

Sulle interferenze linguistiche: il ruolo dello spagnolo L2 come fattore di complessità nell'apprendimento del portoghese L3

1. Introduzione

Quella delle “interferenze linguistiche” è da tempo una questione assai dibattuta e numerosi sono gli studiosi che negli anni hanno dato il loro contributo per cercare di fare maggiore chiarezza al riguardo. Ricordiamo che, già nel 1953, Uriel Weinreich, a proposito di bilinguismo, parlava dell’“interferenza” come influsso negativo esercitato da una lingua su un'altra, in situazioni che possiamo, dunque, definire specifiche. È ormai noto, però, che la conoscenza pregressa di una lingua condiziona in ogni circostanza, in modo più o meno determinante, l'apprendimento di una lingua straniera (Rivers 1964) e, come suggerisce Di Pietro (1971), il discente finisce sempre per confrontare il nuovo sistema linguistico con quello delle lingue già acquisite senza, però, che questo debba essere letto necessariamente in chiave negativa.

Nonostante i tentativi di Lado (1957) – le cui ricerche erano volte a conferire una certa sistematicità al confronto scientifico di due o più sistemi linguistici, nel tentativo di prevedere le difficoltà che lo studente avrebbe incontrato proprio nell'apprendimento di una L2 –, nel corso del tempo, le teorie psicologiche sull'apprendimento non sono state sufficienti a fornire una base obiettiva all'analisi contrastiva (Calvi 1982, 1995). Ormai da tempo si è giunti, quindi, ad affermare che l'interferenza non si verifica soltanto in situazioni di bilinguismo, ma ancora non è stato possibile capire fino in fondo quali siano i meccanismi che stanno alla base di tale fenomeno.

La consuetudine, da parte del discente, di trasferire nella nuova lingua le abitudini linguistiche precedentemente acquisite, ha portato i linguisti ad elaborare il concetto di “transfer”, che può essere positivo nel caso in cui le strutture delle due lingue coincidano, o negativo, se si tratta, invece, di due sistemi divergenti. Il transfer negativo è il motivo scatenante dell'interferenza: sta, cioè, alla base, degli errori commessi dall'apprendente.

A questo proposito, occorre segnalare che notevoli progressi sono stati compiuti da quarant'anni a questa parte. Gli studi di Lado e Fries sono, infatti, solo i primi di un'ampia bibliografia che ha avuto (ed ha a tutt'oggi) per oggetto l'analisi

dell'“interlingua”¹. Tre sono gli assi principali attorno ai quali essa ruota: si è cercato, in primo luogo, di capire che cos'è un errore, per poi riflettere sulle sue possibili cause e verificarne, infine, gli eventuali effetti nella comunicazione. Nonostante le risposte in merito siano tutt'altro che omogenee, si è arrivati a concludere universalmente (Bustos Gisbert 1998) che, contrariamente a quanto affermato da Weinreich, non è corretto giudicare negativamente l'influenza della lingua materna o delle lingue che già si conoscono al momento di apprendere un'altra. L'errore, quand'è causato da questo genere di interferenze, è infatti da ritenersi positivo e necessario.

2. Considerazioni sullo stato dell'arte

Quali sono, allora, i fattori che portano il parlante plurilingue a produrre vocaboli ed enunciati completamente ibridi? Molte variabili convergono nel provocare l'interferenza cross-linguistica, al di là del fatto che le lingue in contatto siano due o più. Queste variabili vanno dal generale allo specifico: in termini generali, per esempio, è il caso della somiglianza tipologica tra le lingue (Andersen 1983, Kellerman 1983, 1995) e il livello di competenza linguistica del parlante (Kellerman 1983, Odlin 1989), al particolare, come il grado di marcatezza (Gass 1984, Kellerman 1983) e il grado del legame del morfema nelle singole unità lessicali (Selinker & Lakshmanan 1993).

Altri fattori riguardano in modo specifico il parlante plurilingue, com'è il caso del “foreign language effect” (Selinker & Baumgartner-Cohen 1995) e del “last language effect” (Shanon 1991). Alcune variabili operano sull'influenza cross-linguistica in generale, ma nell'apprendimento della terza lingua (L3) la loro presenza sembra favorire particolarmente l'uso di vocaboli della L2 in un enunciato espresso nella L3. È il caso, ancora una volta, dello stile cognitivo (Dewaele 1998, 2001, Grosjean 1995, 2001), della tipologia linguistica (Cenoz 2001, Ringbom 2001), della competenza linguistica (De Angelis & Selinker 2001, Hammarberg 2001), e della frequenza d'uso (Hammarberg 2001, Mägiste 1986).

La presenza della L2 in questi enunciati non volutamente ibridi non sembra ricoprire alcuna funzione pragmatica: Hammarberg (2001), infatti, classifica questi enunciati come “Without Identified Pragmatic Purpose (WIPP)” [ovvero, senza uno scopo pragmatico identificabile]. Come dimostra la letteratura in materia, questi errori non sembrano corrispondere neppure ad una strategia comunicativa cosciente – com'è il caso dell'uso di *content words* prese in prestito da altre lingue per colmare un vuoto lessicale (Faerch & Kasper, 1986) – ma evidenziano piuttosto l'incapacità del parlante di inibire adeguatamente una L2 precedentemente appresa.

