

Pre-print Ferrari, Stefania (2009), *Elementi di variazione della complessità sintattica*, in “Alloglossie e comunità alloglotte nell’Italia contemporanea: teorie, applicazioni e descrizioni, prospettive. Atti del XLI Convegno Nazionale SLI”, Pescara 2008

Stefania Ferrari

Università di Verona

Elementi di variazione della complessità sintattica

Questo contributo riporta i risultati di un’analisi della variazione delle produzioni di due apprendenti di italiano L2 e due studentesse italiane adolescenti impegnate nello svolgimento di due attività comunicative orali: un task monologico di racconto di un film ed un task interattivo di apertura delle telefonate di servizio. Il tipo di attività svolta, la competenza nativa o non nativa in italiano e (nel caso delle apprendenti) la prospettiva longitudinale sono le tre dimensioni di variabilità esplorate. Se queste dunque sono le tre variabili indipendenti, la variabile dipendente è la complessità sintattica, che verrà determinata attraverso quattro misure quantitative. L’analisi cercherà di rispondere alle seguenti domande: come varia la complessità nelle produzioni delle 4 studentesse con il variare del task, monologico vs interattivo? Come varia in prospettiva longitudinale nell’arco di tempo di 2 anni: t1, vs t2, vs t3? Quali differenze possiamo osservare confrontando le produzioni delle due apprendenti con quelle delle studentesse italiane?

Inizierò presentando i dati e descrivendo i quattro soggetti, i due task e gli obiettivi dell’indagine (§ 1); illustrerò poi le categorie di analisi impiegate per la determinazione dell’unità di produzione e per la complessità sintattica (§ 2), e quindi i risultati ottenuti (§ 3); infine riporterò le osservazioni conclusive (§ 4).

1. I dati

I dati qui analizzati provengono dal corpus Bettoni/Pallotti, costituito da circa 50 ore di parlato semispontaneo raccolto e creato per indagare la variabilità situazionale dell’interlingua di apprendenti avanzate di italiano L2 nello svolgimento di attività comunicative¹. Il presente contributo rappresenta un’espansione di una prima indagine esplorativa condotta su una delle apprendenti e una studentessa italiana in t1 (cfr. Pallotti/Ferrari, in stampa). Qui la espando in due direzioni: aggiungendo la prospettiva longitudinale e prendendo in considerazione 4 soggetti. La prospettiva longitudinale include

¹ Il corpus Bettoni/Pallotti è stato realizzato nell’ambito dei due progetti di ricerca: COFIN 2003, co-finanziato dal MIUR e dall’Università di Verona (coordinatore locale C. Bettoni), e COFIN 2006, co-finanziato dal MIUR e dall’Università di Modena e Reggio Emilia (coordinatore locale G. Pallotti).

Pre-print Ferrari, Stefania (2009), *Elementi di variazione della complessità sintattica*, in “Alloglossie e comunità alloglotte nell’Italia contemporanea: teorie, applicazioni e descrizioni, prospettive. Atti del XLI Convegno Nazionale SLI”, Pescara 2008

l’arco di due anni, con tre rilevazioni a distanza di un anno l’una dall’altra. I 4 soggetti sono due ragazze immigrate e due italiane. Le due immigrate sono l’una indiana e l’altra nigeriana, apprendenti di italiano L2 a livello avanzato, iscritte a istituti professionali, che al momento della prima registrazione avevano rispettivamente 17 e 18 anni e frequentavano la scuola italiana da 4 e 6 anni. Le due parlanti native sono più o meno della stessa età. La tabella 1 riporta alcuni dati dei quattro soggetti, i cui nomi sono stati cambiati.

Tabella 1. I soggetti					
	<i>LI</i>	<i>Nazionalità</i>	<i>Età in t1</i>	<i>Scolarità in Italia in t1</i>	<i>Scolarità nel paese d’origine</i>
Pandita	Punjabi	Indiana	17 anni	4 anni 3 ^a superiore	8 anni
Shirley	Inglese	Nigeriana	18 anni	6 anni 3 ^a superiore	7 anni
Elisa	Italiano	Italiana	15 anni	10 anni 1 ^a superiore	//
Valentina	Italiano	Italiana	15 anni	10 anni 1 ^a superiore	//

Le produzioni analizzate si riferiscono a due tipi di task: un task monologico come il racconto di un film, e un task interattivo come l’apertura delle telefonate di servizio. Questi stessi task vengono ripetuti nelle tre registrazioni effettuate nell’arco di due anni. Nel primo task ai soggetti viene chiesto di guardare un video della durata di 10 minuti circa e di raccontarne poi la storia all’intervistatore, che non ne conosce il contenuto. La storia del filmato non è nota neppure alle studentesse, e non è imposto loro alcun limite di tempo per raccontarla. Per questo task, in t1 si è utilizzato il breve estratto, *Alone and hungry*, tratto dal film *Modern Times* di Charlie Chaplin; in t2 e t3 due episodi diversi della serie animata *Pink Panther* intitolati *Slink Pink* e *The Island*. L’apertura delle telefonate di servizio è un sub-task incluso in diversi task comunicativi del corpus Bettoni/Pallotti: *Scegliere il miglior cellulare*, e *Organizzare la gita di classe* in t1; *Scegliere un libro per Betty* in t2; e *Scegliere un cd per Beatrice* in t3. Questi task sono di tipo comunicativo e a soluzione aperta, in quanto per svolgere il compito assegnato si devono raccogliere informazioni consultando telefonicamente esperti e negozi. In questo studio sono considerate le telefonate di servizio verso negozi di cellulari, di musica, agenzie di viaggi e librerie, e di queste solo l’apertura, perché rappresenta un (sotto)evento comunicativo che, come il racconto del film, è sia relativamente uniforme e dunque confrontabile, sia favorevole alla produzione di turni di una certa lunghezza.

