

*Usa lessicale e linee di sviluppo
dell'autonomia linguistica nelle interlingue**

In this paper we investigate the development of the lexical competence of pre-basic learners of Italian as a second language focusing specifically on the relationship between the lexical items used by the non-native speakers and those used by the Italian interviewer during the communicative interaction. Our aim is to show that different kinds of lexical production (true independent production, repetition with assimilation and imitation of the acoustic form) can be interpreted as different degrees of lexical competence. The first step in our research is a complete lemmatization of 6 texts of 2 learners (native speakers of Tigrinya) as described in § 1. In § 2 we explain how we can assign a “status of independence” to each form produced by the learner, according to the relationship it establishes with the direct input of the native speaker. The data (in the appendix) is analysed both from a quantitative and qualitative perspective (§ 3) and the results drawn from our study seem to confirm the validity and the usefulness of the notion of “independent use” as an empirical parameter for the analysis of the development of lexical competence. This allows us to highlight the learners’ progress towards a more complex organisation of the semantic relationships in L2 vocabulary and their freer, more confident and more creative use of the language.

In questo lavoro vorremmo proporre alcune osservazioni sull’uso lessicale degli apprendenti pre-basici, mettendo a fuoco in particolar modo lo sviluppo dell’impiego autonomo del lessico da parte di essi. Nell’interazione comunicativa tra nativo e non nativo, l’autonomia lessicale si manifesta con l’impiego da parte dell’apprendente di lessemi che appaiono svincolati dall’*input* diretto del parlante nativo.¹

* Il lavoro è stato concepito dalle due autrici in collaborazione, con unità d’intenti e di prospettive: si precisa che sono da attribuire a Giovanna Massariello Merzagora la parte iniziale sino al § 2 e a Serena Dal Maso i §§ 3-4 e i lemmari.

¹ Il *corpus* è costituito dalle prime tre interviste di Hagos (HG), anni 15, e di Markos (MK), anni 20, raccolte nei materiali del database pavese (Andorno 2001). I due apprendenti di lingua tigrigna (ma con competenze anche di inglese e di arabo) all’epoca della prima registrazione erano arrivati in Italia rispettivamente da 21 giorni e da un mese. Per una descrizione analitica delle caratteristiche individuali dei due soggetti si rimanda a Bernini (1995) e, per quanto concerne MK, a

In una prima fase della ricerca abbiamo elaborato, a partire dal testo prodotto dagli apprendenti nell'intervista, un lemmario delle forme (cfr. § 1). Successivamente, osservando il rapporto tra le forme prodotte dall'apprendente e quelle presenti nell'*input* immediato dell'intervistatore, abbiamo cercato di definire diversi gradi di autonomia nell'uso del lessico dell'interlingua (cfr. § 2). I dati ottenuti e presentati nei lemmari (in appendice) sono stati infine analizzati sia in una prospettiva quantitativa che qualitativa (cfr. § 3).

Una questione preliminare a una ricerca di questo tipo è costituita dalla problematicità della valutazione dell'acquisito sul piano lessicale: è necessario infatti definire i criteri che ci permettano di stabilire quali elementi lessicali possano essere considerati come effettivamente acquisiti da parte dell'apprendente. In altri termini, si deve decidere se una parola fa effettivamente e stabilmente parte del lessico dell'interlingua. Questo interrogativo implica una ulteriore riflessione su che cosa significhi conoscere una parola, sia per quanto riguarda la sua forma esterna, sia per quel che attiene alla sfera del significato.²

La questione della "forma", ovvero della conoscenza sia fonologica che morfologica della parola, si pone in maniera decisiva perché nelle

Spreafico (2003a e b). Dai lavori citati emerge il profilo sostanzialmente prebasico di HG e la compresenza di tratti prebasici e basici in MK. Nella presa in carico da parte nostra delle prime tre interviste dei due apprendenti ci sembra prevalere la condizione di prebasicità con elementi di maggiore competenza morfologica di MK. Quest'ultimo è al centro di un interessante approccio allo studio del lessico, condotto in chiave quantitativa, da Spreafico (2003a).

La raccolta del *corpus* di Pavia, il suo riordino e lo studio di aspetti linguistici dell'apprendimento spontaneo dell'italiano L2 su più piani ha fruito e fruisce del contributo del MIUR nell'ambito dei progetti COFIN; il progetto di ricerca sull'acquisizione spontanea dell'italiano L2 promosso dal 1986 e diretto da Anna Giacalone Ramat, è attualmente affidato alla direzione di Giuliano Bernini dell'Università di Bergamo che coordina le unità locali delle Università di Pavia, Bergamo, Torino, Vercelli, Milano-Bicocca, Verona, Siena-Università per stranieri e Padova. I risultati più esaurienti delle ricerche sono contenuti nel volume A. Giacalone Ramat (a c. di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci, 2003. Anche il presente lavoro ha ricevuto il contributo COFIN (unità di ricerca di Verona, responsabile Giovanna Massariello - Fondi di ricerca Cofin 2002).

² Tradizionalmente lo studio della competenza lessicale è legato all'opposizione tra competenza attiva e passiva (opposizione riproposta da vari autori in termini di *receptive vs. productive*). Melka svolge interessanti considerazioni sui rapporti tra i due tipi di competenze, rapporti da interpretarsi non come compartimenti stagni ma come espressione del lavoro che l'apprendente compie sul magazzino lessicale in maniera ricettiva o produttiva, a seconda della situazione e della necessità. Per l'autrice lo stesso sistema di conoscenza è alla base di produzione e ricezione, senza soluzione di continuità; la studiosa quindi respinge l'idea di due sistemi separati di gestione, da parte dell'apprendente, delle due competenze passiva e attiva (cfr. Melka 1987).

interlingue si manifesta il processo dinamico che l'apprendente compie per arrivare, partendo dall'*input* a cui è quotidianamente esposto, al lessico della lingua d'arrivo o, per lo meno, ad una forma base alla quale associare un significato. Nelle interviste appaiono infatti "forme approssimate e semplificate" o nuclei fonetici che testimoniano le prime ipotesi che l'apprendente fa sulla forma delle parole della L2 e i processi che compie per ricostruire tale forma. Come si vedrà (cfr. § 1), nell'analisi del lessico di testi prodotti da apprendenti, determinare quale sia la soglia formale, ovvero la "forma minima" per affermare che una parola è conosciuta, è alquanto problematico e coinvolge lo sforzo interpretativo e il giudizio del ricercatore.

Non meno complessa si presenta l'analisi del lessico delle interlingue da un punto di vista semantico. Sappiamo infatti che un termine può essere conosciuto e quindi immagazzinato nel lessico mentale, a livelli diversi, e ciò è vero non solo nell'apprendimento della seconda lingua ma anche nel caso del parlante nativo.³ Non tutti i possibili significati di un termine sono posseduti allo stesso livello e le informazioni sulle collocazioni di esso possono non essere del tutto familiari al parlante. Infine, conoscere una parola implica anche la capacità di impiegarla con adeguatezza rispetto al contesto e allo stile del testo che si sta producendo.⁴

Questo quadro ci induce a ritenere che il giudizio sulla conoscenza (fonologica, morfologica, semantica, sintattica e infine pragmatica) di una parola non è quasi mai univoco e definitivo.

Un'ulteriore difficoltà nello studio di questo livello linguistico è rappresentata dalla natura stessa del lessico: esso, si sa, a differenza dei livelli morfologico e sintattico, è costituito da una classe aperta di elementi che non forniscono la "struttura" della lingua, ma i contenuti che riempiono le strutture.⁵

³ Un contributo interessante sul carattere complesso dell'acquisizione del lessico è rappresentato da Hatch / Brown (1995: 374), nel quale si rende conto di una ricerca che individua sulla base della somministrazione di un questionario a 100 studenti di inglese L2, cinque diverse fasi dell'apprendimento lessicale: incontro di parole nuove, costruzione della forma del vocabolo, identificazione del significato, associazione mnemonica tra forma e significato e uso del termine.

⁴ Come sottolinea Clark (Clark 1995: 3), le informazioni contenute in una parola sono semantiche, sintattiche, morfologiche e fonologiche. Si vedano anche le osservazioni di Bernini (2003).

⁵ Non si intende naturalmente qui negare la strutturazione del lessico; ma si rimanda all'opposizione lessico / grammatica così come in Talmy (2000: 21).

Alla luce di tali incertezze, l'approccio adottato in questo lavoro, nell'affrontare il problema della conoscenza di una parola, è di tipo strettamente empirico: siamo infatti partite dal presupposto che, come per gli altri livelli di acquisizione già indagati (ovvero quello morfologico e quello sintattico), solo l'*uso* dell'elemento linguistico nell'enunciato (in questo caso l'uso del lessema) ci informa sul suo statuto e sul livello di conoscenza dell'apprendente.

È a questo punto altrettanto essenziale osservare che i materiali impiegati per il nostro lavoro non sono stati elicitati specificatamente per uno studio sul lessico: l'intervista, come si sa, non è propriamente un test sulle competenze lessicali dell'apprendente.

Siamo pienamente consapevoli di quanto l'apparire di un termine nella produzione linguistica dell'apprendente (e la relativa computazione di esso entro il lessico acquisito) sia legato eminentemente a fattori extralinguistici (l'intervistatore ha indirizzato la conversazione verso quell'argomento) e a fattori psicolinguistici (attitudine personale alla comunicazione, interesse, motivazione verso l'argomento, successo dell'interazione con l'intervistatore ecc.). Come hanno dimostrato le precedenti ricerche sul lessico e come è chiaro nella letteratura sull'argomento, non esiste un test "ideale" per la valutazione qualitativa e quantitativa dello sviluppo della competenza lessicale nelle interlingue, soprattutto nel caso di apprendenti spontanei che sono esposti a un *input* non verificabile. La produzione spontanea, sia pure in un dialogo asimmetrico, sembra generare un *corpus* attendibile, purché i dati siano sottoposti a una lettura relativizzante in cui il lessico prodotto è da riportare alla specificità del conversare: i toponimi presenti, per esempio, si ricollegano all'occasione specifica di un discorso sul viaggio per lo più di arrivo in Italia dell'apprendente (anche se, come è stato mostrato, possono valere come ancoraggio temporale che realizza una opposizione tra il prima e il dopo).⁶

1. *La costruzione di un lemmario delle interlingue*

Il processo di lemmatizzazione delle forme prodotte dagli apprendenti pone, come è evidente, alcune difficoltà dovute al fatto che il lessico

⁶ Si veda Massariello Merzagora (1990).

co delle interlingue è instabile e dinamico, come d'altra parte lo sono gli altri livelli linguistici. Esso è, in altre parole, "in cammino" verso la forma standard, ma talvolta ancora irricognoscibile nella sua veste fonetica, e non riconducibile a un lemma se si esclude un'interpretazione che ricorra all'azione chiarificatrice del contesto. Il criterio fondamentale al quale ci siamo attenute nel riportare la forma al lemma di riferimento è stato quindi la riconoscibilità contestuale, anche laddove l'arrivo ad una forma standard (o quasi) si appoggia alla collaborazione del nativo. L'applicazione di un principio "largo" di riconoscibilità nella riconduzione delle forme a lemma, è motivata dal fatto che il nostro interesse non si focalizza sulla distanza tra forma prodotta e modello di arrivo, ma sull'autonomia dell'uso lessicale.⁷

Mentre le modalità di lettura del grado di autonomia sono illustrate al § 2, ci soffermiamo immediatamente su esempi che illustrano l'intervento interpretativo nella fase di lemmatizzazione, decisivo nel caso di forme foneticamente o morfologicamente ancora distanti dalle realizzazioni standard.

