



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO

Dottorato di ricerca in Studi Letterari, Filologici e Linguistici
Dipartimento di Scienze Umanistiche
L-FIL-LET/12

**INTERLINGUA DEGLI APPRENDENTI VIETNAMITI
DI ITALIANO L2:
ALCUNI CASI DI STUDIO**

LA DOTTORESSA
PHAM BICH NGOC

IL COORDINATORE
Prof.ssa MARI D'AGOSTINO

IL TUTOR
Prof.ssa MARI D'AGOSTINO

Ringraziamenti

Desidero ringraziare in primo luogo la professoressa Mari D'Agostino, relatrice di questa tesi, che mi ha fornito non solo i validissimi consigli e suggerimenti per la tesi ma anche le opportunità di approfondire le mie conoscenze e di vivere una realtà molto vivace dell'acquisizione di italiano L2 a Palermo.

Un particolare ringraziamento lo devo alla professoressa Egle Mocciaro per la disponibilità e le preziosissime osservazioni durante la stesura della tesi.

Esprimo inoltre la mia gratitudine alla professoressa Đặng Thị Phương Thảo che mi ha sempre supportato e incoraggiato nel lavoro.

Ringrazio i miei amici, Davide Bocchieri, Emanuele Bocchieri, Giuseppe Tidona, Harriet Rosa Bussell, Milena Vela, Monica Mare, Orazio Pirrone, Ryan Montgomery e tutti i colleghi del Dipartimento di Italianistica dell'Università di Hanoi per il loro supporto nella raccolta dei dati. Ringrazio in particolare le mie colleghe Trần Thị Khánh Vân e Vũ Kim Hoa per avermi aiutato nella ricerca delle fonti bibliografiche in vietnamita.

Infine, un grazie di cuore ai miei carissimi studenti a Palermo per l'entusiasmo, la simpatia e anche la pazienza durante la fase di raccolta dei dati.

Indice

INTRODUZIONE	6
CAPITOLO 1 - ACQUISIZIONE DELLA LINGUA SECONDA	9
1.1. Approcci teorici all'acquisizione di L2	9
1.1.1. Uno sguardo cronologico agli studi acquisizionali	9
1.1.2. Filoni teorici dell'acquisizione di L2	11
1.2. Errore	18
1.2.1. Analisi contrastiva di Robert Lado	18
1.2.2. Concezione dell'errore in Pit Corder	19
1.2.3. Analisi degli errori	19
1.3. Interlingua	22
1.3.1. Concetto di interlingua	22
1.3.2. Caratteristiche dell'interlingua	24
1.4. Transfer linguistico	26
1.4.1. Problema della terminologia	26
1.4.2. Manifestazioni del transfer	28
1.4.3. Condizionamenti del transfer	31
1.5. Percorsi di apprendimento	34
1.5.1. Fasi acquisizionali	34
1.5.2. Sequenze di acquisizione	39
CAPITOLO 2 - GLI STUDI SULL'ITALIANO L2	43
2.1. Fonetica e Fonologia	43
2.1.1. Le affricate	44

2.1.2. Le liquide	44
2.1.3. Le consonanti geminate.....	45
2.2. Morfologia	47
2.2.1. Pronomi personali	47
2.2.2. Verbi pronominali	50
2.2.3. Il clitico <i>si</i>	50
CAPITOLO 3 - CARATTERISTICHE TIPOLOGICHE DEL VIETNAMITA	52
3.1. Questione dell'origine.....	52
3.2. Fonetica e fonologia.....	53
3.3. Lessico	59
3.3.1. Processi formativi.....	59
3.3.2. Prestiti	61
3.4. Morfologia	64
3.4.1. Nomi.....	64
3.4.2. Verbi.....	67
3.4.3. Pronomi	72
3.5. Sintassi	73
3.5.1. Ordine dei costituenti	73
3.5.2. Sintagma nominale.....	74
3.5.3. Sintagma verbale	77
3.5.4. Frase semplice	80
3.5.5. Frase complessa	90
CAPITOLO 4 - CAMPIONE E METODOLOGIA DI RICERCA	93
4.1. Informatori e modalità di elicitazione dei dati.....	93
4.1.1. Soggetti vietnamiti	93

4.1.2. Soggetti nativi	94
4.2. Corpora	95
4.2.1. Produzioni orali/ parlato spontaneo	95
4.2.2. Parlato letto	96
4.2.3. Produzioni scritte	96
4.3. Metodologia di ricerca	97
CAPITOLO 5 - ACQUISIZIONE DI CATEGORIE FONOLOGICHE	98
5.1. Obiettivi degli studi e informazioni sui corpora	98
5.2. Produzione di polivibrante alveolare /r/	99
5.2.1. Dati di parlato letto	101
5.2.2. Dati di parlato spontaneo	111
5.3. Produzione di approssimante laterale alveolare /l/	113
5.3.1. Dati di parlato letto	114
5.3.2. Dati di parlato spontaneo	118
5.4. Produzione di consonanti geminate	120
5.4.1. Dati di parlato letto	121
5.4.2. Dati di parlato spontaneo	123
5.5. Discussione	129
CAPITOLO 6 - ACQUISIZIONE DI PRONOMI CLITICI	132
6.1. Pronomi clitici in italiano	132
6.2. Pronomi personali in vietnamita	136
6.3. Obiettivi dello studio e informazioni sui corpora	137
6.4. Produzioni orali	138
6.4.1. <i>Ci</i> +essere	139
6.4.2. <i>Mi</i> dativo e <i>mi</i> riflessivo	141

6.4.3. <i>Si</i> passivo-impersonale e <i>si</i> riflessivo	142
6.4.4. <i>Lo</i> flessio	143
6.5. Produzioni scritte	144
6.5.1. Presenza dei pronomi clitici	144
6.5.2. Tipologie di errori	146
6.5.3. Acquisizione dei tratti dei clitici	149
6.5.4. Sovrapproduzione di “ <i>si</i> ”	151
6.5.5. Sovrapproduzione di “ <i>ci+essere</i> ”	155
6.6. Discussione	158
CONCLUSIONE	160
LISTA DELLE TABELLE	164
LISTA DELLE FIGURE	167
APPENDICE	169
Appendice 1. Materiale per il racconto a vignette	169
Appendice 2. Convenzioni di citazione	170
Appendice 3. Trascrizioni delle registrazioni	172
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	200

INTRODUZIONE

L'idea di questa ricerca nasce dall'esperienza maturata in sei anni di docenza di lingua presso il Dipartimento di Italianistica dell'Università di Hanoi (Vietnam), dove si attiva da quasi quindici anni un corso di laurea quadriennale in Lingua italiana con indirizzo di Traduzione e Interpretariato. Osservando le performance degli studenti in classe e i risultati delle loro prove finali, si riscontra una grande difficoltà nell'apprendimento dell'italiano, nonostante la grande quantità di ore di didattica (20-25 ore/settimana) nei quattro corsi di lingua nei primi due anni. La competenza degli studenti, anziché migliorare e rinforzarsi nel corso degli anni successivi, sembra, invece, interrompere il proprio sviluppo. Tale situazione può essere attribuita a vari fattori come la distanza tipologica tra lingua di partenza (vietnamita) e lingua di arrivo (italiano), l'input limitato e poco autentico in un contesto dove l'italiano non è lingua d'uso, gli stili di apprendimento degli studenti, ecc. La questione del ruolo effettivo dei singoli fattori rimane comunque ancora aperta, a causa della mancanza di studi sistematici sull'acquisizione dell'italiano L2 da parte degli apprendenti vietnamiti. Di fatto, l'interlingua di questi soggetti è stata analizzata soltanto a livello prosodico in due studi: l'uno sperimentale in base ai test percettivi di De Meo e Pettorini (2011) e l'altro configurato in un breve intervento didattico di carattere *task-based language learning* di Mocciaro (2013). Si ritiene, dunque, necessaria una ricerca approfondita sull'italiano L2 dei parlanti vietnamiti a diversi livelli linguistici per comprendere la sua dinamica, assegnare il giusto peso ai diversi fattori e suggerire delle proposte didattiche appropriate.

Adottando un'ottica acquisizionale, il presente lavoro si propone di studiare l'interlingua degli apprendenti vietnamiti di italiano L2 a due livelli, fonetico-fonologico e morfosintattico. Particolare attenzione è rivolta ai problemi che rappresentano grossi ostacoli nel percorso di acquisizione, quali la polivibrante alveolare /r/, l'approssimante laterale alveolare /l/, le consonanti geminate, per quanto riguarda la dimensione dei suoni linguistici, e sistema di pronomi clitici, per quanto riguarda la morfosintassi. Gli obiettivi che la ricerca si prefigge, possono essere sintetizzati in tre punti:

- Descrivere il percorso di sviluppo dell'interlingua e individuare i possibili principi universali che la governano;
- Analizzare e valutare eventuali interferenze della lingua madre;

- Valutare il ruolo di alcune variabili nell'acquisizione (per esempio, genere biologico, livello di competenza, tempo di esposizione linguistica).

Si tratta di una ricerca longitudinale, condotta su un campione di 319 apprendenti vietnamiti, tra cui i soggetti principali sono 10 studenti a Palermo. L'analisi dei dati si è concentrata sia sugli aspetti quantitativi che su quelli qualitativi.

La presente tesi è articolata in sei capitoli. Il primo capitolo introdurrà gli approcci teorici e i principali modelli dell'acquisizione della lingua seconda riportati in letteratura. Esso si sofferma in particolare sulle nozioni più rilevanti nella ricerca acquisizionale che verranno poi utilizzate nell'analisi e nella discussione dei dati.

Nel secondo capitolo, ci si concentrerà sull'acquisizione dell'italiano L2, discutendo nel dettaglio i risultati ottenuti dagli studi in campo fonetico-fonologico e morfosintattico che riguardano le tematiche della tesi.

Nel terzo capitolo si presenteranno le caratteristiche tipologiche della lingua vietnamita, passando dalle questioni di origine alle descrizioni dettagliate di ogni livello linguistico: fonetica-fonologia, lessico, morfologia e sintassi. Queste informazioni serviranno per il confronto con la lingua di arrivo e la valutazione delle eventuali interferenze della lingua di partenza.

Il quarto capitolo tratterà della metodologia di ricerca, delle informazioni sui soggetti e delle caratteristiche dei corpora.

Gli ultimi capitoli saranno dedicati all'analisi dell'interlingua degli apprendenti vietnamiti di italiano L2, argomento vero e proprio della tesi. Nel quinto capitolo, si prenderà in esame l'acquisizione delle categorie fonologiche focalizzando l'attenzione su tre casi di studio: la polivibrante alveolare /r/, l'approssimante laterale alveolare /l/ e la geminazione consonantica. Le realizzazioni dei fonemi in questione saranno analizzate in vari contesti fonologici, sia sul piano uditivo che su quello acustico. Verranno poi discussi il ruolo del transfer e l'influenza di diverse variabili come il genere biologico, il livello di competenza, il tempo di esposizione linguistica.

Nel sesto capitolo, esaminando l'interlingua a livello morfosintattico, ci si concentrerà sull'acquisizione dei pronomi clitici utilizzando non solo produzioni orali in contesto informale, ma anche produzioni scritte in contesto formale. Oltre alla costruzione di una

gerarchia di acquisizione dei clitici e dei tratti codificati in questi pronomi, un particolare cenno sarà fatto alle sovrapproduzioni di *si* e *ci+essere*.

CAPITOLO 1

ACQUISIZIONE DELLA LINGUA SECONDA

Il crescente e vivissimo interesse verso la tematica dell'acquisizione della seconda lingua (L2) da parte degli studiosi negli ultimi sei decenni ha portato alla nascita della *linguistica acquisizionale*, una nuova disciplina che si occupa maggiormente dello studio dei «processi e modelli relativi all'*acquisizione di una lingua non materna*» (Chini 2005: 9). Numerosi studi sono stati condotti in base ai vari modelli linguistici e su un numero sempre più grande di lingue seconde (es. inglese, tedesco, francese, nederlandese, svedese, italiano, ecc.). Lo spazio limitato della tesi, tuttavia, non permette una vasta trattazione della letteratura. In questo capitolo, ci si limita a focalizzare l'attenzione su concetti, ipotesi e modelli di rilievo teorico per la presente ricerca. Dopo una breve presentazione dei principali modelli sull'acquisizione di L2 si dedica una particolare attenzione a quattro questioni chiave in ambito acquisizionale, quali errore, interlingua, transfer linguistico e percorsi di apprendimento, attraversando la cronologia degli studi.

1.1. Approcci teorici all'acquisizione di L2

1.1.1. Uno sguardo cronologico agli studi acquisizionali

I primi studi scientifici sull'acquisizione di L2 prendono forma nella seconda metà del Novecento e sono caratterizzati dal dibattito tra il *comportamentismo* di Skinner (1957) e l'*innatismo* di Chomsky (1959). Secondo i comportamentisti l'apprendimento non è altro che formazione di abitudini, nel caso di lingua madre (L1), e sostituzione di abitudini, nel caso di L2, e che abbia luogo per mezzo di imitazione e ripetizione meccanica dell'input linguistico. Questo approccio ha contribuito alla nascita dell'ipotesi di *analisi contrastiva*, tra i pionieri della quale, bisogna ricordare Uriel Weinreich e Robert Lado. Trattando il tema di bilinguismo, Weinreich (1953, cfr. 1.4.1) analizza il contatto tra lingue differenti a vari livelli: fonetico, semantico e culturale. Egli afferma l'evidente presenza di un tipo di *interferenza* che deriva dalle somiglianze in due lingue in contatto. Adottando un'ottica glottodidattica, Lado (1957, cfr. 1.2.1), a sua volta, sottolinea l'importanza di un confronto sistematico tra L1 e L2 per ottenere indizi preziosi nel determinare potenziali errori dell'apprendente. Secondo lui, gli abitudini che l'apprendente possiede con L1 possono incidere sul processo di apprendimento di L2 e che la maggior parte dei suoi errori avviene dalle differenze tra i due sistemi linguistici.

Dal punto di vista di Chomsky, l'acquisizione linguistica è invece un processo creativo, in cui regole vengono formate in base alle ipotesi formulate e costantemente verificate dall'apprendente. Tale processo funziona grazie a un patrimonio innato degli esseri umani, il cosiddetto "dispositivo di acquisizione del linguaggio" (*Language Acquisition Device*, sostituito più tardi dalla *Universal Grammar*): «un meccanismo di acquisizione della lingua che permette all'apprendente di analizzare un determinato input, di formulare ipotesi relativamente alla sua costituzione, di verificarle e infine di generalizzarle riuscendo, conseguentemente, a comprendere e a creare un numero infinito di frasi mai sentite né prodotte in precedenza» (Danesi e Titone 1992, citato in Bosisio 2012: 40). L'idea innovativa di Chomsky ha segnato una svolta teorica negli studi sull'acquisizione linguistica all'epoca. Dall'approccio comportamentista focalizzato sui fattori esterni (ambiente, input linguistico) si passa all'approccio cognitivista dedicato ai fattori interni e mentali dell'apprendente.

L'*analisi degli errori*, configurata negli anni Sessanta, praticata da Pit Corder e altri studiosi (Dulay, Burt e Krashen 1985), ha confermato l'ipotesi di Chomsky con vari dati empirici (cfr. 1.2.2). Puntando l'attenzione sulle produzioni in L2, si scopre che non tutti gli errori dell'apprendente sono dovuti all'influenza negativa da L1, come prevedeva l'analisi contrastiva. Si verificano, piuttosto, anche fenomeni intralinguistici analoghi a quanto succede nel processo di acquisizione di L1 da parte dei bambini. Gli errori vengono quindi interpretati come manifestazioni di un sistema linguistico in formazione e delle ipotesi su L2. Questa nuova visione dell'errore costituisce il punto di partenza per le successive ricerche sull'acquisizione di L2.

Negli anni Settanta, la lingua degli apprendenti è diventata un importante oggetto di ricerca. Numerose definizioni sono state attribuite a questo sistema linguistico come *competenza transitoria* (Corder 1967), *dialetto idiosincratico* (Corder 1971), *sistema approssimativo* (Nemser 1974), tra cui la più nota è *interlingua*, proposta da Selinker (1972), il quale ha inoltre individuato una serie di processi cognitivi nell'acquisizione di L2.

Gli studi empirici più rilevanti in questo periodo erano *Morpheme Studies*, in cui, Dulay e Burt (1973, 1974, 1975), ispirati dai lavori di Roger Brown (1973) sull'acquisizione di 14 morfemi grammaticali in inglese L1, hanno condotto alcuni studi in apprendenti di inglese L2 con diverse L1 e hanno trovato la stessa sequenzialità di acquisizione di questi morfemi. Successivamente, è stata indagata l'acquisizione delle altre strutture grammaticali di L2 come l'ordine delle parole in tedesco, gli interrogativi e i pronomi relativi in inglese. I risultati degli studi empirici hanno mostrato che l'interlingua era sistematica e indipendente da L1, e che

nonostante alcune differenze, l'acquisizione di L2 presentava molte caratteristiche analoghe all'acquisizione di L1 (Mitchell e Myles 2004). Tali esiti hanno posto, di conseguenza, le basi per il *Modello del Monitor* di Krashen, uno dei primi modelli teorici dell'acquisizione di L2 che prevedeva la presenza di un *monitor* interno che corregge in modo consapevole le produzioni dei discenti e teneva conto dei vari fattori psicologici e affettivi che possono condizionare il loro apprendimento di L2. (cfr. Tabella 1).

A partire dalla seconda metà degli anni Ottanta, si è registrato un forte ampliamento delle ricerche sull'acquisizione di L2. Svincolandosi dalle esigenze della glottodidattica, gli studi acquisizionali si sono per lo più concentrati sul fenomeno acquisizionale in sé e sono pian piano diventati più autonomi con i propri orientamenti teorici e metodologici (Mitchell e Myles 2004). Molte proposte teoriche che miravano a spiegare l'acquisizione di L2 sono state presentate. Oltre ai modelli ispirati dall'approccio generativo, cognitivo e funzionale, c'erano anche quelli dotati di nuove visioni all'acquisizione, ad esempio sociolinguistica, socioculturale, pragmatica e perfino integrata o multidimensionale. Le ricerche in questo periodo hanno comunque portato avanti alcuni temi fondamentali degli anni Settanta, quali il ruolo dei meccanismi interni (sia dal punto di vista linguistico sia dal punto di vista cognitivo), il ruolo della lingua madre, il ruolo delle variabili psicologiche, il ruolo dei fattori socio- ambientali e il ruolo dell'input (Mitchell e Myles 2004: 50-51).

Con il passare del tempo, è aumentato anche il numero degli studi empirici sull'acquisizione di L2. Non si sono limitati soltanto, come avveniva in una prima fase, all'inglese L2, ma si sono estesi a molte altre lingue target come il tedesco, il francese, il norvegese, il nederlandese, lo svedese e recentemente anche l'italiano (Chini 2005). Hanno partecipato agli studi apprendenti di lingue materne non solo europee ma anche orientali (es. cinese, giapponese, vietnamita, ecc.). La lingua degli apprendenti è stata inoltre analizzata su tutti i livelli linguistici, da morfologia e sintassi a fonologia, lessico e testualità. Negli ultimi anni, viene studiata anche la competenza pragmatica e comunicativa.

1.1.2. Filoni teorici dell'acquisizione di L2

Nonostante la fertilità e la diversificazione delle ricerche sull'acquisizione di L2, non si dispone di un modello teorico condiviso da tutti gli studiosi. Le ipotesi e i modelli che sono finora proposti vengono costruiti in base ai vari approcci al linguaggio e alle teorie linguistiche. Chini (2005) ne ha individuati quattro principali, che possono essere descritti come segue:

- **modelli innatisti:** enfatizzano il ruolo della competenza linguistica innata degli esseri umani nell'acquisizione di L2, prestano l'attenzione alla conoscenza interiorizzata di L2, alle rappresentazioni mentali delle sue strutture linguistiche, e trascurano meccanismi evolutivi del percorso di acquisizione. Sono i modelli di tipo formalista e deduttivo;
- **modelli cognitivi, (cognitivo-)funzionali e della produzione:** l'acquisizione di L2 è vista come un processo guidato da principi cognitivi e motivazioni funzionali (funzioni comunicative, semantiche, discorsive). Si tratta dei modelli empiristi e induttivi;
- **modelli ambientalisti:** sottolineano il ruolo dell'input proveniente dall'ambiente esterno, dei fattori socioculturali e sociolinguistici nell'acquisizione di L2;
- **modelli integrati:** tengono conto dell'interazione dei vari fattori acquisizionali in gioco.

Al fine di offrire uno sguardo generale sugli sviluppi teorici in ambito acquisizionale, vengono riportati nella seguente tabella i tratti essenziali dei principali modelli, adottando l'approccio di classificazione di Chini (2005). I modelli ritenuti rilevanti per la tesi saranno approfonditi nelle prossime sezioni del presente capitolo, che riguardano quattro questioni chiave dell'acquisizione di L2 (errore, interlingua, transfer linguistico e percorsi di apprendimento).

Tabella 1. Sintesi dei principali modelli sull'acquisizione di L2

FILONI TEORICI	NOME DEI MODELLI	ASPETTI DI INTERESSE	BREVE DESCRIZIONE
Modelli innatisti	Grammatica universale (GU), ispirato dall' <i>approccio generativo</i> di Chomsky (1959)	- acquisizione della sintassi - <i>competenza</i> in L2	- L'acquisizione di L2 è guidata dalla GU che consiste di un insieme di <i>principi</i> (invariabili per tutte le lingue) e <i>parametri</i> (variazioni strutturali fra le lingue) innati. - Diverse opinioni sull'accesso alla GU: <i>complete access</i> , cioè accesso diretto e in modo pieno, simile all'acquisizione di L1; <i>partial access</i> , cioè accesso solo ad alcuni principi della GU; <i>no access</i> , cioè non più accessibile dopo il "periodo critico", <i>dual access</i> , cioè utilizzo sia della GU sia delle strategie di apprendimento.
	Modello del Monitor di Krashen (1985), ispirato dall' <i>approccio naturale</i>	fattori che influenzano il processo acquisizionale: personalità, età, ambiente linguistico.	- L'acquisizione di L2 avviene grazie a tre operatori mentali: il <i>filtro effettivo</i> (subcosciente) che filtra l'input di L2 proveniente dall'ambiente esterno; <i>l'organizzatore</i> (subcosciente) che elabora dati in entrata e li organizza in un sistema; il <i>monitor</i> (cosciente) che controlla e corregge l'esecuzione linguistica. - Il Modello del Monitor consiste in cinque ipotesi: <i>ipotesi dell'acquisizione/apprendimento</i> ; <i>ipotesi dell'ordine naturale</i> ;

			<i>ipotesi del monitor; ipotesi dell'input comprensibile; ipotesi del filtro affettivo.</i>
Modelli cognitivi, (cognitivo-) funzionali e della produzione	Interlingua di Selinker (1972) (cfr. 1.3.1)	processi cognitivi	L'acquisizione di L2 coinvolge una serie di processi cognitivi e strategie (<i>transfer da L1, transfer di insegnamento, strategie di apprendimento, strategie di comunicazione e sovraestensione di regole di L2</i>) che contribuiscono alla costruzione del sistema di L2 attraverso formulazione e verifica di ipotesi.
	Adaptive Control of Thought di Anderson (1983, 1985)	automatizzazione e ristrutturazione delle conoscenze esplicite	L'acquisizione di L2 consiste nel trasformare conoscenze dichiarative su L2 ("sapere che") in conoscenze procedurali ("saper come") attraverso tre fasi: <i>cognitiva</i> (apprendere descrizione di una certa regola), <i>associativa</i> (associare conoscenza della regola ad un'azione in pratica) e <i>autonoma</i> (la procedura diventa più rapida e automatica).
	Information Processing di McLaughlin (1987)	automatizzazione nell'elaborare informazione nell'apprendimento	L'acquisizione di L2 è vista come movimento da processi controllati a processi automatici attraverso la pratica. Quando avviene tale passaggio, i processi controllati sono disposti ad affrontare il livello di elaborazione più alto, facendo crescere così l'immagazzinamento delle conoscenze. Il continuo movimento dei processi conduce alla ristrutturazione costante dell'interlingua degli apprendenti.
	Teoria della	procedure attivate	L'acquisizione di L2 è letta come l'acquisizione graduale di abilità

<p>processabilità di Pienemann (1998; 2003)</p>	<p>nella produzione del parlato</p>	<p>procedurali necessarie per elaborare la lingua. Gli apprendenti devono scambiare informazioni tra gli elementi di un enunciato e seguire una sequenza delle procedure che portano alla produzione dell'enunciato, da quelle di livello più basso a quelle di livello più alto (accesso al lemma → alla procedura categoriale → procedura sintagmatica → procedura frasale → procedura della frase subordinata).</p>
<p>Competition model di Brian MacWhinney (1989), ispirato all'approccio funzionalista</p>	<p>- rapporto tra <i>forma</i> e <i>funzione</i> in L2 - comprensione ed esecuzione</p>	<p>L'acquisizione di L2 consiste nell'individuare e valutare indizi di certe funzioni linguistiche. Gli indizi variano da lingua a lingua e in caso di "competizione" (conflitto), gli apprendenti tendono ad utilizzare quelli più frequenti, affidabili e validi.</p>
<p>Principi operativi di Roger Andersen (1989), ispirato all'approccio a L1 di Dan Slobin (1985)</p>	<p>strategie legate alla salienza percettiva</p>	<p>L'acquisizione di L2 è guidata da una serie di principi operativi o strategie generali, ad esempio: il <i>principio uno-a-uno</i> (l'interlingua viene costruita nel modo in cui ogni significato è espressa in un'unica forma o costruzione); il <i>principio transfer to somewhere</i> (cfr. 1.5.3.5); il <i>principio della rilessificazione</i> (se non si conosce una certa struttura di L2, si usa la struttura di L1 con elementi lessicali di L2), ecc.</p>
<p>Connessionismo, ispirato al modello del <i>Parallel</i></p>	<p>meccanismi neurali (soprattutto</p>	<p>L'acquisizione di L2 si verifica in base ai processi associativi piuttosto che alla costruzione di regole astratte. A partire dalle</p>

	<i>Distributed Processing</i>	nell'acquisizione della morfologia)	strutture frequenti dell'input, si formano connessioni neurologiche che vengono poi rafforzate tramite attivazioni ripetute, dando luogo così all'acquisizione.
	Varietà di apprendimento di Klein, Dittmar, Perdue (1997, 1998) (cfr. 1.5.1)	livelli pragmatico, semantico e sintattico nelle produzioni	Nel percorso dell'acquisizione di L2, gli apprendenti attraversano una serie di varietà di apprendimento sistematiche. Ogni varietà è un sistema autonomo, caratterizzato da principi organizzativi di tipo pragmatico, semantico e sintattico, ed è anche la prima manifestazione della nostra facoltà innata del linguaggio.
Modelli ambientalisti	Acculturazione e pidginizzazione di Schumann (1978)	ruolo dei fattori socioculturali e psicosociali	Il processo di acquisizione di L2 è paragonato alla complessificazione di pidgin ed è collegato al grado di acculturazione degli apprendenti. Minore è la distanza (sociale e percepita dall'apprendente) fra parlanti L1 e parlanti L2, maggiore l'acculturazione e più favorita l'acquisizione.
	Activity theory di Leontiev (1981)	ruolo dell'interazione sociale e dialogo	L'acquisizione di L2 è un processo di interiorizzazione di conoscenze fornite dalle attività condivise nell'ambiente socio-culturale.
	Ipotesi interazionista di Long (1996)	ruolo delle modifiche linguistiche e interazionali	Gli sforzi collaborativi che si manifestano tramite alcune tattiche conversazionali (ripetizioni, domande di chiarimento, domande di conferma, ecc.) presenti nelle interazioni fra nativo e non-nativo rendono l'input più comprensibile e sono quindi utili per

			l'acquisizione di L2.
	Input processing di VanPatten (1996, 2002)	modalità di elaborazione dell'input	Nell'acquisizione di L2, gli apprendenti tendono a privilegiare elaborazioni semantiche piuttosto che quelle morfosintattiche e utilizzano altre strategie operative per analizzare l'input (es. strategia di <i>'first noun'</i> , che consiste nell'attribuire al primo sostantivo in un enunciato funzione di soggetto).
Modelli integrati	Modello multidimensionale di Clahsen, Meisel e Pienemann (1983), nell'ambito del Progetto ZISA	combinazione di processi cognitivi, strategie universali e fattori socio-contestuali	Il processo di acquisizione di L2 è determinato da due dimensioni: <i>dimensione evolutiva</i> che è uguale per tutti gli apprendenti e dipende dai fattori cognitivi universali, e <i>dimensione variabile</i> che varia da individuo a individuo e dipende dai fattori socio-psicologici. Gli apprendenti più integrati nella comunità ospitante ottengono risultati migliori nell'acquisizione di lingua target.
	Modello integrato , di Gass (1997)	complesso dei fattori che incidono sull'acquisizione: input, fattori innati e ambientali	Vari fattori influenzano il processo di acquisizione di L2 attraverso 4 fasi dell'elaborazione dell'interlingua: <i>percezione dell'input, comprensione dell'input, accettazione dell'input ed integrazione dell'intake.</i>

1.2. Errore

La questione dell'errore nella lingua del discente attira da tempo l'interesse degli studiosi sia di linguistica sia di glottodidattica, perché comprendere la sua natura e trovarne le cause favorirebbe la prevenzione dell'errore e di conseguenza faciliterebbe il processo di apprendimento/insegnamento delle lingue straniere. Gli studi sull'errore, con ottiche diverse durante gli ultimi sessanta anni, hanno fornito alla linguistica acquisizionale delle implicazioni e generalizzazioni importanti.

1.2.1. Analisi contrastiva di Robert Lado

Il primo contributo significativo risale agli anni Cinquanta del secolo precedente con l'*analisi contrastiva* di Robert Lado (1957). Al fine di fornire ai docenti di lingue straniere strumenti e metodi appropriati alle caratteristiche dei discenti, lo studioso americano propone il confronto sistematico tra due sistemi linguistici in contatto: la lingua materna dei discenti e la lingua straniera da apprendere. Lado è convinto che le somiglianze tra le due lingue favoriscono l'apprendimento mentre le differenze causano problemi. Per questo, una comparazione a diversi livelli linguistici, fonologico, lessicale e morfosintattico, ci aiuterà a determinare i potenziali errori e le difficoltà degli apprendenti (Bosisio 2012). L'insegnamento di L2 dovrebbe quindi avvantaggiarsi dei tratti comuni nelle due lingue e prestare una particolare attenzione alle strutture differenti, ritenute le più difficili (Chini e Bosisio 2014). L'ipotesi di Lado è chiaramente influenzata dallo *strutturalismo* di Bloomfield (1933) e dal *comportamentismo* di Skinner (1957), secondo i quali, la lingua è vista come un insieme di strutture che vengono apprese attraverso il meccanismo di "stimolo-risposta-rinforzo" e l'apprendimento di L2 consiste nella sostituzione di abitudini vecchie (L1) con quelle nuove (L2) (Chini 2005). La questione dell'errore dal suo punto di vista è dunque strettamente collegata al concetto di *transfer linguistico*, che è anche una delle questioni centrali degli studi acquisizionali, a cui sarà dedicata una trattazione più approfondita (cfr. 1.4).

Sebbene sia impeccabile dal punto di vista teorico, l'analisi contrastiva mostra non poche limitazioni che sono appunto le cause per il suo declino. Uno dei maggiori problemi dell'analisi contrastiva consiste nella mancanza dei precisi dati empirici. Secondo l'ipotesi di Lado, le principali difficoltà dell'apprendimento di una lingua seconda sono dovute all'interferenza della lingua materna e la maggior parte degli errori avviene in contesti di differenza tra i due sistemi linguistici. Comunque, i successivi studi che applicano le teorie dell'analisi contrastiva hanno messo in luce l'esistenza di *errori universali* che non sono

imputabili all'influenza della L1 e perfino di errori che si verificano a causa della *somiglianza* tra L1 e L2. Inoltre, l'analisi contrastiva si focalizza soltanto su un prodotto linguistico, senza tenere conto della dimensione cognitiva che, a sua volta, assume un ruolo importante e necessario per comprendere l'intero processo acquisizionale (Chini 2005; Bosisio 2012).

1.2.2. Concezione dell'errore in Pit Corder

La concezione dell'errore conosce una nuova visione negli anni Sessanta grazie al celebre saggio del 1967 di Pit Corder, che s'intitola *The significance of learners' errors*. Diversamente dal tipico punto di vista degli insegnanti all'epoca, Corder ritiene che l'errore di per sé sia importante e non debba essere considerato una cosa negativa da sradicare (Gass e Selinker 2001). Simili agli errori che commettono i bambini quando imparano la lingua materna, quelli degli apprendenti di L2 non sono forme devianti ma testimonianze del loro sistema linguistico in formazione (Corder 1967). L'errore è dunque una parte indispensabile del processo di apprendimento linguistico e una dimostrazione delle ipotesi formulate dagli apprendenti sulla natura della lingua obiettivo.

Nel suo articolo, Corder distingue inoltre l'*errore (error)* dallo *sbaglio (mistake)*. Gli *errori* sono sistematici (perché si ripetono ad ogni misurazione) e riconducibili alla *competenza* degli apprendenti. Gli *sbagli* sono, invece, occasionali e dovuti a *lapsus*, stato fisico o condizione psicologica e non a mancata conoscenza delle norme linguistiche. Gli errori sono dunque più significativi per il processo di apprendimento linguistico visto che forniscono informazioni preziose sullo stadio raggiunto degli apprendenti. Tuttavia, l'autore ammette che non è facile determinare quali sono errori e quali sono sbagli degli apprendenti, per cui necessitano studi e analisi degli errori più attenti e accurati (Corder 1967).

1.2.3. Analisi degli errori

Le critiche all'analisi contrastiva e la nuova interpretazione dell'errore da parte di Corder danno origine al filone della "analisi degli errori" della seconda metà degli anni Settanta. L'analisi degli errori, come suggerisce il nome, è un tipo di analisi linguistica che focalizza l'attenzione sugli errori degli apprendenti di L2 e mira a raggiungere due obiettivi: a livello pratico, il miglioramento delle tecniche didattiche e, a livello teorico, l'approfondimento dello studio del processo acquisizionale (Bosisio 2012). Diversamente dall'analisi contrastiva, l'analisi degli errori propone il confronto non tra due sistemi linguistici, bensì tra gli errori nelle produzioni della lingua obiettivo da parte degli apprendenti e le norme della lingua obiettivo stessa (Gass e Selinker, 2001). Normalmente, un'analisi degli errori viene svolta

attraverso i seguenti passi: 1) raccogliere i dati (sia scritti che orali); 2) identificare errori; 3) classificare errori; 4) quantificare errori; 5) analisi delle cause degli errori; 6) proporre interventi didattici.

Riguardo alla classificazione degli errori, numerosi criteri e tipologie degli errori sono proposti, fra quelli più noti e diffusi, si possono citare le tassonomie descrittive degli errori di Dulay, Burt e Krashen (1985), che si basano su *categorie linguistiche*, *strategie superficiali*, *analisi comparativa* ed *effetti comunicativi*. Tali tassonomie vengono discusse di seguito insieme ad alcuni esempi osservati nelle produzioni degli apprendenti vietnamiti nella presente ricerca.

a) *tassonomie delle categorie linguistiche*: si classificano gli errori «secondo il componente linguistico» (fonologia, morfologia, sintassi, semantica, lessico, ecc.) e/o «il particolare costituente linguistico che l'errore coinvolge» (Dulay, Burt e Krashen 1985: 200-201) come nei seguenti esempi:

- *errori fonetico-fonologici*: semplificazione di nessi consonantici (es. cancellazione di /r/: [univesi'ta] <[universi'ta]);
- *errori morfologici*: errori nella flessione di numero (es. *quattro donna*), di genere (es. *mià padre*), di tempo (es. *io mi alzarsi alle nove e poi io studio*);
- *errori sintattici*: omissione dell'articolo (es. *lei ha appena incontrato Ø suo amico*), dell'ausiliare (es. *lei Ø tornata a casa*) di preposizioni (*lui accompagnava lei Ø fermata dell'autobus*).

b) *tassonomie delle strategie superficiali*, che si basano sul modo sistematico in cui vengono alterate le strutture superficiali: «gli apprendenti possono *omettere* elementi necessari o *aggiungere* elementi *non necessari*; possono *malformare* degli elementi o *ordinarli impropriamente*» (*ibid.*: 208).

- *omissione* degli elementi necessari, che avviene soprattutto nella prima fase dell'acquisizione della L2, come flessione del nome e del verbo (es. *tantò persone; mamma a casa non lo fare cosa*), articoli (es. *io vado con Ø amici mio*), verbi ausiliari (es. *lei Ø incontrata un uomo*), preposizioni (es. *io vado Ø Firenze*);
- *aggiunzione* di elementi superflui, frequente nelle ultime fasi dell'apprendimento quando alcune forme basiche della L2 sono acquisite ma non sono ancora approfondite, come le marcature doppie (es. *c'è piove*) e la

regolarizzazione (es. per il participio passato, si creano le forme regolari al posto di quelle irregolari: il portafoglio è scenduto);

- *malformazione*: uso della forma errata di un morfema o di una struttura (es. *tante gente*);
- *ordinamento improprio* degli elementi in un enunciato (es. *guardo coreana film*).

c) *tassonomie comparative*: si classificano gli errori sulla base del «confronto tra la struttura degli errori di L2 e certi altri tipi di costruzioni» e spesso si mettono a confronto errori commessi dagli apprendenti di una L2 con errori commessi dai bambini che imparano quella lingua come L1 (*ibid.*: 218). Da questi confronti, si individuano due tipologie di errori più rilevanti: *errori evolutivi* (oppure *intralinguali*) che assomigliano agli errori presenti nelle produzioni di L1 da parte dei bambini nativi (es. omissione dell'articolo e della marca di tempo) e *errori interlinguali* (in relazione con l'*interferenza* o il *transfer* da L1) che riflettono la struttura della lingua madre degli apprendenti di L2 e si trovano solo nelle produzioni in L2. Oltre a queste due categorie, ci sono anche *errori ambigui* che possono essere considerati sia evolutivi che interlinguali ed *errori «grab bag»* che non rientrano in nessuno dei due tipi (*ibid.*). I risultati degli studi condotti negli anni Settanta rilevano che la maggioranza degli errori che commettono gli apprendenti di L2 è di tipo evolutivo. Si registra, infatti, una quota molto più elevata di errori evolutivi (60-70%) rispetto a quella degli errori interlinguali (5-10% in età infantile e 15-20% in età adulta) (Dulay, Burt e Krashen 1985).

d) *tassonomie degli effetti comunicativi*: gli errori vengono classificati «dal punto di vista del loro effetto sull'ascoltatore o sul lettore» (Dulay, Burt e Krashen 1985: 247). Gli errori possono essere di tipo *locale*, se influenzano solo un elemento dell'enunciato e non ostacolano la comunicazione (es. errori di flessione), oppure di tipo *globale*, se influenzano l'intera organizzazione della frase causando grossi problemi di comunicazione (es. errori di connettori e ordine dei costituenti in inglese L2) (*ibid.*).

L'individuazione di nuovi errori non dovuti all'interferenza della L1 nelle produzioni degli apprendenti di L2, grazie ai numerosi dati empirici, rappresenta un contributo veramente rivoluzionario nel campo dell'apprendimento e insegnamento di lingue seconde. L'analisi

degli errori è stata comunque criticata per la soggettività dell'individuazione degli errori, la difficoltà di classificare errori, di distinguere tra errori e sbagli, tra errori e non-errori, e soprattutto per l'esclusiva dipendenza dalle produzioni errate (Gass e Selinker 2001; Bosisio 2012). Tali debolezze hanno determinato il suo declino e favorito la nuova prospettiva che riguarda l'intero processo di acquisizione linguistica. Tuttavia, l'analisi degli errori è ancora oggi considerata uno strumento diagnostico necessario per comprendere il grado di sviluppo dell'interlingua e che può suggerire trattamenti utili in chiave didattica (Chini 2011).

1.3. Interlingua

1.3.1. Concetto di interlingua

Il concetto di *interlingua* è stato proposto da Larry Selinker nel 1972 rifacendosi ai precedenti studi di Weinreich (1953) e Lenneberg (1967). Weinreich, nella sua famosa ricerca sul bilinguismo *Languages in Contact*, definisce *identificazioni interlinguistiche* le equivalenze compiute dai bilingui e determinate dalle similitudini che riguardano sia l'espressione che il contenuto dei due sistemi linguistici in contatto, senza però approfondire sulle questioni relative all'esistenza di una struttura psicologica (Weinreich 1953; trad. it del 1974). Affrontando meglio l'argomento della psicologia dell'apprendimento, Lenneberg (1967) propone un'ipotesi sulla persistenza di una *struttura linguistica latente*, che è biologicamente conforme alla grammatica universale e si trasfigura nella *struttura realizzata* di una certa grammatica in relazione alle fasi di crescita del bambino. Selinker condivide l'opinione di Lenneberg ma ritiene che, oltre alla *struttura linguistica latente*, esista un'altra organizzazione strutturata, la cosiddetta *struttura psicologica latente*. Diversamente dalla prima, la seconda non corrisponde a nessun concetto grammaticale e si manifesta nei *tentativi di apprendimento* della maggioranza degli apprendenti di L2 (Selinker 1972). Analizzando dati osservabili, egli trova infatti che gli enunciati prodotti da tali apprendenti nel tentativo di esprimere determinati significati in lingua obiettivo non sono identici a quelli del parlante nativo. Ciò lo induce a pensare all'esistenza di «un sistema linguistico a sé stante [...] che risulta dal tentativo di produzione da parte dell'apprendente di una norma della LO (lingua obiettivo)», dando così forma al famoso concetto di *interlingua* (Selinker 1972, trad. it. 1984: 29). L'interlingua è quindi il sistema linguistico posseduto dall'apprendente, che si trova a metà fra L1 e L2 ed è comunque diverso sia dalla lingua materna che dalla lingua obiettivo. Selinker (1972) individua inoltre cinque processi cognitivi essenziali per l'apprendimento di una L2:

- il **transfer linguistico**, derivato dall'influenza della lingua materna sull'interlingua: l'apprendente tende a trasferire i modelli fonologici, morfosintattici e semantici della L1 nelle produzioni di L2, soprattutto nelle prime fasi dell'apprendimento (es. omissione del pronome diretto da parte degli apprendenti vietnamiti di francese L2: “*Je t'offre Ø.*”, cfr. Nguyễn V. N. et alii 2013);
- il **transfer di insegnamento**, caratterizzato dagli errori dovuti agli «elementi identificabili delle procedure di insegnamento» (Selinker 1984: 32);
- le **strategie dell'apprendimento di L2**, derivanti dal modo in cui «l'apprendente affronta il materiale da apprendere» (*ibid.*), che variano da individuo a individuo;
- le **strategie della comunicazione in L2**, derivanti dal modo in cui l'apprendente cerca di comunicare con i parlanti nativi sfruttando le sue limitate conoscenze di L2 per raggiungere obiettivi comunicativi. Si tratta di un uso semplificato e ridotto delle strutture linguistiche di L2, che scomparirà quando la competenza linguistica dell'apprendente sarà migliorata (es. “loro fare tante lavoro ma io non lo so fare.” - apprendente vietnamita di italiano L2- HI02.1);
- la **ipergeneralizzazione del materiale linguistico della L2**, ovvero la sovraestensione di regole e caratteristiche semantiche della lingua obiettivo nei contesti in cui risultano inappropriati (es. “è scenduto” - apprendente vietnamita di italiano L2- TH03).

Oltre ai suddetti cinque processi cognitivi, Selinker propone un ulteriore meccanismo, la *fossilizzazione*, riguardante certe strutture che «i parlanti di una determinata LM (lingua materna) tendono a mantenere nella loro IL (interlingua) in rapporto a una determinata LO (lingua obiettivo), a prescindere dall'età dell'apprendente, dalla quantità di spiegazioni o d'insegnamento ricevuto nella LO» (Selinker 1984: 30).

Interlingua non è l'unico termine per chiamare la lingua del discente di L2. Altri nomi sono stati proposti ed ognuno si concentra su un aspetto specifico del fenomeno. Se “interlingua” sottolinea le caratteristiche sistematiche sia di L1 sia di L2 che la lingua del discente possiede o, in altre parole, si tratta di un sistema linguistico intermedio, il termine *approximative system* di Nemser (1974) indica invece lo sviluppo della lingua dell'apprendente verso il sistema della lingua obiettivo. Pit Corder (1981), a sua volta, propone il termine di *transitional competence*, rimandando all'idea chomskiana di *competence*, assumendo che l'apprendente possieda una certa competenza di lingua che è in

continuo sviluppo, evidenziando così la dinamicità di questa struttura linguistica. Il termine *interlingua* di Selinker guadagna comunque un maggior consenso tra linguisti applicati e viene poi approfondito da vari studiosi.

1.3.2. Caratteristiche dell'interlingua

Dai dati osservabili nell'ambiente francese a Toronto, Selinker, Swain e Dumas (1975) individuano quattro proprietà dell'interlingua, cioè la *intelligibilità scambievole*, il *backsliding*, la *stabilità* e la *sistematicità*. Le ultime due proprietà verranno poi approfondite in un altro articolo di Tarone, Fraunfelder e Selinker (1976). L'*intelligibilità scambievole* riguarda la possibilità dell'utilizzo dell'interlingua come una lingua di comunicazione tra i discendenti di L2. Il *backsliding* o ricaduta nell'errore è invece «il ricorrere in modo regolare [...] di errori fossilizzati che si pensava fossero ormai eliminati definitivamente» (Selinker 1972, trad. it. 1984: 98). Per la parola “back” in *backsliding*, giustamente osservata da Adjemian (in Arcaini e Py: 1984), si intende il ritorno a una certa regola dell'interlingua e non della lingua materna dei discendenti. Riguardo alla *stabilità*, Tarone, Fraunfelder e Selinker (1976) la definiscono questa proprietà in base alla occorrenza di certe forme superficiali nell'interlingua degli apprendenti di L2 nel tempo, prendendo in considerazione sia le forme corrette sia le forme scorrette. La loro idea però non viene condivisa da Adjemian, il quale ritiene che tale proprietà non si limiti nella produzione di forme corrette e scorrette ma si riferisca al sistema stesso dell'interlingua, ed è in realtà «sinonimo di norme della IL (interlingua)» (citato in Arcaini e Py 1984: 97). Secondo lui, le forme di un'interlingua che diventano stabili possono essere dovute al transfer dalla L1, alla ipergeneralizzazione di certe forme della L2 oppure all'uso corretto di certe forme della L2. Infine, per *sistematicità*, Selinker, Swain e Dumas (1975, citato in Arcaini e Py 1984: 81) non intendono «le caratteristiche discorsive che si possono prevedere in base a una regola grammaticale in una occasione data», ma le *strategie riconoscibili* che il discorso in L2 mostra nel corso del suo sviluppo, ovvero le «attività cognitive in rapporto all'elaborazione dei dati di una seconda lingua nel tentativo di esprimere un significato». Di questo concetto, Adjemian (in Arcaini e Py: 1984) propone un'altra interpretazione, seconda la quale, la sistematicità indichi la coerenza interna delle interlingue.

Le suddette osservazioni di Adjemian sono derivate dalla sua convinzione che le interlingue sono lingue *naturali*. Come le altre lingue umane, le interlingue costituiscono un insieme definito di regole e forme linguistiche (la cui natura non è ancora del tutto chiara), esercitano la funzione comunicativa (*intelligibilità scambievole*) e possono essere descritte e analizzate scientificamente. Tuttavia, diversamente dalle altre lingue naturali, nell'interlingua

si possono verificare il processo di *fossilizzazione*, che è uno dei modi in cui essa mostra la sua stabilità (Selinker 1972), e «un'infiltrazione di regole aliene alla sua sistematicità interna o la ipergeneralizzazione o distorsione di una propria regola», il che costituisce un'altra proprietà dell'interlingua e viene definita da Adjemian *permeabilità* (in Arcaini e Py 1984). A partire proprio dal bisogno di comunicare in modo efficace e scorrevole, tale proprietà permette ai discenti di violare la coerenza interna della propria interlingua attraverso l'utilizzo di diverse strategie di apprendimento, strategie comunicative e altre simili (Adjemian, in Arcaini e Py 1984). Discutendo sulla stessa proprietà, Ellis (1997) aggiunge che l'interlingua è permeabile perché può essere influenzata sia da fuori (es. attraverso l'input) sia da dentro (es. transfer da L1, omissione, overgeneralizzazione).

Pit Corder (1984), come sopraccitato (cfr. 1.2.2), mette in rilievo la natura *dinamica* dell'interlingua. Secondo lui, l'interlingua è «un continuum di un cambiamento più o meno impercettibile» (Corder 1984, trad. it.: 52), di cui distingue poi due tipi. Il primo è definito *continuum di ristrutturazione*, ovvero il processo di «graduale sostituzione delle caratteristiche della lingua materna con le caratteristiche della lingua obiettivo» (*ibid.*: 53). L'apprendimento di L2 non è comunque un semplice accomodamento progressivo della L1 per avvicinarsi alla L2. Ne è una prova il fatto che i tratti del *transfer* dalla L1 non appaiono in tutte le produzioni degli apprendenti di L2. Inoltre, si tratta di un processo di crescente complessificazione nella direzione della lingua obiettivo. A questo punto, va preso in considerazione il secondo tipo: *continuum di creazione o evolutivo* (*ibid.*: 54).

La natura dinamica dell'interlingua fa sì che essa vari in relazione con il suo sviluppo. Tuttavia, la *variabilità* dell'interlingua, secondo Pit Corder, non si manifesta solo in questa dimensione, ma piuttosto nella produzione degli apprendenti visto che, nelle comunicazioni informali, tendono a utilizzare le forme linguistiche più elementari mentre, in quelle formali, dimostrano un livello dell'interlingua più sofisticato. Egli sottolinea che «tale variabilità non è casuale, ma soggetta a regole e legata al contesto sociale dell'attività linguistica» (Corder 1984: 68). Come i parlanti nativi che hanno un uso variato della lingua, i discenti di L2 hanno a disposizione un repertorio verbale che possono sfruttare per fini sociali. Comunque, le risorse limitate che i secondi possiedono permettono loro di scegliere solo lungo un *continuum*, dalle forme più semplici a quelle più complesse, in relazione con lo sviluppo della loro interlingua, mentre i primi possono variare il loro discorso utilizzando sia il codice semplificato (es. *baby talk*, *foreigner talk*, ecc.) sia registri diversi della stessa complessità.

Alla ricerca delle spiegazioni per la *variabilità* dell'interlingua, Corder (1981) prende in esame tre elementi che fanno parte del contesto di apprendimento, quali apprendente, setting e lingue coinvolte. Riguardo al primo elemento, la variabilità dipende maggiormente dall'età degli apprendenti. Rispetto agli apprendenti in età avanzata, quelli più giovani hanno esperienze di lingue e bisogni comunicativi più ristretti e quindi, sono meno influenzati dalle preconcoscenze. Da ciò risulta che nelle stesse condizioni di apprendimento, le interlingue dei discenti giovani presenterebbero dei tratti comuni. Più essi sono giovani, maggiore è la somiglianza delle loro interlingue. Il secondo elemento riguarda la formalità dell'apprendimento. In contesto istituzionale, l'apprendimento si concentra più sulle forme linguistiche che sulle attività comunicative, le quali sono invece disposte in contesto informale. Gli apprendenti in questi due contesti hanno perciò diversi approcci verso la lingua obiettivo. Corder ipotizza che le strutture dell'interlingua risultano più simili se il setting di apprendimento focalizza più sui bisogni comunicativi. Per quanto riguarda l'ultimo elemento, egli sostiene che se esistono proprietà universali delle lingue nel mondo, le interlingue degli apprendenti di qualunque lingua di partenza e di arrivo condividono caratteristiche analoghe, soprattutto negli stadi primari dell'apprendimento di L2.

1.4. Transfer linguistico

1.4.1. Problema della terminologia

Ci sono diversi fattori che incidono sull'acquisizione di L2, tra cui il *transfer* è una delle questioni maggiormente trattate dagli studi acquisizionali. I termini "interferenza" e "transfer" sono chiaramente connessi alla teoria *comportamentista* degli anni Cinquanta e Sessanta, su cui si basa l'analisi contrastiva di Lado. In questa ottica psicologica, l'*interferenza* si riferisce all'influenza delle vecchie abitudini (della L1) sull'acquisizione della L2 ed è considerata il fattore principale che impedisce il processo di apprendimento. Il livello di difficoltà che riscontrano gli apprendenti nell'imparare una L2 dipende comunque da quanto sono simili o diverse le strutture dei due sistemi linguistici. Le somiglianze favoriscono l'acquisizione e danno luogo al *transfer positivo* della lingua madre; le differenze, invece, provocano difficoltà e danno luogo al *transfer negativo*. I sostenitori dell'analisi contrastiva credono che si possa prevedere tale interferenza identificando le differenze tra le due lingue.

Il termine *interferenza* è presente anche nello studio sul bilinguismo di Weinreich (1953), in cui però assume una dimensione diversa, di carattere sociolinguistico (Dulay, Burt e Krashen 1985). Weinreich definisce i fatti di *interferenza* come «esempi di deviazione dalle norme dell'una e dell'altra lingua che compaiono nel discorso dei bilingui come risultato della

loro familiarità con più di una lingua, cioè come risultato di un contatto linguistico» (Weinreich 1953, trad. it del 1974: 3). L'*interferenza*, a suo parere, si riferisce alle interazioni tra due sistemi linguistici e si manifesta quando tali sistemi sono in contatto. Diversamente dall'analisi contrastiva in cui si effettua una distinzione chiara tra lingua nativa e lingua seconda, nel suo studio, Weinreich non specifica quale lingua viene imparata per prima ed evita di utilizzare i termini "prima lingua", "lingua madre" o "seconda lingua". Ciò può essere spiegato con il fatto che il suo lavoro non focalizza l'attenzione sul ruolo della L1 nel processo di apprendimento ma sul cambiamento di lingua nel caso dei bilingui (Dulay, Burt e Krashen 1985).

La stessa confusione si verifica nelle spiegazioni del termine *transfer*. Dal punto di vista degli psicologi comportamentisti, il *transfer* si riferisce ad «un processo descritto come un uso automatico, non controllato e subconscio di comportamenti appresi nel passato nel tentativo di produrre nuove risposte» (Dulay, Burt e Krashen 1985: 148). Gli psicopedagogisti, d'altro canto, lo considerano come l'utilizzo delle conoscenze ed esperienze precedenti nelle nuove situazioni, che ovviamente non riflette il modello di stimolo-risposta. A causa della mancanza di una definizione chiara e convincente di *interferenza* e *transfer*, molti studiosi di quei tempi evitano di utilizzarli e propongono etichette alternative. Corder si limita a intitolare il suo articolo nel 1983 "A role for the mother tongue in language learning", ritenendo che questi due termini siano inadeguati per poter inquadrare lo scenario molto ricco e complesso dell'influenza della lingua materna nell'apprendimento di L2. Anche Dulay, Burt e Krashen (1985) propongono l'etichetta *errori interlinguali* per errori che riflettono le strutture della prima lingua dell'apprendente. Sharwood e Kellerman (1986), a loro volta, suggeriscono un termine teoricamente più ampio e neutro, il cosiddetto *crosslinguistic influence* (*influenza translinguistica*).

L'opinione dell'analisi contrastiva sul ruolo cruciale della lingua materna nell'acquisizione della seconda lingua non viene supportata dai dati empirici. L'analisi degli errori, infatti, mette in luce che pochi errori degli apprendenti derivano dall'influenza della loro L1, o in altre parole, il transfer negativo è soltanto una fra le molte cause di errore.

Tale risultato favorisce la nascita della *teoria dell'identità* di Dulay e Burt, che considerano «l'apprendimento spontaneo di una seconda lingua fondamentalmente identico a quello della lingua madre», confermando l'esistenza degli stadi di acquisizione basati su processi mentali innati (che si riferisce all'ipotesi del *Language Acquisition Device* di Chomsky 1959) e indipendenti dalla lingua nativa degli apprendenti (Bosisio 2012: 40-41). Si

mette, dunque, in rilievo la creatività nell'apprendimento di L2 e si nega, allo stesso tempo, ogni possibilità di transfer dalla L1. Portata alle sue estreme conseguenze, questa teoria è criticata da molti studiosi, tra cui Gass e Selinker, che ritengono che sia inopportuno un «netto contrasto tra la centralità del ruolo della L1 da un lato e quella dell'apprendente e della sua autonomia creativa dall'altro» (Bosisio 2012: 42).

Successivamente, il concetto *transfer* viene rivalutato in ambito cognitivo. Nell'introduzione all'ipotesi sull'interlingua, Selinker (1972) lo riconosce come uno dei processi mentali responsabili della *fossilizzazione*. Gli apprendenti di L2 costruiscono la loro interlingua da qualsiasi materiale che hanno a disposizione, incluse ovviamente conoscenze ed esperienze pre-esistenti. È quindi naturale il ricorso alla loro lingua materna nel processo di formulazione delle ipotesi sulla lingua obiettivo. La prima lingua, secondo lui, dovrebbe essere considerata una specie di “input from the inside” e, di conseguenza, il *transfer* non è identificato come *interferenza* ma come processo cognitivo (Selinker 1972). Sulla stessa linea, altre definizioni del transfer sono proposte, ad esempio: «filtro determinante la percezione e la ritenzione di certi tratti della L2» (Andersen 1983); «strumento euristico nella scoperta delle proprietà formali della nuova lingua» (Corder 1983); «una serie di restrizioni che le conoscenze preesistenti impongono sui domini da cui si selezionano le ipotesi sui nuovi dati» (Schachter 1983, citato in Gass e Selinker 1983).

Tutto sommato, si continua ad usare il termine *transfer* diffusamente negli studi della linguistica acquisizionale, ma in senso piuttosto ampio: «un termine generico per un'intera classe di comportamenti, processi e condizionamenti, ciascuno dei quali ha a che fare con l'influenza translinguistica, cioè con l'influenza e l'uso di conoscenze linguistiche precedenti, solitamente ma non esclusivamente della lingua materna. Questa conoscenza contribuisce alla costruzione dell'interlingua interagendo in modo selettivo con l'input della lingua d'arrivo e con proprietà universali di vario genere» (Selinker 1992: 208).

1.4.2. Manifestazioni del transfer

La ridimensione del concetto di transfer di stampo cognitivo determina il passaggio dagli studi concentrati soltanto sugli errori dovuti al transfer negativo a quelli su vari modi in cui si manifesta il transfer, tre dei quali vengono individuati da Ellis (1994): *facilitazione* (o il *transfer positivo*), *evitamento* (o *elusione*) e *sovraproduzione*.

1.4.2.1. Facilitazione

La lingua madre dell'apprendente svolge anche un ruolo facilitativo nell'apprendimento di lingue seconde. La facilitazione della L1 non conduce, però, alla totale scomparsa degli errori (come prevede il transfer positivo dal punto di vista comportamentista) ma alla riduzione della quantità degli errori e anche all'acceleramento della velocità di apprendimento (Ellis 1994).

Un esempio di facilitazione è offerto dalla ricerca di Gass (1979, 1983) sulla struttura delle proposizioni relative, con un campione di 17 apprendenti adulti di lingue materne diverse che imparano l'inglese come L2. I risultati della sua ricerca mostrano che gli apprendenti la cui L1 permette il *pronoun retention* (ad esempio, persiano e arabo) tendono a considerare grammaticalmente corretta la frase «**The woman that I gave a book to her is my sister*» (citato in Ellis 1994: 303) più di quelli la cui L1 (simile all'inglese) non lo permette (ad esempio francese). Gli ultimi, inoltre, commettono meno errori nelle attività di collegamento di frasi rispetto ai primi.

In un altro lavoro, Ard e Homburg (1983, 1992, citati in Gass e Selinker 2001: 121) mettono a confronto le risposte di apprendenti spagnoli e arabi nella sezione di vocabolario di un test di inglese L2. Ci si aspetta una differenza nelle risposte agli item in cui ci sono parole affini tra inglese e spagnolo piuttosto che a quelle in cui tutte le parole sono ugualmente distanti dalle lingue materne degli apprendenti. Dalla ricerca risulta invece che gli apprendenti spagnoli affrontano molto meglio il secondo tipo di item rispetto agli arabi. Ard e Homburg arrivano alla conclusione che le somiglianze di due lingue offrono ai primi l'opportunità di concentrarsi sugli altri aspetti linguistici (altri vocaboli, in questo caso), aumentando così la loro velocità di apprendimento.

1.4.2.2. Evitamento

Sembra impossibile considerare l'evitamento un tipo di transfer visto che nulla viene trasferito. In realtà, però, succede che gli apprendenti evitino di usare certe strutture che trovano difficili proprio a causa delle differenze tra lingua madre e lingua obiettivo. L'influenza della L1, in questo caso, deriva dal fatto che tali strutture non si presentano nella L1 oppure sono molto diverse da quelle analoghe nella L1, e conduce alla decisione di ignorarle (Pallotti 1998).

Tra gli studi classici sull'evitamento, bisogna citare quello di Schacter (1974). Osservando l'uso delle proposizioni relative nell'inglese di diversi apprendenti, Schacter trova che i

parlanti cinesi e giapponesi commettono meno errori rispetto ai parlanti persiani e arabi perché producono complessivamente meno proposizioni. Malgrado le proposizioni relative esistano in tutte le lingue, non vengono costruite nello stesso modo. Il persiano e l'arabo, analogamente all'inglese, sono lingue di tipo *right-branching* (la proposizione relativa è preceduta dal nome che essa modifica). Il cinese e il giapponese, al contrario, sono lingue di tipo *left-branching* (la proposizione relativa è seguita dal nome che essa modifica). Secondo Schachter, è questo fattore che induce parlanti cinesi e giapponesi a rifiutare di produrle (Ellis 1994; Pallotti 1998).

Questo fenomeno, comunque, non è semplice da identificare. Si parla di un vero evitamento soltanto quando gli apprendenti si accorgono di quello che vogliono ignorare (Seliger 1989). Kellerman (1992) distingue tre situazioni in cui si verifica l'evitamento: (1) l'apprendente si accorge del problema e ha una minima idea sulla forma della lingua obiettivo; (2) l'apprendente sa come si dice nella L2 ma lo trova troppo difficile da usare in certe situazioni; (3) l'apprendente sa che cosa e come si dice ma non è disposto ad usarlo perché può violare le sue norme di comportamento. Si vede chiaramente che le cause per l'evitamento non derivano soltanto dalla L1 ma anche dalle conoscenze sulla L2 e atteggiamento verso la cultura della L2 (Ellis 1994).

1.4.2.3. Sovrapproduzione

La sovrapproduzione può essere frutto di un processo intralinguale, come la sovraestensione delle strutture o forme della lingua obiettivo (es. forme di passato regolare in italiano L2: **scenduto*), ma anche risultato di transfer dalla lingua nativa (Ellis 1994). Ad esempio, gli esperimenti di Schachter e Rutherford (1979, citati in Gass e Selinker 2001) mettono in luce la sovrapproduzione della struttura "*It is + aggettivo + that*" da parte dei parlanti giapponesi e delle frasi con *there is/ there are* da parte dei parlanti cinesi nei loro elaborati scritti. Ciò viene spiegato dal fatto che il *topic* è un elemento di grande importanza nella sintassi di entrambe lingue, cinese e giapponese. Si tratta quindi di un'influenza della funzione della L1 sulla forma della L2. Un altro esempio di sovrapproduzione si manifesta a livello discorsivo. In uno studio sulle forme di scuse, Olshtain (1983, citato in Ellis 1994) nota che, per giustificarsi, studenti americani di ebraico L2 usano molto più espressioni dirette, che riflettono le norme della loro lingua madre (inglese), rispetto ai parlanti nativi in Israele.

1.4.3. Condizionamenti del transfer

A partire dalla seconda metà degli anni Settanta, gli studiosi si impegnano ad osservare non solo le manifestazioni del transfer ma anche le condizioni che promuovono e impediscono il transfer per rispondere alla domanda: *quando esso si verifica?* Numerosi fattori linguistici, psicolinguistici e sociolinguistici sono identificati, tra cui, di seguito, sono riportati quelli più rilevanti.

1.4.3.1. Livello linguistico

Gli studi mostrano che il transfer opera a tutti i livelli linguistici: fonetico-fonologico, lessicale e morfosintattico, secondo la seguente scala, da quello più frequente a quello meno frequente:

fonologia > lessico > sintassi > morfologia (Chini 2005: 56)

Il livello della lingua in cui l'influenza della L1 risulta più evidente è dunque quello fonologico. Si osserva che, ci sono molti apprendenti che, nonostante acquisiscano una buona padronanza della lingua straniera (a livello lessicale e morfosintattico), continuano a parlare con accento nativo. L'effetto dell'influenza della L1 sulla pronuncia è così ovvio che i parlanti nativi non trovano difficoltà a riconoscere i cosiddetti *foreign accents* (accenti stranieri) che si manifestano sia nella pronuncia dei fonemi sia nei fenomeni prosodici e paralinguistici. Ad esempio, apprendenti arabofoni di italiano L2 trovano molta difficoltà nel distinguere tra /o/ e /u/ e tra /e/ e /i/ perché nella loro L1 esistono soltanto tre vocali /a/, /u/ e /i/. Si osserva quindi nel parlato di un discendente arabo la confusione tra *cusì* e *così*, o tra *Gabirieli* e *Gabiriele* (Palloti 1998: 48). Ugualmente, gli apprendenti italiani di inglese L2 nel parlato spontaneo tendono a sostituire il fonema inglese /ð/ con un suono familiare che esiste nella lingua italiana /d/ (*ibid.*).

