

## Ordini marcati delle parole nell'italiano scritto Apprendenti germanofoni, apprendenti anglofoni e parlanti nativi a confronto

Ada Valentini

### 1. Introduzione\*

L'italiano è, come è noto, una lingua con ordine flessibile delle parole, ossia una lingua che, accanto all'ordine non marcato dei costituenti maggiori di frase S(oggetto) V(erbo) O(ggetto) (= SVO; ad esempio *Paolo ha pagato il caffè*), ammette anche altri ordini, detti marcati. Questi rappresentano uno dei diversi mezzi linguistici che rispondono a finalità pragmatiche relative alla struttura dell'informazione: quest'ultima è la componente della grammatica che codifica nozioni riguardanti gli stati mentali degli interlocutori a proposito dei referenti dell'enunciato.

Due delle nozioni fondamentali della struttura dell'informazione sono quelle di *topic* e di *focus*, cioè, rispettivamente, ciò su cui verte l'enunciato e l'elemento maggiormente informativo o comunicativamente più saliente di quanto viene predicato a proposito del *topic*.<sup>1</sup>

Nel caso dell'ordine non marcato dell'italiano SVO, il Soggetto (*Paolo* nell'esempio sopra) costituisce di norma il *topic* della frase, ciò su cui verte l'enunciato, e l'Oggetto - o, eventualmente, Verbo e Oggetto (*ha pagato il caffè*) - rappresentano il *focus*, ciò che è informativamente saliente. Tuttavia, quando questa configurazione non marcata dell'informazione non si presenta, allora possono comparire ordini marcati delle parole. L'italiano dispone per esempio della struttura detta dislocazione realizzata da un enunciato come *Il caffè l'ho già pagato io*: qui l'Oggetto (*il caffè*) è dislocato a sinistra e dal punto di vista della struttura informativa esso corrisponde a ciò su cui verte l'enunciato, il *topic*.

Nello stesso esempio si noti anche la posizione del Soggetto *io*, collocato dopo il Verbo. Tale posizione (o ordine VS) segnala che il Soggetto, diversamente da quanto accade di norma, assume nell'enunciato il valore di *focus*: l'informazione più saliente che l'enunciato trasmette è cioè che è stato il parlante (*io*, non qualcun altro) a compiere ciò che è indicato nel resto dell'enunciato.

L'ordine marcato delle parole è solo uno dei diversi mezzi linguistici disponibili in italiano per esprimere configurazioni marcate dell'informazione. In altre parole, una stessa funzione pertinente il livello della struttura informativa non è esprimibile univocamente da una e una sola forma. Ad esempio la funzione del *focus* contrastivo assegna valore di *focus* a un preciso referente in contrasto con altre alternative

\* Ringraziamo i curatori del fascicolo, Ineke Vedder ed Enrico Odelli, e i revisori anonimi per gli utili suggerimenti su una versione precedente di questo contributo. La responsabilità per le inesattezze rimaste resta solo nostra. Questo contributo è dedicato alla memoria della cara amica e collega Marina Chini.

<sup>1</sup> Cfr. anche Lambrecht 1994: 131 e 213.

possibili; essa può essere realizzata variamente, anche in dipendenza di fatti sintattici, da ciascuno degli esempi di (1) (l'elemento sottolineato rappresenta il *focus* contrastivo):

(1)

- a. Questa volta sono io a pagare, (non tu)!
- b. IL CAFFÈ volevo, (non il cappuccino).
- c. (Lo) pago io il caffè, (non tu)/il caffè lo pago IO.
- d. IO lo pago.
- e. Volevo IL CAFFÈ, (non il cappuccino).

In (1a) troviamo il costrutto detto frase scissa; in (1b) vi è l'anteposizione dell'oggetto; in (1c) l'ordine Verbo-Soggetto; in (1d) l'esplicitazione del soggetto pronominale, mentre in (1e) è la sola enfasi prosodica, indicata col maiuscolo, a codificare la focalizzazione contrastiva. Si noti che (1d) e (1e) non presentano ordini marcati.

Da un punto di vista tipologico, l'italiano con il suo ordine flessibile dei costituenti si contrappone alle lingue che invece presentano un ordine rigido, come ad esempio l'inglese; tale lingua, infatti, si attiene prevalentemente all'ordine SVO e i valori pragmatici della struttura dell'informazione sono realizzati tendenzialmente non per mezzo della sintassi marcata, bensì attraverso altri mezzi linguistici, per esempio prosodici.<sup>2</sup>

Questo contributo si pone come obiettivo la verifica dell'eventuale influenza tipologica della L1 in merito all'uso della sintassi marcata in italiano L2. Negli studi precedenti sull'italiano L2 è emerso che apprendenti di lingue materne con ordine rigido dei costituenti faticano a modulare l'ordine delle parole su base pragmatica e si attengono invece a un ordine non flessibile di tipo SVO.

Il presente lavoro, a differenza delle ricerche precedenti che analizzano dati orali, verte su testi scritti; nello scritto la struttura informativa non può essere espressa attraverso la prosodia, come invece accade nell'orale; quindi, analizzando testi scritti, abbiamo la possibilità di osservare in modo più mirato se l'apprendente è in grado di codificare le funzioni della struttura informativa tramite l'ordine delle parole.

L'analisi riportata qui porrà anzitutto a confronto parlanti nativi dell'italiano con apprendenti di italiano L2. Successivamente, per la verifica del ruolo della L1, verranno comparati due gruppi di apprendenti diversi per tipologia delle rispettive L1: si confronteranno cioè soggetti di lingua materna inglese, ossia – come detto – una lingua con ordine rigido delle parole, con soggetti di lingua materna tedesca, ossia una lingua che, pur parzialmente, gode di una certa libertà nell'ordine delle parole. Il tedesco infatti è una lingua in cui il verbo finito deve occupare una posizione precisa (la seconda), ma vi è libertà riguardo allo statuto sintattico del costituente (uno solo) che può comparire nella prima posizione della frase; qui, in alternativa al Soggetto, possono essere presenti altri elementi (ad esempio Oggetti o circostanziali), sempre in funzione dei valori pragmatici della struttura informativa (ad esempio *Den Brief habe ich schon geschrieben*, lett. La lettera ho io già scritto, 'la lettera l'ho già scritta').

Nel lavoro verranno esaminati testi scritti liberamente accessibili in rete: tali testi, tratti dai due corpora VINCA e VALICO (cfr. il paragrafo 4), sono stati prodotti, rispettivamente, da parlanti nativi dell'italiano e da apprendenti di italiano L2, germanofoni o anglofoni.

Il contributo è strutturato come segue: nel paragrafo 2 vengono delineati i principali risultati raggiunti negli studi precedenti sugli ordini marcati in italiano L2; il paragrafo 3 descrive gli ordini sintattici marcati esaminati e nel paragrafo 4 viene

---

<sup>2</sup> Cfr. Dryer 2013.

presentata la metodologia. Nei paragrafi 5 e 6 si commentano i dati, rispettivamente di parlanti nativi e apprendenti. Infine, nell'ultimo paragrafo si traggono alcune conclusioni e si propone un'attività didattica mirata allo sviluppo delle competenze sugli ordini marcati.

## 2. Studi precedenti

I lavori precedenti sulla sintassi marcata in italiano L2 sono riconducibili a tre diversi quadri teorici: la prospettiva funzionalista, la Teoria della Processabilità e il paradigma della Grammatica Universale (GU).

L'approccio funzionalista<sup>3</sup> è rappresentato dagli studi di Marina Chini,<sup>4</sup> che ha indagato il fenomeno nell'ambito del Progetto di Pavia.<sup>5</sup> L'autrice compie, sulla base di dati orali (interviste semispontanee e *film retelling*), una ricognizione generale dei diversi ordini marcati presenti nelle varietà di apprendimento e il risultato maggiore cui perviene è una sequenza acquisizionale sui vari costrutti.

In particolare, sinteticamente, anzitutto emergono strutture, con il verbo *esserci* o altri tipi verbali, che hanno la funzione di introdurre nuove entità nel discorso; seguono poi costrutti che focalizzano un costituente (per esempio alcuni ordini VS, come *Ho già pagato io*, o la frase scissa); infine, compaiono strutture topicalizzanti, ossia funzionali ad assegnare a elementi che di norma non sono *topic* uno statuto topicale, come la dislocazione a sinistra esemplificata nel paragrafo sopra.

