

Imparare dagli errori: apprendenti russofoni di italiano LS/L2

Alina Masla

Università degli Studi di Torino, Italia

Abstract The study deals with written errors in Italian language made by Russian learners and their use in Italian LS/L2 lessons. The cultural-linguistic background of Russian learners of Italian and the differences in the morphosyntax of Italian and Russian are partly accounted for causes of such errors. The paper focuses on the didactic advantages of ranking multiple choice test on the base of the degree of incorrectness of the proposed choice: it supports the importance of using systematic errors as a source to create ad hoc multiple choice, and to trigger students' conscious second language learning.

Keywords Error treatment. Multiple choice exercise. LS/L2 acquisition and teaching. Italian LS/L2. Russian-speaking learners of Italian.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Atteggiamento degli apprendenti (russofoni) verso la correzione degli errori. – 3 Morfosintassi delle due lingue: differenze che portano agli errori. – 4 Errori scritti dei russofoni. – 5 Errori come fonti per esercizi: una proposta didattica. – 5.1 Composizioni scritte degli apprendenti: errori sistematici per riflettere. – 5.2 Canzoni: fenomeni linguistici per una memorizzazione non totalmente cosciente. – 5.3 Uso del dialogo per migliorarsi. – 6 Conclusioni.



Peer review

Submitted 2021-01-15
Accepted 2021-09-08
Published 2021-11-22

Open access

© 2021 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Masla, A. (2021). "Imparare dagli errori: apprendenti russofoni di italiano LS/L2". *EL.LE*, 10(3), 361-392.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2021/03/002

361

1 Introduzione

Il presente contributo offre una serie di riflessioni sul trattamento dell'errore¹ nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera (LS) e lingua seconda (L2) ai russofoni basandosi sull'esperienza in classe, e ha lo scopo di mostrare un tipo di intervento didattico che favorisce l'apprendimento autonomo e consapevole.

Il quadro teorico di riferimento, costituito dagli studi sia della tradizione della didattica di LS/L2 di ambito slavo che di quella legata alla linguistica italiana, ha confermato l'ipotesi dell'utilità dell'uso dell'errore autentico, cioè non creato in modo artificiale dal docente, per il disegno di esercizi linguistici mirati.

In un contesto didattico in cui sbagliare diventa uno spunto per imparare, lo studente viene stimolato ad imparare dagli errori propri e da quelli degli altri. Anche la valutazione, oltre che al docente, «può anche essere affidata agli studenti stessi» (Balboni 2012, 224) e la questione principale non è più se correggere o meno gli errori linguistici, ma quanto, quando e come.

Una delle forme più appropriate di correzione degli errori è quella che lascia ragionare gli studenti sulla probabilità dell'errore nel processo di comunicazione. Proponendo allo studente di correggere i propri errori e quelli degli altri attraverso un esercizio preparato dall'insegnante,² lo si pone psicologicamente a proprio agio: correggendo si sente lui stesso insegnante e quindi più responsabile delle sue scelte. L'esercizio a scelta multipla graduato è un'attività didattica adatta allo scopo.

Lo studio si concentra principalmente sugli errori morfosintattici e in particolare sulla relativa *libertà* dell'ordine dei costituenti della frase in italiano per disegnare gli esercizi a scelta multipla graduati esemplificati nei paragrafi successivi.

I risultati della nostra ricerca sperimentale pongono le basi per una riflessione sul più frequente e specifico uso degli errori nella prassi didattica, ovvero nell'apprendimento cosciente di LS/L2.

1 Bisogna distinguere tra la nozione di 'errore' (ingl. *error*) e quella di 'sbaglio' (ingl. *mistake*), cioè tra una deviazione linguistica stabile e sistematica e una deviazione casuale dovuta a disattenzione. Noi ci occupiamo dell'errore perché analizziamo produzioni scritte, nelle quali sono più rari gli sbagli. In questo lavoro il 'lapsus' (errore linguistico involontario, ingl. *slip [of the tongue]*), sia *lapsus linguae* (errore orale) che *lapsus calami* (errore scritto), non viene analizzato. Per approfondimenti vedere Poulisse, van Lieshout 1997; Poulisse 1999, 2000.

2 Per garantire un'ottima attività didattica mirata alla riparazione degli errori, al docente viene richiesto un lavoro notevole dietro le quinte che implica un'analisi dettagliata della diversità tra la forma prodotta e la forma attesa, cioè una descrizione dell'errore, ed una riflessione sul perché sia stato commesso, cioè una spiegazione dell'errore stesso (Andorno 2018, 19, 22).

2 Atteggiamento degli apprendenti (russofoni) verso la correzione degli errori

Fino agli anni Sessanta l'errore era considerato un male da combattere, un peccato da evitare (Ciliberti 1995). Oggi tutti concordano nell'affermare che l'errore è «uno strumento ricco di potenzialità che bisogna saper sfruttare» (Andorno, Cattana 2004, 35) e non deve più esser visto come qualcosa da punire, ma come uno stimolo per migliorarsi. Infatti, gli errori possono essere commessi anche dai parlanti nativi, perciò dovrebbero essere considerati come un processo naturale e inevitabile nell'apprendimento di qualsiasi lingua, materna o straniera (Zorica 2010, 73).

Nel processo didattico è importante prendere in considerazione una serie di fattori, tra i quali rientrano anche: il luogo dove si apprende la lingua, in Italia o fuori dall'Italia; la tipologia del corso, per adulti, per bambini o per studenti universitari; la modalità dello studio, in gruppo o individualmente; le motivazioni per le quali si studia.³

Caratteristiche dell'apprendente quali l'età, il background culturale, scolastico e professionale e lo *status* socioeconomico sono punti cruciali per la correzione degli errori. Non sempre la correzione risponde alle aspettative dell'apprendente: per esempio gli adulti potrebbero richiedere correzioni e spiegazioni sulla natura dei loro errori, ma avendo raggiunto un determinato status sociale, talvolta non tollerano interventi da parte del docente. Al contrario, se si tratta di un apprendimento cosciente e motivato di LS/L2 la correzione spesso viene interpretata come una conferma dell'attenzione da parte del docente.

Dobbiamo tenere conto dello stato psicologico ed emotivo dello studente: la correzione dell'errore non deve diventare un motivo per interrompere lo studio della LS/L2. Nella *SLAT* di Krashen (1982, 30-2) rientra «the affective filter hypothesis», che riteniamo molto importante per la sua influenza sull'*apertura* o sulla *chiusura* verso l'input: in stato di serenità l'allievo riceve e memorizza l'informazione più facilmente, mentre in stato di tensione si bloccano i processi di apprendimento. Questa affermazione vale sia per gli apprendenti bambini che per gli adulti.

L'apprendente russofono (cf. Celentin, Cognigni 2005⁴) spesso preferisce essere corretto non pubblicamente davanti ai suoi compagni ma in privato. Accetta i suoi errori con difficoltà. Probabilmente questo

³ Per ulteriori approfondimenti sulle peculiarità nell'apprendimento dello studente bambino, dello studente adolescente, del 'giovane adulto' e dello studente adulto vedere Balboni 2012, 90-104.

⁴ Il volume di Celentin, Cognigni (2005) offre suggerimenti per l'approccio alla lingua italiana per allievi di origine slava: per i russi, i bielorusi, gli ucraini, i serbi, i croati, i bulgari, i polacchi.

fatto è legato al sistema scolastico e universitario spesso ancora 'sovietico' (cf. Torresin 2018), autoritario e rigido, dove non si poteva sbagliare; commettere un errore era visto come 'reato' ed essere corretto veniva interpretato come qualcosa di molto umiliante e vergognoso.⁵

Ci sono tempi e modalità diversi per la correzione, che sono legati al tipo di attività didattica, orale o scritta. A volte lo studente deve essere interrotto e corretto immediatamente. In queste situazioni usiamo *le domande di precisazione*⁶ che permettono allo studente di autocorreggersi con un piccolo aiuto da parte del docente, come nell'esempio che segue:

STUDENTE Ieri sera **ho** andata al cinema.

DOCENTE Dove **sei** andato? [evidenziare *sei* con la voce]

STUDENTE **Sono andato** al cinema.

Nel percorso acquisizionale di qualsiasi LS/L2 commettere errori non è una colpa. Gli errori possono essere visti come un sintomo da comprendere, da interpretare e da curare, in modo da evitare la loro ripetizione in futuro.

Durante la correzione è molto importante evitare le attività che pongono a rischio l'immagine dello studente, sia verso sé stesso sia verso gli altri studenti (Tekučev 1958; Pellerey 1994; Ciliberti 1995; Maccario 2011; Dota 2013).⁷ La correzione incide anche sul senso di autostima di uno studente e viene spesso percepita come un fallimento: così gli allievi si demotivano. Lo studente non deve aver paura di commettere un errore e il docente dovrebbe essere attento a non spaventare lo studente per non togliergli la voglia di imparare.

⁵ Nella tradizione sovietica (Tekučev 1958; Ščukin 2006) venivano corretti tutti gli errori: gli errori nella produzione orale si valutavano nello stesso modo di quelli nella produzione scritta. Ancora oggi è molto diffusa l'esercitazione sugli errori commessi.

⁶ La *riparazione dell'errore* eseguita dal docente si differenzia dall'intervento del parlante madrelingua nel contesto naturale. *L'aggiustamento* può prendere la forma di una *precisazione* breve inserita nel flusso del discorso senza particolare interruzione, come continuazione del discorso (es. «Sono qui con la mia moglie» «Davvero? Sei qui con tua moglie?») oppure un commento con una spiegazione linguistica con lo scopo di eliminare ambiguità (Andorno, Cattana 2004). Nel caso di *riformulazione* o *recast*, una riparazione risolutiva che si conclude velocemente ed è poco invasiva (Grassi 2018), l'errore potrebbe comunque essere trascurato dal parlante non nativo perché non implica una risposta corretta dallo stesso. L'esempio riportato nel testo principale con l'uso della *domanda di precisazione* corrisponde all'intervento mirato del docente: il docente, ponendo la domanda, evidenzia l'errore con il tono della voce spingendo l'allievo ad una risposta con eventuale autocorrezione. Le modalità di correzione degli errori, pur essendo un tema centrale nel trattamento dell'errore, non costituiscono l'obiettivo del presente studio, e pertanto non verranno ulteriormente approfondite.

