

Imparare dagli errori. Gli sbagli come conseguenza del rapporto tra gli esseri umani e le loro lingue

Bruno Moretti

Università di Berna e Osservatorio linguistico della Svizzera italiana

Se c'è una cosa sicura e incontrovertibile, anche a livello popolare, riguardo all'imparare una lingua è il rapporto che questo processo ha con il fenomeno dell'errore linguistico. Riconosciamo infatti chi impara una lingua proprio dagli errori che fa, cioè dalle deviazioni rispetto alle produzioni di chi la lingua la sa già. E se il titolo di questa conferenza può richiamare il ben noto modo di dire "sbagliando si impara", potremmo dire che è altrettanto vero che "imparando si sbaglia", nel senso che lo sbagliare è una conseguenza del processo di apprendimento e offre una possibilità agli studiosi di capire come funziona questo stesso processo. Per i linguisti quindi gli errori di lingua non sono semplicemente 'deviazioni dal percorso corretto' (questo è il senso etimologico di *errore*, come derivato dal latino *errāre*, ovvero "perdere la via"), ma sono segnali dei processi in atto nel parlante e delle regole che egli è riuscito a costruirsi. Questi fenomeni (che di solito hanno carattere transitorio, nel senso che vengono sostituiti progressivamente da altre regole più vicine a, o coincidenti con, le regole della lingua obiettivo) possono portare a risultati differenti da quelli della lingua che si sta imparando, ma il loro carattere interessante sta proprio nell'essere il prodotto di regole e quindi nel loro mostrarci la sistematicità e il funzionamento delle competenze transitorie che caratterizzano le differenti fasi dell'apprendimento. Potremmo dunque dire che "sbagliando i parlanti, impara il linguista". Infatti, se un apprendente produce frasi corrette, non possiamo sapere se queste produzioni si basino sulle stesse regole dei parlanti nativi o su altre regole che casualmente portano allo stesso risultato. Invece se la frase contiene degli errori, questi errori devono essere il prodotto di regole differenti che si potrà cercare di scoprire e analizzare.

Il modo di dire su cui ci siamo concentrati all'inizio, "sbagliando si impara", ha ovviamente una valenza anche per gli apprendenti, dato che è necessario che essi si accorgano (in modo più o meno esplicito) delle conseguenze delle loro regole transitorie per poter adattare quest'ultime in direzione della lingua obiettivo. Uno degli aspetti più affascinanti della ricerca sull'acquisizione è l'osservazione di regolarità che vanno al di là degli errori e mostrano sequenze di sviluppo e altri fenomeni di 'preferenze' nella costruzione progressiva della lingua che si sta imparando (per quanto riguarda l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda, una buona rassegna è fornita da Giacalone Ramat 1993). In sintesi, anche se gli errori non ci permettono di vedere tutto ciò che ci interessa, essi rappresentano una specie di 'finestra aperta', di visuale privilegiata, sui processi di apprendimento.

Pensiamo per esempio ai prodotti che ci può capitare di incontrare ogni giorno nel parlato di bambini. Abbiamo participi regolarizzati come *diciuto* per *detto*, altre forme verbali anch'esse regolarizzate come *vieno* per *vengo* (dove la forma della prima persona è adattata a quella delle altre persone singolari), ricostruzioni con modifiche morfologiche, come per esempio "rubinino" per "rubinetto" (dove il bambino sostituisce un suffisso diminutivo con un altro più produttivo). Oppure pensiamo a retroformazioni come *cuscio* basato su una reinterpretazione non legittima in italiano di *cuscino* come forma diminutiva (e usato quindi per designare un *cuscino* più grande; e allora un *cuscione* sarà ancora più grande). Pensiamo anche a fenomeni, oggi meno frequenti di una volta, di costruzioni di parole italiane a partire dalle corrispondenti espressioni dialettali sulla base di una presupposizione di corrispondenza regolare, come in *pesciata*, per *pedata* (dove abbiamo la semplice trasformazione della consonante intervocalica sonora *d* nella corrispondente

sorda *t*). Tutti questi esempi mostrano molto bene il lavoro di analisi e riproduzione della lingua basato su regolarità linguistiche o interlinguistiche che viene fatto dal bambino. Se gli esiti costituiscono errori è, si potrebbe dire per rimanere nell'immagine etimologica del "perdersi", perché la lingua, come una strada, ha fatto una svolta inattesa, che finisce per contraddire le previsioni regolari del bambino.

