







UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

## Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in **Linguistica**  
Classe LM-39

Tesi di Laurea

# *Italiano L2 di cinesi. Uno studio di caso di tre fratelli sinofoni*

Relatore

Prof. Matteo Santipolo

Laureanda

Alessia Dalla Palma

n° matr.1129222 / LMLIN

Anno Accademico 2018 / 2019



*“Per questo ti prego, Dio: affinché io sia degna di lei ogni giorno.”*

Alla mia dolce mamma  
e a tutti gli angeli che mi hanno tenuto per mano.



## INDICE

INTRODUZIONE .....	5
CAPITOLO 1: L'ITALIANO L2 .....	7
1.1 Cos'è una L2.....	7
1.2 L'interlingua .....	8
1.3 Principali modelli sull'acquisizione di L2.....	9
1.3.1 Il modello innatista di Chomsky.....	9
1.3.2 Le cinque ipotesi di Krashen .....	11
1.3.3 Il modello cognitivo: la Teoria della Processabilità .....	13
1.3.4 L'ipotesi di Givón .....	16
1.3.5 Il modello ambientalista di Shumann .....	17
1.4 Fasi di sviluppo della L2 .....	18
1.5 Sequenze di acquisizione nell'italiano come L2 .....	21
1.6 Tra acquisizione e apprendimento: suggerimenti e proposte dalla didattica acquisizionale .....	28
CAPITOLO 2: L'ITALIANO L2 DEI CINESI .....	31
2.1 La distanza tipologica tra italiano e cinese.....	31
2.2 Fonologia e prosodia .....	32
2.3 Morfologia.....	34
2.3.1 Morfologia verbale .....	37
2.3.2 Morfologia nominale .....	40
2.4 La scrittura.....	41
2.5 Sintassi.....	43
2.5.1 L'ordine dei costituenti.....	45
2.5.2 La negazione .....	47
2.5.3 la frase complessa: coordinazione e subordinazione .....	48
CAPITOLO 3: IL QUADRO TEORICO .....	53
3.1 Approccio comunicativo .....	53

3.2 Approccio umanistico-affettivo .....	55
3.2.1 Il retroterra linguistico e il rapporto tra L1 e L2 .....	56
3.2.2 Il rapporto affettivo con la L2 .....	60
3.2.3 La motivazione .....	61
3.2.4 La dominanza emisferica .....	63
3.2.5 L'intelligenza prevalente .....	63
3.2.6 Stili cognitivi, stili di apprendimento .....	64
3.2.7 La personalità.....	65
3.2.8 L'età .....	66
3.2.9 L'apprendimento significativo.....	67
3.2.10 L'usabilità .....	68
3.3 L'approccio lessicale .....	69
3.4 La glottodidattica ludica .....	71
3.4.1 La ludolinguistica .....	76
CAPITOLO 4: IL LABORATORIO DI ITALIANO L2 .....	79
4.1 Che cos'è il laboratorio linguistico.....	79
4.2 Il nostro laboratorio .....	80
4.2.1 I soggetti .....	80
4.2.1.1 Progetto migratorio.....	80
4.2.1.2 Carta sociolinguistica .....	81
4.2.1.3 Conoscenza della L1 .....	82
4.2.1.4 Relazioni sociali extrascolastiche.....	82
4.2.1.5 Prima del corso: i soggetti all'interno della scuola .....	83
4.2.1.6 Le parole delle insegnanti.....	83
4.2.1.7 Attività con il facilitatore linguistico.....	84
4.2.1.8 Intelligenze, stili cognitivi, personalità, emisfero dominante.....	84
4.2.1.9 I risultati del test d'ingresso Debetto.....	85
4.3 La scuola.....	91
4.4 Spazi e tempi del laboratorio .....	91



4.5 La scelta dei contenuti .....	92
4.6 Presentazione puntuale del laboratorio.....	94
<b>CAPITOLO 5: L'ANALISI DEI DATI .....</b>	<b>105</b>
5.1 Osservazioni sul comportamento e sull'atteggiamento dei discenti.....	105
5.2 Dati ricavati durante il laboratorio linguistico.....	112
5.2.1 L'interlingua di LY.....	112
5.2.1.1 Fonetica, fonologia, ortografia .....	112
5.2.1.2 Morfologia.....	113
5.2.1.3 Sintassi.....	119
5.2.1.4 Lessico.....	121
5.2.2 L'interlingua di LJ .....	121
5.2.2.1 Fonetica, fonologia e ortografia .....	121
5.2.2.2 Morfologia.....	122
5.2.2.3 Sintassi.....	126
5.2.2.4 Lessico.....	127
5.2.3 L'interlingua di LS.....	128
5.2.3.1 Fonetica, fonologia e prosodia .....	128
5.2.3.2 Morfologia .....	129
5.2.3.3 Sintassi.....	130
5.2.3.4 Lessico.....	131
5.3 Risultati dei test Debetto somministrati al termine del laboratorio.....	132
5.3.1 LY .....	132
5.3.2 LJ .....	136
5.3.3 LS .....	140
<b>CAPITOLO 6: DISCUSSIONE COMPARATIVA DEI DATI E CONCLUSIONI .....</b>	<b>145</b>
6.1 Discussione sui dati raccolti durante il laboratorio .....	145
6.2 Discussione sui dati raccolti dai test Debetto .....	147
6.3 Conclusioni.....	150

