

Matteo Migliorelli

**L'APPRENDIMENTO DEL PORTOGHESE DA PARTE DI STUDENTI
UNIVERSITARI ITALOFONI:**

IL RUOLO DELLA *CROSSLINGUISTIC INFLUENCE*

**LEARNING PORTUGUESE BY ITALIAN-SPEAKING UNIVERSITY
STUDENTS:**

THE ROLE OF *CROSSLINGUIST* INFLUENCE

SINTESI. Lo studio vuole evidenziare il ruolo della *crosslinguistic influence* (CLI) nel processo di apprendimento di una lingua straniera in ambiente universitario e in contesto di prossimità linguistica tra sistemi tipologicamente affini. Secondo la letteratura scientifica, la conoscenza di una lingua dipende da molteplici fattori che operano a diversi livelli, rendendo complessa l'analisi dell'apprendimento linguistico. Tra questi, la pratica dell'apprendente di adottare e adattare a un nuovo sistema linguistico strutture e meccanismi previamente acquisiti da altri sistemi ha portato i linguisti a formulare il concetto di transfer. Questa ricerca mira a delineare le aree linguistiche maggiormente colpite da tale fenomeno, interrogando alcune esercitazioni e produzioni scritte in lingua portoghese di studenti italofofoni dell'Università di Pisa.

PAROLE CHIAVE: *Crosslinguistic influence*. Analisi degli Errori. Glottodidattica. Italiano lingua materna. Portoghese lingua straniera.

ABSTRACT. The study aims to highlight the role of crosslinguistic influence (CLI) in the process of learning a foreign language in a University environment and the context of linguistic proximity between typologically related systems. Knowledge of a language depends on multiple factors operating at different levels, making the analysis of language learning effectively complex. Among these, the learner's practice of adopting and adapting to a new language system structures and mechanisms previously acquired from other systems has led linguists to formulate the concept of transfer. This research aims to delineate the linguistic areas most marked by this phenomenon, by interrogating some exercises and written productions in Portuguese by Italian-speaking students at the University of Pisa.

KEYWORDS: Crosslinguistic influence. Error Analysis. Didactics. Italian as mother tongue. Portuguese as foreign language.

1. L'Analisi Contrastiva e l'Analisi degli Errori: breve storia di una linea di ricerca

Il dibattito scientifico in merito all'acquisizione e all'apprendimento linguistico raggiunse una svolta significativa nel secondo dopoguerra, grazie a vari studi interdisciplinari che misero in dialogo figure professionali diverse, quali linguisti, psicologi, medici, pedagogisti e insegnanti. Sono il risultato di questo clima fruttuoso i lavori di Charles Carpenter Fries (1945) e di Robert Lado (1957), che rintracciarono nel processo di assimilazione linguistica il fenomeno del transfer, identificandolo come il trasferimento alla lingua straniera (LS) di tratti tipici della lingua materna (LM). Gli studiosi statunitensi provarono che tale meccanismo inconscio e ricorrente provocava errori nella produzione della LS target e, allo stesso tempo, metteva in luce le aree linguistiche più distanti e quelle di maggiore contatto tra i sistemi oggetto di studio: tale ipotesi si colloca alla base della *Contrastive Analysis*¹. Tuttavia, le nozioni di transfer e di errore che Fries e Lado sostenevano risultavano stigmatizzanti e riduttive. Studi successivi

¹ Analisi Contrastiva.

cercarono pertanto di valutare positivamente l'errore, e il suo processo di formazione, nel caso in cui quest'ultimo agevolasse l'apprendimento e la produzione della LS²; negativamente in caso contrario³.

Occorre segnalare che, nonostante le numerose critiche mosse contro le conclusioni di Fries e Lado⁴, la loro metodologia è stata ampiamente adottata e adattata dai loro successori, uno tra tutti Stephen Pit Corder che, in un suo articolo del 1967, elaborò per primo la teoria chiamata *Error Analysis*⁵. L'accademico britannico mise in discussione la teoria comportamentista sull'acquisizione del linguaggio verbale, base scientifica dell'Analisi Contrastiva: l'ipotesi di una formazione meccanica di abitudini linguistiche e del loro trasferimento dalla LM alla LS è sostituita dall'idea di una generalizzazione innata di regole e strutture della LS basata sulle informazioni previe di cui dispone l'individuo. Il fenomeno del transfer venne dunque classificato come una delle possibili strategie di apprendimento e l'insorgere di errori come manifestazione di ipotesi linguistiche elaborate dall'apprendente, corrispondenti alle diverse fasi evolutive del

² Sulla base di aspetti comuni tra il sistema di partenza e quello di arrivo.

³ Cfr. Lupetti 2016.

⁴ Cfr. Alexopoulou 2005.

⁵ Analisi degli Errori.

processo ⁶. Questa combinazione di fattori genera un sistema linguistico autonomo, con una propria grammatica, sistematicità e un proprio vocabolario, variabile da individuo a individuo, distinto da quello di partenza (LM) e da quello di arrivo (LS) al quale si avvicina, chiamato da Corder *idiosyncratic dialect* (1971: 149-151).

Contemporaneamente, anche Larry Selinker (1972) elaborò un concetto simile nominato *Interlanguage* (IL) ⁷. Secondo il linguista statunitense, l'apprendimento di una LS⁸ avviene «tramite la formulazione e verifica di ipotesi sul funzionamento della lingua target, che conduce l'apprendente a costruire delle regole» (Gallina 2021: 30). Si basa su un'interazione di cinque processi biologici e cognitivi e fattori ambientali, tra i quali il più rilevante è il transfer negativo, che frena il processo di apprendimento e contribuisce alla fossilizzazione di errori nella produzione della LS vincolati alla dinamica psicologica latente di ogni essere umano. Come avvenuto per la teoria di Fries e Lado, la generalizzazione di questo fenomeno e, nella fattispecie, delle sue conseguenze, è stata posteriormente

⁶ Cfr. Corder 1981.

⁷ Interlingua.

⁸ Selinker adotta la sigla L2 per identificare la lingua straniera, secondo l'ordine cronologico di apprendimento.

ridimensionata: non tutti gli errori rispondono a tale influsso dal momento che il processo di produzione di un sistema è soggetto a fattori extralinguistici, come stanchezza, stress e aspettative, oltre che a una carente preparazione generale.

2. La crosslinguistic influence

È negli anni Ottanta che appare per il prima volta il termine *crosslinguistic influence* (CLI) come definizione classificatrice del fenomeno linguistico che vede il condizionamento delle conoscenze di una lingua nella produzione, comprensione e apprendimento di un altro sistema (De Angelis 2007: 19). Molti studiosi hanno ampliato questa descrizione che appariva superficiale e riduttiva; tra questi, menzioniamo Terence Odlin, il cui approccio adotteremo per il presente studio, in quanto non si limita a considerare gli effetti prodotti esclusivamente dalla LM, bensì connota la CLI come «l'influenza risultante dalle analogie e discrepanze tra la lingua target e qualsiasi altra lingua che sia stata acquisita previamente» (Odlin 1989: 27)⁹. Il fenomeno della CLI in un apprendente multilingue perciò, come nel caso qui discusso, si manifesta da e tra qualsiasi sistema linguistico presente nel repertorio di ogni individuo e si attiva in presenza

⁹ Traduzione nostra.

di almeno tre lingue, le quali interagiscono simultaneamente tra loro¹⁰. Secondo De Angelis (2007), questo ‘scambio’ linguistico è dovuto a sei fattori: la distanza linguistica tra sistemi, il loro dominio, la loro frequenza d’uso, l’ordine di acquisizione, l’esposizione e la formalità del contesto.

Soffermandosi sul principio di distanza linguistica, Maria Vittoria Calvi (2004) ha affermato che, in termini psicolinguistici, tale percezione permette all’apprendente di elaborare ipotesi sulle analogie tipologiche tra sistemi, strutturando una meta-riflessione che potrebbe avvantaggiarlo durante la produzione linguistica, ricorrendo ai tratti generali in base agli universali linguistici di altri sistemi per sopperire alle carenze conoscitive della lingua target. Tuttavia, quando tale percezione risulta minima, come avviene per le lingue neolatine, le possibilità che si attivi la CLI aumentano, dal momento che l’individuo sottostimerebbe le strutture salienti di ogni sistema a lui noto. Nel caso specifico del binomio italiano (LM) e portoghese (LS), l’apprendente percepirebbe forti simmetrie fin dal primo contatto con la LS: per esempio, entrambe condividono lo stesso sistema vocalico (sebbene l’italiano conservi una struttura fonologica ridotta rispetto a quella portoghese) e le diverse trasparenze lessicali permettono di comprendere parzialmente un testo scritto anche in assenza

¹⁰ Cfr. De Angelis 2001.

di conoscenze specifiche. Sul piano semantico e sintattico, invece, le due lingue conservano elementi che le avvicinano e le separano; ciò si deve chiaramente allo strato latino condiviso.