Dunque, come ci chiedevamo poc'anzi: quali sono i fattori specifici, per quanto concerne le lingue più affini, che influenzano o favoriscono la produzione di unità ibride?

¹ Si vedano, tra gli altri, gli studi di Arcaïni & Py (1984), Corder (1985) Gass & Selinker (1982); e, ancora, il recente studio di Balbino de Amorim (2007), più specifico per l'area linguistica di nostro interesse.

3. Interferenze tra lingue affini: il caso specifico del portoghese

In area francofona, alcuni studiosi, tra cui Dabène (1975) e Hédiard (1989), hanno riflettuto sulle difficoltà riscontrate nell'insegnamento/apprendimento di lingue affini quali, per esempio, francese, italiano e spagnolo. Alla stessa problematica ha fatto riferimento Calvi (1982), la quale sottolinea che, pur condividendo un elevato numero di regole a livello intermedio, italiano e spagnolo presentano un vasto campo di interferenze determinate da equivalenze formali cui però non fa riscontro un'equivalenza a livelli più profondi (Calvi 1982, 10). Proprio questo tipo di interferenze è il più difficile da estirpare.

Benché manchino ancora risposte scientifiche esaurienti, la conoscenza di altri codici linguistici è infatti una costante che non può essere ignorata – come torneremo a sottolineare a conclusione di questa riflessione – anche da parte del docente nella pratica didattica, e assume particolare rilevanza nell'insegnamento di lingue che a lungo sono state reputate “minori”, quali spagnolo e portoghese.

La scarsa presenza dello spagnolo e del portoghese nella scuola secondaria italiana fa sì che un allievo raramente si appresti a studiarle senza conoscere per lo meno l'inglese. Nel caso del portoghese, in particolare, non vi è alcuna possibilità di avvicinarsi al suo studio, per così dire, “a mente libera”, proprio perché, diversamente da quanto accade con lo spagnolo – il cui insegnamento è stato indubbiamente incrementato nel corso dell'ultimo decennio, essendo previsto sia nell'offerta didattica di alcuni istituti secondari, sia all'interno di corsi di lingua pensati da enti di natura diversa – il primo contatto con la lingua lusitana non può che avvenire in ambito universitario, cioè quando nel bagaglio linguistico del discente rientra già per lo meno la conoscenza di una lingua giudicata “utile” – quale inglese, francese o tedesco², (Calvi 1982, 11).

Proprio alla luce della recente diffusione dello spagnolo – lingua che, comunque, anche al di fuori dell'ambito scolastico/accademico, risulta essere di gran lunga più familiare del portoghese – sorge la necessità primaria che sta alla base della mia ricerca: individuare e riflettere sui vari tipi di interferenze causate dalla conoscenza di questa lingua in allievi che si avvicinano per la prima volta al portoghese.

Le difficoltà maggiormente riscontrate dallo studente di questa tipologia risiedono, infatti, più che nelle interferenze con l'italiano (LM), nei parallelismi e nelle asimmetrie tra spagnolo e portoghese. Le più smaccate analogie interlinguistiche si manifestano tra le due lingue iberiche producendo un certo transfer positivo; viceversa, le numerose divergenze tra spagnolo e portoghese, nei casi in cui quest'ultimo è più vicino all'italiano, generano al un transfer decisamente negativo.

² Idea, questa sul tedesco, piuttosto discutibile, se si considera la ridotta estensione della superficie in cui questa lingua viene parlata e la si confronta con le aree di lingua spagnola e portoghese. Questo preconcetto si deve infatti, a parer mio, ad una questione di “prestigio” economico che sta alla base della diffusa concezione per cui Spagna e Portogallo sarebbero i fanalini di coda dell'Europa.

Le caratteristiche tipologiche che normalmente bastano a spiegare le affinità di due o più lingue, nel caso di italiano-portoghese-spagnolo non paiono sufficienti. A questo proposito (Paul Teyssier 1996) nota, a ragione, un'ulteriore affinità tra le cosiddette "lingue romanze del sud" (francese-spagnolo-portoghese-italiano), per separare dapprima il francese dalle tre rimanenti, e successivamente il portoghese, perché caratterizzato da un maggior conservatorismo morfosintattico. Nel fare riferimento ai sistemi fonologici, ossia al rapporto tra ortografia e pronuncia e alla costituzione diacronica e diastratica di un testo, anche Teyssier arriva alla conclusione che italiano e spagnolo vengono percepiti come più affini rispetto al binomio italiano-portoghese.

E questa è, senza dubbio, una delle ragioni che portano lo studente italofono di portoghese ad attingere, senza un ordine di ragione apparente, al codice della propria lingua madre o a quello dello spagnolo L2. È dunque interessante, e opportuno al fine di migliorare e rendere più proficue le nostre strategie glottodidattiche, cercare di capire quali sono i meccanismi che regolano la scelta a favore dell'una o dell'altra lingua.