Bibliografia e sitografia .....	153
Appendice.....	161
Ringraziamenti .....	175

## INTRODUZIONE

Il presente lavoro vuole proporre un'analisi qualitativa dell'interlingua di tre fratellini cinesi con cui chi scrive ha avuto l'occasione di svolgere un laboratorio di italiano come L2 all'interno della scuola primaria dell'Istituto Comprensivo G. Marconi di Cassola (Vi), tutti i giorni per sette settimane. La ricerca è nata dal tentativo di rispondere in maniera adeguata e opportuna alle esigenze comunicative, e dunque anche linguistiche, dei bambini con cui si è collaborato. Parlo di "collaborazione" perché l'apprendimento, e nello specifico l'apprendimento di una lingua, non avviene per trasmissione diretta da parte di un insegnante che, *ex cathedra*, versa le proprie conoscenze nelle menti dei propri alunni, bensì attraverso un processo di cui l'allievo è protagonista attivo, che consiste nella riorganizzazione delle informazioni e delle conoscenze del mondo degli allievi, dunque anche della loro identità. In altre parole, tale processo coinvolge non solo gli aspetti cognitivi ma anche quelli emotivi, culturali, personali: insomma, l'apprendimento efficace e duraturo chiama in causa l'intera persona del discente.

Tenendo presenti queste considerazioni, che rientrano nell'alveo della glottodidattica umanistico-affettiva, si è ritenuto opportuno organizzare il laboratorio secondo le indicazioni suggerite dalla glottodidattica ludica, che sfrutta la ludicità e il gioco per ottenere un apprendimento il più possibile piacevole e duraturo per gli allievi. Inoltre, considerato il livello linguistico di partenza dei bambini (molto basso) e sulla scia delle provocazioni lanciate dall'approccio lessicale, si è scelto di costruire il laboratorio attorno ad un sillabo lessicale.

Prima, dopo e durante il laboratorio sono stati raccolti dati linguistici attraverso due test, gli appunti dell'insegnante e alcune registrazioni; i dati raccolti sono stati analizzati in questo lavoro, per poi essere discussi sulla base di tre fondamentali domande di ricerca:

1. Se i dati a nostra disposizione combaciano con i dati e le analisi offerte dalla letteratura, e se sì, in che misura;
2. Se si riscontra un miglioramento della competenza comunicativa e, nello specifico, linguistica, dalla somministrazione del primo test al termine del laboratorio, e se sì in che termini;
3. Se si riscontrano delle differenze nell'apprendimento dei bambini e, se sì, quali fattori hanno inciso.

Il lavoro è organizzato come segue: il primo capitolo offre una panoramica sugli studi sull'acquisizione di una seconda lingua, con particolare attenzione per l'italiano; il secondo capitolo, invece, entra nello specifico dell'apprendimento dell'italiano come L2 da parte di sinofoni, esponendo le caratteristiche dell'interlingua di cinesi e le difficoltà principali in cui incorrono gli apprendenti sinofoni nel percorso di acquisizione della nostra lingua, anche alla luce delle differenze linguistiche che attraversano l'italiano da un lato e il cinese dall'altro. Il terzo capitolo si sposta sul piano della glottodidattica e delinea i principali approcci glottodidattici su cui ci si è basati per la preparazione del

laboratorio linguistico; il quarto capitolo, poi, definisce il contesto dell'intervento: la scuola e soprattutto i soggetti; in questo stesso capitolo vengono esposti i risultati del primo test somministrato ai bambini e viene descritto in maniera puntuale il laboratorio. Il quinto capitolo contiene l'analisi dei dati (linguistici e comportamentali): sia quelli raccolti durante il laboratorio, sia i risultati della seconda somministrazione del test. Infine, l'ultimo capitolo sintetizza e discute i dati analizzati offrendo una risposta alle tre domande di ricerca.

## CAPITOLO 1

### L' ITALIANO L2

In questo primo capitolo ci occuperemo dei tratti tipici dell'italiano parlato come lingua seconda (o L2), riassumendo quanto emerge dalla letteratura. Proponiamo, dapprima, una panoramica sul concetto di lingua seconda e sul suo apprendimento, per poi fornire delle coordinate sull'acquisizione dell'italiano, specialmente sulla scia di Pallotti 1998 e Chini 2005; in correlazione con questo capitolo, poi, nel capitolo 2 ci soffermeremo sulle difficoltà maggiori che incontrano gli allievi cinesi nell'acquisizione della lingua italiana e sulle caratteristiche tipiche dell'italiano da loro prodotto.

#### 1.1 Cos'è una L2

Con l'espressione *lingua seconda* si fa riferimento ad una lingua non materna appresa in un contesto dove viene parlata come lingua nativa. Per definire in maniera più precisa la L2, consideriamo una serie di opposizioni chiarificatrici.