In questi primi studi di Chini viene sottolineata la rilevanza dell'influsso della L1:<sup>6</sup> il confronto puntuale tra produzioni di apprendenti germanofoni e ispanofoni impegnati nello stesso compito comunicativo permette di riconoscere 'una conferma del peso non indifferente (maggiore forse che ad altri livelli) del modello nativo, in particolare [...] sullo sviluppo della competenza discorsiva in L2'. Si nota così ad esempio negli ispanofoni, pur se meno avanzati e in contatto con l'italiano da un tempo minore rispetto ai germanofoni, una maggiore adesione al modello della lingua *target*: concretamente, nelle produzioni dei primi si rilevano più occorrenze, rispetto ai secondi, di ordini VS con verbi inaccusativi<sup>7</sup> o con Soggetto focale e di frasi scisse (per esempio per l'ordine VS con Soggetto focale *Charlot come vuole andare a la prigione dice che ha rubato lui* 'Charlot, siccome vuole andare in prigione, dice che l'ha rubato lui'; per la scissa *era lui che l'aveva rubato*).<sup>8</sup>

L'influenza della L1 in questo ambito viene ribadita in diversi altri lavori aderenti allo stesso impianto teorico: per esempio Turco, occupandosi di scisse e altri costrutti, rileva la facilità con cui le prime sono prodotte nell'italiano L2 di francofoni;<sup>9</sup> Valentini, & Businaro,<sup>10</sup> con dati su sinofoni e anglofoni, osservano che presso i primi si registra nuovamente una precoce comparsa di ordini VS con inaccusativi o con Soggetto focale e – viceversa – presso i secondi si rilevano 'zone di resistenza', ossia una refrattarietà a deviare dall'ordine non marcato SVO in risposta a scopi pragmatici.

Al secondo quadro teorico, la Teoria della Processabilità, appartengono lavori come quelli di Bettoni & Di Biase e di Nuzzo,<sup>11</sup> rispettivamente su dislocazioni a sinistra e sull'ordine VS: senza addentrarci nei particolari, osserviamo che anche tali lavori

---

<sup>3</sup> Per una sintesi in italiano cfr. Andorno, Valentini & Grassi 2017: 183-195. Anche questo lavoro si inserisce nello stesso paradigma.

<sup>4</sup> Cfr. Chini 2000, 2001, 2002.

<sup>5</sup> Cfr. Giacalone Ramat 2003.

<sup>6</sup> La bibliografia sul tema dell'interferenza è vastissima; qui rinviamo solo a Jarvis & Pavlenko 2007.

<sup>7</sup> Si tratta di verbi intransitivi, come *arrivare* o *nascere*, che vogliono l'ausiliare *essere* e il cui soggetto presenta caratteristiche sintattiche particolari.

<sup>8</sup> Cfr. Chini 2001: 19 e 14.

<sup>9</sup> Cfr. Turco 2008: 236. Cfr. anche Borreguero-Zuloaga 2014 e 2015 per temi sospesi e anteposizioni focali.

<sup>10</sup> Valentini & Businaro 2003.

<sup>11</sup> Bettoni & Di Biase 2011; Nuzzo 2015.

confermano, su base empirica, una sequenza implicazionale, ossia un ordine secondo cui i vari tipi di sintassi marcata emergono nelle varietà di apprendimento; dal punto di vista teorico tale ordine è giustificato dalla gerarchia di processabilità relativa alle diverse procedure attivate nei differenti fenomeni linguistici osservati.

Infine, nell'ambito della GU è stata elaborata la cosiddetta ipotesi delle interfacce: secondo l'ipotesi chi ha una competenza nella lingua *target* molto elevata mostra un'adesione ai valori dei parametri sintattici della GU; tuttavia, nelle interfacce tra GU e altre componenti esterne alla sintassi, cioè pragmatica e discorso, si manifesta quella che viene chiamata opzionalità selettiva, ossia una variabilità o instabilità del comportamento linguistico con esiti di inappropriatezza.<sup>12</sup>

Per esempio in italiano è operativo il parametro sintattico del soggetto nullo che fa sì che il soggetto pronominale non sia necessariamente esplicitato (ad esempio *Ø bevo un caffè*); apprendenti di L1 inglese molto competenti in italiano L2 producono stabilmente frasi senza soggetto pronominale, in accordo con il valore del parametro e diversamente da quanto avviene nella L1. Tuttavia, quando è necessario applicare altre regole che dipendono dal contesto di discorso, come quelle relative alla struttura dell'informazione, quegli stessi apprendenti dalla competenza linguistica assai elevata mostrano incertezze e variabilità. Per esempio nei contesti in cui i parlanti nativi italofoni producono preferibilmente un ordine VS, assegnando al Soggetto valore di *focus* (ad esempio *è caduto il ragazzo* in risposta alla domanda *chi è caduto per le scale?*, posta dopo la visione di un video in cui si vede cadere un ragazzo), gli apprendenti prediligono invece, in misura statisticamente significativa, un ordine SV, con S prosodicamente accentato, riproponendo il modello della L1 (rispondono cioè *il ragazzo è caduto*, con enfasi sul Soggetto).<sup>13</sup>

In conclusione, da questa breve rassegna emerge che in diversi studi precedenti, riconducibili ad almeno due approcci teorici molto divergenti, vi è accordo sul fatto che l'influenza della L1 affiora soprattutto per quei fenomeni linguistici che pertengono al livello pragmatico, come quello degli ordini marcati delle parole.

### 3. Ordini marcati delle parole in italiano

Introduciamo anzitutto, sulla base delle descrizioni disponibili del sistema dell'italiano,<sup>14</sup> i vari tipi di ordini marcati oggetto di studio. La presentazione seguente è organizzata secondo la funzione delle strutture – presentativa, di focalizzazione o di topicalizzazione –<sup>15</sup> e gli esempi sono tratti dal *corpus* VINCA (descritto nel paragrafo seguente), prodotto da parlanti nativi. Tali esempi sono riportati fedelmente, errori compresi, salvo l'eliminazione degli eventuali elementi barrati (cioè le cancellazioni degli scriventi); ogni esempio è seguito da una sigla che indica la L1 (in questo paragrafo solo IT = italiano; nei successivi anche TD = tedesco e EN = inglese) e dal numero identificativo del testo.

Tra le strutture presentative, che hanno la funzione di “annunciare” qualcosa, per aprire un discorso, talvolta per introdurre nel testo un nuovo referente, o anche in risposta a una domanda generica del tipo “che cosa è successo?”,<sup>16</sup> annoveriamo

---

<sup>12</sup> Cfr. Sorace 2005.

<sup>13</sup> Cfr. Belletti, Bennati, & Sorace 2007.

<sup>14</sup> Cfr. Benincà, Salvi, & Frison 1988. La bibliografia al proposito è molto vasta, soprattutto per alcuni tipi specifici. Per una prospettiva contrastiva della sintassi marcata dell'italiano scritto con altre lingue europee cfr. De Cesare, Garassino, Agar Marco, Albom & Cimmino 2016.

<sup>15</sup> Per la classificazione funzionale cfr. Berretta 1995. Noi ci limitiamo alle strutture effettivamente attestate nei corpora.