Già Calvi, del resto, ha notato, a proposito delle interferenze di inglese, francese e tedesco L2 sullo spagnolo, che il francese esercita una notevole interferenza nello studio della L3, maggiore non solo rispetto a quella delle altre due lingue, ma anche a quella della LM. Nel nostro caso si può affermare la stessa cosa, e occorre quindi attribuire allo spagnolo un ruolo predominante sia rispetto alle altre L2 appartenenti al portfolio dell'apprendente sia se lo si confronta con le interferenze causate dall'italiano LM.

È chiaro che quella di studiare portoghese o spagnolo non può essere una scelta di tipo utilitario. Secondo Spoelders (1978), in casi come questo, entrano in gioco motivazioni integrative che, unite a un atteggiamento positivo nei confronti della comunità in cui la nuova lingua è parlata, dovrebbero favorirne l'apprendimento.

Tuttavia, l'entusiasmo iniziale dovuto alle affinità che il discente riscontra fra culture iberiche e quella italiana non basta per ottenere una competenza soddisfacente. Il luogo comune, almeno fino a qualche tempo fa (e tutt'oggi in ambienti di scarsa cultura), che il portoghese sia una sorta di variante (o addirittura una storpiatura) dello spagnolo, sembra autorizzare lo studente a livello inconscio a risolvere difficoltà sintattiche e lessicali attingendo alla propria conoscenza dello spagnolo che, però, nella maggioranza dei casi risulta a sua volta inadeguata. È proprio il discente in possesso di una conoscenza molto sommaria di entrambe le lingue a mettere in atto strategie come questa senza rendersi conto che, pur funzionando come rimedio momentaneo, risulta, con il tempo, una pratica piuttosto dannosa che non gli permette di migliorare la propria competenza linguistica.

È interessante notare che quanto affermato da Calvi (1982) a proposito delle interferenze di tipo fonologico – ossia che nell'apprendimento dello spagnolo la pronuncia che più di ogni altra conduce l'allievo in errore è quella dell'italiano, poiché in questo campo è molto difficile abbandonare le abitudini acquisite nell'infanzia – non è appli-

cabile al portoghese, al quale vengono attribuiti con più frequenza suoni appartenenti allo spagnolo più di quanto non si faccia con quelli italiani. Nella maggioranza dei casi si tratta, però, di interferenze facilmente debellabili con un'assidua esposizione alla lingua o con l'utilizzo costante di materiali audiovisivi. In linea di massima, l'allievo riesce in breve tempo a far fronte a difficoltà di questo genere, anche se il raggiungimento di una buona pronuncia portoghese si avrà soltanto dopo un periodo piuttosto lungo di esposizione, maggiore rispetto a quello richiesto dallo spagnolo. Si è rilevato, infatti, che quest'ultima lingua facilmente riaffiora ogni qualvolta lo studente principiante di portoghese decida di interrompere l'esercizio costante o il contatto con la lingua lusitana. Il che si deve, secondo quanto suggerito da Calvi, all'importanza gerarchica attribuita dal discente alla lingua studiata.

Nel caso del portoghese, la struttura fonologica è un elemento che contribuisce ulteriormente a far sì che lo studente percepisca quest'ultima come una lingua distante. Soprattutto a livello vocalico, il ridotto ventaglio di suoni posseduti dall'italiano mette il discente in condizione di ritenere oscura una vasta gamma di pronunce del portoghese, ancor più nella variante europea, dove i parlanti tendono a una pronuncia molto stretta delle vocali.

L'idea della distanza permane tuttavia anche quando lo scoglio fonologico è superato. Altre aree in cui portoghese e italiano vengono infatti percepiti come divergenti (quando, in realtà, è vero il contrario) sono quella lessicale e quella sintattica. Ragion per cui la sensazione di distanza tra italiano e portoghese viene nuovamente attenuata dal discente attraverso la conoscenza dello spagnolo. Pur riconoscendo un certo valore all'elemento di matrice culturale e ammettendo che si possa parlare di "gerarchia linguistica", ritengo sia parimenti possibile sostenere che, nel caso di italiano, portoghese e spagnolo, l'interlingua che si viene a creare tra LM/L3 da una parte, e L2 dall'altra, non sia solo frutto di una sorta di scala gerarchica che intimamente ogni apprendente sviluppa, ma che ciò sia attribuibile, piuttosto, a fattori cognitivi che legittimerebbero quell'attingere al bagaglio dello spagnolo, in quanto anch'esso acquisito secondo i meccanismi di una L2, che divergono notevolmente da quelli che invece caratterizzano l'acquisizione della LM sin dall'infanzia.

