

1  
S

L'input per l'acquisizione di L2:  
strutturazione,  
percezione,  
elaborazione

a cura di  
*Ada Valentini*

nuova serie

I  
i

C

Franco Cesati Editore



Collana C.I.S.  
nuova serie

1



# L'input per l'acquisizione di L2: strutturazione, percezione, elaborazione

a cura di  
*Ada Valentini*



**Franco Cesati Editore**

Questo volume è stato realizzato con il contributo del Centro di Italiano per Stranieri - ricerca, formazione, didattica dell'Università degli Studi di Bergamo.

ISBN 978-88-7667-587-4

© 2016 proprietà letteraria riservata  
Franco Cesati Editore  
via Guasti, 2- 50134 Firenze

Cover design: ufficio grafico Franco Cesati Editore.

<http://www.francocesatieditore.com> - email: [info@francocesatieditore.com](mailto:info@francocesatieditore.com)

## *Presentazione della Collana del C.I.S. Nuova serie*

Questa collana si propone come strumento di formazione e aggiornamento per docenti di italiano lingua seconda o straniera. Essa nasce all'interno delle attività del C.I.S. (Centro di Italiano per Stranieri – Ricerca, formazione, didattica) del Centro di Competenza Lingue dell'Università di Bergamo che dal 1978 opera sia sul versante della didattica dell'italiano a stranieri sia su quello della formazione e dell'aggiornamento degli insegnanti di italiano L2 impegnati in ambiti pubblici o privati.

Il recente fenomeno dell'immigrazione in Italia ha portato con sé mutamenti considerevoli nella nostra società, in particolare nel mondo dell'istruzione: l'estensione del fenomeno e la stabilità della presenza straniera nelle classi di ogni ordine e grado, con un conseguente 'nuovo' plurilinguismo di partenza, rende urgente la formazione e il costante aggiornamento del personale docente che vi opera.

Anche l'ambito accademico ne risulta coinvolto, seppure con implicazioni diverse, con il crescente numero di studenti che partecipano a progetti di mobilità europea o di studenti stranieri che si iscrivono alle università italiane.

Per rispondere a tali mutate esigenze e alla crescente richiesta di professionalizzazione dei docenti di italiano L2, la collana raccoglie gli atti dei convegni-seminari organizzati dal C.I.S., che nella veste ormai consueta sono caratterizzati dal proficuo connubio di contributi teorici e riflessioni improntate ai risvolti didattici dei temi affrontati, con suggerimenti e spunti per la glottodidassi quotidiana.

La collana ospita inoltre studi monografici e raccolte ragionate di materiali interessanti per gli insegnanti di italiano L2 e pertinenti la loro esperienza didattica.

La pubblicazione dei volumi monografici e delle miscellanee è soggetta al processo di revisione tra pari: ogni volume o contributo viene valutato da almeno due revisori anonimi, di cui almeno uno selezionato all'interno del comitato scientifico della collana.

*Comitato scientifico:* Giuliano Bernini  
Rosella Bozzone Costa  
Luisa Fumagalli  
Chiara Ghezzi  
Roberta Grassi  
Piera Molinelli  
Monica Piantoni  
Ada Valentini



## Indice del volume

<b>Ada Valentini</b> (Università degli Studi di Bergamo) <i>Strutturazione, percezione, elaborazione dell'input per la L2: un'introduzione</i>	9
<b>Ada Valentini</b> (Università degli Studi di Bergamo) <i>La prospettiva psicolinguistica sull'input in L2</i>	25
<b>Jacopo Saturno</b> (Università degli Studi di Bergamo) <i>Tra frequenza e trasparenza: strutture copolari a confronto in polacco L2</i>	43
<b>Agnese Sampietro</b> (Università di Valencia) <i>Il linguaggio figurato in un corpus virtuale. Dalla consapevolezza metalinguistica alla competenza metaforica</i>	57
<b>Anna Whittle</b> (ICS Guicciardini, Firenze) ed <b>Elena Nuzzo</b> (Università di Roma Tre) <i>Che cosa rende una forma più facile da apprendere rispetto ad altre? Il caso della terza persona plurale dell'indicativo presente in un esperimento di focus on form rivolto a bambini sinofoni</i>	71
<b>Paolo Della Putta</b> (Università di Modena e Reggio Emilia) <i>I diversi effetti di una tecnica di input enhancement su due tratti tipici dell'interlingua italiana di ispanofoni: i risultati di uno studio di glottodidattica sperimentale</i>	85
<b>Cristina Mariotti</b> (Università degli Studi di Pavia) <i>Strategie di presentazione dell'input in contesti CLIL</i>	101
<b>Roberta Grassi</b> (Università degli Studi di Bergamo) <i>Oltre l'input potenziato: il potenziamento del feedback</i>	117



<b>Mirta Vernice</b> (Università di Milano-Bicocca) <i>L'input per l'acquisizione della L2 in età scolare: il ruolo dell'apprendimento della lettura</i>	133
<b>Zelda Amidoni</b> (Servizio Intercultura - Servizi Sociosanitari Valseriana / Albino) e <b>Irma Falgari</b> (Sportello Scuola per l'integrazione degli alunni cittadini non italiani / Istituto Comprensivo di Albino) <i>La lingua madre come risorsa per l'apprendimento della L2</i>	141
<b>Jennifer Lertola</b> (National University of Ireland, Galway) <i>La sottotitolazione per apprendenti di italiano L2</i>	153
<b>Matteo La Grassa, Donatella Troncarelli e Andrea Villarini</b> (Università per Stranieri di Siena) <i>Analisi dell'input fornito dal docente per lo sviluppo della competenza lessicale di apprendenti adulti e iniziali di italiano L2</i>	163
<b>Anna Bertelli</b> (Università Ca' Foscari, Venezia) <i>Testo complesso, compito possibile: la strutturazione dell'input plurilingue in intercomprensione</i>	179
<b>Chiara Ghezzi</b> (C.I.S., Università degli Studi di Bergamo) <i>Workshop: Sagan om den lilla lilla gumman. Esperienze di (inter)comprensione</i>	195

## Ada Valentini

Università degli Studi di Bergamo

### *Strutturazione, percezione, elaborazione dell'input per la L2: un'introduzione\**

#### 1. *All'origine del volume*

Il tema del presente volume è l'input per l'acquisizione di lingue seconde, ossia la materia linguistica in una seconda lingua a cui un apprendente è esposto; in una visione cognitivista dell'acquisizione<sup>1</sup> tale materia linguistica è suscettibile dei processi di elaborazione messi in atto dall'apprendente; essi conducono quest'ultimo, oltre che alla decodifica di un messaggio, di un significato, a una qualche forma di 'conoscenza' delle strutture della lingua obiettivo. Così ad esempio per Chaudron "[t]he input available to second language learners is the raw data from which they derive both meaning and *awareness of the rules and structures of the target language*"<sup>2</sup> (Chaudron 1985: 3, corsivi miei).

