

INDICE

Ringraziamenti	2
Premessa	3
Capitolo 1 Le causali e il rapporto di causalità	5
1.1 Le subordinate causali	5
1.2 L'evoluzione del rapporto di causalità	10
Capitolo 2 Le temporali	18
2.1 Le temporali esplicite	18
2.2 Le temporali implicite	21
Capitolo 3 Le complete	22
3.1 Forme perifrastiche: le modali	28
3.2 Altre forme perifrastiche: i fraseologici	30
Capitolo 4 Le relative	32
Capitolo 5 Il gerundio: problemi di interpretazione	39
Conclusioni	44
Bibliografia	46
Appendice I	
Appendice II	

Ringraziamenti

Ai miei genitori, a mia nonna per avermi sostenuta e aiutata a crescere in questo particolare periodo come in tutte le fasi del mio cammino.

Alla prof.ssa Pulcini, per aver messo a disposizione il suo tempo e le sue conoscenze linguistiche nelle questioni strettamente legate alla lingua inglese.

Alla lettrice MacWilliam, la quale in qualità di madrelingua inglese ha permesso di formulare ipotesi approfondite sulle interferenze della lingua di partenza degli apprendenti.

Al dott. Borges, per avermi trasmesso la grinta e la voglia di fare, per avermi aiutata nei momenti difficili durante la stesura.

Agli amici di sempre, a mio fratello, a Francesca, e a Simona entrata pienamente in questo gruppo, che sono rimasti al mio fianco in qualsiasi momento e in qualsiasi modo nonostante i momenti difficili. A Martina, a Giulia, a Francesca, a Ivan con i quali le distanze fisiche non hanno mai ostacolato l'affetto reciproco. Ad Andrea e Deborah, che rappresentano molto di più di semplici colleghi di lavoro.

A Matia, che ha sempre creduto in me e mi ha dato la forza per andare avanti giorno per giorno, insieme.

PREMESSA

Il nostro lavoro si muove nell'ambito degli studi della linguistica dei corpora, nello specifico, all'interno delle ricerche acquisizionali sul quadro evolutivo della subordinazione nelle varietà di apprendimento della lingua italiana attraverso i dati e le capacità di ricerca linguistica offerti da VALICO (Varietà Apprendimento Lingua Italiana Corpus Online).

Nel nostro contributo si è scelto di approfondire una particolare prospettiva dell'analisi della connessione interproposizionale, ossia il confronto dell'evoluzione dell'uso della subordinazione negli apprendenti che hanno avuto un contatto diretto con la lingua italiana e in quelli privi di tale esperienza.

L'indagine ha preso in considerazione i testi prodotti da apprendenti madrelingua inglese di tutte le annualità, si tratta di produzioni scritte elicitate a partire dalle cinque vignette appositamente disegnate per VALICO e visionabili all'indirizzo web <http://www.valico.org/vignette.html>. L'insieme dei testi è stato suddiviso in due sottocorpora: *Permanenza + (P +)*, contenente gli elaborati degli apprendenti con esperienza di studio *in loco* della lingua italiana, e *Permanenza - (P -)*, che mostra le produzioni degli studenti mai stati in contatto diretto con la lingua oggetto di studio. Nei due sottocorpora, ad ogni testo è stato assegnato un numero di riferimento e sono state riportate le specifiche riguardanti l'autore dello stesso. Durante il rapporto dell'analisi si è reso necessario utilizzare una nomenclatura che codificasse le informazioni utili a rintracciarne la posizione nelle due raccolte: in ordine viene segnalato il gruppo di appartenenza (P + o P -), la vignetta descritta (Amore, Equivoco, Scontro, Sogno, Stazione), l'annualità dello studente (I, II, III, IV anno, anno + indica un livello avanzato di studio della lingua) e il numero del testo (T.X).

L'elaborato si suddivide in cinque capitoli di cui quattro corrispondenti ognuno ad una tipologia di subordinata. Il primo capitolo offre una panoramica delle subordinate causali e dell'evoluzione dei rapporti logici di causalità analizzando la comparsa delle subordinate consecutive, finali, concessive ed ipotetiche; il secondo tratta le secondarie temporali; nel terzo viene affrontata l'indagine sulle complete (esplicite ed implicite, quelle dipendenti da verbi

modali e fraseologici); il quarto esamina le subordinate relative. Il quinto capitolo si distacca dalla struttura degli altri in quanto affronta i problemi di interpretazione delle gerundive. Nell'appendice I vengono riportate le produzioni scritte divise nei due sottocorpora Appendice I A e Appendice I B, mentre nell'appendice II, la classificazione delle subordinate in base alla tipologia, alla vignetta e all'annualità dell'apprendente

Nonostante la ricerca abbia cercato di includere variabili quali la provenienza scolastica degli studenti e la relativa qualità della didattica, la variabilità data dal contesto in cui si è svolta la redazione dei testi e il tipo di esposizione alla lingua italiana, le ipotesi formulate non hanno alcuna pretesa di esaustività. I limiti dettati dalla non omogeneità numerica dei dati trattati, la restrizione data dagli apprendenti esaminati, tutti madrelingua inglese, ci impediscono di affrontare in maniera completa un aspetto complesso per qualsiasi ricerca linguistica. In questa sede ci siamo quindi limitati a fornire una prima indagine conoscitiva, a dare un primo sguardo ad una prospettiva di studio sulla subordinazione ancora poco esplorata.

CAPITOLO 1

LE CAUSALI E IL RAPPORTO DI CAUSALITA'

1.1 Le subordinate causali

La prima tappa dell'analisi, in linea con la sequenza acquisizionale della subordinazione nelle varietà di apprendimento, è costituita dalle proposizioni causali.

I dati emersi da questo contributo confermano le osservazioni generali dei precedenti studi sulle circostanziali causali, Ferraris (2001), essi accordano da una parte il primato di apparizione nella scala evolutiva della subordinazione, insieme alle temporali, dall'altro il primato quantitativo alla congiunzione *perché*, come connettore subordinante causale più utilizzato.

Le tabelle 1 e 2, schematizzando l'analisi contenuta in appendice II, mostrano la distribuzione della congiunzione *perché* rispettivamente degli apprendenti che hanno avuto contatti diretti con l'Italia (P+) e degli studenti privi di questa esperienza (P-).

Perché	AMORE	EQUIVOCO	SCONTRO	SOGNO	STAZIONE	Su n° testi	TOT
I	2		10	1	3	29	16
II	5			1		14	5
III	2		1		1	10	4
IV	3		2		1	16	3
+	2	1	4	1		13	8
?					5	6	5

Tabella 1. Occorrenze *perché* P+

Perché	AMORE	EQUIVOCO	SCONTRO	SOGNO	STAZIONE	Su n° testi	TOT
I	8	2		4	1	20	15
II	10		1		2	30	13
III	3		1	3		19	7
IV	1				1	9	2
+						4	
?						0	

Tabella 2. Occorrenze *perché* P-

In entrambi i sottocorpora, si tratta per lo più di costruzioni semplici nelle quali la causale viene posposta alla reggente: A perché B.

Queste si evolvono in strutture più complesse in termini di incassatura proposizionale in relazione all'annualità dell'apprendente. Così troviamo sia nel sottocorpus P + che nel P - alla prima annualità circostanziali causali del tipo :

(1) Tutti e due erano un po strani perché avevano tante robe con se stessi.

P + Scontro- I anno- T.39

(2) ma questa si è arrabiato con lui perche era solamente una litigazione di innamorati.

P- Amore II anno- T.9

Mentre, in termini di incassatura proposizionale, alla quarta annualità del sottocorpus P + si posso notare esempi quali (3):

(3) la xxx Invece la ragazza era molta arrabiata con Michele perchè nonostante il litigio Lei era ancora innamorata con Francesco.

P + Amore- IV anno-T.49

Nel quale tra la congiunzione *perché* e l'effettiva causale viene inserita una concessiva con reggenza nominale introdotta da *nonostante*.

Tra le produzioni degli apprendenti del gruppo P - l'evoluzione delle strutture causali varia lievemente in termini di complessità sintattica rispetto a quelle riscontrate nei testi degli apprendenti in contatto linguistico diretto.

A confermarlo, oltre all' esempio (3), troviamo un'occorrenza di causale preposta alla reggente che secondo Serianni (1989:574) introdurrebbe la cosiddetta "causa cògnita" vale a dire una circostanza preesistente all'azione della reggente cui segue un effetto prevedibile e scontato. L'esempio in questione è contenuto nel sottocorpus Permanenza + selezionando la vignetta Scontro e l'annualità III:

(4) Perchè tutti e due avevano troppe cose , tutti si volando volano ovunque.

P+ Scontro- III anno- T.22

La posizione iniziale di frase, sintatticamente marcata nell'interlingua degli apprendenti analizzati, riprende la funzione di una congiunzione causale che non è comparsa in nessuno dei due sottocorpora: *siccome*.

Nel gruppo degli apprendenti Permanenza - è messo in evidenza un solo caso in cui la struttura causale apparirebbe più complessa, tuttavia essa consiste semplicemente in due causali a cascata: la prima si tratta di una coordinata causale alla quale segue la relativa subordinata entrambe introdotte dalla congiunzione *perché*

(5) Povero Nicolò , perchè sua xx capo è molto arrabiata perchè lui non lavora abbastanza

P – Sogno- I anno- T.8

E' quindi possibile ipotizzare che, a seguito della condizione di bagno linguistico, gli apprendenti abbiano acquisito costruzioni causali più complesse.

Un altro elemento di discussione valido per ambedue i sottocorpora è la facilità con la quale gli apprendenti sfruttano le due funzioni di congiuntiva causale e avverbiale- congiuntiva interrogativa, assolve da *perché*.

A differenza delle altre congiunzioni causali, in italiano, *perché* può fungere anche da avverbio o congiunzione interrogativa (*Perché non rispondi?, Non capisco perché tu non risponda*). Questa collisione è evitata in molte altre lingue, tra le quali l'inglese, che distingue nettamente tra funzione interrogativa (*why*) e funzione causale (*because*).