1.1. *Problemi di lemmatizzazione*

1.1.1. *Interventi interpretativi sul piano della forma*

Per alcune delle forme ancora non pienamente adeguate, l'interpretazione non ha posto gravi problemi. Nella maggior parte dei casi, anzi, esse sono disambiguabili già in sede di intervista e la riconduzione al lemma è stata risolta senza troppe esitazioni. È il caso, per esempio, di realizzazioni che coinvolgono l'accento tonico finale, suoni prolungati o intensi (le geminate) o altri suoni, come negli esempi che seguono:

(1) **(Hagos 2)**

papa lemmatizzato come "papà"

\HG\ papa eh cinq'anni sei anni

\IT\ ah tuo padre cinque anni sei anni - e tu?

⁷ Per una discussione sulla scelta di lavorare su interviste trascritte e sulla questione connessa della segmentabilità del *continuum* parlato, rimandiamo a Spreafico (2003a).

(2) (Hagos 2)

sete ricondotto a “sette”, *duodici* a “dodici” e *vuò* a “può”
\HG\ papà (no) perchè + ale - sete= alle undici duodici=
\IT\ cioè sta al lavoro o sta a casa dalle sette alle undici?
\HG\ a:le sette +++ non vuò
\IT\ non può

In altri casi, invece, la forma prodotta è stata riportata al lemma di riferimento soltanto in virtù della disambiguazione contestuale:

(3) (Hagos 1)

abi lemmatizzato come “abitare”
\HG\ abi Italia?

(4) (Hagos 1)

mirò lemmatizzato come “numero”
\IT\ che numero è?
[...]
\HG\ no no
sì sì
miró uno

(5) (Hagos 2)

sato lemmatizzato come “alzato”
\IT\ eh - stamattina dormivi no?
poi ti sei alzato?
\HG\ no^ (sato) eh:+ eh++ mangia:= ci televisione=

Può essere decisiva anche l'autocorrezione del non nativo, che consente di lemmatizzare *rodégio* come “orologio”:

(6) (Markos 2)

\MK\ le + l'uomo
\IT\ mh mh
\MK\ eh + dopo^ ++ (x) le + le sette ++ %cosa% ++=
\IT\ =cosa fa qui
l+
\MK\ alle sette la- rodégio + no +l'orologio=
\IT\ =bravissimo
\MK\ sì ++ l'orologio + eh + campanella

Lo spazio interpretativo è più ampio nei casi in cui in tutta l'intervista non occorra il lessema che chiarifichi la forma approssimata, come è per *strare*, *strari* riportati a “stirare”:

(7) **(Hagos 2)**

\IT\ puliscono^ &fai il segno di pulire&
 \HG\ &puli sì sì&
 mamma ne/in mangiare (signora) sce
 mangiare caffè strare
 e boi
 \IT\ mh mh - ma non al ristorante - in una famiglia vero?
 \HG\ sì famiglia=
 \IT\ mh mh
 \HG\ boi - caffè= latte mangia (strari)

Altrettanto necessaria e incisiva è in altri casi l'azione interpretativa, sia sul piano fonetico che del significato, dell'intervistatore (es. 8) o di un mediatore linguistico (es. 9 rappresentato da MK):

(8) **(Hagos 2)**

llu lemmatizzato come “luci”
 \HG\ cas(te)_be:le ++ &(llu)& eh=
 \IT\ &poi& =tutte le luci vuoi dire=
 \HG\ =sì
 luci luci luci=

(9) **(Hagos 1)**

mesa lemmatizzato sotto “mezzora”
 \HG\ eh: mesa
 \IT\ un mese?
 \HG\ un mese
 \IT\ ah ah e dove stavi?
 \HG\ eh?
 \MK\ &[in tigrigno]&
 \IT\ &dove stavi/dov'eri di casa?&
 \HG\ *in - plane* - *in: flight*
 \MK\ [in tigrigno]
 \IT\ no, beh -
 \HG\ [in tigrigno] no *at the airport*
 \IT\ un mese all'aeroporto?
 \MK\ &[in tigrigno]&

\HG\ &[in tigrigno]&
\HG\ no
\IT\ un mese (all'aeroporto)?
\MK\ mez'ora [ride]
\HG\ meso [in tigrigno]
\IT\ aha mezz'ora, non un mese
eh un mese all'aeroporto è lungo -come facevi a
mangiare?

1.1.2. *Interventi sul piano dell'interpretazione semantica*

Nel caso delle interlingue l'adeguatezza formale di una forma non è garanzia di adeguatezza anche sul piano semantico. Alcuni usi lessicali nelle interviste rivelano infatti una divaricazione tra il senso del lessema nello standard e il valore con il quale esso è impiegato dall'apprendente.

Nel lemmario, perciò, forme morfologicamente adeguate ma con significato non conforme allo standard, sono state collocate sotto il lemma di riferimento della L2, ma in tal caso si è esplicitata l'indicazione del valore semantico "diverso" assunto nel contesto dell'intervista,⁸ come nel caso di "mangiare", attualizzato come *mangi* - *mangiano* impiegato con il valore di 'preparare il pranzo':⁹

(10) (Hagos 1)

\HG\ mangiano
\IT\ eh? n/ non ho sentito
\HG\ mangi / - mangiano
\IT\ mh mh
\HG\ tè - caffè
\IT\ mh mh prepara da mangiare quindi
\HG\ %mangiare%
\IT\ ho capito

Alcuni spostamenti di significato possono prodursi a causa dell'influsso di un'altra L2 conosciuta, solitamente l'inglese, secondo il processo del calco. Potrebbe, per esempio, essere il caso di *tempo* col valore di 'volta' dell'esempio seguente:

⁸ Per la discussione sulla questione del significato del lessico nelle interlingue, si rimanda a Bernini (2003: 2) e a Spreafico (2003a: 108).

⁹ Si rimanda a Bernini (2003) per il commento allo stesso esempio.

(11) (Markos 3)

\IT\ poi italiano vero?

\MK\ sì:

per primo tempo

\IT\ eh [ride] per la prima volta cominci a sentire freddo

\MK\ sì

sì

Si potrà osservare che la divaricazione semantica nell'uso degli apprendenti è spesso in sintonia con usi substandard:

(12) (Markos 3)

cinema con il valore di "film"

\MK\ Dallas continua tutti_i giorno=

\IT\ =sì tutti?

\MK\ tutti_i giorno (x) è bella cinema, questa

\IT\ sì ti piace?=[ride]=

(13) (Markos 2)

apro la televisione con il valore di "accendo"; segnaliamo anche la confusione tra i verbi di percezione, del tipo *guardo* per "ascolto"

\IT\ ah ah

\MK\ eh - io studiare + primo io studio + ogni giorno= + dopo

\IT\ =mh

\MK\ studio + eh - io apro la - televisione -= e guar/

\IT\ =mh mh

\MK\ guardo la musica=

=ah ah

\MK\ dopo + andare + latta/ lattèria e +=

2. Applicazione del principio di autonomia allo sviluppo della competenza lessicale

2.1. La misura dell'autonomia

Come abbiamo accennato, siamo ricorse alla nozione di autonomia d'uso per determinare quale sia il rapporto (dipendenza vs. autonomia) tra le produzioni lessicali degli apprendenti e le forme lessicali proposte nell'*input* immediato dal nativo nell'interazione dialogica dell'intervi-

sta. In questo senso siamo partite dal presupposto che, tra tutte le forme prodotte dall'apprendente nel corso delle interviste, le uniche della cui acquisizione siamo certe sono quelle che egli non produce su stimolo diretto del nativo.

Perciò, abbiamo considerato gli elementi lessicali che occorrono nel testo dell'apprendente e che non appaiono nel testo dell'intervistatore come "produzioni autonome", ovvero come spie, come prove rivelatrici dell'avvenuta acquisizione lessicale che si concretizza nella capacità del non nativo di rispondere svincolandosi dai segni offerti, rifacendosi ad esperienze linguistiche già elaborate e sperimentate.

Tuttavia, se possiamo ritenere con una certa sicurezza che tutte le forme prodotte dall'apprendente, e non presenti nel contesto linguistico più immediato, siano sue produzioni autonome, ovvero produzioni di forme effettivamente acquisite e immagazzinate nel lessico mentale, non possiamo sostenere con altrettanta certezza che tutte le forme prodotte e che appaiono anche nell'*input* diretto non siano acquisite (o non siano almeno parzialmente acquisite) dal non nativo.¹⁰

Il ruolo della ripetizione dello stimolo lessicale offerto dal nativo va infatti valutato nel contesto dell'interazione conversazionale, anche alla luce del fatto che la ripetizione da parte degli interlocutori degli stessi elementi lessicali nel corso di una conversazione è un meccanismo del tutto naturale che anche negli scambi dialogici tra nativi garantisce la coesione e la progressione del processo comunicativo.¹¹

In questo paragrafo cercheremo di discutere alcune produzioni lessicali delle interlingue allo scopo di mostrare i loro diversi gradi di autonomia dall'*input* diretto e di rendere evidente che l'assegnazione univoca e certa di un diverso livello di autonomia alle singole forme è talvolta problematica, perché una serie di produzioni intermedie si colloca a metà strada tra i casi di assoluta autonomia e i casi di ripetizione della pura veste fonica del termine.

¹⁰ Va precisato che la progressione dialogica non implica necessariamente la comprensione, diciamo la competenza passiva o ricettiva di tutti gli *items* lessicali prodotti dall'intervistatore. La comprensione da parte dell'apprendente delle richieste di informazioni del nativo, può infatti avvalersi di segnali quali l'intonazione o propriamente extra-linguistici, come per esempio la gestualità. In questo lavoro, il giudizio sul lessico passivo o ricettivo è, come si è già detto, legato all'andamento e alle modalità di progressione del dialogo.

¹¹ Su ruolo della ripetizione e della negoziazione lessicale nel discorso parlato, si veda anche McCarthy / Carter (1997: 34-36).

La valutazione dei diversi gradi dell'autonomia nell'uso lessicale viene effettuata attraverso il riconoscimento di comportamenti linguistici così differenziati:

- 1) uso di forme autonome e assimilabili alle autonome
- 2) uso di ripetizioni con assimilazione
- 3) uso di ripetizioni eco

Il riordino qualitativo delle produzioni lessicali collabora anche a fornire dati quantitativi da leggere longitudinalmente. In tal senso, il risultato della ricerca può essere considerato come un aiuto alla definizione dello sviluppo e alla misura della competenza lessicale negli apprendenti pre-basici.

2.1.1.1. *Forme autonome e assimilabili alle autonome*

Come abbiamo detto, consideriamo autonome le forme che appaiono nella produzione dell'apprendente senza essere precedentemente presenti nei turni dell'intervistatore.

È il caso, per esempio, delle forme *tè - caffè* in Hagos 1.

(14) (Hagos 1)

\HG\ mangi/ - mangiàno
\IT\ mh mh
\HG\ tè - caffè
\IT\ mh mh prepara da mangiare quindi
\HG\ %mangiare%
\IT\ ho capito

I casi che più si avvicinano alle produzioni propriamente autonome sono quelli in cui un termine prodotto per la prima volta nell'intervista dal nativo sia ripetuto, con adeguatezza d'uso, dall'apprendente dopo diversi scambi dialogici, in un contesto diverso e sganciato rispetto all'occorrere di esso nell'impiego del nativo.¹²

È questo, per esempio, il caso di *settimana* in Hagos 3: l'intervistato-

¹² Come è noto la situazione stessa dell'intervista può essere collocata tra le "occasioni" di apprendimento linguistico del non nativo. Si vedano a questo proposito Vasseur (1993), Andorno (1999) e Massariello Merzagora (2003).

re l'impiega questo termine all'inizio dell'intervista (pg. 1 della trascrizione) nella costruzione del riferimento temporale dell'ultimo incontro.