Nonostante le difficoltà intrinseche nello studio dell'input (si veda il § 1 del prossimo contributo), il ruolo di questo fattore nell'acquisizione delle lingue straniere o seconde (= LS/L2) è stato osservato adottando alternativamente due tipi di prospettive.

La prima è generale, di livello 'macro', orientata al versante glottodidattico della questione; in essa si mettono a fuoco proprietà tendenzialmente globali dell'input, come la sua comprensibilità o la presenza di negoziazione<sup>3</sup>, e i loro effetti sull'apprendimento: si tratta dell'orientamento – su cui è incentrata la presente introduzione – cui abbiamo inteso far riferimento, nel titolo del capitolo e del volume stesso, con il livello della strutturazione<sup>4</sup>.

---

\* Il presente lavoro si inserisce nella ricerca intitolata "Varietà in movimento ai margini del repertorio linguistico. La struttura dell'enunciato" condotta da chi scrive e finanziata dall'Università degli Studi di Bergamo nel 2015 (fondi FAR Valentini 2015). Si coglie qui l'occasione per ringraziare Roberta Grassi per i preziosi suggerimenti riferiti a una versione precedente di questo contributo. Resta inteso che chi scrive resta responsabile delle inesattezze rimaste.

<sup>1</sup> Come è ovvio, tale visione non è unanimemente condivisa, ma è quella per la quale qui propendiamo, pur evidenziando parimenti il ruolo indiscutibile dell'interazione.

<sup>2</sup> "L'input a disposizione degli apprendenti di lingue seconde è costituito dal materiale grezzo da cui gli apprendenti stessi ricavano sia il significato sia la consapevolezza di strutture e regole" (traduz. mia). Per una discussione di altre definizioni di input si veda il § 1 del capitolo di Grassi (in questo volume).

<sup>3</sup> O, ancora, si distinguono tipi diversi di input: basato più sul significato, più sulla forma, input potenziato e così via.

<sup>4</sup> Come esempio di ricerca che mette in relazione diversi tipi di input (ossia con o senza focalizzazioni formali) con i risultati dell'apprendimento si veda, *inter multa alia*, Robinson (1997).

La seconda prospettiva – che sarà l’oggetto precipuo del prossimo contributo – è più specifica, di livello ‘micro’, con uno spiccato orientamento in direzione psicolinguistica; in essa si tengono in conto le proprietà dei singoli (sotto)elementi costitutivi dell’input – come frequenza, salienza percettiva o trasparenza – e il loro impatto sull’acquisizione: per riprendere il titolo del contributo, ci riferiamo alle caratteristiche che favorirebbero o, viceversa, inibirebbero percezione ed elaborazione di specifici elementi dell’input.

Un obiettivo che ci prefiggiamo qui è quello di individuare almeno un punto di contatto tra i due orientamenti di cui sopra; per farlo, nel prossimo paragrafo delinearemo le diverse posizioni assunte sull’input nel primo degli orientamenti – quello didattico, applicativo –, illustrando come si è pervenuti infine a dare rilievo al processo del *noticing*, ossia, per intenderci, l’attenzione (indotta) verso uno stimolo linguistico; è proprio il *noticing* – ora però spontaneo – a costituire un ponte, un collegamento con la seconda prospettiva, pur sempre empirica, ma volta a una descrizione dei fenomeni acquisizionali e alla loro interpretazione. Ed è tale punto di contatto che giustifica l’idea all’origine di questo stesso volume e la sua collocazione all’interno della collana del Centro di Italiano per Stranieri.

Il paragrafo conclusivo offre, infine, una sintetica descrizione dei contenuti del volume.

## 2. Un input ideale

Come detto, in questo paragrafo vengono illustrate le principali e diverse posizioni riscontrabili nella bibliografia degli ultimi decenni sulle caratteristiche di un input ideale, un input cioè che favorisca la sua stessa elaborazione<sup>5</sup>: esse sono riportate sinteticamente nella Tab. 1, in una successione che non va intesa in senso rigidamente cronologico:

**Tabella 1 - Le diverse posizioni sull’input nella prospettiva glottodidattica**

a. input disponibile →	b. input comprensibile input premodificato	→ c. input negoziato →	d. input negoziato e con <i>focus on form</i> o input potenziato
------------------------	---	------------------------	--

<sup>5</sup> A tali posizioni si contrappongono varie teorie che non riconoscono all’input un ruolo cruciale per l’acquisizione di L2: tra esse, la posizione innatista che assegna all’input il ruolo marginale di attivatore della Grammatica Universale.

Anzitutto, però, a prescindere dalla prospettiva di studio abbracciata, preme chiarire subito che non può che esservi consenso sul fatto che capire cosa fa dell'input una materia di prima scelta, una sostanza che inneschi e poi faciliti l'acquisizione, è fondamentale per i suoi risvolti applicativi, poiché – stabilito che sono certe sue proprietà o caratteristiche a favorirne percezione ed elaborazione – l'insegnante potrà di volta in volta manipolare, anzi: strutturare, almeno in parte, l'input per generare o potenziare quelle specifiche proprietà o caratteristiche.

Iniziamo dunque con l'esplorazione della prima proprietà dell'input, la sua **disponibilità** (cfr. la Tab. 1 sopra). Se da un lato l'indispensabilità della materia prima per avviare l'acquisizione appare indubbia<sup>6</sup>, dall'altro è opportuna una precisazione: contro l'irrinunciabilità dell'input sembrerebbe deporre un filone di studi che ha accertato l'effetto di trascinamento che la presenza nell'input di strutture marcate (ad es. le frasi relative costruite su posizioni basse, 'difficili' nella gerarchia di accessibilità di Keenan e Comrie) e la relativa acquisizione porterebbe con sé promuovendo l'acquisizione di strutture pur assenti nell'input, ma meno marcate (ad es. le relative costruite su posizioni sintattiche alte, accessibili nella sopra menzionata gerarchia; cfr. Zobl 1985). Ma poiché ciò che qui è in discussione è l'incompletezza, la parzialità dell'input, e non la sua assenza *in toto*, la necessità di input disponibile è 'salva'.

Riguardo alla seconda caratteristica, nelle più precoci ricerche volte alle implicazioni didattiche legate al tema dell'input si è agevolmente affermata l'idea, intuitivamente condivisibile, che per promuovere l'acquisizione fosse indispensabile – ma, soprattutto, sufficiente – mettere a disposizione dell'apprendente un input **comprensibile** (cfr. la Tab. 1 sopra). Secondo tale ipotesi, detta ipotesi di Krashen (1985), l'input comprensibile sarebbe "the only causative variable in SLA" (SLA = *Second Language Acquisition*, NdA; Krashen 1981: 57). Sul versante della struttura linguistica tale input dovrebbe situarsi al livello di competenza immediatamente superiore rispetto a quello già raggiunto dall'apprendente stesso in quel determinato momento (livello  $i + 1$ )<sup>7</sup>; inoltre, maggiore è la quantità di input compres-

---

<sup>6</sup> Si veda ad es. quanto afferma Susan Gass: "The concept of input [...] is perhaps the single most important concept of second language acquisition. It is trivial to point out that *no individual can learn a second language without input of some sort*. In fact, no model of second language acquisition does not avail itself of input in trying to explain how learners create second language grammars" (Gass 1997: 1, corsivi miei).