Essendo l'italiano una delle poche lingue che a livello morfologico codifica in un'unica forma le due funzioni citate, è facile per l'apprendente straniero sfruttare in modo corretto l'uso e le costruzioni con tale congiunzione, anche se non è chiara la consapevolezza dell'autore sulla reale funzione svolta nelle precise occorrenze.

Un esempio in cui vi è la compresenza di entrambe le funzioni sembra suggerire una conferma a tali dati.

(6) ei pregunta perchè non fa gli essercici , lui le dice qui non puei finire le essercici perchè lei non ensegna bene.

P- Sogno- I anno- T.6

Il primo *perché* è stato classificato come una congiunzione interrogativa introdotta da verbo di dichiarazione, il secondo come congiunzione causale.

Molti però sono i casi in cui la classificazione non è così semplice e arbitraria:

(7)Il uomo non ha capito perchè ha pensato che Marco era una rubbare ha voluto mi rubbare

P + Amore- II anno- T.1

L'interpretazione di questa frase dipende da dove si pone il confine tra la reggente e la subordinata in mancanza di segnali di interpunzione opportuni, ovvero se classificare *perché* come congiunzione interrogativa o come congiunzione causale. Infatti nella lingua inglese, la stessa frase italiana potrebbe essere stata dettata da due versioni:

7a. The man did not understand why (con ellissi "*she was angry*"), he thought that Mark wanted to [..]

7b. The man did not understand because he thought that Mark was a thief

E' oltremodo semplice per un inglese, abituato a selezionare la forma in relazione alla funzione che svolge (*why* nelle interrogative, *because* nelle risposte e in funzione causale, *as*, *since* e *for* come congiunzioni causali soprattutto a inizio frase) servirsi della forma unica italiana. Queste ultime congiunzioni subordinanti possiedono una sfumatura temporale la quale, durante l' analisi dei testi sembra emergere come *transfer* della congiunzione *quando*. Si vedano a riguardo:

(8)Quando li Correva , la tavola è caduto e tutte le cose sul tavola xx sono andati la.

P + Scontro- + anno- T.24

Potrebbe esser stato dettato da:

8a. As he ran, the table [..]

(9) Quando non lascerebbe la borsa andare l' uomo ha preso lei e la borsa”

P – Amore- I anno- T.11

E rispettivamente da

9a. Since she has not let her bag be stolen

L'accesso all'uso delle funzioni causali e avverbiali o congiuntive interrogative di *perché* non costituisce quindi un nodo problematico per gli apprendenti anglofoni di italiano in entrambi i gruppi considerati. Tuttavia ciò che sembra poco chiaro, a prescindere dal fattore permanenza, è la distinzione della sfumatura causale e temporale delle congiunzioni *as*, *since* le cui funzioni in italiano vengono distinte in due forme diverse, *siccome – perché e quando*.

La presenza di altri connettori causali è pressoché assente: nel sottocorpus P + troviamo la locuzione congiuntiva *da / per il fatto che* in sole due occorrenze e solo a stadi intermedi o avanzati della varietà di apprendimento:

(10) La donna , chi stava per mangiare è veramente degustata al fatto pieno che ha perso il suo pranzo

P + Stazione- III anno- T.1-6 Torino

(11) La donna (invece di essere felice) , si è messa a gridare del fatto che suo fidanzato stava sulla terra inconscio !”

P + Amore- + anno- T.60- 12 Milano

Mentre in P – vi è un unico caso di congiunzione causale, *poiché*, il quale appare alla terza annualità della vignetta Sogno

(12) Avrà una propria barchetta , la quale prenderà al mare quando voglia - forse ogni pomeriggio , poichè sempre farà bel tempo in questa isola.

P- Sogno- III anno- T.43

E' interessante notare come gli apprendenti con esperienza di contatto linguistico diretto abbiano sviluppato forme locuzionali congiuntive appartenenti secondo Moretti (1982a: 205) ad “un gruppo aperto e suscettibile sempre di nuovi apporti“, che mancano totalmente in P - , nel quale però si ritrova l'unica

occorrenza della congiunzione *poiché*, “poco comune nella lingua di tutti i giorni, usuale nello scritto” Serianni (1989: 576).

Pare quindi che il fattore permanenza influisca almeno in termini di registro per quanto riguarda l’uso di connettori causali secondari gli studenti del gruppo P + sembrano avvicinarsi maggiormente all’ italiano parlato, in uso, mentre quelli mai stati in Italia paiono rimanere fermi alla lingua dei libri, formale e quasi antiquata.

Per quanto concerne le causali implicite gerundive, si è scelto di inserirle in un’ unica trattazione sulla forma gerundiva inglese, comprensiva di tutti i valori che essa può assumere in funzione di subordinata, in modo da essere il più completa possibile.

1.2 L’evoluzione del rapporto di causalità

Le causali indicano la causa, il movente, la ragione che determina il fatto espresso dalla reggente. Esse possono essere classificate nell’ ambito di un gruppo di subordinate che esprimono le diverse modalità del rapporto logico causa (A) – conseguenza (B) (Serianni 1989:573 e Teravcic 1980: II 448)

	CAUSA - CONSEQUENZA
CAUSALE	Poiché A (allora) B – A perché B
FINALE	A affinché B
CONSECUTIVA	A cosicché B
IPOSETICA	Se A allora B
CONCESSIVA	Benché A tuttavia B

A tal proposito nella trattazione di Corino (2009:85) viene messo in evidenza che

“Nei testi degli apprendenti avanzati troviamo una maggior capacità di codificare con complementatori specifici contenuti proposizionali che a stadi meno progrediti potevano apparire come causali. Così ad esempio al quarto anno compaiono le consecutive, assenti nei testi del secondo anno, naturale evoluzione di rapporti di causalità visti da una prospettiva invertita”.

Si è quindi sperimentato di tracciare una ipotetica linea evolutiva dell'interlingua dei due gruppi di apprendenti in parallelo all'evoluzione dell'espressione dei vari punti di vista del rapporto di causalità, corrispondenti ognuno ad una determinata subordinata. La situazione emersa dall'analisi si distacca leggermente dalle osservazioni riportate sopra, infatti, in entrambi i sottocorpora, le prime forme di proposizioni consecutive codificate sintatticamente appaiono già alla prima annualità¹:

(13) Marcello , l ' ha trovato , l ' ha dato un calcio nelle gambe che l ' ha lasciato per terra

P + Amore- I anno- T.35

(14) Hanno litigato tantissimo che la ragazza la iniziato a gridare

P- Amore- I anno- T.9

Tuttavia, l'uso del *che* polivalente non garantisce alcun grado di consapevolezza da parte dell'autore; per trovare forme inequivocabili di consecutive è necessario arrivare al terzo anno in ambedue i sottocorpora:

(15) Ero così forte , che poverino è svenuto dopo tutta questa situazione

P + Amore – III anno- T.36

(16) È sempre monotono in ufficio - così monotono , che i pensieri vagano ed è molto difficile concentrarsi sul lavoro .

P- Sogno- III anno- T.43

In termini numerici, il confronto fra strutture consecutive in P + e P – risulta bilanciato: cinque casi negli apprendenti senza permanenza (distribuiti al I anno, due occorrenze - al II, un'occorrenza e al III anno due); un totale di sei casi negli apprendenti con permanenza(uno al primo anno, due al terzo, uno al quarto e due a livelli avanzati dell'interlingua).

¹ Entrambi gli apprendenti sono bilingue inglese – spagnolo con esposizione alla lingua italiana prettamente scolastica. Tale fattore può aver influito nella costruzione della frase italiana data la vicinanza delle due lingue romanze.

Nel gruppo degli apprendenti privi dell'esperienza linguistica diretta, la maggior parte delle clausole classificate come consecutive rimane comunque legata all'uso di congiunzioni come *allora*, *quindi*, *così*, le quali grazie anche all'ordine degli elementi e al contenuto proposizionale riescono a rendere il valore di consecutività.

(17) Ha avuto paura così ha cominciato a correre

P - Equivoco – III anno- T.1

Si noti la riformulazione in base a due prospettive diverse della descrizione di uno stesso fenomeno, presente nel sottocorpus P +, come esempio di evoluzione sintattica delle prospettive del rapporto di causalità:

(18) Quindi l' incontro erst era stato orribile , perche hano hanno avevano perso tutte le sue ro un saccoda di cose.

P + Scontro – I anno– T.39-15 Bruino

(19) ma non si avevano visti , e quindi tutte le cose volavano in aria , la situazione era un grande casino

P + Scontro– IV anno– T.19-10 Siena

Possiamo quindi osservare che nel sottocorpus P + vi è un minore uso di connettori non specifici per esprimere il valore consecutivo e che la correttezza delle costruzioni consecutive appare già a stadi basici dell'interlingua, presumibilmente grazie all'esposizione linguistica diretta.

Per quanto riguarda il gruppo P – , seppure la presenza di nessi consecutivi sia attestata anche in questo caso a livelli basici, essa viene superata in frequenza da strutture in cui il contenuto proposizionale combinato all'ordine dei costituenti risulta essere l'opzione più selezionata.

Un'altra prospettiva del rapporto causa – effetto è espressa dalle **subordinate finali** che si distinguono per l'elemento di intenzionalità, di fine rispetto alle consecutive e alle causali, le quali mostrano più affinità tra di loro.

Le finali costruite con *per + infinito* formano la parte più corposa delle occorrenze di questa tipologia di subordinata. Mettendo a confronto i dati dei due sottocorpora notiamo aspetti discordanti.

A stadi di interlingua basici i risultati possono dirsi omogenei confermando quanto precisato da Pallotti/Ferraris (2009), sulla relazione tra l'alto grado di integrazione semantica e la conseguente integrazione morfosintattica di questo tipo di costruzione secondo il principio iconico di Givón. La situazione cambia a livelli intermedi e avanzati dove in P + le finali costruite con *per + infinito*, al quarto anno soprattutto, sono numerose mentre in P – alla stessa annualità non viene riscontrata nessuna occorrenza del costrutto in questione.