Fatta eccezione per la distanza e la tipologia linguistica, gli altri fattori che riscontriamo alla base della CLI sono strettamente soggettivi e associati all'esperienza personale dell'apprendente. Una maggiore o minore competenza linguistica in una LS, così come la sua frequenza d'uso, possono portare a errori¹¹ nella lingua target, a intervalli temporali distinti e con modalità diverse; allo stesso modo, esiste una correlazione tra i diversi momenti cronologici in cui i sistemi sono stati appresi e gli errori prodotti dalla CLI. Anche il fattore ambientale, come la durata di un soggiorno in un paese e la conseguente esposizione alla lingua, favorisce il trasferimento linguistico. Tuttavia, al termine dell'esperienza all'estero, gli input linguistici della LS target generati dal contesto diminuiscono drasticamente, rendendola meno stabile (De Angelis 2007: 38). Infine, il fattore della formalità contestuale, connesso alla sfera emotiva e ad altre cause extralinguistiche, impatta anch'esso sul processo di apprendimento e produzione di una LS.

¹¹ L'errore non deve considerarsi in modo negativo e stigmatizzante.

3. Il corpus

Il nostro studio mira a circoscrivere le aeree più soggette alla CLI negli apprendenti universitari italofofoni di portoghese, varietà europea (PE), dell'Università di Pisa, adottando la metodologia dell'Analisi degli Errori. Per questa ricerca abbiamo preso in considerazione lavori affini, in particolar modo quelli legati alla nostra area linguistica, quali Sonsoles Fernández (1995, 1997) – che indaga sull'Interlingua degli apprendenti di spagnolo –, Isabel Santos Gargallo (1993) – in merito alla Linguistica Contrastiva in contesto ispanofono – e José Manuel Cristiano (2010) – cui dobbiamo una dettagliata Analisi degli Errori della produzione in portoghese di parlanti nativi e non.

Nel costituire il nostro corpus abbiamo preso a modello l'assioma di Elaine Tarone (1979) secondo il quale occorre analizzare non soltanto i dati linguistici ricavati da situazioni stimulate da input diretti, come quesiti e traduzioni, ma anche quelli derivati da attività non interamente pilotate, come le produzioni scritte.

Sulla base di questi presupposti teorici analizzeremo gli errori attribuibili alla CLI, estratti da un corpus inedito e di nostra creazione. I partecipanti al test sono studenti della Laurea Triennale in Lingue e Letterature Straniere e delle Lauree Magistrali in Linguistica e Traduzione e Lingue, Letterature e Filologie

Euroamericane dell'Università di Pisa, che presentano nei loro piani di studio il portoghese come lingua di specializzazione (studiata per tre anni) o 'lingua C' (studiata per una sola annualità). Il corpus è composto da:

- 1) Un questionario informativo personale, redatto in portoghese. Una prima parte delinea il profilo dell'apprendente, la sua età, il suo *background* accademico e professionale, il suo repertorio linguistico e i livelli di ogni competenza linguistica di cui è in possesso¹². Una seconda, invece, guida l'apprendente a descrivere il suo percorso di studio in merito alla lingua portoghese, i suoi contatti con il mondo lusofono, le motivazioni, modalità e risorse che lo hanno avvicinato a questa lingua, oltre a proporre suggerimenti per un insegnamento più proficuo.
- 2) Il test si configura come una produzione scritta, la cui lunghezza varia da 180 a 350 parole (a seconda del livello di competenza linguistica che l'apprendente possiede), e una traduzione in portoghese di frasi italiane costruite *ad hoc*, circoscritte alle aree linguistiche più divergenti tra i due sistemi, in altre parole, quelle più vulnerabili al fenomeno della CLI. La prima prova offre un'ampia gamma di errori spontanei di tipologia diversa, mentre la seconda raccoglie dati linguistici in parte prevedibili, in conformità con le

¹² Secondo i criteri del QCER.

strutture salienti del portoghese. Il test è stato somministrato senza preavviso ed è stato vietato l'ausilio di qualsiasi strumento linguistico, come dizionari o grammatiche.

3.1 Il questionario personale informativo

Il questionario si configura come una risorsa fondamentale dal momento che ci rivela numerosi fattori sull'apprendente da considerare nell'analisi, come l'età, per osservare quale fascia sfrutti maggiormente il possibile vantaggio del transfer; il repertorio linguistico previo, che indica le lingue coinvolte nella CLI; i fattori extralinguistici, come motivazioni, difficoltà, formazione e contatti, che permettono di contestualizzare gli errori. Le fasce d'età dei gruppi coincidono quasi totalmente con l'anno universitario frequentato, salvo alcune eccezioni poco rilevanti¹³.

Livello universitario	Livello di comp. ling. del portoghese	Numero dei partecipanti	Inglese	Spagnolo	Francese	Altre
1° anno Triennale	A1-A2	6	6	3	3	2 Tedesco 1 Russo
2° anno Triennale	A2-B1	5	5	4	3	1 Russo
3° anno Triennale	B1-B2	4	4	3	3	1 Tedesco 1 Lituano

¹³ Siamo consci del fatto che il numero dei partecipanti di ogni gruppo non sia omogeneo, fattore che non permette di avere una statistica precisa.

Quaderno n. 21 di «AGON» (ISSN 2384-9045)
Supplemento al n. 37 (aprile-giugno 2023)

Livello universitario	Livello di comp. ling. del portoghese	Numero dei partecipanti	Inglese	Spagnolo	Francese	Altre
1° anno Magistrale	B2-C1	6	6	4	4	1 Russo 1 Giappone 2 Romeno
2° anno Magistrale	C1-C2	7	7	4	3	2 Tedesco

Tab. 1 - Numero dei partecipanti al test, i gruppi di appartenenza e i loro repertori linguistici.

La maggior parte degli apprendenti sono studenti o studenti/lavoratori, che possiedono come prima LS l'inglese, seguita da spagnolo, francese, tedesco, russo e romeno. Dato il contesto didattico della scuola dell'obbligo italiana, nessun informante aveva studiato portoghese prima del suo arrivo all'Università. Le risposte sulle risorse e sui canali utilizzati per migliorare la propria competenza sono omogenee; tutti gli studenti dichiarano che la maggior parte degli input linguistici dipende dalle lezioni frontali di portoghese (letteratura, linguistica e lettorato) e che, al di fuori del contesto universitario, praticano la lingua tramite l'ascolto di musica, la lettura di libri, la visione di video e film e, solo per una cerchia ristretta, interagendo virtualmente o personalmente con conoscenti portoghesi e brasiliani. Tutti gli studenti lamentano più o meno le stesse difficoltà linguistiche: il divario fonetico tra la LM e la LS, il lessico, l'ibridismo tra le due varietà di portoghese, l'influenza dello spagnolo, le preposizioni di reggenza e l'uso di strutture verbali caratterizzanti il portoghese, come il *futuro do conjuntivo* e l'*infinitivo pessoal*. Per migliorare la didattica e rafforzare le proprie conoscenze

linguistiche gli studenti suggeriscono di ricavare del tempo per praticare maggiormente l'interazione orale, l'utilizzo di materiali didattici audiovisivi e la possibilità di partecipare a progetti all'estero. Infine, tutti gli apprendenti riferiscono che la spinta motivazionale allo studio del portoghese sorge esclusivamente dalla curiosità, fattore che, da un lato, reca vantaggi all'apprendimento ma, dall'altro, fa riflettere sul ruolo che ricopre il portoghese nel mercato del lavoro, dal momento che il suo studio non sembra attirare per questo fine. Ricordiamo che in Italia, attualmente, lo studio curricolare del portoghese nei licei è circoscritto a un'esigua cerchia di scuole e che il 'mondo lusofono' (geografia, storia, letteratura ecc...) raramente diventa argomento da trattare in classe.

3.2 Analisi degli Errori delle produzioni scritte

Secondo l'Analisi degli Errori il percorso per il trattamento degli stessi si articola in cinque tappe: 1) identificazione 2) classificazione; 3) descrizione; 4) spiegazione e 5) valutazione della lingua di trasferimento¹⁴.