<sup>7</sup> "The Input Hypothesis claims that humans acquire language in only one way – by understanding messages, or by receiving 'comprehensible input'. We progress along the natural order [...] by understanding input that contains structures at our next 'stage' – structures that are a bit beyond our current level of competence. (We move from  $i$ , our current level, to  $i + 1$ ); [...]. We are able to understand language unacquired grammar with the help of the context, which includes extra-linguistic information, our knowledge of the world, and previously acquired competence" (Krashen 1985: 2).

bile, migliore/più veloce sarebbe l'acquisizione; infine, il non accesso a input comprensibile condurrebbe al fallimento nell'acquisizione (Krashen 1985: 43).

Ne consegue che se l'input a cui l'apprendente è naturalmente esposto non è dotato di questa fondamentale qualità della comprensibilità, allora diviene necessario intervenire, adottando in prima battuta modifiche ispirate alle strategie che caratterizzano naturalmente i registri del *teacher talk* e del *foreigner talk* (cfr. Long 1996: 414-421; Bernini 2010).

Quando il contesto è quello dell'istruzione e della formazione nell'attuale società italiana, concretamente ciò si traduce in un'azione di intervento su un tipo di input particolarmente problematico, quello scritto dei manuali disciplinari in uso presso le scuole di ogni ordine e grado; l'azione è consistita nella **modificazione** preventiva (cfr. la Tab. 1 sopra) dell'input originario nel senso della sua facilitazione o della sua riscrittura funzionale (Grassi / Valentini / Bozzone Costa 2003; Amoruso 2010) ed è stata concepita per consentire agli alunni italofoeni non nativi l'assimilazione di contenuti disciplinari, fine intrinseco di ogni agenzia educativa<sup>8</sup>.

Dai risultati più rilevanti di questo ambito applicativo di studio è emerso che la comprensione dell'input è favorita quando le premodifiche vanno nella direzione più della elaborazione e della più esplicita strutturazione del contenuto che della semplificazione (cfr. Ferrari 2003).

Riprendendo il filo del nostro discorso principale, si noti, tuttavia, che già in studi coevi all'ipotesi di Krashen condotti in contesti di immersione emerge che la comprensibilità dell'input da sola non offre garanzia del miglioramento del livello di competenza morfosintattica: Swain (1985), in uno studio condotto su settanta adolescenti anglofoeni inseriti da sette anni in programmi di immersione in francese<sup>9</sup>, osserva che i soggetti manifestano elevata inaccuratezza, soprattutto a livello di morfologia verbale, e che le loro produzioni linguistiche sono assai distanti da quelle dei parlanti nativi (Swain 1985: 248-249). L'autrice afferma che

nonostante l'input comprensibile sia indispensabile per l'acquisizione di una L2, esso non basta a garantire il raggiungimento di un livello di competenza simile a quello nativo. [...] anche se è vero che l'input comprensibile e l'interazione con negoziazione del significato sono cruciali, il loro impatto sullo sviluppo grammaticale è stato sopravvalutato<sup>10</sup> (Swain 1985: 236, traduz. mia).

---

<sup>8</sup> A testimoniare l'intensità (ma non necessariamente l'efficacia) dell'intervento si menziona a titolo esemplificativo, tra tante altre iniziative editoriali, la collana intitolata *Scolastica per stranieri* delle Edizioni Sestante, che include venticinque manuali disciplinari dedicati a questo particolare tipo di utenza.

<sup>9</sup> I soggetti sono stati esaminati con una batteria assai nutrita di test orali e scritti volti a misurarne la competenza grammaticale, discorsiva e sociolinguistica.

<sup>10</sup> "[A]lthough comprehensible input [...] may be essential to the acquisition of a second language, it is not enough to ensure that the outcome will be nativelike performance. [...] [W]hile comprehensible

In quei contesti di immersione si verifica dunque che l'esposizione pur massiccia a input comprensibile non conduce all'acquisizione di alcune regole grammaticali<sup>11</sup> e se ne conclude che processare, cioè prima percepire e poi elaborare, l'input per capirlo non equivale a processare l'input per apprendere, per imparare la grammatica di quell'input (si veda al proposito Han / Peverly 2007; cfr. anche oltre in questa introduzione per la questione della processazione simultanea o, viceversa, sequenziale di forma e contenuto dell'input).

Di conseguenza, non pochi sono coloro che, pur senza scalzare l'idea della necessità di input comprensibile, rovesciano però tale prospettiva e giungono a sostenere che è invece ciò che dell'input è incomprensibile a stimolare l'acquisizione, dato che per converso "quando si capisce tutto, non si impara"<sup>12</sup>: è qui che si collocano numerosi modelli di processazione (cioè percezione ed elaborazione) dell'input, tra cui anche l'ipotesi dell'interazione o dell'input interazionalmente modificato elaborata in varie riprese e versioni da Michael H. Long (1996), secondo la quale è proprio quella parte di input che in un primo momento non viene decodificata a generare il processo di **negoziazione** del significato (cfr. la Tab. 1 sopra) alla base dell'interazione, a sua volta (postulata come) più utile per l'apprendimento.

Ricordiamo che con negoziazione del significato si intende quel processo nel quale parlanti con diversi livelli di competenza, nell'intento di superare o prevenire *impasse* comunicativi, modificano "la forma linguistica, la struttura conversazionale, il contenuto, o tutti e tre questi livelli simultaneamente, finché non si raggiunge un livello accettabile di comprensione"<sup>13</sup> (Long 1996: 418).

Seguendo Michael H. Long,

[p]aradossalmente, l'input comprensibile può a volte persino inibire l'acquisizione. [...] La mancata comprensione può talora essere necessaria per l'avanzamento dell'acquisizione stessa. *Impasses* comunicativi possono indurre l'apprendente a rendersi conto che esiste un problema linguistico, portandolo a prestare attenzione alla forma, a identificare il problema e a individuare nell'input stesso la nuova forma necessaria per superarlo<sup>14</sup> (Long 1996: 425, traduz. mia).

---

input and the concomitant emphasis on interaction on which meaning is negotiated [...] is essential, its impact on grammatical development has been overstated".

<sup>11</sup> Per una sintesi degli studi che mostrano l'insufficienza dell'input comprensibile si vedano Long (1996: 421-425) o il più recente lavoro di Spada (2014).