Questo gioco di contrasti di regolarità differenti è ben evidente anche nelle varietà di parlanti non nativi a contatto con quella che per loro è una lingua seconda. Nelle fasi iniziali dell'apprendimento, per esempio, una strategia consiste nell'accostare elementi lessicali tralasciando le parole grammaticali, come in *io va casa*. In questo esempio si nota anche la riduzione della variazione morfologica dei paradigmi, con l'uso di *va* come forma generalizzata per tutte le persone del presente indicativo (il valore esatto viene chiarito dal pronome, e il presente in questa fase designa anche il futuro, contrapponendosi al semplice passato). Se un apprendente denomina la persona che informa sulle previsioni del tempo coniando l'espressione *il previsionista*, ciò che ha fatto è stato costruire un nome d'agente secondo un procedimento (basato sul suffisso *-ista*) che molto spesso funziona (tant'è vero che un parlante nativo qualunque dell'italiano quando sente questa parola 'nuova', anche se sa che non è corretta in italiano, la capisce senza problemi). Pensiamo pure alle difficoltà legate al paradigma degli articoli determinativi italiani, dove la scelta non dipende solo da criteri morfologici (maschile o femminile, singolare o plurale) ma anche da criteri fonologici, per cui l'apprendente produrrà ad un certo stadio forme corrette morfologicamente ma devianti dalle scelte della lingua obiettivo (come in *i svizzeri*, per *gli svizzeri*). Per finire questa brevissima esemplificazione, occorre ricordare che nell'apprendimento di lingue seconde è senz'altro rilevante l'influsso delle lingue già note al parlante, che lo porteranno a trasferire strutture di quest'ultime alla varietà di apprendimento, producendo sintagmi come *una rossa macchina* (con l'ordine aggettivo-nome tipico del tedesco) o frasi come *aiuto a mia mamma* (con la preposizione *a* motivata dalla particolarità del tedesco di richiedere il dativo con il verbo *helfen* "aiutare"). Il contatto linguistico può produrre peculiarità (o innovazioni, qualora si assestino) anche in varietà native dell'italiano, come nella frase, non anomala nella Svizzera italiana, *ci ha presentato il concetto della nuova trasmissione*, dove *concetto*, in questa accezione, cioè con il valore di *progetto*, *programma* o *abbozzo*, è un calco semantico sul tedesco *Konzept*.

Un tema estremamente interessante in questo senso è quello dei limiti della creatività degli apprendenti. Se è vero che ci sono degli errori che nessuno produce, che sembrano essere esclusi dalla natura umana e dal suo rapporto con le lingue che si imparano, ci sono altri casi in cui comportamenti che sembrano a prima vista essere caotici, troppo distanti dalla lingua obiettivo, rivelano una sistematicità nascosta che ci permette di capire meglio non solo il processo dell'apprendimento ma anche le strutture e le potenzialità delle lingue che vengono acquisite. I tre blocchi di esempi seguenti mostrano un caso di questo tipo, in cui la preposizione *di* e le sue forme articolate sono oggetto da parte di apprendenti di rianalisi che portano ad impiegarle sistematicamente con nuovi valori.

1. *c'è un signore [...] de signore andare, questa è una bambina [...] de bambina ...* (Berruto, Moretti, Schmid 1990)
2. *de lavoro, de bambini tutto bene? Bene allora bene, tutto bene*
3. *de cani, già mangiato?* (Moretti 2003)
4. *studiano combletamente di lingua inglese* (Bernini 1987)
5. *nonno chiama della nonna. La bambina tira della nonna, cane ++ tira della bambina + e non riesce [...] dopo cane chiama del gatto ++ il gatto non del ++ rapa + tira del cane* (Gulacsi 1995/96)

Non è qui la sede adeguata per soffermarsi dettagliatamente su questi esempi (per una discussione più approfondita rimando a Moretti 2000 e 2003), ma mi limito a segnalare come nel primo

caso (esempio 1.) *de* abbia assunto il valore di articolo determinativo, opponendosi all'indeterminativo *un* (ciò è chiaramente evidente nel contrasto delle prime due frasi). Nel secondo caso (esempi 2. e 3.) la preposizione marca "ciò di cui si parla", ovvero quello che i linguisti chiamano il *topic*. Nel terzo caso (esempi 4. e 5.) la preposizione segnala il complemento oggetto diretto delle frasi in questione. Gli apprendenti estraggono questi tre differenti valori a partire da usi canonici della preposizione in enunciati di parlanti nativi e creano regole proprie, in parte collegate tra loro nel percorso di apprendimento.