¹⁴ Premettiamo che, in alcune occasioni del nostro studio, non è stato possibile distinguere il sistema che attiva il transfer tra lo spagnolo e l'italiano, a causa delle trasparenze lessicali tra queste lingue e per il fatto che esse condividono varie strutture linguistiche; in questi casi, abbiamo optato per ascrivere l'errore a entrambi i sistemi.

Gli errori sono stati suddivisi in:

- Errori intralinguistici emersi dalla produzione della LS ma non attribuibili alla CLI;
- Errori interlinguistici provocati dalla CLI. Per la loro classificazione abbiamo adottato la griglia metodologica di Fernández (1995), adattata al nostro caso¹⁵.

1. ERRORI LESSICALI	
Formali	<ul style="list-style-type: none"> • Significanti simili tra lingue: SP <i>miedo</i> PT <i>medo</i> (= ITA paura). • Formazione non attestata in portoghese: <i>*estou passionada</i> (= ITA sono innamorata). • Accentazione: <i>*lindissimo</i>; <i>*telémovei</i> (= ITA bellissimo; cellulare). • Prestiti: <i>*leche</i> (= ITA latte). • Falsi amici di genere: <i>*a ar</i> (= ITA l'aria).
Di significato	<ul style="list-style-type: none"> • Sinonimi selezionati per contesti errati: <i>*acaba de fazer isso!</i> (= ITA smetti di fare questo!). • Uso improprio dei verbi <i>Ser</i> e <i>Estar</i>: <i>*sou feliz</i>; <i>*está loira</i> (= ITA sono felice; è bionda). • Registro non adeguato al contesto: <i>*a rapariga bué da feia do andar debaixo</i> (= ITA la ragazza molto brutta del piano di sotto). • Falsi amici di significato: IT <i>squisito</i> PT <i>*esquisito</i>. • Altri.

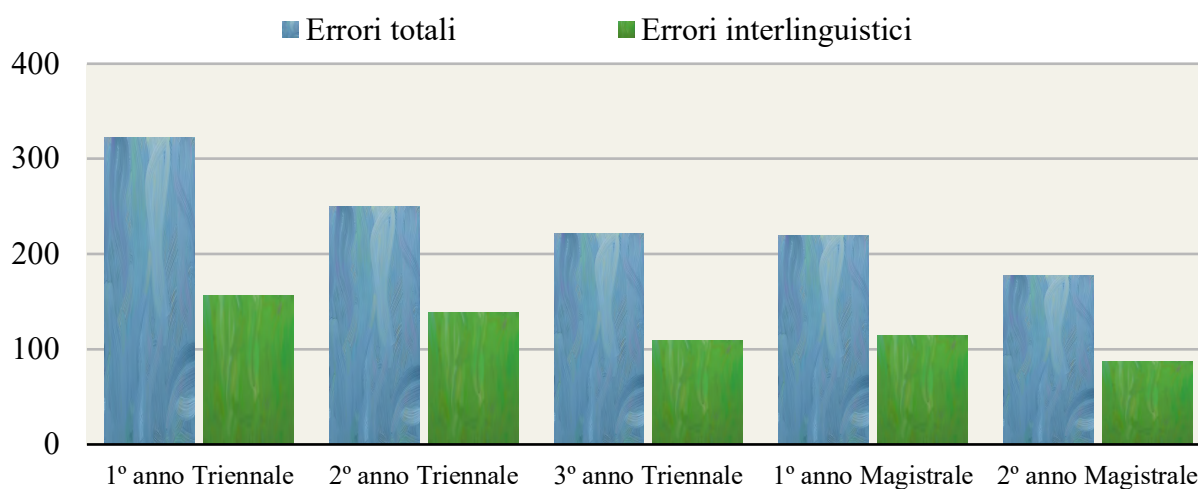
¹⁵ Agli esempi in portoghese seguiranno traduzioni in italiano che, dove non specificato, non sono da considerarsi le strutture che hanno provocato quello specifico errore di transfer. La traduzione delle strutture portoghesi che presentano errori è da ritenersi l'input originale presente nel test traduttivo o il suo corrispettivo italiano, ma non la sua traduzione letterale.

2. ERRORI GRAMMATICALI					
Paradigmi	<ul style="list-style-type: none"> • Formazione del genere: <i>ela ficou *contenta</i> (= ITA è rimasta contenta). • Formazione del numero: <i>*espanholes</i> (= ITA spagnoli). • Verbale. 				
Concordanze	<ul style="list-style-type: none"> • Di genere: <i>*o barca negra</i> (= ITA la barca nera). • Di numero: <i>*há muito amigos</i> (= ITA ci sono molti amici). • Verbali: <i>*eles disse</i> (= ITA loro hanno detto/dissero). 				
Valori e usi delle categorie	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%; vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> • Articoli </td> <td style="padding-left: 10px;"> <ul style="list-style-type: none"> • Uso non corretto: <i>o maior poeta português foi *o Camões</i> (= ITA il maggior poeta portoghese fu Camões). • Omissione: <i>ela é *minha irmã</i> (accettato nel portoghese del Brasile) (= ITA è mia sorella). </td> </tr> <tr> <td></td> <td style="padding-left: 10px;"> <ul style="list-style-type: none"> • Incertezza tra determinato e indeterminato: <i>conseguimos *a boa nota no teste</i> (= ITA abbiamo ottenuto un buon voto nel test). </td> </tr> </table>	<ul style="list-style-type: none"> • Articoli 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso non corretto: <i>o maior poeta português foi *o Camões</i> (= ITA il maggior poeta portoghese fu Camões). • Omissione: <i>ela é *minha irmã</i> (accettato nel portoghese del Brasile) (= ITA è mia sorella). 		<ul style="list-style-type: none"> • Incertezza tra determinato e indeterminato: <i>conseguimos *a boa nota no teste</i> (= ITA abbiamo ottenuto un buon voto nel test).
<ul style="list-style-type: none"> • Articoli 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso non corretto: <i>o maior poeta português foi *o Camões</i> (= ITA il maggior poeta portoghese fu Camões). • Omissione: <i>ela é *minha irmã</i> (accettato nel portoghese del Brasile) (= ITA è mia sorella). 				
	<ul style="list-style-type: none"> • Incertezza tra determinato e indeterminato: <i>conseguimos *a boa nota no teste</i> (= ITA abbiamo ottenuto un buon voto nel test). 				
	<ul style="list-style-type: none"> • Formazione dei clitici: <i>*conheço-lo</i> (= ITA lo conosco). • Uso inadeguato di tempi verbali: <i>ontem *tem comido uma massa ótima</i> (= ITA ieri ho mangiato un'ottima pasta). • Uso inadeguato delle preposizioni: <i>uma mulher *sobre um barco</i> (= ITA una donna in barca). • Omissioni di preposizioni: <i>gosto muito *ir de bicicleta</i> (= mi piace molto andare in bicicletta). 				
Struttura sintattica	<ul style="list-style-type: none"> • Ordine sintattico: <i>eu sempre me levanto às 07:00</i> (= ITA mi alzo sempre alle 07:00). • Alterazione delle funzioni sintattiche. • Frasi negative e passive. • Altri. 				
Relazioni tra frasi	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinazione. • Subordinazione. 				

3. ERRORI DISCORSIVI	
Coerenza globale	<ul style="list-style-type: none"> • Coreferenza. • Tempo e aspetto. • Connettori. • Uso errato dei deittici: *<i>aquilo perto de mim é teu</i> (= ITA questo vicino a me è tuo).
Punteggiatura	

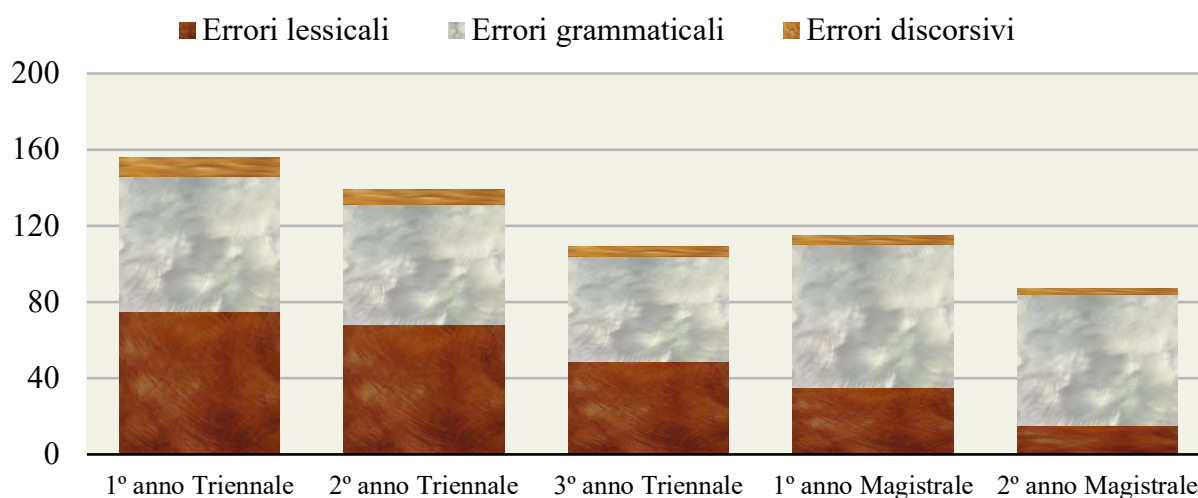
Tab. 2 - Griglia metodologica per la classificazione degli errori.