-L2 vs lingua materna (LM) o L1: la L1 viene acquisita temporalmente prima della L2, fin dalla prima infanzia (addirittura si ritiene che l'acquisizione della L1 abbia inizio già nel grembo materno); inoltre, le condizioni dell'apprendimento della LM e di una lingua seconda sono differenti, poiché quando si impara una lingua materna si impara anche per la prima volta un sistema simbolico complesso che condensa aspetti cognitivi, sociali, culturali, emotivi e, naturalmente, linguistici in senso stretto. Quando si impara una seconda lingua non ci si trova nella stessa identica situazione, poiché cognitivamente la mente ha traccia dell'esperienza di acquisizione della L1, e l'apprendente detiene un bagaglio di conoscenze pregresse che interferiscono con l'acquisizione della L2. Tali conoscenze possono costituire, di volta in volta, tanto un aiuto, supportando e velocizzando l'apprendimento di L2, quanto un motivo di interferenza negativa (cfr. cap. 3 par. 2). Spesso, poi, la competenza comunicativa raggiunta in L2 non è pari alla competenza posseduta nella LM, specialmente se l'esposizione alla L2 avviene in età post-infantile. Riflessioni in merito all'età di esposizione e di apprendimento verranno presentate in maniera più specifica nel cap. 3 par. 2.

-L2 vs lingua target (LT) o lingua obiettivo (LO): con L2 si intende la lingua imparata, parlata e usata dall'apprendente, caratterizzata, quindi, da "errori", strutture e fenomeni transitori o meno, dunque un sistema linguistico in evoluzione, mentre la lingua LT o LO è il sistema linguistico verso cui tende la L2, il suo ideale punto di arrivo (Chini 2005:13).

-L2 vs lingua straniera (LS): spesso L2 funge da etichetta che comprende anche la LS, tuttavia la lingua due propriamente intesa "è la lingua non materna appresa in un contesto in cui viene normalmente usata come mezzo di comunicazione" (Chini 2005:12) ed è lingua materna della maggioranza della popolazione, mentre la lingua

straniera viene appresa in un Paese dove non è lingua nativa. La loro distinzione è significativa dal punto di vista dell'input: nel caso della L2 l'input, cioè il materiale linguistico a cui l'apprendente è esposto, è quantitativamente e qualitativamente molto ampio, più ricco e abbondante rispetto a quello della LS. Dal punto di vista dell'educazione linguistica, quindi, un insegnante di lingua seconda deve essere consapevole che l'input controllato fornito in aula agli studenti è solo una parte dell'input con cui questi entrano in contatto; inoltre la motivazione che spinge gli apprendenti allo studio della L2 è innanzitutto di tipo strumentale e integrativo, perché risponde alla necessità di integrarsi nel gruppo e di soddisfare i bisogni pratici della vita quotidiana (cfr. 3.2.3). Nel caso in cui gli apprendenti seguano un corso di lingua due si parla di acquisizione guidata in contesto istituzionale, che si affianca ad una acquisizione spontanea in contesto naturale (o sociale), dove la L2 viene acquisita dall'apprendente "nell'ambito in cui vive, nelle interazioni quotidiane con i nativi" (Chini 2005:11).

-Acquisizione vs apprendimento: S. Krashen propone una distinzione tra due differenti modalità di imparare una L2: una di tipo inconscio (acquisizione, *acquisition* per Krashen) e una consapevole (apprendimento, *learning* per Krashen). La prima è analoga a quella dei bambini che si affacciano alla loro L1, che non si focalizzano in maniera consapevole e mirata sulla lingua, mentre la seconda prevede la mediazione dello studio e del controllo cognitivo delle informazioni. Secondo Krashen l'apprendimento non si traduce mai in vera acquisizione interiorizzata, ma alcuni studiosi, tra cui Ellis, collocano i due termini lungo un *continuum*. Nel nostro caso, utilizzeremo i due termini come sinonimi, distinguendoli secondo il significato proposto da Krashen solo quando si farà riferimento alla sua teoria, di cui ci occuperemo meglio in 1.3.2. Specifichiamo, infine, che la dicotomia acquisizione/apprendimento non è sovrapponibile alla dicotomia acquisizione spontanea/acquisizione guidata, poiché, secondo Chini, le due coppie fanno riferimento a condizioni differenti: la prima dicotomia concerne condizioni interne all'apprendente, la seconda a condizioni esterne.

## 1.2 L'interlingua

Nel paragrafo 1 si è parlato della distinzione tra L2 e lingua obiettivo, sottolineando come la prima sia un sistema in evoluzione verso la seconda. La nozione di interlingua, proposta dallo studioso Selinker (1969), vuole rendere conto proprio del fatto che la lingua di chi apprende una seconda lingua non è una semplice accozzaglia di "errori", di deviazioni dalla norma della LT, ma "un sistema governato da regole ben precise" (Pallotti 1998:21). Negli anni Sessanta si è cominciato per l'appunto a osservare la lingua degli apprendenti come frutto dei loro tentativi di decodificare e ricostruire il codice della L2, focalizzandosi dunque sull'apprendente e non solo sulla lingua di partenza e di arrivo, valorizzando l'autonomia e l'indipendenza delle produzioni linguistiche. La definizione che Selinker offre di interlingua è la seguente: "un sistema linguistico a sé stante [...] che risulta dal tentativo di produzione da parte dell'apprendente di una norma della LO" (in Chini 2005:27). Questa espressione ha

valenza sia sincronica, come sistema posseduto in un certo momento, sia diacronica, come la somma degli stadi evolutivi di competenza dell'apprendente. Parlando di "sistema", si introduce la ricerca di regole e principi soggiacenti alla produzione linguistica degli apprendenti, che possano anche fornire una spiegazione agli "errori" prodotti; tali principi sarebbero le fondamenta di una teoria acquisizionale. Contemporaneamente, il termine "interlingua" sottolinea la dinamicità e la transitorietà della competenza linguistica dell'apprendente. Selinker individua 5 processi cognitivi centrali che governano il passaggio da uno stadio all'altro dell'interlingua (Chini 2005:27):

