

ACQUISIZIONE E INSEGNAMENTO DELLE FORME IMPERATIVALI IN ITALIANO L2

BORBÁLA SAMU

(UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI PERUGIA)

1. Introduzione

L'imperativo è una delle forme più semplici nei sistemi verbali e costituisce una categoria centrale dal punto di vista nozionale. "Il dare ordini (richieste, istruzioni, ecc.) è sicuramente una delle funzioni di base del linguaggio verbale umano, tanto quanto fare affermazioni (indicativo)" (Berretta 1993: 157). In termini pragmatici l'ordinare è un atto linguistico centrale, e l'imperativo ne è l'espressione basica, l'elemento non-marcato del sistema deontico o, più precisamente, del sottosistema dei direttivi¹. La centralità nozionale di questa categoria si traduce in una forma poco marcata anche in termini morfologici. Infatti, nelle lingue del mondo gli imperativi di seconda persona singolare sono spesso espressi dalla radice "nuda" del verbo (per es. in inglese *go! come! take!*) (Aikhenvald 2010: 19). Un imperativo indirizzato al 'tu' è spesso la forma più breve e semplice della lingua (una delle parole più brevi in latino è *ī!* 'va!'). In italiano alcuni verbi particolarmente frequenti hanno un imperativo di seconda persona più corto della radice stessa (per es. *dì!*, *fa'*). La semplicità formale e la centralità nozionale dell'imperativo farebbero ipotizzare un'apparizione precoce dell'imperativo nell'interlingua degli stranieri adulti, come succede nella L1 dei bambini. Infatti, l'imperativo è una delle prime forme che vengono prodotte dai bambini italiani che imparano la propria lingua materna (Stephany 1986, Salustri & Hyams 2006). Si osserva, invece, che l'apprendimento dell'imperativo in italiano L2 nel suo insieme è molto lento e difficoltoso (Berretta 1993, 1995) e presenta ampi margini di variabilità nell'emergenza delle forme rispetto alle tappe della sequenza acquisizionale dei tempi e modi verbali dell'italiano, descritta nel saggio fondamentale di Emanuele Banfi e Giuliano Bernini (2003: 90). Come si può vedere nella Figura (1) l'imperativo (accanto ad altre forme verbali, come l'infinito e il gerundio di cui non si parlerà in questa sede) non ha trovato un posto preciso nella sequenza, da un lato, appunto, per la variabilità

¹ Secondo Frank Palmer l'imperativo all'interno della categoria dei direttivi è non-marcato sia formalmente che semanticamente: "The imperative seems to do non more than express, in the most neutral way, the notion that the speaker is favourably disposed towards the action. He merely 'presents' a proposition, just as with the declarative, but for action, not merely for acceptance as true, by the hearer" (Palmer 1986: 29-30).

con cui le forme imperativi emergono nell'interlingua, dall'altro lato per la sua perifericità nel sistema (Giacalone Ramat 1993: 381).

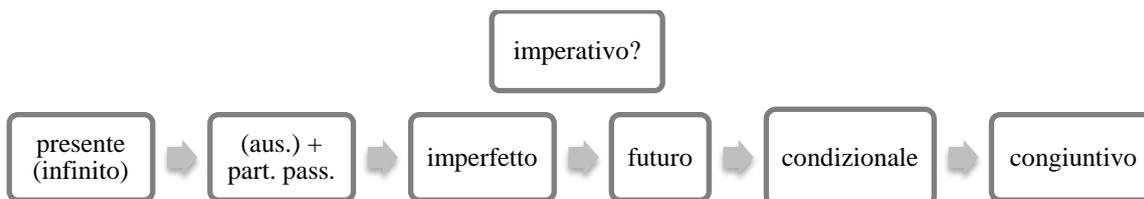


Figura 1 L'imperativo nella sequenza acquisizionale dei tempi e modi verbali

A che cosa è dovuta la variabilità con cui emergono le forme dell'imperativo in italiano L2? Quali forme emergono prima e quali emergono più tardi? Possiamo situare in qualche modo le varie forme imperativi nella sequenza acquisizionale dei tempi e modi verbali dell'italiano? L'osservazione del processo di acquisizione delle forme imperativi in italiano L2 può darci delle indicazioni utili per la didattica? Sono queste le domande a cui si cercherà di rispondere in questo articolo. Ma prima di vedere i dati di acquisizione facciamo una veloce rassegna delle pratiche di insegnamento dell'ambito della grammatica in questione.

2. A quale livello si presentano le forme dell'imperativo nei libri di lingua italiana per stranieri?

È proprio il principio della centralità nozionale della funzione linguistica 'chiedere a qualcuno di fare qualcosa impartendo un ordine o un'istruzione' che determina l'inserimento precoce dell'imperativo nei sillabi dei libri di lingua italiana. Nei volumi pubblicati in Italia nell'ultimo decennio troviamo generalmente riferimenti espliciti alle indicazioni del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (indicato d'ora in poi come QCER) e in alcuni anche al *Profilo della lingua italiana* (d'ora in poi *Profilo*), che "traduce" i livelli del QCER in termini di contenuti linguistici e identifica i descrittori linguistici concreti dei livelli di competenza per la lingua italiana. I descrittori equivalgono a ciò che l'apprendente dovrebbe essere in grado di "fare linguisticamente" ad un dato livello di competenza. Secondo il *Profilo*, l'imperativo informale dovrebbe far parte delle competenze degli apprendenti di livello A2 e al livello B1 essi dovrebbero arrivare a padroneggiare le forme dell'imperativo di cortesia, espresse al congiuntivo. I descrittori del *Profilo* relativi all'imperativo sono riassunti nella tabella (1).

Livello	Descrittori
A1	<ul style="list-style-type: none"> • imperativo formale ed informale del verbo <i>scusare</i> (formula non analizzata) • imperativo prima persona plurale per invitare: <i>andiamo</i> (formula non analizzata)
A2	<ul style="list-style-type: none"> • imperativo seconda persona singolare e prima e seconda plurale (costruzione affermativa e negativa) per a) dare istruzioni, es. <i>prendi, leggi qui</i>, b) invitare, es. <i>Vieni con me; prendiamo due pizze</i>
B1	<ul style="list-style-type: none"> • ripresa imperativo seconda persona singolare e plurale (costruzione affermativa e negativa) per: a) dare consigli, b) ordini • modo congiuntivo tempo presente con valore esortativo² alla III persona singolare, es. <i>Vada dritto, ma non giri a destra</i> (uso in alcune situazioni comunicative, ad es. per dare indicazioni stradali)

Tabella 1 L'imperativo tra le strutture grammaticali nel *Profilo della lingua italiana*

Vediamo ora qual è la pratica dell'insegnamento dell'imperativo nei libri di lingua italiana per adulti stranieri. Abbiamo analizzato cinque serie di volumi che trattano almeno tre livelli distinti classificati secondo il QCER. La tabella (2) illustra in quale momento del percorso vengono presentate le forme dell'imperativo. Sull'asse orizzontale ad ogni casella corrisponde un argomento grammaticale. Le linee diagonali indicano che nell'unità si fa solo un accenno all'argomento (per es. in *NuovoRete! B2* si fa solo un rimando al congiuntivo usato per la forma di cortesia, ma non viene presentato come "paradigma" imperativo). Le diverse gradazioni di grigio indicano che l'imperativo viene trattato in due unità distinte all'interno dello stesso volume (per es. *Domani 2* tratta i pronomi con l'imperativo informale nell'Unità 5 e l'imperativo formale nell'Unità 10). Per semplificare la rappresentazione i libri che comprendono più di un livello sono stati divisi "matematicamente" nella tabella (per es. *QuiItalia.it* a livello elementare introduce l'imperativo nell'ultima unità, che verrà quindi rappresentato nella riga A2).