Anche i parlanti nativi producono errori di vari tipi. Senza voler entrare in tipologie di errori e categorizzazioni molto complesse, è importante fare almeno una distinzione (che non vale solo per i nativi) tra quelli che possiamo definire come 'fenomeni di competenza' (cioè gli esiti di regole differenti appartenenti a sistemi differenti) e 'fenomeni di esecuzione' o lapsus (cioè errori di uso delle regole)¹. Siccome l'interesse principale dei linguisti si concentra sui sistemi, è ovvio che per i ricercatori i primi sono al centro dell'attenzione, ma nemmeno i secondi vanno trascurati ed è possibile che in futuro la ricerca focalizzi l'attenzione anche su di essi, concentrandosi su livelli e tipi di sistematicità differenti da quelli che finora sono stati in primo piano. Proprio l'attenzione agli errori dei nativi, mostra l'interesse per questo tipo di fenomeni, legati spesso a fenomeni di stanchezza, stress, ecc.

Un altro aspetto che va considerato in modo estremamente importante quando ci si concentra sugli errori dei nativi è quello relativo a quale sia il sistema di riferimento dei parlanti, e quindi, se di errore si tratta, in rapporto a quale lingua obiettivo² esso abbia questo statuto. Infatti, molte delle produzioni considerate errate, lo sono solo riguardo alla varietà standard alle quali si comparano. Ma molti parlanti che producono queste forme non conoscono o non sanno gestire appieno le varianti dello standard e ciò che producono è ciò che fa parte primaria del loro sistema. Oppure, quando usano la lingua mediante il canale orale o in contesto informale, lo fanno in modo differente (e motivatamente differente) da quando scrivono o comunicano in modo formale. Non va neppure dimenticato che le lingue cambiano continuamente (anche se in modo lento) e ciò, si può dire, fa addirittura parte della loro natura di essere lingue. Perciò, in uno stesso momento, accanto allo standard attuale coesiste quello che sarà lo standard del futuro. Se a rigori, rispetto ad un'accezione ristretta di standard, tutti i prodotti differenti da quest'ultimo possono essere considerati errori, per il linguista si tratta di sfruttamenti del potenziale che il sistema stesso mette a disposizione o addirittura di tendenze che si stanno sviluppando e che potrebbero costituire lo standard del futuro.

Un esempio in questo senso di fenomeno linguistico apparentemente superficiale, che però ad uno sguardo più approfondito rivela aspetti interessanti della lingua italiana (e non solo), è quello del cosiddetto "*ci* attualizzante", ovvero la presenza accanto al verbo *avere* della particella di origine avverbiale *ci*, come per esempio in "c'ho la macchina, ti porto io alla stazione" (cfr. Moretti 2004). Questa forma a prima vista sembra essere una semplice variante (ridondante? inutile?) del verbo *avere* che appare in anni vicini a noi (in cui l'italiano è usato anche da persone meno colte) ma è in verità un fenomeno con una sua profondità storica (è chiaramente attestato nel Seicento, ma probabilmente compare già prima; cfr. D'Achille 1990), con una sua diffusione su tutto il territorio italofono, che è normalmente evitato nello scritto, ma che è invece frequente anche nel parlato di persone colte. In alcuni usi particolari poi si può addirittura dire che esso fa parte dello standard.

1. Questa distinzione è stata formulata per la prima volta esplicitamente da Pit Corder (1967), che distingueva i primi definendoli come *errors* dai secondi, che chiamava *mistakes*. A livello di origine delle immagini può essere interessante notare che mentre "errore" è imparentato con lo "sbagliare strada", come abbiamo già detto, "lapsus" deriva dal participio passato del verbo latino *lābi* "cadere, scivolare": quindi il lapsus è, per così dire, lo "scivolone".

2. Parliamo in questo caso di "lingua obiettivo" intendendo la lingua (o la varietà) che fa da punto di riferimento sociale, più o meno ideale, per la comunità nativa dei parlanti e allargando quindi il concetto dal senso stretto, con cui di solito è usato in riferimento a apprendenti non nativi, fino a includere anche la lingua standard per i parlanti nativi.