<sup>12</sup> O, in termini meno perentori: la completa comprensione di un messaggio può inibire l'attenzione alla forma (Han / Park / Combs 2008: 607).

<sup>13</sup> "*Negotiation of meaning* is the process in which, in an effort to communicate, learners and competent speakers provide and interpret signals of their own and their interlocutor's perceived comprehension, thus provoking adjustments to linguistic form, conversational structure, message content, or all three, until an acceptable level of understanding is achieved" (Long 1996: 418, corsivo nell'originale).

<sup>14</sup> "Paradoxically, comprehensible input may actually inhibit learning on occasion [...]. [A] failure to

Dai numerosissimi studi dedicati a questa linea di indagine è emerso che a favorire maggiormente le pratiche di negoziazione del significato e a migliorare di conseguenza la comprensione sono alcune variabili relative al tipo di compito e di interazione, e all'apprendente: in particolare, le condizioni più favorevoli paiono essere le interazioni in cui entrambi gli interlocutori contribuiscono attivamente allo sviluppo conversazionale (sono cioè impegnati in un mutuo scambio di informazioni), quelle elicitate per mezzo di compiti inconsueti per i partecipanti (coi quali cioè non c'è familiarità, per es. perché l'argomento trattato non è conosciuto), le interazioni tra nativi e non nativi, con interlocutori di generi diversi, estranei tra loro (cioè con nullo grado di conoscenza reciproca), non troppo giovani (ossia almeno adolescenti; Scarcella / Higa 1981) e, se entrambi non nativi, di diversi livelli di competenza (Long 1996: 418-419; Park 2002: 8).

Anche in questo filone di studi si osserva, tuttavia, che a conti fatti le occasioni di negoziazione del significato in un contesto di apprendimento guidato sono limitate e il loro impatto risulterebbe dunque ridotto: si giunge così a una versione aggiornata dell'ipotesi interazionale in cui Long stesso comincia a evidenziare con maggior forza l'importanza delle capacità cognitive dell'apprendente, in particolare dell'attenzione selettiva (Schmidt 1990), e dell'output, cioè dell'attività di produzione – non più solo di ricezione – linguistica da parte dell'apprendente<sup>15</sup>.

Si perviene così al riconoscimento del ruolo dei processi cognitivi<sup>16</sup> dell'attenzione selettiva e del connesso *noticing* (Schmidt 1990, 2001). Grazie alla prima, ossia l'attenzione volta a specifici fenomeni linguistici che si avvengono di volta in volta nel momento in cui l'avvenuta automatizzazione di strutture ormai acquisite libera risorse attenzionali, si instaura il *noticing*, ossia la registrazione cognitiva di uno stimolo sensoriale e il suo immagazzinamento nella memoria di lavoro per la successiva elaborazione.

La discussione si sposta quindi sulle azioni che si possono intraprendere in classe per innescare o sollecitare la messa in moto del processo appena descritto, il *noticing*. In questa direzione i contributi di Michael Sharwood Smith (1991, 1993) e di Michael H. Long (1991) sono stati decisivi: sono stati loro a coniare, rispettiva-

---

comprehend may sometimes be needed if IL (*scil.* interlanguage, NdA) development is to proceed [...]. Communicative trouble can lead learners to recognize that a linguistic problem exists, switch their attentional focus to form, identify the problem, and notice the needed item in the input".

<sup>15</sup> "In an updated version of the so-called Interaction Hypothesis [...], it is proposed that environmental contributions to acquisition are mediated by selective attention and the learner's developing L2 processing capacity, and that these resources are brought together most usefully, although not exclusively, during *negotiation of meaning*" (Long 1996: 414, corsivo nell'originale).

<sup>16</sup> Senza escludere, tuttavia, l'esistenza di processi di apprendimento attivi al di sotto della soglia della consapevolezza (Gullberg *et al.* 2010).

mente, il termine di **input enhancement** o "input potenziato" (= IP)<sup>17</sup> e di **focus on form** (= FonF; cfr. la Tab. 1 sopra).

Con IP si intende l'insieme di quelle strategie che, evidenziando specifici fenomeni linguistici, ossia incrementandone la salienza orale o scritta, attirano l'attenzione dell'apprendente su di essi con lo scopo di facilitarne la processazione (o: la trasformazione dell'input in *intake*; su questo si veda Sharwood Smith 1993: 167-169). Con il termine di *FonF* si indica l'orientamento glottodidattico volto a integrare i dettami dell'approccio comunicativo con le tecniche di sollecitazione dell'attenzione alla forma – in origine (ossia secondo Long 1991), in modo solo incidentale e in risposta a manifesti problemi di comprensione o produzione – attraverso la processazione congiunta di forma, significato e uso linguistico (Izumi 2012: 245).

Le varie tecniche di *FonF* vengono classificate in base a diversi parametri, tra cui ad es. la cronologia della loro pianificazione – precedente o contingente all'intervento –, il tratto reattivo o proattivo, la fonte dell'intervento – il docente o l'apprendente –, e si situano lungo un *continuum* di maggiore o minore esplicitezza: per es., tra quelli più impliciti, alcuni tipi di correzione degli errori come il *recast*<sup>18</sup> (Spada 2014 e il capitolo di Roberta Grassi in questo volume), l'inondazione linguistica<sup>19</sup> o *input flood* (cfr. qui il lavoro di Anna Whittle ed Elena Nuzzo) e lo stesso *input enhancement*<sup>20</sup> (su cui verte il contributo di Paolo Della Putta in questo volume); tra i più espliciti, brevi spiegazioni grammaticali o istruzioni sulle modalità di processazione<sup>21</sup> (VanPatten 2008; Izumi 2012: 246-247).

---

<sup>17</sup> L'efficace traduzione è tratta dal contributo di Grassi (in questo volume).

<sup>18</sup> Ossia la corretta riformulazione di un errore dell'apprendente.

<sup>19</sup> Ossia l'aumento intenzionale, nell'input fornito in classe, di una forma specifica.

<sup>20</sup> Per una definizione di *input enhancement* e questioni connesse si vedano anche Han / Park / Combs (2008) e Han (2012). Si richiama subito l'attenzione del lettore sul fatto che vi sono importanti differenze terminologiche tra diversi autori. Per dare solo un esempio: Han / Park / Combs (2008) chiamano *input enhancement* tutte le strategie di focalizzazione della forma, cioè di *focus on form*.