(15) (Hagos 3)

\IT\ (la xzione) è il - ventotto di: di gennaio
ci siamo visti l'ultima volta l'undici di dicembre -
quindi ormai sono quasi tre settimane - eh^
allora come va?
\HG\ bene

e l'apprendente riutilizza la stringa dopo molti turni (pg. 7 della trascrizione):

(16) (Hagos 3)

\IT\ all'Asmara non c'era la neve
\HG\ sì non c'è
\IT\ eh - cos'hai fatto quando hai visto la neve?
\HG\ eh - tre: + settimane
\IT\ sì - tre settimane fa - eh
\HG\ sì

Anche *storia* è introdotto dal parlante nativo nella prima intervista di Markos, ma, nel corso dell'intervista, lo stesso lemma occorre altre sette volte nelle risposte dell'apprendente, e in tutte l'uso si rivela adeguato:

(17) (Markos 1)

(pg. 1)
\IT\ che c/ öh::: + prova a dire la storia del cinema
\MK\ sì
\IT\ che cosa succedeva

(pg. 2)
\MK\ la storia^ eh - la storia + storia di famiglia=
\IT\ =mh mh
\MK\ eh? storia - na casa, come - la vita del - la famiglia
\IT\ mh

2.1.2. Ripetizioni con assimilazione

Abbiamo accennato al fatto che nel caso in cui la forma che appare nella produzione dell'apprendente sia stata precedentemente impiegata

dall'intervistatore, è necessario riflettere sul rapporto che la forma in questione stabilisce con l'*input*.¹³ La "ripetizione" di elementi lessicali isolati o addirittura di intere stringhe da parte dei non nativi risponde a esigenze comunicative diverse a seconda dei contesti.

Innanzitutto essa rappresenta una strategia fondamentale per il parlante data la scarsità dei mezzi linguistici posseduti per esprimere, per esempio, i rimandi anaforici. La ripetizione diventa, in altri termini, una strategia di evitamento, come nel caso dell'es. 18, in cui Hagos ripete *tuò padre*, perché non è ancora in grado di impiegare un pronome:

(18) Hagos 2)

\TV\	chi^ - prova a dirmi:++ eh - come si chiama <u>tuò padre</u> come si chiama tua madre -
\HG\	<u>tiò badre</u> += + si chiama + *Arrëfainë* = - mia mamma
\TV\	=mh =mh mh
\HG\	*Farna* = +

La produzione apparentemente a "eco" della stringa *tiò badre* mostra che in questa fase non si è ancora stabilizzato il meccanismo di analisi morfo-lessicale che è preliminare a un impiego totalmente autonomo e che avrebbe portato alla produzione del sintagma *mio padre* o all'impiego del pronome *lui*. Ma ciò riguarda un percorso di acquisizione morfologica imperfettamente compiuto e non un problema di inadeguatezza lessicale. È parimenti importante sottolineare che l'avvio alla appropriatezza morfologica è tuttavia iniziato, come dimostra una produzione del tipo *mia mamma* col possessivo nella forma richiesta.¹⁴

Casi analoghi e frequenti, rappresentati dalle produzioni seguenti, attestano che nella ripetizione si manifesta l'accesso prioritario alla semantica a fronte di uno sviluppo morfologico in questa fase appena abbozzato e ciò confermerebbe la natura del lessico di attrezzatura primaria ai fini comunicativi, rispetto all'articolazione morfologica:

¹³ Lo stesso problema è stato affrontato da Spreafico nella lemmatizzazione: "Il campo ripetizione (RI) è usato per segnalare se un dato *token* costituisce la ripetizione di una parola già usata da un interlocutore nel turno di conversazione immediatamente precedente a quello del non nativo. Tale segnalazione è stata omessa qualora l'apprendente avesse dimostrato di conoscere il *token* in questione utilizzandolo già in uno dei cinque turni di dialogo precedenti" (Spreafico 2003a: 109).

¹⁴ Dal punto di vista dell'autonomia lessicale, invece, l'esempio (19) è interessante per l'uso di *mamma* da parte dell'apprendente, in risposta a *madre* impiegato dall'intervistatore; si veda il commento allo stesso esempio (es. 34).

(19) (Hagos 2)

\IT\ =ho studiato in tigrigno
com/come si dice?
\HG\ eh + italiano
\IT\ eh non lo capi/ non capisce [ride]
\HG\ non capisce [per 'non capisco']

La ripetizione da parte dell'apprendente di alcune forme lessicali ha inoltre la funzione, fondamentale nella comunicazione interlinguistica, di rafforzare e confermare quanto detto dall'intervistatore. Si tratta delle cosiddette "conferme fatiche" il cui scopo è appunto quello di assicurare i parlanti sulla reciproca comprensione.¹⁵ Un bell'esempio di conferma fatica è il seguente:

(20) (Hagos 2)

\HG\ &puli sì sì&
mamma ne/in mangiare (signora) sce
mangiare caffè strare
e boi
\IT\ mh mh - ma non al ristorante - in una famiglia vero?
\HG\ sì famiglia=
\IT\ mh mh

Il lessema *famiglia*, che appare nell'*input* immediatamente precedente alla produzione di Hagos, è impiegato per confermare quanto appena detto dall'intervistatore, in maniera del tutto appropriata nello scambio conversazionale. La ripetizione, qui, lungi dal creare un intoppo nella comunicazione, conferma l'accordo degli interlocutori sul successo del passaggio di informazioni.

L'interpretazione di altri tipi di ripetizioni resta tuttavia più ambigua. Infatti in alcuni casi la ripetizione segnala l'avvenuto riconoscimento da parte del non nativo di elementi lessicali isolati, ma questi non risolvono il problema della ricostruzione del senso generale dell'enunciato. Osserviamo per esempio:

¹⁵ "Tutte queste ripetizioni permettono ai parlanti di verificare la comprensione reciproca, rassicurandoli sul fatto che "sono ancora insieme" che il canale di comunicazione rimane aperto" (Pallotti 1998: 129).

(21) (Hagos 2)

\HG\ via Abiati

\IT\ è lontano da qui?

\HG\ qui^

\IT\ eh devi fare tanta strada per andare da scuola a casa?

\HG\ eh a scuola a casa^

\IT\ eh -

quanto/ quanto tempo ci (tieni)?

\HG\ eh + mesi

Potremmo considerare questo esempio come un caso di *clarification request* (Pallotti 1998: 133), poiché l'apprendente, tramite la ripetizione di un elemento lessicale, segnala che c'è un problema di comprensione, ma non è chiaro in che cosa specificatamente consista l'intoppo. Sembra infatti che in questo caso Hagos riproduca *scuola* e *casa* non tanto perché non capisca quei termini (e ne richieda così il significato), ma, al contrario, perché sono gli unici elementi che riconosce, all'interno di un enunciato di cui perde inizialmente il senso generale. In questo caso non abbiamo considerato la ripetizione come una pura eco perché il blocco comunicazionale infine si risolve; inoltre i due termini erano stati impiegati nel corso della stessa intervista con adeguatezza.

Quindi, nei casi presi in considerazione, ovvero ripetizione come strategia di evitamento, ripetizione come conferma fatica e ripetizione come richiesta di chiarimenti,¹⁶ le forme lessicali ripetute contribuiscono allo sviluppo conversazionale e rivelano altresì un'adeguatezza al contesto comunicativo che testimonia una relativa assimilazione nel lessico dell'apprendente.¹⁷ Le ripetizioni con assimilazione, in altri termini, non implicano una mera imitazione della forma esterna del lessema ma rivelano un intervento da parte dell'apprendente sul sistema dei significati dell'interlingua. Questi usi, presupponendo una sorta di ricostruzione attiva del senso del lemma, seppur non autonomi, si avvicinano molto alle produzioni indipendenti. Tuttavia, nei casi di ripetizione con assimilazione la produzione lessicale non raggiunge quel grado di creatività che caratterizza gli impieghi che abbiamo considerato totalmente autonomi.

¹⁶ Come si è detto, queste non sono strategie esclusive delle interlingue, ma sono più frequenti in esse, data la natura "sbilanciata" dello scambio nativo - non nativo.

¹⁷ È chiaro che la comprensione può essere facilitata anche da elementi extra-linguistici, ma questo non ci pare intaccare significativamente i presupposti della nostra ricerca.

2.1.3. Ripetizione eco

A differenza dei casi appena considerati, in cui la ripetizione (anche secca) rivela un certo grado di assimilazione, e non crea quindi un blocco della comunicazione, le ripetizioni che abbiamo definito come “eco” segnalano la difficoltà (a volte l'impossibilità) del passaggio dell'informazione.

I casi più evidenti sono quelli nei quali il blocco conversazionale è risolto solo grazie all'intervento di un mediatore linguistico (AB, come negli esempi seguenti):

(22) (Hagos 3)

\HG\ [in tigrigno]
\AB\ dimmi in italiano
\IT\ eh - in italiano perchè non capisco <sai Hagos>
[H. parla a A. in L1]
\HG\ [in tigrigno]
\AB\ colazione
\HG\ colazione sì
\IT\ mh mh -e poi?

(23) (Hagos 3)

\HG\ che familia
\IT\ mh mh ++
\HG\ [in tigrigno]
\AB\ guerra
\HG\ gherra

Hagos in questi casi non ripete che l'immagine acustica del segno e imita la catena fonica che AB gli propone per colmare un vuoto lessicale nella L2.¹⁸

In altri casi è l'intervento dell'intervistatore a suggerire, sulla base del contesto comunicativo, il materiale lessicale che manca all'apprendente che può, come nell'esempio (24), ammettere di non conoscere il termine:

¹⁸ Il meccanismo della ripetizione meccanica (senza assimilazione) sarebbe comune anche nei processi di acquisizione della prima lingua, come suggerisce Clark (Clark 1975: 323).

(24) (Markos 2)

\MK\ adesso ++ l'aeroplano eh+++++ %non so% eh=
 \IT\ =l'aeroplano
 vuoi dire che - va giù - cade?
 \MK\ va giù ca/ sì
 \IT\ cade
 \MK\ cade
 \IT\ precipita=

La collaborazione del nativo nel fornire materiale lessicale può anche beneficiare dell'intermediazione di una lingua veicolare, come nell'esempio seguente:

(25) (Markos 3)

\MK\ =duplicatè=
 \IT\ =stampare
 \MK\ sì stampare sì, lavorare così eh + un uf/ eh un ufficio/

(26) (Markos 3)

\MK\ tanti programmi del *science*=
 \IT\ =della scienza?
 \MK\ sciènza sì ++ geografia= così
 \IT\ =mh mh

L'apprendente è talvolta nella necessità di ricorrere a un codice extralinguistico per far passare il messaggio. In alcuni casi, la gestualità e la mimica collaborano in maniera decisiva alla riuscita della comunicazione, come nei casi seguenti:

(27) (Markos 3)

\MK\ questa festa eh *meskèl* + pecora:-
 \IT\ si taglia la pecora= [CNV: tagliare qualcosa]
 \MK\ =si taglia la pecora pe
 \IT\ sì fai questo gesto= per tagliare la pecora
 \MK\ =sì per la festa per dio= così
 \IT\ =hm hm
 \MK\ eh eh i bambini eh +++ compriamo ++ nuovi vestiti=
 \IT\ =mh mh
 \MK\ eh e la casa tutto eh + cosa? tutto:- [CNV: spazzare, spolverare]
 \IT\ tutto si pulisce la casa?=
 \MK\ =si pulisci
 \IT\ fai questo gesto vuol dire=

I casi di ripetizione appena illustrati sono stati trattati come eco perché il ricorso da parte dell'apprendente a codici diversi dall'italiano (alla L1 nel caso dell'intervento di un mediatore linguistico, all'inglese come lingua veicolare nel caso dell'intervento del nativo, a un codice extralinguistico) mostra un deficit lessicale che viene colmato solo grazie all'intervento dell'interlocutore e senza il quale la comunicazione sarebbe compromessa o si arresterebbe.