Per esempio, ad una domanda come “Hai il biglietto?” si risponde “Ce l’ho” e non “L’ho”. Infine, se si osservano i valori del verbo *avere* che sono toccati da questo comportamento, si nota che non si tratta di usi come ausiliare: perciò l’uso di *ci* permette di fare una distinzione tra l’ausiliare e il cosiddetto verbo pieno. È indubbio che in molti contesti in cui ci si attendono scelte coerenti con lo standard, *averci* abbia il valore sociolinguistico di un ‘errore’ (fatta eccezione per gli usi come quello appena esemplificato sopra della risposta alla domanda “Hai il biglietto?”), ma dietro a questo errore, come abbiamo visto, c’è una sistematicità molto interessante che ci permette di capire meglio come funziona la lingua italiana. Addirittura il caso di *averci* ci permette persino di andare oltre la lingua italiana, perché qualcosa di simile si è già verificato in latino e pure in altre lingue. Allargando la prospettiva alle modalità generali di espressione del possesso osserviamo una serie limitata di schemi, con talvolta transizioni da uno schema all’altro. Anche la soluzione dell’italiano appena discussa è coerente con questi modelli.

Sempre rimanendo nell’ambito dei parlanti nativi, è noto che l’italiano in particolare è una lingua molto interessante per chi si voglia occupare dei comportamenti e delle competenze di questi ultimi. La storia della nostra lingua è caratterizzata da una lunga convivenza con i dialetti (che a loro volta sono in parte responsabili dell’alta variabilità regionale dell’italiano) e da un uso in passato prioritariamente (anche se non unicamente) scritto o formale, che l’ha collocata in una posizione normativa relativamente difficile da mantenere nel momento in cui essa è diventata in modo importante anche lingua dell’informalità. Non è un caso in questo senso che l’editoria italiana produca come ben poche altre al mondo una messe di volumi e volumetti con titoli come “Come parlare e scrivere meglio”, “Si dice o non si dice?”, “Il salvalingua”, “Ciliegie o ciliege? E altri 2406 dubbi della lingua italiana”, “Piuttosto che. Le cose da non dire, gli errori da non fare”, “S.O.S. Lingua. Manuale di pronto soccorso per l’uso corretto dell’italiano”, ecc. L’esistenza di molte pubblicazioni di questo tipo rimanda indubbiamente ad un numero notevole di persone che compra questi libri (che viene spontaneo chiamare i ‘libri dei dubbi’) e conseguentemente ad una notevole insicurezza da parte dei parlanti riguardo alle proprie competenze linguistiche.

I ‘dubbi’ che sono discussi in queste pubblicazioni toccano praticamente tutti i livelli della lingua. Per quanto riguarda la grafia troviamo domande come *si scrive valige o valigie? Po’ o pò? È o E? Qual’è o qual è?* Come si vede alcuni di questi casi sono nuovi, nel senso che sono legati all’apparizione della scrittura al computer con la difficoltà di mettere l’accento sulle vocali maiuscole. Altri invece sono noti da decenni e godono oramai di una larga diffusione. Altri rimandano a regole dell’italiano motivate in modo poco trasparente, che costringono gli scriventi, qualora non abbiano imparato la regola, a ‘tirare a indovinare’ (ciò che talvolta rimanda ad un risultato che non può essere sbagliato, dato che le differenti alternative in discussione possono essere valide e accettate dallo standard). A livello morfologico ci si chiede per esempio quale sia la variante corretta tra *disfo*, *disfaccio* e *disfò*, o quali siano i plurali di nomi composti come *capobanda*, *pescecan*, *malalingua*, *camposanto*, *spartitraffico*, *cassaforte*, ecc. E così via di seguito con domande o affermazioni come: *si dice è voluto venire o ha voluto venire? Perché è sbagliato dire Un gruppo di persone scendevano lungo la strada? “Grazie per non fumare” è un anglismo che va assolutamente evitato*, ecc.

Tra questi dubbi apparentemente superficiali possono comparire temi costanti della variazione dell’italiano, che a loro volta mostrano una profondità e un interesse che va oltre la scelta più o meno accidentale della norma. Un esempio di questo tipo è la questione relativa alla presenza o meno dell’articolo davanti a possessivi che precedono un nome di parentela: *mia mamma* o *la mia mamma*, *mio nonno* o *il mio nonno*, ecc. Anche in questo caso non è questa la sede per entrare nei dettagli, ma cercherò comunque di mostrare come microdinamiche come quelle collegate a queste scelte rimandino a fenomeni di più ampio respiro, che vanno oltre la lingua italiana e ci mostrano aspetti fondamentali del rapporto tra i parlanti e il linguaggio (in un modo non molto differente da quanto fanno gli errori dei bambini o dei non nativi).

