartengono a G3;

- il soggetto più competente, nella cui produzione si registrano 9 forme presenti e 2 in variazione libera, è anche quello con il più alto punteggio nel C-Test (91).

I dati fanno dunque supporre che vi sia una relazione tra competenza pronominale clitica e competenza linguistico-comunicativa generale, e che la prima aumenti - tendenzialmente - all'aumentare della seconda.

I giudizi relativi a ciascun apprendente sono stati, a loro volta, sottoposti a conteggio, nel tentativo di ricostruire - sulla base del comportamento linguistico individuale - un'ipotetica sequenza di acquisizione dei pronomi clitici di 3ª persona. I risultati sono riportati nella TAB. 47.

TABELLA 47 – TASK I - FORME TARGET PRESENTI, ASSENTI E IN VARIAZIONE LIBERA NELL'IL (GIUDIZI RELATIVI AL CORPUS)

Forme target	**PD**				**PI**			**PC**			
	lo	***la***	***li***	***le***	***gli* sing**	***le***	***gli* plur**	***glielo***	***gliela***	***glieli***	***gliele***
Forme assenti (A)	29	28	33	27	29	31	28	31	29	31	30
Forme in variazione libera (A/P)	2	4	0	4	2	1	2	1	3	2	0
Forme presenti (P)	3	2	1	3	3	2	4	2	2	1	4

Per quanto riguarda i giudizi sulla presenza, se ne contano:

- 4 per *gli* plurale e *gliele*;
- 3 per *lo*, *le* accusativo e *gli* singolare;
- 2 per *la*, *le* dativo, *glielo* e *gliela*;
- 1 per *li* e *glieli*.

Passando ai giudizi sulla variazione libera, se ne contano:

- 4 per *la* e *le* accusativo;
- 3 per *gliela*;

- 2 per *lo*, *gli* singolare, *gli* plurale e *glieli*;
- 1 per *le* dativo e *glielo*.

Riteniamo che dai dati non emergano informazioni significative sull'ordine di acquisizione: i giudizi sulla presenza si distribuiscono in maniera piuttosto omogenea tra le forme target, senza evidenziare in maniera netta, all'interno del paradigma dei pronomi clitici di 3ª persona, aree di difficoltà o facilità. Non è dunque ipotizzabile una sequenza da confrontare con quella di Berretta (1986), secondo cui, come si è visto in §2.1:

- l'acquisizione dei clitici accusativi di 3ª persona avverrebbe prima di quella dei dativi di 3ª;
- gli accusativi sarebbero acquisiti secondo l'ordine *lo* > *la* > *li* > *le*;
- i dativi sarebbero acquisiti secondo l'ordine *gli* "a lui" > *gli* "a loro" > *le* "a lei";
- i nessi *glielo*, *gliela*, *glieli*, *gliele* occuperebbero nella sequenza una posizione non ben determinata.

7.2 Competenza d'uso dei clitici dativi con il verbo *piacere*

Come anticipato in §6.3.1.1, si è deciso di testare separatamente la competenza d'uso dei clitici dativi di 3ª persona con il verbo *piacere*, la cui struttura sintattica differisce da quella dell'equivalente verbo *gostar* del portoghese: *piacere* assegna il ruolo di tema al soggetto e quello di esperiente all'oggetto indiretto, mentre con *gostar* avviene il contrario (BELLETTI & RIZZI, 1988). Per questa ragione, nel Task I si sono inserite quattro domande con il verbo *piacere*, una per ogni forma target dativa (*gli* singolare, *le*, *gli* plurale maschile, *gli* plurale femminile).

Abbiamo proceduto innanzitutto al conteggio delle risposte riconducibili a ciascuna delle seguenti tre categorie: (1) forme target; (2) forme non target; (3) risposte inclassificabili. In seguito abbiamo effettuato un calcolo delle percentuali corrispondenti alle occorrenze di ciascuna categoria rispetto al totale dei contesti obbligatori d'uso, il cui numero risulta dalla moltiplicazione del numero dei soggetti del gruppo di riferimento per il numero degli item. I risultati del conteggio e del calcolo sono riportati nella TAB. 48.

TABELLA 48 – TASK I - RISPOSTE TARGET, NON TARGET E INCLASSIFICABILI ALLE DOMANDE CON *PIACERE*

	G1+G2+G3 N=34		G1 N=13		G2 N=10		G3 N=11		GC N=28	
	occ.	%	occ.	%	occ.	%	occ.	%	occ.	%
Risposte target	**30**	**22,1%**	8	15,4%	14	35%	8	18,2%	48	42,9%
Risposte non target	**98**	**72,1%**	40	76,9%	25	62,5%	33	75%	32	28,6%
Risposte inclassificabili	**8**	**5,9%**	4	7,7%	1	2,5%	3	6,8%	32	28,6%
Contesti obbligatori d'uso	**136**		**52**		**40**		**44**		**112**	

Le risposte target, con 30 occorrenze, rappresentano il 22,1% (*vs* il 72,1% di risposte non target e il 5,9% di risposte inclassificabili), percentuale superiore a quella registrata nelle risposte agli altri item, pari al 12,6% (cfr. §7.1.1, TAB. 32). Diversamente dalle nostre aspettative, la difficoltà nel padroneggiare la cliticizzazione con il verbo *piacere* non pare superiore a quella registrata negli altri contesti.

Nei dati in GC colpisce l'elevata percentuale di risposte inclassificabili, pari al 28,6% (*vs* il 12,8 % nelle risposte agli altri item; cfr. §7.1.1, TAB. 32), in parte dovuta al fatto che, in molte di queste risposte, i verbi *amare* e *preferire* hanno preso il posto del verbo *piacere* della domanda. Alla più elevata percentuale di risposte inclassificabili fa da contrappeso una percentuale inferiore di risposte non target: 28,6% (*vs* 39,7% nelle risposte agli altri item).

Dall'osservazione dei dati nei subcorpora non emerge alcuna chiara relazione tra competenza d'uso dei clitici dativi con *piacere* e competenza linguistico-comunicativa generale: se, infatti, la percentuale di risposte target in G2 (35%) è più del doppio di quella in G1 (15,4%), nel passaggio al livello di *proficiency* successivo si assiste a un dimezzamento: in G3 le risposte target rappresentano il 18,2%.

Seguendo la metodologia dell'AE, le risposte non target alle domande col verbo *piacere* sono state classificate in base al criterio della divergenza nella struttura di superficie (§6.3.1.3), già utilizzato per la categorizzazione degli errori nelle risposte alle altre domande. Si è quindi proceduto al conteggio degli errori morfosintattici e pragmatici dei diversi tipi e, infine, al calcolo delle percentuali corrispondenti. I risultati sono riportati, in ordine di frequenza decrescente, nella TAB. 49.

TABELLA 49 – TASK I - ERRORI MORFOSINTATTICI E PRAGMATICI NELLE RISPOSTE ALLE DOMANDE CON *PIACERE*

	G1+G2+G3 N=34		**G1 N=13**		**G2 N=10**		**G3 N=11**		**GC N=28**	
	occ.	**%**	**occ.**	**%**	**occ.**	**%**	**occ.**	**%**	**occ.**	**%**
Selezione {PT}	**51**	**52%**	15	37,5%	14	56%	22	66,7%	11	34,4%
Selezione {|}	**22**	**22,4%**	11	27,5%	6	24%	5	15,2%	0	0%
Omissione {-}	**11**	**11,2%**	9	22,5%	0	0%	2	6,1%	5	15,6%
Selezione {SN}	**9**	**9,2%**	4	10%	1	4%	4	12,1%	16	50%
Addizione {+}	**5**	**5,1%**	1	2,5%	4	16%	0	0%	0	0%
Totale errori	**98**		**40**		**25**		**33**		**32**	

I dati relativi al corpus considerato nella sua interezza evidenziano che:

- il tipo di errore prevalente (52%, 51 occ.) è quello, di natura pragmatica, consistente nella produzione di un PT al posto del corrispondente atono;
- gli errori morfosintattici di selezione occorrono con frequenza non trascurabile (22,4%, 22 occ.);
- meno frequenti, ma comunque rappresentati, sono gli errori morfosintattici di omissione (11,2%, 11 occ.) e addizione (5,1%, 5 occ.), nonché quelli pragmatici consistenti nella produzione di un SN al posto del clitico (9,2%, 9 occ.).

Nei subcorpora, accanto a tendenze analoghe a quelle del corpus, si osserva che:

- in G1 la distribuzione degli errori tra le categorie “Selezione {PT}” (37,5%, 15 occ.), “Selezione” (27,5%, 11 occ.) e “Omissione” (22,5%, 9 occ.) è più bilanciata;
- in G2 non sono presenti omissioni, mentre le addizioni sono relativamente più frequenti (16%, 4 occ.);
- anche in G3 l’omissione è sottorappresentata (6,1%, 2 occ.), mentre sono comparativamente più frequenti gli errori pragmatici, sia di tipo “Selezione {PT}” (66,7%, 22 occ.) che di tipo “Selezione {SN}” (12,1%, 4 occ.).

Per un’ulteriore descrizione secondo il metodo delle teorie dell’IL, nelle risposte degli apprendenti abbiamo contato le occorrenze di ciascuna forma target dativa. I risultati sono riportati nella TAB. 50.

TABELLA 50 – TASK I - OCCORRENZE DELLE FORME TARGET DATIVE CON *PIACERE*

Soggetti	Forme target dative con *piacere*				
	***gli* sing**	***le***	***gli* plur M**	***gli* plur F**	**Totale**
ABBM	0	0	0	0	0
ABPW	0	0	0	0	0
ADV	0	0	0	0	0
AL	0	1	1	0	2
AZ	0	0	0	0	0
CT	0	0	1	0	1
CV	0	1	0	0	1
DU	0	0	0	0	0
ETR	0	0	0	0	0
FDOC	0	0	0	0	0
GCC	1	1	1	1	4
GPF	0	1	0	0	1
GRC	1	1	1	0	3
GT	0	0	0	0	0
HLW	0	1	0	0	1
IMM	1	1	1	0	3
JB	0	0	0	0	0
JP	0	1	0	0	1
JSC	1	1	1	1	4
JSRJ	0	0	0	0	0
KEMB	0	0	0	0	0
KMS	0	1	1	1	3
LACM	0	0	0	0	0
MPG	0	0	0	0	0
MT	0	1	0	0	1
MVS	0	0	1	0	1
NSAS	1	0	0	0	1
PAS	0	0	0	0	0
PHH	0	1	1	1	3
PMZ	0	0	0	0	0
SY	0	0	0	0	0
TDGP	0	0	0	0	0
TWS	0	0	0	0	0
VFL	0	0	0	0	0
G1	**1**	**4**	**2**	**1**	**8**
G2	**3**	**5**	**4**	**2**	**14**
G3	**1**	**3**	**3**	**1**	**8**
Totale	**5**	**12**	**9**	**4**	**30**

Dai dati emerge che:

- nelle risposte di 19 soggetti alle domande con *piacere* non si registra nessuna forma target dativa prodotta con esiti grammaticalmente corretti e pragmaticamente appropriati;

- la forma target dativa che, nel contesto considerato, occorre più volte nel corpus è *le* (12 occ.), seguita da *gli* plurale maschile (9 occ.), *gli* singolare (5 occ.) e *gli* plurale femminile (4 occ.);

- non esiste una relazione chiara tra aumento della competenza linguistico-comunicativa generale e progresso nell'uso delle forme target dative con *piacere*: la frequenza di queste ultime aumenta, quasi raddoppiando, da G1 (8 occ.) a G2 (14 occ.), ma si riduce in G3 (8 occ.);
- i valori assoluti relativi alle occorrenze non ci permettono di elaborare un'ipotesi di sequenza di acquisizione affidabile.

7.3 Analisi dei dati del Task II

In questa sezione riportiamo i risultati dell'analisi dei dati elicitati attraverso il secondo compito (Task II), attività di *story-retelling* in cui è stato chiesto agli apprendenti di scrivere un testo narrativo ispirato a una sequenza di fotografie componenti una storia. Le produzioni testuali degli apprendenti saranno descritte in termini di (i) frequenza del ricorso ai clitici, e presenza/assenza di ciascuna forma target (§7.3.1) e (ii) errori di tipo morfosintattico, pragmatico e misto nell'uso dei clitici (§7.3.2). Le osservazioni sui dati del Task II saranno messe a confronto con quelle sui dati del Task I, alla ricerca di convergenze e divergenze.

7.3.1 Descrizione dell'IL

Come descritto in §6.3.2.3, si è inizialmente proceduto, per l'analisi dei dati, a un duplice conteggio:

1. delle forme target prodotte dagli apprendenti con esiti grammaticalmente corretti e pragmaticamente appropriati, considerando come contesto proprio per l'inserzione di un clitico quello in cui l'oggetto diretto e/o indiretto era obbligatorio, e il riferimento era a un'entità nota e massimamente accessibile (in quanto menzionata nella porzione di testo immediatamente precedente);
2. delle parole di cui ciascun testo si compone.

In seguito, per una misurazione di frequenza, è stata calcolata, per ciascun apprendente, la percentuale di occorrenze delle forme target sul totale delle parole. Inoltre, si è calcolato il numero medio di forme target, il numero medio di parole e la frequenza media sia all'interno di ciascun gruppo che nel corpus considerato nella sua interezza. I risultati sono riportati nella TAB. 51.

TABELLA 51 – TASK II - FREQUENZA DELLE FORME TARGET (APPRENDENTI)

Soggetti	**Forme target**	**Parole**	**Forme target/parole**
ABBMM	0	130	0%
ABPW	1	170	0,6%
ADV	2	134	1,5%
AL	6	233	2,6%
AZ	1	193	0,5%
CT	3	171	1,8%
CV	5	131	3,8%
DU	2	135	1,5%
ETR	6	136	4,4%
FDOC	0	266	0%
GCC	0	82	0%
GPF	2	153	1,3%
GRC	1	228	0,4%
GT	3	177	1,7%
HLW	1	142	0,7%
IMM	5	209	2,4%
JB	0	174	0%
JP	0	171	0%
JSC	7	204	3,4%
JSRJ	1	144	0,7%
KEMB	0	97	0%
KMS	0	139	0%
LACM	3	139	2,2%
MPG	4	201	2,0%
MT	1	135	0,7%
MVS	2	104	1,9%
NSAS	3	91	3,3%
PAS	8	343	2,3%
PHH	3	187	1,6%
PMZ	2	118	1,7%
SY	0	85	0%
TDGP	0	123	0%
TWS	0	115	0%
VFL	4	195	2,1%
G1 (media)	**2,5**	**142**	**1,7%**
G2 (media)	**3,4**	**161**	**2,1%**
G3 (media)	**3,5**	**182**	**2,0%**
G1+G2+G3 (media)	**3,1**	**160**	**1,9%**

Dai dati relativi all'intero corpus risulta che gli apprendenti hanno prodotto in media 3,1 forme target nei loro testi, i quali hanno una lunghezza media di 160 parole. La percentuale media di occorrenze delle forme target nel corpus è pari a 1,9%.

Confrontando i dati dei subcorpora, si osserva che:

- il numero medio delle forme target prodotte aumenta sensibilmente nel passaggio dal primo al secondo livello di competenza linguistico-comunicativa generale, mentre è stabile - seppur con un lieve incremento - nel passaggio dal secondo al terzo livello (2,5 in G1, 3,4 in G2 e 3,5 in G3);

- anche il numero medio di parole nei testi aumenta, secondo una progressione che appare costante (142 in G1, 162 in G2 e 182 in G3);

- la frequenza delle forme target nei testi aumenta nel passaggio da G1 (1,7%) a G2 (2,1%), mentre resta stabile - con un leggero decremento - da G2 a G3 (2,0%).

Si è proceduto in maniera analoga - contando le forme target prodotte e calcolandone la frequenza rispetto al totale delle parole di cui si compongono i testi - in relazione ai dati in GC, come risulta dalla TAB. 52.

TABELLA 52 – TASK II - FREQUENZA DELLE FORME TARGET (GRUPPO DI CONTROLLO)

Soggetti	**Forme target**	**Parole**	**Forme target/parole**
AC	7	214	3,3%
AM	1	140	0,7%
AR	5	273	1,8%
AS	6	187	3,2%
AT	6	161	3,7%
BP	7	107	6,5%
CA	11	217	5,1%
CMT	8	154	5,2%
COM	3	196	1,5%
CV	7	156	4,5%
EB	8	235	3,4%
GA	4	215	1,9%
JO	8	219	3,7%
LMA	5	139	3,6%
LoR	8	170	4,7%
LuR	5	77	6,5%
MG	3	145	2,1%
MP	4	207	1,9%
NC	7	154	4,5%
OS	9	174	5,2%
PS	2	143	1,4%
RD	7	281	2,5%
RG	8	103	7,8%
SB	2	99	2%
SC	8	176	4,5%
SDP	3	121	2,5%
SG	12	157	7,6%
SS	4	202	2%
SSL	3	109	2,8%
GC (media)	**6**	**166**	**3,3%**

I soggetti madrelingua hanno prodotto una media di 6 forme target in testi che hanno una lunghezza media di 166 parole. La frequenza media delle forme target nei testi è pari al 3,3%.

Per l'interpretazione dei dati presentati nelle due precedenti tabelle, ci baseremo su un duplice confronto:

1) tra la frequenza media delle forme target nei testi degli apprendenti e quella nei testi dei madrelingua, per una stima del grado di coesione dell'IL - rispetto alla varietà nativa - ottenuto attraverso mezzi pronominali clitici;

2) tra i dati dei subcorpora, per l'elaborazione di ipotesi sulla relazione tra padronanza delle strategie coesive pronominali e competenza linguistico-comunicativa generale.

A proposito del primo punto, la comparazione tra la frequenza media delle forme target nel corpus (1,9%) e in GC (3,3%) conferma le nostre aspettative sul minor grado di coesione dell'IL rispetto alla varietà nativa dal punto di vista delle strategie anaforiche pronominali. La frequenza del ricorso ai clitici da parte degli apprendenti appare infatti *non-nativelike*.

Per quanto riguarda il secondo punto, ovvero il confronto tra i subcorpora, il costante aumento - nel passaggio da un gruppo all'altro - del numero di parole che compongono i testi fa supporre che la superiore competenza linguistico-comunicativa si traduca in una maggiore disponibilità degli apprendenti a mettersi in gioco producendo nella L2. Oltre a ciò, il fatto che la frequenza delle forme target aumenti sensibilmente da G1 a G2, mentre si mantenga sostanzialmente stabile da G2 a G3, induce a ipotizzare che la capacità di creare relazioni intratestuali attraverso mezzi pronominali clitici si affini all'aumentare della *proficiency*, ma che, raggiunto un certo livello, tenda a stabilizzarsi. Si tratta di un'ipotesi che, per essere confermata, richiederebbe indagini ulteriori, che ci auguriamo possano trovare spazio tra le attività di una comunità di ricerca che da alcuni anni si è mostrata più attenta ai processi evolutivi della competenza testuale, dopo un periodo di interesse quasi esclusivo per il livello morfosintattico delle interlingue (cfr., su questo tema, per l'italiano: CHINI et al., 2003; CHINI, 2008; CERVONI, 2015).

Successivamente, siamo passate al conteggio delle occorrenze di ciascuna forma target (i) all'interno della produzione di ciascun apprendente, (ii) in ciascun gruppo e (iii) nel corpus considerato nella sua interezza. I risultati sono riportati nella TAB. 53.

TABELLA 53 – TASK II - OCCORRENZE DELLE FORME TARGET (APPRENDENTI)

Soggetti	**PD**				**PI**			**PC**				**Totale forme target**
	lo	***la***	***li***	***le***	***gli* sing**	***le***	***gli* plur**	***glielo***	***gliela***	***glieli***	***gliele***	
ABBMM	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
ABPW	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**1**
ADV	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**2**
AL	4	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**6**
AZ	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**1**
CT	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**3**
CV	2	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	**5**
DU	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**2**
ETR	3	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	**6**
FDOC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
GCC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
GPF	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	**2**
GRC	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**1**
GT	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	**3**
HLW	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	**1**
IMM	1	2	0	1	0	1	0	0	0	0	0	**5**
JB	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
JP	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
JSC	2	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	**7**
JSRJ	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**1**
KEMB	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
KMS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
LACM	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	**3**
MPG	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**4**
MT	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	**1**
MVS	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	**2**
NSAS	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	**3**
PAS	4	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	**8**
PHH	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**3**
PMZ	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**2**
SY	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
TDGP	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
TWS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
VFL	2	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	**4**
G1	7	0	0	0	1	2	0	3	0	0	0	**13**
G2	7	4	0	1	1	4	0	0	0	0	0	**17**
G3	22	14	2	0	3	5	0	0	0	0	0	**46**
TOTALE	**36**	**18**	**2**	**1**	**5**	**11**	**0**	**3**	**0**	**0**	**0**	**76**

Seguendo la metodologia di analisi adottata da Berretta (1986), che fa coincidere l'ordine di acquisizione con l'ordine dei clitici per dispersione decrescente, l'osservazione dei nostri dati condurrebbe alla formulazione della seguente ipotesi di sequenza acquisizionale dei clitici di 3ª persona:

lo > *la* > *le* (DAT) > *gli* (SING) > *glielo* > *li* > *le* (ACC)

Si tratta, tuttavia, di un'ipotesi la cui validità andrebbe sottoposta a ulteriori verifiche, per almeno due ragioni:

1) se si fa eccezione per *lo* (36 occ.) e *la* (18 occ.) - con una frequenza della prima forma doppia rispetto a quella della seconda - e, in parte, per *le* dativo (11 occ.), i valori numerici assoluti sono esigui e gli scarti in punti percentuali tra le frequenze poco marcati;

2) non è possibile escludere - ed è anzi probabile - che la maggior frequenza di alcune forme rispetto ad altre dipenda da aspetti di design del task, in particolare da caratteristiche della storia narrata nello *storyboard*; ad esempio, che i sostantivi italiani *portafoglio*, *anello* e *vino* siano maschili può aver determinato la più frequente occorrenza di *lo*, così come il fatto che la protagonista femminile abbia il ruolo attanziale di destinatario può essere rilevante rispetto alla frequenza di *le* dativo.

Quest'ultimo sospetto sembra trovare conferma nei dati in GC, come risulta dalla TAB. 54.

TABELLA 54 – TASK II - OCCORRENZE DELLE FORME TARGET (GRUPPO DI CONTROLLO)

Soggetti	PD				PI			PC				Totale forme target
	lo	***la***	***li***	***le***	***gli* sing**	***le***	***gli* plur**	***glielo***	***gliela***	***glieli***	***gliele***	
AC	3	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	**7**
AM	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**1**
AR	3	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	**5**
AS	2	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	**6**
AT	3	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	**6**
BP	3	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	**7**
CA	5	1	0	1	1	3	0	0	0	0	0	**11**
CMT	5	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	**8**
COM	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	**3**
CV	4	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	**7**
EB	5	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	**8**
GA	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	**4**
JO	3	1	0	0	1	2	0	1	0	0	0	**8**
LMA	1	1	0	0	0	2	0	1	0	0	0	**5**
LoR	4	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	**8**
LuR	3	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	**5**
MG	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	**3**
MP	3	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	**7**
NC	3	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	**7**
OS	2	3	0	1	2	1	0	0	0	0	0	**9**
PS	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**2**
RD	4	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	**7**
RG	4	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	**8**
SB	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**2**
SC	3	1	0	0	1	2	0	1	0	0	0	**8**
SDP	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	**3**
SG	7	0	1	0	2	2	0	0	0	0	0	**12**
SS	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	**4**
SSL	2	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	**4**
TOTALE	**87**	**13**	**6**	**6**	**24**	**34**	**0**	**6**	**0**	**0**	**0**	**175**

Tra le forme target più frequenti compaiono *lo* (87 occ.) e *le* dativo (34 occ.), a conferma della nostra ipotesi che il design del compito abbia contribuito a determinare l'elevata frequenza di queste forme nei dati degli apprendenti (36 occ. di *lo* e 11 occ. di *le* dat.).

Accanto a tendenze simili, si riscontrano alcune divergenze tra i dati dei parlanti nativi e quelli degli apprendenti. Rispetto a questi ultimi, in GC si registra:

- una maggiore frequenza relativa di *gli* singolare (24 occ.): si tratta della seconda forma più frequente, mentre tra gli apprendenti è la quarta;
- una minore frequenza relativa di *la* (13 occ.): è solo la quarta forma più frequente, mentre tra gli apprendenti è la seconda.

7.3.2 Analisi degli errori

Analogamente a quanto si è realizzato per il Task I, anche nelle produzioni elicitate mediante il Task II si è proceduto all'identificazione e al conteggio degli errori di tipo morfosintattico, pragmatico e misto nell'uso delle forme target.

L'individuazione degli errori nei testi si è scontrata con alcune difficoltà, la principale delle quali è stata quella relativa alla formulazione dei giudizi di appropriatezza pragmatica sulle riprese lessicali con ripetizione. Per tale formulazione, si sono adottate come basi teoriche (cfr. §6.3.2.3):

(1) la già citata definizione di *clitic context* di Pirvulescu (2006), secondo cui il contesto proprio per l'inserzione di un clitico è quello in cui il riferimento è a un'entità già nota e massimamente accessibile (poiché menzionata nella porzione di testo immediatamente precedente);

(2) le considerazioni sulle strategie di ripresa anaforica di Berretta (1985b), secondo cui la ripetizione lessicale è adeguata "ad una ripresa ad una certa distanza nel testo, e/o ad un elemento che non ha particolare 'salienza' nell'universo di discorso" (195).

Nonostante la disponibilità di questo duplice riferimento, siamo consapevoli che i giudizi espressi non eludono un certo margine di soggettività, per ridurre il quale abbiamo tenuto in considerazione i seguenti due aspetti:

- la continuità/discontinuità di *topic*, ovvero dell'argomento su cui verte l'informazione veicolata nell'enunciato;
- il mantenimento/cambio di *setting*, ovvero dei tempi e/o luoghi in cui si svolgono gli eventi narrati.

Si è deciso, così, di non considerare errore pragmatico la realizzazione dell'oggetto (diretto o indiretto) mediante SN - nonostante il riferimento a un'entità nota, saliente e massimamente accessibile - qualora fosse identificabile nel testo un cambio di topic e/o setting, segnalato o meno dal passaggio a un nuovo paragrafo. A fini esemplificativi, riportiamo il seguente brano, in cui si è deciso di non considerare pragmaticamente inadeguata la ripetizione di *l'anello*, tenendo conto sia della discontinuità di topic (da 'reazione di Tommaso alla scoperta del tradimento' a 'vendita dell'anello') sia del cambio di setting (dal ristorante al compro oro):

> *In questo menssaggio, un amante ha dichiarato tutto il suo amore per la ragazza di Tommaso e ha abbinato a incontrarsi dopo cena per trascorrere la notte insieme. Tommaso era molto nervoso e ha portato **l'anello** indietro ed è andato via. Il giorno dopo, è andato in un negozi di pedoni, dove ha venduto **l'anello*** (produzione del soggetto GPF).