Lo statuto di altre ripetizioni rimane invece ambiguo perché il contesto dello scambio dialogico non chiarisce se i significati dei termini ripetuti siano noti al non nativo o se, come nel caso delle *clarification request* descritte sopra, le ripetizioni segnalino un problema nel passaggio delle informazioni, senza tuttavia specificare a che livello tale problema si produca. In alcuni casi ci sembra di poter sostenere che l'ostacolo alla comunicazione è prettamente lessicale e che essa non si realizzi perché all'apprendente non è chiaro l'oggetto conversazionale:

(28) (Hagos 3)

\IT\ mh mh + bene
mh - e: ehm + hai visto la neve?
\HG\ neve?
\IT\ quella bianca?
\HG\ bianca?
\IT\ la neve: ++ quella che cade giù
\HG\ (se) +++
\IT\ quella dove si sssc si scivola
\HG\ ah:
\IT\ la neve
\HG\ nive?
\IT\ eh
\HG\ %(xx)%
\IT\ dunque per esempio: +++ ehm
\HG\ ehm + n(i)eve che: eh + che c'è
\IT\ che viene/che cade giù dal cielo
\HG\ sì - sì sì (xx)
\IT\ l'hai vista la neve?
\HG\ sì sì
\IT\ quella bianca= - sulla strada=
\HG\ =sì =sì sì
\IT\ t'è piaciuta?

\HG\ eh: bella:
\IT\ sì?
\HG\ sì bela

Queste ripetizioni sono state considerate “eco” perché esse non contribuiscono alla progressione del testo che in effetti non si risolve nel passaggio dell’informazione, ma subisce un arresto e si risolve solo dopo molti turni.

La problematicità della valutazione dell’acquisito, in rapporto al fenomeno della ripetizione, può essere esemplificata anche dal caso seguente:

(29) (Hagos 2)

\IT\ e hai/i tuoi amici chi sono? ++
amici sono *friends*
\HG\ mh
\IT\ i tuoi amici chi sono?
\HG\ sì
\IT\ *friends*
\HG\ *friends*
\IT\ eh -
chi sono i tuoi amici?
\HG\ %amichi% +++ %ncapito%
\IT\ non hai capito + eh -ci sono degli altri ragazzi che sono
tuo amici?
\HG\ sì + amici
quello è xx (a)mici
\IT\ amici in inglese si dice *friends*
\HG\ *friends* - sì= capito
\IT\ =mh
chi sono?
\HG\ %eh%
sì: +
\IT\ hai degli amici?
\HG\ amici
\IT\ tu?
\HG\ sì
\IT\ eh -
quali sono i tuoi amici?
\HG\ %amici%

\IT\ in inglese ti chiederei *who are your friends*?
 \HG\ *friends*
 \IT\ *who are your friends*?
 \HG\ *who are*^
 \IT\ &*your friends*& - eh
 \HG\ &*friends*&
 \IT\ gli amici tuoi
 \HG\ %ncapito%
 \IT\ eh beh non fa niente - non fa niente

Come deve essere considerato l'uso del termine "amici", sul quale il nativo appunta tutta la propria attenzione, attribuendovi la causa del blocco comunicativo? Dall'esame del contesto, che volutamente è riportato in forma estesa, il blocco comunicativo non può essere attribuito al livello lessicale, ma è riportabile piuttosto al livello della tessitura testuale.

Esempi siffatti mirano a esporre le ragioni per le quali alcuni tipi di ripetizioni non sono facilmente interpretabili, nonostante la loro integrazione nel contesto conversazionale.

Concludendo, è affidata al lemmario in appendice la documentazione dello statuto d'autonomia assegnato ad ogni lemma secondo i criteri appena descritti.

3. Analisi dei dati

3.1. Osservazioni di tipo quantitativo

3.1.1. Incremento delle produzioni autonome

in relazione all'aumento dei turni e del tempo di registrazione

Tipi di autonomia	Hagos 1	Hagos 2	Hagos 3	Markos 1	Markos 2	Markos 3
Lemmi autonomi	14	38	46	62	91	113
Lemmi assimilabili agli autonomi	4	10	16	22	27	25

Ripetizioni con assimilazione	4	11	8	16	17	15
Ripetizioni eco	8	7	13	2	4	3
Toponimi	9	8	8	9	8	17

Tabella 1: tabella comparativa dei lemmi e dei toponimi

La tabella comparativa 1 documenta la crescita dei lemmi autonomi, entro un quadro di turni sensibilmente più numerosi: si potrebbe obiettare che la massa del materiale prodotto può essere collegata ad una estensione maggiore dell'inchiesta nella durata temporale.

Tuttavia l'esperienza dimostra che la produzione globale linguistica accresciuta è di per sé un significativo segnale dell'attuarsi di una competenza comunicativa che va sviluppandosi.

Stabilito comunque che l'assegnazione della maggiore produttività al primo o al secondo dei fattori indicati potrebbe scaturire dalla eventuale correlazione tra numero dei turni (a loro volta da comparare) e la durata complessiva di ogni intervista, possiamo prendere in considerazione i dati seguenti:

	Turni HG	Turni IT	Altri turni	Durata	Lemmi autonomi
Hagos 1	84	83	42	10 mn	14
Hagos 2	127	128	0	10 mn	38
Hagos 3	272	282	104	15 mn	46

	Turni MK	Turni IT	Altri turni	Durata	Lemmi autonomi
Markos 1	175	180	1	18 mn	62
Markos 2	219	220	0	23 mn	91
Markos 3	219	220	0	30 mn	113

Tabella 2: forme autonome, turni e durata dell'intervista

Nella prima e nella terza intervista di Hagos il flusso dialogico appare tormentato a causa della presenza di altri interlocutori che fungono anche da mediatori tra il parlante considerato e l'intervistatore; tuttavia l'incremento dei turni di Hagos è vistoso e può essere interpretato come un indicatore di un maggiore flusso comunicativo. Anche se la diversa durata dell'intervista può relativizzare tale affermazione, ci si trova, in proporzione, di fronte a una maggiore produzione e parallelamente alla crescita dell'autonomia nell'uso lessicale.

3.1.2. *Regressione delle forme in altre L2*

L'analisi quantitativa rivela, parallelamente allo sviluppo dell'italiano, la regressione dell'uso di forme attinte ad un'altra L2 come lingua ausiliaria:

Hagos 1	Hagos 2	Hagos 3	Markos 1	Markos 2	Markos 3
17	7	0	22	7	8

Tabella 3: dati relativi alle forme in altre L2

Hagos 1	Hagos 2	Hagos 3
Fa/father fifteen five airport at flight (2) in La Salle (xx) mani mani mani& (money?) plan plane Spain tea (2) the three (2) two university (2) week (2)	Airplane are (2) friends (4) plane there who work	

Markos 1	Markos 2	Markos 3
And	around (2)	catholic (2)
Athens	football	direct
biology	happen	duplicate,
chemistry (3)	parachute	duplicatë
direct	pilot	flight
dollar	travelling bag	Grikh
eleventh	yes	orthodox (3)
fisi (? it's easy)		school (2)
forest (2)		science
geographic		
geography (3)		
grade		
Grih		
History		
line		
magioriti		
map		
Milan		
on foot		
physics (3)		
science (3)		
try		

Tabella 4: forme in altre L2

3.2. Osservazioni di tipo qualitativo

3.2.1. La progressione dell'autonomia

Il riordino del lessico nei lemmari documenta la progressione dell'autonomia nell'uso delle parole da parte degli apprendenti. I casi più significativi sono quelli nei quali lo stesso lemma appare in tutte e tre le interviste mostrando un uso via via più indipendente dall'*input* diretto del nativo: si osservi, per esempio, l'uso del lemma *italiano* da parte di Hagos o di *amico* e di *andare* da parte di Markos, che sono considerati progressivamente come ripetizioni con assimilazione, come usi assimilabili agli autonomi e infine, nell'ultima intervista, come usi totalmente autonomi.

Hagos 1	Hagos 2	Hagos 3
italiano FO (433) ita%liano	italiano FO (433) italiano (4)	italiano FO (433) italiano (2), taliano, italiana (2), italiani

Markos 1	Markos 2	Markos 3
amico FO (223) amici (3)	amico FO (223) amico (un mio) (2), amici (il mie) (2)	amico FO (223) amici (3) (miei)
...
andare FO (26) andare (2)	andare FO (26) andare (4), andato, andata (2), andate (2), vado (3), vai	andare FO (26) vado (3), andato, andiamo (4)

Tuttavia il progredire verso l'autonomia è in alcuni casi disatteso. Alcuni lemmi possono infatti apparire sempre come ripetizioni e non raggiungere, nel corso delle tre interviste, un uso indipendente dall'*input* diretto (es. Hagos *oggi, studiare*); in rarissimi casi lo stesso lemma appare addirittura impiegato nella terza intervista in maniera meno autonoma rispetto alle sue occorrenze precedenti (es. Markos *anno*).

3.2.2. Il delinearci di un uso lessicale autonomo e strutturato

Nel *corpus* pavese, presso informatori postbasici, alcune produzioni più avanzate presentano un alto grado di dinamicità semantica che sembra consentire all'apprendente di contrapporre, all'*input* diretto del nativo, l'impiego svincolato di tipi lessicali più specifici:

(30)

\IT\ e allora la tua lingua qual è
 \AL\ -eh la ^
 ah, a noi abbiamo + un dialetto, e poi-
 lingua francese è, la lingua uffici/ufficiale

(31)

\IT\ stare in Italia, per esempio?
 \AL\ per me sì, per me sì
 mi piacerebbe rimanere

(32)

\FA\ abito in via Sant' Alessandro
\IT\ mh mh
\FA\ al centro
\IT\ in una casa
\FA\ ho un appartamento

(33)

\IT\ Senti, hai amici italiani?
\TU\ sì
\IT\ Molti?
\TU\ uhm+++ conosco tanti

Ci si può chiedere se è rappresentato nell'uso dei prebasici lo stesso tipo di movimento, magari abbozzato nelle forme più accessibili dell'uso di coppie sinonimiche che oppongono denotazione a connotazione. Alcuni esempi di tale movimento possono essere osservati in:

(34) (Hagos 3)

\IT\ chi^ - prova a dirmi:++ eh - come si chiama tuo padre
come si chiama tua madre -
\HG\ tïo badre += + si chiama + *Arrëfainë*= - mia mamma

Anche l'esempio seguente sembra esprimere una certa agilità semantica:

(35) (Markos 1)

\IT\ eeh ++ che cosa/che cosa facevi all' Asmara?
\MK\ eh?
\IT\ &lavoravi& - andavi a scuola=?
\MK\ &eh& =s/stÿdio stÿdiavi -scuola si

Un processo di rielaborazione autonoma può essere documentato anche in produzioni non perfettamente adeguate:

(36) (Hagos 1)

\IT\ hai fatto il gesto di uno come per dire "dio mio"
&bravissimo& da solo
\HG\ &sì uno&

3.2.3. La non linearità nella ricostruzione della forma

La mancanza di linearità osservata nel cammino verso l'autonomia d'uso caratterizza anche l'azione di ricostruzione della forma del lessema L2. Infatti, lessemi prodotti in maniera corretta nelle prime interviste possono occorrere, in momenti successivi, in veste fonetica riadattata oppure rielaborata:

(37) (Markos 1)

\MK\ in Eretrea sì +
il governo di Etiopia vuoi

(38) (Markos 3)

\MK\ presepio sì
presepio, anche c'è in *La Sale* +
adesso non c'è perchè - il governo - la - collegio
La Sale + eh il padre tutti - fuori + adesso, via

\MK\ perchè *La Salle*, il collegio - camboni eh - adesso non
c'è perchè il governmient - dè - tutti-

In questo caso, il passaggio dalla forma adeguata della prima intervista a quella inappropriata della terza, può essere spiegato con il ricorso da parte dell'apprendente a una strategia (l'ipotesi di spoglio) che egli può aver impiegato in altre situazioni e consolidato nel tempo come proficua *problem solving strategy* (Bernini 2003).