Per rispondere alla domanda se la norma dell'italiano preveda o meno l'articolo nei vari casi basta consultare una buona grammatica dell'italiano e notare che con *padre, madre, figlio, figlia, zio*, ecc. l'articolo si omette se c'è il possessivo (ma non si omette se segue una specificazione, *il mio zio di Milano*, o se il singenionimo è al plurale, *i miei zii*). L'articolo invece è richiesto con le cosiddette varianti affettive, *il mio papà, il mio babbo, la mia mamma, la mia figliola*, ecc., oppure con forme alterate, *il mio fratellino* (oppure, ancora, ma qui entriamo in un altro tipo di fenomeni, quando il possessivo è posposto al nome: *il figlio mio*). Una buona grammatica, come quella di Serianni (1988, p. 178), sensibile anche a fenomeni di variazione regionale della norma, ci dirà pure che: "Nell'italiano familiare, specie fuor di Toscana, sono tuttavia ben saldi i tipi *mia mamma e mio papà*" (e viene da aggiungere che curiosamente ciò è valido anche nelle zone del Nord dove nei dialetti l'articolo è obbligatorio).

Se vogliamo provare a capire da dove nasca questa zona di alta variazione, potremmo iniziare allargando la prospettiva dall'italiano alle altre lingue che posseggono articoli e osserveremo, senza andare troppo distanti in termini geografici, che in molte lingue la compresenza dell'articolo e del possessivo è esclusa. Ciò si verifica per esempio nel francese, nel tedesco o nell'inglese. Dall'altro lato allargando la prospettiva nell'italiano dai nomi di parentela a altri tipi di nomi, vedremo che vi è una forte tendenza alla co-occorrenza di articoli e nomi, al punto che in soluzioni, pur non standard, di italiano l'articolo può comparire anche con nomi propri (*il Piero, la Giovanna*).

Detto in modo semplificato sembrerebbero quindi esserci due pressioni a contrasto, da un lato la tendenza ad accompagnare costantemente il nome con un articolo (ovvero a marcare la definitezza in modo esplicito) e dall'altro lato quella ad evitare la compresenza di articolo e possessivo, che si spiega spesso con il richiamo ad un principio che direbbe che un solo determinante è sufficiente (perciò la presenza del possessivo escluderebbe quella dell'articolo³). A riprova di quest'ultimo principio si può citare il fatto che anche nelle lingue in cui l'articolo non compare con il possessivo, la regola cambia quando quest'ultimo non è determinante (quando prende la posizione del nome): *la mienne est plus belle, el tuyo es viejo*. L'inglese però conferma anche in questi casi la cancellazione dell'articolo in presenza del possessivo: *mine is new*.

Il comportamento dell'italiano, che non esclude del tutto la presenza dell'articolo con il possessivo (come determinante), è anch'esso condiviso da altre lingue, come per esempio il portoghese, il greco moderno, il basco e il samoano⁴. Parlando del portoghese è sempre interessante dare un'occhiata anche al brasiliano e in questo caso ci troviamo di fronte a fenomeni di variazione per molti aspetti simili a quelli dell'italiano, dato che l'uso o meno dell'articolo sembra essere correlato alla variazione geografica, essere caratterizzato da un altro grado di facoltatività e avere in alcuni casi un valore definito 'intensificativo-enfatico' (tipico di quest'ultimo caso sembra essere anche l'uso maggiore con nomi femminili che maschili, come in *meu filho* "mio figlio" contrapposto a *a minha filha* "la mia figlia"). Se in precedenza abbiamo parlato di due pressioni a contrasto (presentare l'articolo in modo categorico con tutti i nomi e non presentare l'articolo quando si ha un dimostrativo), ora rincontriamo una componente che avevamo già osservato elencando le condizioni d'uso dell'articolo italiano con singenionimi preceduti dal possessivo, ovvero il carattere dell'affettività, che si ripropone come una costante nel rapporto con l'uso dell'articolo. Ci possiamo quindi chiedere se l'universale numero 3 di Martin Haspelmath (1999), che afferma che: "se una lingua usa l'articolo con il possessivo seguito da un nome di parentela, lo usa anche con possessivi seguiti da altri nomi",

3. Si veda però su questo argomento Haspelmath (1999). Un'altra linea argomentativa è quella che afferma che quando viene usato il possessivo, il nome tende ad essere definito e quindi non ha bisogno di una marca esplicita di definitezza come l'articolo.