Si vedano a riguardo le tabelle 4 e 5

Per + inf	AMORE	EQUIVOCO	SCONTRO	SOGNO	STAZIONE	Su n°testi	TOT	%
I	4		3	2		29	9	
II	4			2		14	6	
III	3		1			10	4	
IV	5		2		4	16	11	
+	3			1	1	13	4	
?						6		

Tabella 4. *Subordinate finali per + infinito P +*

Perchè	AMORE	EQUIVOCO	SCONTRO	SOGNO	STAZIONE	Su n° testi	TOT
I	2	4	3	1		20	10
II	11	5				30	16
III	3			1		19	4
IV						9	
+						4	
?						0	

Tabella 5. *Subordinate finali per + infinito P –*

Dall'analisi si potrebbe ipotizzare che a livelli avanzati il nesso finale basilare sia stato sostituito con costruzioni più complesse, magari implicite; tuttavia i casi di finali infinitive costruite con *a/ da* non sono presenti nel sottocorpus P – nelle annualità avanzate, contrariamente a quanto succede in P +, in cui anche la presenza di questa costruzione è più numerosa.

In riferimento a quanto detto precedentemente nell'introduzione riguardo ai limiti di tale ricerca, non possiamo trarre conclusioni esaustive a causa della disparità nel numero dei testi analizzati in ciascun corpus: nelle tabelle 4 e 5 a tal proposito, viene riportato il totale dei testi su cui si basano le osservazioni. Si evince chiaramente il divario numerico tra i due sottocorpus soprattutto nei livelli avanzati.

L'analisi si conclude con l'esame delle due ultime tipologie di subordinata che esprimono un punto di vista del rapporto causa – conseguenza: le concessive e le ipotetiche.

Le **concessive** indicano secondo Agostini (1978: 386) “il mancato verificarsi dell'effetto che dovrebbe o potrebbe conseguire a una determinata causa (reale o supposta)”. Introducono in sostanza una frattura logica rispetto ad un dato rapporto di causalità che avrebbe una più naturale espressione in una proposizione causale. Già nel passaggio dal latino alle lingue romanze le congiunzioni concessive “sono le ultime a comparire e a fissarsi come tali” (Agostini 1978: 386).

Durante l'indagine le concessive emerse sono rare, ma notevoli qualitativamente: in P + sono due i casi, appartenenti allo stesso apprendente del quarto anno alla University of Reading (la quale dispone di uno dei migliori centri inglesi di italianistica), nei quali vengono perfettamente usate le due più comuni congiunzioni concessive, *malgrado* con reggenza verbale (20) e *nonostante* con reggenza nominale(21)

(20) Lucia , malgrado il fatto che fosse arrabbiata , si sentiva cadere innamorata con Giorgio

P+ Amore- IV anno- T.54

(21)Invece la ragazza era molta arrabbiata con Michele perchè nonostante il litigio Lei era ancora innamorata con Francesco

P + Amore-IV anno- T.54

In P- le occorrenze sono tre di cui due al secondo anno e una di annualità sconosciuta, e anche in queste vengono utilizzate le stesse congiunzioni. Ai fini di

questa trattazione, è opportuno notare come la comparsa di concessive negli apprendenti mai stati in contatto linguistico diretto risalga alla seconda annualità rispetto alle due occorrenze al quarto anno del gruppo P +. Fenomeno di per sé raro se si pensa alla particolarità di questa prospettiva del rapporto di causalità. Tuttavia analizzando nel dettaglio le costruzioni possiamo trovare una spiegazione:

(22) Magrado la sua grandezza , sapevo che avevo fare qualcosa

P - Amore– II anno– T.22

(23) Litigavano sempre perchè le due erano ostinatissimi e non volevano compromettere mai. Nonostante , nel fondo avevano la convinzione che si sarebbero sposati uno di questi giorni .

P - Amore– II anno- T.27

(24) Nonostante il fatto che lei indossò pochi vestiti , Michele riconobbi qualcosa nella sua faccia.

P - Sogno- ? anno- T.16

L'esempio (23) è chiaramente un calco di *nevertheless* avverbio inglese che esprime contrasto, frattura logica con quanto espresso nella principale, considerazione motivata anche dalla strutturazione del periodo che rispecchia fedelmente quella della lingua madre, la quale prevede che la subordinata concessiva sia introdotta dalla locuzione congiuntiva in posizione iniziale di frase. Si potrebbe ipotizzare per gli altri due esempi un apprendimento delle strutture “in blocco” ossia la memorizzazione della costruzione “ideale”, in questo caso *malgrado + reggenza nominale*, che tramite il continuo esercizio si fissa nelle produzioni degli studenti.

A tale proposito notiamo che l'esempio (22) proviene da un apprendente della Macomb Community College USA che può essere equiparato ad un istituto professionale italiano. Questo tipo di scuola presumibilmente fornisce un livello linguistico di base nell'insegnamento della lingua italiana, in cui la struttura in questione, appartenente ad un registro formale alto , può esser stata appresa e

mentalmente fissata “in blocco” nell’ambito di una panoramica generale della grammatica italiana e dei suoi costrutti senza ulteriori approfondimenti.

A differenza di (22), l’ ultimo esempio (24) può essere considerato l’ unico veramente significativo nella discussione sulle concessive del gruppo P -. Questo è attribuito ad uno studente dell’Istituto di Cultura Italiana di Francoforte e si evince la grande attenzione e centralità riservata alla didattica dell’insegnamento di tutti i livelli della lingua italiana; infatti, a seguito di una breve ricerca sui corsi attivati di italiano si conferma l’insegnamento da un livello A1 ad un livello C2 del QCER. E’ evidente quindi una certa padronanza nell’uso della struttura concessiva giustificata per di più dall’ incassatura della relativa *il fatto che*.

Le **proposizioni ipotetiche**, dette anche condizionali, indicano l’ipotesi, la condizione da cui dipende o potrebbe dipendere ciò che viene espresso nella reggente. L’insieme di sovraordinata e di subordinata condizionale prende il nome di periodo ipotetico e le due proposizioni sono designate individualmente come apodosi e protasi.

Gli apprendenti privi di permanenza in Italia dimostrano di saper codificare il nesso ipotetico, di esprimere il rapporto causa – conseguenza dal punto di vista della condizionalità della causa/ipotesi già alla seconda annualità (25), nonostante le lacune nelle forme verbali, superate alla terza annualità(26)

(25) Ma sapeva che avrebbe una coscienza sporca se decideva di ignorare la situazione

P - Amore– II anno– T.29

(26) Se Lei avesse fatto l ' attenzione , si sarebbe reso conto di questo fatto.

Amore T.27– III anno – P-

In P + le clausole classificate come ipotetiche sono quattro, delle quali tre appartenenti ad uno stadio iniziale dell’interlingua. A differenza dei casi trovati nel gruppo degli studenti privi del fattore permanenza, viene a mancare la chiarezza sintattica della costruzione ipotetica, “se A allora B” che va a confondersi con il rapporto consecutivo “A cosicché B”, esempio (27), oppure il costrutto subisce l’ellissi della protasi (28).

(25) Se io sempre ho qualcosa da fare , non e ' possibile che gli amici mi mancano

P + Sogno- II anno- T.44- 1 Bologna

In (27) la protasi esprime un condizione reale, non una fatto ipotetico (il narratore è realmente impegnato la maggior parte del tempo), dalla quale ne consegue, secondo la logica dell'emittente, l'impossibilità della mancanza dell'affetto degli amici.

(28) Sarei il capitano e lei sarebbe con me.

P + Sogno- anno +- T.4

Nell' esempio (28) la protasi che subisce l'ellissi non è specificata neppure nel testo. La proposizione è preceduta da "Potremmo navigare.". Si potrebbe indicare la scelta dell'ellissi della protasi proprio come strategia per evitare la costruzione ipotetica e l'accordo verbale delle due proposizioni

La base numerica non omogenea combinata alla mancanza di approfondimenti sulla didattica della lingua italiana nei college o nelle università degli apprendenti selezionati e soprattutto sulla tipologia di contatto linguistico che essi hanno avuto in Italia impedisce di arrivare a conclusioni esaustive, nonostante si siano riscontrati casi in cui, contrariamente a quanto si presupponeva, il fattore permanenza non ha apportato beneficio alla competenza linguistica degli apprendenti.

CAPITOLO 2

LE TEMPORALI

Le subordinate temporali precisano quale relazione di tempo sussista con la proposizione reggente che può indicare un'azione contemporanea, anteriore o posteriore a quella della subordinata.

La presenza di questo tipo di circostanziale, insieme alle causali è favorita dalla struttura narrativa delle vignette dalla cui descrizione e interpretazione derivano i testi analizzati. Avendo tenuto conto delle cinque vignette usate nel corpus linguistico VALICO, ognuna delle quali rappresenta una scena o un evento diverso e una conseguente tipologia testuale differente, possiamo affermare di disporre di una casistica ampia su cui basare la nostra indagine generale.

2.1 Temporali esplicite

Le tabelle 6 e 7 illustrano il quadro emerso dalla distribuzione della congiunzione quando nelle circostanziali temporali:

Quando	AMORE	EQUIVOCO	SCONTRO	SOGNO	STAZIONE	Su n°testi	TOT
I	5		5	3	2	29	15
II	10		3			14	13
III	1		1		3	10	5
IV	5		1		1	16	7
+	3		1			13	4
?						6	

Tabella 6 *Distribuzione quando in P +*

Quando	AMORE	EQUIVOCO	SCONTRO	SOGNO	STAZIONE	Su n°testi	TOT
I	3	1	5	4		20	13
II	11		1			30	12
III	3	1	1	2	1	19	8
IV	1					9	1
+						4	
?						0	

Tabella 7 *Distribuzione quando in P -*

Viene confermata (Ferraris 2001) la preponderanza dell'uso del connettivo *quando* nei primi stadi dell'acquisizione in entrambi i gruppi analizzati. Questo connettivo istituisce prevalentemente il rapporto di contemporaneità con la sovraordinata, ma si possono notare in P + esempi in cui la congiunzione temporale esprime altri valori. In (29) *quando* indica azione ripetuta in abbinamento all'imperfetto, mentre in (30) instaura con la reggente un rapporto di posteriorità.