Gli errori estratti dal corpus sono 1192, dei quali poco più della metà (606) trovano risposta nel fenomeno della CLI.

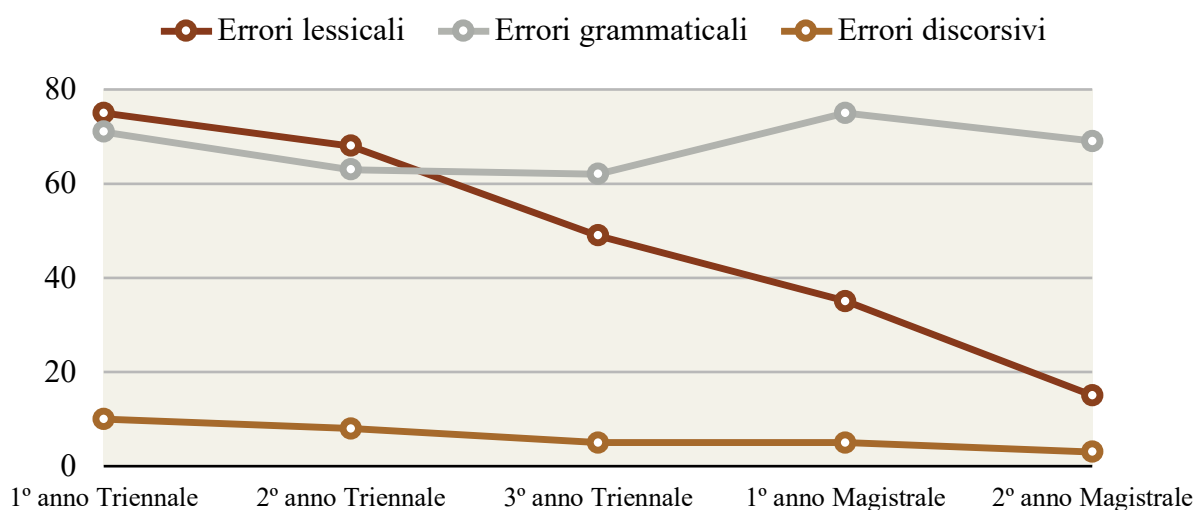


Graf. 1 - Numero degli errori totali e di quelli provocati dalla CLI.

I seguenti grafici riportano gli errori interlinguistici categorizzati per i diversi criteri (Graf. 2) e le oscillazioni di frequenza in rapporto ai livelli di competenza linguistica del portoghese di ogni gruppo di apprendenti (Graf. 3).



Graf. 2 - Errori categorizzati per ogni livello di competenza linguistica.



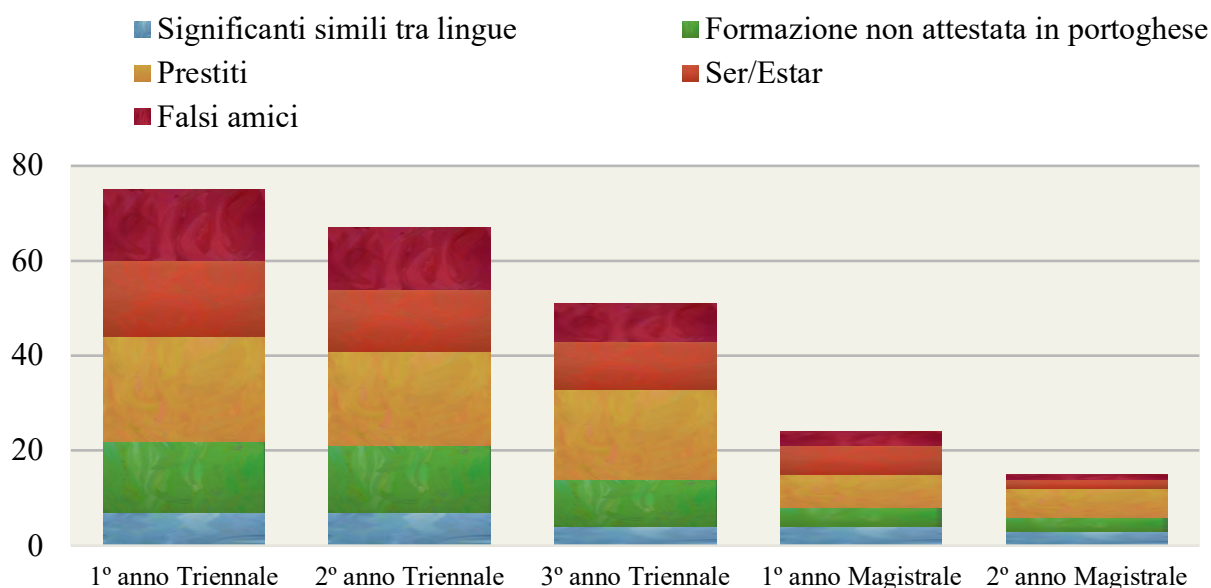
Graf. 3 - Oscillazione degli errori per ogni livello di competenza linguistica.

Questi ultimi due grafici ci permettono di formulare alcune parziali conclusioni. In primis, osserviamo una diminuzione degli errori, sia intra- sia interlinguistici, in rapporto con il progredire dell'insegnamento della LS e il raggiungimento dei livelli di competenza linguistica più avanzati. In secondo luogo, notiamo che gli errori lessicali sono maggiormente frequenti nelle prime

fasi dell'apprendimento della lingua, quando il suo dominio è ancora instabile e soggetto alle influenze di altri sistemi. Tuttavia, la loro incidenza diminuisce drasticamente a partire dal terzo anno, quando l'apprendente è in grado di separare ogni lingua e considerarla come un sistema indipendente. Al contrario, rileviamo un incremento degli errori grammaticali a partire dal terzo anno di Triennale; ciò può essere spiegato dall'uso crescente di strutture più complesse e caratterizzanti della LS e dal numero di parole che la produzione scritta richiede, aumentando così l'incidenza degli errori.

3.2.1. Errori lessicali

Dei 606 errori interlinguistici, 241 sono stati categorizzati come lessicali, di cui 190 formali e 51 di significato.



Graf. 5 - Errori lessicali divisi per micro-categorie.

Fernández (1997) suddivide questa tipologia di errore in due macro-categorie contenenti a loro volta diverse micro-categorie. Osserviamo quelle più rilevanti:

1) Errori lessicali formali¹⁶

- Significanti simili tra lingue: la frequenza di questo tipo di errore è ridotta, in quanto area non particolarmente problematica. Qualche esempio: *sou *estudente de línguas estrangeiras; de repente*

¹⁶ Nell'utilizzare la griglia metodologica esposta in Fernández (1997) abbiamo deciso di escludere da questa categorie i cambiamenti di genere e numero, in quanto, come la stessa autrice afferma (Fernández 1997: 78), la loro comparsa può avvenire per un errato riconoscimento della categoria grammaticale o per un problema di concordanza. Nel nostro caso abbiamo appurato che quasi la totalità degli errori sono riconducibili alla seconda motivazione.

**cominçou a dançar; comprarei um *cavalho* (=ITA sono studente di lingue straniere; all'improvviso ha cominciato a ballare; comprerò un cavallo).

- Formazione non attestata in portoghese: questi errori sono solitamente causati da una sopravvalutazione¹⁷ di qualche tratto saliente della LS target e dalla stessa CLI. Qualche esempio: *os *minhos amigos; os *europeos* (=ITA i miei amici; gli europei).
- Prestiti: si tratta di calchi e sono presenti in tutti i livelli di apprendimento. Qualche esempio: *a avó sentada *en el sillón; faz como quiseres *pero não te queixas!; ela gostaria de aprender *lettone* (=ITA la nonna seduta sulla poltrona; fai come vuoi ma non ti lamentare!; le piacerebbe imparare il lettone).