Quello che è stato possibile notare è che numerose interferenze vengono cancellate quando si raggiunge un livello intermedio/avanzato di conoscenza del portoghese. E altrettanto vero, però, che di frequente i progressi compiuti dallo studente in questa direzione si vedono sfumati da un'interruzione più o meno volontaria dell'esercizio pratico della lingua e che difficilmente viene superato un buon livello di conoscenza del portoghese; dato, questo, che spiega il perpetrarsi delle interferenze nelle produzioni scritte e orali.

4. Descrizione del corpus utilizzato e classificazione degli errori

È utile, a questo punto, riflettere in maniera sistematica sui meccanismi che regolano il fenomeno dell'interferenza dello spagnolo nei vari stadi di apprendimento del portoghese, attraverso un'articolata analisi dell'interlingua.

Di notevole rilevanza ai fini della mia indagine sono stati Fernández (1997), che analizza l'interlingua e gli errori commessi nell'apprendimento dello spagnolo, e Cristiano (2010), cui si deve invece un'analisi degli errori commessi in portoghese da parlanti nativi e non di varie lingue materne.

Ho proceduto quindi alla disamina di elaborati di varia tipologia, prodotti da studenti di portoghese di livelli diversi: I, II, III anno della laurea triennale e studenti del biennio magistrale, con l'inclusione degli studenti del I anno che scelgono portoghese come lingua C – ossia come terza lingua, il cui studio si svolge quindi nell'arco di un unico anno accademico – i quali costituiscono un panorama singolare, mostrandosi talvolta più motivati di coloro che optano per il portoghese come lingua di specialità, ma sono, allo stesso tempo, autori di quegli errori dovuti perlopiù a superficialità, distrazione e scarsa volontà mnemonica (come quelli, per esempio, di natura ortografica)³.

Per la formazione del *corpus* ho preso a modello l'assioma di Tarone (1979), secondo cui occorre analizzare sia i dati linguistici estratti da contesti nei quali si utilizzano domande mirate a provocare l'uso di una determinata struttura, sia quelli che sono frutto di situazioni in cui l'esaminatore non ha un programma di quesiti prestabilito.

Per questo, i testi scritti presi in esame includono esercizi di varia tipologia: dalla comprensione scritta, che implica risposte semplici a domande aperte su un testo, a esercizi di natura esclusivamente grammaticale (per esempio, esercizi di completamento su argomenti particolarmente spinosi quali l'uso di *ser/estar*, le preposizioni che introducono complementi di tempo e di luogo, la collocazione di un pronome complemento), a sollecitazioni di riformulazione sintattica esplicate attraverso, per esempio, l'inserimento di un verbo, all'interno di frasi da completare; e ancora, una produzione scritta la cui estensione varia dalle 150 alle 350 parole (a seconda del livello di corso che lo studente sta frequentando) e, infine, la traduzione di un brano letterario, giornalistico, ecc. dalla L1 (italiano) alla L3 (portoghese) senza l'ausilio di dizionari.

La classificazione tipologica e di frequenza di errore che sto effettuando, e che dunque è ancora *in fieri*, mi permette di riflettere sulla variazione dell'errore parallelamente a quella dei modelli di esercizio sottoposti all'apprendente. È interessante notare, da un lato, come l'errore per interferenza involva di pari passo con il livello di competenza linguistica e comunicativa dell'apprendente e, dall'altro lato, rilevare

³ In un secondo momento, affinché l'analisi dia un quadro il più possibile completo delle interferenze, sarà fondamentale esplorare anche l'ambito dell'oralità.

come, laddove vi fosse, il miglioramento di tale livello di competenza nello spagnolo L2 e portoghese L3 può favorire un transfert positivo e stimolare, quindi, nel discente una maggior consapevolezza – assodata l'estrema familiarità delle lingue in oggetto – dell'autonomia di ciascuno dei due sistemi linguistici.

Ho così classificato gli errori in macro-insiemi che interessano le “aree critiche” della lingua portoghese, quali le preposizioni, i plurali irregolari, l'accentazione, ecc. dove l'interferenza si può verificare a causa di un transfer dall'italiano o dallo spagnolo sul portoghese.

Gli errori riscontrati sono stati suddivisi in: 1. errori lessicali: formali e di significato; 2. errori grammaticali; 3. errori discorsivi. In seconda istanza, ho rilevato la variazione dell'errore dovuto a interferenza in rapporto al livello di competenza linguistica dell'apprendente e, più specificamente, ho valutato il grado di transfert dovuto all'interferenza dello spagnolo.

È emerso che gli errori di tipo ortografico (dunque, lessicali formali), assieme a quelli di accentazione, sono più diffusi nei primi livelli di apprendimento (I e II anno) rispetto a quelli successivi ma, in ogni caso, permangono comuni a ogni tipo di produzione scritta richiesta. In questo contesto, la maggior interferenza è causata senza dubbio dallo spagnolo; nel caso dell'accentazione, invece, le oscillazioni sono dovute all'effettiva distanza dei sistemi prosodici dell'italiano e del portoghese.