Anche a livello lessicale, ci sono molte testimonianze dell'influenza della lingua madre. Uno degli esempi più noti di questo fenomeno sono i *falsi amici*, cioè le parole di una lingua che presentano somiglianza morfologica e/o fonetica con quelle di un'altra lingua ma hanno significati diversi, ad esempio: *actual* (ingl. *effettivo*) ≠ *attuale* (it. *presente*), *Kotze* (ted. *vomito*) ≠ *cozze* (it. *mitili*), *primo* (sp. *cugino*) ≠ *primo* (it. numero ordinale di uno), ecc. Ringbom (1978) conferma infatti che il transfer delle parole parzialmente equivalenti è la causa principale degli errori lessicali nelle produzioni di apprendenti svedesi e finlandesi di inglese L2. In un'altra ricerca, Sjöholm (1976) trova inoltre che i parlanti svedesi procedono

più speditamente dei finlandesi nell'acquisizione del vocabolario inglese e ciò dimostra che la vicinanza tra L1 e L2 favorirebbe l'acquisizione del lessico (Ellis 1994).

Per quanto riguarda il livello morfosintattico, si possono citare alcuni esempi di transfer dallo spagnolo L1, come l'omissione dell'articolo davanti ai possessivi (es. *ognuno di suoi movimenti*), l'assenza di accordo tra le locuzioni *c'è/ ci sono* e i soggetti postverbalmente (es. *c'è due vicini*) e la costruzione con oggetto preposizionale (es. *ho visto a tua madre*) (citato in Calvi, Mapelli e Bonomi 2011: 199). Citiamo alcuni altri esempi in apprendenti tedeschi e cinesi di italiano L2: ad esempio, i primi tendono a produrre frasi che riflettono la struttura tedesca, cioè il verbo ausiliare viene messo alla fine della frase (es. *Ho la macchina anche preso*); i secondi utilizzano costruzioni tipiche della lingua cinese, con il determinante seguito dal nome, come *banana di pelle* (it. *buccia di banana*) o *questura de capo* (it. *capo della questura*) (Pallotti 1998: 49).

1.4.3.2. Prototipicità

Certe strutture della lingua nativa vengono percepite come più trasferibili di altre, in base all'intuizione degli apprendenti circa la semantica della loro propria lingua. In una serie degli esperimenti svolti da 1978 al 1986, Kellerman ha chiesto agli apprendenti olandesi di inglese L2 di scegliere, tra 17 frasi contenenti il verbo olandese *breken* (it. *rompere*), quelle che nelle traduzioni in inglese utilizzerebbero il suo equivalente *break*. Lo studioso ha scoperto che gli apprendenti olandesi, nonostante diversi per età e livello di conoscenza della lingua inglese, trovano traducibili significati centrali e di uso più frequente del verbo *breken*. Ad esempio, 81% degli apprendenti considera traducibile la frase '*hij brak zijn been*' (= he broke his leg), mentre soltanto 9% ritiene traducibile la frase '*sommige arbeiders hebben de staking gebroken*' (=some workers have broken the strike). Ciò porta alla conclusione che gli elementi più prototipici in termini di significato e usi sono trasferiti in L2 con maggiore facilità rispetto a quelli dai significati metaforici o marginali.

1.4.3.3. Distanza tra L1 e L2

La distanza tra lingua nativa e lingua seconda può essere vista sia come un fenomeno linguistico sia come un fenomeno psicolinguistico. Si tratta, nel primo caso, della distanza effettiva tra le due lingue, identificata oggettivamente dalla linguistica tipologica e comparativa e nel secondo, della percezione soggettiva degli apprendenti verso la distanza linguistica, ciò che viene definita da Kellerman (1977) la "psicotipologia".

Da diversi studi è emerso che il transfer avviene con maggiore probabilità quando L1 e L2 sono due lingue strettamente imparentate e con minore probabilità se L2 è tipologicamente lontana da L1. La distanza linguistica può, dunque, esercitare influenza sull'acquisizione di L2 in termini sia di transfer positivo che di transfer negativo. Questo è confermato dalle ricerche sull'italiano L2: gli apprendenti di lingue affini (spagnolo e francese) acquisiscono più velocemente rispetto ai parlanti di lingue più distanti come il cinese (Berretta 1991, Schmid 1994, Valentini 1992, in Pallotti 1998).

Anche la *psicotipologia* può favorire o impedire il transfer. Gli apprendenti costruiscono le proprie percezioni sulla distanza linguistica che non sono necessariamente analoghe alle tipologie linguistiche. Tali percezioni soggettive «determinano quanto un individuo sia disposto a rischiare nel trasferire alla L2 strutture ed elementi della sua lingua materna» (Pallotti 1998: 54). L'idea sulla psicotipologia viene supportata dal famoso studio di Kellerman sul verbo *breken*, in cui ha chiesto agli apprendenti olandesi di valutare la traducibilità del verbo in tedesco L2 ed in inglese L2. Il confronto delle valutazioni riguardanti le due lingue straniere rileva che mentre accettano le traduzioni in tedesco, a volte, invece, le rifiutano in inglese. Tale risultato dimostra un chiaro effetto della distanza percepita da parte degli apprendenti. Kellerman (1979) aggiunge inoltre che la *psicotipologia* non è stabile, ma viene modificata a seconda dell'aumento delle conoscenze sulla lingua obiettivo e interagisce con la *prototipicità*.

1.4.3.4. Marcatezza

Marcatezza è un concetto linguistico abbastanza complesso e viene definito in vari modi. In senso tipologico, elementi marcati sono elementi meno naturali e non basilari; elementi non marcati sono, invece, neutrali e più comuni. Al fine di spiegare l'effetto che la marcatezza esercita sul transfer, Eckman (1977) propone *Markedness Differential Hypothesis* (*ipotesi della marcatezza differenziale*). Secondo la sua ipotesi, l'apprendente non trova difficoltà nelle aree di L2 che sono diverse da L1 e meno marcate, ma nelle aree di L2 che sono diverse da L1 e più marcate; il grado della difficoltà, in questo caso, corrisponde al grado di marcatezza delle forme di L2. Eckman ha condotto una ricerca sul transfer dal tedesco L1 in inglese L2 e dall'inglese L1 in tedesco L2, con un particolare cenno al contrasto di sonorità nelle coppie di suoni (es. /t/ e /d/). In tedesco, tale contrasto si trova soltanto in posizione iniziale e media di parola, mentre in inglese, è presente anche a fine parola. Eckman sostiene che, dal punto di vista tipologico, il contrasto di sonorità in posizione finale di parola sia più marcato di quello in posizione iniziale e media. Gli apprendenti inglesi di tedesco L2, infatti,

imparano con facilità il fatto che il contrasto a fine parola non esiste in tedesco. Gli apprendenti tedeschi di inglese L2 fanno invece molta fatica ad acquisire questo contrasto in inglese. L'ipotesi di Eckman è sostenuta anche dallo studio sull'acquisizione di genere e numero da parte degli apprendenti cinesi di italiano L2: essi hanno minore difficoltà con il numero, in quanto categoria tipologicamente meno marcata del genere (Chini 2005). Tuttavia, la vaghezza del concetto di marcatezza costituisce una limitazione dell'ipotesi. A volte, non è facile determinare quali elementi sono marcati e quali non sono marcati (Ellis 1994).

1.4.3.5. Livello di acquisizione

In generale, il transfer è più evidente all'inizio del percorso di acquisizione (soprattutto, a livello fonologico e lessicale). Wenk (1986), nel suo studio sull'acquisizione del ritmo inglese L2 da parte degli apprendenti francesi, ha trovato che, a livello principiante, gli apprendenti trasferiscono semplicemente il ritmo della loro L1 in inglese L2 e superano questa influenza della L1 soltanto a livello avanzato.

Alcuni tipi di transfer possono comunque avvenire più tardi nel percorso di acquisizione quando gli apprendenti raggiungono un livello appropriato che gli permette di utilizzare certe strutture della L2 che hanno le forme analoghe in L1 (Pallotti 1998). Ne è un esempio l'acquisizione della negazione di inglese L2 da parte degli apprendenti tedeschi e norvegesi le cui L1, diverse dall'inglese, usano la negazione postverbale (es. *Er geht nicht*). All'inizio, non trasferiscono questa forma in inglese L2 e utilizzano la negazione preverbale come gli altri apprendenti (es. *I no go*). Più tardi, però, quando imparano che con la copula *be*, l'inglese permette la negazione postverbale (es. *She is not here*), cominciano a riprendere la struttura della loro lingua madre (es. *I go not*) (Ellis 1994: 54).

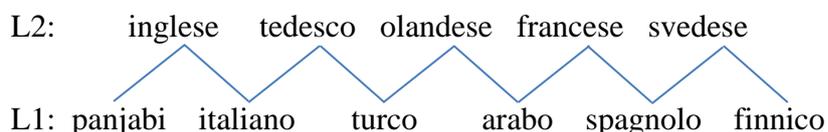
In conclusione, la rivalutazione in ottica cognitiva del ruolo di L1 nel percorso di acquisizione mette in luce che il transfer opera a tutti i livelli linguistici, in relazione con altri fattori dell'apprendimento e viene ormai considerato una delle strategie importanti per l'apprendimento di L2.

1.5. Percorsi di apprendimento

1.5.1. Fasi acquisizionali

Oltre a un sistema linguistico indipendente, l'interlingua viene studiata anche come un percorso di acquisizione orientato alla lingua target. Va ricordato, prima di tutto, il *progetto di Heidelberg*, condotto negli anni Settanta, che tenta di descrivere il processo acquisizionale in

base all'ipotesi della "grammatica della varietà". I risultati del progetto dimostrano che apprendenti di L2 in contesti informali procedono in modo sistematico e secondo sequenze precise (Bosisio 2012). Siccome si tratta di uno studio trasversale, tale osservazione deve essere riesaminata con ulteriori ricerche condotte su un campione più ampio e per un lungo periodo (*ibid.*). È il bisogno di riproporre la struttura di questo progetto che ha dato forma al *progetto ZISA (Zweitspracherweb Italienischer und Spanischer Arbeiter)* il quale, in base ad uno studio non solo trasversale ma anche longitudinale, ha investigato i processi di acquisizione spontanea di tedesco L2 da parte di apprendenti (adulti) italiani e spagnoli. I risultati ottenuti, da una parte, confermano l'esistenza di un ordine acquisizionale di certe regole grammaticali comune per tutti, dall'altra, scoprono la presenza variabile di altre strutture nell'interlingua degli apprendenti (Pallotti 1998). Ciò è stato spiegato dal "modello multidimensionale", prendendo in considerazione sia fattori cognitivi, universali sia fattori psicosociali che influenzano l'acquisizione di L2 (*ibid.*). Un altro studio importante nato in quest'alveo è il *progetto ESF (European Science Foudation)* che si è posto, tra i tanti obiettivi, quello di realizzare un sistematico confronto translinguistico fra i processi di acquisizione spontanea di L2 da parte di apprendenti adulti in cinque paesi europei (Francia, Germania, Inghilterra, Olanda e Svezia) (Bosisio 2012). In questo studio longitudinale, si raccolgono dati dalle produzioni di 40 immigrati di diverse L1. La distribuzione delle loro L1 e L2 viene riportata nel seguente schema (Klein e Perdue 1997: 309):



Dopo sei anni di ricerca (dal 1982 al 1988), gli studiosi del progetto sono arrivati alla conclusione che, dopo il *periodo di silenzio* (entro il quale l'individuo si concentra solo sulla comprensione, sull'analisi dell'input e non produce L2), tutti gli apprendenti seguono le stesse fasi di acquisizione nonostante la differenza di L1 e L2. È proprio da questo risultato che gli studiosi della *ESF* (Klein, Dittmar e Perdue) hanno sviluppato la prospettiva della *varietà di apprendimento*. Si vede «nello sviluppo delle interlingue un graduale passaggio da varietà di apprendimento prevalentemente basate su principi pragmatici e semantici, di tipo universale, a varietà in cui diviene più importante il peso della sintassi (e della morfologia) specifica della varietà d'arrivo» (Chini 2005: 81). Tale conclusione è successivamente confermata dal progetto di Pavia avviato nel 1986 in Italia per studiare l'acquisizione dell'italiano L2. Di seguito, vengono descritte in ottica funzionalista le caratteristiche delle *varietà di*

apprendimento (cfr. Klein e Perdue 1997, Giacalone Ramat 2003, Chini 2005, Chini e Bosisio 2014).

1.5.1.1. Varietà pre-basica

La prima fase nell'evoluzione delle varietà di apprendimento è caratterizzata dalla predominanza dei principi pragmatici nelle produzioni (Chini e Bosisio 2014). Gli enunciati sono molto brevi e semplici, vengono organizzati intorno ad alcune parole-chiave con struttura essenzialmente nominale (Chini 2005). Possono essere dotati di un «solo elemento significativo» (*monorematico*) oppure di più elementi che seguono l'ordine *topic-comment*, vale a dire che si tende a proporre ciò che è noto (*topic*) prima di ciò che è nuovo o informazioni aggiuntive (*comment*) (*ibid.*: 81), come nel seguente esempio:

(1) *primo mamma- no +eh +eh + italiana*

“la prima mamma (non adottiva) [=topic] non è in Italia [=comment]”. (Chini e Bosisio 2014: 88, cfr. Andorno et alii 2003: 139)

Inoltre, l'apprendente ricorre spesso alla deissi, al linguaggio del corpo, alle conoscenze generali e anche alla collaborazione dell'interlocutore nativo. Sfrutta l'intonazione per esprimere significati che «il nativo verbalizzerebbero (con strutture interrogative, verbi modali, ecc.)» (Chini 2005: 81). Utilizza anche espressioni di routine o formulaiche senza analizzarle (es. *non lo so*).

La morfologia non è presente in questa fase, oppure compare solo casualmente. Morfemi o desinenze finali delle parole che appaiono nelle produzioni riflettono semplicemente le forme più frequenti dell'input, ad esempio, l'uso inanalizzato dei nomi presenti spesso al plurale nell'input: *un mesi* (un mese), *questo piatti* (questo piatto), *pom anni nova* (buon anno nuovo) (Giacalone Ramat 2003: 51).

L'apprendente non è in grado di distinguere classi di parole, ne è un esempio la confusione tra nome e verbo:

(2) *sì + fa due lavorare*

“sì, faccio due lavori” (Banfi 1993: 54)

Infine, negli enunciati, si usano prevalentemente parole piene e pochissime parole-funzione, come preposizioni, articoli, connettivi, ecc (Chini 2005).

1.5.1.2. Varietà basica

A differenza della fase iniziale, l'organizzazione degli enunciati della varietà basica non è solo di tipo pragmatico ma anche di tipo semantico. Sulla base della pragmatica, gli enunciati sono caratterizzati dal principio *Focus last*, cioè si mettono alla fine le informazioni più salienti, e dalla presenza del *setting* (elementi di contesto: spaziali o temporali) collocata prima del *topic* (Chini 2005), come nel seguente esempio:

(3) *cinese eh f:ato eh media*

“In Cina (=setting) [io= topic] ho fatto le scuole medie (comment)”. (*ibid.*: 84)

L'organizzazione a base semantica segue invece il principio *Controller first* che prevede la posizione iniziale del controllore rispetto agli altri sintagmi nominali, ad esempio:

(4) sua molie lava solo que(sto)
sintagma nominale 1 verbo sintagma nominale 2 (*ibid.*)

Questa fase si caratterizza anche per la presenza del «verbo come nucleo dell'enunciato», anche se in forma semplice (presente o infinito) e non finita (perché mancano molti tratti morfologici della flessione in termini di tempo, modo e persona) (*ibid.*: 83). Ad esempio, nel seguente enunciato, il verbo *parla*, malgrado sia presente alla terza persona singolare del presente indicativo, non ha nessun significato morfosintattico ma soltanto valore lessicale.

(5) *sì sì + io parla +mh eh - tigrigna e + am/ - amarigna + dell'Itiopia* (Giacalone Ramat 2003: 92)

L'uso della morfologia è ancora limitato non solo nel caso di verbi ma anche nel caso di nomi. Vengono adottate per lo più le «forme non marcate (es. il maschile singolare usato per tutti gli aggettivi)» (Chini 2005: 83). Riguardo al lessico, si aumenta la quantità delle parole piene e si comincia a distinguere le classi di parole, soprattutto verbi e nomi. È quindi frequente e predominante l'uso delle «strategie lessicali» per rendere la morfologia (es. l'uso di avverbi per esprimere relazioni temporali, l'uso di aggettivi indefiniti davanti a sostantivi singolari o l'uso di numerali al posto della morfologia del numero) e per indicare rapporti interposizionali (es. l'uso di connettivi o avverbi: *poi, così*, ecc.) (*ibid.*). La prevalenza dei

principi semantici nella varietà basica, che sono uguali per tutte le L2 ma indipendenti da L1, è considerata una manifestazione dei principi naturali della facoltà umana del linguaggio (Klein 1998). In molti casi di apprendenti, questa fase si può fossilizzare, o in altre parole, segna l'ultima tappa del percorso di sviluppo della loro interlingua (Perdue 1993).

1.5.1.3. Varietà post-basica

Il passaggio dalla varietà basica alla varietà post-basica viene segnalato dalla presenza di principi morfosintattici nell'organizzazione degli enunciati. Le frasi sono meglio formate, caratterizzate dal «verbo flesso», dalla «morfologia più regolare» e dall'accordo di forme sintattiche (Chini e Bosisio 2014: 88). Vi è poi l'uso più frequente e corretto degli elementi funzionali (es. articoli, ausiliari, preposizioni, ecc.). Per quanto riguarda la sintassi, le strutture degli enunciati diventano più complesse. Nel caso dell'italiano L2, compaiono le prime subordinate avverbiali (di causa, fine, tempo), le relative e le complete (Giacalone Ramat 1993).

La varietà post-basica può essere sottoarticolata in tre varietà che prevedono la strutturazione crescente di varie categorie grammaticali: *stadi intermedi* (uso più sistematico della morfologia, errori di preposizioni, genere, ecc.), *varietà avanzate* (morfosintassi corretta, alcuni errori di connettivi, forme verbali marcate, scelta dei tempi, ecc.) e *varietà quasi-native* (produzioni conformi all'uso proprio della lingua target) (Chini 2005).

Sintetizzando, i tratti principali delle tre varietà di apprendimento vengono presentati nella seguente tabella:

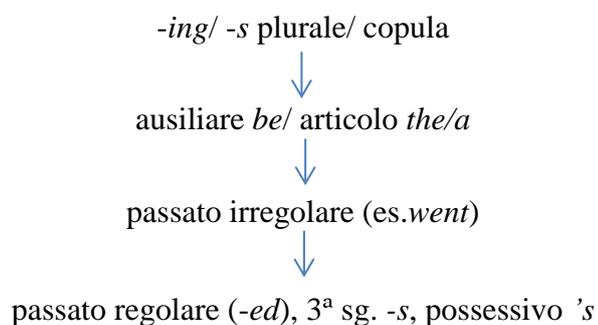
Caratteristiche	Varietà di apprendimento		
	<i>Pre-basica</i>	<i>Basica</i>	<i>Post-basica</i>
Categorie grammaticali	nessuna	predicato e argomenti	nomi, verbi
Morfologia	nessuna	forma base dei verbi	verbi e nomi flessi
Organizzazione dell'enunciato	pragmatica	semantico-sintattica	sintattica
Dipendenza dal contesto	estrema	minore	bassa

Tabella 2. Tratti caratteristici delle varietà di apprendimento
(Giacalone Ramat 2003: 84, cfr. Klein e Perdue 1992)

1.5.2. Sequenze di acquisizione

Un altro argomento che riscuote grande interesse tra gli studiosi in ambito acquisizionale è l'ordine ricorrente nell'acquisizione di strutture linguistiche di L2. Da tempo, ci si domandava se certe strutture di L2 venissero acquisite in un ordine comune per tutti gli apprendenti, il quale era dapprima ritenuto corrispondente a quello in cui le strutture venivano insegnate. Questa ipotesi non è comunque supportata dalle esperienze didattiche. Succede infatti che gli studenti possono usare una certa struttura correttamente negli esercizi ma la evitano o la applicano male nelle interazioni spontanee. L'utilizzo della forma corretta di una struttura, quindi, non significa che la struttura è acquisita. Diverse ricerche hanno messo in luce che l'acquisizione segue un corso di sviluppo a forma di U, caratterizzato all'inizio dall'alto livello di accuratezza, poi da un regresso e alla fine dalla vera acquisizione della forma della lingua target (es. stadi differenti per acquisire il passato prossimo del verbo "eat": *eat* → *ate* → *eated* → *ated* → *ate*) (Ellis 1997: 23). Questo regresso è visto come una prova per la ristrutturazione, un segno del loro progresso. Ciò implica inoltre che «gli studenti possono essere in grado di imparare alcune strutture consapevolmente, ma la vera acquisizione a livello subconscio avverrà soltanto quando gli studenti saranno pronti» (Dulay, Burt e Krashen 1985: 262).

La sequenzialità nell'acquisizione linguistica viene studiata innanzitutto per L1 e tra gli studi importanti, si ricorda quello di Roger Brown (1973). Nel suo studio longitudinale sull'acquisizione dei 14 morfemi inglesi, egli ha trovato che tutti e tre i bambini seguivano lo stesso ordine di acquisizione, nonostante diverse frequenze dei morfemi nell'input. Questo risultato è stato successivamente confermato dai *Morpheme Studies* che si concentravano sull'acquisizione di inglese L2. I ricercatori hanno trovato un ordine di acquisizione simile a quello di L1 e valido per apprendenti di diverse età (infantile e adulta) e diversi background linguistici, sia nelle produzioni scritte che nelle produzioni orali. Si tratta di una prova evidente dell'esistenza di sequenze generate dall'apprendente o *built-in syllabus*, come l'ha definito Pit Corder (1967: 166). È stato inoltre osservato che le forme corrette dei morfemi si trovano più nella lingua scritta che nella lingua parlata e la distanza tipologica tra L1 e L2 gioca un ruolo non meno importante. Dulay e Burt hanno osservato che, nonostante la stessa sequenzialità di acquisizione, i bambini ispanofoni procedevano meglio dei bambini sinofoni visto che l'inglese è tipologicamente più vicino allo spagnolo che al cinese. L'ordine naturale di acquisizione dei morfemi in inglese L2 è sintetizzato come segue (Chini 2005: 89; cfr. Krashen 1977):



La metodologia dei *Morpheme Studies* è però criticata per il fatto che si concentra solo sul prodotto, senza tener conto del processo, i dati non sono naturalistici e i risultati non sono ampiamente generalizzabili. Molti studiosi ritengono che tale ordine di acquisizione implichi soltanto un ordine di difficoltà (Cook 1993, citato in Chini e Bosisio 2014). Per questo, i successivi studi hanno provato ad esaminare l'acquisizione di singoli sottosistemi di L2, prendendo in considerazione anche costruzioni semplificate, transitorie e stadi dello sviluppo dell'interlingua. Le prime ricerche sono state condotte per l'inglese e il tedesco L2, e l'attenzione è stata focalizzata sull'acquisizione di alcune strutture sintattiche, particolarmente la negazione postverbale. Di seguito, viene presentata la sequenza acquisizionale della negazione dell'inglese L2 (cfr. Dulay, Burt e Krashen, 1985:174-179, citato in Pallotti 1998):

	Costruzioni	Esempi
*Fase 1	Negazione esterna alla frase: F → (no/not) - Nucleo - (no/not)	<i>No milk.</i> <i>Not me.</i> <i>No catch it.</i>
*Fase 2	Negazione interna alla frase, preverbale, senza ausiliare: F → Nom. - Aus. neg - [Predicato/ Verbo principale] Aus. neg → [No, Not, Don't]	<i>I not this way.</i> <i>I not give you candy.</i> <i>You not shut up.</i>
*Fase 3	Negazione dopo gli ausiliari (<i>be, can, have</i>): F → Nom. - Aus - [Predicato/Verbo principale] Aus. → T-V aus. - (Neg)	<i>No, they're not white.</i> <i>I haven't seen this afore.</i> <i>I cannot hit the ball.</i>
*Fase 4	Negazione dopo l'ausiliare "do" analizzato (la stessa struttura della fase 3)	<i>They didn't have time.</i>

Tabella 3. Sequenza acquisizionale della negazione dell'inglese L2
 (Nom. = Sintagma nominale; Aus. = Ausiliari; neg. = Negativo/Negazione)

In questa sequenza acquisizionale, si nota uno spostamento graduale dall'esterno all'interno della frase, che mostra una strutturazione progressiva della sintassi, sorprendentemente visibile in varie lingue a negazione postverbale. Nel tedesco L2, per esempio, si inizia con una negazione esterna alla frase, spesso con l'elemento negativo *nein*, che viene utilizzato autonomamente e viene premesso all'enunciato (es. *nein helfen*). La negazione standard *nicht* appare in un secondo momento e assume una collocazione variabile, cioè si trova in posizione preverbale o postverbale e a volte in entrambe le posizioni, dando così l'effetto di una doppia negazione (es. *milch nicht da; nicht fahren there; nein, das nicht*). Nella fase successiva, *nicht* viene stabilizzato nella posizione postverbale (es. *Du gehst nicht weg*). Infine, viene acquisita la collocazione finale di negazione (separata dal verbo) in frasi principali (es. *Ich gebe dir mein Buch nicht*).

Un altro risultato importante degli studi nel tedesco L2 è la sequenza evolutiva per l'acquisizione dell'ordine dei costituenti, proposta dai ricercatori del progetto ZISA, in base, dapprima, allo studio trasversale:

SVO > PRE-AVV > PARTICELLA > INVERSIONE > AVV-SV > V→FINE (Meisel e Clahsen, citato in Giacalone Ramat 1986: 69, 107, 108)

Tale sequenza viene suddivisa in sei fasi: la prima fase è caratterizzata dall'ordine canonico SVO, in cui gli avverbiali si trovano in posizione finale di frase (es. *Die kinder spielen mimt ball*); nella seconda fase si mantiene l'ordine SVO ma gli avverbi vengono premessi alla frase (es. *Da kinder spielen*); la terza fase prevede lo spostamento delle parti non finite di elementi verbali alla fine della frase, in caso di prefissi separabili, particelle in strutture AUS+V e infiniti in strutture MOD+V (es. *Aller kinder muß die pause machen*); nella quarta fase si osserva l'uso dell'inversione "verbo-soggetto" (es. *Dann hat sie wieder die knoch gebringt*); nella quinta fase, gli avverbiali si possono trovare tra il verbo finito e il complemento oggetto; l'ultima fase è caratterizzata dalla posizione finale del verbo finito in frasi incassate (es. *Er sagte daß er nach hause kommt*) (Clahsen, citato in Giacalone Ramat 1986: 107-108; Mitchell e Myles 2004: 114). Per quanto riguarda i risultati dei successivi studi longitudinali sugli apprendenti adulti (progetto ZISA) e bambini (Pienemann 1981), si osserva l'acquisizione più o meno allo stesso tempo di due principi, INVERSIONE e AVV-SV. (Clahsen, citato in Giacalone Ramat 1986: 114-117). La sequenza evolutiva può, quindi, essere analizzata in cinque stadi: *SVO > PRE-AVV > PARTICELLA > INVERSIONE > V→FINE*.

Dunque, le sequenze acquisizioni indicano una strutturazione progressiva dell'interlingua e, al tempo stesso, possono essere interpretate come una scala implicazionale che permette di riconoscere il livello dell'interlingua. Ad esempio, nella sequenza sopraccitata, l'acquisizione della regola INVERSIONE implica l'acquisizione delle regole precedenti quali PARTICELLA, PRE-AVV e SVO. In aggiunta, l'acquisizione di queste strutture non evidenzia solo l'utilizzo delle strutture ma anche la frequenza d'uso delle strutture in contesti specifici in cui viene chiesta dalla norma.

CAPITOLO 2

GLI STUDI SULL'ITALIANO L2

Gli anni Ottanta hanno visto la nascita di molte ricerche sull'acquisizione di L2 in Europa come i progetti di Heidelberg, ZISA e ESF (cfr. 1.6.1), in cui l'italiano è presente soltanto come L1 dei soggetti. Gli studi sistematici sull'apprendimento dell'italiano L2 sono ufficialmente avviati a metà degli anni Ottanta con un famoso progetto interuniversitario coordinato dall'Università di Pavia (Giacalone Ramat 1993: 346). Si tratta di una ricerca longitudinale, svolta su una popolazione di venticinque parlanti di diverse L1 e dedicata particolarmente allo sviluppo della morfologia del verbo, che riguarda dapprima le relazioni temporali e poi anche quelle aspettuative e modali e si allarga, infine, allo studio sulla morfologia nominale, alle strutture sintattiche e alla testualità (Bosisio 2012: 110).

Oltre a questo progetto, la questione dell'acquisizione attira l'attenzione di molti altri studiosi sia in Italia che all'estero. Gli approcci teorici che vengono adottati sono vari, da quello funzionale e tipologico alla teoria della processabilità fino ai modelli formali (Giacalone Ramat, Chini e Andorno 2013: 150). L'acquisizione dell'italiano L2 viene studiata a tutti i livelli della lingua: fonetica e fonologia, morfologia, sintassi, lessico, testo, pragmatica e interazione.

Qui di seguito viene presentata una breve sintesi degli studi nell'ambito della fonologia e della morfologia, particolarmente di quelli attinenti alle tematiche della presente tesi.

2.1. Fonetica e Fonologia

Negli ultimi venti anni, le ricerche sull'acquisizione dell'italiano L2 hanno manifestato un progressivo interesse nei confronti degli aspetti fonetico-fonologici. Numerosi sono gli oggetti di studio, la maggior parte dei quali riguarda gli apprendenti arabofoni e sinofoni (Giacalone Ramat, Chini e Andorno 2013: 155).

L'acquisizione delle categorie fonetico-fonologiche viene trattata da varie prospettive, sia linguistica (per esempio, marcatezza, interferenza della L1, principi universali, tipologia, psicolinguistica) che extralinguistica (per esempio, socioculturale e anagrafica). I temi principali delle ricerche riguardano per lo più il livello segmentale, ovvero l'acquisizione dei singoli fonemi, come le affricate dentali e palatali (Celata 2001, 2004; Costamagna 2003; Mori 2007), le liquide (Brunetti 2008) e le consonanti geminate (Giannini e Costamagna 1997, 1998, Giannini 2003, Sorianello 2009, 2014, 2016).

2.1.1. Le affricate

Riguardo alle affricate, vanno ricordati gli studi di Chiara Celata (2001, 2004), Lidia Costamagna (2003) e Laura Mori (2007).

In un'indagine di carattere percettivo, Celata (2001, 2004) ha individuato le due tipologie di errori più frequenti nella pronuncia delle affricate da parte degli apprendenti greci e brasiliani, quali il rafforzamento delle affricate scempie (es. ['pjaʃʃe] <['pjaʃe]) e la sostituzione delle affricate con le corrispondenti fricative (es. ['ʒente] <['dʒente]). Il processo di acquisizione delle affricate, secondo queste ricerche, non è altro che l'interiorizzazione graduale dei tratti pertinenti che caratterizzano tali fonemi: articolazione monofonematica, luogo di articolazione (dentale *vs.* palatale) e durata (scempia *vs.* geminata) (Celata 2001).

Il fenomeno della fricativizzazione delle affricate si verifica anche nell'interlingua dei parlanti arabofoni, come mostrato nell'ampio studio di Mori (2007). Attraverso un'analisi di tipo spettro-acustico, questo studio ha messo in luce i tratti della deaffricazione, soprattutto dell'affricata alveodentale sorda /tʃ/ e dell'affricata palatale sonora /dʒ/ e sorda /tʃ/.

Costamagna (2003) ha, invece, preso in esame il ruolo dei fattori psicoattitudinali nell'acquisizione delle affricate dei discendenti con L1 differenti e ha rilevato come l'acquisizione di questi fonemi sia influenzata negativamente dal fattore ansietà.

2.1.2. Le liquide

L'acquisizione dei fonemi /r/ e /l/ in rapporto al genere biologico è esaminata in uno studio longitudinale di Nadia Brunetti (2008). Hanno partecipato alla ricerca dodici apprendenti, sei femmine (tre cinesi, tre giapponesi) e sei maschi (tre cinesi e tre giapponesi). I dati sono raccolti dalle registrazioni di sette conversazioni con argomenti diversi (giornata tipo, amicizie, cibi tradizionali, viaggio, trama di un libro, religione, feste tradizionali, rapporti uomo-donna, etc.) e sono effettuate nel corso di una serie di incontri periodici. Vengono, inoltre, utilizzati test percettivi e produttivi che prevedono la presenza di /r/ e /l/ in vari contesti fonologici (inizio di parola, nessi consonantici tautosillabici e eterosillabici) e in sillaba sia tonica sia atona.

I risultati dell'analisi mostrano una grande difficoltà da parte degli apprendenti nel produrre i fonemi in questione, soprattutto nei nessi consonantici [C+C] - una struttura che non esiste nella loro lingua madre. Tra le diverse tipologie di errori rilevate, figurano la sostituzione di liquida con liquida (es. /'tolna/ < /'torna/; /in'grese/ < /in'glese/) e la

semplificazione dei nessi consonantici che consiste nella cancellazione di liquida (es. /pe'ke/ < /per'ke/, /kompe'anno/ < /komple'anno/) in entrambi i nessi consonantici, l'assimilazione regressiva (es. /pek'ke/ < /per'ke/) e progressiva (es. /il'liso/ < /il'riso/) nei nessi eterosillabici, l'inserzione vocalica (es. /elet'torika/ < /e'lettrika/) nei nessi tautosillabici, ecc. (Brunetti 2008: 35-36). Si evidenzia, dunque, che gli apprendenti, a prescindere da genere e da L1, fanno ricorso a tendenze universali quali gli indebolimenti nei nessi consonantici e l'inserzione di vocali nei nessi tautosillabici, ma con prevalenza della prima sulla seconda.

Riguardo al genere biologico, i maschi hanno medie di produzioni devianti più alte. Inoltre, anche se il contesto informale vede un comportamento abbastanza omogeneo dei due gruppi nei confronti degli errori nei nessi eterosillabici, le femmine ricorrono meno agli indebolimenti rispetto ai maschi. Da questi risultati, si arriva alla conclusione che «gli uomini tendono a usare forme meno sorvegliate delle donne» (Brunetti 2008: 48).

2.1.3. Le consonanti geminate

La geminazione consonantica è un altro tra i problemi della fonologia dell'interlingua che riceve molta attenzione da parte degli studiosi. Tra i primi lavori si ricordano quelli degli studiosi dell'Università per Stranieri di Perugia. Giannini e Costamagna (1997, 1998) e Giannini (2003) hanno rilevato che la geminazione nell'italiano L2 è favorita in posizione postonica ed appare dapprima nei bisillabi di frequente uso, nelle preposizioni, nei verbi e modificatori. A questo argomento si è dedicata anche Patrizia Sorianello in una serie di studi. Sorianello (2009, 2014) ha trovato che la natura articolatoria dei fonemi sembra avere un certo impatto sulla resa delle geminate in quanto vengono realizzate più nelle ostruenti sorde che nelle sonoranti. Per verificare meglio il ruolo dei fattori che condizionano la geminazione nell'interlingua, l'autrice ha condotto recentemente una ricerca approfondita di carattere probabilistico adottando il modello dell'*Analogical Modeling*. Si tratta di un modello computazionale che «riesce a fare predizioni sul comportamento di un determinato esito linguistico senza definire regole» (Sorianello 2016: 28). Gli indici probabilistici sono poi confrontati con i dati reali ricavati dal corpus.

I soggetti coinvolti nella ricerca sono diciannove apprendenti di quattro nazionalità diverse (spagnola, tedesca, inglese ed ecuadoriana), le cui lingue madri non possiedono consonanti geminate. Il corpus è composto da 1966 consonanti geminate, ricavate dalle audioregistrazioni delle conversazioni su esperienze di vita; in entrambe, vengono analizzate le modalità uditiva e acustica. I fonemi lunghi sono classificati in base a diversi criteri, quali i

tratti articolatori (modo di articolazione, luogo di articolazione), la sonorità, le classi di suono, il contesto prosodico (atono, pretonico, postonico), il tipo di parola in cui occorrono (bisillabe, trisillabe, ecc.) e la natura morfologica di queste (articoli, aggettivi, nomi, verbi, ecc.).

I dati mostrano che la presenza della geminazione è massiccia più tra le ostruenti sorde (71%) che tra le sonoranti (25%). Riguardo alle categorie lessicali, i valori più alti di allungamento dei fonemi si trovano in verbi (65%), pronomi (65%), numerali (65%), avverbi (65%), mentre quelli più bassi si rilevano in articoli, congiunzioni e preposizioni. Da ciò consegue che «la geminazione è più rappresentata nelle parti del discorso dotate di alto carico semantico, prodotte anche per questo con un maggiore controllo articolatorio» (Soriano 2016: 35). La ricerca ha, inoltre, confermato il risultato dei precedenti studi di Giannini e Costamagna (anno) per quanto riguarda il contesto accentuale favorito per la geminazione (postonico: 57%, pretonico: 43%, atono: 40%). Si evidenzia, infine, la correlazione tra l'accento lessicale e la lunghezza di parola: il fatto che la maggior parte del corpus è costituita dai bisillabi (41%) e trisillabi (37%) condiziona la scarsa presenza della geminazione nel contesto atono. Lo studio di Soriano, in generale, ha sottolineato di nuovo il ruolo cruciale dei principi di naturalezza e marcatezza nel processo di acquisizione di categorie fonologiche.

Lo stesso argomento viene trattato nel lavoro di Celata e Costamagna (2011), che ha però indagato la produzione delle consonanti geminate su due livelli, segmentale e soprasegmentale, e su una popolazione specifica quale quella costituita da apprendenti estoni. Visto che i fonemi in questione sono presenti anche nella L1 degli informanti, lo studio ha come obiettivo principale quello di esaminare gli schemi di adattamento prosodico nell'acquisizione del contrasto tra scempie e geminate dell'italiano. Ci si concentra, quindi, soltanto sulla variazione di durata temporale della geminazione. Precisamente, vengono presi in esame due rapporti (in termini di durata): il rapporto tra le consonanti geminate e le scempie corrispondenti (C/CC) e il rapporto tra la vocale precedente e l'intera sequenza (V/V+C). I dati sono ricavati dalle produzioni in contesto formale di quattro studenti estoni dell'Università per Stranieri di Perugia. Agli informanti sono proposte la lettura di frasi e parole isolate e la ripetizione delle parole pronunciate da parlanti nativi.

L'analisi acustica dei dati mette in luce che, nei confronti del primo rapporto, l'interlingua dei parlanti estoni presenta un'alternanza tra durata delle scempie e delle geminate più simile a quella della lingua di arrivo che a quella della lingua di partenza, particolarmente nel caso delle sonore e delle bilabiali. Per quanto riguarda il secondo rapporto, il quadro è invece molto diverso. Se nel parlato dei nativi, la durata della vocale tonica che precede la scempia

non viene ridotta quando si trova nel contesto con la geminata, tranne nel caso delle liquide e delle nasali (rimane invariata in entrambi i contesti), nelle produzioni degli estoni tale vocale viene accorciata in tutti i casi di consonanti geminate.

L'ipotesi di un'interferenza della lingua nativa, a scapito dei dati sul parlato estone L1, non è ancora verificata. Tuttavia, in base ai risultati ottenuti, le due autrici hanno evidenziato la complessità del percorso di ristrutturazione del *timing* delle geminate della L1 per adattarsi alla struttura della L2, in cui «fattori fonologici di differenziazione tra le due lingue in contatto e tendenze fonetiche diversamente implementate nei diversi sistemi interagiscono in modo non sempre lineare» (Celata e Costamagna 2011: 27).

2.2. Morfologia

La morfologia dell'interlingua è un livello linguistico che trova da tempo ampio spazio in numerosi studi. Gli argomenti maggiormente studiati appartengono a due macro-categorie: le categorie del verbo, cioè il tempo, l'aspetto e il modo (cfr. Bernini 2005, Rosi 2009), la perifrasi progressiva con *stare* + gerundio (Onesti e Squartini 2009; Giacalone Ramat 2003d), gli ausiliari (Giacalone Ramat 2003c; Rastelli 2008) e le categorie del nome, cioè genere, numero e difinitzza (Bianchi 2007; Chini 1995, 1998, 2008; Chini e Ferraris 2003), l'aggettivo (Repetto 2008), l'articolo (Chiapedi 2010). Sull'acquisizione dei pronomi personali tonici e clitici, un settore di alta complessità e rilevanza sintattica, si trovano contributi dedicati non solo all'intero sistema pronominale ma anche ai singoli casi.

2.2.1. Pronomi personali

L'acquisizione dei pronomi personali è stata studiata nei confronti di diverse lingue seconde. In uno studio sull'apprendimento del sistema pronominale inglese da parte degli studenti tedeschi in contesto scolastico, ad esempio, Felix e Simmet (1982) hanno trovato che «il processo di apprendimento procede attraverso l'acquisizione successiva di tratti singoli» e hanno ipotizzato il seguente ordine: caso > numero > persona > genere (in Giacalone Ramat 1986: 298-299). Per quanto riguarda l'italiano L2, il primo contributo significativo in questo ambito si deve a Monica Berretta (1986) che ha studiato l'acquisizione dei pronomi personali atoni in contesto naturale. Lo studio si occupa di undici soggetti (sia adulti che bambini), alcuni dei quali seguiti longitudinalmente. Le lingue madri sono sia tipologicamente vicine all'italiano (francese, spagnolo, portoghese) sia assai lontane (arabo, swahili). Per la raccolta dei dati, oltre alla registrazione del parlato spontaneo (conversazioni in famiglia o tra amici, conoscenti), vengono utilizzate anche domande specifiche in conversazioni guidate.

Dall'analisi dei dati, si rileva che l'uso dei pronomi tonici precede l'uso di quelli atoni. Questi ultimi, a loro volta, vengono acquisiti secondo il seguente ordine:

ci + essere > *mi* (dat., acc., rifl.) > *si* impers. > *si* rifl. > *ti* (dat., acc., rifl.) > *lo* flesso > nessi *me/te+lo* > *ci* locativo > *gli* «a lui» > *gli* «a loro» > *ci* (dat., acc., rifl.) > *vi* (dat., acc. rifl.) > *lei* «a lei» > *ne* partitivo > *ne* non partitivo > nessi di 3 clitici (Berretta 1986: 336).

Il confronto tra questa sequenza di acquisizione con quella ricavata dal parlato dei bambini di italiano L1, in una ricerca longitudinale condotta in parallelo, dimostra una totale congruenza, tranne nel caso del dativo *gli* che sembra essere acquisito più presto nell'italiano L1. Lo studio, inoltre, condivide con Felix e Simmet (1982) l'ipotesi che l'acquisizione dei clitici avvenga per tratti, anche se riporta un ordine un po' diverso: il tratto di persona viene acquisito per primo, seguito poi da quello di caso, numero e infine genere. L'ordine di acquisizione di singoli tratti è, invece, quella di seguito riportata:

- per la persona: 1^a e 2^a > 3^a;
- per il caso: in generale, dativo e accusativo > locativo e genitivo, ma alla prima persona dativo > accusativo, mentre alla terza accusativo > dativo;
- per il genere: maschile > femminile;
- per il numero: singolare > plurale (Berretta 1986: 348).

I risultati ottenuti conducono a due conclusioni importanti: anzitutto, il transfer da L1 gioca un ruolo non rilevante nell'acquisizione dei clitici; in secondo luogo, l'ordine di acquisizione dei pronomi nell'interlingua non riflette la frequenza dei pronomi nell'italiano parlato ma segue i principi pragmatici e semantici. L'autrice ha evidenziato inoltre che tale sequenza acquisizionale rispecchia i principi di naturalezza ipotizzata da Mayerthaler (1981) che vedono i cambiamenti linguistici come tendenze naturali della lingua per ridurre la propria complessità (o marcatezza).

L'uso dei pronomi nell'italiano L2 viene studiato anche da Leonini e Belletti (2004), ma su una popolazione più ampia: 26 apprendenti dell'Università per Stranieri di Siena, la maggior parte dei quali è costituita da studenti tedeschi. Il gruppo di controllo è composto da 10 parlanti nativi provenienti da diverse regioni d'Italia. Per l'elicitazione dei pronomi clitici, ai soggetti sono mostrate 19 videoregistrazioni che descrivono scene differenti. Alla fine di ogni filmato, gli informanti devono rispondere alle domande relative, usando strutture complete che contengono il verbo.

I dati hanno mostrato che i clitici sono spesso omessi e, in alcuni casi, sostituiti dai pronomi forti corrispondenti. La produzione degli apprendenti è però caratterizzata dal prevalente uso del sintagma nominale al posto dei clitici. Riguardo alla collocazione dei pronomi atoni, non si verifica nessun errore: tutti si trovano correttamente in posizione proclitica. Prendendo in esame, invece, le risposte dei soggetti nativi, si rileva una totale mancanza di omissione dei clitici e di uso del pronome forte. La sostituzione dei clitici con il sintagma nominale pieno è inoltre molto limitata. Mettendo a confronto i dati dei due gruppi, si vede che, il numero dei clitici adoperati nell'interlingua è inferiore a quello nell'italiano L1; l'uso del sintagma nominale è, al contrario, molto più frequente nel primo gruppo. Questo risultato, da una parte, evidenzia la difficoltà nell'acquisire il sistema dei clitici dell'italiano, dall'altra riconosce l'uso del sintagma nominale come una strategia dominante nell'interlingua per evitare la pronominalizzazione.

La difficoltà nella gestione del sistema pronominale italiano viene confermata anche da una ricerca di Sabrina Maffei (2009). Si tratta di uno studio di carattere prevalentemente quantitativo, sullo sviluppo dei pronomi personali tramite l'analisi di produzioni scritte. Il campione della ricerca è composto da 823 apprendenti dell'Università per Stranieri di Siena, di 27 diverse L1 e tre livelli di competenza linguistica differenti. I pronomi esaminati sono quelli più diffusi nell'italiano neostandard, tanto liberi (tranne *me, te, lui, lei e loro*) quanto clitici (tranne *mi, ti, lo, la, ci, vi e gli*). Gli errori sono raggruppati in sei categorie, quali funzione, collocazione, sovrauso, genere, numero e omissione.

I dati hanno messo in luce che la più grande quantità di produzione dei pronomi si riscontra, sorprendentemente, nel livello iniziale. I pronomi più adoperati in tre livelli di competenza sono i clitici *mi, ti, la* e *si* riflessivo, mentre quelli meno usati sono *li, le, vi, gli e loro*. Nei livelli basici, si registra, inoltre, un'elevata produzione dei pronomi liberi *me, te, lui e lei*, circostanza che conferma l'osservazione di Chini (2003, 2005) sulla presenza prevalente dei pronomi liberi rispetto quelli clitici nelle varietà iniziali dell'interlingua.

Per quanto riguarda le produzioni devianti, il quadro generale dimostra un andamento decrescente degli errori in concomitanza con il progredire dell'interlingua. Più interessante è la situazione di ogni tipologia di errori: se il sovrauso dei pronomi liberi al posto di quelli atoni diminuisce nei livelli avanzati, le categorie di omissione e funzione tendono a incrementarsi. L'omissione è, di fatto, la strategia più preferita dagli apprendenti per evitare l'uso dei pronomi, in quanto è «la tecnica più economica in termini di impegno cognitivo» (Maffei 2009: 117). Le altre due, meno utilizzate, sono la sostituzione con altri costituenti

nominali e la ripetizione del sostantivo, l'ultima delle quali è rilevante solo nei livelli basici. La presenza delle stesse categorie di errori nelle produzioni di tutti gli apprendenti non solo evidenzia la difficoltà dell'acquisizione dei pronomi, ma conferma nuovamente il ruolo marginale dell'interferenza di L1.

2.2.2. Verbi pronominali

Focalizzando l'attenzione sul tema dei verbi pronominali, Giuliano Bernini (2005) ha indagato lo sviluppo dei verbi *esserci* e *averci* nell'interlingua di 8 apprendenti del Progetto di Pavia, tra cui due parlanti cinesi, quattro tigrini, un inglese e un albanese. Analizzando le loro produzioni orali, l'autore ha notato che i verbi pronominali in questione compaiono prima dei pronomi clitici. Nelle varietà iniziali, essi sono trattati come elementi lessicali indipendenti nella forma. *C'è*, ad esempio, viene utilizzato in tre funzioni predicative diverse, quali esistenza (es. *poi c'è tanti gente + a pasagio*), locazione (es. *l'uomo - adesso c'è America*) e possesso (es. *lui c'è u/ + u/ c'è un molie*) (Bernini 2005: 167). Solo nei livelli più avanzati, *esserci* e *averci* vengono riconosciuti nella loro costruzione complessa (*esserci* viene impiegato solo in funzione di esistenza, *avere* 'ausiliare' viene distinto da *avere* 'possesso'). Il percorso di costruzione dei significati lessicali passa, quindi, dall'uso degli argomenti nominali che accompagnano il verbo (nel caso di *c'è*) a quello di espressioni lessicali specificate (*avere* in funzione di ausiliare, *averci* in funzione di possesso). Secondo l'autore, il fenomeno di univerbazione nelle varietà iniziali, che si manifesta nell'uso di forme lessicali inanalizzate per codificare diverse funzioni, è analogo, come ha già osservato Paolo Ramat (1990), ai meccanismi attivati nelle lingue isolanti.

2.2.3. Il clitico *si*

Nell'acquisizione dei clitici, il caso di *si* ha attirato una particolare attenzione. Jezek (2005), analizzando la costruzione della struttura argomentale del verbo nell'interlingua, ha osservato che i clitici vengono erroneamente sovraestesi ai verbi non pronominali (es. *se no mi cado; ci siamo caduti*). Il sovrauso di *si*, in particolare, si riscontra non solo nei verbi inaccusativi ma anche in quelli inergativi (es. *lui non si lavora senza alcolici*), a prescindere dalle caratteristiche di animatezza del soggetto (es. *quest'uomo si viene alla notte ma non si viene al giorno; devi aspettare quanto il caffè si filtra no*] (Jezek 2005: 193-194).

A questo pronome, Alan Pona (2009) ha dedicato una gran parte del suo studio sull'uso di clitici da parte degli studenti dei college americani. Si tratta di una ricerca di tipo sia trasversale che longitudinale. La raccolta dei dati si articola in tre tipologie: naturalistica

(conversazione libera, osservazione dell'interazione tra docenti e studenti in classe), produzione elicitata (interviste strutturate, descrizioni di immagini, racconto di storie) e sperimentale (definizione di regole, test di grammaticalità).

Nell'interlingua degli informanti, si rileva l'uso di *si* al posto dei clitici specifici *gli/le* non solo con verbi come *dare* e *dire* ma anche con il verbo *piacere*, perfino nelle frasi i cui soggetti sono chiariti (es. *si piace la cioccolata* 'gli [a lui] piace la cioccolata'). Secondo l'autore, questo uso di *si* dativo non può essere attribuito a un transfer negativo dall'inglese L1 visto che la confusione si verifica anche nell'interlingua degli apprendenti spagnoli (es. *Mi piacerò andare a Parigi*), la cui L1 usa la stessa struttura del verbo *piacere*. Non si può parlare nemmeno di un sovrauso di *si* riflessivo perché sono presenti anche produzioni del tipo *si piacciono le ciambelle* 'gli [a lui] piacciono le ciambelle', in cui il verbo *piacere* viene accordato con il soggetto grammaticale. È, invece, convinzione dello studioso che si tratti di «lessicalizzazione del secondo argomento dei verbi ditransitivi», un fenomeno già attestato nelle varietà romanze secondo un precedente studio di Manzini e Savoia (2005) (Pona 2009: 32). L'ipotesi è ulteriormente confermata dai dati ricavati dalle produzioni di apprendenti stranieri di italiano L2 ad Incisa Valdarno (Firenze). Non solo *si* ma anche *ci* viene utilizzato per lessicalizzare la proprietà del distributore/possessore (*si piace pregare* 'gli piace pregare', *ci dico* 'gli dico'). Pona conclude, dunque, che questo fenomeno va considerato una deviazione prodotta dalla Grammatica Universale, piuttosto che strategie di apprendimento adoperate in modo consapevole.

CAPITOLO 3

CARATTERISTICHE TIPOLOGICHE DEL VIETNAMITA

3.1. Questione dell'origine

Il vietnamita è la lingua ufficiale in Vietnam, parlata come lingua madre da oltre 80 milioni di abitanti in Vietnam e circa 2 milioni di immigrati vietnamiti in Francia, negli Stati Uniti, in Canada, in Australia, ecc. Nonostante varie ipotesi sulla sua origine, il vietnamita viene collocato dalla maggioranza dei linguisti (cfr. Banfi e Grandi 2008, Comrie 2009, Jenny e Sidwell 2015) nel gruppo delle lingue Mon-Khmer della famiglia austro-asiatica, la quale comprende i gruppi linguistici distribuiti ampiamente nei paesi sud-est asiatici, nella provincia Yunnan della Cina e nell'India orientale.

Come spiega Mark Alves (2006), la questione dell'origine genealogica della lingua vietnamita risale al diciannovesimo secolo, quando lo studioso Jean-Louis Taberd dichiarò per la prima volta il vietnamita una varietà di cinese. Tale ipotesi era supportata principalmente da similarità tipologiche tra le due lingue (entrambe sono lingue isolanti e tonali), da un enorme quantità di parole di origine cinese nel vocabolario vietnamita e anche dall'uso dei caratteri cinesi e del "Chữ Nôm" (la trascrizione della fonologia vietnamita in base alla scrittura cinese) in questo paese per molti secoli. Ulteriori ricerche storico-linguistiche, tuttavia, hanno individuato altri tratti ugualmente importanti che rendono improbabile l'ipotesi di una comune origine delle due lingue (Alves 2006: 110-111). Per esempio, oltre al fatto che, tranne pochi esempi specifici e letterari, nessun pronome o numerale in vietnamita derivi dal cinese, la struttura del sintagma nominale in vietnamita segue generalmente l'ordine *nome- modificatore*, in contrasto con l'ordine in cinese in cui il modificatore precede il nome (*ibid.*).

La seconda ipotesi sull'origine della lingua vietnamita viene proposta dallo studioso francese Henri Maspéro (1912), secondo il quale il vietnamita appartiene della famiglia delle lingue Tai. Ne sarebbe prova la presenza di etimologie tai e le caratteristiche fonologiche fondamentali. Gli esempi lessicali e fonologici che ha fornito Maspéro sono comunque piuttosto limitati. Si registrano, in effetti, molti prestiti relativi all'agricoltura, ma gli elementi che costituiscono il vocabolario di base del vietnamita, come pronomi, numeri, parti del corpo, diversi nomi e verbi di base, ecc. non si rintracciano nelle lingue tai (Alves 2006). Neanche la presenza dei toni nei due sistemi linguistici è sufficiente per supportare l'ipotesi, dato che molti linguisti, tra cui Haudricourt (1954), la consideravano un criterio instabile per

definire il legame linguistico (Denlinger 1972). Il rapporto tra il vietnamita e le lingue tai rappresenta, quindi, soltanto il risultato di un contatto linguistico dovuto alla prossimità geografica (Alves 2006).

L'ipotesi più recente viene formulata in uno studio del francese Haudricourt, presentato per la prima volta sul *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris* nel 1953, in cui l'autore mostrava prove convincenti per l'inclusione del vietnamita nel gruppo Mon-Khmer del *phylum* austro-asiatico. Questa ipotesi viene poi condivisa e confermata da diversi altri studi sulle corrispondenze lessicali e fonologiche condotti da altri linguisti, anche vietnamiti (Thomas 1976; Ferlus 1977; Gage 1985; Diffloth 1992; Nguyễn B. T. 1959; Nguyễn T. C. 1995; Nguyễn Đ. H. 1997 *et alii*). Una delle prove più importanti sta nel fatto che la percentuale del vocabolario di base (25%) condivisa dal vietnamita e dalle altre lingue del gruppo Mon-Khmer è simile a quella che collega le altre lingue all'interno del gruppo (Thomas e Headly, citati in Alves, 2006). Si registra, inoltre, una presenza numerosa di corrispondenze fonologiche tra il vietnamita e le altre lingue Mon-Khmer. Lo studio sullo sviluppo del sistema tonale (*tonogenesis*) del vietnamita di Haudricourt (1954) ha mostrato che certe categorie dei toni del vietnamita corrispondono a certi suoni finali della sillaba nelle lingue Mon-Khmer. Da ultimo, a ulteriore conferma della sua radice nel gruppo Mon-Khmer, viene preso in considerazione anche il fenomeno di reduplicazione totale e parziale nella formazione delle parole in vietnamita (Alves 2006), che sarà trattato nel paragrafo 3.3 in questo capitolo. In un'ottica più ristretta, il vietnamita viene inserito nel Việt- Mường, un sottogruppo delle lingue Mon-Khmer (Hữu *et alii* 2000; Diffloth 1992 e Hayes 1992, citati in Kirby 2011).

3.2. Fonetica e fonologia

Il sistema fonologico del vietnamita standard si basa sul dialetto di Hanoi e viene descritto mediante i simboli dell'IPA come nelle seguenti tabelle:

	Anteriori	Posteriori
Chiuse	i	u
Semichiuse	e	ɤ/ɥ o
Semiaperte	ɛ/ɛ̃	ɔ/ɔ̃
Aperte	a/ã	

Tabella 4. Sistema vocalico

	Bilabiali	Labio-dentali	Alveolari	Retroflesse	Palatali	Velari	Uvulari	Gottidali
Plosive	p b		t' t d	ʈ	c	k		ʔ
Nasali	m		n		ɲ	ŋ		
Vibranti								
Fricative		f v	s z	ʃ ʒ		ɣ	χ	h
Affricative								
Approssimanti						w		
Laterali			l					

Tabella 5. Sistema consonantico

Il vietnamita è una lingua isolante e tonale per cui ogni sillaba corrisponde a un morfema/parola e viene caratterizzata dalla presenza obbligatoria di un tono.

Secondo Nguyễn (2009: 681), la sillaba vietnamita contiene un nucleo costituito da una oppure due vocali, è facoltativamente preceduto da una consonante iniziale e/o seguito da una consonante finale e può prevedere la presenza di una semivocale intercalare /w/. La struttura della sillaba da lui proposta viene riassunta nello schema: (C1) (w) V1 (V2) (C2).

Secondo Mai, Vũ e Hoàng (1990) e altri linguisti vietnamiti, ogni sillaba presenta una struttura a due livelli ed è composta da un tono, un fonema iniziale e una rima che è, a sua volta, costituita da un fonema principale, un fonema intercalare e un fonema finale.

tono			
iniziale	rima		
	intercalare	principale	finale

Tabella 6. Struttura della sillaba

Quindi, sul piano dei valori distintivi, il vietnamita possiede non solo due sistemi, vocalico e consonantico, ma ben cinque sistemi fonemici diversi: iniziali, interposti, principali, finali e toni.

I fonemi iniziali comprendono 22 consonanti quali: /b/, /m/, /f/, /v/, /t'/, /t/, /d/, /n/, /s/, /z/, /l/, /ʈ/, /ʂ/, /z/, /c/, /ɲ/, /k/, /ŋ/, /ɣ/, /χ/, /ʔ/, /h/. Tranne l'occlusiva glottidale sonora /ʔ/, tutte le altre possiedono un corrispettivo grafico (cfr. Tabella 7).

Fonemi	Grafemi	Esempi	Fonemi	Grafemi	Esempi
/b/	b	<i>bàn</i> 'tavolo'	/ʂ/	s	<i>sóng</i> 'onda'
/m/	m	<i>mây</i> 'nuvola'	/z/	r	<i>rán</i> 'friggere'
/f/	ph	<i>phà</i> 'traghetto'	/c/	ch	<i>chó</i> 'cane'
/v/	v	<i>vẽ</i> 'dipingere'	/ɲ/	nh	<i>nhanh</i> 'veloce'
/t'/	th	<i>thịt</i> 'carne'	/k/	c	<i>cốc</i> 'bicchiere'
/t/	t	<i>túi</i> 'borsa'		k (/i/, /e/, /ɛ/, /ie/)	<i>kiến</i> 'formica'
/d/	đ	<i>đo</i> 'misurare'		q (/w/)	<i>quần</i> 'pantaloni'
/n/	n	<i>no</i> 'saziato'	/ŋ/	ng	<i>ngã</i> 'cadere'
/s/	x	<i>xa</i> 'lontano'		ngh (/i/, /e/, /ɛ/, /ie/)	<i>nghĩ</i> 'pensare'
/z/	d	<i>dì</i> 'zia'	/ɣ/	g	<i>gỗ</i> 'legno'
	gi	<i>giá</i> 'prezzo'		gh (/i/, /e/, /ɛ/)	<i>ghế</i> 'sedia'
/l/	l	<i>lạc</i> 'arachide'	/χ/	kh	<i>khác</i> 'diverso'
/ʈ/	tr	<i>tre</i> 'bambù'	/h/	h	<i>hát</i> 'cantare'

Tabella 7. Fonemi iniziali

Il fonema intercalare /w/ viene rappresentato graficamente dalla lettera <o> quando è seguito dalle vocali aperte /a/, /ã/, /ɛ/ (es. *hoa* 'fiore', *sức khoẻ* 'salute', *xoắn* 'torcere', ecc.) e dalla <u> quando è seguito dalle altre vocali (es. *huy chương* 'medaglia', *tuần* 'settimana', *quê quán* 'paese natale', ecc.). Ci sono anche molte sillabe prive di un fonema intercalare, dette *sillabe a fonema intercalare zero*, ad esempio: *tấn công* 'attaccare', *gian nan*

‘difficoltoso’, ecc. In particolare, le consonanti labiali /m/, /b/, /f/, /v/ non sono mai seguite dal fonema intercalare.

I fonemi principali comprendono 13 vocali /a/, /ã/, /ɛ/, /ɛ̃/, /e/, /ɔ/, /ɔ̃/, /o/, /ɔ̃/, /ĩ/, /i/, /u/, /ũ/, e 3 dittonghi /iɛ/, /uɔ̃/, /uõ/, la cui rappresentazione in grafemi è come segue:

Fonemi	Grafemi	Esempi	Fonemi	Grafemi	Esempi
/a/	a	<i>cá</i> ‘pesce’	/ɔ̃/	ơ	<i>mơ</i> ‘sognare’
/ã/	a (au, ay)	<i>bay</i> ‘volare’ <i>cáu</i> ‘arrabbiarsi’	/ĩ/	â	<i>tây</i> ‘gomma’
	ã	<i>cãn</i> ‘mordere’		i	<i>chị</i> ‘sorella’
/ɛ/	e	<i>mẹ</i> ‘madre’		y	<i>ý kiến</i> ‘opinione’
/ɛ̃/	a (anh, ach)	<i>cánh</i> ‘ala’ <i>sách</i> ‘libro’	/u/	u	<i>mũ</i> ‘cappello’
/e/	ê	<i>tên</i> ‘nome’	/ũ/	ư	<i>thư</i> ‘lettera’
/ɔ/	o	<i>có</i> ‘avere’	/iɛ/	iê	<i>tiền</i> ‘denaro’
	oo (oong, ooc)	<i>xoong</i> ‘pentola’		yê	<i>thuyền</i> ‘barca’
/ɔ̃/	o (ong, oc)	<i>bóng</i> ‘palla’ <i>tóc</i> ‘capello’		ia	<i>chia</i> ‘dividere’
/o/	ô	<i>ông</i> ‘nonno’		ya	<i>khuya</i> ‘tardi’
/uõ/	uô	<i>muốn</i> ‘volere’	/uɔ̃/	ươ	<i>hươu</i> ‘cervo’
	ua	<i>cua</i> ‘granchio’		ưa	<i>mưa</i> ‘piovere’

Tabella 8. Fonemi principali

I fonemi finali comprendono 6 consonanti /m/, /n/, /ŋ/, /p/, /t/, /k/ e 2 semivocali /-ɯ/ e /-j/, tra cui le consonanti occlusive sorde vengono articolate con rilascio inudibile.