² Nelle grammatiche italiane per 'congiuntivo esortativo' si intende generalmente il congiuntivo presente che supplisce alle persone verbali mancanti all'imperativo (cioè la 3^a sing. e plur., e la 1^a plur.) (Serianni XIII: 32). In questa accezione si usa anche il termine 'iussivo' come sinonimo di 'esortativo' (Andorno 2003: 74). Se usiamo il termine 'congiuntivo esortativo' nel senso di forma suppletiva dell'imperativo, il "valore" che gli si attribuisce non è solo quello dell'esortazione (per es. *Su, mi dica il suo nome!*), ma anche quello dell'ordine (per es. *Se ne vada immediatamente!*), dell'invito (per es. *Passi da me, quando può.*) o del consiglio (per es. *Lo vada a trovare, non se ne pentirà.*).

Libro	Livello	S.2 pos.	S.2 neg.	Pl.2 pos.	Informale con pronomi	Informale neg. con pronomi	Formale pos.	Formale neg.	Formale con pronomi
Affresco	A1								
Affresco	A2								
Affresco	B1								
Affresco	B2								
Domani 1	A1								
Domani 2	A2								
Domani 3	B1								
NuovoRete!	A1								
NuovoRete!	A2	scusa					scusi		
NuovoRete!	B1								
NuovoRete!	B2								
PercorsoItalia	A1								
	A2								
PercorsoItalia	B1								
	B2								
QuiItalia.it	A1								
	A2								
QuiItalia.it	B1								
QuiItalia.it	B2								

Tabella 2 Forme imperativi nei corsi di lingua

La tabella (2) ci permette di osservare alcune tendenze. Prima di tutto, tutte le serie si discostano in qualche modo dalle indicazioni del *Profilo*. Tre serie su cinque (*Affresco*, *Domani*, *QuiItalia.it*) introducono sia l'imperativo informale che l'imperativo formale al livello A2. In *Affresco* A2, ad esempio, nell'Unità 10 si esemplifica l'imperativo informale positivo di seconda singolare con e senza pronomi tramite vari testi pubblicitari, poi si propone un esercizio di ascolto in cui si trovano forme imperativi informali di seconda persona singolare e plurale con e senza pronomi, in

seguito si fanno osservare le forme positive e negative con l'aiuto di una tabella. L'osservazione è rinforzata da un esercizio, a cui seguono una tabella e un esercizio riguardanti i principali verbi irregolari. Si procede con un testo e con un esercizio dedicati all'uso di *scusa* vs. *scusi*. Dopo si propongono degli esempi e degli esercizi per l'uso dei pronomi con l'imperativo formale e informale (inclusi i verbi che richiedono il raddoppiamento della consonante del pronome, come *vacci* e *dammi*). Seguono vari esercizi di rinforzo e l'unità si conclude con una sinossi grammaticale e un test di controllo. Due serie su cinque (*Affresco*, *QuiItalia.it*), secondo un approccio a spirale, approfondiscono al livello B1 alcuni aspetti morfosintattici (per es. le forme irregolari o la posizione dei clitici) e una serie torna a ripassare l'imperativo al livello B2 (*Affresco*). *Percorso Italia* presenta l'imperativo informale al livello A2, amplia con la trattazione degli irregolari e dei pronomi al B1 e presenta le forme cortesi solo al B2. Rispetto alle altre serie *NuovoRete!* rappresenta un caso a parte perché tratta l'imperativo con notevole ritardo rispetto alle altre: ai primi livelli fornisce solo *scusa!* e *scusi!* come forme non analizzate e introduce l'imperativo informale solo al livello B2³.

3. Il corpus e i task

Fino a questo punto abbiamo visto a quale livello gli apprendenti dovrebbero padroneggiare le strutture dell'imperativo secondo il *Profilo* e abbiamo visto quali strutture vengono presentate in alcuni libri di lingua italiana per stranieri e in quale momento del percorso. Ora passiamo ad osservare le modalità e i tempi in cui gli apprendenti producono le strutture in esame.

Per poter osservare l'acquisizione delle forme imperativi in italiano L2 si è giudicato necessario creare un *corpus* di apprendenti specifico. Il *corpus* è costituito da testi orali prodotti da apprendenti dell'italiano come lingua seconda. Gli informatori sono 16 apprendenti anglofoni di italiano L2 di quattro livelli di competenza: un gruppo di livello elementare (A1+-A2), un gruppo di livello intermedio (B1-B1+), un gruppo intermedio-avanzato (B2) e un gruppo avanzato (B2+-C1), che vivono e studiano in Italia. Si aggiungono due parlanti madrelingua che costituiscono il gruppo di controllo. Tutti i soggetti, sia gli apprendenti, sia i parlanti madrelingua, sono ventenni, studentesse e studenti universitari. Gli apprendenti, ad eccezione dei principianti assoluti, sono stati intervistati due volte, ad una distanza di circa 4 mesi tra un'intervista

³ Non è stato possibile verificare se la trattazione dell'imperativo formale si proponesse al livello C1 perché l'ultimo volume della serie *NuovoRete!* è in corso di stampa.

e l'altra. Si tratta quindi di una ricerca di tipo trasversale, con una minima estensione longitudinale⁴. Le interviste sono state strutturate in modo da ricreare situazioni verbali autentiche con *role-play* e richieste di istruzioni da indirizzare al ricercatore (o ai ricercatori) o ad un altro compagno. Per esempio, gli apprendenti dovevano dare indicazioni stradali a due ricercatori con l'aiuto di una mappa o dovevano far annodare una cravatta ad un ricercatore interagendo con lui solo verbalmente. Nella figura (2) viene riprodotto il “bugiardino” che è stato fornito agli informatori per il *task* della cravatta.



Figura 2 Compito ‘nodo alla cravatta’

I compiti sono stati creati appositamente per elicitare sia forme al singolare che al plurale, sia in situazioni informali che formali. I compiti da svolgere sono tutti di tipo comunicativo e l'apprendente non ha troppo tempo per pensare. Ciò ci permette di capire meglio la conoscenza implicita rispetto alle strutture che ci interessano; cioè non la conoscenza di regole grammaticali, ma l'applicazione intuitiva delle regole.

Il gruppo B1 e il gruppo B2 sono stati sottoposti all'insegnamento dell'imperativo pressappoco un mese e mezzo dopo la prima intervista: i componenti del livello B1 hanno trattato l'imperativo informale e formale, e quelli del B2 hanno ripassato l'uso dell'imperativo. Terremo quindi presente l'eventuale effetto dell'insegnamento esplicito sulla produzione di questi due gruppi, anche se l'osservazione sistematica del rapporto tra le modalità di insegnamento e l'apprendimento esula dalle finalità della riflessione che proponiamo in questa sede.