Si sono ammesse, tuttavia, deroghe ai criteri appena enunciati quando la ripetizione riguardava non solo il SN, ma anche gli elementi circostanti, come il verbo. Si veda il seguente esempio:

> *Quando ha visuto chi sua ragazza ama i dorme con altro, è andato pazzo con lei, chiedere l'anello i va via, doppo di pensare un po va a un negocio chi compra oro per vendere **l'anello**.*
> *Dopo di vendere **l'anello*** **{SN}** *va a un supermercato i compra 500 euro di un buono vino* (produzione del soggetto JB).

I risultati del conteggio degli errori identificati sono riportati, soggetto per soggetto, nella TAB. 55.

TABELLA 55 – TASK II - ERRORI MORFOSINTATTICI, PRAGMATICI E MISTI (OCCORRENZE - APPRENDENTI)

Soggetti	Gruppo	Omissione {-}	Selezione {SN}	Selezione {|}	Selezione {PT}	Addizione {+}	Ordine {[]}	Formazione {#}	Omissione {-} + Selezione {PT}
ABBMM	G1	2	2	0	0	0	0	0	0
ABPW	G3	1	2	0	0	1	0	0	0
ADV	G1	3	0	0	0	0	0	0	0
AL	G3	0	0	0	0	1	0	1	0
AZ	G2	0	1	4	0	0	0	0	0
CT	G3	2	0	1	0	0	1	0	0
CV	G3	0	1	0	0	0	1	0	0
DU	G2	0	1	1	1	0	0	0	2
ETR	G3	0	1	0	0	0	0	0	0
FDOC	G1	0	0	0	0	0	0	0	0
GCC	G2	1	0	0	0	1	0	0	0
GPF	G1	0	0	0	0	0	0	0	0
GRC	G2	1	0	0	0	0	0	0	0
GT	G2	1	3	1	1	0	0	0	0
HLW	G2	2	0	2	0	1	0	0	0
IMM	G2	2	1	0	0	1	0	1	0
JB	G1	5	3	0	0	0	0	0	0
JP	G1	2	1	0	0	0	0	0	0
JSC	G3	1	1	0	0	0	0	1	0
JSRJ	G2	2	1	0	2	0	0	0	0
KEMB	G3	0	0	0	1	0	0	0	0
KMS	G1	2	1	1	0	0	0	0	0
LACM	G1	1	0	0	0	0	0	0	0
MPG	G3	0	1	0	0	0	0	0	0
MT	G1	0	2	0	0	0	0	0	0
MVS	G1	1	1	0	0	0	0	0	0
NSAS	G1	1	0	0	0	1	1	0	0
PAS	G3	0	0	0	0	0	0	0	0
PHH	G2	0	1	3	1	0	1	0	0
PMZ	G3	3	0	0	0	0	0	0	0
SY	G1	2	1	0	0	0	0	0	0
TDGP	G1	1	2	0	0	0	0	0	0
TWS	G2	0	1	0	0	0	0	0	0
VFL	G3	0	0	0	1	0	0	0	0

I valori assoluti sono stati tradotti in percentuali (utilizzando come base di calcolo il totale degli errori) e messi a confronto con i valori in GC, come risulta dalla TAB. 56, in cui i dati sono riportati non per frequenza decrescente - come si è fatto nel resto del capitolo - ma secondo l'ordine della TAB. 34 (cfr. §7.1.3), ai fini di una più agile comparazione tra i dati del Task I e quelli del Task II (§7.4).

TABELLA 56 – TASK II - ERRORI MORFOSINTATTICI, PRAGMATICI E MISTI (OCCORRENZE E PERCENTUALI - APPRENDENTI E GRUPPO DI CONTROLLO)

	Tipi di errore	G1+G2+G3 N=34		G1 N=13		G2 N=10		G3 N=11		GC N=28	
		occ.	%	occ.	%	occ.	%	occ.	%	occ.	%
MORFOSINTATTICI	Omissione {-}	**36**	**36,4%**	20	55,6%	9	22%	7	31,8%	2	14,3%
	Selezione {|}	**13**	**13,1%**	1	2,8%	11	26,8%	1	4,5%	1	7,1%
	Ordine {[]}	**4**	**4%**	1	2,8%	1	2,4%	2	9,1%	0	0%
	Addizione {+}	**6**	**6,1%**	1	2,8%	3	7,3%	2	9,1%	0	0%
	Formazione {#}	**3**	**3%**	0	0%	1	2,4%	2	9,1%	0	0%
	Addizione {+} +Selezione {|}	**0**	**0%**	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	Totale errori morfosintattici	**62**	**62,6%**	23	63,9%	25	61%	14	63,6%	3	21,4%
PRAGMATICI	Selezione {SN}	**28**	**28,3%**	13	36,1%	9	22%	6	27,3%	11	78,6%
	Selezione {PT}	**7**	**7,1%**	0	0%	5	12,2%	2	9,1%	0	0%
	Selezione {SN}{PT}	**0**	**0%**	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	Totale errori pragmatici	**35**	**35,4%**	13	36,1%	14	34,1%	8	36,4%	11	78,6%
MISTI	Omissione {-} +Selezione {SN}	**0**	**0%**	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	Omissione {-} +Selezione {PT}	**2**	**2%**	0	0%	2	4,9%	0	0%	0	0%
	Totale errori misti	**2**	**2%**	0	0%	2	4.9%	0	0%	0	0%
Totale errori		**99**		36		41		22		14	

Dall'osservazione dei dati degli apprendenti considerati nella loro totalità emerge che, analogamente a quanto constatato in relazione ai dati del Task I, gli errori morfosintattici prevalgono su quelli pragmatici: i primi rappresentano infatti il 62,5% (62 occ.), contro il 35,4% dei secondi (35 occ.). In controtendenza rispetto ai dati del Task I - probabilmente a causa della diversa natura del compito - si registrano qui soltanto 2 errori misti, in cui l'omissione si combina alla produzione di un PT al posto del corrispondente atono[71].

[71] Nei subcorpora le tendenze sono analoghe a quelle del corpus: le percentuali nei gruppi sono infatti molto simili, per quanto riguarda sia gli errori morfosintattici (che rappresentano - rispetto al totale degli errori - il 63,9% in G1, il 61% in G2 e il 63,6% in G3) che quelli pragmatici (36,1% in G1, 34,1% in G2 e 36,4% in G3). Lo scarto tra le percentuali relative agli errori misti dipende dal fatto che le due occorrenze individuate sono state registrate entrambe in G2.

L'omissione è la categoria in assoluto più rappresentata (36 occ., 36,4% degli errori), confermando così la difficoltà - già evidenziata dai dati del Task I - nell'acquisizione della regola sull'indisponibilità del pronome zero per la ripresa anaforica (cfr. §3.3).

In ordine di frequenza decrescente, dopo l'omissione troviamo rappresentate nelle produzioni degli apprendenti le seguenti tipologie di errore:

- la produzione di un SN al posto di un pronome clitico (28,3%, 28 occ.);
- la selezione di una forma pronominale clitica non appropriata al contesto linguistico (13,1%, 13 occ.);
- la produzione di un PT in luogo del corrispondente pronome atono (7,1%, 7 occ.);
- l'addizione di un pronome clitico in un contesto in cui non andrebbe prodotto (6,1%, 6 occ.);
- la collocazione del pronome clitico in una posizione scorretta (4%, 4 occ.);
- la *misformation* (3%, 3 occ.).

Per un'interpretazione dei dati più esaustiva, si è cercato di determinare quali pronomi – se i PD o i PI – fossero maggiormente interessati da ciascuna tipologia.

Per quanto riguarda l'omissione, delle 36 occorrenze totali, 22 (61,1%) concernono un PI (es., *ha portato sua ragazza a un ristorante per cenare insieme e fare ∅ la sorpresa*, in JP) e 14 (38,9%) un PD (es., *ha comprato diversi bottiglie de vino rosso molto forti e ∅ ha bevuto tutti*, in LACM). Si nota che l'omissione del PI è ricorrente nella parte di narrazione in cui si riporta la sottrazione dell'anello alla ragazza, con i verbi *strappare, tirare, chiedere, prendere.*

Dei 28 errori pragmatici di selezione consistenti nella produzione di un SN al posto di un pronome clitico, ben 24 (85,7%) riguardano la realizzazione dell'oggetto diretto (es., *era un messaggio del suo amante. Tommaso ha letto* ***il messagio***, in AZ), mentre soltanto 4 (14,3%) quella dell'oggetto indiretto (es., *Alla sera, nel ristorante, si è segnato con la sua ragazza. Dopo un po' di vino, Tommaso ha dato lo regalo* ***alla ragazza***, in ABPW). Risulta confermata, pertanto, la preferenza per l'evitamento tramite SN (piuttosto che mediante PT) dei clitici di caso accusativo già registrata nei dati del Task I (§7.1.6.1).

I 13 errori morfosintattici di selezione presenti nel corpus consistono tutti nella produzione di una forma pronominale clitica appartenente a un sottoparadigma diverso da quello della forma target: in 9 occorrenze (69,2%) un PD viene prodotto in un contesto che richiederebbe un PI (es. *ha invitato la sua fidanzata a cenare al loro ristorante preferito per dar**la** l'anello*, in GT), mentre in 4 occorrenze (30,8%) si verifica il contrario (es., *Questa sera **le** ho invitato a cenare con me in un ristorante carino*, in HLW). Non si registra, invece, nessun caso di *misselection* tra forme appartenenti allo stesso sottoparadigma. Ciò convalida lo scollamento tra difficoltà di acquisizione e proposte didattiche dei manuali di cui si è già discusso in §7.1.5: mentre nella totalità degli errori di selezione presenti nei dati del Task II la forma prodotta e la forma target sono eterogenee per caso di appartenenza, nel 75,5% degli esercizi di selezione proposti dai manuali le forme tra cui gli apprendenti sono chiamati a scegliere sono omogenee.

Dei 7 errori pragmatici di selezione consistenti nella produzione di un PT al posto del corrispondente atono, ben 6 (85,7%) riguardano la realizzazione dell'oggetto indiretto (es., *Tommaso ha portato la sua ragazza ad un ristorante e regala **a lei** il anello*, in JSRJ), mentre soltanto uno concerne la realizzazione dell'oggetto diretto (*quello ha spaventato lui*, in JSRJ). Ciò avvalora il sospetto circa l'esistenza di una relazione tra strategia anaforica *misselected* e funzione sintattica della forma target: anche nei dati del Task I, a essere sostituiti con PT (§7.1.6.2) sono soprattutto i PI (87,3% degli errori di selezione {PT}, *vs* il 12,7% dei PD).

Osserviamo inoltre che in 2 occorrenze il PT *misselected* (al posto del corrispondente atono) con funzione dativa viene fatto precedere, invece che dalla preposizione *a*, da *per* (*Tommaso e la sua ragazza sono andati in un ristorante per cenare e lui ha dato il regalo **per lei***, in KEMB; *In questo momento, qualcuno invita un messaggio **per lei***, in VFL), il che rivela un probabile transfer da L1 (cfr. §3.2, TAB. 10).

Rispetto agli errori di addizione, che ammontano a 6, osserviamo che in 4 occorrenze (66,7%) si concretizzano nella produzione di un PC al posto del pronome semplice (PD o PI) atteso (es., *Quando ha aperto il portafoglio ha incontrato 500 euro. **Glie**li ha tascati nelle pantalone*, in IMM; *Tommaso glie**lo** regalo quello anello*, in GCC). Le altre 2 occorrenze riguardano la produzione di un pronome semplice in un contesto in cui è sintatticamente superfluo (es., *Nel portafoglio aveva una carta da cinquecento euro, che Tommaso **l'**ha preso*, in ABPW).

Gli errori di ordine, 4 in totale, consistono in 2 collocazioni del pronome clitico in posizione proclitica con verbi di modo infinito (infinito presente - *Chiede a lei di **lo** ridare l'anello*, in CT - e gerundio - *Era suo amante, **la** invitando per una notte d'amore*, in CV) e in 2 collocazioni in posizione enclitica con verbi di modo finito (es., *Tommaso legge**lo***, in NSAS).

Gli errori di formazione, 3 in totale, confermano l'esistenza negli apprendenti di una difficoltà - di ordine, probabilmente, ortofonetico e/o ortografico - rispetto alle forme *gli* e *li*: in 2 occorrenze *gli* viene prodotto come *li* (es., *ha scelto uno dei quelli che **li** ha mostrato la donna del negozio*, in AL), mentre in un caso si verifica il contrario (*ha ricevuto 500 euro e **gli** ha speso comprando molte bottiglie di vino*, in IMM). Nei dati del Task I, analogamente, i due errori di formazione individuati consistevano nella realizzazione della forma *gli* come *li* (cfr. §7.1.4).

I due errori di tipo misto che si registrano nel corpus, prodotti entrambi dallo stesso soggetto (DU), consistono nell'omissione del pronome clitico diretto e nella produzione di un pronome tonico al posto di un atono indiretto in contesto di pronome combinato (es., *lui è pensato di andare a Gioelleria per comprare un bello anello a sua ragazza e dare ∅ **a lei** dopo sera*). Le due occorrenze confermano la predilezione per l'evitamento tramite PT dei clitici di caso dativo.

Il confronto con i dati in GC, infine, ci permette di fare alcune considerazioni sulla relazione - dal punto di vista delle strategie di ripresa anaforica - tra l'IL manifestata dalle produzioni degli apprendenti e la varietà nativa. Si tratta di riflessioni che trovano conferma nel riferimento ai risultati dell'analisi del Task I.

In primo luogo, si osserva che la ripresa tramite SN - per quanto più frequente nei dati degli apprendenti (28 occ.) - non è assente nei dati dei parlanti nativi (11 occ.). Ricordiamo che questa forma di ripresa era presente anche nei dati in GC del Task I (§7.1.3), dove era altamente rappresentata (208 occ.). Tale strategia è stata selezionata da una percentuale significativa di parlanti nativi (19,4%) anche nel Task di controllo (§7.1.2), confermando la stessa tendenza.

In secondo luogo, l'osservazione dei dati in GC conferma che la ripresa con pronome zero non è una strategia disponibile nella varietà nativa (se ne registrano 2 sole occorrenze), avvalorando l'appropriatezza del riferimento alle omissioni col termine "errori", adottato in questo capitolo nonostante i dati in GC del Task I (cfr. §7.1.3).

Per quanto riguarda le omissioni in GC, la disparità tra i dati del Task II (2 occ., 14,3%) e quelli del Task I (261 occ., 48,9%) rafforza il sospetto, già espresso, che in quest'ultimo compito siano stati aspetti di design ad aver determinato l'elevata frequenza di questo tipo di errore.

I dati in GC mostrano che, oltre alla categoria vuota, un'altra strategia anaforica presente nelle produzioni degli apprendenti (7,1%, 7 occ.) è completamente assente in quelle dei parlanti nativi: la ripresa con pronome tonico in contesto non enfatico. La divergenza rispetto ai dati in GC del Task I (2,6%, 14 occ.) induce nuovamente a mettere in discussione il design di quel compito.

In sintesi, il confronto tra i dati del corpus (G1+G2+G3) e quelli in GC pone in luce alcuni comportamenti degli apprendenti che si distinguono chiaramente da quelli dei parlanti nativi in termini di realizzazione dell'oggetto anaforico diretto e indiretto di 3ª persona, e che possono essere riassunti nei seguenti punti:

- un ridotto ricorso alla cliticizzazione, come dimostra la minore frequenza media di forme target nel corpus (1,9%, *vs* 3,3% in GC);
- la marcata tendenza alla produzione di forme più pesanti ed esplicite del necessario, nonché ridondanti, come i SN pieni per referenti noti, salienti e massimamente accessibili;
- l'inclinazione (in parte determinata, presumibilmente, da caratteristiche della L1) all'adozione di strategie di ripresa non disponibili in italiano, come i PT con funzione non enfatica e il pronome zero.

Riteniamo che tali riflessioni sui mezzi anaforici delle IL degli apprendenti possano rappresentare il punto di partenza sia per la progettazione di percorsi didattici che per l'elaborazione di materiali di supporto per la presentazione e la pratica sui pronomi clitici, come cercheremo di argomentare nelle considerazioni conclusive.

CONCLUSIONI

La ricerca che abbiamo presentato, il cui obiettivo principale era investigare la competenza degli apprendenti brasiliani di italiano L2 nell'uso dei pronomi clitici di 3ª persona, ha avuto come oggetto d'analisi i dati raccolti attraverso due compiti di produzione scritta (Task I e Task II) appositamente elaborati, ma si è anche dedicata al confronto tra il sistema pronominale dell'italiano (IT) e quello del portoghese brasiliano (PB) – per l'elaborazione di ipotesi esplicative sulle strategie coesive dell'interlingua (IL) – e all'esame dei manuali di italiano L2 più diffusi in Brasile – per una comparazione tra le scelte didattiche relative al trattamento dei clitici e i dati elicitati.

L'esame dei manuali ha permesso di evidenziare alcune tendenze. Per quanto riguarda la quantità e la distribuzione dello spazio riservato ai clitici, la scelta prevalente (4 manuali su 8) è quella di concentrare la presentazione di ciascun sottoparadigma in un'unica unità; 3 dei manuali optano invece per un trattamento frazionato, mentre uno adotta una strategia mista. In tutte le collezioni le questioni di ordine sintattico vengono diluite in più unità. Soltanto la metà dei manuali riserva uno spazio alla riflessione esplicita sull'alternanza tra pronomi clitici e tonici (PT).

Rispetto alla sequenziazione dei contenuti, l'ordine più frequente di presentazione delle forme, riscontrato in 5 collezioni, è il seguente: pronomi diretti - pronomi indiretti - pronomi combinati (PD-PI-PC). Quest'ordine contrasta con alcuni risultati delle ricerche sulle sequenze di acquisizione, come, ad esempio, l'ipotesi di Giannini e Cancila (2005), secondo cui le forme *mi* e *ti* dative verrebbero acquisite prima di *lo*. Un solo manuale sceglie l'ordine PI-PD-PC, mentre in due opere i 'salti' tra sottoparadigmi danno origine a ordini non lineari: PD-PI-PD-PC in un caso e PI-PD-PI-PC nell'altro.

Si riscontrano alcune regolarità anche rispetto al trattamento diluito in più unità dei sottoparadigmi. Dove il frazionamento riguarda i PI, si presentano inizialmente le sole forme di 1ª e 2ª persona (spesso insieme al verbo *piacere*), in consonanza con gli esiti degli studi acquisizionali: sia nella sequenza di Berretta (1986) che in quella di Giannini e Cancila (2005) *mi* e *ti* corrispondono infatti alla posizione di massima facilità d'accesso (in Berretta con funzione anche accusativa e riflessiva). Dove, invece, il frazionamento riguarda i PD, si

presentano per prime le forme di 3ª persona, in contrasto, stavolta, con le ricerche sugli ordini di acquisizione, che ne suggeriscono la comparsa tardiva.

Ulteriori dissonanze tra la sequenziazione dei contenuti nei manuali e le sequenze acquisizionali riguardano: (i) la posizione finale dei PC nell'ordine di presentazione delle forme – comune a tutte le collezioni – in contrasto con la comparsa nell'IL di alcuni nessi (*me/te+lo*) prima che siano acquisiti tutti i clitici isolati; (ii) la scelta pressoché unanime di presentare simultaneamente le forme maschili e femminili, singolari e plurali, incompatibile con l'ipotesi di basicità del maschile e del singolare.

Per quanto concerne la rappresentazione nell'input della variazione sociolinguistica, il dato principale è che tre delle collezioni analizzate presentano per il dativo plurale la sola forma *gli* dell'italiano neostandard, escludendo dalla griglia dei PI il *loro* pseudoclitico dello standard formale. Non vengono generalmente rappresentate nell'input varianti del substandard, come *gli* dativo femminile singolare, *ci* dativo e le ridondanze caratterizzate dall'accumulo di sintagma nominale (SN) e clitico o di PT e clitico.

A proposito delle tipologie di esercizi – definite in base al tipo di errore in cui l'apprendente può incorrere – l'analisi ha rivelato che la categoria più frequentemente rappresentata è quella degli esercizi di selezione (53,8%), in cui si è chiamati a scegliere la forma appropriata al contesto linguistico, seguita dalla categoria degli esercizi misti (38,8%), che combinano due o più modalità (tra cui, di solito, la selezione). Risultano invece scarsamente rappresentate le altre tipologie, ovvero: gli esercizi di formazione (4%), in cui viene chiesto di produrre il pronome nella forma appropriata o di realizzare l'accordo del participio con il PD; gli esercizi di ordine (2,9%), in cui si richiede di collocare il pronome in posizione proclitica o enclitica; gli esercizi di addizione/omissione (0,4%), in cui si deve inserire o omettere il pronome a seconda della necessità.

All'interno della tipologia degli esercizi di selezione prevalgono quelli in cui le forme tra cui scegliere sono omogenee per caso di appartenenza (75,5%); nel 44,1% dei casi si tratta di forme accusative. Quando le forme sono eterogenee, gli esercizi si differenziano in base ai sottoparadigmi di estrazione: PD/PI (50%); PD/PI/PC (30,6%); pronomi clitici/PT (16,7%); pronomi semplici/PC (2,8%).

L'analisi dei manuali ha rivelato, infine, due lacune la cui rilevanza risulta apprezzabile nel confronto con i dati elicitati dagli apprendenti:

- l'assenza di esercizi di selezione tra strategie anaforiche – in cui la decisione è se realizzare l'oggetto anaforico come pronome atono, come PT o come SN lessicale – il che equivale a una rinuncia, da parte dei manuali, a inquadrare la tematica dei clitici all'interno di un più ampio discorso sulla testualità;
- l'assenza di esercizi di ordine con verbi di modi misti – finiti e indefiniti – in cui la decisione sulla posizione del pronome richiederebbe il riferimento a una molteplicità di regole sintattiche.

Passando all'analisi dei dati dei Task I e II, si è raggiunto l'obiettivo di identificare gli errori più frequenti nell'uso dei pronomi clitici di 3ª persona e di classificarli in base al criterio della divergenza tra forma attesa e forma prodotta. Si è distinto tra errori morfosintattici e pragmatici, questi ultimi intesi come realizzazione dell'oggetto anaforico con una variante diversa da quella attesa.

Nei dati del Task I gli errori morfosintattici incidono per il 45,6% e quelli pragmatici per il 43,5%; il 10,9% degli errori sono invece misti (morfosintattico-pragmatici). Tra gli errori morfosintattici, i più frequenti sono omissioni (34,7%) e riguardano principalmente i PI. Negli errori di selezione – che rappresentano soltanto l'8,1% – la forma *misselected* e la forma target appartengono allo stesso sottoparadigma nel 54,8% dei casi e a sottoparadigmi diversi nel 45,2%. Scarsamente rappresentati risultano gli errori di ordine, addizione, formazione e misti (addizione+selezione). Tra gli errori pragmatici, i più ricorrenti sono quelli consistenti nella produzione, al posto del clitico, di un SN (36,8%) o di un PT (5,6%). Gli errori misti affiancano all'omissione (per lo più di un PI) la produzione di un SN al posto di un PD nella quasi totalità delle occorrenze.

Oltre a rivelare una maggiore difficoltà nell'uso delle forme dative, i dati del Task I suggeriscono l'esistenza di una doppia relazione della variante di realizzazione dell'oggetto anaforico con

a. la funzione sintattica della forma target: si è evidenziata un'associazione tra caso accusativo e evitamento tramite SN (in contesto di pronome sia semplice che combinato) e caso dativo e evitamento mediante PT;
b. la semantica dell'antecedente: nelle risposte con forma attesa PD, le omissioni riguardano per il 66,3% antecedenti con tratto [-animato], mentre nelle realizzazioni dell'oggetto come PT gli antecedenti hanno tutti tratto [+animato].

I risultati dell'analisi dei dati del Task II confermano parzialmente gli esiti ottenuti in relazione al Task I. Gli errori morfosintattici (62,5%) prevalgono nuovamente su quelli pragmatici (35,4%). L'omissione – che anche in questo caso riguarda soprattutto i PI – è la categoria più rappresentata (36,4%), comprovando così la difficoltà nell'acquisire la regola sull'indisponibilità del pronome zero per la ripresa anaforica. Ulteriori conferme sulla competenza degli apprendenti riguardano:

- la difficoltà, di ordine pragmatico, nella selezione della strategia anaforica contestualmente appropriata: il 28,3% degli errori consiste nella produzione di un SN al posto di un pronome clitico (quasi sempre accusativo) e il 7,1% nella produzione di un PT in luogo di un atono (per lo più dativo);

- il fatto che le difficoltà di selezione non rappresentano la sfida acquisizionale più ardua, come rivela il confronto di frequenza con altre tipologie di errore;

- la predominanza, tra le *misselection*, degli errori in cui la forma prodotta appartiene a un sottoparadigma diverso da quello della forma target;

- il sospetto circa l'esistenza di una relazione tra la funzione sintattica della forma target e la variante di realizzazione dell'oggetto anaforico (caso accusativo e evitamento tramite SN; caso dativo e evitamento tramite PT o omissione).

Rispetto all'obiettivo della descrizione dell'IL, l'analisi dei dati del Task II ha evidenziato alcune strategie degli apprendenti che si distinguono da quelle dei parlanti nativi del gruppo di controllo (GC): (i) un ridotto ricorso alla cliticizzazione, come dimostra la minore frequenza media di forme target (1,9%, *vs* 3,3% in GC); (ii) la tendenza alla produzione di forme più pesanti e ridondanti, come i SN pieni per referenti noti, salienti e massimamente accessibili; (iii) l'inclinazione (in parte determinata, presumibilmente, da caratteristiche della L1) all'adozione di strategie di ripresa non disponibili in italiano, come i PT con funzione non enfatica e il pronome zero. Dagli stessi dati, attraverso la comparazione tra i subcorpora, è emersa l'ipotesi che la capacità di creare relazioni intratestuali attraverso mezzi pronominali clitici si affini all'aumentare della *proficiency*, ma che tenda a stabilizzarsi una volta raggiunto un certo livello.

Nonostante questi risultati parziali, l'intento di descrivere l'IL in termini di forme presenti/assenti si è scontrato con una serie di difficoltà, tra cui, per il Task I:

- l'elevata frequenza dei giudizi sull'assenza (87,2%);
- l'esiguità numerica dei giudizi sulla presenza per ciascuna forma target che risulta acquisita;
- la distribuzione omogenea dei giudizi sulla presenza tra le diverse forme target, che non ha permesso di evidenziare in maniera netta, all'interno del paradigma in esame, aree di difficoltà o facilità.

Anche nell'interpretazione dei dati del Task II hanno rappresentato un ostacolo sia l'esiguità dei valori numerici che l'insufficiente marcatezza degli scarti tra frequenze. In relazione a quel compito, inoltre, si è ipotizzato che la maggior frequenza di alcune forme (*lo* e *le* dativo) sia stata determinata da aspetti di design del task, in particolare da caratteristiche della storia narrata nello *storyboard.*

Per le ragioni elencate, non è stato possibile formulare un'ipotesi di sequenza di acquisizione che avesse un margine di affidabilità statistica tale da poter essere confrontata con quella di Berretta (1986) e Giannini e Cancila (2005), e sulla base della quale valutare la sequenziazione dei contenuti nei manuali in termini di consonanza/dissonanza rispetto all'ordine di comparsa delle forme nell'IL.