Pre-print Ferrari, Stefania (2009), *Elementi di variazione della complessità sintattica*, in “Alloglossie e comunità alloglotte nell’Italia contemporanea: teorie, applicazioni e descrizioni, prospettive. Atti del XLI Convegno Nazionale SLI”, Pescara 2008

Gli obiettivi dell’analisi delle produzioni raccolte per i due task nei due anni sono: (a) osservare la variazione della complessità sintattica nelle produzioni dei quattro soggetti nelle due attività comunicative; (b) confrontare le produzioni delle apprendenti con quelle delle parlanti native; (c) osservare per le apprendenti la variazione della complessità sintattica, in uno stesso task, in prospettiva longitudinale.

2. *Categorie di analisi*

2.1 *Unità di produzione*

In questa analisi è impiegata la *Analysis of Speech Unit* (AS-unit) proposta da Foster *et al.* (2000) e definita come “a single speaker’s utterance consisting of an *independent clause*, or *sub-clausal unit*, together with any *subordinate clause(s)* associated with either”. Questa unità è dunque principalmente sintattica, piuttosto che intonativa o semantica², anche se intonazione e pause sono prese in considerazione nell’interpretazione di casi dubbi, e come tale sembra avere alcuni vantaggi. In primo luogo, dal punto di vista psicolinguistico, la sua validità è sostenuta dalle ricerche condotte su pause e pianificazione; infatti le unità sintattiche sono anche unità di pianificazione (eg. Raupach 1980; Garman 1990), e i parlanti pianificano unità fatte di più clausole (Beattie 1980). In secondo luogo, come sostengono gli stessi Foster *et al.* (2000), le unità sintattiche sono più affidabili in quanto più facilmente identificabili rispetto a unità intonative o semantiche. Infine, questa unità è applicabile a una gran varietà di dati orali.

Nonostante la trattazione dettagliata degli autori, l’applicazione dell’AS-unit ai dati orali non è scontata. Due tipi di questioni sono emerse dal mio corpus: una rispetto alla definizione dei confini esterni dell’unità (*una o due AS-unit?*), l’altra rispetto ai confini interni all’unità (*una o due clausole?*). Per risolverle, mi sono scostata dalle indicazioni offerte da Foster *et al.* (2000) rispetto alla definizione di coordinazione e subordinazione, e ho fissato linee di demarcazione precise nel definire tali confini dell’unità. La tabella 2 riporta i principali criteri impiegati per identificare AS-unit e clausole. Nell’annotazione, leggermente modificata rispetto a Foster *et al.* (2000), le AS-unit sono contenute tra doppie barre verticali, mentre le clausole o unità inferiori alla clausola sono racchiuse tra barre verticali semplici³.

² Per una presentazione dettagliata delle misure impiegate in letteratura per l’italiano L1, cfr. Voghera (1992), Cresti (2005); per l’italiano come L2, Chini (1998, 2003), Valentini (1988, 2001), Ferraris (2001); per l’inglese Crookes (1990), Ellis & Barkhuizen (2005), oltre a Foster *et al.* (2000).

³ I simboli usati nella trascrizione fanno riferimento al sistema jeffersoniano (Atkinson / Heritage 1984) e a CHAT (childes.psy.cmu.edu), con alcuni adattamenti necessari per il trattamento informatico dei dati. £parola£ indica una parola pronunciata ridendo; .hhh e hhh indicano rispettivamente inspirazione ed espirazione;

Tabella 2. Analysis of Speech Unit		
<i>Unità</i>	<i>Esempio</i>	<i>Definizione</i>
Clausola indipendente (ind)	ELI: e:: {va::} ruba {un pezzo di legno} # insomma del fuoco:: dalla casa del cacciatore VAL: la voleva portare con sè in prigione PAN: è cominciato a mangiare:	Clausola che include un verbo finito, anche complesso: costruzioni fattive e causative; con verbi modali, aspettuali, di moto; perifrasi verbali.
Unità indipendente inferiore alla clausola (scl)	SHI: allora Danielle Steel SH2: sì SHI: il ranch SH2: vediamo	Clausola costituita da una o più parole rielaborabile come completa recuperando elementi sottintesi: profrasi, segni predicativi autonomi a nodo centrale non verbale, clausole nominali, di replica o troncate.
Clausola dipendente (dip)	PAN: mi puoi prendere. #0_3 perchè ho mangiato tutto. VAL: tch h e:m dopo che::: l'hanno licenziato in pratica: sta passeggiando lungo la strada h quando vede: una ragazza #0_2 che: {sta ruba cioè} sta rubando un filoncino di pane PAN: {h} c'è un:: # uomo che dice di prendere una: # legna {n} come {co:} co:no	Clausole argomentali, avverbiali, relative. Si distinguono le costruzioni con verbi complessi dalle costruzioni infinitive vere e proprie.
<i>Fenomeno</i>	<i>Esempio</i>	<i>Come analizzarlo</i>
Clausole coordinate	VAL: vallo a cercare. e lui va a cercarlo.	Si conteggiano come 2 AS-unit indipendenti.
Clausole introdotte da <i>che</i> o <i>perchè</i>	VAL: prendete me perchè son stata io. PAN: [era f]-cane era fuori. perchè::: dopo che l'hanno cacciato fuori. INV: eh. PAN: guardava dalla finestra.	Si distinguono i connettori sintatticamente attivi dai casi in cui <i>che</i> o <i>perché</i> sono segnali discorsivi.
<i>Scaffolding</i> e interruzioni	PAN: e: la ragazza #0_3 cade sopra: h #0_7 il uomo .h che l- era andato a lavorare {in: °n na- # } in nave per la° INV: .h ne nel cantiere PAN: cantiere	Nei casi in cui una clausola è collegata alla produzione precedente dell'apprendente, questa viene considerata parte della stessa AS-unit.
Ripetizioni	PAN: e- adesso quando {il >polisiotto} anche il polisiotto< è alzato? PAN: poi Charlot- entra in <caffettiera> e mangia tutto tutto non paga niente?	Si distingue tra ripetizione come disfluenza, non inclusa nell'analisi, e ripetizione come strategia retorica, inclusa.
Autocorrezioni	VAL: ed era {dafra-} davanti {a un::} a #0_2 un fornaio così	Si conteggia l'ultima versione.