<sup>21</sup> Le istruzioni di processazione (o *processing instructions*, traduz. it. mia) elaborate da VanPatten (si veda, tra molti altri, VanPatten 2008) sono una tecnica didattica indicata per fenomeni notoriamente difficili da acquisire per un gruppo particolare di apprendenti; il presupposto della metodologia è che il processo di acquisizione faccia passi avanti solo quando l'apprendente diventa consapevole della fallacia della sua processazione dell'input. Poiché nella comunicazione reale tale eventualità può verificarsi raramente o, anzi, non verificarsi affatto, è opportuno creare artificialmente le condizioni in cui questa fallacia emerge effettivamente: a tale scopo si predispongono preventivamente attività che costringono l'apprendente, tramite un processo di prove ed errori, a interpretare correttamente l'input. Un esempio può chiarire meglio il procedimento: si pensi alla difficoltà – nota – che incontrano soggetti con una L1 a ordine rigido dei costituenti, come ad es. l'inglese, a processare la varietà degli ordini delle parole ammessi in italiano in virtù di fatti sintattici e pragmatici (cfr. Chini / Ferraris / Valentini / Businaro 2003: 211-219); al riguardo gli apprendenti sono chiamati a svolgere attività di comprensione di frasi con ordini delle parole diversi (per es. dovranno abbinare un dato stimolo linguistico all'immagine corrispondente, tra le varie proposte). A differenza di altre tecniche di *FonF*, quella delle istruzioni di processazione non



Tra IP e *FonF* vi sono, come si sarà già intuito, aree di sovrapposizione e di convergenza: ambedue le prospettive reputano l'apprendimento solo implicito insufficiente e puntano quindi al *noticing* come attività compensatoria a tale limite; per entrambe l'acquisizione non è una conseguenza automatica del *noticing*, ma solo un suo potenziale corollario; inoltre, in esse è contemplata la possibilità che il *noticing* si sviluppi internamente all'apprendente, senza alcun intervento esterno (si veda su questo punto Park / Han 2008: 108-111).

La prospettiva dell'IP è però contrassegnata da un esplicito riferimento alla teoria cognitiva dell'elaborazione dell'informazione, secondo cui a) la processazione è selettiva; b) la processazione simultanea di due tipi di informazione, forma e contenuto, è efficace solo se uno dei due tipi è processato in modo automatizzato; c) se quanto descritto in b) non si verifica, si incorre nella processazione deficitaria di un tipo di informazione o di entrambi. In questa teoria la processazione sequenziale (prima del significato e poi della forma) è ritenuta più vantaggiosa ed è quindi qui che il divario tra *FonF*, che raccomanda invece la processazione congiunta di forma e significato, e IP si fa più marcato. Il dibattito in sostanza si piega verso le seguenti domande (su cui ci si sofferma anche nel § 2.1 del prossimo contributo): l'input viene processato spontaneamente solo per il suo significato? O anche per la sua forma? Se per entrambi, ciò avviene contemporaneamente o separatamente? L'attenzione alla forma dà origine a una sorta di scompenso di attenzione al significato e quindi va a detrimento della comprensione?

A tal proposito va detto che la meta-analisi di Han / Park / Combs (2008) sulla ricerca avviata a partire dagli anni Novanta del secolo scorso e tesa a individuare gli effetti del potenziamento grafico dell'input sugli elementi *target* dell'input (in inglese *Textual Input Enhancement*)<sup>22</sup> depone a favore della processazione sequenziale (anziché simultanea), ritenuta più efficace (Han / Park / Combs 2008: 604-607).

Questo tipo di prospettiva dal deciso impatto sulle pratiche in classe non può che trarre vantaggio, oltre che da studi dedicati come quelli presi in esame nella meta-analisi di cui sopra, anche da un innovativo filone di studi attivo da pochissimi anni indirizzato all'elaborazione spontanea dell'input (ad es. Han / Peverly 2007; Rast 2008; Gullberg *et al.* 2010; Dimroth *et al.* 2013; Rast 2015; Bernini 2015; Valentini / Grassi in stampa) nelle fasi assolutamente iniziali dell'acquisizione: i progressi di questo ambito di studio potranno individuare se e quali elementi dell'input sono naturalmente passibili/suscettibili di *noticing* e quali invece non lo sono

---

allerterebbe solo l'attenzione dell'apprendente, aumentandone la consapevolezza, ma lo indurrebbe a attivare le corrette mappature di forma e funzione.

<sup>22</sup> Sono esempi di *Textual Input Enhancement* la sottolineatura, il corsivo o l'uso di un colore diverso da quello dei caratteri non potenziati.

e quindi necessiterebbero di potenziamento, quali sono gli indizi che innescano l'elaborazione, il *processing*; ciò potrà fornire, con le parole di Han, "una base per valutare sistematicamente l'utilità e il raggio d'azione dell'input potenziato e, in ultima analisi, per incrementarne concretamente l'efficacia"<sup>23</sup>.

Uno dei punti di contatto tra la prospettiva glottodidattica e quella psicolinguistica è stato così identificato: i fattori che determinano la processazione spontanea dell'input, ascrivibili alla facoltà di linguaggio, si offrono come variabili suscettibili di indagine nella sperimentazione glottodidattica (Nuzzo / Rastelli 2011) e, da qui, applicabili nella prassi dell'insegnamento.

Nel solco della trattazione svolta sin qui saranno ora sinteticamente presentati i contributi che compongono il volume.

### *3. Composizione del volume*

I contributi qui raccolti rappresentano alcuni degli interventi che hanno vivacemente animato, nelle giornate del 12-14 giugno 2014, l'ottavo Convegno-Seminario, intitolato *L'input per l'acquisizione di lingue seconde: strutturazione percezione elaborazione*, del Centro di Italiano per Stranieri dell'Università degli Studi di Bergamo.

Tutti i lavori che compongono il volume sono dedicati principalmente all'italiano L2, con le uniche eccezioni degli interventi di Jacopo Saturno (sul polacco L2 di italofofoni) e di Cristina Mariotti (sull'inglese L2, diretto anch'esso a italofofoni).

I primi tre contributi della miscellanea ruotano intorno alla questione della processazione dell'input, affrontando quindi il tema della percezione e della sua elaborazione.

Il primo contributo, *La prospettiva psicolinguistica sull'input in L2* di **Ada Valentini**, è volto a offrire una rassegna dei principali risultati degli studi sulla processazione dell'input nelle più precoci fasi di esposizione a una lingua non conosciuta. Si riprende quindi il problema della priorità di processazione della forma o del contenuto; successivamente, si presentano le singole proprietà degli elementi costitutivi dell'input che numerosi studi precedenti sull'acquisizione di lingue seconde anche diverse dall'italiano hanno individuato come decisivi nel favorirne o inibirne l'acquisizione.