Nell'elaborazione di ipotesi esplicative degli errori identificati nelle produzioni elicitate mediante i due task si è anche tenuto conto del confronto tra il sistema pronominale in IT e in PB. Si è ad esempio ipotizzata un'influenza della L1 nella spiegazione dei seguenti fenomeni evidenziati nei dati del Task I:

- la prevalenza di antecedenti con tratto [-animato] nelle omissioni dei PD, da mettere in relazione con la preferenza del PB per la ripresa anaforica con pronome zero nello stesso contesto semantico (CYRINO, 1994);

- la predominanza di antecedenti con tratto [+animato] nell'evitamento del PD mediante PT, che richiama la predilezione del PB per la ripresa con analoga variante nello stesso contesto semantico (CYRINO, 1994);

- l'associazione tra caso dativo e evitamento tramite PT, da connettere alla tendenza, in PB, alla realizzazione dell'oggetto indiretto come PT piuttosto che come clitico (SILVEIRA, 2000 e FREIRE, 2005);

L'analisi dei dati del Task II conferma i sospetti di transfer da L1 per i fenomeni appena elencati e ne aggiunge uno: si è infatti osservato che il PT *misselected* con funzione dativa viene fatto talvolta precedere dalla preposizione *per* invece che da *a*.

Uno dei nostri obiettivi era inoltre quello di investigare se e in che misura esiste una relazione tra padronanza delle strategie coesive pronominali e competenza linguistico-comunicativa generale (valutata in base al C-Test). L'analisi dei dati elicitati ha fornito, in questo senso, indicazioni utili.

Nell'analisi dei dati del Task I secondo la metodologia dell'AE, ad esempio, si sono riscontrate le seguenti tendenze:

1. un incremento nella capacità di produrre risposte target al crescere della competenza linguistico-comunicativa generale: nel passaggio da un gruppo all'altro, questa capacità raddoppia (da 4,3% in G1 a 8,3% in G2) o perfino triplica (da 8,3% in G2 a 26,3% in G3);
2. un decremento, all'aumentare della *proficiency*, del peso percentuale delle omissioni (38% in G1, 36,3% in G2 e 28,1% in G3), a cui si accompagna una maggiore frequenza degli errori di selezione (5,7% in G1, 7,6% in G2 e 11,9% in G3), il che ci ha indotte a ipotizzare che la maggior 'intraprendenza' dei soggetti linguisticamente più competenti da un lato li induca a produrre (piuttosto che a omettere) ma dall'altro li esponga a un più elevato rischio di *misselection*.

I dati sull'IL raccolti tramite il Task II rafforzano le impressioni relative al tendenziale affinamento della padronanza d'uso dei clitici all'aumentare della competenza linguistico-comunicativa generale. Dall'analisi delle produzioni è infatti emerso che: (i) dei 14 soggetti nei cui testi si riscontra almeno una forma target presente o in variazione libera, 7 appartengono a G3, 5 a G2 e solo 2 a G1; i 5 soggetti più competenti dal punto di vista dell'uso delle forme target appartengono a G3; il soggetto più competente – nella cui produzione si registrano 9 forme presenti e 2 in variazione libera – è anche quello con il più alto punteggio nel C-Test.

Tanto i dati del Task I quanto quelli del Task II fanno però supporre che perfino nei livelli più avanzati si resti ancora lontani da una padronanza *nativelike* delle strategie di ripresa anaforica, fornendo così una conferma empirica alle impressioni della pratica docente sulle difficoltà di acquisizione dei pronomi clitici italiani di 3ª persona da parte degli apprendenti brasiliani. Ad esempio, la percentuale di risposte non target alle domande del Task I è molto

alta (71,4%) anche nel gruppo più avanzato. Analogamente, il fatto che nei dati del Task II la frequenza delle forme target aumenti sensibilmente da G1 a G2 ma si mantenga sostanzialmente stabile da G2 a G3 induce a ipotizzare che la padronanza della cliticizzazione tenda, raggiunto un certo livello, a stabilizzarsi.

Confrontare le strategie didattiche dei manuali con i dati di produzione degli apprendenti ci ha permesso di verificare il grado di corrispondenza tra le tipologie prevalenti di esercizi e i tipi ricorrenti di errore. Ciò che è emerso è un parziale scollamento tra le proposte delle case editrici e le difficoltà di acquisizione evidenziate dall'output, rispetto al quale ogni valutazione deve tener conto del fatto che i manuali si rivolgono a un pubblico plurilingue, mentre il nostro campione è interamente costituito da soggetti brasiliani.

Il divario principale riguarda la dimensione pragmatica. Mentre nei dati elicitati si registrano, complessivamente, frequenze elevate di *misselection* tramite SN (36,8% nel Task I; 28,3% nel Task II) e PT (5,6% nel Task I; 7,1% nel Task II), nei manuali è assente qualsiasi proposta esercitativa di selezione tra strategie di ripresa anaforica (se ne trova un unico esempio nella pubblicazione *I pronomi italiani* di Alma Edizioni). Riteniamo che questa mancanza equivalga all'abdicazione, da parte dei manuali, alla riflessione su una serie di tematiche di rilevanza primaria per lo sviluppo della competenza anaforica e, più in generale, testuale, quali: lo status del referente (dato *vs* nuovo); la sua salienza nell'universo discorsivo; la distanza dalla menzione precedente; la continuità/discontinuità di topic; il carattere enfatico/non enfatico del contesto di produzione.

Anche dal punto di vista morfosintattico si è constatata una distanza tra i manuali e le performance degli apprendenti di cui si è studiata l'IL.

In primo luogo, mentre i dati elicitati rivelano che l'omissione è l'errore morfosintattico più frequente (34,7% nel Task I; 36,4% nel Task II), nei manuali ci si imbatte in un unico esercizio in cui all'apprendente è richiesto di inserire o omettere un pronome clitico a seconda della necessità, il che rivela una sottovalutazione della difficoltà di acquisizione della regola sull'indisponibilità in IT (*vs* in PB) del pronome zero quale strategia di ripresa anaforica, e una rinuncia alla riflessione metalinguistica sui contesti sintattici in cui la produzione del clitico è obbligatoria.

In secondo luogo, il dato sulla prevalenza, nei manuali, degli esercizi di selezione si scontra con quello relativo alle difficoltà acquisizionali: è riconducibile alla categoria della *misselection* soltanto l'8,1% degli errori morfosintattici per il Task I e il 13,1% per il Task II.

In terzo luogo, i manuali sembrano non centrare la reale sfida per gli apprendenti rispetto alla selezione. Mentre nel 75,5% degli esercizi le forme tra cui si è chiamati a scegliere sono omogenee per caso di appartenenza, in molti degli errori di selezione (la totalità per il Task II, il 45,2% per il Task I) la forma prodotta e quella target sono eterogenee: dove era atteso un clitico dativo ne viene prodotto uno accusativo o viceversa.

Infine, il maggior spazio dedicato dai manuali alla pratica sui PD (44,1% degli esercizi di selezione) rispetto a quella sui PI (30,6%) non trova riscontro in una maggior difficoltà da parte degli apprendenti nell'uso delle forme accusative. Nei dati del Task I le omissioni riguardano i PD soltanto per il 23,8% mentre, per quanto concerne gli errori di selezione, le percentuali di 'scambio' tra forme accusative, da un lato, e tra forme dative, dall'altro, si equivalgono. I dati del Task II confermano la maggiore esitazione con i PI: nella maggioranza delle omissioni (61,1%), degli errori morfosintattici di selezione (69,2%) e delle *misselection* tramite PT (85,7%) è infatti in gioco la realizzazione dell'oggetto indiretto.

Riteniamo che le nostre conclusioni sulla discrepanza tra le caratteristiche dei manuali e le proprietà delle IL degli apprendenti possano trovare un risvolto applicativo nella progettazione – soprattutto da parte dei docenti di italiano L2 che lavorano con il pubblico brasiliano – di percorsi didattici integrativi che prendano in considerazione, da un lato, le modalità esercitative sottorappresentate nelle collezioni e, dall'altro, le regole di cliticizzazione più difficili da acquisire, come indicato dall'analisi dell'output. Tali percorsi troverebbero collocazione all'interno dell'approccio della didattica acquisizionale (VEDOVELLI, 2002, 2003; VEDOVELLI e VILLARINI, 2003), basato sull'ipotesi

> che conoscere i meccanismi generali dell'apprendimento linguistico e sapere osservare e giudicare correttamente i modi e i tempi in cui gli apprendenti imparano la seconda lingua non solo è consigliabile, ma è uno dei prerequisiti per insegnare efficacemente e per avere apprendenti che imparano prima e meglio (NUZZO e RASTELLI, 2009: 15).

Offriremo, di seguito, alcuni suggerimenti per una didattica acquisizionale dei pronomi clitici italiani, distinguendo tra indicazioni (a) per la presentazione dei contenuti grammaticali e (b) per la pratica sulle forme.

Dal punto di vista della presentazione dei contenuti grammaticali sui clitici italiani, l'indicazione principale per la programmazione didattica va nella direzione di un rinforzo del *noticing* – ovvero della riflessione e registrazione consapevole – di alcuni specifici segmenti del sistema della lingua target, anche attraverso il ricorso a modelli descrittivi alternativi a quello della grammatica tradizionale (ma con questo perfettamente conciliabili), come, ad esempio, il modello valenziale; d'altra parte, come notava già Berretta, "i clitici rappresentano elementi tematici [...] che in genere (non sempre) sostituiscono argomenti o 'valenze' dei verbi" (1985:192)[72].

Gli aspetti del sistema dell'IT sui quali crediamo che la riflessione metalinguistica possa e debba focalizzarsi – sfruttando anche le modalità applicative del modello valenziale, come già suggerito da Pona (2009b, 2016, 2019) e Baratter (2013) – sono i seguenti:

1. *Indisponibilità della categoria vuota quale variante di realizzazione dell'oggetto anaforico*; in termini valenziali, si tratta dell'impossibilità di saturare un argomento con pronome zero. Riteniamo che soffermarsi su questo aspetto possa avere un vantaggio in termini di trattamento degli errori morfosintattici di omissione, che – dal punto di vista della proprietà semantico-sintattiche del verbo – si configurano come errori di saturazione.

2. *Relazione tra sottoparadigmi di estrazione delle forme e proprietà semantico-sintattiche del verbo*. Ci si concentrerebbe in questo caso sulla relazione, da un lato, tra verbi bivalenti (transitivi) e pronomi semplici, e, dall'altro, tra verbi trivalenti (ditransitivi) e pronomi combinati; rispetto a questi ultimi, il *noticing* dovrebbe estendersi alla distinzione tra i contesti in cui ci sono due argomenti con funzione di oggetto da saturare (uno diretto e l'altro indiretto) e quelli in cui uno dei due argomenti è già saturato da un elemento nominale. La finalità sarebbe l'intervento sugli errori

[72] Quello valenziale, lo ricordiamo, è un modello semantico-sintattico di descrizione della lingua (TESNIÈRE, 1959) centrato sul verbo predicativo e sulla sua proprietà di attrarre elementi (*argomenti*) agganciandoli a sé per formare frasi nucleari, le quali possono poi arricchirsi di elementi perinucleari (*circostanti*) ed extra-nucleari (*espansioni*). Assumendo metaforicamente un termine dal linguaggio della chimica, Tesnière – ideatore del modello – parla di *valenze* per indicare gli argomenti necessari a "saturare" le proprietà semantico-sintattiche del verbo, distinguendo tra verbi (a) zerovalenti (verbi atmosferici: *piove, nevica, grandina* etc.), (b) monovalenti (verbi intransitivi: *nascere, crescere, morire* etc.), (c) bivalenti (verbi transitivi – *amare, odiare* etc. – o intransitivi con oggetto preposizionale – *aderire, partecipare, rinunciare* etc.), (d) trivalenti (verbi ditransitivi di "dire" – *dire, raccontare, riferire* etc. – e di "dare" – *dare, regalare, prestare* etc.), (e) tetravalenti (di spostamento – reale o metaforico – di un oggetto diretto da un luogo a un altro: *tradurre, trasportare* etc.).

morfosintattici di omissione in contesto di pronome combinato e di addizione in contesto di pronome semplice.

3. *Relazione tra strategie anaforiche e carattere enfatico/non enfatico del contesto linguistico*, per il lavoro sulla sovraestensione dei PT.

4. *Relazione tra strategie anaforiche e caratteristiche del referente (salienza), dell'antecedente (distanza) e del topic (continuità/discontinuità)*. Lo scopo sarebbe, questa volta, il trattamento dei problemi di sovraesplicitezza, risultante dalla ripresa mediante SN di antecedenti salienti e massimamente accessibili in contesti di continuità di topic.

Dal punto di vista della pratica sui pronomi clitici, il suggerimento deducibile dal nostro studio può essere formulato nei termini dell'inclusione nel percorso didattico di alcune modalità esercitative che nei manuali risultano non contemplate o sottorappresentate.

Per quanto riguarda la dimensione pragmatica, l'indicazione che emerge è quella di prevedere degli esercizi in cui l'apprendente sia chiamato a scegliere la strategia di ripresa anaforica di volta in volta appropriata al contesto, tra cui (i) *esercizi di selezione con opzioni clitiche atone e toniche*, in cui vi sia alternanza di contesti enfatici e non enfatici e (ii) *esercizi di realizzazione dell'oggetto anaforico con mezzi pronominali* vs *lessicali*, nella forma, ad esempio, della riscrittura di testi ridondanti e troppo espliciti.

Rispetto all'obiettivo dello sviluppo della competenza morfosintattica, i dati suggeriscono che gli apprendenti (e, di conseguenza, i docenti) potrebbero trarre vantaggio dalla pratica attraverso quelli che abbiamo chiamato *esercizi di addizione/omissione*, nei quali la domanda centrale per l'esecuzione del compito linguistico sarebbe "In questo contesto è richiesta o no la produzione di un clitico?", e non, come negli esercizi di selezione (prevalenti), "Quale forma clitica è appropriata al contesto?".

Per quello che concerne, infine, le tipologie di esercizi già presenti nei manuali, dallo studio emergono indicazioni sull'opportunità di (i) riequilibrare la pratica sui PD e sui PI, attualmente sbilanciata verso i primi e (ii) privilegiare, tra gli esercizi di selezione, quelli in cui la scelta da operare è tra forme eterogenee per caso di appartenenza, una modalità non solo più sfidante ma anche più simile – per quantità e qualità delle operazioni mentali implicate – a ciò che gli apprendenti sono chiamati a fare nell'interazione spontanea con i parlanti nativi.

La misura in cui la didattica dei clitici italiani può trarre vantaggio dalle indicazioni offerte è proporzionale alla generalizzabilità dei risultati da noi ottenuti, la quale risente di alcuni limiti che riguardano sia il campione che il design metodologico.

Il primo limite riguarda i dati di produzione. Le risorse disponibili non hanno reso possibile la formazione di un campione rappresentativo delle popolazioni oggetto di studio – quella dei parlanti nativi dell'IT e quella degli apprendenti brasiliani – e la cui dimensione fosse sufficiente allo svolgimento di un'analisi inferenziale. Di conseguenza, non si possono considerare come statisticamente significativi gli scarti fra alcune delle percentuali calcolate, anche se l'evidenza empirica rimane suggestiva da un punto di vista qualitativo. Il nostro augurio è che lo studio possa essere replicato con un campione casuale e di dimensioni più ampie, al fine di elicitare dati da cui siano desumibili caratteristiche sistematiche, generalizzabili alle popolazioni di riferimento.

Dal punto di vista metodologico, lo studio dell'output ha risentito inoltre dei seguenti limiti:

- la mancata realizzazione, per il Task I, di un test pilota con i parlanti nativi; se, nel realizzarlo, si fosse evidenziata un'elevata percentuale di risposte non target (come quella registrata nei dati in GC), ciò avrebbe consentito di mettere in discussione il design del compito;

- la scelta di elicitare esclusivamente dati scritti, che ipotizziamo abbia contribuito a determinare l'elevata frequenza delle riprese lessicali, e che impedisce di generalizzare le conclusioni alle varietà orali (della L1 e dell'IL);

- nel materiale del Task II, lo squilibrio tra antecedenti di genere maschile e femminile, che supponiamo sia stato rilevante rispetto alla più frequente occorrenza di *lo* all'accusativo (per la ripresa di *portafoglio*, *anello* e *vino*) e di *le* al dativo (per il riferimento alla protagonista femminile con ruolo attanziale di destinatario).

Preliminare a qualsiasi replica dell'indagine deve essere pertanto l'elaborazione di una versione migliorata dei compiti, che preveda di affiancare ai dati scritti dei dati orali, da mettere alla prova mediante la realizzazione di test pilota non solo con gli apprendenti ma anche con i parlanti nativi.

Nell'analisi dell'input linguistico, invece, siamo consapevoli del fatto che il focus sui soli manuali implica uno sguardo parziale, che sarebbe auspicabile ampliare rivolgendo l'attenzione ad altri campioni di lingua a cui gli apprendenti sono esposti, che siano rappresentativi, ad esempio, della varietà di italiano parlata dai madrelingua con cui sono in contatto (insegnanti, familiari, amici etc.) nonché della varietà interlinguistica di eventuali docenti non madrelingua. In secondo luogo, riconosciamo che l'esclusione dall'analisi delle guide per gli insegnanti – determinata dalla necessità di delimitare l'oggetto – può averci private della comprensione di alcuni aspetti delle strategie didattiche delle collezioni. Ci proponiamo di estendere l'indagine a tali materiali di supporto in occasioni di approfondimento future.

Per concludere, dall'indagine condotta con soggetti brasiliani emergono delle prospettive di sviluppo per gli studi acquisizionali sulla cliticizzazione e sulla ripresa anaforica nelle IL degli apprendenti di italiano L2. Risulta innanzitutto evidente come la comunità di ricerca risulterebbe avvantaggiata dall'elaborazione – attraverso sforzi congiunti – di una metodologia efficace e condivisa per l'elicitazione e l'analisi delle produzioni, da adottare in studi che siano in grado di produrre dati comparabili. Tali studi, laddove condotti con apprendenti di diverse L1 e provenienti da contesti di apprendimento differenziati, consentirebbero una più ampia generalizzabilità delle conclusioni sulle strategie anaforiche delle IL e una maggiore affidabilità delle spiegazioni basate sulla distinzione tra errori interlinguistici e intralinguistici. La moltiplicazione delle indagini realizzate seguendo metodologie comuni consentirebbe, inoltre, di ovviare ai problemi di dimensione e rappresentatività dei campioni, difficilmente eludibili nel lavoro di ricercatori isolati. La realizzazione di studi longitudinali, oltre che trasversali, consentirebbe poi di sottoporre a verifica, tra le altre ipotesi, quella da noi elaborata sulla relazione tra padronanza della cliticizzazione e competenza linguistico-comunicativa generale, secondo cui la prima tende ad affinarsi all'aumentare della seconda, ma anche a stabilizzarsi a un livello *non-nativelike*. Se i fenomeni di "fossilizzazione" fossero confermati, l'efficacia delle indicazioni da noi offerte per l'insegnamento dei clitici andrebbe testata in studi di tipo sperimentale che permettano di valutare gli effetti delle singole proposte di trattamento didattico. L'augurio finale è che la comunità di ricerca sull'acquisizione dell'italiano L2 continui ad affiancare all'interesse per il livello morfosintattico delle IL quello per i processi evolutivi della competenza testuale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

ADJEMAN, C. "On the nature of interlanguage systems". In *Language Learning*, 26, 1976, pp. 297-320.

ALMEIDA, S. L. de. *Curso prático de português*. Belo Horizonte, Vigília, 1971.

AMORIM, D. G., KANTHAK, G. S. "Representações do objeto indireto no português brasileiro". In *Inventário*, 7, Universidade Federal da Bahia, 2009, pp. 1-10.

ANDERSERN, R. (a cura di) *The acquisition and use of Spanish and English as first and second languages.* Washington, D. C., TESOL, 1979.

ANDERSERN, R. W. "Transfer to somewhere". In GASS, S. e SELINKER, L. (a cura di) *Language transfer in language learning*, 2a ed., Amsterdam, Benjamins, 1983.

ANDERSEN, R. W. "The one-to-one principle of interlanguage construction". In *Language Learning*, 34 (4), 1984, pp. 77-95.

ANDORNO, C., BERNINI, G., GIACALONE RAMAT, A., VALENTINI, A. "Sintassi". In GIACALONE RAMAT, A. (a cura di) *Verso l'Italiano*. *Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma, Carocci, 2003, pp. 116-178.

ARAUJO, F. J. N. de, CARVALHO, H. M. de, "*Te* e *lhe* como acusativos clíticos de 2ª pessoa em cartas pessoais cearenses". In LaborHistórico, 1(1), Rio de Janeiro, 2015, pp. 62-80.

AROSIO, F., BRANCHINI, C., BARBIERI, L., GUASTI, M.T. (2014). "Failure to produce direct object clitic pronouns as a clinical marker of sli in school-aged Italian speaking children". *Clinical linguistics & phonetics*, 28, pp. 639–663.

BAILEY, N., MADDEN, C., KRASHEN, S. "Is there a 'natural sequence' in adult second language learning?" In *Language Learning*, 24, 1974, pp. 235-44.

BALBONI, P. E. *Didattica dell'italiano a stranieri.* Roma, Bonacci, 1994.

BALBONI, P. E. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse.* Torino, UTET, 2002.

BALBONI, P. E. *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica.* Torino, UTET, 2007.

BANFI, E. "Infinito (ed altro) quale forma basica del verbo in micro-sistemi di apprendimento spontaneo di italiano L2: osservazioni da materiali di sinofoni." In BERNINI, G., GIACALONE RAMAT, A. (a cura di) *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde.* Milano, Angeli, 1990.

BANFI, E., BERNINI, G. “Il verbo”. In GIACALONE RAMAT, A. (a cura di) *Verso l’Italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma, Carocci, 2003, pp. 84-115.

BARATTER, P., “Un approccio alla grammatica valenziale. Guida per l’insegnante”, pp. 13-76. Allegato A: *L’infinito presente. Grammatica italiana*. Novara, Garzanti Scuola, 2013.

BARDOVI-HARLIG, K. “Tense and aspect in second language acquisition: form, meaning, and use”. In *Language Learning 50: Supplement 1*. Ann Arbor, Blackwell, 2000.

BECK, M. L. “L2 acquisition and obligatory head movement: English-speaking learners of German and the local impairment hypothesis”. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 1998, pp. 311-48.

BEEBE, L., ZUELENGER, J. “Accommodation theory: An explanation for style shifting in second language dialects”. In WOLFSON, N., JUDD, E. (a cura di) *Sociolinguistics and second language acquisition.* Rowley, Newbury House, 1983.

BEGOTTI, P. *Didattizzazione di materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per stranieri.* Laboratorio ITALS, Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Università Ca’ Foscari, Venezia, 2010: https://www.itals.it/sites/default/files/Filim_didattizzazione_analisi_teoria.pdf

BELLETTI, A., RIZZI, L. “Psych Verbs and θ-Theory”. In *Natural Language and Linguistic Theory*, 6, 1988, pp. 291-352.

BENINCÀ, P. “I clitici ‘soggetto’ occitani comparati con i sistemi della Romània continua: il parametro del soggetto nullo e i residui di sintassi V2”. In *Atti del sodalizio glottologico milanese*, vol. XI, n.s. 2016 [2017], pp. 3-20.

BERLINCK, R. de A. “Sobre a realização do objeto indireto no português do Brasil”. In *Anais do II Encontro do CELSUL (Círculo de Estudos Linguísticos do Sul).* Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 1997.

BERNINI, G. “Stadi di sviluppo della sintassi e della morfologia della negazione in italiano L2”. In *Quaderni del Dipartimento di Linguistica e Letterature Comparate.* Bergamo, Università di Bergamo, n.s., 3, 1996, pp. 7-33.

BERNINI, G. “Come si imparano le parole. Osservazioni sull’acquisizione del lessico in L2”. In *Itals*, 1(2), 2003, pp. 23-47.

BERNINI, G., GIACALONE RAMAT, A. (a cura di) *La temporalità nell’acquisizione di lingue seconde.* Milano, Angeli, 1990.

BERNINI, G. “Lexical expression of modality in second languages: the case of Italian modal verbs”. In GIACALONE RAMAT, A., CROCCO-GALÈAS, G. *From pragmatics to syntax. Modality in second language acquisition.* Tübingen, Gunter Narr Verlag, 1995.

BERRETTA, M. “Un aspetto della (in)competenza testuale degli adolescenti: la comprensione delle proforme”. In *Sviluppi della linguistica e problemi dell’insegnamento*. Torino, Giappichelli, 1981, pp. 97-133.

BERRETTA, M., “«Ci» vs. «gli»: un microsistema in crisi?”, in FRANCHI DE BELLIS, A., SAVOIA, L. M. (a cura di), *Atti del XVII Convegno della Società di Linguistica Italiana* (Urbino, 11-13 settembre 1983), Roma, Bulzoni, 1985a, pp. 117-133.

BERRETTA, M. “I pronomi clitici nell’italiano parlato*”.* In HOLTUS, G., RADTKE, E. (a cura di) *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart* (Atti dell’omonima sezione del Deutscher Romanistentag, Berlin, 5-8 ottobre 1983). Tübingen, Gunter Narr Verlag, 1985b, pp. 185-224.

BERRETTA, M. “Per uno studio sull’apprendimento dell’italiano in contesto naturale: il caso dei pronomi personali atoni”. In GIACALONE RAMAT, A. (a cura di) *L’apprendimento spontaneo di una seconda lingua*. Bologna, Il Mulino, 1986, pp. 329-52.

BERRETTA, M. “Tracce di coniugazione oggettiva in italiano”, in FORESTI, F., RIZZI, E., BENEDINI, P. (a cura di) *L’italiano tra le lingue romanze. Atti del XX Congresso della SLI (Bologna, 25-27 settembre 1986)*, Bulzoni, Roma, 1989, pp. 125-150.

BERRETTA, M. “Morfologia in italiano lingua seconda*”.* In BANFI, E., CORDIN, P. (a cura di) *Storia dell’italiano e forme dell’italianizzazione.* Roma, Bulzoni, 1990, pp. 181-201.

BERRETTA, M. “Il ruolo dell’infinito nel sistema verbale di apprendenti di italiano L2.” In BERNINI, G., GIACALONE RAMAT, A. (a cura di) *La temporalità nell’acquisizione di lingue seconde.* Milano, Angeli, 1990.

BERRETTA, M. “Morphological markedness in L2 acquisition”. In SIMONE, R. (a cura di) *Iconicity in language.* Amsterdam, Benjamins, 1995, pp. 197-233.

BERRUTO, G. *Sociolinguistica dell’italiano contemporaneo*. Roma, Carocci, 1987.

BLEY-VROMAN, R. “The comparative fallacy in interlanguage studies: the case of systematicity”. In *Language Learning,* 33, 1983, pp. 1-17.