<sup>16</sup> Cfr. Berretta 1995: 137.

a. il costrutto con verbo esistenziale *esserci* (o varianti lessicali come *essere presente*), come in (2), eventualmente seguito da una pseudorelativa, come in (3):

(2) Ieri [...] stava leggendo il giornale. *Accanto a lui vi era anche una giovane.* (IT6)

(3) *Da questa parte c'è un'altro signore che è sullo stesso marciapiede.* (IT34)

b. l'ordine VS, soprattutto con verbi inaccusativi,<sup>17</sup> eventualmente con pseudorelativa, come, rispettivamente, nella prima e nell'ultima frase di (4):

(4) *Oggi pomeriggio in stazione è successo un fatto particolare.* Era l'ora di pranzo e erano arrivati da poco alcuni treni da cui stavano scendendo gli ultimi passeggeri. (IT45)

Tra le strutture di focalizzazione, ossia quelle che pongono a *focus* un elemento che di norma focale non è (tipicamente, il soggetto), annoveriamo

c. le frasi scisse – nella versione esplicita o implicita, come rispettivamente in (5) e (6) – e pseudoscisse, come in (7):

(5) Poi un sospiro di sollievo, le gambe gli cedono dall'incredulità! *Era solo il cameriere del locale all'angolo che gli riportava il capello!* (IT309)

(6) La principessa è finalmente salva ... *ma ora è lui ad esser nei guai!* (IT27)

(7) *Ciò che stupiva, oltre al cane che teneva al guinzaglio, era il grande medaglione che gli pendeva dal collo.* (IT39)

Sempre tra le strutture focalizzanti, va citato anche,

d. l'ordine VS con soggetto focale, come in (8), che esemplifica una focalizzazione contrastiva:

(8) Appena [...] girato capisce del grande [...] equivoco venutosi a creare: *alle sue spalle infetti lo seguiva il [...] cameriere del locale con in mano un capello* (IT308)

Infine, tra le strutture di topicalizzazione, ossia quelle che mettono a *topic* un elemento di norma non topicale (quindi, preferibilmente, diverso dal soggetto), troviamo

e. dislocazioni a sinistra, come in (9), e a destra (queste ultime non sono però attestate nel *corpus* nativo, e lo stesso vale per i temi liberi):

(9) Non mi rimane che abbandonare silenzioso il bar, prima che qualcuno possa accorgersi che *la birra che ho bevuto non l'ho pagata.* (IT310).

---

<sup>17</sup> Benché in italiano l'ordine VS con inaccusativi sia l'opzione non marcata, nella prospettiva acquisizionale anche con essi la questione dell'acquisizione dell'ordine VS è rilevante.

Prima di descrivere la metodologia adottata, precisiamo che l'indagine condotta prende avvio dalle forme sopra descritte:<sup>18</sup> sulla scia di lavori precedenti si procederà quindi a una ricognizione delle occorrenze degli ordini marcati. Le domande di ricerca che hanno guidato il lavoro sono le seguenti:

1. Qual è la norma degli italofoni nativi riguardo agli ordini marcati dei costituenti maggiori di frase nei testi scritti esaminati?
2. In testi del medesimo genere testuale prodotti da apprendenti di italiano L2 si riscontrano differenze, in confronto ai nativi, nell'uso degli ordini marcati?
3. Nell'italiano L2 di apprendenti anglofoni e germanofoni emergono differenze nell'uso degli ordini marcati che siano ascrivibili all'influenza tipologica delle rispettive L1?

La risposta alla prima domanda fornirà una norma di riferimento in base alla quale confrontare poi i testi degli apprendenti; inoltre, la comparazione tra germanofoni e anglofoni consentirà di rilevare l'eventuale ruolo della L1, emerso già in studi precedenti.

#### 4. Metodologia

Quando in linguistica acquisizionale si indagano fenomeni come quello della sintassi marcata – cioè fenomeni pragmatici che possono solo essere favoriti, ma non necessariamente determinati, da certi contesti –, è imprescindibile disporre di corpora comparabili. I corpora comparabili sono corpora prodotti da parlanti omogenei rispetto alle maggiori variabili socio-biografiche (come età e livello di istruzione) e che si trovino impegnati in identici compiti comunicativi; nel nostro caso, i parlanti devono però essere differenziati per il loro diverso statuto di parlanti dello stesso sistema, ossia nativi e, viceversa, apprendenti di L2. Solo attraverso l'analisi di un *corpus* nativo comparabile a quello degli apprendenti è possibile infatti determinare la norma di riferimento e da lì eventuali manifestazioni di sovra- o sottoutilizzo di un certo fenomeno nei non nativi.

Gli altri aspetti metodologici che contraddistinguono il presente lavoro sono sostanzialmente due: anzitutto, come già osservato sopra, si è deciso di indagare varietà scritte in quanto varietà in cui l'apprendente, non potendo avvalersi dell'intonazione, ha a disposizione mezzi sintattici, come gli ordini marcati, per esprimere funzioni come la focalizzazione o la topicalizzazione.<sup>19</sup>

Inoltre, in linea con le condizioni imprescindibili per formulare un'ipotesi di interferenza, è necessario confrontare varietà di apprendimento di anglofoni e germanofoni impegnati, appunto, nello stesso compito comunicativo. I due sistemi di partenza, come osservato nel paragrafo 1, si differenziano per il parametro tipologico dell'ordine delle parole: l'inglese è una lingua con ordine rigido; in tedesco invece la prima posizione della frase può essere occupata dal Soggetto o, in alternativa, da un costituente con qualsiasi altra funzione sintattica in risposta a finalità pragmatiche della struttura informativa (come in *Den Brief habe ich schon geschrieben*, con *Brief* a *topic*).

---

<sup>18</sup> Come osserva opportunamente uno dei revisori, adottare solo una prospettiva basata sulle forme comporta il rischio di non rilevare realizzazioni diverse di una stessa funzione tra i due gruppi degli apprendenti germanofoni e anglofoni (o tra gli apprendenti e i parlanti nativi). Tuttavia, in questo contributo stiamo presentando i risultati preliminari della ricerca. In uno stadio successivo sarà possibile adottare anche una prospettiva onomasiologica.

<sup>19</sup> Altri mezzi non sintattici che codificano nozioni della struttura informativa, come i focalizzatori, non sono trattati qui.

I corpora che permettono di disporre di testi adatti al nostro scopo sono VALICO (Varietà Apprendimento Lingua Italiana Corpus On-Line) e VINCA (Varietà di Italiano di Nativi Corpus Appaiato).<sup>20</sup>

Si tratta di corpora di produzioni scritte, comparabili, disponibili in *open access* sul sito dell'Università di Torino; gli scriventi hanno prodotto, tutti, identici tipi di testi (descrittivo-)narrativi<sup>21</sup> elicitati tramite cinque (sequenze di) immagini; ciascuna immagine è preceduta dalla consegna di (de)scrivere la storia/disegno, con più di 100 parole, in modo che, anche senza vedere l'immagine, si possa capire cosa vi è raffigurato. I testi sono stati raccolti e trasmessi su base volontaria ai curatori del sito da collaboratori di istituzioni sparse in tutto il mondo, che li hanno elicitati in condizioni diverse (come esercitazione a casa o in aula, come prova di valutazione, ecc.).

Gli stimoli iconici sono intitolati AMORE, SOGNO, EQUIVOCO, SCONTRO, STAZIONE:<sup>22</sup> ad esempio il materiale AMORE è formato da quattro vignette in cui sono raffigurati un ragazzo che legge il giornale e un uomo che trasporta una donna apparentemente in pericolo; il ragazzo colpisce l'uomo, che cade a terra; la donna però si arrabbia con il ragazzo perché l'uomo colpito è l'amato. In EQUIVOCO di notte un uomo esce da un locale; camminando, percepisce di essere inseguito, inizia a correre per la paura e alla fine si accorge che l'inseguitore è solo il cameriere del locale, che gli porge il cilindro dimenticato; o ancora, in STAZIONE è raffigurata oltre una dozzina di figure impegnate in varie attività: un anziano in primo piano che osserva la scena, una coppia che si sta salutano, un ladro che ha appena compiuto un furto ecc.

Complessivamente, il *corpus* VALICO conta indicativamente 382.000 *tokens* (le parole), distribuiti in 2500 testi. Anche se alcuni testi sono stati prodotti dallo stesso apprendente che ha descritto più immagini, l'utente del sito non può identificare quelli del medesimo autore. Il sito permette di estrarre dal *corpus* i testi in base alla L1 dell'apprendente, oltre che per annualità di studio guidato dell'italiano,<sup>23</sup> fascia d'età, livello di istruzione, lingue conosciute ecc. Inoltre, il *corpus* è annotato per parti del discorso ed è quindi possibile fare interrogazioni su singole forme di parola (*tokens*), singoli lemmi o parti del discorso (o una loro combinazione) e ottenere i testi che contengono gli elementi della *query*.