paro:::la segnala un prolungamento di suono; f*parola*f e s*parola*s segnalano rispettivamente parlato veloce e parlato lento; il punto fermo indica intonazione finale discendente, la virgola intonazione finale sospesa ed il punto interrogativo intonazione finale ascendente; # segnala le micropause, #_2 indica la durata della pausa, in questo caso 1,2 secondi.

Pre-print Ferrari, Stefania (2009), *Elementi di variazione della complessità sintattica*, in “Alloglossie e comunità alloglotte nell’Italia contemporanea: teorie, applicazioni e descrizioni, prospettive. Atti del XLI Convegno Nazionale SLI”, Pescara 2008

False partenze	ELI: lui s- muove un: e:: #1_6 non lo so. comunque lui lavora in un cantiere tipo	Vengono escluse dall’analisi, a meno che una AS-unit o una clausola completa sia prodotta prima che il piano venga abbandonato.
<i>Tch, mhm</i> o segnali discorsivi come <i>cioè</i>	VAL: {cioè} si capisce VAL: {cioè} non lo dice {cc-} INV: da cosa si capisce h VAL: {boh} non lo so	Si escludono dal conteggio.

2.2. Misure di complessità sintattica

Foster e Skehan (1996: 303) definiscono lo sviluppo della complessità come “progressively more elaborated language” e “a greater variety of syntactic patterning”. L’analisi dovrebbe quindi rilevare quanto complesse e varie sono le unità prodotte. Le misure proposte in letteratura (cfr. Wolfe-Quintero *et al.* 1998) sono di due tipi: quelle che analizzano la clausola, la frase o la AS-unit in rapporto l’una all’altra (e.g. clausole dipendenti / AS-unit) e quelle che analizzano la distribuzione di una determinata struttura sintattica (e.g. passivi / AS-unit). Ai fini di questo contributo ho impiegato misure del primo tipo, quantificando la complessità attraverso le seguenti quattro misure: a) *parole per AS-unit*; b) *clausole e unità indipendenti inferiori alla clausola per AS-unit*; c) *clausole dipendenti per AS-unit*; e d) *clausole dipendenti sul totale delle clausole complete*, escludendo cioè le unità inferiori alla clausola (cfr. Pallotti/Ferrari, in stampa).

A queste misure globali ho aggiunto un’ulteriore misura basata sul conteggio della percentuale dei diversi tipi di clausole, distinguendo prima tra indipendenti e dipendenti, misurate sul totale delle clausole. Poi, tra le clausole indipendenti sono state distinte le clausole indipendenti con verbo finito e le unità indipendenti inferiori alla clausola. E infine le clausole dipendenti sono state distinte secondo tre categorie: argomentali, avverbiali e relative.

3. Risultati

L’analisi quantitativa della complessità sintattica delle produzioni realizzate in t1 dalle quattro studentesse (cfr. tab. 3) mostra una certa variabilità nei valori ottenuti nelle due attività, confermando il quadro di variazione identificato in Pallotti/Ferrari (in stampa).

Tabella 3. Complessità sintattica, t1-t3						
	<i>t1</i>	<i>t2</i>	<i>t3</i>	<i>t1</i>	<i>t2</i>	<i>t3</i>
	<i>Task monologico</i>			<i>Task interattivo</i>		
<i>Pandita</i>						
Parole/AS-unit	4,57	5,61	6,56	4,33	4,57	3,44
Clausole/AS-unit	1,24	1,23	1,36	1,33	1,14	1,06
Subordinate/AS-unit	0,23	0,24	0,36	0,33	0,29	0,06
Sub./clausole complete	0,22	0,21	0,28	0,50	0,33	0,04
<i>Shirley</i>						
Parole/AS-unit	7,67	6,17	5,95	8,56	3,5	7
Clausole/AS-unit	1,60	1,42	1,20	1,33	1,25	1,33
Subordinate/AS-unit	0,61	0,42	0,20	0,33	0,25	0,33
Sub./clausole complete	0,40	0,39	0,24	0,33	0,50	0,33
<i>Valentina</i>						
Parole/AS-unit	8,16			3,42		6,00
Clausole/AS-unit	1,74			1,05		1,33
Subordinate/AS-unit	0,74			0,05		0,33
Sub./clausole complete	0,44			0,05		0,33
<i>Elisa</i>						
Parole/AS-unit	4,82		8,36	3,44		5,10
Clausole/AS-unit	1,27		1,39	1		1
Subordinate/AS-unit	0,27		0,39	-		-
Sub./clausole complete	0,25		0,32	-		-