(29) Di solito , niente interessante succedeva quando Marco leggeva il giornale il mercoledì

P + Sogno- I anno- T.44

(30) Finalmente , quando ha raccolto abbastanza coraggio , chiedeva

P + Amore- II anno- T.31

In Corino (2009) si precisa che la comparsa di altri complementatori non è limitata a stadi più avanzati dell'interlingua ma se ne attesta l'uso già alla seconda annualità.

Da questa ricerca viene confermata tale osservazione per entrambi i gruppi dove, connettivi quali *fino*, *prima*, *dopo*, vengono utilizzati già al secondo anno, seppur con mancanze ortografiche, nei tempi verbali e nell'uso della congiunzione *che* (31); vediamo emergere in P + qualche caso anche al primo anno (32).

(31) camminavano tranquilli fino al momento che le loro strade si sono incrociate.

P + Scontro- II anno- T.42 Torino

(32) Dopo l'aveva salvata , Lois ha baciato Superuomo

P + Amore- I anno- T.28- 1 Bologna

Trova conferma anche l'ipotesi acquisizionale sulla precedenza della forma esplicita introdotta da *che*, rispetto a quella implicita: sia in P + che in P -, la costruzione esplicita di *prima* e *dopo* compare numerosa ai livelli basici per poi venire scartata a favore di quella implicita a stadi più avanzati dell'interlingua, segno dell'evoluzione della varietà di apprendimento.

(33) leggendo un giornale e passando l ' ora di pranzo prima che doveva ritornare a classe

P + Amore- II anno- T.31

(34) Era un bel giorno d ' estate e xxxxxx un momento di pace primo di tornare al lavoro

P+ Amore anno + T.50

Una nota a parte merita la congiunzione *mentre*: i risultati dell'analisi collimano con quelli indicati nello studio di Corino (2009) che si distacca dagli esiti di quello condotto da Berruto (2001) il quale nota la totale assenza del connettivo temporale negli apprendenti stranieri.

Notiamo infatti un ampio uso di tale connettore in P + soprattutto alla prima annualità (10 occorrenze), cala invece la frequenza a stadi più avanzati, probabilmente più a causa della non omogeneità numerica tra i testi dei due corpora e tra le annualità all'interno degli stessi che per un reale riscontro.

In P - , seppur con minore frequenza si ritrova la stessa situazione. Si osserva che l'uso del connettivo è notevole nella descrizione di due vignette², in particolare: in Amore, esso è ripetutamente usato per la prima scena, dove un uomo sta leggendo il giornale e un secondo sta portando a forza una ragazza sulle per rendere la contemporaneità dell'azione dei due uomini che camminano. Ne sono esempi (35) e (36):

(35) Ieri al parco mentre leggevo il giornale , ho visto un uomo

P - Amore- II anno- T.28

(36) Mentre camminavano sul angolo del marciapiede , si sono scontrati

P - Scontro- Ianno- T.29

Dunque la congiunzione *mentre* viene selezionata frequentemente a livelli iniziali dell' interlingua, laddove nelle annualità successive secondo i nostri risultati (da rapportare alla quantità di testi presi in considerazione), il numero si

² ² Per la visione delle vignette, come già accennato nell' Introduzione, si rimanda all' indirizzo web <http://www.valico.org/vignette.html>

riduce in modo significativo e si nota l'affiancamento della congiunzione *che*, assente nei primi anni di apprendimento.

(37) Un uomo porta un sacco sulla sua bici mentre che camminava il suo cane

P – Scontro- IV anno- T.20

(38) I cani sono saltato mentre che i uomini si sono batuto con le salsiccie

P + Scontro- anno +- T.25

2.2 Temporal implicite

Notiamo che le uniche tre occorrenze di costruzione implicita infinitiva con *al* per esprimere rapporto contemporaneità, si trovano nel sottocorpus degli apprendenti privi di esperienza di contatto diretto con l'italiano al secondo e al terzo anno, si veda ad esempio (36):

(36) L ' uomo si ha voltato indietro e al vederlo a Carlo ha cominciato a ridere

P - Amore -II anno T.29

(37) Così camminavano le due ed , al tornare , si sono scontrati e hanno avuto un inzidente

P – Scontro- III anno- T.6

La forma, la funzione assolute sono corrette, nonostante il registro possa apparire abbastanza formale ad un nativo. Infatti si tratta di una costruzione relativamente complessa, ristretta alla lingua scritta, è quindi curioso trovarne occorrenze a livelli intermedi della varietà di apprendimento e in studenti mai stati in Italia. Cercando di tracciare un parallelo con una eventuale struttura corrispondente nella lingua madre degli apprendenti, notiamo che effettivamente le due implicite temporali potrebbero essere calchi di rispettive costruzioni implicite inglesi (38a) e (39b) con *on* + verbo in *-ing*, si vedano a riguardo le ipotetiche frasi in inglese che hanno causato il calco sintattico

38a. The man turned round and on seeing Carlo, he started laughing.

39a. And so both of them were walking and on turning, they bumped into each other and had an accident

Per quanto concerne *le temporali implicite gerundive* rinviamo nuovamente la discussione al capitolo 5, incentrato sull'interpretazione dei valori del gerundio negli apprendenti anglofoni di italiano.

CAPITOLO 3

LE COMPLETIVE

Come affermato in Corino (2009) le completeive sono le argomentali maggiormente usate dagli apprendenti di italiano, concetto ribadito in Serianni (1989: 549) “le completeive sono tra le subordinate più frequenti e usuali in qualunque livello di italiano” per gli stessi madrelingua, anche nel nostro modesto contributo troviamo conferma di tali dati.

Dopo una breve nota teorica, viene riportata l’analisi del quadro di tali costruzioni, circoscritto all’interlingua degli apprendenti anglofoni presi in considerazione in questo contributo. In riferimento a quanto è stato più volte sottolineato, tale contributo ha dei limiti che impediscono di arrivare a conclusioni finali su basi documentate adeguatamente. Tuttavia viene ribadito lo scopo finale di esso: stimolare la ricerca sulla subordinazione verso la prospettiva dell’influenza del contatto linguistico diretto.

A seconda della funzione svolta nel periodo, le completeive vengono classificate in oggettive, con valore di complemento oggetto e soggettive, le quali fungono da soggetto. Ammettono due costrutti, implicito con l’infinito presente o passato, ed esplicito introdotto da *che*, con indicativo, congiuntivo, condizionale. Nella seguente trattazione, in mancanza di un’analisi distribuzionale basata sui dovuti criteri, verrà dato rilievo alla qualità delle completeive oggettive, in particolare ai requisiti formali del verbo reggente e dei complementatori utilizzati.

Infatti considerando i corrispondenti meccanismi di subordinazione inglese, le completeive possono essere costruite rispettivamente, le esplicite con *verbo + that-clause* e le implicite con *verbo + to + infinitive* o *verbo + -ing form*. Come in italiano, la scelta tra i due costrutti dipende dal verbo contenuto nella reggente il quale può selezionare entrambe le forme oppure solo il costrutto implicito o solo quello esplicito. Ciò che distingue principalmente nelle due lingue la costruzione delle completeive è però la possibilità, a volte l’obbligo, di usare la forma gerundiva al posto dell’infinitiva, che non trova diretta corrispondenza in italiano non possedendo tale funzionalità.

La sequenza acquisizionale variamente promossa da molti studi, e meglio definita dal gruppo di Pavia diretto da Giacalone Ramat afferma la precedenza delle completeive esplicite con *che*, le quali non richiedono forme particolari o ridotte del verbo, rispetto ai costrutti impliciti, che risultano comparire a stadi più avanzati dell' interlingua.

In merito a quanto appena affermato, anticipiamo in questo paragrafo le precisazioni di Pallotti/ Ferraris(2009): essi notano a livelli iniziali e intermedi la precoce comparsa di forme *finale + infinito* e *verbo modale o perifrastico + infinito* motivata dal principio iconico di Givòn sulla relazione tra il grado di integrazione semantica e la conseguente integrazione morfosintattica.

Schematizzando gli esiti della letteratura acquisizionale, la sequenza di sviluppo delle subordinate in oggetto risulta essere:

□ completeive con *che* □ implicite con verbi modali e perifrastici □ costrutti impliciti più complessi

Come osservato in Corino (2009), le occorrenze di *dire* e *pensare* sono tra le più numerose nella costruzione esplicita assieme a *sapere* e *vedere*, mentre esse calano di numero nel costrutto implicito, a causa dell'interferenza con la L1 (in inglese i verbi di enunciazione e di attività mentale reggono la costruzione esplicita *that* + completiva).

Nel sottocorpus P +, ma anche in P -, notiamo esempi di costruzioni esplicite rette da *dire* e *pensare* corrette già a livelli basici e post-basici dell'interlingua come in (40) e in particolare (41), in cui l'apprendente dimostra di saper usare il congiuntivo già alla prima annualità.

(40) Ho detto a Marco che lui sembrava molto stanco

P + Amore- II anno- T.1

(41) Ha pensato che la voce fosse simile a Giorgia , la tua collega all ' università

P + Amore- I anno- T.28-

Si noti che lo studente di (41) proviene dalla Brown University, dove l'insegnamento dell'italiano è di alto livello e prevede la possibilità di un periodo

di studi nella sua sede universitaria di Bologna. La formazione linguistica e l'esperienza di contatto diretto che offre permettono di aumentare la competenza dell'apprendente a livelli superiori rispetto a quelli previsti dall'annualità di appartenenza. Livelli che riscontriamo normalmente in stadi avanzati, si veda ad esempio (42) produzione di uno studente al quarto anno con dieci mesi di permanenza in Italia

(42) Marco ha camminato verso l'uomo, pensava che dovesse fosse il suo dovere di salvarla la donna.