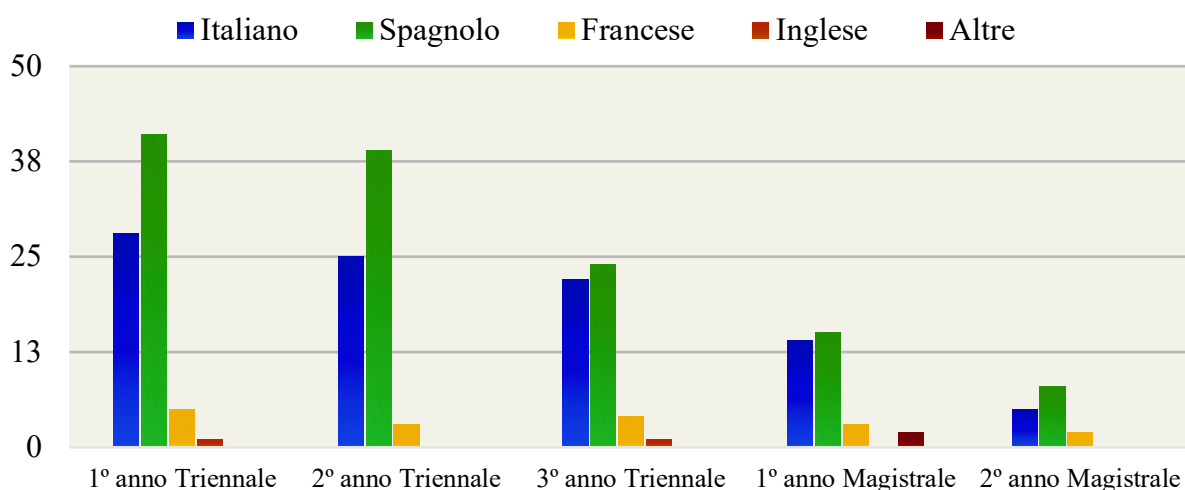
2) Errori lessicali di significato:

- *Ser/Estar*: in questa categoria di errore il transfer con la LM è molto evidente, dal momento che lo spagnolo condivide con il portoghese la contrapposizione di questi verbi. Qualche esempio: **somos felizes; o banco *está novo* (=ITA siamo felici; la banca è nuova).

¹⁷ Un esempio di sopravvalutazione, associato a regole linguistiche, è l'ipercorrettismo.

- Falsi amici: questa categoria è piuttosto ricorrente nei livelli iniziali dell'apprendimento. Qualche esempio: *este café está muito *esquisito;* *amanhã temos a *lição de português?;* *viste a *partida de futebol ontem?* (=ITA questo caffè è davvero squisito; domani c'è la lezione di portoghese?; ieri hai visto la partita di calcio?).

Il grafico sottostante mostra le lingue coinvolte e la loro incidenza:



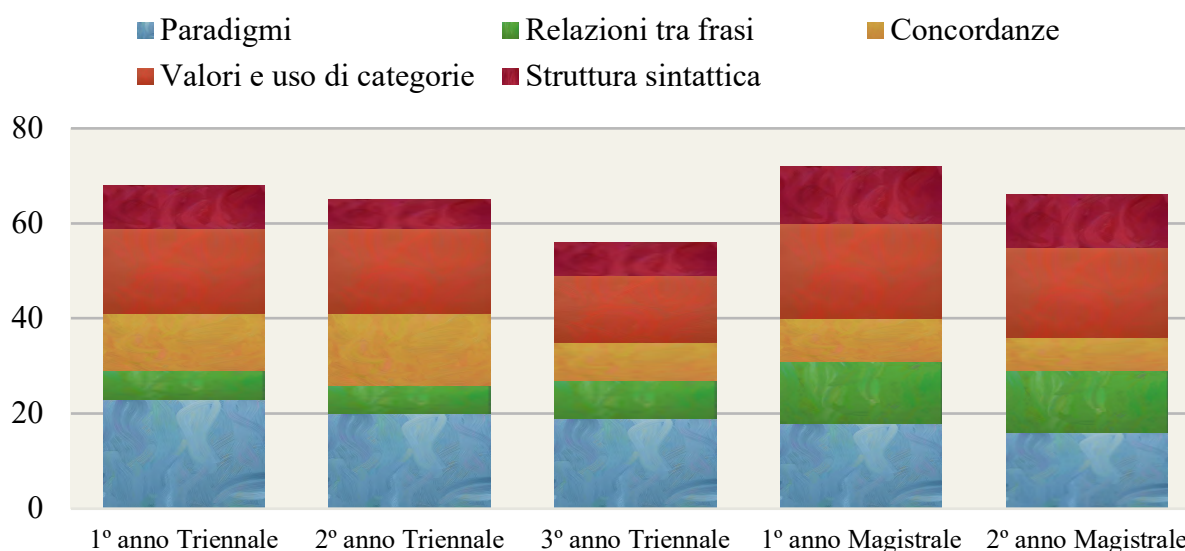
Graf. 5 - Numero di errori lessicali suddivisi sulla base delle lingue coinvolte nel fenomeno della CLI.

Notiamo che l'italiano e lo spagnolo sono le lingue che influenzano maggiormente la CLI; segue, in percentuale minore, il francese. Occorre notare, in aggiunta, che nel primo anno di Laurea Magistrale sono comparsi alcuni errori causati da altre lingue, in particolare dal romeno: come prevedevamo, le lingue

responsabili della CLI sono quasi interamente lingue romanze, lingue tipologicamente affini, la cui distanza linguistica percepita talvolta è esigua.

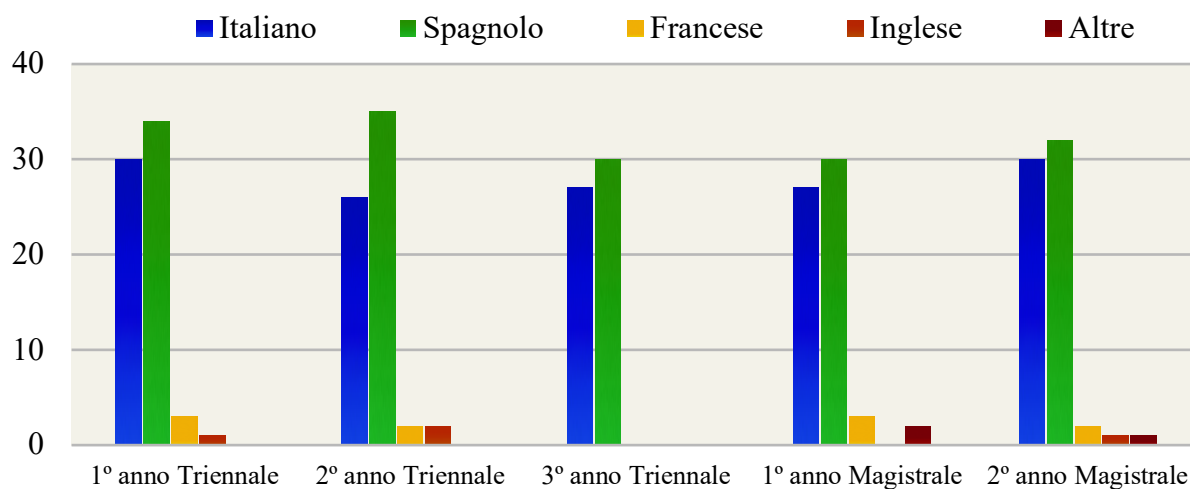
3.2.2 Errori grammaticali

Questa macro-categoria è quella che presenta il numero maggiore di errori: sono 328, ripartiti in 5 micro-categorie.



Graf. 6 - Errori grammaticali divisi per micro-categorie.

Deduciamo dal grafico che le proporzioni di ogni sottocategoria di errore rimangono più o meno le medesime, per ogni annualità; sicuramente, la complessità delle strutture linguistiche utilizzate a seconda del livello di competenza del portoghese ha parzialmente influenzato il risultato. Il grafico successivo mostra le lingue che attivano la CLI:



Graf. 7 - Errori grammaticali suddivisi per le lingue responsabili della loro produzione.