Per Pandita la variazione tra i due task in t1 è minima, sia nella lunghezza delle AS-unit sia negli indici di subordinazione, mentre per Shirley la variazione è maggiore. Nel task monologico, Pandita realizza una narrazione lunga e caratterizzata da un andamento frammentario, ottenuto attraverso l’elencazione di dettagli giustapposti. Shirley racconta invece la storia con un resoconto più breve, meno denso di particolari, dove le informazioni tendono ad essere impacchettate in AS-unit complesse. Nel task interattivo, così come già osservato in Pallotti/Ferrari (in stampa), tutte e due le ragazze usano le mosse fondamentali che caratterizzano l’apertura delle telefonate, tuttavia entrambe le realizzano diversamente dalle ragazze italiane, come vedremo tra poco. Infatti, l’entrata in merito viene prodotta in un unico turno formato da una AS-unit lunga e complessa; le pre-richieste, quando presenti, vengono incorporate in un’unica costruzione insieme alla formulazione della richiesta vera e propria; quest’ultima è spesso caratterizzata da una forte densità informativa e si riferisce ad

Pre-print Ferrari, Stefania (2009), *Elementi di variazione della complessità sintattica*, in “Alloglossie e comunità alloglotte nell'Italia contemporanea: teorie, applicazioni e descrizioni, prospettive. Atti del XLI Convegno Nazionale SLI”, Pescara 2008
informazioni precise; infine, l'interazione non è sempre fluida, poiché la densità informativa viene interrotta da pause medio lunghe tra turni e mosse comunicative.

Per le studentesse italiane la variazione tra i due task è di polarità opposta oltre che più marcata, con differenze più evidenti nella telefonata. Infatti, sebbene anche tra di loro, come tra le apprendenti, ci siano differenze significative, esse espongono il resoconto dello spezzone filmato utilizzando AS-unit più lunghe e più complesse delle apprendenti, mentre realizzano il task interattivo con AS-unit molto più brevi, composte per la maggior parte da una sola clausola. Specificamente, nel task monologico, Valentina racconta la trama del video con una narrazione piuttosto dettagliata, caratterizzata da un uso importante della subordinazione. Elisa, con strategia diversa, realizza una narrazione tre volte più sintetica, riporta solo i punti principali della trama attraverso la giustapposizione o la coordinazione di AS-unit semplici. Nel task interattivo, tutte e due le studentesse italiane realizzano AS-unit semplici e brevi. L'entrata in merito si distribuisce su più turni, che introducono un argomento alla volta e danno alla conversazione un ritmo distaccato e rapido. La densità informativa di ciascuna AS-unit è molto bassa, la richiesta vera e propria, introdotta da diverse pre-richieste, è sempre formulata nel modo più generico possibile. La loro apertura delle telefonate di servizio, diversamente da quanto osservato per le apprendenti, è caratterizzata da una forte compressione delle mosse comunicative, che tendono ad essere ridotte all'essenziale e realizzate attraverso l'uso di specifiche formule di routine.

Anche l'analisi qualitativa delle clausole e della loro frequenza conferma le tendenze osservate finora, evidenziandone una diversa distribuzione tra apprendenti e parlanti native (cfr. tab. 4).

Tabella 4. Tipi di clausole, t1-t3						
	<i>t1</i>	<i>t2</i>	<i>t3</i>	<i>t1</i>	<i>t2</i>	<i>t3</i>
	<i>Task monologico</i>			<i>Task interattivo</i>		
	<i>Pandita</i>					
tot. indipendenti	81,13%	80,29%	73,34%	94,12%	75,00%	94,74%
indipendenti	65,31%	73,72%	66,67%	41,18%	50,00%	42,11%
unità ind. inferiori alla clausola	15,82%	6,57%	6,67%	52,94%	25,00%	52,63%
tot. dipendenti	18,88%	19,71%	26,67%	11,76%	25,00%	5,26%
argomentali / tot. dipendenti	32,43%	46,15%	22%	1	1	1
avverbiali / tot. dipendenti	18,92%	34,62%	50%	1	-	-
relative / tot. dipendenti	48,65%	19,23 %	28%	-	-	-

	<i>Shirley</i>					
tot. indipendenti	62,71 %	73,53%	83,34%	75,00%	80,00%	75,00%
indipendenti	59,32%	50,00%	54,17%	50,00%	20,00%	50,00%
unità ind. inferiori alla clausola	3,39%	23,53%	29,17%	25,00%	60,00%	25,00%
tot. dipendenti	38,14%	29,41%	16,67%	25,00%	20,00%	25,00%
argomentali / tot. dipendenti	32,56%	30%	25%	-	-	1
avverbiali / tot. dipendenti	37,20%	50%	75%	-	1	-
relative / tot. dipendenti	30,23%	20%	-	1	-	-
	<i>Valentina</i>					
tot. indipendenti	57,58%			88,89%		75,00%
indipendenti	53,79%			77,78%		50,00%
unità ind. inferiori alla clausola	3,79 %			11,11%		25,00%
tot. dipendenti	42, 42%			11,11%		25,00%
argomentali / tot. dipendenti	50,98%			-		1
avverbiali / tot. dipendenti	29,42%			-		-
relative / tot. dipendenti	19,60%			1		-
	<i>Elisa</i>					
tot. indipendenti	79,03%		71,74%	100%		100%
indipendenti	62,90%		60,87%	58,62%		90,00%
unità ind. inferiori alla clausola	16,13%		10,87%	41, 38%		10,00%
tot. dipendenti	20,97%		28,26%	-		-
argomentali / tot. dipendenti	60,00%		53,33%	-		-
avverbiali / tot. dipendenti	10,00%		20,00%	-		-
relative / tot. dipendenti	30,00%		26,67%	-		-

Nel task monologico, Pandita usa poche subordinate, rappresentate soprattutto da relative restrittive, che hanno la funzione di introdurre nuovi referenti (1). Shirley, che dal punto di vista quantitativo si avvicina di più alle parlanti native, se ne discosta dal punto di vista qualitativo, favorendo l'uso di relative ed avverbiali, a scapito delle argomentali (2).