3.2.4. Modalità dell'interferenza di altre L2

I codici che compaiono nelle interviste comprendono talora anche un'altra L2: la mediazione linguistica dell'inglese è documentata, nel caso di blocco comunicativo, sia nell'uso dell'intervistatore che in quello dell'apprendente, e assolve a funzioni diverse.

La funzione dell'inglese come supporto da parte dell'intervistatore è illustrato dagli esempi seguenti (cfr. anche l'es. 29):

(39) (Hagos 2)

\IT\ e hai/i tuoi amici chi sono? ++
amici sono *friends*

\HG\ mh

\IT\ i tuoi amici chi sono?

\HG\ sì
\IT\ *friends*
\HG\ *friends*
\IT\ eh -
chi sono i tuoi amici?
\HG\ %amichi% +++ %ncapito%
\IT\ non hai capito + eh -ci sono degli altri ragazzi che sono
tuoi amici?
\HG\ sì + amici
quello è xx (a)mici
\IT\ amici in inglese si dice *friends*

(40) (Hagos 2)

\IT\ ah - ho capito - hai fatto l'albero di Natale?
\HG\ Natale^ &(cosa è?)&
\IT\ &l'albero& *tree* con tutte le luci?=
=&

Presso l'apprendente, le forme in inglese si integrano con la produzione in italiano secondo modalità diverse:

- i) il caso più frequente è quello nel quale il ricorso esclusivo al termine in L2 diversa dall'italiano supplisce a un effettivo vuoto lessicale che l'apprendente, in questo stadio, non sa sempre risolvere con delle parafrasi:

(41) (Markos 2)

\MK\ sì+
parachute
\IT\ col paracadute in italiano=
\MK\ =paracadute, sì
\IT\ mh mh
\MK\ eh+ vado a para - cadute e la montagna= e (neri) adesso
++ eh troppo + %cosa non so%= (*happen*)

(42) (Markos 2)

\MK\ =ah sì sì sì +
c'è + così + *travelling bag*
\IT\ borsa
\MK\ borsa sì= +

- ii) casi di *code-switching*: in questo caso il lemma inglese vive nel *continuum* della produzione

(43) (Hagos 1)
\\HG\ *fifteen* ani

(44) (Hagos 2)
\\HG\ sì in Telereporter - *there are* - un giornale=

iii) casi di giustapposizione sequenziale di due diverse L2 in rapporto di traduzione:

(45) (Hagos 1)
\\HG\ *three* - tre:=

iv) casi assimilabili alla cosiddetta “ipotesi di spoglio”:¹⁹ l’inglese fornisce la forma a partire dalla quale l’apprendente ricava il lessema in L2 e il processo è reso esplicito dall’apprendente stesso:

(46) (Markos 2)
\\IT\ cade
\\MK\ cade
\\IT\ precipita=
\\MK\ =adesso il pilota= pilota
=mh mh - (xx) è una
parola difficile pilota [ride]
\\MK\ pilota sì - pilota +inglese *pilot* così
\\IT\ ah per quello

Il processo può effettuarsi anche senza commenti metalinguistici da parte dell’apprendente:

(47) (Markos 3)
\\MK\ presepio sì
presepio, anche c’è in *La Sale* +
adesso non c’è perchè - il governo - la - collegio
La Sale + eh il padre tutti - fuori + adesso, via

¹⁹ L’ipotesi di spoglio, che evidentemente prevede la vicinanza delle due lingue, “si concretizza in una serie di operazioni semplici che permettono di trasformare i lessemi di LP in LA [...] se in un lessema spagnolo polisillabico vengono sopresse o la vocale e le consonanti finali o la vocale finale, si ottiene un lessema francese” (Giacobbe / Cammarota 1986: 253).

- v) casi in cui l'inglese può lasciare traccia nella forma di “falsa partenza” immediatamente riprogrammata, soprattutto in presenza di omofonia iniziale tra le due L2:

(48) (Markos 3)

\MK\ eh lavoro - lavoro del - questi - uomini eh +
agricultura= agricultura + con +++ veget/ eh verdurà:

3.2.5. *L'autonomia delle parole contenuto e delle parole funzione*

Nella gerarchia di apprendimento, l'acquisizione delle parole contenuto precede quella delle parole funzione. Queste ultime, infatti, richiedono che l'apprendente sia in grado di gestire un complesso di informazioni, sia morfologiche che sintattiche, decisamente superiore a quello richiesto per le parole contenuto.

Nella fase di apprendimento indagata, l'incremento del repertorio delle parole funzione autonome è ancora molto lento; a questo stadio il lessico denotativo (ovvero le parole contenuto) aumenta proporzionalmente con maggiore rapidità. Inoltre, le parole grammaticali che appaiono nei testi analizzati confermano la priorità di un loro uso nella denotazione di relazioni più concrete: la preposizione *a*, per esempio, è impiegata principalmente per esprimere una localizzazione nello spazio (*a scuola*, Hagos 1), e soltanto più tardi una localizzazione nel tempo (*a:le sette* Hagos 2). La preposizione *a* può comparire in questo stadio anche in sintagmi estranei al riferimento spazio-temporale (*a piedi* Markos 2, *a me piace* Hagos 3), ma questi usi sono forse da ascrivere all'impiego da parte degli apprendenti di *routines*, ovvero formule fisse solitamente inanalizzate che vanno considerate come una sola parola. Mancano invece occorrenze di *a* che introducano relazioni più astratte come il complemento di termine o un rapporto di dipendenza tra verbi.

Il fatto che alcune forme vengano acquisite come stringhe inanalizzate, è testimoniato da produzioni come quelle dell'es. (49) nella quale *in* introduce il sintagma *a scuola*:

(49)

\HG\ sì mamma è in a scuola
\IT\ ah - anche lei viene?
\HG\ sì
\IT\ ah ah

Compare invece fin dalle prime inchieste *con* e questo è coerente con la natura più lessicale della preposizione: “Queste (le preposizioni) entrano nell’interlingua in momenti diversi, meno o più precocemente, a seconda della loro natura, più di tipo grammaticale come nel caso di *a* testé descritto o più lessicale, come nel caso di *con*. Questa preposizione ha un significato comitativo (con Gianni) o strumentale (con la matita) più concreto di *a* e si combina, sul piano della sintassi, solo con nominali” (Bernini 2003: 34-5).

Tuttavia, il rapporto tra parole contenuto e parole funzione appare sensibilmente differenziato nei due apprendenti in relazione al loro diverso grado di competenza linguistica: in Hagos, la cui interlingua è meno avanzata rispetto a quella di Markos, le parole grammaticali sono ancora molto rare e distribuite in maniera non omogenea nella produzione dell’apprendente. Markos impiega preposizioni ancora sconosciute a Hagos (*da*, per esempio), ma anche dimostra di usare più spesso e in maniera più autonoma preposizioni che appaiono solo come eco in Hagos: è il caso, per esempio, di *con* e *di*.

Inoltre Markos produce accanto alla forma semplice *di* anche *del*, forma assente nell’interlingua di Hagos.

Una situazione molto simile si presenta per quanto riguarda i dimostrativi: in Hagos occorrono solo una volta *questo* e *quello* nella seconda intervista; invece in Markos *questo* appare in maniera piuttosto uniforme nelle tre interviste, *quello* solo nella seconda. Infine, si osserverà che anche in questo caso nell’interlingua di Markos l’aumento della produttività morfologica è più evidente: *questo*, *questo qua*, in Markos 1, *questo*, *questa*, *questi*, in Markos 2 e Markos 3.

3.2.6. *Autonomia e frequenza*

La tipologia e la consistenza dei dati non consentono di trarre conclusioni generalizzabili sul “farsi” del lessico dal punto di vista dell’ordine di acquisizione, anche se un dato incontestabile è che quasi tutti i lemmi autonomi appartengono al lessico fondamentale: il riscontro con il LIP (De Mauro / Mancini / Vedovelli / Voghera 1993), e con il GRADIT (De Mauro 2003) oggettiva un giudizio che altrimenti rimarrebbe impressionistico, ancorché di facile intuizione.

Accanto al lessico fondamentale emergono anche elementi marcati

come AU (alto uso) e CO (comune), strettamente legati alla sfera del vissuto dell'apprendente e alla sua esperienza quotidiana. Si tratta, per lo più, di termini afferenti ad ambiti come la scuola, (*matematica, geografia, campanella*), la città e il muoversi nella città (*latteria, tram, autobus, bus, metro*), le attività quotidiane (*televisione, cucinare*). Parte del lessico non fondamentale prodotto in maniera autonoma è riconducibile alla vita dell'apprendente nel paese d'origine precedente l'esperienza migratoria (*collegio, etiope, militare, seminario*).

Si osserverà anche che alcuni termini (prestiti dall'inglese o dall'italiano) appartengono al lessico "internazionale"; perciò occorrenze come *hotel*, per esempio, o *mafia* non sorprendono, nonostante il fatto che essi non appartengano al lessico fondamentale. Infine, termini appartenenti ai linguaggi specialistici sono solitamente molto rari a questi stadi e compaiono soltanto perché hanno una stretta attinenza con la realtà del paese d'origine (per esempio *amarico, tigrino*) o con l'esperienza migratoria e lavorativa nel paese che li accoglie (*certificato*).

Tra gli usi autonomi un'attenzione particolare merita la consistenza del gruppo dei toponimi e dei numerali. Come si è detto, l'apparire dei toponimi è senza dubbio legato all'andamento della conversazione, che verte per buona parte sul viaggio dal paese d'origine all'Italia. Tuttavia, come è stato già osservato (Bernini 2003), la costruzione del riferimento spaziale per mezzo dei toponimi è un procedimento piuttosto semplice che non richiede una competenza particolarmente sviluppata dell'uso di mezzi morfologici e sintattici. Inoltre, i toponimi, come del resto i numerali, denotano delle entità extralinguistiche "definibili solo in termini di conoscenze del mondo e non veicolano un significato parafrasabile tramite sinonimi" (Bernini 2003: 35).