Purtroppo, VALICO non dà un'informazione che sarebbe stata molto utile anche in questo lavoro, ossia il livello di competenza dell'apprendente; benché venga specificata l'annualità di studio dell'italiano, è facile intuire che questa può non corrispondere all'effettivo livello di competenza.

Inoltre, i testi sono molto brevi (mediamente, 100 parole) e sono stati prodotti in circostanze disomogenee e non controllate (ad es. a casa o in aula, con o senza dizionario). Per questo non abbiamo ritenuto possibile procedere a una valutazione autonoma del livello di competenza sulla base di parametri come ad es. la ricchezza lessicale o la presenza di subordinate; ciò rappresenta un punto critico del lavoro.<sup>24</sup>

Il *corpus* VINCA, prodotto dai nativi, consta approssimativamente di 168.000 *tokens*, distribuiti in 730 testi; in esso si possono effettuare le stesse ricerche di VALICO.

---

<sup>20</sup> I corpora, consultabili agli indirizzi <http://www.valico.org> e <http://www.valico.org/vinca.html> sono stati implementati e messi in rete grazie a numerosi ricercatori, tra cui Carla Marellò, Manuel Barbera e Elisa Corino (<http://www.valico.org/Chisiamo.html>). Cfr. Corino, & Marellò 2017.

<sup>21</sup> Da qui in avanti, per semplicità, il termine *narrativo* andrà inteso come inclusivo del tipo descrittivo.

<sup>22</sup> Si rinvia a <http://www.valico.org/vignette.html>.

<sup>23</sup> Vi si trovano i seguenti valori: una, due, tre, quattro e più di quattro annualità di studio.

<sup>24</sup> L'unica verifica condotta per assicurarci che, almeno globalmente, il livello di competenza generale dei due gruppi di apprendenti germanofoni e anglofoni non fosse dissimile è stato il calcolo, per ciascun testo, dell'indice di complessità morfologica, per il quale rinviamo a Brezina & Pallotti 2016. Il test statistico t-test non ha individuato in merito differenze significative tra i due gruppi.

Per procedere con l'indagine sono stati selezionati da VINCA circa cento testi di giovani studenti soprattutto universitari. Da VALICO sono stati estratti centoventidue testi in italiano L2 prodotti da studenti, in prevalenza universitari, con L1 tedesco e poco meno di cento testi prodotti da studenti, prevalentemente universitari, con L1 inglese. Le sezioni dei corpora risultano composte come riportato nella tabella 1.

In termini di *tokens* le dimensioni complessive delle sezioni dei nativi e degli apprendenti germanofoni sono pressoché identiche, mentre per gli anglofoni la dimensione è minore;<sup>25</sup> la lunghezza media dei testi non nativi (ambedue i gruppi) è inferiore (di circa il 14%) a quella dei nativi (quarta colonna della tabella). Infine, nell'ultima colonna è riportata la lunghezza media dei periodi nei testi (calcolata in base al rapporto tra numero di *tokens* e numero di punti fermi): anche qui i periodi dei non nativi – sempre in entrambi i gruppi – risultano mediamente più brevi (cinque parole in meno) di quelli dei nativi.

| Fonte          | N.ro di testi | <i>Tokens</i> | N.ro medio di <i>tokens</i> per testo | M.ro medio di <i>tokens</i> per periodo |
|----------------|---------------|---------------|---------------------------------------|-----------------------------------------|
| VINCA L1 it.   | 102           | 17.900        | 175                                   | 20,5                                    |
| VALICO L1 ted. | 122           | 18.300        | 150                                   | 14,5                                    |
| VALICO L1 ing. | 96            | 14.500        | 151                                   | 15,3                                    |

**Tabella 1** Dati generali sulle sezioni dei corpora esaminati

In tutte le sezioni dei corpora si è proceduto con l'individuazione manuale delle occorrenze degli ordini marcati, di cui diamo conto nei prossimi paragrafi.

## 5. Analisi dei dati di VINCA

Osserviamo anzitutto la norma di riferimento dei nativi: il primo dato generale, riportato nella tabella 2, è che un terzo abbondante delle narrazioni non presenta alcuna occorrenza di ordini marcati e nel rimanente 60% circa se ne computano 107.

Anticipiamo subito il confronto con le altre due sezioni non native: la distribuzione dei testi con o senza sintassi marcata corrisponde grossomodo a quella individuata sopra, con una percentuale leggermente inferiore di testi senza sintassi marcata nei germanofoni.

| Fonte          | Testi | Testi privi di ordini marcati (percentuali) | Testi con ordini marcati (percentuali) | Occorrenze di ordini marcati |
|----------------|-------|---------------------------------------------|----------------------------------------|------------------------------|
| VINCA L1 it.   | 102   | 44 (43%)                                    | 58 (57%)                               | 107                          |
| VALICO L1 ted. | 122   | 45 (37%)                                    | 77 (63%)                               | 140                          |
| VALICO L1 ing. | 96    | 40 (42%)                                    | 56 (58%)                               | 113                          |

**Tabella 2** Distribuzione degli ordini marcati nei testi delle diverse sezioni

<sup>25</sup> La disparità è dovuta al fatto che la sezione degli anglofoni è stata composta successivamente a quella dei germanofoni e si è prestata attenzione a selezionare testi il più omogenei possibile per caratteristiche socio-biografiche degli scriventi a quelli della prima sezione.



Per rispondere alla prima domanda di ricerca (qual è la norma di riferimento riguardo al fenomeno indagato), osserviamo la distribuzione degli ordini marcati in VINCA, riportata nella tabella 3:

| Tipologia funzionale     | Costrutti                        | Valori assoluti | Valori percent. |
|--------------------------|----------------------------------|-----------------|-----------------|
| strutture presentative   | V <sub>esist.</sub> S            | 30              | 55              |
|                          | V <sub>esist.</sub> S <i>che</i> | 29              |                 |
|                          | V <sub>inacc</sub> S             | 21              | 29              |
|                          | V <sub>inacc</sub> S <i>che</i>  | 10              |                 |
| strutture focalizzanti   | scisse e pseudoscisse            | 12              | 14              |
|                          | VS con S focale                  | 3               |                 |
| strutture topicalizzanti | dislocazioni                     | 2               | 2               |
| TOTALE                   |                                  | 107             | 100             |

**Tabella 3** Distribuzione degli ordini marcati in VINCA (parlanti nativi): valori assoluti e percentuali

Avendo già esemplificato nel paragrafo 3 le varie strutture con produzioni da VINCA, ora possiamo osservarne la distribuzione: la funzione presentativa con il verbo esistenziale o con verbi inaccusativi è quella più rappresentata – complessivamente, l'84% dei casi sul totale degli ordini marcati – e ciò si giustifica col fatto che in un testo (descrittivo-) narrativo è indispensabile anzitutto presentare i personaggi o altre entità topicali della descrizione/narrazione.<sup>26</sup> Se poi, come qui, il testo è breve, dato che l'introduzione dei referenti è ineludibile, la densità delle presentative aumenta.

Le strutture con verbo esistenziale, eventualmente con pseudorelativa, sono le più frequenti e la loro presenza è elevatissima nei testi basati sullo stimolo STAZIONE: qui sono molte le figure/entità raffigurate in primo o secondo piano, che quindi per la loro salienza nel disegno si prestano bene a essere menzionate.

Vi è poi un buon numero di casi introdotti da verbi inaccusativi, che esprimono soprattutto entrata in (o uscita di) scena di entità oppure annunciano cosa è successo (per esempio *Infine, però, arriva la sorpresa!*, IT11). I 19 tipi lessicali attestati (seguiti dal numero di occorrenze) sono: *arrivare* (4), *passare* (3), *uscire (fuori)* (3), *avvicinarsi* (2), *mancare* (2), *scappare* (2), *succedere* (2), *volare* (2), *aggirarsi* (1), *avvenire* (1), *comparire* (1), *emergere* (1), *entrare (in scena)* (1), *giungere* (1), *partire* (1), *rimanere* (1), *rovesciarsi* (1), *sfuggire* (1), *venire fuori* (1).