(1) PAN: || | c'era u:n bastone| #0_3 che {c'è} >sotto< c'era una .h cono | #0_5 che ha fermato nave? || |

(2) SHI: || | invece? # non era solo: #1_0 un legno. || |
SHI: || | ma serviva? | .h a tener ferma la:: b- barca | per non partir {da:: .h} #0_6 da solo. || |

Valentina, la studentessa italiana che realizza il racconto più lungo e complesso, utilizza una maggior varietà di dipendenti, in particolare argomentali ed avverbiali (3). Elisa, invece, la ragazza che parla meno e con meno dipendenti, utilizza tipi di subordinazione meno

Pre-print Ferrari, Stefania (2009), *Elementi di variazione della complessità sintattica*, in “Alloglossie e comunità alloglotte nell’Italia contemporanea: teorie, applicazioni e descrizioni, prospettive. Atti del XLI Convegno Nazionale SLI”, Pescara 2008
 complessi, ma la ridotta complessità sintattica, diversamente da quanto accade per le apprendenti, è compensata dall’uso di segnali discorsivi come *comunque*, *insomma* e *diciamo* o del *che* sintatticamente inattivo, che danno un effetto di complessità creando legami di dipendenza semantica tra gli enunciati (4).

- (3) VAL: || e c'è un uomo? | in pratica che:: gli dice | che deve iniziare a lavorare | per vedere | se {era} appunto::: h riusciva::: | a trovarsi bene | ||
- (4) ELI: || {non ha: mh} cioè è una ragazza povera:: | ||
 ELI: || non ha da mangiare:: | ||
 ELI: || è da sola::? | ||
 ELI: || così. | ||
 ELI: || che:: ruba:: un filoncino di pane::? | || #0_4

Più marcate le differenze che emergono dall’analisi del task interattivo, dove le apprendenti utilizzano AS-unit più complesse e dipendenti più pesanti rispetto alle parlanti native, come l’avverbiale prodotta da Shirley in (5). Le studentesse italiane infatti non usano dipendenti, e se lo fanno impiegano una subordinazione lassa, come in (6), dove l’unica dipendente realizzata da Valentina è vicina ad una aggiunta e compensata dall’ellissi del predicato *volevo chiederle* nella principale.

- (5) SHI: ((squillo))
 AG3: moito viaggi?
 SHI: || { .hhh } #0_8 buonasera | || #0_5
 AG3: buonasera
 SHI: || allora noi siamo un # gruppo di quattro # amici | che # vorremmo far un viaggio # a londra | #0_4
 AG3: [sì
 SHI: | [perciò volevamo chiedere il costo dell’aerio e gli # orari | || #0_5
 AG3: ho [capito e: quando vorreste andare a londra
- (6) VAL: ((squillo))
 AG2: moito viaggi #
 VAL: || buonasera | ||
 AG2: sì
 VAL: || volevo chiederle informazione | || #
 AG2: sì
 VAL: || e: per londra | || #
 AG2: sì
 VAL: || una classe di: ragazzi | ||
 AG2: mh mh
 VAL: || e: qualcosa di conveniente {che::} # | che c'è | ||
 AG2: allora intanto mi dovresti dire le date # il quantitativo di persone

Come variano le produzioni delle due apprendenti negli stessi task in t2 e t3? La tabella 3 mette in luce alcuni cambiamenti interessanti rispetto a t1. Pandita, l’apprendente che in t1 più

Pre-print Ferrari, Stefania (2009), *Elementi di variazione della complessità sintattica*, in “Alloglossie e comunità alloglotte nell’Italia contemporanea: teorie, applicazioni e descrizioni, prospettive. Atti del XLI Convegno Nazionale SLI”, Pescara 2008
 si scostava dalle parlanti native, in t2 e più ancora in t3, evidenza progresso in diverse direzioni: la variazione tra i due task aumenta, e gli indici di complessità si avvicinano ai valori delle studentesse italiane. Per Shirley la direzione del cambiamento è meno chiara, con una graduale diminuzione in complessità nel task monologico, e una diminuzione seguita da un aumento in t3 per il task interattivo. Globalmente, per entrambe le apprendenti si riduce la variabilità tra i due task. Vediamo ora alcuni esempi di questo progresso, prima per Pandita e poi per Shirley.

In t2 la narrazione di Pandita è ancora lunga e dettagliata, ma rispetto a t1 ha un andamento meno paratattico. La maggior complessità sintattica è data dall’uso più frequente delle avverbiali causali o temporali e di argomentali introdotte da verbi come *dire* e *pensare*, che permettono un effetto di maggior coerenza narrativa. Le relative si riducono quantitativamente, e dal punto di vista qualitativo vengono impiegate in sequenze narrative e non più esclusivamente con il *c’è* presentativo o come introduttori di nuovi referenti, come avveniva in t1. In t3 Pandita realizza progressi anche più significativi, sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo (7): le AS-unit sono più lunghe e complesse, si differenzia l’uso delle dipendenti, si riduce il numero di relative a favore delle avverbiali che permettono una maggior condensazione delle unità informative.

- (7) PAN: || è un film #0_6
 INV: mh
 PAN: di pink panther | e che è un leone. | #0_2 che ha un colore ro:sa? | #0_2 per questo viene chiamato pink panther. ||
 INV: okey #1_6
 PAN: || che lui viaggia:: attraverso::: il ma::re::? #0_4 senza qualche barca |
 INV: mh mh
 PAN: | però nuotando con l'ombrello in ma:no #0_2 p sotto:: il mare. || #0_6
 PAN: || poi per respirare | viene su || # .hhh #
 PAN: || si respira:: # ||
 PAN: || poi va giù. ||
 INV: okey
 PAN: || e trova in un isola ||

Anche rispetto alla telefonata Pandita mostra progressi. Dal punto di vista della complessità sintattica t2 e in modo più evidente t3 registrano una rapida diminuzione dei valori degli indici. Gli esempi (8) e (9) mostrano come tale riduzione la avvicini alle parlanti native. In 8, dopo l’apertura del canale e i saluti, Pandita entra nel merito, utilizza forme di pre-richiesta e produce turni con minore densità informativa rispetto a t1, anche se a differenza delle native la richiesta vera e propria è ancora specifica e condensa due informazioni molto precise, numero di pagine e prezzo.