BOSISIO, C. *Interlingua e profilo d’apprendente*. Milano, EDUCatt, 2012.

BORTOLINI, U., TAGLIAVINI, C., ZAMPOLLI, A. *Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea.* Milano, IBM (poi Garzanti), 1971.

BOTTARI, P., CIPRIANI, A., CHILOSI, M. “Dissociations in the acquisition of clitic pronouns by dysphasic children: a case study from Italian”. In HAMMAN, C., POWERS, S. (a cura di) *The acquisition of scrambling and cliticization*, 2000, pp. 237-277.

BROWN, R. *A first language*. Cambridge, Harvard University Press, 1973.

BROWN, R. *A first language: The early stages.* London, Allen & Unwin, 1973.

BROWN, P., LEVINSON, S. C. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

BUDINI, P. *Amici ma non troppo*. *Dicionário italiano-português de falsas analogias*. São Paulo, Martins Fontes, 2002.

BURT, M., KIPARSKI, C. *The gooficon: a repair manual for English*, Rowley, MA, Newbury House, 1972.

BURT, M., KIPARSKI, C. “Global and local mistakes”. In SCHUMANN, J., STENSON, N. (a cura di) *New Frontiers in Second Language Learning*, Massachussets, Newbury House Publishers, 1974.

CARDINALETTI, A., STARKE, M. “The typology of structural deficiency: A case of study of three classes of pronouns”. In VAN RIEMSDIJK (a cura di) *Clitics in the languages of Europe.* Berlin, De Gruyter Mouton, 1999, pp. 145-233.

CEGALLA, D. P. *Novíssima gramática da língua portuguesa. 48ª ed. revisada.* São Paulo, Companhia Editora Nacional, 2008.

CERVONI, V. “La coesione testuale nella descrizione spaziale statica. Un’analisi di interlingue pre-avanzate dell’italiano L2”. In *EL.LE, Educazione Linguistica - Language Education*, 4 (2), 2015. pp. 237-256.

CHASTAIN, K. “Native speaker reaction to instructor-identified student second-language errors”. In *The Modern Language Journal*, 64 (4), 1980, pp. 210-215.

CHAUDRON, C. “Data Collection in SLA Research”. In DOUGHTY, C. J., LONG, M. H. (a cura di) *The Handbook of Second Language Acquisition.* Malden, Mass., Blackwell Publishing, 2003.

CHINI, M. “Strategie di acquisizione della categoria del genere grammaticale nell’italiano come lingua prima e come lingua seconda”. In GIACALONE RAMAT, A., VEDOVELLI, M. (a cura di) *Italiano lingua seconda/lingua straniera.* Atti del XXVI Congresso della Società di Linguistica Italiana, 5-7 novembre 1992. Roma, Bulzoni, 1994.

CHINI, M. *Genere grammaticale e acquisizione. Aspetti della morfologia nominale in italiano L2*. Milano, Franco Angeli, 1995.

CHINI, M. *Genere grammaticale e acquisizione*. Milano, Franco Angeli, 1995.

CHINI, M. "Un aspect du syntagme nominal en italien L2: le genre." In *Acquisition et interaction en Langue Étrangère*, 5, 1995, pp. 115-143.

CHINI, M. "Riferimento personale e strutturazione di testi narrativi in italofoni e in apprendenti tedescofoni di italiano". In DITTMAR, N., GIACALONE RAMAT, A. (a cura di) *Grammatica e discorso. Studi sull'acquisizione dell'italiano e del tedesco.* Tübingen, Stauffenburg, 1999, pp. 213-244.

CHINI, M. *Che cos'è la linguistica acquisizionale*. Roma, Carocci editore, 2005.

CHINI, M. "Spunti comparativi sulla testualità nell'italiano L2 di tedescofoni e ispanofoni". In BERNINI, G.; SPREAFICO, L.; VALENTINI, A. (a cura di) *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*. Perugia, Guerra, 2008, pp. 301-339.

CHINI, M., FERRARIS, S. "Morfologia del nome". In GIACALONE RAMAT, A. (a cura di) *Verso l'Italiano*. *Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma, Carocci, 2003, pp. 37- 69.

CHINI, M., FERRARI, S., VALENTINI, A., BUSINARO, B. "Aspetti della testualità". In GIACALONE RAMAT, A. (a cura di) *Verso l'Italiano*. *Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma, Carocci, 2003, pp. 179-219.

CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, The MIT Press, 1965.

CHOMSKY, N. *Lectures on government and binding*. Dordrecht, Foris, 1981.

CHUANG, F.-Y., NESI, H. "An Analysis of Formal Errors in a Corpus of L2 English Produced by Chinese Students". In *Corpora*, 1, 2006, pp. 251-271.

CILIBERTI, A. *Manuale di glottodidattica*. Scandicci (FI), La Nuova Italia Editrice, 1994.

COOK, V. *Second Language Learning and Language Teaching*, London, Edward Arnold, 1991.

CORDER, S. P. "The significance of learners' errors". In *International Review of Applied Linguistics*. Heidelberg, 4, 1967, pp. 162-170.

CORDER, S. P. "Idiosyncratic dialects and error analysis". In *International Review of Applied Linguis*tics. IX/2, 1971, pp. 147-159.

CORDER, S. P. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford, Oxford University Press, 1981.

CORDIN, P., CALABRESE, A. "I pronomi personali". In RENZI, L. (a cura di) *Grande grammatica italiana di consultazione. La frase. I sintagmi nominale e preposizionale.* Bologna, I, 1988, pp. 535-593.

CORTELAZZO, M. *Avviamento critico allo studio della dialettologia italiana. Vol. III. Lineamenti di italiano popolare.* Pisa, Pacini, 1972.

CUNHA, C. *Gramática da língua portuguesa. 2ª ed.* Rio de Janeiro, MEC/FENAME, 1971a.

CUNHA, C. *Gramática do português contemporâneo. 2ª ed.* Belo Horizonte, Bernardo Álvares, S. A., 1971b.

CUNHA, C., CINTRA, L. F. L. *Breve gramática do português contemporâneo. 16ª ed.* Lisboa, João Sá da Costa, 2006.

CUNHA, C., CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo. 5ª ed.* Rio de Janeiro, Lexikon, 2008.

CYRINO, S. M. L. *O objeto nulo no português do Brasil: um estudo sintático-diacrônico*. Tesi di dottorato. UNICAMP, Campinas, 1994.

CYRINO, S. M. L. "Observações sobre a mudança diacrônica no português do Brasil: objeto nulo e clíticos". In ROBERTS, I., KATO, M. (org.) *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas, UNICAMP, 1996, pp. 163-184.

CYRINO, S. M. L. *O objeto nulo no português do Brasil: um estudo sintático-diacrônico*. Londrina, Editora UEL, 1997.

CYRINO, S. M. L. "O objeto indireto nulo no português brasileiro". In *Signum - Estudos da linguagem,* 1, Londrina, 1998, pp. 35-54.

CYRINO, S. M. L. "Elementos nulos pós-verbais no português brasileiro oral contemporâneo". In NEVES, M. H de M. (a cura di) *Gramática do português falado*. *Vol. VII: Novos estudos*, Campinas, UNICAMP, 1999, pp. 595-626.

DECHERT, H. "How a story is done in a second language". In FAERCH, C., KASPER, G. *Strategies in Interlanguage Communication*. London, Longman, 1983, pp. 175-179.

DE NICHILO, A. *Insegnamento esplicito delle strutture sintattiche a movimento: pronomi clitici, frasi passive e frasi relative in uno studente bengalese con italiano L2.* Tesi di Laurea magistrale in Scienze del Linguaggio. Università Ca' Foscari di Venezia, Venezia, 2017.

DE SANTIS, C., *Che cos'è la grammatica valenziale.* Roma, Carocci, 2016.

DILLINGER, M. *et al*. "Padrões de complementação no português falado". In KATO, M. A. (a cura di) *Gramática do português falado*. *Vol. 5: Convergências*. Campinas, UNICAMP, pp. 275-324, 1996.

DUARTE, M. E. *Variação e sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil*. Tesi di master di ricerca. PUC-SP, San Paolo, 1986.

DUARTE, M. E. “Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil”. In: GALVES, C. “O objeto nulo no português brasileiro: percurso de uma pesquisa”. In *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 17, 1989, pp. 65-90.

DULAY, H., BURT, M. “Should we teach children syntax?”. In *Language Learning*, 23, 1973, pp. 37-53.

DULAY, H., BURT, M. “Natural sequences in child second language acquisition.” In *Language learning*, 24, 1991, pp. 37-53.

DULAY, H., BURT, M., KRASHEN, S. *Language two*. New York, Oxford University Press, 1982.

DURANTE, M. “I pronomi personali nell’italiano contemporaneo”. *Bollettino del centro di studi filologici e linguistici siciliani*, 11, 1970, pp. 180-202.

ECKMANN, F. “Markedness and the contrastive analysis hypothesis”. In *Language Learning*, 27, 1977, pp. 315-330.

ECKMANN, F. “The Structural Conformity Hypothesis and the acquisition of consonant clusters in the interlanguage of ESL learners”. In *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 1991, pp. 23-41.

ELLIS, R. *Understanding second language acquisition.* Oxford, Oxford University Press, 1985.

ELLIS, R. “Sources of variability in interlanguage”. In *Applied Linguistics*, 6, 1985, pp. 118-131.

ELLIS, R. “Interlanguage variability in narrative discourse: Styleshifting in the use of the past tense”. In *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 1987, pp. 1-20.

ELLIS, R. *Second language acquisition and language pedagogy*. Clevedon, Multilingual Matters, 1992.

ENSZ, K. Y. “French attitudes toward typical speech errors of American speakers of French”. In *The Modern Language Journal*, 66 (2), 1982, pp. 133-139.

FERREIRA, M. *Aprender e praticar gramática*. São Paulo, FTD, 1992.

FLANIGAN, B. O. “Anaphora and relativization in child second language acquisition”. *Studies in Second Language Acquisition*, 17 (3), 1995, p. 331-51.

FREIRE, G. *Os clíticos de terceira pessoa e as estratégias para sua substituição na fala culta brasileira e lusitana.* Tesi di master di ricerca. Università di Brasilia, Brasilia, 2000.

FREIRE, G. *A realização do acusativo e do dativo anafórico de 3ª pessoa na escrita brasileira e lusitana.* Tesi di dottorato. Università Federale di Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

FRIES, C. C. *Teaching and learning English as a foreign language.* Ann Arbor, University of Michigan Press, 1945.

GALLOWAY, V. B. "Perceptions of the communicative efforts of American students of Spanish". in *The Modern Language Journal*, 64 (4), 1980, pp. 428-433.

GALVES, C. "Objet nul et structure de la proposition en portuguais brésilien". In *Revue des langues romanes,* 93, 1989, pp. 305-336.

GIACALONE RAMAT, A. (a cura di) *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*. Bologna, Il Mulino, 1986.

GIACALONE RAMAT, A. "Presentazione del progetto di Pavia sull'acquisizione di lingue seconde. Lo sviluppo di strutture temporali." In BERNINI, G., GIACALONE RAMAT, A. (a cura di) *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde.* Milano, Franco Angeli,1990.

GIACALONE RAMAT, A., "Educazione linguistica: L2". In MIONI, A. M., CORTELLAZZO, M. A. (a cura di) *La linguistica italiana degli anni 1976-1986.* Bulzoni, Roma, 1992.

GIACALONE RAMAT, A. "Italiano di stranieri". In SOBRERO, A. A. (a cura di) *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Roma-Bari, Laterza, 1993, pp. 47-78.

GIACALONE RAMAT, A. "Il ruolo della tipologia linguistica nell'acquisizione di lingue seconde". In GIACALONE RAMAT, A., VEDOVELLI, M. (a cura di) *Italiano lingua seconda/lingua straniera.* Atti del XXVI Congresso della Società di Linguistica Italiana, 5-7 novembre 1992, Roma, Bulzoni, 1994.

GIACALONE RAMAT, A. "Function and form of modality in learner Italian". In GIACALONE RAMAT, A., CROCCO-GALÈAS, G. *From pragmatics to syntax. Modality in second language acquisition.* Tübingen, Gunter Narr Verlag, 1995.

GIACALONE RAMAT, A. (a cura di) *Verso l'Italiano*. *Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma, Carocci, 2003.

GIACALONE RAMAT, A., CROCCO-GALÈAS, G. *From pragmatics to syntax. Modality in second language acquisition.* Tübingen, Gunter Narr Verlag, 1995.

GIANNINI, S., CANCILA, J. "Direzionalità di accesso nell'acquisizione dei clitici pronominali in italiano L2". In BOMBI, R., CIFOLETTI, G., FUSCO, F., INNOCENTE, L., ORIOLES, V. (a cura di) *Studi linguistici in onore di Roberto Gusmani*. Alessandria, Edizioni dell'Orso, 2005, pp. 883-905.

GOFFMAN, E. *Interaction Ritual: Essays on face-to-face behavior*. New York, Doubleday Anchor, 1967.

GORI, B. *La grammatica dei clitici portoghesi.* Firenze, Firenze University Press, 2008.

GRANGER, S., MEUNIER, F., TYSON, S. "New insights into the learner lexicon: a preliminary report from the international corpus of learner English". In FLOWERDEW, L., TONG, A. K. K. (a cura di) *Entering Text*. Hong Kong, Language Centre, The Hong Kong University of Science and Technology, 1994, pp. 102-113.

GRAY, J. "The Global Coursebook in English Language Teaching". In BLOCK, D., CAMERON, D. (a cura di) *Globalization and Language Teaching*. New York, Routledge, 2002, pp. 151-167.

GREENBERG, J. "Alcuni universali della grammatica con particolare riferimento all'ordine degli elementi significativi". In RAMAT, P. (a cura di) *La tipologia linguistica.* Il Mulino, Bologna, 1976, pp. 115-154.

HALL, R. A. "Statistica grammaticale: l'uso di *gli*, *le* e *loro* come regime indiretto". In *LN*, 21, 1960, pp. 58-65.

HARLEY, B. "Interlanguage units and their relations". In *Interlanguage Studies Bulletin*, 5, 1980, pp. 3-30.

HATCH, E. "Discourse analysis, speech acts and second language acquisition". In RITCHIE, W. *Second Language Acquisition Research.* New York, Academic Press, 1978, pp. 137-55.

HAWKINS, J. A. "Implicational universals as predictors of language acquisition". In *Linguistics*, 25, 1987, pp. 453-473.

HAWKINS, J. A. *A performance Theory of Order and Constituency*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994.

HENDRICKSON, J. M. *The effects of error correction treatments upon adequate and accurate communication in the written compositions of adult learners of English as a Second Language.* Tesi di dottorato, Ohio State University, Columbus, 1976.

HINDS, J. *Anaphora in discourse.* Edmonton, Linguistic Research, 1978.

HULTFORS, P. *Reactions to non-native English: native English-speaker's assessments of errors in the use of English made by non-native users of the language*, Stockholm, Almqvist & Wiksell International, 1986.

JACKSON, H. "The value of error analysis and its implications for teaching and therapy – with special reference to Panjabi learners". In ABUDARHAN, J. (a cura di) *Bilingualism and the Bilingual: An Interdisciplinary Approach to Pedagogical and*

Remedial Issues. Nelson for the National Foundation for Educational Research, Windsor e Philadelphia, 1987, pp. 100-111.

JAMES, 1998. *Errors in language learning and use. Exploring error analysis*. London-New York, Longman, 1998.

JEZEK, E. "Definizione lessicale". In *Enciclopedia dell'italiano*. Treccani, 2010.

JOHANSSON, S. *Papers in Contrastive Linguistics and Language Testing. Lund Studies in English No. 50*. Lund, CWK Gleerup, 1975.

JOHANSSON, S. *Studies of error gravity: Native reaction to errors produced by Swedish Learners of English*. Göteborg, Acta Universitatis, 1978.

JOHNSON, K. "Mistake correction". In *English Language Teaching Journal*, 42 (2), 1988, pp. 89-97.

JOHNSON, K. *Language Teaching and Skill Learning*. Oxford, Blackwell, 1996.

KAHLIL, A. "Communicative error evaluation: Native speakers' evaluation and interpretation of written errors of Arab EFL learners". In *TESOL Quarterly*, 19 (2), 1985, pp. 335-351.

KATO, M. "The distribution of pronouns and null elements in object position in Brazilian Portuguese". In *Linguistic perspectives on the Romance languages. Selected papers from the XXI linguistic symposium on Romance languages*. Current Issue in Linguistic Theory Series, Amsterdam, John Benjamins, 1993, pp. 225-235.

KELLERMAN, E. "Giving learners a break: Native language intuitions as a source of predictions about transferability." In *Working Papers on Bilingualism*, 15, pp. 59-92.

KELLERMAN, E. "Transfer and non-transfer: Where are we now?". In *Studies in Second Language Acquisition*, 2, 1979, pp. 37-57.

KELLERMAN, E. "An eye for an eye: Crosslinguistic constraints on the development of the L2 lexicon". In KELLERMANN, E., SHARWOOD SMITH, M. (a cura di) *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Oxford, Pergamon Press, 1986, pp. 35-48.

KLEIN, W., PERDUE, C. *Utterance structure. Developing grammars again*. Amsterdam, Benjamins, 1992.

KLEIN, W., PERDUE, C. "The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?)". In *Second Language Research*, 13, 1997, pp. 301-347.

KLEIN, W. "The contribution of second language acquisition research". In *Language Learning*, 48 (4), 1998, pp. 527-550.

KOCH, I. G. V. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo, Martins Fontes, 2004.

KRASHEN, Stephen. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, Pergamon Press, 1981.

KRASHEN, S. *The Input Hypothesis: issues and implications.* London, Longman, 1985.

LADO, R. *Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor, The University of Michigan Press, 1957.

LANDULFO, C. M. C. L. DE S. "Materiais didáticos (inter)pluriculturais de língua italiana para aprendizes brasileiros: reflexões e proposições". *Abstract del XVII Congresso dell'Associazione Brasiliana dei Professori di Italiano (ABPI).* Rio de Janeiro, 2017, p. 25-26.

LARSEN-FREEMAN, D. "The acquisition of grammatical morphemes by adult ESL students". In *TESOL Quarterly*, 9, 1975, pp. 409-430.

LARSEN-FREEMAN, D. "An explanation for the morpheme acquisition order of second language learners." In *Language Learning*, 26 (1), 1976, pp. 125-134.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *An introduction to second language acquisition research*. London/New York, Longman, 1991.

LEGENHAUSEN, L. *Fehleranalyse und Fehlerbewertung.* Berlin, Cornelsen-Velhagen e Klasing, 1975.

LECLERCQ, P., LENART, E. "Discourse Cohesion and Accessibility of Referents in Oral Narratives: A Comparison of L1 and L2 Acquisition of French and English". In *Discours [Online]*, 2013, p. 3-31.

LENNON, P. "Error: some problems of definition, identification and distinction". In *Applied Linguistics*, 12 (2), 1991, p. 180-196.

LEONINI, C. *The acquisition of object clitics and definite articles: Evidence from Italian as L2 and L1*. Tesi di dottorato. Università degli Studi di Firenze, Firenze, 2006.

LEONINI, C., BELLETTI, A. "Adult L2 Acquisition of Italian Clitic Pronouns and 'Subject Inversion'/VS Structures". In *Proceedings of GALA 2003 (Generative Approaches to Language Acquisition)*. Utrecht, LOT, 2004.

LIMA, M. S. "A redundância como estratégia na produção de inglês como língua estrangeira". In *Cadernos do IL / UFRGS*, 17, 1997, pp. 69-77.

LUDWIG, J. "Native-speaker judgements of second-language learners' efforts at communication: a review". In *The Modern Language Journal*, 66 (3), 1982, pp. 274-283.

MAYERTHALER, W. *Morphologische Natürlichkeit.* Wiesbaden, Athenaion, 1981.

MENDES PORCELLATO, A. *A competência (meta)pragmática em italiano L2/LE: da análise do ato de fala do pedido em livros didáticos à elaboração e experimentação de propostas para o ensino*. Tesi di dottorato in Linguistica, Università di San Paolo in co-tutela con La Sapienza Università di Roma, San Paolo, 2020.

MESQUITA, R. M. *Gramática da língua portuguesa*. São Paulo, Saraiva, 1994.

MEY, J. "Right or wrong, my native speaker". In COULMAS, F. (a cura di) *A Festschrift for the Native Speaker*. The Hague, Mouton, 1981, pp. 69-84.

NEMSER, W. "Approximative systems of foreign language learners". In *International Revue of Applied Linguistics*, 9 (2), 1971, pp. 115-123.

NEMSER, W. "Language context and foreign language acquisition". In IVIR, V., KALOGJERA, D. (a cura di) *Languages in Context and Contrast: Essays in Contact Linguistics.* Berlin, Mouton de Gruyter, 1991, pp. 345-364.

NUZZO, E., RASTELLI, S. "Didattica acquisizionale e cortesia linguistica in italiano L2". In *Cuadernos de Filología Italiana*, 16, 2009, pp. 13-30.

ODLIN, *Language transfer.* Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

OLIVEIRA, S. M. "Objeto direto nulo, pronome tônico de 3ª pessoa, SN anafórico e clítico acusativo no português brasileiro: uma análise de textos escolares." In *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, 5 (9), 2007.

PALLOTTI, G. *La seconda lingua*. Milano, Bompiani, 1998.

PALLOTTI, G. *Interlingua e analisi degli errori*. MIUR – ANSAS, Piattaforma di formazione Poseidon, 2005.

PIAZZA, L. G. *Communicative effects of grammatical errors made by American learners of French*. Tesi di Dottorato, Università di Rochester, Rochester, 1979.

PIAZZA, L. G. "French tolerance for grammatical errors made by Americans". In *Modern Language Journal*, 64, 1980, 422-427.

PIENEMANN, M. "Psychological constraints on the teachability of languages". In *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 1984, pp. 186-214.

PIENEMANN, M. "L'effetto dell'insegnamento sugli orientamenti degli apprendenti nell'acquisizione di L2". In GIACALONE RAMAT, A. (a cura di) *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua.* Bologna, Il Mulino, 1986, pp. 307-326.

PIENEMANN, M. "Is language teachable? Psycholinguistics experiments and hypotheses." In *Applied Linguistics*, 10, 1989, pp. 52-79.

PIENEMANN, M. "Assessing second language acquisition through rapid profile". In GIACALONE RAMAT, A., VEDOVELLI, M. (a cura di) *Italiano lingua*

seconda/lingua straniera. Atti del XXVI Congresso della Società di Linguistica Italiana, 5-7 novembre 1992, Roma, Bulzoni, 1994.

PIENEMANN, M., JOHNSTON, M., BRINDLEY, G. "Constructing an acquisition-based procedure for second language assessment." In *Studies in Second Language Acquisition,* 10, 1988, pp. 217-243.

PIRVULESCU, M. "Theoretical Implications of Object Clitic Omission in Early French: Spontaneous vs. Elicited Production". *In Catalan Journal of Linguistics*, 5, 2006, pp. 221-236.

POLITZER, R. L. "Errors of English speakers of German as perceived and evaluated by German natives". In *Modern Language Journal*, 62, 1978, pp. 253-261.

PONA, A. "I pronomi clitici nell'apprendimento dell'italiano come L2: il clitico "si" nelle varietà di apprendimento". In *Annali Online di Ferrara – Lettere*, 2, 2009a, pp. 14-39.

PONA, A. *L'italiano come L2 nei college americani: i pronomi clitici*. Tesi di dottorato. Firenze, Università degli Studi di Firenze, 2009b.

PONA, A. "Verso un 'fare grammatica' inclusivo. Il modello valenziale nella scuola plurilingue". In *Italiano a stranieri*, 20, 2016, pp. 15-19.

PONA, A. "Fare grammatica valenziale nelle classi plurali". In *Elledue*, 2, 2019, pp. 2-5.

PONA, A., QUESTA F. (2016) *Fare grammatica. Quaderno di italiano L2 dal livello A1 al C1*. Bergamo, Sestante Edizioni.

RAABE, H. "Interimsprache und kontrastive Analyse. Das Zagreber Projekt sur Angewandten kontrastiven Linguistik". In RAABE H. *Trends in kontrastiver Linguistik, 1*. Tübingen, Gunter Narr Verlag, 1974.

RAMOS, C. de M. A. *O clítico de 3ª pessoa: um estudo comparativo português brasileiro/espanhol peninsular.* Tesi di dottorato in Linguistica. Università Federale di Alagoas, Maceió, 1999.

RATZ, U., KLEIN-BRALEY, C. *Der C-Test: Ein neuer Ansatz zur Messung von allgemeiner Sprachbeherrschung*. AKS Rundbrief, 4, 1982, p. 23-37.

RICHARDS, J. C. *Error analysis and second language strategies,* International Center for Research on Bilingualism, 1971.

RIFKIN, B., ROBERTS, F. D. "Error gravity: a critical review of research design". In *Language learning*, 45 (3), 1995, pp. 511-537.

ROCHA, A. P. A. "Norma padrão versus norma culta: o uso dos pronomes átonos de terceira pessoa 'o(s) e 'a(s)' como objeto indireto no português brasileiro". In *LaborHistórico*, 5, 2019, pp. 190-198.

ROCHA LIMA, C. H. *Gramática normativa da língua portuguesa. 31ª ed*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1992.

SABATINI, F. "L'italiano dell'uso medio': una realtà tra le varietà linguistiche italiane". In HOLTUS, G., RADTKE, E. (a cura di), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart.* Tübingen, Gunter Narr Verlag, 1985, pp. 154-184.

SABATINI F., CAMODECA C., DE SANTIS, C. "Il modello valenziale, e un modello testuale correlato, nella didattica dell'italiano L1 e L2". In BIANCO, M. T., BRAMBILLA, M., MOLLICA, F. (a cura di) *Il ruolo della grammatica valenziale nell'insegnamento delle lingue straniere*. Roma, Aracne, 2015, pp. 33-58.

SANTORO, M. "Second language acquisition of Italian accusative and dative clitics". In Second Language Research, 23(1), 2007, pp. 37-50.

SCHROEDER, D. N. *A produção dos pronomes* lo, la, li *e* le *em italiano por aprendizes brasileiros.* Tesi di master di ricerca. Università Federale di Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

SCHUIRINGA, M. H. *Pronomi clitici e acquisizione L2. Una ricerca sull'acquisizione L2 adulta di pronomi clitici in italiano*. Tesi di laurea. Università di Utrecht, Utrecht, 2014.

SCHUMANN, J. "Second Language Acquisition. The Pidginization Hypothesis". In *Language Learning*, 26, 1976, pp. 391-408.

SCHUMANN, J. *The Pidginization Process. A Model for Second Language Acquisition*. Rowley, MA, Newbury House, 1978.

SCHWARZE, C., CIMAGLIA, R. "Clitici". In *Enciclopedia dell'Italiano*. Treccani, 2010: http://www.treccani.it/enciclopedia/clitici_(Enciclopedia-dell'Italiano)/

SELINKER, L. "Language transfer". In *General Linguistics*, 9 (2), 1969, pp. 67-92.