Si noti tuttavia che l'uso di un verbo inaccusativo in un enunciato presentativo non comporta necessariamente l'ordine VS; in (10) *uomo*, nuovo referente discorsivo mai menzionato prima, viene coerentemente introdotto dall'indefinito *un*, ma è in posizione preverbale:

(10) Dopo poco tempo dal suo arrivo, *un uomo alto e robusto gli passò davanti*. (IT13)

Dal punto di vista quantitativo la seconda funzione rappresentata nel *corpus* VINCA è quella focalizzante, realizzata con sette casi di scisse e cinque di pseudoscisse e con tre casi di ordini VS con soggetto focale (si veda l'esempio 8). I costrutti con funzione focalizzante si concentrano nelle narrazioni di AMORE e EQUIVOCO (descritte nel

<sup>26</sup> Così anche Chini 2002: 328.

paragrafo 4), che evocano entrambe un'errata attribuzione di ruolo a un personaggio, poi chiarita nelle immagini successive; questo favorisce in un certo numero di casi un'esplicitazione della correzione, tramite focalizzazione contrastiva (si veda l'esempio 5, in cui il protagonista constata la vera identità dell'inseguitore – il cameriere, e non un malintenzionato).

Tuttavia, si noti che tra le sette scisse attestate quelle costruite sul soggetto sono solo due, contrariamente a quanto riscontrato nella bibliografia relativa,<sup>27</sup> e le altre focalizzano circostanziali, come nell'esempio (11):

(11) *È proprio in quel momento che una mano si posa sulla sua spalla.* (IT305)

Infine, si noti la bassissima presenza di strutture con funzione di topicalizzazione, rappresentate da due sole dislocazioni a sinistra. La loro rarità era stata già osservata presso italofoeni nativi impegnati in un compito orale di *film retelling* ed era stata ascritta al tipo testuale non conversazionale, cioè monologico e relativamente formale;<sup>28</sup> la loro infrequenza qui è confermata, anzi acuita forse dal fatto che la varietà è scritta.

## 6. Analisi dei dati di VALICO

Osserviamo ora i testi in italiano L2: nella tabella 4 sono riportati valori assoluti e percentuali delle occorrenze dei diversi tipi di sintassi marcata, unitamente per germanofoni e anglofoni.

In riferimento alla seconda domanda di ricerca (Gli apprendenti si discostano dalla norma di riferimento nativa nell'uso degli ordini marcati?), si nota subito che nei racconti dei non nativi si riscontra la stessa predominanza (221 casi, l'87% di tutti gli ordini marcati) delle strutture presentative osservata sopra; ancora in linea con l'italiano dei nativi, decisamente meno rappresentate sono invece le strutture con funzione focalizzante e, ancora meno, quelle topicalizzanti.

Si conferma dunque, da una parte, la stretta relazione tra presenza di specifiche realizzazioni di funzioni informative e condizioni generali di produzione del messaggio, quali il genere testuale, il canale e lo scopo dell'enunciato. Più in dettaglio, riguardo alla distribuzione di strutture differenti secondo il diverso materiale di elicitazione si osserva che anche qui circa la metà delle strutture presentative con *esserci* è stata prodotta sulla base dello stimolo STAZIONE. Viceversa, è nelle narrazioni delle vignette AMORE ed EQUIVOCO che si addensano scisse e pseudoscisse per i motivi già esposti sopra. Ma soprattutto, dal punto di vista acquisizionale, dall'osservazione quantitativa dei dati emerge la buona capacità degli apprendenti a esprimere le funzioni comunicative che lo stimolo iconico induce a verbalizzare.

---

<sup>27</sup> Cfr. Roggia 2009.

<sup>28</sup> Cfr. Chini 2002: 328.

| Tipologia funzionale     | Costrutti                 | VALICO          |                 |
|--------------------------|---------------------------|-----------------|-----------------|
|                          |                           | Valori assoluti | Valori percent. |
| strutture presentative   | V <sub>esist.</sub> S     | 119             | 70              |
|                          | V <sub>esist.</sub> S che | 59              |                 |
|                          | V <sub>inacc</sub> S      | 34              | 17              |
|                          | V <sub>inacc</sub> S che  | 9               |                 |
| strutture focalizzanti   | (pseudo)scisse            | 12              | 10              |
|                          | VS con S focale           | 13              |                 |
| strutture topicalizzanti | Dislocazioni              | 7               | 3               |
| TOTALE                   |                           | 253             | 100             |

**Tabella 4** Distribuzione degli ordini marcati in VALICO (apprendenti): valori assoluti e percentuali

Tuttavia, nei testi non nativi si riscontrano alcuni tratti che li differenziano dalle narrazioni di VINCA. Anzitutto, ancora a livello quantitativo, tra le strutture presentative di VALICO, la presenza di quelle introdotte da verbi inaccusativi è sensibilmente ridotta: in sostanza, gli apprendenti si affidano preferibilmente al verbo esistenziale, anziché a più specifici verbi inaccusativi.

La rarità degli inaccusativi nelle strutture presentative non è da imputare a lacune lessicali: per esempio gli anglofoni conoscono e usano i tipi lessicali *arrivare* e *passare* (con 18 repliche) – e cioè gli inaccusativi che in VINCA compaiono più spesso con soggetto postverbale –, ma non di rado in enunciati dove è l'ordine SV a essere attestato:

(12) Mentre la coppia stava baciando *un ladro xx è arrivato x* pigliava la bagiglia [=valigia, NdA] dell'uomo. (EN3281)

(13) *Ieri al parco, un'uomo brutto è arrivata.* (EN3317)

O, ancora più significativamente, si confronti (14), che dà inizio alla narrazione, con la frase iniziale di (4) da VINCA e persino l'*hapax* di (15), con ordine SV con l'esistenziale:

(14) #*Ieri al parco stavo [...] leggendo il giornale, e non mi sono preoccupato di niente, quando una cosa stranissima è successa.* (EN3304)

(15) Sono andato alla strada di solo; *nessuno c'era fuori di più.* (TD1536)

Da un punto di vista qualitativo, poi, i non nativi si contraddistinguono per la variante *essere* in luogo di *esserci*, come nell'esempio seguente:

(16) C'è stato sole e uccelli al cielo. Accanto a Lucio *è stata* signora bella. (TD240)

Si noti in (16) la variabilità della forma dell'esistenziale (*c'è stato vs. è stata*) in due frasi non solo dello stesso apprendente – come è normale nelle varietà di apprendimento –, ma pure immediatamente consecutive.

Ma sulle differenze tra nativi e non nativi ci soffermiamo ancora rispondendo alla nostra domanda centrale, ossia l'eventuale influenza della L1, poiché altri tratti che

differenziano VALICO da VINCA paiono contraddistinguere o solo il gruppo degli anglofoni, o, viceversa, solo quello dei germanofoni.

Nella tabella 5 sono presentati i dati da VALICO distinti in base alla L1 degli apprendenti, mentre il grafico 1 riporta i valori percentuali dei diversi tipi di sintassi marcati, calcolati separatamente per ciascuno dei tre gruppi, e cioè italo-foni nativi, apprendenti germanofoni e apprendenti anglofoni.

|                          |                           | VALICO        |          |                 |          |
|--------------------------|---------------------------|---------------|----------|-----------------|----------|
|                          |                           | L1 ted.       |          | L1 ing.         |          |
| Tipologia funzionale     | Costrutti                 | Valori assol. | Valori % | Valori assol.   | Valori % |
| strutture presentative   | V <sub>esist.</sub> S     | 55            | 39       | 64              | 57       |
|                          | V <sub>esist.</sub> S che | 32            | 23       | 27              | 24       |
|                          | V <sub>inacc</sub> S      | 29            | 21       | 5               | 4        |
|                          | V <sub>inacc</sub> S che  | 8             | 6        | 1               | 1        |
| strutture focalizzanti   | (pseudo)scisse            | 10            | 7        | 2               | 2        |
|                          | VS con S foc.             | 4             | 3        | 9 <sup>29</sup> | 8        |
| strutture topicalizzanti | dislocazioni              | 2             | 1        | 5               | 4        |
| TOTALE                   |                           | 140           | 100      | 113             | 100      |