- (8) PAN: ((squillo))

Pre-print Ferrari, Stefania (2009), *Elementi di variazione della complessità sintattica*, in “Alloglossie e comunità alloglotte nell’Italia contemporanea: teorie, applicazioni e descrizioni, prospettive. Atti del XLI Convegno Nazionale SLI”, Pescara 2008

SH1: pronto
PAN: || | pronto | ||
PAN: || | buonasera | ||
SH1: buonasera
PAN: || | io volevo chiedere # un'informazione su un libro | ||
SH1: dica
PAN: || | è un libro di:: autore di Danielle Steel | ||
SH1: sì::
PAN: || | il titolo è il {renz}
SHI: °il ranch°
PAN: {ranch} # ranch | ||
SH1: ah
PAN: || | e # volevo sapere::: | quante pagine ci sono | e:: quanto costa | ||
SH1: no un titolo del genere Danielle Steel non lo conosco

In 9, e in modo analogo nelle aperture realizzate in t3, Pandita realizza la telefonata mantenendo uno stile sintatticamente semplice, molto vicino a quello delle parlanti native, anche se rimangono evidenti ancora alcune disfluenze.

(9) PAN: ((squillo))
SH2: pronto? #
PAN: || | pronto | || #
SH2: sì
PAN: || | io volevo chiedere informazio:::ni {su:[::]}
SH2: [sì
PAN: su un cd avventura | || #
SH2: sì #
PAN: || | {e il nome e il titolo il nom} il titolo del cd è {obscen} #
SHI: °obsession°
PAN: osce[scion | ||
SH2: [allora # aventu:::ra # arrivo subito eh #
PAN: || | sì | ||

Shirley, più vicina alle studentesse italiane in t1, mostra meno progresso rispetto alla compagna, con indici di complessità che diminuiscono per il racconto ed aumentano per la telefonata. I due resoconti del video prodotti in t2 e t3 risultano tre volte più brevi e meno dettagliati di quello in t1. In entrambi i casi Shirley si limita a riportare in modo molto sommario la trama, cercando di soddisfare in fretta la richiesta dell’intervistatore, senza scendere nei dettagli delle azioni. A tale essenzialità si accompagna una progressiva riduzione degli indici di complessità. In (10) realizzato in t2, la riduzione della complessità sintattica è bilanciata, da un lato, dall’uso più vario di tipi di dipendenti, con verbi in forma non finita o al congiuntivo, e dall’altro, dall’uso piuttosto frequente del *che* sintatticamente inattivo, come forma di subordinazione lassa, così come accade in Elisa.

(10) SHI: || | .hhh allora c'è questo::: pa # drone col suo cagnolino? in casa. | ||
SHI: || | che:: lui ha fatto di tutto | {per far m} di sostì .hhh tuire questo cane qua:::, | ||
SHI: || | ha fatto di tutto | che così il pa#drone lo mandasse via. | così lui restava in .hhh casa. | ||
SHI: || | ha fatto tutto tutto tutto tutto:::?? | ||

Pre-print Ferrari, Stefania (2009), *Elementi di variazione della complessità sintattica*, in “Alloglossie e comunità alloglotte nell’Italia contemporanea: teorie, applicazioni e descrizioni, prospettive. Atti del XLI Convegno Nazionale SLI”, Pescara 2008

SHI: || | ha mangiato: ||

SHI: || | ha fatto finta {di::} | {che l l'av} # che l'avesse mangiato il cane. ||

SHI: || | invece è stato #2_8 .hhh {e::} la pantera. || hhh

SHI: || | e:: # niente. ||

SHI: || | che poi:: i i il pa# drone cacciava sempre il cane # fuori. # 0_4 dalla casa. || .hhh

SHI: || | e:: # °basta°. ||

Nelle telefonate di Shirley i cambiamenti degli indici di complessità sintattica risultano meno lineari. C’è infatti una leggera riduzione della complessità in t2 (11) ma un aumento in t3 (12). Shirley dimostra progresso sul piano internazionale, poiché non condensa più l’entrata in merito in un’unica AS-unit come in t1 (5), e produce diversi turni e diverse AS-unit. A differenza delle italiane però continua a realizzare una maggiore quantità di dipendenti, producendo formule del tipo *allora vorrei sapere::: dei informazioni se avete xxx* (11), e dunque continuando a discostarsi sul piano pragmatico dalle studentesse italiane, che realizzano invece pre-richieste del tipo *volevo chiederle un’informazione* come unità a sé (6) facendo seguire ulteriori turni di pre-richiesta e realizzando poi la richiesta vera e propria sotto forma di domanda.

(11) SHI: ((squillo))

SH2: (libreria muratori buonasera)

SHI: || | buonasera ||

SH2: (buonasera)

SHI: || | allora vorrei sapere::: dei informazioni | se avete alcuni # libri ||

SH2: sì

SHI: || | allora Danielle Steel ||

SH2: sì

SHI: || | il ranch ||

SH2: vediamo

(12) SHI: ((squillo))

SH3: ricordi mediastore buongiorno sono cristina #

SHI: || | buongiorno || #

SHI: || | a[llora e:: ||

SH3: [prego

SHI: || | vorrei sapere {delle::: e} e delle informazioni sul # gruppo latino americano a#ventura || #

SHI: || | allora volevo:: sapere | se avete già {un nome di un} un titolo di [# {un} un album ||

4. Conclusioni

In questo contributo ho presentato i risultati di un’indagine esplorativa, condotta in prospettiva longitudinale, della variazione della complessità sintattica nelle produzioni di due apprendenti di italiano L2 di livello avanzato e di due studentesse italiane impegnate nello svolgimento di due attività comunicative, un task monologico di racconto di un film ed un task interattivo di apertura delle telefonate di servizio.