SELINKER, L. "Interlanguage". In *International Review of Applied Linguistics*, 10 (3), 1972, p. 209-231.

SELINKER, *Rediscovering interlanguage*. London/New York, Longman, 1992.

SHARWOOD-SMITH, M., KELLERMAN, E. (a cura di) *Cross-linguistic influence in second language acquisition*. New York, Pergamon, 1986.

SKINNER, B. F. *Verbal Behavior*. New York, Appleton-Century-Crofts, 1957.

SILVEIRA, G. "A realização variável do objeto indireto (dativo) na fala de Florianópolis". In *Letras de hoje,* 35 (1), Porto Alegre, EDIPUCRS, 2000, pp. 189-207.

STEMBERGER, J. P. "Syntactic errors in speech". In *Journal of Psycholinguistic Research*, 11 (4), 1982, pp. 313-345.

STENSON, N. “Induced errors”. In ROBINETT, B. W., SCHAHTER, J. (a cura di) *Second Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis and Related Aspects.* Ann Arbor (MI), University of Michigan Press, 1983, pp. 256-271.

STOCKWELL, R. P., BOWEN, J. D., MARTIN, J. W. *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago, University of Chicago Press, 1965.

TARDIF, C., D’ANGLEJAN, A. “Les erreurs en français langue seconde et leurs effets sur la communication orale [Errors in French as a second language and their effects on oral communication]”. In *Canadian Modern Language Review*, 37, 1981, pp. 706-723.

TARONE, E. “Interlanguage as chameleon”. In *Language Learning*, 29, 1979, pp. 181-191.

TARONE, E. *Variation in interlanguage*. London, Edward Arnold, 1988.

TAVONI, M. “Caratteristiche dell’italiano contemporaneo e insegnamento della scrittura”. In BRUNI, F., RASO, T. (a cura di) *Manuale dell’italiano professionale.* Bologna, Zanichelli, 2002.

TESNIÈRE, L. *Éléments de syntaxe structural*. Parigi, Klincsieck, 1959 (trad. it. *Elementi di sintassi strutturale*, Torino, Rosenberg&Sellier, 2001).

TORRES MORAIS, M. A. “Conversando sobre o objeto indireto nulo no português brasileiro”. In *Estudos da Língua(gem),* 8 (1), 2010, pp. 171-185.

TSIMPLI, I. M., ROUSSOU, A. “Parameter resetting in L2”. In *University College London Working Papers in Linguistics*, 3, 1991, pp. 149-69.

TURTON, N. D. *ABC of Common Grammatical Errors: For Learners and Teachers of English.* London e Basingstoke, Macmillan Educational, 1995.

VANN, R. J., MEYER, D. E., LORENZ, F. O. “Error gravity: a study of faculty opinion of ESL errors”. In *TESOL Quarterly*, 18, 1984, pp. 427-440.

VEDOVATO, D. “Categorizzazione dei pronomi personali in italiano: risultati di un’attività didattica”. In BENINCÀ, P., PENELLO, N. (a cura di) *G&D - Grammatica e Didattica,* 2, Dipartimento di studi linguistici e letterari dell’Università di Padova, 2009, pp. 19-36.

VEDOVELLI, M. “Fossilizzazione, cristallizzazione, competenza di apprendimento spontaneo”. In GIACALONE RAMAT, A., VEDOVELLI, M. (a cura di) *Italiano lingua seconda/lingua straniera.* Atti del XXVI Congresso della Società di Linguistica Italiana, 5-7 novembre 1992, Roma, Bulzoni, 1994.

VEDOVELLI, M. *Guida all’italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro Comune Europeo per le Lingue.* Roma, Carocci, 2002.

VEDOVELLI, M. “Note sulla glottodidattica italiana oggi: problemi e prospettive”. In *Studi italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XVIII-2, 2003, pp.173-97.

VEDOVELLI, M., VILLARINI, A. “Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze didattiche nei materiali di italiano L2 destinati agli immigrati stranieri”. In GIACALONE RAMAT, A. (a cura di), *Verso l’italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma, Carocci, 2003, pp. 270-304.

VELÁSQUEZ, D. C., FAONE, S., NUZZO, E. “Analizzare i manuali per l’insegnamento delle lingue: strumenti per una glottodidattica applicata”. In *Italiano LinguaDue*, 2, 2017.

VIGIL, F., OLLER, J. “Rule fossilization: A tentative model”. In *Language learning*, 26 (2), 1976, pp. 281-295.

VILELA, A. C. S. *A mesóclise em textos acadêmicos: frequência, estratégias de esquiva e avaliação.* Tesi di laurea. Università Federale di Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

VILLALBA, T. Q. B. *A transferência na aquisição de anáfora pronominal em espanhol por universitários brasileiros.* Tesi di master di ricerca. Università Federale di Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 1995.

VOGEL, K. *Lernersprache. Linguistische und psycholinguistische Grundfragen zur ihrer Erforschung*. Tübingen, Gunter Narr Verlag, 1990.

WATOREK, M. “Langages: Construction du discours par des enfants et des apprenants adultes”. In *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 20, 2004, p. 1-35.

WEINREICH, U. *Languages in Contact.* The Hague, Mouton, 1953.

WARDHAUGH, R. “The contrastive analysis hypothesis”. In *TESOL Quarterly*, 4, 1970, p. 123-130.

WILLIAMS, J. “Zero Anaphora in Second Language Acquisition. A Comparison among Three Varieties of English”. In *Studies in Second Language Acquisition*, X, pp. 339-70.

WODE, H. “Developmental sequences in naturalistic L2 acquisition”. In *Working Papers on Bilingualism*, 11, 1976, pp. 1-31.

ALLEGATO A: SCHEDA - ANALISI DEI MANUALI

SCHEDA DI ANALISI DEI MANUALI DIDATTICI DI ITALIANO L2 (INSEGNAMENTO DEI PRONOMI CLITICI)

I. COORDINATE DEL MANUALE

1. Titolo del manuale: _____
2. Autore/i, autrice/autrici: _____
3. Casa editrice: _____
4. Anno di pubblicazione: _____
5. Città: _____
6. Edizione: _____

7. Livelli QCER: ☐ A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐ C2
8. N. volumi dell'opera: ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6

II. PROFILO DEL DESTINATARIO

9. Età: ☐ bambini ☐ adolescenti ☐ adulti ☐ anziani ☐ non specificato né identificabile

10. Occupazione: ☐ studenti di scuola ☐ studenti universitari ☐ lavoratori (generici) ☐ lavoratori (professioni specifiche) ☐ non specificato né identificabile ☐ altro: _____

11. L1: ☐ materiale per classi multilingue ☐ materiale per classi monolingue Lingua: _____

III. I CLITICI NEL PIANO DELL'OPERA _____

Quante e quali (parti di) unità (o sezioni, lezioni, moduli) sono esplicitamente dedicate ai clitici, su quante unità totali?

12. (Parti di) unità che hanno i clitici tra gli obiettivi grammaticali: _____ / _____ (tot)

13. Pronomi diretti (PD):	vol. 1 u.__	vol. 2 u.__	vol. 3 u.__	vol. 4 u.__	vol. 5 u.__	vol. 6 u.__
14. Pronomi indiretti (PI):	vol. 1 u.__	vol. 2 u.__	vol. 3 u.__	vol. 4 u.__	vol. 5 u.__	vol. 6 u.__
15. Pronomi combinati (PC):	vol. 1 u.__	vol. 2 u.__	vol. 3 u.__	vol. 4 u.__	vol. 5 u.__	vol. 6 u.__
16. Questioni di ordine sintattico:	vol. 1 u.__	vol. 2 u.__	vol. 3 u.__	vol. 4 u.__	vol. 5 u.__	vol. 6 u.__
17. Concordanza del participio:	vol. 1 u.__	vol. 2 u.__	vol. 3 u.__	vol. 4 u.__	vol. 5 u.__	vol. 6 u.__
18. Alternanza clitici/tonici (PT):	vol. 1 u.__	vol. 2 u.__	vol. 3 u.__	vol. 4 u.__	vol. 5 u.__	vol. 6 u.__

Qual è la distribuzione delle unità dedicate ai diversi sottoparadigmi?

19. *PD e PI sono nello stesso volume?* ☐ SÌ ☐ NO
20. *PI e PC sono nello stesso volume?* ☐ SÌ ☐ NO
21. *PD e PC sono nello stesso stesso volume?* ☐ SÌ ☐ NO
22. *PD, PI e PC sono nello stesso volume?* ☐ SÌ ☐ NO

IV. SEQUENZIAZIONE DEI CONTENUTI SUI CLITICI

Secondo quale sequenza sono organizzati i contenuti grammaticali relativi ai pronomi clitici?

Caso:

23. Ordine di presentazione dei sottoparadigmi: ⬜ PD-PI-PC ⬜ PI-PD-PC ⬜ altro: _____

Ciascun sottoparadigma viene presentato in modo graduale, ovvero, introducendo poche forme alla volta, o subito con la griglia completa?

Persona:

24. PD: ⬜ prima 1ª e 2ª p. ⬜ prima 3ª p. ⬜ griglia completa
25. PI: ⬜ prima 1ª e 2ª p. ⬜ prima 3ª p. ⬜ griglia completa
26. PC: ⬜ prima 1ª e 2ª p. ⬜ prima 3ª p. ⬜ griglia completa

Genere:

27. ⬜ prima il M ⬜ prima il F ⬜ presentazione simultanea di M e F

Numero:

28. ⬜ prima il sing. ⬜ prima il plur. ⬜ presentazione simultanea di sing. e plur.

29. *Il sillabo presenta una struttura a spirale?* ⬜ SÌ ⬜ NO

V. CARATTERISTICHE DELL'INPUT

È rappresentata nell'input la variazione sociolinguistica relativa all'uso dei pronomi clitici? (Riportare esempi)

30 alternanza *ti/La* e *ti/Le* in base alla formalità del contesto: ⬜ SÌ ⬜ NO
31. *gli* con valore di dativo plurale (varietà neo-standard): ⬜ SÌ ⬜ NO
32. *loro* pseudoclitico con valore di dativo plurale (varietà standard formale): ⬜ SÌ ⬜ NO
33. *gli* con valore di dativo femminile singolare (varietà sub-standard): ⬜ SÌ ⬜ NO
34. *ci* con valore di dativo (varietà popolare): ⬜ SÌ ⬜ NO
35. ridondanze (SN+clitico dativo, es. *A Luca gli*; varietà sub-standard): ⬜ SÌ ⬜ NO
36. ridondanze (PT+ clitico, es. *A lui gli*; varietà popolare) ⬜ SÌ ⬜ NO

VI. TIPOLOGIE DI ESERCIZI

Attraverso quali tipi di esercizi viene sviluppata la competenza grammaticale degli apprendenti rispetto alla padronanza e all'uso dei pronomi clitici? (Riportare esempi)

Esercizi di produzione:

37. Esercizi di selezione tra forme omogenee per caso di appartenenza: ⬜ SÌ ⬜ NO

Esercizi di selezione tra forme eterogenee per caso di appartenenza:

38. PD/PI: ⬜ SÌ ⬜ NO
39. PD/PC o PI/PC: ⬜ SÌ ⬜ NO

40.		PD/PI/PC:	⬜ SÌ	⬜ NO
41.		atoni/PT	⬜ SÌ	⬜ NO
42.	Esercizi di selezione tra strategie anaforiche:		⬜ SÌ	⬜ NO
43.	Esercizi di sostituzione del SN con un clitico:		⬜ SÌ	⬜ NO
44.	Esercizi di addizione/omissione:		⬜ SÌ	⬜ NO
	Esercizi di ordine (proclisi/enclisi):			
45.		con imperativo:	⬜ SÌ	⬜ NO
46.		con modali+infinito:	⬜ SÌ	⬜ NO
47.		con gerundio:	⬜ SÌ	⬜ NO
48.		con participio:	⬜ SÌ	⬜ NO
49.		con modi misti:	⬜ SÌ	⬜ NO
	Esercizi di formazione:			
50.		forma del pronome	⬜ SÌ	⬜ NO
51.		accordo del participio	⬜ SÌ	⬜ NO
	Esercizi misti:			
52.		sel.+form.	⬜ SÌ	⬜ NO
53.		sel.+ord.	⬜ SÌ	⬜ NO
54.		sel.+add./omis.	⬜ SÌ	⬜ NO
55.		ord.+form.	⬜ SÌ	⬜ NO
56.		ord.+add./omis.	⬜ SÌ	⬜ NO
57.		form.+add./omis.	⬜ SÌ	⬜ NO
58.		più di 2 modalità	⬜ SÌ	⬜ NO
	Esercizi di comprensione:			
59.		trova l'antecedente	⬜ SÌ	⬜ NO
60.		abbinamento	⬜ SÌ	⬜ NO

ALLEGATO B: SCHEDA - PROFILO DELL'APPRENDENTE

Pesquisa de Doutorado de Manuela Lunati
Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas
Linha de Pesquisa: Aquisição e Aprendizagem do Italiano como Língua Estrangeira
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

FFLCH/USP

FICHA DE PERFIL DO APRENDIZ

Nome e sobrenome (legível):
_____

Turma: □ Nível 3 □ Nível 4 □ Nível 5 □ Nível B2

E-mail: _____ Telefone celular _____

Sexo: □ M □ F □ outro Data de nascimento: ____/____/_____

Nível de escolaridade:

□ Ensino fundamental □ Ensino médio □ Graduação

□ Mestrado □ Doutorado □ Pós-doutorado

Profissão: _____

Língua(s) falada(s) em contexto familiar:

□ Português □ Italiano

□ Outra(s) _____

Língua(s) estudada(s) em contexto escolar, além do italiano:

□ Inglês □ Espanhol □ Francês □ Alemão

□ Outra(s) _____

Por que estuda a língua italiana?

□ Por motivos de estudo □ Por motivos de trabalho

□ Porque pretendo viajar para a Itália □ Porque pretendo morar na Itália

□ Porque admiro a cultura italiana □ Porque gosto da musicalidade da língua

□ Porque desejo aprender mais uma língua estrangeira

□ Outro(s) motivo(s): _____
_____
_____

Além do curso do CCI, quais outras ocasiões de contato com a língua italiana você tem ou já teve?

□ Já fiz outros cursos, com _____ (dias/meses/anos) de duração total
□ Já viajei/morei na Itália por um período de _____ (dias/meses/anos)
□ Converso em italiano com nativos
□ Leio textos (matérias, artigos, livros etc.) em italiano
□ Escuto música em italiano
□ Assisto a filmes e programas de televisão em italiano
□ Outra(s): _____

ALLEGATO C: C-TEST

Pesquisa de Doutorado de Manuela Lunati
Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas
Linha de Pesquisa: Aquisição e Aprendizagem do Italiano como Língua Estrangeira
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

FFLCH/USP

Nome e sobrenome (legível):

_____

Turma: □ Nível 3 □ Nível 4 □ Nível 5 □ Nível B2

Nei seguenti 5 testi ci sono parole di cui manca la metà o la metà + 1 lettera. Completa le parole. Se non conosci una parola, la puoi saltare. Tempo massimo: 35 minuti.

Esempio: Domani pe _ _ _ di and _ _ _ al cin _ _ _ .
Soluzione: Domani pe*nso* di and*are* al cin*ema*.

1. Cupido sì, amore eterno no

Terra di poeti, viaggiatori e innamorati. Il B _ _ Paese risc _ _ _ _ il cu _ _ _ dei gio _ _ _ _ ? Pare prop _ _ _ di s _ . I gio _ _ _ _ italiani so _ _ i p _ _ innamorati d _ tutti. N _ _ credono a _ _ amore ete _ _ _ , ma a _ colpo d _ fulmine s _. Nove ital _ _ _ _ su di _ _ _ hanno de _ _ _ di ess _ _ _ già st _ _ _ innamorati. Ma solo un giovane su due crede all'amore eterno.

2. McDonald's sulle pagelle scolastiche

La pervasività della pubblicità negli Stati Uniti non conosce limiti. È succ _ _ _ _ in u _ _ contea del _ _ Florida, la Seminole County, do _ _ 27000 stud _ _ _ _ delle scu _ _ _ medie s _ sono vis _ _ recapitare a ca _ _ la pag _ _ _ _ (in America vi _ _ _ di sol _ _ _ inviata p _ _ posta) su _ _ _ quale e _ _ stata stam _ _ _ _ la pubbl _ _ _ _ _ degli 'Happy Meals' d _ McDonald's. Non so _ _: ogni studente che riporta buoni voti ha diritto a un 'Happy Meal' gratis.

3. Cocaina in macchina.

Un cittadino tedesco è stato arrestato nei pressi di Prato per traffico internazionale di stupefacenti. Tutto co _ _ in u _ film: l'insospe _ _ _ _ _ _ _ turista c _ _ nasconde l _ droga n _ _ doppiofondo de _ _ _ valigia**.** L'uo _ _ è st _ _ _ fermato d _ _ carabinieri p _ _ un cont _ _ _ _ _ mentre e _ _ a bo _ _ _ di u _ _ macchina d _ grossa cilin _ _ _ _ _ . I mil _ _ _ _ _ hanno tro _ _ _ _ sei ch _ _ _

di coc _ _ _ _ . L'uomo aveva nascosto le buste sotto il sedile.

4. Tornano di moda i cavalli

Sono oltre 70 le città francesi che hanno scelto il cavallo invece del motore per alcuni servizi pubblici. Niente p _ _ scuolabus o cam _ _ _ per l _ raccolta d _ _ rifiuti, m _ carrozzelle a cav _ _ _ _ e carr _ _ _ _ . A St Pierre sur Dives nel Calvados i bam _ _ _ _ vanno a scu _ _ _ in carroz _ _ _ _ _ comunale. A Trouville, sem _ _ _ in Normandia, l _ bottiglie d _ vetro vu _ _ _ circolano s _ _ carretti. Tor _ _ _ _ all'ant _ _ _ è an _ _ _ la sce _ _ _ del com _ _ _ di Castelbuono, in Sicilia. A Castelbuono sono stati recuperati gli asinelli per la raccolta differenziata.

5. Sparatoria in una clinica a Napoli

Sparatoria all'ingresso della clinica Villa Betania nel quartiere Ponticelli a Napoli. Una per _ _ _ _, forse u _ paramedico, risult _ _ _ _ _ _ ferita a _ una ga _ _ _ . L'uo _ _ che h _ fatto fu _ _ _ all'int _ _ _ _ della cli _ _ _ _ Villa Betania avr _ _ _ _ sparato p _ _ «motivi pass _ _ _ _ _ _». Le condi _ _ _ _ _ dell'infer _ _ _ _ _, che è st _ _ _ colpito al _ _ coscia sini _ _ _ _, non appa _ _ _ _ preoccupanti. La prima prognosi rilasciata dai medici che l'hanno assistito è di dieci giorni.

ALLEGATO D: TASK I - ISTRUZIONI E IMMAGINI

ISTRUZIONI PER I PNN (BRASILIANI)

- Nelle slide seguenti vedrai alcune immagini numerate.
- Ad ogni immagine corrispondono DUE domande nel foglio.
- Rispondi alle domande il più BREVEMENTE possibile e in modo NATURALE.
- Per ogni immagine avrai 60 secondi per rispondere alle due domande (30 secondi a domanda).
- Nelle tue risposte ci deve sempre essere il VERBO.
- NON puoi rispondere con UNA SOLA parola (Ad esempio: alla domanda *Di che colore ha i capelli la ragazza?* non puoi rispondere *Biondi;* alla domanda *I capelli della ragazza sono biondi?* non puoi rispondere *Sì*).
- Scrivi con la penna nera o blu (non a matita).

ISTRUZIONI PER I PN

- Nelle slide seguenti vedrai alcune immagini numerate.
- Ad ogni immagine corrispondono DUE domande nel foglio.
- Rispondi alle domande il più BREVEMENTE possibile e in modo NATURALE.
- Per ogni immagine avrai 20 secondi per rispondere alle due domande (10 secondi a domanda).
- Nelle tue risposte ci deve sempre essere il VERBO.
- NON puoi rispondere con UNA SOLA parola (Ad esempio: alla domanda *Di che colore ha i capelli la ragazza?* non puoi rispondere *Biondi;* alla domanda *I capelli della ragazza sono biondi?* non puoi rispondere *Sì*).
- Scrivi con la penna nera o blu (non a matita).

Immagine 1

Immagine 2

Immagine 3

Immagine 4

Immagine 5

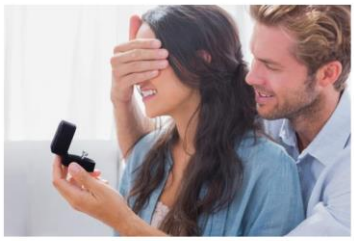


Immagine 6

Immagine 7

Immagine 8

Immagine 9

Immagine 10

Immagine 11

Immagine 12

Immagine 13

Immagine 14

Immagine 15

Immagine 16

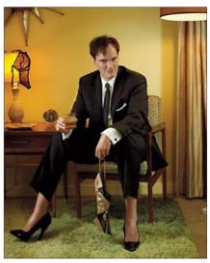


Immagine 17

Immagine 18

Immagine 19

Immagine 20

Immagine 21

Immagine 22

Immagine 23

Immagine 24

Immagine 25

Immagine 26

Immagine 27

Immagine 28

Immagine 29

Immagine 30

Immagine 31

Immagine 32

Immagine 33

Immagine 34

Immagine 35

Immagine 36

Immagine 37

Immagine 38

Immagine 39

Immagine 40

Immagine 41

Immagine 42

Immagine 43

Immagine 44

Immagine 45

Immagine 46

Immagine 47

Immagine 48

ALLEGATO E: TASK II - STORYBOARD

14
15
WOW!
16
17
18
SCUSAMI TESORO, DEVO ANDARE UN ATTIMO IN BAGNO...
19
UN MESSAGGIO... CHI SCRIVE ALLA MIA RAGAZZA?
Amore mio, quando Tommaso va via chiamami subito. Ci incontriamo sotto casa tua. Stasera dormo da te. Ti amo, non posso vivere senza di te.
Oi - 16:44
Enviando via Oi
Digitar mensagem
20
21
LA AMA... DORME DA LEI... TRADIMENTOOOO!!!
RIDAMMI L'ANELLO!!!
MI FAI MALE!!!
22
RIDAMMELOOO!!!
23

E ORA, CHE CI FACCIO CON TE? QUASI QUASI...
24
IL GIORNO DOPO...
25
COMPRO ORO
...ORO 18 CARATI...
26
...500, A LEI!
27
CHE CI COMPRO? FORSE...
28
UNA, DUE, TRE, QUATTRO...
29
30
31
32

ALLEGATO F: TASK I - FOGLIO DELLE RISPOSTE

Pesquisa de doutorado de Manuela Lunati
Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas
Linha de Pesquisa: Aquisição e Aprendizagem do Italiano como Língua Estrangeira
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

FFLCH/USP

Nome e sobrenome (legível): _____

Turma: □ Nível 3 □ Nível 4 □ Nível 5 □ Nível B2

N. DOMANDE (Responder com caneta de tinta azul ou preta, não com lápis)

1 La dottoressa esamina o opera la paziente?
_____✔{ }[___←___]
Come sono i capelli della paziente?
_____

2 Il premier italiano Renzi dà un cappello o una cravatta al premier greco Tsipras?
_____✔{ }[___←___]
Come reagisce Tsipras?
_____

3 Il cameriere offre lo spumante all'ospite?
_____✔{ }[___←___]
Cosa c'è sul vassoio del cameriere?
_____

4 A questa ragazza piacciono molto i gatti o i cani?
_____✔{ }[___←___]
Dove si trovano la ragazza e i suoi gatti?
_____

5 Il ragazzo dà una collana o un anello alla sua fidanzata?
_____✔{ }[___←___]
Cosa fa il ragazzo per aumentare la sorpresa?
_____

6 Il postino ha consegnato la lettera alla signora?
_____✔{ }[___←___]
La signora è vestita per uscire?
_____

7 La signora Aiko presta i suoi quaderni al collega?
_____✔{ }[___←___]
Di che nazionalità è la signora Aiko?
_____

8 Anna e Maria studiano per un esame. Chi aiuta le due ragazze?
_____✔{ }[___←___]
Quanti anni ha, più o meno, la signora nella foto?
_____

9 I volontari danno cibo o vestiti ai migranti?
_____✔{ }[___←___]
Da quale continente vengono i migranti?
_____

10 Il Papa abbraccia o bacia i bambini?
_____✔{ }[___←___]
Com'è l'espressione del Papa?
_____

11 Lo psicologo ascolta o ignora la paziente?
_____✔{ }[___←___]
Dove si trovano lo psicologo e la paziente?
_____

12 Il pediatra dà uova di Pasqua o panettoni ai suoi piccoli pazienti?
_____✔{ }[___←___]

Quanti anni hanno, più o meno, i pazienti?

_____

13 Marco presta il motorino a sua figlia?

_____✔{ }[___←___]

Di che colore è il motorino?

_____

14 Il pediatra ha esaminato o operato il bambino?

_____✔{ }[___←___]

Quanti anni ha, più o meno, il bambino?

_____

15 Di Caprio consegna un premio o dei fiori all'attrice?

_____✔{ }[___←___]

Di che colore è la camicia di Di Caprio?

_____

16 La moglie di quest'uomo presta le proprie scarpe a suo marito?

_____✔{ }[___←___]

Cosa sta bevendo l'uomo?

_____

17 Quale colore piace molto a queste signore?

_____✔{ }[___←___]

Quante signore ci sono nella foto?

_____

18 Tabitha e Marion vanno a scuola. Chi accompagna le due bambine?

_____✔{ }[___←___]

Con quale mezzo di trasporto vanno a scuola le bambine?

_____

19 Questa mamma legge una storia ai suoi figli?

_____✔{ }[___←___]

Dove si trovano mamma e figli?

_____

20 Serena mangia o conserva i cioccolatini?

_____✔{ }[___←___]

Dove si trova Serena?

_____

21 Il ragazzo ha fumato o distrutto la sigaretta?

_____✔{ }[___←___]

Che lavoro fa il ragazzo?

_____

22 Il barista serve un caffé o un aperitivo al cliente?

_____✔{ }[___←___]

Il servizio è al banco o al tavolo?

_____

23 Il corriere ha consegnato il pacco alla signora?

_____✔{ }[___←___]

Come descriveresti il corriere?

_____

24 La ragazza beve o rifiuta il vino?

_____✔{ }[___←___]

Il vino è rosso o bianco?