Il contributo *Tra frequenza e trasparenza: strutture copulari a confronto in polacco L2* di **Jacopo Saturno** è dedicato, come preannuncia il titolo, al polacco – an-

---

<sup>23</sup> "This type of knowledge may [...] provide a better basis for default assessment of the usefulness and capacity of (external) input enhancement, as well as, practically, for improving its efficacy" (Han 2012: 315-316).

ziché all'italiano – L2; esso è stato, ciò non di meno, accolto dal comitato scientifico del convegno grazie alla sua collocazione nell'innovativo filone di studi, menzionato sopra, che ha posto come variabile indipendente l'input (le proprietà di alcuni suoi elementi), rigidamente controllato e manipolato, e come variabile dipendente ciò che affiora negli apprendenti in riferimento alla loro processazione dell'input (la scelta del polacco L2 in quanto lingua assai poco studiata e 'diffusa' nei contesti indagati ha facilitato il controllo della variabile). Le produzioni degli apprendenti disattendono il supposto ruolo di fattori come la frequenza nell'input delle specifiche strutture indagate o la loro relativa complessità morfosintattica, mettendo invece in luce l'effetto del grado relativo di naturalezza degli elementi del costruito, ossia la preferenza per quei mezzi linguistici che presentino un rapporto biunivoco tra forma e funzione.

Il lavoro di **Agnese Sampietro** *Il linguaggio figurato in un corpus virtuale. Dalla consapevolezza metalinguistica alla competenza metaforica* riguarda la processazione di un tipo particolare di input, il linguaggio figurato, nell'italiano L2 di ispanofoni, così come emerge in un piccolo corpus tratto da un forum virtuale di tipo linguistico. L'autrice osserva come gli utenti, benché di norma consapevoli della componente non letterale del significato delle espressioni figurate, adottino come strategia più ricorrente l'interpretazione letterale, forse favorita dall'affinità tra i due sistemi linguistici; essa però non è efficace, ossia non conduce alla corretta comprensione/traduzione. Vengono poi forniti alcuni suggerimenti operativi per il trattamento delle espressioni figurate in classi di studenti di lingue materne affini alla L2 e viene opportunamente segnalata la necessità di integrare i più tradizionali dizionari online con maggiori informazioni sul linguaggio figurato.

Seguono due lavori accomunati dal fatto di essere entrambi studi di glottodidattica sperimentale in cui si valuta l'esito della strutturazione dell'input per riflettere su cosa ne regola la processazione: si tratta dei contributi di **Anna Whittle** ed **Elena Nuzzo**, dal titolo *Che cosa rende una forma più facile da apprendere rispetto ad altre? Il caso della terza persona plurale dell'indicativo presente in un esperimento di focus on form rivolto a bambini sinofoni*, e di **Paolo Della Putta**, intitolato *I diversi effetti di una tecnica di input enhancement su due tratti tipici dell'interlingua italiana di ispanofoni: i risultati di uno studio di glottodidattica sperimentale*.

Nel contributo di Whittle e Nuzzo si presentano gli effetti di un trattamento composito di *focus on form* di durata medio-lunga (dieci ore) su un gruppo di bambini sinofoni, a confronto con un gruppo di controllo di soggetti non sottoposti al trattamento ma con caratteristiche socio-anagrafiche comparabili. Le strutture *target* della sperimentazione sono rappresentate dalla morfologia di alcune persone dell'indicativo presente, delle quali si incrementa la frequenza (*input flood*) e si po-

tenziano input e output relativi (*pushed output*). Ne risulta un aumento dell'accuratezza morfologica delle forme *target* in compiti di produzione post-trattamento (anche differita) più per la terza persona plurale che per gli altri valori trattati: a motivare l'esito vengono invocate a posteriori nozioni come la 'salienda' e la frequenza nell'input, che afferiscono dunque alla dimensione della processazione. In particolare, si constata la distribuzione della terza plurale su un numero maggiore di tipi lessicali diversi nonché la sua maggiore 'salienda' relativa rispetto ai morfemi di prima e seconda singolare (nei termini del modello di Goldschneider / DeKeyser (2005): la maggiore sostanza fonetica, la minore complessità semantica e la maggiore regolarità morfofonologica).

Nel lavoro di Della Putta, invece, si discute l'efficacia di un trattamento di breve durata consistente nella tecnica, poco intrusiva, del potenziamento grafico dell'input applicata a due tratti riconosciuti come tipici dell'italiano di ispanofoni, l'accusativo preposizionale (come in *\*conosco a Paola*) e l'assenza dell'articolo nei SN con possessivo (come in *\*mia macchina è rossa*). Di tali tratti è già noto anche il 'profilo acquisizionale': mentre il primo permane a lungo nelle interlingue di ispanofoni, l'assenza dell'articolo caratterizza solo lo stadio iniziale di apprendimento e poi tende a scomparire. Gli apprendenti – una settantina di soggetti ispanofoni principianti – sono impegnati in più test di giudizio di grammaticalità focalizzati sugli elementi *target*; la tecnica del potenziamento grafico 'esiterebbe' positivamente – e limitatamente – solo per il tratto dell'accusativo preposizionale, mentre in riferimento al tratto dell'articolo il gruppo di controllo trae beneficio dalla 'cruda' esposizione all'input tanto quanto il gruppo sperimentale sottoposto al trattamento. Ne esce confermata quindi l'ipotesi che la natura degli elementi *target* determini l'efficacia del potenziamento.

Il volume ospita poi i tre capitoli dei rispettivi relatori invitati al Convegno: il lavoro di **Cristina Mariotti** *Strategie di presentazione dell'input in contesti CLIL* è volto soprattutto a tracciare, sulla scia dell'ipotesi dell'input interazionalmente modificato di Michael Long (cfr. *supra*, § 2), le dinamiche interazionali che contraddistinguono le classi CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), ossia quelle in cui si trasmettono contenuti curricolari in L2 e che quindi impegnano il docente nella duplice, onerosa tensione verso un'efficace trasmissione del contenuto disciplinare 'integrata' allo sviluppo del sistema linguistico non nativo. Emerge da tali specifici contesti didattici come l'input – oltre che pre-modificato dall'insegnante – sia anche co-costruito (o co-strutturato) da docente e studenti insieme: questi ultimi sono infatti facilmente indotti dalla doppia finalità delle classi CLIL a iniziare sequenze di negoziazione del significato e del contenuto che portano naturalmente il docente a fornire un input più abbondante e puntual-

mente sintonizzato sulle esigenze dei discenti, o “on demand” come scrive, efficacemente, l’autrice stessa.

Segue il lavoro di **Roberta Grassi**, dal titolo *Oltre l’input potenziato: il potenziamento del feedback*: anche in questo contributo il focus è sulla strutturazione dell’input in classe e sulla sua efficacia, con un’attenzione particolare alla correzione o *feedback*. La studiosa, dopo un’opportuna presentazione del *feedback* come forma di input potenziato negativo (cfr. Sharwood Smith 1993), offre una rassegna critica dei diversi tipi “primari” di *feedback* (la riformulazione corretta dell’errore dell’apprendente, la sollecitazione rivolta all’apprendente affinché noti e corregga la forma errata, l’informazione metalinguistica sull’errore), ne presenta i maggiori vantaggi e punti critici e illustra comparativamente la loro diversa efficacia in funzione di svariati fattori, quali il contesto (ad es. L2 vs L1 o l’orientamento prevalente della pratica di classe, più verso la forma o più verso il significato) o la specifica struttura *target*. Grassi conclude auspicando che in classe si usino tipi di *feedback* diversi in modo informato e consapevole e che i docenti stimolino l’esplicitazione da parte dei discenti delle loro regole sottostanti agli errori per un “*feedback* acquisizionale”.