Pre-print Ferrari, Stefania (2009), *Elementi di variazione della complessità sintattica*, in “Alloglossie e comunità alloglotte nell’Italia contemporanea: teorie, applicazioni e descrizioni, prospettive. Atti del XLI Convegno Nazionale SLI”, Pescara 2008

Nella letteratura sull’acquisizione delle lingue la variabilità dell’interlingua è concepita in almeno due modi: da un lato l’interlingua, in quanto sistema autonomo e transitorio, è di per sé variabile, gli apprendenti costruiscono le proprie ‘regole’ nella L2, e queste vengono descritte come ‘regole variabili’ (Labov 1972; Berdan 1996; Ellis 1999), cioè dipendenti da una serie di fattori, fonologici, sintattici, semantici, pragmatici (Bayley / Preston 1996; Bayley / Langman 2004; Pallotti 2005; Romaine 2003); dall’altro lato, la variazione dell’interlingua può essere vista come il riflesso del task e della variazione situazionale (Tarone 1988; Crookes / Gass 1993; Tarone / Liu 1995). L’apprendimento di una struttura della L2 dovrebbe dunque essere accompagnato dall’acquisizione dei pattern di variazione situazionale della lingua target (Rehner / Mougeon 1999).

In questo contributo, non ho trattato del primo tipo di variazione. Già in t1, è chiaro che le due apprendenti dimostrano un buon controllo delle regole sintattiche, e sono in grado di produrre AS-unit lunghe e relativamente complesse. Ho trattato quindi del secondo tipo, osservando prima come la variazione tra task nelle due apprendenti si rapporti a quella delle parlanti native in t1, e come poi esse progrediscono in t2 e t3.

La mia analisi, in linea con ricerche precedenti, ha dimostrato come già in t1 la complessità sintattica delle produzioni delle apprendenti e delle parlanti native varia con il variare del task, ma con una cruciale differenza nella direzione della variazione: per le une la complessità è maggiore nel task interattivo, per le altre nel task monologico. In prospettiva longitudinale, entrambe le apprendenti progrediscono. Pandita, l’apprendente che in t1 più si scostava dalle produzioni delle parlanti native, linearmente in t2 e in t3 rivela un comando più nativo dei task, aumentando la complessità nel task monologico e diminuendola in quello interattivo. Shirley, l’apprendente che in t1 pareva più avanzata, in t2 e t3 riduce man mano i valori di complessità in entrambi i task, ma c’è progresso anche per lei, poiché in questo modo nel task monologico si avvicina alle parlanti native, e in quello narrativo la riduzione complessiva è compensata dall’uso di forme di subordinazione lassa che, pur mantenendo lo stile semplice, rendono coesa la narrazione.

I miei dati longitudinali supportano così l’ipotesi, avanzata in letteratura, di una relazione non lineare tra complessità sintattica e progressione nella L2, per la quale sembrano però esserci spiegazioni diverse. Wolfe-Quintero *et al.* (1998) e Ortega (2003), nelle loro meta-analisi sulla scrittura in L2, suggeriscono per la complessità sintattica percorsi di sviluppo ad omega, caratterizzati cioè prima da una crescita e poi da un declino. Tale andamento sembra essere effetto dell’acquisizione nel senso che ai livelli più avanzati gli apprendenti non tendono a sviluppare strutture più complesse a livello di clausola bensì a

Pre-print Ferrari, Stefania (2009), *Elementi di variazione della complessità sintattica*, in “Alloglossie e comunità alloglotte nell’Italia contemporanea: teorie, applicazioni e descrizioni, prospettive. Atti del XLI Convegno Nazionale SLI”, Pescara 2008
livello di sintagma (es. nominalizzazioni), ottenendo così una riduzione negli indici di subordinazione e un aumento della lunghezza media delle clausole (cfr. Wolfe-Quintero 1998: 73). Ortega (2003), invece, sulla base di alcuni dati relativi a apprendenti ispanofoni di inglese L2, avanza la *cross- rhetorical transfer prediction*, e spiega i maggiori indici di subordinazione intermedi ottenuti dagli apprendenti come transfer dalla L1. In questo caso la diminuzione dei valori di complessità a livello avanzato dipenderebbe dalle strategie retoriche della lingua target.

Le produzioni di Pandita e Shirley suggeriscono una terza interpretazione: l’andamento non lineare nello sviluppo della complessità sintattica è strettamente legato al tipo di attività svolta. Come abbiamo visto, nel task interattivo l’alto indice di subordinazione evidenzia incompetenza sul piano interazionale: trovandosi a gestire uno scambio rapido e contingente come quello richiesto dall’apertura di una telefonata, le nostre apprendenti, ansiose di dire tutto il dovuto, in t1 preferiscono condensare le informazioni in unità complesse, che probabilmente reputano di potere gestire meglio, piuttosto che realizzare turni brevi e incalzanti rispetto a quelli dell’interlocutore. In t2 e t3 il controllo più nativo del task interattivo è ottenuto di conseguenza attraverso una riduzione della complessità sintattica. Il processo di apprendimento di una lingua non è infatti caratterizzato semplicemente dalla crescita del repertorio sintattico dell’apprendente, né dal suo uso lineare come accade nel task narrativo, ma anche dall’abilità ad utilizzarlo appropriatamente in una varietà di situazioni.