_____

25 Pino dà fiori o gioielli alla ragazza?
_____✔{ }[___←___] }
Come reagisce la ragazza?
_____

26 Giovanni e Giuseppe hanno scritto cartoline ai loro amici?
_____✔{ }[___←___]
Dove si trovano Giovanni e Giuseppe?
_____

27 A questi ragazzi piace molto il calcio o il basket?
_____✔{ }[___←___]
Cosa bevono i ragazzi mentre guardano la partita?
_____

28 Maria ha restituito le chiavi di casa al suo ex ragazzo?
_____✔{ }[___←___]
Com'è il cielo?
_____

29 Il barista prepara gli aperitivi alle ragazze?
_____✔{ }[___←___]
Quanti calici ci sono nella foto?
_____

30 Franco ha comprato i pomodori?
_____✔{ }[___←___]
Quanti pomodori ha comprato?
_____

31 Il bambino ha suonato o ha lasciato nella custodia la sua chitarra nuova?
_____✔{ }[___←___]
Di che colore sono i capelli del bambino?
_____

32 Francesco offre una sigaretta o un drink al suo amico?
_____✔{ }[___←___]
Come reagisce l'amico?
_____

33 La sposa ha lanciato il bouquet alle sue amiche?
_____✔{ }[___←___]
Di che colore sono i vestiti delle amiche della sposa?
_____

34 Kate Middelton ha baciato o ha abbracciato il principe William?
_____✔{ }[___←___]
Era un giorno importante per il principe William?
_____

35 Il ragazzo con la felpa grigia offre una sigaretta o un drink alla sua amica?
_____✔{ }[___←___]
Cosa indossa la ragazza che prende la sigaretta?
_____

36 Stefano compra rose rosse a sua moglie per il loro anniversario?
_____✔{ }[___←___]
Come ti sembra questa coppia?
_____

37 Questa nonna ha preparato una torta alla sua nipotina?
_____✔{ }[___←___]
Dove si trovano la nonna e la nipotina?
_____

38 Sonia ha comprato le fragole?
_____✔{ }[___←___]
Ci sono altre verdure rosse nel frigorifero di Sonia?
_____

39 Il professore consegna un libro o un diploma allo studente?
_____✔{ }[___←___]
Di che colore è la toga che vestono?
_____

40 La mamma ha allattato i gemelli o gli ha dato del latte artificiale?
_____✔{ }[___←___]
Quanti gemelli ha questa mamma?
_____

41 Lucia ha usato o lasciato nella scarpiera le scarpe rosse nuove?
_____✔{ }[___←___]
Per quale occasione speciale Lucia ha usato le scarpe rosse nuove?
_____

42 La cassiera ha consegnato i soldi a Marco?
_____✔{ }[___←___]
Cosa indossa la cassiera al polso?
_____

43 Queste persone danno palloni o dolci agli alunni di questa scuola?
_____✔{ }[___←___]
Di che colore è l'uniforme degli alunni?
_____

44 Il ragazzo legge o ignora il libro?
_____✔{ }[___←___]
Dove si trova il ragazzo?
_____

45 Questo cameriere serve vino rosso o bianco ai clienti del ristorante?
_____✔{ }[___←___]
Cosa fanno le due persone nell'angolo in basso a destra?
_____

46 Giulio presta la macchina alla sua fidanzata?
_____✔{ }[___←___]
Di che colore è la macchina?
_____

47 A questo signore piace molto la pasta o la pizza?
_____✔{ }[___←___]
Quanta fame ha questo signore?
_____

48 Babbo Natale ha consegnato i regali ai bambini?
_____✔{ }[___←___]
Di che nazionalità sono i bambini?
_____

ALLEGATO G: TASK II - FOGLIO DI REDAZIONE

Pesquisa de doutorado de Manuela Lunati
Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas
Linha de Pesquisa: Aquisição e Aprendizagem do Italiano como Língua Estrangeira
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

FFLCH/USP

Nome dell'alunno/-a:

_____

Gruppo: □ Nível 3 □ Nível 4 □ Nível 5 □ Nível B2

Osserva la serie di foto numerate e scrivi un testo in cui racconti cos'è successo a Tommaso. Non è necessario che ci sia una corrispondenza 1 immagine=1 frase: più immagini possono corrispondere a una sola frase. Non usare grammatiche o dizionari. Scrivi a penna blu o nera (non a matita), solo in questo foglio e solo sulle righe. Grazie!

Tommaso stava facendo una passeggiata quando sul marciapiede ha visto un portafoglio…

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

ALLEGATO H: TASK I - RISPOSTE E ANALISI (ESEMPIO)

Soggetto ABBMM (G1)

Immagine	Forma target	Forma prodotta	Tratto	Tipo	Sottotipo
1	*la ACC*	*la paziente*	[+anim]	SN	PD→SN
2	*gli SING*	*Ø*	-	{-}	PI→Ø
3	*glielo*	*Ø lo spumante*	-	{-}SN	PC→$Ø_{dat}SN_{acc}$
4	*le "PIACERE"*	RI	-	RI	RI
5	*le DAT*	*Ø*	-	{-}	PI→Ø
6	*gliela*	RI	-	RI	RI
7	*glieli*	*Ø suoi quaderni*	-	{-}SN	PC→$Ø_{dat}SN_{acc}$
8	*le ACC*	*gli*	[+anim]	{|}	PD→PI
9	*gli PLUR*	*Ø*	-	{-}	PI→Ø
10	*li ACC*	*i bambini*	[+anim]	SN	PD→SN
11	*la ACC*	*lei*	[+anim]	PT	PD→PT
12	*gli PLUR*	*Ø*	-	{-}	PI→Ø
13	*glielo*	*il motorino a lei*	-	SN, PT	PC→$SN_{acc}PT_{dat}$
14	*lo ACC*	*il bambino*	[+anim]	SN	PD→SN
15	*le DAT*	*a lei*	-	PT	PI→PT
16	*gliele*	RI	-	RI	RI
17	*gli PLUR F "PIACERE"*	*loro*	-	PT	PI→PT
18	*le ACC*	*le bambine*	[+anim]	SN	PD→SN
19	*gliela*	*Ø ai suoi figli*	-	{-}SN	PC→$Ø_{acc}SN_{dat}$
20	*li ACC*	*i cioccolatini*	[-anim]	SN	PD→SN
21	*la ACC*	*la sigaretta*	[-anim]	SN	PD→SN
22	*gli SING*	*al cliente*	-	SN	PI→SN
23	*glielo*	*Ø il pacco*	-	{-}SN	PC→$Ø_{dat}SN_{acc}$
24	*lo ACC*	*il vino*	[-anim]	SN	PD→SN
25	*le DAT*	*a lei*	-	PT	PI→PT
26	*gliele*	*Ø molte cartoline*	-	{-}SN	PC→$Ø_{dat}SN_{acc}$
27	*gli PLUR M "PIACERE"*	*a loro*	-	PT	PI→PT
28	*gliele*	*Ø le chiavi*	-	{-}SN	PC→$Ø_{dat}SN_{acc}$
29	*glieli*	*Ø gli aperitivi*	-	{-}SN	PC→$Ø_{dat}SN_{acc}$
30	*li ACC*	*Ø*	[-anim]	{-}	PD→Ø
31	*la ACC*	*sua chitarra*	[-anim]	SN	PD→SN
32	*gli SING*	*Ø*	-	{-}	PI→Ø
33	*glielo*	*Ø il bouquet*	-	{-}SN	PC→$Ø_{dat}SN_{acc}$
34	*lo ACC*	*Ø*	[+anim]	{-}	PD→Ø
35	*le DAT*	*Ø*	-	{-}	PI→Ø
36	*gliele*	*Ø rose rosse*	-	{-}SN	PC→$Ø_{dat}SN_{acc}$
37	*gliela*	*Ø una torta*	-	{-}SN	PC→$Ø_{dat}SN_{acc}$
38	*le ACC*	*le fragole*	[-anim]	SN	PD→SN
39	*gli SING*	*Ø*	-	{-}	PI→Ø
40	*li ACC*	*i gemelli*	[+anim]	SN	PD→SN

41	*le ACC*	*le scarpe nuove*	[-anim]	SN	PD→SN
42	*glieli*	*Ø i soldi*	-	{-}SN	PC→$Ø_{dat}SN_{acc}$
43	*gli PLUR*	*gli PLUR*	-	✓	✓
44	*lo ACC*	*il libro*	[-anim]	SN	PD→SN
45	*gli PLUR*	*Ø*	-	{-}	PI→Ø
46	*gliela*	*Ø a lei*	-	{-}PT	PC→$Ø_{acc}PT_{dat}$
47	*gli SING "PIACERE"*	*a lui*	-	PT	PI→PT
48	*glieli*	*i regali*	-	{-}SN	PC→$Ø_{dat}SN_{acc}$

ALLEGATO I: TASK II – PRODUZIONI TESTUALI ELICITATE E ANALISI

Apprendenti brasiliani

ABBMM

…e quando lui ha aperto ***il portafoglio*****{SN}** *ha incontrato 500 EURO. Tommaso ha detto:*
Già lo so! Comprerò un regalo per la mia ragazza. Lui è andato alla gioielleria e ha comprato un bellissimo anello di oro. Dopo loro hanno si incontrato nel suo ristorante preferito per cenare.
Tommaso era molto felice e lui **{-}** *ha regalato il anello. Lei era anche felice. Lei è andata in bagno lui ha letto un messaggio sul cellulare. Era un messaggio di amore, de altro uomo. Quando lei è tornata del bagno Tommaso ha preso il anello della sua mano. Nel prossimo giorno, molto triste, Tommaso ha cercato un luogo per vendere* ***il anello*****{SN}** *e con i soldi ha comprato 4 bottiglie di vino e* **{-}** *ha bevuto tutto da solo per dimenticare la ragazza.*
(130 parole)

ABPW

…Nel portafoglio aveva una carta da cinquecento euro, che Tommaso **l'{+}** ha *preso: che fortuna trovare tanto denaro! Ha pensato di comprare un anello per la sua ragazza. È andato a una gioielleria, dove ha scelto un bell'anello. Alla sera, nel ristorante, si è segnato con la sua ragazza. Dopo un po' di vino, Tommaso ha dato lo regallo* ***alla ragazza*****{SN}**. *La ragazza è stata molto sorpresa e contenta, e* ***l'✓****ha posto in dito. Mentre lei andava in bagno, è arrivato un messaggio allo telefonino. Il messaggio era di un'altra persona, che diceva amare la ragazza, e che si incontrano a casa sua, per dormire da lei. Tommaso si è arrabiato con lo tradimento, e ha rimosso, a forza, l'anello del dito. Ma che può fare con il anello? Il giorno dopo, ha venduto* ***il anello*****{SN}** *nel negozio di compra d'oro. Ha ricevuto cinquecento euro, e ha pensato chi cosa dovrebbe comprare con questo denaro… Ha acquisto 4 botiglie di vino – d'Argentina (che cosa!),* **{-}** *ha bevuto tutti e si è ubriacato!*
(170 parole)

ADW

…presto ***lo✓****prende e vede 500 Euro. Che fortuna, dice. Sua mente gira.*
*Cosa farò? – Aha! Un anello! Posso dare***{-}** *a la mia ragazza. Si, perché no? E così, a la sera, si incontrano nel ristorante di solito.*
*Dopo di abracci appassionati e pò brindare lo encontro con sciampagna Tommaso surprende la ragazza offrindo***{-}** *il' anello.*
La ragazza si mostra meravigliada e cosi Tommaso stà contento.
Ma, repentinamente, tutto si modifica.
La ragazza è andata al bagno e lassa il celulare su la tavola. Alcuno manda un messaggio d'amore.
Tommaso **{-}** *legge, non crede. Pronto, tutto è finito ed inciumato sussurra: dorme da lei. Grida, tradimento.*
Riprende l'anello con violenza e po' ***lo✓****vende per 500 euro. Acquista un sacco di vino e beve una, due, tre, quattro bottiglie. Così è finita la storia d'un'amore…finito.*
(134 parole)

AL

*…****Lo✓****prende subito e cerca il suo contenuto. Per sua fortuna, c'erano 500 euro. Si senti, infatti, molto fortunato. Decide rimanere con il denaro e* ***lo✓****mette nei suoi pantaloni. Mentre pensava cosa doveva fare con i soldi, ha avuto un'idea: comprare un'anello per la sua ragazza. È andato poi a una gioielleria e ha scelto uno dei quelli che* ***li*****{#}** *ha mostrato la donna del negozio.*

In quella sera invita la sua ragazza per cenare in un bel ristorante. Loro sembrano felici e apassionati. Faccevano un saluto quando Tommasio ***la✓*** *sorprende con l'anello. Lei è stata troppo contenta e* ***lo✓*** *mette nel suo dito proprio come* ***lo{+}*** *fa una donna fidanzata. Alcuni minuti dopo, mentre lei era andata al bagno, è arrivato un messaggio nel suo telefonino. Tommasino* ***lo✓*** *guarda: Era un altro uomo che chiedeva di veder****la✓****. Tommasino si diventa molto arrabiato. Non credeva in quello che aveva visto. Quando la ragazza è tornata alla tavola, lui ancora più nervoso, prende l'anello con forza. Era il fine di quello rapporto.*
Pieno di dolore, Tommasino decide vendere l'anello e è riuscito a ricuperare i 500 euro. Ha pensato un po' di tempo che cosa doveva fare con il denaro, e come si trovava troppo triste per aver stato tradito, ha deciso di comprare alcuni botiglie di vino per dimenticare il tradimento della sua ex. Che sfortunio! Tommasino era adesso triste e ubriaco.
(233 parole)

AZ

...e che sorpresa: all'interno del portafoglio c'era 500.^{00} *€. La sua prima idea è stata di andare dalla gioielleria per comprarsi un bel'anello a sua fidanzata. In quela stessa sera, lui* ***l'✓****ha invitato a cenare da un ristorante per far****la{|}*** *la sorpresa: Rigalar****la{|}*** *l'anello di diamante!*
Quando Paola ha visto la gioia, è stata contentissima, ma di subito lei è andata al bagno, però ha lasciato il suo telefonino sul tavolo. In quel momento, è suonato il telefonino: era un messaggio dell suo amante. Tommaso ha letto ***il messagio{SN}*** *e si è diventato arrabiatissimo e molto nervoso. Lui non poteva credere lo che ha letto! Lui fu tradito!*
Quando Paola è ritornata del bagno, lui **l'{|}**ha *strappato l'anello e* ***l'{|}****ha detto brutte parolle. Loro hanno avuto una discussione absurda nel ristorante. Brutta situazione!*
Nel giorno dopo, Tommaso ha deciso di andare da un luogo per vendere l'anello e cosi ha ricevuto il soldi.
Ma il suo cuore era pieno di tristezza e lui è imediatamente andato a comprarsi 4 bottiglie di vino per affogare i dolori. Poverino!
Spero che lui non si è diventato un alcoolico e che già ha superato questa fase.
(193 parole)

CT

...Lui presto ***lo✓*** *prende e si ha stupito perché dentro il portafoglio aveva 500 euro, un fortuna, ha detto.*
Allora pensa di comprare un anello per sua ragazza. Lui sembra di essere innamorato di lei. Anda a una giolleria a comprare **{-}** *un bello anello.*
Quella sera Tommaso ***la✓*** *invita a cenare e loro si incontrano ad un restaurante.*
Anche lei sembra di essere innamorata.
Dopo chiaccierare e ridere insieme, loro fanno un brindisi con vino e in questo momento lui ***la✓*** *regala con l'anello*[73]*.*
Lei è molto contenta.
Quando la ragazza và un attimo in bagno, Tommaso guarda il telefonino di lei e nota che ha un messagio.
Un messagio d'amore con un invito d'incontro sotto casa di lei, dopo Tommaso va via.
Lui è pazzo di gelosia. Chiede ***a lei{PT}*** *di* ***lo{|}{[]}*** *ridare l'anello.*
Il giorno dopo lui và ad un negozio dove si compra oro e vende l'anello per 500 euro.
Allora pensa, che compro con questo soldi?
Con disgusto e infelice decide comprare bibite e bevere **{-}** *per olvidare.*
(171 parole)

[73] Si è qui considerato che l'errore consista non nella selezione della forma pronominale scorretta bensì nel calco sintattico dal portoghese *presentear alguém com algo*. Si è pensato, cioè, che l'apprendente intendesse selezionare - come ha fatto - un clitico accusativo.

CV

*Quando ha aperto **il portafoglio**{SN} ha trovato cinquecento euro. Da prima ha pensato in quella gioielleria dove aveva visto un meraviglioso anello per la sua ragazza Antonella.*
***L'✓**ha comprato subito, e ha fatto una telefonata a Antonella per invitar**la✓**a cena.*
*La sera sarebbe perfetta… un bel vino per cominciare e dopo… **le✓**ha datto l'anello. Antonella era incantata e Tommaso felice.*
*Ma, mentre Antonella andava in bagno, è arrivato un messaggio in telefonino che aveva lasciato sul tavolo. Era suo amante, **la✓**{[]} invitando per una notte d'amore.*
*Tommaso è stato cosi arrabiato quando ha visto il messaggio che ha ripreso l'anello, nel giorno dopo **l'✓**ha venduto.*
Triste e disilluso, Tommaso ha deciso di spendere il denaro comprando quattro botiglie di vino e si è umbriacato per dimenticare quello terribile tradimento.
(131 parole)

DU

*…Nel portafoglio aveva 500 euro. Quindi, lui è pensato di andare a Gioielleria per comprare un bello anello a sua ragazza e dare **a lei** {-}{PT} dopo sera in un buon ristorante.*
*Quando sono arrivati, Tommaso ha datto il anello **a sua ragazza**{SN} che **lo✓**ha ricevuto. Mentre la cena, lei è andata in bagno però ha dimenticato suo celulare sopra la mesa.*
*Adesso, Tommaso ha visto un messaggio di altro ragazzo che è enviato **a lei** {-}{PT} dicendo che **le**{|} ama. Tomaso è stato nervosissimo. Subito mete sua mano nell anello e **lo✓**prende altra volta.*
*Il giorno dopo, Tommaso vende il anello in un negozio e **a lui**{PT} è datto 500 euro altra volta.*
Questa volta, Tommaso non c'è qualche dubi, è andato al mercato e compra quattro botiglia di vino per dimenticare suo infortunio.
(135 parole)

ETR

*Quando **l'✓**ha aperto, una felice sorpresa: una nota di 500 euro. Senza pensare due volte, ha preso **la nota**{SN} e deciso di comprare un anello a sua ragazza. Quindi, è andato ad una gioielleria, dove le ha comprato un anello di oro. Nella stessa sera, è andato con la sua ragazza ad un ristorante. Dopo brindare con vino bianco, Tommaso **le✓**ha offerto l'anello. La ragazza è diventata molto sorpresa e felice. Però, quando lei è andate in bagno, è arrivato un messaggio al suo telefonino. Curioso, Tommaso **l'✓**ha letto e così scoperto que lei aveva un altro uomo. Geloso, **l'✓**ha fatta ridar**gli✓**l'anello. Il giorno dopo, **l'✓**ha venduto per 500 euro. Dopo pensare un po', ha deciso di spendere tutto con vino. E così ha bevuto quattro buone bottiglie di vino per dimenticare sua ragazza.*
(136 parole)

FDOC

2 – Toh! un Portafoglio 3 – vedrò, c'è qualcosa nel portafoglio 4 – MIO DIO, soldi!, 5 500 euro!!! che fortuna!, 6 tommaso, mette i soldi nei pantaloni, 7 cosa fare con i soldi? Lo so già, comprerò un anello per mia ragazza!, 8 - con l'idea di comprare un regalo, è andato a una Gioielleria; 9 – un anello per sua ragazza? Ecco, le[74] piace Questo? 10. guardò, guardò, vorrei questo per mia ragazza!, 11. Quella sera sono andati a un ristorante per fare una sopresa a tua ragazza. 12. – Amore; Amore! 13. Si abbracciavano, sembrava essere felici. 14. Buono che sei qui, ho una sorpresa! – verità tesoro, ma che cosa è? – Io spero che ti piace 15. Questo! Spero che ti piace – wow, 16. No credo, ma che bello! 17. Ma che anello! È bello, bello oh amore!, 18. scusami, tesoro devo andare un attimo in bagno.., 19 un

[74] Escluso dal conteggio perché non rappresenta una forma target dello studio.

messaggio che scrive alla mia ragazza?, 20. Mentre la ragazza era andata in bagno, tommaso leggeva il messaggio, 21. Lo[75] *ama dorme da lei tradimentooo!! 22. ridami l'anello!!! – Mi fai male!!, 23. – Ridammelooo*[76]*!!! – Perché questo ohh, 24. E ora, che ci faccio con te? Quasi Quasi 25. IL GIORNO DO tommaso cercava un posto per vendere Anello. 26. oro 18 carati.., 27 Prende 500, A lei! 28 che ci compro! Forse so già, vado comprare vino, molto vino. 29. uno, due, tre, quattro, penso che basta da dimenticare, 30. Quello che ho lasciato, vado a prender por dimenticare quella donna. 31. Vado a prendere tutta la bottiglia. 32. Malledetta, MI TRAVIDA, mi ha inganato, che rimane con altro…*
(266 parole)

GCC

…pieno di soldi, invece di cercare il proprietario, Tommaso rapidamente ha cambiato i soldi per un bello annello.
Quella sera, Tommaso e sua fidanzata Luisella mangiarono insieme e Tommaso ***glielo*****{+}** *regalo quello annello.*
Ma è successo un grande giro: Luisella non ha visto che la messagio del tuo amante era aperta e nostro amico **{-}** *ha letto… Peccato!!*
Molto arrabiato, Tommaso subito prende l'anello e è uscito…
Completamente perso, nostro amico ha venduto l'annello e ha comprato vino (economico) per ubriacarsi da solo.
(82 parole)

GPF

…All'interno del portafoglio c'erano cinquecento euro. Di fronte a questo, ha pensato di utilizzare questo denaro per acquistare un anello di fidanzamento. È andato in un negozio di gioieli e ***lo✓*** *ho comprato. Quella sera, ha chiamato la sua ragazza a cenare. Dopo un brindisi, lui ha preso l'anello dalla tasca e* ***le✓*** *chiede di sposarlo. Lei ha accettato e ha chiesto di andare al bagno. Lei ha dimenticato il suo celulare sul tavolo. Tommaso ha visto che c'era un menssaggio. In questo menssaggio, un amante ha dichiarato tutto il suo amore per la ragazza di Tommaso e ha abbinato a incontrarsi dopo cena per trascorrere la notte insieme. Tommaso era molto nervoso e ha portato l'anello indietro ed è andato via. Il giorno dopo, è andato in un negozio di pedoni, dove ha venduto l'anello. Ha usato tutti i soldi per comprare vino, che ha preso tutto per placare il suo dolore.*
(153 parole)

GRC

…nel portafoglio c'erano 500 euro, una vera fortuna. Subito, Tommaso ha pensato di acquistare un bell'anello per sua ragazza, voleva sposarsi. Infatti, nello stesso giorno lui è andato alla gioielleria e ha scelto un anello d'oro bianco con diamanti. Dopo, in quella sera, lui è andato al ristorante nel centro della città, per trovare la sua fidanzata, Marcia, e per fare **{-}** *la grande domanda.*
Tommaso era molto nervoso, ma in un dato momento della cena ha avuto il coraggio necessario per domandare a Marcia. Poi, dopo solo un secondo, lei ha detto la migliore parola che Tommaso poteva sentire: sì! Tutte le persone nel ristorante hanno celebrato con loro, che sembravano molto felici.
*Qualche minuti prima di lasciare dal ristorante, Marcia è andata in bagno, lasciando Tommaso da solo sul tavolo. Mentre aspettava, lui ha capito che Marcia aveva ricevuto un messaggio sul suo cellulare. Curioso, cominciò a legger****lo✓****: "Amore mio, quando Tommaso va via chiamami subito. Ci incontriamo sotto casa tua. Stasera dormo da te. Ti amo, non posso vivere senza di te."*
Arrabbiato e deluso, Tommaso ha fatto Marcia ritornare l'anello immediatamente. Nel giorno seguente, dopo una notte intera senza dormire, lui è andatto al negozio di compra d'oro e ha venduto l'anello, per il prezzo essatto di 500 euro.

[75] Escluso dal conteggio perché presente nella parte di testo dello storyboard.
[76] Cfr. nota precedente.

Con questi soldi Tommaso ha comprato molti bottiglie di vino, diventando ubriachi da solo. Che lastima.
(228 parole)

GT

Dentro del portafoglio c'era un sacco di soldi, 500 euro! Prontamente ha pensato di comprare un anello per la sua fidanzata. Era molto innamorato di lei. Aveva deciso di andare al gioielliere e comprare l'anello che ***gli✓*** *piaceva più. E questo è quello che ha fatto. Nella stessa notte ha invitato la sua fidanzata a cenare al loro ristorante preferito per dar****la*****{|}** *l'anello. Durante la cena,* ***le✓*** *ha regalato* ***l'anello*****{SN}***, sua fidanzata è stata molto felice. Dopo avere finito di mangiare, la fidanzata è andata in bagno e ha lasciato il cellulare sul tavolo. Tommaso ha notato che qualcuno aveva mandato un messaggio* ***a lei*****{PT}***. Quando leggeva* ***il messaggio*****{SN}***, ha scorto che era stato tradito. È stato molto arrabbiato! Quando lei è tornata dal bagno, Tommaso* **{-}** *ha tirato l'anello che* ***le✓*** *aveva dato e la relazione tra loro si è finita. Il giorno dopo lui ha venduto l'anello per 500 euro. Lui non ha pensato due volte e ha speso tutti i soldi sul vino. Tommaso ha bevuto* ***il vino*****{SN}** *da solo per dimenticare la sua fidanzata.*
(177 parole)

HLW

...mia storia. Racconto perché sono ubriacato. Ieri camminava al centro, quando ho incontrato un portafoglio con 500 euro.
Sono stato molto felice e o pensato in un regalo per mia ragazza. **{-}** *Ho comprato un bello anello d'oro. Questa sera* ***le*****{|}** *ho invitato a cenare con me in un ristorante carino. Ho richiesto un bon vino e abbiamo mangiato bene.*
Al fine de la cena ***le*****{|}**[77] *ho regalata con l'anello, lei è stata contenta, mi è carina. Ma poi la ragazza è andata al bagno, il suo telefonino suona e ho visto un messagio d'altro uomo, che* ***le✓*** *chiede che ritornate para stare con lei questa sere, che dormirai con lei questa note.*
Mi sono arrabiato, quando lei ritorna a meso, io **{-}** *o chiesto l'anello in ritorno,* ***glielo*****{+}** *vendono e ho comprato tuto in vino.*
Per questo sono cosi, sbagliato, ubriacato. Molto infelice.
(142 parole)

IMM

...e lui ***l'✓****ha preso. Quando ha aperto* ***il portafoglio*****{SN}** *ha incontrato 500 euro.* ***Glieli*****{+}** *ha tascati nelle pantalone e è estato molto felice. Il suo primo pensiero era di comprare un anello per sua ragazza allora è andato a una gioielleria e ha comprato un bellissimo anello de brillante.*
Alla sera lui ha invitato la ragazza per fare una cena romantica al ristorante, ***la✓*** *ha chiamata di amore e* ***le✓*** *ha fatto una sorpresa con il anello.*
La ragazza è stata molto contenta con il regallo. Al seguito lei è andata al bagno e si ha dimenticato de portare suo telefono. In un attimo dopo è arrivato un messaggio sul telefono e Tommaso si ha domandato a si stesso chi sta scrivendo a mia ragazza e per curiosità **{-}** *ha letto. Quando* **{-}** *ha visto è stato arabiato perché era un messagio d'amore, ma de un'altra persona.*
Dopo che lei è ritornata del bagno lui ha riquesto il anello (l'anello), ***la✓*** *ha mandata via per sempre e con tristezza se ha domantato "che cosa faccio con te", come se l'anello potesse rispondere.*
Nel giorno seguente lui ha deciso di vendere l'anello, ha recevuto 500 euro e ***gli*** **{#}** *ha speso comprando molte bottiglie di vino e* ***le✓*** *ha bevute tutte, da solo.*
(209 parole)

[77] In ragione del successivo calco sintattico dal portoghese *presentear alguém com algo*, si è considerato qui che l'apprendente volesse selezionare un pronome diretto.