⁷ Pellerey (1994, 132) afferma che «i riflessi [...] degli eventi valutativi non solo influenzano sul proseguimento degli studi, ma anche sulla percezione di sé, sulla fiducia nelle proprie forze e capacità».

3 Morfosintassi delle due lingue: differenze che portano agli errori

Confrontando la morfosintassi italiana con quella russa, emergono alcune differenze nelle due lingue.⁸ Spesso tali differenze si riflettono negli errori dei russofoni e sono la prima causa del transfer negativo dal russo, o anche dalle altre lingue conosciute, in italiano, come vedremo nel paragrafo 4. Esemplichiamo di seguito alcuni casi di differenze:

- il russo omette al presente indicativo la copula **быть** (*essere*):
La ragazza **è** felice.
Девушка **Ø** счастлива.
- l'italiano spesso omette il soggetto espresso da un pronome personale, essendo una lingua *pro-drop*:
Ø Sono stanco.
Я устал.
- la posizione dell'aggettivo nel sintagma nominale è spesso diversa:
un gatto **nero** (NA)
чёрный кот (AN)
- le particelle *-ся* e *si* occupano una posizione differente rispetto al verbo nella costruzione delle forme passive ed impersonali del verbo stesso:
Il latte **si** beve al mattino.
Молоко пьётся по утрам.
- l'articolo italiano e le preposizioni articolate non hanno corrispettivo in russo:
il computer **del** professore
Ø компьютер **Ø** профессора
- l'uso in italiano dell'ausiliare nella formazione dei tempi passati non trova riscontro in russo:
Le **ha raccontato** tutto di suo marito.
Она **Ø** **рассказала** ей всё о своём муже.

⁸ Il confronto si basa sui testi di sintassi russa di Chimik (2010) e Mustajoki (2010) e su quelli di Ferrari (2012) e Prandi (2014) per la sintassi italiana. Per una analisi contrastiva russo-italiano, breve e schematica, vedere Torresin 2019.

4 Errori scritti dei russofoni

Abbiamo esaminato i testi scritti da russofoni⁹ presenti nel corpus VALICO:¹⁰ dallo studio emerge che gli errori più comuni dei russofoni nell'apprendimento della lingua italiana sono quelli dovuti alla diversità delle due lingue e spesso al transfer negativo dal russo.¹¹ Ecco alcuni errori morfosintattici, estratti dai testi scritti di russofoni in VALICO,¹² che testimoniano l'incidenza delle differenze fra russo e italiano sopra elencate:

- l'uso dell'articolo e delle preposizioni articolate (assenti nella lingua russa): *un'uomo camminava a piedi e l'altro con i bici, i prodotti sul bicicletta, che aspettano gli treni per partire, al'una di giorno, in certo momento, faceva passeggiata, era uomo intelligente, etc;*¹³
- l'uso dell'ausiliare nella formazione dei tempi passati (assente nella lingua russa): *tutto andato a buon fine, la luna ha splendido, qualcuno si giratto per curiosità, etc;*
- la scelta tra 'avere' ed 'essere': *è partecipato, ma quello che era sorpreso di più, quindi i loro cani si sono litigati, etc;*
- l'uso della copula essere al presente indicativo (il russo la omette): *tutto disordinato, questo il mio marito, questo l'amore, etc;*
- l'uso e la formazione del congiuntivo: *perchè lui pensa che senza il suo aiuto può finire male, perchè ha pensato che è un bandido, il suo viso un po perplesso come fosse beccato, etc;*
- gli errori relativi alle preposizioni nelle collocazioni e nella reggenza dei verbi (errori derivanti dalla traduzione letterale dal russo): *riguardava soltanto ai loro due, sognava di una barca, era preoccupato con i problemi, dietro se, Marcella che stava davanti di lui, anche loro amici quattro zampe, etc;*
- i verbi riflessivi che non sempre coincidono nelle due lingue: *loro si litigavano, si succede di tutto tra di loro, etc;*

9 Si tratta di un'analisi qualitativa degli errori riscontrati nei testi caricati nel database, affiancata ad una quantitativa della loro frequenza.

10 VALICO (Varietà Apprendimento Lingua Italiana Corpus Online), corpus di apprendenti creato presso l'Università degli Studi Torino nel 2003; liberamente consultabile al sito <http://www.valico.org>.

11 Alcuni errori potrebbero essere genericamente dovuti alla complessità della lingua italiana; per esempio, l'uso del congiuntivo risulta difficile per qualsiasi apprendente straniero.

12 Sugli errori morfosintattici commessi dagli apprendenti guidati e dagli apprendenti spontanei vedere Andorno 2011. A proposito degli errori dei russofoni in VALICO vedere Masla 2017.

13 Gli esempi sono riportati così come li troviamo negli scritti originali, con tutti gli errori commessi.

- la concordanza nel numero e nel genere tra elementi della frase: *ci sono tanti persone, ci sono molta gente, io doveva rimanere, un cane che sembrava minacciosa, oltre questo è successo anche le cose più spiacevoli, è caduto anche la sua bici, etc;*
- la posizione dell'aggettivo in italiano (nome + aggettivo) nel sintagma nominale, che non coincide con quella russa (aggettivo + nome): *interessante lavoro, porta la grande valigia, giovane e robusto ragazzo, etc.*

Oltre agli errori morfosintattici nei testi analizzati abbiamo riscontrato anche errori di natura ortografica, doppie e accenti sbagliati. Esempifichiamo: *perche ce un tavolo, gia qualcosa, un vecchio con capello, passeggiata, abbastanza, quatro, spiaccevoli, etc.* Tuttavia, questo tipo di errori non è di nostro interesse nel presente lavoro.

Lo studio degli errori comuni dei propri allievi permette al docente di trovare il migliore approccio didattico e di vedere il problema linguistico attraverso gli occhi dell'allievo.

5 Errori come fonti per esercizi: una proposta didattica

Spesso si creano esercizi ricercati e artificiali, mentre può essere interessante basarsi sugli errori già 'forniti' dallo studente. Come ha scritto Gianni Rodari ([1964] 2011, 9): «Gli errori sono necessari, utili come il pane e spesso anche belli: per esempio, la torre di Pisa». Durante tutto il processo dell'apprendimento di qualsiasi L2/ LS gli studenti commettono numerosi errori *necessari* e *belli*. Perché non servirsene?

Dall'analisi delle differenze e degli errori (Corder 1981) frequenti nasce il bisogno di dedicare una speciale attenzione all'insegnamento della sintassi italiana ai russofoni. Gli studenti stranieri imparando l'italiano LS/L2 vanno sensibilizzati alle peculiarità della costruzione della frase italiana.¹⁴

A partire da questa constatazione offriamo alcuni esercizi a scelta multipla relativi a conoscenze sintattiche per studenti stranieri, prevalentemente russofoni, di italiano come LS/L2. La nostra proposta mira alla riflessione e all'esercizio su alcune specifiche strutture. Gli allievi devono imparare a riflettere sulla natura degli errori rispondendo alla domanda su quali siano le ragioni per cui sono avvenuti gli errori stessi.

¹⁴ Nel presente contributo non riportiamo integralmente le spiegazioni degli studenti che ci porterebbero a un'analisi del loro metalinguaggio; riassumiamo i loro ragionamenti raccolti in lingua russa e qui tradotti in italiano nei capitoletti intitolati «Motivazioni dei punteggi dati dagli studenti» nei §§ 5.1, 5.2, 5.3.

Costruire distrattori naturali non è una procedura banale. Innanzitutto, la costruzione dei test a scelta multipla con distrattori graduati implica l'applicazione delle seguenti regole (Marello 2009a e Marello 2009b; Corino, Marello 2009): non più di uno o due tipi di errore per volta (per esempio un errore di tipo sintattico più uno di tipo lessicale oppure uno di accordo morfologico); lessico conosciuto e distrattori brevi, preferibilmente lunghi una riga.¹⁵

In questa nostra proposta, gli errori sistematici degli apprendenti russofoni vengono usati come fonti per i distrattori. La scelta dell'errore da mettere nell'esercizio è cruciale, in quanto è necessario individuare gli errori più significativi e frequenti. L'enunciato prodotto da un apprendente di italiano LS/L2 può contenere più di un errore. Bisogna individuare il tipo di errore su cui si vuole focalizzare l'attenzione dell'allievo. Gli errori possono essere globali, tali da compromettere la struttura della frase e la sua comprensione, oppure locali, legati a un solo costituente della frase (Ellis 2003). È il docente che decide il tipo di errore, ma non può quasi mai sfruttare l'intera frase dello studente come distrattore per il suo esercizio. Un distrattore che sia realmente utile per apprendere un particolare della lingua e per distrarre in modo non casuale, deve essere pensato e ripensato. L'errore dell'allievo nella maggior parte dei casi è solo un punto di partenza.

Gli esercizi a scelta multipla qui presentati, ispirati al progetto VALICO, partono dunque da una frase sbagliata estrapolata dagli scritti degli studenti russofoni. Tra le quattro alternative fornite solo una è completamente corretta, le altre tre hanno errori di diversa gravità.¹⁶ Ad ogni risposta si assegna un punteggio da 1 a 4, valutando la risposta ritenuta corretta con 4 punti e proseguendo in ordine decrescente per arrivare a dare 1 solo punto alla frase più scorretta. La valutazione graduale obbliga gli studenti a esplicitare quali sono per loro gli errori più gravi. «Questa operazione di *scoring*, cioè l'applicazione di 'pesi', aiuta a verbalizzare con i numeri ciò che alcuni studenti non riescono a giustificare a parole» (Marello, Masla 2020, 256).¹⁷

15 Proponiamo distrattori lunghi una riga per evitare un'ulteriore distrazione visiva e per permettere agli allievi di concentrarsi sull'analisi della frase e sulla caccia della risposta corretta.

16 Riteniamo che la gravità di ciascun errore nell'enunciato dipenda dagli scopi perseguiti dal docente nell'esercizio. I punteggi possono dipendere dal numero di errori presenti in ciascun enunciato.

17 Gli esercizi di questo tipo vanno valutati normalmente in base alla correttezza delle risposte. Non viene valutata la spiegazione orale o scritta eventualmente fornita. La spiegazione e il punteggio attribuiti dallo studente servono al docente come feedback, invece allo studente servono come una traccia di ragionamento per arrivare a dare le risposte.