4. Le forme imperativi nel *corpus* di apprendenti

Vediamo prima la forma centrale dell'imperativo, cioè la seconda persona singolare. L'esempio (1) è tratto da un compito in cui gli apprendenti dovevano far

⁴ Per una descrizione più dettagliata degli informatori e del *corpus* si veda Samu (in prep.).

riprodurre ad una persona, dandole istruzioni verbali, una scena vista in precedenza. La scena consisteva nella storia del cliente di un bar il quale, dopo aver ordinato e consumato un caffè al tavolo, finge di leggere aspettando il momento in cui nessuno lo osserva per mettersi in borsa un posacenere e andare via con il bottino. La sequenza riprodotta nell’esempio (1) mostra che nelle produzioni degli apprendenti principianti compaiono vari infiniti (*aprire, leggere*), la terza persona singolare, cioè la forma basica (*legge* per *leggi*) e la prima persona singolare (*prendo* per *prendi*) che si possono interpretare come istruzioni solo grazie al contesto. Abbiamo anche una forma imperativale corretta (*rilassati*), probabilmente imparata come formula (KI frequenta regolarmente lezioni di ginnastica). L’interlocutore doveva effettivamente capire le istruzioni per essere in grado di eseguirle e nei casi in cui non reagiva per una mancata comprensione, gli apprendenti cercavano di compensare con l’intonazione.

- (1) /KI/ Un ++ aprire un borsa.
 /BR/ Legge il libro.
 /KI/ Prendo un libro.
 /BR/ Yeah. +++ How do you say relax?
 /KI/ Rilassa. Rilassati.
 /BR/ Legge. Leggere.

Gli apprendenti del livello B1 hanno prodotto, in una maniera sorprendentemente omogenea, forme imperivali con *-a* nei verbi in *-are*, *-e* nei verbi in *-ere* ed *-i* nei verbi in *-ire* (per es. *trova, prende, apri*), ricorrendo, cioè, ad una forma composta dalla radice e la vocale tematica. A riprova dell’ipotesi che si tratti di forme imperivali troviamo anche dei verbi con il pronome enclitico (*mettelo*, sul modello di forme come *dallo*), come nell’esempio (2).

- (2) /SA/ e prende il caffè e sì prende il caffè
 /JO/ e mettelo al bancherà [mettilo sul bancone]
 /SA/ e da’ e dallo

La strategia adoperata dagli apprendenti dà un esito corretto nella prima e nella terza coniugazione (per es. *paga, guarda, prepara, cucina, usa, taglia, trova; esci [esci], sali*), ma produce forme estranee al paradigma dell’imperativo nei verbi della

seconda coniugazione (per es. *chiede, sede, beve, mette, mettelo, ripete, legge*). Questa strategia persiste anche nella seconda registrazione in tutti gli apprendenti, malgrado l'insegnamento esplicito dell'imperativo informale in classe. Ci sono alcuni esempi in cui compare la desinenza *-i* nei verbi in *-ere* (*corri*), come nell'esempio (3), ma allo stesso tempo troviamo la desinenza *-i* anche nei verbi in *-are* (*trovila*), come nell'esempio (4).

(3) /SA/ Corri, corri.

(4) /SA/ Quando sai la tua compagna di stanza [Quando vieni a sapere chi sarà la tua coinquilina], trovila sul Facebook e fai la amicizia con lei.

Alcune forme imperativali vengono prodotte anche al posto di altre forme, fatto osservabile solo nei casi in cui imperativo e indicativo si distinguono chiaramente, per esempio per via della posizione dei pronomi. Nell'esempio (5) troviamo l'imperativo *fallo* invece di *fa'*.

(5) /SA/ E fallo la gente di pensare sul suo vito. [E ciò fa riflettere la gente sulla propria vita]

Nella formazione della seconda persona singolare persiste l'uso della forma radice + vocale tematica fino al livello B2. Troviamo numerosi casi paralleli alle forme dell'es. (6) (*mette, rubala*; altri esempi: *gira, scappa, tira, guarda, aspetta, mescola; prende, beve, tiene; segui*).

(6) /AK/ ...mette la posacendere nella borsa.

/I2/ Ah, ok!

/MA/ Rubala!

Tuttavia, gli esempi non sono sempre facili da interpretare perché gli apprendenti di questo livello usano spesso in funzione prescrittiva descrizioni contenenti indicativi. Tenendo presente il problema della distinzione delle forme, troviamo numerose desinenze in *-i* nella prima (nell'es. (7) *guardi*) e nella seconda coniugazione (nell'es. (7) *prendi, scrivi*).

- (7) /FR/ Prendi il libro e scrivi ++ e scrivi per + un secon+ per pochi seconde/secondi e dopo ++ ahm.
/AL/ Guardi al bar e vede + come le gente fanno
/FR/ Yeah.
/AL/ E quando nessuno ti guarda ruba la pisa+/posacenere sì e mette nel/nella borsa.

Al livello avanzato le forme sia positive che negative della seconda persona singolare e plurale risultano acquisite stabilmente. Nell'es. (8) troviamo verbi in *-are* (*versa, incorpora, lasciala*), un verbo in *-ere* (*metti*) e anche la forma negativa con *non* + infinito (*non mescolare*).

- (8) /JU/ versa la farina nell'altra ciotola e incorpora la farina, non mescolare il pasto [l'impasto] troppo. Metti il pasto in una tela [teglia] burrata/preparata con il burro e lasciala in forno per un'ora.

Passiamo ora alla seconda persona plurale. Ai primi livelli si tende a sovraestendere la terza o la prima persona plurale alla seconda (tipo *camminano* per *camminate*). Nelle indicazioni stradali, come nell'es. (9), troviamo la forma *andiamo* al posto di *andate*.

- (9) /KE/ Ok. Andiamo a destra a via Bontempi...

Al livello intermedio si registra un'evoluzione nei mesi intercorsi tra le due registrazioni per quanto riguarda la seconda persona plurale. Durante le prime registrazioni gli apprendenti non hanno utilizzato forme imperativi alla seconda persona plurale: hanno esteso, tutti e quattro, la seconda persona del singolare al plurale o, in pochi casi, hanno esteso la terza persona plurale alla seconda. L'esempio (10) contiene entrambe le soluzioni (*cammina* per *camminate* e *prendono* per *prendete*)

- (10) /TR/ E cammina alla farmacia.
/II/ Sì.
/TR/ E c'è un altro ascensor.
/II/ Sì.

/TR/ E pren/prendeno +

/I3/ Uhm.

/TR/ L'ascensor...

Durante le seconde registrazioni, invece, gli apprendenti si dimostrano molto più consapevoli nel distinguere la seconda persona plurale dalla seconda singolare. Insieme alle forme positive di seconda persona plurale (v. es. (11)), compaiono anche le forme negative di seconda persona plurale corrette.

(11) /SA/ Sì. Prima + trovate tutti i figli e + bambini e +++ ehm sì + ehm +++ andate all'*exit*...