JB

…ha visto e ha preso ***questo portafoglio*****{SN}** *e visto chi aveva 500 euro, è stato molto felice e ha pensato in facere una sorpresa a sua ragazza, era in una gioielleria per comprare* **{-}** *un anello e facere* **{-}** *un richiesto per il matrimonio.*
In quella sera erano in un ristorante per cenare i parlare, Tommaso **{-}** *ha fato a sorpresa presentando* **{-}** *quelo anello, i sua ragazza è stato felice con il suo regalo. Dopo di parlare un po la ragazza va in bagno, è quando chi arriva un messagio in telefonino di lei, Tommaso prende* ***il telefonino*****{SN}** *e legere quello messagio. Quando ha visuto chi sua ragazza ama i dorme con altro, è andato pazzo con lei,* **{-}** *chiedere l'anello i va via, doppo di pensare un po va a un negocio chi compra oro per vendere l'anello. Doppo di vendere* ***l'anello*****{SN}** *va a un supermercato i compra 500 euro di un buono vino, quatro botigla, sta molto triste, quando è arrivato a sua casa Tommaso fa pingere i bere tutto il vino per suo dolore, peccato.*
(174 parole)

JP

…Tommaso ha trovato un portafoglio nella via che lavora questa matina. All'interno del portafoglio c'era cinquecento euro. Lui ha credo che questo soldi erano la soluzioni di suoi problemi, poteva comprare l'anelo per sua ragazza. Doppo che ha comprato un anello di luminoso lui ha portato sua ragazza a uno ristorante per cenare insieme e fare ***{-}*** *la sorpresa. L'amore di Tommaso è diventata molto felice con il gioiello, pero è uscita della tavola per andare al bagno. Tomasso ha sentito il cellulare di lei e è risolto di guardare* ***{-}****. Sfortunatamente, lui scopre che lei c'è altro amore, un amande. Doppo la discuzione lui ha preso il anello della mano di lui. Nel giorno seguinte dopo piangere molto, lui ha ritornato nell negozio di gioielli per cambiare il anello per il soldi. Per fortuna, lui ha potuto il stesso valore che ha comprato* ***il anello*****{SN}** *la prima volta. Può lui ancora sofferto é ha deciso comprate com tutti quello soldi molti bottiglie di vino per bere e dimenticare il suo cuore partito.*
(171 parole)

JSC

*Ha deciso di apri****lo****✓ e ha visto che c'erano 500 euro.* ***Li****✓ ha preso e ha deciso di comprare un anello alla sua ragazza. Dopo, lui* ***l'****✓aspetta in un ristorante da fare* **{-}** *una sorpresa. Tommaso dà* ***alla sua ragazza*****{SN}** *il anello, che a lei è piaciuto tantissimo. Dopo la sorpresa, la donna* ***li*****{#}** *ha parlato che doveva andare in bagno.*
*Tommaso vede che il telefonino della sua ragazza è sul tavolo e di subito è arrivato un messagio per lei. Ha deciso di veder****lo****✓ e il suo contenuto non è facile di capire: qualche persona ha scritto che lei dovrebbe chiamar****la****✓ subito che Tommasino fosse andato via. Anche la persona scrive che* ***la****✓ ama e che non può vivere senza lei. Tommaso è stato arribiati e quando la sua ragazza ritorna, decide di retirare il anello della sua mano con forza.*
Dopo aver scoperto il tradimento, Tommaso è stato andato a un negozio di oro e ha venduto il anello per 500 euro. Non era tanto sfortunato perché ha riccupperato i soldi. Lui è stato in dubbio di che cosa dovrebbe fare con i 500 euro. Non ***li****✓ ha usato tutti, ma ha comprato quattro bottiglie di vini e ha pianto il suo dolore.*
(204 parole)

JSRJ

…e nel portafoglio c'era cinquecento euro, per lui era una fortuna trovare tanto denaro. Lui è andato presto a una gioielleria e ha comprato un anello per la sua ragazza. Quella sera Tommaso ha portato ***la sua ragazza*****{SN}** *ad un ristorante e regala* ***a lei*****{PT}** *il anello che* **{-}** *ha piaciuto molto. In un momento quando lei è andata in bagno, Tommaso ha visto che il celulare di sua ragazza era in tavola e lei aveva appena ricevuto un mensagio. Il mensagio era di un altro uomo dicendo che* ***la****✓ amava e*

*che dormiva da lei; quello ha spaventato **lui**{PT} che se arrabia e quando lei ritorna {-} ha strappato il anello e è andato via.*
Nel giorno seguinte ha trovato un luogo che ha comprato il anello per cinquecento euro. Ha deciso di comprare botiglie di vino per lamentarsi di tutto quello che ha sucesso.
(144 parole)

KEMB

Tommaso stava camminando in via, quando ha trovato un portafoglio. Nel portafoglio c'erano 500 euro e lui ha comprato un anello per la sua ragazza con il denaro.
*Nella sera, Tommaso e la sua ragazza sono andati in un ristorante per cenare e lui ha dato il regalo **per lei**{PT}, in altre parole si sono fidanzati.*
Però, ancore in ristorante, Tommaso ha visto un messaggio dall'amante di lei e ha preso l'anello.
Molto triste a causa di quello che è successo, Tommaso ha venduto il anello e ha comprato molte botiglie di vino per dimenticare la tristeza.
(97 parole)

KMS

*…Quando **gli**{|} ha preso vede 500 euro e è stato molto felice. Quindi ha deciso di andare alla gioielleria per comprare un regallo alla sua ragazza e ha scelto un anello molto bello.*
Alla sera Tomaso e sua ragazza sono andati al ristorante. Prima di cenare hanno dato un abbracio.
Quando hanno iniziato a bere un vino lui {-} ha datto l'anello e lei è stata molto alegra.
Dopo di questo la ragazza è andata al bagno e ha lasciato suo celulare su la tavolla.
*Tommaso ha visto un messaggio di altro ragazzo dicendo{-} cose belle e è stato con odio di lei. Subitamente lei ritorna e lui grida chiedendo l'anello **alla ragazza**{SN} e la notte è finita.*
Nel giorno dopo lui vendi l'anello e compra alcune botiglie di vino.
Da solo beve tutti i vino e è stato triste.
(139 parole)

LACM

…Un ragazzo innamorato | fortunato | disperato e ancora ubriacone!

*Tommaso è un ragazzo con 28 anni. Quando ritornava a casa, ha trovato un portafoglio sul marciapiede con 500 euro. Una fortuna! Subito, ha pensato a comprare un bellissimo anello per sua ragazza, poi **gli**✓piacerebbe fidanzarsi con lei (Angela).*

*Così, quella sera, loro sono andati a ristorante "Duo Amori", in centro della città. Tommaso **gliel'**✓ ha regalato. Angela si è encantata com quello anello meraviglioso.*

Mentre, quando lei è andata un attimo in bagno, Tommaso ha visto una messaggio in cellulare di Angela… Altro ragazzo!

*Subito, lui ha sentito uno forte tradimento. Ha preso l'anello e **l'**✓ha cambiato per 500 euro. Dopo, ha comprato diversi bottiglie de vino rosso molto forti e {-} ha bevuto tutti.*
Lui ha perduto il sua ragazza e ha si tornato un ubriacone! Viva l'amore!
(139 parole)

MPG

*…Di subito ha preso **il portafoglio**{SN} e ha visto che aveva cinquecento euro. Lui ha pensato "ma che fortuna!" Mentre teneva il denaro, ha pensato di acquistare un'anelo d'oro a sua fidanzata. Siccome*

era veramente apassionato, è andato a prima dita di gioielli che ha guardato e ha acquistato il più belo anello.
*Alla sera, ha telefonato a sua fidanzata e **l'**✓ha invitato a cenare più tardi. Infati, si sono trovati dopo di lavorare e sono andati al ristorante. Avevano bevuto e mangiato. Dal momento che parlavano sul amore, Tomasso ha preso l'anello e **lo**✓ha dato a sua ragazza.*
Lei è stata molto sorpresa e felice!
*Dopo alcuni minuti, lei ha bisognato andare al bagno. Mentre lei è stata nel bagno, il suo celulare che è stato al tavolo con Tomasso ha suonato. Tomasso **lo**✓ha guardato e ha visto che era un messagio di altro uomo che chiamava la ragazza di amore. Lui era stato tradito! Di subito, ha chiamato la ragazza per riprendere l'anello e finire la relazione.*
*Visto che suo cuore era spezatto, ha preso l'anello per vender**lo**✓. Con il denaro della venda, ha spesso tutto per bere e dimenticare la triste storia e la dona amata!*
(201 parole)

MT

...Nel portafoglio c'era EUR 500. Lui non cercò il proprietario del portafoglio. Prese i soldi e comprò un anello per la sua ragazza.
*Lui ha invitato **la sua ragazza**{SN} a cena in un ristorante molto romantico per regalar**le**✓l'anello. Lei è stata molto felice con l'anello.*
*Tuttavia, durante la cena, lei andò in bagno e lasciò il suo cellulare sul tavolo. Quando era in bagno, lei ricevette un mensaggio sul cellulare dal suo amante. Il suo ragazzo ha visto **il mensaggio**{SN} ed è rimasto furioso. Quando tornò dal bagno, Tommaso prese l'anello dalla mano della sua fidanzata e si allontanò.*
Il giorno successivo, Tommaso era devastato. Ha venduto l'anello che aveva comprato e ha speso tutti i suoi soldi con vino. Ha transcorso tutto il giorno a bere, imbarazzando per la perdita della sua ragazza.
(135 parole)

MVS

*...con 500 euro. Lei ha deciso di comprare un'anello per sua ragazza. Nella cena, dello stesso giorno, al ristorante **glielo**✓ha regalata. Sua ragazza è stata molto piaciuta con il regalo.*

*Lei è andata al bagno e Tommaso ha guardato un messaggio arrivato nel mobile della sua ragazza. Tommaso ha letto **il messaggio** {SN} che era da un'uomo che aveva scritto che dormirebbe con la ragazza in quella notte.*

Tommaso è stato molto arrabiato e ha preso l'anello della ragazza.

*Lei ha deciso di vender**lo**✓e con il soldi ha acquistato molte bottiglie di bevande alcoliche e **{-}** ha bevuto tutto per dimenticarsi da sua ragazza.*
(104 parole)

NSAS

*...con cinquecento euro, una grande fortuna e pensa già comprare un anello per la sua ragazza. Lui va a una gioielleria **glielo**✓compra.*
*Nello stesso giorno alla cena in un ristorante **glielo**{+} regala a sua ragazza. Quando lei va al bagno, arriva un messaggio nel mobile della ragazza.*
*Tommaso legge**lo**{[]}, che è scritto da un'uomo dicendo che dormirebbe con la ragazza in quella notte. Lui diventa molto arrabiato e prende l'anello con forza e decide vender**lo**✓.*

Nel giorno dopo lui acquista molti bevande alcoliche e **{-}** *beve tutto per dimenticare della ragazza.*
(91 parole)

PAS

...Lui ha guardato per tutte le direzione e non ha visto nessuno in quella via. Adesso è andato dal portafoglio e ***lo✓*** *ha alzato, e quando* ***lo✓*** *ha aperto lui ha visto che c'era 500 euro dentro. Ha pensato: "500 euro! Che fortuna!" Dunque ha guardato una altra volta per vedere si aveva qualcuno in quello luogo, ma non aveva nessuno. Così lui ha messo il denaro nella tasca di suoi pantaloni e è andato via.*
Mentre camminava, ha pensato: "Cosa me compro con questo denaro?". E, all'improvviso, era davanti a una gioielleria, e ha pensato: "Posso comprare un anello per la mia ragazza!". E subito doppo ci è entrato e ha scelto quello anello che ***gli✓*** *piaceva di più, e* ***lo✓*** *ha comprato.*
Quella sera Tommaso ha incontrato la sua ragazza nel ristorante in cui lui aveva prenotato una tavola dopo aver comprato il regallo. Hanno seduto e hanno chiesto una botiglia di vino bianco. Mentre chiacchieravano alegremente, lui ***le✓*** *ha offerto il regalo. Lei è diventata surpresa e felice, non* ***lo✓*** *stava aspetando perchè non era un giorno speciale*
Un po' dopo, lei ***gli✓*** *ha detto che doveva andare un attimo in bagno, e mentre lei stava fuora del tavolo, lei ha ricevuto un messaggio nel suo telefonino che aveva lasciato sul tavolo. Tommaso ha deciso di vedere chi aveva scritto alla sua ragazza quell'ora. E così, all'improvviso, lui ha scoperto che era cornuto!*
Lui è diventato arrabiatissimo. Quando lei è tornata lui ***le✓*** *ha tirato via l'anello di sua mano e è andato via, pensando che cosa fare con quell'anello ora.*
Il giorno dopo, lui è andato dal negozio che compra oro e ha venduto l'anello per 500 euro. E con quello denaro lui è andato dal negozio di bevande e ne ha comprato quattro botiglie di vino argentino, di una buona qualità. Così è tornato a casa, ha seduto sulla terra e ha cominciato a bevere tutto quello vino. Ha bevuto tutte le quattro botiglie e ha diventato beone. Un impiego bruto per un denaro che non era suo.
(343 parole)

PHH

..., lui ha preso ***il portafoglio*****{SN}** *e ha trovato 500 euro. Di subito Tommaso ha pensato di comprare un anello per la sua ragazza, e poi è andato alla gioielleria per acquistar****lo✓****. Più tardi, quella sera, Tommaso è andato al ristorante per incontrare la sua ragazza e* ***l'*****{|}***ha regalato il anello. Lei è stata molto sorpresa.*
Un pò dopo, la ragazza è andata in bagno e ha lasciato il suo celulare su la mesa. Questo momento Tommaso vede che è arrivato un messaggio ***a lei{PT}****, quando lui legge il testo, trova que lei sta* ***lo✓{[]}*** *tradendo con un altro ragazzo. Quando la ragazza ritorna del bagno, Tommaso* ***la{|}*** *chiede di ridar****lo{|}*** *il anello e ha finito la relazione. Dopo questa tragedia, lui ha avuto molti dubbi, ma ha deciso di andare nel giorno seguente al negozio di un ragazzo che compra oro. Come il anello era di 18 carati,* ***lo✓*** *ha venduto per 500 euro, e ha pensato che cosa andrebbe a acquistare. Tommaso ha deciso poi di spendere tutto il soldi con quattro bottiglie di vino. Dopo bere tutto quello, Tommaso ha dimenticato la sua ex-ragazza.*
(187 parole)

PMZ

*...Dentro aveva 500 euro, lui era felicissimo perche finalmente poteva comprare un anello per sua ragazza perche voleva chieder****la✓*** *in matrimonio. Nella gioielleria, ha comprato il più bello. Nella stessa sera, nel loro ristorante preferito,* **{-}** *ha fatto la proposta e subito lei* **{-}** *dice si. Ma la storia non finisce qui, la ragazza ha chiesto scusa per andare in bagno e ha lasciato il cellulare nel tavolo. Tomasso, curioso, ha letto un messaggio di un altro uomo, dicendo che* ***la✓*** *amava. Lui si è impazzito e quando lei ritorna, lui* **{-}** *ha preso l'anello, perche lei era una traditrice.*

Nel prossimo giorno, lui ha venduto l'anello e ha deciso di comprare tutto in vino, perche vino è meglio che sposarsi.
(118 parole)

SY

…Suo nome è Tommaso. Écola hai trovato 500 euro, è andato a gioelleria. La comessa **{-}** *dice: un anello per la sua ragazza? Ecco, le*[78] *piace questo?* **{-}** *Hai comprato e in ristorante in cena, presentava sua ragazza. Lei andava in bagno, Tommaso avvista una message: "amore mio, quando Tommaso va via chiamarmi subito. Ci incontramo sotto casa tua. Stasera dormo da te. Ti amo. Non posso vivere senza di te." Tommaso volete l'anello. Il giorno dopo hai vendeto* ***l'anello*****{SN}** *e hai comprato 4 botiglie de vino.*
(85 parole)

TDGP

…doppo hai trovato cinquecento (500) euro. È meravigliado per quel momento. Hai guardato il soldi nei pantaloni, e aveva un'idea brilhante! Perchè non comprava un anello per la sua ragazza?
Tommaso hai comprato ***il anello*****{SN}***, e hai segnato un incontro in un ristorante con la sua ragazza. Hai bevuto un bello vino, e poi hai regalato sua ragazza con il anello! Lei è stata molto contenta, doppo lei andò al bagno. Tommaso hai preso il cellulare, e hai visto une messaggio, di un altro ragazzo! Si arraberò e chiese l'anello di ritorno! Cosa fare ora? Lunedì Tommasso è andato in un negozio di oro, per vendere* ***il anello*****{SN}**.
{-} *Venduti per 500 euro. Dopo, hai comprato molte vini e si è ubriacato! Che delusione!*
(123 parole)

TWS

…con cinquecento euro dentro. Lui porta i soldi all'una gioielleria, dove compra un anello per la sua ragazza. In quella sera, Tomasso e Maria, sua ragazza, sono andati in un ristorante per cenare, loro stano commemorando cinque anni insieme. Dopo una cena bellissima Tommaso regala Maria, chi si sente molto felice. Maria è andata in bagno, quando Tomasso legge un messaggio nel celolare di Maria. Era un messaggio di un'altro uomo, con chi Maria trade ***Tommaso*****{SN}**. *Quando Maria ritorna del bagno, Tommaso è molto nervoso e toma l'anello di Maria. Nel giorno seguente, Tomaso molto triste, decide cambiare l'anello per soldi. Con i soldi, Tommaso compra 4 botiglie di vino ed è rimasto a casa.*
(115 parole)

VFL

…che si trovava sul pavimento. In questo portafoglio aveva 500 euro e Tommaso è stato molto contento. Poi, lui ha messo i soldi in tasca e ha pensato di comprare un gioiello per il suo amore. È andato a una gioielleria vicina al suo lavoro e ha comprato un bellissimo anello. Quella sera ha invitato la sua ragazza Martina a una cena romantica al loro ristorante preferito. In questa cena, lui dà l'anello a Martina e ***le***✓ *chiese di sposar****lo***✓*. Dopo aver ricevuto il regalo, lei è stata molto felice. A un certo punto Martina ha bisogno di andare al bagno, ma dimentica il suo telefono nella tavola. In questo momento, qualcuno invita un messagio* ***per lei*****{PT}** *e Tommaso* ***lo***✓ *legge. Era un altro uomo che ha scritto sul dormire con lei quella notte e che* ***l'***✓*amava. Un tradimento! Povero ragazzo… Tommaso è stato molto arrabiato e quando lei ritorna, ha strappato l'anello dal suo dito.*
Dopo questo disastroso incontro, Tommaso è stato molto deluso e ha deciso di vendere l'anello. Ha ottenuto 500 euro per la vendita e ha speso tutto per bere. Così, ha finito abbraciando le bottiglie e senza il suo amore.
(195 parole)

[78] Escluso dal conteggio perché non rappresenta una forma target dello studio.

Gruppo di controllo

AC

…Appena Tommaso vede il "bottino", non ci pensa due volte e ***lo✓****raccoglie subito da terra.* ***Lo✓****apre e… dentro vi è una grande sorpresa, si tratta di una bella banconota da 500 €. Ovviamente Tommaso si intasca* ***la banconota*****{SN}***, decidendo di comprare con quei soldi un bell'anello per la sua fidanzata. Soddisfatto per l'acquisto, invita la sua ragazza a cena fuori, per trascorrere una serata romantica insieme. Dopo aver brindato ed essersi scambiati dolci effusioni, Tommaso pensa che sia arrivato il momento di dare l'anello alla sua amata: lei è incredula e dopo aver espresso tutto il suo entusiasmo* ***a Tommaso*****{SN}***, va un attimo ai servizi. La ragazza, però, lascia il cellulare sulla tavola e mentre è in bagno, qualcuno* ***le✓****scrive un tenero messaggio! Tommaso è incredulo, la sua ragazza* ***lo✓****tradisce!!! Non appena la ragazza torna dal bagno, Tommaso* ***le✓****urla di restituir****gli✓*** *immediatamente l'anello, in quanto la ragazza ha tradito la sua fiducia. Il giorno dopo il ragazzo decide di recarsi al compro oro e cedere l'anello. La somma che* ***gli✓*** *viene consegnata in cambio dell'anello è di 500 €. Tommaso decide quindi di recarsi in un supermercato ed acquistare più bottiglie di vino possibili per affogare tutti i suoi dispiaceri nell'alcool… è proprio vero che si beve per dimenticare!*
(214 parole)

AM

…contenente una banconota dal valore di cinquecento euro. In seguito a questa scoperta decide di utilizzare i soldi trovati per comprare un anello da regalare alla sua fidanzata che avrebbe dovuto incontrare la sera stessa a cena. Durante la cena, Tommaso mostra l'anello alla sua ragazza la quale all'inizio sembra essere molto felice per il regalo ricevuto. Ad un certo punto la ragazza si alza per andare in bagno e proprio in quel momento il suo telefono squilla indicando l'arrivo di un messaggio. Tommaso, essendo molto curioso, legge ***il messaggio*****{SN}** *e si rende conto che la sua ragazza aveva una relazione clandestina con un'altra persona. Tommaso, in preda alla rabbia, si riprende l'anello e successivamente decide di vender****lo✓****. Dalla vendita dell'anello ricava cinquecento euro che decide di utilizzare per comprare numerose bottiglie di vino in cui affogare i suoi dispiaceri.*
(140 parole)

AR

…in cui ha trovato 500 euro. Ha deciso così di recarsi in gioielleria per comprare un anello da regalare alla sua fidanzata. In gioielleria ***lo✓****ha servito una dipendente gentile e appassionata al proprio lavoro che* ***gli✓****ha consigliato un anello all'altezza delle sue aspettative. La sera stessa Tommaso andò a cena fuori con la sua fidanzata, così da poter****le✓*** *dare l'anello in un contesto elegante. Aveva scelto un ristorante situato nel centro della città, elegante e ricercato. Tutto era perfetto quando è arrivata la sua amata fidanzata. Dopo il primo brindisi, Tommaso ha presentato il dono e la fidanzata è stata al contempo stupita e felice. Poco dopo aver ricevuto lo splendido dono la donna si è alzata per andare in bagno. Proprio in quel momento il telefono, che aveva lasciato sul tavolo, vibrò per l'arrivo di un messaggio. Incuriosito, Tommaso prese il telefono e lesse un messaggio che non avrebbe mai voluto leggere. Il mittente era infatti un uomo che chiedeva alla fidanzata di Tommaso di chiamar****lo✓****dopo la cena per vedersi. Dopo aver preso coscienza del tradimento, Tommaso sfilò l'anello dal dito della sua fidanzata. Dopo qualche opposizione da parte della ragazza l'anello tornò nelle mani del povero Tommaso. Affranto e deluso, il giorno seguente Tommaso decise di rivendere l'anello presso un compro oro della città. Il gioielliere* ***lo✓****valutò come un oro 18 carati e consegnò a Tommaso 500 €. L'uomo, seppur tradito, aveva almeno avuto modo di recuperare i soldi trovati nel portafoglio. Decise così di comprare ben quattro bottiglie di vino e di trascorrere la serata a casa, colmando il vuoto lasciato dalla donna con il vino.*

(273 parole)

AS

*...Decise di aprir**lo**✓, e dentro ci trovò una banconota da 500 €. Invece di recarsi dalla polizia per consegnare il portafoglio e il suo contenuto, pensò che avrebbe potuto tenere il denaro per sé e comprare un anello di fidanzamento per la sua fidanzata. La sera stessa organizzò una cena per far**le**✓ la proposta di matrimonio. Dopo aver brindato assieme, Tommaso tirò fuori l'anello e la fidanzata si stupì e si rallegrò molto del regalo ricevuto. Subito dopo lei disse **a Tommaso* {SN}* che doveva recarsi in bagno, lasciando sul tavolo il proprio cellulare. Dopo che si fu allontanata, **le**✓arrivò un messaggio che insospettì Tommaso tanto da decidere di legger**lo**✓. Il contenuto del messaggio dimostrava in modo inequivocabile che la sua fidanzata aveva un amante. Adirandosi per il tradimento, **le**✓ strappò via l'anello dal dito non appena lei ritornò dal bagno. Per recuperare il denaro utilizzato per l'acquisto dell'anello Tommaso si recò presso un negozio di "compro oro": il gioiello **gli**✓venne rivalutato con lo stesso valore iniziale. Uscito dal negozio, Tommaso decise di affogare i propri dispiaceri nel vino comprando l'equivalente di 500 € in bottiglie.*
(187 parole)

AT
*...incuriosito, **lo**✓raccoglie e, aprendo**lo**✓, vede che contiene 500 €. Senza molta esitazione, infila la banconota in tasca e pensa di regalare un anello alla sua ragazza con quella fortuna appena trovata. Così, dopo aver scelto **l'anello* {SN}*, organizza una cena al ristorante, pianificando la consegna del regalo. Dopo aver felicemente brindato, lui **le**✓fa la sorpresa e lei si mostra contenta ed entusiasta. Però, nel momento in cui lei si alza dal tavolo per andare in bagno, riceve un messaggio sul cellulare. Il ragazzo controlla il telefono e legge il messaggio che aveva appena ricevuto la sua fidanzata: era un messaggio d'amore ricevuto da una terza persona. Allora il ragazzo, arrabbiato **le**✓strappa l'anello dal dito e dopo qualche giorno decide di rivender**lo**✓al "Compro Oro". Il negoziante **gli**✓restituisce i 500 € ed il ragazzo, indeciso su come investire quei soldi, si reca al supermercato e compra alcune bottiglie di vino, che beve da solo, piangendo per la delusione ricevuta.*
(161 parole)

BP

*...si inclina, **lo**✓prende, **lo**✓apre e ci trova 500 € con i quali pensa di comprare un anello per la sua ragazza. Quella stessa sera è al ristorante con la moglie e decide di dar**le**✓l'anello. Lei è entusiasta. Mentre lei è in bagno **le**✓arriva un messaggio e Tommaso non può fare a meno di legger**lo**✓. È un messaggio dell'amante della moglie. Quando lei torna dal bagno lui **le**✓strappa l'anello dal dito, fino a far**le**✓male. Il giorno dopo, Tommaso decide di vendere l'anello e "riguadagna" i 500 € iniziali con i quali decide di comprare nove bottiglie di vino per ubriacarsi e dimenticare!*
(107 parole)