Fonemi	Grafemi	Esempi	Fonemi	Grafemi	Esempi
/m/	m	<i>óm</i> ‘ammalarsi’	/p/	p	<i>bếp</i> ‘cucina’
/n/	n	<i>ăn</i> ‘mangiare’	/t/	t	<i>tốt</i> ‘buono’
/ŋ/	ng	<i>sáng</i> ‘luminoso’	/k/	c	<i>ngọc</i> ‘giada’
	nh (inh, ênh, anh)	<i>chanh</i> ‘limone’		ch (ich, êch, ach)	<i>xích</i> ‘catena’
/-ɯ/	u	<i>lều</i> ‘tenda’	/-j/	i	<i>nói</i> ‘parlare’
	o (ao, eo)	<i>cao</i> ‘alto’		y (ay, ây)	<i>ngày</i> ‘giorno’

Tabella 9. Fonemi finali

È importante sottolineare che il dialetto di Hanoi non tiene conto dei valori distintivi delle coppie di fonemi /t - c/ (<tr> e <ch>), /ʃ - s/ (<s> e <x>), /ʒ - z/ (<r>, <d> e <gi>), o in altre parole usa /c/, /s/ e /z/ rispettivamente al posto delle consonanti retroflesse /t/, /ʃ/, /ʒ/, che sono invece popolari sia al Centro che al Sud del Vietnam, cioè due terzi del territorio. Lo stesso discorso vale per le rime “tru” e “rou” che vengono sostituite dalle “iu” e “iêu” nel dialetto di Hanoi (Đoàn 2003).

Riguardo al sistema dei toni, il vietnamita ne possiede sei. Sul piano grafico, cinque toni sono caratterizzati dalla presenza del segno diacritico sulla vocale principale nella sillaba ed ognuno porta il nome del segno diacritico che lo indica; l'ultimo, che non ha un segno diacritico corrispondente, viene chiamato “thanh ngang” (tono piano) oppure “thanh không dấu” (tono senza segno). Sul piano della trascrizione fonologica, si usano i numeri cardinali per indicare i toni (cfr. Tabella 10).

Nomi dei toni		Segni diacritici	Esempi
1	ngang		ma [ma ¹] ‘fantasma’
2	huyền	`	mà [ma ²] ‘ma’
3	ngã	~	mã [ma ³] ‘cavallo’/ ‘apparenza’
4	hỏi	’	mả [ma ⁴] ‘tomba’
5	sắc	ˊ	má [ma ⁵] ‘guancia’/ ‘mamma’
6	nặng	·	mạ [ma ⁶] ‘piantina di riso’

Tabella 10. Sistema dei toni

I toni vietnamiti si distinguono in base a due dimensioni: *âm vực* ‘altezza’ e *âm điệu* ‘andamento’. Riguardo all’altezza, vengono divisi in toni *alti*, detti *cao*: (1), (3), (5) e toni *bassi*, detti *thấp*: (2), (4), (6). Riguardo all’andamento, i toni che sono pronunciati con altezza tonale quasi invariabile dall’inizio fino alla fine o, in altre parole, il cui andamento tonale è abbastanza *piano*, vengono chiamati *bằng* come i toni (1) e (2); quelli, invece, la cui altezza tonale varia nel corso del tempo, producendo un andamento tonale *non piano*, vengono chiamati *trắc*, come i toni (3), (4), (5), (6). Questi ultimi, a loro volta, sono suddivisi in due tipi: *gãy* ‘piegato’ e *không gãy* ‘non piegato’. I primi sono caratterizzati da andamento tonale bidirezionale (discendente e ascendente come i toni (3) e (4)), i secondi da andamento tonale unidirezionale (ascendente come il tono (5) oppure discendente come il tono (6)). I suddetti tratti distintivi dei toni vietnamiti vengono riassunti nella seguente tabella (Mai, Vũ e Hoàng 1990):

Âm điệu Âm vực	Bằng	Trắc	
		Gãy	Không gãy
Cao	→ (1) ma	↗ (3) mã	↘ (5) má
Thấp	↘ (2) mà	↖ (4) mả	↗ (6) mạ

Tabella 11. Classificazione dei toni in base ai tratti distintivi

L'altezza e l'andamento tonale dei sei toni nelle singole sillabe vengono invece illustrati dal diagramma costruito da N. D. Andreev e M. V. Gordina (1972, citato in Đoàn 2003) in base ai risultati ottenuti tramite la chimografia (cfr. Figura 1).

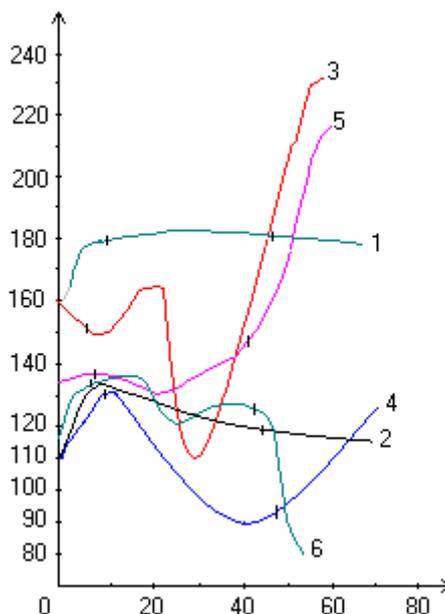


Figura 1. Rappresentazione grafica dei toni

Le caratteristiche dell'andamento dei toni influiscono sulla loro distribuzione nelle sillabe (cfr. Tabella 12). I toni (1) e (2), ad esempio, che sono caratterizzati da andamento tonale piano, hanno bisogno di una certa durata per mostrarsi, perciò non possono apparire nelle sillabe chiuse che finiscono con le occlusive sorde /p/, /t/, /k/. Analogamente, i toni (3) e (4) il cui andamento tonale è variabile e bidirezionale, non possono mostrare la loro complessità nelle sillabe che hanno una durata limitata. Di conseguenza, nelle sillabe che finiscono con un suono sordo, sono presenti soltanto i toni (5) e (6), mentre nelle altre si può verificare la presenza di tutti i sei toni (Đoàn 2003).

SILLABE \ TONI	TONI					
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Occlusiva sordo	-	-	-	-	+	+
Occlusiva sonora	+	+	+	+	+	+

Tabella 12. Distribuzione dei toni nelle sillabe (presente “+”, assente “-”)

Esempio: *ba, bà, bǎ, bả, bá, bạ*;

lang, lànɡ, lǎnɡ, lảng, lánɡ, lạnɡ;

cu, cù, cũ, củ, cú, cự;

*đáp, đạp (*đap, *đàp, *đãp, *đảp)*;

*nóc, nọc (*noc, *nòc, *nõc, *nỏc)*.

Dal punto di vista geografico, il sistema dei toni varia da regione a regione sul piano quantitativo e qualitativo. Se il dialetto di Hanoi possiede tutti i sei toni, nei dialetti centrale e meridionale ci sono di solito solo cinque toni, dato che il tono (3) viene sostituito dal tono (4) (es. *mũ* → *mủ*). In alcune province del centro, il tono (5) si unisce con il tono (4) (es. *y chí* → *y chĩ*) (Mai, Vũ e Hoàng 1990).

3.3. Lessico

3.3.1. Processi formativi

La formazione delle parole della lingua vietnamita viene attuata attraverso uno dei due seguenti meccanismi: utilizzare singole sillabe oppure unire due o più sillabe (Mai, Vũ e Hoàng 1990). Le parole monosillabe si presentano in grande quantità nel vocabolario e possono appartenere a categorie grammaticali diverse (es. sostantivi: *bàn* ‘tavolo’, *ghế* ‘sedia’, *mũ* ‘cappello’; verbi: *đi* ‘andare’, *ăn* ‘mangiare’, *ngủ* ‘dormire’; aggettivi: *đẹp* ‘bello’, *xấu* ‘brutto’, *vui* ‘contento’, *buồn* ‘triste’, ecc.). Riguardo alle parole composte, sulla base della relazione di significato tra i loro componenti, si classificano in due tipi:

- *Coordinate*, i cui componenti sono uniti da un rapporto di coordinazione. È possibile che tutti i due componenti abbiano significati chiari (es. *bàn ghế* “tavolo+sedia” ‘mobili’, *quần áo* “pantaloni+camicia” ‘vestiti’, *cha mẹ* “padre+madre” ‘genitori’, ecc.) oppure uno dei due abbia il significato più oscuro che può essere però spiegato

facendo ricorso alla sua etimologia (es. *chợ búa* ‘il fare la spesa’, *đường sá* ‘strade in generale’, *cá mú* ‘pesci in generale’, ecc.). Le parole composte coordinate assumono sempre significati generici o sintetici (Mai, Vũ e Hoàng 1990);

- *Subordinate*, i cui componenti sono uniti da un rapporto di dipendenza, nel quale il componente secondario assume il ruolo di classificazione, specificazione e ampliamento del significato di quello principale (Mai, Vũ e Hoàng 1990). Per quanto riguarda l’ordine dei costituenti, queste composte seguono l’ordine normale della lingua vietnamita con modificatore a destra (es. *đường sắt* “strada+ferro” ‘ferrovia’, *sân bay* “cortile+volare” ‘aeroporto’, *cá heo* “pesce+maiale” ‘delfino’, *mù chữ* “cieco+lettere” ‘analfabeto’, ecc.) (Brunelle 2015).

Simile alla composizione, la reduplicazione è un meccanismo per la formazione delle parole che si basa sull’unione di due o più sillabe. I componenti delle parole reduplicate sono comunque collegati tra loro non in base al rapporto di significato, ma in virtù dell’armonia fonetica, vale a dire che esiste un componente di base e gli altri sono creati dalla ripetizione o dalla modifica di questo componente. Secondo Mai, Vũ e Hoàng (1990) la reduplicazione può essere parziale o totale, contenere al minimo due sillabe e al massimo quattro sillabe; le strategie vengono sintetizzate come segue:

Reduplicazione totale

- a) con accenti diversi (uno dei due elementi viene pronunciato con maggior durata e intensità):

<i>ba ba</i> ‘tartarughe dal guscio molle’	<i>cào cào</i> ‘cavalletta’
<i>bè bè</i> ‘cicala di mare’	<i>khăng khăng</i> ‘insistere’

- b) con toni diversi in base al contrasto tra *bằng* e *trắc*: i toni *bằng* (1) e (2) sono seguiti rispettivamente dai toni *trắc* (4)/(5) e (3)/(6):

<i>đỏ đỏ</i> ‘rossastro’	<i>nhè nhẹ</i> ‘piuttosto leggero’
<i>thoang thoảng</i> ‘odore tenue e momentaneo’	<i>văng vẳng</i> ‘suono lontano e leggero’

- c) con suoni finali diversi (si usa la stessa regola di toni del caso b)):

<i>khàng khác</i> ‘leggermente diverso’	<i>chan chát</i> ‘leggermente aspro’
<i>hèm hẹp</i> ‘leggermente stretto’	<i>man mát</i> ‘leggermente fresco’

Reduplicazione parziale

a) stessi suoni iniziali ma rime diverse:

hỗn hển ‘affanoso’

ngu ngơ ‘sciocco’

lấp lánh ‘scintillante’

ngao ngán ‘annoiato’

b) stesse rime ma suoni iniziali diversi:

lúng túng ‘confuso’

cần nhần ‘borbottare’

hấp tấp ‘precipitoso’

co ro ‘rannicchiarsi e tremare dal freddo’

Per la formazione delle parole reduplicate composte da tre e quattro sillabe si adotta lo stesso modello delle bisillabe suddette. Più precisamente, le parole trisillabe sono di solito formate dalla reduplicazione totale (es. *sán sán sạt, xốp xồm xộp*, ecc.), le quadrisillabe, invece, dalla reduplicazione parziale (es. *hấp ta hấp tấp, vội vội vàng vàng, ngưng nga ngưng nguẩy, lảm ba lảm bảm*, ecc.).

Parlando dei processi formativi nella lingua vietnamita, alcuni autori come Nguyễn (2009) e Brunelle (2015) sostengono che esista anche il meccanismo di derivazione e riportano numerosi esempi di morfemi che funzionano come prefissi e suffissi: *bất-* (es. *hợp pháp* ‘legale’ > *bất hợp pháp* ‘illegale’, *bình thường* ‘normale’ > *bất bình thường* ‘anormale’), *bán-* (es. *nguyệt* ‘luna’ > *bán nguyệt* ‘mezzaluna’, *thời gian* ‘tempo’ > *bán thời gian* ‘part-time’), *siêu-* (es. *nhân* ‘persona’ > *siêu nhân* ‘superuomo’, *thị* ‘mercato’ > *siêu thị* ‘supermercato’) - *giả*, (es. *học* ‘studiare’ > *học giả* ‘studioso’, *đọc* ‘leggere’ > *đọc giả* ‘lettore’), *-sur* (es. *võ* ‘arte marziale’ > *võ sư* ‘maestro di arte marziale’, *kiến trúc* ‘architettura’ > *kiến trúc sư* ‘architetto’), *-viên* (es. *cộng tác* ‘collaborare’ > *cộng tác viên* ‘collaboratore’, *học* ‘studiare’ > *học viên* ‘apprendente’), *-hoá* (es. *đô thị* ‘urbano’ > *đô thị hoá* ‘urbanizzazione’, *công nghiệp* ‘industria’ > *công nghiệp hoá* ‘industrializzazione’), ecc. Altri linguisti ritengono, invece, che questi morfemi non siano affissi veri e propri, per via della loro presenza autonoma e del loro significato più o meno riconoscibile; ne consegue che le suddette parole non dovrebbero essere considerate formate mediante derivazione (Lê e Vũ 2009: 78-79).

3.3.2. Prestiti

Il processo di importazione del cinese in Vietnam risale a duemila anni fa e occupa vari periodi che possono essere divisi in due grandi fasi: prima e dopo il VIII secolo. Le parole che risalgono alla prima fase sono dette *cinesi antiche* e la loro origine è ormai quasi

irriconoscibile a causa alla distanza cronologica considerevole e la fortissima assimilazione (es. *buồng* ‘stanza’, *muỗi* ‘zanzara’, *mây* ‘nuvola’, ecc.). Le cosiddette parole *sino-vietnamite* sono, invece, importate nella seconda fase e comprendono non solo le parole d’origine puramente cinesi, ma anche le parole cinesi che derivano dalle altre lingue (es. giapponese: *trường hợp* ‘caso’, *nghĩa vụ* ‘il dovere’, *cộng hoà* ‘democrazia’; sanscrito: *Phật* ‘Buddha’, *Niết Bàn* ‘Nirvana’, *Thích Ca Mâu Ni* ‘Shakyamuni’; lingue indoeuropee: *Ý Đại Lợi* ‘Italia’, *Mạc Tư Khoa* ‘Mosca’, *Tây Ban Nha* ‘Spagna’, *Phần Lan* ‘Finlandia’, ecc.) e perfino le parole create dai vietnamiti utilizzando i materiali cinesi (es: *công an* ‘poliziotto’, *người bệnh* ‘malato’, *tàu thủy* ‘nave’, ecc.) (Mai, Vũ e Hoàng 1990).

Secondo un processo naturale, i prestiti cinesi subiscono trasformazioni fonetiche per adattarsi alla lingua indonea. Ne consegue che esistono contemporaneamente due pronunce delle parole sino-vietnamite, una delle quali è profondamente vietnamitizzata: *kính* - *gương* ‘specchio’, *kiếm* - *gươm* ‘spada’, *kí* - *ghi* ‘scrivere’, ecc. Sul piano semantico, non tutti i prestiti mantengono i loro significati originali: alcuni perdono una parte del significato, alcuni acquisiscono nuovi significati e ci sono anche quelli che cambiano totalmente significato (es. *bạc*: ‘sottile’ → ‘ingrato’ *khinh*: ‘leggero’ → ‘disprezzare’, *tử tế*: ‘accurato’ → ‘buono’, ecc.).

Riguardo alle parole composte formate mediante materiali cinesi, le subordinate si strutturano in un ordine inverso a quello vietnamita, cioè il modificatore è seguito dal modificato: *bệnh viện* “malattia+istituto” ‘ospedale’, *đại học* “grande+studio” ‘università’, *thủy điện*, “acqua+elettricità” ‘idroelettricità’, *ngoại quốc* “estero+paese” ‘paesi stranieri’, *độc giả* “leggere+persona” ‘lettore’ ecc. Ci sono anche le parole sino-vietnamite costituite da due elementi coordinati, come due nomi: *quốc gia* “paese+casa” ‘stato’, due aggettivi: *trang nghiêm* “serio+rispettoso” ‘solenne’, e due verbi: *giáo dục* “educare+formare” ‘istruzione’. In molti casi esistono coppie di composti autoctoni e sino-vietnamiti che indicano lo stesso referente, ad esempio: *nhà nước* = *quốc gia* ‘stato’, *xe lửa* = *hoả xa* ‘treno’, *máy bay* = *phi cơ* ‘aereo/aeroplano’; di solito, nel parlato quotidiano si usano i termini autoctoni e nella lingua scritta quelli sino-vietnamiti (Nguyễn 2009: 690-691).

Oltre alle parole d’origine cinese, non si può fare a meno di parlare dei prestiti dalle lingue indoeuropee con le quali il processo di contatto inizia a partire dal XIX secolo, quando i francesi stabiliscono la loro colonia in Indocina. Il francese è ovviamente la fonte principale, seguita dall’inglese e dal russo. Le parole d’origine indoeuropea penetrano nei vari aspetti della società, dalla vita quotidiana come i nomi di cibi, abbigliamento, oggetti (es. *cà phê*, *pho mát*, *kem*, *xúc xích*, *sơ mi*, *măng tô*, *xà phòng*, *đi văng*, ecc.), fino ai settori culturali, artistici,

3.4. Morfologia

Il vietnamita è una lingua isolante, vale a dire che ogni morfema è invariabile nella forma, può avere significato sia lessicale che grammaticale e svolgere varie funzioni sintattiche (Grandi 2014). Le caratteristiche morfologiche di una parola, infatti, non vengono modificate mediante l'aggiunta derivazionale ma attraverso mezzi lessicali. A causa della mancanza di criteri puramente morfologici, le classi di parole sono individuate in base a quelli lessico-sintattici (Nguyễn 2009: 688). Secondo la classificazione di Diệp (2008: 558), esistono dieci categorie lessicali: 1) nomi, 2) numerali, 3) aggettivi, 4) verbi, 5) pronomi, 6) determinanti (articoli), 7) particelle, 8) congiunzioni e preposizioni, 9) modali e 10) interiezioni; le prime cinque sono parole piene e le ultime cinque sono parole funzione. I pronomi possono essere considerati parole funzione vista la loro quantità limitata. Per comodità, nella traduzione letterale degli esempi presenti in questo lavoro, si utilizza la forma abbreviata delle parole funzione (determinante/articolo: DET/ART, particella: PAR, congiunzione: CONG, preposizione: PREP, modale: MOD, interiezione: INT).

Qui di seguito vengono presentate alcune categorie lessicali del vietnamita, cioè il nome, il verbo e il pronome, facendo riferimento a Diệp (2008) e Nguyễn (2009) e con un cenno particolare alla morfologia nominale e verbale.

3.4.1. Nomi

I nomi si riferiscono ad entità fisiche o concetti astratti. Sul piano sintattico, possono combinarsi con classificatori e determinanti oppure con dimostrativi per costituire un sintagma nominale. Possono assumere funzione di soggetto, di complemento e perfino di predicato nella frase (cfr. 3.5.4.1). Vengono normalmente suddivisi nei seguenti gruppi:

- Nomi comuni (es. *ghế* 'sedia', *tủ* 'armadio') e nomi propri (es. *Ý* 'Italia', *Án Độ* 'India');
- Nomi collettivi (es. *bầy* 'mandria', *đàn* 'stormo') e nomi individuali (es. *cá* 'pesce', *ong* 'ape');
- Nomi concreti (es. *trường học* 'scuola', *phụ nữ* 'donna') e nomi astratti (es. *hạnh phúc* 'felicità', *lo lắng* 'preoccupazione');
- Nomi numerabili (es. *đồng hồ* 'orologio', *điện thoại* 'telefono') e nomi non numerabili (es. *sắt* 'ferro', *muối* 'sale').

Il numero del nome non si manifesta morfologicamente, ma viene indicato dal *determinante* che lo precede (es. *những, các, mấy, mọi, mỗi, từng, một*). Secondo Diệp (2008: 537-540), questi *determinanti* dovrebbero essere considerati come *articoli* (ART), visto che possono non solo indicare il numero del nome, ma anche dargli una indicazione definita o indefinita. L'autore li ha classificati in due tipi: articoli di quantità e articoli determinativi (det.)/ indeterminativi (indet.), che vengono illustrati nella tabella 13.

				Art. det.	Art. indet.
Art. di quantità	singolare (SING)	<i>mỗi</i>	<i>từng</i>		<i>một</i>
	plurale (PLUR)	<i>mọi</i>	<i>mấy</i>	<i>các</i>	<i>những</i>

Tabella 13. Sistema di articoli

Riguardo agli articoli di quantità, *mỗi, từng, một* indicano il singolare, ma *một* equivale al numerale *một* 'uno', *mỗi* esprime la singolarità di un individuo considerandolo nella sua totalità, mentre a *từng* viene attribuito anche il significato di "fare a turno" (Lê e Vũ 2009).

Es. *Mỗi bức ảnh là một kỷ niệm khó quên.*
 SING CLA foto essere uno ricordo difficile dimenticare.
 'Ogni foto è un ricordo indimenticabile.'

Con tôi lớn lên từng ngày.
 Figlio io crescere SING giorno.
 'Mio figlio cresce di giorno in giorno.'

Tra gli articoli che indicano il plurale, *những* esprime un plurale limitato, *các* esprime un plurale generale, *mọi*, invece, può assumere anche il significato di totalità (Lê e Vũ 2009). Come *những*, la quantità che indica *mấy* non è molto grande, di solito, all'incirca di 10 (Diệp 2008).

Es. *Tôi nhớ những món ăn truyền thống của Việt Nam.*
 Io mancare PLUR cibo tradizione PREP Vietnam.
 'Mi mancano i cibi tradizionali vietnamiti.'

Các *khoá học* *bắt đầu* vào *tháng* *chín*.
 PLUR corso cominciare PREP mese nove.

‘I corsi cominciano a settembre.’

Mọi *người* *đến* *rất* *đúng* *giờ*.
 PLUR persona arrivare molto giusto ora.

‘Tutti arrivano molto in orario.’

Tôi *muốn* *bàn* *với* *anh* *mấy* *vấn đề*.
 Io volere discutere PREP tu PLUR problema.

‘Vorrei discutere con te di alcuni problemi.’

Riguardo agli articoli indeterminativi, *những* indica il plurale:

Es. *Anh ấy* *sẵn sàng* *đương đầu* *với* *những* *thử thách* *mới*.
 Lui volentieri affrontare PREP PLUR sfida nuovo.

‘(Lui) è pronto ad affrontare nuove sfide.’

Một, oltre ad essere un numerale specifico, può funzionare come un singolare indeterminativo, come nel seguente esempio:

Es. A: *Bán* *cho* *tôi* *một* *quyển vở*.
 Vendere PREP io SING quaderno.

‘Vorrei comprare un quaderno.’

B: *Anh* *mua* *loại* *nào?*
 Lei comprare tipo quale?

‘Quale tipo vuole comprare?’

L’articolo determinativo *các* non può essere accompagnato da qualsiasi tipo di nome. È normalmente seguito dai nomi di persona o dai nomi astratti, ad esempio: *các giáo viên* ‘gli insegnanti’, *các học viên* ‘gli apprendenti’, *các khái niệm* ‘i concetti’, *các ý kiến* ‘le opinioni’, ecc.

Bisogna, infine, soffermarsi su una categoria altamente specifica, il cosiddetto *classificatore* (CLA), che si colloca sempre prima del nome e assume il ruolo di identificarlo (es. *cái, sự, việc, niềm, con, chiếc, cuộc, tấm, quyển*, ecc.). I classificatori vengono selezionati in base alle diverse caratteristiche del nome; per esempio, si usa *con* per animali, *người* per

esseri umani, *quả* per frutti, *hoa* per fiori, *quyển* per libri ecc. (Diệp 2008: 487, Banfi e Grandi 2008: 334, Nguyễn 2009: 683). Il sistema dei classificatori è molto vario e comprende anche quelli che indicano il genere naturale del nome come *gã*, *thằng*, *tên* per maschi, *mụ*, *cái* (quando è seguito da un nome proprio) per femmine. Possono combinarsi sia con nomi concreti (come i nomi di persona, animale, vegetale, oggetto) sia con nomi astratti (Nguyễn 2006):

- Nomi di persona: *đứa trẻ* ‘il bambino’, *con Trang* ‘la Trang’, *tên trộm* ‘il ladro’;
- Nomi di animale: *con mèo* ‘il gatto’, *con chim* ‘l’uccello’, *cái kiến* ‘la formica’;
- Nomi di vegetale: *chiếc lá* ‘la foglia’, *đóa hoa* ‘il fiore’, *cái gai* ‘la spina’;
- Nomi di oggetto: *cái bàn* ‘il tavolo’, *ngôi nhà* ‘la casa’, *tám vải* ‘la stoffa’;
- Nomi astratti: *cái tốt* ‘il bene’, *nỗi lo* ‘la preoccupazione’, *vẻ đẹp* ‘la bellezza’.

I classificatori, inoltre, permettono di distinguere i nomi dalle altre parti del discorso:

aggettivi: <i>vui</i> ‘contento’	sostantivi: <i>niềm vui</i> ‘la gioia’
<i>buồn</i> ‘triste’	<i>nỗi buồn</i> ‘la tristezza’
verbi: <i>sống</i> ‘vivere’	sostantivi: <i>lối sống</i> ‘il modo di vivere’
<i>khuyên</i> ‘consigliare’	<i>lời khuyên</i> ‘il consiglio’

La presenza del classificatore è obbligatoria dopo un numerale: *ba quyển sách* (**ba sách*) ‘tre libri’, (**bốn chuột*) *bốn con chuột* ‘quattro topi’, *hàng ngàn ngôi nhà* (**hàng ngàn nhà*) ‘migliaia di casa’, ecc. (Banfi e Grandi 2008: 334).

3.4.2. Verbi

I verbi sono parole che indicano azioni, attività o stati e svolgono la funzione di predicato nella frase. In base ai criteri sintattici, Diệp (2008) ha individuato i tre seguenti tipi di verbo in vietnamita:

- Verbi ausiliari: *bị* e *được* (usati nelle frasi passive).
Es.

Tôi	<u>được</u>	(bố mẹ)	tặng	điện thoại	mới.
Io	VERB	(genitore)	regalare	cellulare	nuovo.

‘Mi è regalato (dai miei genitori) un nuovo cellulare.’
- Verbi modali, che esprimono la necessità (es. *cần*, *nên*), l’obbligo (es. *phải*, *cần phải*), la voglia (es. *muốn*, *mong muốn*, *cầu mong*), la possibilità (es. *có thể*, *chưa thể*, *không thể*), il bisogno fisiologico (es. *buồn*), ecc.

- Verbi lessicali, che indicano attività fisiche (es. *chạy* ‘correre’, *bơi* ‘nuotare’, *hát* ‘cantare’) o stati d’animo (*thích* ‘piacere’, *sợ* ‘temere’, *tôn trọng* ‘rispettare’), ecc.

Per quanto riguarda le categorie del verbo, alcuni linguisti ritengono che in vietnamita esista soltanto la categoria di aspetto; altri, invece, sostengono la coesistenza del tempo e dell’aspetto, aggiungendo che entrambi sono marcati da undici particelle: *sắp*, *sẽ*, *tiếng*, *vừa*, *mới*, *đã*, *rồi*, *xong*, *chưa*, *đang* e la particella zero - Ø (Nguyễn et alii 2012). Tali particelle possono collocarsi prima o dopo il verbo e assumere funzioni molto varie, tra cui sono descritte di seguito soltanto quelle principali.

a) Tempo

I linguisti che sostengono l’ipotesi dell’esistenza del tempo in vietnamita, dividono questa categoria semantica in due tipi: *tempo assoluto* e *tempo relativo*. Nei tempi assoluti, il passato e il futuro vengono indicati rispettivamente da *đã* e *sẽ*, mentre per il presente, si usa la particella zero.

Es. Presente: *Tôi đến trường.*
Io andare scuola.
‘Vado a scuola.’

Passato: *Sáng nay, tôi đã đến trường.*
Stamattina, io PAR andare scuola.
‘Stamattina, sono andato a scuola.’

Futuro: *Ngày mai, tôi sẽ đến trường.*
Domani, io PAR andare scuola.
‘Domani, andrò a scuola.’

Nei tempi relativi, *đã* può essere usato per esprimere un’azione svolta prima di un’altra azione nel passato, nel presente oppure nel futuro.

Es. *Khi tôi về nhà, cả gia đình đã ăn tối xong.*
Quando io tornare casa, tutto famiglia PAR1 mangiare sera PAR2.
‘Quando sono tornato a casa, tutta la famiglia aveva già cenato.’

Giờ này, chắc tất cả đã đi ngủ.
Ora questo, forse tutto PAR andare dormire.

‘A quest’ora, probabilmente tutti sono già andati a letto.’

Vào giờ này ngày mai, tôi đã đến Palermo.
Entrare ora questo giorno domani, io PAR arrivare Palermo.
‘Domani a quest’ora, sarò arrivato a Palermo.’

b) Aspetto

Per esprimere l’aspetto perfettivo del verbo, si utilizzano le particelle *sắp*, *đã*, *từng*, *vừa*, *mới*, *rồi*, *xong*. Se *sắp* sottolinea l’imminenza di un’azione nel futuro, *đã*, quando si trova dopo il verbo, può indicare anche il compimento di un’azione futura, cioè l’azione successiva potrà iniziare o continuare solo dopo che l’azione accompagnata da *đã* sarà finita.

Es. Trời sắp mưa.
Cielo PAR piovere.
‘Sta per piovere.’

Es. Anh uống nước đã, rồi chúng ta bàn chuyện.
Tu bere acqua PAR1, PAR2 noi discutere storia.
‘Prima bevi l’acqua, poi ne discutiamo.’

Từng esprime le azioni che sono compiute prima del momento di enunciazione, mentre *vừa* e *mới* indicano le azioni che sono appena compiute.

Es. Trung từng là giáo viên toán bốn năm trước.
Trung PAR essere insegnante matematica quattro anno avanti.
‘Trung è stato insegnante di matematica quattro anni fa.’

Hoa vừa tốt nghiệp đại học.
Hoa PAR laurearsi università.
‘Hoa si è appena laureata.’

Sia *rồi* sia *xong* sono preceduti dal verbo e possono stare da soli oppure essere utilizzati insieme a *đã* nel tempo passato e *sẽ* nel tempo futuro.

Es. Sách này tôi đọc rồi.
Libro questo io leggere PAR.
‘Questo libro, l’ho letto.’

Sách này tôi đã đọc rồi.
Libro questo io PAR 1 leggere PAR 2.
'Questo libro, l'ho già letto.'

Tôi dịch xong quyển sách này sau năm ngày.
Io tradurre PAR CLA libro questo dopo cinque giorno.
'Ho finito di tradurre questo libro dopo cinque giorni.'

Tôi sẽ dịch xong quyển sách này sau năm ngày.
Io PAR 1 tradurre PAR 2 CLA libro questo dopo cinque giorno.
'Finirò di tradurre questo libro tra cinque giorni.'

Rồi, in particolare, può segnare l'inizio o l'apertura dell'azione quando segue un verbo che esprime un fenomeno psicobiologico (Diệp 2008).

Es. *Anh say rồi.*
Fratello ubriaco PAR.
'Sei già ubriaco.'

Thằng bé ốm rồi.
CLA piccolo ammalarsi PAR.
'Il bambino si è già ammalato.'

Inoltre, nel caso dei verbi di percezione o dei verbi psicologici (es. *hiểu* 'capire', *nhận* 'percepire', *nhớ* 'ricordare', *nghĩ* 'pensare', *tìm* 'cercare'), si può aggiungere la particella *ra* per specificare il risultato delle azioni, ad esempio: *hiểu ra* 'riuscire a capire', *nhận ra* 'accorgersi/ riconoscere', *nhớ ra* 'riuscire a ricordarsi/ accorgersi', *nghĩ ra* 'riuscire a capire/ trovare soluzione', *tìm ra* 'trovare' (Diệp 2008).

L'aspetto imperfettivo del verbo viene invece espresso da particella zero, *sẽ*, *đang* e *chưa*; in particolare, *đang* evidenzia lo svolgimento dell'azione nel presente, passato e futuro, mentre *chưa* sottolinea l'imperfettività assoluta del verbo.

Es. *Tối qua, khi anh gọi điện, tôi đang xem Tivi.*
Sera passato, quando fratello telefonare, io PAR guardare TV.
'Ierisera, quando mi hai telefonato, guardavo la TV.'

Anh đừng tới giờ này, chúng tôi đang làm việc.
Fratello non venire ora questo, noi PAR lavorare.
'Non venire adesso, stiamo lavorando.'

Giờ này tuần sau, họ đang đi nghỉ.
Ora questo settimana dopo, loro PAR andare riposarsi.
'La prossima settimana, a quest'ora, saranno in vacanza.'

Nó chưa làm bài tập.
Lui PAR fare compito.
'Non ha ancora fatto compiti.'

c) Modo

La categoria di modo viene rappresentata dalle intonazioni delle frasi e/o le particelle *hãy*, *đi*, *đừng*, *chớ*, le quali costituiscono due poli: il positivo (*hãy*, *đi*) e il negativo (*đừng*, *chớ*), a metà strada si trova la particella *nên* che esprime consigli (Diệp 2008: 545). *Hãy* può essere sostituito da *hãy* nella lingua parlata. Rispetto a *đừng*, *chớ* assume significato più istruttivo e anche un po' minaccioso.

Es. *Các bạn hãy/hãy nghỉ tay một chút đã!*
Voi PAR1 riposarsi mano un po' PAR2!
'Riposatevi un po'!'

Anh ngồi đi!
Fratello sedersi PAR.!
'Siediti!'

Bạn đừng nghĩ xấu về anh ta như thế!
Tu PAR pensare brutto PREP lui così!
'Non pensare così male di lui!'

Chị nên tham gia câu lạc bộ này.
Sorella PAR partecipare club questo.
'Dovresti partecipare a questo club.'

3.4.3. Pronomi

I pronomi vengono utilizzati per sostituire una parte del discorso (es. nome, aggettivo, verbo) o un'intera frase e sono organizzati in quattro gruppi:

- Pronomi personali: *tôi* 'io', *hắn* 'lui', *chúng tôi* 'noi', ecc.;
- Pronomi dimostrativi: (*cái*) *này* 'questo', (*cái*) *kia* 'quello', ecc.;
- Pronomi endoforici: (*như*) *thế!* (*như*) *vậy* 'così', che sono adoperati per sostituire non un nome, ma un verbo, un aggettivo o una frase;
- Pronomi interrogativi (es. *ai* 'chi', *bao giờ* 'quando', *bao nhiêu* 'quanto') e pronomi indefiniti (es. *tất cả* 'tutto', *ai đó* 'qualcuno').

Il sistema dei pronomi personali è abbastanza complesso e degno di approfondimento. Nella tabella seguente, sono riportati alcuni pronomi principali.

persona	pronomi personali		
	singolare	plurale	
		plurale esclusivo	plurale inclusivo
1 ^a persona	<i>tôi, tao, tớ (ta), mình</i>	<i>chúng tôi, chúng tao, chúng tớ</i>	<i>chúng ta, chúng mình</i>
2 ^a persona	<i>mày, mi</i>	<i>chúng mày, bay, chúng bay</i>	
3 ^a persona	<i>nó, hắn, y</i>	<i>chúng nó, chúng, họ</i>	

Tabella 14. Sistema dei pronomi personali
(adattato da Diệp 2008: 521)

L'uso di questi pronomi personali non è, comunque, diffuso perché sono dotati di scarso prestigio sociolinguistico (Diệp 2008). Perciò, vengono spesso sostituiti dai nomi di parentela come *ông* 'nonno', *bà* 'nonna', *bố* 'padre', *mẹ* 'madre', *chú/ bác* 'zio', *cô/ dì* 'zia', *anh/ em* 'fratello', *chị/ em* 'sorella', *con* 'figlio', *cháu* 'nipote', ecc. L'uso dei nomi di parentela al posto dei pronomi personali può provocare malintesi se non si fa riferimento al contesto comunicativo. Per esempio, la frase *Bố tặng con quyển sách* (lett. Padre regalare figlio CLA libro), in base al contesto, può essere interpretata in tre modi diversi:

- 'Ti regalo il libro': nella conversazione tra papà e figlio in cui l'ascoltatore è il figlio (*bố* = 1^a persona, *con* = 2^a persona);

- ‘*Ti regala il libro*’: nella conversazione tra mamma e figlio in cui l’ascoltatore è il figlio (bố = 3^a persona, con = 2^a persona);
- ‘*Mi regala il libro*’: nella conversazione tra mamma e figlio in cui l’ascoltatore è la mamma (bố = 3^a persona, con = 1^a persona).

Per questa funzione, si possono, inoltre, utilizzare le parole che designano professioni, titoli o status sociali come nei seguenti esempi:

Es. *Em* *trình* *giám đốc* *báo cáo.*
 Fratello/ sorella sottoporre direttore relazione.
 ‘(Direttore,) Le consegno la relazione.’

Em *cảm ơn* *thầy.*
 Fratello/ sorella ringraziare professore.
 ‘(Professore,) La ringrazio.’

3.5. Sintassi

3.5.1. Ordine dei costituenti

La lingua vietnamita è caratterizzata dall’ordine SVO, che segna l’anteposizione del soggetto rispetto all’oggetto e della testa rispetto ai propri modificatori (Grandi 2014). Di seguito, vengono presentati alcuni esempi che illustrano l’ordine sintattico dei costituenti principali del vietnamita.

- **Verbo- Oggetto:** *mua nhà* ‘comprare casa’, *đọc sách* ‘leggere libro’, *gặp bạn* ‘incontrare amici’, ecc. Nel caso in cui compaiano insieme gli oggetti diretti e indiretti, l’oggetto diretto normalmente precede l’oggetto indiretto: *mua quần áo cho các cháu* ‘comprare vestiti ai nipoti’, *gửi bưu thiếp cho bạn* ‘spedire una cartolina ad un amico’, *nộp bài cho cô* ‘consegnare compiti all’insegnante’. L’oggetto diretto può comunque seguire l’oggetto indiretto, qualora sia composto da molte parole: *mua cho con một căn hộ chung cư cao cấp* ‘comprare al figlio un appartamento condominiale di classe’, *tặng cho họ rất nhiều đồ lưu niệm* ‘regalare loro molti souvenir’, ecc.
- **Nome- Genitivo:** *đồ chơi của đứa trẻ* ‘il giocattolo del bambino’, *túi xách của Mai* ‘la borsa di Mai’, ecc.
- **Nome- Aggettivo:** *nhà đẹp* ‘una casa bella’, *bài toán khó* ‘una questione difficile’, *chàng trai can đảm* ‘un ragazzo coraggioso’, ecc.

- **Nome- Dimostrativo:** *quyển sách này* ‘questo libro’ (lett. libro questo), *người đàn ông đó* ‘quell’uomo’ (lett. uomo quello), ecc.
- **Nome- Numerale:** *hạng nhất* ‘la prima classe’ (lett. classe primo), *giải nhì* ‘il secondo premio’ (lett. premio secondo), *tháng năm* ‘maggio’ (lett. mese cinque), *tầng ba* ‘il terzo piano’ (lett. piano tre), ecc. In caso dei numeri cardinali, l’ordine è, invece, **numerale- classificatore- nome**, in cui la presenza del classificatore è obbligatoria (cfr. 3.4.1), ad esempio: *hai bông hoa* ‘due fiori’ (lett. due CLA fiore), *bốn cái cốc* ‘quattro bicchieri’ (lett. quattro CLA bicchiere), *mười quả cam* ‘dieci arance’ (lett. dieci CLA arancia), ecc. (Nguyễn 2009).
- **Relativa postnominale:** *cô gái mà anh gặp hôm qua là chị họ tôi* ‘la ragazza che hai incontrato ieri è mia cugina’ (lett. ragazza RELATIVO tu incontrare ieri essere cugina io.)

Se si prende in esame, invece, la struttura interna del sintagma, si vede che i modificatori possono comparire a sinistra oppure a destra della testa sia nel sintagma nominale sia nel sintagma verbale.

3.5.2. Sintagma nominale

Secondo Diệp (2008), il sintagma nominale della lingua vietnamita è composto da tre parti: *testa*, *pre-modificatore* e *post-modificatore*. Il pre-modificatore, a sua volta, contiene una serie di componenti che si collocano prima della testa e hanno funzione di quantificarne il significato, procedendo dal generale al particolare. I componenti del post-modificatore, invece, si trovano dopo la testa e hanno funzione di qualificarne il significato, procedendo in senso contrario, cioè dal particolare al generale.

Dunque, in generale, il sintagma nominale può contenere al massimo dieci componenti, i quali vengono individuati e numerati nel seguente esempio:

<i>tất cả</i>	<i>những</i>	<i>cái</i>	<i>bức</i>	<i>ảnh</i>	<i>chân dung</i>	<i>cũ kỹ</i>	<i>quý giá</i>	<i>đấy</i>	<i>của Vy</i>
tutto	QUA	SPE	CLA	foto	ritratto	vecchio	prezioso	quello	di Vy
4	3	2	1	0	1'a	1'b	1'c	2'a	2'b
					1'			2'	
Pre-modificatore				Testa	Post-modificatore				

‘tutte quelle foto di ritratto vecchie e preziose di Vy’

Testa

Il sintagma nominale può avere come testa un sostantivo oppure un classificatore (CLA) che funge da pronome.

Es. *Lấy cho chị cái áo sơ mi trong tủ, cái màu vàng nhé!*
Prendere PREP sorella CLA camicia PREP guardaroba, CLA colore giallo PAR!
'Portami una camicia in guardaroba, quella gialla eh!'

A: - *Chị cần quyển sách nào?*
- Sorella bisognare CLA libro quale?
'Di quale libro hai bisogno?'

B: - *Tôi cần quyển màu đỏ.*
- Io bisognare CLA colore rosso.
'Ho bisogno di quello rosso.'

Pre-modificatore

(1) CLA - Il *classificatore* (cfr. 3.4.1)

(2) SPE - Lo *specificatore*, che può essere solo *cái* (omonimo con il classificatore *cái*) e che svolge una funzione deittica (simile al dimostrativo). Per questo, viene chiamato *focus marker* (Nguyễn T. H., citato in Penny e Sidwell 2015), oppure *special demonstrative* (Diệp 2008). La presenza di *cái* non è obbligatoria, quando è seguito dal classificatore che indica gli animati (tranne il classificatore *cái* per evitare la ripetizione), può attribuire al nome caratteristiche degli oggetti inanimati, in senso negativo oppure positivo.

Es. *Cái con mèo đấy rất hay ăn vụng.*
SPE CLA gatto quello molto spesso mangiare di nascosto.
'Quel gatto mangia sempre di nascosto.'

Cái thằng bé này thông minh thật.
SPE CLA piccolo questo intelligente vero.
'Questo ragazzino è veramente intelligente.'

(3) QUA- I *quantificatori* possono essere gli articoli (*những, các, một*), i numerali cardinali (*một* 'uno', *hai* 'due', *ba* 'tre', ecc.) o i numerali collettivi (*đôi* 'paio', *cặp* 'coppia', *chục* 'decina', *tá* 'dozzina', ecc.)

(4) In questa posizione si trovano i dimostrativi che indicano la quantità totale, detti *totally marker* (Nguyễn Đ. H. e Nguyễn T. H., citati in Penny e Sidwell 2015) come: *tất cả*, *hết cả*, *hết thấy* e *cả*. Quando stanno da soli, possono svolgere la funzione di pronomi dimostrativi.

Es. *Tít ăn hết cả cái bánh sinh nhật.*
 Tít mangiare finire tutto CLA torta compleanno.
 ‘Tít ha mangiato tutta la torta di compleanno.’

Tất cả phải nộp bài đúng hạn.
 Tutto dovere consegnare compito corretto limite.
 ‘Tutti devono consegnare i compiti in tempo.’

Post-modificatore

(1') è composto da tre componenti più piccoli, simili dal punto di vista grammaticale ma diversi dal punto di vista semantico.

- (1'a): *il classificatore di particolarezzazione*

Es. *ảnh* → *ảnh chân dung* ‘ritratto’, *ảnh thẻ* ‘foto tessera’, ecc.
xe → *xe đạp* ‘bicicletta’, *xe máy* ‘motorino’, *xe ô tô* ‘automobile’, ecc.
quả → *quả táo* ‘mela’, *quả bưởi* ‘pomelo’, *quả cam* ‘arancia’, ecc.
gà → *gà trống* ‘gallo’, *gà mái* ‘gallina’, ecc.

- (1'b): *l'epiteto₁* che attribuisce al nome una certa qualità

Es. *ảnh đẹp* ‘bella foto’ *ngôi nhà mới* ‘casa nuova’
ảnh xấu ‘brutta foto’ *ngôi nhà cũ màu xám* ‘casa vecchia, grigia’

- (1'c): *l'epiteto₂* che esprime l'atteggiamento del parlante verso l'oggetto a cui si riferisce il nome

Es. *ca sỹ nổi tiếng* ‘cantante famoso’ *em gái yêu quý* ‘cara sorella’
lời chào thân thương ‘saluto affettuoso’ *người bạn thân thiết* ‘amico intimo’

(2') svolge la funzione deittica ed è composta dai due seguenti componenti:

- (2'a): *il dimostrativo* che indica la posizione dell'oggetto a cui si riferisce il nome, in riferimento allo spazio. Si usano *đây*, *này* per referenti vicini al parlante o sia al

parlante sia all'ascoltatore; *ấy, đó, đấy* per referenti lontani dal parlante ma vicini all'ascoltatore; *kia, nọ* per referenti lontani sia dal parlante che dall'ascoltatore.

Es. *vấn đề này* 'questo problema'
câu chuyện đó 'quella storia'

- (2'b): *il possessivo* che può trovarsi subito dopo il nome (nel caso dei nomi personali) oppure viene introdotto mediante la preposizione *của* 'di'.

Es. *Quân đã kể cho tôi nghe chuyện của Hương.*
Quân PAR raccontare PREP io ascoltare storia di Hương.
'Quân mi ha raccontato la storia di Hương.'

Nhà chúng tôi cách trung tâm hơn một cây số.
Casa noi distare centro più uno chilometro.
'La nostra casa dista più di un chilometro dal centro.'

3.5.3. Sintagma verbale

Simile al sintagma nominale, il sintagma verbale prevede la presenza di diversi modificatori prima della testa o dopo per modificarne il significato. Ma a differenza del primo, i modificatori nel secondo sono tutte particelle la maggior parte delle quali è di carattere temporale, aspettuale e modale.

Testa

La testa del sintagma verbale può essere costituita da un verbo o da un gruppo verbale; di seguito, alcuni casi rilevanti.

- Verbo:

Es. *Con ăn trưa rồi.*
Figlio/figlia mangiare pranzo PAR.
'Ho già pranzato.'

- Verbi modali:

Es: *Tôi phải làm việc đến bảy giờ tối.*
Io dovere lavorare PREP sette ora sera.
'Devo lavorare fino alle sette di sera.'

- Gruppo verbale (tipico della lingua vietnamita), in cui il primo verbo indica il movimento di “andata”, il secondo, che è considerato il principale, indica quello di “ritorno”:

Es. đi học về (lett. andare studio tornare) ‘tornare da scuola’
đi chợ về (lett. andare mercato tornare) ‘tornare da mercato’
về quê lên (lett. tornare paesino salire) ‘tornare da paesino’
vào bếp ra (lett. entrare cucina uscire) ‘uscire di cucina’

Pre-modificatore

Le particelle che precedono la testa sono molto varie e possono esprimere affermazione (es. *có*), negazione (es. *không, chẳng*), tempo (es. *đã, từng, mới, đang, sẽ, sắp, chưa*, ecc.), frequenza (es. *hay, thường, năng, hằng, ít, hiếm*, ecc.), ripetizione (es. *lại*), possibilità (ec. *có thể, không thể*), similarità (es. *đều, cũng*), unità (es. *cùng*), quantità (es. *rất, hơi, khí, quá*), modalità (es. *hãy, đừng, chớ*), ecc.

Es. *Tôi không thích khóa học đó.*
 Io PAR piacere corso quello.
 ‘Non mi piace quel corso.’

Những sinh viên này chưa nộp bài.
 ART studente questo PAR consegnare compito.
 ‘Questi studenti non hanno ancora consegnato il compito.’

Họ thường đi biển vào mùa hè.
 Loro PAR andare mare PREP estate.
 ‘Vanno spesso al mare in estate.’

Nó lại dậy muộn.
 Lui/lei PAR svegliarsi tardi.
 ‘Si è svegliato/a di nuovo tardi.’

Chúng tôi cùng học một lớp.
 Noi PAR studiare uno classe.
 ‘Studiamo nella stessa classe.’

Tôi rất muốn nghỉ ngơi sau một tuần làm việc vất vả.
 Io PAR volere riposarsi dopo uno settimana lavorare faticoso.
 ‘Ho molta voglia di riposarmi dopo una settimana di lavoro faticosa.’

Post-modificatore

Le particelle che assumono il ruolo di post-modificatore sottolineano il compimento delle azioni (es. *xong, rồi, đã, ra*), l'immediatezza (es. *ngay, liền, tức khắc, tức thì*), la gradualità (es. *dần dần, từ từ*) o la continuità (es. *nhà, hoài, luôn, mãi*), la possibilità e il risultato (es. *được*), la ricezione "positiva" (es. *được*) o "negativa" (es. *mất*), la quantità (es. *quá, lắm*), ecc.

Es. *Thấy mẹ về, nó chạy ngay vào phòng học bài.*
Vedere madre tornare, lui/lei correre PAR PREP camera studiare compito.
'Vedendo la mamma tornare, corre subito in camera per studiare.'

Mặt trời khuyết dần sau dãy núi.
Sole scomparire PAR dietro CLA montagna.
'Il sole sta pian piano scomparendo dietro le montagne.'

Đừng hút thuốc nữa, hại sức khỏe lắm!
PAR1 fumare sigaretta PAR2 novico salute PAR3!
'Non fumare più, fa molto male alla salute!'

Cô ấy nói được ba ngoại ngữ.
Lei parlare PAR tre estero lingua.
'Può parlare tre lingue straniere.'

Cuối cùng, anh ấy đã tìm được chỗ ở.
Finalmente, lui PAR1 cercare PAR2 alloggio.
'Finalmente, ha trovato l'alloggio.'

Tôi làm rơi mất cái bút ở trường.
Io fare cadere PAR CLA penna PREP scuola.
'Ho perso la penna a scuola.'

Anh đừng nghĩ ngợi quá, mọi chuyện sẽ ổn.
Fratello PAR1 pensare PAR2, ART storia PAR3 bene.
'Non pensare troppo, tutto sarà a posto.'

In particolare, alcune particelle postfissali possono attribuire al verbo diverse sfumature di significato:

Esempio:

	riduzione	aumento	scarsità	ripetizione
<i>bàn</i> ‘discutere’	<i>bàn lui</i> ‘discutere in modo non costruttivo’	<i>bàn tới</i> ‘discutere ulteriormente’	<i>bàn qua</i> ‘discutere in modo generico’	<i>bàn lại</i> ‘ridiscutere’
<i>làm</i> ‘fare’		<i>làm tới</i> ‘fare in modo esagerato’	<i>làm qua</i> ‘fare sbadatamente’	<i>làm lại</i> ‘rifare’
<i>nhìn</i> ‘vedere’			<i>nhìn qua</i> ‘dare un’occhiata’	<i>nhìn lại</i> ‘rivedere’
<i>đọc</i> ‘leggere’			<i>đọc qua</i> ‘leggere veloce e con poca attenzione’	<i>đọc lại</i> ‘rileggere’

3.5.4. Frase semplice

3.5.4.1. Predicato

Nella lingua vietnamita, il predicato può essere costituito da parole piene (verbo, nome, e aggettivo) oppure da parole vuote (es. preposizioni).

Predicato verbale. Sulla base della struttura valenziale, è possibile distinguere quattro classi principali di verbi predicativi:

Es. *Mưa.* zerovalente

Piovere.

‘Piove’

Hoa ngủ. monovalente

Hoa dormire.

‘Hoa dorme.’

Hoa xem tivi. bivalente

Hoa guardare TV.

‘Hoa guarda la TV.’

Hoa đưa sách cho An. trivalente

Hoa dare libro PREP An.

‘Hoa dà il libro a An.’

Es. *Anh này kỹ sư.* = *Anh này là kỹ sư.*
 Fratello questo ingegnere. Fratello questo essere ingegnere.
 ‘Questo ragazzo è ingegnere.’

Phòng này hai mươi mét vuông. = *Phòng này là hai mươi mét vuông.*
 Stanza questo venti metro quadrato Stanza questo essere venti metro quadrato
 ‘Questa stanza è di venti metri quadrati.’

Nhà này ba phòng. = *Nhà này có ba phòng.*
 Casa questo tre stanza. Casa questo avere tre stanza.
 ‘Questa casa ha tre stanze.’

A questo punto, è necessario soffermarsi con particolare attenzione sui significati del verbo *có* nell’esempio sopraccitato. In vietnamita, *có*, oltre al valore di possesso, può indicare anche lo stato o l’esistenza in un luogo assumendo funzione di predicato nella frase. In questo senso, *có* viene usato soprattutto nelle frasi esistenziali che sono normalmente introdotte da un locutivo e caratterizzate dall’inversione d’ordine tra il soggetto e il verbo.

Es. *Bạn có nhà tối nay không?*
 Tu esserci casa sera questo PAR?
 ‘Ci sei a casa stasera?’

Trên bàn có một quả táo.
 Sopra tavolo esserci uno CLA mela.
 ‘Sul tavolo c’è una mela.’

Ngày xưa ngày xưa, có hai chị em cùng cha khác mẹ
 Giorno lontano giorno lontano, esserci due sorella stesso padre diverso madre
là Tấm và Cám.
 essere Tấm e Cám.
 ‘C’era una volta due sorelle dello stesso padre ma di madri diverse che si chiamavano Tấm e Cám.’

(Fiaba vietnamita *Tấm Cám*)

Tuttavia, non è sempre facile distinguere questi due significati del verbo *có*. La confusione di tali significati si manifesta sia nella forma che nel contenuto: il “possessore” può essere interpretato come elemento locativo e il “posseduto” come oggetto esistenziale (Diệp 1980: 20-21). Negli esempi (a), *Hà Nội* e *phòng này* (soggetti della frase) non svolgono

il ruolo di agente ma indicano soltanto luoghi dove si trovano oggetti esistenziali *hồ* e *cửa sổ* nella struttura sintattica. In generale, il vietnamita preferisce strutture attive come espressioni del possesso (a) a quelle non attive come espressioni esistenziali (b) (*ibid.*).

Es. a) *Hà Nội có rất nhiều hồ. Phòng này có ba cửa sổ.*
 Hanoi avere molto tanto lago. Stanza questo avere tre finestre.
 ‘Hanoi ha molti laghi.’ ‘Questa stanza ha tre finestre.’

b) *Ở Hà Nội, có rất nhiều hồ. Trong phòng này có ba cửa sổ.*
 PREP Hanoi, esserci molto tanto lago. PREP stanza questo esserci tre finestra.
 ‘A Hanoi, ci sono molti laghi.’ ‘In questa stanza ci sono tre finestre.’

Predicato preposizionale. Infine, anche le parole vuote, per lo più preposizioni, possono assumere la funzione di predicato: *của* ‘di’ (possessivo), *để* ‘per’ (scopo), *trong* ‘in’, *ngoài* ‘fuori’, *trên* ‘sopra’, *dưới* ‘sotto’, *do/bởi* ‘da’ (provenienza), *tại* ‘da’ (causa), *bằng* ‘di’ (materiale) ecc.

Es. *Đôi giày đó của tôi.*
 Paio scarpa quello di io.
 ‘Quel paio di scarpe è il mio.’

Bài thi này để kiểm tra năng lực ngôn ngữ.
 Prova questo per verificare competenza lingua.
 ‘Questa prova serve a verificare la competenza linguistica.’

Bữa tiệc này do chúng tôi tổ chức.
 Festa questo da noi organizzare.
 ‘Questa festa è organizzata da noi.’

Cái bút đó trong ngăn kéo.
 PAR penna quello in cassetto.
 ‘Quella penna è nel cassetto.’

Cái đồng hồ đó trên bàn làm việc.
 CLA orologio quello sopra tavolo lavorare.
 ‘Quell’orologio è sulla scrivania.’

Lỗi này tại nó.
 Errore questo da lui/lei.

‘Questo errore è colpa sua’.

Chiếc khăn này bằng lụa.

CLA sciarpa questo di seta.

‘Questa sciarpa è di seta.’

3.5.4.2. Negazione

Dal punto di vista sintattico, la negazione nella lingua vietnamita viene espressa tramite vari mezzi (NEG) che hanno sfumature raffinate e si collocano in posizioni diverse nella frase. Di seguito, sono riportati i principali:

- a) singole particelle: *không, chẳng, chưa, chả* (e *đếch, cóc* nella lingua volgare), tra cui, *không* ha il valore neutrale, *chẳng* sottolinea l’assolutezza della negazione, *chưa* indica l’assenza dell’elemento da negare nel momento di enunciazione, *chả* è più usato nel parlato;
- b) gruppi di particelle: *không phải, chẳng phải, chả phải, chưa phải*;
- c) pronomi indefinito *đâu*, che si trova alla fine della frase (e precede eventuali particelle modali, es. *đâu ạ*);
- d) strutture: (*không*) *có... đâu, nào có... đâu, làm gì có (...), có phải... đâu, đâu (có) phải...*, ecc., tra cui ci sono anche quelle composte da due elementi negativi “particella + pronome indefinito” (es. *chẳng phải... đâu, chưa... đâu*, ecc.), ma non sono interpretate come doppia negazione equivalente a un’affermazione di verità.

La funzione di negazione può operare su tutta la frase (negazione di frase) oppure su diversi costituenti della frase (negazione di costituente).

Negazione di frase. Gli elementi negativi si possono trovare all’inizio e/o alla fine della frase.

Es. ***Không phải*** *nó chán học (mà vì nhà nghèo nên nó*
NEG lui/lei stancare studio (ma perché casa povero quindi lui/lei
phải bỏ học để đi kiếm việc làm).
dovere lasciare studio PREP andare cercare lavoro).

‘Non è vero che sia stanco di studiare (ma è povero, quindi deve interrompere gli studi per andare a cercare lavoro).’

Hắn thích cô ấy, đâu phải. (Vì học cùng khoa nên họ
Lui piacere lei, NEG. (Perché studiare PAR1 facoltà quindi loro
hay đi cùng nhau thôi)
spesso andare insieme PAR2)

‘Non è vero che gli piaccia lei. (Vanno spesso insieme perché studiano nella stessa facoltà)’

Chẳng ai tới đâu.
NEG qualcuno arrivare NEG.

‘Non verrà nessuno.’

Negazione di costituente

Nel caso del soggetto, si prepone *không* al soggetto composto da un indefinito e *không phải/ chẳng phải* al soggetto composto da un sostantivo o un sintagma nominale determinativo.

Es. *Không ai trả lời anh ấy.*
NEG qualcuno rispondere lui.
‘Nessuno gli risponde.’

Không phải tôi được điểm cao nhất (mà là cô ấy).
NEG io PAR voto alto primo (CONG lei).
‘Non sono io che ottengo il voto più alto (ma è lei).’

Riguardo al predicato, gli elementi negativi normalmente si collocano prima del predicato e raramente dopo. Qualora ci sia la presenza della copula *là*, oppure si tratti di un predicato nominale o preposizionale, l’uso del gruppo di particelle *không phải/chẳng phải* è obbligatorio.

Es. *Tôi thường không ăn sáng.*
Io spesso NEG mangiare mattina.
‘Spesso non faccio colazione.’

Tôi chẳng tin chuyện đó.
Io NEG credere storia quello.
‘Non ci credo.’

Cô ấy không buồn đâu.

Lei NEG triste NEG.

‘Non è triste.’

Nhà nó không xa trung tâm.

Casa lui/lei NEG lontano centro.

‘La sua casa non è lontano dal centro.’

Bố anh ấy không phải bác sỹ. = Bố anh ấy không phải là bác sỹ.

Padre lui NEG medico. Padre lui NEG essere medico.

‘Suo padre non è medico.’

Áo khoác này không phải của tôi. = Áo khoác này không phải là của tôi.

Giacca questo NEG PREP io. Giacca questo NEG essere PREP io.

‘Questa giacca non è mia.’

Per esprimere la negazione di complemento, che non è però molto diffusa in vietnamita, si può preporre il gruppo *không phải* al complemento ma ci vuole anche la presenza della parte che indica il significato opposto.

Es. *Tôi mua hoa không phải cho Chi, mà cho chị gái nó.*

Io comprare fiore NEG PREP Chi, CONG PREP sorella lei.

‘Compro fiori non per Chi, ma per sua sorella.’

Infine, la negazione di avverbi viene attuata collocando l’elemento negativo prima degli avverbi.

Es. *Anh ta làm việc không khoa học.*

Lui lavorare NEG scientifico.

‘Non lavora in modo scientifico.’

Cô ấy suy nghĩ không chín chắn.

Lei pensare NEG maturo.

‘Non ha pensato a fondo.’

3.5.4.3. Interrogazione

Interrogative parziali. La particolarità delle frasi interrogative parziali nella lingua vietnamita si trova nella posizione del pronome interrogativo, il quale non è sempre in

posizione iniziale dell'interrogativa come in molte altre lingue, ma si colloca nella medesima posizione in cui si trova il nominale quando non è interrogato (cioè come nella frase affermativa).

Persone:	<i>Anh tìm ai?</i> Tu cercare chi? 'Chi cerchi?'
Cose:	<i>Đây là cái gì?</i> Questo essere CLA cosa? 'Che cosa è questo?'
Quantità:	<i>Cô ấy mua bao nhiêu cái bút?</i> (nomi numerabili) Lei comprare quanto CLA penna? 'Quante penne compra (lei)?'
	<i>Giày này bao nhiêu tiền?</i> (nomi non numerabili) Scarpa questo quanto denaro? 'Quanto costano queste scarpe?'
	<i>Con anh mấy tuổi rồi?</i> (nomi numerabili) Figlio/figlia fratello quanto età PAR? 'Quanti anni ha tuo figlio/ tua figlia?'
Tempo:	<i>Bao giờ/ Khi nào mẹ về?</i> (futuro) Quando mamma tornare? 'Quando torna/ tornerà la mamma?'
	<i>Mẹ bao giờ/ khi nào về?</i> (futuro) Mamma quando tornare? 'Quando torna/ tornerà la mamma?'
	<i>Mẹ về bao giờ/ khi nào?</i> (passato) Mamma tornare quando? 'Da quando è tornata la mamma?'
Luogo:	<i>Hoa ngủ (ở) đâu?</i> Hoa dormire (PREP) dove? 'Dove dorme Hoa?'

Qualità: *Bạn gái anh ta (như) thế nào?*
 Amico femminile lui come?
 ‘Com’è la sua ragazza?’

Modalità: *Tôi phải nói (như) thế nào?*
 Io dovere dire come?
 ‘Come devo dire?’

Causa: *Vì sao/ Tại sao/ Sao bạn khóc?*
 Perché tu piangere?
 ‘Perché piangi?’

Interrogative totali. Le interrogative totali nella lingua vietnamita vengono formate per mezzo delle coppie di particelle (es. *có... không, có phải... không, đã... chưa, xong chưa*, ecc.) oppure delle particelle modali interrogative che si collocano sempre alla fine della frase (es. *à, ư, ạ, hả, hử, chứ, nhỉ*, ecc.)

Es. *Con có ăn tối ở nhà không?*
 Figlio PAR1 mangiare sera PREP casa PAR2?
 ‘Ceni a casa?’

Cô có phải là y tá không?
 Zio PAR1 essere infermiere PAR2?
 ‘Sei infermiera?’

Bạn đã xem phim này chưa?
 Tu PAR1 guardare film questo PAR2?
 ‘Hai guardato questo film?’

Em làm bài tập xong chưa?
 Fratello/ sorella fare compito PAR1 PAR2?
 ‘Hai finito i compiti?’

Bác đi chợ à?
 Zio andare mercato PAR Mod.?
 ‘Vai al mercato?’

Le particelle modali interrogative, che vengono anche dette *particelle specializzate* (Diệp 2008), giocano un ruolo molto importante nella lingua quotidiana, attribuendo alle domande

sfumature emotive diverse e rendendo meno acuta l'intonazione interrogativa. Tra le particelle modali, *à* ha il valore neutrale, *ạ* esprime il rispetto, *nhé* indica il rapporto amichevole degli interlocutori, mentre *nhỉ* sollecita il consenso dell'interlocutore, per cui la risposta preferita è quella positiva.

Es. *Hôm nay thầy có lớp ạ?*
 Oggi professore avere classe PAR Mod.?
 'Professore, ha lezione oggi?'

Chủ Nhật này, chúng ta đi xem phim nhé?
 Domenica questo, noi andare guardare film PAR Mod.?
 'Andiamo al cinema domenica?'

Cái túi này đẹp nhỉ?
 CLA borsa questo bello PAR Mod.?
 'Questa borsa è bella, eh?'