- Il *transfer* da L1, ovvero l'interferenza dalla LM, a cui abbiamo accennato al paragrafo 1 e di cui tratteremo anche nel cap. 3 par. 2;
- Il *transfer of training*, derivato dal tipo di insegnamento di L2 (caratteristiche su cui insiste il docente o su cui invece non si sofferma);
- Strategie di apprendimento della L2 (ad es. semplificazione della morfologia);
- Strategie di comunicazione in L2, che comprendono le modalità con cui gli apprendenti cercano di comunicare con mezzi linguistici limitati;
- Sovraestensione delle regole della L2 apprese.

Talvolta, però, l'acquisizione dell'apprendente si interrompe ad uno stadio antecedente a quello raggiunto dai nativi: si parla in questo caso di fossilizzazione.

Il concetto di interlingua è stato uno dei punti di riferimento delle ricerche sull'acquisizione della L2 a partire dagli anni Settanta e, di conseguenza, delle teorie che offrono modelli esplicativi dello sviluppo dell'interlingua stessa. Nel paragrafo successivo vedremo i modelli principali.

### **1.3 Principali modelli sull'acquisizione di L2**

L'acquisizione di una L2 chiama in causa aspetti di diverso tipo: linguistici, cognitivi, sociali e ambientali. Le teorie che sono state proposte nel corso degli anni sono molte e non tutte valide allo stesso modo (per approfondimenti suggeriamo Chini 2005 e Andorno *et al.* 2017), ma fanno comunque riferimento a tre filoni principali: i modelli innatisti, i modelli cognitivi e cognitivo-funzionalisti, i modelli ambientalisti. Di seguito, presenteremo una o due teorie per ogni modello, quelle che si sono affermate maggiormente e che hanno avuto maggiore fortuna, divenendo punto di riferimento per gli studi successivi.

#### **1.3.1 Il modello innatista di Chomsky**

Iniziamo dal modello generativo proposto da Noam Chomsky, che constata come i bambini siano in grado di produrre anche parole ed enunciati mai sentiti prima, talvolta conformi alla lingua d'arrivo, talvolta devianti. Tuttavia, la produzione delle frasi (o delle parole) comunemente percepite come errate, pare seguire regole specifiche, tutt'altro che casuali, come ad esempio l'analogia (è il caso del participio passato *aprito*

in luogo di *aperto* o di *dicete* in luogo di *dite*): i cosiddetti “errori” di produzione dimostrano allora che l’acquisizione linguistica non consiste semplicemente in una assimilazione delle regole di una lingua. In altre parole, la teoria generativa nasce per comprendere l’acquisizione della L1, rispetto alla quale si è notato come gli apprendenti dimostrino conoscenze linguistiche notevoli nonostante l’input che ricevano sia limitato, ad esempio, essi sono in grado di stabilire la grammaticalità (o la agrammaticalità) di frasi mai ascoltate prima: mancano, cioè, evidenze positive, ovvero prove esemplificative o modelli di lingua in grado di mostrare in maniera decisiva agli apprendenti quali principi siano in gioco nella lingua oggetto di acquisizione. D’altro lato, nel caso della LM, risultano assenti anche le evidenze negative (o, se non altro, del tutto ignorate), vale a dire le correzioni da parte di parlanti competenti. Alla luce di queste considerazioni, Chomsky descrive l’acquisizione linguistica come un processo non imitativo, bensì creativo, ovvero un processo che consente di rielaborare i dati linguistici colti dall’ambiente generando un numero infinito di nuove frasi (da qui il nome di generativismo). Tale processo, secondo Chomsky, è regolato dal LAD, il *Language Acquisition Device*, un dispositivo innato di acquisizione linguistica. Per spiegare l’acquisizione, il linguista fa riferimento alla Grammatica Universale (GU), ovvero “un sistema di principi, condizioni, e regole, che sono elementi o proprietà di tutti i linguaggi umani” (Chomsky in Chini 2005:30). Nello specifico, la GU consisterebbe in un insieme di principi e parametri innati, che ogni essere umano porta con sé fin dalla nascita: i primi sono principi astratti condivisi da e osservabili in tutte le lingue del mondo, e pertanto sono invariabili, ad esempio il principio di dipendenza dalla struttura, in base al quale il linguaggio verbale è costruito sulle relazioni strutturali che sussistono all’interno della frase, e non sulla sequenza degli elementi che la costituiscono; i parametri, invece, variano da lingua a lingua (sono, cioè, linguo-specifici), rendono conto delle principali differenze strutturali tra le lingue e possono assumere valori diversi ma numericamente limitati; ne è un esempio il parametro *pro-drop*, ovvero la possibilità di omettere il pronome soggetto, parametro che ammette un valore positivo, come in italiano, con possibilità di avere un soggetto sottointeso, e un valore negativo, come in francese o in inglese, dove il soggetto deve necessariamente essere espresso foneticamente. In quest’ottica, acquisire una lingua significa innanzitutto acquisire i principi e settare i parametri secondo il valore che assumono nella lingua in questione. Nella prospettiva cosiddetta “minimalista” è il lessico il contenitore dei parametri, nello specifico sono le categorie funzionali (determinanti, complementatori, morfemi grammaticali di tempo, numero, genere ecc.) a condensare il maggior numero di parametri, pertanto l’acquisizione della lingua coincide in larga parte con l’apprendimento del lessico, delle categorie lessicali e funzionali. L’input, allora, ha la funzione di innescare questo meccanismo (funge dunque da *trigger*). Sintetizzando, possiamo dire che la GU è una “patrimonio genetico di conoscenze linguistiche di cui la mente è dotata” (Andorno *et al.* 2017:196). L’esistenza della GU, quindi,