**Crisi*

Ma anche (per interferenza dello spagnolo):

**Lengua*

**En cima*

**Amarillo*

**Deberiam*

**Podria*

**Cuantos anos tem a Ana?*

Per quanto concerne gli errori di tipo grammaticale, una nota peculiare riguarda l'uso delle preposizioni o locuzioni prepositive, che dà luogo a errore in tutti i livelli di apprendimento. In questo caso, il transfert negativo è imputabile all'italiano. Solo le deviazioni riscontrate nei livelli più elevati di apprendimento attestano una percentuale equivalente di errore causata dalla sovrapposizione dei sistemi linguistici dello spagnolo e dell'italiano sul portoghese. Da segnalare è anche la problematica questione della collocazione dei pronomi personali complemento, altro caso in cui gli errori sono nuovamente dovuti a una netta discrepanza d'uso tra l'italiano e il portoghese. Tutti gli altri esempi di errore grammaticale (errori di tipo verbale o di uso di alcuni determinanti, come il caso, tra gli altri, degli aggettivi e pronomi indefiniti) sono esito di un uso errato, da parte dello studente, delle proprie conoscenze di spagnolo.

Ecco una breve esemplificazione:

- * *Ela vai em metro.*
- * *Ontem vi a Rita ao cinema.*
- * *Fui de férias em Londres.*
- * *A Ana ia de férias na casa dos seus avós.*
- * *Me levantava.*
- * *Não vistas-lo.*

Sono gli errori di tipo discorsivo che tradiscono una spiccata interferenza della LM, dunque dell'italiano. Affinché lo spagnolo desse luogo al medesimo grado d'interferenza, occorrerebbe infatti che i discenti possedessero un'elevata competenza linguistica (nella fattispecie sintattica) di questa L2, cosa che di rado avviene. Ciononostante, si è riscontrato che il miglioramento del proprio livello di competenza nello spagnolo L2 può favorire nel discente un transfert positivo e stimolare, quindi, una maggior consapevolezza dell'autonomia di ciascuno dei due sistemi linguistici iberici.

Alcuni esempi di interferenza con l'italiano:

- * *Vou deitar-me mais cedo enquanto hoje estou muito cansada.*
- * *Imparar*
- * *Mudar casa.*
- Ma anche (per interferenza dello spagnolo L2):
- * *Nos dias da minha infância me gostaba muito passear.*
- * *Íamos com o carro a visitar.*
- * *A farmácia está longe.*
- * *Foi matado.*
- * *Ser entregado.*

5. Conclusioni

Un fattore cui sinora non ho accennato, e che ha una sua rilevanza ai fini dell'apprendimento linguistico, è quello del gruppo-classe. Nel passaggio dal primo al secondo anno, e ancor più al terzo, il numero degli studenti di portoghese si riduce, purtroppo, in modo sensibile. Tuttavia, ciò comporta una conseguenza positiva per l'allievo, che si troverà a lavorare in un gruppo meno dispersivo e, probabilmente, più motivato. Questo permette al docente di effettuare correzioni più mirate, più strategiche e dunque più proficue. Avremmo quindi due processi paralleli che implicheranno, da un lato, una sempre maggior consapevolezza linguistica sul piano teorico da parte dello studente (che via via affinerà le proprie conoscenze), e dall'altro la possibilità concreta di essere più puntualmente monitorato e "corretto", soprattutto nell'interazione orale, ma anche nello scritto, piano sul quale la condivisione, tra docente e studente, di un momento di confronto e riflessione sulle correzioni è fondamentale.

Va detto, da ultimo, che anche la competenza linguistica dell'insegnante svolge in quest'ambito un ruolo fondamentale poiché permette di identificare con più facilità, e

dunque, già in una fase iniziale dell'apprendimento del portoghese come L3, di estirpare gli errori più comuni dovuti a calchi e transfert di tipo morfologico tra lessico italiano e lessico spagnolo.

Pochi sono fino ad ora gli strumenti didattici pensati come supporto alla graduale eliminazione degli errori causati dall'interferenza dello spagnolo sul portoghese. O meglio, esiste materiale rivolto al pubblico ispanofono che, quindi, seppur soggetto all'interferenza, parte da una diversa base cognitiva. Questa base vede il confronto continuo tra la LM (spagnolo) e la L2 (portoghese), le quali, per quanto simili, non arriveranno mai, nei meccanismi cerebrali di apprendimento, a un livello di sovrapposizione così elevato quanto quello che ha luogo tra due L2 pesantemente imparentate.

È auspicabile, tuttavia, che tale materiale (penso, per esempio, al metodo *Entre Nós*, edito pochi anni fa in Portogallo da Lidel, o a *Agora em Português!*, pubblicato in Italia da Loffredo Editore) serva come fondamento per una riflessione pragmatica su quelle che sono le aree critiche comuni ai parlanti romanzi “meridionali” e, ancor più, per la redazione di materiale contrastivo specifico per i campi linguistici più soggetti a interferenze. A questo scopo, sarà fondamentale utilizzare le tipologie esercitative il più possibile specifiche e motivanti per rafforzare le aree lessicali più prossime nella L2 e nella L3 o le strutture sintattiche che traggono in inganno il discente, evidenziando in modo puntuale la distanza che sussiste in ciascun caso tra la struttura portoghese e, rispettivamente, quella italiana e quella spagnola. Solo così lo studente potrà poco a poco acquistare, non solo maggior padronanza linguistica, ma anche più sicurezza nel gestire il bagaglio che sta acquisendo, per arrivare alla conclusione che può “fidarsi” più di quanto pensi della propria lingua materna anziché ricorrere alla lingua che, per un ancora indecifrabile meccanismo cognitivo, registra come più prossima al portoghese.