Tuttavia, una volta che sono separate le particelle interrogative dal contesto, il centro della domanda diventa molto vago, per cui nella risposta negativa bisogna aggiungere anche spiegazioni o chiarimenti, come nel seguente esempio:

Domanda:

Tuần trước, anh đi Đà Nẵng công tác à?
 Settimana prima, fratello andare Danang lavoro PAR Mod.?

Possibili risposte:

- *Vâng, tuần trước tôi đi Đà Nẵng công tác.*

'Sì, la settimana scorsa, sono andato a Danang per lavoro.'

- *Không, tôi đi du lịch.*

'No, ci sono andato per turismo.'

- *Không, ngày mai tôi mới đi.*

'No, ci vado domani.'

- *Không, tôi đi Quảng Bình.*

'No, sono andato a Quang Binh.'

- *Không, vợ tôi đi.*

'No, c'è andata mia moglie.'

Interrogative disgiuntive. Nelle interrogative disgiuntive (o alternative), si usa la congiunzione *hay* ‘oppure’, che può combinarsi anche con le particelle (es. *không*, *chưa*, ecc.).

Es. *Bạn thích ăn gì, táo hay nho?*
Tu piacere mangiare cosa, mela o uva?
‘Che cosa ti piace mangiare, mela o uva?’

Nó đã đi học về hay chưa?
Lui PAR1 andare studio tornare oppure PAR2?
‘È tornato da scuola o non ancora?’

Intonazione delle interrogative. Le frasi interrogative nella lingua vietnamita sono caratterizzate dall’intonazione ascendente che investe la parola interrogativa, in qualunque posto si trovi, e dal contorno finale non discendente bruscamente come quello nelle frasi affermative (Diệp 2008). Visto che il vietnamita è una lingua tonale, l’intonazione collega strettamente con l’altezza dei toni (Mai 2011).

Es. *Chúng mình đến nhà Long nhé?*
Noi arrivare casa Long PAR Mod.?
‘Andiamo da Long?’

Cô ấy đến nhà Long à?
Lei arrivare casa Long PAR Mod.?
‘Va da Long?’

Nei suddetti esempi, l’intonazione della prima domanda è più ascendente rispetto a quella della seconda, dato che il tono *sắc* nella parola *nhé* è un tono alto, mentre il tono *huyền* nella parola *à* è un tono basso.

Riguardo alle interrogative espresse soltanto per mezzo dell’intonazione (senza né pronomi interrogativi né particelle modali interrogativi), il contorno terminale è sempre ascendente. L’utilizzo di queste interrogative è, comunque, limitato per via delle caratteristiche della lingua tonale.

3.5.5. Frase complessa

In vietnamita, tutti i costituenti maggiori di una frase come il soggetto, il predicato, i complementi, ecc. possono essere formati da frasi e non si manifesta nessuna marca di

subordinazione. Vengono riportati qui sotto alcuni esempi di frasi complesse (le subordinate sono messe in evidenza con il grassetto).

Es. ***Nó không thi trượt là may rồi.*** *Soggetto*
 Lui NEG esame bocciare essere fortunato PAR.
 ‘Che non sia bocciato all’esame è già fortunato.’

Tôi sợ cô ấy không biết đường. *Complemento*
 Io temere lei NEG conoscere strada.
 ‘Temo che lei non conosca le strade.’

Chân tập tễnh, ông lão đi ra mở cổng. *Modificatore del verbo*
 Piede zoppicare, anziano uscire aprire cancello.
 ‘Zoppicando, l’anziano va a aprire il cancello.’

A un livello gerarchico più basso, non più di frase ma di espressione nominale, una frase può anche comparire come modificatore di un nome. In vietnamita, queste subordinate che modificano un nome (conosciute come *frasi relative* nelle lingue indoeuropee) vengono introdotte di solito con marca zero. *Mà*, come unica marca di subordinazione, compare soprattutto nella lingua parlata. Nella lingua scritta, invece, viene usata solo in casi veramente necessari, cioè per evitare l’ambiguità nel rapporto tra i costituenti della frase (Diệp 2008).

Es. ***Xe đạp tôi vừa mua hôm qua đã hỏng.***
 Bicicletta io appena comprare ieri PAR guastato.
 ‘La bicicletta che ho appena comprato ieri si è rotta.’

Tôi thấy anh Nam mượn sách ở trường.
 Io vedere fratello Nam prestare libro PREP scuola.

La frase sopraccitata è considerata una frase ambigua, per la quale possono essere fornite cioè tre interpretazioni diverse, dovute all’abitudine dell’utilizzo dei nomi di parentela come pronomi personali nella lingua vietnamita. Infatti, la parola *anh*, in questa frase, può riferirsi a un ragazzo più grande del parlante che si chiama Nam (‘Vedo **Nam** prendere in prestito libri a scuola’), oppure al fratello di un ragazzo che si chiama Nam (‘Vedo **il fratello di Nam** prendere in prestito libri a scuola’), oppure al ragazzo che ha prestato a Nam dei libri. Nell’ultimo caso, per chiarire l’intenzione del parlante, l’utilizzo di *mà* è ritenuto indispensabile:

Tôi thấy anh mà Nam mượn sách ở trường.

‘Vedo il ragazzo che a Nam ha prestato libri a scuola.’

CAPITOLO 4

CAMPIONE E METODOLOGIA DI RICERCA

4.1. Informatori e modalità di elicitazione dei dati

4.1.1. Soggetti vietnamiti

Il campione della ricerca è composto da due gruppi ed entrambi sono stati seguiti longitudinalmente. Gli informatori del gruppo A sono i soggetti principali della ricerca.

- *Gruppo A*: 10 studenti vietnamiti iscritti a diversi corsi di laurea triennale e magistrale presso l'Università di Palermo e l'Accademia di Belle Arti di Palermo;
- *Gruppo B*: 309 studenti iscritti al corso di laurea in Lingua Italiana presso il Dipartimento di Italianistica dell'Università di Hanoi in Vietnam.

4.1.1.1. Gruppo A

Tutti gli informatori provengono dal nord del Vietnam e la maggior parte (nove su dieci) sono di Hanoi. Sono 6 maschi e 4 femmine, di età compresa tra i 21 e i 25 anni. Hanno tempi di permanenza in Italia e livelli di competenza linguistica differenti. Prima del viaggio in Italia, tutti hanno partecipato ai corsi di italiano in Vietnam (da un mese a un anno). Oltre all'italiano, conoscono l'inglese come altra L2. Le informazioni generali su questi soggetti vengono riportate nella seguente tabella, che comprende anche i livelli di conoscenza della lingua italiana rilevati dal test d'ingresso ai corsi di lingua italiana presso *ItaStra* (Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo).

Sigla del nome	Genere	Anno di nascita	Corsi di studio	Livello di italiano	Tempo dall'arrivo in Italia alla prima registrazione
QC	F	1993	Turismo	B2	3 anni e 2 mesi
GK	M	1995	Lettere	B2	2 anni e 2 mesi
AD	M	1991	Architettura	B1	1 mese
MS	M	1992	Servizi Sociali	B1	1 mese
NH	M	1996	Ingegneria Elettrica	B1	1 mese
TH	F	1996	Turismo	B1	1 mese
TV	M	1992	Disegno Grafico	B1	1 mese

QH	F	1996	Disegno Industriale	A2	2 settimane
TG	F	1992	Disegno Industriale	A2	13 mesi
HI	M	1994	Disegno Industriale	A1	13 mesi

Tabella 15. Informazioni generali sui soggetti principali della ricerca

Tutti i soggetti sono stati informati sulla finalità della ricerca e sulla modalità di elicitazione dei dati, ma non sulle tematiche concrete dello studio. Hanno rilasciato il consenso sul trattamento dei propri dati. Per la raccolta dei dati della ricerca, si sono effettuate registrazioni di interviste, descrizioni e racconti in quattro incontri periodici svolti nell'arco di un anno (dal settembre 2015 al giugno 2016). Ogni incontro è stato condotto con argomenti diversi, come segue:

- *Primo incontro* (settembre 2015): intervista (nazionalità, età, studio, interessi, famiglia, giornata tipo, progetto futuro, ecc.);
- *Secondo incontro* (dicembre 2015): descrizione di foto;
- *Terzo incontro* (marzo 2016): racconto a vignette (adattato dall'esercizio 1, Unità 8, Qui Italia 2- Quaderno di esercitazioni, p. 119) (cfr. Appendice 1);
- *Quarto incontro* (giugno 2016): racconto di una scena del film "The Artist" - Film muto, in bianco e nero del regista francese Michel Hazanavicius (tratto dal minuto 1:09:34 al minuto 1:12:58).

4.1.1.2. Gruppo B

Gli informatori sono studenti immatricolati per gli anni accademici 2010/2011 (K2010), 2011/2012 (K2011), 2012/2013 (K2012) e 2013/2014 (K2013) al corso di laurea quadriennale in Lingua Italiana presso l'Università di Hanoi. Tutti conoscono l'inglese e/o il francese. Frequentano, nei primi due anni, quattro corsi di lingua italiana, per un totale di 1440 ore didattiche.

4.1.2. Soggetti nativi

Sono coinvolti nella ricerca anche sette soggetti nativi tra cui cinque italiani (due ragusani e tre palermitani), un'inglese e un americano (cfr. Tabella 16). Ai parlanti nativi di italiano è stato chiesto di leggere una lista di parole italiane (cfr. 4.2.2) e di costruire racconti in base agli stessi materiali proposti negli ultimi due incontri ai soggetti vietnamiti: racconto a vignette e racconto della scena del film "The Artist". I dati ricavati dalla registrazione delle

loro produzioni orali sono riferimenti autentici per l'analisi sia a livello fonologico sia a livello morfosintattico. Ai parlanti di inglese, è invece stata proposta la lettura di alcune parole inglesi (es. *Rome, car, card, writer, rider, ecc.*) che serve per l'analisi acustica della realizzazione del fonema /r/.

Cognome e nome	Genere	Età	L1	Residenza	Professione
Davide Bocchieri	M	38	italiano	Ragusa	giornalista
Emanuele Bocchieri	M	70	italiano	Ragusa	tecnico
Milena Vela	F	48	italiano	Palermo	docente di inglese
Monica Mare	F	32	italiano	Palermo	studentessa
Orazio Pirrone	M	61	italiano	Palermo	impiegato
Harriet Rosa Bussell	F	31	inglese britannico	Hagley, Worcestershire, (Inghilterra)	docente di inglese
Ryan Montgomery	M	28	inglese americano	Houston, Texas (Stati Uniti)	scrittore

Tabella 16. Informazioni generali sui soggetti nativi

4.2. Corpora

La presente ricerca è stata condotta su tre corpora, cioè produzioni orali/parlato spontaneo, parlato letto e produzioni scritte. I primi due si basano rispettivamente sulle video-registrazioni e sul test produttivo degli informatori del gruppo A e sono stati utilizzati per l'analisi di entrambi i livelli linguistici (fonologico e morfosintattico). L'ultimo corpus, composto dalle prove scritte degli informatori del gruppo B, è invece stato utilizzato solo per indagare l'acquisizione dei pronomi clitici.

4.2.1. Produzioni orali/ parlato spontaneo

Le produzioni orali costituiscono il corpus più importante per la ricerca. Disponiamo in totale di 40 video-registrazioni, che sono state poi trascritte secondo delle convenzioni di trascrizione conversazionale adattate dal sistema di Jefferson (cfr. Appendice 2 e 3). Ogni registrazione viene codificata con la sigla del nome dell'informatore accompagnato dal numero ordinale dell'incontro. Per esempio, QC01 indica la registrazione del parlato dell'apprendente QC nel primo incontro.

4.2.2. Parlato letto

Per facilitare l'analisi acustica, agli apprendenti è stato proposto un test produttivo che consiste nella lettura di una lista di 56 parole italiane. La lista di parole italiane viene costruita considerando i possibili contesti in cui i suddetti fonemi potevano collocarsi (es. ad inizio di parola, in posizione intervocalica, nei nessi tautosillabici, nei nessi eterosillabici, in *sandhi*, ecc.) e le diverse condizioni accentuali (nella sillaba tonica e nella sillaba atona). Molte parole vengono utilizzate più di una volta per l'analisi della resa dei fonemi diversi (es. *largo* si usa per indagare sia la realizzazione di /r/ che la realizzazione di /l/).

- Polivibrante alveolare /r/:
 - inizio di parola: *Roma, ramo, rivista, replica, rucola*;
 - intervocalica: *faro, mare, carica, gara, forum*;
 - nessi tautosillabici: *presto, tramite, credito, brodo, grande, vivrò*;
 - nessi eterosillabici: *scarpe, carta, parco, barba, guardo, parlo, Palermo, tornare, largo, corso, servo*.
- Approssimante laterale alveolare /l/:
 - inizio di parola: *largo, letto, lunedì*;
 - intervocalica: *felice, Palermo, rucola*;
 - nessi tautosillabici: *parlo, replica, flusso*;
 - nessi eterosillabici: *polpo, cultura, palco, calcio, alba, saldo, alga, polso, valvola, cavolfiore*;
 - in sandhi: *il sole, nel frigo, quel caso*.
- Geminazione consonantica:
 - scempie: *sciopero, tramite, carica, replica, abito, escono, rivista, felice, Palermo, Roma, ramo, carbone, cena;*
 - geminate: *capplo, letto, boccca, sabblia, cassa, fratllo, gomma, nonno.*

4.2.3. Produzioni scritte

Si tratta delle 721 prove svolte alla fine di ogni corso di lingua per valutare la competenza di scrittura degli studenti a tre livelli dell'interlingua differenti. Le prove sono composte da componenti di vari argomenti che sono presentati maggiormente sotto la forma di lettera o racconto e hanno la lunghezza media da 80 a 150 parole. Per lo specifico, ci sono 187 testi di livello 1, 307 testi di livello 2 e 227 testi di livello 3. Di seguito, i temi dei componenti:

- Livello 1 - K2010: “Scrivi una lettera ad un amico/un’amica italiano/a e racconta la tua ultima festa di compleanno”;
- Livello 1 - K2013: “Per motivi di studio, sei in Italia da circa un mese. Scrivi una lettera ai tuoi genitori raccontandogli la tua nuova vita in Italia”;
- Livello 2 - K2010: “Raccontare la tua vacanza più bella con la famiglia”;
- Livello 2 - K2013: “Osservate i disegni e raccontate la giornata di Elisa/ Racconta una festa particolare alla quale hai partecipato”;
- Livello 3 - K2011: “Hai avuto un nuovo lavoro part-time. Scrivi una lettera ad un amico per raccontarglielo”;
- Livello 3 - K2012: “I tuoi genitori non amano né il cane né il gatto. Cerca di convincerli a permetterti di averne uno a casa/ Racconta una giornataccia che è avvenuta a te o a qualcuno che conosci bene”.

4.3. Metodologia di ricerca

La maggioranza dei dati è stata elicitata in contesto informale ed è di tipo longitudinale perché si vuole ottenere una visione reale del percorso di sviluppo dell’interlingua. La scelta di utilizzare le produzioni orali è, inoltre, motivata dalla convinzione che vertendo più sulla comunicazione che sulla forma linguistica, questo materiale potrebbe rappresentare un puro campione della lingua degli apprendenti e favorire non solo l’analisi fonologica ma anche valutazioni in approccio funzionale. Nello studio sull’acquisizione dei pronomi clitici, vengono presi in considerazione anche i testi scritti che sono raccolti in contesto istituzionale poiché, da un lato, il tempo della scrittura permette il recupero delle forme acquisite, dall’altro, gli argomenti delle prove favoriscono la presenza più numerosa dei pronomi in questione.

Tutti i dati sono stati analizzati sia quantitativamente che qualitativamente. Per indagare l’acquisizione di categorie fonologiche, oltre all’analisi uditiva è stata effettuata anche l’analisi acustica, basata sullo spettrogramma dei suoni, con il supporto del software PRAAT (versione 5.3.56) che permette di osservare ed effettuare calcoli dei diversi parametri come tempo, intensità, frequenze, ecc. Infine, le somme dei rapporti tra diverse variabili e realizzazioni dei fonemi esaminati sono state sottoposte all’analisi della varianza ANOVA per misurare l’eventuale impatto delle variabili sulle produzioni degli apprendenti.

CAPITOLO 5

ACQUISIZIONE DI CATEGORIE FONOLOGICHE

5.1. Obiettivi degli studi e informazioni sui corpora

Il confronto tra due sistemi fonologici dimostra che il sistema vocalico vietnamita è più ricco di quello italiano e include addirittura tutte le sette vocali italiane (/a/, /ɛ/, /e/, /i/, /ɔ/, /o/, /u/) (cfr. Tabella 4). Il vocalismo italiano, quindi, non causerebbe problemi di acquisizione per gli apprendenti vietnamiti di italiano L2.

I principali ostacoli che si riscontrano nell'acquisizione delle categorie fonologiche dell'italiano sembrano invece legati alla differenza tra le strutture sillabiche e tra i sistemi consonantici.

Per quanto riguarda la sillaba, il vietnamita non ammette, infatti, nella sua struttura di base, le sequenze di tipo [C+C] (C = consonante), che sono invece presenti molto spesso nella lingua italiana e rappresentano potenziali aree di difficoltà per gli apprendenti vietnamiti (cfr. 3.2 e tabella 6).

Quanto al sistema consonantico, il vietnamita comprende ben 24 fonemi (cfr. Tabella 5). I fonemi consonantici italiani che non sono presenti nel sistema vietnamita sono: /ŋ/, /r/, /ʁ/, /dʒ/, /ʃ/, /tʃ/, /dʒ/, /ʁ/.

La presente ricerca si propone di indagare le modalità di produzione della polivibrante alveolare /r/, dell'approssimante laterale alveolare /l/ e delle consonanti geminate da parte degli apprendenti vietnamiti di italiano L2, al fine di realizzare i seguenti obiettivi:

- individuare variazioni fonologiche degli apprendenti;
- valutare l'evoluzione acquisizionale degli apprendenti;
- valutare l'eventuale interferenza del sistema fonologico della L1 e di un'altra L2 (inglese);
- misurare diverse variabili nell'acquisizione dei suddetti fonemi (genere biologico, livello di conoscenza linguistica, tempo di esposizione linguistica, ecc.)

I soggetti coinvolti nella ricerca sono informatori del gruppo A. Il corpus esaminato si compone sia di parlato spontaneo sia di parlato letto. I dati del parlato spontaneo occupano la maggior parte del corpus (938 token) e sono stati ricavati da 40 registrazioni effettuate

durante gli incontri periodici con gli informatori (cfr. 4.2.1). Questo tipo di materiale offre una chiave interpretativa attendibile non solo per le produzioni degli apprendenti ma anche per il loro percorso acquisizionale. Tuttavia, le registrazioni fatte sul campo sono a volte perturbate dai rumori ambientali, che rendono difficile l'analisi acustica. Vengono quindi utilizzati anche dati ricavati dal test produttivo (cfr. 4.2.2). Tali materiali letti sono utili per controllare la produzione verbale, ma bisogna tenere conto anche dell'eventuale artificiosità nella lettura. La combinazione di entrambe le modalità di elicitazione garantirebbe quindi la rappresentatività dei dati e la correttezza dell'analisi fornita.

5.2. Produzione di polivibrante alveolare /r/

La consonante /r/ è un fonema polivibrante alveolare, il cui modo di articolazione si caratterizza per un alternarsi di brevi fasi di occlusione e di esplosione, dovuto al fatto che gli alveoli dei denti vengono colpiti più volte dall'apice della lingua. «La polivibrante alveolare [r] dell'italiano standard può occorrere in ogni contesto e può essere breve (2-4 battiti) o lunga (5-7 battiti)» (Maturi 2009: 78). Nel sonogramma, questo fonema si manifesta con una successione di brevi spazi bianchi, che rappresentano fasi di silenzio (occlusioni), e striature verticali periodiche, dette *spikes*, che rappresentano fasi di esplosione, e la barra di sonorità, come illustrato nella seguente figura.

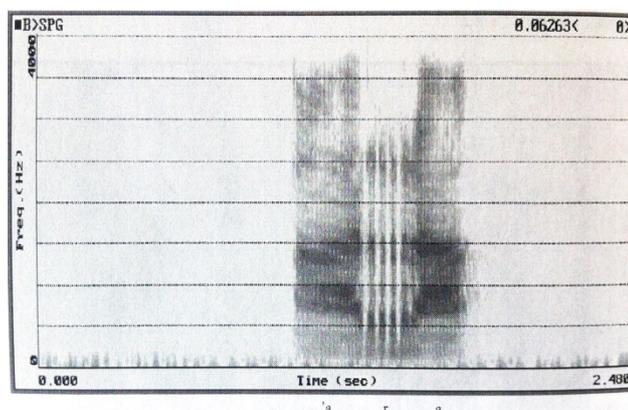


Figura 2. Sonogramma a banda larga della sequenza [ara]
(Leoni e Maturi 2002: 118)

Oltre alla realizzazione standard (polivibrante alveolare), esistono diverse varianti del fonema /r/, sia nel luogo di articolazione (alveolare, labiodentale, uvulare) sia nel modo di articolazione (fricativa, approssimante). Nelle zone settentrionali, particolarmente in Piemonte, Emilia e Trentino sono diffuse le realizzazioni uvulari come vibrante uvulare [R] e fricativa uvulare [ʀ]. Un altro allofono, ma meno frequente, di /r/ è approssimante labiodentale [ʁ] che viene articolata unendo il labbro inferiore ai denti incisivi superiori.

Queste tre varianti del fonema /r/, insieme all'approssimante alveolare [ɹ] che vedremo più avanti in dettaglio, vengono comunemente definite “erre mosce”, che «sono considerate equivalenti al fono standard e sono generalmente accettate quando non addirittura dotate di prestigio sociale» (Maturi 2009: 78). Inoltre, bisogna specificare che, in italiano standard, oltre alla realizzazione come polivibrante [r] davanti una vocale in sillaba accentata, /r/ può essere realizzata emettendo una sola vibrazione, in sillaba non accentata o con accento secondario (Canepari 2006). Si tratta, in questo caso, della monovibrante alveolare [r], illustrata nel sonogramma in figura 3 con un'unica breve zona di interruzione del segnale (Leoni e Maturi 2002).

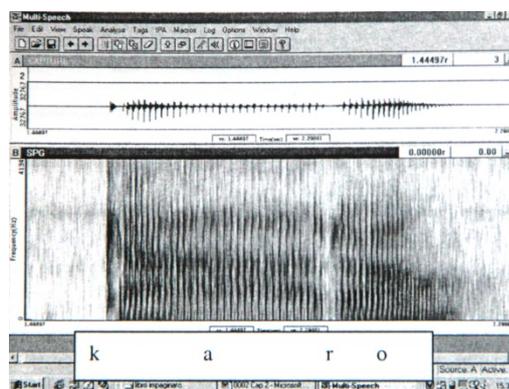


Figura 3. Sonogramma a banda larga della sequenza [ˈkaro] con la produzione della monovibrante [r] (Romito 2000: 160)

Per quanto riguarda la lunghezza, le vibranti lunghe dell'italiano standard vengono realizzate brevi nelle zone mediane (soprattutto in Lazio) (es. [ˈbuːro] < [ˈburro]), mentre nelle zone meridionali si tende ad allungare la vibrante che si trova all'inizio di parola (es. [ˈrɔːsa]) (Maturi 2009).

Il vietnamita, invece, non possiede la polivibrante alveolare /r/ ma solo la fricativa retroflessa sonora /z/, sebbene questa venga rappresentata dalla lettera <r> nell'ortografia (es. *rau* [zã¹]). Va anche segnalato che, nel dialetto settentrionale del Vietnam, la [z] viene realizzata come fricativa alveolare sonora [z] (che nel vietnamita standard è resa con la grafia <d>) come in *đi ra* [di¹za¹] e in *cá rô* [ka⁵zo¹].

Gli apprendenti vietnamiti del corpus, che sono tutti parlanti del Nord, hanno comunque familiarizzato con l'inglese, dato che tale lingua viene insegnata come seconda lingua in tutti i tre cicli di istruzione vietnamita (scuola primaria, secondaria e superiore). Diversamente dall'italiano, in inglese troviamo l'approssimante alveolare [ɹ], che è un tipo particolare di vibrato «nel quale c'è prima uno spostamento dell'apice della lingua più indietro del punto

d'articolazione effettivo (quello postalveolare) che subito l'apice tocca rapidamente, per poi avvicinarsi ai denti inferiori» (Canepari 1999: 101). Nella varietà standard britannica, questo fono occorre solo davanti a vocale (es. *run* ['ɹʌn], *rome* ['ɹəʊm]), mentre nella maggior parte delle varietà americane, appare anche in posizione finale o preconsonantica (es. *car* [k'a:ɹ], *card* [k'a:ɹd]) (Maturi 2009) (cfr. Figura 4 e 5). Oltre all'approssimante alveolare, si può trovare la realizzazione della monovibrante alveolare [ɹ] nell'inglese britannico nelle parole come *very* ['vɛɹi], o addirittura al posto della [t] o della [d] intervocalica nell'inglese americano, per cui le due parole *writer* e *rider* vengono pronunciate nella stessa maniera: ['raɪɹər] (Fromkin, Rodman e Hyams 2013: 203).

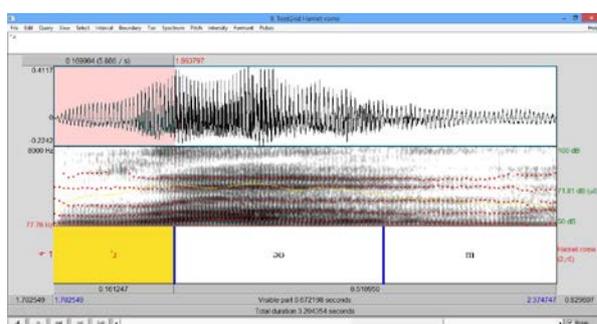


Figura 4. Sonogramma a banda larga della sequenza ['æʊm] prodotta da Harriet- parlante nativa di inglese britannico

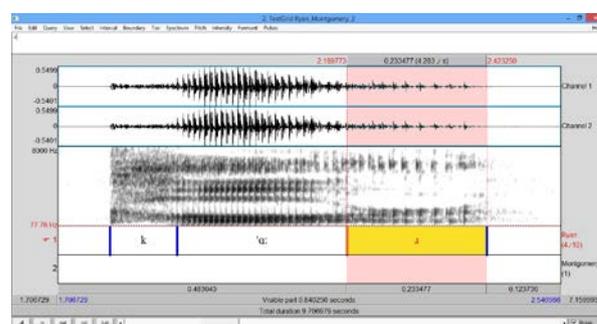
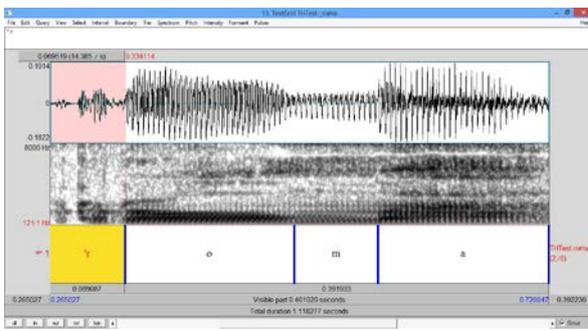


Figura 5. Sonogramma a banda larga della sequenza [k'a:ɹ] prodotta da Ryan- parlante nativo di inglese americano

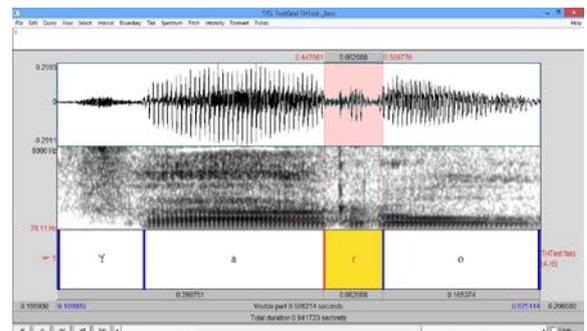
5.2.1. Dati di parlato letto

5.2.1.1. /r/ in posizione iniziale e intervocalica

Per indagare la realizzazione del fonema /r/ in posizione iniziale e intervocalica, agli apprendenti del corpus è stata proposta la lettura di una lista che comprende dieci parole, divise in due gruppi: *roma, ramo, rivista, replica, rucola* (/r/ ad inizio di parola) e *faro, mare, carica, gara, forum* (/r/ intervocalica). I risultati hanno mostrato che la realizzazione di /r/ era molto varia ma veniva caratterizzata dallo stesso luogo di articolazione alveolare (sia per /r/ iniziale sia per /r/ intervocalica: polivibrante alveolare [r] (cfr. Figura 6), monovibrante alveolare [ɹ] (cfr. Figura 7) e approssimante alveolare [ɹ] (cfr. Figura 8).

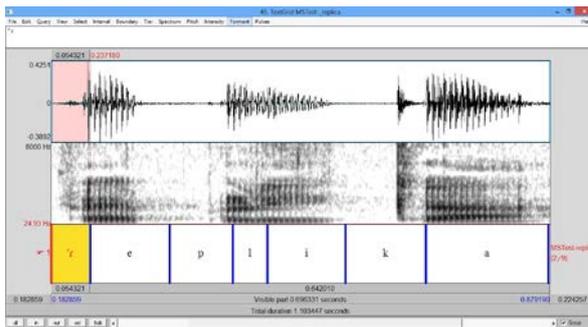


a)

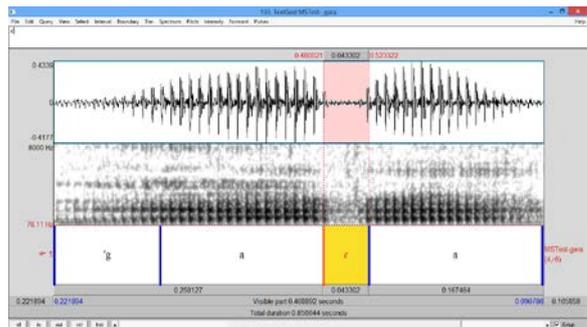


b)

Figura 6. Sonogrammi a banda larga della sequenza ['roma] (a) e della sequenza ['faro] (b) prodotta da TH

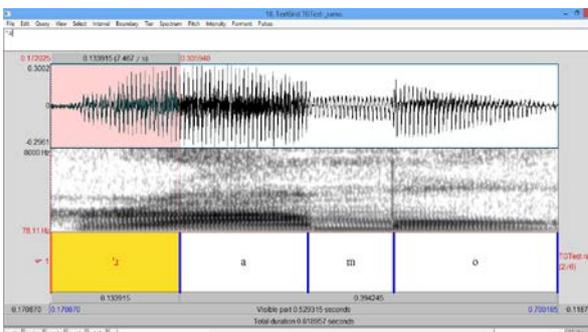


a)

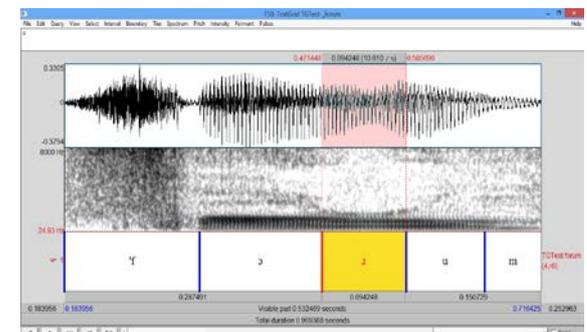


b)

Figura 7. Sonogrammi a banda larga della sequenza ['replika] (a) e della sequenza ['gara] (b) prodotta da MS



a)



b)

Figura 8. Sonogrammi a banda larga della sequenza ['lamo] (a) e della sequenza ['fuum] (b) prodotta da TG

Secondo i dati, quando si trova ad inizio di parola, /r/ viene realizzato soprattutto come monovibrante [r] con il 50%. La realizzazione polivibrante [r̥] occupa il secondo posto con il 40%, mentre all'ultimo posto si trova l'approssimante alveolare [ɹ] con solo il 10% (cfr. Tabella 17). La tendenza della realizzazione come monovibrante viene confermata anche nel contesto intervocalico, anzi con l'aumento del 8%. Anche l'approssimante alveolare è in crescita e raggiunge il secondo posto, superando la polivibrante alveolare che vede, invece, un calo drastico del 26%. Questo cambiamento potrebbe essere spiegato dal fatto che nella seconda lista di parole (*faro, mare, carica, gara, forum*) /r/ si trova in tutte le sillabe non accentate, laddove si realizza di solito come monovibrante anche dai parlanti nativi.

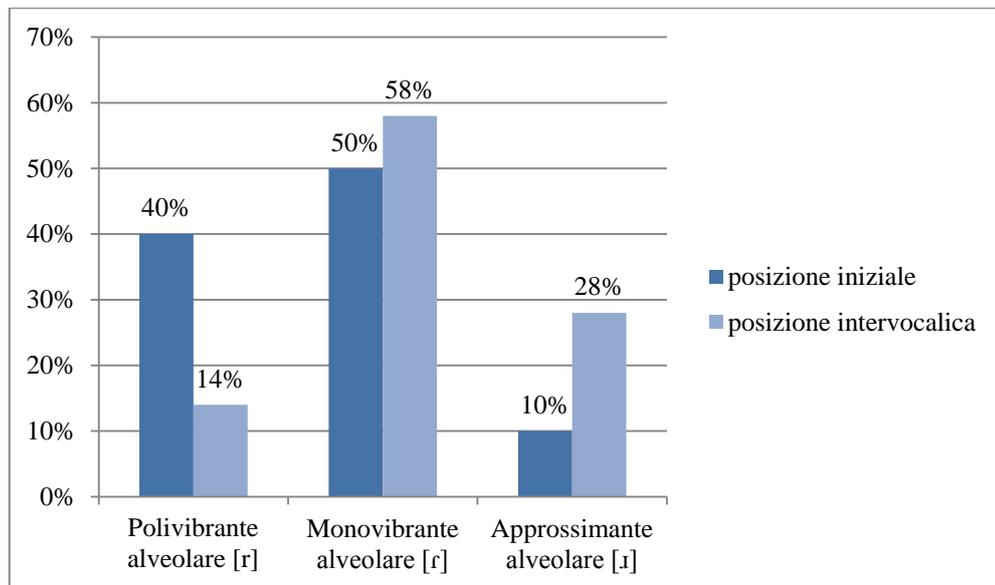


Tabella 17. Realizzazioni del fonema /r/ nella posizione iniziale e intervocalica nel test produttivo

Sempre nel contesto intervocalico, viene indagata anche la realizzazione geminata di /r/ nei confronti della parola: *carro*. Oltre alla realizzazione standard della polivibrante geminata [r:] che riguarda il 30% degli apprendenti, si verificano di nuovo le suddette realizzazioni scempie di [r], [ɹ], [ɹ] (cfr. Figura 9), con una distribuzione non troppo asimmetrica tra di loro (rispettivamente, 20%, 20% e 30%).

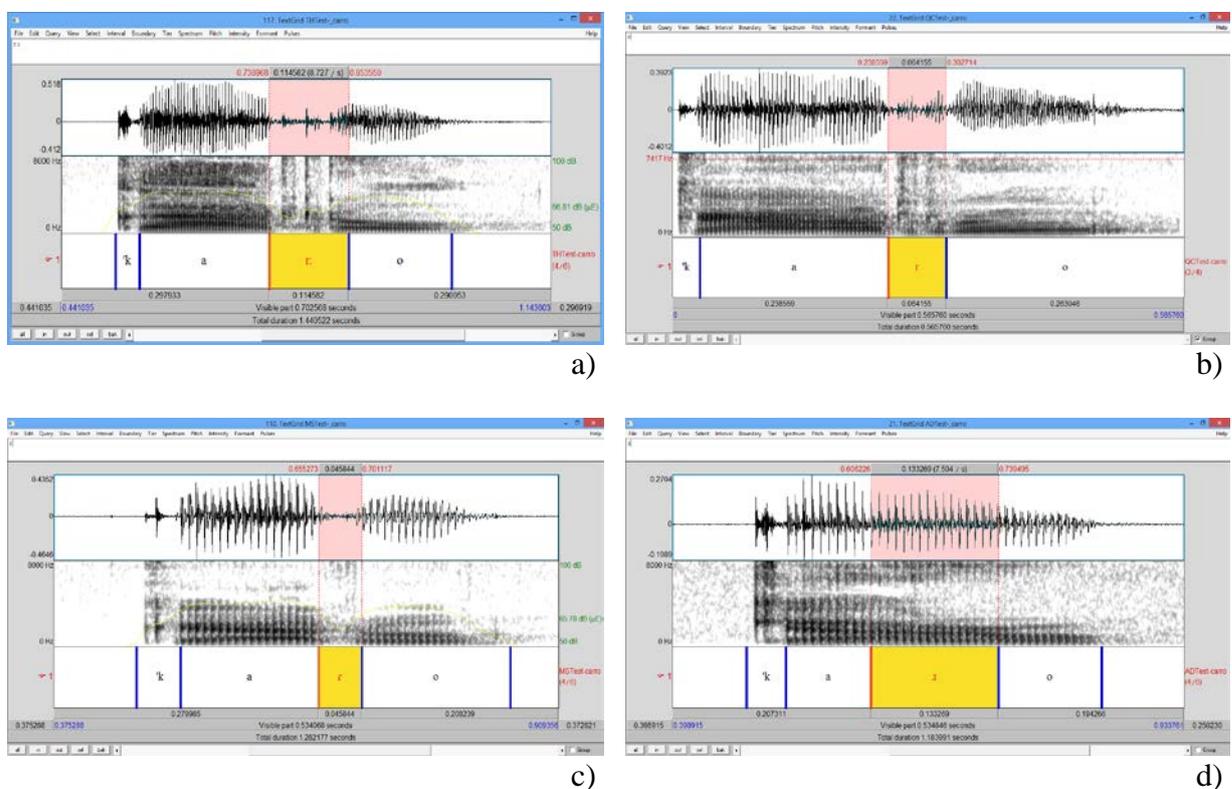


Figura 9. Sonogrammi a banda larga della stessa parola *carro*, prodotta da TH (a), QC (b), MS (c) e AD (d)

Tutto sommato, si può vedere che gli apprendenti vietnamiti se la cavano abbastanza bene con la realizzazione del fonema /r/ in questi due contesti. Nonostante la maggior parte di loro non sia riuscita a pronunciare la polivibrante alveolare [r], le loro realizzazioni sono molto vicine al fono standard visto che sono, infatti, tutte varianti del fonema /r/.

5.2.1.2. /r/ nei nessi tautosillabici

La realizzazione del fonema /r/ nei nessi tautosillabici, dove /r/ si trova all'interno di una sillaba ed è preceduta da un'altra consonante, viene esaminata attraverso sei parole: *presto*, *tramite*, *credito*, *brodo*, *grande*, *vivrò*, in cui il nesso [C+r] occorre sia ad inizio che all'interno di parola. Contrariamente alla previsione della difficoltà che gli apprendenti vietnamiti potrebbero incontrare nell'acquisizione dei nessi consonantici italiani, la produzione corretta della polivibrante alveolare [r] ottiene, per la prima volta, la percentuale più alta, il 58% (cfr. Tabella 18 e Figura 10).

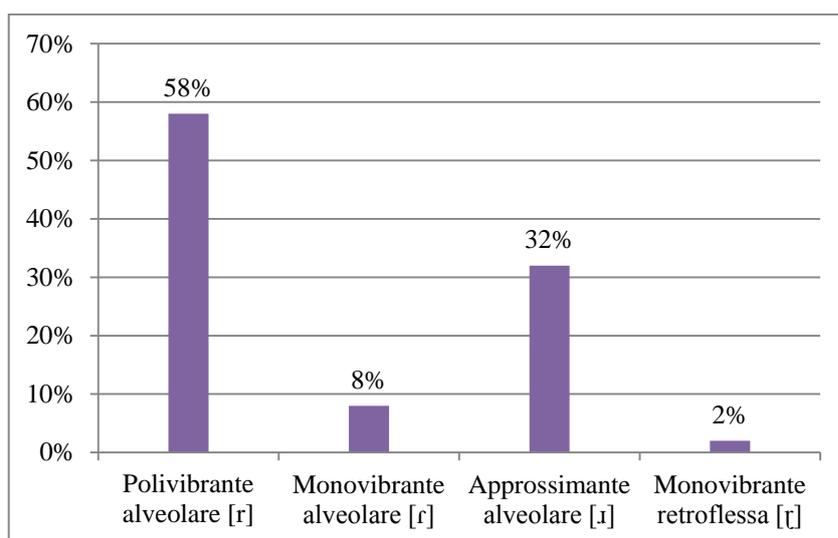


Tabella 18. Realizzazioni del fonema /r/ nei nessi tautosillabici nel test produttivo

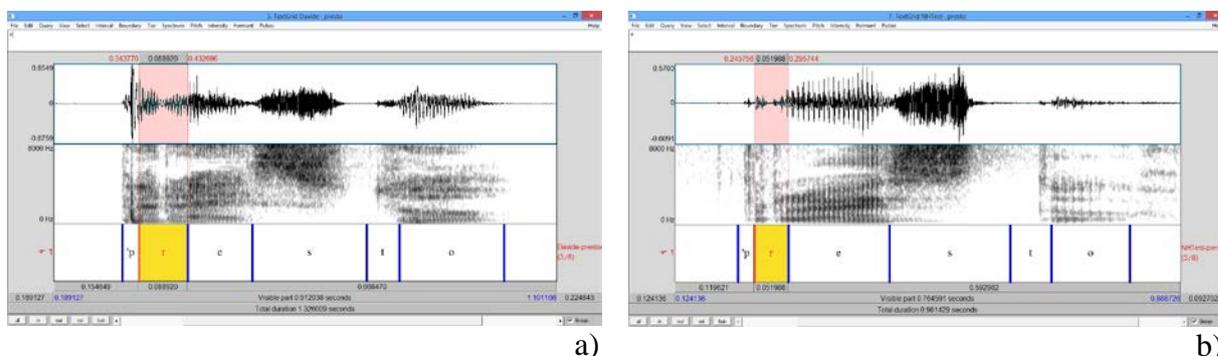


Figura 10. Sonogrammi a banda larga della sequenza [presto] prodotta da Davide- parlante nativo di italiano (a) e da NH (b)

Al secondo posto, si trova di nuovo l'approximante alveolare [ɹ] con il 32%. Sembra che, analogamente al contesto intervocalico, i nessi tautosillabici favoriscano l'interferenza della pronuncia inglese. Mettendo a confronto il sonogramma della realizzazione di tali nessi da parte degli apprendenti del corpus e quelli dei parlanti nativi di inglese, si nota infatti la somiglianza nell'andamento dei formanti, come nell'esempio illustrato nelle figure 11 e 12.

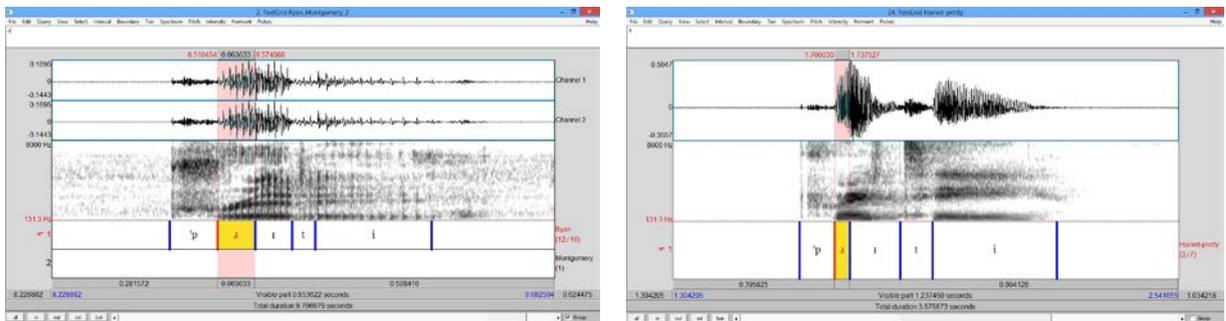


Figura 11. Sonogrammi della sequenza [p.ɹti] prodotta da Ryan - parlante di inglese americano e Harriet - parlante nativo di inglese britannico

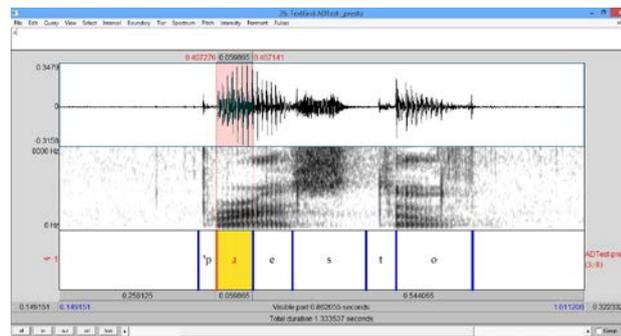


Figura 12. Sonogramma a banda larga della sequenza [p.ɹesto] prodotta da AD

Si osserva, infine, un unico caso in cui /r/ insieme a /t/ nel nesso /tr/ viene prodotto come retroflesso (/tɹ/), suono tipico del dialetto siciliano (cfr. Figura 13).

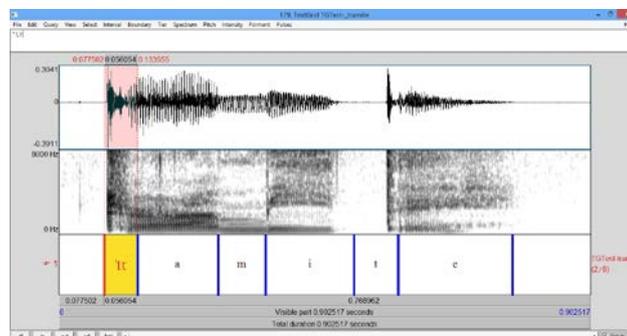


Figura 13. Sonogramma a banda larga della sequenza [tɹamite] prodotta da TG

Insomma, si registra una performance migliore degli apprendenti vietnamiti nelle produzioni dei nessi tautosillabici [C+r] rispetto agli altri contesti. Inoltre, non si trova nessun caso di indebolimento o sostituzione, che si verifica invece spesso nelle produzioni degli apprendenti cinesi, la cui lingua madre non possiede neanche la polivibrante alveolare [r] e la struttura [C+C] (cfr. Brunetti 2008).

5.2.1.3. /r/ nei nessi eterosillabici

Diversamente dalla buona resa di /r/ nei nessi tautosillabici, le produzioni dei nessi eterosillabici [r+C], dove il fonema /r/ viene seguito da una consonante e in sillabe diverse, presentano molti errori. I dati ottenuti dalla lettura di 11 parole (*scarpe, carta, parco, barba, guardo, parlo, Palermo, tornare, largo, corso, servo*) mostrano che le produzioni corrette (inclusi [r] standard e gli allofoni [r̥] e [ɾ]) occupano solo il 30,9% (cfr. Tabella 18). Più di due terzi delle produzioni sono invece errate e possono essere raggruppate nelle tre seguenti tipologie:

- **Assimilazione regressiva** (es. ['skap:e] < ['skarpe], ['kat:a] < ['karta], ['pak:o] < ['parko], ['bab:a] < ['barba], ['gwad:o] < ['gwardo], ['lag:o] < ['largo]), inclusi anche due casi in cui l'assimilazione è attuata in una confusione del tratto di sonorità: ['skab:e] < ['skarpe], ['gwat:o] < ['gwardo];
- **Sostituzione di /r/ con /k/** (es. [tɔk'nare] < [tor'nare], ['paklo] < ['parlo], [pa'lekmo] < [pa'lermo], ['kɔkso] < ['korso], ['sekvo] < ['servo]) **oppure con /t/** (es. ['paletmo] < [pa'lermo], ['totnare] < [tor'nare]);
- **Semplificazione - cancellazione di /r/** (es. ['skape] < ['skarpe], ['to'nare] < [tor'nare], ['kata] < ['karta]).

Tra i suddetti errori, la *sostituzione* possiede la percentuale più alta, seguita dagli *indebolimenti* dei nessi eterosillabici - una macrocategoria che comprende *l'assimilazione regressiva* e la *semplificazione*. I sonogrammi di queste realizzazioni errate vengono illustrati nelle tabella 19 e nelle figure 14, 15 e 16.

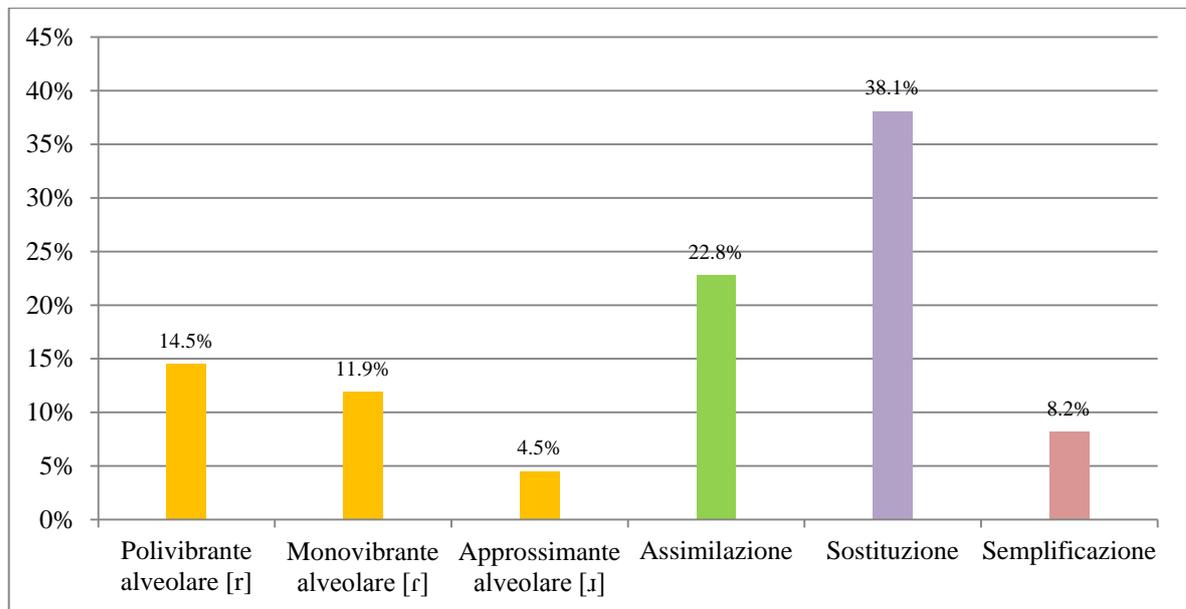


Tabella 19. Realizzazioni di /r/ nei nessi eterosillabici nel test produttivo

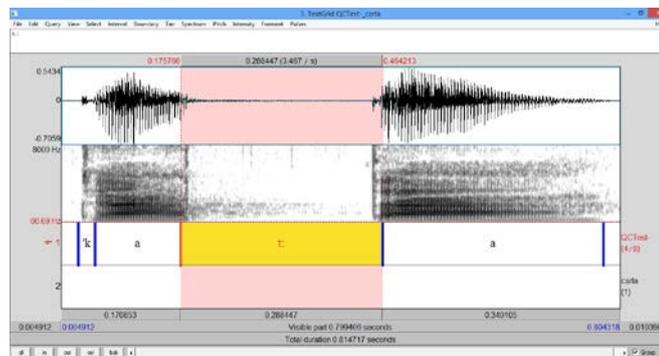


Figura 14. Sonogramma a banda larga della sequenza [kat:a] prodotta da QC

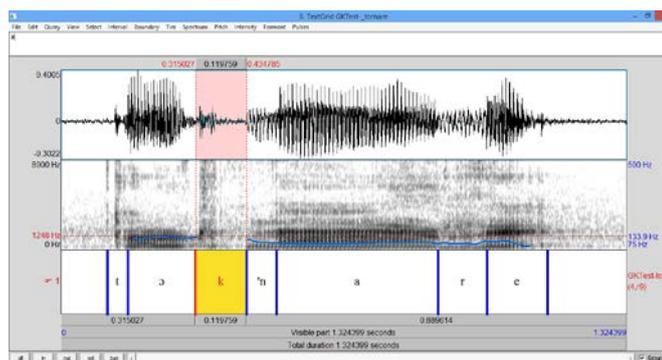


Figura 15. Sonogramma a banda larga della sequenza [tɔk'nare] prodotta da GK

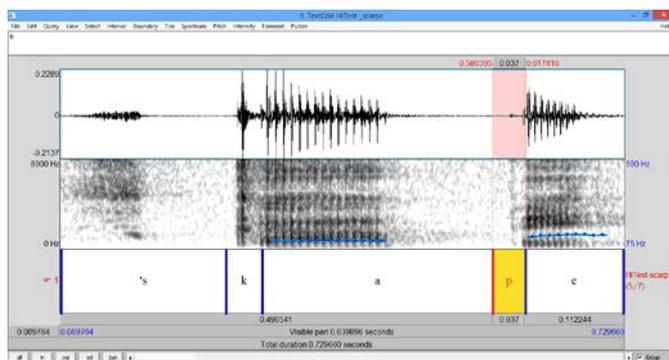


Figura 16. Sonogramma a banda larga della sequenza ['skape] prodotta da HI

5.2.1.4. In rapporto ad alcuni variabili

In generale, gli apprendenti vietnamiti di italiano L2 non trovano molte difficoltà nella produzione di /r/ in tre contesti: ad inizio di parola, intervocalico e nei nessi tautosillabici. Tutte le loro realizzazioni, incluse la polivibrante standard [r] e le sue varianti [r], [ɾ] e [ɽ], sono caratterizzate dal luogo di articolazione alveolare. Siccome il suono [r] non esiste nel sistema consonantico del vietnamita, l'acquisizione del fonema /r/ in tali contesti dovrebbe essere facilitata per merito della conoscenza fonetico-fonologica dell'inglese.

Riguardo ai fattori che potrebbero influire la produzione degli apprendenti, i dati estratti dal test produttivo hanno rilevato che la differenza nelle realizzazioni di /r/ non dipende né dal livello di conoscenza di italiano, né dal tempo di esposizione all'italiano in Italia (che viene conteggiato partendo dalla data del loro arrivo fino alla data del test produttivo e viene diviso in tre gruppi: *breve*, *medio* e *lungo* che corrispondono rispettivamente a 6-7 mesi, 19 mesi e oltre 2 anni). L'analisi della varianza, riportata nella tabella 20 (in cui, 'F' e 'p' sono gli indici statistici che permettono di controllare la significatività dei dati osservati e il livello di errore, in questo caso, viene fissato al 5%), ha dimostrato infatti la non significatività nel rapporto tra il livello di conoscenza linguistica, il tempo di esposizione linguistica e ciascun tipo di realizzazione del fonema /r/ ([ɾ], [r] e [ɽ]). L'unica differenza significativa si trova in rapporto ai contesti fonetici (con il valore 'p' inferiore al 5%) e riguarda tutte e tre realizzazioni. È, quindi, la posizione di /r/ che condiziona le produzioni degli apprendenti. Più specificamente, se i nessi tautosillabici facilitano la realizzazione di polivibrante standard [r] e approssimante [ɽ], la posizione iniziale e intervocalica favoriscono la sovraestensione della monovibrante [r] (cfr. Tabella 21).

Tipologie di realizzazione	Livello di conoscenza linguistica (A1-A2, B1, B2)		Tempo di esposizione linguistica (breve, medio e lungo)		Genere biologico (maschi, femmine)		Contesto fonetico (inizio di parole, intervocalica, nessi tautosillabici)	
	F	p	F	p	F	p	F	p
[r]	1,3988	0,3083	0,3823	0,6957	0,0155	0,9041	8,7217	0,0040
[r̥]	0,0681	0,9348	0,1153	0,8928	0,7168	0,4218	23,0781	0,0000
[ɹ]	1,0722	0,3925	0,3011	0,7491	0,6752	0,4351	5,8694	0,0153

Tabella 20. Realizzazioni di /r/ in rapporto a quattro variabili: livello di conoscenza, tempo di esposizione, genere biologico e contesto fonetico

Tipologie di realizzazione	Contesto fonetico		
	inizio di parole	intervocalico	nessi tautosillabici
[r]	40	14	58,3
[r̥]	50	58	8,3
[ɹ]	10	28	31,7

Tabella 21. Medie aritmetiche delle realizzazioni di /r/ (%) in relazione al contesto fonetico

L'ultimo contesto fonetico che viene esaminato nel test produttivo, quello dei nessi eterosillabici [r+C], rappresenta invece la maggiore sfida per gli apprendenti vietnamiti, con un punteggio di errori molto elevato (69,1%). Si sono individuate tre tipologie di errore: *assimilazione regressiva*, *sostituzione* (con /k/ o con /t/) e *semplificazione* (cancellazione di /r/), le quali sono osservate anche nelle produzioni degli apprendenti cinesi (cfr. Brunetti 2008).

Secondo i risultati ottenuti dall'analisi della varianza (cfr. Tabella 22), le produzioni dei tre livelli di conoscenza linguistica (A1-A2, B1, B2), come pure le produzioni dei due gruppi di genere biologico diverso (maschi e femmine) non sembrano generare, ampliando il campione, distinzioni significative ($p > 0,05$). Soltanto nel caso del tempo di esposizione linguistica, le produzioni dei tre gruppi (breve, medio, lungo) si distinguono in maniera significativa nei confronti delle due categorie: *semplificazione* e *indebolimenti*. Prendendo in considerazione anche le medie aritmetiche di queste due categorie, si vede che la percentuale di errori non è proporzionale al tempo di esposizione linguistica in Italia (cfr. Tabella 23). Gli apprendenti con la permanenza più lunga (GK e QC) hanno la minima quantità di errori. Gli

apprendenti che commettono il numero maggiore di errori, invece, non sono quelli con la permanenza più breve (AD, MS, NH, TH, TV e QH), ma quelli con la permanenza media (TG e HI). In questo caso, potrebbe entrare in gioco il livello di conoscenza linguistica, visto che il gruppo di media permanenza comprende solo apprendenti di livello A1-A2, mentre la maggiore parte degli apprendenti nel gruppo di breve permanenza (83%) possiedono il livello B1. Non è da escludere, inoltre, che gli apprendenti che stanno un po' più tempo in Italia sperimentino di più con la lingua, e di conseguenza si espongono di più all'errore rispetto a chi usa meno la lingua. Dunque, è ancora presto per tirare le somme sul rapporto tra tipologie di errore e tempo di esposizione linguistica. Bisogna prendere in esame anche i dati di parlato spontaneo che sono stati raccolti in un arco di tempo più lungo.

Tipologie di errore	Livello di conoscenza linguistica (A1-A2, B1, B2)		Tempo di esposizione linguistica (breve, medio, lungo)		Genere biologico (maschi, femmine)	
	F	p	F	p	F	p
Indebolimenti	2,8301	0,1257	6,6769	0,0239	0,0106	0,9205
- Assimilazione	0,9259	0,4398	0,7887	0,4910	1,0390	0,3379
- Semplificazione	2,2800	0,1728	10,2400	0,0083	0,3908	0,5493
Sostituzione	0,2811	0,7631	0,2909	0,7562	1,2187	0,3017
Totale di errori	0,3657	0,7062	0,5895	0,5800	0,6437	0,4456

Tabella 22. Tipologie di errore in rapporto a tre variabili: livello di conoscenza, tempo di esposizione e genere biologico (parlato letto)

Tipologie di errori	Tempo di esposizione linguistica		
	breve	medio	lungo
Indebolimenti	24	64	18
- Assimilazione	21	32	18
- Semplificazione	3	32	0
Sostituzione	42	27	36

Tabella 23. Medie aritmetiche dei punteggi di errore (%) in relazione al tempo di esposizione linguistica (parlato letto)

5.2.2. Dati di parlato spontaneo

Dal momento che la maggiore difficoltà che gli apprendenti vietnamiti devono affrontare nella produzione di /r/ risiede nei nessi eterosillabici [r+C], l'analisi di parlato spontaneo si è concentrata solo sulla realizzazione di /r/ in tale contesto. Il totale corpus è composto da 324 token.

Mettendo a confronto i dati di parlato letto e quelli di parlato spontaneo (cfr. Tabella 24), si nota che le produzioni corrette si sono notevolmente ridotte (dal 30,9% al 5,9%). La quantità degli errori è, invece, aumentata in modo significativo. Si registrano addirittura dei casi in cui tutte le produzioni sono errate (es. AD, MS, NH, HI, TG, TV). Le tipologie di errore sono le stesse individuate nel test produttivo: *assimilazione regressiva*, *sostituzione* (con /k/ o con /t/) e *semplificazione* (*cancellazione di /r/*) e, tra queste, la sostituzione riguarda la maggior parte dei casi, con il 65,5%. In particolare, queste tipologie di errori si sono trovate anche al confine di parola (in *sandhi*). Di seguito, sono presentati esempi di ogni tipologia di errore, estratti dai dati di parlato spontaneo.

- **Assimilazione regressiva:** [pek'ke] <[per'ke], [mek'kato] <[mer'kato], [fɔs:e] <[fɔrse], [appat:a'mento] <[apparta'mento], [gwad:o] <[gwardo], [pot:afo'lio] <[pɔrta'fɔλλo], [pɛpprɛn'dere] < [perprɛn'dere], ecc;
- **Sostituzione con /k/:** [fek'mata] <[fer'mata], [dɔk'mire] <[dor'mire], [laure'akmi] <[laure'armi], [zɔkni] <[dʒorni], [kake] <[karne], [pak'lare] <[par'lare], [fɛkto] <[fɛrto], [mɔkte] <[mɔrte], [pok'tava] <[por'tava], [pekso] <[perso], [fɔkse] <[fɔrse], [sek'vizjo] <[ser'vistʃjo], [ri'kɔkdo] <[ri'kɔrdo] , [ajutaklo] <[aju'tarlo], [pekve'dere] <[perve'dere], ecc.; **oppure con /t/:** [botsa] < [borsa], [batka] < [barka];
- **Semplificazione (cancellazione di /r/):** [pe'sone] <[per'sone], [univesi'ta] <[universi'ta], [akitek'tura] <[arkitet'tura], [nɔt] <[nɔrd], [bwon'zɔno] < [bwɔn'dʒorno], [uba'nistika] < [urba'nistika], [pɛstu'djare] < [perstu'djare], ecc.

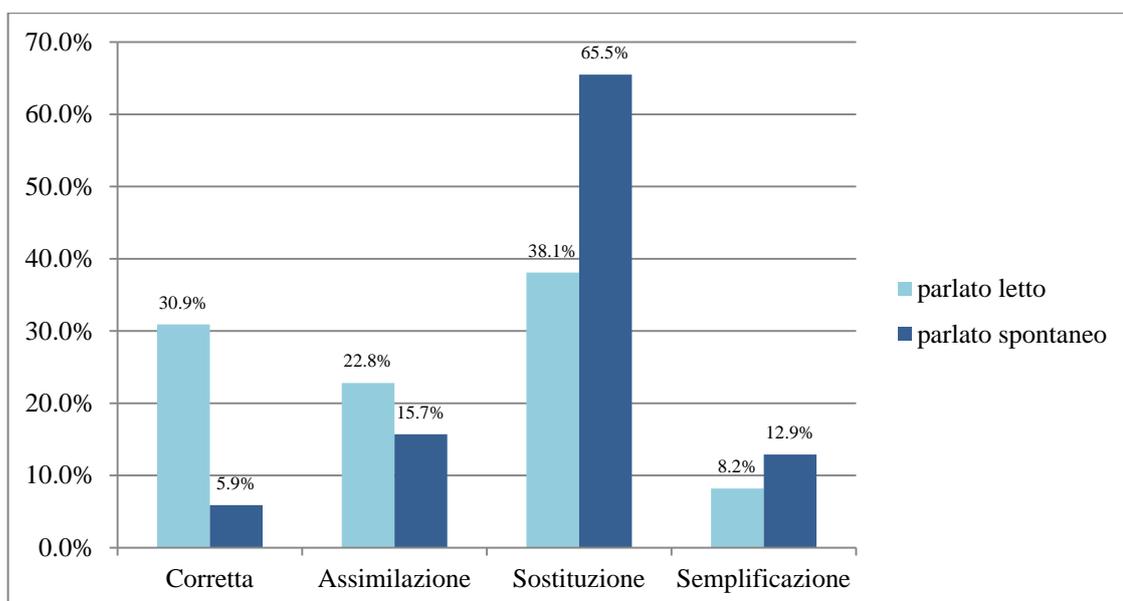


Tabella 24. Totale delle produzioni corrette ed errate nei nessi consonantici eterosillabici (parlato letto vs. parlato spontaneo)

L'analisi della varianza ha dimostrato che il rapporto tra gli errori e periodi di osservazione non è significativo. Inoltre, non sembra che ci sia un miglioramento della correttezza delle produzioni durante i periodi di osservazione. La percentuale degli errori osservati in quattro incontri rimane sempre alta (rispettivamente 96%, 98%, 88% e 95%). Le tipologie di errore, al contrario, si distinguono in maniera significativa in tutti i periodi di osservazione (1° incontro: $p=0,0004$; 2° incontro: $p=0,0000$; 3° incontro: $p=0,0008$; 4° incontro: $p=0,0003$). Le medie aritmetiche delle tipologie di errori, riportate nella tabella 25, hanno evidenziato che la *sostituzione* è sempre maggiore degli *indebolimenti* (*assimilazione* e *semplificazione*), confermando il risultato ottenuto dal test produttivo.