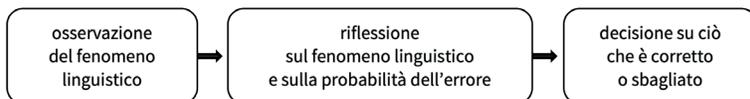
Due versioni dell'esercizio sono proponibili, una in formato cartaceo e una online. Nella versione cartacea gli apprendenti russofoni devono giustificare la loro scelta scrivendo una breve spiegazione¹⁸ per tutti i distrattori proposti.

Nel modulo e-learning So.F.I.A.¹⁹ abbiamo la possibilità di costruire esercizi online già completi di spiegazioni grammaticali (riportiamo alcuni esempi più avanti) e di punteggio graduato, inseriti dal docente. Le spiegazioni sono sintetiche, scritte con un metalinguaggio semplice, e risultano molto chiare. Pertanto, inducono lo studente a ulteriori riflessioni e al confronto tra le scelte proposte da chi ha creato il test e le proprie.

Questo tipo di esercizio è stato concepito per i livelli avanzati a partire da B1. La correzione degli errori fatta dagli studenti spinge questi ultimi ad un'analisi linguistica più profonda. Sapere individuare l'errore ed essere in grado di correggerlo dimostra il modo cosciente con cui lo studente si dedica alla correzione. Lo studente deve imparare grazie agli errori a ragionare²⁰ sulla lingua: quando la correzione viene fatta in classe si sollecita anche la produzione di un discorso argomentativo metalinguistico.

Condividiamo pienamente la critica di Balboni sull'approccio troppo spesso sbagliato dei docenti di italiano stranieri (Balboni 2014, 102): «dare pesci anziché insegnare a pescare, dare schemi anziché aiutarne la costruzione». Il compito dell'insegnante è quello di aiutare lo studente ad apprendere la lingua italiana tramite un esercizio per la scoperta induttiva della regola anziché forzarlo a memorizzarla. Il docente dovrà saper valorizzare le competenze e le conoscenze che possiedono gli studenti, focalizzandoli su un lavoro di riflessione linguistica.

Il processo di svolgimento dell'esercizio a scelta multipla si può articolare nella seguente catena di passaggi:



18 La lingua utilizzata nella spiegazione dipende dal livello di italiano dello studente. Per i principianti si tollera anche l'uso della lingua madre.

19 Liberamente consultabile al sito <http://www.valico.org/quizproc/finale/>.

20 Una delle definizioni della nozione 'errore' che propone GDLI (*Grande dizionario della lingua italiana* fondato da Salvatore Battaglia, consultabile sul sito dell'Accademia della Crusca, <http://www.gdli.it>) è «falso giudizio causato da imperfetta conoscenza della verità, da difetto di ragionamento». Riteniamo molto importante, al di là dell'insegnare la regola, sviluppare anche la capacità di ragionare sulla regola, sulle sue motivazioni e sul funzionamento.

Nel presente contributo riportiamo esercizi a scelta multipla basati sia sulle frasi sbagliate degli apprendenti che sulla tipologia degli errori commessi. Per il primo tipo di esercizi (§ 5.1), come punto di partenza, useremo direttamente le frasi scritte degli apprendenti russofoni (non)elaborate dal docente, mentre per il secondo tipo proponiamo di incorporare gli errori in canzoni (§ 5.2) e in fiabe (§ 5.3).

Elenchiamo di seguito le caratteristiche del gruppo di apprendenti coinvolti nella sperimentazione di esercizi a scelta multipla. Il gruppo di partecipanti comprende sette studenti, tutti di madre lingua russa, di età compresa tra 23 e 34 anni, di sesso femminile, laureati (non in lingue), frequentanti un corso di italiano dell'Università Statale Linguistica di Minsk. Gli allievi non hanno familiarità con il tipo di esercizio proposto.

Al gruppo sono stati assegnati undici esercizi da svolgere a casa in modo autonomo, distribuendo da 1 a 4 punti tra i distrattori, con la consegna di non attribuire lo stesso punteggio a più di una frase. Dopo aver completato gli esercizi, ciascuno studente è stato invitato dal docente a giustificare le proprie scelte, i punteggi assegnati, le perplessità e le difficoltà riscontrate.

5.1 Composizioni scritte degli apprendenti: errori sistematici per riflettere

La nostra proposta didattica è una continua collaborazione tra lo studente e il docente di lingua. Proponiamo ai nostri allievi di preparare una composizione, impostando il tema e il numero minimo/massimo delle parole, per esempio: «Guarda queste figure e scrivi una storia. Usa da 100 a 150 parole» [fig. 1] oppure «Scrivi una riflessione sull'argomento e comincia così 'La moda è...' Usa da 100 a 150 parole».

L'insegnante deve saper fare un uso intelligente delle nuove tecnologie, che offrono enormi quantità di informazioni e di supporti didattici. Vivendo nell'epoca di Internet è quasi un delitto non sfruttare le possibilità offerte dalla rete, perciò chiediamo di inviare via email le composizioni preparate in formato elettronico modificabile (.doc, .docx, .pages, etc.). Dopo aver raccolto gli scritti occorre fare un'analisi approfondita degli errori, classificandoli. Saper interpretare gli errori è una delle competenze basilari che il docente deve possedere per poter organizzare il suo intervento didattico, concentrandosi sul modo di richiamare l'attenzione dello studente sull'errore, e sulla preparazione dell'attività di rinforzo. È fondamentale individuare il piano o i piani interconnessi (ortografico, sintattico, morfo-

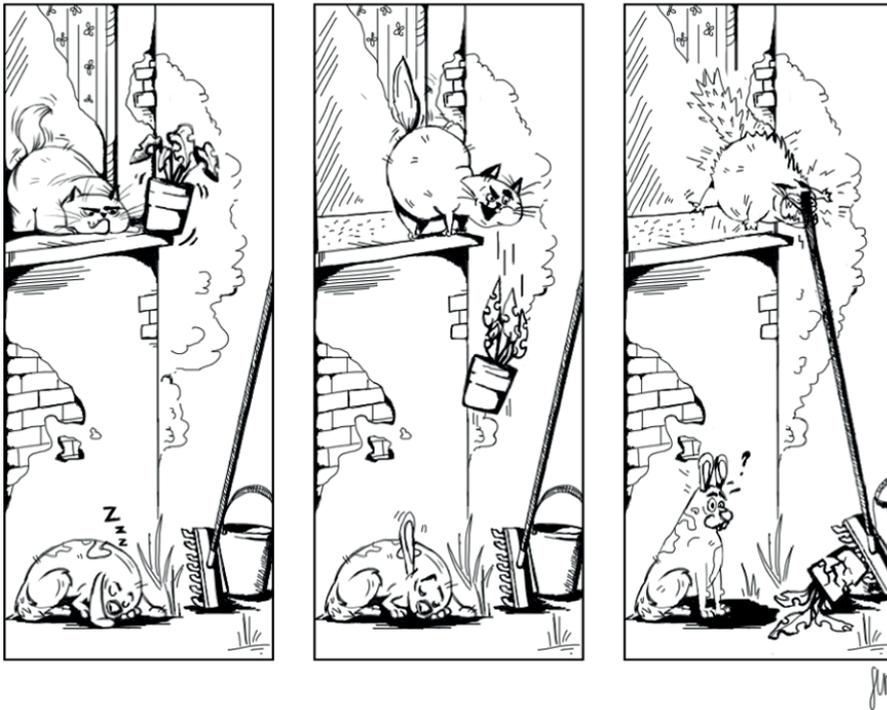


Figura 1 Storia disegnata Cane e gatto. © Valeria Masla

logico, morfosintattico, lessicale, pragmatico²¹) su cui si situano gli errori sistematici di un apprendente e gli errori sistematici di tutto il gruppo di apprendenti ad un certo livello di Q CER. Teniamo sempre in considerazione anche gli errori sistematici relativi a tutti gli apprendenti russofoni di italiano LS/L2.

Riportiamo un esempio di composizione ispirato dalla vignetta nella figura 1, realizzata da un'apprendente bielorusso di madrelingua russa, che studia l'italiano in Bielorussia da circa un anno:

In questa vita dobbiamo pensare in positivo. Sono contro le azioni cattive e brutte. Il proverbio russo «Не рой яму другому, сам в неё попадешь»²² è un'idea dell'illustrazione.

²¹ Sulla classificazione di errori linguistici vedere D'Annunzio, Serragiotto 2007 e Miozzo, Garofolin 2016.

²² Chi scava la fossa agli altri, ci cade dentro.

Un giorno un cane ha dormito sotto la finestra di gatto. Il gatto era arrabbiato perché non amava i cani. Ha deciso di buttare un vaso con fiori a il cane.

Il vaso è buttato sull rastrello che è stato presso. Ah mi Dio! Il rastrello ha colpito un gatto.

Il cane si è svegliato. Non ha capito che è successo.

Che una grande confusione!

— Tanto piacere, felicissimo - ha detto il cane.

Il cane con un grande cuore ha invitato a passare il tempo insieme.

Il testo sopra riportato è senz'altro comprensibile e tuttavia contiene errori di vario tipo. Si colgono subito i punti deboli dell'apprendente, per esempio: l'uso degli articoli (*sotto la finestra di gatto* → *sotto la finestra di **un** gatto*),²³ i tempi verbali (*un giorno un cane **ha** dormito* → *un giorno un cane **dormiva***) e le reggenze (*buttare un vaso **a** il cane* → *buttare un vaso **sul** cane*).

Di seguito riportiamo alcuni esempi di esercizio a scelta multipla (1 e 2), preparati sulla base dello scritto di cui sopra.

Ecco come appare l'esercizio da svolgere:

Scegli tra le varianti (A, B, C, D) la miglior correzione della frase errata. Ad ogni correzione (A, B, C, D) assegna un punteggio da 1 a 4: valuta la frase che ritieni corretta con 4 punti e prosegui in ordine decrescente per arrivare a dare 1 solo punto alla soluzione più scorretta.

Esercizio 1

	Un giorno un cane ha dormito sotto la finestra di gatto.	punti
A	Un giorno un cane ha dormito sotto la finestra di un gatto.	
B	Un giorno un cane dormiva sotto la finestra di gatto.	
C	Un giorno un cane dormiva sotto la finestra di un gatto.	
D	Un giorno cane ha dormito sotto la finestra di gatto.	

I risultati degli apprendenti russofoni vengono rappresentati sotto forma di tabella. La tabella A riporta i punteggi assegnati da ciascuno studente ad ogni distrattore. Questo schema permette all'insegnante di individuare i 'migliori correttori', qualora fosse interessato a monitorare un progresso nella sua grammatica provvisoria.