Conclude questa sezione centrale dedicata ai relatori invitati il lavoro di **Mirta Vernice** intitolato *L’input per l’acquisizione della L2 in età scolare: il ruolo dell’apprendimento della lettura*, tramite cui l’autrice dapprima ci informa, in base ai risultati di diversi studi anche recenti, della sovrapposizione solo parziale tra le aree cerebrali attivate dalla L1 e dalla L2. Inoltre, tanto l’età di acquisizione della L2 quanto il livello di competenza raggiunto costituirebbero variabili critiche nel determinare la struttura del profilo neurale del bilingue. Infine – ed è questa a nostro avviso la conclusione più rilevante – risulta comprovato (con assai sporadiche eccezioni) che l’esposizione a un input scritto in L2 sfocia in un miglioramento delle competenze linguistiche anche in L1, così come l’alfabetizzazione bilingue, sequenziale o simultanea, conduce a risultati migliori in test di lettura e di comprensione del testo sia in L1 sia in L2.

A questo lavoro fa da *pendant* il contributo sul piano operativo di **Zelda Amidoni** e **Irma Falgari** *La lingua madre come risorsa per l’apprendimento della L2*, un resoconto delle molteplici iniziative concrete messe in atto da enti della provincia di Bergamo per la valorizzazione delle lingue immigrate come risorsa per l’apprendimento dell’italiano L2. Il progetto, ancorato all’ipotesi dell’interdipendenza linguistica di John Cummins e sostenuto dalla politica linguistica europea per il multilinguismo, si è concretizzato in tre tipi di intervento: durante la delicata fase della prima accoglienza, attraverso la figura del mediatore che comunica in L1, si sono sostenuti gli allievi e le loro famiglie e si sono accertate, in stretto accordo con il

personale docente del territorio, le competenze disciplinari degli alunni in ingresso ai fini della predisposizione di un piano formativo personalizzato; a supporto sia dei docenti sia delle famiglie immigrate è stata poi rilevata la disponibilità sul territorio di materiali bilingui, di cui si progetta la maggiore diffusione; infine, sono stati attivati percorsi di apprendimento curricolare in cinese per alunni sinofoni neoarrivati. L'input in L1 ha permesso una migliore comprensione dell'input in L2 cui gli alunni sono stati esposti in parallelo, incrementando la significatività di quest'ultimo e favorendo l'acquisizione dei contenuti curricolari.

Sull'altro polo del *continuum* della variazione diamesica dell'input, quello audiovisivo, verte invece l'intervento di **Jennifer Lertola** intitolato *La sottotitolazione per apprendenti di italiano L2: la studiosa* illustra i benefici della tecnica della sottotitolazione (standard o rovesciata) dell'input audiovisivo, che comporta il coinvolgimento simultaneo di due canali di trasmissione (il che in sé aumenterebbe le probabilità di *noticing*), e le 'abilità' che tale tecnica va a sviluppare nell'insegnamento delle lingue straniere. Dal punto di vista applicativo, Lertola presenta poi l'agile piattaforma *ClipFlair*, preposta a tale tecnica e liberamente accessibile in rete.

L'indagine di cui riferiscono **Matteo La Grassa**, **Donatella Troncarelli** e **Andrea Villarini** in *Analisi dell'input fornito dal docente per lo sviluppo della competenza lessicale di apprendenti adulti e iniziali di italiano L2* riguarda l'input parlato che il docente somministra a classi di apprendenti iniziali; il corpus di parlato del docente, rappresentativo per dimensione e numero dei parlanti (ventotto ore di lezione prodotte da quattordici docenti diversi, per un totale di 87.000 occorrenze), viene esaminato dal punto di vista del lessico presente e delle attività impiegate dai docenti per lo sviluppo della competenza lessicale. L'indagine conferma che la ricchezza lessicale del parlato dell'insegnante è modesta, come prevedibile – ma anche auspicabile – in una varietà di *teacher talk* rivolto ad apprendenti con bassi livelli di competenza; sorprendente, invece, a parere di chi scrive, e meritevole di approfondimenti, l'alta incidenza di *tokens* appartenenti alla classe lessicale degli avverbi, che supera quella degli aggettivi. Le attività volte ad accrescere la ricchezza del repertorio lessicale degli studenti sono sì frequenti<sup>24</sup>, ancorché volte a sviluppare unicamente la componente ricettiva, incentrate solo sugli aspetti semantici delle unità (senza cura, cioè, per quelli ortografici, fonetici, morfologici o collocazionali) e troppo poco orientate all'interazione<sup>25</sup>.

A chiudere il volume una coppia di contributi complementari tra loro e importanti sul versante della glottodidattica: il primo, di **Anna Bertelli**, dal titolo *Testo complesso, compito possibile: la strutturazione dell'input plurilingue in intercom-*

---

<sup>24</sup> In media in ogni lezione risultano trattate più di quaranta unità lessicali.

<sup>25</sup> Così risultano soprattutto le "pillole lessicali".

*prensione* e il secondo, di **Chiara Ghezzi**, intitolato *Sagan om den lilla lilla gumman. Esperienze di (inter)comprensione*, dedicato allo *workshop* che rappresenta l'apporto principale del *team* facente capo al Centro di Italiano per Stranieri.

Questi ultimi lavori sono entrambi focalizzati sull'intercomprensione, una metodologia rivolta a un'utenza assai mirata (apprendenti adulti, scolarizzati e 'buoni lettori') e tesa a sviluppare in un breve arco di tempo l'abilità di capire testi scritti in lingue affini alla propria, mai studiate prima. Le autrici si riferiscono, in particolare, al progetto dedicato alle lingue romanze, noto come *EuRom5* (su portoghese, spagnolo, catalano, italiano e francese). Anna Bertelli ne illustra i principi che guidano la strutturazione dell'input plurilingue e che mirano allo sfruttamento e all'ottimizzazione delle naturali strategie su cui i lettori spontaneamente fanno leva quando si trovano a contatto con lingue strettamente imparentate alla propria (o a lingue ben note). Chiara Ghezzi, invece, ne mostra le potenzialità educative, mette in evidenza il valore dell'addestramento allo sfruttamento delle strategie innate e illustra efficacemente il carattere interattivo e dinamico del processo di lettura. Non ultimo, gli interventi sono ambedue corredati di una ricca esemplificazione, che solletica l'interesse del lettore per questa metodologia.