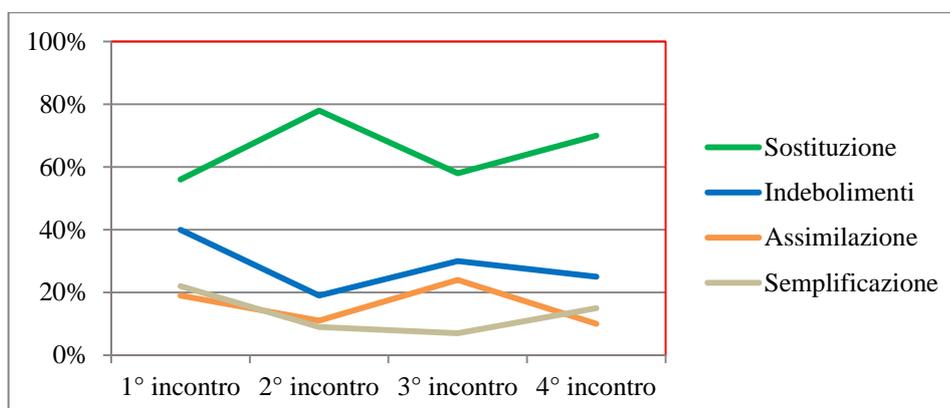


Tabella 25. Totale di errori (%) in rapporto al periodo di osservazione

In rapporto al genere biologico, i due gruppi (maschi e femmine) non si distinguono in maniera significativa nei periodi di osservazione, ma nella tipologia di errore *assimilazione* (cfr. Tabella 26). Rispetto ai maschi, le femmine tendono a ricorrere più spesso alla tendenza di *assimilazione* nei nessi eterosillabici, con la doppia percentuale di *assimilazione* (23,6% vs. 10,5%). Per quanto riguarda il livello di conoscenza e il tempo di esposizione linguistica, non si è osservato alcun rapporto significativo tra le produzioni errate e queste due variabili.

Tipologie di errore	Livello di conoscenza linguistica (A1-A2, B1, B2)		Tempo di esposizione linguistica (breve, medio, lungo)		Genere biologico (maschi, femmine)	
	F	p	F	p	F	p
Indebolimenti	0,2717	0,7697	0,2301	0,8003	2,1400	0,1517
- Assimilazione	0,3166	0,7385	0,0243	0,9761	4,3918	0,0428
- Semplificazione	0,6303	0,5601	0,8422	0,4702	0,0498	0,8245
Sostituzione	0,5419	0,6042	0,1075	0,8995	1,5580	0,2196
Totale di errori	2,7548	0,1311	2,2469	0,1869	0,0150	0,9033

Tabella 26. Tipologie di errore in rapporto a tre variabili: livello di conoscenza, tempo di esposizione e genere biologico (parlato spontaneo)

5.3. Produzione di approssimante laterale alveolare /l/

Il fonema /l/ in italiano è una consonante approssimante laterale alveolare, che viene prodotta accostando la punta della lingua agli alveoli dei denti incisivi superiori e lasciando l'aria passare ai lati della lingua. Dal punto di vista spettroacustico (cfr. Figura 17), i formanti dei laterali presentano una struttura analoga a quella delle vocali ma hanno l'intensità minore rispetto a quella delle vocali e maggiore rispetto a quella delle consonanti nasali (Leoni e Maturi 2002). Nel caso dell'approssimante laterale alveolare /l/, il valore medio di F1 si aggira intorno ai 400-500 Hz, mentre F2 a circa 1.200 Hz (*ibid.*). Riguardo al contesto fonetico, [l] in italiano si trova in ogni contesto: ad inizio e fine di parola, intervocalico, nei nessi tautosillabici e eterosillabici (es. *luna* ['luna], *quel* [kwel], *calo* ['kalo], *flusso* ['flus:o], *palco* ['palko]) e può essere breve o lunga (es. *palo* ['palo], *palla* ['pal:a]).

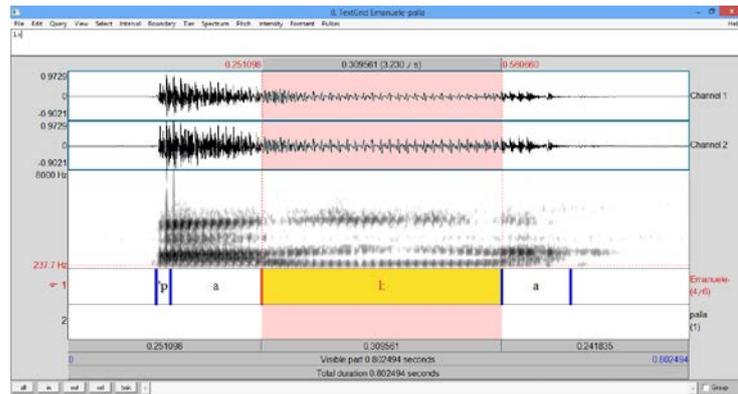


Figura 17. Sonogramma a banda larga della sequenza [pa:l:a] prodotta da Emanuele- parlante nativo di italiano

L'approssimante laterale alveolare /l/ esiste anche nel sistema consonantico della lingua vietnamita. Tuttavia, diversamente dall'italiano, /l/ in vietnamita occorre solo in posizione iniziale di parola (es. *làm* [lam²] 'fare', *lung* [luŋ¹] 'schiena'). Ciò porta a ipotizzare una difficoltà che gli apprendenti vietnamiti di italiano L2 potrebbero incontrare nelle produzioni di tale suono nei nessi consonantici e in posizione finale di parola. Nel caso dell'inglese L2, una lingua che possiede anche /l/ in diversi contesti, alcuni studi hanno sottolineato queste difficoltà degli apprendenti vietnamiti. Hanno rilevato, in particolare, che apprendenti vietnamiti tendono a realizzare [l] come nasale alveolare [n] quando si trova alla fine di una sillaba o una parola (cfr. Nguyễn 1970; Hayashi 2008).

5.3.1. Dati di parlato letto

5.3.1.1. [l] in posizione iniziale, intervocalica e nei nessi tautosillabici

Per la creazione del corpus, sono state scelte nove parole-bersaglio che contenevano il fonema /l/ nei seguenti contesti: iniziale di parola (*largo*, *letto*, *lunedì*), intervocalico (*felice*, *Palermo*, *rucola*) e nei nessi tautosillabici (*parlo*, *replica*, *flusso*). I dati del corpus sono stati poi analizzati sia a livello uditivo che a livello acustico, mettendo a confronto le produzioni degli apprendenti vietnamiti e quelle dei parlanti nativi. I risultati ottenuti non hanno rilevato nessun errore nelle produzioni dell'approssimante laterale alveolare nei suddetti contesti. I sonogrammi delle parole prodotte dagli apprendenti vietnamiti presentano infatti caratteristiche formantiche simili a quelle dei parlanti nativi (cfr. Figure 18, 19 e 20).

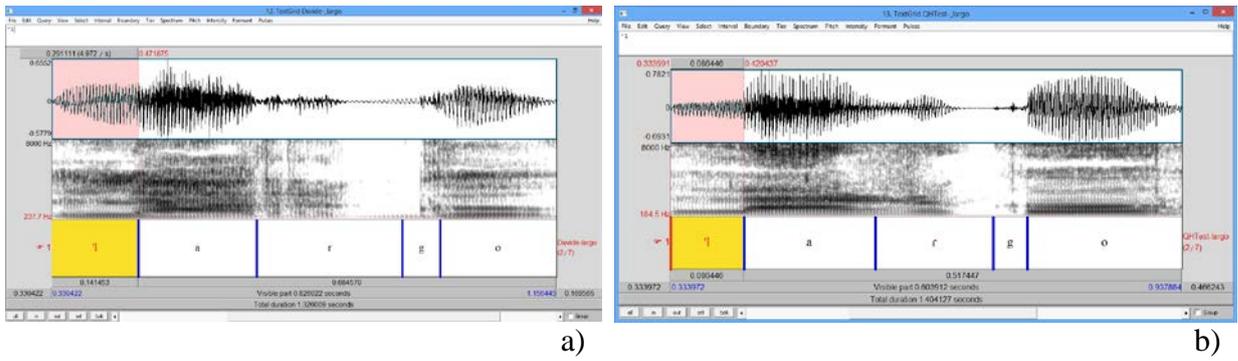


Figura 18. Sonogrammi a banda larga della parola 'largo' prodotta da Davide-parlante nativo di italiano (a) e da QH (b)

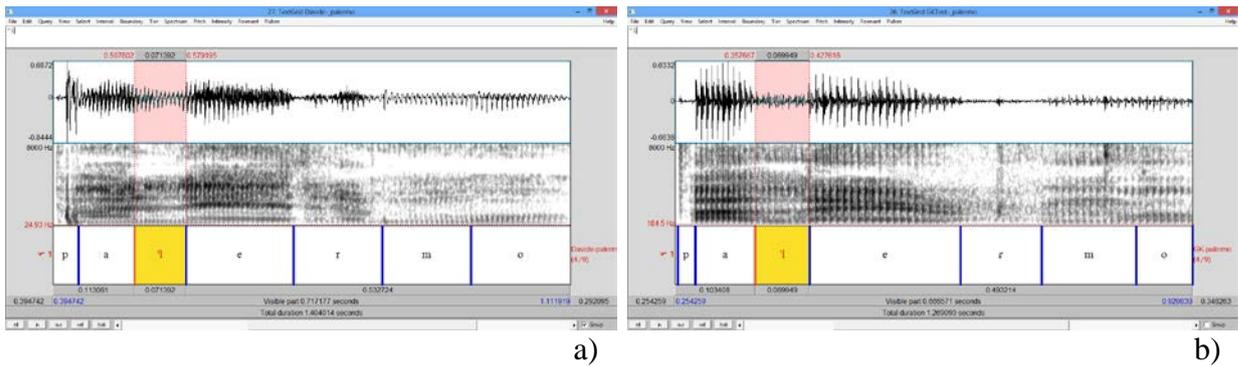


Figura 19. Sonogrammi a banda larga della parola 'palermo' prodotta da Davide-parlante nativo di italiano (a) e da GK (b)

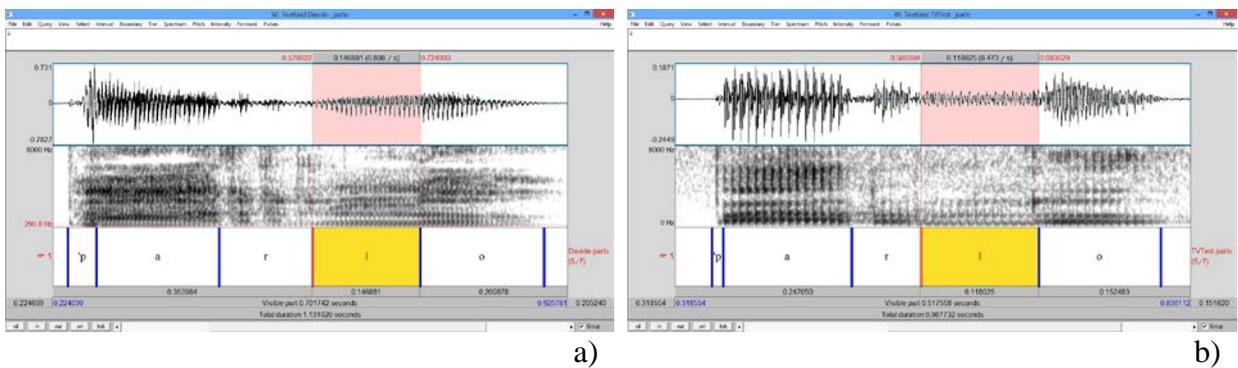


Figura 20. Sonogrammi a banda larga della parola 'parlo' prodotta da Davide-parlante nativo di italiano (a) e da TV (b)

Sono stati, inoltre, presi in esame i valori delle prime due formanti di [l], misurati manualmente in base al metodo LPC (*Linear Predictive Coding*). Nella tabella 27, vengono riportati i valori medi di F1 e di F2 (insieme alle deviazioni standard) del segmento laterale, ricavati dalle produzioni degli apprendenti e dei due parlanti nativi (maschi). Si vede che i valori di F1 calcolati per apprendenti vietnamiti oscillano tra 406 Hz e 493 Hz, corrispondenti totalmente ai dati riportati in letteratura (cfr. 5.3). I valori di F2 sono, invece, più elevati rispetto ai risultati descritti in letteratura, sia nel caso degli apprendenti sia nel caso dei parlanti nativi. I valori di F2 più bassi si registrano quando [l] si trova nei nessi consonantici

tautosillabici. L'abbassamento di F2 è, di solito, dovuto allo spostamento della lingua all'indietro e dall'arrotondamento delle labbra (Nocchi 2002, citato in Regnicoli 2002). I risultati sono quindi comprensibili visto che in due terzi delle parole-bersaglio scelte per questo contesto, [l] viene seguito dalle vocali posteriori alte e medio-alte quali [u] e [o].

	iniziale		intervocalico		nessi tautosillabici	
	F1	F2	F1	F2	F1	F2
Apprendenti maschi	481 (21)	1492 (26)	464 (18)	1447 (100)	406 (33)	1369 (122)
Apprendenti femmine	479 (14)	1776 (56)	493 (20)	1761 (68)	436 (6)	1535 (75)
Parlanti nativi	413	1597	380	1560	352	1089

Tabella 27. Valori medi in Hz e deviazioni standard di F1 e di F2 per [l] in posizione iniziale, intervocalica e nei nessi tautosillabici

5.3.1.2. [l] nei nessi eterosillabici

La realizzazione di [l] nei nessi consonantici eterosillabici viene indagata sia in parole che in *sandhi*. Sono state scelte dieci parole-*target* per il primo contesto (*polpo, cultura, palco, calcio, alba, saldo, alga, polso, valvola, cavolfiore*) e tre per il secondo contesto (*il sole, nel frigo, quel caso*).

Come i risultati della produzione di [r] nella parte precedente, i dati della realizzazione di [l] questa volta hanno dimostrato di nuovo grossi problemi che gli apprendenti vietnamiti hanno avuto con i nessi consonantici eterosillabici. Riguardo ai nessi [l+C] in parole, solo un terzo delle produzioni è corretto e una percentuale più elevata di errori si riscontra nella realizzazione di [l] in *sandhi*, con più dell'85% di produzioni errate (cfr. Tabella 28).

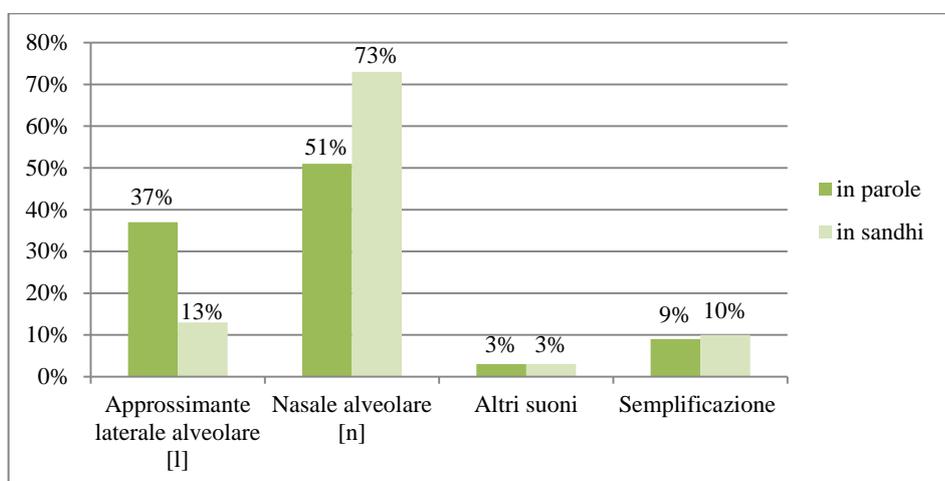


Tabella 28. Realizzazioni di [l] nei nessi eterosillabici nel test produttivo

Dalle produzioni errate osservate in entrambi i contesti, si sono individuate due tipologie di errori, *semplificazione* e *sostituzione*. La *semplificazione* dei nessi [l+C] consiste nel *cancellare* l'approssimante laterale alveolare [l] e occupa solo circa un terzo delle produzioni (es. ['kutura] <[kul'tura], ['pako] <['palko], ['kaco] <['kalfjo], [va'vola] <['valvola], [kavo'fjore] <[kavol'fjore]). La maggior parte degli errori si manifesta nella *sostituzione* di [l] con altri suoni, tra cui quella con la nasale alveolare [n] sembra essere quella favorita. Se la realizzazione di [l] come gli altri suoni (es. [m], [r], [ŋ], ecc.) rappresenta una percentuale talmente modesta da non essere presa in considerazione (3% in entrambi i contesti), la realizzazione di [l] come nasale alveolare [n] possiede sempre la quota più alta (51% in parole e 73% in *sandhi*) e merita una particolare attenzione.

Osservando gli spettrogrammi di diverse sequenze prodotte dagli apprendenti vietnamiti, si riconoscono infatti i tratti tipici delle nasali, le cui transizioni formantiche non sono «lente e rotondeggianti» come quelle delle laterali, ma «brusche e non graduali» (Canepari 1979: 187). Tale differenza viene illustrata nelle seguenti figure (21 e 22), mettendo a confronto le produzioni dei parlanti nativi e quelle errate degli apprendenti.

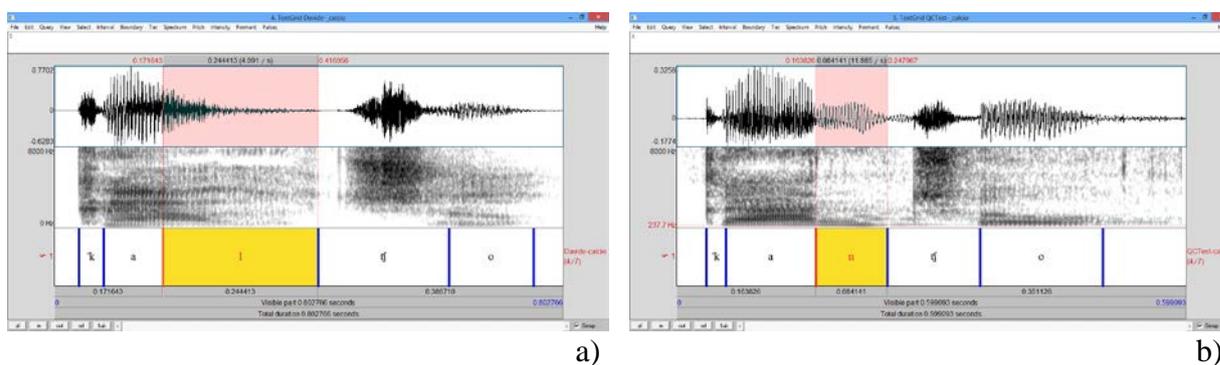


Figura 21. Sonogrammi a banda larga della parola 'calcio' prodotta da Davide- parlante nativo (a) e da QC (b)

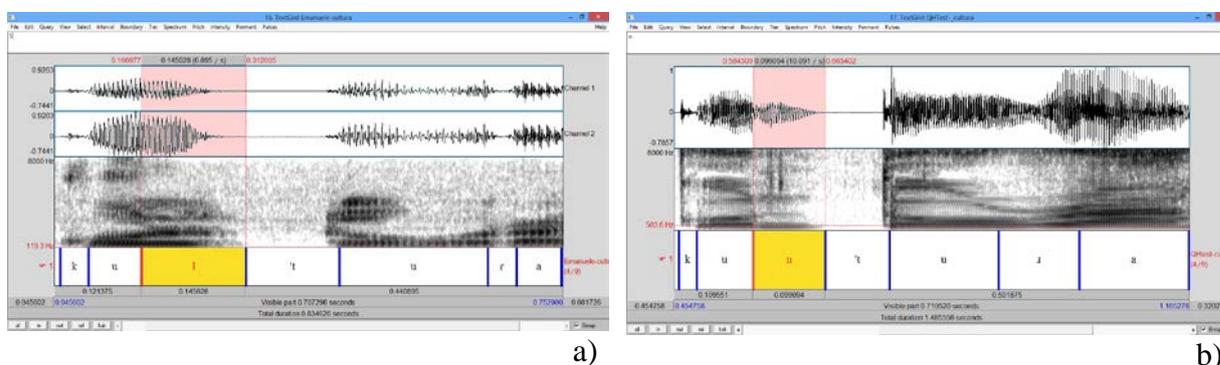


Figura 22. Sonogrammi a banda larga della parola 'cultura' prodotta da Emanuele- parlante nativo (a) e da QH (b)

Riguardo ai valori formantici di [l] misurati nei nessi eterosillabici in parole, l'analisi della varianza ha rilevato differenze significative di F1 tra le produzioni corrette e quelle errate (maschi: $p= 0,0312$; femmine: $p= 0,0471$). I valori medi di F1 nelle produzioni errate risultano infatti molto inferiori rispetto a quelli nelle produzioni corrette: si aggirano intorno ai 370 Hz (cfr. Tabella 29). Questi valori si diminuiscono ancora in *sandhi*, avvicinandosi ai valori di F1 della nasale alveolare [n] (300 Hz) riportati in letteratura (Leoni e Maturi: 2002).

	in parole				in <i>sandhi</i>			
	prod. errate		prod. corrette		prod. errate		prod. corrette	
	F1	F2	F1	F2	F1	F2	F1	F2
Apprendenti maschi	370 (25)	1352 (111)	415 (23)	1203 (140)	334 (46)	1559 (224)	410	1429
Apprendenti femmine	372 (49)	1545 (182)	449 (22)	1662 (310)	346 (48)	1488 (711)	405	2634

Tabella 29. Valori medi in Hz e deviazioni standard di F1 e di F2 per [l] nei nessi eterosillabici

Infine, per quanto riguarda il contesto fonologico, se la *cancellazione* di [l] si verifica soprattutto nelle parole plurisillabiche (precisamente con più di due sillabe) come *valvola* e *cavolfiore*, la realizzazione di [n] al posto di [l] si trova in qualsiasi nesso eterosillabico (es. [ponpo] <[polpo], [kun'tura] <[kul'tura], [panko] <[palko], [kantfo] < [kaltfo], [anba] <[alba], [sando] <[saldo], [anga] <[alga], [ponso] <[polso], [van'vola] <[valvola], [kavon'fjore] <[kavol'fjore], [in'sole] <[il'sole], [nen'frigo] <[nel'frigo], [kwen'kazo] <[kwel'kazo]).

5.3.2. Dati di parlato spontaneo

Il problema di acquisizione dell'approssimante laterale alveolare nei nessi consonantici eterosillabici degli apprendenti vietnamiti viene indagato di nuovo tramite i dati di parlato spontaneo, ottenuti dagli incontri periodici. Il corpus è composto da 248 token, tra cui il nesso [l+C] in *sandhi* occupa la maggior parte dei casi (oltre il 60%) e si trova sia in sintagmi nominali che in sintagmi preposizionali. I sintagmi nominali che contengono il segmento laterale sono costituiti da un sostantivo preceduto dal dimostrativo *quel* (2 token) o dall'articolo determinativo *il* (150 token). I sintagmi preposizionali hanno per testa preposizioni articolate come *dal*, *al*, *del*, *nel*, *sul*.

Rispetto alle produzioni nel test produttivo (sia in parole e in *sandhi*), gli errori nel parlato spontaneo sono aumentati in modo notevole (93%) (cfr. Tabella 30). Si sono individuate le stesse tipologie di errori già presenti nei dati di parlato letto e, tra queste, la *semplificazione* è

scesa al 3%, mentre la *sostituzione* con la nasale alveolare [n] ha toccato un picco del 90%. Non si registra nessun caso di sostituzione dell'approssimante laterale alveolare con altri suoni.

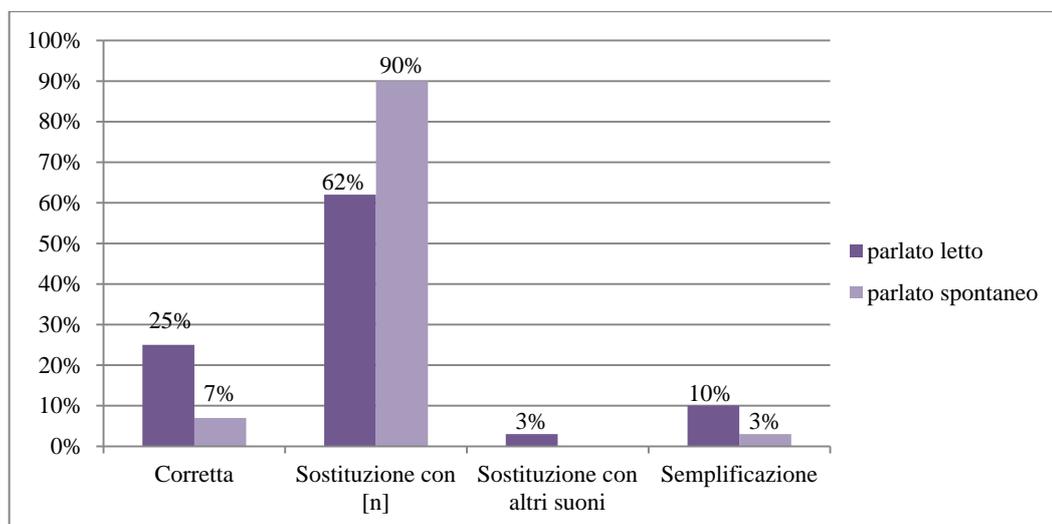


Tabella 30. Totale delle produzioni corrette ed errate nei nessi consonantici eterosillabici (parlato letto vs. parlato spontaneo)

Analogamente ai risultati ottenuti nel test produttivo, [l] viene sostituito da [n] in molti nessi eterosillabici differenti. Di seguito, ne sono riportati alcuni esempi:

- /p/: [in'pɔrta'fɔλλo] <[il'pɔrta'fɔλλo], [nen'primo] <[nel'primo];
- /t/: ['monto] <['molto], [in'tɛmpo] <[il'tɛmpo];
- /k/: [an'kuni] <[al'kuni]; [in'kane] <[il'kane];
- /b/: ['anbero] <['albero];
- /d/: ['kando] <['kaldo], [dendiret'tore] <[deldiret'tore];
- /f/: [in'fwɔko] <[il'fwɔko], [in'fumo] <[il'fumo];
- /v/: [san'vare] <[sal'vare], [in'vino] <[il'vino];
- /m/: [in'mare] <[il'mare], [nen'mio] <[nel'mio];
- /n/: [in'nome] <[il'nome];
- /s/: [insɪn'ɲore] <[ilsɪn'ɲore], [in'suo] <[il'suo];
- /dʒ/: [in'dʒɔrno] <[il'dʒɔrno], [in'dʒiro] <[il'dʒiro];
- /ts/: [an'tsarsi] <[al'tsarsi];

- /tʃ/: [an'tʃentro] <[al'tʃentro], [in'tʃibo] <[il'tʃibo].

La diffusa realizzazione di [n] al posto di [l] nei nessi eterosillabici potrebbe essere dovuta all'interferenza di L1. Nonostante in entrambe le lingue /l/ e /n/ siano fonemi distinti, essi si collocano in posizioni differenti all'interno di parola. In vietnamita, una lingua monosillabica, /n/ fa parte dei fonemi finali mentre /l/ non si trova mai in fine di sillaba/parola. Inoltre, il fatto che tale lingua non ammette le strutture [C+C] rende difficile l'acquisizione di [l] nei nessi eterosillabici sia in parole che in *sandhi*. È quindi comprensibile che [l] possa essere sostituito da un suono più familiare. Tra i fonemi finali (/m/, /n/, /ŋ/, /p/, /t/, /k/, /-ɥ/ e /-j/), [n] è l'unico suono che presenta caratteristiche di articolazione simili al suono [l], visto che entrambi sono sonori e hanno lo stesso luogo di articolazione alveolare (Hayashi 2008).

Per quanto riguarda possibili variabili che incidono sulle realizzazioni di [l] come il genere biologico, livello di conoscenza linguistica e il tempo di esposizione linguistica, l'analisi della varianza non ha rilevato in nessun caso differenze significative. Non si verifica neanche il miglioramento della qualità delle produzioni durante i periodi di osservazione. La sostituzione con nasale alveolare è sempre la tipologia di errori più frequente e comune, sia nel contesto formale che nel contesto informale.

5.4. Produzione di consonanti geminate

Le consonanti geminate, che possono essere viste come «composte di due segmenti eterosillabici identici [...] o come segmenti singoli, distintivamente lunghi e sillabificati all'inizio della sillaba successiva» (Zmarich e Gili Fivella 2005: 429), non si presentano in tutte le lingue del mondo. Tra le pochissime lingue europee occidentali che ammettono la geminazione consonantica, l'italiano possiede ben 15 su 23 consonanti che partecipano alla formazione di elementi geminati: /pp/, /tt/, /kk/, /bb/, /dd/, /gg/, /ff/, /vv/, /ss/, /ʃʃ/, /tʃtʃ/, /dʒdʒ/, /mm/, /nn/, /rr/, /ll/. Occorre specificare che, nel sistema fonologico italiano, esistono tre consonanti (/z/, /ŋ/, /ɲ/) che sono intrinsecamente brevi e altre cinque (/ʃ/, /ɲ/, /ʎ/, /ts/, /dʒ/) che sono sempre lunghe in contesto intervocalico (Romito 2008). Sul piano fonetico, la geminazione implica la durata della sola fase dell'occlusione nel caso delle occlusive e affricate, il numero di vibrazioni nel caso delle vibranti e tutta la fase della costrizione nel caso delle altre consonanti (Leoni e Maturi 2002). Sul piano ortografico, le consonanti scempie vengono rappresentate da una sola lettera mentre quelle geminate da una doppia lettera. La geminazione in italiano è fonologicamente distintiva (es. /'karo/ vs. /'karro/, /'fato/ vs. /'fatto/, /'fuga/ vs. /'fugga/) e può occorrere in diversi contesti come **pretonico** (es. *mat.tì.na*, *nes.sù.no*), **postonico** (es. *so.rèl.la*, *stàn.no*) o **atono** (es. *set.ti.mà.na*,

ac.com.pa.gnà.re). Alcuni studi sull'acquisizione di categorie fonologiche dell'italiano L2 hanno dimostrato che la geminazione consonantica rappresentava uno dei principali ostacoli per gli apprendenti la cui lingua madre non la possiede (cfr. Giannini e Costamagna 1997, 1998; Giannini 2003; Costamagna et alii 2014; Soriano 2009, 2014, 2016).

L'acquisizione della geminazione da parte degli apprendenti vietnamiti, come l'acquisizione delle precedenti consonanti /r/ e /l/, è stata indagata sia in contesto formale che in contesto informale. Per limitare le possibili variazioni nelle realizzazioni dei suoni, si sono prese in esame 8 consonanti: /p/, /t/, /k/, /b/, /s/, /l/, /m/, /n/ che sono familiari agli apprendenti vietnamiti, visto che esistono già in forma scempia nella loro L1, e che sono, tra l'altro, quelle più frequenti nella loro interlingua. Nelle ricerche sulla geminazione consonantica, si può indagare il rapporto tra consonanti scempie e geminate (C/CC), il rapporto tra le consonanti scempie/geminate con vocale precedente (C/V), oppure il rapporto tra questa vocale e l'intera sequenza (V/V+C) (Soriano 2016). Per il presente studio, si sceglie di analizzare il primo rapporto, misurando la durata delle consonanti scempie e geminate nel parlato degli apprendenti e mettendola poi a confronto con quella nel parlato dei soggetti nativi. Le produzioni degli apprendenti sono state analizzate sia uditivamente che acusticamente e raggruppate in tre seguenti categorie, in base alla classificazione di Soriano (2016):

- a) *segmenti geminati*: consonanti che hanno la durata e la resa uditiva analoghe a quelle prodotte dai parlanti nativi;
- b) *segmenti degeminati*: consonanti la cui durata è dimezzata e comparabile a quella delle consonanti scempie prodotte dagli apprendenti o dai parlanti nativi;
- c) *altre varianti*: consonanti la cui realizzazione subisce una riduzione del tempo e cambiamento relativo al modo o al luogo di articolazione.

Infine, è stata verificata l'influenza di diverse variabili nella comparsa del suono geminato nell'interlingua degli apprendenti vietnamiti, quali *classe di suono* (ostruenti vs. sonoranti), *classe lessicale* (es. nomi, pronomi, aggettivi, verbi...) e *contesti prosodico-accentuali* (pretonico, postonico, atono).

5.4.1. Dati di parlato letto

Malgrado i fonemi esaminati esistano in entrambi i due sistemi linguistici, le loro realizzazioni potrebbero essere diverse in termini di durata temporale e produrre, di conseguenza, effetti sulle produzioni delle consonanti geminate. Per assicurare la correttezza

del confronto tra il parlato degli apprendenti e quello dei soggetti nativi, prima di indagare le produzioni delle geminate, è stato verificato il rapporto di durata delle scempie prodotte dai parlanti italiani e quelle prodotte dai parlanti vietnamiti. I soggetti nativi di riferimento sono due parlanti maschi di origine ragusana. Ai due gruppi di parlanti è stata sottoposta una lista delle parole *target* che contengono otto fonemi esaminati, la maggior parte dei quali si trova in contesto intervocalico (es. *sciopero*, *tramite*, *carica*, *abito*, *felice*, *ramo*, *cena*, ecc.), tranne il fonema /s/ posto nei nessi eterosillabici (es. *escono*, *rivista*). I dati hanno dimostrato che i valori medi della durata delle scempie registrate nelle produzioni degli apprendenti concordano sostanzialmente a quelli nelle produzioni dei parlanti nativi (cfr. Tabella 31). Tale somiglianza temporale nelle realizzazioni dei fonemi brevi in due gruppi favorisce, quindi, il confronto a livello acustico delle produzioni dei fonemi lunghi, in quanto non esiste un significativo condizionamento (almeno in termini di durata temporale) imputabile alla L1 degli apprendenti.

	/p/	/t/	/k/	/b/	/s/	/l/	/m/	/n/
Soggetti nativi/ Apprendenti vietnamiti	1:1.1	1:1.0	1:1.0	1:1.2	1:1.0	1:1.1	1:1.0	1:1.0

Tabella 31. Rapporto di durata tra le consonanti scempie prodotte dai soggetti nativi e quelle prodotte dagli apprendenti vietnamiti

La lista delle parole-bersaglio per le produzioni delle consonanti geminate è composto da otto sostantivi: *cappello* /kap'pello/, *letto* /'letto/, *bocca* /'bokka/, *sabbia* /'sabbja/, *cassa* /'kassa/, *fratello* /'fratello/, *gomma* /'gomma/, *nonno* /'nonno/, in cui i fonemi geminati si trovano soprattutto in contesto postonico (tranne la parola *cappello*). Nelle produzioni degli apprendenti, si registra un unico caso della categoria “altre varianti”, in cui il fonema /ss/ è stato realizzato come /z/ (/kaza/ </'kassa/), mentre la maggioranza delle produzioni è composta da due gruppi: *geminate* e *degeminate* (cfr. Tabella 32). I valori percentuali più alti di geminazione si rilevano nei fonemi /kk/ e /ss/, rispettivamente 60% e 50%. La riduzione temporale, invece, si manifesta soprattutto in /ll/ (80%).

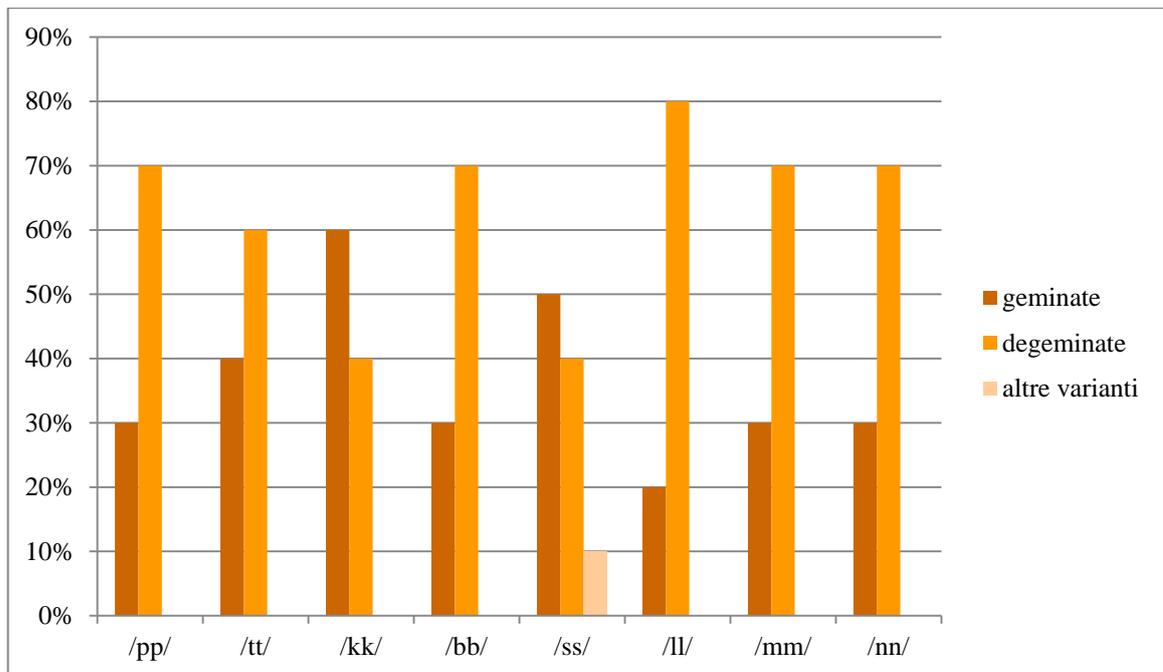


Tabella 32. Valori percentuali di realizzazione geminata degli apprendenti vietnamiti nel test produttivo

Per quanto riguarda la classe di suono, sembra che la geminazione sia favorita più nelle ostruenti (/pp/, /tt/, /kk/, /bb/, /ss/) che nelle sonoranti (/ll/, /mm/, /nn/). Precisamente, il tasso di allungamento temporale delle ostruenti sorde e delle ostruenti sonore è pari rispettivamente al 45% e al 30%, mentre quello delle sonoranti è soltanto il 27%.

Complessivamente, è prevalente nel parlato letto la realizzazione degeminata (63%). Questo risultato dimostra la grande difficoltà riscontrata nelle produzioni dei fonemi geminati.

5.4.2. Dati di parlato spontaneo

L'elicitazione di parlato spontaneo è stata effettuata su entrambi i gruppi: parlanti nativi e apprendenti vietnamiti. Riguardo ai soggetti nativi di riferimento, questa volta oltre ai due parlanti maschi di origine ragusana, ci sono anche due parlanti femmine palermitane. Ai parlanti nativi sono stati proposti gli stessi argomenti che hanno avuto gli apprendenti nel terzo e nel quarto incontro: racconto a vignette e racconto di un brano del film "The Artist". Il corpus dei parlanti nativi è composto da 163 token, in cui ci sono 89 segmenti scempi e 74 segmenti geminati relativi ai fonemi esaminati. Si è poi misurata la durata temporale di ogni segmento, calcolando valori medi per ciascun fonema che costituiscono punti di riferimento per l'analisi della realizzazione di geminazione da parte degli apprendenti (cfr. Tabella 33).

Scempie	/p/	/t/	/k/	/b/	/s/	/l/	/m/	/n/
Media	74	80	85	79	109	47	74	58
(SD)	(13)	(13)	(13)	(11)	(16)	(15)	(10)	(15)
Geminate	/pp/	/tt/	/kk/	/bb/	/ss/	/ll/	/mm/	/nn/
Media	135	146	145	111	145	110	150	112
(SD)	(22)	(26)	(19)	(18)	(22)	(25)	(10)	(25)

Tabella 33. Valori medi della durata (in ms) e standard deviazioni delle consonanti scempie e geminate prodotte dai parlanti nativi di riferimento

Nel corpus degli apprendenti vietnamiti ci sono 366 token che contengono consonanti geminate. Alla luce dei dati, la maggioranza delle realizzazioni si caratterizza un'altra volta per la riduzione temporale. I valori percentuali della resa geminata, anche se più alti di quelli del parlato letto, rimangono ancora modesti (43%). Non si verifica nessun caso di altre varianti. Tra i fonemi esaminati, /ss/ possiede di nuovo un valore percentuale molto elevato, toccando questa volta il picco del 66% (cfr. Tabella 34). L'alto tasso di allungamento temporale si trova anche in /tt/ e /nn/ (rispettivamente 50% e 47%). I fonemi particolarmente inclini alla degeminazione sono /ll/ (26%) e /mm/ (11%). Inoltre, secondo i risultati dell'analisi della varianza, non si registra nessuna differenza significativa nelle produzioni corrette durante i periodi di osservazione ($p=0,5513$).

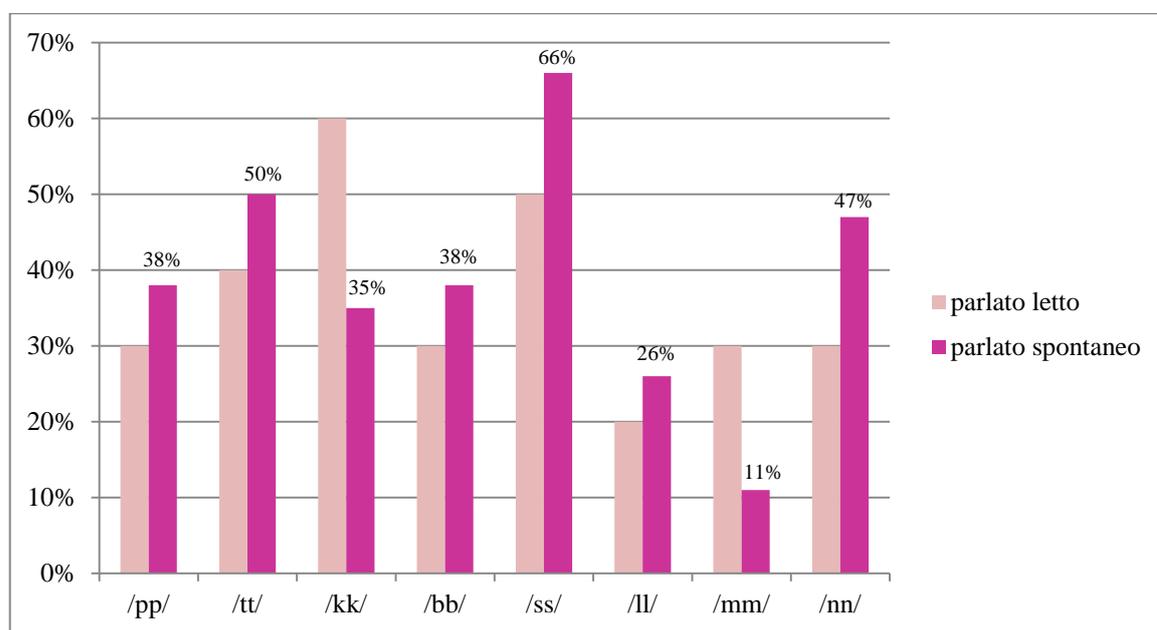


Tabella 34. Valori percentuali di realizzazione geminata degli apprendenti vietnamiti (parlato letto vs. parlato spontaneo)

5.4.2.1. Classe di suono

Riguardo alla classe di suono, le consonanti ostruenti rappresentano nuovamente il contesto più robusto per la presenza di geminazione. Le ostruenti sorde occupano il primo posto (il tasso di allungamento temporale che si riscontra in questa classe è pari al 51%), seguite dalle ostruenti sonore (38%), e all'ultimo posto si trovano le sonoranti (33%) (cfr. Tabella 35). Questi dati concordano con i risultati ottenuti da diversi studi di Sorianello (2009, 2014, 2016) che hanno evidenziato l'influenza della natura articolatoria del fonema sulla realizzazione delle consonanti geminate. Precisamente, tale realizzazione è «meglio rappresentata tra le ostruenti sorde che tra le sonoranti» (Sorianello 2016: 27).

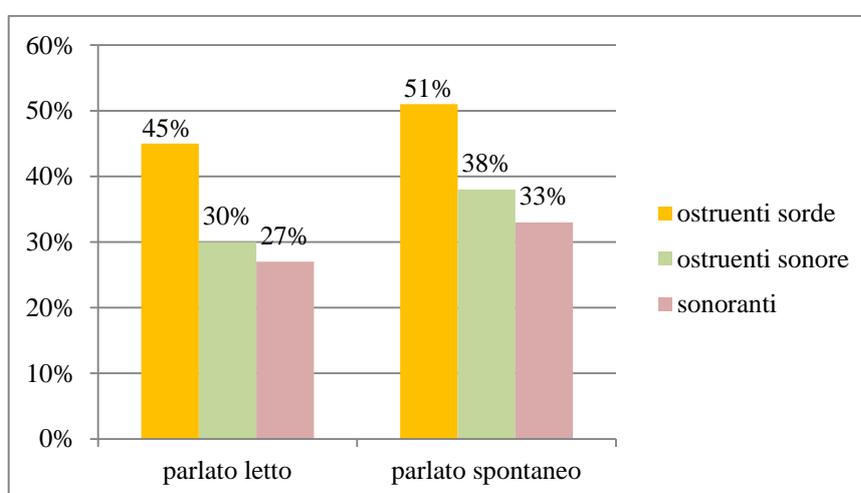


Tabella 35. Valori percentuali della realizzazione geminata in rapporto alla classe di suono

5.4.2.2. Categorie lessicali

Per verificare la correlazione tra la realizzazione geminata e la natura morfologica delle parole, è stata utilizzata l'individuazione delle categorie lessicali adottate in ColFIS - *Corpus e Lessico di Frequenza dell'Italiano Scritto* (Bettinetti et alii 2005) che comprende: *Articoli, Aggettivi, Numerali, Nomi, Pronomi, Nomi propri, Verbi, Verbi ausiliari, Preposizioni, Avverbi, Congiunzioni e Interiezioni*. Nel presente corpus, sono assenti la classe di *Articoli* e la classe di *Interiezioni*. La maggior parte dei token sono Nomi (27,87%), Aggettivi (21,31%) e Verbi (18,03%) (cfr. Tabella 36).

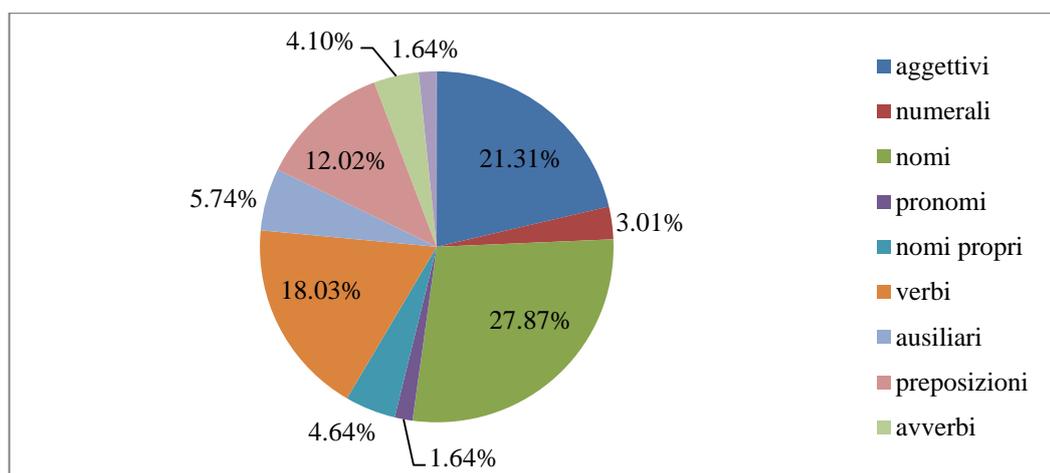


Tabella 36. Distribuzione (%) delle parti del discorso nel parlato spontaneo degli apprendenti vietnamiti

Di seguito sono riportati alcuni esempi tratti dal corpus per ogni categoria lessicale:

- *Aggettivi*: soprattutto aggettivi qualificativi (es. *bello, piccolo, vecchio*), participi usati con valore aggettivale (es. *arrabbiato*), aggettivi indefiniti (es. *tutti, tutte*) o dimostrativi (es. *quello*);
- *Numerali*: sono presenti solo numeri cardinali (es. *quattro, sette, diciotto, diciannove*);
- *Nomi*: nomi di persona (es. *direttore, poliziotto, mamma, fratello*), di oggetti (es. *cappello, macchina, ombrello*) e anche nomi astratti (es. *progresso, attenzione*) e alterati (es. *sorellina*);
- *Pronomi*: solo pronomi indefiniti (es. *nessuna, tutto, tutti*);
- *Nomi propri*: nomi di persona (es. *Giuseppe, Anna*) e nomi di luogo (es. *Capo Gallo*);
- *Verbi*: forme verbali sia finite (es. *fatto, successo, ballato*) che infinite (es. *strappare*);
- *Verbi ausiliari*: solo *avere* (es. *hanno*) e *stare* nel gerundio presente (es. *stanno*);
- *Preposizioni*: soprattutto articolate (es. *nella, alla, sulla, alla, dalla*) e due token di preposizione impropria (es. *sotto*);
- *Avverbi*: avverbi di tempo (es. *adesso*), di quantità (es. *troppo, abbastanza*), di dubbio (es. *chissà*);
- *Congiunzioni*: congiunzioni conclusive (es. *allora*) ed esplicative (es. *infatti*).

I dati di parlato spontaneo hanno rilevato che la geminazione prevale nelle classi di pronomi (67%), nomi propri (65%), verbi (56%), numerali (55%) (cfr. Tabella 37). La riduzione temporale dei fonemi lunghi è, invece, favorita in preposizioni (68%) e congiunzioni (67%). Anche questo risultato conferma gli esiti dei lavori recenti di Soriano, secondo i quali «la geminazione è più rappresentata nelle parti del discorso dotate di alto

carico semantico, prodotte anche per questo con un maggiore controllo articolatorio» (Soriano 2016: 35).

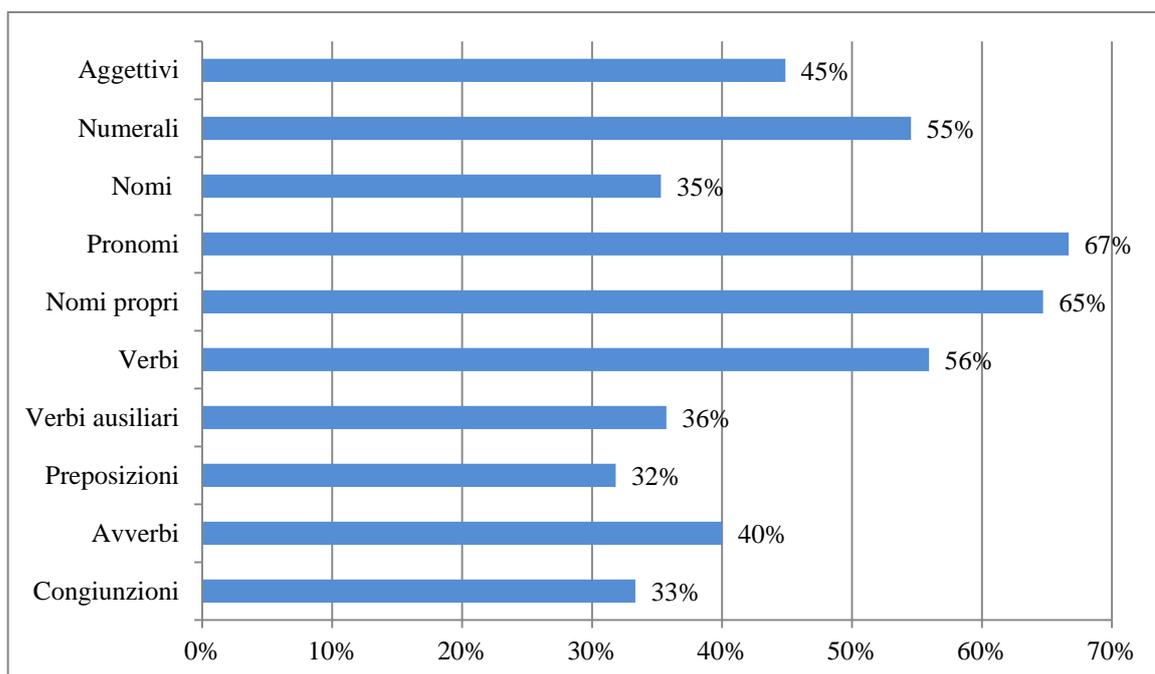


Tabella 37. Valori percentuali della realizzazione geminata in rapporto alle categorie lessicali

Bisogna comunque tenere conto della rappresentazione sbilanciata dei fonemi tra le diverse categorie lessicali, che potrebbe essere un fattore che incide sui valori percentuali della realizzazione geminata (cfr. Tabella 38). Nella classe delle preposizioni, ad esempio, il fonema più frequente è la sonorante /ll/ (95%), mentre nella classe dei pronomi e dei verbi, è dominante la presenza delle ostruenti sorde /pp/, /tt/, /kk/, /ss/ (rispettivamente 100% e 86%). Alla luce dei precedenti risultati, ottenuti sia in contesto formale che in contesto informale, si può concludere che la percentuale della geminazione è più alta nelle ostruenti che nelle sonoranti, a prescindere dalle categorie lessicali. Ciò spiegherebbe anche il caso dei nomi: pur essendo la classe ricca di contenuto semantico, il tasso della resa geminata che si rileva in questa classe non è così alta come quella nelle altre (solo 35%), poiché quasi la metà dei fonemi presenti in nomi sono sonoranti.

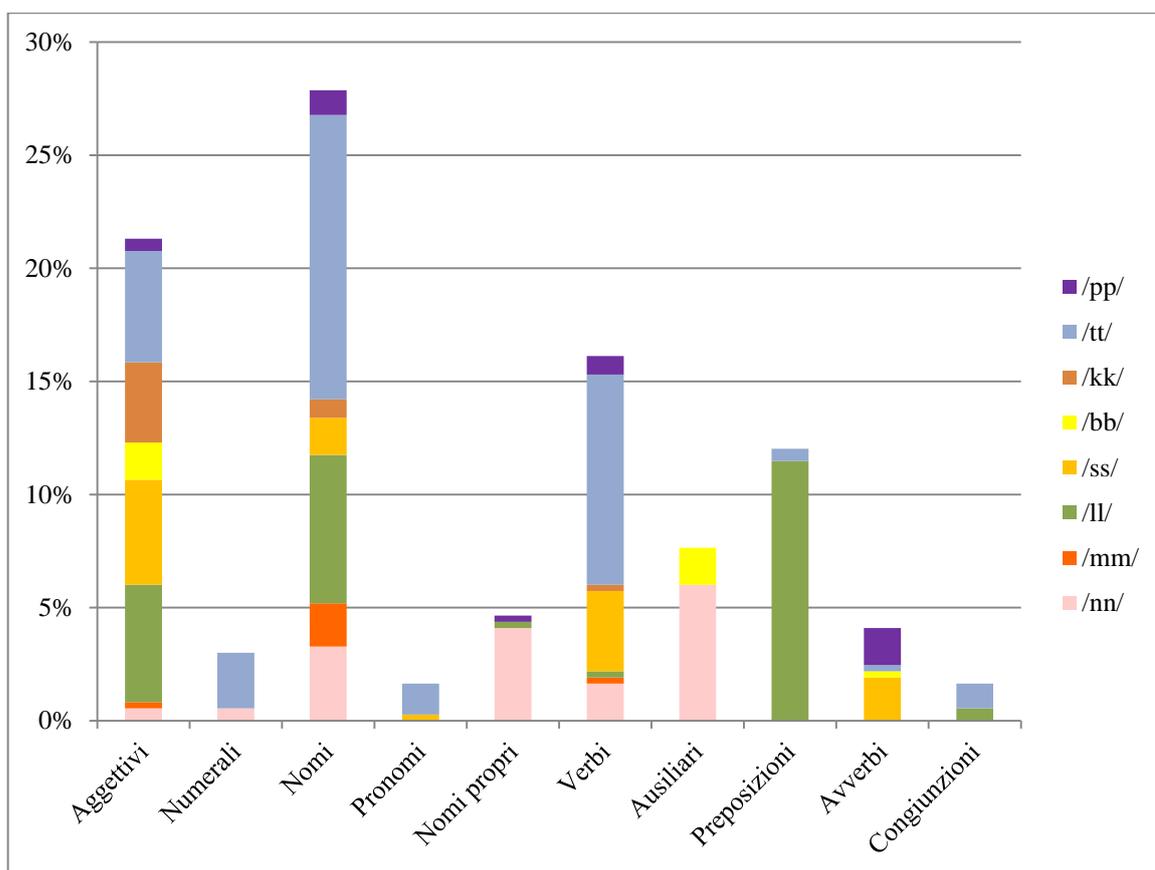


Tabella 38. Valori percentuali della presenza delle consonanti geminate in diverse parti del discorso

5.4.2.3. Contesti accentuali

I dati hanno mostrato che i più alti valori della realizzazione geminata si riscontrano nel contesto *postonico* (49%), mentre i più bassi si trovano nel contesto *atono* (9%). Sembra inoltre che i risultati nei contesti accentuali siano direttamente correlati alla lunghezza delle parole. Il corpus del parlato spontaneo è composto soprattutto da bisillabi (54%), trisillabi (21%) e quadrisillabi (22%). La presenza di lessemi con un numero di sillabe superiore a quattro è invece molto scarsa (2%) e si registra solo un caso con sei sillabe (es. *abbronzatissima*). Se le parole che contengono fonemi geminati in contesto *postonico* sono maggiormente bisillabi e trisillabi (rispettivamente 69,8% e 19,5%), quelle in contesto *atono* sono solo quadrisillabi e pentasillabi (rispettivamente 75% e 25%) (cfr. Tabella 39). Da questo quadro, si deduce che le parole più lunghe sarebbero facilmente soggette al processo di degeminazione. Infatti, i maggiori indici dello scempiamento si trovano nelle parole che possiedono un numero di sillabe superiore a quattro (62% e 78%) (cfr. Tabella 40). Tutto sommato, la realizzazione geminata sembra essere meglio rappresentata nel contesto postonico, nei bisillabi e nei trisillabi. Ciò comprova di nuovo l'esito della ricerca di Sorianello (2016) sulla geminazione di italiano L2.

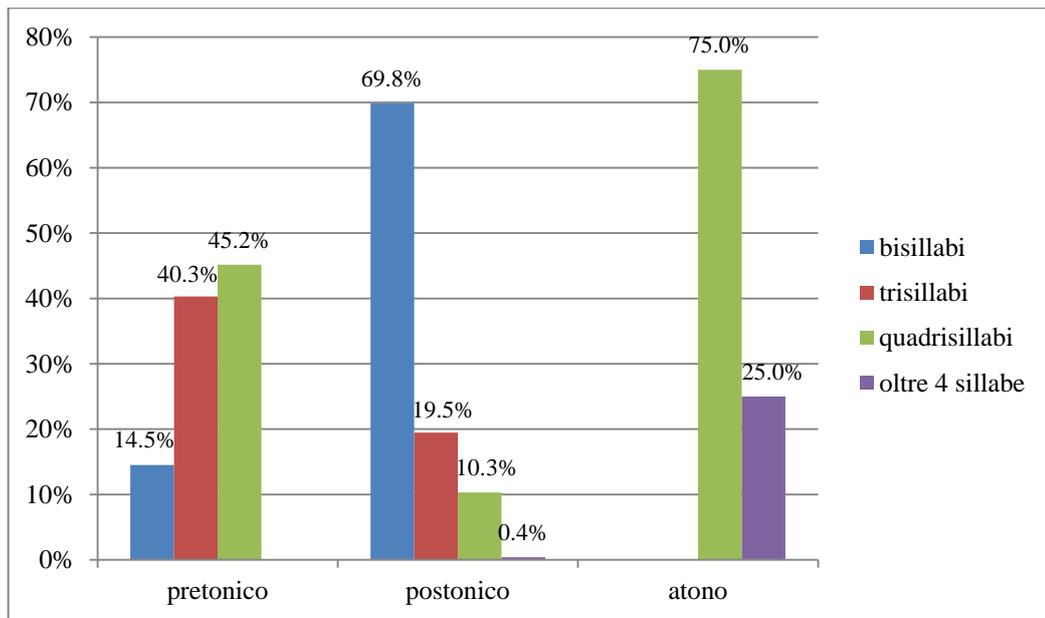


Tabella 39. Distribuzione delle parole di lunghezza diversa in tre contesti accentuali

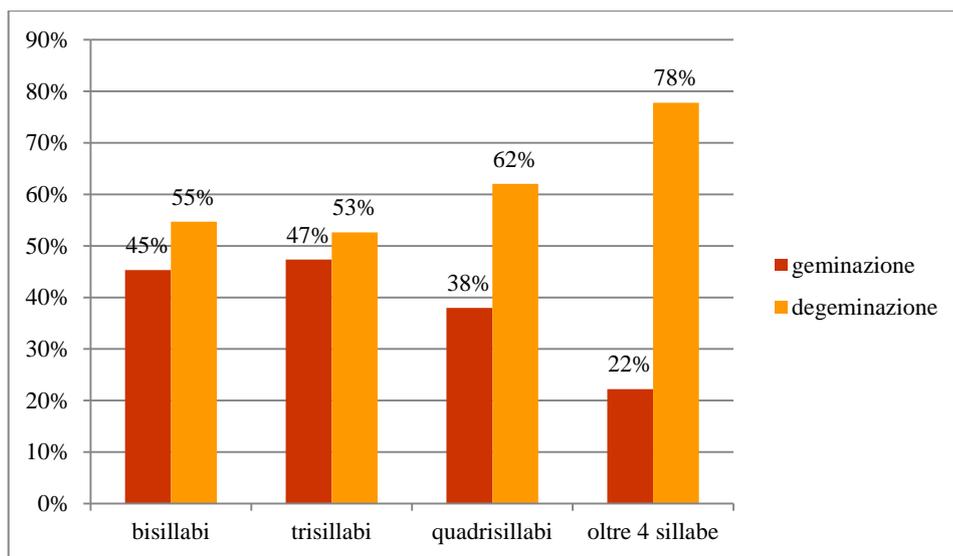


Tabella 40. Valori percentuali della realizzazione geminata in rapporto alla lunghezza delle parole

5.5. Discussione

L'analisi delle realizzazioni di /r/, /l/ e delle diverse consonanti geminate (/pp/, /tt/, /kk/, /bb/, /ss/, /ll/, /mm/, /nn/) ha messo in luce importanti implicazioni per l'acquisizione delle categorie fonologiche negli apprendenti vietnamiti di italiano L2, che, da una parte, non si distacca da tendenze universali e, dall'altra, possiede caratteristiche proprie che in alcuni casi possono essere imputabili alla L1.

Innanzitutto, come già evidenziato in diversi studi sull'acquisizione fonologica in italiano L2, i fonemi che vengono esaminati nella presente ricerca provocano da sempre grosse difficoltà per gli apprendenti stranieri e, in particolare, la polivibrante alveolare /r/ e l'approssimante laterale alveolare /l/ rappresentano uno dei maggiori ostacoli per gli apprendenti cinesi e giapponesi (cfr. Giannini e Costamagna 1997, 1998; Giannini 2003; Brunetti 2008; Celata e Costamagna 2011; Costamagna et alii 2014; Soriano 2009, 2014, 2016). La situazione è analoga nel caso degli apprendenti vietnamiti. Infatti, i valori percentuali dei loro errori si registrano sempre ad alto livello sia in contesto formale che in contesto informale (rispettivamente /r/: 69,1% e 94,1%; /l/: 75% e 93%; consonanti geminate: 63% e 57%).

Oltre alla difficoltà che si riscontra generalmente nell'acquisizione di tali fonemi, si sono rivelate anche le medesime tipologie di errori nella realizzazione di /r/ e /l/ da parte dei parlanti vietnamiti e degli altri parlanti orientali (cinesi e giapponesi): *assimilazione regressiva*, *sostituzione* di /r/ o /l/ con altri suoni e *semplificazione* (o *cancellazione* di /r/ o /l/). Tuttavia, i contesti fonologici in cui si verificano gli errori sono differenti tra i parlanti. Se entrambi i nessi consonantici: eterosillabici e tautosillabici sono contesti favoriti per le devianze degli studenti cinesi e giapponesi (Brunetti 2008), solo i primi sono imputabili alle produzioni errate dei vietnamiti. La realizzazione di questi due fonemi osservata negli apprendenti vietnamiti è abbastanza buona in tutti i tre contesti: inizio di parola, intervocalico e nessi tautosillabici. Anche se non tutte le loro rese corrispondono al *target* fonologico, nel caso di /r/, sono varianti vicine al suono standard (es. [r], [ɹ], [ɹ̥]). In aggiunta, un particolare cenno va prestato alla seconda tipologia di errori. La sostituzione di /r/ con /l/ e viceversa, osservata nelle produzioni dei cinesi e giapponesi (es. /in'grese/ < /in'glese/, /'tolna/ < /'torna/) (*ibid.*: 35-36), è totalmente assente in quelle dei vietnamiti. Nelle produzioni degli ultimi, prevale invece la sostituzione di /r/ con /k/ (es. /pa'lekmo/ < /pa'lermo/) e la sostituzione di /l/ con /n/ (es. /'panko/ < /'palko/) nei nessi consonantici eterosillabici, sia in parole che in *sandhi*.