“riduce la gamma di grammatiche possibili, e ciò rende il compito, al bambino che deve acquisire la sua L1, enormemente più semplice [...] visto che lo spazio di variazione delle grammatiche è limitato dalla GU” (Andorno et al. 2017:196).

Questa teoria ha avuto ampio successo anche negli studi sull’acquisizione della L2. Dulay e Burt, in particolare, ritengono che chi apprende una seconda lingua non riproduce meramente gli enunciati recepiti, ma seleziona dati formali dall’input disponibile, producendo enunciati devianti rispetto a quelli prodotti dai nativi, realizzando “errori” che sarebbero fondamentali nel processo di apprendimento della L2, tanto che Felix e Simmet dichiarano che, rispetto all’apprendimento della grammatica, l’acquisizione di una LM e l’acquisizione spontanea di una L2 non possono essere considerati due fenomeni molto diversi, ma invero “due facce della stessa medaglia” (Felix e Sammit, 1986:287). Nel caso della L2 ciò che accade nella mente dell’apprendente è un riposizionamento dei parametri. Tuttavia, quanto, come e in che misura la GU sia accessibile anche nella L2 è una questione che ha diviso gli studiosi, al pari dell’utilità e degli effetti delle evidenze negative. Come osserva Chini (2005), secondo Flynn l’accessibilità alla GU è totale e diretta come nell’apprendimento della L1, con le restrizioni dovute alla maturità cognitiva e ai bisogni comunicativi; secondo Schwartz la GU è pienamente accessibile, ma solo attraverso la L1, dunque il punto di partenza nella definizione dei parametri è la lingua materna, e solo in un secondo momento, se necessario, i parametri vengono risettati sulla base dell’input. Altri ritengono che la GU non sia più accessibile pienamente, ma solo nella forma in cui si presenta nella L1, altri ancora sostengono che dopo il “periodo critico” (di solito la pubertà, cfr. 3.2.8) la GU non sia più accessibile in alcun modo, pertanto gli apprendenti farebbero ricorso a criteri semantici e pragmatici oppure a meccanismi di apprendimento generali. Al di là di queste riflessioni, rispetto alle quali gli studiosi propongono ipotesi diverse, il modello generativo si concentra soprattutto sulla competenza dei parlanti (*competence*), dunque sulla loro conoscenza astratta e mentale della lingua, sulle sue rappresentazioni mentali e implicite, più che sulla sua concreta realizzazione (cioè la *performance*), che sarebbe dipendente dalla prima. Dal punto di vista della ricerca acquisizionale, ciò ha prodotto la costruzione di un quadro teorico che non tiene conto di fattori sociali, cognitivi e individuali. Un tentativo di fornire un modello innatista ma alternativo a quello chomskyano e che assumesse anche aspetti psicologici e cognitivi è stato ideato da Stephen Krashen.