P + Amore – IV anno- T.42

Non a caso l'unico esempio di costruzione implicita del verbo *pensare* in P + (43) appartiene allo stesso alunno.

(43) Luca ha spiegato che pensava di salvarla dall'uomo cattivo

P + Amore- I anno- T.28

In P -, troviamo in proporzione più casi sia di costruzioni esplicite che di implicite costruite su *dire* e *pensare*, rispetto a quelli emersi in P +. Le occorrenze della forma implicita sono tutte complete di preposizione inserita correttamente, in questo caso, *di* + infinito tranne (44)

(44) L'ho fermato e l'ho detto rimetterla in libertà.

P – Amore- II anno- T.22

Tuttavia notiamo che uno dei pochi esempi a livello avanzato (45) presente in P - sulle costruzioni implicite dipendenti da verbi di enunciazione mostra come, col progredire dell'interlingua, la struttura della completiva venga arricchita di elementi incassati tra il verbo reggente e il complementatore:

(45) Naturalmente ho pensato come tutti gli altri latini di baciarla

P – Sogno- IV anno- T.15

Data l'interferenza con la lingua di partenza che seleziona la completiva esplicita in presenza di tali verbi, pare che gli apprendenti di entrambi i gruppi optino per l'uso del discorso diretto come strategia di evitamento della costruzione implicita. Si veda (46):

(46) x diceva che l' uomo è suo fiancè . mi e lei ha fatto un gesture aggressivo
eio ho detto " scusame s ho pensato che ...

P + Amore- IV anno- T.56

La prima occorrenza di *dire* non presenta ostacoli per l'apprendente il quale seleziona la forma esplicita per introdurre la completiva con soggetto diverso dalla reggente corrispondente in inglese a:

46a. she said that the man was her boyfriend

La seconda occorrenza rappresenta invece un nodo problematico per l'apprendente. Essa necessita del costrutto implicito con l'infinito in italiano, che non trova funzionalità nella grammatica inglese in questa costruzione: la scelta ricade quindi sull'uso del discorso diretto per evitare "e io ho detto di scusarmi.." il quale corrisponderebbe in inglese a " I said I was sorry for thinking that.." ossia una *that – clause*.

Il discorso diretto in presenza di *dire* e *pensare* ma anche di altri verbi di enunciazione *gridare, urlare, chiedere* approssimando i dati a disposizione è usato moderatamente in tutte le annualità e in entrambi i sottocorpora come strategia di evitamento, accanto ad una significativa presenza di costruzioni oggettive.

Un'altra strategia adottata dagli apprendenti privi dell'esperienza in Italia è la sovraestensione di *che*, in qualità di connettore interproposizionale generico, come si vede in (47) e (48):

(47) Lei gli dice ha detto che fa il lavoro .

P - Equivoco- III anno-T.9-

(48) e che gli ha chiesto che perchè ha fatto che ha pensato l' uomo era molto handsome ha desiderato andare con lui in una data . #

P- Amore- II anno- T17

Anche in questa sede può essere smentito quanto riportato in Giancalone Ramat (1999:47): gli apprendenti analizzati in P + e in P -, dimostrano di sapere usare correttamente sia il complementatore *che* sia la codificazione implicita della

completiva mediante *di* + infinito a parte qualche interferenza con la L1 soprattutto con i verbi di enunciazione.

Notiamo che sia in P + sia in P – gli errori commessi riguardano soprattutto l'uso del congiuntivo, del condizionale anche ad annualità avanzate, l'uso scorretto o la mancanza del complementatore opportuno nonostante restino una minoranza rispetto ai casi di uso corretto. Considerando tutte le occorrenze di costruzioni complete, confermiamo l'appunto di Corino (2009: 83), la quale notava che la permanenza in Italia in termini qualitativi non sembra decisiva nelle produzioni esaminate. L'analisi dei dati mostra lievi differenze tra i due gruppi di apprendenti, quando invece ci si aspetterebbe di notare il beneficio che il contatto linguistico diretto può apportare alla formazione già in possesso.

In (49) e (50) vediamo un uso ancora incerto del modo congiuntivo in entrambi i sottocorpora nonostante compaiano esempi in cui esso è impiegato correttamente in tutte le annualità dei due gruppi (51) e (52)

(49) Lui ha pensato che sia fosse ucciso dalla persona

P – Equivoco- III anno- T.9

(50) Ho pensato a me stesso che ci sia una problema

P+ Amore- III anno- T.6

(51) Mi sembra che un cane abbia rovesciato una tavola , tutto 'z capovolto

P – Amore- II anno- T11

(52) Pensavo che lui ti stesse facendo male ! "

P + Amore- I anno- T. 44

Anche i casi di connettore scorretto (53) o assente (54) sono degni di nota: entrambi i gruppi di apprendenti commettono errori anche alla quarta annualità:

(53) Ho deciso di aiutare la donna , mi sono alzato e ho provato di risolvere la bagare

P- Amore- IV anno- T58

(54) 'Perchè ha provato prenderti via e forse farti male !

P + Amore- IV anno- T.54

3.1. Forme perifrastiche: i modali

I verbi modali o servili costituiscono un gruppo a sé stante nella categoria delle completive, accumulato da tratti quali: reggenza diretta di un infinito, identità di soggetti tra verbo servile e infinito e collocazione mobile dei pronomi atoni.

Dal punto di vista semantico, questi verbi qualificano una particolare modalità dell'azione, incardinata sulla possibilità (*potere*), sulla necessità (*dovere*), sulla volontà (*volere*). Serianni (1989: 395) precisa che nei verbi *dovere* e *potere* si distingue un senso epistemico legato alla valutazione obiettiva di un fatto, presentato come probabile (con *dovere*) o come possibile (*potere*) e un senso deontico proprio della "situazione in cui un' azione dipende dalla volontà, dal desiderio o dal bisogno di un altro soggetto diverso da quello del verbo modale (Skytte 1983: I 85). *Dovere* in tal caso indica un "obbligo", *potere* un "permesso".

In inglese il quadro grammaticale dei verbi modali è più complesso in quanto ogni sfumatura nel significato possiede la propria forma. Così, le forme che rendono le accezioni semantiche del nostro *potere* in inglese corrispondono a *can, could, may, might, be able to*, che descrivono abilità e possibilità, deduzione o suggerimento offerta e permesso. Le forme parallele di *dovere* sono *must, should, ought to, have to, need to* le quali rendono i diversi modi di esprimere obbligo, proibizione, necessità, avvertimento, deduzione logica e probabilità. Si affiancano infine *will, would* e *shall* che descrivono predizione e certezza.

Grazie al minor numero di forme italiane, l'uso dei modali è facilitato per un apprendente inglese. Come documentato in Corino (2009), *potere* viene usato con il significato di *riuscire*; nei sottocorpora in esame notiamo più occorrenze di *potere* in questa accezione, in P- (55), rispetto a quelle del verbo appropriato (56)

(55) Alle tre di notte il signor Rossi si è svegliato e non ha potuto dormire

P- Equivoco- II anno T.6

(56) Non riesco mai a trovare l' amore da molti anni

P- Amore- III anno T30

Mentre in P+ *potere* viene usato principalmente nell' accezione propria di verbo modale e le occorrenze di *riuscire* segnalano un uso consapevole del significato

del verbo. Si potrebbe quindi ipotizzare una maggiore chiarezza semantica per gli apprendenti con esperienza di contatto linguistico diretto.

(57) Guardava in torno , ma non poteva vedere questa coppia , solo sentirla.

P + Amore- II anno- T.31

(58) Dopo cinque minuti non riesco più a leggere

P + Amore- II anno- T.44

Le occorrenze dei verbi servili nei due sottocorpora possono dirsi frequenti e omogenee; esse compaiono già nelle prime annualità di ambedue i gruppi, in accordo con quanto affermato da Pallotti/Ferraris (2009) i quali contraddicono la tesi secondo cui le forme esplicite dominano sulle implicite in stadi meno avanzati, secondo il principio iconico di Givón; inoltre per quanto riguarda i modali, essi richiedono necessariamente l' infinito, tranne *volere*. Si potrebbe quindi ipotizzare un'apprendimento di routine per questo tipo di subordinata completiva.

Corino (2009) a tal proposito osserva che

I predicati dipendenti da modali in VALICO osservano il principio di massima integrazione semantica e presentano identità di soggetto con la principale, confermando i dati di Andorno et al (2003), solo *volere* regge in rari casi (unicamente nei testi del secondo anno) la completiva esplicita con soggetto diverso.

Nei nostri sottocorpora incontriamo solo due occorrenze di completiva con il verbo modale *volere* che regge una esplicita con soggetto diverso da quello della principale, alla prima annualità del gruppo P-

(59) Un altro uomo porta o chiavi con un nero T-shirt è un bianco giallo et vuole la donna non pianta

P- Amore- I anno- T.63

(60) Veramente era la sua cheffa che vogliava si incontrava che lui ritornava il suo lavoro laboro

P- Sogno- I anno- T.10

3.2 Altre forme perifrastiche: i fraseologici.

La nomenclatura è vasta per questo tipo di verbi: Serianni (2009: 397) li definisce fraseologici, ausiliari di tempo o aspettuali. Essi segnalano, in unione con un altro verbo di modo indefinito (infinito o gerundio), un particolare valore aspettuale dell'azione.