Riguardo all'acquisizione della geminazione consonantica, i dati del corpus hanno comprovato i risultati nei precedenti studi riguardanti le variabili che condizionano la realizzazione geminata: classe di suono, categorie lessicali e contesti accentuali. Precisamente, si rileva una presenza più massiccia della geminazione tra le consonanti ostruenti sorde (/pp/, /tt/, /kk/, /bb/, /ss/), piuttosto che tra le sonoranti (/ll/, /mm/, /nn/), con valori percentuali nel parlato spontaneo pari rispettivamente al 51% e al 33%. Le parti del discorso che sono ricche di contenuto semantico sembrano favorire l'allungamento temporale

(es. *pronomi*: 67%, *nomi propri*: 65%, *verbi* 56%, *numerali*: 55%), mentre le categorie grammaticali chiuse sono ritenute più soggette allo scempiamento dei fonemi lunghi (es. *preposizioni*: 32% , *congiunzioni*: 33%). Entrano in gioco anche i contesti accentuali che agiscono in correlazione con la lunghezza delle parole. Nei risultati effettivi, pare che pretonico, bisillabi e trisillabi siano contesti ottimali per la resa geminata.

Lo studio, infine, ha permesso di rilevare alcuni tratti dovuti all'interferenza della L1 nell'acquisizione di categorie fonologiche, la quale sembra derivare da due fattori principali: l'assenza dei fonemi esaminati e delle strutture sillabiche [C+C] nel sistema fonologico vietnamita. Gli apprendenti tendono quindi a sostituire i fonemi estranei con altri più familiari nella loro L1. La realizzazione /n/ al posto di /l/ nei nessi consonantici eterosillabici, ad esempio, dovrebbe la propria origine al fatto che /n/ in vietnamita può occorrere alla fine di sillabe/parole e condividere con /l/ certe caratteristiche articolatorie (sonorità e luogo di articolazione alveolare). Questi tratti, inoltre, sembrano essere difficili da rimuovere. Le realizzazioni errate si verificano in tutti gli apprendenti del corpus a prescindere del loro livello di conoscenza linguistica o tempo di esposizione linguistica. Secondo i dati dell'analisi della varianza, le produzioni dei due gruppi di genere biologico diverso (maschi e femmine) non sembrano generare distinzioni significative (nel caso di /r/ e /l/). Sembra che non ci sia neanche il miglioramento della qualità delle produzioni durante i periodi di osservazione (in tutti i casi: /r/, /l/ e consonanti geminate).

CAPITOLO 6

ACQUISIZIONE DI PRONOMI CLITICI

6.1. Pronomi clitici in italiano

Il sistema pronominale in italiano è molto vario, in cui i pronomi personali, a seconda della funzione che svolgono nella frase, hanno forme diverse (cfr. Tabella 41). Riguardo alla funzione di soggetto, visto che l'italiano è una lingua *pro-drop*, la presenza del pronome soggetto è facoltativa (Serianni 1989: 239). Per la funzione di complemento, esistono due tipi: pronomi liberi (detti anche tonici o forti) e pronomi clitici. A differenza dei primi, i secondi non sono indipendenti e devono appoggiarsi al verbo precedendolo (proclitici) o seguendolo (enclitici). Non avendo un accento autonomo, vengono chiamati anche pronomi personali *atoni*. Le informazioni grammaticali sui pronomi clitici italiani che vengono presentate qui di seguito si basano principalmente sugli studi di Serianni (1989: 238-261), Cordin e Calabrese (2001: 549-606) e Schwarze e Cimaglia (2011: 213-219).

		Funzione di soggetto	Funzione di complemento	
			Forma tonica	Forma atona
1 ^a singolare		io	me	mi
2 ^a singolare		tu	te	ti
3 ^a singolare	maschile	egli, lui, esso	lui, sé, ciò	lo, gli, ne, si
	femminile	ella, lei, essa	lei, sé	la, le, ne, si
1 ^a plurale		noi	noi	ci
2 ^a plurale		voi	voi	vi
3 ^a plurale	maschile	loro, essi	loro, essi, sé	li, ne, si
	femminile	loro, esse	loro, esse, sé	le, ne, si

Tabella 41. Il sistema pronominale italiano
(adattato da Sensini 2003: 137)

I pronomi clitici italiani sono organizzati in base ai seguenti tratti:

- *persona*: 1^a persona, 2^a persona, 3^a persona;
- *numero*: singolare (sing.), plurale (plur.);
- *genere*: maschile (mas.), femminile (fem.);
- *caso*: dativo (dat.), accusativo (acc.), locativo (loc.), genitivo (gen.). Bisogna specificare inoltre che il *caso* menzionato qui è analizzato nel presente studio

riguarda soltanto un tratto presente a livello morfemico nei pronomi e non il *caso* come una categoria grammaticale che è ormai decaduta in italiano.

Tali tratti non occorrono, comunque, in tutti i pronomi clitici. Le forma *ci* e *vi*, ad esempio, hanno i tratti di persona, caso e numero, ma non il tratto di genere. Al pronome clitico *si* (riflessivo e reciproco) mancano genere e numero. Ci sono anche i pronomi clitici che hanno la stessa forma sia per accusativo sia per dativo (es. *mi*, *ti*, *ci*, *vi* e *si*). Il sistema dei pronomi clitici italiani viene riportato nella seguente tabella, secondo un criterio di crescente complessità dei tratti adottato da Schwarze e Cimaglia (2011). I tratti che i pronomi clitici possiedono sono indicati dal valore positivo (+), mentre quelli che ne sono privi dal valore negativo (-).

Forma	Persona			Numero		Genere		Caso			
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	sing.	plur.	mas.	fem.	dat.	acc.	loc.	gen.
ci (vi)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-
ne	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
si	-	-	+	-	-	-	-	+	+	-	-
mi	+	-	-	+	-	-	-	+	+	-	-
ti	-	+	-	+	-	-	-	+	+	-	-
ci	+	-	-	-	+	-	-	+	+	-	-
vi	-	+	-	-	+	-	-	+	+	-	-
gli	-	-	+	+	-	+	-	+	-	-	-
le	-	-	+	+	-	-	+	+	-	-	-
lo	-	-	+	+	-	+	-	-	+	-	-
la	-	-	+	+	-	-	+	-	+	-	-
li	-	-	+	-	+	+	-	-	+	-	-
le	-	-	+	-	+	-	+	-	+	-	-

Tabella 42. I pronomi clitici italiani

Bisogna notare che nel caso di dativo, non esiste un pronome clitico di terza personale plurale, per cui si utilizza la forma *loro* che non ha genere, porta l'accento e si pone sempre dopo il verbo (Cardinaletti 1991, Cardinaletti e Starke 1999) come in (1) e (2). Tale forma è preferita nel parlato formale e nella lingua scritta (Serianni 1989: 249). Nella lingua colloquiale, *loro* può essere invece sostituito dal clitico *gli* (Benincà e Penello 2009) (es. 3). Riguardo alla forma *le*, oltre ad essere un dativo di terza persona, viene adoperata come dativo di cortesia, di seconda persona (es. 4) (*ibid.*).

- (1) (Ai ragazzi), regaliamo *loro* i CD.
- (2) (Alle ragazze), regaliamo *loro* i fiori.
- (3) (Ai bambini), *gli* regaliamo i libri.

(4) Buongiorno professore, *le* consegno i miei compiti.

I pronomi clitici italiani si possono combinarsi insieme formando sequenze invariabili e inseparabili (Schwarze e Cimaglia 2011). Queste sequenze sono dette nessi clitici che sono composti normalmente da due clitici e raramente da tre. Non tutte le combinazioni sono possibili. Inoltre, la combinazione dei singoli clitici può causare i cambiamenti di certi clitici in termini di fonologia e ortografia (es. *mi + lo = me lo; ci + la = ce la; gli + le = gliele; si + si = ci si*) (*ibid.*).

Riguardo all'elisione della vocale finale, questo fenomeno fonologico non coinvolge tutti i clitici: avviene con *mi, ti, lo, la, vi, si* (es. *m'ha detto, l'hanno salutato, v'invito*), e anche *ne* ma raramente (es. *se n'è andato*); nel caso di *lo* e *la*, a volte si mantiene la vocale finale per la distinzione di genere (es. *lo odio ≠ la odio*); è possibile con *ci* e *gli* solo se la parola seguente inizia con la <i> (es. *c'insegue*) oppure nel verbo pronominale *esserci* (es. *c'è, c'eri, c'eravamo*), ecc. (Serianni 1989: 248).

Per quanto riguarda la collocazione, i clitici e i nessi clitici precedono il verbo a cui si appoggiano se esso è al modo indicativo (es. 5) o congiuntivo (es. 6). Se tale verbo è invece al modo imperativo (es. 7), infinito (es. 8), gerundio (es. 9) o participio (es. 10), lo seguono e si incorporano ad esso formando una sola parola (*ibid.*). Possono assumere entrambe le posizioni (proclitica e enclitica) nel caso dell'imperativo negativo di prima persona plurale (es. 11), di seconda persona singolare/ plurale (ess. 12 e 13), nei costrutti perifrastici (es. *stare per + infinito, stare a + infinito, stare + gerundio*) oppure in presenza dei verbi servili (es. 14), verbi aspettuali e verbi di moto a luogo (cfr. Renzi 1988, Dardano e Trifone 1995, Schwarze e Cimaglia 2011).

(5) *Mi* hanno comprato una borsa di pelle.

(6) Spero che *ce lo* mandino subito.

(7) Raccontami tutto!

(8) Non è riuscito a farlo.

(9) Aspettandola, leggerò un giornale.

(10) Arrivatoci, ci siamo accorti di aver dimenticato le chiavi.

(11) Non andiamoci. = Non *ci* andiamo.

(12) Non mangiarlo. = Non *lo* mangiare.

(13) Non parlatene. = Non *ne* parlate.

(14) Non posso sopportarla. = Non *la* posso sopportare.

A livello frasale e testuale, i pronomi clitici possono svolgere la funzione argomentale del verbo ed essere usati come elementi anaforici in sostituzione di un sintagma nominale o di un sintagma preposizionale, in base ai propri tratti di persona, numero e genere. A tale riguardo, sono analoghi ai pronomi liberi adoperati in funzione di complemento (cfr. Tabella 40).

Questi secondi, comunque, possono svolgere anche la funzione di oggetto e si comportano come costituenti normali. In particolare, possono mettere in risalto l'informazione nuova nel discorso, visto che portano accento di parola - una proprietà che i pronomi clitici non possiedono (es. 15). È dunque possibile l'alternanza tra le forme atone e le forme toniche ma la scelta viene effettuata in base alla struttura dell'informazione (Schwarze e Cimaglia 2011). Nelle frasi topicalizzate, le ultime si comportano come sintagmi non pronominali (*ibid.*) (es.16). Tuttavia, se il pronome personale si trova in un complemento preposizionale, si può usare soltanto la sua forma tonica (Cordin e Calabrese 2001: 551) (es. 17).

(15) *Lo* salutiamo. / Salutiamo *lui*.

(16) *Lei*, la vedo spesso al supermercato. / *Quella signora*, la vedo spesso al supermercato.

(17) Devo parlare con *te*.

Un cenno particolare va fatto ai tratti di caso codificati nei pronomi clitici. Secondo Schwarze e Cimaglia (2011: 215), essi «servono a individuare la funzione grammaticale dell'argomento che rappresentano». Hanno inquadrato i tratti di casi dei pronomi clitici in otto funzioni sintattiche e una specificazione partitiva come segue:

- oggetto diretto: *accusativo* (es. *lo* ringrazio/ ringrazio il professore);
- oggetto indiretto animato: *dativo* (es. *le* telefono/ telefono alla mia mamma),
- oggetto indiretto inanimato: *locativo* (es. *ci* crediamo/ crediamo a quello che dice);
- complemento della copula: *accusativo* (es. *lo* siamo/ siamo timidi);
- obliquo di meta spaziale: *locativo* (es. *ci* vado/ vado al cinema);

- obliquo di origine spaziale: *genitivo* (es. *ne* escono/ escono dal bar);
- obliquo-*di*: *genitivo* (es. *ne* parliamo/ parliamo di moda);
- aggiunto spaziale: *locativo* (es. *ci* abito/ abito in questa casa);
- specificazione partitiva: *genitivo* (es. *ne* hai tante/ hai tante scarpe).

6.2. Pronomi personali in vietnamita

A differenza dell'italiano, i pronomi personali del vietnamita hanno un'unica forma che non è declinata in ogni funzione sintattica ed a cui si affidano sia il ruolo di soggetto sia il ruolo di complemento (cfr. 3.4.3). In (18), se la frase italiana fa ricorso a due forme distinte di pronomi per identificare le funzioni grammaticali, precisamente la forma tonica *io* per il soggetto e la forma atona *mi* per il complemento, nella traduzione in vietnamita si adopera la stessa forma *tôi* (pronome di prima persona singolare) per entrambe le funzioni. Ciò vale anche in presenza di casi differenti (es. 19): lo stesso pronome di terza persona singolare *cô ấy* viene utilizzato per indicare l'accusativo e il dativo femminile singolare che, in italiano, sono invece rappresentati da due pronomi clitici diversi *la* e *le*. Inoltre, i pronomi personali vietnamiti sono sempre posposti al verbo.

(18) *Mi* dicono che *io* devo andarci alle 8.00.

Họ nói với tôi là tôi phải đến đó vào lúc 8 giờ.
Loro dire PREP1 io CONG io dovere arrivare lì PREP2 8 ora.

(19) Quando *la* incontro, *le* darò il tuo regalo.

Khi gặp cô ấy, tôi sẽ đưa cô ấy món quà của anh.
Quando incontrare lei, io PAR dare lei regalo PREP fratello.

A questo punto, bisogna anche soffermarsi sulle caratteristiche dei complementi nella lingua vietnamita che condizionano la presenza dei pronomi personali. Lê (1995) ha evidenziato che, in vietnamita, secondo il contesto comunicativo, alcuni verbi come *cho* 'donare', *tặng* 'regalare', *nhận* 'ricevere', *đề nghị* 'domandare' possono richiedere la presenza sia del complemento diretto sia del complemento indiretto oppure la presenza solo del primo. In certi casi, si possono omettere tutti e due complementi. Per questo, la frase nell'esempio (19) può essere trasformata in (20) oppure (21) purché gli oggetti siano ricavabili dal contesto.

(20) Khi gặp cô ấy, tôi sẽ đưa (cho) cô ấy.
Quando incontrare lei, io PAR dare (PREP) lei.

(21) Khi gặp cô ấy, tôi sẽ đưa.
 Quando incontrare lei, io PAR dare.

Le suddette strutture sono invece inaccettabili nella lingua italiana. Secondo la norma dell'italiano, *dare* è un verbo trivalente e richiede sempre la presenza di tre argomenti, in questo caso il soggetto *io*, l'oggetto diretto *libro* e l'oggetto indiretto *lei* (Dardano e Trifone 1995). Sono quindi considerate agrammaticali le seguenti traduzioni in italiano delle frasi vietnamite in (20) e (21): **Quando la incontro, le darò./ *Quando la incontro, darò.*

In aggiunta, nella forma completa, le posizioni di questi due complementi in vietnamita si possono alternare (Diệp 2008). La preposizione *cho*, che indica il complemento di termine, è obbligatoria nel caso in cui il complemento diretto è posposto al verbo e preposto al complemento indiretto (es. 22) ed è facoltativa nel caso opposto (es. 23), cioè quando il complemento indiretto segue il verbo e precede il complemento diretto; in italiano, invece, il complemento di termine è sempre retto dalla preposizione *a* oppure espresso dai pronomi clitici (es. *mi, ti, ci, vi, gli*, ecc.) (Dardano e Trifone 1995).

(22) Tôi đưa quyển sách cho Nam An.
 Io dare CLA libro PREP Nam An.

(23) Tôi đưa (cho) Nam An quyển sách.
 Io dare (PREP) Nam An CLA libro.

6.3. Obiettivi dello studio e informazioni sui corpora

Giacalone Ramat (1988: 202-203) ipotizza che esista una scala di marcatezza nell'acquisizione dei pronomi e questa scala permetta di «fare alcune previsioni sugli sviluppi del percorso di apprendimento nei possibili casi di contatto». Nel caso di contatto tra “L1 senza clitici e L2 con clitici” (es. apprendenti inglesi o tedeschi imparano l'italiano o il francese), l'autrice prevede delle difficoltà riscontrate nell'acquisizione della collocazione dei clitici in quanto una regola marcata che non esiste nella L1. L'ipotesi sembra essere valida anche nel caso degli apprendenti vietnamiti di italiano L2. Le differenze delle caratteristiche morfosintattiche tra l'italiano e il vietnamita come analizzate sopra, possono, comunque, predire difficoltà non solo nell'acquisizione della collocazione dei clitici ma anche la loro forma e funzione. Il presente capitolo si propone di verificare questa ipotesi, indagando l'acquisizione dei pronomi clitici italiani da parte degli studenti vietnamiti.

A questo scopo, ci si baserà su dati orali raccolti in contesto informale e su dati scritti raccolti in contesto formale. I dati di parlato spontaneo sono stati rilevati per mezzo di 40 registrazioni di interviste, descrizioni e racconti in incontri periodici con gli informatori del gruppo A. I dati di italiano scritto sono invece estratti da 721 prove scritte di 309 informatori del gruppo B.

I dati dei due corpora sono stati analizzati sia in modo qualitativo sia in modo quantitativo. Si sono individuati dapprima i contesti obbligatori per l'utilizzo dei pronomi clitici e poi le categorie di pronomi presenti nelle produzioni dei discenti. Gli errori riscontrati sono stati successivamente catalogati in diverse tipologie: collocazione, sovraestensione, omissione, funzione (es. errori dei tratti di caso, numero, genere e persona). In base ai risultati ottenuti, si formulano delle ipotesi sulla sequenza di acquisizione dei pronomi clitici in generale e dei loro tratti in particolare.

6.4. Produzioni orali

Nelle produzioni orali degli apprendenti, si sono evidenziati 221 contesti che richiedono la presenza dei pronomi clitici, in cui *ci+essere* si presenta con maggiore frequenza (31%), seguito da *mi* dativo (11%), *si* riflessivo (9%), *si* impersonale (8%), *lo* flesso (7%), e *mi* riflessivo (6%). Si adotta qui l'etichetta 'lo flesso', proposta nello studio di Berretta (1986: 339), per indicare i clitici accusativi *lo*, *la*, *li*, *le* e anche gli usi 'neutri' di *lo*. Nel corpus, compaiono anche *mi* accusativo, *ci* locativo, *gli* dativo e *le* dativo, ma si è rilevata solo una occorrenza di ogni tipo.

Le occorrenze dei pronomi clitici, comunque, non possono suggerire un ordine di acquisizione, visto che c'è una grande quantità di casi di sovraestensione (es. **si* stanno celebrando) e di esempi di sintagmi fissi (es. non *lo* so; come *si* dice). Ci sono, inoltre, pronomi che vengono utilizzati correttamente, ma appaiono solo una volta nel parlato degli informanti (es. *mi* hanno protecto - QC01). Un'analisi di carattere puramente quantitativo risulta quindi inappropriata. Per costruire un'ipotetica sequenza di acquisizione dei pronomi clitici (solo quelli presenti in numero massiccio), si è dovuto ricorrere ai criteri qualitativi adottati da Berretta (1988). Un pronome clitico è considerato: a) "presente", se occorre almeno due volte in contesti differenti (tranne i sintagmi fissi); b) "tendenzialmente presente", se si verifica almeno una occorrenza errata o sovraestesa ad altra categoria; c) "assente", se è omesso o sostituito da una forma sovraestesa di un altro clitico; d) "tendenzialmente assente", se compare solo una volta, ma viene omesso diverse volte nei contesti obbligatori; infine,

rimane in e) “dubbio”, se la quantità delle sue presenze è quasi la stessa di quella delle assenze o omissioni (Berretta 1986: 335).

Ordinando i clitici, ricavati dal corpus della presente ricerca, per dispersione decrescente e in rapporto alla competenza linguistica degli informanti, si rileva il seguente ordine di acquisizione:

ci+essere > *mi* (dativo, riflessivo) > *si* (impersonale, riflessivo) > *lo* flesso

Nonostante sia priva di molti altri clitici, questa sequenza di acquisizione corrisponde sostanzialmente alla parte iniziale di quella costruita da Berretta (1986) (cfr. 2.2.1), tranne l'impossibilità nel determinare l'ordine di precedenza tra *si* impersonale e *si* riflessivo. I risultati ottenuti hanno offerto alcune osservazioni interessanti e meritevoli di attenzione.

6.4.1. *Ci+essere*

Il clitico *ci+essere* compare per primo, già nel primo incontro e in quasi tutte le produzioni degli informanti. La forma inanalizzata di *ci+essere* si trova nel parlato degli apprendenti meno competenti e in un numero abbastanza contenuto (ess. 24 e 25). Per i discenti più competenti, *ci+essere* è invece di uso frequente e corretto in termini sia di numero sia di tempo (es. 26).

(24) NH02.2: qua vedo che *c'è* anche ahm i genitori^ ahm/ i giovani e anche i suoi figli

(25) QH02: *c'è* il panini^ uhm spaghetti^ e:: molt+ ((ride)) ci sono molti cibi

(26) QC04: il cane l'ha portato a casa eh: *c'era* tan *c'erano* tanti: fumi eh: che: escono: fuori dalla casa

I casi di omissione si verificano in HI - l'apprendente meno competente (ess. 27, 28 e 29). Particolarmente, proprio nel parlato di questo soggetto, compare un gran numero di *che*, il quale dapprima sembra essere sovraesteso al posto di *ci+essere* (ess. 28 e 29), ma è, in realtà, un mezzo discorsivo a cui ricorre il soggetto per mantenere il riferimento temporale nel discorso. Si rilevano, infatti, casi in cui *che* occorre insieme al *c'è* (es. 30) oppure da solo nei contesti che non richiedono l'uso di *ci+essere* (es. 31). Si tratta, in questo caso, di una strategia di apprendimento adottata nella varietà prebasica quando la morfologia del verbo non è ancora acquisita (Giacalone Ramat 2011: 85).

- (27) HI02.1: vicino qui eh: Ø quat || cinque cinque persone eh uhm giocare
- (28) HI02.1: in casa che: Ø tante tante// tante uhm ((*schiocca la lingua*)) tanti// uhm ((*schiocca la lingua*)) tanti:: foto: foto di uhm/ fo+|foto di *designer*
- (29) HI04: adesso uhm adesso: che Ø una signori e polizia
- (30) HI02.1: una:/ un uhm montano benissimo- uhm eh: // eh:/// ((*ride*)) che uhm c'è:
(x) tan tan | tanto donna e: e ragazza ben | benissimo.
- (31) HI03: ieri mentre/ Anna/ e che una:/ una giorna: ahm // vacanza^ che uhm
uhmmm lei:/ lei che una: giorni: ahm non va bene

Si nota, inoltre, un uso molto interessante di *ci*+essere nel tentativo di produrre espressioni che riguardano il fenomeno atmosferico “piovere” in un racconto al passato (terzo incontro). L’italiano, in questo contesto, adopera la forma impersonale che prevede la coniugazione alla terza persona singolare del verbo *piovere* (es. *è piovuto, pioveva o stava piovendo*). Nelle produzioni degli apprendenti è, invece, prevalente la struttura “*esserci* + sostantivo” che sembra essere utilizzata per evitare di coniugare il verbo (ess. 32, 33 e 34). Ci sono anche i casi in cui *c'è* compare accanto alla forma inanalizzata di *piove/ pioveva* (ess. 35, 36 e 37), dimostrando una confusione di categorie lessicali, probabilmente dovuta all’esistenza di un’unica forma *mua* (‘piovere’) in vietnamita, che si comporta sia come verbo sia come sostantivo.

- (32) TG03: ah *c'era pioggia*^ eh: allora^ uhm lei: tornata a casa e poi uhm presso un ombrello^
- (33) GK03: ieri mentre Anna usciva. ahm *c'è una: pioggia* che: iniziata
- (34) TV03: ieri mentre/ Anna ahm usciva con/ ahm il suo: fidanzato ahm/ ahm eh ahm eh/ ahm// ahm eh// ((*ride*)) ahm *c'è_c'è la pioggia*
- (35) MS03: *c'è piove* quindi dopo ahm lei ahm deve ahm ritornare a casa per prendere l’ombrello^
- (36) AD03: lei ha trovato che *c'è pioveva*

(37) NH03: *c'era: le piove/ e subito lei: ha ah_lei è tornata in dentro da prendere il_ah l'omb+ o_ l'ombrale_ah_ombrella//*

Si trova, infine, uno caso di *c'è* sovraesteso alla funzione di possesso (es. 38). Sembra che si tratti di un'interferenza della L1 dato che *esserci* corrisponde al verbo *có* nelle strutture esistenziali in vietnamita, ma diversamente dal primo, il secondo può svolgere la stessa funzione del verbo *avere* in italiano (cfr. 3.5.4.1).

(38) TH04: *quando: ahm ci sono i film ahm/ c'è la voce è più popolare/ di: che di: dei f_dei film senza voce. ahm lui è molto:// arrabbiato.*

6.4.2. *Mi* dativo e *mi* riflessivo

Come *ci+essere*, anche il *mi* dativo è appreso presto e spesso legato al verbo *piacere* (ess. 39, 40, 41 e 42). L'uso di questo clitico è abbastanza regolare nel parlato di quasi tutti i soggetti. Non c'è nessun errore di collocazione. Solo due casi di omissioni sono rilevati in HI01 (ess. 41 e 42).

(39) QC01: *in Italia la città che mi piace di più: è Firenze*

(40) TH01: *sì eh mi piace: | mi piacciono i cibi/ in Italia*

(41) AD02.2: *mi sembra che/ loro: stanno// a a | avendo/ una festa*

(42) GK02.2: *questa: immagine ma: mi dà un ah sentimento da ritornare ahm a: /alla mia famiglia.*

(41) Int: *uh ti piace?*
HI01: *uhm Ø molto piace.*

(42) Int: *ti piace la città di Palermo?*
HI01: *eh:// uh:/ *ja* || io Ø piace.*

Per quanto riguarda il *mi* riflessivo, nonostante il suo numero di occorrenze nel corpus risulti la metà rispetto a quello del *mi* dativo, esso possiede la stessa percentuale di produzioni corrette. Si riscontrano solo una omissione in TH01 e un caso di esitazione, che si riferisce piuttosto alla flessione verbale, in TV01 (ess. 43 e 44).

(43) TH01: *la mattina sto | Ø sono svegliata/ alle: ah / ((ride)) alle sette e mezza*

(44) TV01: alla mattina ah: io: mi zia | *mi alzarsi* ah: ah: mm alle: alle nove

6.4.3. *Si* passivo-impersonale e *si* riflessivo

Il *si*, sia passivo-impersonale che riflessivo è molto presente, ma la sua percentuale di errore è più elevata di quella di *mi*. Analogamente al caso di *mi*, è difficile ricavarsi dalle occorrenze un ordine di precedenza tra *si* impersonale e *si* riflessivo, perché entrambi compaiono spesso in sintagmi fissi o nelle strutture frequenti nell'input (ess. 45, 46, 47 e 48).

(45) QC04: *come si dice* *chạy* in italiano

(46) TH01: ma: non mi piace: eh *come si dice*- ah le strade: un po' sporchi: sporchi sì

(47) GK02.1: cinque ragazzi stanno giocano uno sport *si chiama* *volleybal* in inglese

(48) TG03: lei ahm incontrata un/ un uomo^ ahm *si chiama*: Giuseppe

Inoltre, si riscontrano molti casi di sovraestensione di *si*, anche nel parlato degli apprendenti più competenti. Negli enunciati (49) e (50), ad esempio, i due verbi intransitivi *trattare* (di) e *parlare* (di) sono erroneamente usati con la particella pronominale. Questo errore è, comunque, considerato come un problema lessicale più che grammaticale, a causa della difficoltà nel distinguere i verbi riflessivi e quelli non riflessivi (Berretta 1986: 339). La sovraestensione di questo clitico può essere dunque imputabile alla presenza massiccia dei verbi riflessivi fra gli intransitivi in L2 (*ibid.*).

(49) NH02.2: il secondo quaderno *si tratta* ahm una cena/ di una famiglia

(50) Int: ah:! ok. ((*ride*)) di che cosa parla?

MS01: ah:/ ah: *si: si parla* ah: ah: di persone eh morte

In particolare, la sovrapproduzione del *si* è stata rilevata anche nei sintagmi verbali retti da verbi transitivi coniugati alla terza personale plurale (ess. 51 e 52). Il *si* presente nell'interlingua di tali informanti potrebbe essere utilizzato per marcare il soggetto *loro* dei verbi transitivi *celebrare*, *mangiare*, *fare* e fa pensare a una possibile interferenza della L1. In vietnamita, il soggetto può essere omesso ma solo in alcuni casi particolari (per lo più nel parlato quotidiano) in cui è facilmente ricavato dal contesto (Diệp 2008). Per le frasi come in (51) e (52), è invece obbligatorio l'uso del pronome personale soggetto *họ* 'loro'. In aggiunta, l'incertezza nell'esprimersi in una lingua straniera indurrebbe gli apprendenti all'uso

ridondante del soggetto anche laddove una lingua *pro-drop* come l'italiano non richiede (Maffei 2009).

(51) QC02.2: ci sono nove persone e: e: *si stanno celebrando. si fanno cincin^ e:: si mangiano/* e: forse stanno anche chiacchierando

(52) MS02.1: ah forse *si: mangiano* pandoro^ con pollo^

Nel parlato dell'apprendente MS, si è inoltre rilevato l'uso (ancora in dubbio) del clitico *si* al posto di *gli* che è una forma specifica per la funzione di dativo (es. 53).

(53) MS02.2: forse ahm nonno e la fa+ e la famiglia ahm/ *si* ahm/ *le pia+| piacciono* ahm/ il macchine^ ((rumore del cancello)) (4.0) ahm *si sembrano* molto: incontenti/ basta.

6.4.4. *Lo* flesso

Rispetto ai precedenti clitici, la presenza di *lo* flesso è meno frequente nelle produzioni degli apprendenti ma compare anche nel passato prossimo (ess. 54 e 55).

(54) TH04: una *donna* ahm ha visto così ha detto con la polizia che: ahm deve seguire il cane per vedere cosa è successo quindi:/ ahm *l'ha seguito*

(55) QC03: lei ha dovuto: eh: prendere. la ah:/ *la sua borsa* eh: però uh quando:// *l'ha preso* o: l'autobus ahm è andato

L'uso neutro di *lo* si verifica prima nel sintagma fisso “non lo so” (ess. 56 e 57) e poi nella ripresa di un predicativo (es. 58).

(56) Int: uh che cosa studia?
HI01: ah: mm/// sc+ scuola:: scuola_scuola uhm: ((gratta la testa)// *non lo so* ((ride))

(57) HI02.1: loro fare tante lavoro ma io *non lo so* fare

(58) NH01: eh sono così la cul+ la cultura non/ ho/ accaus ||occasione per trovare. [sì]=
Int: [uh]
NH01: =ma: ah:: / *lo: farò/* nel futuro.

In generale, sembra che gli apprendenti vietnamiti siano molto consapevoli della presenza obbligatoria del complemento oggetto nelle frasi italiane. Per evitare l'uso dei pronomi clitici,

tendono a ometterli (solo quattro casi) oppure ad adottare altre strategie. Si rileva infatti che in più di una metà dei contesti, *lo* flesso viene sostituito dal dimostrativo (es. 59), dal pronome tonico (es. 60) e soprattutto dai sintagmi nominali (es. 61).

(59) QC01: là noi abbiamo: comprato due eh: *agosti*. ((*allarga le braccia per descrivere una cosa grande e lunga*)) eh: così / ognuno così ((*ripete il gesto*)) ma costa solo undici e:uro e poi noi: siamo tornati a: ostello per cucinare *questo*.

(60) HI04: polizia: andare da: dalla casa di *signori fare film* ahm vado a casa a eh aiu+ aiutu| aiutare di *lui* ahm/ usci+ uscire a casa

(61) NH03: lei ha: persa/ *il suo: portafoglio* eh: quindi lei: come doveva: uhm prendere *suo portafoglio*

6.5. Produzioni scritte

6.5.1. Presenza dei pronomi clitici

Se il corpus di parlato spontaneo contiene un numero molto limitato di pronomi personali atoni, il corpus costituito dalle prove scritte documenta una vasta gamma di forme, con la presenza di tutti i pronomi clitici. Su 721 prove scritte, sono stati rilevati 1798 contesti in cui si riscontrano 1558 produzioni di clitici (esclusi i casi in cui vengono sovraestesi ad un'altra categoria). In rapporto al contesto d'uso, la maggiore produzione di pronomi clitici si riscontra nelle prove di livello 3 (91%) mentre la minore in quelle di livello 1 (76%). Le prove di livello 3 presentano, inoltre, la più bassa percentuale di errori (18%) rispetto a quelle di livello 2 (21%) e di livello 1 (41%). Sembra che il comportamento degli studenti corrisponda strettamente al loro livello di conoscenza linguistica. Gli apprendenti negli stadi più avanzati di interlingua gestiscono meglio il sistema pronominale utilizzando più forme e commettendo meno errori.

La crescente qualità e quantità delle produzioni non è, comunque, una tendenza omogenea per tutti i tipi di pronomi. Sono diverse le percentuali delle loro occorrenze rispetto alle produzioni totali per ogni livello (cfr. Tabella 43). Le forme più utilizzate in tutti i livelli sono *mi*, *ci+essere*, *si* riflessivo e *ci* riflessivo. Anche *lo* flesso e *ci* locativo vengono molto adoperati ma solo a partire dal livello 2. Le forme meno frequenti sono, invece, *si* impersonale, *ti* riflessivo, *ci* accusativo, *ci* dativo, *vi*, *ne*, *gli* e *le* (a lei), in cui solo *ti* riflessivo compare già nel livello elementare.

Questa distribuzione irregolare dei pronomi può essere dovuta alle caratteristiche dell'input linguistico. I racconti in forma di lettera sembrano creare contesti ideali per l'utilizzo dei pronomi di prima e seconda persona singolare. La presenza folta di *mi* dativo e *ci* riflessivo deriva proprio dalle strutture, frequentissime nelle lettere, "mi manchi" o "ci vediamo". Così come nella descrizione di vignette "La giornata di Elisa" (cfr. 4.2.3) si rilevano spesso i pronomi di terza persona singolare, particolarmente *si* riflessivo. Tuttavia, se viene analizzata in relazione alle percentuali di errori e alle presenze dei contesti obbligatori in ogni livello, la distribuzione dei pronomi suggerisce alcune implicazioni interessanti in chiave acquisizionale. In termini di occorrenza, i pronomi si dividono in due gruppi: uno compare in tutti gli stadi di interlingua (*ci+essere*, *mi*, *si* riflessivo e *ti*) e l'altro soltanto negli ultimi due livelli (*lo* flesso, *ci* locativo, *gli*, *ci* dativo, *ci* accusativo, *vi*, *le*, *ne* e nessi clitici). La presenza tardiva e in quantità limitata dei pronomi nel secondo gruppo risulta totalmente conforme alla sequenza acquisizionale di Berretta (1986). La loro assenza nel livello iniziale, infatti, non è sempre imputabile alla mancanza dei contesti che li richiedono. *Lo* flesso, *ci* locativo, *vi* e *ne* non partitivo, ad esempio, sono stati evitati (omessi oppure sostituiti da un pronome forte) in tutti i contesti presenti nel primo livello. I pronomi clitici che vengono acquisiti per primi sono, senza dubbio, *ci+essere*, *mi* e *ti* viste la loro presenza numerosa in tre livelli e la diminuzione dei loro errori nello stadio più avanzato di interlingua. Precisamente, le percentuali delle loro produzioni devianti nel primo e terzo livello sono rispettivamente 12,4% e 7,9% per *ci+essere*, 35% e 11% per *mi*, e 66% e 13% per *ti*. Si verificano, però, due casi che non condividono lo stesso comportamento degli altri del gruppo, quali *ci* riflessivo e *si* impersonale. Come già osservato, la presenza precoce e abbastanza diffusa di *ci* riflessivo può essere favorita dalla forma di lettera utilizzata nelle prove di tutti e tre livelli, in cui più di una metà delle produzioni di tale pronome si rileva dalla struttura "ci vediamo". Anche nel secondo caso, l'input linguistico assume un ruolo importante; in un contesto dove si apprende l'italiano come LS (in Vietnam), l'input proviene maggiormente dai materiali didattici. Il fatto che *si* impersonale venga introdotto solo nel terzo corso di lingua potrebbe quindi contribuire al ritardo della sua presenza.

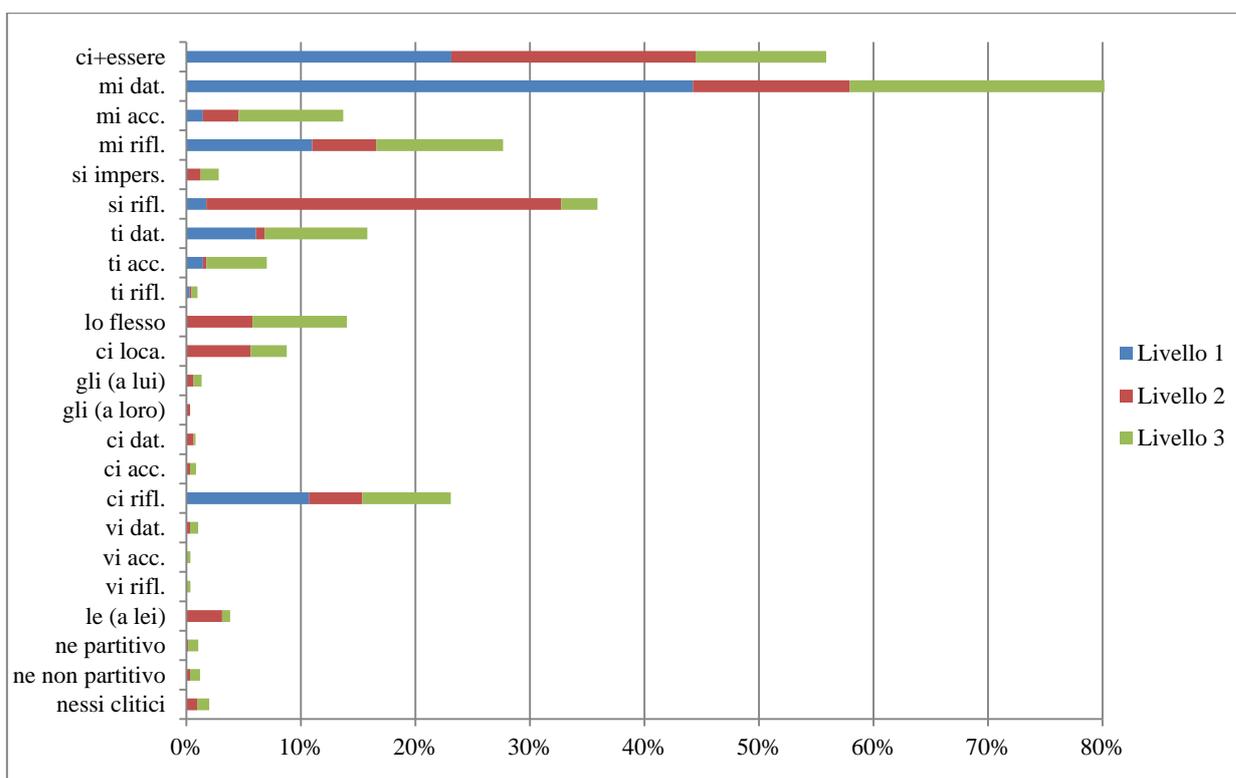


Tabella 43. Valori percentuali delle produzioni dei clitici

6.5.2. Tipologie di errori

Si sono individuate sei principali tipologie di errori nelle produzioni di pronomi clitici come segue:

- *funzione* (es. *La regaliamo una bella maglietta.*);
- *collocazione* (es. *Voglio ti dire un buona notizia; Loro gentile e aiutano mi in studio molto.*);
- *omissione* (es. *E lei, quando sarà il suo compleanno? Io Ø rigalerò l'orologio molto bello; Il mio motorino Ø è rotto*);
- *sostituzione con il pronome forte corrispondente* (es. *ti scrivo per darti il salutare dai miei genitori e anche per dire a te che mi sono trasferita a Copenhagen; Ho regalato una borsa nera a lei*);
- *sostituzione con altri costituenti nominali* (es. *Ho avuto un nuovo lavoro. Ho trovato il questo lavoro sul internet*);
- *ridondanza* (es. *Io ho indossato una gonna molto bella che me l'ha regalata mia madre; Lo ricorderò tutto e voglio andare al mare con la mia famiglia di nuovo*).

In rapporto al totale di errori registrati in ogni livello (cfr. Tabella 44), *funzione* e *omissione* sono sempre le tipologie che possiedono i valori percentuali più alti e condividono lo stesso andamento delle occorrenze, caratterizzato da un decremento nel livello medio e un incremento nell'ultimo livello i cui valori sono comunque inferiori a quelli del livello iniziale (*funzione*: 24,2% - 18,2% - 18,4%; *omissione*: 24,2% - 16,2% - 21,9%). Un altro caso degno di attenzione è l'aumento costante degli errori di *collocazione* a prescindere dal grado di avanzamento dell'interlingua (livello 1: 3,8%; livello 2: 9,1%; livello 3: 16,7%). La maggior parte degli errori di questa tipologia si è rilevata nelle produzioni di *mi*, *ti*, *ci* (in tutti i livelli) e *lo* flesso (dal livello 2), particolarmente nei contesti in cui vanno legati ad un verbo all'infinito (ess. 62 e 63). La difficoltà può essere causata dalla complessità del sistema della collocazione di pronomi clitici in italiano (cfr. 6.1). Più si sviluppa l'interlingua, più incertezza si dimostra nei confronti della posizione di pronomi e più forme di clitici sono coinvolte (livello 1: *mi*, *ti* e *ci*; livello 2: *mi*, *ci*, *ci* locativo, *si* riflessivo e *lo* flesso; livello 3: *mi*, *ti*, *ci*, *si* riflessivo, *lo* flesso, *gli*, *vi* e *ne*). È, inoltre, molto frequente la sovraestensione della struttura “verbo infinito + pronome clitico analizzato”, perfino nei livelli più avanzati (ess. 64, 65, 66, 67 e 68). In generale, l'errore di *collocazione* si presenta, comunque, in misura minore rispetto alle precedenti tipologie.

(62) Liv.1: Ho avuto una festa di compleanno due giorni fa quindi voglio *ti scrivere* per raccontare.

(63) Liv.2: Dopo l'esame dell'università, quella vacanza era un buon tempo per *mi rilassare*.

(64) Liv.2: Mia padre ha *aiutarmi* a fare una casa piccolissima di sapia <sabbia>.

(65) Liv.2: Se partecipi al questa festa non *la dimencarti*.

(66) Liv.2: Io indosavo i miei nuovi vestiti e *aiutarli*.

(67) Liv.3: La nonna *dirmi* che non ti ha mai vista piangere.

(68) Liv.3: Loro *aiutarmi* di coloro i miei dipinti.

Tra sei tipologie di errori, la *sostituzione con altri costituenti nominali* e la *ridondanza* si trovano in percentuali più basse. La prima viene spesso adoperata per evitare *lo* flesso e *ci*

locativo (ess. 69 e 70) mentre la seconda si verifica per lo più nei nessi di due clitici (ess. 71 e 72).

(69) Liv.2: Oggi fa molto freddo ma *la gattina* non ha avuto cage di cartone per rimanere temprature. Quindi, io deciderei di portare *la gattina* con me.

(70) Liv.3: *Questo negozio* è accanto a mia casa. Ci vuole 10 minuti per andare a *negozio*.

(71) Liv.2: Io ho indossato una gonna molto bella che me *l'*ha regalata mia madre.

(72) Liv.3: Ma mancano le scape che me *le* hai regalato.

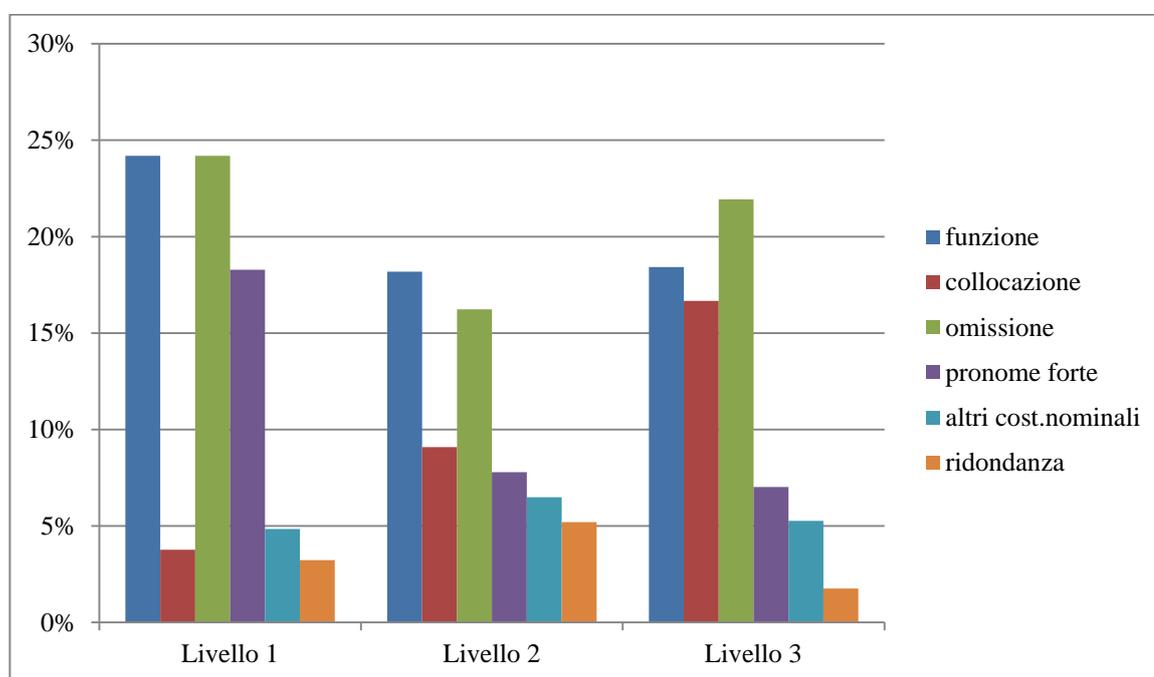


Tabella 44. Valori percentuali delle tipologie di errori

Esaminando tre strategie di evitamento, l'*omissione* del pronome, la *sostituzione con il pronome forte corrispondente* e la *sostituzione con altri costituenti nominali*, si nota di nuovo la predominanza della prima categoria in tutti i livelli (cfr. Tabella 45). Ciò risulta comprensibile perché si tratta della «tecnica più economica in termini di impegno cognitivo» (Maffei 2009: 117). Al contrario dell'andamento crescente dell'omissione, la strategia del *pronome forte* tende a diminuire negli stadi più avanzati dell'interlingua (livello 1: 39%, livello 2: 26%, livello 3: 21%). Questa sovraestensione dei pronomi tonici al posto degli atoni nel livello iniziale, da parte degli apprendenti vietnamiti (ess. 73, 74 e 75), ha confermato il risultato degli studi di Chini (2003, 2005) e di Maffei (2009).

(73) Liv.1: Perché fare esercizi, non scrivo a *te*.

(74) Liv.1: Gli amici hanno regalato a *me* molti fiori e regali.

(75) Liv.1: Ho voglia di vedere *voi* adesso.

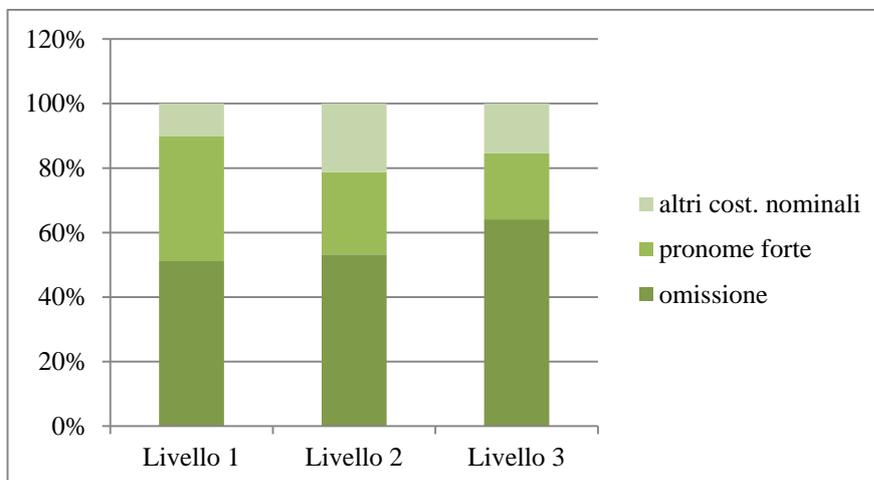


Tabella 45. Valori percentuali delle strategie di evitamento

Complessivamente, nonostante la grande difficoltà nell'utilizzo dei pronomi clitici in ogni livello di apprendimento, la percentuale di errore tende a ridursi con il progredire dell'interlingua (cfr. Tabella 46).

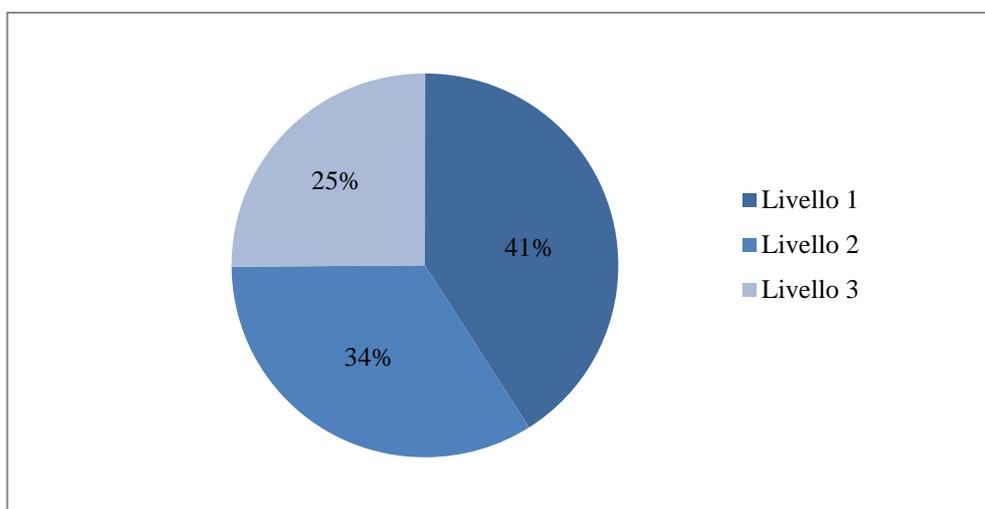


Tabella 46. Valori percentuali degli errori in ogni livello

6.5.3. Acquisizione dei tratti dei clitici

In base alle occorrenze errate dei tratti codificati nei pronomi atoni, si ipotizza la seguente gerarchia di acquisizione: numero (4%) > persona (6%) > genere (8%) > caso (17%). Rispetto

ai risultati ottenuti da Felix e Simmet (1982) (caso > numero > persona > genere), questa gerarchia presenta lo stesso ordine di acquisizione dei tratti di numero, persona e genere, ma una divergenza riguardante il caso. Nonostante abbia un andamento decrescente delle violazioni nel tempo (livello 1: 28%, livello 2: 14%, livello 3: 12%), il tratto di caso rappresenta sempre il maggiore ostacolo per gli apprendenti vietnamiti. Ciò è confermato anche dallo studio di Giacalone Ramat (1988) che ha evidenziato l'acquisizione tardiva del tratto di caso rispetto a quello di genere e numero.

Per quanto riguarda l'acquisizione di singoli tratti, si ottengono gli stessi risultati riportati in letteratura rispetto a diverse L2 quali italiano, inglese e francese (cfr. Berretta 1986; Cristiani 1988, Quaranta e Salvadori 1988). Particolarmente, nel caso dei tratti di genere e numero, l'acquisizione precoce delle forme non marcate maschili e singolari è totalmente conforme ai principi di naturalezza in morfologia (cfr. 2.2.1).

- *persona*: sulle 61 violazioni del tratto di persona (es. la 3^a persona è realizzata con una forma di 2^a persona: *Il suo lavoro è risposta al telefono per i clienti e aiutarvi*), tre quarti sono costituite dagli errori di 3^a persona (74%), mentre l'altro quarto è composto da due parti uguali di errori di 1^a e 2^a persona (13% per ciascuna);
- *genere*: nel totale delle occorrenze errate, è predominante la sovraestensione delle forme maschili su quelle femminili. Precisamente, si è rilevato l'88% dei casi in cui pronomi di genere maschile sono sovrausati al posto di quelli di genere femminile e soltanto il 13% dei casi opposti;
- *numero*: anche in questo caso, non contrariamente alle aspettative, si è constatata la prevalenza delle forme singolari (97%) su quelle plurali (3%);
- *caso*: sembra che il dativo e l'accusativo siano acquisiti prima del locativo e del genitivo visto che il numero delle occorrenze errate del primo gruppo è molto inferiore a quello del secondo gruppo (13% e 16% vs. 44% e 36%). Questo risultato è stato comprovato anche dai dati del parlato spontaneo. Si è rilevato, inoltre, che l'acquisizione dell'accusativo precede a quella del dativo non solo nella 3^a persona, come negli studi di Berretta (1986) e di Cristiani (1988), ma anche nella 1^a e 2^a persona. Si deve, comunque, tenere conto dell'eventuale arbitrarietà nelle interpretazioni, dovuta al fatto che diversi pronomi clitici hanno un'unica forma per entrambi i casi (es. *mi, ti, ci, vi*).

6.5.4. Sovrapproduzione di “si”

Un caso molto problematico e degno di approfondimento nell’acquisizione del sistema pronominale è il clitico *si*. Oltre all’apparizione tardiva di *si* impersonale che risulta non tanto conforme ai dati in letteratura (cfr. 6.5.1), si è registrato nell’interlingua dei discenti vietnamiti un grande numero di ipergeneralizzazioni di *si* in varie funzioni sintattiche, delle quali, in molti casi, non è facile determinare precisamente la natura (es. riflessiva, impersonale).

Nelle produzioni scritte, si sono rilevati due contesti per l’evidente sovraestensione di *si* riflessivo. Primo, come già evidenziato dai dati del parlato spontaneo, si presenta erroneamente accanto ai verbi non riflessivi, soprattutto nei racconti della giornata di Elisa (es. È una segretaria, *si lavora* dalle 8 alle 10; Il pomeriggio *si fa* la spesa e compra delle verdure e dei frutti). Secondo, viene esteso dalla 3^a persona alla 1^a persona singolare e plurale, al posto di *mi* e *ci* riflessivo (ess. 76, 77 e 78). Se il primo caso potrebbe essere effetto della difficoltà riscontrata nella distinzione tra verbi riflessivi e non riflessivi (Berretta 1986), il secondo sarebbe una strategia di apprendimento, tipica nella varietà basica, che consiste nell’utilizzo della forma base del verbo (Chini 2005). Precisamente, in questo caso, è l’uso inanalizzato della particella *si* (priva del tratto di persona) dei verbi riflessivi.

(76) Quella settimana *si sono svegliata* molto presto. (*si* = *mi* rifl.)

(77) Tra 3 giorni *si sento* molto comoda. (*si* = *mi* rifl.)

(78) Soprattutto, noi *si siamo tuffati*. (*si* = *ci* rifl.)

La questione non è comunque così semplice. La sovrapproduzione del *si* è stata attestata anche nei contesti che normalmente richiedono un pronome clitico dativo, come nella struttura del verbo *piacere*. Per spiegare ragionevolmente questo fenomeno, vengono prese in esame tre ipotesi: interferenza della L1, “sovraestensione di *si* riflessivo” di Zorzi (1987) e “lessicalizzazione del secondo argomento dei verbi ditransitivi” di Pona (2009) (cfr. 2.2.3).

Innanzitutto, se si attribuisce la presenza della struttura “*si* +*piacere*” in (79), (80) e (81) al transfer dalla L1, in quanto la regola sintattica del vietnamita, come quella dell’inglese, prevede che il verbo *piacere* viene concordato non con il soggetto grammaticale ma con il soggetto logico, sarebbe comprensibile anche l’uso frequentissimo di “mi piaccio” in tutti i livelli dell’interlingua (ess. 82, 83 e 84) oppure di “mi manco”, un altro verbo che si

costruisce nella stessa maniera come *piacere* (es. 85). I dati in letteratura hanno però dimostrato che non è un uso esclusivo degli apprendenti vietnamiti. Le strutture del genere si trovano anche nell'italiano L2 degli ispanofoni la cui lingua madre condivide con l'italiano la medesima struttura del verbo *piacere*: **Mi piacerei* una vacanza in Grecia (Benedetti 2009: 138), **Mi piacerò* andare a Parigi (Pona 2009: 31). Sembra che questo fenomeno sia imputabile alla varietà di apprendimento piuttosto che all'interferenza della L1.

(79) Specialmente, mio padre ha regalato io un orologio bellissimo, *si piaccio* molto.

(80) Elisa *si piace* sandwich e caffè'.

(81) Una festa che tutti possono mettersi i vesti di manga che *si piacciono*.

(82) *Mi piaccio* festa di compleanno molto.

(83) *Mi piacevo* la storia, anche la musica e la fotografia moltissimo;

(84) La campagna era tranquilla, *mi ho piaciuto* abitare lì.

(85) *Mi manco* la nostra casa molto.

Un'altra ipotesi a cui si potrebbe ricorrere è quella di Zorzi (1987) secondo la quale, l'uso di *si* riflessivo viene esteso quando la struttura particolare del verbo *piacere* non è ancora ben acquisita. La particella *si*, per questo, viene concordata in genere e numero con il soggetto logico: *mi* per la prima persona singolare (ess. 82, 83 e 84) e *si* per la terza persona singolare e plurale (es. 80 e 81). Si trovano anche evidenze al tempo passato di questa sovraestensione (es. *Mi sono piaciuta* molte le gonne). Tuttavia, sono presenti nelle prove scritte anche produzioni in cui il verbo *piacere* si accorda con i soggetti grammaticali, seguendo la norma dell'italiano (ess. 86 e 87). *Si*, in questi casi, sembra sostituire il clitico specifico *gli* (a loro) per svolgere la funzione di complemento indiretto.

(86) Lei lavora studioso. È sincerità con i suoi colleghi. Quindi, *si piace* molto.

(87) Per me, questo è un lavoro part-time ideale. Ma forse, lavorerò nei 2 mesi perché i miei genitori non *si piace* di più.

L'uso del *si* dativo con il verbo *piacere* è stato analizzato nella ricerca di Pona (2009) che aveva come soggetti studenti di diverso profilo. Facendo riferimento ai dati in letteratura

sull'utilizzo delle forme non specificate dei pronomi personali atoni nelle varietà romanze, lo studioso è arrivato alla conclusione che gli esempi non solo di *si*, ma anche di *ci* accanto ai verbi ditransitivi nell'italiano L2 non sono altro che «lessicalizzazioni del secondo argomento del verbo tramite clitico non specifico» (Pona 2009: 33). I dati rilevati nell'interlingua degli apprendenti vietnamiti sembrano supportare questa ipotesi. Nei livelli più avanzati, l'uso di *si* al posto di *gli/le* compare anche con verbi ditransitivi come *regalare*, *raccontare*, *insegnare*, *chiedere* e *dispiacere* (ess. 88, 89, 90 e 91). Altre forme non specificate impiegate con la funzione di dativo non si sono invece verificate nelle produzioni.

(88) Liv.2: Questa è stata il compleanno di lui. Ho avuto i momenti interessanti nella festa. Ho cucinato la torta per *regalarsi*. (*si* = *gli* “a lui”)

(89) Liv.2: Avevo incontrato i miei amici che non ci vediamo da tempo e abbiamo *raccontarsi* molta la storia, la vita, il studio, il lavoro... (*si* = *gli* “a loro”)

(90) Liv.3: Ho dimenticato di dirti che la capo ha due figlie molto belle e *si insegno* la letteratura alla domenica. (*si* = *gli* “a loro”)

(91) Liv.3: Non conosco quante volte *si ho chiesto* che mi permessi avere uno. Perché lei non piace il gatto? C'è qualche punto di loro che *si dispiaciono*? (*si* = *le* “a lei”)

La presenza erronea del *si* nell'interlingua dei vietnamiti non si limita, comunque, solo al caso di dativo. Si è rilevata di nuovo la sua sovraestensione paradossale alla funzione di soggetto nelle frasi in cui i nativi userebbero il pronome zero, come già testimoniata dal parlato spontaneo (ess. 92 e 93). Questo uso attribuisce al *si* il tratto di caso nominativo che nessun pronome clitico italiano possiede.

(92) Ma i ragazzi non sono andati. Ho immaginato che loro perdessero. Infatti, c'era una problema. Una macchina è rotta. *Si devono* riparare, poi *si vadano* alla mia festa. (*si*= i ragazzi)

(93) I miei colleghi sono rumore e moderna ma *si sono* molto pigri. (*si*= i miei colleghi)

Ancora più sorprendente è l'apparizione del *si* al posto del *lo* flesso - un clitico specifico per la funzione di complemento diretto (ess. 94, 95 e 96). Sembra che gli apprendenti siano consapevoli dell'uso dei pronomi anaforici per mantenere la coerenza del discorso, ma invece

di scegliere una forma pronominale specifica, tendano a utilizzare la particella *si* per evitare l'accordo con il referente.

(94) Ho incontrato una ragazza molto carino e bella che *si* amo dopo. (*si = la* ridondante)

(95) Parlavano che io e la mia ragazza sono un bella coppia. Erò molto felice. *Si* amo molto. (*si = la*)

(96) Quando andavamo uno degli amici ha avuto incidente, quindi tutti accompagnarsi al hospitale. (*si = lo*)

Dunque, oltre all'uso inanalizzato di *si* nei verbi riflessivi e alla sua sovraestensione ai verbi non riflessivi, le produzioni degli apprendenti vietnamiti mostrano una ipergeneralizzazione di questo clitico in diverse funzioni sintattiche: nominativo, accusativo e dativo. Tale uso non può essere imputabile esclusivamente al transfer dalla L1 (che forse vale solo nel caso di nominativo), né alla semplice sovraestensione del *si* riflessivo nella struttura del verbo *piacere*, vista la sua presenza in verbi ditransitivi e perfino in funzione di complemento diretto. Neanche l'ipotesi di Pona (2009) risulta pienamente appropriata in questo caso. Se si pensa ad un possibile processo di lessicalizzazione degli argomenti del verbo, chiaramente non ne è coinvolto solo il secondo argomento del verbo ditransitivo.

La sovrapproduzione del *si* nell'interlingua dei vietnamiti sarebbe meglio considerata una testimonianza dell'avanzamento nel processo di acquisizione dei pronomi clitici in generale e dell'anafora pronominale in particolare, se viene esaminata da una prospettiva testuale. Secondo Chini (1998), l'acquisizione dell'anafora nell'italiano L2 inizia da una fase lessicale/pragmatica e passa poi ad una fase sintattica, con il ricorso prima alle forme pesanti (es. sintagmi nominali pieni, pronomi tonici) e poi a quelle leggere (es. anafora zero, accordo soggetto-verbo e pronomi atoni). L'uso del *si*, da parte degli apprendenti vietnamiti, in varie funzioni grammaticali e soprattutto nei livelli avanzati dimostra dunque i loro tentativi di scegliere una forma meno pesante dei mezzi di coerenza testuale. Ciò spiega anche il motivo per cui, nei casi fissati all'uso di soggetti espliciti, attestati nelle produzioni sia orali (ess. 51 e 52) che scritte (ess. 92 e 93), il clitico *si* è sempre preferito rispetto al pronome forte *loro*.

La scelta proprio del *si*, e non di nessun altro, deriva, inoltre, dall'ambiguità della sua forma che indica la terza persona ma non distingue né numero né genere. È anche l'unica forma impiegata sia per il pronome vero e proprio *si* riflessivo sia per quello non avente significato pronominale come *si* impersonale/ passivante (Schwarze 2011). In quanto

pronomi riflessivo, *si* svolge perfino entrambe le funzioni: dativo (es. *si* lava i denti) e accusativo (es. *si* alza presto). Si tratta quindi di una sovraestensione per comodità e una strategia consapevole per evitare problemi dell'accordo di vari tratti codificati nei pronomi clitici (genere, numero, caso, persona).