Solo così si allenterà il meccanismo, da ritenersi comunque del tutto naturale, del ricorso allo spagnolo, registrato cognitivamente come lingua straniera, piuttosto che all'italiano, riconosciuto dal cervello stesso come lingua materna. Senza voler eccedere in ottimismo, e non negando le talvolta enormi lacune culturali che caratterizzano attualmente lo studente universitario medio, mi pare infatti di poter sostenere che i *desvios lingüísticos* siano da attribuirsi più spesso a ragioni cognitive e, ancor più semplicemente, al mancato esercizio linguistico quotidiano (fondamentale per estirpare le più insidiose interferenze) anziché a ragioni di carattere culturale. Mi pare, infatti, più opportuno pensare che, piuttosto che porsi questioni di tipo sociale, storico o antropologico inerenti alla Penisola Iberica, i nostri studenti, naturalmente utilitari, si servano delle conoscenze linguistiche pregresse ritenute più prossime al portoghese che si accingono ad imparare, con un grado di consapevolezza variabile, per costruire, in questo modo, la propria interlingua ignari, nella maggior parte dei casi, delle questioni riguardanti frontiere politiche e linguistiche che hanno caratterizzato alcuni periodi della storia luso-spagnola.

Referenzas bibliograficas

- Andersen, Roger, 1983. «Transfer to somewhere», in: Gass, Susan / Selinker, Larry (ed.), 1983, *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, MA, Newbury House, 177-201.
- Arcaini, Enrico / Py, Bernard (ed.), 1984. *Interlingua. Aspetti teorici e implicazioni didattiche*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana fondata da G. Treccani.
- Balbino de Amorím Barbieri Durão, Adja, 2007. *La interlengua*, Madrid, Arco/Libros.
- Beccaria, Gian Luigi (ed.), 1996. *Dizionario di linguistica, filologia, metrica, retorica*, Torino, Einaudi.
- Bettoni, Camilla, 2001. *Imparare un'altra lingua*, Bari, Laterza.
- Bustos Gisbert / José Manuel, 1998. «Análisis de errores: problemas de categorización», *Dicenda, Cuadernos de Filología Hispánica*, Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid, 16, 11-40.
- Calvi, Maria Vittoria, 1982. «Interferenze delle altre lingue straniere studiate nell'apprendimento dello spagnolo», in *Didattica della Lingua e delle Lingue Iberiche, Atti del Convegno dell'Associazione Ispanisti Italiani, L'Aquila 14-15 settembre 1981*, Napoli, Pironti, 9-27.
- Calvi, Maria Vittoria, 1995. *Didattica di lingue affini. spagnolo e italiano*, Milano, Guerini Scientifica.
- Calvi, Maria Vittoria, 2000. «Comprendere un testo spagnolo: trasparenze, opacità e falsi amici», in *Italiano e Spagnolo a Contatto, Atti del XIX Convegno degli Ispanisti Italiani, Roma 16-19 settembre 1999*, vol. II, Padova, Unipress, 55-67.
- Cenoz, Jasone, 2001. «The Effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age on Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition», in Cenoz / Hufeisen / Jessner (ed.), *Crosslinguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon, UK, Multilingual Matters, 8-20.
- Ciliberti, Anna, 1994. *Manuale di glottodattica*, Firenze, La Nuova Italia.
- Coppola, Daria, 2000. *Glottodidattica in prospettiva pragmatica*, Pisa, Edizioni ETS.
- Corder, Stephen Pit, 1973. *Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth, Penguin Education (ital. *Introduzione alla Linguistica Applicata*, Bologna, Il Mulino, 1981).
- Corder, Stephen Pit, 1985³. *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.
- Cristiano, José Manuel, 2010. *Análise de Erros em Falantes Nativos Não Nativos*, Lisboa, Lidel.
- Dabène, Louise, 1975. «L'enseignement de l'espagnol aux francophones (pour une didactique des langues «voisines»)», *Languages*, 39, 51-64.
- De Angelis, Gessica / Selinker, Larry, 2001. «Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind», in Cenoz / Hufeisen / Jessner (ed.), *Crosslinguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon, UK, Multilingual Matters, 42-58.
- Dewaele, Jean-Marc, 1998. «Lexical Inventions: French Interlanguage as L2 versus L3», *Applied Linguistics*, 19, 4, 471-490.
- Dewaele, Jean-Marc, 2001. «Activation or inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the language mode continuum», in Cenoz, Jasone / Hufeisen, Britta / Jessner, Ulrike (ed.), *Crosslinguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon, UK, Multilingual Matters, 69-89.
- Di Pietro, Robert J., 1971. *Language Structures in Contrast*, Rowley, Newbury House (ital. *Lingue a Confronto*, Roma, Armando, 1977).