La tabella B indica quanti studenti hanno attribuito lo stesso punteggio a ciascun distrattore: fornisce quindi all'insegnante un'indicazione sulla 'gravità' degli errori da parte dell'insieme classe.

²³ Qui e in seguito riportiamo esempi utilizzando lo schema: *frase errata dell'apprendente (nostra traduzione in russo, se necessario) → nostra correzione.*

Di seguito alle tabelle A e B vengono riportate le motivazioni dell'esercizio preparate dal docente e le motivazioni dei punteggi dati dagli apprendenti.²⁴

Esercizio 1

A			punteggi apprendenti								
punteggi docenti		Un giorno un cane ha dormito sotto la finestra di gatto.									
2	A	Un giorno un cane ha dormito sotto la finestra di un gatto.	3	2	4	3	4	4	2		
3	B	Un giorno un cane dormiva sotto la finestra di gatto.	2	3	2	2	2	2	3		
4	C	Un giorno un cane dormiva sotto la finestra di un gatto.	4	4	3	4	3	3	4		
1	D	Un giorno cane ha dormito sotto la finestra di gatto.	1	1	1	1	1	1	1		

B			punteggi apprendenti			
punteggi docenti		Un giorno un cane ha dormito sotto la finestra di gatto.	1	2	3	4
2	A	Un giorno un cane ha dormito sotto la finestra di un gatto.		2	2	3
3	B	Un giorno un cane dormiva sotto la finestra di gatto.		5	2	
4	C	Un giorno un cane dormiva sotto la finestra di un gatto.			3	4
1	D	Un giorno cane ha dormito sotto la finestra di gatto.	7			

Motivazioni dell'esercizio:

- A. 2 PUNTI: **Errore!** Tempo sbagliato. Ci vuole l'imperfetto *dormiva* per indicare un'azione passata che ha avuto una certa durata e continuità.
- B. 3 PUNTI: **Errore!** Tempo e modo corretti. Manca l'articolo indeterminativo *un gatto*.
- C. 4 PUNTI: **Giusto!** La frase è corretta.
- D. 1 PUNTO: **Errore!** Combinazione degli errori (A) e (B): ci vuole l'imperfetto *dormiva* e manca l'articolo indeterminativo *un gatto*.

Motivazioni dei punteggi dati dagli studenti:

Due studenti hanno distribuito i punti come l'autore dell'esercizio. Il distrattore D è stato giudicato errato da tutti gli studenti. Questa scelta, in primo luogo, è stata giustificata con la mancanza degli articoli indeterminativi (*un cane, un gatto*) e solo in secondo luogo con il tempo sbagliato (*ha dormito* → *dormiva*). Questo ragionamento traspare dall'attribuzione di 3 e 4 punti al distrattore A, avendo trascurato il tempo verbale, considerato errore meno grave. Quattro studenti hanno individuato il distrattore C come corretto. Possiamo concludere che l'assenza dell'articolo è stata giudicata come errore più grave. Lo dimostra anche l'attribuzione di 2 punti al distrattore B che è privo dell'articolo.

²⁴ L'utilizzo delle motivazioni dell'esercizio preparate dal docente e delle motivazioni dei punteggi assegnati dagli allievi sono stati illustrati anche in Marelli, Masla 2020.

Esercizio 2

A									
punteggi docenti		Il gatto ha deciso di buttare un vaso con fiori a il cane.							punteggi apprendenti
4	A	Il gatto ha deciso di buttare un vaso di fiori sul cane.	3	2	4	4	4	2	3
3	B	Il gatto ha deciso di buttare un vaso con dei fiori al cane.	4	3	3	3	2	4	4
1	C	Il gatto ha deciso buttare un vaso di fiori su il cane.	1	1	1	1	1	1	1
2	D	Il gatto ha deciso buttare un vaso con dei fiori al cane.	2	4	2	2	3	3	2

B						
punteggi docenti		Il gatto ha deciso di buttare un vaso con fiori a il cane.				punteggi apprendenti
			1	2	3	4
4	A	Il gatto ha deciso di buttare un vaso di fiori sul cane.		2	2	3
3	B	Il gatto ha deciso di buttare un vaso con dei fiori al cane.		1	3	3
1	C	Il gatto ha deciso buttare un vaso di fiori su il cane.	7			
2	D	Il gatto ha deciso buttare un vaso con dei fiori al cane.		4	2	1

Motivazioni dell'esercizio:

- A. 4 PUNTI: **Giusto!** La frase è corretta.
- B. 3 PUNTI: **Giusto!** La frase è corretta. L'uso di *'dei fiori'* partitivo è colloquiale ed è diffuso nel nord Italia.
- C. 1 PUNTO: **Errore!** Errore nella reggenza del verbo *decidere*, manca la preposizione *di*. Manca la fusione della preposizione *su* e dell'articolo determinativo *il* in preposizione articolata *sul*.
- D. 2 PUNTI: **Errore!** Errore nella reggenza del verbo *decidere*, manca la preposizione *di*. L'uso di *'dei fiori'* partitivo è colloquiale ed è diffuso nel nord Italia.

Motivazioni dei punteggi dati dagli studenti:

Due studenti hanno distribuito i punti come l'autore dell'esercizio. Il distrattore C è stato segnalato da tutti come il più sbagliato. Cinque studenti hanno attribuito ai distrattori B e D 2 punti, circostanza dovuta, probabilmente, all'uso insolito del partitivo *con dei fiori*. Ben tre studenti hanno giudicato con 3 e con 4 punti il distrattore D: la preposizione *di* negli altri distrattori disturba l'apprendente russofono, perché in russo, nei predicati verbali composti, è assente la preposizione tra due verbi (IT: *ha deciso di buttare* → RU: решил бросить). Troviamo interessante la distribuzione dei punti tra i distrattori A e B: gli allievi giudicano B più corretto di A, assegnandogli un numero maggiore di volte 3 e 4 punti. Parrebbe che il punteggio si sia distribuito in tal modo per l'uso delle preposizioni articolate *sul* e *al*. L'uso di *al* può essere considerato corretto se stiamo verificando la grammatica tradizionale, però tenendo conto che tutti gli studenti hanno visionato l'immagine [fig. 1], non possiamo trascurare l'aspetto pragmatico dove l'uso della preposizione articolata *sul* diventa più adatta al contesto:

gatto $\xrightarrow{\text{su}}$ cane

gatto $\xrightarrow{\text{a}}$ cane

5.2 Canzoni: fenomeni linguistici per una memorizzazione non totalmente cosciente

La canzone è materiale autentico, poiché è un testo poetico «prodotto da parlanti nativi per parlanti nativi» (Pasqui 2003, s.p.) e perciò risulta più interessante e coinvolgente per gli apprendenti. Il suo utilizzo in una classe di italiano LS/L2²⁵ permette di lavorare su contenuti culturali e interdisciplinari (Caon, Lobasso 2008, 58). Tra l'altro favorisce l'ampliamento e la memorizzazione cosciente e incosciente del lessico di vario campo semantico, delle strutture sintattiche, delle collocazioni fisse, delle espressioni colloquiali e della pronuncia, spesso introducendo le varietà regionali. Le strutture apprese inconsciamente, a causa delle continue ripetizioni nei testi delle canzoni, sono più facili da riprendere coscientemente, proponendo un'attività di sistematizzazione o di reimpiego.

Il compito dell'insegnante consiste nel selezionare con cura un (cant)autore e una sua canzone²⁶ il cui contenuto si integri con gli argomenti trattati in classe. A seconda del livello di competenza linguistica degli apprendenti «si sceglieranno canzoni più brevi, con strutture grammaticali semplici, pronuncia italiana - per così dire - *standard*, ritmo lento, lessico (possibilmente ad alta frequenza) ricorrente, ripetizione di interi versi, per corsi elementari; canzoni più lunghe, con grammatica e sintassi più complessa, pronuncia anche regionale, ritmo più veloce, lessico più ricco e temi più complessi per corsi di livello intermedio e avanzato» (Pasqui 2003, s.p.).

Di seguito riportiamo qualche esempio di esercizio (3, 4 e 5) preparato, sfruttando le canzoni, sulla base degli errori comuni di russofoni. La scelta dei testi di canzoni citati nell'articolo è motivata dal precedente approfondimento degli stessi con il docente di lingua italiana durante il corso, ma non subito prima degli esercizi. Nella scelta multipla proposta sotto ci siamo discostati dalla procedura illustrata in 5.1, e, anziché adattare enunciati scorretti presi dagli scritti degli apprendenti, abbiamo introdotto errori frequenti degli studenti all'interno dei brani delle canzoni ascoltate.

25 Sul perché e sulle potenzialità nell'uso della canzone per la didattica e per la promozione della lingua, della cultura e della letteratura italiana nel mondo vedere Caon, Lobasso 2008. Per il materiale didattico che impegna canzoni italiane famose nel mondo, curato da Paolo Balboni e Fabio Caon consultare <https://bonacci.loescher.it/cultura-e-civiltà/canzoni-italiane-famose-nel-mondo>.

26 La scelta dei testi cantati da proporre per l'insegnamento dell'italiano è un punto cruciale. Su quale 'italiano delle canzoni' adattare vedere Coveri 2020.

Scegli tra le varianti (A, B, C, D) la miglior correzione della frase errata. Ad ogni correzione (A, B, C, D) assegna un punteggio da 1 a 4: valuta la frase che ritieni corretta con 4 punti e prosegui in ordine decrescente per arrivare a dare 1 solo punto alla soluzione più scorretta.