**Tabella 5** Distribuzione degli ordini marcati nelle sezioni di VALICO distinte per L1: valori assoluti e percentuali

Ancora una volta i dati quantitativi sulle strutture presentative sono rivelatori: appare in modo evidente che la preferenza per i costrutti con verbo esistenziale è particolarmente marcata negli anglofoni, presso i quali ammontano all'81% degli ordini marcati (57% per le occorrenze con solo il verbo esistenziale e un altro 24% per il costrutto con pseudorelativa) a fronte di un 5% di casi con verbo inaccusativo;<sup>30</sup> i germanofoni, invece, presentano percentuali molto più vicine a quelle degli italo-foni nativi, con il 62% (39+23) dei costrutti con *esserci* e il 26% dei costrutti con inaccusativi (nei nativi erano il 55% e, rispettivamente, il 29%).<sup>31</sup>

La causa della diversa presenza quantitativa delle strutture con l'inaccusativo nei due gruppi dei germanofoni e degli anglofoni va cercata a nostro parere proprio nell'influenza tipologica profonda della L1 (rispettivamente con ordine flessibile o rigido delle parole), influenza che è già chiamata in causa in ricerche precedenti (si veda il paragrafo 2): i tedeschi sono decisamente più disponibili a produrre anche ordini del tipo VS, mentre gli anglofoni si attengono rigidamente a un ordine non flessibile SVO, con l'eccezione delle strutture presentative con *esserci* molto diffuse anche nella loro L1.

Anche per i tipi lessicali, si ripropongono, non inaspettatamente, le stesse differenze: nei germanofoni sono tredici i tipi attestati (rispetto ai diciannove degli italo-foni, a fronte di una quasi parità del numero totale di repliche), tra cui *succedere* (10 occorrenze), *passare* (8), *venire (in mente)* (7), *sedere* (2), *accadere*, *apparire*, *arrivare* ecc., con un rapporto tipi/repliche molto più basso rispetto a quello dei nativi

<sup>29</sup> Sei di questi nove casi sono costituiti da soggetti del verbo *piacere*.

<sup>30</sup> Va precisato, tuttavia, che in inglese un enunciato come *There came a man* con l'espletivo *there* in prima posizione e il soggetto *man* postverbale, benché raro, è ammesso.

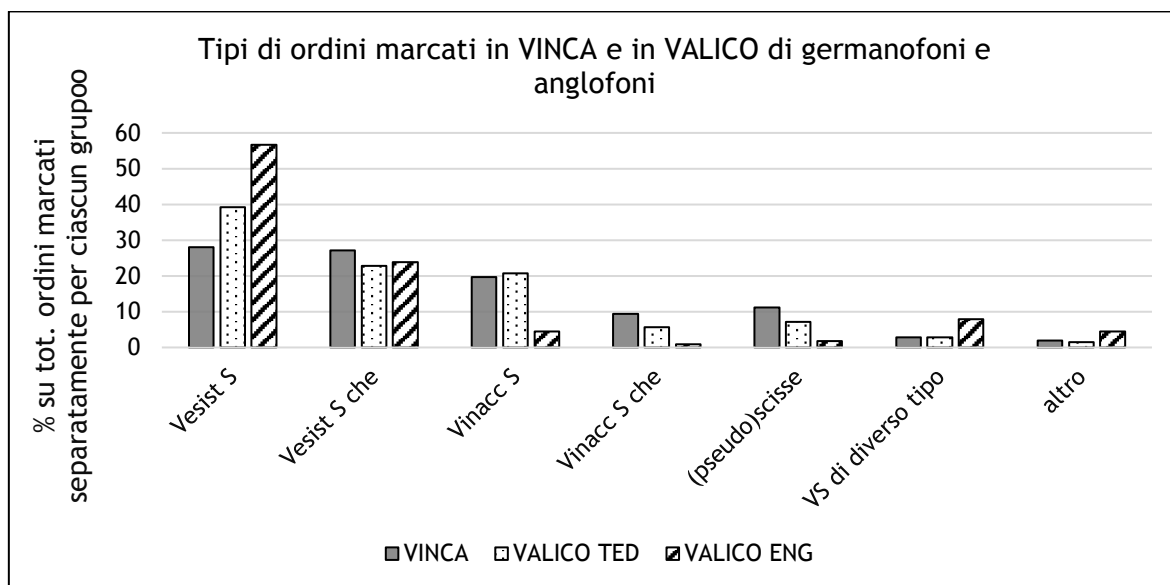
<sup>31</sup> Nella tabella 5 la somma degli inaccusativi dotati o privi di pseudorelativa è di 27 punti percentuali (e non 26, come sopra) per via degli arrotondamenti.

(0,36 vs. 0,61). Negli anglofoni, poi, i tipi lessicali sono solo cinque: *succedere* (due repliche), *comparire*, *emergere*, *passare* e *venire*.

A differenziare ulteriormente tedeschi da inglesi da un punto di vista qualitativo, infine, vi sono anche, solo in questi ultimi, presentative con ‘pseudorelativa’ priva del subordinatore *che*, come in (17):

(17) *C'è un altro uomo sta camminando sulla strada vicino.* (EN3274)

Si tratta di un fenomeno già ampiamente attestato in varietà di apprendimento italiane di anglofoni che trova riscontro nel registro colloquiale della L1.<sup>32</sup>



**Grafico 1** Confronto tra le tre sezioni dei corpora: tipi di ordini marcati, valori percentuali per ciascun gruppo

Per quanto riguarda le altre strutture focalizzanti e topicalizzanti, data la loro esiguità numerica, le nostre osservazioni sono poche e, soprattutto, non generalizzabili: si noti però riguardo alle strutture focalizzanti che le scisse sembrano evitate dagli anglofoni, benché nella L1 la loro presenza sia ampiamente attestata, più di quanto avvenga in tedesco.<sup>33</sup> Per contro, gli ordini VS con soggetto focale sembrano sì ben rappresentati, ma – solo presso gli inglesi – buona parte di questi è costituita da frasi con il verbo *piacere* ed è ragionevole presumere che gli insegnanti si soffermino esplicitamente su struttura argomentale e relative funzioni sintattiche del verbo, date le note differenze tra *like* e *piacere*.

Infine, a proposito delle dislocazioni, apparentemente queste sono più facilmente prodotte dagli anglofoni: a fronte delle due occorrenze senza ripresa clitica dei tedeschi, presso gli inglesi se ne contano cinque. Una è a sinistra ed è anch'essa priva del clitico (esempio 18); le altre quattro sono dislocazioni a destra, due del soggetto, come in (19), e due dell'oggetto, entrambe in (20):

(18) *Tutto segue un'uomo vecchio.* (EN645)

(19) *Quindi, ha perso la pasta [= il pasto, NdA], lei.* (EN3336)

<sup>32</sup> Per esempio, *there is a car blocking my way* (cfr. Quirk, Greenbaum, Leech & Svartik 1985: 1402).

<sup>33</sup> Cfr. De Cesare et al., 2016.

(20) L'uomo si ha voltato indietro e *al vederlo a Carlo* ha cominciato a ridere. Carlo si ha arrabbiato più e *lo ha spinto giù al uomo*. (EN2498)

Riguardo all'esempio con la (presunta) dislocazione a sinistra (18)<sup>34</sup> si noti anche l'ordine VS, con il soggetto *un uomo vecchio* menzionato per la prima volta nel discorso. In (20) invece la presenza dell'accusativo preposizionale (*a Carlo e al uomo*) sui due referenti animati fa pensare a un influsso dallo spagnolo, L2 effettivamente nota all'apprendente.

## 7. Conclusioni e implicazioni didattiche

Alla luce della presente analisi possiamo trarre le seguenti conclusioni:

1) gli apprendenti nel complesso mostrano di saper esprimere le principali funzioni relative alla struttura dell'informazione che i materiali stimolo attivano nei testi narrativi. Non necessariamente però i mezzi linguistici da loro impiegati corrispondono a quelli prediletti dai nativi;

2) l'ipotesi di un'interferenza tipologica profonda, che agisce cioè a livello pragmatico-discorsivo, risulta confermata: gli anglofoni, stretti nelle maglie relativamente rigide dell'ordine delle parole della loro L1, si irrigidiscono in un ordine canonico del tipo SVO e si mostrano meno disponibili, in confronto ai germanofoni, a rinunciare a tale ordine basilico. Ciò emerge nello specifico nella loro refrattarietà a impiegare alcune strutture marcate, come gli ordini VS con inaccusativi e scisse o pseudoscisse e, per contro, nel sovrautilizzo di strutture presentative con *esserci*, favorito dall'ampia disponibilità di tale costrutto nella L1.