4. *Conclusion*

Il nostro lavoro ha indagato lo sviluppo della competenza lessicale presso apprendenti prebasici di italiano L2 focalizzando il rapporto che le forme lessicali prodotte dagli apprendenti stabiliscono con le forme presenti nell'*input* diretto dell'intervistatore nativo al momento dell'interazione linguistica. L'analisi delle produzioni dei non nativi in questa prospettiva, benché evidentemente non permetta di ricostruire il lessico

mentale dell'apprendente, ha dato modo di mostrare che comportamenti linguistici diversi possono essere interpretati come rivelatori di un diverso grado di conoscenza della parola. È stato evidenziato che, in alcuni casi, data la tipologia dei materiali analizzati, non è stato possibile esprimere un giudizio definitivo e univoco sulla conoscenza di un *item* lessicale unicamente sulla base dei dati a disposizione e che un margine di "indefinitezza" persiste nell'assegnazione delle forme ai diversi livelli di competenza. Tale margine non ci sembra tuttavia compromettere l'utilità di uno studio che adotti il parametro dell'autonomia dell'uso come principio empirico per l'analisi dello sviluppo della competenza lessicale: esso ci ha infatti permesso di riscontrare non solo il cammino verso un impiego sempre più indipendente e sganciato dall'*input* diretto nell'uso lessicale degli apprendenti, ma anche l'abbozzarsi di un movimento verso una più elaborata e complessa strutturazione semantica tra gli *items* proposti dal nativo e quelli prodotti dagli apprendenti. L'autonomia nell'uso lessicale può essere quindi letta non solo come risultato di una maggior sicurezza linguistica e come affrancamento dall'*input*, ma anche come indice di una crescente creatività nell'elaborazione e nella sperimentazione della L2.

Bibliografia

- Andorno, Cecilia, 1999, "Italiano di stranieri, italiano per stranieri". In: *Convegno Internazionale Lingue e Letterature Italiane: istituzioni e insegnamento*, 24-26 novembre 1997, Roma, Accademia dei Lincei: 201-211.
- Andorno, Cecilia, 2001, *Italiano seconda lingua. Italiano L2. Banca dati di italiano L2*, Università degli Studi di Pavia, Dipartimento di Linguistica.
- Appel, René, 1996, "The lexicon in second language acquisition". In: Jordens / Lalleman (eds.): 381-403.
- Banfi, Emanuele (a c. di), 2003, *Italiano L2 di cinesi*, Milano, Franco Angeli.
- Bernini, Giuliano, 1995, "Au début de l'apprentissage de l'italien. L'énoncé dans une variété prébasique". *AILE* 5: 15-45.
- Bernini, Giuliano, 2003, "Come si imparano le parole. Osservazioni sull'acquisizione del lessico". *Itals* I/2: 23-47.
- Bernini, Giuliano / Giacalone Ramat, Anna (a c. di), 1990, *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, Milano, Franco Angeli.
- Bettoni, Camilla, *Imparare un'altra lingua*, Bari, Laterza.
- Bogaards, Paul, 1996, "Lexicon and grammar in second language learning". In: Jordens / Lalleman (eds.): 337-379.
- Clark, Eve V., 1995, *The lexicon in acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- De Mauro, Tullio / Mancini, Federico / Vedovelli, Massimo / Voghera, Miriam, 1993, *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, Milano, Etaslibri.
- De Mauro, Tullio, 2003, *Grande Dizionario Italiano dell'uso (GRADIT)*, Torino, UTET.
- Giacalone Ramat, Anna (a c. di), 1986, *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Bologna, il Mulino.
- Giacalone Ramat, Anna (a c. di), 2003, *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci.
- Giacobbe, Jorge / Cammarota, Marie-Ange, 1986, "Un modello del rapporto lingua di partenza/lingua di arrivo nella costruzione del lessico". In: Giacalone Ramat (a c. di): 245-263.
- Hatch, Evelyn / Brown, Cheryl, 1995, *Vocabulary, semantics and language education*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Jordens, Peter / Lalleman, Josine A. (eds.), 1996, *Investigating Second Language Acquisition*, Berlin-New York, Mouton de Gruyter.

- Massariello Merzagora, Giovanna, 1990, "Mezzi lessicali per l'espressione della temporalità in apprendenti sinofoni". In: Bernini / Giacalone Ramat (a c. di): 103-116.
- Massariello Merzagora, Giovanna, 2003, "La specificità dell'inchiesta nella linguistica acquisizionale (con particolare riferimento alle esperienze con i sinofoni): dalla *Field Linguistics* alla linguistica acquisizionale". In: Banfi (a c. di): 163-180.
- Melka, Francine, 1997, *Receptive vs. productive aspects of vocabulary*. In: Schmitt / McCarthy (eds.): 84-102.
- McCarthy, Michael / Carter, Roland, 1997, *Written and Spoken Vocabulary*. In: Schmitt / McCarthy: 20-39.
- Pallotti, Gabriele, 1998, *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.
- Schmitt, Norbert / McCarthy, Michael (eds.), 1997, *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Spreafico, Lorenzo, 2003a, "Misurare le parole. Analisi lessicale quantitativa di un apprendente di italiano L2". *Linguistica e Filologia* 17: 93-125.
- Spreafico, Lorenzo, 2003b, "Cercando le parole. Strategie di espressione lessicale nell'apprendimento linguistico: il caso dell'italiano L2". *Itals* 1/3: 65-84.
- Talmy, Leonard, 2000, *Toward a Cognitive Semantics, Volume 1: Concept Structuring System*, Cambridge, London, MIT Press.
- Vasseur, Marie Thérèse, 1993, "Gestion de l'interaction, activités metalangagières et apprentissage en langue étrangère". *AILE* 2: 239-268

Appendice

I lemmari di Hagos e di Markos

L'inventario delle forme ha considerato la produzione complessiva degli apprendenti, includendo, come si è detto, non soltanto le forme semanticamente piene, ma anche, sul modello del LIP (De Mauro / Mancini / Vedovelli / Voghera 1993), i pronomi, le preposizioni, le congiunzioni, gli avverbi, i numerali e i toponimi, questi ultimi considerati però in una lista autonoma a livello di lemmario. Non sono considerate, invece, le interiezioni o i segnali di tenuta del discorso. Gli articoli e gli aggettivi possessivi compaiono nel lemmario dopo il nome a cui si riferiscono.

Legenda:

- L'appartenenza del lemma a un uso autonomo differenziato è segnalato nel lemmario dalla diversa coloritura dello sfondo:

	uso autonomo
	uso assimilabile agli autonomi
	ripetizione con assimilazione
	ripetizione eco

- Le alternanze nel colore dello sfondo per uno stesso lemma segnalano *status* di autonomia diversi

Hagos 2
capire FO (67) capito (2), ncapito (2), non capisce

- Valore delle parentesi:
(forma approssimata) segnalazione dell'intervento sul piano della forma
[] segnalazione della divaricazione semantica, rispetto allo standard, del lemma nella IL.
- Il lemma è seguito dall'indicazione della marca d'uso (fonte: GRADIT) e dal rango (fonte: LIP) laddove sia stato possibile il riscontro. Per i valori delle marche, ricordiamo le definizioni di De Mauro:

“FO fondamentale; tra i lemmi principali, sono così marcati i vocaboli di altissima frequenza, le cui occorrenze costituiscono circa il 90% delle occorrenze lessicali nell’insieme di tutti i testi scritti o discorsi parlati;

AU di alto uso; sono così marcati i vocaboli di alta frequenza, le cui occorrenze costituiscono un altro 6% circa delle occorrenze lessicali nell’insieme di tutti i testi scritti o discorsi parlati;

AD di alta disponibilità; sono così marcati i vocaboli, relativamente rari nel parlare o scrivere, ma tutti ben noti perché legati ad atti e oggetti di grande rilevanza nella vita quotidiana.

I vocaboli fondamentali, di alto uso e di alta disponibilità (quest’ultimo è il gruppo più esposto al variare della cultura materiale e richiede aggiornamenti relativamente frequenti) costituiscono nell’insieme il “vocabolario di base”. Seguono altre marche d’uso:

CO comune; sono così marcati i vocaboli che sono usati e compresi indipendentemente dalla professione o mestiere che si esercita o dalla collocazione regionale e che sono generalmente noti a chiunque abbia un livello medio-superiore di istruzione;

TS tecnico-specialistico; sono così marcati i vocaboli legati a un uso marcata-mente o esclusivamente tecnico o scientifico e noti soprattutto in rapporto a particolari attività, tecnologie, scienze” (De Mauro 2003).

■ Le forme sono seguite dall’indicazione del numero delle occorrenze nel *corpus*.

Il lemmario di Hagos

Hagos 1	Hagos 2	Hagos 3
a FO (5) a (a scuola)	a FO (5) a (7) (a scuola, a casa, in a scuola); ale (ale sete); a:le (a:le sette); alle (2) (alle undici)	a FO (5) a (5)(a scuola, a me piace), ale (ale: eh + ssei), alle (3) (alle sete)
abitare FO (800) abi_ (forma approssimata)		
	adesso FO (94) adesso	adesso FO (94) adesso
	alzarsi FO sato (alzato) (forma approssimata)	
	amico FO amici (4), amichi	amico FO amici (tuo)

		anche FO (28) anche (3)
		ancora FO (91) ancora (3) ncora, (nel senso di anche)
		andare FO (26) andare, andavo, ndavo
		andare bene FO (1004) va bene
anno FO (75) ani, anni	anno FO (75) anni (2)	anno FO (75) anni (3)
aspettare FO (170) aspeta (2) [ho aspettato], spetta [aspetta!imp.]		
	assassinare AU (5357) assasi/ assasin/ assasinatë,assassinate	
	banca FO (773) banca (3)	banca FO (773) banca (2)
	basta FO (195) basta	
	bello FO (126) bello, be:le	bello FO (126) bello (2), bella (3), bela
	bene FO (45) bene (2)	bene FO (45) bene (2)
	bere FO (1584) bere	
		bianco FO (606) bianca
	bus CO (2913) bus, bus* (2)[L3]	bus CO (2913) bus ató(bus), autó(bu)s
	capire FO (67) capito (2), ncapito (2), non capisce	
caffè FO (699) caffè (2)	caffé FO (699) caffè (3)	
		caldo FO (755) ca/ caldo [ma nel senso di freddo, Hagos si autocorregge]
casa FO (117) casa	casa FO (117) casa (11) cas(te)	casa FO (117) casa (7)
		che FO che (64)

		chiamarsi FO (95) si chiama (2)
cinque FO (149) cinq'(anni) (2), cinqë (2)	cinque FO (149) cinq'(anni)	
		colazione FO (1602) colazione
con FO (27) con (2) (con eh (*plan*) *flight*, con chi)		con FO (27) con
		cucinare AU (2568) cucinare
		di FO (2) di (libro di scuola)
		diciotto AU (569) diciotto
	dieci FO (205) deci (2)	
dodici FO (582) d(u)odic'(anni)	dodici FO (582) duo eh deci, dodici, duodici	
		due FO (58) due (3), du (2), deo
	esserci AU (3 come essere) non c'è	esserci AU (3 come essere) c'è, non c'è (5)
	essere FO (3) è (3)	essere FO (3) è (9)
	famiglia FO (377) famiglia	famiglia FO (377) famiglia (3)
	fare FO (15) fatto	fare FO (15) (cos'hai) fatto
		film FO (299) film (2)
fratello FO (656) fratello (un)		
		freddo FO (1089) freddo, fredo
		fuori FO (203) fuori (3)
		giocare FO (557) giocare, giocare (andavo), giocato, stati giocare