Esercizio 3²⁷

A							
punteggi docenti		A mano a mano ti accorgi che il vento ti soffi sul viso e ti rubi un sorriso.		punteggi apprendenti			
1	A	Mano a mano ti accorgi che il vento ti soffi sul viso e ti rubi un sorriso.	2	2	1	1	1
4	B	A mano a mano ti accorgi che il vento ti soffia sul viso e ti ruba un sorriso.	3	4	4	4	3
2	C	A mano a mano ti accorgi il vento ti soffia sul viso e ti ruba un sorriso.	1	1	2	2	4
3	D	Mano a mano ti accorgi che il vento ti soffia sul viso e ti ruba un sorriso.	4	3	3	3	4

B							
punteggi docenti		A mano a mano ti accorgi che il vento ti soffi sul viso e ti rubi un sorriso.		punteggi apprendenti			
1	A	Mano a mano ti accorgi che il vento ti soffi sul viso e ti rubi un sorriso.	5	2			
4	B	A mano a mano ti accorgi che il vento ti soffia sul viso e ti ruba un sorriso.				3	4
2	C	A mano a mano ti accorgi il vento ti soffia sul viso e ti ruba un sorriso.	2	2	1	1	
3	D	Mano a mano ti accorgi che il vento ti soffia sul viso e ti ruba un sorriso.		2	3	2	

Motivazioni dell'esercizio:

- A. 1 PUNTO: **Errore!** Modo sbagliato: ci vuole l'indicativo al posto del congiuntivo.
- B. 4 PUNTI: **Giusto!** La frase è corretta.
- C. 2 PUNTI: **Errore!** Tempo e modo corretti. Manca il connettivo *che*.
- D. 3 PUNTI: **Giusto!** La frase è corretta. Anche se la regola dice «nelle locuzioni avverbiali composte da due elementi identici, la forma preferibile è quella con la doppia preposizione»²⁸ l'uso dell'espressione *man mano* è molto frequente in italiano colloquiale.

²⁷ Nell'esercizio utilizziamo una frase estrapolata dalla canzone *A mano a mano* di Rino Gaetano e resa scorretta.

²⁸ Regola estratta da [http://www.treccani.it/enciclopedia/a-mano-a-mano-a-poco-a-poco-a-due-a-due_\(La-grammatica-italiana\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/a-mano-a-mano-a-poco-a-poco-a-due-a-due_(La-grammatica-italiana)/).

Motivazioni dei punteggi dati dagli studenti:

Due studenti hanno distribuito i punti come l'autore dell'esercizio. La maggior parte degli studenti ha considerato il distrattore B come il più corretto, attribuendogli 3 e 4 punti. Tutti gli studenti hanno individuato i distrattori più errati, attribuendo il punteggio più basso, 1 o 2 punti, al distrattore A o al distrattore C. Nel corso della discussione è emerso che gli alunni hanno assegnato i punteggi più alti alla frase B e alla frase D senza saper motivare la loro scelte, non avendo colto la differenza nell'uso di *a mano a mano* e *man mano*; perciò i loro punteggi sono abbastanza casuali.

Esercizio 4²⁹

A			punteggi apprendenti						
punteggi docenti		All'improvviso uscì una lacrima e credette affogare.							
1	A	All'improvviso è uscita una lacrima e lui è creduto affogare.	1	2	2	1	1	4	1
2	B	All'improvviso uscì una lacrima e lui credette affogare.	2	4	1	2	2	2	3
3	C	All'improvviso è uscita una lacrima e lui ha creduto di affogare.	4	1	3	3	3	3	2
4	D	All'improvviso uscì una lacrima e lui credette di affogare.	3	3	4	4	4	1	4

B			punteggi apprendenti			
punteggi docenti		All'improvviso uscì una lacrima e credette affogare.				
1	A	All'improvviso è uscita una lacrima e lui è creduto affogare.	4	2		1
2	B	All'improvviso uscì una lacrima e lui credette affogare.	1	4	1	1
3	C	All'improvviso è uscita una lacrima e lui ha creduto di affogare.	1	1	4	1
4	D	All'improvviso uscì una lacrima e lui credette di affogare.	1		2	4

Motivazioni dell'esercizio:

- A. 1 PUNTO: **Errore!** Verbo ausiliare sbagliato: ci vuole *avere*, *ha creduto*. Errore nella reggenza del verbo *credere*, manca la preposizione *di*.
- B. 2 PUNTI: **Errore!** Errore nella reggenza del verbo *credere*, manca la preposizione *di*. Errore ortografico (*uscì*) nella formazione del passato remoto del verbo *uscire*.
- C. 3 PUNTI: **Giusto!** La frase è corretta. È stato cambiato il tempo.
- D. 4 PUNTI: **Giusto!** La frase è corretta. È stato mantenuto il tempo.

Motivazioni dei punteggi dati dagli studenti:

Due studenti hanno distribuito i punti come l'autore dell'esercizio. I distrattori C e D, differenti per l'uso del tempo, hanno generato dubbi negli alunni: la maggioranza ha con-

²⁹ Nell'esercizio utilizziamo una frase estrapolata dalla canzone *Caruso* di Lucio Dalla e resa scorretta.

siderato il distrattore D come il più esatto perché mantiene il tempo della frase iniziale da correggere. Sia al distrattore A che a B sono stati assegnati 4 punti una volta ciascuno, ignorando la mancanza della preposizione *di*, a causa dell'interferenza del russo.

Esercizio 5³⁰

A									
punteggi docenti		<i>Come vorrei che questo amore che va via non scioglie come fa la neve sotto sole.</i>		punteggi apprendenti					
1	A	Come vorrei che questo amore che va via non scioglie come fa la neve a sole.	1	1	2	1	1	2	1
2	B	Come vorrei che questo amore che va via non si scioglie come fa la neve al sole.	2	2	3	2	2	1	2
4	C	Come vorrei che questo amore che va via non si sciogliesse come fa la neve al sole.	3	4	4	4	4	3	3
3	D	Come vorrei che questo amore che va via non sciogliesse come fa la neve sotto il sole.	4	3	1	3	3	4	4

B							
punteggi docenti		<i>Come vorrei che questo amore che va via non scioglie come fa la neve sotto sole.</i>		punteggi apprendenti			
1	A	Come vorrei che questo amore che va via non scioglie come fa la neve a sole.	5	2			
2	B	Come vorrei che questo amore che va via non si scioglie come fa la neve al sole.	1	5	1		
4	C	Come vorrei che questo amore che va via non si sciogliesse come fa la neve al sole.			3	4	
3	D	Come vorrei che questo amore che va via non sciogliesse come fa la neve sotto il sole.	1		3	3	

Motivazioni dell'esercizio:

- A. 1 PUNTO: **Errore!** Modo sbagliato: ci vuole il congiuntivo al posto dell'indicativo. Manca la particella *si*, l'errore è dovuto al transfer negativo dalla lingua russa: il verbo russo *таять* non è riflessivo. Preposizione sbagliata: ci vuole la preposizione articolata *al*.
- B. 2 PUNTI: **Errore!** Modo sbagliato: ci vuole il congiuntivo al posto dell'indicativo.
- C. 4 PUNTI: **Giusto!** La frase è corretta.
- D. 3 PUNTI: **Errore!** Tempo e modo corretti. Manca la particella *si*, l'errore è dovuto al transfer negativo dalla lingua russa: il verbo russo *таять* non è riflessivo.

³⁰ Nell'esercizio utilizziamo una frase estrapolata dalla canzone *Come vorrei* dei Ricchi e Poveri e resa scorretta.

Motivazioni dei punteggi dati dagli studenti:

Tre studenti hanno distribuito i punti come l'autore dell'esercizio. I punteggi più alti sono stati assegnati a C e a D, come previsto: l'errore nel distrattore D non è stato giudicato grave a causa dell'interferenza del russo. Uno studente ha attribuito a C 4 punti e a B 3 punti affermando che entrambe le varianti sono accettabili, fermo restando che la frase B è colloquiale. Quasi tutti gli apprendenti hanno correttamente individuato il distrattore A come il più errato.

5.3 Uso del dialogo per migliorarsi

Le fiabe sono molto funzionali per i bambini nel percorso di apprendimento della lingua madre. Anche in una classe di italiano LS/L2 l'uso delle fiabe permette di approfondire la parte grammaticale e lessicale della lingua, di sviluppare l'abilità di analisi testuale, e può essere uno strumento glottodidattico prezioso e stimolante per via dell'ampio uso di espressioni ripetitive e con frequenti dialoghi, sia per l'apprendente bambino che per l'adulto, a partire dai livelli elementari, purché il testo originale sia stato opportunamente adattato³¹ dal docente, valutando attentamente il suo vocabolario, la sintassi e la semantica. Questo genere letterario ha caratteristiche comuni³² in tutto il mondo (Calvino [1996] 2011; Propp [1928] 2000). Davanti al testo di una fiaba l'apprendente russofono si sente a suo agio perché la trama delle fiabe italiane è spesso simile a quella delle fiabe popolari russe; semplificando la comprensione, la fiaba permette all'allievo di concentrarsi maggiormente sulle nozioni linguistiche di particolare interesse. Così, leggendo i testi di *Fiabe italiane* trascritti da Italo Calvino nel 1956,³³ per esempio, l'apprendente straniero potrebbe arricchire il suo vocabolario e memorizzare alcune strutture sintattiche.³⁴ Generalmente il vocabolario delle fiabe si focalizza sui temi di amicizia, amore, animali, avventure, meraviglie e simili; le parole si ripetono di volta in volta e ciò stimola l'apprendimento e la memorizzazione incosciente e semiautomatica. Dal punto di vista dell'uso dei tempi verbali, i testi

31 Il volume di Michele Daloiso *L'italiano con le fiabe. Costruire percorsi didattici per bambini stranieri* (2009), che fa parte della collana Risorse Alias, propone percorsi glottodidattici basati sulle fiabe tradizionali o d'autore, per gli apprendenti dai 3 ai 12 anni e per livello linguistico dall'elementare al B1.

32 Aldilà dei tratti comuni, ci sono anche varie differenze nella morfologia della fiaba russa e di quella italiana, per esempio, nelle caratteristiche dei protagonisti. La Baba Jaga russa assomiglia alla Befana italiana ma invece di portare regali ai bambini, li mangia.

33 La raccolta delle *Fiabe italiane* dello scrittore Italo Calvino rappresenta la trascrizione o, come la definisce lui stesso nell'introduzione, «la traduzione» in italiano dai testi dialettali di tutte le regioni.

34 In molti casi, tuttavia, se si considerano le fiabe classiche nei testi originali, le scelte lessicali e le strutture grammaticali risultano arcaizzanti.

delle fiabe sono essenziali. Pensiamo al passato remoto italiano, problematico per i russofoni, che lo incontrano raramente anche nel parlato³⁵ e perciò cercano di evitarlo; le fiabe lo usano spesso:

- (5) Quando si fece sera, il ragazzo si mise in strada per il castello nero. Sali e sali, a mezzanotte passò vicino a un cimitero. Dalle tombe uscirono tre morti e gli chiesero [...] («Il braccio di morto» nella raccolta di Calvino [1972] 2007)
- (6) Tornato che fu il mercante alla sua vigna, le figlie gli corsero incontro, le prime due con molte smorfie chiedendogli i regali, e Bellinda tutta contenta e premurosa. Lui diede uno dei vestiti ad Assunta, l'altro a Carolina, poi guardò Bellinda e scoppì in pianto, porgendole la rosa, e raccontò per filo e per segno la sua disgrazia. (fiaba «Bellinda e il Mostro» nella raccolta di Calvino [1972] 2007)

Gli esercizi che seguono prendono spunto dalle fiabe, che sono ricche di dialoghi, e sono costruiti in modo da focalizzare gli allievi su strutture che si incontrano spesso nelle interazioni con i parlanti nativi.