Concludiamo, infine, con la proposta di percorso didattico sulla sintassi marcata per un contesto di italiano LS, che si rifà, con adattamenti, a un'idea di Paola Capponi.<sup>35</sup>

Premettiamo che la focalizzazione didattica sulla sintassi marcata dell'italiano è più consona ai *curricula* che prevedono lo sviluppo di competenze di scrittura (nell'orale l'apprendente per esprimere le nozioni di *topic* e *focus* può avvalersi di mezzi prosodici). Già al livello B1 del QCER per esempio si fa riferimento in particolare alla produzione scritta di testi narrativi ed è su questa tipologia testuale, coerentemente con la nostra analisi, che verte il percorso didattico che proponiamo. Poiché sopra abbiamo messo in luce che gli apprendenti esaminati si differenziano dai nativi perché sovrautilizzano le strutture presentative con l'esistenziale, sottoutilizzano quelle con i verbi inaccusativi o impiegano gli inaccusativi con un ordine inappropriato SV, ci focalizziamo su queste strutture. Di certo, esse non rientrano normalmente negli obiettivi linguistici prefissati nei sillabi di italiano LS e quindi l'attività potrebbe, da una parte, essere innovativa e, dall'altra, richiedere aggiustamenti durante la fase di sperimentazione.

Il contesto proposto per questa attività è la classe di italiano LS in un corso che miri al raggiungimento del livello B1 – supponiamo – in un'università di un paese anglofono nella quale siano presenti anche studenti italiani in mobilità; saranno più motivati a partecipare quegli studenti italiani iscritti a corsi di laurea in Lingue, che – oltre a usufruire di un'occasione di socializzazione con i loro omologhi inglesi – potranno fare pratica di L2, anche se in un percorso non espressamente dedicato a loro. L'esercitazione può però essere adattata ad altri contesti di apprendenti adulti, sfruttando per esempio le nuove tecnologie che permettono l'interazione orale a distanza.

---

<sup>34</sup> La frase è stata interpretata come una dislocazione a sinistra, parafrasabile con 'tutto (questo [= ciò che è stato descritto sopra]) lo guarda un uomo vecchio'.

<sup>35</sup> Cfr. Capponi 2017.

Il percorso prevede come prodotto finale la redazione di un testo scritto narrativo in italiano LS in cui compaiano strutture presentative con verbi inaccusativi ed è costituito da una serie diversificata di attività: la traduzione pedagogica,<sup>36</sup> l'esposizione a *input* scritto di nativi, l'interazione orale in LS con parlanti nativi e l'*output* scritto in LS.

L'esercitazione, che – come detto – prevede il coinvolgimento in aula sia degli apprendenti di italiano sia degli studenti italofoeni in mobilità, è articolata nelle tappe illustrate sotto. Le tappe sono esemplificate adottando anzitutto la prospettiva del partecipante anglofono, che per brevità chiameremo John (tra parentesi, per chiarezza, descriviamo in alcuni punti l'attività parallela dello studente italofono, che chiameremo Paolo).

(a) John produce nella sua L1, l'inglese, un testo scritto narrativo, di una lunghezza massima di 80 parole, sulla base di immagini come per esempio la sequenza AMORE; nella consegna si chiede che nella descrizione della prima vignetta John utilizzi almeno due verbi a scelta tra *happen*, *arrive* o *come near* o loro sinonimi purché corrispondano agli inaccusativi dell'italiano (nel frattempo, Paolo farà altrettanto nella sua L1, rispettando gli stessi vincoli di lunghezza del testo; anche lui dovrà usare nella descrizione della prima vignetta il verbo *succedere* e uno a scelta tra i verbi *passare davanti*, *avvicinarsi* o *arrivare*).<sup>37</sup>

(b) John riesamina individualmente il proprio testo in previsione di una sua traduzione, elencando i punti che a suo parere potrebbero essere difficili da tradurre in italiano, individuando così anche formulazioni alternative in L1; in seguito procede alla traduzione in LS (traduzione pedagogica) (Paolo fa altrettanto).

(c) John riceve da Paolo il testo che Paolo ha prodotto in italiano nella fase (a) (e viene così esposto a *input* nativo) e lo traduce in inglese, sua L1 (traduzione pedagogica) (contemporaneamente, Paolo riceve da John il testo che John ha prodotto in inglese nella fase (a) e lo traduce in italiano, sua L1).

(d) A questo punto John avrà a sua disposizione il testo che lui stesso ha tradotto in italiano LS nella fase (b) e la traduzione fatta da Paolo in italiano nella fase (c) (anche Paolo avrà a disposizione due traduzioni in inglese, la sua e quella di John); gli studenti potranno procedere a un confronto orale delle rispettive traduzioni dello stesso testo di partenza, prima quelle in italiano (usando l'italiano) e poi quelle in inglese (usando l'inglese)<sup>38</sup> (interazione orale nelle rispettive LS/L1); l'insegnante indirizza preventivamente la discussione chiedendo agli studenti di concentrarsi sulle frasi in cui compaiono i verbi indicati nelle consegne e sulle relative differenze formali tra le due lingue. Terminata l'interazione a coppie, il docente, oltre a invitare gli studenti a esplicitare pubblicamente le loro riflessioni favorendo così la discussione in aula, presenta in plenaria qualche esempio significativo prodotto dagli studenti e li sollecita a individuare la funzione che le strutture presentative svolgono nei testi. Dopo la discussione, ogni studente procede individualmente alla revisione della propria traduzione prodotta nella fase (b).

(e) Infine, come compito a casa o come esercizio nella lezione successiva John redige direttamente in LS un testo narrativo su un nuovo stimolo visivo; anche qui il testo sarà vincolato a un numero massimo di parole e dovrà contenere un certo numero di verbi inaccusativi indicati dall'insegnante; il nuovo testo riceverà il *feedback* del docente.

---

<sup>36</sup> Con 'traduzione pedagogica' si intende la traduzione come tecnica didattica per esercitare la LS, da impiegare in corsi di lingua generici, e non finalizzati a formare traduttori (cfr. Capponi 2017: 62).

<sup>37</sup> Una ventina di studenti italiani dell'Università di Bergamo ha eseguito il *task* con la consegna indicata (si chiedeva anche di non usare i verbi elencati all'infinito); nel 90% dei testi prodotti occorre almeno una struttura VS con l'inaccusativo.

<sup>38</sup> In questo modo Paolo sarà più motivato a partecipare.

L'attività proposta presenta a nostro parere diversi aspetti positivi. In generale, redigere un testo narrativo nella propria L1 e poi tradurlo in L2, anziché produrlo direttamente in L2 con i soli mezzi linguistici a disposizione, porta lo studente a confrontarsi con lessico e strutture anche superiori alle sue competenze, stimolando la produzione di un *output* che va un po' oltre ciò che sa già fare.<sup>39</sup>

L'attività mira poi a stimolare, soprattutto nella fase (d), la consapevolezza metalinguistica contrastiva, ossia la consapevolezza delle differenze tra L1 e L2.<sup>40</sup> È opinione abbastanza condivisa che quest'ultima non si traduca necessariamente né automaticamente in competenze procedurali;<sup>41</sup> tuttavia, la riteniamo utile a stimolare l'attenzione dell'apprendente verso le strutture trattate nelle successive occasioni di esposizione all'*input*. Inoltre, nel complesso il percorso è vario e articolato: prevede, oltre allo sviluppo della consapevolezza contrastiva, fasi di esposizione all'*input*, di produzione di *output* e modalità di lavoro diverse (ad es. lavoro individuale, a coppie, attività in plenaria; produzione di testi scritti, traduzione, interazione tra nativo e non nativo in LS/L1).