E' importante sottolineare che essi non corrispondono ai cosiddetti *phrasal verbs* inglesi, nei quali la combinazione di verbo e preposizione crea una nuova unità verbale il cui significato non è il risultato della somma dei significati dei costituenti ma presenta piena autonomia. Ciononostante, l'abitudine degli anglofoni a trattare con "*multi-word verbs*" potrebbe influire nell'apprendimento delle costruzioni dei verbi fraseologici italiani, i quali trovano affinità nella selezione dell'opportuna preposizione dopo ciascun verbo ma si differenziano per la componente semantica indipendente dalla preposizione conseguente

Inoltre la casistica italiana delle preposizioni eleggibili è notevolmente inferiore rispetto a quella inglese ed esse non modificano il significato del verbo ma fungono semplicemente da connettori verbali. Si può quindi ipotizzare che il vasto uso di tale tipologia di verbi riscontrato nei testi analizzati, sia stato agevolato da un potenziale di base già presente nel bagaglio linguistico inglese e che l'ulteriore semplificazione delle strutture renda il processo di apprendimento di questo tipo di verbi ancora più diretto.

Aggiungiamo infine che la natura delle vignette, con una serie di azioni in ordine cronologico (Amore, Sogno, Scontro, Equivoco) oppure con una scena piena di personaggi in azione (Stazione) favoriscono l'uso di questi verbi; si noterà infatti l'alta frequenza dei fraseologici in corrispondenza di determinate scene presenti nelle vignette, a dimostrazione della scelta per questo tipo di costruzione completiva in entrambi i sottocorpora.

L'aspetto verbale più selezionato dagli apprendenti è l'inizio di un'azione, indicato con *cominciare a*. In ambedue i gruppi, la frequenza è alta ed è distribuita in tutte le annualità.

(61) ma Giony si era arrabbiato e ha cominciato a batterlo con un libro e una grande salsiccia .

P + Scontro- I anno- T.33

(62) Roberto comincia a camminare più veloce per mettere un po ' di distanza tra lo sconosciuto

P – Equivoco- I anno- T.5

Notiamo la preferenza di *cominciare* per sottolineare il momento in cui l'azione ha inizio rispetto a *mettersi*, altro incoativo che pone però l'accento sulla durata dell'azione che è iniziata e che probabilmente sta continuando; soprattutto nelle scena della vignetta Amore³ in cui la donna, “salvata” dall' uomo che legge il giornale inaspettatamente rivela la sua contrarietà e nella vignetta Scontro quando i due uomini iniziano a picchiarsi dopo essersi scontrati.

Altri fraseologici presenti in entrambi i sottocorpora sono *smettere* e *continuare*, ad ulteriore conferma della funzionalità assoluta nella descrizione degli eventi la quale gli apprendenti dimostrano di saper sfruttare adeguatamente.

³ Si rimanda nuovamente al sito web <http://www.valico.org/vignette.html>

CAPITOLO 4

LE RELATIVE

Le relative svolgono nel periodo una funzione analoga a quella dell'attributo o dell'apposizione nella frase semplice, predicando una certa qualità di un elemento della sovraordinata detto *antecedente*. Possono distinguersi in: *restrittive* le quali definiscono il soggetto, "introducono una determinazione indispensabile per individuare il significato dell'antecedente che, senza la relativa, resterebbe sospeso" Serianni (1989: 622), e corrispondono alle *defining relative clauses* nella grammatica inglese; e in *esplicative* le quali "forniscono una predicazione aggiuntiva, non necessaria alla compiutezza dell'antecedente." (Agostini 1978: 403) corrispondenti alle cosiddette *non-definig clauses* in inglese.

In Corino (2009) si nota che la maggioranza delle occorrenze è costituita da relative restrittive introdotte da *che* usato come soggetto, una tendenza in linea con la gerarchia di accessibilità di Keenan e Comrie (1977), dove si osserva che nelle lingue del mondo il soggetto viene relativizzato con maggiore frequenza.

Analizzando i due sottocorpora, troviamo piena corrispondenza di tali osservazioni, infatti notiamo in entrambi una prevalenza delle restrittive costruite sul soggetto e introdotte da *che*.

Le costruzioni sull'oggetto o quelle oblique sono rare in P – come in P +. Una di queste (63) si trova in P +, al primo anno, appartenente ad uno studente della Brown University Lo stadio iniziale dell'interlingua dell'apprendente non gli permette di condensare l'informazione in una relativa implicita participiale, ma è comunque interessante notare che la costruzione relativa sull'oggetto appartenga ad uno studente alla prima annualità con esperienza di studio in loco della lingua straniera mentre le altre risalgono tutte ad uno stadio intermedio dell'interlingua.

(63) Il fumetto parlava di Lois Lane , una donna che Superuomo ha salvato dalle braccia da un delinquente .

P + Amore- I anno- T.28

(64)Teneva una bicicletta sulla quale c ' erana una cassa piena di prodotti e una carta .

P- Scontro- anno + T.10

In P + la presenza di relative esplicative è leggermente maggiore di quella in P -, a volte segnalata da punteggiatura errata ma funzionale, si veda l'uso delle parentesi in (65) o assente e fuorviante (66), esempio riportato anche in Corino (2009).

(65) Ma , quando ho visto ho chiesto la donna (chi era bellissima) si era bene

P + Amore- II anno- T.41

(66) All ' improvviso , l ' latro uomo che all ' inizio sembrava meno forte e grande mette in mostra i suoi muscoli

P + Amore- IV anno- T.61

In (65) l'apprendente segnala la relativa esplicativa tramite l'uso delle parentesi che staccano nettamente l'informazione accessoria riferita al soggetto. In (66) invece, l'assenza della corretta punteggiatura può far pensare che si tratti di una restrittiva, ma grazie al contesto si deduce che l'aggettivo *altro* non indica un terzo uomo, sconosciuto nel racconto in Amore, ma quello che all'inizio leggeva il giornale, per cui la relativa deve essere una *non-defining clause* con mancata punteggiatura.

Si conferma anche la scelta del complementatore *che* nella quasi totalità delle relative esplicite, a volte erroneamente sostituito da *chi* (probabile *transfer* del *who* inglese). Tuttavia notiamo una significativa presenza del complementatore *dove*, usato in entrambi i sottocorpora al posto di locuzioni quali *in cui*, *nel quale* etc.

(67) se non questo angolo dove loro sono erano incontrati .

P + Amore- II anno T.39

(68)Hai un sogno dove sonno il capo d ' un yatch e con mei sei una donna troppo bella , con il capeli claro e un bikini nero

P – Sogno- I anno- T.9

(69) Sono di nuovo nell' ufficio , dove lavoro

P + Sogno- IV anno- T.4

(70) L' uomo porta una borsa dove sono palloni

P - Scontro- anno + T. 10

Le occorrenze di altri complementatori, quali i pronomi relativi variabili (*il quale, cui* etc) sono rare: in P + vi è una sola occorrenza mentre in P – ne contiamo tre, tutte a stadi intermedi e avanzati dell'interlingua:

(71) La x sua tavola è caduta caduto a causa di un canino , di cui nessuno ha controllo .

P + Stazione – III anno- T.1

(72) Avrà una propria barchetta , la quale prenderà al mare quando voglia

P – Sogno- III anno- T.43

In riferimento alle relative implicite occorre tenere presente la disparità di costruzioni tra le due lingue: in italiano la relativa implicita si costruisce con *a* + infinito o con il participio passato, il quale secondo Serianni (1989: 482) “il più delle volte non esprime un rapporto sintattico puntuale (ad esempio causale, ipotetico, concessivo) ma si risolve in una più generica subordinazione relativa”. In inglese l'equivalenza è data dalle cosiddette *non-finite clauses* prive di congiunzione subordinativa, le quali contano tre forme verbali indefinite *to-infinitive clause, ing participle clause, ed- participle clause* Greenbaum/Quirk (1990:286) che svolgono la stessa funzione delle *relative clauses* in relazione al soggetto della sovraordinata.

L'uso della relativa participiale potrebbe essere interpretato come una spia della progressione dell'interlingua: in essa infatti viene condensata in un unico sintagma verbale l'informazione relativa all'antecedente che si potrebbe parafrasare con una relativa esplicita. Notiamo a tal proposito, in linea con quanto precisato in Pallotti/Ferraris (2009) sull'ordine di comparsa nelle complete, che le participiali in P – appaiono soprattutto a stadi intermedi della varietà di apprendimento. L'esempio (73) potrebbe essere parafrasato attraverso una relativa

del tipo “il quale è attaccato ad una catena” – “*who is tied to a chain*”, ossia costruzioni più trasparenti che ritroviamo nelle prime annualità (72)

(73) Vicino a lui , c ' è il suo cane che sembra cattivo , attaccato con una catena

P – Scontro- anno + T.10

(74) Un ' uomo , che ha seduto al parco , ha voluto salvarmi e ha aggredito il mio fidanzato

P – Amore- II anno- T.3

In P + le participiali sono presenti già alle prime annualità in termini qualitativamente significativi. Sembra che gli apprendenti abbiano sviluppato la capacità di condensare più informazioni in un unico sintagma a livelli basici grazie all’esperienza di contatto linguistico diretto.

(75) Le strade s ' incrociano , ed i due uomini assotti nei loro pensieri non fanno caso uno dell ' altro

P + Scontro- II anno- T.42

Tuttavia in P – si evidenziano gli unici casi di costruzione relativa con il participio presente

(76) parlando con clienti scoccianti al telefono

P – Sogno- III anno- T.43

(77) Subito dopo averlo letto , ho sentito un grido strillante di una donna

P – Amore- III anno- T.30

Grazie alla possibilità offerta dal corpus linguistico VALICO, indaghiamo sulla provenienza degli studenti che hanno prodotto tali costruzioni: notiamo che essi frequentano la Brown University, la quale ha una offerta formativa di lingua italiana di alto livello. Ciò spiega il motivo per cui, seppur privi di esperienza di contatto linguistico diretto gli apprendenti in questione mostrano capacità linguistiche qualitativamente significative.

Inoltre è importante segnalare l’evidente fenomeno di interferenza linguistica tra la relativa inglese costruita con la forma in *-ing* del verbo e la relativa con complementatore italiana.