### 1.3.2 Le cinque ipotesi di Krashen

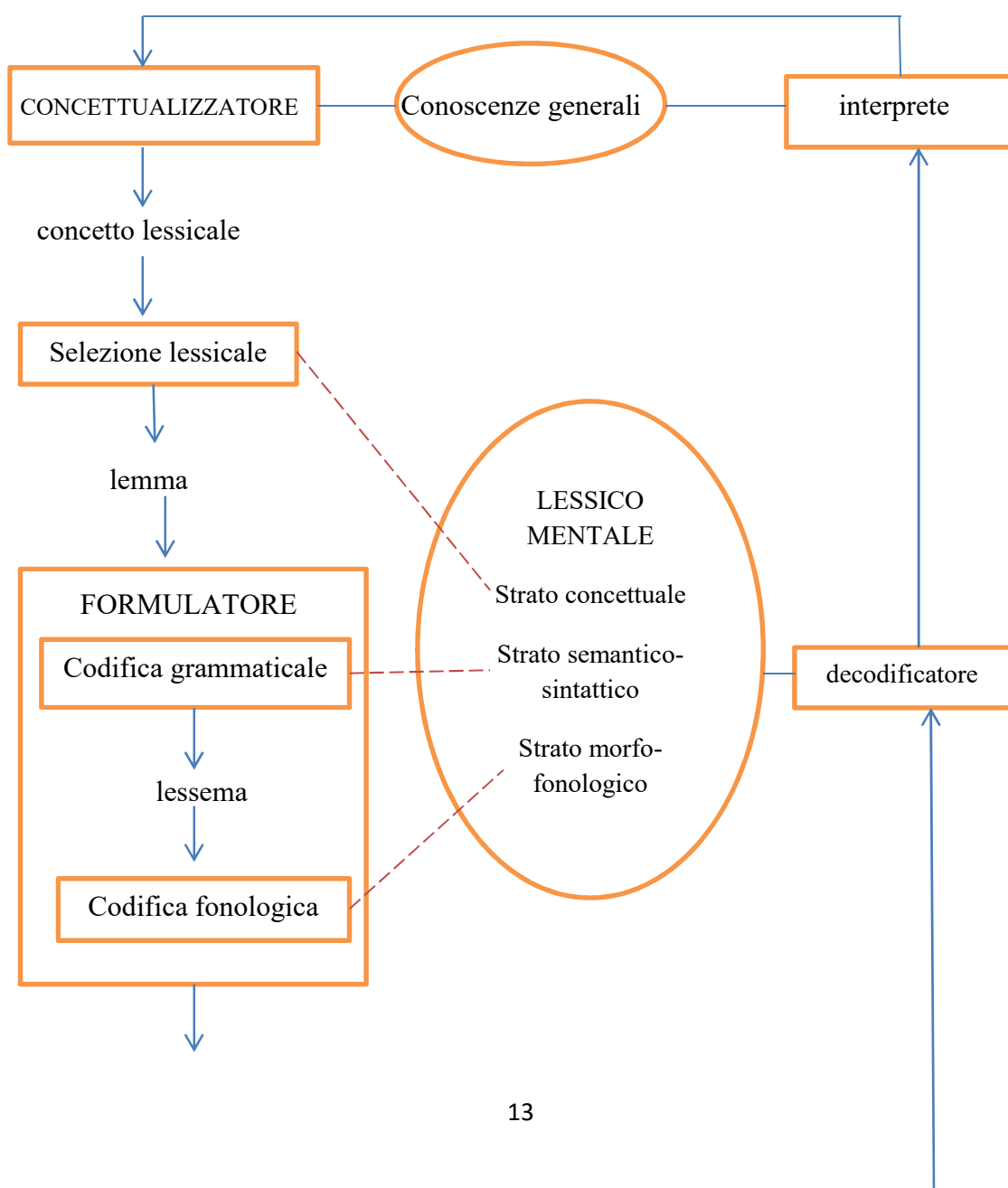
Stephen Krashen formulò la sua teoria, la *Second Language Acquisition Theory* (SLAT), in un primo tempo negli anni Settanta ma le diede una struttura definitiva negli anni Ottanta. La proposta dello studioso ruota attorno alla distinzione tra acquisizione (*acquisition*) e apprendimento (*learning*), a cui abbiamo accennato nel primo paragrafo. Con il primo termine ci si riferisce ad un processo spontaneo e inconscio che coinvolge tanto la lettura globale dell’emisfero destro quanto la lettura analitica dell’emisfero sinistro (cfr. 3.2) e che produce competenza permanente, fissata nella memoria a lungo

termine, secondo le modalità con cui è stata fatta propria la L1. Con il termine apprendimento, invece, Krashen identifica un processo consapevole, razionale, guidato dall'emisfero sinistro, che produce competenza provvisoria, non stabile, immagazzinata nella memoria a medio termine. Inoltre, l'apprendimento non consente un recupero sufficientemente rapido delle informazioni per la comunicazione reale, ma quanto è stato appreso può fungere da *monitor*, ovvero può esercitare una funzione di "controllo formale su quanto è stato acquisito" (Balboni 1994:53). Il *monitor* è un elemento del sistema interno all'apprendente che pare essere responsabile dell'elaborazione linguistica consapevole. Questo elemento e la sua azione variano a seconda dell'età, dello stile cognitivo, delle modalità di apprendimento (spontanea o guidata); infatti, i bambini vi ricorrono meno rispetto agli adulti, e il suo uso risulta più marcato nell'apprendimento guidato rispetto all'acquisizione spontanea (Giudizi 2013:50). L'arduo compito dell'insegnante è stimolare l'allievo a produrre acquisizione, non semplice apprendimento. Nel modello di Krashen, l'acquisizione può avvenire solo se l'input è comprensibile, dunque il focus non è posto tanto sulla forma linguistica quanto sul suo significato. In secondo luogo, per Krashen l'acquisizione procede secondo un ordine naturale: le strutture linguistiche costituiscono i gradini di una scala acquisizionale, dalla costruzione più semplice a quella più complessa. Il linguista americano ricorre alla formula  $i+1$  per indicare il gradino immediatamente successivo all'input acquisito fino a quel momento; l' $i+1$  corrisponde grosso modo all'area di sviluppo potenziale di Vygotskij e all'area di sviluppo prossimale di Bruner, espressioni che definiscono la distanza tra la parte di un compito che una persona può eseguire e il livello potenziale che la stessa persona può raggiungere nel tentativo di svolgere la parte di compito che non è ancora pienamente in grado di svolgere (Balboni 2015). L'ordine naturale è ricavato dalla linguistica acquisizionale, che studia le sequenze in cui vengono acquisiti gli elementi linguistici, sequenze di stampo implicazionale, vale a dire che l'aver acquisito una struttura in una sequenza implica che sono già state acquisite anche le strutture che la precedono nella stessa sequenza, e universali, ovvero si riscontrano indistintamente in qualunque apprendente. Infine, l'acquisizione può avvenire solo se non interviene il filtro affettivo, metafora di quelle resistenze psicologiche che non consentono l'ingresso delle informazioni nella memoria a lungo termine, da dove dovrebbero essere recuperate per essere usate secondo necessità. Tali resistenze trovano giustificazione a livello biochimico. Infatti, in una situazione di piacevole sfida vengono prodotti dall'organismo dei neurotrasmettitori che fissano le informazioni in memoria; tra questi, un ruolo centrale è svolto dalla noradrenalina. Quando, invece, si verifica una situazione di stress negativo, l'organismo mette in moto reazioni di risposta allo stress, deviando l'attenzione dal compito linguistico e rallentando l'attività della memoria di lavoro (Balboni 2015:81). L'innalzamento del filtro affettivo comporta che ci possa essere apprendimento, ma non acquisizione.