Ai livelli successivi, la seconda persona plurale è formata correttamente senza eccezioni da tutti gli apprendenti.

Osserviamo ora il percorso di acquisizione dell'imperativo negativo. Nei nostri dati non ci sono esempi di imperativo negativo ai primi livelli (viste le risorse linguistiche limitate degli apprendenti principianti i *task* somministrati erano meno numerosi, di conseguenza i nostri dati sono limitati rispetto agli altri livelli). Al livello B1, invece, compaiono numerosi esempi di imperativo negativo di seconda persona singolare formato con *no* o *non* + forma positiva, come nell'es. (12).

(12) /TR/ ...no cammina sopra una persona.

Non si registra nessuna occorrenza di imperativo negativo formato da *non* + infinito, benché l'infinito compaia occasionalmente nella forma positiva. L'unica forma corretta è *non preoccuparti*, che però non viene analizzata: lo statuto di forma fissa è provato dagli usi con doppio clitico, come nell'esempio (13).

(13) /SA/ ...non ti preoccuparti/non vi preoccupati ++ per tutti i suoi cosi...

Le forme corrette si registrano dal livello B2: al singolare con *non* + infinito (*non mangiare*) e al plurale con *non* + forma positiva (*non usate*).

Infine, vediamo le forme di cortesia. Gli apprendenti del gruppo intermedio si dimostrano consapevoli di dover usare forme di cortesia nelle situazioni formali. Usano, ad esempio, verbi modali alla terza persona (come *deve comprarlo*), ma le forme di cortesia dell'imperativo vengono per lo più sostituite dalle forme usate per la seconda persona singolare informale (per es. *da', fallo, mette, mettela, tira, prende, prendelo, solleva*). Una sola apprendente si dimostra particolarmente consapevole, durante la seconda registrazione, delle forme di cortesia e usa correttamente vari verbi regolari ed irregolari (per es. *tenga, canti, non lanci*). È l'unico caso in cui si avverte l'influenza dell'istruzione formale. Osserviamo a margine che la registrazione è avvenuta circa un mese dopo che hanno trattato l'imperativo formale in classe, quindi non possiamo sapere se si tratti dell'effetto di un "allenamento" o se il paradigma sia effettivamente interiorizzato. Ciò che vediamo nell'es. (14) è che le forme di cortesia non risultano stabili neanche nel suo caso.

- (14) /TR/ Sì, anche tenga il/i bambini e canti al bambini.
/I1/ Ho una voce terribile.
/TR/ Sogna [suoni] la musica da stereo, musica classica.
/I1/ Va bene.
/TR/ Da' [dia] un gioco/gioca al bambino/bambini.

Gli apprendenti intermedi avanzati sovraestendono qualche volta la seconda persona informale alle forme di cortesia (per es. *tira, aggiusta, prende, mette*), ma molto più spesso evitano le forme di cortesia, facendo ricorso alla descrizione (all'indicativo) in funzione di prescrizione, a verbi modali o costrutti impersonali esprimenti necessità (per es. *forse può tirare, deve prendere, è importante che la gamba è più lungo, la gamba va sotto*). L'es. (15) fornisce ulteriori esempi di evitamento dell'uso dell'imperativo.

- (15) /AK/ Le consiglio cantare o ++ anche se non + non la bambina non può + non può capire può leggere qualche libro o fare così e ++ giocare con i piedi e non so e ++ fare facce + divertite, non so.
/MA/ E anche quando è il momento di dormire è molto importante di leggere una storia ai bambini...

Producono pochissime forme di cortesia in generale anche gli apprendenti più avanzati (per es. *prendi, non si preoccupi*). È da notare che gli stessi apprendenti maneggiano il congiuntivo presente nelle subordinate per esprimere dubbi e opinioni con disinvoltura e con una correttezza formale piuttosto elevata. Le forme dell'imperativo di cortesia vengono invece evitate e sostituite da strutture alternative perfettamente adeguate al contesto e non troppo distanti dall'uso nativo (ess. 16-17).

(16) /JU/ Questo è il momento giusto per tirare la gamba giù così diventa più stretto il nodo + uhm + e dopo lei deve ++

(17) /JU/ Oh no. In teoria la gambetta dovrebbe essere più + più corta della gamba.

Riassumendo, il paradigma dell'imperativo informale è acquisito formalmente nella sua completezza solo ai livelli alti; compaiono molto prima i verbi modali usati correttamente in contesti formali ed informali. Il paradigma delle seconde persone (singolare e plurale, positivo e negativo) sembra perfettamente acquisito più o meno quando compaiono anche le forme del congiuntivo. Il congiuntivo, a sua volta, viene usato molto marginalmente per l'imperativo formale: gli apprendenti avanzati, benché usino correttamente il congiuntivo in altri contesti, tendono a sostituirlo con altre strutture semanticamente equivalenti e adeguate al contesto dal punto di vista sociolinguistico e pragmatico.

4. Che cosa si impara presto e che cosa si impara tardi?

Abbiamo iniziato la nostra riflessione sostenendo che la centralità nozionale di 'dare ordini (richieste, istruzioni, ecc.)' dovrebbe tradursi in una forma semplice, poco marcata in termini morfologici. Dai dati che abbiamo osservato risulta invece che le forme dell'imperativo non sono affatto facili da apprendere per gli stranieri. "Si delinea pertanto un interessante caso di contrasto tra facilità nozionale da un lato e ritardo nell'apprendimento dall'altro" (Berretta 1993: 158).

Al livello elementare abbiamo alcuni casi di seconda persona dell'indicativo nei verbi in *-ere* coincidenti con l'imperativo (*bevi, prendi*); alcuni usi formulaici (tipo *rilassati*). In realtà, in questo stadio è difficile parlare di forme corrette, si tratta, più che altro, di parole polifunzionali tra cui si suddivide lo spazio semantico di un paradigma della L2 (Bernini 1989). Infatti, vengono sovraestese varie altre forme verbali all'imperativo, come la prima (*prendo, leggo*) o la terza persona singolare del presente

indicativo (*legge, prende*), cioè la forma basica⁵. Dopo questa prima fase abbiamo attestazioni sistematiche di forme corrette alla seconda persona singolare e poi al plurale. Il singolare, tuttavia, presenta dei problemi: il paradigma corrisponde solo in parte al paradigma *target*. Possono queste forme “imperfette” essere considerate imperative a tutti gli effetti? La definizione del rapporto tra acquisizione e grado di correttezza delle strutture dell’interlingua è tutt’altro che univoca nella letteratura⁶. Nei nostri dati i verbi sono usati dagli apprendenti con un significato direttivo e nelle istanze in cui vengono impiegati dei pronomi clitici, questi ultimi appaiono correttamente, alla destra del verbo anche quando la desinenza non corrisponde alla desinenza *target* (per es. *mettelo, chiedelo, trovila*). Potremmo quindi sostenere che in questo stadio l’imperativo informale c’è, ma ci sono delle incertezze per quanto riguarda il paradigma completo. A margine notiamo che in italiano L1 l’imperativo del ‘tu’ è tra le prime forme verbali che vengono prodotte (Stephany 1986, Noccetti 2003, Salustri & Hyams 2006), ma l’acquisizione dell’intero paradigma è piuttosto lenta anche nei bambini. Nell’acquisizione della seconda singolare dei verbi in *-are* prima riproducono gli imperativi corretti in *-a*, poi da quando viene appreso il sistema delle marche di persona, c’è una lunga fase di forme con *-i* (per es. *mamma, aiuti!*) e solo in ultimo ricompaiono le forme corrette in *-a* (Berretta 1993).