- Dulay, Heidi/Burt, Marina/Krashen, Stephen, 1982. *Language Two*, New York, Oxford University Press (ital. *La Seconda Lingua*, Bologna, Il Mulino, 1985).
- D'Aquino Hilt, Alessandra/Ribas Moliné, Rosa, 2000. «Interferencias morfosintácticas entre italiano y español», in *Italiano e Spagnolo a Contatto, Atti del XIX Convegno degli Ispanisti Italiani, Roma 16-19 settembre 1999*, vol. II, Padova, Unipress, 119-129.
- Fabbro, Franco, 1996. *Il cervello bilingue*, Roma, Astrolabio – Ubaldini Editore.
- Faerch, Claus/Kasper, Gabriele, 1986. «Cognitive Dimensions of Language Transfer», in: Sharwood Smith, Michael/Kellerman, Eric J. (ed.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, Oxford, UK, Pergamon Press, 49-65.
- Felix, Sascha W./Simmet, Angela, 1986. «Processi naturali nell'apprendimento scolastico di L2», in: Giacalone Ramat, Anna (ed.), *L'Apprendimento Spontaneo di una Seconda Lingua*, Bologna, Il Mulino, 282-306.
- Fernandez, Sonsoles, 1997, *Interlengua y Análisis de Errores en el Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera*, Madrid, Edelsa.
- Gass, Susan, 1984. «A Review of Interlanguage Syntax: Language Transfer and Language Universals», *Language Learning*, 34, 2, 115-131.
- Gass, Susan/Madden, Carolyn/Preston, Dennis/Selinker, Larry (ed.) 1989. *Variation in Second Language Acquisition*, I-II, Clevedon, Philadelphia, Multilingual Matters.
- Gass, Susan/Selinker, Larry (ed.), 1992. *Language Transfer in Language Learning*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- Giacobbe, Jorge/Cammarota, Marie-Ange, 1986. «Un modello nel rapporto lingua di partenza/lingua di arrivo nella costruzione del lessico», in: Giacalone Ramat, Anna (ed.), *L'Apprendimento Spontaneo di una Seconda Lingua*, Bologna, Il Mulino, 245-263.
- Grosjean, François, 1995. «A Psycholinguistic Approach to Code-switching: The Recognition of Guest Words by Bilinguals», in: Milroy, Lesley & Muysken, Pieter (ed.), *One Speaker, Two Languages: Cross-disciplinary Perspectives on Codeswitching*, Cambridge, UK, Cambridge University Press, 259-275.
- Grosjean, François, 2001. *The Bilingual's Language Modes*, in: Nicol, Janet (ed.), *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*, Oxford, UK, Blackwell, 1-22.
- Grosso, Maria José dos Reis, 2008. «A Gramática Pedagógica no Ensino-Aprendizagem das Línguas», in: Osório, Paulo & Meyer, Rosa Marina (ed.), *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira. Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*, Lisboa, Lidel, 109-113.
- Gusmani, Roberto, 1977. «Aspetti semantici dell'interferenza», in: Ajello, Roberto (ed.), *Interferenza linguistica. Atti del Convegno della Società Italiana di Glottologia, Perugia 24-25 Aprile 1977*, Pisa, Giardini, 11-25.
- Gusmani, Roberto, 1986². «Natura e meccanismo del prestito», in: *Saggi sull'interferenza linguistica*, vol. 1, Firenze, Le Lettere, 9-29.
- Hammarberg, Björn, 2001. «Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition», in: Cenoz/Hufeisen/Jessner (ed.), *Crosslinguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon, UK, Multilingual Matters, 21-41.
- Hédiard, Marie, 1989. «Langues voisines langues faciles?», *Studi Italiani di Linguistica Teorica ed Applicata*, XVIII, 1-2, 225-231.
- Humphris, Christopher, 1983. «Acquisizione linguistica e apprendimento linguistico», *Dilit*, 3 <<http://www.dilit.it/formazione/articoli.php>>
- Humphris, Christopher, 1985. «Interlingua – parte prima», *Dilit*, 2 <<http://www.dilit.it/formazione/articoli/InterlinguaPartePrima.htm>>