Notiamo una leggera inversione in merito al grado di influenza delle due principali lingue attive nel processo della CLI – spagnolo e italiano –: se il transfer con lo spagnolo primeggia durante i primi anni di apprendimento, negli anni del percorso magistrale viene raggiunto da quello dell’italiano. Tale risultato è interessante: da un lato, testimonia la consuetudine di recuperare strutture linguistiche delle LS già acquisite e maggiormente affini alla lingua target, specialmente durante le fasi iniziali dell’apprendimento, quando la percezione di distanza linguistica è minima: dall’altro, indica che, sebbene siano in grado di separare i sistemi, gli studenti dei livelli più avanzati continuano a sottostimare le strutture salienti di ogni lingua. A conferma di ciò, l’analisi ha messo in luce che l’uso di tempi verbali appropriati rappresenta una delle aree di maggiore criticità, soprattutto di quelli meno diffusi tra le lingue e che non compongono il repertorio

di conoscenze previste – *in toto* – nei primi due anni d’insegnamento, come il *futuro do conjuntivo* e l’*infinitivo pessoal*.

Gli errori grammaticali sono stati suddivisi in:

- 1) Paradigmi: flessione dei sostantivi e coniugazione dei verbi inadeguate: il secondo caso è quello più frequente. Qualche esempio: *quando *serai grande; *tengo fome; eles *vinieram a minha casa; talvez *comerías uma maçã* (=ITA quando sarò grande; ho fame; sono venuti a casa mia; forse mangerò una mela).
- 2) Concordanza: come per il criterio precedente, anche in questo caso gli errori occorrono soprattutto nella relazione soggetto-verbo. Qualche esempio: **houveram muitas pessoas?; ontem eu *pôs a mesa; gosto *da flores; dois anos atrás tem comido uma boa pizza em Roma*¹⁸ (=ITA c’erano molte persone?; ieri io ho apparecchiato la tavola; mi piacciono i fiori; due anni fa ho mangiato una buona pizza a Roma).
- 3) Valori e usi delle categorie: questo criterio condivide con quello dei paradigmi il numero più alto di errori: nella maggior parte dei casi si tratta di omissione dell’articolo determinativo, di confusione nell’uso dei clitici e nella scelta di tempi verbali adeguati al contesto e, infine, un utilizzo errato, o totale assenza

¹⁸ La frase è grammaticalmente corretta; tuttavia, il soggetto era di prima persona singolare.

di preposizione¹⁹. Qualche esempio: *não *lhe viste?; o senhor de *que te mostrei a foto; caso *terminas antes o trabalho, liga-me; acho que a situação do seu país *seja crítica; quando *serei grande viajarei; se o Miguel *sai da casa de banho...²⁰; foram *em autocarro; estava sentada *sobre uma cadeira; seguro *sobre a vida; contava *nos seus pais; estou a *pensar-te; o que vão *a fazer?* (=ITA non l’hai visto?; il signore di cui ti ho mostrato la foto; qualora finissi prima il lavoro, chiamami; penso che la situazione del suo paese sia critica; quando sarò grande viaggerò; se Michele uscisse dal bagno...; andarono con l’autobus; ero seduta su una sedia; assicurazione sulla vita; contava sui suoi genitori; ti sto pensando; cosa farete?).

- 4) Struttura sintattica: nel triangolo italiano-spagnolo-portoghese, la sintassi è un’area poco soggetta alla CLI; tuttavia, abbiamo osservato una forte incidenza, a livello morfosintattico, degli errori dovuti alla posizione del clitico. Qualche esempio: **comprarei-me; *vou-lhes fazer; *não apenas*

¹⁹ Come area grammaticale talvolta prossima talvolta distante tra le lingue romanze, gli errori di questo ambito sono quelli che tendono maggiormente alla fossilizzazione.

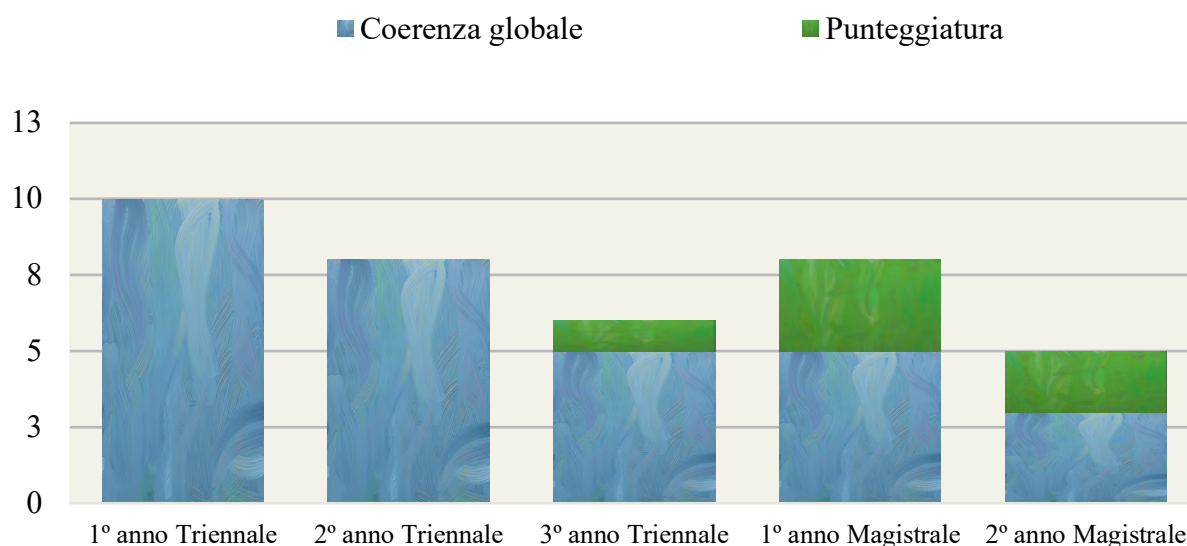
²⁰ Gli ultimi due esempi mostrano chiaramente l’influenza dell’italiano nella produzione di strutture linguistiche caratteristiche della lingua portoghese; si tratta, di fatto, di traduzioni letterali.

*sairem chove; *eu sempre me levanto às 07:00* (mi comprenderò; a loro farò; piove non appena usciranno; mi alzo sempre alle 07:00).

- 5) Relazioni tra frasi: per quanto riguarda questo parametro, gli studenti non hanno dimostrato particolari difficoltà, eccezione fatta per quelli del percorso magistrale. Si tratta nondimeno della selezione dei connettori adatti alla situazione. Qualche esempio: *a minha mãe cozinha *quando ponho a mesa; na segunda fui ao médico *quando vi a professora; podemos ir ao cinema *a não ser que chegemos muito tarde* (=ITA mia madre cucina mentre apparecchio; lunedì sono andato dal medico e ho visto la professoressa; possiamo andare al cinema se non arriviamo molto tardi).

3.2.3 Errori discorsivi

Quest'ultima categoria rimanda alle nozioni di coesione e coerenza testuale, tanto sul piano logico della struttura profonda della frase (semantica), quanto su quello superficiale. Come afferma la stessa Fernández (1997: 310), è impossibile astrarre dalle precedenti categorie la dimensione discorsiva; ciononostante, le difficoltà che abbiamo rinvenuto dal test non sono discorsive *stricto sensu*, bensì generiche e relative al funzionamento di determinate categorie e alla funzione discorsiva che esercitano.

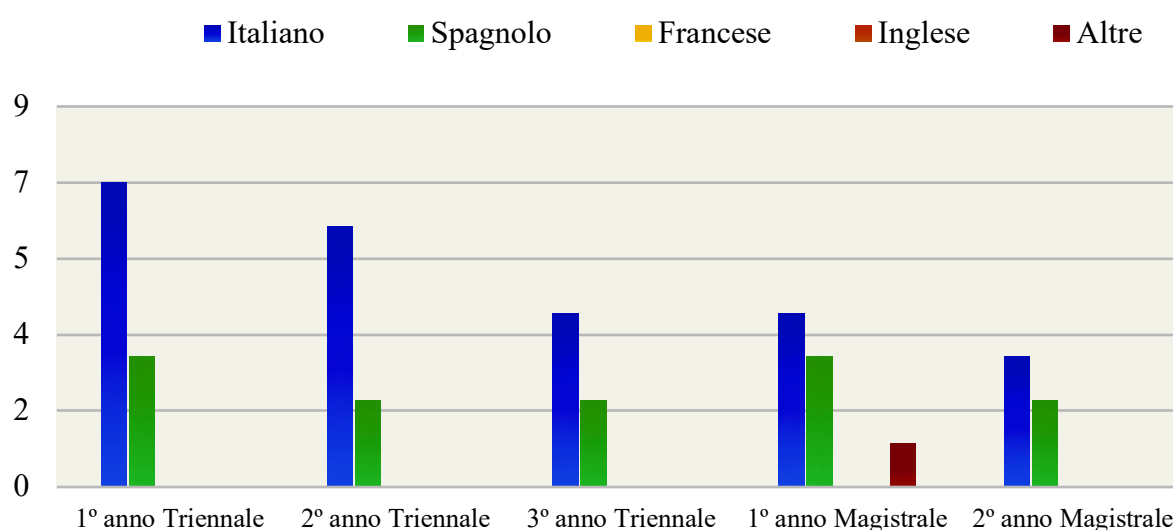


Graf. 8 - Errori discorsivi divisi per micro-categorie.