6.5.5. Sovrapproduzione di “*ci+essere*”

L'uso di *ci+essere* è un altro caso che merita attenzione. A differenza degli altri pronomi personali atoni, il clitico *ci* accompagna il verbo *essere* costituendo una forma particolare che rientra a fare parte del gruppo dei cosiddetti verbi pronominali. La natura abbastanza complessa di questi verbi provoca problemi di acquisizione in diversi livelli linguistici, come quelli fonologico, morfosintattico e semantico (Clark 1995). Le difficoltà che devono affrontare gli apprendenti, nel caso di *esserci*, potrebbero riguardare l'ordine fonologico dei componenti del verbo nelle forme coniugate (es. *ci sono* [tʃi'sono] vs. *c'erano* [tʃ'erano]), la posizione del clitico sul piano morfologico (es. proclisi: *ci sono tante persone in piazza*; enclisi: *deve esserci anche lei.*), la differenza semantica tra il verbo pronominale e la forma verbale che lo compone (*esserci* 'esistere' vs. *essere* 'copula') (Bernini 2005: 158-161). Sono riportate, qui di seguito, alcune osservazioni sull'acquisizione di *ci+essere* degli studenti vietnamiti in ogni piano linguistico.

Nonostante siano dati scritti, si sono rilevati alcuni errori fonologici nell'utilizzo del verbo *esserci*. In (97), ad esempio, la ridondanza del clitico *ci* dimostra la difficoltà degli apprendenti nel riconoscere i singoli componenti nella forma dell'imperfetto del verbo in questione. Il segmento *c'* nelle forme target *c'era*, *c'erano* è stato considerato come una parte integrante nel verbo anziché come il clitico *ci* con l'elisione della vocale davanti all'imperfetto del verbo *essere*. In (98), invece, si tratta di una sovraestensione di *c'è* al posto di *è*, trovato anche nelle produzioni degli apprendenti sinofoni, forse a causa della salienza fonologica (Banfi 2003).

(97) a. Mi manchi molto e ho voluto che *ci c'era* tu.

b. *Ci c'erano* molti divertimenti.

(98) Adesso a Hanoi ha freddo, *c'è giusto?*

A livello morfologico, non si verifica nessun errore di collocazione del clitico *ci* poiché si trova solo in posizione proclitica favorita dai contesti presenti nelle produzioni. Tra gli errori

di accordo, si registra una grande quantità della sovraestensione della terza persona singolare di *esserci*. La sovraestensione di *ci+essere* singolare si presenta in tutti gli stadi dell'interlingua ma segue un andamento decrescente. In rapporto alle occorrenze del verbo *esserci*, la forma singolare sovraestesa si riscontra maggiormente nel livello 1 (15%) e si diminuiscono gradualmente nei livelli più avanzati (livello 2: 7%, livello 3: 3%). Particolarmente, la forma inanalizzata di *c'è* è preferita nello stadio iniziale, con una percentuale di occorrenza pari al 75% (es. 99). Se la prevalenza della forma singolare (23 occorrenze) su quella plurale (2 occorrenze) riflette la tendenza universale all'acquisizione precoce degli elementi meno marcati, la generalizzazione di *c'è* è vista come una strategia lessicale spesso utilizzata nella varietà basica (Chini 2005).

(99) a. Non *c'è* molti studenti.

b. *C'è* tanti cibi squisiti.

Più interessante è l'analisi dell'uso di *esserci* sul piano semantico. Nelle produzioni scritte degli studenti vietnamiti si trovano gli stessi tre significati veicolati da tale verbo quali esistenza, locazione e possesso, già testimoniati nel parlato degli apprendenti del progetto di Pavia (Bernini 2005). *Esserci* viene spesso utilizzato, già dal primo livello dell'interlingua, per indicare l'esistenza sia di oggetti che di persone (es. 100). Si sono però verificati molti errori di accordo con il nominale che lo segue, soprattutto quando esso possiede il tratto [+umano] (ess. 100b e 100c).

(100) a. Sono a Venezia, una molto bella città, dove *c'è* la casa di Giulietta.

b. Thao ha dovuto tornare presto così abbiamo guardato un bel film ma non *ci ha stato lei*.

c. Sogno *ci ha stato te*.

Per quanto riguarda l'uso di *esserci* in funzione di possesso, se il parlato spontaneo ne ha attestato un solo caso (es. 38), le prove scritte ne hanno riportati parecchi. In (101) il senso possessivo viene interpretato dalla presenza del tratto [+umano] nel primo nominale (tu).

(101) a. E tu, *c'è* qualcosa di nuovo?

b. Come stai adesso? *C'è* qualche cosa nuova per raccontarmi?

Anche se questi usi si riscontrano in apprendenti di diverso profilo (Bernini 2005), l'ipotesi sull'interferenza della L1 nel caso degli apprendenti vietnamiti sembra essere ancora valida. Tale interferenza si manifesta nella confusione nell'uso di *avere* e *esserci* in italiano L2, dovuta al fatto che entrambi i significati possesso e esistenza possono essere veicolati dal verbo *có* in L1 (cfr. 3.5.4.1). Le seguenti produzioni paradossali ne sono la conseguenza:

(102) a. Sono triste perché nella mia festa di compleanno *hai avuto* qui. <ci sei stato>

b. Ma alle 19.00 mi sono sentito triste perché non *aveva* nessuno. <c'era>

(103) a. Vietnam non *c'è* treno.

b. Ogni volta l'hotel *c'è* un cerimonio o un matrimonio, devo stare davanti alla porta per salutare tutti genti che entrano all'hotel.

Le produzioni in (103) riflette, inoltre, la struttura sintattica preferita del vietnamita che prevede l'uso del predicato di possesso con il "possessore" che ha tratto [+luogo]. Per esprimere lo significato, in italiano, si userebbe invece il predicato di esistenza con il nominale introdotto da una preposizione (es. In Vietnam, non *c'è* treno).

Il senso locativo del verbo *esserci* si è evidenziato anche nelle produzioni degli studenti vietnamiti ma in un contesto diverso. Nel parlato dei soggetti nello studio di Bernini (2005: 167) la funzione di locazione di *esserci* è determinata da due nominali: il primo ha il tratto [+umano] e il secondo ha tratto [+luogo] (es. la - l'uomo- adesso *c'è* America). Nell'interlingua dei vietnamiti, la sua presenza si è invece osservata accanto ad un aggettivo qualificativo (es. 104). La separazione dei due segmenti del verbo pronominale (*ci è* invece di *c'è*) in (104a) e (104b) potrebbe implicare una sovraestensione del clitico vero e proprio *ci* locativo dovuto all'interferenza della L1 che richiede, in questo caso, la presenza di una deissi spaziale espressa dall'avverbio *ở đó* 'lì/là'.

(104) a. Ho alloggiato in un albergo piccolo ma *ci è molto comodo*.

b. Se tu saresti Da lat, dove si chiama "Thung lung tinh yeu" *ci è molto bello*, penso che tu vorresti rimarresti lungo.

c. Dopo tre ore, siamo arrivati al mare. *C'era bellissimo!*

6.6. Discussione

Lo studio ha offerto osservazioni interessanti sull'acquisizione dei pronomi clitici italiani da parte degli apprendenti vietnamiti. Prima di tutto, ha confermato le previsioni sulle difficoltà riscontrate nell'acquisizione dei clitici per gli apprendenti che non possiedono questa categoria nella loro lingua nativa. I risultati ottenuti nello studio hanno, infatti, riportato una grande quantità di errori non solo nelle produzioni orali ma anche nelle produzioni scritte dei parlanti vietnamiti. Tra le tipologie di errori esaminate, funzione e omissione hanno sempre i valori percentuali più alti, in rapporto al totale di errori registrati in ogni livello di competenza. L'errore di collocazione, pur presentandosi in misura minore, possiede un andamento crescente nel tempo. Per affrontare la complessità del sistema pronominale italiano, gli apprendenti ricorrono a diverse strategie di evitamento, tra cui l'omissione è quella più preferita e sempre in aumento. La sostituzione con pronomi forte, invece, tende a diminuirsi con l'avanzamento dell'interlingua. Lo studio ha, dunque, comprovato i risultati degli studi di Chini (2003, 2005) e di Maffei (2009) sulla prevalenza dei pronomi tonici su quelli atoni nelle varietà iniziali. Complessivamente, i dati hanno mostrato un miglioramento sia della qualità sia della quantità nell'acquisizione dei clitici con il progredire dell'interlingua.

Un altro risultato importante dello studio riguarda l'ordine di acquisizione dei clitici. Nonostante la quantità limitata, i dati ricavati dalle produzioni orali in contesto informale hanno permesso di ipotizzare la seguente sequenza acquisizionale: *ci+essere* > *mi* (dativo, riflessivo) > *si* (impersonale, riflessivo) > *lo* flesso, che risulta essenzialmente conforme a quella trovata da Berretta (1986). Anche i dati delle prove scritte hanno evidenziato l'acquisizione precoce di *ci+essere*, *mi* e *ti* e quella tardiva di *lo* flesso, *ci* locativo, *gli*, *ci* dativo, *ci* accusativo, *vi*, *le*, *ne* e nessi clitici in contesto formale. Dal corpus delle produzioni scritte si è rilevata, inoltre, una gerarchia di acquisizione dei tratti codificati nei clitici (numero > persona > genere > caso) e di singoli tratti (numero: singolare > plurale; persona: 1^a e 2^a > 3^a; genere: maschile > femminile; caso: dativo e accusativo > locativo e genitivo). Sembra che il percorso di acquisizione dei pronomi atoni da parte dei parlanti vietnamiti, in generale, sia guidato dai principi universali.

Infine, prendendosi in esame due singoli casi di *si* e *ci+essere*, lo studio ha individuato alcuni tratti interessanti nell'interlingua degli apprendenti vietnamiti. A differenza dei soggetti degli altri studi, i vietnamiti sovrapprodono il clitico *si* in più funzioni grammaticali (sia soggetto che complemento diretto e indiretto) e soprattutto nei livelli avanzati. Tale

comportamento è visto come una testimonianza dello sviluppo nel loro processo di acquisizione dei clitici in generale e dell'anafora pronominale in particolare. Al contrario del ricorso ai pronomi forti frequente nei livelli basici, gli apprendenti hanno cominciato a sperimentare con i clitici, selezionando *si* come una forma più leggera per mantenere la coerenza testuale. Si tratta, dunque, di una strategia di apprendimento consapevole da parte dei discenti. Riguardo al *ci+essere*, si è rilevato l'uso che copre tre ambiti funzionali quali esistenza, locazione e possesso, simile a quello osservato in apprendenti del Progetto di Pavia (cfr. Bernini 2005). La sovrapproduzione del *ci+essere* nell'interlingua dei vietnamiti, comunque, riflette anche l'interferenza della L1, che deriva dalla confusione dei due significati esistenza e possesso veicolati dallo stesso verbo *có* in vietnamita.

CONCLUSIONE

Allo scopo di analizzare l'interlingua degli apprendenti vietnamiti di italiano L2 a diversi livelli linguistici, la ricerca ha presentato e discusso quattro casi di studio riguardanti i problemi che pongono maggiori ostacoli nel percorso di acquisizione, quali la polivibrante alveolare /r/, l'approssimante laterale alveolare /l/, la geminazione consonantica, per quanto riguarda il livello fonetico-fonologico, e il sistema dei pronomi personali atoni, per quanto riguarda la morfosintassi.

I soggetti principali coinvolti nella ricerca sono dieci apprendenti vietnamiti che frequentano diversi corsi di laurea quadriennale e magistrale a Palermo. I dati sono stati raccolti dalle registrazioni di interviste, descrizioni e racconti durante quattro incontri periodici svolti in un anno. Per lo studio sull'acquisizione dei pronomi clitici, in aggiunta a queste produzioni orali, sono state utilizzate anche le prove scritte degli studenti di italiano all'Università di Hanoi. Pur essendo brevi e condotti su un campione limitato, gli studi hanno messo in luce tratti interessanti che caratterizzano il sistema linguistico dei soggetti in questione.

Innanzitutto, l'interlingua degli apprendenti vietnamiti, come le altre interlingue, viene guidata dai principi di tipo universale che si manifestano non solo sul piano fonologico ma anche su quello morfosintattico. La realizzazione delle consonanti geminate dei parlanti vietnamiti, ad esempio, è condizionata dalle stesse variabili osservate in apprendenti di profilo diverso, quali classe di suono, categorie lessicali e contesti accentuali. Più nello specifico, è meglio rappresentata tra le ostruenti sorde (/pp/, /tt/, /kk/, /bb/, /ss/) che tra le sonoranti (/ll/, /mm/, /nn/), nelle parti di discorso ricche di contenuto semantico (es. pronomi, verbi, numerali) e nel contesto pretonico. Nella produzione di un altro fonema consonantico, la polivibrante alveolare /r/, si sono rilevate le stesse tipologie di errori osservabili in apprendenti cinesi e giapponesi, in particolare la tendenza universale all'indebolimento nei nessi eterosillabici (comprese l'assimilazione e la semplificazione).

A livello morfosintattico, per affrontare la complessità del sistema dei clitici in italiano, gli studenti ricorrono alle medesime strategie di evitamento come l'omissione del clitico, la sostituzione con pronomi forti o la sostituzione con sintagma nominale pieno. Anche il percorso di sviluppo del sistema linguistico segue i fenomeni universali. L'acquisizione dei pronomi clitici, per esempio, avviene in un ordine che rispecchia la gerarchia di marcatezza: *ci+essere* > *mi* (dativo, riflessivo) > *si* (impersonale, riflessivo) > *lo* flessivo in contesto

informale; oppure la presenza tardiva di *lo* flesso, *ci* locativo, *gli*, *ci* (dativo, accusativo), *vi*, *le*, *ne* e nessi clitici rispetto a quella di *ci+essere*, *mi* e *ti* in contesto formale. Inoltre, l'acquisizione dei tratti di genere e numero dei pronomi atoni che prevede la prevalenza delle forme non marcate (maschile, singolare) su quelle marcate (femminile, plurale) risulta totalmente conforme ai principi di naturalezza in morfologia.

In secondo luogo, si sono evidenziate caratteristiche imputabili all'interferenza della L1. Sul piano fonologico, l'assenza dei fonemi esaminati e delle strutture sillabiche [C+C] nella lingua nativa inducono gli apprendenti a sostituirli con quelli più familiari in vietnamita. La realizzazione /n/ al posto di /l/ nei nessi consonantici eterosillabici, ad esempio, deriva proprio dal fatto tra i fonemi vietnamiti che possono occorrere alla fine di sillabe/parole, /n/ è l'unico suono che presenta le caratteristiche articolatorie simili a /l/ (es. sonorità e luogo di articolazione alveolare). Sul piano morfosintattico, si può parlare della confusione nell'uso tra due verbi *avere* e *esserci* dovuta alla presenza di entrambi i significati possesso ed esistenza nel verbo *có* in vietnamita, oppure la sovrapproduzione della struttura tipica del vietnamita che prevede l'uso del predicato di possesso con il "possessore" che ha tratto [+luogo].

In terzo luogo, riguardo al percorso di sviluppo, l'interlingua dei soggetti principali dello studio ha mostrato un andamento abbastanza lento. Nell'acquisizione di categorie fonologiche, non si è verificato nessun miglioramento significativo della qualità delle produzioni durante i nove mesi di osservazione. Esaminando le variabili che possono incidere sul percorso di acquisizione, non si sono rilevate nemmeno distinzioni significative tra le produzioni dei maschi e quelle delle femmine. Inoltre, gli errori sono stati riscontrati in tutti gli apprendenti a prescindere dal livello di competenza linguistica o dal tempo di esposizione linguistica. L'unico progresso riguarda, invece, l'acquisizione dei clitici da parte degli studenti in contesto guidato, probabilmente perché il tempo di osservazione è più lungo (un anno e mezzo). L'analisi delle prove scritte ha messo in luce che quelli negli stadi più avanzati di interlingua gestiscono meglio il sistema pronominale utilizzando più forme e commettendo meno errori.

Anche se procede lentamente, l'interlingua dei parlanti vietnamiti ha rivelato la sua natura dinamica. Ne è una prova l'uso sovraesteso del clitico *si* in diverse funzioni sintattiche (soggetto, complemento diretto e complemento indiretto), soprattutto nei livelli avanzati. La sovrapproduzione di questo pronome non può solo essere attribuita a tendenze universali dell'apprendimento linguistico, ma viene considerata anche una strategia consapevole adottata dagli apprendenti nella varietà in cui il sistema dei clitici non è ancora ben acquisito. Essa

mostra i primi tentativi di utilizzare clitici, o più precisamente forme meno pesanti per realizzare la coerenza testuale, dopo il ricorso ai pronomi forti nelle varietà iniziali. Inoltre, oltre a mostrare l'uso del verbo pronominale *esserci* per veicolare i significati di esistenza, locazione e possesso, la sovrapproduzione di *si* in varie funzioni grammaticali ha anche confermato l'ipotesi che l'interlingua si caratterizza per l'uso di forme lessicali inanalizzate che codificano diverse funzioni, simili ai morfemi invariabili nella forma delle lingue isolanti (cfr. Ramat 1990, Bernini 2005).

Oltre ai contributi alla descrizione dell'interlingua degli apprendenti vietnamiti di italiano L2, i risultati ottenuti dai casi di studio hanno suggerito alcune implicazioni importanti per la didattica. Riguardo al livello fonetico-fonologico, il non-miglioramento delle produzioni dei fonemi esaminati e il forte transfer dalla pronuncia nativa, evidenziato anche nel parlato dei soggetti più competenti, suggeriscono la necessità di dedicare uno spazio adeguato per i trattamenti fonologici attraverso attività di apprendimento nei laboratori linguistici che rimangono ancora molto limitate in Vietnam. Per quanto riguarda il livello morfosintattico, il fatto che l'acquisizione dei clitici esaminata in due contesti diversi, L2 (dieci apprendenti a Palermo) e LS (studenti di italiano a Hanoi), presenta tappe analoghe ha messo in rilievo l'importanza di attribuire la giusta considerazione al percorso di acquisizione. Risulta quindi indispensabile costruire un sillabo che tenga conto delle sequenze acquisizionali non solo dei pronomi personali atoni, ma anche delle altre categorie grammaticali dell'italiano. L'ultima riflessione, derivata dall'analisi dei dati delle produzioni scritte, riguarda la questione della verifica e valutazione delle capacità linguistiche in contesto LS che assegna ancora troppo peso alla norma linguistica. Sarebbe molto più opportuno considerare l'interlingua degli apprendenti come un sistema a sé stante e valutarne lo sviluppo in base alle funzioni comunicative.

Da ultimo, in assenza di altri studi sistematici sull'italiano L2 dei parlanti vietnamiti, la presente ricerca si propone come base di partenza per ulteriori approfondimenti, sia dal punto di vista metodologico sia da quello dei livelli di analisi. Nella direzione di una maggiore oggettività e attendibilità dei risultati, le future ricerche dovrebbero naturalmente essere condotte su una popolazione più ampia, che coinvolga anche soggetti che apprendono l'italiano in contesto spontaneo. Inoltre, l'interlingua degli apprendenti vietnamiti di italiano L2 potrebbe essere meglio descritta se venisse studiata non solo su altre dimensioni come il lessico e la testualità, ma anche da prospettive che permettano di valutare meglio l'interferenza della L1, ad esempio il ruolo dei toni nell'acquisizione dell'accento di parola,

l'acquisizione dell'ordine sintattico o l'uso dei mezzi anaforici testuali. Sono questi solo alcuni degli spunti di approfondimento, che indicano le future direzioni della ricerca sull'acquisizione dell'italiano L2 da parte degli apprendenti vietnamiti.

LISTA DELLE TABELLE

Tabella 1.	Sintesi dei principali modelli sull'acquisizione di L2.....	13
Tabella 2.	Tratti caratteristici delle varietà di apprendimento	38
Tabella 3.	Sequenza acquisizionale della negazione dell'inglese L2	40
Tabella 4.	Sistema vocalico	54
Tabella 5.	Sistema consonantico.....	54
Tabella 6.	Struttura della sillaba	55
Tabella 7.	Fonemi iniziali	55
Tabella 8.	Fonemi principali	56
Tabella 9.	Fonemi finali.....	56
Tabella 10.	Sistema dei toni.....	57
Tabella 11.	Classificazione dei toni in base ai tratti distintivi	58
Tabella 12.	Distribuzione dei toni nelle sillabe (presente “+”, assente “-”)	59
Tabella 13.	Sistema di articoli	65
Tabella 14.	Sistema dei pronomi personali.....	72
Tabella 15.	Informazioni generali sui soggetti principali della ricerca	94
Tabella 16.	Informazioni generali sui soggetti nativi	95
Tabella 17.	Realizzazioni del fonema /r/ nella posizione iniziale e intervocalica nel test produttivo.....	103
Tabella 18.	Realizzazioni del fonema /r/ nei nessi tautosillabici nel test produttivo.....	104
Tabella 19.	Realizzazioni di /r/ nei nessi eterosillabici nel test produttivo	107
Tabella 20.	Realizzazioni di /r/ in rapporto a quattro variabili: livello di conoscenza, tempo di esposizione, genere biologico e contesto fonetico.....	109
Tabella 21.	Medie aritmetiche delle realizzazioni di /r/ (%) in relazione al contesto fonetico	109
Tabella 22.	Tipologie di errore in rapporto a tre variabili: livello di conoscenza, tempo di esposizione e genere biologico (parlato letto)	110

Tabella 23. Medie aritmetiche dei punteggi di errore (%) in relazione al tempo di esposizione linguistica (parlato letto)	110
Tabella 24. Totale delle produzioni corrette ed errate nei nessi consonantici eterosillabici (parlato letto vs. parlato spontaneo).....	112
Tabella 25. Totale di errori (%) in rapporto al periodo di osservazione.....	112
Tabella 26. Tipologie di errore in rapporto a tre variabili: livello di conoscenza, tempo di esposizione e genere biologico (parlato spontaneo)	113
Tabella 27. Valori medi in Hz e deviazioni standard di F1 e di F2 per [l] in posizione iniziale, intervocalica e nei nessi tautosillabici.....	116
Tabella 28. Realizzazioni di [l] nei nessi eterosillabici nel test produttivo	116
Tabella 29. Valori medi in Hz e deviazioni standard di F1 e di F2 per [l] nei nessi eterosillabici.....	118
Tabella 30. Totale delle produzioni corrette ed errate nei nessi consonantici eterosillabici (parlato letto vs. parlato spontaneo).....	119
Tabella 31. Rapporto di durata tra le consonanti scempie prodotte dai soggetti nativi e quelle prodotte dagli apprendenti vietnamiti	122
Tabella 32. Valori percentuali di realizzazione geminata degli apprendenti vietnamiti nel test produttivo	123
Tabella 33. Valori medi della durata (in ms) e standard deviazioni delle consonanti scempie e geminate prodotte dai parlanti nativi di riferimento	124
Tabella 34. Valori percentuali di realizzazione geminata degli apprendenti vietnamiti (parlato letto vs. parlato spontaneo).....	124
Tabella 35. Valori percentuali della realizzazione geminata in rapporto alla classe di suono	125
Tabella 36. Distribuzione (%) delle parti del discorso nel parlato spontaneo degli apprendenti vietnamiti	126
Tabella 37. Valori percentuali della realizzazione geminata in rapporto alle categorie lessicali.....	127
Tabella 38. Valori percentuali della presenza delle consonanti geminate in diverse parti del discorso	128

Tabella 39. Distribuzione delle parole di lunghezza diversa in tre contesti accentuali	129
Tabella 40. Valori percentuali della realizzazione geminata in rapporto alla lunghezza delle parole.....	129
Tabella 41. Il sistema pronominale italiano	132
Tabella 42. I pronomi clitici italiani	133
Tabella 43. Valori percentuali delle produzioni dei clitici	146
Tabella 44. Valori percentuali delle tipologie di errori.....	148
Tabella 45. Valori percentuali delle strategie di evitamento	149
Tabella 46. Valori percentuali degli errori in ogni livello	149

LISTA DELLE FIGURE

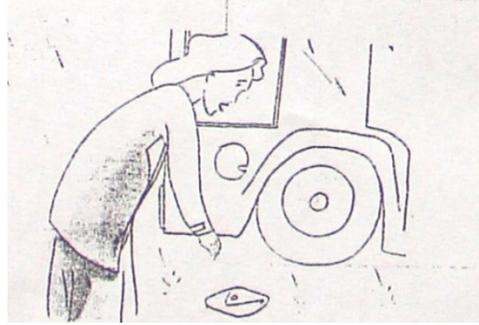
Figura 1.	Rappresentazione grafica dei toni	58
Figura 2.	Sonogramma a banda larga della sequenza ['ara].....	99
Figura 3.	Sonogramma a banda larga della sequenza ['karo] con la produzione della monovibrante [r].....	100
Figura 4.	Sonogramma a banda larga della sequenza ['ɪəʊm] prodotta da Harriet- parlante nativa di inglese britannico	Error! Bookmark not defined.
Figura 5.	Sonogramma a banda larga della sequenza [k'ɑ:ɪ] prodotta da Ryan- parlante nativo di inglese americano.....	Error! Bookmark not defined.
Figura 6.	Sonogrammi a banda larga della sequenza ['roma] (a) e della sequenza ['faro] (b) prodotta da TH	102
Figura 7.	Sonogrammi a banda larga della sequenza ['replika] (a) e della sequenza ['gara] (b) prodotta da MS	102
Figura 8.	Sonogrammi a banda larga della sequenza ['ɪamo] (a) e della sequenza ['fɔ:ɹum] (b) prodotta da TG.....	102
Figura 9.	Sonogrammi a banda larga della stessa parola carro, prodotta da TH (a), QC (b), MS (c) e AD (d)	103
Figura 10.	Sonogrammi a banda larga della sequenza ['presto] prodotta da Davide- parlante nativo di italiano (a) e da NH (b)	104
Figura 11.	Sonogrammi della sequenza ['pɹɪti] prodotta da Ryan - parlante di inglese americano e Harriet- parlante nativo di inglese britannico	105
Figura 12.	Sonogramma a banda larga della sequenza ['pɹɛsto] prodotta da AD.....	105
Figura 13.	Sonogramma a banda larga della sequenza ['tɹamite] prodotta da TG.....	105
Figura 14.	Sonogramma a banda larga della sequenza ['kat:a] prodotta da QC	107
Figura 15.	Sonogramma a banda larga della sequenza [tɔk'nare] prodotta da GK.....	107
Figura 16.	Sonogramma a banda larga della sequenza ['skape] prodotta da HI.....	108
Figura 17.	Sonogramma a banda larga della sequenza ['pal:a] prodotta da Emanuele- parlante nativo di italiano	114

Figura 18. Sonogrammi a banda larga della parola ‘largo’ prodotta da Davide-parlante nativo di italiano (a) e da QH (b)	115
Figura 19. Sonogrammi a banda larga della parola ‘palermo’ prodotta da Davide-parlante nativo di italiano (a) e da GK (b)	115
Figura 20. Sonogrammi a banda larga della parola ‘parlo’ prodotta da Davide-parlante nativo di italiano (a) e da TV (b).....	115
Figura 21. Sonogrammi a banda larga della parola ‘calcio’ prodotta da Davide- parlante nativo (a) e da QC (b).....	117
Figura 22. Sonogrammi a banda larga della parola ‘cultura’ prodotta da Emanuele- parlante nativo (a) e da QH (b)	117

APPENDICE

Appendice 1. Materiale per il racconto a vignette

Osservate i disegni e completate il racconto.

 <p>1. Ieri mentre Anna...</p>	 <p>2.</p>
 <p>3.</p>	 <p>4.</p>
 <p>5.</p>	 <p>6.</p>
 <p>7.</p>	 <p>8.</p>

Appendice 2. Convenzioni di citazione

1. Turn taking: sono contrassegnati con sigle fra barre oblique. L'intervistatore e l'insegnante sono indicati rispettivamente con \Int\ e \Ins\; le altre sigle si riferiscono ai nomi degli studenti intervistati (cfr. Tabella 1).

Sovrapposizione: [parola]

Allacciamento (latching) immediato di un nuovo turno o unità: parola=
=parola

Pause, a seconda della durata (da uno a tre secondi): parola/ parola//parola///

Nel caso di pause molto lunghe (più di tre secondi, la durata è indicata in secondi fra parentesi tonde). parola (4.0)

2. Intonazione:

Intonazione interrogativo: parola?

Intonazione ascendente -discendente: parola,

Intonazione ascendente: parola^

Intonazione discendente: parola.

Intonazione esclamativa: parola!

Intonazione sospensiva: parola-

Cesura intonativa senza pausa: parola_parola

Enfasi: parola

Allungamento, a seconda della durata: parola: parola:: parola:::

Volume alto: PAROLA

Volume basso: %parola%

3. Trascrizione delle parole:

Tutte le parole vengono trascritte secondo le convenzioni ortografiche dell'italiano, del vietnamita o delle eventuali lingue che si verificano nelle interviste (es. inglese). Le parole italiane, anche se sono pronunciate in modo diverso, vengono rese sempre seguendo il

normale sistema grafematico italiano. Nel caso in cui bisogna prestare una particolare attenzione alla resa fonetica, vengono trascritte mediante i simboli dell'International Phonetic Alphabet fra barre oblique. In ogni caso, la parola effettiva può essere riportata subito dopo la trascrizione fra parentesi angolari per facilitare la comprensione.

Es. /mek'kato/ <mercato>

3.1. Elementi lessicali, semilessicali e testuali:

Cambiamento di progetto morfosintattico: parola |

Cambiamento di progetto semantico: parola ||

Parola interrotta: parol+

Frammenti poco udibili: (parola)

Palore incomprensibili, di cui si sono individuate solo

il numero di sillabe, indicate da "x" : (xx)

Parole non in italiano: *word*

Discorso diretto: "parola"

Testo espunto: [...]

3.2. Elementi non verbali: ((ride))

3.3. Commenti del trascrittore: ((*alza la mano*))

Appendice 3. Trascrizioni delle registrazioni

Settembre 2015

Reg. QC01

/Int/ buongiorno!
/QC/ buongiorno!
/Int/ come ti chiami?
/QC/ io mi chiamo Chi.
/Int/ quanti anni hai?
/QC/ io ho: ventidue anni.
/Int/ da quanto tempo sei qui in Italia?
/QC/ eh:: per adesso già tre anni.
/Int/ ok che cosa fai qui a Palermo?
/QC/ io studio qua io studi:o scienze del turismo/ eh:: in facoltà di economia/ di università degli studi di Palermo.
/Int/ uh huh ok e quindi sei sempre qui a Palermo o: sei stata anche: || hai viaggiato anche un po' in Italia o in Europa?
/QC/ ah:: io:: io ho viaggiato qualche parte dell'Italia e: anche di: i paesi eu europei.
/Int/ [uh huh]
/QC/ [per] esempio in Italia ho viaggiato: Venezia, Milano, /Firenze, Roma, (e)cettera (e)cettera e: i paesi:: europei che ho: viaggiato sono eh: Spagna, Scozia, e: Gran [Bretagna]-
/Int/ [uh]
/QC/ Ungheria, (e)cettera (e)cettera.
/Int/ uh e quindi in Italia qual'è città: che ti piace di più?
/QC/ in Italia la città che mi piace di più: è Firenze.
/Int/ uh. perché?
/QC/ perché: uhm perché ci ci sono tanti motivi per: per_per amare Firenze.
/Int/ uh huh
/QC/ per esempio eh: Firenze è una piccola città non (è) troppo piccola non (è) troppo grande caotica come Roma eh: però è piccola e bella.
/Int/ uh
/QC/ non / non è triste come Trieste-
/Int/ uh ((ride)) ok.
/QC/ e: non troppo caotica come Roma.
/Int/ uh
/QC/ o come: le altre città grandi.
/Int/ uh
/QC/ e: poi eh: Firenze si studia: || si trova al centro dell'Italia. eh:: questo significa che è: e: facile andare da Firenze a Roma, a: a: Milano al nod <nord>, quindi mi piace Firenze.
/Int/ uh ok. eh: mi puoi parlare del viaggio che ti è piaciuto di più?
/QC/ sì eh: viaggio che mi è piaciuto di più è: e: il viaggio per Barcelona- eh: io sono an: andata là con due amici. due maschi. è: stato solo tre giorni eh: però noi possiamo: andare a: tanti monumenti e: di Barcelona eh:/ l'aria, l'aria della città è::/ come si dice// l'aria è molto molto come si dice questa parola in italiano ((*guarda in sù e si strofina il mento con la mano sinistra*)). eh: diciamo: tutto bella tutto bell(o).
/Int/ uh
/QC/ tutto e anche i | il [cibo del (xxx)]=
/Int/ [uh]
/QC/ =[di Barcelona...]-

/Int/ [uh] che cosa avete mangiato?
 /QC/ eh:: abbiamo m+| abbiamo mangiato pa: *paella*
 /Int/ [uh]
 /QC/ [*paella*] e:: siamo andati a un mercato in b | a Barcellona che si chiama Pocheria.
 /Int/ uh.
 /QC/ eh: là noi abbiamo: comprato due eh: *agosti*. ((*allarga le braccia per descrivere una cosa grande e lunga*))
 /Int/ uh
 /QC/ eh: così / ognuno così ((*ripete il gesto*)) ma costa solo undici e:uro-
 /Int/ uh
 /QC/ e poi noi: siamo tornati a: ostello per cucinare questo.
 /Int/ uh
 /QC/ questo buonissimo!
 /Int/ sì?
 /QC/ sì. eh: anche due: amici [che]=
 /Int/ [uh]
 /QC/ = io sono: / che | con cui sono andata, loro sono molto genti[li]=
 /Int/ [uh]
 /QC/ =eh: mi: mi hanno protec | protetto.
 /Int/ uh
 /QC/ perché: diciamo che Barcelona è una città molto pericolo[sa]=
 /Int/ [uh?]
 /QC/ =quindi / così mi piace molto Barcelona.
 /Int/ [uh]
 /QC/ [an]che se in / la squadra / di calcio / Barca eh non mi piace.
 /Int/ uh
 /QC/ io: la odio [però] -
 /Int/ [sì?]
 /QC/ sì ((*ride*)) però / mi piace la città di Barcelona.
 /Int/ uh ok. quindi oltre a viaggiare cosa fai: nel tempo libero?
 /QC/ nel tempo libero io: io m+ mi piace molto dormire.
 /Int/ SÌ? ((*ride*))
 /QC/ sì-
 /Int/ [ok]
 /QC/ [dor]mire e: mangiare mangiare cibi vietnamiti con i miei amici-
 /Int/ uh quindi solo cibi vietnamiti? non ti piacciono | non ti piace la cucina italiana?
 /QC/ ah: infatti: infatti io non mi ha | non mi piacciono i cibi: occidentali.
 /Int/ AH SÌ?
 /QC/ ((*ride*))
 /Int/ per [quale motivo?]
 /QC/ [quindi s:::] sono così sono molto magra.
 /Int/ AH per questo! ((*ride*))
 /QC/ forse ho perso tre o quattro chili qu quando sono arrivata [qua]-
 /Int/ [ad]dirittura?
 /QC/ sì.
 /Int/ ok. eh:: ti manca la tua famiglia?
 /QC/ certo!=
 /Int/ uh
 /QC/ =troppo
 /Int/ uh. mi puoi parlare un po' della tua famiglia?
 /QC/ sì. ah: mia famiglia nella mia famiglia ci sono cinque persone -
 /Int/ uh

/QC/ mio padre mia ma madre/ uhm la mia sorellina e il mio fratellino.=
 /Int/ uh
 /QC/ =il mio fratellino: piccolo eh:: ha solo quattro anni.
 /Int/ uh
 /QC/ e mi manca lui troppo.
 /Int/ uhm uhm ok. Eh:: Chi che cosa farai dopo la laurea?
 /QC/ dopo la laurea? se posso laurearmi-
 /Int/ uh
 /QC/ forse io: torno al mio paese=
 /Int/ [uh]
 /QC/ =[op]pure se: posso trovare qua una borsa di studio-
 /Int/ uh
 /QC/ in una città non al Sud-
 /Int/ uh
 /QC/ dell'Italia-
 /Int/ uh
 /QC/ chissà forse:: io:: uhm/ posso: rimanere qua per studiare.
 /Int/ uh
 /QC/ però: ((ride)) non ci credo: tanto.
 /Int/ uh ok va bene. abbiamo finito. grazie mille!
 /QC/ di niente!

Reg. AD01

/AD/ buongiorno!
 /Int/ come ti chiami?
 /AD/ mi chiamo Dung.
 /Int/ ah ok quanti anni hai?
 /AD/ ho venti/ quattro/ anni.
 /Int/ da dove vieni?
 /AD/ ah:/ sono vietnamita.
 /Int/ ok. eh: da quanto tempo sei in Italia?
 /AD/ ah:/// s+// s/to in Italia per/ un mese un [mese].
 /Int/ [un] mese?
 /AD/ sì=
 /Int/ =ok è la prima volta che sei qui a Palermo?
 /AD/ sì.
 /Int/ ti piace la città?
 /AD/ sì. la città è bellissima!
 /Int/ è bellissi[ma]?
 /AD/ [sì].
 /Int/ ok eh hai viaggiato un po' a Palermo?
 /AD/ ah: sì. ah: ho visitato qual+ qualche spiaggi [eh]=
 /Int/ [uh]
 /AD/ =Mondello e: Cefalù-
 /Int/ uh ok. eh: che cosa fai: nel tuo tempo libero?
 /AD/ /// ((*schiocca la lingua*)) dormire - ((ride))
 /Int/ dormire?
 /AD/ eh: fare la spese-
 /Int/ uh huh
 /AD/ // la spese: qua è/ molto simile simile a: | in Vietnam.
 /Int/ ah!

/AD/ [sì]
 /Int/ [ok]. eh ti piace la cucina italiana?
 /AD/ // a+ adesso:/ (no) forse perché non/ mi/ abi+ / (abi+) abituo/ ancora.
 /Int/ uh huh quindi ti manca:: il cibo vietnamita?
 /AD/ sì certo!
 /Int/ ((ride)) e anche la tua famiglia, ti manca?
 /AD/ ah: sì, però meno di/ la cibo!
 /Int/ ah: ((ride)) ok! eh:: mi puoi parlare un po' della tua famiglia?
 /AD/ ah: sì/ ah! scusa?
 /Int/ eh dimmi qualche cosa della tua famiglia.
 /AD/ ah, sì! ci sono quattro persone nella mia famiglia, mia padre, mia madre, mia sorella e:: io. eh:-
 /Int/ che cosa fa: il tuo papà?
 /AD/ // mio padre è/ mili/tario e anche: mia madre.
 /Int/ uh ok. bene. eh:: che cos'hai: fatto: ieri?
 /AD/ / ah:/ la mattina eh:/ io: va+ | io ho fatto la spese/ con i miei amici // eh: poi: / sono/ ritornato a casa per cucinare// il pran(z)- eh: eh: pomeriggio/ ho giocato i videogiochi con// i ragazzi.
 /Int/ uh ok. che cosa studi qui a Palermo?
 /AD/ eh frequenterò un corso magistrale/ di pi+ pianificazione urbanistica.
 /Int/ uh: che bello! eh: che cosa farai dopo la laurea?
 /AD/ /// è un difficile domanda! ((ride))
 /Int/ ((ride))
 /AD/ [(xx)]
 /Int/ [ma] ritorni in Vietnam [o:~]
 /AD/ [sì] certo!
 /Int/ uh huh eh che cosa vorresti fare?
 /AD/ uhm forse: ((gratta la testa))// lavorerò in/ un/ a+ azienda sta+ stato.
 /Int/ uh huh ok! va bene. abbiamo finito. grazie mille [per questo] =
 /AD/ [grazie mille]
 /Int/ =incontro!

Reg. TG01

/Int/ buongiorno!
 /TG/ buongiorno!
 /Int/ come ti chiami?
 /TG/ mi chiamo Giang che fi | che significa fiume [di] =
 /Int/ [ah!]
 /TG/ =autunno-
 /Int/ ok bellissimo!=
 /TG/ [grazie]!
 /Int/ =[da] dove vieni?
 /TG/ ah:: vengo dal Vietnam.
 /Int/ ok da: quanto tempo sei qui a Palermo?
 /TG/ ah: uh: da: già/ un / anno-
 /Int/ che cosa fai?
 /TG/ ah: studio: studio all'università di Palermo-
 /Int/ uh e che cosa studi?
 /TG/ studio disegno industriale-
 /Int/ ok
 /TG/ ah mio sogno è diventare un designer-
 /Int/ uh huh [ok]

/TG/ [*inte]rior design*.
 /Int/ benissimo!
 /TG/ [grazie! ((ride))
 /Int/ e che cosa fai nel tempo libero?
 /TG/ ah: il mio libero/ uhm/ il mio libero tempo ah: di solito ah:/ ascolto musica o: disai
 || disegno o:/// ((ride)) [ok.]
 /Int/ [uh] ok va bene. sei sempre qui a Palermo o sei sta+ | sei stata anche in un'altra parte
 dell'Italia?
 /TG/ ah: sono andata ah: Siena e: Pisa-
 /Int/ uh
 /TG/ solo due posti-
 /Int/ uh quindi quale città: italiana preferisci?
 /TG/ ah: preferisco <preferisco> ah: Siena-
 /Int/ [uh.]
 /TG/ [per]ché è una città piccola ma bellissima.
 /Int/ uh.
 /TG/ e: pe: pecifi | %pecifica%
 /Int/ uh ok. e che cos'hai fatto a Siena?
 /TG/ ah: uh: siamo studia | studiato ah: un corso di lingua italiano per un mese-
 /Int/ [uh]
 /TG/ [a] Siena.
 /Int/ uh
 /TG/ e dopo ah: sono andata Palermo per studiare disegno-
 /Int/ uh ok. ti piace Palermo?
 /TG/ uh: quasi. ah: Palermo ah:: mare bellissima.
 /Int/ uh ok. eh: dimmi che cosa || una cosa che ti ti piaci | ti piace più || di più dell'Italia. e
 una cosa che non ti piace.
 /TG/ uh: mi pia| mi piace di più cibo-
 /Int/ uh
 /TG/ ah: esempio pizza e: spaghetti-
 /Int/ uh [ok]
 /TG/ [ah!] anche gelato-
 /Int/ uh sì. e: sai cucinare?
 /TG/ ah:: no. ((ride))
 /Int/ ((ride))
 /TG/ no no non posso cucinare: cibi italiani-
 /Int/ uh
 /TG/ posso cucinare solo vietnamiti.
 /Int/ uh ok. eh una cosa che non ti piace dell'Italia.
 /TG/ ah:: ora non ah non trovo ((ride)) ah: co+ cosa non mi pie | non mi piace.=
 /Int/ =uh. ti piace tutto? ((ride))
 /TG/ ((ride)) forse-
 /Int/ ok eh: allora: guardi anche film nel tuo tempo libero?
 /TG/ ah sì:
 /Int/ [uh]
 /TG/ [ah:] di solito guardo: coreana film.
 /Int/ uh ok. e mi puoi raccontare di un film che: hai: appena guardato. l'ultimo film che
 hai guardato?
 /TG/ uhm l'ultimo film ho guardato è// ah: *Hiller*, / *Hiller* è un coreano film
 bellissimo
 /Int/ uh
 /TG/ mi piace tanto!

/Int/ =di che cosa parla?
 /TG/ ah: parla di una | un ragazzo che: un ragazzo ah: / (xx) / non /so/ so come come parlare perché: perché è difficile per parlare/ di/ di lui.
 /Int/ uh huh ok.
 /TG/ [scusi]
 /Int/ [che] cosa=
 /TG/ scusi
 /Int/ =uh. che cosa gli è successo, a questo ragazzo?
 /TG/ ah:: un ragazzo ah: ///
 /Int/ che cosa fa lui?
 /TG/ ah: lui è: *hiller* ((ride)) lui è *hiller* ah: di solito fare ah: fare sigret+ | sigretteria
 eh:m / eh:m con(xx) con(xx) //con(xx)/ con(xx)/ politic | politiche=
 /Int/ =politico?
 /TG/ sì.
 /Int/ uh
 /TG/ ah: // ((ride))
 /Int/ e poi che cos'è successo nel film?
 /TG/ // scusi non non so ((ride)) come parlare.
 /Int/ uh uh ok. va bene. eh: senti che cosa farai dopo la laurea?
 /TG/ ah: dopo laurea ah: forse lavoro ah: a un azienda uhm italia o: vietnami:ta-
 /Int/ uh
 /TG/ in Vietnam-
 /Int/ ah in Viet[nam]!=
 /TG/ [sì]
 /Int/ =quindi ritornerai in Vietnam.
 /TG/ sì. ah: eh: lavorò <lavorerò> interior design o architettura-
 /Int/ uh
 /TG/ uh://
 /Int/ ok! va bene ((ride)) grazie mille per questo incontro!
 /TG/ ((ride)) anche a te! grazie!

Reg. HI01

/Int/ buongiorno!
 /HI/ buongiorno!
 /Int/ come ti chiami?
 /HI/ ah mi chiamo Le Tuan Hiep.
 /Int/ eh quanti anni hai?
 /HI/ eh ventidue.
 /Int/ da quanto tempo sei qui?
 /HI/ eh:/ io qui ah: t+ ah: un anno-
 /Int/ ah. che cosa fai qui a Palermo?
 /HI/ io studio ah:: studio i: |in università eh: architettura.
 /Int/ uh ti piace?
 /HI/ uhm molto piace.
 /Int/ uh ok. eh: che cosa fai: nel tuo tempo libero?
 /HI/ uhm (4.0) eh:// non ((ride)) non lo so.
 /Int/ che cosa fai tutti i giorni?
 /HI/ ah! eh io vado ah:: università eh: zo+ | zocno / zocno <gioco> a: tapon- ((fa il gesto di giocare a ping pong)) a tapon e:: mangiato.
 /Int/ uh ok.
 /HI/ solo così ((sorridente)).
 /Int/ uh. eh ti piace la città di Palermo?

/HI/ eh:// uh:/ *ja* || io piace.
 /Int/ uh che cosa ti piace di più?
 /HI/ uh/ ((*schiocca la lingua*)) io cucina-
 /Int/ la cucina italiana?
 /HI/ sì-
 /Int/ uh
 /HI/ mangiare:: arancina-
 /Int/ [uh]
 /HI/ [eh::] ((*schiocca la lingua*)) piara: limone. ((*sorride*)).
 /Int/ uh ok. eh:: esci spesso/ con i tuoi amici-
 /HI/ uh:
 /Int/ la sera?
 /HI/ /// uh: no.
 /Int/ no?
 /HI/ non ho capito.
 /Int/ ah ok. eh: che cosa hai fatto ieri?
 /HI/ uh:// io fatto: disaino: ((*chiarisce la voce*)) progetto da:m | dal(la) scuola.
 /Int/ uh [uh]
 /HI/ [sì]
 /Int/ eh questo weekend che cosa farai?
 /HI/ weekend? eh://
 /Int/ sabato, domenica. che cosa farai?
 /HI/ domenica?
 /Int/ uh
 /HI/ uh:// ((*ride*)) %non lo so%
 /Int/ non lo sai? ((*ride*)) ok invece dopo questo | questa laurea, rimani qui/ in Italia, o ritorni in Vietnam?
 /HI/ ah: mm/// io torni in Vietnam.
 /Int/ uh=
 /HI/ sì.
 /Int/ =che cosa vuoi fare?
 /HI/ eh perché io: che/ casa/ famiglia mia.
 /Int/ ah. [ti]-
 /HI/ [in]
 /Int/ uh.
 /HI/ Vietnam. ma ((*chiarisce la voce*)) // (*it's*) ok.
 /Int/ uh. ti manca la tua famiglia?
 /HI/ // sì.
 /Int/ uh. ok. dimmi un po' della tua famiglia. ((*scandendo*))
 /HI/ uhm//
 /Int/ raccontami un po' della tua famiglia. ((*scandendo*))
 /HI/ /// ((*gratta la testa*))
 /Int/ quante persone ci sono nella tua famiglia? ((*scandendo*))
 /HI/ quanto?
 /Int/ quante persone?
 /HI/ ah: un anno.
 /Int/ uh no. le persone nella tua famiglia. il tuo papà-
 /HI/ ah! quattro persone -= ((*fa il gesto delle quattro dita*))
 /Int/ =quattro perso[ne].
 /HI/ [sì]
 /Int/ ok
 /HI/ eh: papà, mamma, ah:// un// pr protel// proteli-

/Int/ uh huh ok=
 /HI/ =fratello!
 /Int/ ah ok! fratel[lo].
 /HI/ [sì]
 /Int/ che cosa fa il tuo papà? ((*scandendo*))
 /HI/ fa mamma/ no, papà fare // ah: mm // ((*schiocca la lingua*)) non lo so/ chiama
 ((*ride*)) chiama nome-
 /Int/ uh.
 /HI/ %non lo so%. ((*ride*))
 /Int/ e la mamma invece?
 /HI/ mamma a casa, non lo fare ca | cosa.
 /Int/ ok. e tuo fratel+ | il tuo fra+fratellino, che [cosa fa]?
 /HI/ [fratello] è studi | *student*
 /Int/ e dove studia?
 /HI/ eh in Vietnam.
 /Int/ uh che cosa studia?
 /HI/ ah: mm// sc+ scuola:: scuola_scuola uhm: ((*gratta la testa*))// non lo so ((*ride*))
 /Int/ uh ok. allora hai viaggiato molto in Italia?
 /HI/ ziato?// ah! io vado/ Firenze-
 /Int/ uh.
 /HI/ Pisa-
 /Int/ uh.
 /HI/ e:: qui!
 /Int/ ah e qui. ok. quale città italiana ti piace di più?
 /HI/ eh:: Fi+/ Fi+ e Firenze-
 /Int/ perché?
 /HI/ perché/ duomo Firenze molto/ bellissimo!
 /Int/ uh huh
 /HI/ eh:: ah: mm eh: /// città Firenze gran+ grande bellissima di:: cena.
 /Int/ uh [ok].
 /HI/ [sì]
 /Int/ eh che cos'hai fatto a Firenze?
 /HI/ ah: io fat+ ah: mm ((*schiocca la lingua*))/ io vado a che | con a+ amici mio.
 /Int/ uh quindi hai:: visitato soltanto la città?
 /HI/ sì.
 /Int/ ah ok. invece a: Pisa?
 /HI/ a Pisa: anche Firenze!
 /Int/ ah! come a Firenze.
 /HI/ sì.
 /Int/ uh ok. va bene. eh:: grazie mille per questo incontro!
 /HI/ ah sì. niente! ciao!
 /Int/ ciao:!

Reg. NH01

/Int/ buongiorno!
 /NH/ buongiorno!
 /Int/ come ti chiami?
 /NH/ mi chiamo Hieu.
 /Int/ eh da dove vieni?
 /NH/ ah: sono vietnamita.
 /Int/ uh huh quanti anni hai?

/NH/ ho diciotto anni.
 /Int/ da: quanto tempo sei qui a Palermo?
 /NH/ ah:: sono stato a Palermo da:: quasi: tre settimane.
 /Int/ uh eh come ti trovi?
 /NH/ // ah::/ io?
 /Int/ uh!
 /NH/ ah come ah/ come: dove: abito io?
 /Int/ no. come ti trovi:: qui a Palermo ti trovi bene o::
 /NH/ s:ì secondo me, bene!
 /Int/ uh. [ti]=
 /NH/ [bene]
 /Int/ = piace la città?
 /NH/ sì ((*annuisce la testa*))
 /Int/ ok. eh in generale ti piace anche l'Italia?
 /NH/ SÌ! ah:: /non/ non ho::ac(ca) || occasione per/ visitare tutte le città/ in Italia ma::
 secondo me a Palermo/ sì: mi piace molto!
 /Int/ uh ok. prima di venire che cosa pensavi all'Italia | dell'Italia?
 /NH/ infatti/ /so/ so niente. eh:: ((*ride*)) ah: so Italia: // perché: vorrei/ frequentare un corso:
 a Palermo.=
 /Int/ uh
 /NH/ =all'universi[tà].
 /Int/ [uh]
 /NH/ eh sono così la cul+ la cultura non/ ho/ accaus ||occasione per trovare. [sì]=
 /Int/ [uh]
 /NH/ =ma: ah:: / lo: farò/ nel futuro.
 /Int/ uh ok. quindi che cosa studi qui a Palermo?
 /NH/ a Palermo ah: vorrei ah: frequentare un corso triennale ah: facoltà: uh: ingegneria
 d'energia curriculum elettrica.
 /Int/ uh eh per quale motivo hai scelto: questo corso?
 /NH/ ah:: in Vietnam ho u:n zio eh:: a me piace | gli piace molto ah::// come: ((*si strofina il
 mento con la mano destra*)) eh: lui è un ingegneria elettrica eh vorrei diventare un
 vero ingegneria come lui.
 /Int/ uh.
 /NH/ solo così.
 /Int/ ah ok bene! eh: dimmi che cosa hai fatto ieri?
 /NH/ ieri:/ uhm/ alla sera sì sono uscito c+ con i miei amici a:: a un piazza eh: non/
 mi/ricordo il nome ((*ride*))
 /Int/ [che cosa]=
 /NH/ [mi dispiace]! ((*ride*))
 /Int/ =avete fatto? ok che cosa avete fatto?
 /NH/ ahm::: ah: abbiamo gi ah: mm cantanto ah: ballato! ((*ride*))
 /Int/ uh huh
 /NH/ eh:: abbiamo fatto/ non mi ricord+ non mi ricordo bene ma qualco+ || le cose
 divertente!
 /Int/ uh ok. bene. eh:: eh: tu:: mi puoi raccontare: che: diciamo una tua giornata tipo? che
 cosa fai/ tutti i giorni?
 /NH/ // a me piace un giorno libero.
 /Int/ uh
 /NH/ come: la domenica! ((*ride*))
 /Int/ uh

/NH/ eh: non devo fare niente eh posso scegliere: che cosa: voglio fare sì ah:: mm in| nella | nel quella giornata vorrei: %come% AH! a me piace lo sport eh/ usci+ | esco io: fuori/ gio:co pallacanestro con i miei amici.
 /Int/ uh sei bravo?
 /NH/ no. ((ride))
 /Int/ no?((ride)) ok. che cosa vorresti fare dopo la laurea?
 /NH/ // ah: vorrei diventare un in+ || un vero ingegneria.
 /Int/ uh
 /NH/ come mio zio se ho occasione vorrei: lavorare qua
 /Int/ uh
 /NH/ oppure no/ tor+ |uh tornerò/ in Vietnam. [sì]
 /Int/ [uh] ok. grazie per questo incontro!
 /NH/ sì. grazie prego!

Reg. QH01

/Int/ buongiorno!
 /QH/ buongiorno!
 /Int/ come ti chiami?
 /QH/ mi chiamo Huong.
 /Int/ quanti anni hai?
 /QH/ ho diciannove anni.
 /Int/ ok da quanto tempo sei qui, a Palermo?
 /QH/ ah: mm/ due: settimane fa.
 /Int/ ah: ! ok sei appena arrivata.
 /QH/ sì.
 /Int/ come ti trovi?
 /QH/ ah: mm/// ((gratta la testa e borbotta)) ci sono molti:: cibi per ((ride)) mangiare è: buonissimo ((fa il gesto dell'ok))
 /Int/ ah: quindi ti piace la cucina italiana?
 /QH/ sì.
 /Int/ eh sai cucinare?
 /QH/ uhm un po' ((ride))
 /Int/ un po'? quale tip+ || quale piatto sai cucinare?
 /QH/ ah: mm spaghetti-
 /Int/ uh. spaghetti alla carbonara?
 /QH/ sì. alla carbonara.
 /Int/ AH SÌ?
 /QH/ sì=
 /Int/ = ah quanto sei brava perché è molto difficile.
 /QH/ grazie!
 /Int/ ok eh: che cosa fai qui a Palermo?
 /QH/ ah: studio:/ alla: |all'università.
 /Int/ ok che cosa studi?
 /QH/ studio (corso) disegno industriale.
 /Int/ eh: che cosa fai: nel tuo tempo libero?
 /QH/ uhm:/ s/ s/ ho stato in s s/ casa/ uh:m s/ s/ ((ride)) uhm: s/ sono us+ uscita/ con/ i miei amici.
 /Int/ uh poi?
 /QH/ uhm abbiamo mangiato//
 /Int/ uh.
 /QH/ ((muove le mani con il palmo aperto per spiegare)) sempre insieme.

/Int/ ok. se hai un | una giornata intera, che cosa: vuoi fare?
 /QH/ ah: mm/ mi piace: fare una (xx) pas+ passeggiata// con/ tutti/ miei amici qui.
 /Int/ uh ok. bene. eh:: mi puoi dire: un po' della tua famiglia? ti manca la famiglia?
 /QH/ sì. ((*annuisce la testa*))
 /Int/ raccontami un po' della tua famiglia.
 /QH/ ah: mm ci sono// ah mm sette/ persone / nella mia famiglia. uhm i miei non+ nonno e nonna, i miei genitori, ho: un fratello e: una/ una sorella.
 /Int/ uh ok eh: che cosa fa || che cosa fanno i tuoi genitori?
 /QH/ ah: mm/ abbiamo usci+ uscito, abbiamo mangiato uhm/ ogni sera.
 /Int/ uhm ok. quale professione quale professione fa, [diciamo]=
 /QH/ [scusa]?
 /Int/ =che lavoro fa, che lavoro fa il tuo papà?
 /QH/ ah: mm/ mio | i miei genitori sono % architectu(ra)%=
 /Int/ ah! sono tutti e due=
 /QH/ sì.
 /Int/ =architetti?
 /QH/ [sì].
 /Int/ [ah] ok. bene! eh:: ti piace l'Italia?
 /QH/ sì-
 /Int/ sì?
 /QH/ sì!
 /Int/ che cosa vorresti fare qui: durante il tempo || durante il tuo soggiorno qui in Italia? Vuoi viaggiare un po': le città italiane?
 /QH/ sì.
 /Int/ uh
 /QH/ per studiare: li+ l'italiano bene.
 /Int/ uh ok. eh quale città preferisci ad andare?
 /QH/ uhm mi piace *Venice* -
 /Int/ uh
 /QH/ *Venice* e: Milano.
 /Int/ uh
 /QH/ perché ho: un sacco di amici lì.
 /Int/ uh ok. eh: bene. che cosa farai dopo la tua laurea?
 /QH/ ah: mm/ non non lo /so/ so ancora ma: vorrei ritornare: a casa.
 /Int/ in Vietnam?
 /QH/ sì.
 /Int/ uh va bene. grazie!
 /QH/ grazie!
 /Int/ abbiamo finito.

Reg. TH01

/Int/ buongiorno!
 /TH/ buongiorno!
 /Int/ come ti chiami?
 /TH/ mi chiamo Huong.
 /Int/ quanti anni hai?
 /TH/ ho: diciannove anni.
 /Int/ ok da quanto tempo sei: qui in Italia?
 /TH/ sono qua in Italia/ da: un mese.
 /Int/ uh che cosa fai/ a Palermo?
 /TH/ studio: all'università.
 /Int/ uh che cosa studi?

/TH/ ah: studio corso di triennale di: scienze del turismo-
 /Int/ uh ok. eh: ti piace Palermo?
 /TH/ // mi piace così così. ((ride))
 /Int/ così così? allora dimmi una cosa che ti piace: di Palermo, e una cosa che non ti piace di Palermo!
 /TH/ sì eh mi piace: | mi piacciono i cibi/ in Italia.
 /Int/ uh
 /TH/ per esempio, arancine di riso-
 /Int/ uh
 /TH/ poi: il gelato-
 /Int/ uh
 /TH/ poi: la pizza-
 /Int/ uh
 /TH/ e anche: gli spaghetti.
 /Int/ uh
 /TH/ ma: non mi piace: eh come si dice- ah le strade: un po' sporchi: sporchi sì.
 /Int/ uh huh ok. eh: hai visitato qualche monumento: quale sito turistico qui, a Palermo?
 /TH/ sì.
 /Int/ uh
 /TH/ ho: visitato: i mari, per esempio: mari di Capogallo-
 /Int/ uh
 /TH/ Vergine di Maria-
 /Int/ uh
 /TH/ e: Cefalù.
 /Int/ ah!
 /TH/ e poi ho visitato/ la catacombe
 /Int/ uh
 /TH/ via Cappuccini-
 /Int/ uh [eh quale]=
 /TH/ [(xx)]
 /Int/ =ti piace di più?
 /TH/ ah:/ certo | certamente è il mare!
 /Int/ ah il mare! ti piace il mare eh sai nuotare?
 /TH/ sì.
 /Int/ sì?
 /TH/ ((ride))
 /Int/ ((ride)) ok. raccontami: un po' della tua giornata. che cosa fai tutti i giorni?
 /TH/ ah:// il il il | la mattina sto | sono svegliata/ alle: ah / ((ride)) alle sette e mezza. poi:: faccio la doccia, poi: ah: ah: mi: vestiti ((*tira fuori la lingua*)) | mi vesto ah// poi: uscito | esco fuori per:: visitare i monumenti o:: ((*rumore del cancello*)) ah: mm ah: mm va | vado con i miei amici.
 /Int/ ok. va bene ((*rumore del cancello*)) eh: che cosa hai fatto di bello: il weekend/ precedente || passato?
 /TH/ ah: mm/ il weekend in Italia?
 /Int/ uh
 /TH/ mi piace: fare: la passeggiata/ con miei amici.
 /Int/ uh
 /TH/ ogni sera-
 /Int/ uh
 /TH/ sì
 /Int/ uh ok. e ieri, ieri: sera che cos'hai fatto?
 /TH/ ierisera, dopo la cena, ho: fatto la passeggiata con i miei amici.

/Int/ uh poi?
 /TH/ poi: ho bevuto: le | la bevanda.
 /Int/ uh huh.
 /TH/ sì. poi: sono tornata a casa. ((ride))
 /Int/ uh molto tardi?
 /TH/ sì.
 /Int/ a che ora siete tornati?
 /TH/ ah: a+ alle// dodici e mezza.
 /Int/ uh ok. va bene. eh dopo la laurea che cosa farai?
 /TH/ dopo la laurea, troverò un/ lavoro-
 /Int/ qui, in Italia?
 /TH/ no! tornerò a: a(1) al mio paese/ per %trovare% il/ lavoro.
 /Int/ uh che cosa vorresti fare? diventare/ una guida turistica?
 /TH/ sì. [diventerò]=
 /Int/ [ah]!
 /TH/ =una turistica || guida turistica!
 /Int/ uh ok. grazie mille!
 /TH/ grazie [mille]!
 /Int/ [arri]vederci!

Reg. GK01

/Int/ buongiorno!
 /GK/ buongiorno!
 /Int/ come ti chiami?
 /GK/ ah: mi chiamo Gia Khanh.
 /Int/ quanti anni hai?
 /GK/ ah: ho diciotto anni. ah/ ven+/ diciannove diciamo così [eh:]=
 /Int/ [ok]
 /GK/ =sa(ran)no venti:: in un settimana.
 /Int/ ah bene! allora uh: da quanto tempo sei in Italia?
 /GK/ ah:: per un un anno.
 /Int/ ok. eh: questa è la prima volta che: sei: a Palermo?
 /GK/ ah no. forse eh diciamo che questa è la seconda volta. l'altra volta eh ho (già)
 studiato a Paler[mo]=
 /Int/ [uh]
 /GK/ =per due mesi.=
 /Int/ ah!
 /GK/ =un corso estivo.
 /Int/ ah ok! eh: come ti trovi qui a Palermo?
 /GK/ ah:: trovo a Palermo è una città: un un po' sporca, ma la città è bella eh::/ (xx)/ (xx)
 la gente è: è: amichevole.
 /Int/ uh quindi ti piace Palermo?
 /GK/ eh: diciamo così!
 /Int/ uh eh:: qual'è la città:: dell'Italia: ti piace di più?
 /GK/ ah:: il mio preferito è Torino.
 /Int/ Torino. per quale motivo?
 /GK/ ah: Torino è un/ ah: mi fa un sentimento come a casa.
 /Int/ [uh]
 /GK/ [eh] mi piace Torino molto.
 /Int/ uh ok. che cosa fai nel tuo tempo libero?
 /GK/ ah: nel mio tempo libero di solito ascolto: musica classica o: strumentale e:/ leggo
 poco libro.