Riportiamo un esempio già presente in Corino (2009),

(78) Ho esaminato e ho visto un uomo muscolare la portando sulla sua spalla mentre calciava ed urlava

P – Amore- II anno- T14

“*La portando* in (78) può essere considerata la realizzazione al gerundio di una relativa (ho visto l'uomo che la portava) con antecedente “uomo muscolare”, ricalcata su una possibile struttura attributiva inglese *I saw the man carrying her on his shoulder*. In inglese la forma in *-ing* ha valore attributivo (*carrying* è una sorta di participio che specifica la condizione di *the man*) a rigore dunque avremmo dovuto considerare la frase una completiva incidentale (*ho visto l'uomo portarla*), la relativa ci è tuttavia persa la forma che meglio rispecchia in italiano la sfumatura attributiva dell' originale inglese che ha causato il transfer” Corino(2009)

Le stesse considerazioni valgono per molti dei casi trovati nei sottocorpora esaminati, in cui il gerundio italiano assolve la funzione attributiva della forma in *-ing* inglese.

(79)Tra poco il uomo seduto vedeva un altro uomo , più grande di lui , avvicinandosi con la ragazza sulla spala

P + Amore- II anno- T.31

(80)Non c ' è nessuno nella strada , ma ci sono rumore , tipo vetro rompendo , e cane abbaiano .

P – Equivoco- I anno- T.5

(81) L ' altro giorno due uomini camminavano sul marciapiede , uno con una bicicletta portando delle robe , e l ' altro con tante cose nelle mani , compreso un cane .

P + Scontro- IV anno- T.16

La nostra previsione secondo cui il contatto linguistico dovrebbe agevolare la correzione di questi *transfer* così evidenti, viene smentita in quanto dai risultati emerge che gli apprendenti in situazione di bagno linguistico rimangono fossilizzati al calco della forma inglese anche ad annualità avanzate nonostante un periodo di tempo in Italia (81), mentre le occorrenze emerse in questa sede in P- sono ristrette alle prime annualità (80).

Le relative costruite con l'infinito, a differenza di quanto riscontrato in Corino (2009), compaiono già alle prime annualità in ambedue i sottocorpora. Un esempio curioso lo troviamo in P + in cui vi è la compresenza di tre forme verbali indefinite, due al gerundio e una all'infinito. Ad una prima indagine le due occorrenze al gerundio sono palesemente calchi rispettivamente della perifrasi progressiva inglese e della relativa in -ing (“*I was sitting on a bench, reading my newspaper*”) che subiscono il transfer diretto in italiano. A sorpresa però, l'apprendente usa correttamente l'infinito per la seconda relativa

(82) erò siedendo un su un pachiNA legendo tranquillamente mio giornale ,
quando ho visto uno uomo trasportare di maniere violente una ragazza sù le
sue suoi spAlle

P + Amore- I anno- T.64- 8 Bra

In questo caso occorre precisare che il secondo verbo al gerundio potrebbe non corrispondere ad una relativa italiana che rende il valore attributivo della parallela in inglese, esso infatti potrebbe essere collegato al calco della perifrasi progressiva di “ero sedendo” (“*I was sitting*” *past continuous*), e “ero legendo” in qualità di coordinata. La lingua inglese distingue solo l'aspetto progressivo e quello perfettivo, non esiste un tempo verbale che codifichi l'aspetto imperfettivo, ben presente invece in italiano. Si aggiunga anche che *sedere/ essere seduti* è nella nostra lingua un verbo stativo, che richiede principalmente un tempo di aspetto perfettivo “ero seduto”(sono possibili però casi come “sedevo su una panchina” per enfatizzare la durata temporale dell'azione) mentre l'inglese non presenta questa distinzione. Si può quindi ipotizzare che “legendo tranquillamente il giornale” sia la coordinata di “ero sedendo”, ossia un ipotetico “e stavo legendo” con ellissi dell' ausiliare.

Per quanto riguarda le costruzioni marcate, le pseudo relative incontrate nei due sottocorpora sono le presentative scisse e qualche occorrenza di pseudoscissa.

Le presentative scisse sono presenti in entrambi i sottocorpora e consistono nella costruzione c'è + soggetto+ relativa , la quale ricorda molto la struttura inglese *there + be+defining clause*; esse appaiono correttamente a livelli basici

dell' interlingua sia in P + che in P-, avvalorando l'ipotesi di un apprendimento precoce dettato dalla vicinanza nella costruzione tra le due lingue e assimilato come routine. Notiamo però che in P + il numero rimane consistente anche a livelli avanzati mentre in P – il divario numerico è maggiore, esito tuttavia sindacabile a causa della disparità numerica dei testi a disposizione.

(83) C ' era anche un gatto sulla finestra che aveva provato di prendere un pezzo di salsiccia

P+ Scontro- I anno- T.37

(84) Seduto sul sedile c' era un uomo che leggeva il giornale

P – Amore- I anno-T.55

Le pseudo scisse emerse durante la ricerca sono rare, leggermente più numerose in P +.

(85) quello che guardava il massiccio uomo , alto , vestito in un modo esagerato , fore per la sua età , era un gatto " spensierato

P + Scontro- II anno- T.42

Analizzandole nel dettaglio possiamo anche in questo caso ipotizzare dei possibili *transfer* dalle strutture inglesi :(86) è chiaramente un calco della *cleft sentence structure* inglese, nella quale per anticipare e porre l' accento su di un elemento della frase che si sta per introdurre, si usa la costruzione *what+ be* ad inizio frase che svolge la funzione di soggetto,

(86) Che cos è successo dopo era un davvero disastro

P + Scontro- IV anno-T.1

86a What happened after was a real disaster

CAPITOLO 5

IL GERUNDIO: problemi di interpretazione

Nel corso dell'analisi, abbiamo ripetutamente incontrato forme gerundive nelle produzioni degli apprendenti analizzati, sia nella trattazione sulle circostanziali sia in quella delle argomentali. Si è scelto di riunirle in un unico capitolo in modo da cogliere meglio il quadro teorico e quello pratico di interpretazione delle occorrenze in cui si situano.

In Antonini (1973-74) si afferma che in italiano “il gerundio è un modo verbale di funzioni larghissime e non sempre definibili con precisione”. Serianni (1989: 485) aggiunge una opportuna divisione delle tre tipologie di gerundio: *gerundio subordinato*, quando esso corrisponde ad una subordinata; *gerundio coordinativo*, se si risolve piuttosto in una coordinata e *gerundio appositivo*, se fa le veci di un participio presente, risultando l'apposizione di un altro termine. In questa sede tratteremo i valori del gerundio subordinato più frequentemente riscontrati nei sottocorpora esaminati: quello causale, quello temporale e quello modale.

In inglese la corrispondenza del gerundio subordinato è data dalla cosiddetta *participle phrase* che può essere di forma attiva (*-ing form*) o passiva (*-ed form*). Nel contesto della subordinazione essa può assumere una vasta serie di funzioni, le quali possono trovare un equivalente nella lingua italiana come accade per i valori temporali e causali del gerundio subordinato oppure rimanere specifici della lingua inglese, nel caso delle *defining relative clauses*.

Nell'ambito della nostra ricerca, è importante sottolineare quanto riportato in Corino (2009)

“Considerata la natura ambigua e non grammaticalmente codificata delle gerundive, la loro interpretazione oscilla spesso tra più valori [...] ed è solitamente difficile distinguere le sfumature in modo netto sia con l' uso di criteri testuali (facendo riferimento al contesto e al cotesto) sia con l' applicazione di criteri azionali e di semantica del verbo”

Cercheremo di fornire una panoramica delle problematiche legate all'interpretazione di tali forme incontrate durante l'analisi dei sottocorpora P + e P -.

Per quanto riguarda le gerundive classificate come causali, trovano conferma le osservazioni compiute nei precedenti studi (Corino 2009) dove la comparsa di forme implicite veniva documentata a stadi post-basici ma soprattutto intermedi dell'interlingua.

In particolare, nel sottocorpus P + emerge che la prima comparsa di una gerundiva con valore causale avviene alla seconda annualità e risale ad uno studente con esperienza in Italia di quattro anni

(87)a sinistra c' era Ernesto che quella mattina sentendosi particolarmente pieno di forze , decise di portare

P + Scontro – II anno– T.44

L'interpretazione del valore causale del gerundio *sentendosi* sia a livello sintattico che a livello semantico non presenta problematiche nonostante si possa considerare il fatto che la vicinanza linguistica tra italiano e inglese in questo singolo caso è significativa: il gerundio subordinato ha la stessa posizione e la corrispondente forma della *participle clause* inglese

87a On the left there was Ernest who that morning, feeling particularly full of energy/powerful, decided to [..]

In questo esempio il valore causale è stato facilmente inferibile dal contesto e dal coteso e la gerundiva assolve perfettamente la funzione causale.

Nei dati degli apprendenti mai stati in situazione di bagno linguistico ci si aspetterebbero affinità con i precedenti studi, contrariamente si verifica una situazione piuttosto particolare: l'unico caso di gerundiva con valore causale trasparente (88) appartiene ad uno studente con scolarizzazione superiore alla seconda annualità ed esposizione puramente scolastica della Macomb Community College.

(88) Ha lottato l ' uomo forte , pensando che risparmiava la signora.

P - Amore – II anno- T.15

Le temporali implicite sono distribuite differentemente nei due sottocorpora: in P + esse compaiono sia a livelli basici e post-basici sia a stadi avanzati, mentre in

P – esse sono ristrette alle prime annualità. Nel sottocorpus degli apprendenti mai stati in Italia si nota che in alcuni casi alla gerundiva si affiancano locuzioni temporali, indicanti durata, grazie alle quali l'interpretazione risulta facilitata.

(89) Dopo un paio di ore , bevendo e parlando con il barista , lui esce dal bar

P- Equivoco- I anno- T.5

Nonostante i casi appena riportati, incontriamo esempi in cui l'interpretazione non è così lineare ed trasparente ma oscilla tra due ipotesi.

(90) Sentendo le urla della ragazza ragazza donna , ha salito gli occhi e ha visto questa situazione strana.