- Humphris, Christopher, 1985. «Interlingua – parte seconda», *Dilit*, 3 <<http://www.dilit.it/formazione/articoli/InterlinguaParteSeconda.htm>>
- James, Carl, 1998. *Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis*, London and New York, Longman.
- Kellerman, Eric, 1983. «Now you see it, now you don't», in: Gass, Susan / Selinker, Larry (ed.), 1983, *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, MA, Newbury House, 112-134.
- Kellerman, Eric, 1995. «Crosslinguistic Influence: Transfer to Nowhere?», *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 125-150.
- Lado, Robert, 1957. *Linguistics Across Cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Leiria, Isabel, 2006. *Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua não Materna*, Lisboa, Fundação para a Ciência e Tecnologia – Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leiria, Isabel / Acosta, León, 1997. «O papel dos conhecimentos prévios na aquisição de uma língua não-materna», *Polifonia: Revista do Grupo Universitário de Investigação em Línguas Vivas*, 1, 57-80.
- Mackey, William Francis, 1976. *Bilingualism et contact des langues*, Paris, Klincksieck.
- Madeira, Ana Maria, 2008, «Aquisição de L2», in: Osório, Paulo, Meyer, Rosa Marina (ed.), *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira. Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*, Lisboa, Lidel, 189-203.
- Maggini, Massimo, *Principi di glottodidattica e metodi di insegnamento* <http://www.irre.toscana.it/italiano_12/relazioni/maggini.htm> (consulté le 29/06/2010).
- Mägiste, Edith, 1986. «Selected Issues in Second and Third Language Learning», in: Vaid, Jyotsna (ed.), *Language Processing in Bilinguals: Psycholinguistic and Neurolinguistic Perspectives*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 97-122.
- Müller-Lancé, Joachim, 2001. «El empleo de otras lenguas extranjeras como estrategia de inferencia en la adquisición del español o italiano por germanohablantes», in: *Cultura e Interculturalidad*, sección Miscelánea <http://www.edinumen.es/index.php?option=com_content&task=view&id=204&Itemid=37&lang=es> (consulté le 29/06/2010)
- Muñoz Licerias, Juana, 1991. *La Adquisición de las Lenguas Extranjeras*, Madrid, Visor.
- Murphy, Shirin, 2003. «Second Language Transfer during Third Language Acquisition», *Tesol/AI*, 3, 2 <<http://journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/view/33/38>> (consulté le 29/06/2010).
- Odlin, Terence, 1989. *Language Transfer. Cross-Linguistic Influence in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Pallotti, Gabriele, 1998. *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.
- Py, Bernard, 1986. «Un confronto fra competenza bilingue di immigrati e la competenza interlinguistica della seconda lingua», in: Giacalone Ramat, Anna (ed.), *L'Apprendimento Spontaneo di una Seconda Lingua*, Bologna, Il Mulino, 265-279.
- Poplack, Shana, 1980. «Sometimes I Start a Word in Spanish y termino en español», *Linguistics*, 18, pp. 581-618.
- Richards, Jack C., 1973. *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*, Londra-New York, Longman.
- Ringbom, Håkan, 1986. «Crosslinguistic Influence and the Foreign Language Learning Process», in: Sharwood Smith, Michael / Kellerman, Eric J. (ed.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, Oxford, UK, Pergamon Press, 150-162.
- Rivers, Wiliga M., 1964. *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*, Chicago, The University of Chicago Press.

- Selinker, Larry/Baumgartner-Cohen, Beatrice, 1995. «Multiple Language Acquisition: ‘Damn It, Why Can’t I Keep These Two Languages Apart?’», in: Bensoussan, Marsha/Kreindler, Isabelle/Mac Aogain, Eoghan, (ed.), *Multilingualism and Language Learning*, Clevedon, UK, Multilingual Matters, 115-123.
- Selinker, Larry/Lakshmanan, Usha, 1992. «Language Transfer and Fossilization: The “Multiple Effects Principle”», in: Gass, Susan/Selinker, Larry (ed.), *Language Transfer in Language Learning*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 197-216.
- Shanon, Benny, 1991. «Faulty Language Selection in: Polyglots», *Language and Cognitive Processes*, 6, 4, 339-350.
- Spoelders, Marc, 1978. «Facteurs affectifs dans l’apprentissage des langues étrangères», in: *I.T.L. (Review of Applied Linguistics*, Leuven), trad. it. in: *Avamposti della psicolinguistica applicata*, a c. di R.Titone, Roma, Armando, pp. 255-293.
- Tarone, Elaine, 1979. «Interlanguage as Chamaelon», *Language Learning*, 29, 1, 181-191.
- Tavares, Ana Paula. *Ensino/Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira. Manuais de Iniciação*, Lisboa, Lidel, 2008.
- Teyssier, Paul, 1996. «Especificidade do Português», in: *Actas do Congresso Internacional sobre o Português*, Lisboa, Associação Portuguesa de Linguística Colibri.
- Teyssier, Paul, 2004. *Comprendre les langues romanes: du français à l’espagnol, au portugais, à l’italien & au roumain: méthode d’intercompréhension*, Paris, Editions Chandeigne.
- Titone, Renzo, 1972. *Bilinguismo Precoce e Educazione Bilingue*, Roma, Armando.
- Tocco, Valeria, 2004. *Lingue e Culture a Contatto: Portoghese e Italiano*, Pisa, Tipografia Editrice Pisana.
- Weinreich, Uriel, 1953. *Languages in Contact*, New York, Linguistic Circle of New York.