I nostri allievi devono diventare consapevoli del fatto che l'ordine delle parole³⁶ è importante per la comprensione dell'enunciato, che *un cane ha morso un gatto/ un gatto ha morso un cane, (lui) legge il giornale/ il giornale lo legge lui* sono costruzioni diverse con una non trascurabile differenza di significato.³⁷

Gli esercizi composti dalla coppia domanda-risposta, che costituisce un mini-dialogo, sono adatti a misurare le competenze comuni-

35 Giovanni Nencioni (1993, 10) sottolinea che «l'alternanza del passato prossimo col passato remoto, nella lingua sia parlata che scritta, non è uniforme in Italia, perché vi influisce anche il sostrato dialettale dei parlanti o scriventi [...] nell'Italia settentrionale prevale l'uso del passato prossimo, nell'Italia meridionale l'uso del passato remoto, benché il passato prossimo vi acquisti terreno; in Toscana l'alternanza è tuttora viva e significativa».

36 L'ordine delle parole in ogni lingua ha le proprie *regole e condizioni*, che devono essere rispettate. Spesso le grammatiche ammettono molte deviazioni. Possiamo sottintendere alcune informazioni rendendo la frase comprensibile dal contesto, per esempio omettendo il verbo come nella frase *oggi ravioli* (Coletti 2015, 187), oppure usando un'inversione dell'ordine delle parole che porta alle: frasi dislocate a sinistra, con l'oggetto prima del verbo e del soggetto come nel caso *la mela, Mario (la) mangia* (Coletti 2015, 187) o anche con l'oggetto prima del verbo e il verbo prima del soggetto come nell'espressione *il dolce, lo porto io* (Ferrari 2012, 56); frasi dislocate a destra, per esempio, con l'oggetto spostato rispetto alla sua posizione canonica (SVO) come nella frase *lo porto domani, il dolce o anche porto domani, il dolce*, dato che la presenza del clitico non è obbligatoria (Ferrari 2012, 55).

37 A proposito della struttura sintattica della frase e della prospettiva comunicativa, cf. Mathesius 1939; Bally [1932] 1963; Daneš 1974; Firbas 1992; Givón 1983; Sornicola, Svoboda 1991; Ferrari 2012; Lombardi Vallauri 2009.

cative. Negli esercizi a scelta multipla sotto suggeriti (6, 7 e 8) l'allievo parte dall'analisi della domanda per poter selezionare la risposta adeguata. L'allievo, focalizzandosi sul tema e sul rema della domanda, cerca di arrivare alla costruzione giusta della risposta, sempre mantenendo il *topic* e il *focus* enunciati precedentemente.³⁸

Scegli tra le varianti (A, B, C, D) la miglior risposta per la domanda fatta. Ad ogni frase (A, B, C, D) assegna un punteggio da 1 a 4: valuta la risposta che ritieni corretta con 4 punti e prosegui in ordine decrescente per arrivare a dare 1 solo punto alla soluzione più scorretta.

Esercizio 6³⁹

A										
punteggi docenti	E di me, cos'ha detto?		punteggi apprendenti							
1	A	Ora a Lei lo non dico.	1	1	1	1	1	1	1	1
2	B	Ora glielo non dico.	2	2	2	2	2	3	4	
4	C	Ora non glielo dico.	4	3	4	4	4	4	3	
3	D	Ora non glie lo dico.	3	4	3	3	4	2	2	

B										
punteggi docenti	E di me, cos'ha detto?		punteggi apprendenti							
			1	2	3	4				
1	A	Ora a Lei lo non dico.	7							
2	B	Ora glielo non dico.	5		1	1				
4	C	Ora non glielo dico.	2				5			
3	D	Ora non glie lo dico.	2		3	2				

Motivazioni dell'esercizio:

- A. 1 PUNTO: **Errore!** Errore dovuto al transfer negativo dalla lingua russa: la risposta corrisponde alla traduzione letterale dal russo Сейчас (я) Вам (*Dativo*) этого не скажу.
- B. 2 PUNTI: **Errore!** Errore nella posizione della negazione *non* dovuto al transfer negativo dalla lingua russa.
- C. 4 PUNTI: **Giusto!** L'ordine dei costituenti nella frase è corretto.
- D. 3 PUNTI: **Giusto!** L'ordine dei costituenti nella frase è corretto. È presente un errore ortografico *glie lo*.

³⁸ Circa le ellissi legate alla struttura tema-remata in domande e risposte o nello scambio di battute in dialoghi scritti in italiano da russofoni e in russo da italo-foni vedere il contributo di Marelli, Masla 2020.

³⁹ Nell'esercizio sono utilizzati due enunciati tratti da Calvino ([1972] 2007, 242), l'uno nella domanda e l'altro nel distrattore C.

Motivazioni dei punteggi dati dagli studenti:

Tre studenti hanno distribuito i punti come l'autore dell'esercizio. Due studenti hanno scelto il distrattore D come il più corretto assegnandogli 4 punti, trascurando l'errore ortografico. Altri gli hanno dato 3 punti considerando l'errore ortografico come non grave. Il distrattore A è stato giudicato errato da tutti gli studenti. Curioso il caso dell'apprendente che ha attribuito 4 punti al distrattore B e 3 punti a C: come ha riconosciuto lui stesso, è stato ingannato dall'interferenza del russo, nel quale la negazione, in questo tipo di frase, viene inserita prima del verbo.

Esercizio 7⁴⁰

A			punteggi apprendenti						
punteggi docenti		Cosa sognavi?							
4	A	Sognavo quel convento laggiù.	4	4	3	4	3	3	3
1	B	Questo convento laggiù, lo sognavo io.	1	1	1	1	1	1	1
2	C	Sognavo questo convento laggiù.	2	2	2	2	2	4	4
3	D	Io sognavo quel convento laggiù.	3	3	4	3	4	2	2

B			punteggi apprendenti			
punteggi docenti		Cosa sognavi?				
4	A	Sognavo quel convento laggiù.			4	3
1	B	Questo convento laggiù, lo sognavo io.	7			
2	C	Sognavo questo convento laggiù.		5		2
3	D	Io sognavo quel convento laggiù.		2	3	2

Motivazioni dell'esercizio:

- A. 4 PUNTI: **Giusto!** La risposta corrisponde alla domanda. L'ordine dei costituenti nella frase è corretto.
- B. 1 PUNTO: **Errore!** La risposta non corrisponde alla domanda. La domanda adatta sarebbe *Chi sognava quel convento laggiù?* L'uso di *questo* è sbagliato, ci vuole *quel* per via di *laggiù*.
- C. 2 PUNTI: **Errore!** La risposta corrisponde alla domanda. L'uso di *questo* è sbagliato, ci vuole *quel* per via di *laggiù*.
- D. 3 PUNTI: **Giusto!** La risposta corrisponde alla domanda. In italiano l'oggetto espresso da un pronome personale preferibilmente va omissivo.

⁴⁰ Nell'esercizio sono utilizzati due enunciati tratti da Calvino ([1972] 2007, 241), l'uno nella domanda e l'altro nel distrattore A.

Motivazioni dei punteggi dati dagli studenti:

Due studenti hanno distribuito i punti come l'autore dell'esercizio. Tutti gli studenti hanno individuato la risposta B come la più sbagliata. La loro scelta però è giustificata dalla mancata conoscenza della frase marcata con dislocazione a sinistra. Due apprendenti hanno considerato grave l'errore nella risposta D: secondo loro il soggetto pronominale dovrebbe essere omesso per evitare di costruire una frase troppo analoga a quella russa, dove il soggetto pronominale va esplicitato. Due studenti hanno attribuito alla risposta C 4 punti e ad A 3 punti, accorgendosi della differenza nell'uso dell'aggettivo dimostrativo nelle due risposte, considerando però erroneamente *questo* il più corretto.⁴¹

Esercizio 8⁴²

A			punteggi apprendenti								
punteggi docenti		Cosa volete che vi porti in regalo?									
3	A	Un bel vestito di seta color d'aria, lo voglio io.	4	2	3	4	4	3	2		
2	B	lo voglio in regalo uno bello vestito di seta color d'aria.	1	3	2	1	2	2	3		
1	C	Lo voglio in regalo, uno bello vestito di seta color d'aria.	2	1	1	2	1	1	1		
4	D	Voglio un bel vestito di seta color d'aria.	3	4	4	3	3	4	4		

B			punteggi apprendenti				
punteggi docenti		Cosa volete che vi porti in regalo?					
3	A	Un bel vestito di seta color d'aria, lo voglio io.			2	2	3
2	B	lo voglio in regalo uno bello vestito di seta color d'aria.	2	3	2		
1	C	Lo voglio in regalo, uno bello vestito di seta color d'aria.	5	2			
4	D	Voglio un bel vestito di seta color d'aria.				3	4

⁴¹ La deissi spaziale, qui esemplificata, si manifesta attraverso l'avverbio *laggiù* e gli aggettivi dimostrativi *questo* e *quello*. I deittici non fanno solo riferimento al luogo in cui si trova il parlante, ma anche alla distanza che separa nel nostro caso il *convento* dal luogo in cui si trova il parlante: l'avverbio *laggiù* e il dimostrativo *quello* individuano un'entità che si trova in un luogo lontano dal parlante, mentre il dimostrativo *questo* un'entità vicina al parlante. Va spiegato all'allievo (russofono) che il sistema deittico spaziale dell'italiano contemporaneo è binario: la preferenza del deittico spaziale dipende «solo dal luogo in cui si trova il parlante al momento dell'enunciazione e dalla distanza che lo separa dalla o dalle entità menzionate» (De Cesare 2010, 346). Il problema della (de)codifica della deissi spaziale tra lingue slave e lingue romanze, che porta i parlanti russi e italiani a scelte errate, viene messa in luce in Ricca 1993.