Il paradigma completo, formalmente corretto, di seconda persona singolare compare invece molto tardi, nella fase di sviluppo in cui è ormai presente l’intero sistema verbale (il passato prossimo e l’imperfetto, il condizionale e perfino il congiuntivo). A che cosa è dovuto questo ritardo? Una delle cause principali risiede nella scarsa trasparenza del paradigma, nella sua disomogeneità e nell’omonimia con altri paradigmi. La forma centrale dell’imperativo, la seconda persona singolare, ha esito in *-a* alla prima coniugazione e in *-i* alla seconda e terza (per es. *mangia! leggi!*), quindi abbiamo due allomorfi che realizzano la stessa funzione. Mettendo l’imperativo a confronto con l’indicativo, troviamo numerosi casi di identità, non sempre trasparenti dal punto di vista della marca della persona: le desinenze dell’imperativo coincidono

⁵ Abbiamo visto che la sovraestensione si attua anche nella direzione opposta e forme chiaramente imperativi possono essere sovraestese all’indicativo (*fallo* per *fa*). Nell’ambito del progetto di Pavia sull’acquisizione dell’italiano L2 Emanuele Banfi (1990: 48) riporta ulteriori esempi di questo tipo: [io] *dimi* per ‘io dico’, [io] *pulisci* per ‘io pulisco’, [ragazzi] *fèrmati* per ‘loro si fermano/si sono fermati/si fermarono’. Questi dati potrebbero farci pensare che nelle primissime fasi la comparsa delle forme imperativi rispecchi l’input e si sovraestendano le forme con cui i nativi si rivolgono all’apprendente, cioè forme imperativi (tipo *pulisci* rivolte ad immigrati) e indicative (riprese da domande rivolte ai nostri apprendenti per es. *cosa bevi?, cosa prendi?*).

⁶ Per una discussione approfondita sul ruolo della “correttezza” e sulla definizione di “struttura” nell’acquisizione si veda Pallotti & Peloso (2008).

con la seconda persona singolare dell'indicativo dei verbi in *-ere* e in *-ire* (*leggi!* – *leggi*) e con la terza singolare dell'indicativo dei verbi in *-are* (*mangia!* – *mangia*) e con la seconda persona del plurale sono identiche in tutte le coniugazioni (*mangiate!* – *mangiate*)⁷. Osserviamo due particolarità del paradigma con l'aiuto della tabella (3): la seconda persona singolare dell'indicativo presenta una desinenza unica (*-i*) in tutte le coniugazioni, mentre all'imperativo solo nei verbi in *-ere* e *-ire*; la vocale tematica, rispettivamente *-a*, *-e*, *-i*, determina la distinzione fra le tre coniugazioni verbali al plurale, sia per l'indicativo che per l'imperativo. Il paradigma dell'imperativo di seconda persona singolare presenta un elemento "deviante": la *-a* della prima coniugazione rispetto alla desinenza unica in *-i* dell'indicativo oppure la *-i* della seconda coniugazione rispetto alla vocale tematica della classe.

	Imperativo positivo			Indicativo		
2S	mangia	leggi	servi	mangi	leggi	servi
2Pl	mangiate	leggete	servite	mangiate	leggete	servite

Tabella 3 Imperativo e indicativo a confronto

Quando gli apprendenti devono ricorrere ai direttivi ricostruiscono il paradigma in modo originale. Le principali strategie di ricostruzione da parte degli apprendenti sono evidenziate in rosso nella figura (3). La strategia più pervasiva è quella di formare l'imperativo con la radice del verbo e la vocale tematica (tipo *mangia!*, *legge!*, *servi!*). La strategia secondaria è quella di generalizzare il morfo *-i* in tutte le coniugazioni, analogamente all'indicativo (tipo *mangi!*, *leggi!*, *servi!*). Le altre due strategie rappresentate nella figura (3) si riferiscono alla lingua inglese (radice "nuda") e all'italiano (generalizzazione del morfo *-i* nei verbi in *-ere*)⁸.

⁷ Potremmo aggiungere la difficoltà dell'apprendimento delle forme irregolari, molto frequenti nell'uso (come *va'/vai*, *fa'/fai*, *da'/dai*, *sta'/stai*, *di'*) e i fenomeni di assimilazione con i pronomi enclitici che toccano le forme apococate. Tuttavia, nei nostri dati, forme come *dimmi*, *fallo*, *dammelo* compaiono precocemente rispetto alle forme regolari del paradigma. La spiegazione va cercata nella frequenza di queste unità (*token*) nell'input e la conseguente stabilità nell'interlingua.

⁸ Per la spiegazione diacronica si veda per es. Serianni XI: 78.

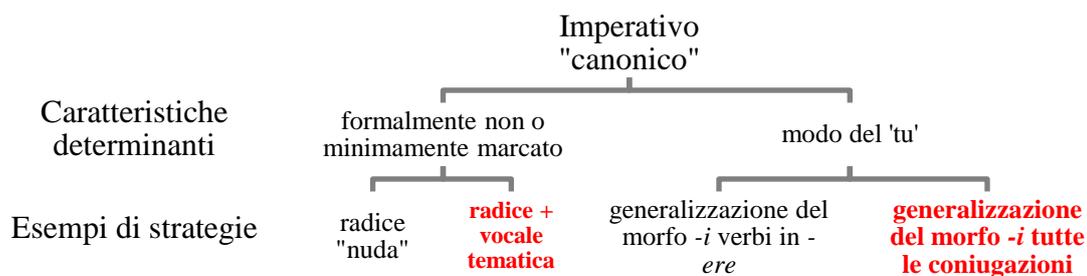


Figura 3 Strategie di ricostruzione del paradigma dell'imperativo

Passiamo alla forma negativa di seconda singolare espressa da *non* + infinito (per es. *non mangiare!*). Tra le forme negative è l'unico elemento "deviante" del sistema. Benché questa forma negativa possa essere in qualche modo favorita dall'uso frequente dell'infinito come forma di istruzione generica (del tipo *Allacciare le cinture! Circolare!*), il suo apprendimento rimane piuttosto lento. Come nel caso dell'imperativo positivo, anche l'imperativo negativo di seconda persona viene ricostruito dagli apprendenti, sulla base della forma positiva (tipo *non cammina*). Una volta appresa, la forma negativa di seconda singolare si sovraestende anche alla forma di cortesia.