---

<sup>39</sup> Cfr. Capponi 2017: 46.

<sup>40</sup> Aggiungiamo che questa tappa dell'attività può accrescere le competenze metalinguistiche dello studente sulla propria L1 e tale ampliamento è apprezzabile in un'ottica di educazione linguistica sulla lingua materna. In contesto italiano, ad esempio grazie all'esperienza maturata insegnando linguistica generale a diversi gruppi di matricole universitarie abbiamo constatato che di norma gli studenti approdano all'università senza (aver acquisito) consapevolezza dell'ambito generale della struttura dell'informazione e dei mezzi linguistici che la codificano.

<sup>41</sup> Così obietta anche uno dei revisori.



## Bibliografia

- Andorno, C., A. Valentini & R. Grassi. 2017. *Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2*. Novara: UTET.
- Belletti, A., E. Bennati & A. Sorace. 2007. 'Theoretical and development issues in the syntax of subjects: Evidence from near-native Italian'. *Natural Language and Linguistic Theory*, 25(4): 657-689.
- Benincà, P., G. Salvi & L. Frison. 1988. 'L'ordine degli elementi nella frase e le costruzioni marcate'. In: *Grande grammatica italiana di consultazione* (Vol. I), a cura di L. Renzi, 115-225. Bologna: il Mulino.
- Berretta, M. 1995. 'Ordini marcati dei costituenti maggiori di frase: Una rassegna'. *Linguistica e Filologia*, 1: 125-170.
- Bettoni, C. & B. Di Biasi. 2011. 'Beyond canonical order. The acquisition of marked word orders in Italian as a second language'. In: *EUROSLA yearbook 11*, a cura di L. Roberts, G. Pallotti & C. Bettoni, 244-272. Amsterdam: Benjamins.
- Borreguero-Zuloaga, M. 2014. 'Anteposiciones focales en italiano y español L2'. *Cuadernos AISPI*, 4: 21-48.
- Borreguero-Zuloaga, M. 2015. 'La periferia sinistra nell'interlingua degli apprendenti ispanofoni di italiano L2: I temi sospesi'. In: *Il parlato in [italiano] L2: Aspetti pragmatici e prosodici*, a cura di M. Chini, 141-165. Milano: FrancoAngeli.
- Brezina, V. & G. Pallotti. 2016. 'Morphological complexity in written L2 texts'. *Second Language Research*, 1-21. doi:10.1177/0267658316643125.
- Capponi, P. 2017. 'VALICO: lingua e traduzione. Incroci di testi tra spagnolo e italiano'. In: *Italiano di apprendenti. Studi a partire da VALICO e VINCA*, a cura di E. Corino & C. Onesti, 61-72. Perugia: Guerra.
- Chini, M. 2000. 'Ordres marqués et perspective du locuteur en italien L2: Premières remarques'. Relazione presentata alla Euroconference *The structure of learner language. Information structure, linguistic structure and the dynamics of acquisition* (Sant Feliu de Guíxols, 7-12 ottobre 2000).
- Chini, M. 2001. 'Il discorso narrativo in italiano L2: aspetti sintattici e funzioni testuali'. Relazione presentata al Congresso internazionale *Linguistica acquisizionale: Italiano di stranieri, italiano per stranieri* (Pavia, 19-20 aprile 2001).
- Chini, M. 2002. 'Fra sintassi e pragmatica in italiano L2: gli ordini marcati in testi di apprendenti tedescofoni'. In: *Parallela 8. Lingue di confine, confini di fenomeni linguistici/Grenzsprachen. Grenzen von linguistischen Phänomenen. Atti dell'VIII Incontro italo-austriaco dei linguisti (Trento, 8-10 ottobre 1998)*, a cura di P. Cordin, R. Franceschini & G. Held, 311-333. Roma: Bulzoni.
- Corino, E. & C. Marello. 2017. *Italiano di stranieri. I corpora VALICO e VINCA*. Perugia: Guerra.
- De Cesare, A.-M., D. Garassino, R. Agar Marco, A. Albom & D. Cimmino. 2016. *Sintassi marcata dell'italiano dell'uso medio in prospettiva contrastiva con il francese, lo spagnolo, il tedesco e l'inglese. Un studio basato sulla scrittura dei quotidiani online*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Dryer, M. S. 2013. 'Order of Subject, Object and Verb'. In: *The world atlas of language structures online*, a cura di M. S. Dryer, & M. Haspelmath. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. Disponibile da <http://wals.info/chapter/81>.
- Giacalone Ramat, A. cur. 2003. *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.
- Jarvis, S. & A. Pavlenko. 2007. *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York: Routledge.
- Lambrecht, K. 1994. *Information structure and sentence form. Topic, focus, and the mental representations of discourse referents*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nuzzo, E. 2015. 'Ipotesi di sviluppo di ordini sintattici marcati in giovanissimi apprendenti di italiano L2'. In: *Il parlato in [italiano] L2: Aspetti pragmatici e prosodici*, a cura di M. Chini, 166-176. Milano: FrancoAngeli.

Quirk, R., S. Greenbaum, G. Leech & J. Svartik. 1985. *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman.

Roggia, C.E. 2009. *Le frasi scisse in italiano. Struttura informativa e funzioni discorsive*. Genève: Éditions Slaktine.

Sorace, A. 2005. 'Selective optionality in language development'. In: *Syntax and variation: Reconciling the biolinguistic and the social*, a cura di L. M. E. A. Cornips & K. P. Corrigan, 55-80. Amsterdam: Benjamins.

Turco, G. 2008. 'Introduction et identification d'un referent chez les apprenants francophones de l'italien L2'. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 26. Disponibile da <http://aile.revues.org/3712>.

Valentini, A. & B. Businaro. 2003. 'Gli ordini sintattici marcati'. In: *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, a cura di A. Giacalone Ramat, 208-219. Roma: Carocci.

### **Parole chiave**

italiano L2, varietà scritte, struttura dell'informazione, influenza tipologica, germanofoni e anglofoni

**Ada Valentini** insegna 'Linguistica antropologica', 'Metodi di analisi linguistica' e 'Pragmatica interculturale' presso il Dipartimento di Lingue, letterature e culture straniere dell'Università di Bergamo. Sin dal 1988 ha preso parte al Progetto di Pavia, dedicato allo studio dei processi di acquisizione spontanea dell'italiano come seconda lingua. È autrice di *L'italiano dei cinesi. Questioni di sintassi* (1992, Milano: Guerini Studio), coautrice di *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione* (a cura di Anna Giacalone Ramat, 2003, Roma: Carocci), cocuratrice e coautrice di *Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2* (a cura di Cecilia Andorno, & Ada Valentini, 2017, Novara: UTET) e di numerosi altri lavori sull'acquisizione di lingue seconde e sulla struttura dell'informazione.

Dipartimento di Lingue, letterature e culture straniere  
Università degli Studi di Bergamo  
Piazza Rosate 2 Ufficio 310  
24129 Bergamo (Italia)  
[ada.valentini@unibg.it](mailto:ada.valentini@unibg.it)

## SUMMARY

### Marked word orders in written Italian

#### A comparison between native speakers, L1-German learners, and L1-English learners

This paper focuses on cross-linguistic influence in the acquisition of Italian as an L2 by learners with Germanic L1s (English and German). The general domain under investigation is information structure, notably marked word orders. The English and German languages differ from each other in this domain, since English has a rigid word order (SVO), while German is a Verb-second language, with a relatively flexible word order. The hypothesis tested in this study is that English learners are more reluctant to deviate from a basic word order SVO in response to information structure than their German pairs. Approximately 300 written texts were selected from two comparable corpora freely available online, VALICO and VINCA. VALICO is an Italian corpus which includes narratives produced by Italian L2 learners and VINCA is the corresponding control corpus produced by native Italian speakers. Data analysed in this paper lend support to the hypothesis that English learners are more prone to conform to the basic SVO word order pattern than German speakers: They apparently avoid VS orders with inaccusative verbs and overuse presentational sentences with *esserci*, which are largely employed in their L1. In the last section of the paper some instructional interventions to foster the noticing of marked word orders and their relative functions will be suggested.