⁴² Nell'esercizio sono utilizzati due enunciati tratti da Calvino ([1972] 2007, 175), l'uno nella domanda e l'altro nel distrattore D.

Motivazioni dell'esercizio:

- A. 3 PUNTI: **Giusto!** La risposta non corrisponde alla domanda. La domanda adatta sarebbe *Chi vuole un bel vestito di seta color d'aria?*
- B. 2 PUNTI: **Errore!** La risposta corrisponde alla domanda. In italiano l'oggetto espresso da un pronome personale preferibilmente va omissso. L'uso della forma dell'articolo indeterminativo *uno* è sbagliato. L'aggettivo *bello* si tronca, al maschile, in *bel* davanti ad una consonante.
- C. 1 PUNTO: **Errore!** La risposta non corrisponde alla domanda. La domanda adatta sarebbe *Lo vuoi comprare?* L'uso della forma dell'articolo indeterminativo *uno* è sbagliato. L'aggettivo *bello* si tronca, al maschile, in *bel* davanti ad una consonante.
- D. 4 PUNTI: **Giusto!** La risposta corrisponde alla domanda. L'ordine dei costituenti nella frase è corretto.

Motivazioni dei punteggi dati dagli studenti:

Due studenti hanno distribuito i punti come l'autore dell'esercizio. In generale gli allievi hanno percepito le risposte B e C come errate. Due apprendenti hanno assegnato 2 punti alla risposta A considerandola più sbagliata di B, alla quale hanno assegnato 3 punti. La loro scelta è stata motivata dalla mancata conoscenza della frase marcata con dislocazione a sinistra. Inoltre, hanno affermato di essersi accorti della grafia errata dell'articolo e dell'aggettivo, ma di averla reputata non grave.

Mentre gli esercizi (6, 7 e 8) erano su risposte sbagliate a domande corrette, questi esercizi invece partano da una risposta e chiedono di scegliere tra 4 domande. L'inusualità del compito richiesto ci fa considerare questi esercizi leggermente più difficili dei precedenti poiché costruire una domanda, avendo ben chiaro che cosa si vuole chiedere, significa imparare ad individuare il tema e il rema della risposta.

Riportiamo sotto tre esercizi a scelta multipla (9, 10 e 11) dove si sceglie tra quattro varianti la domanda corretta alla risposta data. Gli studenti imparano ad individuare il tema e il rema della risposta associando le diverse domande. In più si abituanano a ricostruire la situazione comunicativa, trovando la domanda alla risposta suggerita, spesso ellittica.

Scegli tra le varianti (A, B, C, D) la miglior domanda per la risposta data. Ad ogni frase (A, B, C, D) assegna un punteggio da 1 a 4: valuta la domanda che ritieni corretta con 4 punti e prosegui in ordine decrescente per arrivare a dare 1 solo punto alla soluzione più scorretta.

Esercizio 9⁴³

A			punteggi apprendenti								
punteggi docenti		Faceva caldo.									
4	A	Perché non mi hai aspettato?	3	3	3	3	4	4	4		
2	B	Era caldo?	1	1	2	2	2	1	2		
3	C	Faceva caldo?	4	4	4	4	3	3	3		
1	D	Perché mi hai non aspettato?	2	2	1	1	1	2	1		

B			punteggi apprendenti			
punteggi docenti		Faceva caldo.	1	2	3	4
4	A	Perché non mi hai aspettato?			4	3
2	B	Era caldo?	3	4		
3	C	Faceva caldo?			3	4
1	D	Perché mi hai non aspettato?	4	3		

Motivazioni dell'esercizio:

- A. 4 PUNTI: **Giusto!** L'ordine dei costituenti nella frase è corretto. La domanda corrisponde alla risposta.
- B. 2 PUNTI: **Errore!** Errore dovuto al transfer negativo dalla lingua russa: la domanda corrisponde alla traduzione letterale dal russo Было жарко?
- C. 3 PUNTI: **Giusto!** L'ordine dei costituenti nella frase è corretto. La risposta assume un carattere enfatico, che non è sempre appropriato.
- D. 1 PUNTO: **Errore!** Errore nella posizione della negazione *non* dovuto al transfer negativo dalla lingua russa. Errore ortografico nella parola *perchè*.

Motivazioni dei punteggi dati dagli studenti:

Due studenti hanno distribuito i punti come l'autore dell'esercizio. Generalmente sono state riconosciute sia le domande corrette (A e C) che quelle errate (B e D). Gli allievi hanno comunque spesso considerato più corretta la C della A. Quando abbiamo chiesto spiegazioni, hanno risposto di aver preferito la domanda C alla A perché presenta una continuità del tema.

⁴³ Nell'esercizio sono utilizzati due enunciati tratti da Calvino ([1972] 2007, 18), l'uno nella risposta e l'altro nel distrattore A.

Esercizio 10⁴⁴

A										
punteggi docenti	<i>Se devo dire, non mi parete una faccia nuova.</i>	punteggi apprendenti								
2	A	Conosciamo?	3	4	1	2	2	2	2	2
1	B	Vi pare una faccia nuova?	1	2	2	1	1	1	1	1
4	C	Non mi conoscete?	2	1	3	4	3	4	3	3
3	D	Mi conosce?	4	3	4	3	4	3	4	4

B						
punteggi docenti	<i>Se devo dire, non mi parete una faccia nuova.</i>	punteggi apprendenti				
		1	2	3	4	
2	A	Conosciamo?	1	4	1	1
1	B	Vi pare una faccia nuova?	5	2		
4	C	Non mi conoscete?	1	1	3	2
3	D	Mi conosce?			3	4

Motivazioni dell'esercizio:

- A. 2 PUNTI: **Errore!** La domanda corrisponde alla risposta però manca la particella riflessiva *ci*; l'errore è dovuto al transfer negativo dalla lingua russa: il predicato nominale *быть знакомым* non è riflessivo.
- B. 1 PUNTO: **Errore!** L'ordine dei costituenti nella frase è corretto. La domanda non corrisponde alla risposta. Nella domanda il parlante si riferisce ad un terzo rispetto a chi risponde.
- C. 4 PUNTI: **Giusto!** L'ordine dei costituenti nella frase è corretto. La domanda corrisponde alla risposta.
- D. 3 PUNTI: **Giusto!** L'ordine dei costituenti nella frase è corretto. La domanda corrisponde alla risposta però la forma di cortesia nella risposta è espressa con il verbo alla seconda persona plurale mentre nella domanda con il verbo alla terza persona singolare.

Motivazioni dei punteggi dati dagli studenti:

Due studenti hanno distribuito i punti come l'autore dell'esercizio. Un significativo numero di allievi ha riconosciuto la domanda B come la più errata. La D è stata scelta come corretta più volte dalla C: gli apprendenti hanno preferito la domanda affermativa a quella contenente una negazione avendo spiegato che la ritengono più 'naturale'. La negazione presente nella C è stata un vero e proprio distrattore perché solo due studenti si sono accorti della forma verbale diversa rispetto alla D. Inoltre, due studenti hanno scelto la A come corretta, attribuendole 3 e 4 punti, ed hanno rivelato di essere stati tratti in inganno dall'uso del verbo non riflessivo *conoscere* nella C

⁴⁴ Nell'esercizio sono utilizzati due enunciati tratti da Calvino ([1972] 2007, 54-5), l'uno nella risposta e l'altro nel distrattore C.

e nella D, mentre invece nella A si sarebbe dovuta utilizzare la forma riflessiva *conoscersi* per rendere la domanda corretta.

Esercizio 11⁴⁵

A													
punteggi docenti		Sono io, la volpe.								punteggi apprendenti			
4	A	Chi è?	3	4	3	3	4	3	4	3	4		
1	B	Tu la volpe?	1	1	1	1	1	1	2	1			
3	C	Sei tu?	4	3	4	2	3	4	3				
2	D	Chi sei tu?	2	2	2	4	2	1	2				

B														
punteggi docenti		Sono io, la volpe.								punteggi apprendenti				
4	A	Chi è?									1	2	3	4
1	B	Tu la volpe?												
3	C	Sei tu?												
2	D	Chi sei tu?									6	1		
											1	3	3	
											1	5		1

Motivazioni dell'esercizio:

- A. 4 PUNTI: **Giusto!** L'ordine dei costituenti nella frase è corretto. La domanda corrisponde alla risposta.
- B. 1 PUNTO: **Errore!** La domanda non corrisponde alla risposta. La domanda è del tipo sì/no; la risposta a questo tipo di domanda inizia con un'affermazione o una negazione. Manca il verbo essere, l'errore è dovuto al transfer negativo dalla lingua russa, dove al presente viene omesso.
- C. 3 PUNTI: **Giusto!** L'ordine dei costituenti nella frase è corretto. La domanda è del tipo sì/no; la risposta a questo tipo di domanda inizia con un'affermazione o una negazione.
- D. 2 PUNTI: **Errore!** L'ordine dei costituenti nella frase è marcato. La domanda non corrisponde alla risposta. La domanda con il soggetto pronominale posposto è enfatica.

Motivazioni dei punteggi dati dagli studenti:

Tre studenti hanno distribuito i punti come l'autore dell'esercizio. I punteggi più bassi vengono correttamente assegnati alla B e alla D. Nella discussione è emerso che nessuna di queste domande ha ostacolato la comprensione degli allievi, anche se la B è

⁴⁵ Nell'esercizio sono utilizzati due enunciati tratti da Calvino ([1972] 2007, 18), l'uno nella risposta e l'altro nel distrattore A.

priva del verbo, errore che viene individuato come grave. Uno studente ha attribuito 4 punti alla D e 3 punti alla A, ritenendo la D come domanda più «completa strutturalmente» mentre la A, secondo lui, è «priva di soggetto». Gli apprendenti russofoni hanno mostrato incertezza nella scelta della risposta più corretta tra A e C. La preferenza della C rispetto alla A è stata giustificata ribadendo la difficoltà di comprensione della risposta marcata con dislocazione a destra. Gli studenti hanno pensato di dover riportare il soggetto nella domanda rendendola in tal modo più 'specificata'.

6 Conclusioni

Questo studio illustra un'esperienza didattica mirata a sensibilizzare gli apprendenti di madre lingua russa alla riflessione sull'errore morfosintattico in italiano LS/L2. L'uso dell'errore nell'insegnamento linguistico si sta diffondendo e anche la scelta multipla viene utilizzata sempre più spesso. Così uno dei siti di Zanichelli, *Aula di Lingue*, usa test basati sulla scelta della frase senza errori,⁴⁶ per esempio:

Seleziona la risposta corretta fra quelle disponibili. Se rispondi bene, vedrai lo sfondo diventare di colore verde.