/Int/ ah ok. quale tipo di libro leggi?=
 /GK/ =ah: di solito un po' di storiche | ah: ((*scuote la testa*)) storica: | di storica.
 /Int/ uh ok. mi puoi raccontare dell'ultimo libro che hai letto?
 /GK/ ah: l'ultimo: libro: che ho letto sì/ non mi ricordo bene il nome di: quel libro ma: dico
 eh: ah: di: tecnologia e il progresso: che ah: /li/ gli uomini ha: trovato quel tecnologia
 da:: millionari a: la vita.
 /Int/ uh. [ok]
 /GK/ [(xxx)]
 /Int/ uh. quindi che cosa fai qui a Palermo? [studi]=
 /GK/ [ah:]
 /Int/ =o la[vori]?
 /GK/ [stu]dierò: letteratura a Palermo.
 /Int/ ah ok. per quanto tempo?
 /GK/ ah: forse /circa/ un anno e: mezza o: due me+ | due anni.
 /Int/ uh ok. ah: mi puoi parlare di un ricordo di una vicenda che: || interessante che ti è
 capitata: qui in Italia?
 /GK/ ah un vicenda [ah:]?
 /Int/ [una:] sì una storia:-
 /GK/ una s:toria beh:=
 /Int/ =un ricordo.
 /GK/ a/ a me non (ho) molte:: ah::: molte storie da raccontare ma forse::/ la storia// più/
 %preferita%-
 /Int/ uh
 /GK/ da me: ah: quando ah:/ faccio viaggiare eh: visto:: tutte belle cose da Italia.
 /Int/ uh tipo?
 /GK/ ah: per esemp[io::]
 /Int/ [do]ve sei stato?
 /GK/ ah:: forse ah: diciamo che: /// ah: ritor+ | ritornavo da:: Catania a Palermo eh c'è
 una:: / sembra che c'è | è una immigran::ti. im+ immigranti o immigrant(e)?=
 /Int/ =immigrante. uh.
 /GK/ *yeah* è un immi+ immigrante eh: ah: sembra che lei è: molto// stanca. lei è molto
 stanca. eh:: ma::/ la bella cosa è::/ lei fa::/ come si dice: le+/ curare ai suoi: bambini?
 ah:: mol+ molto / ((*sospira*)) ho dimenticato la parola//
 /Int/ accuratamente.
 /GK/ sì_sì. eh: mi piace come si:: fa:: curare a::: | ai suoi bambini.
 /Int/ uh. eh quindi che cosa ha fatto lei di: | cioè precisamente. che cos'ha fatto?
 /GK/ ah::/// ((*ride*)) veramente nel | il mio livello d'italiano non è abbastanza da:
 riaccon[tare] <raccontare>=
 /Int/ [uh]
 /GK/ =quella storia appropriato.
 /Int/ uh. ok. va bene! eh: che cosa farai dopo la laurea?
 /GK/ ah:: forse ritornerò/ in Vietnam eh:: trovo una: lavoro ah:: // appropriato a me.
 /Int/ uh. quindi che cosa vorresti fare?=
 /GK/ =ah: forse diventerò un insegnante: o: faccio traduzione.
 /Int/ ok traduttore?=
 /GK/ sì.
 /Int/ =vuoi diventare?
 /GK/ sì.
 /Int/ ok. quindi tanti auguri per il tuo futuro e grazie mille per questo incontro.
 /GK/ grazie!
 /Int/ ok=
 /GK/ =grazie (xx).

Reg. MS01

/Int/ buongiorno!
/MS/ buongiorno! piacere!
/Int/ piacere! eh: come ti chiami?
/MS/ ah: mi chiamo Sang.
/Int/ ok. quanti anni hai?
/MS/ ho ventitre anni.
/Int/ eh da dove vieni?
/MS/ io/ vengo dal(la) Vietnam.
/Int/ che cosa fai qui in Italia?
/MS/ io: studierò/ qui.
/Int/ uh che cosa studi?
/MS/ io frequenterò un corso di: triennale ah: servizio sociale.
/Int/ uh ok. eh: sei appena arrivato?
/MS/ [sì]
/Int/ [da] quanto tempo sei qui?
/MS/ uh: un:na settimana | una settimana.
/Int/ una settimana! eh: dimmi che cosa fai tutti i giorni.
/MS/ uh: ah:/ [adesso]-
/Int/ [a Palermo]
/MS/ sì. ah: adesso io non devo ancora ah andare all'università quindi io:: gioca | gioco con gli amici e: // uh: passeggiare con/ con voi.
/Int/ ok. eh ti piace la cucina italiana?
/MS/ un || così così. ((*sorride*))
/Int/ così così? Perché così così?
/MS/ perché: tutti i cibi ah: in | a Palermo è molto ah: sale. quindi io non mi piace.
/Int/ AH::! sono salati.
/MS/ sì_sì.
/Int/ ok. ((*ride*)) bene. eh: mi puoi raccontare un po' della tua famiglia?
/MS/ sì nella mia famiglia ah ci sono cinque/ membri i miei genitori ah: mio/ fratello e mia sorella.
/Int/ uh che cosa [fanno]=
/MS/ [e io].
/Int/ =i tuoi genitori?
/MS/ ah: ((*chiарisce la voce*)) i miei genitori ah:: ra | lavorano nel | nella azienda ah di civile.
/Int/ uh.
/MS/ sì. ah:/ mia sorella e mio fratello ah: sono/ studenti.
/Int/ uh ok. che cos'hai fatto ieri?
/MS/ ah:: ieri ah: sabato_io ah: sono stato tutti /giorni a casa.
/Int/ tutto il giorno a [casa]?=
/MS/ [sì sì].
/Int/ =ma che cos'hai fatto a casa?
/MS/ ah: io ho dormito anche ah: ah: ho letto i libri.
/Int/ uh
/MS/ sì.
/Int/ eh quale tipo di libro ti [piace]=
/MS/ [ah:]
/Int/ =leggere?
/MS/ ah:: // preferis | ah preferisco i libri ah: giallo.

/Int/ giallo?
 /MS/ sì.
 /Int/ o:h. eh:: dimmi un po' dell'ultimo libro || l'ultimo giallo che hai letto.
 /MS/ ah: come si chiama?
 /Int/ uh
 /MS/ ah: si chiama Conan! ((*sorride*))
 /Int/ ah: ! ok. ((*ride*)) di che cosa parla?
 /MS/ ah:/ ah: sì: si parla ah: ah: di persone eh morte eh / tutti eh/ at+/ at+ attività <attività>
 nel /giorno.
 /Int/ uh. ok. eh: il prossimo weekend, che cosa farai?
 /MS/ ah: io: ah: io sono/ andato al mare con gli amici.
 /Int/ uh. ok.=
 /MS/ =si chiama Modello.
 /Int/ Mondello sì.=
 /MS/ =sì.=
 /Int/ =ti è piaciuto?
 /MS/ uh sì.
 /Int/ uh. che cosa farai dop+ |dopo la laurea?
 /MS/ ah: forse io/ ah: ah: ritornerò/ in Vietnam. sì. =
 /Int/ uh.
 /MS/ =ah: io: vorrei diventare: ah: un persone ah: utile per//ah: so+ | società.
 /Int/ ok. grazie mille!
 /MS/ sì.

Reg. TV01

/Int/ buongiorno!
 /TV/ buongiorno!
 /Int/ come ti chiami?
 /TV/ mi chiamo Vu.
 /Int/ quanti anni hai?
 /TV/ ho ventitre anni.
 /Int/ da dove vieni?
 /TV/ ah:: sono di Vietnam.
 /Int/ uh eh da quanto tempo sei: in Italia?
 /TV/ ah: sono qua: per un mese.
 /Int/ uh che cosa:: fai? studi o lavori?
 /TV/ ah: per studio.
 /Int/ studi. che cosa studi?
 /TV/ ah: studierò audio video e multimedia(li).
 /Int/ ah! ok. bello! eh: che cosa fai tutti i giorni?
 /TV/ ah:: tut+ tut+ tutto il giorno ah: ah: alla mattina ah: io: mi zia | mi alzarsi ah: ah: mm
 alle: alle nove. poi ah: mm io: stu+ stu(dio) | io studio e: al/ al pomeriggio ah: mm
 forse: ho: forse: ri+ riordino ah: la mia camera e:=
 /Int/ uh.
 /TV/ =poi: ah: mm esco con/ i miei amici.
 /Int/ uh ok. eh: ieri è stato sabato. che cos'hai fatto di bello?
 /TV/ uh: ieri: ah: ho: son| sono stato a casa e: ah: al | all_ alla sera ah: mm sono: ah: uscito:
 con i miei amici.
 /Int/ uh ok. eh: vuoi viaggiare: in Italia?
 /TV/ [uhm]
 /Int/ [ti] piace viaggiare?
 /TV/ sì, certo!

/Int/ uh ok. eh che cosa pensano | che cosa pensi agli italiani?
/TV/ ah: mm i ah: i italiani è: | sono/ molto/ simpatici.
/Int/ uh ok.
/TV/ sì.
/Int/ eh: ti piace la cucina italiana?
/TV/ sì certo ma: ah: ho: ho i piatti ah: è: molto: sal+ salati.
/Int/ uh ok. ti manca la famiglia?
/TV/ sì!
/Int/ sì. dimmi un po' della tua famiglia. raccontami un po'.
/TV/ ah: nella mia famiglia ah: ci sono ah: quattro/ persone, ah: i miei genitori , ah: il| la mia sorellina e: *me*.
/Int/ [uh]
/TV/ [io]!
/Int/ uh ok. che cosa fanno i tuoi genitori?
/TV/ ah: ah: mio padre è: un: impiegato e: mia e mia madre è una casalinga.
/Int/ uh ok. che cosa/ farai dopo la laurea?
/TV/ dopo la laurea secondo me: forse: ah: ho farò un ah: una vacanza-
/Int/ uh
/TV/ fuori forse in Inghilterra .
/Int/ uh:! [ok].
/TV/ [sì] e poi: ritornerò/ in Vietnam/ per/ cercare un lavoro.
/Int/ uh ok. perfetto! grazie!
/TV/ grazie!

Dicembre 2015

Reg. QC02.1

00:00-01:34

/QC02.1/ uhm ci sono: alcuni ragazzi che: stanno giocando: *voleyball*^ e: al mare. ssss ci sono cinque ragazzi che e: due:: femminile^ due maschi e una persona che non posso vedere bene se è maschio o femminile. e: poi e: in ((*schiocca la lingua*))ah: ci sono tante altre persone che: al mare. che stanno: come si dice rendendo al s/ il sole^ e: ///stanno:/ eh come si dice sul barca/ sulla barca? uhm// cettera cettera e tante persone: / eh (8.0) un po' si si si vede la montagna in mare ((*sorrìde*)) ok e: al fondo: della foto: o delle case// sì basta.

Reg. QC02.2

00:00-01:12

/QC02.2/ (xx) forse questo: si svolge: come una una festa di natale. perché c'è: eh: c'è un piccolo albero rosso di natale^ e poi ahm: una famiglia. una famiglia eh: ci sono: i nonni nonno la nonna i:: genitori :: i zii gli come si dice gli zii/ e: i bambini no sono %non mi non vedo bene% ss sono un bambino. e:: (xx)// ci sono nove persone e: e: si stanno celebrando. si fanno cincin^ e:: si mangiano/ e: forse stanno anche chiacchierando.// basta.

Reg. AD02.1.1

00:00-00:30

/AD02.1.1/ uhm nella seconda/ foto/// ci sono/ gruppo: dei giovani^ e: %loro% stanno giocando al/ pal | alla pallavolo^// sulla piag | spiaggia- la spiaggia somiglia cefalù (0.5)

Reg. AD02.1.2

00:00-00:41

/AD02.1.2/ ci sono tantissime persone/ sulla spiaggia^ qualcuno ssta// pren/dendo il sole^ qualcuno sta nuotando^ e: visto che/ qual/cuni nativi^// ah: sssta | stanno///prendendo^// forse il ombrello o cappello.

Reg. AD02.2

00:00-01:36

/AD02.2/ uhm nella/ prima foto^/ uhm mi sembra che/ loro: stanno// a a | avendo/ una festa forse per natale^/ e:// loro sono/ i membri nel/ uno famiglia^ ah i (xx) famiglia// e: (0.4) forse ci sono tre gen+ | generazioni// ah(0.4) nonni ah/// i genitori e i zii e// i bambini.// e:// hanno una casa bellissima ((*ride*)) ci sono tante pit | pittori/ uhm sul muro.

Reg. TG02.1

00:00-00:44

/TG02.1/ uhm ah: si dice uhm ci sono tante persone giocando pallavolo in una spiaggia^ ah:/uh cielo %è% molto ah molto blu eh: l'acqua molto/ eh: l'acqua pure^ blu eh: eh:/ fresca^ ((*ride*))// uhm e bast+.

Reg. TG02.2

00:00-00:39

/TG02.2/ uhm cena famiglia uhm ah mangiano in/ natale^ ahm uhm la casa molto bella con/ i tante tante quadre^ e: fiori^// eh:// ragazzi: uhm ragazzi/ molto/ molto felici. ((*ride*))

Reg. HI02.1

00:00- 01:47

/HI02.1/

ok il foto che uhm tanti persone uhm un/ giorni libero^ eh: vicino qui eh: quat || cinque cinque persone eh uhm giocare pul ((ride)) uhm eh una:/ un uhm montano benissimo- uhm eh: // eh:/// ((ride)) che uhm c'è: (x) tan tan | tanto donna e: e ragazza ben | benissimo. ((ride)) uhm che uhm/ uhm un po' un po' persone non/ non è italia/no: e qui ((chiarisce la voce)) uhm (0.4) uhm ((ride)) uhm loro loro fare tante lavoro ma io non lo so fare ((ride)) uhm che uhm// ((schiocca la lingua)) è finito. ((ride))

Reg. HI02.2

00:00-02:41

/HI02.2/

((chiarisce la voce)) i foto questo e: uhm e: gran e il famiglia grande ah che nove persone e: quat/tro don ah uomo e: quat | quattro donna un ragazzo e: in ah loro ah mangiare i: la natu+|naturale e: ((schiocca la lingua)) mangiare che: bambi: beh pane e: pesce e: acqua e: vino rosso^ ahm ((ride)) ahm ma ca+| casa casa// casa// casa in in casa che: tante tante// tante uhm ((schiocca la lingua)) tanti// uhm ((schiocca la lingua)) tanti:: foto: foto di uhm/ fo+|foto di *designer* ahm eh:/ a casa eh: mol e: e casa / bel+ |bellissima ((tossisce)) ma non/ eh casa eh pi+| piccola eh:/ uhm/ uhm mangiare/ di uhm a uhm a giorni uhm gior+| giorni a giorni:// ahm giorni ben+|benissima ((ride)) ahm ahm (7.0) è finito.

Reg. NH02.1

00:00-01:06

/NH02.1/

ok ((schiarisce la voce)) cominciamo ah il primo quaderno si tratta uhm qua ci sono tanti giovani loro stanno giocando/ pallavolo^ è: vero che: qua e: si tratta questo: quaderno si tratta un come una una giornata sul | alla spiaggia. e: da da qua i giovani: loro stanno giocando pallavolo e: in+| intorno le altri anche i giovani anche:: come: le persone vecchie ((ride)) ah loro stanno prendendo il sole ((si tira su con il naso)) /e: / come è una è una bello quaderno.

Reg. NH02.2

00:00-00:57

/NH02.2/

ahm/ il secondo quaderno si tratta ahm una cena/ di una famiglia ahm qua vedo che c'è anche ahm i genitori^ ahm/ i giovani e anche i suoi figli ahm si tratta loro sono come così: contenti e: / uhm c'erano un bella cena come uhm ((schiocca la lingua)) foc | forse ahm: si tratta: ((schiocca la lingua)) una cena del/la festa di natale.

Reg. QH02.1

00:00 -00:56

/QH02.1/

uhm in/ in questa/ fotografia ci sono/ due ra due ragazzi e due ragazze stanno uhm giocando uhm stanno giocando uhm nella spiaggia per/ le/ per uhm/ per/ la la vacanza. uhm ci/ sono/ mon| molti molte persone. uhm stanno nuotando stanno doc| dormiendo nella spiaggia e: molto molto felice e diversi. ///uhm sono finita.

Reg. QH02.2

00:00-00:47

/QH02.2/

uhm in/ in questa fotografia ci sono uhm/ no c'è una famiglia/ uhm stan|
sstando in || mangiando insieme uhm nel giorno in natale | di natale. ci sono
uhm mol/ti cibi %qua% uhm c'è il panini^ uhm spaghetti^ e:: molt+ ((ride)) ci
sono molti cibi uhm sono uhm ah stanno mangiando insieme e: molto/ felice.

Reg. TH02.1

00:00- 02:14

/TH02.1/

ahm nella seconda: immagine ahm/ il tempo nel/nella immagine era | è l'estate
ahm/ sono tante persone/ sul mare ahm (5.0) ahm secondo me questa mare
ahm/ è: di siciliano. ahm/// ahm/ qua ci sono cinque persone loro giocano/ a
pallavolo ahm/ davanti ahm davanti ci sono: circa/ cinquata persone ahm
prendono il sole. ahm loro anche prendono/ l'ombrello per/ mettere sul/la
sabina. ahm poi ahm nel mare ahm ci sono tante/ canoe ahm canoi// eh
affittare/ ((ride))// il sole/ il sole è/ troppo forte quindi/ forse/ loro// prende|
prendono/ abbro| abbrozatissima eh: sì.

Reg. TH02.2

00:00-01:48

/TH02.2/

a: adesso descrivo questa magine nel natale- questa immagine ci sono: molte
persone ahm nella/ nel|nella famiglia ahm secondo me questa famiglia è: una
tradico|tradizionale famiglia perché/ tutti insieme ahm/ ci sono: i nonni/ i
genitori ahm gli zii e anche i figli. ahm/ adesso: tutti ahm tutti vanno la cena
con/il panino/ il vino e anche le lattine ahm// questa stanza è molto grande eh:
ci sono tanti/ quadri /sul muro eh: c'è: albero c'è l'albero di natale/ qua^ /ahm/
fuori è è un giardino./ eh molto bella.

Reg. GK02.1

00:00-00:59

/GK02.1/

questa immagine è di: è di mare e: ci sono tante gente sul mare e: loro stanno
facendo sport ahm nuot| ahm stanno nuotando eh: ma ci sono/ qua/ ah cinque
ragazzi stanno giocano uno sport si chiama *volleybal* in inglese ma il nome
in italiano che ho dimenticato. ahm// il/ tempo è: certamente molto caldo
perché: è estate eh: ma questa: ragione che mi ah ah non mi preferisco_mol ah:
non mi piace molto perché ci sono: tante: zanzare.

Reg. GK02.2

00:00-00:57

/GK02.2/

ah: la secondo_me di una: forse una cena e in natale perché c'è un ahm albero
di: natale vicino a: alla camera_ah la:: macchina fotografia eh ah: sembra che
la gente ahm sono: molto: ahm/ felici perché è: è: natale è: un/ il tempo per fa+|
per famiglia eh: questa: immagine ma: mi dà un ah sentimento da ritornare ahm
a: /alla mia famiglia. // eh:/ sono finito.

Reg. MS02.1

00:00-01:08

/MS02.1/

ahm nella spiaggia^ ah ci sono tante persone. ahm si gioc| giocano pallavolo^
anche: fare ah: fanno il bagno^ anche ah/ anche incontrano./ (xx) ah: forse/
questa spiaggia ah: uhm in d'italia^ //uhm il tempo è molto bel+ /ah: la sab| la
sabbiazano anche:/ nuvolo.// si sembrano molto content+ bas+.

Reg. MS02.2

00:01- 01:49

/MS02.2/ ahm nel primo foto ah c'è un/a famiglia ahm nella/ famiglia ci sono ((fa i conti puntando il dito sulla foto)) dieci/ membri ahm/ uhm/ (x) stanno man+|mangiando un/ una cenone^ ahm ahm nel n_natale^ ah forse si: mangiano pandoro^ con pollo^ %forse% uhm ahm forse questa famiglia è una ahm ah ci sono tre/ generali sì. c'è| ci sono ahm nonna nonno ahm genitori e anche fi+| figli./ ahm/ uh/ forse/ forse ahm nonno e la fa+ e la famiglia ahm/ si ahm/ le pia+| piacciono ahm/ il macchine^ ((rumore del cancello)) (4.0) ahm si sembrano molto: incontenti/ basta.

Reg. TV02.1

00:00-00:47

/TV02.1/ ahm/ ci sono/ ahm tanti eh: tante case eh tante persone/ nella spiaggia eh c'è il mare eh un cielo e: montagna. ahm loro: ahm giocano ahm pallavolo eh:./ ahm// eh: loro/ ahm nuotan+// %sì è finito%.

Reg. TV02.2

00:00-01:22

/TV02.2/ ahm uhm (()) questa foto ahm/ è una: un| una famiglia ahm a: natale. uhm eh questa famiglia ahm man_man+| mangiano: mangiano: uhm/ mangiano: la cena forse. eh ci sono: tante uhm tante foto ahm nel muro ahm uhm tanti piatti eh: ahm loro salutano: con la_con il vino_vino rosso./ ahm c'è un ahm/ un/ albero rosso ahm sul(la) sul/sul forse sul tavolo.

Marzo 2016

Reg. QC03

00:00- 01:42

/QC03/

ieri mentre Anna: stava per uscire è pievuto quindi lei: lei ha dovuto_ah lei è lei è do::vu:ta tornare a casa per prendere un/ ombrello. e: poi è: è: uscita: da a_a casa per incontrare il suo ragazzo^ poi ah: eh: eh: hanno: hanno fatto un giro. eh: ah: hanno gi+|girato un po' ahm fino ahm una fermata di|dell'autobus poi si ahm si sono: eh: parlati un po'^ ahm si sono baciati^ e poi eh: quan+ eh: /poi eh: lei: lei_ha_lei: lei è dovuta: an+|andare ah lei è dovuta sa+|salite_ah salita sull'autobus però ahm quando: sta|stava per salire^ è: è: caduta la sua borsa. quindi: lei ha dovuto: eh: prendere. la ah:/ la sua borsa eh: però uh quando:// l'ha preso o: l'autobus ahm è andato è anda(to) eh: è andata è andato ((ride)) no? è andato ((ride)).

Reg. AD03

00:00- 02:22

/AD03/

ieri mentre Anna/ ahm uscì| usciva a incontrare la|il suo ragazzo lei ha trovato che c'è pioveva quindi lei ha/ deciso di: ritornare per prendere l'ombrello eh quando lei è uscita la sua casa il suo ragazzo è ancora arrivato *and* lui/ uh accompagnava lei/ a/ fermata dell'autobus eh loro/ hanno// chi/ chiac| chiacchiuto. ((ride)) chiacchiuto un po' quan+|mentre aspettavano uh il l'autobus_ah l'autobus arriva eh: quando uh l'autobus è arri/va/to^ uhm/ uhm/ uhm Anna// ha sa/ sali sali sali salire ((ride)) salire però lei/ ha uhm perso/ ahm il suo: portafoglio eh: lei/ ha ss/ %scen% %scenso% scenso per uhm/ per portarlo. però: dopo/ lei: ha/ porta dopo/ lo ha porta/to in/ in autobus è ancora: uscito.

Reg. TG03

00:00- 01:20

/TG03/

uhm/ ieri mentre Anna^ ah c'era pioggia^ eh: allora^ uhm lei: tornata a casa e poi uhm presso un ombrello^ mentre: uscita: casa^ ah_mentre uscita^ ahm lei ahm incontrata un/ un uomo^ ahm si chiama: Giuseppe^ ahm è un/ amico mi_ah un amico suo eh: uhm/ loro ahm an+|andati/ andati/ insieme^ sotto pioggia^ con un ombrello^ eh: quando: quando: aspet(ti) aspetti ahm ahm l'autobus eh: lei: lei è uh_caduta una borsa^ eh: ma: l'autobus passato^ e: lei non può: non può prendere la borsa.

Reg. HI03

00:00-02:42

/HI03/

ieri mentre/ Anna/ e che una:/ una giorna: ahm // vacanza^ che uhm uhmmm lei:/ lei che una: giorni: ahm non va bene ahm lei lei: /uhm/ ((schiocca la bocca)) lei va/ ah lei che un_una fidanzato di ahm autobut ma: perché non_ah perché giorni non/ non bene ahm perché:/ ahm perché/ uhm perché lei che tanto: pers_persone: tanto persone uhm per di_di giorni eh: uhm lei %va%/ %va% andare lei andare da: autobut uhm perché lei che un problema// se non non ahm ((tira su con il naso)) non/// non ((ride)) (6.0) ahm ahm uhm fidanzato di: di lei ahm andare da but ahm per(che) lei che un problema di/ soldi ah ((tossisce e tira su con il naso)) lei non non non non va_vado al autobut eh: finito.

Reg. NH03

00:00-03:24

/NH03/

ieri mentre Anna ahm usci+ ahm sono uscita fuori da incontrare suo amico c'è era| c'era: le piove./ e subito lei: ha ah_lei è tornata in dentro da prendere il_ah l'omb+ o_ l'ombrale_ah_ombrella// va bene. ((ride)) ah: ((schiocca la lingua)) poi^ eh: quando lei/ tornava ah lei ha appena incontrato (s) suo amico infatti è suo la su(a)_la sua amore/ ahm JOHN e loro: ahm hanno cominciato da camminare fuori insieme. ahm/ dopo ahm dopo una: sera: buon_ah bella eh: Anna/ come: doveva tornare la casa sua eh: loro/ come: ha bevuto ahm (6.0) Anna doveva tornare a casa sua eh: eh/ ma per/ tor+ ma per tornare la casa sua lei: deve prendere l'autobus // ahm ma quando (o)/ eh: quan+ mentre lei (x) eh: sali/ saliv(a) ha sa_ha saluto_salut+ no (no) (no) (sa) mentre Anna ha sa_sali:to sull'auto_ahm sull'autobus in dentro l'autobus lei ha: persa/ il suo: portafoglio eh: quindi lei: come doveva: uhm prendere suo portafoglio ma/ su(o) ahm subito il l'autobus come ha cominciato quindi come uhm ha: lasciato/ Anna/ da sola con/ suo: portafoglio// ahm alfino/ Anna/ ha dovuto tornare a casa sua/ al piedi.

Reg. QH03

00:00 -01:18

/QH03/

ieri mentre Anna/ ha deciso ahm di ahm andare a fuori uhm ma uhm il ciel+ il cielo è uhm pioveva. quindi ahm lei ahm lei è ritornata a/ a prendere l'ombrello. e poi^ lei ha/ incontrato/ il su(o) fidanzato^ abb ahm siamo/ andati a| alla stazione di l'autobus^ e poi/ lei/ ha ahm dimenticato: la sua borsa^ uhm mentre_uhm mentre_uhm sta uhm mentre lei ha/ preso la sua borsa_uhm l'autobus è arriva(to).

Reg. TH03

00:00- 04:12

/TH03/

ieri mentre Anna usciva/ per fare un giro con suo ragazzo/ ahm il tempo è/ stata piovendo. quindi/ ahm rientra/ per per_pre(n)_prendere l'ombrello. poi^ ahm/ ahm/ ah ahm// ahm/ il suo ragazzo/ ha aspettato lei/ cinque minuti./ ah// eh: loro fanno giro insieme. eh: dopo/ dopo il giro ha/ vanno alla fermata/ per prendere l'autobus/ ahm/ quando/ quando l'autobus è/ ahm quando l'autobus/ vanno alla fermata. ahm/ loro//s (4.0) quando ah no ah l'autobus/ vanno alla fermata eh: la ragazza/ ahm salisce// sull'autobus ma: quando ahm quando salen (ah no) ma il portafoglio è: è scen/ scenduto quando lei sa: quando lei lei lei sa:// salire /quando lei ((ride)) salire sull'autobus quindi lei deve ahm lei deve scendere l'autobus per prendere il suo portafoglio ma:/ ahm/ ma quando// quando ahm/ prendere// quando ahm/ prendere l'auto+ ah_prendere il portafoglio/ questa autobus/ ha: inizia+ ah_è iniziato:/ andare subito. quindi ahm lei non// non non ha potuto prendere prendere l'autobus.

Reg. GK03

00:00-00:58

/GK03/

ahm ieri mentre Anna usciva. ahm c'è una: pioggia che: iniziata. così lei ritornava: dentro da prendere l'ombrello. ahm quando lei: riusciva ahm/ lei ha cominciata un_ahm amico: suo/ ahm lo_loro hanno deci:so di aspettare l'autobus insieme. ahm quando arrivato l'autobus ahm ahm Anna ahm la borsa

di Anna è: caduta. quando lei prendeva: la borsa l'autobus è già: partita così lei ha: persa/ lei ha perso ahm l'autobus da andare al lavoro.

Reg. MS03

00:00-02:32

/MS03/

ahm ieri^ mentre Anna ahm è uscita per/ ahm per è andata/ di (liv)/ lavorare^ c'è piove. quindi dopo ahm lei ahm deve ahm ritornare a casa per prendere l'ombrello^ ahm uhm mentre ahm mentre lei: è uscita (a) a casa^ lei è lei ha incontrato un amico uhm allora ha uhm sono ahm andati insieme al/ ah_all'autobus per ahm per sono ah per/ ahm/ persono ahm ahm perso ahm l'autobus uhm mentre lei: scende l'autobus lei ahm lei ha perso ahm il portofoglio^ uhm uhm ma no(n)_ah dopo lei: lei è tornata all'autobus per ahm per/ ahm/// per cer_certo il portofoglio ma quando lei: lei ha fatto così ahm l'au_ahm l'autobus ahm è: attraversato uhm e dopo lei non/ non/ ha potuto/ trovare ahm il suo portofoglio.

Reg. TV03

00:00-02:10

/TV03/

ieri mentre/ Anna ahm usciva con/ ahm il suo: fidanzato ahm/ ahm eh ahm eh/ ahm// ahm eh// ((ride)) ahm c'è_c'è la pioggia e:: poi Anna ahm prende: Anna prende il ahm ahm Anna prende: ahm l'ombrallo e: ((*chiarisce la voce*)) poi: loro ahm Lara ahm e il suo fidanzato ahm/ usci+ ((*schiocca la lingua*)) ahm escono ahm e: poi loro escono. c'è la pioggia ahm molto forte ((*rumore del cancello*)) uhm poi loro: ahm aspettano gli ahm gli l'autobus ahm l'autobus uhm ma quando_ah mentre mentre ((*rumore del cancello*)) Anna ahm s ss ((*chiarisce la voce*)) saliva l'autobus ahm il_il suo ahm portfoglio ha:/ ha: perso e quando: e poi ahm mentre Anna ahm prendeva il suo portfoglio il|l'autobus è: ahm ah ahm ah l'autobus andava ah ahm è andata-

Giugno 2016

Reg. QC04

00:00- 03:35

/QC04/

Il film si chiama *The Artist* eh: eh: cioè all'inizio: c'è un uomo^ in ah nella stanza eh: lui si è arrabbiato. eh: ha preso: cioè ha: tolto tutte le pellicole di qualche film forse eh: poi^ eh lui: lui ha bruciato. lui ha bruciato tut| tutte le pellicole. eh: eh: cer| certamente ahm: poi non_non c'è più o: osi: osidan os o: osi nel stanza_ah: eh:: eh:/ eh: quindi non non si può respirare niente. eh: un poverino cane^ eh: che molto intelligente^ si è scappato^ eh: ahm eh: ha coretto o come si dice *chay* in italiano ((ride)) eh: correre eh: molto velocemente al una: una un_un polizia eh: al all'inizio questo poliz| poliziotto polit questo poliziotto^ eh: pensava che il cane: forse pazzo però poi il cane ha fatto: finta di: morire^ e per aver attenzione eh: del_del poliziotto eh: c'è un_una donna eh: eh: ha ha guardato di questo questa storia eh: quindi: il poliziotto ha ha_ha ha paura di lei forse ((ride)) eh: eh: lui: lui deve: eh: xx %come si dice% eh: lui: lui deve lui ha dovuto di: %ah% lui è dovuto ahm: no|notare? // no notare il cane eh: poi^ il il il cane: è: uhm: uhm il il cane l'ha portato a casa eh: c'era tan c'era(no) tanti: fumi eh: che: escono: fuori dalla casa eh: eh: molto velocemente il_il poliziotto e il cane eh: sono: stati: dentro la casa^eh: eh: hanno aiutato: hanno portato: eh: questo uomo fuori casa. eh: questo film^ è un tipo che non mi piace mai basta grazie.

Reg. AD04

00:00- 04:56

/AD04/

il video parlava di un/ signore secondo me lui è stata_lui è stato un regista| regista o un direttore di un cinema^ e a quel momento lui: stava/ forse molto disperato^ e stava rom| rompian| rompiando i suoi prodotti_film eh: accidentalmente ahm un ahm l'appartamento suo: è bruciato. eh: lui non può: ahm lui non ha/ potuto uscire il fuoco^ eh:// eh il suo: carne ah_il suo cani ahm: (7) ha provato: a: aiu:| aiutarlo però: anche:: anche lui non/ ho potu_ah_non ha potuto fare niente quindi: lui:/ è// lui ha/ de(ci:)| deciso di: ahm trovare aiuto. fuori. ahm: mentre: il cane: uhm usc| usciva ah il nostro: signore: forse ha// trop ah_è stato troppo disperato_e_ha lasciato il motivo di ahm vive(re) eh:// dopo: ah pochi minuti di: trovare^ahm il cane: ha trovato un/ poli/ziotto eh:/ dall'inizio il pol|polizio non/ non ha fatto: attenzione al al can(i) cane/ ahm però ah uhm la signora vicin/ la signora che vicino: loro ha/ chiesto: ahm il poliziotto di seguire ahm il cane per vedere uhm forse c'è qualcosa ha successo. eh: lui: uhm (6) lui lui può: iutare| aiutare ah: eh:/ uhm quando: sono arrivati appertamento:/ di ah: di ah: il signore: ahm regista ahm il poliziotto/ ha entrato uhm in l'aper ahm_(en)trato direttamente eh fortunamente ahm il nostro: carat| carattere? non ah ancora// ancora vive ((ride)) no non (è) non è morto eh con aiu| aiuto di: | del poliziotto ahm loro: hanno potuto: salvare il ah la regista. %ho finito%.

Reg. TG04

00:00- 01:21

/TG04/

uhm questo video ahm parla per una uomo ahm/ lui/ (ahm) lui (ahm) arambiato ahm e: e of e ha fatto: un fuoco: ahm dentro: suo| sua stanza^ e: e un_ e_di: e il suo carne suo cane^ ahm ha visto e poi// e poi ahm ahm copre^/ e poi uscita

a(x) la casa e: e ahm ahm eh un carne/ è andato: a polizia^eh la polizia// uhm è andato ahm su_suo|sua casa e poi// (ha) visto lui ahm/ visto lui (ahm) dentro fuoco e poi portato// e (poi) (io) portato fuori ((ride)).

Reg. HI04

00:00-03:54

/HI04/

ciao! uhm oggi è parlare/ di un(a) film/ ahm film è: uhm// chi e_film è una film è ahm bianco e nero ahm di: un signo:ri signori è una: persone persone: persone uhm fare tanto film ahm eh oc eh eh ogni: lui ahm bruciare: tutto tutto film di: di lui ahm non uhm perché bevo *à đâu*_be| beve_beve_beve tanto vino ahm ahm ahm bruciare film di lui a casa/ a casa: a casa ((ride)) a casa di lui. ahm/ ahm un un tempo un tempo piccolo ahm lui: capito_ah capitare ((voci da fuori)) ahm uhm capitare lui fare: un un fare passo ahm ma: (lui) non non fa (lui) lui lui ahm niente fa:re così ahm per la uhm uhm ahm lui che una carne carne carne ahm piccola ahm carne di lui ahm ahm andare a ca+ andare andare per questura eh: uhm ah uhm a: a: a:/ polizia un polizia ahm parlare come di carne per/ per polizia ma/ che/ (o) (o) adesso uhm adesso: che una signori e polizia ahm ma: solo: solo: signora: capito: capito carne ahm ahm signora parlare di: ah_parlare per polizia vieni: di: cac di carne ahm andare: da: uhm a casa di: signori fare film ahm uhm ((schiocca la lingua)) uhm polizia: andare da: dalla casa di signori fare film ahm vado a casa a eh aiu+ aiutu| aiutare di lui ahm/ usci+ uscire a casa ahm uhm uhm eh film finit+ è finito di là.

Reg. NH04

00:00-04:57

/NH04/

cominciamo? ora industriale di video è: molto sviluppato quindi in in industriale di video vecchio ahm non si usa di più ahm eh un c'è un attore vecchio (s) lui si chiama Valentino/ eh: una volta/ quando lui era a:la casa sua eh lui era molto arrabbiato eh: lui come voleva/ fare fuoco come// ahm eh lui come ahm lanciava tutti i suoi prodotti che lui ahm po:veva a fa_a fare nella sua vita sulla terra e lui ha fatto un fuoco ahm an ahm dop+ ahm alla fine lui come ha fatto un so:rrire ah sorriso molto ahm ahm ((schiocca la lingua)) come uhm uhm ((schiocca la lingua)) non so ((ride)) eh ma una eh oc an eh in eh anfortuna:men_antuf come (si dice) ((schiocca la lingua))// ma lui non ahm lui non sapeva una cosa che il fuoco era: molto: forte eh: il ah la casa sua era cominciata uhm// *tùr cháy là gì nhỏ?* ((ride)) ahm ((schiocca la lingua)) eh: perché il fuoco era molto: forte quindi: tutte le cose/ nella/ casa è ah_so+| sono stati rotta|rotti tutti e lui anche lui è mol+| era dif+ molto difficile per ahm *breathe* ((ride)) eh ma nella casa su_nella casa sua lui ha un/ cane eh/ è molto come intelligente ahm quello ahm quello cane ha: usci+ ah come è uscito fuori^ ahm da: fa+ ahm da da fare attenzione agli altri ma nessuna come ahm ha im+ eh ah è_ah_sono stati importi ahm al fine |alla fine quello: cane: co ha provato a: fare attenzione (co)_con un polizia ahm al inizio lui non/ importa ma: quando il cane: ha: ff_provato: come un corpo: ahm morto// quel| quella polizia ha appena ahm capito eh: ah subito lui ahm come ah_ha corto ah no ha seguito da: quello cane alla casa di quello attore e: fortunamente eh// la polizia ha uhm cura// curato il quello attore eh solo la casa sua è rotta_ah_era rotta nessuna problema: ahm importante era successo.

Reg. QH04

00:00 -01:42

/QH04/

uhm/ lui ahm uhm uh uh quet uhm quello: uo: uomo^ lui/ ha/ arrabbiato e uhm ha deciso di: brut ahm strappare e: bruciare tutti i suoi film^ ma dopo ahm lui ha paura. eh: ha/ pro+| provato uhm di salvare i i suoi film mentre i uhm i uhm suoi ahm/ i_il suo cane^/ an+|andava a fuori. lui ha uhm trovato uhm un/ un poli un polizio^ e chia+| chiamare lui eh: aiutare. primo: il polizio non uhm non cre+ non si crede il cane^ ma dopo/ ha deciso di/ di segui+|seguire il cane. poi^ lui ha guardato ahm il fuoco^ e ahm pro+ ha pro+ ha trovato uhm il l'uo il l'uomo^ e uhm salvarlo.

Reg. TH04

00:00- 06:46

/TH04/

ahm ora sto guardando un film che si chiama// in inglese si chiama *The Artist* ahm/ ahm che: parla|parlava di un direttore/ uhm/ il direttore:/ è molto famoso. di: di i film dei film ahm senza senza voce. ahm ma:/ uhm/ quando: ahm ci sono i film ahm/ c'è la voce è più popolare/ di: che di: dei f_dei film senza voce. ahm lui è molto:// arrabbiato. ahm quindi ahm/ quando: è: stata| stato a casa ahm/// lui ahm /// ha deciso di ahm/ accendere il fuoco. ahm con i film che: con tutti i film ha fatto di lui ma// ma (5) però quando accendeva: il fuoco. non/ non sapeva/ niente ma quando il fuoco/ era più: grande/ ahm// ha molto:/// aveva molto/ paura ahm// sta cercan+ sta cercando il film/ preferisce di più/ per// ahm// per ahm ((*schiocca la lingua*)) perché non perché non vole+ non voleva perdere questo film. ahm// nel/ in questo tempo ahm// il cane di lui ahm// ha: uscito fuori per cercare: ahm cercare un/ una persona// per aiutare. ahm/ ha corso molto veloce e: poi ahm ha visto un/a polizia/ ahm /// ha: visto una polizia eh:/// come:/// ahm come (4)ahm/ ma/ la polizia non ha capito/ cosa ha parlato di: di: del cane/ quindi il cane ha:/// ha fatto una/ bugia ahm di mo+| morire ((*rumore della porta*)) ahm/ uhm// di morire e poi ahm c'è un/ una donna ahm ha visto così ha detto con la polizia che: ahm deve seguire il cane per vedere cosa è successo quindi:/ ahm l'ha seguito/ e poi quando: /uhm andare/ a casa di: del direttore ha visto/ ahm ci sono ah c'è il fumo sopra la casa quindi: è entrato per /vedere/ cosa è successo. e poi^ ha visto/ il direttore/ che: ahm ahm che: ahm straiarsi/ sul/ sotto/ sulla terra eh con i film/ di: con il film che preferisce. quindi: ahm ha deciso di aiutarlo/ di: ahm uscire/ il fuoco. %basta così%

Reg. GK04

00:00-02:25

/GK04/

ah il film ha_è inizia(to)_con un signore: sta distruggia_stava distruggendo (distrug)gendo le pellicole di film vecchio. eh ahm dop+|dopo ha distruggiato tutto lui: ha: iniziato da bruciare: le pellicole. ahm dopo un po' ma: lui ha: realizzato che lui ha fatto qualcosa molto: terri+| terribile. eh eh il suo cane ahm eh: corre fuori ahm ahm da chiamare un/ poliziotto^ all'inizio il polu|poliziotto sembra che_ahm_sembra che lui: non ahm capisc capi::va cosa il cane: stava dicendo ah di+|diceva. ma: c'è una: signora vecchia^ lei sembra: ha capito qual ahm cosa il cane sta:|stava dicendo eh: lei ha detto: a:u il poliziotto da seguire il il cane. il poliziotto: ahm come si dice ahm ahm ha segui+ è seguito il cane e: a trovare una stan/za: bruc+ uhm stava brucendo e:

ahm lui entrava da: trovare il signore: al inizio_ah_all'inizio di: film ahm per terra. lui ha: porta:va lui portava o ahm il signore: fuori^ eh: ahm fuori ci sono molto: ah c'erano: tante gente eh: / eh ahm il film ahm %finiva% il film ha finito è finito.

Reg. MS04

00:00-01:45

/MS04/

c'è un ragazzo lui: è arrabbiata lui: voleva distruggere il film ahm lui bruciare lui voleva bruciare tutti il f tutti i film ma: ((*rumore delle macchine*)) ma quando lui: faceva così lui: ahm si ren+| rendere ahm ((*rumore delle macchine*)) le cose sono importante per lui ahm ques+|questi è il film. ma quando lui: ahm/ faceva così^ c'è un cac c'è un carne^ forse è: il/ suo: ami+| amico ahm uhm quello carne ahm/ correre/ per incontrare/ il polizia per aiutar lui ahm ((*schiarisce la voce*)) quando ahm/ quello polizia ahm/ uhm/ viene viene: a: sua:/ ahm casa lui: ahm in quel momento lui: uhm bracciare^ il film/ basta.

Reg. TV04

00:00-02:07

/TV04/

ahm c'è una: un uomo lui è molto: arrabbiato e: lui ahm lui bruccia ahm tutto i tut+|tutto i suoi film/ negativo. e: poi ((*schiocca la lingua*)) ma lui non/ lui non sa che il ((*schiocca la lingua*)) ahm ahm non sa che è molto: ahm// ((*schiocca la lingua*)) /// ((*schiocca la lingua*)) è molto: ahm// pericoloso e: poi ahm il i ss ahm il suo: cane ahm// il suo cane: è uhm ((*schiocca la lingua*)) /// il suo cane ahm uhm ahm ((*schiocca la lingua*)) sta attento eh: ahm ahm corsa a: a: un a un un poliziotto eh: poi il poliziotto: ahm viene a: in suo a su+|sua casa e poi: ahm il poliziotto ahm salva: uhm *à dâu* lo salva.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alves M. (2006), *Linguistic Research on the Origins of the Vietnamese Language: An Overview*, Journal of Vietnamese Studies, Vol. 1, Numbers 1-2, pp. 104-130.
- Andorno C. (2011), *La grammatica per l'apprendente di L2. Apprendenti guidati e spontanei a confronto*, in L. Corrà & W. Paschetto (a cura di), *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano, pp. 36-48.
- Arcaini E., Py B. (a cura di) (1984), *Interlingua. Aspetti teorici e implicazioni didattiche*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma.
- Archibald J. (eds.) (2014), *Phonological Acquisition and Phonological Theory*, Taylor and Francis Group, New York.
- Avesani C., Vayra M., Best C. T., Bohn, O-S. (2008), *Fonologia e acquisizione linguistica. In che modo l'esperienza della lingua materna plasma la percezione e la produzione del linguaggio?*, Pacini, Pisa.
- Banfi E., Grandi N. (2008), *Le lingue extraeuropee: Asia e Africa*, Carocci, Roma.
- Banfi E. (2003), *Italiano/L2 di cinesi percorsi acquisizionali*, FrancoAngeli, Milano.
- Barker Muriel A., Barker Milton E. (1973), *Proto-Vietnamuong: Final Consonants (Annamuong) and Vowels*, *Lingua* 24, 268-285.
- Benincà P., Penello N. (2009), *L'uso di le al di là dei suoi confini*, in Cardinaletti A., Munaro N. (a cura di), *Italiano, italiani regionali e dialetti*, FrancoAngeli, Milano, pp. 13-27.
- Bernini G. (2005), *La costruzione del lessico in italiano L2: i verbi pronominali esserci e averci*; in Grandi N. (a cura di) *Morfologia e dintorni : studi di linguistica tipologica ed acquisizionale*, FrancoAngeli, Milano, pp. 158-178.
- Berretta M. (1985), «Ci» vs. «gli»: un microsistema in crisi?, in De Bellis A.F., Savoia L.M. (a cura di) *Sintassi e morfologia della lingua italiana d'uso*, Atti del XVII Congresso SLI (Urbino, 11- 13 settembre 1983), Bulzoni, Roma, pp. 117-133.
- Bickerton D. (1981), *Roots of language*, Ann Arbor: Karoma.
- Bosisio C. (2012), *Interlingua e profilo d'apprendente: Uno sguardo diacronico tra linguistica acquisizionale e glottodidattica*, EDUCatt, Milano.
- Brunetti N. (2008), *Genere biologico e acquisizione di categorie fonologiche in italiano lingua seconda: /r/ vs. /l/*, in Costamagna L., Scaglione S. (a cura di), *Italiano acquisizione e perdita*, FrancoAngeli, Milano.
- Bùi Mạnh Hùng (2008), *Ngôn ngữ học đối chiếu* [Linguistica contrastiva], NXB Giáo dục, Tp. Hồ Chí Minh.

- Cardinaletti A., Munaro N. (a cura di) (2009), *Italiano, italiani regionali e dialetti*, FrancoAngeli, Milano.
- Calvi M.V., Mapelli G., Bonomi M. (a cura di) (2011), *Lingua, identità e immigrazione. Prospettive interdisciplinari*, FrancoAngeli, Milano.
- Canepari L. (1999), *Manuale di pronuncia italiana*, Zanichelli, Bologna.
- Canepari L. (2006), *Avviamento alla fonetica*, Einaudi, Torino.
- Cao Xuân Hạo (1998), *Tiếng Việt mấy vấn đề ngữ âm, ngữ pháp, ngữ nghĩa* [Il vietnamita: alcune questioni fonetiche, sintattiche e semantiche], NXB Giáo dục, Hà Nội.
- Celata C. (2001), *Sviluppo storico e acquisizione di categorie fonologiche: le affricate in italiano*, “Quaderni del Laboratorio di Linguistica della Scuola Normale Superiore” 2, pp. 109-119.
- Celata C. (2004), *Acquisizione e mutamento di categorie fonologiche. Le affricate in italiano*, FrancoAngeli, Milano.
- Chini M. (1998) *Testualità e mezzi referenziali concernenti la persona in narrazioni di italofofoni e di apprendenti di italiano L2*, in Chini M., Giacalone Ramat A. (a cura di), *Strutture testuali e principi di organizzazione dell'informazione nell'apprendimento linguistico*, numero monografico di “Studi italiani di linguistica teorica e applicata”, XXVII, 1, 1998, pp.153-181.
- Chini M. (2005), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- Chini M. (2011), *Qualche riflessione sulla didattica di L2 ispirata alla recente ricerca acquisizionale*, in “Italiano LinguaDue”, n.2.
- Chini M., Bosisio C. (2014), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue di oggi*, Carocci, Roma.
- Ciliberti A. (1994), *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Comrie B. (2009), *The World's Major Languages*, Routledge, London.
- Corder S.P. (1967), *The significance of learners' errors*, in “International Review of Applied Linguistics”, 5/2-3, pp.161–170.
- Corder S.P. (1981), *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press, Oxford.
- Cordin P., Calabrese A. (2001), *I pronomi personali*, in Renzi L., Salvi G. e Cardinaletti A. (a cura di) *Grande grammatica italiana di consultazione*, Il Mulino, Bologna, Vol.1, pp.549-606.
- Costamagna L., Giannini S. (a cura di) (2003), *La fonologia dell'interlingua principi e metodi di analisi*, FrancoAngeli, Milano.

- Dardano M., Trifone P. (1995), *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*, Zanichelli, Bologna.
- Dardano M., Trifone P. (1997), *La nuova grammatica della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna.
- De Meo A., Pettorino M. (2012), *Prosodic and Rhythmic Aspects of L2 Acquisition: The Case of Italian*, Cambridge Scholars Publishing.
- Denlinger Paul B. (1973), *On Haudricourt's "The Origin of Tones in Vietnamese Language"*, in "Monumenta Serica", Vol. 30 (1972-1973), pp. 632-633.
- Diệp Quang Ban (1980), *Một số vấn đề về câu tồn tại trong tiếng Việt ngày nay* [Alcuni problemi sulla frase esistenziale della lingua vietnamita attuale], Dottorato di Ricerca in Lettere, Università della Pedagogia, Hanoi.
- Diệp Quang Ban (2008), *Ngữ pháp tiếng Việt* [Grammatica della lingua vietnamita], NXB Giáo dục, Hà Nội.
- Đoàn Thiện Thuật (2003), *Ngữ âm tiếng Việt* [Fonetica della lingua vietnamita], NXB ĐHQG, Hà Nội.
- Dur Ngọc Ngân (2005), *Bàn thêm về câu tồn tại trong tiếng Việt* [Ulteriore discussione sulla frase esistenziale della lingua vietnamita], in Rivista Scientifica, No 5/2005, Università dell'Educazione di Hochiminh City.
- Dulay H., Burt M. (1980), *The Relative Proficiency of Limited English Proficient Students*, in "NABE Journal", Vol.4, Iss.3, 1980.
- Dulay H., Burt M., Krashen S. (1985), *La seconda lingua*, Il Mulino, Bologna.
- Edwards H., Zampini M.L. (eds.) (2008), *Phonology and Second Language Acquisition*, John Benjamins Publishing.
- Ellis R. (1992), *Second language acquisition and language pedagogy*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Ellis R. (1994), *The study of second language acquisition*, Oxford university press, Oxford.
- Ellis R. (1997), *Second language acquisition*, Oxford University press, Oxford.
- Fromkin V., Rodman R., Hyams N. (2013), *An Introduction to Language*, (10th ed.), Wadsworth Pub Co., Boston.
- Gass S. M., Selinker L. (1992), *Language transfer in language learning*, Benjamins, Amsterdam.
- Gass S. M., Selinker L. (2001), *Second language acquisition an introductory course*, Lawrence, Erlbaum.

- Giacalone Ramat A. (a cura di) (1986), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Il Mulino, Bologna.
- Giacalone Ramat A. (a cura di) (1988), *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*, Il Mulino, Bologna.
- Giacalone Ramat, A. (1993), *Italiano di stranieri*, in Sobrero A.A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Laterza, Roma-Bari, pp. 341-410.
- Giacalone Ramat A. (a cura di) (2003a), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Giacalone Ramat A. (eds.) (2003b), *Typology and Second Language Acquisition*, Mouton de Gruyter, New York.
- Giacalone Ramat A. (2003c), *L'acquisizione della morfologia di italiano/L2: difficoltà e strategie di sinofoni*, in Banfi E. (a cura di), *Italiano/L2 di cinesi*, pp.11-24.
- Giacalone Ramat A. (2003d), *Gerunds as optional categories in second language learning*, in Giacalone Ramat A. (eds.), pp.181-220.
- Giacalone Ramat A., Chini M., Andorno C. (2014), *Italiano L2*, in Iannàccaro G. (a cura di) (2013), *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)*, Bulzoni, Roma, Vol.1.
- Giannini S. (2003), *Typological comparison and interlanguage phonology: maps or gaps between typology and language learning of sound systems?*, in Comrie B., Giacalone Ramat A. (eds.), *Typology and second language acquisition*, Mouton de Gruyter, Berlin, pp. 403-440.
- Giannini S., Costamagna L. (1997), *Language learning strategies in interlanguage phonology of Italian L2: a case history: the acquisition of consonant length*, in Leather J., James A. (eds.), *New sounds 97, Proceedings of the 3rd International Symposium on the acquisition of second language speech*, Klagenfurt Universitätverlag, Klagenfurt, pp. 96-103.
- Giannini S., Celata C., (2001), *Sviluppo storico e acquisizione di categorie fonologiche*, Workshop Condizioni sul mutamento linguistico, Trieste, 22-23 giugno 2001.
- Giannini S., Costamagna L. (1998), *Acquisizione di categorie fonologiche e diffusione lessicale del mutamento linguistico: affinità strutturali*, in "Archivio Glottologico Italiano 85", pp.150-187.
- Gilardoni S. (2015), *La didattica dell'italiano L2. Approcci teorici e orientamenti applicativi*, EDUCatt Università Cattolica, Milano.
- Grandi N. (2014), *Fondamenti di tipologia linguistica*, Carocci, Roma.
- Haudricourt A. G. (1953), *La Place du Vietnamien dans les Langues Austroasiatiques* [LA posizione del vietnamita nelle lingue austroasiatiche], *Bulletin de la Societe de Paris* 49, no. 1, pp.122-128.

- Haudricourt A. G. (1954), *De l'Origine des Tons en Vietnamien* [L'origine dei toni del vietnamita], *Journal Asiatique* 242, pp.69-82.
- Hayashi K. (2008), *English Pronunciation of a Vietnamese Student*, in *千葉商大紀要*, 46(1/2), pp.34-46.
- Hoàng Văn Hành et alii (1998), *Từ tiếng Việt*, NXB Khoa học Xã hội, HCM City.
- Hombert Jean-Marie, Ohala John J., Ewan William G. (1979), *Phonetic Explanations for the Development of Tones*, *Language*, Vol. 55, No. 1 (Mar., 1979), pp. 37-58, Published by Linguistic Society of America.
- Iannàccaro G. (a cura di) (2013), *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)*, Bulzoni, Roma, Vol.1.
- Iannàccaro G. (a cura di) (2013), *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)*, Bulzoni, Roma, Vol.2.
- Jenny M., Sidwell P. (eds.) (2015), *The Handbook of Austroasiatic Languages*, Leide, Boston, Vol. 2, pp. 909- 953.
- Johnstone B. (2000), *Qualitative methods in sociolinguistics*, Oxford University Press, New York.
- Kirby James P. (2011), *Vietnamese (Hanoi Vietnamese)*, in “*Journal of the International Phonetic Association*”, 41/3, pp.381- 392.
- Klein W. (1998), *The Contribution of Second Language Acquisition Research*, in “*Language Learning*”, 48/4, pp.527-550.
- Klein W., Perdue C. (1997), *The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?)*, in “*Second Language Research*”, 13, 301-347.
- Krashen S. D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon, Oxford.
- Krashen S. D. (1985), *The Input Hypothesis: issues and implications*, Longman, London.
- Lê Đình Tư , Vũ Ngọc Cân (2009), *Nhập môn ngôn ngữ học* [Introduzione alla linguistica], NXB Giáo dục, Hà Nội.
- Leoni F. A., Maturi, P. (2002), *Manuale di fonetica*, Carocci, Roma.
- Leonini C., Belletti A. (2004), *Adult L2 Acquisition of Italian Clitic Pronouns and 'Subject Inversion'/VS Structures*, in Jacqueline van Kampen and Sergio Baauw (eds.) *Proceedings of GALA 2003*, vol. 2, LOT Occasional Series, Utrecht University, pp. 293-304.
- Long M. H., Doughty C. J. (2009), *The Handbook of Language Teaching*, Wiley-Blackwell, Oxford.

- Lucidi F. et alii (2008), *Metodologia della ricerca qualitativa*, il Mulino, Bologna.
- Lucisano P., Salerni A. (2002), *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma.
- Maffei S. (2009), *Osservazioni sullo sviluppo dei pronomi personali*, in Palermo M. (a cura di) *Percorsi e strategie di apprendimento*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 103-120.
- Mai Ngọc Chừ (2011), *Nhập môn ngôn ngữ học* [Introduzione alla linguistica], NXB Giáo dục, Hà Nội.
- Mai Ngọc Chừ, Vũ Đức Nghiệu, Hoàng Trọng Phiến (1990), *Cơ sở ngôn ngữ học và tiếng Việt* [Fondamenti di linguistica e vietnamita], NXB Giáo dục, Hà Nội.
- Mastrantuono E. (2010), *Considerazioni teoriche e proposte applicative sull'acquisizione della fonologia nell'insegnamento / apprendimento dell'italiano L2*, in "Italiano LinguaDue", 1, pp. 52-65.
- Maturi P. (2009), *I suoni delle lingue, i suoni dell'italiano. Introduzione alla fonetica*, il Mulino, Bologna.
- Mayerthaler W. (1981), *Morphologische Natürlichkeit*, Wiesbaden, Athenaion.
- Mele B., Schmid S. (2009), *Le occlusive palatali nel dialetto di San Giovanni in Fiore (CS)*, in Romito L., Galatà V., Lio R. (a cura di), *La fonetica sperimentale. Metodo e applicazioni*, EDK Editore, Torriana, pp. 349-371.
- Minissi N., Rivoira M., Romano A. (in prep), *Manuale di Fonetica*, Alessandria, Dell'Orso.
- Mitchell R., Myles L. (2004), *Second Language Learning Theories*, Arnold, London.
- Mocciaro E. (2013), *Aspetti della prosodia nell'interlingua di apprendenti vietnamiti di italiano L2: un'ipotesi di trattamento task-based in contesto guidato*, in "XIII Congresso AltLA: Varietà dei contesti di apprendimento linguistico", Palermo.
- Molino G., Romano A. (2004), *Analisi acustica e articolatoria di alcuni contoidi palatali in un dialetto della Valsesia*, in "Bollettino dell'Atlante Linguistico Italiano", 27, Torino, pp. 203-221.
- Mori L. (2007), *Fonetica dell'italiano L2 un'indagine sperimentale sulla variazione nell'interlingua dei marocchini*, Carocci, Roma.
- Moro A. (2010), *Breve storia del verbo essere. Viaggio al centro della frase*, Adelphi, Milano.
- Nemser W. (1974), *Approximative systems of foreign language learners*, in Richards J. C. (eds.), *Error analysis: perspectives on second language acquisition*, Longman, London, pp. 55-63.
- Nguyễn Đăng Liêm (1970), *A contrastive analysis of English and Vietnamese*, in "Pacific Linguistics", Series C, No.8, Vol.4, Australian National University, Canberra.

- Nguyễn Hồng Côn (2008), *Cấu trúc cú pháp của câu tiếng Việt: Chủ vị hay Đề thuyết?* [Struttura sintattica della frase vietnamita: Soggetto-Predicato o Tema-Rema?], Conferenza scientifica sulla Lingua Vietnamita, Hanoi, 12/2008.
- Nguyễn Thị Hai (2006), *Về việc dạy danh từ chỉ đơn vị tự nhiên tiếng Việt cho học sinh, sinh viên nước ngoài* [Insegnamento dei nomi di numero naturale per studenti stranieri], in “Rivista Scientifica”, No 9/2006, Università dell’Educazione di Hochiminh City.
- Nguyễn Thiện Giáp et alii (2012), *Dẫn luận ngôn ngữ học* [Introduzione alle teorie linguistiche], NXB Giáo dục, Hà Nội.
- Nguyễn Thiện Nam (2004), *Lỗi loại từ trong tiếng Việt của người nước ngoài* [Errori nell’uso dei classificatori nella lingua vietnamita da parte degli stranieri], in “Electronic Journal of Foreign Languages Teaching”, 2004, Vol. 1, No. 1, pp.81-88.
- Pallotti G. (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- Pallotti G., Zedda A. G. (2006), *Le implicazioni didattiche della Teoria della Processabilità*, in “Revista de Italianística”, 12, pp. 47-64.
- Perdue C. (1993), *Adult language acquisition: Cross-linguistic perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Phan Thị Nguyệt Hoa (2015), *Một số ghi nhận về cách dạy cho học viên nước ngoài thể hiện ngữ điệu câu tiếng Việt* [Alcune osservazioni sulla metodologia dell’insegnare l’intonazione delle frasi vietnamite agli studenti stranieri], in “Rivista della Lingua e Vita”, No 5 (235), pp.46-49.
- Pienemann M. (1998), *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*, John Benjamins Publishing, Amsterdam.
- Pienemann M. (2005), *Cross-linguistic aspects of Processability Theory*, John Benjamins Publishing, Amsterdam.
- Pona A. (2009), *I pronomi clitici nell’apprendimento dell’italiano come L2: il clitico “si” nelle varietà di apprendimento*, Annali Online di Ferrara - Lettere, Vol. 2, pp.14-39.
- Regnicoli A. (2002), *La fonetica acustica come strumento di analisi della variazione linguistica in Italia*, in “Atti delle XII giornate di studio del Gruppo di fonetica sperimentale” (A.I.A.), Università degli studi di Macerata, 13-15 dicembre 2001.
- Romano A. (2008), *Inventarî sonori delle lingue: elementi descrittivi di sistemi e processi di variazione segmentali e sovrasegmentali*, Alessandria: dell’Orso.
- Romano A., Molino G., Rivoira M. (2005). *Caratteristiche acustiche e articolatorie delle occlusive palatali: alcuni esempi da dialetti del Piemonte e di altre aree italo-romanze*, in Così P. (a cura di), *La misura dei parametri: Aspetti tecnologici ed implicazioni nei modelli linguistici*, in “Atti del I congresso AISV” (Padova, 2-4 dicembre 2004), Padova, ISTC/EDK ed., pp. 389-428.

- Romito L. (2000), *Manuale di Fonetica articolatoria, acustica e forense*, Centro Editoriale e Librario, Rende.
- Ruspini E. (2004), *La ricerca longitudinale*, FrancoAngeli, Milano.
- Schwarze C., Cimaglia R. (2011), *Clitici*, in Simone R. (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*, Treccani, pp. 213-219.
- Selinker L. (1972), *Interlanguage*, in “International Review of Applied Linguistics in Language Teaching”, 10/1, pp.209-232.
- Selinker L., Swain M., Dumas G. (1975), *The Interlanguage Hypothesis Extended to Children*, in “Language Learning”, 25/1, pp. 139-152.
- Serianni L. (1989), *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, con la collaborazione con Castelveccchi A., UTET, Torino, pp. 238-261.
- Serra Borneto C. (a cura di) (2011), *C'era una volta il metodo tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Carocci, Roma.
- Simone R. (2011), *Fondamenti di linguistica*, McGraw-Hill, Milano.
- Sorianello P. (2009), *L'acquisizione del tratto di lunghezza consonantica in italiano L2*, in Romito L, Galatà V., Lio R. (a cura di), *La fonetica sperimentale. Metodo e applicazioni*, EDK Editore, Torriana, pp. 40-61.
- Sorianello P. (2014), *Italian geminate consonants in L2 acquisition*, in Costamagna L., Celata C. (eds.), *Consonant gemination in first and second language acquisition*, Pacini Editore, Pisa, pp. 25-46.
- Sorianello P. (2016), *Indici predittivi probabilistici: il caso della geminazione consonantica in italiano L2*, in Bianchi F. e Leone P. (a cura di), *Linguaggio e apprendimento linguistico. Metodi e strumenti tecnologici*, studi AItLa 4, Milano, pp. 27-47.
- Tarone E., Frauenfelder U., Selinker L. (1976), *Systematicity/ Variability and Stability/ Instability in Interlanguage Systems*, in “Language Learning”, 4, pp.93-134.
- Titone R. (1974), *Introduzione alla metodologia della ricerca nell'insegnamento linguistico*, Minerva Italica, Bergamo.
- Trần Kim Phượng (2010), *Bàn thêm về cấu trúc Đề - thuyết của câu tiếng Việt* [Ulteriore discussione sulla struttura Tema- Rema della frase vietnamita], in “Rivista della Lingua e Vita”, No 3 (173), pp.1-9.
- Trobia A. (2005), *La ricerca sociale quali-quantitativa*, FrancoAngeli, Milano.
- VanPatten B., Williams J. (2015), *Early Theories in SLA*, in VanPatten B., Williams J. (eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*, Routledge, New York, pp.17-33.

Mayerthaler W. (1987), *System independent morphological naturalness*, in Dressler W.U. (eds.), *Leitmotifs in natural morphology*, Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins, 1987, p. 39.

Weinreich U. (1974), *Lingue in contatto*, Boringhieri, Torino.

Zmarich C., Gili Fivela B. (2005), *Consonanti scempie e geminate in italiano: studio cinematico e percettivo dell'articolazione bilabiale e labiodentale*, in "Atti del Convegno Nazionale AISV- Misura dei parametri", Padova, 2-4 dicembre 2004, EDK, Torriana, pp. 429-448.