Bibliografia

- Atkinson, J. Maxwell / Heritage, John, 1984, *Transcription Notation*, in: J.M. Atkinson / J. Heritage (eds.), *Structure of Social Interaction: Studies in Conversation Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press, ix-xvi.
- Bayley, Robert / Langman, Juliet, 2004, *Variation in the group and the individual: evidence from second language acquisition*, *IRAL*, 42, 303-318.
- Bayley, Robert / Preston, Dennis, 1996, *Second language acquisition and linguistic variation*, Amsterdam, Benjamins.
- Beattie, Geoffrey, 1980, *The role of language production in the organisation of behaviour in face-to-face interaction*, in: B. Butterworth (ed.), *Language production, Vol I*, London, Academic Press, 69-109.
- Berdan, Robert, 1996, *Disentangling language acquisition from language variation*, in: R. Bayley / D. R. Preston (eds.), *Second language acquisition and linguistic variation*, Amsterdam, Benjamins, 203-243.
- Chini, Marina, 1998, *La subordinazione in testi narrativi di apprendenti tedescofoni: forma e*

- Pre-print Ferrari, Stefania (2009), *Elementi di variazione della complessità sintattica*, in “Alloglossie e comunità alloglotte nell'Italia contemporanea: teorie, applicazioni e descrizioni, prospettive. Atti del XLI Convegno Nazionale SLI”, Pescara 2008
funzione, Linguistica e filologia, 7, 121-59.
- Chini, Marina, 2003, *Le phénomène de la jonction interpropositionnelle dans la narration en italien L2: entre agrégation et intégration*, *AILE*, 19, <http://aile.revues.org/document1113.html>.
- Cresti, Emanuela, 2005, *Enunciato e frase: teoria e verifiche empiriche*, in: M. Biffi / O. Calabrese / L. Salibra (a cura di), *Italia Linguistica: discorsi di scritto e di parlato. Scritti in onore di Giovanni Nencioni*, Siena, Prolagon, 249-260.
- Crookes, Graham / Gass, Susan, 1993, *Tasks and language learning*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Crookes, Graham, 1990, *The utterance and other basic units for second language discourse analysis*, *Applied Linguistics*, 11, 183-99.
- Ellis, Rod / Barkhuizen, Gary, 2005, *Analysing learner language*, Oxford, Oxford University Press.
- Ellis, Rod, 1999, *Item versus system learning: explaining free variation*, *Applied Linguistics*, 20, 460-48.
- Ferraris, Stefania, 2001, *Text organization in Italian L2 learner varieties*, in: S. Foster-Cohen / A. Nizegorodcew (eds.), *Eurosla Yearbook*, 1, Amsterdam, Benjamins, 225-237.
- Foster, Pauline / Skehan, Peter, 1996, *The influence of planning and task type on second language performance*, *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 299-323.
- Foster, Pauline, / Tonkyn, Alan / Wigglesworth, Gillian, 2000, *Measuring spoken language: a unit for all reasons*, *Applied Linguistics*, 21, 354-75.
- Garman, Michael, 1990, *Psycholinguistics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Labov, William, 1972, *Sociolinguistics patterns*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Ortega, Lourdes, 2003, *Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: A research synthesis of College-level L2 writing*, *Applied Linguistics*, 24, 492-518.
- Pallotti, Gabriele / Ferrari, Stefania, in stampa, *La variabilità situazionale dell'interlingua: implicazioni per la ricerca acquisizionale e il testing*, in: G. Bernini / L. Spreafico / A. Valentini (a cura di), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*, Perugia, Guerra.
- Pallotti, Gabriele, 2005, *Variations situationnelles dans la construction des énoncés en L2: le cas des autorépétitions*, *AILE*, 22, 101-130.
- Raupach, Manfred, 1980, *Temporal variables in first and second language production*, in: H.W. Dechert / M. Raupach, (eds.), *Temporal Variables in Speech: Studies in Honor of Freida Goldman Eisler*, The Hague, Mouton, pagg 263-270.
- Rehner, Katherine / Mougeon, Raymond, 1999, *Variation in the spoken French of immersion students: To ne or not to ne, that is the sociolinguistic question*, *Canadian Modern Language Review*, 56, 124-156.
- Romaine, Suzanne, 2003, *Variation*, in: C. Doughty / M. H. Long (eds.), *The handbook of second language acquisition*, Oxford, Blackwell, pagg 409-435.
- Tarone, Elaine / Liu, Guo-qiang, 1995, *Situational context, variation and second language acquisition*

- Pre-print Ferrari, Stefania (2009), *Elementi di variazione della complessità sintattica*, in “Alloglossie e comunità alloglotte nell'Italia contemporanea: teorie, applicazioni e descrizioni, prospettive. Atti del XLI Convegno Nazionale SLI”, Pescara 2008
theory, in: G. Cook / B. Seidlhofer (eds.), *Principle and practice in applied linguistics*, Oxford, Oxford University Press, pagg 107-124.
- Tarone, Elaine, 1988, *Variation in interlanguage*, London, Arnold.
- Valentini, Ada, 1988, *Le frasi causali e l'emergere della subordinazione in italiano L2 : il caso di due apprendenti cinesi*, *Linguistica e Filologia*, 8, 113-148.
- Valentini, Ada, 2001, *La frase finale in italiano L2*, *Vox Romanica*, 60, 69-88.
- Voghera, Miriam, 1992, *Sintassi e intonazione nell'italiano parlato*, Bologna, Il Mulino.
- Wolfe-Quintero, Kate / Inagaki, Shunji / Kim, Hae Young, 1998, *Second language development in writing: measures of fluency, accuracy and complexity*, Honolulu, Second Language Teaching and Curriculum Center.