1. Scegli la frase senza errori.
 - o Dove hai passato le vacanze quando eri bambino?
 - o Dove passavi le vacanze quando eri bambino?

Però, riteniamo che dando due opzioni non si sa mai se la scelta giusta non sia frutto del caso. Invece proponendo quattro alternative si riduce la probabilità di una scelta corretta casuale. Inoltre, la scelta multipla tra sole due opzioni, è priva dell'aspetto pragmatico, mentre l'utilizzo del mini-dialogo come nel § 5.3 sensibilizza gli apprendenti sull'ordine dei costituenti nella coppia domanda-risposta, spesso pragmaticamente motivato.

Lo sviluppo tecnologico offre nuove opportunità metodologiche, propone nuovi formati di organizzazione dell'attività didattica, promuove nuove modalità di apprendimento, facilita da un lato il lavoro del docente, arricchisce dall'altro lo studio degli apprendenti. Tra i sostegni per la didattica dei docenti, sono stati creati diversi software per la correzione automatica online (nel nostro caso So.F.I.A.).

Nell'insegnamento linguistico dobbiamo mettere in risalto lo svolgimento di attività che si focalizzino non solo sulle strutture, ma anche sulla componente pragmatica della lingua, per esempio sulla deissi spaziale (esercizio 7).

⁴⁶ <https://aulalingue.scuola.zanichelli.it/benvenuti/2010/11/11/ripassiamo-limperfetto/>.

La riflessione ha un ruolo chiave nel processo di apprendimento. L'esercizio a scelta multipla graduato sopra illustrato getta un ponte verso un apprendimento consapevole che comporta maggiore ragionamento e riflessione.

Con lo sviluppo dello studio di lingue straniere online, l'apprendimento della L2/LS diventa ancora più autonomo che in passato e il docente assume spesso il ruolo di consulente che assiste lo studente e lo induce a riflettere, a scegliere in modo cosciente e ragionevole, ad essere in grado di giustificare le proprie scelte.

Bibliografia

- Andorno, C. (2011). «La grammatica per l'apprendente di L2. Apprendenti guidati e spontanei a confronto». Corrà, L.; Paschetto, W. (a cura di), *Grammatica a scuola*. Milano: FrancoAngeli, 36-48.
- Andorno, C. (2018). «"Adesso ti spiego che errore hai fatto": identificare, descrivere e spiegare gli errori per l'intervento didattico». Grassi, R. (a cura di), *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto*. Firenze: Franco Cesati Editore, 15-33.
- Andorno, C.; Cattana, A. (2004). «Modulo 6: Linguistica acquisizionale; analisi delle interlingue; errore linguistico ed errore comunicativo; modalità di correzione [Modulo online]». *Banca Dati di Italiano L2*. http://reteintegrazione.xoom.it/in_rete02/I%20materiali/mod_6_linguistica_acquisizionale.pdf.
- Balboni, P.E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Loescher Editore.
- Balboni, P.E. (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- Bally, C. [1932] (1963). *Linguistica generale e linguistica francese*. Milano: Il Saggiatore.
- Calvino, I. (1956). *Fiabe italiane*. Torino: Einaudi.
- Calvino, I. [1972] (2007). *L'Uccel Belvedere e altre fiabe italiane*. Milano: Oscar Mondadori.
- Calvino, I. [1996] (2011). *Sulla fiaba*. Milano: Oscar Mondadori.
- Caon, F.; Lobasso, F. (2008). «L'utilizzo della canzone per la promozione e l'insegnamento della lingua, della cultura e della letteratura italiana all'estero». *Studi di Glottodidattica*, 1, 54-69. <https://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/218/89>.
- Celentin, P.; Cognigni, E. (2005). *Lo studente di origine slava*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Chimik, V. (2010). *Praktičeskij sintaksis russkogo jazyka*. Sankt-Peterburg: Zlatoust.
- Ciliberti, A. (1995). *Manuale di glottodidattica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Coletti, V. (2015). *Grammatica dell'italiano adulto*. Bologna: il Mulino.
- Colombo, A. (1986). «Quando gli errori insegnano». *Insegnare*, 2(6), 25-32.
- Corino, E.; Marelli, C. (2009). «Didattica con i corpora di italiano per stranieri». *Italiano LinguaDue*, 1(1), 279-85.
- Corder, T.P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. London: Oxford University Press.

- Coveri, L. (2020). «La canzone nell'insegnamento dell'italiano L2». *Italiano LinguaDue*, 1, 173-81. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13752/12886>.
- Daloiso, M. (2009). *L'italiano con le fiabe. Costruire percorsi didattici per bambini stranieri*. Perugia: Guerra Edizioni. Risorse Alias.
- Daneš, F. (1974). *Papers on Functional Sentence Perspective*. Prague: Academia.
- D'Annunzio, B.; Serragiotto, G. (2007). «La valutazione e l'analisi dell'errore [Modulo online]». *Corsi Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo*. Università Ca' Foscari Venezia. https://www.ital5.it/sites/default/files/Filim_valutazione_analisierrore_dannunzio_serra_teorica.pdf.
- De Cesare, A.-M. (2010). «Deittici». Simone, R. (dir.), *Enciclopedia dell'italiano*, vol. 1. Roma: Treccani, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 345-7. [https://www.treccani.it/enciclopedia/deittici_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/deittici_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- Dota, M. (2013). «L'errore e il feedback correttivo: considerazioni teoriche e studio di un caso». *Italiano LinguaDue*, 5(1), 29-96. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3121/3312>.
- Grassi, R. (2018). «Trattare il trattamento dell'errore: i come, quando e perché della correzione orale». Grassi, R. (a cura di), *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto*. Firenze: Franco Cesati Editore, 35-51.
- Ellis, R. (2003). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ferrari, A. (2012). *Tipi di frase e ordine delle parole*. Roma: Carocci.
- Firbas, J. (1992). *Functional Sentence Perspective in Written and Spoken Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Givón, T. (1983). *Topic Continuity in Discourse. A Quantitative Cross-Language Study*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Lombardi Vallauri, E. (2009). *La struttura informativa. Forma e funzione negli enunciati linguistici*. Roma: Carocci.
- Maccario, D. (2011). «Valutare per promuovere il successo scolastico». *Education Sciences & Society*, 2, 56-68.
- Marello, C. (2009a). «Distrattori tratti da corpora di apprendenti di italiano LS/L2». Corino, E.; Marello, C. (a cura di), *VALICO: studi di linguistica e didattica*. Perugia: Guerra Edizioni, 177-93.
- Marello, C. (2009b). «L'italiano disciplinare attraverso la lingua madre dello studente straniero». Marello, C. (a cura di), *Scienza multilingue. L'italiano disciplinare attraverso la lingua madre dello studente straniero*. Perugia: Guerra Edizioni, 1-28.
- Marello, C.; Masla, A. (2020). «L'ellissi (del dato) in dialoghi italiani di russofoni e russi di italofoni». *Italiano LinguaDue*, 12(1), 243-60.
- Masla, A. (2017). «Apprendenti russofoni e frase italiana». Corino, E.; Onesti, C. (a cura di), *Italiano di apprendenti. Studi a partire dai corpora VALICO E VINCA*. Perugia: Guerra Edizioni, 73-87.
- Mathesius, V. (1939). «O tak zvaném aktuálním členění věty». *Slovo a slovesnost*, 5(4), 171-4.
- Miozzo, M.; Garofolin, B. (2016). «Analisi dell'errore nell'acquisizione dell'italiano in un contesto LS e in Contesti L2». *EL.LE*, 5(3), 433-52. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/ELLE-5-3-6>.

- Mustajoki, A. (2010). *Teorija funkcional'nogo sintaksisa*. Moskva: Jazyki slavjanskoj kul'tury.
- Nencioni, G. (aprile 1993). «Risposta al quesito della professoressa Luisa Fioretti di Bonito (Avellino) sull'alternanza del passato prossimo col passato remoto». *La Crusca per voi*, 6, 10-11.
- Pasqui, R. (2003). «L'utilizzo della canzoni in glottodidattica». *Bollettino Itals*, 3, s.p. <https://www.ital5.it/lutilizzo-della-canzone-glottodidattica>.
- Pellerey, M. (1994). *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*. Torino: SEI.
- Poulisse, N.; van Lieshout, A. (1997). «Second language acquisition: some evidence from L2 learner's slips of the tongue». *Communication and Cognition*, 30(1-2), 55-74.
- Poulisse, N. (1999). *Slips of the Tongue: Speech Errors in First and Second Language Production*. Amsterdam: John Benjamins.
- Poulisse, N. (2000). «Slips of the Tongue in First and Second Language Production». *Studia Linguistica*, 54(2), 136-49.
- Prandi, M. (2014). *L'analisi del periodo*. Roma: Carocci.
- Propp, V. ([1928] 2000). *Morfologia della fiaba*. Torino: Einaudi.
- Ricca, D. (1993). *I verbi deittici di movimento in Europa: una ricerca interlinguistica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Rodari, G. [1964] (2011). *Il libro degli errori*. Torino: Einaudi Ragazzi.
- Ščukin, A.N. (2006). *Obučenie inostrannym jazykam. Teorija i praktika: Učebnoe posobie dlja prepodavatelej i studentov*. Moskva: Filomatis.
- Sornicola, R.; Svoboda, A. (1991). *Il campo di tensione. La sintassi della scuola di Praga*. Napoli: Liguori Editore.
- Tekučev, A.V. (1958). *Metodika prepodavanja ruskogo jazyka v srednej škole*. Moskva: Učpedgiz.
- Torresin, L. (2018a). «Insegnare e studiare italiano in Russia». *Bollettino Itals*, 16(76), 104-14. <https://www.ital5.it/sites/default/files/pdf-bollettino/novembre2018/torresin.pdf>.
- Torresin, L. (2019). «Attività glottoludiche per la correzione degli errori di allievi russofoni». *Bollettino Itals*, 17(77), 24-54. https://www.ital5.it/sites/default/files/pdf-bollettino/febbraio2019/Linda_Torresin.pdf.
- Zorica, I. (2010). «Samoocenka i ponimanie ošibok v processe izučenija inostrannogo jazyka». *Molodoj učěnyj*, 2(2), 73-7. <https://moluch.ru/archive/13/1153/>.