Insieme, la distinzione tra acquisizione e apprendimento, il monitor, l'input comprensibile, l'ordine naturale e il filtro affettivo costituiscono le cosiddette cinque ipotesi di Krashen.

### 1.3.3 Il modello cognitivo: la Teoria della Processabilità

La Teoria della Processabilità (TP) è stata ideata originariamente da Manfred Piennemann (1998) e successivamente ampliata da altri studiosi, tra i quali ricordiamo in particolare Di Biase e Bettoni (2001). Il modello che ne è nato si distingue dagli altri innanzitutto perché è stato formulato specificamente con l'obiettivo di spiegare l'acquisizione e lo sviluppo nelle L2. La ricerca in cui sono stati raccolti i primi dati per l'elaborazione della teoria è infatti il cosiddetto progetto ZISA, che ha coinvolto lavoratori italiani e spagnoli immigrati in Germania e che, dunque, si trovavano alle prese con il tedesco L2. Dal punto di vista teorico, poi, la TP si basa su un preciso modello psicolinguistico: quello proposto da Levelt. Di seguito, riprendiamo lo schema di questo modello come presentato in Bettoni 2001 e in Bettoni, Di Biase, Ferraris 2008:357, per poi darne una descrizione. Nel modello, la produzione linguistica è concepita come un processo per fasi che hanno una sequenza fissa e incrementale.



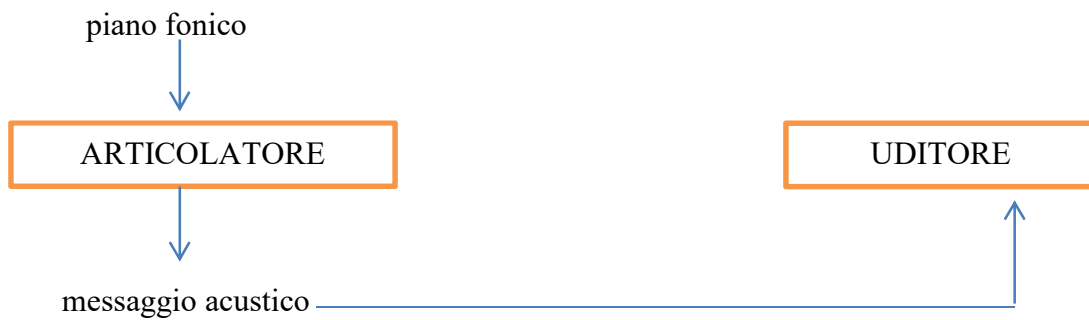


Fig. 1: Il modello di Levelt.

Lo schema va letto nel modo che segue. Il parlante elabora sentimenti e pensieri in enunciati attraverso una gerarchia di conoscenze procedurali, rappresentate nei rettangoli, che agiscono sulle conoscenze dichiarative, rappresentate graficamente da due cerchi, ovvero le conoscenze generali (del mondo, della situazione, del discorso) e lessicali. Le tre conoscenze procedurali svolgono la loro funzione in modo parallelo e incrementale, in particolare il concettualizzatore elabora concetti e informazioni racchiuse nelle conoscenze generali, le quali, secondo Bettoni (2001) non sono linguo-specifiche; qui, l'informazione viene selezionata, ordinata e preparata per essere convertita in lingua. È a questo livello che viene scelto il topic della frase. Il formulatore agisce sulle conoscenze lessicali: l'informazione lessicale viene selezionata, grammaticalizzata e, infine, fonologizzata, dunque, a questo livello, le parole vengono attivate sia semanticamente (coinvolgendo anche le relazioni sintattiche) sia formalmente (sul piano della morfologia e della fonologia); a differenza del concettualizzatore, i formulatori sono uno per ogni lingua, sono, cioè, linguo-specifici. All'ultimo livello si colloca l'articolatore, che fornisce istruzioni neuromuscolari. La produzione linguistica viene poi monitorata dal decodificatore del ricevente. Le componenti del modello risultano, quindi, autonome tra loro, poiché ciascuna riceve un input e produce un proprio output, ma operano in modo incrementale, poiché il prodotto della prima procedura passa alla seconda, poi alla terza, e in modo implicazionale, perché una procedura può attivarsi solo dopo quella precedente. Inoltre, risulta evidente la centralità del lessico, che funge da mediatore tra la concettualizzazione e la codifica grammaticale e fonologica. Secondo questo modello, quindi, la produzione di una frase segue le seguenti fasi: accesso al lemma, a procedure della sua categoria, al sintagma in cui la parola è inserita e infine alla frase (ed eventualmente alla subordinata), in un crescendo della distanza sintattica. La TP predice che l'apprendimento di una L2 segue le stesse fasi implicazionali attivate nella produzione del parlato, che formano una gerarchia di processabilità: inizialmente si apprenderebbero procedure relative al lemma (come forma e significato di un nome), poi alla sua categoria (numero e genere), con la comparsa di marche morfologiche, poi al sintagma (accordo di genere e numero), con scambio di informazioni tra la testa e i costituenti, quindi alla frase e alla subordinazione, con passaggio di informazioni tra sintagmi e tra frasi. In quest'ottica sono i limiti della processazione stessa a definire i limiti e le sequenze dell'acquisizione

di una L2. Per chiarire ulteriormente, proponiamo la tabella di sintesi ed esemplificativa tratta da Diadori et al. 2009:98.