CA

*...decide allora di raccoglier**lo**✓per vedere se dentro ci fosse qualche documento che ne indicasse il proprietario.*
Con grande sorpresa al suo interno ci trova una banconota da 500 €. Volendo fare la proposta di matrimonio alla sua fidanzata e considerando il ritrovamento del portafoglio un segno del destino, decide di intascare la banconota.
*Corre alla gioielleria più vicina dove la commessa del negozio **gli**✓mostra una serie di anelli. Ma solo uno colpisce Tommaso che decide di comprar**lo**✓.*
*Quella sera stessa, più tardi, decide di invitare la ragazza a cena fuori e di cogliere l'occasione per fare**{-}** la proposta.*

*Quando arriva lui è felicissimo di veder**la**✓: si chiamano amore, si abbracciano e mentre sorseggiano il vino lui **le**✓mostra l'anello e **le**✓chiede di sposar**lo**✓. Lei è felicissima e stupita, prende l'anello dal cofanetto e se **lo**✓infila al dito dicendo che sì, vuole sposar**lo**✓.*
*Mentre è al bagno, **le**✓ arriva un messaggio sul cellulare che Tommaso legge scoprendo che la fidanzata ha l'amante. Preso da un impeto di collera con una certa violenza si riprende l'anello e pensa a cosa farne.*
*Il giorno successivo vende l'anello, riguadagnando i 500 € spesi con i quali decide di comprare una serie di bottiglie di vino costose e di ber**le**✓tutte da solo, annegando il suo dolore nell'alcol.*
(217 parole)

CMT

*…**lo**✓ ha raccolto e, aprendo**lo**✓, ci ha trovato dentro una banconota da 500 €. Senza pensarci un attimo **li**✓ha intascati, decidendo di usar**li**✓per comprare un anello alla sua fidanzata. Dopo un breve consulto con la proprietaria della gioielleria Tommaso sceglie il suo anello ed invita la fidanzata a cena. Una volta a tavola, dopo aver brindato, Tommaso mostra l'anello alla sua ragazza, che appare felice e sorpresa, indossando**lo**✓immediatamente. Terminato il momento delle effusioni, la ragazza di Tommaso va in bagno, lasciando il cellulare (probabilmente inavvertitamente) sul tavolo. Il caso vuole che proprio in quel momento **le**✓arrivi un messaggio… dell'amante. Tommaso **lo**✓legge, realizza di essere stato tradito e si riprende l'anello.*
*A questo punto Tommaso si chiede: "Cosa ci faccio con questo anello?". Dopo una breve pausa di riflessione decide di rivender**lo**✓ad un compro oro e con i soldi avanzati compra diverse bottiglie di vino, affogando il dispiacere nell'alcol.*
(154 parole)

COM

*…è l'occasione che fa l'uomo ladro e così Tommaso prende per sé il portafoglio, ispirato soprattutto dalla cifra trovatavi dentro: un ammontare di 500 euro, un'unica scintillante banconota che innesca tutta una serie di domande sul suo potenziale d'acquisto. Cosa ne faccio? Il dubbio pervade Tommaso, finché non ricorda di avere una ragazza e decide di comprar**le**✓un bell'anello con tanto di diamante incastonato, fulgido ed indistruttibile come il suo amore per lei. Ma il regalo ha bisogno di una cornice per poter essere consegnato e decide così anche di invitar**la**✓a cena, per poter meglio sublimare la sua voglia di esprimere il suo amore. Durante la cena, Tommaso consegna l'anello alla sua ragazza, e lei ovviamente ne rimane piacevolmente sorpresa, esprimendo la sua contentezza a suon di "Wow". Ma Amore non va d'accordo con la pecunia. Mentre la donna si trova in bagno, Tommaso sente squillare il suo cellulare e preso dalla curiosità legge il messaggio contenutovi; scopre così di avere un rivale in Amore e che la sua ragazza si prende gioco di lui. Tommaso fa forse la mossa più intelligente della scena: si riprende l'anello, **lo**✓vende e utilizza il denaro per ubriacarsi.*
(196 parole)

CV

*…Decide di prender**lo**✓ e scopre che al suo interno ci sono 500 €, non ci pensa minimamente a consegnar**lo**✓ai carabinieri, anzi pensa subito a come poter**li**✓spendere.*
*Si dirige in gioielleria e sceglie un bellissimo anello per la sua fidanzata, inoltre **la**✓invita a cena. Così, si diedero appuntamento e si incontrarono al ristorante. Aspettò il momento giusto per dar**le**✓ l'anello e… Disse: "Tesoro ho pensato di farti un regalo". Lei rimane sorpresa per questo regalo inaspettato, ma poco dopo va in bagno lasciando il cellulare sul tavolo.*
*Mentre era in bagno riceve un messaggio e Tommaso non può fare a meno di legger**lo**✓, così dà un'occhiata e… scopre che **lo**✓tradisce! Al suo rientro era infuriato e così rivolle subito il suo anello*

indietro. Se ne andò. Il giorno dopo decide di vendere il suo anello in un "compro oro"e con il ricavato comprare delle bottiglie di vino con la speranza di dimenticare l'accaduto.
(156 parole)

EB

…, ***lo✓*** *ha raccolto e… sorpresa! Tommaso trova 500 euro dentro al portafoglio. Decide di mettersel****i✓*** *in tasca e subito pensa ad un anello da poter acquistare per la sua ragazza. Si reca in gioielleria e ne acquista uno. Per la stessa sera prenota un ristorante. Quando la sua ragazza arriva si salutano abbracciandosi. Durante la cena, piena di risate e gioia, subito dopo il brindisi, Tommaso mostra l'anello alla fidanzata che resta stupita e sorpresa del regalo. Prende l'anello, se* ***lo✓*** *mette al dito ed è perfetto. All'improvviso la fidanzata di Tommaso va in bagno un attimo. Quando la sua ragazza si alza dal tavolo, Tommaso spia il suo telefono e si accorge di un messaggio.* ***Lo✓*** *legge e scopre che la donna che ama* ***lo✓*** *tradisce con un altro uomo. Tommaso è disperato. Appena la sua fidanzata torna, cerca di strappar****glielo✓*** *dal dito con forza, facendo****le✓*** *male. La sua ragazza grida incredula. Tommaso sconsolato si riprende l'anello e si domanda cosa se ne farà ora di quel gioiello.* ***Gli✓*** *viene in mente un'idea. Il giorno dopo si reca in un negozio di "Compro oro". Il commesso osserva attentamente l'anello e* ***lo✓*** *valuta 18 carati. Tommaso riceve indietro i 500 euro che aveva precedentemente trovato. Decide di consolarsi acquistando tante bottiglie di vino in un supermercato. Alla fine della giornata Tommaso, triste e solo, si beve tutte* ***le bottiglie di vino*****{SN}** *e si ubriaca.*
(235 parole)

GA

*…e, dopo aver****lo✓*** *raccolto, cominciò subito a pensare quale fortuna* ***gli✓*** *fosse capitata e che uso potesse fare del denaro contenuto all'interno. Infilandosi un banconotone da 500 € in tasca, pensò: «Mh… che ci potrei fare con mezzo testone?»*
Come Paolo, fulminato sulla via di Damasco, ***gli✓*** *venne un'illuminazione: avrebbe regalato un bell'anello alla sua amata. Di buon umore, Tommaso si recò subito presso una gioielleria di sua conoscenza, seppur non particolarmente rinomata, e senza indugiare troppo comprò un bell'oggetto con i luccichini e i riflessi preziosi. Quella sera, organizzando tutto per benino, invitò la sua amata a cena in un ristorantino in centro, pronto a fare il grande passo.*
Senza neanche aspettare gli antipasti, Tommaso aprì il cofanetto e senza troppe cerimonie regalò il prezioso alla donna seduta di fronte a lui, la sua bella. Ancora la sorpresa non era scomparsa dal volto di lei, quando l'imbarazzo fisiologico si fece palese e annunciò a Tommaso di dover andare in bagno.
Durante la sua assenza, il povero uomo innamorato, sciagurato come pochi, lesse un messaggio dell'amante sul telefono di lei e accortosi del tradimento, furioso, si riprese violentemente l'anello, ***lo✓*** *rivendette e decidette che un miglior investimento per il futuro del cor suo sarebbe stata una buona cassa di bottiglie in cui annegar l'amor tradito.*
(215 parole)

JO

…Con sguardo sorpreso e speranzoso, ***lo✓*** *ha raccolto,* ***lo✓*** *ha aperto e vi ha trovato all'interno una banconota da 500 euro. Dopo aver****la✓*** *infilata nella propria tasca, si è incamminato verso la prima gioielleria disponibile per acquistare un anello alla fidanzata. La commessa* ***gli✓*** *ha mostrato tutti gli anelli che aveva in vetrina, finché Tommaso non ha scelto quello più brillante. La sera stessa Tommaso va a cena con la sua ragazza che* ***l'✓*** *accoglie con un abbraccio; dopo un brindisi veloce* ***le✓*** *mostra l'anello soddisfatto. La ragazza, con la faccia stupita, indossa subito* ***l'anello*****{SN}** *compiaciuta; ma poco dopo si assenta per andare in bagno. Nel frattempo, il telefono suona, Tommaso allunga lo sguardo e vede un messaggio d'amore di un altro uomo rivolto alla sua fidanzata: capisce subito che si*

*tratta di un tradimento! Appena la ragazza si siede al tavolo, Tommaso cerca di strappar**le**✓ l'anello con forza, chiedendo**{-}** di restituir**glielo**✓.*
Rimasto solo con l'anello, pensa a come disfarsi di quell'oggetto ormai inutile. Il giorno seguente decide quindi di recarsi in un negozio che compra oro per vendere l'anello. Dopo la valutazione da parte dell'addetto, Tommaso riceve nuovamente i 500 euro e decide di comprarsi del buon vino. Ma cinquecento euro sono tanti per del vino e così si ritrova con quattro bottiglie che decide di bere in solitudine.
(219 parole)

LMA

*…dentro il portafoglio trova 500 euro. Il suo primo pensiero è regalare un anello alla sua ragazza e **glielo**✓ regala al ristorante. Ma non sa che la sua ragazza ha un altro uomo. Mentre lei si assenta un secondo per andare in bagno, qualcuno **le**✓ scrive. Tommaso non resiste e legge il messaggio. Un uomo **le**✓ ha scritto che **la**✓ ama e di chiamar**lo**✓ non appena Tommaso sarebbe andato via. Tommaso impazzisce di rabbia, agita la forchetta come un'arma e strappa l'anello dalle mani della ragazza. Il giorno dopo Tommaso, ancora scosso, vende l'anello per 500 € ad un compro oro. E cosa pensa bene di farci, con quei soldi? Niente, non ha idee, tranne una. Stasera comprerà talmente tante bottiglie da dormirci sopra. Così torna a casa, dopo aver fatto incetta al supermercato e beve, beve, beve, beve…*
(139 parole)

LoR
*…Incuriosito, **l'**✓ha raccolto, ed al suo interno ha trovato ben 500 euro! Entusiasta per la sua scoperta, ha immediatamente pensato ad acquistare un anello costoso per la sua ragazza.*
*Così, si è recato in gioielleria, ha scelto un anello e ha invitato la sua ragazza a cena in un ristorante. Durante la cena **le**✓ ha regalato l'anello, e lei è sembrata così felice di ricever**lo**✓! Ma, mentre lei si è assentata per andare in bagno, Tommaso si è accorto che **le**✓ è arrivato un messaggio; curioso, **l'**✓ha letto, ed ha scoperto che si trattava dell'amante della sua ragazza! Dapprima intristito, poi furioso, non appena la ragazza è tornata dal bagno **le**✓ ha strappato via l'anello, e il giorno successivo **lo**✓ ha venduto. Il compratore **gli**✓ ha dato esattamente 500 euro, proprio la somma che Tommaso aveva trovato nel portafoglio per strada! Stavolta, triste e solo, senza più una ragazza a cui fare regali, ha deciso di spendere quei soldi in vino, e così si è ubriacato piangendo la sua sventura.*
(170 parole)

LuR
*…Decide quindi di raccoglier**lo**✓ e vi trova 500 euro, con i quali compra un anello per la sua ragazza. **La**✓ porta a cena al ristorante e, dopo aver**le**✓ regalato l'anello, scopre che la ragazza **lo**✓ tradisce a causa di un messaggio sul telefono di lei. Ripresosi l'anello con la forza, **lo**✓ porta a vendere, ricevendo nuovamente 500 euro. Ritrovatosi con questa somma, decide di spenderne una parte in vino e passare la serata a bere ed autocommiserarsi.*
(77 parole)

MG
*… Decise quindi di raccoglier**lo**✓ e, con gioia, scopre che al suo interno vi è una banconota da cinquecento euro. Senza pensarci troppo, si reca in gioielleria per acquistare un anello da regalare alla sua ragazza. Quella stessa sera, Tommaso e la sua compagna si incontrano ad un ristorante per consumare una cena romantica e, dopo aver brindato insieme, l'uomo sorprende la giovane con l'anello comprato poco prima. La donna è ovviamente contentissima e subito indossa il costoso anello. Dopo qualche minuto la donna si allontana per andare in bagno e, durante la sua assenza, Tommaso legge un SMS che rivela un tradimento alle sue spalle. Sofferente ed arrabbiato, Tommaso obbliga quella che è ormai la sua ex-ragazza a restituir**gli**✓ l'anello ed il giorno dopo **lo**✓ rivende. Con i cinquecento euro riguadagnati, Tommaso acquista numerose bottiglie di vino e si ubriaca per superare la delusione.*

(145 parole)

MP

*...decide di raccoglier**lo**✓ e di aprir**lo**✓ per vedere cosa contiene. Trovando una banconota da 500 € decide di non cercare il proprietario effettivo del portafoglio e di intascarsi la banconota per regalare un anello di fidanzamento alla fidanzata. Quindi va in una gioielleria dove una commessa **gli**✓ espone tutte le tipologie di anelli. Sceltone uno, la stessa sera, prenota un tavolo per due in un ristorante.*
La fidanzata arriva al ristorante e abbraccia Tommaso calorosamente.
Dopo un brindisi, Tommaso decide di dare il regalo alla fidanzata la quale rimane molto sorpresa e decide di indossare subito il regalo ricevuto.
Ad un certo punto, la fidanzata con la scusa del bagno si allontana lasciando il suo telefono sotto gli occhi di Tommaso. Preso dalla curiosità, Tommaso spulcia il telefono dell'amata e trova un messaggio scritto da lei ad un amante per programmare un appuntamento subito dopo la cena con Tommaso.
Accecato dalla rabbia, al ritorno della fidanzata, decide di riprendersi l'anello violentemente.
Rimasto solo, inizia a bere e a piangere.
*Il giorno dopo decide di dirigersi ad un Compro Oro per rivendersi l'anello e dopo aver**lo**✓ valutat**o**✓, l'orefice restituisce i 500 € a Tommaso.*
Con i cinquecento euro decide di comprare delle bottiglie di vino e ubriacarsi per dimenticare.
(207 parole)

NC

*...e decise di raccoglier**lo**✓. **Lo**✓ aprì e decise di aprir**lo**✓ per verificare il contenuto; sorpreso trovò una banconota da 500 euro: non esitò immediatamente riguardo a cosa fare, e se **li**✓ mise in tasca. In seguito iniziò a fantasticare su come poter spendere tutti quei soldi e la prima idea che **gli**✓ venne fu l'acquisto di un anello per la sua ragazza, che riceverà un invito per una cena al ristorante, dove **le**✓ verrà dato il regalo, la sera stessa.*
*Durante la cena brindarono, ma ad un certo punto il cellulare di lei vibrò; Tommaso scoprì un'amara verità, riguardante la sua ragazza: aveva un altro uomo. Avendo**la**✓ scoperta, pretese indietro l'anello, che decise di rivendere il giorno dopo presso un altro gioielliere, riguadagnando i 500 euro.*
Tommaso si recò presso un negozio di vino, dove comprò quattro bottiglie di vino, che si scolò in solitudine sul divano. Tommaso era triste per la sua situazione.
(154 parole)

OS

*...dentro il quale ha trovato una banconota da 500 €. Felice per il colpo di fortuna, **gli**✓ è venuto in mente di usare il denaro per fare un regalo alla sua fidanzata, così si è recato in una gioielleria e ha acquistato un anello. Quella sera stessa ha invitato a cena fuori la donna e **l'**✓ha sorpresa con il suo regalo, rendendo**la**✓ molto felice. Ad un certo punto, però, mentre lei era in bagno, Tommaso ha notato dei messaggi sul suo cellulare. Insospettito, ne ha letto uno e ha scoperto che la donna aveva una relazione con un altro uomo. Al ritorno di lei si è infuriato e **le**✓ ha strappato l'anello dal dito, poi ha deciso di non tenerse**lo**✓: infatti il giorno dopo si è recato da un compratore di oro e **gli**✓ ha venduto il gioiello, ricavandone la stessa cifra per cui **lo**✓ aveva acquistato. Alla fine ha scelto di spender**la**✓ in un'enoteca dove ha preso quattro bottiglie di vino, finendo con lo scolarse**le**✓ tutte da solo per dimenticare la sua ex-fidanzata.*
(174 parole)

PS

…a terra. È il suo giorno fortunato. All'interno vi sono cinquecento euro. Il suo primo pensiero è acquistare un costoso anello per la sua fidanzata con la somma appena trovata. Si reca quindi in gioielleria e ne compra un bellissimo. La sera stessa i due vanno a cena fuori in un ristorante dove Tommaso, dopo un brindisi, consegna il regalo alla sua ragazza. Dopo una reazione di giubilo da parte di lei, [illeggibile] *la donna si reca in bagno lasciando il cellulare acceso e incustodito sul tavolo che vibra all'arrivo di un nuovo messaggio. Tommaso, curioso di scoprire chi è il mittente, spia il cellulare della fidanzata e scopre che* ***lo✓*** *tradisce. In un impeto di rabbia strappa l'anello dalle mani della donna e* ***lo✓*** *vende, riottenendo la cifra spesa precedentemente e che utilizzerà per acquistare diverse bottiglie di vino per dimenticare l'accaduto.*
(143 parole)

RD

…dopo un'espressione visivamente compiaciuta e sorpresa ha deciso di raccogliere il portafoglio. Invece di cercare il legittimo proprietario Tommaso ha pensato bene di frugare nel portafoglio trovando cinquecento euro. A questo punto Tommaso si sentiva fortunato e non in dovere di cercare il probabilmente disperato proprietario. Nonostante questo suo gesto potesse sembrare piuttosto egoistico egli ha deciso di spendere le 500 euro trovate (e sottratte) per acquistare un anello poco sobrio per la sua fidanzata. Quella stessa sera ha portato ***la sua fidanzata*****{SN}** *fuori a cena che* ***lo✓*** *saluta e* ***lo✓*** *abbraccia in modo affettuoso.*
Durante la cena ha dato felicemente l'anello alla sua ragazza che, seppur soddisfatta, si alza tempestivamente. A quel punto a lei arriva un messaggio che lui ingiustamente ha pensato di leggere scoprendo terribilmente il mittente: qualcuno che ***la✓*** *cerca in modo intimo.*
Egli ha istintivamente pensato ad un amante perciò concludendo che sia tradimento ***le✓*** *toglie prepotentemente l'anello, riprendendo****lo✓*** *come se fosse la cosa fondamentale.*
Il caro Tommaso ha pensato allora di fondere **{-}** *o rivender****lo✓*** *per riottenere i suoi preziosi 500 euro!!!*
*A questo punto ha concluso allora che il modo migliore per (?) sia quello di spendere questi 500 euro anziché chiarire con la ragazza e chieder****le✓*** *di cosa trattasse realmente il messaggio.*
Dopo momenti di intensa e angosciosa indecisione il giovane Tommaso ha preso la sua decisione: l'alcool.
Cosa meglio di un buon vino potrebbe compensare l'agognata spesa di 500 euro sottratti in modo furtivo e anonimo?
Così Tommaso si è recato in un supermercato di dubbia qualità per scegliere accuratamente il rimpiazzo dell'anello.
Con quattro bottiglie di vino ha concluso molte vicende: un sms ambiguo, 500 euro trovati e il suo fegato probabilmente.
(281 parole)

RG

*…e aprendo****lo*** *ha scoperto che dentro c'erano 500 euro. Dopo averci pensato, ha deciso di usare quei soldi per comprare un anello alla sua ragazza e di portar****la✓*** *fuori a cena per regalar****glielo✓****. Purtroppo però subito dopo Tommaso ha scoperto che la sua ragazza* ***lo✓*** *sta tradendo con un altro.*
Furioso, si è subito ripreso l'anello che ***le✓*** *aveva regalato, e ha deciso di rivender****lo✓*** *ad un compra oro, che* ***gli✓*** *ha restituito la stessa cifra che aveva speso per comprar****lo✓****. Con il ricavato Tommaso ha comprato quattro bottiglie di vino con le quali ha deciso di annegare il dispiacere della batosta subita.*
(103 parole)

SB

…e ***lo✓*** *ha raccolto. Con grande sorpresa dentro il portafoglio trova 500 € e subito pensa di fare una sorpresa alla sua ragazza. Così prende i soldi e subito va in gioielleria, dove sceglie un bellissimo*

anello con pietre preziose. La sera stessa va al ristorante con la ragazza e, nel bel mezzo della cena tira fuori l'anello, che viene molto gradito. Ma ecco che, mentre la ragazza è al bagno, Tommaso scopre il messaggio di un altro amante. Disperato, strappa l'anello alla ragazza e ***lo✓*** *rivende. Con i soldi ricavati compra molto vino per affogare il suo dolore.*
(99 parole)

SC

...Trova al suo interno una banconota da 500 € che intasca subito, e decide di acquistare un anello di diamanti per la sua fidanzata. ***La✓*** *porta quindi al ristorante, e dopo aver brindato,* ***glielo✓*** *dona. La fidanzata, sorpresa per il regalo ricevuto, si allontana per andare al bagno, lasciando però il cellulare sul tavolo. Mentre è via, riceve un messaggio. Tommaso, vinto dalla curiosità,* ***lo✓*** *legge: qualcuno* ***le✓*** *ha scritto di incontrar****lo✓*** *sotto casa sua quando Tommaso se ne sarà andato, concludendo****lo✓*** *con una dichiarazione d'amore. Tommaso, quindi, intuisce un tradimento da parte della fidanzata, e quando questa torna dal bagno, senza nemmeno chieder****le✓*** *spiegazioni si riprende con forza l'anello dal dito di lei. Non sapendo cosa fare dell'anello, il giorno dopo Tommaso si reca presso un "compro oro" e si fa valutare* ***l'anello*****{SN}***, e l'orafo* ***gli✓*** *dà 500 €, esattamente la cifra che Tommaso aveva trovato nel portafoglio il giorno prima. Disperato per la perdita del suo amore, Tommaso acquista diverse bottiglie di vino con i soldi appena ricevuti ed annega il suo dispiacere nell'alcool.*
(176 parole)

SDP

*...dopo aver****lo✓*** *raccolto e aperto, si era accorto che nel portafogli c'erano cinquecento euro, che ha deciso di investire per fare un regalo alla sua fidanzata: un anello di fidanzamento. La sera stessa aveva dato appuntamento alla ragazza al ristorante e nel corso della cena* ***le✓*** *aveva fatto la sua proposta di matrimonio.*
Sembrava tutto perfetto, ma poi, mentre lei si trovava in bagno, Tommaso, spinto dalla curiosità, si era messo a controllare il cellulare della sua ragazza scoprendo un'amara verità: lei ***lo✓*** *tradiva da tempo. Tommaso a quel punto ha deciso di riprendersi l'anello, di rompere con la sua ragazza, e di investire il denaro (ottenuto indietro portando il gioiello a un "compro oro") per annegare il suo dolore nell'alcol.*
(121 parole)

SG

*...Si è chinato per raccoglier****lo✓*** *e, aprendo****lo✓****, ci ha trovato dentro 500 €. Se* ***li✓*** *è tenuti e* ***gli✓*** *è venuto subito in mente di comprare un anello per la sua fidanzata. Allora è andato in gioielleria e ha scelto con cura* ***l'anello*****{SN}***. Quella sera ha invitato la sua ragazza per cena al ristorante.*
Mangiando e brindando, Tommaso tira fuori l'anello e ***lo✓*** *mette al dito della sua ragazza. La ragazza* ***lo✓*** *accetta con gioia! Dopo un po' la ragazza* ***lo✓*** *lascia un istante da solo per andare al bagno.*
Mentre è da solo, Tommaso nota che arriva un messaggio sul telefono della sua fidanzata. ***Lo✓*** *legge e scopre che è un altro uomo a scriver****le✓****... quindi scopre che* ***lo✓*** *tradisce! Allora si arrabbia,* ***le✓*** *chiede di ridar****gli✓*** *l'anello e se ne va.*
Decide quindi di rivendere l'anello e con i soldi guadagnati compra tantissime bottiglie di vino e si ubriaca per la disperazione… Povero Tommaso!
(157 parole)

SS

*...****Lo✓*** *raccolse e al suo interno trovò una banconota da cinquecento euro. Pensando alla grande fortuna che ebbe, si intascò la banconota****{SN}*** *e decise che con quei soldi avrebbe comprato un anello per la sua fidanzata.*

Si recò pertanto in gioielleria dove, una volta fattosi consigliare dalla sua commessa, scelse e comprò il fatidico anello.
*La sera stessa decise di andare al ristorante con la sua ragazza. Una volta lì, dopo essersi incontrati e aver brindato, Tommaso diede l'anello alla sua fidanzata. Lei, piacevolmente sorpresa del regalo, si mise l'anello e si assentò un momento in bagno. Nel frattempo Tommaso notò che sul telefono della sua ragazza c'era una notifica di un messaggio. Decise di legger**lo✓** e… orrore! Lei **lo✓** tradiva con un altro! Non appena lei tornò al tavolo, dopo un breve diverbio, Tommaso riuscì con la forza a farsi restituire l'anello. Che fare però ora con l'anello? Il giorno dopo decise di recarsi da un Compra Oro che una volta valutato l'anello, **glielo✓** comprò per cinquecento euro. Affranto nell'animo, decise che con quei soldi si sarebbe comprato del vino. Perciò andò in un'enoteca, comprò svariate bottiglie e, una volta a casa, iniziò a bere e a piangere sui tempi passati.*
(202 parole)

SSL
*…contenente cinquecento euro, subito pensò di andare in gioielleria per comprare l'anello di fidanzamento e quella sera stessa invitò la fidanzata al ristorante per far**le✓** la proposta di matrimonio. La donna alla vista dell'anello rimase sorpresa, ma subito dopo si alzò per andare in bagno e lasciò il telefono sul tavolo.*
*Quello fu il momento in cui Tommaso scoprì che la sua ragazza **lo✓** tradiva, quindi al ritorno dal bagno **gli{|}** strappò l'anello dal dito e decise il giorno dopo di andar**lo✓** a vendere.*
Con i soldi ricavati dalla vendita di quell'anello (stessa cifra ritrovata nel portafoglio sul marciapiede) comprò bottiglie di vino e si ubriacò tutta la notte.
(109 parole)