## BIBLIOGRAFIA

- AMORUSO, CHIARA (2010) *In parole semplici. La riscrittura funzionale dei testi nella classe plurilingue*, Palermo, Palumbo.
- BERNINI, GIULIANO (2010) "Foreigner talk". In Simone, Raffaele (a c. di), *Enciclopedia dell'italiano*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, vol. 1: 510-511.
- BERNINI, GIULIANO (2015) "Il primo confronto con una norma: percezione e analisi dell'input iniziale in L2". In Miecznikowski, Johanna / Casoni, Matteo / Christopher, Sabine / Kamber, Alain / Pandolfi, Elena Maria / Rocci, Andrea (a c. di), *Norme linguistiche in contesto. Sprachnormen im Kontext. Normes langagières en contexte. Language Norms in Context*, Actes du colloque VALS-ASLA 2014 (Lugano, 12-14 febbraio 2014), Neuchâtel, Centre de linguistique appliquée, vol. 3: 151-169.
- CHAUDRON, CRAIG (1985) "Intake: On models and methods for discovering learners' processing input". *Studies in Second Language Acquisition* 7/1: 1-14.
- CHINI, MARINA / FERRARIS, STEFANIA / VALENTINI, ADA / BUSINARO, BARBARA (2003) "Aspetti della testualità". In Giacalone Ramat, Anna (a c. di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci: 179-219.
- DIMROTH, CHRISTINE / RAST, REBEKAH / STARREN, MARIANNE / WĄTÓREK, MARZENA (2013) "Methods for studying the learning of a new language under controlled input conditions. The VILLA Project". In Roberts, Leah / Ewert, Anna / Pawlak, Mirosław / Wrembel, Magdalena (eds.), *EUROSLA Yearbook* 13: 109-138.
- FERRARI, STEFANIA (2003) "Comprensione e lettura in L2: uno studio sperimentale sugli effetti della modificazione testuale". In Grassi / Valentini / Bozzone Costa (a c. di): 85-110.

- GASS, SUSAN M. (1997) *Input, Interaction, and the Second Language Learner*, Mahwah, NJ, Erlbaum.
- GOLDSCHNEIDER, JENNIFER M. / DEKEYSER, ROBERT M. (2005) "Explaining the «natural order of L2 morpheme acquisition» in English: A meta-analysis of multiple determinants". *Language Learning* 55/Suppl. 1: 27-77.
- GRASSI, ROBERTA / VALENTINI, ADA / BOZZONE COSTA, ROSELLA (a c. di), (2003) *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Perugia, Guerra.
- GULLBERG, MARIANNE / ROBERTS, LEAH / DIMROTH, CHRISTINE / VEROUDE, KIM / INDEFREY, PETER (2010) "Adult learning after minimal exposure to an unknown natural language" *Language Learning* 60/Suppl. 2: 5-24.
- HAN, ZHAOHONG (2012) "Input enhancement". In Robinson, Peter (ed.), *Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*, Florence, KY, Routledge: 313-317.
- HAN, ZHAOHONG / PARK, EUN SUNG / COMBS, CHARLES (2008) "Textual Enhancement of input: Issues and possibilities". *Applied Linguistics* 29/4: 597-618.
- HAN, ZHAOHONG / PEVERLY, STEPHEN T. (2007) "Input processing: A study of *ab initio* learners with multilingual backgrounds". *International Journal of Multilingualism* 4/1: 17-37.
- IZUMI, SHINICHI (2012) "Focus on form (FonF)". In Robinson, Peter (ed.), *Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*, Florence, KY, Routledge: 244-249.
- KRASHEN, STEPHEN D. (1981) *Second Language Acquisition and Language Learning*, Oxford, Pergamon.
- KRASHEN, STEPHEN D. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York, Longman.
- LONG, MICHAEL H. (1991) "Focus on form: A design feature in language teaching methodology". In de Bot, Kees / Ginsberg, Ralph B. / Kramsch, Claire (eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, Amsterdam, Benjamins: 39-52.
- LONG, MICHAEL H. (1996) "The role of linguistic environment in second language acquisition". In Ritchie, William C. / Bhatia, Tej K. (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, San Diego, Academic Press: 413-468.
- NUZZO, ELENA / RASTELLI, STEFANO (2011) *Glottodidattica sperimentale. Nozioni, rappresentazioni e processing nell'apprendimento della seconda lingua*, Roma, Carocci.
- PARK, EUN SUNG (2002) "On Three Potential Sources of Comprehensible Input for Second Language Acquisition". *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics* <<http://www.journal.tc-library.org>>, consultato il 1/10/2014).
- PARK, EUN SUNG / HAN, ZHAOHONG (2008) "Learner spontaneous attention in L2 input processing: An exploratory study". In Han, ZhaoHong (ed.), *Understanding Second Language Process*, Clevedon, Multilingual Matters: 106-132.
- RAST, REBEKAH (2008) *Foreign Language Input: Initial Processing*, Clevedon, Multilingual Matters.
- RAST, REBEKAH (2015) "Primi passi in un nuovo sistema linguistico". In Favilla, Maria Elena / Nuzzo, Elena (a c. di), *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, Milano, Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AltLA): 111-124.
- ROBINSON, PETER (1997) "Generalizability and automaticity of Second Language Learning under implicit, incidental, enhanced, and instructed conditions". *Studies in Second Language Acquisition* 19/2: 223-247.
- SCARCELLA, ROBIN C. / HIGA, CORINNE (1981) "Input, negotiation, and age differences in second language acquisition". *Language Learning* 31/2: 409-437.



- SCHMIDT, ROBERT (1990) "The role of consciousness in Second Language Learning". *Applied Linguistics* 11: 129-158.
- SCHMIDT, ROBERT (2001) "Attention". In Robinson, Peter (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge, Cambridge University Press: 3-32.
- SHARWOOD SMITH, MICHAEL (1991) "Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner". *Second Language Research* 7/2: 118-132.
- SHARWOOD SMITH, MICHAEL (1993) "Input enhancement in instructed SLA. Theoretical bases". *Studies in Second Language Acquisition* 15/2: 165-179.
- SPADA, NINA (2014) "Instructed second language acquisition research and its relevance for L2 teacher education". *Education Matters* 2/1: 41-54.
- SWAIN, MERRILL (1985) "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". In Gass, Susan M. / Madden, Carolyn G. (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, MA, Newbury House: 235-252.
- VALENTINI, ADA / GRASSI, ROBERTA (in stampa) "Oltre la frequenza: l'impatto di trasparenza e accento sullo sviluppo lessicale in L2". In Corrà, Loredana (a c. di), *Sviluppo della competenza lessicale. Acquisizione, apprendimento, insegnamento* (Salerno, 26-28 settembre 2013), Roma, Aracne.
- VANPATTEN, BILL (2008) "Processing matters in input enhancement". In Piske, Thorsten / Young-Scholten, Martha (eds.), *Input Matters in SLA*, Clevedon, Multilingual Matters: 47-61.
- ZOBL, HELMUT (1985) "Grammars in search of input and intake". In Gass, Susan M. / Madden, Carolyn G. (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, MA, Newbury House: 329-344.