Gli errori raggiungono una quota ridotta (37) e sono stati riscontrati in particolare nei primi livelli di studio. Vediamo i due principali:

- 1) **Coerenza globale:** sono errori spesso causati dalla selezione errata di elementi grammaticali, come congiunzioni, deittici e verbi, che compromettono la comprensione testuale, rendendo il testo mancante di coerenza logico-semanticamente. Qualche esempio: *ele vai ficar em casa *enquanto hoje está a chover*; **hábeis todos os casacos?*; **faço as fotografias* (=ITA lei resterà a casa visto che oggi piove; avete tutti le giacche?; faccio una fotografia).
- 2) **Punteggiatura:** questi pochi errori incidono sulla coerenza discorsiva provocando una separazione di idee non conforme, per via di omissioni o uso

3) inappropriato di segni di interpunzione. Interessano in particolar modo gli studenti dei livelli medio-avanzati, dal momento che si richiedono loro tipologie di elaborati complessi ed estesi, basati sulla formulazione di inferenze di alto livello o espressioni di pensiero critico.

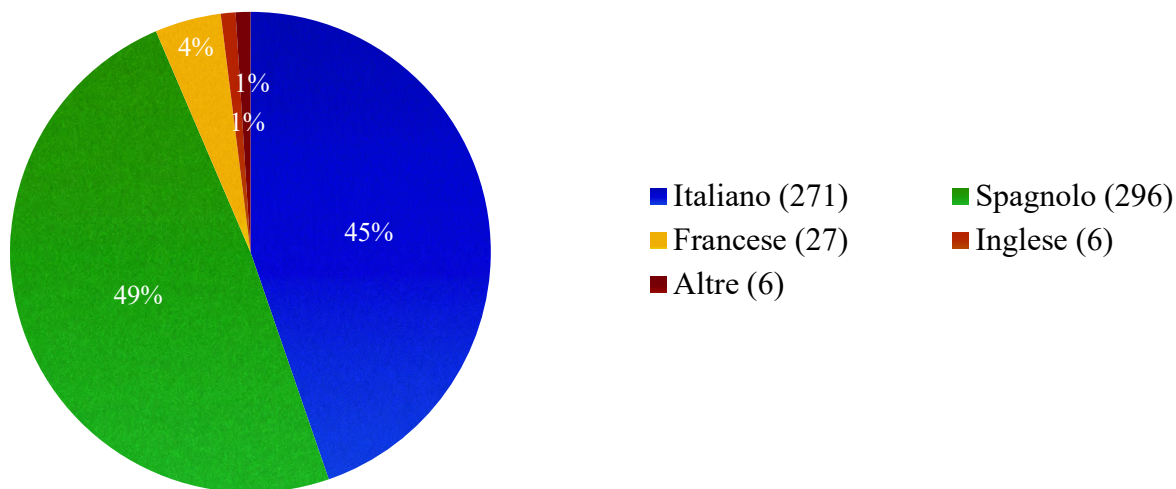


Graf. 9 - Errori discorsivi suddivisi per le lingue responsabili della loro produzione.

Come era prevedibile, in questo caso la CLI è provocata maggiormente dalla LM.

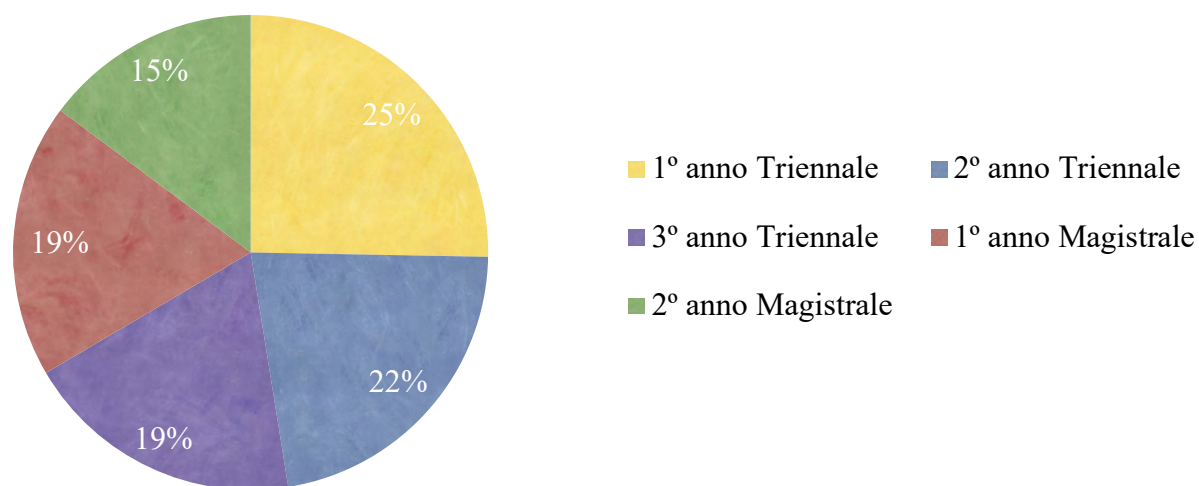
4. Conclusioni Osserviamo i dati raccolti, che per maggior chiarezza presenteremo attraverso dei grafici. Il primo riguarda la totalità degli errori suddivisi per lingue²¹:

²¹ Nella legenda, i numeri tra parentesi indicano il totale degli errori riconducibili al sistema correlato.



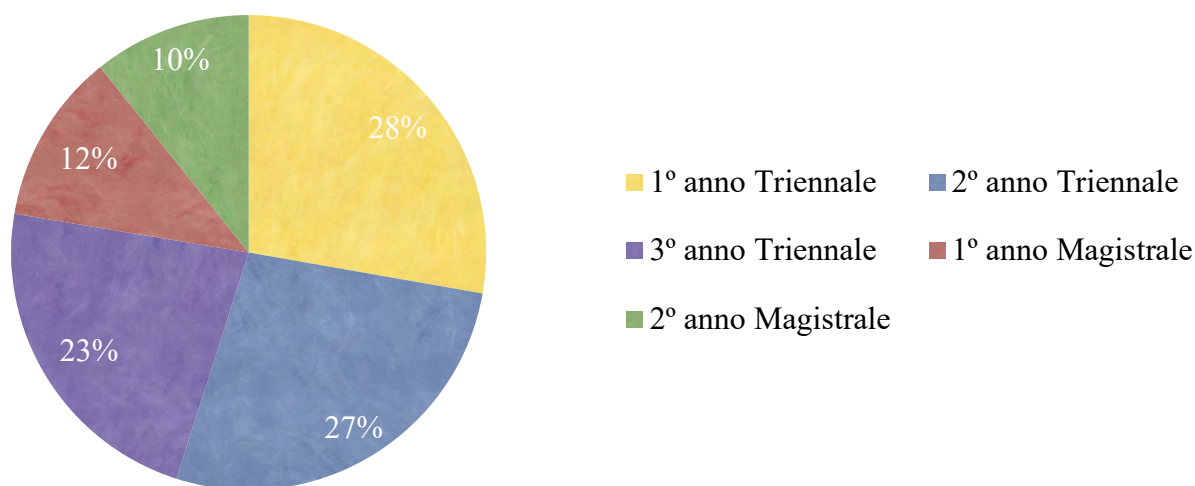
Graf. 10 - Percentuale degli errori di transfer attribuibili ogni lingua.

Di seguito riportiamo il grafico relativo al transfer dell'italiano a seconda del livello di competenza di ogni gruppo:



Graf. 11 - Transfer dell'italiano.

Infine, presentiamo la situazione di transfer dello spagnolo, sempre ripartita tra i gruppi:



Graf. 12- Transfer dello spagnolo.