Le forme di cortesia, espresse dal congiuntivo, si organizzano secondo una "simmetria diagonale" rispetto alla seconda persona informale, *-i* per i verbi in *-are*, *-a* per i verbi in *-ere* e in *-ire*. La distribuzione inversa pone ulteriori problemi di sovrapposizione tra i morfemi flessivi. Ma apparentemente non è solo la difficoltà formale a rallentare l'apprendimento: abbiamo visto che gli apprendenti avanzati impiegano il congiuntivo in altri contesti, ma come forma di cortesia è praticamente assente nei dati. Potremmo pensare che si tratti di una caratteristica del gruppo osservato e che per gli anglofoni l'apprendimento del 'Lei' di cortesia sia particolarmente ostico, visto che non trova corrispondenza nel loro sistema nativo. In realtà, "[p]adroneggiare il "lei" di cortesia in italiano L2 è molto difficile per apprendenti di livello intermedio e avanzato, anche per quelli che pure hanno nella loro L1 un sistema bipartito (formale/informale), come ad esempio gli ispanofoni" (Rastelli 2009: 100). Quindi sotto questo aspetto gli anglofoni non dovrebbero distanziarsi notevolmente dai parlanti di altre L1. Si nota invece che la forma di cortesia è molto marginale anche nelle produzioni del gruppo di controllo. I parlanti madrelingua mostrano una chiara tendenza ad evitare l'imperativo di cortesia e a sostituirlo con forme alternative, come l'esortativo (per es. *continuiamo a girarlo*), i costrutti impersonali (per es. *è meglio se tira su*), i verbi modali (per es. *deve passarlo*) e le

forme passive (per es. *la gamba va messa, deve essere passato, si passa*). Per esemplificare queste strutture si riproducono due sequenze relative al *task* della cravatta negli esempi (18) e (19).

- (18) /CH/ Innanzitutto è meglio se tira su il colletto della cravatta.
/I2/ Della cravatta?
/CH/ Della cravatta. Della camicia. Poi la gira intorno al collo.
- (19) /IR/ Sì, la sua sinistra, deve essere passato sopra a quello di destra. Esatto in questo modo, incrociati. Quello di destra + deve essere passa+ no quello di sinistra deve essere passato SOTTO al lembo di destra.
/I2/ Questo qui?
/IR/ Sì, da sotto, deve passarlo verso sinistra. Dopodiché deve ripassare il lembo che tiene in mano verso destra, nuovamente.

I parlanti nativi hanno impiegato forme alternative anche all'imperativo informale: verbi modali (*dovete continuare*), costrutti impersonali (per es. *occorre*) e il *si* passivante (per es. *si versa, si aggiunge, si mescola*). L'esempio (20) mostra come si ricorre alla descrizione delle azioni da eseguire (e cioè all'indicativo), invece di dare istruzioni dirette.

- (20) /CH/ Adesso ti siediti e guardi un attimo sfogli il giornale e poi nel frattempo appoggi la borsa sul tavolo che è davanti a te. La appoggi davanti, esattamente lì, perché nel frattempo tu + fai la persona disinvolta, leggi il giornale e cerchi di mettere il posacenere dentro la tua borsa, perché lo vuoi portare via. Ecco.

Secondo Monica Berretta (1995: 334) l'atteggiamento dei parlanti di evitare le forme dirette può essere interpretato come una reazione alla marcatezza socio-pragmatica dell'uso dell'imperativo: porre se stesso come fonte di obbligo per l'interlocutore è un comportamento sociale e linguistico piuttosto marcato fra adulti, evitato per ragioni di cortesia. In particolare, nel caso dell'imperativo di cortesia, invece di dare un ordine brusco ad un interlocutore da cui si vogliono tenere le distanze, si preferisce la frase interrogativa o altre forme indirette se si desidera esprimere l'ordine

in termini adeguati ad un registro di alta formalità (Diadori 2000: 105). Quindi nella varietà nativa il modo imperativo viene spesso sostituito da altre possibilità che il sistema offre per esprimere il comando o la richiesta⁹. Abbiamo visto che gli apprendenti più competenti, similmente ai parlanti madrelingua, tendono ad evitare l'imperativo formale a favore di altre strategie. Le poche forme di cortesia realizzate dai madrelingua sono per lo più espressioni formulari (tipo *guardi, senta*) il che fa pensare che gli apprendenti potrebbero non ricevere nelle conversazioni quotidiane un input sufficiente per derivare la regola di formazione e per renderla automatica. In più, questo fatto ci suggerisce che le strutture alternative utilizzate dai nativi possano, nella maggior parte dei contesti, sostituire effettivamente l'imperativo di cortesia e che, di conseguenza, nella programmazione didattica sia necessario tenere conto di questa caratteristica dell'uso.

5. Suggerimenti per la didattica

Nei paragrafi precedenti abbiamo osservato le sequenze didattiche proposte nei libri di lingua italiana per stranieri e le sequenze di acquisizione di un gruppo di apprendenti di italiano L2 e abbiamo cercato di individuare le ragioni per cui le sequenze di acquisizione si discostino da ciò che ci si potrebbe aspettare quando si considera l'apparente semplicità formale dell'imperativo e la centralità nozionale della funzione linguistica 'dare ordini/istruzioni'. Fermo restando che i nostri dati si riferiscono ad un gruppo di apprendenti omogeneo per quanto riguarda la L1, l'età e lo status sociale (come abbiamo visto nel §3 si tratta di studenti e studentesse ventenni anglofoni), si possono comunque fare alcune generalizzazioni. Dalle nostre osservazioni possiamo dedurre che l'apprendimento delle forme imperativali è uno di quei casi in cui in una classe di lingua italiana gli studenti non imparano gli argomenti grammaticali secondo i ritmi dettati dal sillabo dei libri; sembra che gli apprendenti per lungo tempo non riescano ad assimilare le regole di formazione dell'imperativo.

Abbiamo visto che molti libri di italiano L2 presentano agli apprendenti di livello elementare (A2) il paradigma completo che comprende forme positive e negative, formali e informali. I risultati della ricerca, invece, evidenziano la posizione particolare

⁹ Sotto quest'aspetto l'input a cui gli adulti stranieri e i bambini di madrelingua vengono esposti è fondamentalmente diverso: mentre nelle interazioni tra adulti l'imperativo diretto viene evitato, la frequenza di forme imperativali è molto alta quando ci si rivolge ai bambini. Le forme di cortesia emergono molto tardi anche nella L1, solo nello stadio in cui i bambini padroneggiano già l'intero sistema verbale, come il bambino di 3 anni dell'esempio (i) che produce la seguente sequenza imitando il ruolo dell'adulto:

(i) senta, io passo prima io, lei passa dopo (in Berretta 1993: 163)

dell'imperativo rispetto ad altre forme verbali nella sequenza di apprendimento: non possiamo collocare l'imperativo in un punto preciso della sequenza di apprendimento, perché le diverse costituenti del paradigma vengono imparate in momenti distinti. Secondo l'ipotesi dell'insegnabilità di Pienemann (1984, 1986) molti insuccessi nell'insegnamento della grammatica potrebbero essere evitati se il programma rispettasse le sequenze naturali di acquisizione e se l'istruzione si concentrasse sugli aspetti della lingua che gli apprendenti sono pronti ad imparare. Se vogliamo che gli apprendenti trasferiscano la conoscenza teorica nella loro effettiva produzione linguistica, dobbiamo insegnare la struttura quando gli apprendenti sono nello stadio dell'interlingua immediatamente precedente a quello in cui la struttura insegnata è appresa naturalmente (Bettoni 2001: 139). Se, ad esempio, nelle produzioni degli studenti anglofoni l'imperativo negativo di seconda persona singolare appare corretto solo al livello B2, nel sillabo conviene collocare il suo insegnamento non prima della fine del B1. La conoscenza dei processi di sviluppo della L2 è un requisito per la comprensione dei meccanismi linguistici e cognitivi all'opera nell'apprendimento scolastico. Accettando questa prospettiva si può evitare di anticipare strutture che appartengono a stati più avanzati con il rischio di assegnare agli apprendenti percorsi didattici inefficaci. Nel caso dell'imperativo, contrariamente a quanto viene prescritto dal *Profilo*, i nostri dati suggeriscono che l'insegnamento del paradigma dell'imperativo informale comprendente forme singolari e plurali, positive e negative sia precoce al livello A2 e, analogamente, la presentazione del paradigma formale sia prematura al livello B1. Per armonizzare l'intervento didattico relativo all'imperativo con i processi di apprendimento bisogna prevedere almeno tre tappe separate e presentare prima le forme positive di seconda persona, lasciando ad un momento successivo la forma negativa di seconda persona singolare e trattare la forma di cortesia solo ai livelli alti, dopo aver affrontato il congiuntivo.

Ma se le forme di cortesia vengono affrontate così tardi, che cosa si può fare nel frattempo per rispondere alle esigenze comunicative urgenti dei parlanti? Le forme di cortesia sono fondamentali nella comunicazione. Per ovviare a questo problema si potrebbero distinguere due fasi nella programmazione. In una prima fase si potrebbero introdurre delle formule fisse da memorizzare, senza analizzarle nelle parti che le compongono. Già al livello B1 si potrebbero introdurre forme al congiuntivo come *ascolti, guardi, senta, mi dica*, nella loro funzione di marcatori socio-interazionali (ossia di 'marcatori pragmatici' utilizzando la terminologia di Ghezzi e Molinelli (2014)). In

questo modo gli apprendenti avrebbero a disposizione un repertorio di forme che potrà successivamente costituire la base su cui costruire il sistema. Nella seconda fase si potranno osservare e analizzare le regole morfologiche dell'imperativo formale che permetteranno agli apprendenti di ricostruire il paradigma formale e di tradurre tali regole in un'applicazione produttiva. Inoltre, abbiamo visto che il sistema nativo offre molte forme alternative possibili che sono addirittura spesso preferite alle forme dell'imperativo diretto. Si può ricorrere a descrizioni in luogo di istruzioni, all'uso di verbi modali ai livelli elementari (per es. *devi/deve* + infinito per dare ordini o indicazioni stradali). Ai livelli intermedi si possono presentare varie strutture impersonali (per es. *occorre, è necessario, bisogna* + infinito). I nostri dati hanno evidenziato che l'uso effettivo e la frequenza delle strutture nella lingua *target* devono essere presi in considerazione in sede di pianificazione. L'atteggiamento dei parlanti di evitare le forme dirette, in particolare quelle di cortesia, ci indica che nel percorso didattico possiamo anticipare, rispetto all'imperativo, varie espressioni indirette nelle funzioni di dare ordini, richieste, istruzioni e che nel momento in cui presentiamo l'imperativo in classe, è utile farlo mettendo in relazione le forme imperativi con quelle strutture che i parlanti nativi utilizzano effettivamente negli stessi contesti (per es. frase interrogativa, *(non) si deve, (non) si può* + infinito; *vi preghiamo di* + infinito, *è proibito* + infinito, *è vietato* + infinito).

Per concludere, vediamo qualche esempio concreto per ciascun livello di competenza. *Affresco A1* introduce l'imperativo informale per dare comandi e ordini nel contesto delle regole di comportamento da rispettare in casa (per es. *pulisci la camera, non prendere il vaso, mettete in ordine, non finite i cioccolatini, lava i piatti, non toccare*). Invece di ricorrere all'imperativo, e in particolare all'imperativo negativo, si può chiedere agli apprendenti di formulare delle frasi usando il verbo modale *dovere* seguito dall'infinito, come nell'esercizio (1).

Es. (1) Le regole da rispettare in casa. Osserva le vignette e completa gli ordini mancanti.



Al livello A2 si può introdurre la funzione ‘dare indicazioni stradali’ con i verbi modali *dovere* e *potere* sia in contesti formali che informali (per es. *Quando arrivi al semaforo, devi girare a sinistra. Da piazza Italia deve andare sempre dritto fino a piazza IV Novembre. Con le scale mobili può arrivare in piazza Italia.*).

Al livello B1, dopo aver trattato l’imperativo informale negativo, si possono collegare i verbi modali e l’imperativo per esprimere ordini e divieti, proponendo un esercizio di trasformazione, come nell’esercizio (2).

Es. (2) Trasforma le frasi usando l'imperativo, come nell'esempio.

1. Devi smettere di fumare.

Smetti di fumare.

2. Non puoi fumare.

3. Non devi bere altro caffè.

4. Devi stare più attento.

Al livello B2 si possono collegare le forme imperativi a varie strutture impersonali. In *NuovoRete! B2* troviamo due esercizi di trasformazione coerenti con questa prospettiva: nel primo esercizio si chiede di trasformare cartelli in frasi con l'imperativo alla seconda persona singolare (per es. *vietato calpestare le aiuole* → *non calpestare le aiuole*), nel secondo si propone il regolamento di una fattoria formulato con *si* + verbo modale da trasformare in frasi all'imperativo singolare (per es. *si devono rispettare gli animali* → *rispetta gli animali*).

Al livello C1 si può evidenziare il legame tra le varie espressioni impersonali e l'imperativo formale, come nell'esercizio (3) (riformulato in base a *NuovoRete! B2*, p. 28, es. 2).

Es. (3) La persona che viaggia con Lei non ha capito cosa ha detto la hostess. Ripeta le istruzioni contenute nel testo usando le forme dell'imperativo formale.

Signore e signori benvenuti a bordo di questo Boeing 747 con destinazione Buenos Aires. Vi ricordo che questo volo è non fumatori e che è severamente proibito fumare nelle toilette per ragioni di sicurezza. Vi preghiamo di sollevare lo schienale della vostra poltrona in posizione verticale, di chiudere la tavoletta davanti a voi e di allacciare le cinture di sicurezza fino a quando non verrà spento l'apposito segnale. Vi preghiamo inoltre di spegnere i telefoni cellulari o altri strumenti elettronici che possono interferire con la strumentazione a bordo. Per l'uso di computer o lettori cd durante il volo vi preghiamo di chiedere prima l'autorizzazione al personale di bordo.