P + Amore - + anno- T.43 Torino 5

In (90) la forma gerundiva potrebbe essere parafrasata in due modi ugualmente corretti “quando sentì le urla” oppure “siccome sentì delle urla”. A livello semantico e sintattico entrambi i modi di intendere la gerundiva sono giusti, l'interpretazione rimane quindi arbitraria. Le sfumature causale e temporale presenti nella forma in *-ing* inglese vengono mantenute dagli apprendenti nell'uso del gerundio italiano

Le stesse considerazioni potrebbero valere anche per un'altra occorrenza, appartenente anch'essa ad uno studente di annualità avanzata in situazione di bagno linguistico. In (91) però, la sequenza logica degli eventi ci porta a dare rilievo alla sfumatura causale.

(91) un cane ha x scappato del suo filo , e CORRendo , ha distrutto la tavola della signora

P+ Stazione- anno +- T.5

Tuttavia i nodi più problematici si incontrano quando i valori attribuibili al gerundio italiano coinvolgono strutture della *participle clause* più complesse, come quella relativa e finale.

Nel capitolo IV sulle subordinate relative si è ampiamente spiegato che la struttura attributiva inglese composta dalla forma in *-ing* del verbo è spesso causa di *transfer* con il gerundio italiano. Si è ritenuto opportuno rendere il valore

attributivo della costruzione inglese con una subordinata relativa con complementatore. Tale scelta è a volte sindacabile in quanto il gerundio italiano potrebbe assumere valori che meglio rispecchiano la forma originale in inglese.

(92) ed è uscito dall ' ufficio (.c ' erano " lasciando un bicchiere e il suo cappello alto sul tavolo

P – Equivoco- III anno- T.9

(93)Se ne vada ! Non ho detto niente e poi me ne sono andato , sentendo molto frustrato

P – Amore- III anno- T.30

In questi esempi l'apprendente usa il gerundio sì con valore attributivo in riferimento al soggetto della proposizione subordinata ma esso non trova nella relativa con complementatore il possibile corrispettivo in italiano. Infatti potrebbe essere considerato un gerundio appositivo che “fa le veci di un participio presente, risultando l'apposizione di un altro termine” Serianni (1989: 485) oppure una proposizione modale che facendo le veci del complemento di modo, specifica una caratteristica dell'azione espressa nella subordinata.

In P + al primo anno troviamo una gerundiva modale che esprime il mezzo, lo strumento attraverso il quale si svolge l'azione. L'interpretazione del valore del gerundio è in questo caso diretta grazie alla vicinanza linguistica tra le due lingue che codificano con il gerundio una subordinata modale implicita il complemento di mezzo e strumento.

(94)Comunque senza questo motivo avevano cominciato la " battaglia " , usando il cibo e l altre cose

P + Scontro –I anno-T.39

In P – troviamo la descrizione della stessa scena attraverso il gerundio subordinato modale solo al terzo anno (95). Ipotizziamo quindi che l'esperienza di studio *in loco* abbia contribuito alla codifica sintattica del valore modale di strumento della forma gerundiva.

(95)Le due uommini si hanno arrabiato e hanno cominciato a litigare ed a pichiarsi prendendo delle cose che erano per terra

P – Scontro- III anno-.T.3

Si è scelto di ultimare il capitolo con un esempio in cui emergono evidenti problemi di assegnazione di un solo valore alla forma gerundiva, la quale oscilla tra la sfumatura temporale ([...]tutto il giorno a scrivere..), causale ([...]siccome scrive email [...] di solito si siede tutto il giorno..) , finale (per scrivere email[...]), modale, coordinata ([...] e parlo con clienti..)

(96)Di solito si sede tutto il giorno davanti al computer , scrivendo gli email , controllando vari documenti , parlando con clienti scoccianti al telefono , e scrivendo ancora di più

P –Sogno- III anno- T.43

CONCLUSIONI

La nostra ricerca è tacitamente partita dall'assunzione a priori dell'opinione largamente condivisa secondo la quale la condizione di "bagno linguistico" influenza positivamente l'apprendimento della lingua oggetto di studio.

Tale assunzione è stata confermata in vari casi: nel capitolo delle causali, gli apprendenti dimostrano di usare strutture sintattiche più complesse già a livelli basici e locuzioni causali appartenenti all'italiano "in uso"; nelle consecutive, essi optano per la subordinazione con complementatori specifici rispetto alla strategia del contenuto proposizionale; nelle finali, ad essi risalgono le uniche occorrenze di costruzione implicita; nel capitolo sui verbi modali il gruppo P + dimostra di usare nell'accezione propria il verbo *potere* distinguendola da quella di *riuscire*, per quanto riguarda le relative, gli apprendenti P + forniscono occorrenze participiali già a livelli basici.

Tuttavia, nel corso dell'analisi si sono presentati esempi in cui il fattore permanenza non sembra aver influito sull'apprendimento della lingua italiana, anzi, gli apprendenti privi dell'esperienza di bagno linguistico dimostrano maggiori competenze dei colleghi del gruppo P +. E' il caso della codifica del nesso ipotetico; del maggiore uso delle complete implicate ed esplicite, della capacità di usare altri complementatori oltre a *che* e nell'abilità di non cadere nel calco del valore attributivo della *-ing form* nelle costruzioni relative.

I risultati a cui siamo pervenuti non avanzano alcuna pretesa di esaustività: le lacune strettamente pratiche quali le basi numeriche necessarie ad una indagine quantitativa e statistica del fenomeno, ma anche quelle riguardanti i rapporti dei metodi di testualizzazione con l'analisi delle produzioni scritte e quelle di approfondimento sul tipo di contatto linguistico, impediscono in questa sede di giungere ad una conclusione definitiva.

Al contrario, il presupposto è quello di fornire un esempio di indagine *corpus-based* strettamente conoscitiva, che si augura di avviare una prospettiva di studio sull'evoluzione della subordinazione nelle varietà di apprendimento, quella del fattore permanenza, ancora poco considerata negli studi linguistici. Infatti ricerche

più approfondite sulla questione dell'influenza del bagno linguistico nell'apprendimento potrebbero trovare applicazione in vari ambiti, ad esempio nella didattica di italiano lingua seconda negli scambi Erasmus, nelle nuove classi "miste" in cui agli italofoeni si affiancano ragazzi stranieri, nella programmazione dei soggiorni linguistici promossi da università e svariati enti o agenzie.

BIBLIOGRAFIA

Agostini Francesco (1978) “Proposizioni indipendenti – Proposizioni subordinate”, in *Enciclopedia Dantesca – Appendice* pp. 369-408

Andorno Cecilia, Bernini Giuliano, Giancalone Ramat Anna, Valentini Ada (2003), “Sintassi” in Giancalone Ramat Anna (a cura di) (2003), *Verso l' italiano. Percorsi e strategie*” Carocci Roma

Antonini Anna (1974-1975), “Il problema del gerundio”, in *SGI*. IV, pp 85-107

Barbera Manuel, Corino Elisa, Onesti Cristina (2007), *Corpora e linguistica in rete*. Guerra, Perugia

Berruto, Gaetano (2001), “L’ emergenza della connessione interproposizionale nell’ italiano di immigrati. Un’ analisi di superficie” in *Romanische Forschungen* 13, pp. 1-37

Corino Elisa, Marengo Carla (2009), “Elicitare scritti a partire da storie disegnate: il corpus di apprendenti VALICO” in Adorno Cecilia, Rastelli Stefano (a cura di)(2009), *Corpora di italiano L2: tecnologie, metodi, spunti teorici*. Perugia, Guerra

Ferraris Stefania (2001), “ I connettivi causali nelle varietà di apprendimento di apprendimento di italiano L1 e L2” in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 30 (2), pp.337-370

Ferraris Stefania (1999), *Imparare la sintassi*, Vercelli, Edizioni Mercurio.

Giancalone Ramat Anna (2003), *Verso l' italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Carocci, Roma.

Giancalone Ramat Anna (1999) “ Le strategie di collegamento tra proposizioni nell’italiano di germanofoni. Una prospettiva di tipologia funzionale”, in Norbert Dittmar & Anna GiacaloneRamat, *Grammatik und Diskurs/ Grammatica e discorso. Studi sull’acquisizione dell’italiano e del tedesco/ Studien zum Erwerb des Deutschen und des Italienischen*, Tübingen, Stauffenburg Verlag, 1999, 13-54

Givon Talmy (1985), *Syntax. A functional typological introduction*. Benjamins, Amsterdam.

Greenbaum Sidney, Quirk Randolph (1990), *A student's grammar of the English Language*, Addison Wesley Publishing Company. pp. 286.

Keenan Edward L., Comrie Bernard,(1979) "Noun Phrase Accessibility and Universal Grammar" in *Language*, vol. 55, No. 2 pp. 333–351

Lo Duca Maria G. (2006), *Sillabo di italiano L2. Per studenti universitari in scambio*. Carocci, Roma.

Moretti Gianbattista (1982a: 205), "Riflessioni sul costrutto causale esplicito nelle lingua italiana contemporanea", in *AUSP*, 2, pp 187-216

Pallotti Gabriele (1999), "L'acquisizione e l'uso di una seconda lingua come semiotica sociale", in *Indagini sociolinguistiche nella scuola e nella società italiana in evoluzione*, a cura di M. Vedovelli, Milano, FrancoAngeli: 269-290

Pienemann Manfred (1998), *Language processing and second language development: Processability Theory*. Benjamins, Amsterdam.

Serianni Luca (1989), *Grammatica italiana Italiano comune e lingua letteraria* UTET, Torino

Skytte Gunver (1983) "La sintassi dell' infinito in italiano moderno", in *Revue Romane*, num. Supplem. 27

Tekavčić Pavao (1980) *Grammatica storica dell' italiano* Il mulino, Bologna

Valentini Ada (2001), "La frase finale in italiano L2 " in *Vox Romanica*, 60, pp. 69-88.