	giornale FO (314) giornale (un) [telegiornale CO]	giornale FO (314) giornali
		giusto FO (244) giusto
		grande FO (125) grande
hotel CO (6505) hotel (3)	hotel CO (6505) hotel, hotele	
		guerra FO (294) gherra
in FO (9) in (8) (in Asmara, in Kartum, in italia, in hotel...); (n)	in FO (9) in (6) (in italiano, in (l) a scuola, in a scuola, in Telereporter ...)	in FO (9) in (8) (in banca, in Italia, in italiano ...)
inglese FO (S) (1222) inglese		
io FO (1298) io	io FO (1298) io	io FO (1298) io (3)
italiano FO (433) ita%liano	italiano FO (433) italiano (4)	italiano FO (433) italiano (2), taliano, italiana (2), italiani
		italia uno Ital(i)a Uno
		là FO (168) là (2)
	latte FO (2351) latte (2)	
lavorare FO (174) làvarano		lavorare FO (174) lavora (2), lavoro (5)
	lei FO (5036) lei	
		libro FO (264) libro (5)
	luce FO llu (forma approssimata), luci luci	
		lui FO (6505) lui (3)
mamma FO (283) mamma (2)	mamma FO (283) mamma (3)	mamma FO (283) mamma (10), mama, mamme (2)
mangiare FO (206) mangiano, mangi / mangiàno, mangiare (2) [fanno da mangiare] mangia [mangio]	mangiare FO (206) mangia [mangio, ho mangiato]; mangia [fa da mangiare], mangiare (2) [far da mangiare], mangiato	mangiare FO (206) mangiare (2), da mangiare, mangiate, hai mangiato

	metro CO (4809) métro (3)	metro CO (4809) m(i)etrò
		mezzo/a FO (232) mesa (2), mezo
		mese FO (193) mesi
mezzora CO (6505) mesa, mese (un), meso, mesora (forma approssimata)	mezzora CO (6505) mesa (2), mesi	
		mio FO (98) mia (mia mamma)
	Natale FO (1396) Natale (2)	
		neve FO (2339) neve (2), nive, n(i)eve
numero FO (146) miró uno [numero uno]		
	oggi FO (123) oggi (2)	oggi FO (123) oggi
ora FO (177) ore		ora FO (177) ora (3)
	padre FO (616) badre	padre FO (616) badre (tìo)
	papà FO (1262) papa, papà	papà FO (1262) papa, papà
	perché FO (21) berchè perchè (5)	perché FO (21) perché (3)
		però AU (52) però (2)
		piacere FO (265) piace - che, a me piace
	piano (S) FO (348) piano	
poco FO (60) boco boco	poco FO (60) (un) po'	poco FO (60) boco boco (2)
	poi FO (37) boi, poi(3)	poi FO (37) boi, poi (4)
		porta FO (504) borta (la)
		portinaio CO (6505) bortina(i)o, bortinanto (la)
	potere FO (31) non vuò [non può] (forma approssimata)	

		prima FO (97) (avv.) prima
		primo FO (agg.) (93) prima (4), primo (2) [prima, avv.]
		proprio FO (80) proprio
	pulire FO (1744) puli, (forma approssimata), pulisce (lei)	
	qua FO (101) qua	
	quattro FO (157) quattro (2)	quattro FO (157) quattro
	quello FO (64) quello	
	questo FO (20) questo	
	qui FO (61) qui	
		quindici FO (361) kin (forma approssimata)
sapere FO (47) sa		
scuola FO (235) scuola	scuola FO (235) scolà, scuola (5)	scuola FO (235) scuola (8)
		secondo FO (213) secondo (la) (2)
		sedici AU (1001) sedici
	sei FO (202) ssei (2)	sei FO (202) sei
	sessantacinque AU (3675) ssantë cinque, (s)santa cinque, (s)san(të) cinque	sessantacinque AU (3637) s(e)santcinque
	sette FO (178) sete, sette	sette FO (178) sete (3)
settimana FO (289) settimane (3)	settimana FO (289) settimane	settimana FO (289) settimane
	signora FO (188) signora	
solo FO (84) solo		
		stare FO (48) sta

	stirare AU (3337) strare, strari	
		storia FO (191) storia
	studiare FO (354) studiato (2)	studiare FO (354) studiato (2) studio, stu:
té FO (6505) tè	té FO (6505) tè	
		telegiornale CO (4258) telegiornale
	Telereporter Telereporter (5)	Telereporter Telereporter Telere/Telereporter
	televisione AU (509) televisione (3)	
tigrigno tigrigno		
	tram AU (6505) tram	
tre FO (103) tre (3)	tre FO (103) tre (4)	tre FO (103) tre
	tu FO (34) tu [io]	
		tuo FO (209) tūo badre [mio], tuo (amici)
		tutto FO (63) tutti (bello)
		ufficio FO (372) officio
	undici FO (515) undici	
uno FO (109) uno (3) [da solo]		uno FO (109) uno
	vedere FO (42) vido (2) [vedo/visto]	vedere FO (che film hai) visto
	ventiquattro CO (892) ventiquattro	
		ventisette CO (1522) ventisette (anni) venset_(anni) –

Il lemmario di Markos

Markos 1	Markos 2	Markos 3
a FO (5) a (9) (a casa, a guerra, a – Sudani, a qua Milano); alle (alle sette)	a FO (5) a (9) (a casa, a le undici, a piedi, a paracadute, a Kassala); alla (andata alla guerra; andato alla cita); alle (alle sette)	a FO (5) a (5) (a casa (3), a scuola, a Milano, a Eritrea, a le (a le nove), alle (alle uno e mesa)
	acqua FO (479) acqua	
adesso FO (94) adesso (6), desso	adesso FO(94) adesso (9)	adesso FO (94) adesso (12)
aereo AU (1813) ae(re) (forma approssimata)		
	aeroplano FO (6505) aeroplan/aeroplani +, aeroplano (4), aereo/pla/ aereoplane, aeroplano, l' a/ l' aeroplano, un uro/ **aèrplene*, l' aeroplani, l' aueroplano	
		affitto CO (4639) affitto affitti
		agricoltura FO (2774) agricultura (2)
amarico TS ling amaríco		
amarigna amarigna		
americano FO (1371) americano american		
amico FO (223) amici (3)	amico FO (223) amico (un mio) (2), amici (il mie) (2)	amico FO (223) amici (3) (miei)
		amore FO (469) amore (4) (l')
	anche FO (28) anche	anche FO (28) anche (12)
andare FO (26) andare (2)	andare FO (26) andare (4), andato, andata (2), andate (2), vado (3), vai	andare FO (26) vado (3), andato, andiamo (4)

andare bene FO (1004) va bene (8)	andare bene FO (1004) va bene (7)	andare bene FO (1004) va bene (2)
	andare giù va giù	
animale FO (1408) animale (1a)		animale FO (1408) animali
anno FO (75) anni (7)		anno FO (75) anni
	aprire FO (332) apro [accendo]	
	autista AU (6505) autista (1a)	
	autobus AD (2913) autòbus (3)	autobus AD (2913) autobùs (2)
		bambino FO (270) bambini (2) (i, del)
bar FO (2011) bar		
basta FO (195) basta	basta FO (195) basta (3)	basta FO (195) basta (3)
bello FO (126) bel(l)o, bello, belo	bello FO (126) bel^la, bella	bello FO (126) bella (2)
bene FO (45) bene	bene FO (45) bene (2)	
	bianco FO (606) bianchi (li)	
	bomba FO (1793) bomba (2) (un), bumba	
	borsa (985) borsa (2)	
		brutto FO (623) brutta
	cadere FO (539) ca/, cade	
caffè FO (699) caffè	caffè FO (699) caffè [bar]	
		calendario AD (5449) calèndario
		cambiare FO (241) cam/ io cambio
	campanella CO (4894) campanella	

	cane FO (589) cane (un) (3)	
		capire FO (67) non capito
casa FO (117) casa (6)	casa FO (117) ca [^] sa, casa (5)	casa FO (117) casa (11) (la) (una), casa mia
		cattedrale CO catedrale (3)
		cattolico FO (2036) cattolici
		centocinquanta mila CO (2175) cĕnto cinquanta, cĕnto cinquanta mila, cĕntocinquanta,
centro FO (449) centro	centro FO (449) centro (2)	centro FO (449) centro
		certificato AU TS buocr. (1475) certificato
	che FO che	
		chiesa FO (1042) chiesa (2), chiese (2)
	chilometro FO (2217) chilomĕtri (2)	
chimica AU (5177) m china (forma approssimata con metatesi consonantica, preceduta da <i>chemistry</i>)		
	cinema FO (1030) cinema (la) (5)	cinema FO (1030) cinema (2) [film]
	cinquantamila CO (1289) cinquantamila (2)	
cinquecento CO (1369) cinquecento	cinquecento CO (1369) cinquecĕnto	
		cioè FO (51) ciōè
	città FO (415) la cita (2), la cĭta	città FO (415) cita, cita (la), cità (la)

collegio AU (2799) collegio (2)		collegio AU (2799) collegio (9) (il), (la)
come (avv) FO (38) come		come (cong) FO (38) come
		comprare FO (475) compriamo
con FO (27) con me (2), con famiglia, con li padri	con FO (27) con (11)	con FO (27) con (9)
		continuare FO (291) continua (2)
controllo AU (796) controllo (la)		
cosa FO (104) cosa		cosa FO (104) cosa (4) [che cosa], cosa
così FO (462) così (12)	così FO (462) così (17)	così FO (462) così (23)
		costare FO (725) costasse (2)
da FO (19) da Eritrea, da Sudan	da FO (19) da Asmara, da Keren, da sole	da FO (19) dal garvenamento
di FO (2) di (il governo di Eritrea, il governo di Tiopia); de (la problema de politica, pane de Eritrea); del, dell'Itiopia	di FO (2) di (storia di famiglia, segno di bumba), del (film del due fratelli, vita del la famiglia, del figli, segno del musica, amico del quest'uomo)	di FO (2) di (5), de (5), del (14) (certificato del scuola, santo del ortodox, del religione, del bambini, del mondo, del questo uomini); delli fratelli, deli nomi, dei cattolici
diciassette AU (905) diciassett'anni		
dieci FO (205) deci, dieci	dieci FO (205) deci, le dieci (4)	
difficile FO (364) difficile (3)		difficile FO (364) dificile
		dio FO (381) dio (2)
	dire FO (16) dice	

diretto AU (1077) drito, decreto	diretto AU (1077) dritto	diretto AU (1077) dritto
	dodici FO (582) duodici	dodici FO (582) dodici
	dollaro CO (4214) dollàri	
	donna FO (229) donna (un) (2)	
	dopo FO (194) dopo (8)	dopo FO (194) dopo (9)
	dormire FO (567) dormire (3)	dormire FO (567) dormire (2) (io)
		dormitorio CO dormitorio
		dove FO (86) dove (4)
	due FO (58) due	due FO (58) due (4)
		entrare FO (199) entrato, entriamo (2), entro (io)
		esempio FO (115) per ese/ per esempio
	essere FO (3) è (4) [anche per sono], siete (forma oscura)	essere FO (3) è (4) sono, sono (io)
esserci AU (3, come essere) c'è (31), non c'è (9)	esserci AU (3, come essere) c'è (28), non c'è (4)	esserci AU (3, come essere) c'è (43), non c'è (16), ci sono (4)
	etiope CO le Etiopi, le/ Etiópi –	
famiglia FO (377) famiglia	famiglia FO (377) famiglia (4)	
	fantasma AU (5253) fantasma (2)	
	fare FO (15) fate [fanno]	fare CO (15) fa/fac/facciamo, faccio
		festa FO (588) festa (2), feste