1 Non fumi _____ 2 _____ 3 _____
4 _____ 5 _____ 6 _____

Bibliografia

- Aikhenvald, Alexandra (2010). *Imperatives and Commands*. Oxford: Oxford University Press.
- Andorno, Cecilia (2003). *La grammatica italiana*. Milano: Bruno Mondadori.
- Banfi, Emanuele & Bernini, Giuliano (2003). 'Il verbo' in: A. Giacalone Ramat, *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma: Carocci, pp. 70-115.
- Banfi, Emanuele (1990). 'Infinito (ed altro) quale forma basica del verbo in micro-sistemi di apprendimento spontaneo di italiano L2: osservazioni da materiali di sinofoni' in: G. Bernini, A. Giacalone Ramat, *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, Milano: Franco Angeli, pp. 39-50.
- Barlow, Michael & Kemmer, Suzanne (eds.) (2000). *Usage-based models of language*. Stanford: CSLI Publications.
- Berretta, Monica (1992). 'Marcatezza in morfologia e apprendimento di lingue seconde' *Quaderni del Dipartimento di Linguistica e Letterature Comparate (Università di Bergamo)* 6: 147-188.
- Berretta, Monica (1993). 'L'imperativo italiano. Problemi morfologici in L1 e L2' *Quaderni del Dipartimento di Linguistica e Letterature Comparate (Università di Bergamo)* 9: 157-185.
- Berretta, Monica (1995). 'Imperativi in italiano: il ruolo della marcatezza pragmatica e morfologica nell'apprendimento di L2' in: A. Giacalone Ramat, G. Crocco Galèas, *From Pragmatics to Syntax. Modality in Second Language Acquisition*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp. 333-348.
- Bettoni, Camilla (2008). 'Quando e come insegnare grammatica' in R. Grassi, R. Bozzone Costa, C. Ghezzi, *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Perugia: Guerra, pp. 55-68.
- Bettoni, Camilla (2001). *Imparare un'altra lingua*. Roma: Laterza.
- Croft, William & Cruise, D. Alan (2004). *Cognitive linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Diadori, Pierangela (2000). 'Bisogni, mete e obiettivi' in: A. De Marco, *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Roma: Carocci, pp. 87-115.
- Ghezzi, Chiara & Molinelli, Piera (eds.) (2014). *Discourse and Pragmatic Markers From Latin to the Romance Languages*. Oxford: Oxford University Press.
- Giacalone Ramat, Anna (1993). 'Italiano di stranieri' in A. A. Sobrero, *L'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Roma e Bari: Laterza, pp. 341-410.

- Langacker, Ronald W. (1987). *Foundations of cognitive grammar*. Vol. 1. *Theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Nocetti, Sabrina (2003). 'Acquisition of verbal morphology in Italian: A case study', in: D. Bittner, W. U. Dressler, M. Kilani-Schoch, *Development of verb inflection in first language acquisition. A cross-linguistic perspective*, Berlin and New York: Mouton, pp. 351-378.
- Pallotti, Gabriele (1998). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Pallotti, Gabriele & Peloso, Alessandra (2008). 'Acquisition Sequences and Definition of Linguistic Categories' *The Open Applied Linguistic Journal* 1: 77-89.
- Palmer, Frank R. (1986). *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pienemann, Manfred (1984). 'Psychological Constraints on the Teachability of Languages' *Studies in Second Language Acquisition* 6: 186-214.
- Pienemann, Manfred (1986). 'L'effetto dell'insegnamento sugli orientamenti degli apprendenti nell'acquisizione di L2' in: A. Giacalone Ramat, *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Bologna: il Mulino, pp. 307-326.
- Prodeau, Mireille (1993). 'Donner des instructions en langue étrangère: acquisition des moyens de la fonctions prescriptive et rapports de face' in: N. Dittmar, A. Reich, *Modality in Language Acquisition / Modalité et acquisition des langues*, Berlin: de Gruyter, pp. 297-323.
- Rastelli, Stefano (2009). *Che cos'è la didattica acquisizionale*. Roma: Carocci.
- Salustri, Manola & Hyams, Nina (2006). 'Looking for the universal core of the RI stage' in: V. Torrens, L. Escobar, *The Acquisition of Syntax in Romance Languages*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 159-182.
- Samu, Borbála (in prep.). *Acquisizione della modalità deontica in italiano L2*.
- Serianni, Luca (1989). *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*. Torino: UTET.
- Stephany, Ursula (1986). 'Modality' in: P. Fletcher, M. Garman, *Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 375-400.
- Van der Auwera, Johan, Dobrushina, Nina & Goussev, Valentin (2004). 'A semantic map for Imperative-Hortatives' in: D. Willems et al., *Contrastive Analysis in Language: Identifying Linguistic Units in Comparison*, New York: Palgrave Macmillan, pp. 44-69.

Libri di lingua italiana citati

- Guastella, Carlo & Naddeo, Ciro Massimo (2010). *Domani 1. Corso di lingua e cultura italiana*. Firenze: Alma Edizioni.
- Guastella, Carlo & Naddeo, Ciro Massimo (2011). *Domani 2. Corso di lingua e cultura italiana*. Firenze: Alma Edizioni.
- Guastella, Carlo & Naddeo, Ciro Massimo (2012). *Domani 3. Corso di lingua e cultura italiana*. Firenze: Alma Edizioni.
- Mazzetti, Alberto, Falcinelli, Marina, Servadio, Bianca & Santeusano, Nicoletta (2011). *QuiItalia.it. Corso di lingua italiana per stranieri. Livello elementare*. Milano: Mondadori Education.
- Mazzetti, Alberto, Falcinelli, Marina, Servadio, Bianca & Santeusano, Nicoletta (2012). *QuiItalia.it. Corso di lingua italiana per stranieri. Livello intermedio (B1)*. Milano: Mondadori Education.
- Marasco, Maria Valentina & Santeusano, Nicoletta (2013). *QuiItalia.it. Corso di lingua italiana per stranieri. Livello intermedio (B2)*. Milano: Mondadori Education.
- Mezzadri, Marco & Balboni, Paolo E. (2009). *NuovoRete! A1. Corso multimediale di italiano per stranieri*. Perugia: Guerra.
- Mezzadri, Marco & Balboni, Paolo E. (2010). *NuovoRete! A2. Corso multimediale di italiano per stranieri*. Perugia: Guerra.
- Mezzadri, Marco & Balboni, Paolo E. (2010). *NuovoRete! B1. Corso multimediale di italiano per stranieri*. Perugia: Guerra.
- Mezzadri, Marco & Balboni, Paolo E. (2012). *NuovoRete! B2. Corso multimediale di italiano per stranieri*. Perugia: Guerra.
- Patota, Giuseppe & Romanelli, Norma (2011). *Percorso Italia. Corso multimediale di lingua italiana per stranieri. Livello A1-A2*. Novara: Garzanti Linguistica.
- Patota, Giuseppe & Romanelli, Norma (2011). *Percorso Italia. Corso multimediale di lingua italiana per stranieri. Livello B1-B2*. Novara: Garzanti Linguistica.
- Trifone, Maurizio, Filippone, Antonella & Sgaglione, Andreina (2007). *Affresco italiano A1. Corso di lingua italiana per stranieri*. Milano: Mondadori.
- Trifone, Maurizio, Filippone, Antonella & Sgaglione, Andreina (2007). *Affresco italiano A2. Corso di lingua italiana per stranieri*. Milano: Mondadori.
- Trifone, Maurizio, Filippone, Antonella & Sgaglione, Andreina (2008). *Affresco italiano B1. Corso di lingua italiana per stranieri*. Milano: Mondadori.