4. Cito volutamente lingue distanti tra loro geograficamente e tipologicamente per evidenziare come questi sviluppi possano avvenire in modo indipendente in differenti lingue.

non possa essere specificata da un altro universale del tipo: “l’uso dell’articolo con il possessivo seguito da un nome di parentela compare più frequentemente con valori di affettività legati al nome”.

E continuando il discorso relativo ai rapporti tra articoli e possessivi possiamo proporre un’ulteriore osservazione. Mentre il percorso più noto e più studiato di formazione dell’articolo determinativo è quello che lo deriva dal dimostrativo, tra le altre possibilità di genesi dell’articolo vi è anche quella della derivazione da possessivi, come nel caso dell’indonesiano, dimostrato dal seguente esempio tratto da Himmelmann (2001)

sungai-nya keruh (indonesiano)
fiume-3SG.POSS fangoso
Il fiume era fangoso

Il fenomeno è noto anche per lingue uraliche, maya e altaiche, ma non può non ricordare (pur con altre dimensioni e modalità) un uso presente nell’italiano, quello di richiamare qualcosa già menzionato in precedenza, ben noto all’interlocutore (caratterizzato dunque dal valore di definitività tipico degli articoli) usando le forme del possessivo di prima persona plurale. L’esempio indonesiano potrebbe essere parafrasato come *Il **nostro** fiume era fangoso*, intendendo mettere l’accento proprio sul fatto che è quel fiume di cui si è già parlato prima.

In questo modo, partendo dagli errori dei bambini e degli apprendenti, e passando per gli errori dei parlanti nativi, abbiamo intrapreso un piccolissimo viaggio tra le lingue del mondo, cercando di osservare come gli errori, allo stesso modo di altri fenomeni come per esempio la gamma di soluzioni differenti adottate dalle lingue, ci possano mostrare i limiti della variazione delle lingue umane e ci permettano di capire meglio quali siano i rapporti tra la mente umana e le lingue che essa si trova a dover sviluppare, gestire, capire. In ultima analisi, anche in ambito linguistico, potremmo dire che gli errori ci aiutano a capire chi siamo in quanto esseri umani e perciò, volendo chiudere il nostro percorso con la parafrasi di un altro modo di dire, potremmo affermare che “errare rivela aspetti tipici degli esseri umani”.

Riferimenti bibliografici

- Bernini, G. (1987). Le preposizioni nell’italiano lingua seconda. *Quaderni del Dipartimento di Linguistica e Letterature Comparete*, 3, 129-150. Istituto Universitario di Bergamo.
- Berruto, G., Moretti, B., & Schmid, S. (1990). *Interlingue italiane nella Svizzera tedesca. Osservazioni generali e note sul sistema dell’articolo*. In E. Banfi & P. Cordin, (a cura di), *Storia dell’italiano e forme dell’italianizzazione*, Atti del XIII Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana, Roma: Bulzoni, p. 203-228.
- D’Achille, P. (1990). *Sintassi del parlato e tradizione scritta della lingua italiana*. Bonacci, Roma
- Giacalone Ramat, A. (1993). *Italiano di stranieri*. In A. A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all’italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Bari: Laterza, p. 341-410.
- Gulacsi, E. (1996). *L’integrazione sociale e linguistica dei bambini allogliotti nel canton Ticino: uno studio di casi nella nuova emigrazione*. Tesi di laurea non pubblicata, Università degli Studi di Pavia, Facoltà di Lettere e Filosofia.
- Haspelmath, M. (1999). Explaining article-possessor complementarity: economic motivation in noun phrase syntax. *Language*, 75(2), 227-243.
- Himmelmann, N. P. (2001). Articles. In M. Haspelmath, E. König, W. Oesterreicher & W. Raible (eds.), *Language Typology and Language Universals*, Berlin: de Gruyter, p. 831-841.

- Moretti, B. (2000). Le varietà di apprendimento e il potenziale delle lingue: la marcatura dell'oggetto tra accusativo preposizionale e partitivo. *Romanische Forschungen*, 112(4), 453-469.
- Moretti, B. (2003). Il problema degli 'anelli mancanti' nella creazione di un nuovo articolo da parte di apprendenti l'italiano. *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 56, 67-84.
- Moretti, B. (2004). Il 'ciclo di avere'. Costanti e variazioni dal latino all'italiano moderno. *Rivista Italiana di Linguistica e Dialettologia*, VI, 141-160.
- Pit Corder, S. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 160-170.