figlio FO (263) figlio (3) fil (forma approssimata)	figlio FO (263) figli (li, del) (4)	
		figura FO (952) figure
	film FO (299) film (il, del) (2)	film FO (299) filmi, film (2) (la, il)
	finire FO (178) finita	
fino FO (161) fino (fino alle sette, fino Khartum)	fino FO (161) fino (fino a Kassala)	
	fischiare AU (6505) fischia	
foresta FO (2818) foresta	foresta FO (2818) foresta (2), foreste (2)	
fratello FO (656) fratelli (il)	fratello FO (656) fratelli	fratello FO (656) fratello, frat(i)elli (2), fratielli, frateli, fratelli (5) (i, il),
		freddo FO (1089) fredo (2)
fuori FO (5419) fuori		fuori FO (5419) fuori (3)
garage CO (4472) garage		
		generale FO (363) generale (2) (nel senso di “in generale” CO)
		geografia AU (2119) geogràfia
		Gesù (6505) Gesù
giorno FO (100) giorni (3)	giorno FO (100) giorno (2), giorni (3)	giorno FO (100) giorno (2), giorni
girare FO (665) girare	girare FO (665) girare (2)	girare FO (665) girare
		giusto FO (1271) giusto
governo FO (599) governo (il) (2)		governo FO (599) garvenamento (dal), gavernmiento (il), governamento (il)
		grande FO (125) grande (3)

		quanto AU (manca) guanti (un)
	guardare FO (90) guar/ guardo, guardo [ascolto]	guardare FO (90) guardo (io) (4)
guerra FO (294) guerra (1a) (9)	guerra FO (294) guerra (10), la gue%rra (4)	
	guida FO (2655) guide	
	guidare FO (2310) guidare	
hotel CO hotel		
idraulico CO i)draulico		
in FO (9) in (in + lë Eritrea, in Eritrea, in Italia)	in FO (9) in (in America, in centro, in un ficio); nella foresta	in FO (9) in (in Eritrea, in Massaia, in collegio, in mia/in casa mia, in chiesa, in una casa, insegna in la scuola, in la casa)
inglese FO (1926) inglese (5)	inglese FO (1926) inglese (4)	
		insegnare FO (622) insegna (2), insegno
	intorno FO (1014) intorno	
		invece FO (718) invece
io FO (1298) io (20)	io FO (1298) io (15)	io FO (1298) io (24)
Italia (271) Italia (4)		
italiano FO (325) italiano (6), italiani (6), taliano		
ladro FO (2401) ladri	ladro FO (2401) ladri (5)	
latteria AD latéria	latteria AD latta/ lattèria	
		lavaggio CO (6505) lavaggio (2)
lavorare FO (174) lavorare, lavori, lavoro, lavora	lavorare FO (174) lavora (2), lavorare, lavoro (1)	lavorare FO (174) lavora, lavorare (4), lavo/lavorare
lavoro FO (118) lavoro (6), lavori [lavoratori]	lavoro FO S (118) lavoro (3), non hai lavoro (2)	lavoro FO S (118) lavoro (3)

	leggere FO (183) leggere	
		lei FO (5036) lei
	libro FO (264) libri	libro FO (264) libri
		luce FO (930) luce (2)
lui FO (6505) lui (4)	lui FO (6505) lui	
	macchina FO (304) macchína (un), macchine (2)	
madre FO (436) mam/madre	madre FO (436) madre (1a) (3)	madre FO (436) madre (2) (mia, mio)
mafia AD (3593) mafia (3)		
mangiare FO (206) mangiare		
		mare FO (686) mare
matematica AD (1915) matematica		
mattina FO (437) mattina	mattina FO (437) mattina	
me FO (339) me	me FO (339) me	
		medico FO (643) medico
mese FO (193) mese		mese FO (193) mese (uno), mesi (5)
mezzo FO (451) mezza [mezzora]		mezzo FO (451) mesa (forma approssimata)
		mezzogiorno FO (1508) mesogiorno
militare CO (3520) militari, militarìa (1a)		
		millenovecetosettantanove millenovecento /settantanove
		millenovecento ottanta millenovecento_ottanta
		millenovecento ottantasei millenovecentottantasei

		minuto FO (405) minuti
mio FO (98) mio (4), miei (3)	mio FO (98) mio (2), mia, mie (amici) (3)	mio FO (98) mio (3), mia (4), miei (5)
		mondo FO (319) mondo
	montagna FO (1367) montagna (la)	
morire FO (320) morto (3), ha morto	morire FO (320) ha morto (2)	
		musica FO (652) musica (la) (3)
		natale FO (1396) Natale (3)
		nebbia FO nebia
negozio FO (1170) negozi		
	nero FO (1371) neri (i) (11)	
		nome FO (217) nomi
	noi FO (29) noi (2)	noi FO (29) noi (10)
notte FO (628) note (3) (un)	notte FO (628) note	notte FO (628) nott:e, notte (un)
	novantadue (2125) novantaduë, novantaduo	
	nove FO (328) nove (le)	nove FO (328) nove (3), novo
	numero FO (146) numero	
		nuovo FO (171) nuovi
		oggi FO (123) oggi (3)
	ora S FO (177) ora (3), ore	ora S FO (177) ore
	orologio FO (2412) rodégio (forma approssimata), orologio	
		ottanta AU (571) ottanta
otto FO (286) otto	otto FO (286) otto (le)	
padre FO (616) padri (il) (2)	padre FO (616) padre	padre FO (616) padre (il), padri (7)

	pagare FO (228) pag / (forma approssimata) [pagare/pagato]	pagare FO (228) pago(io non)
pane FO (1778) pane (2)	pane FO (1778) pane	
	paracadute AD para – cadute, paracadute	
		parte FO (81) parte (2) (una), parti
parlare FO (62) parla (io parlo) (4), parla (parlano) (2), parla (egli parla)	parlare FO (62) parla	parlare FO (62) parla (2)
		passaggio FO (854) passaggio (3)
		pecora AU (6505) pecora (2), piecora
	per FO (14) per	per FO (14) per (14)
perché FO (21) perché (2)	perché FO (21) perchè (4)	perché FO (21) perché (7)
	persona FO (113) piers/ i pier/, p(i)ersoni, i por i pors i porsoni porsoni, persona, persone (2), li: personi –, personi (2) le pèrsone si	persona FO (113) personi (4)
	piazza FO (518) piassa (1a)	
	piacere FO (265) piace (io), piace (io ti)	piacere FO (265) ti pia/io ti piacio – (io!)
		piccolo FO (189) piccole
	piede FO (637) (a) piedi	
	pilota AU (6505) il pilota (4)	
	più FO (43) più (4) [il senso non è chiaro: in più, di più, inoltre]	più FO (43) più (2)

poco FO (60) poco (3), pochi, poco poco (5)		poco FO (60) poco, pochi (3)
politica FO (485) politica		
		porta FO (504) porta (2) (la)
		prendere FO (96) prendo
		presepio CO presepio (2)
	prima FO (97) primo (2)	primo FO (97) primo
problema FO (87) problema (3) problema (la)	problema FO (87) problema (la) (2)	
programma FO (542) progra/- programma (3) (la), (il)		programma FO (542) programmi (2)
		provare FO (313) provo (2) (io)
		pubblicità AU (1310) pubblicità publi/, pubblicità
		pulire FO (1744) pulisci (2)
qua FO (101) qua (3)	qua FO (101) qua (8)	qua FO (101) qua
		quaranta FO (368) quaranta
quattro FO (157) quattro (3)		quattro FO (157) quatro, quattro
	quello FO (64) quello (2), quelli (2), quella (2)	
questo (agg) FO (20) questo, questo qua	questo FO (20) questo (8), questo qui, questo qua, questi (2), q^uesta, questa (2)	questo FO (20) questo, questa (6) questi (3)
	qui FO (61) qui	qui FO (61) qui (2)
quindici FO (361) quindici		
		ragazzo FO (239) ragassi

		religione AU (1039) religione
		ritornare FO (396) ritornato (noi)
ristorante FO (1759) ristoranti		
		santo FO (545) santo
sapere FO (47) so, sai	sapere FO (47) non so (3)	sapere FO (47) non so (io) (3)
	scoppiare FO (2381) scoppia (2)	
		scienza FO (1083) scienza
scuola FO (235) scuola	scuola FO (235) scuola (la) (5)	scuola FO (235) sc:uola (una), scola (la, una), scuola (7)
		secondo FO (1300) seconda (la)
	segno FO (1499) segno (la) (2)	
	senza FO (144) senza	
		sei FO (202) sei (2)
		seminario CO (1400) seminario
sempre FO (70) sempre (2)		sempre FO (70) sempre
sera FO (276) sera (la) (2)		
		settantanove AU (3794) settantanov/no
sette FO (178) sette	sette FO (178) sette (le) (5)	
		settimana FO (289) settimana
	soldo FO spec. al pl. (285) soldi	soldo FO spec. al pl. (285) soldi (3) (il), (i)

	sole FO (1140) la sole (2)	
	solo FO (267) (avv) da sole	solo FO (267) solo
		sorella FO (1108) sorel/sorelle, sorelle
	sparare FO (2385) sbarà (2) spara (3), sparare	
		spedire AU (1809) spedisce
	stamattina FO (736) stamattina	
		stampare AU (1381) stampare
		stare male FO (48 stare), male sta male FO (stare)
	storia FO (191) storia (7)	storia FO (191) storia (la) (14)
	strada FO (492) strade	strada FO (492) strada (3), (la) stra/
	studente FO (706) studenti	studente FO (706) stud(i)enti, studenti
studiare FO (354) s/stýdio stýdiavi, studi, studia, studiare, studiato, studio	studiare FO (354) studiare (6), studio (5)	studiare FO (354) studiare (4) studiaré/ s/studiamo, studio
	suonare FO (1126) suona	
		tagliare FO (804) taglia
tanto (agg.) FO (472) tanti (7)	tanto (agg.) FO (472) tanti (3)	tanto FO (472) tanto (4), tanti (5)
tè FO (6505) tè		
	televisione AU (509) televisione (2) (la)	televisione AU (509) televisione (2) (la)
		tempo FO (6505) tempo [volta]
tigrigno tigrigna, tigrigno (7)		tigrigno ti)grigno, tigrigno

tornare FO (254) darnare, dorni	tornare FO (254) tornato indietro	
		totale AU (2534) totale (2)
		tre FO (103) tre (2)
		treno FO (1330) treno
troppo FO (329) tropo, troppo	troppo FO (329) troppo (3) tropo	troppo FO (329) tropo (4), troppo
tu FO (34) tu	tu FO (34) tu (3)	
tutto FO (63) tuti (2), tutti (6)	tutto FO (63) tutte, tutti (3), tutti	tutto FO (63) tutto (3), tutti (15), tuti
	ufficio FO (372) ficio (2), la^_ficio++ un ufficio, uf)fficio (forma approssimata)	ufficio FO (372) ufficio (2)
		ultimo FO (198) ultima
undici FO (515) undic' (anni)	undici FO (515) undici (2)	
uomo FO (204) omo (uno), uomo (l')	uomo FO (204) un uomo, un_uomo, il uomo questo, l'uomo(4), quest'uomo, questo uomo, questo uomo	uomo FO (204) uomini (2)
	uno FO (109) le uno [l'una]	uno pr. FO (109) uno (2)
		vedere FO (42) ha visto (io)
venire FO (66) vengo (io), veni, venuto	venire FO (66) VIENI	venire FO (66) viengo
		verbo CO (2704) verbi (2) (i)
		verdura AU (2757) veget/ eh verdurà: verdurà
	vestito FO (1327) vestiti	
venti FO (273) venti (anni)		
	venticinque CO (694) venticinque	

	ventidue CO (1273) ventidue	
		vestito FO (1327) vestiti (2)
viaggio FO (781) viaggio		
	vita FO (227) vita (la)	
volere FO (35) vuoi, vuole		