Come si evince dal primo grafico, le lingue più influenti nella CLI sono l'italiano e lo spagnolo; la presenza di altri sistemi emerge in maniera molto ridotta e localizzata quasi esclusivamente nell'ambito lessicale. L'apprendente italofono che annovera la lingua spagnola nel suo repertorio linguistico, ma con una conoscenza superficiale della stessa, spesso si avvicina alla lingua portoghese con un approccio non costruttivo, basato sulla forte trasparenza lessicale e sulla condivisione, tra i sistemi linguistici affini della penisola iberica, di regole e strutture. Sebbene possa funzionare come espediente momentaneo e circoscritto alle primissime fasi dell'apprendimento linguistico, tale approccio porta l'apprendente a sottostimare le peculiarità della lingua portoghese, rendendo

instabile e ibrida la sua assimilazione, così come quella dello spagnolo LS. Di fatto, la generalizzazione di regole linguistiche ostacola il progredire dell'apprendimento, fossilizzando errori²² e cristallizzando la competenza linguistica acquisita.

I risultati ottenuti dalla nostra ricerca confermano quanto affermato dalla letteratura scientifica, che riconosce l'influsso della LS come principale fattore di transfer; di fatto, nel caso da noi discusso, lo spagnolo agisce sulla produzione e sull'apprendimento del portoghese ogni volta che l'esposizione a questa lingua e la sua conoscenza non risultano stabili o costanti; ciò potrebbe essere dovuto all'importanza gerarchica attribuita dall'apprendente alla lingua studiata e all'idea di distanza che permane anche quando l'ostacolo è superato. Per esempio, la struttura fonologica del portoghese è un elemento che contribuisce a far percepire all'apprendente che si tratta di una lingua distante, soprattutto a livello vocalico, dove il repertorio ridotto dell'italiano mette l'apprendente nella condizione di giudicare oscura un'ampia gamma di pronunce e realizzazioni grafiche del portoghese. Tuttavia, i risultati mostrano anche un elevato numero di errori, nella fattispecie discorsivi, causati dall'italiano, che ci inducono a riflettere sul processo

²² Per approfondimenti sugli errori fossilizzati nell'apprendimento del portoghese si consiglia la lettura di Castagna 2021.

inconscio di confronto tra il ‘nuovo’ e la propria conoscenza pregressa. Infatti, altre aree in cui il portoghese e l’italiano sono percepiti come divergenti sono quelle lessicali e sintattiche.

Pur riconoscendo un certo valore all’elemento di natura culturale e ammettendo che si possa parlare di gerarchia linguistica, riteniamo che, allo stesso modo, sia possibile affermare che, nel caso del triangolo italiano-spagnolo-portoghese, l’interlingua che si genera, da un lato, tra la LM italiana-LS portoghese e, dall’altro, la LS spagnola, non sia solo il risultato di una sorta di classificazione gerarchica che ogni apprendente organizza intimamente. Al contrario, lo sviluppo dell’interlingua può essere attribuito a fattori di natura cognitiva che legittimano quel riferimento al bagaglio dello spagnolo come assimilato a sua volta attraverso i meccanismi di una LS, che si differenziano nettamente da quelli che segnano l’acquisizione di una LM. Come precedentemente riportato, le aree linguistiche più vicine tra questi tre sistemi sono quelle che manifestano il maggior numero di casi di transfer, sia positivo²³ sia negativo; nella maggior parte dei casi, però, si tratta di interferenze che

²³ Cfr. Lupetti 2016. Anche nei casi di transfer positivo non è sempre facile distinguere quale sistema abbia agito.

possono essere facilmente contrastate con un'esposizione prolungata alla lingua o con un uso costante di supporti audiovisivi.

Per concludere, un fattore che non abbiamo menzionato finora ma che ha una certa rilevanza nell'apprendimento delle lingue, è il ruolo della classe di apprendenti. Purtroppo, nel contesto universitario pisano del nostro studio, nel passaggio dalla prima alla seconda annualità della lingua e anche dalla seconda alla terza, il numero di studenti diminuisce sensibilmente, fenomeno dovuto, come già accennato a fine del sottoparagrafo 3.1., al ruolo spesso marginale che ricopre il portoghese nel mercato del lavoro europeo. Questo evento ha però conseguenze positive per l'apprendente, che potrà operare all'interno di un gruppo ristretto, metodico e motivato, permettendo all'insegnante di lavorare sugli errori in maniera più puntuale, strategica e produttiva. Siamo di fronte a due processi paralleli che implicano, da un lato, una crescente consapevolezza linguistica a livello teorico da parte dello studente e, dall'altro, la possibilità concreta di essere monitorati, creando momenti di confronto individuali tra studente e insegnante, cruciali per un apprendimento proficuo e per l'autocorrezione²⁴.

²⁴ Anche la competenza plurilingue dell'insegnante gioca un ruolo fondamentale, dal momento che permette di individuare tempestivamente gli errori più frequenti dovuti a calchi, transfer e forme di fossilizzazione.

***Quaderno n. 21 di «AGON» (ISSN 2384-9045)
Supplemento al n. 37 (aprile-giugno 2023)***

Per concludere, ricordiamo che a oggi esistono pochi strumenti didattici pensati per aiutare la graduale eliminazione di elementi fossilizzati dovuti alla CLI, soprattutto nel contesto qui discusso. La produzione di materiale glottodidattico contrastivo specifico per sfruttare e/o ridurre il fenomeno della CLI può servire anche per una riflessione pragmatica in merito alle aree critiche condivise dai parlanti romanzi; in questo modo l'allievo italofono può acquisire non solo una maggiore abilità linguistica, ma anche una maggiore sicurezza nella gestione degli strumenti che interiorizza e nella percezione di distanza linguistica che elabora.

BIBLIOGRAFIA

ALEXOPOULOU Angélica (2005), *El error: un concepto clave en los estudios de adquisición de segundas lenguas*, «RLA», 43(1), 1º sem., pp. 75-92.

CALVI Maria Vittoria (2004), *Apprendimento del lessico di lingue affini*, «Cuadernos de Filología Italiana», 11, pp. 61-71.

CASTAGNA Vanessa (2021), *Errori fossilizzati in livelli avanzati di portoghese LS*, in FELICI Maria Serena, *Glottodidattica della lingua portoghese. Una prospettiva diacronica e sincronica*, Bracciano, Tuga Edizioni, pp. 155-164.

CORDER Stephen Pit (1967), *The significance of Learner's Errors*, «IRAL», 5(4), pp. 161-170.

CORDER Stephen Pit (1971), *Idiosyncratic Dialects and Error Analysis*, «IRAL», 9(2), pp. 147-160.

CORDER Stephen Pit (1981), *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.

CRISTIANO José Manuel (2010), *Análise de Erros em Falantes Nativos e Não Nativos*, Lisboa, LIDEL.

DE ANGELIS Gessica (2007), *Third or Additional Language Acquisition*, Clevedon/Buffalo/Toronto, Multilingual Matters Ltd.

DE ANGELIS Gessica e SELINKER Larry (2001), *Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind*, in CENOZ Jasone, HUFSEIN Britta e JESSNER Ulrike, *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 42-58.

FERNÁNDEZ Sonsoles (1995), *Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, «Didáctica. Lengua y Literatura», 7, pp 203-216.

FERNÁNDEZ Sonsoles (1997), *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.

Quaderno n. 21 di «AGON» (ISSN 2384-9045)
Supplemento al n. 37 (aprile-giugno 2023)

FRIES Charles Carpenter (1945), *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, University of Michigan Press.

GALLINA Francesca (2021), *Italiano lingua di contatto e didattica plurilingue*, Firenze, Franco Cesati Editore.

GARGALLO Isabel Santos (1993), *Análisis contrastivo, Análisis de errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid, Síntesis.

LADO Robert (1957), *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics and Language Teachers*, Ann Arbor, University of Michigan Press.

LUPETTI Monica (2016), *Sulle interferenze linguistiche: il ruolo dello spagnolo L2 come fattore di complessità nell'apprendimento del portoghese L3*, in MEISSNER Franz-Joseph, MARTINEZ Hélène e WAUQUIER Sophie (2016), *Actes du XXVII^e Congrès international de linguistique et de philologie romanes*, Nancy, ATILF, pp. 99-111.

ODLIN Terence (1989), *Language Transfer*, Cambridge, Cambridge University Press.

SELINKER Larry (1972), *Interlanguage*, «IRAL», 10(1-4), pp. 209-231.

TARONE Elaine (1983), *On the Variability of Interlanguage Systems*, «Applied Linguistics», 4(2), pp. 143-163.