PROCEDURA	FORME LINGUISTICHE PROCESSATE E SCAMBIO DI INFORMAZIONI TRA GLI ELEMENTI	ESEMPI
Lemmatica	Identificazione di lemmi	Casa, albero, libro
Categoriale	Assegnazione di lemmi ad una categoria grammaticale	Casa, alberi, libri
Sintagmatica	Accordo all'interno del sintagma	Libri interessanti Ho mangiato
Frasale	Scambio di informazioni tra sintagmi	Luca legge
Subordinativa	Scambio di informazioni tra proposizioni	Lucia spera di venire

Tab. 1: Gerarchia di processabilità.

Il percorso della gerarchia è descritto come obbligato, tuttavia permane una variabilità nell'interlingua, dovuta da un lato al fatto che il passaggio da uno stadio all'altro è graduale, per cui spesso forme proprie di uno stadio convivono con forme dello stadio successivo, dall'altro fattori interni ed esterni all'apprendente condizionano il suo stesso apprendimento (di questo ci occuperemo nel capitolo successivo). Per rendere conto di questa variabilità, Piennemann propone la nozione di "spazio delle ipotesi", ovvero in un insieme limitato di opzioni strutturali che sono a disposizione dell'apprendente quando uno stadio non è ancora stato raggiunto. In altre parole, di fronte a difficoltà comunicative, se l'apprendente non è ancora in grado di ricorrere a procedure gerarchicamente superiori allo stadio in cui si trova, può attingere ad una gamma di strutture alternative possibili. Per illustrare questo fenomeno ricorriamo ad un esempio tratto dalle ricerche di Bettoni e Di Biase riportato in Andorno *et al.* 2017:205. Consideriamo le frasi *la torta l'hanno portata i poliziotti* e *lo stereo lo porta il poliziotto*, dove compaiono una dislocazione a sinistra dell'oggetto, una corrispondenza non canonica tra i ruoli sintattico-discorsivi oggetto/topic, l'accordo tra l'oggetto, il pronome clitico e il participio passato e l'accordo soggetto-verbo. Se l'apprendente non è ancora in grado di accedere ai processi che producono tali strutture, può realizzare una topicalizzazione incompleta (senza clitico) come in (1), oppure evitare l'intera struttura, come in (2):

- (1) La torta prendere i carabinieri.
- (2) Lo stereo...lo stereo...il cameriere porta il cameriere porta il stereo.

Per tornare alla gerarchia di processabilità, Bettoni sottolinea come nello sviluppo dell'interlingua giochino un ruolo fondamentale due fattori: nel caso della sintassi è centrale il grado di corrispondenza fra tre strutture: la struttura argomentale (ruoli tematici), la struttura funzionale (funzioni sintattiche, ad esempio soggetto, oggetto...) e quella costituente (ordine delle parole); nel caso della morfologia, la sequenza di

sviluppo dipende dalla distanza sintattica tra gli elementi. Pertanto, maggiore è la linearità della corrispondenza tra le strutture e breve la distanza sintattica, minore è lo sforzo cognitivo e maggiore sarà la precocità dell'apprendimento (Bettoni 2008:58). In quest'ottica, essere pronto per lo stadio successivo significa essere pronto per l'emergere di nuove strutture ma anche per una migliore padronanza delle strutture dello stadio corrente. Questa duplice valenza sottolinea ancora una volta la gradualità del passaggio da uno stadio all'altro e la necessità di ricordare che la conoscenza di una struttura non coincide con la sua perfetta padronanza.

La Teoria della Processabilità presto ha inglobato anche quella che Piennemann ha chiamato *teachability* (1984), l'insegnabilità. L'ipotesi dell'insegnabilità sostiene che in contesto di acquisizione guidata gli stadi delle sequenze di acquisizione vengono comunque attraversati nello stesso ordine implicazionale in cui si presentano nell'acquisizione naturale, tuttavia l'istruzione formale può facilitare e velocizzare il passaggio da una fase all'altra, a condizione che l'apprendente si trovi nello stadio immediatamente precedente rispetto a quello in cui si trovano le strutture oggetto di insegnamento. Il passaggio da uno stadio all'altro, dunque, resta obbligato e necessario, ma non viene negata l'utilità dell'istruzione formale. Tuttavia, qualora non venga rispettata questa condizione, si rischia di incorrere nella fossilizzazione, nella regressione o nell'elusione (cioè nell'evitamento della struttura eccessivamente difficile).

Punto di forza della TP è la base teorica solida, che consente di confrontarsi con dati empirici e dunque di verificare la validità stessa della teoria, che ha trovato anche un punto di contatto con la pratica didattica attraverso l'ipotesi dell'insegnabilità. D'altro lato, la teoria di Piennemann resta molto ancorata alla morfosintassi e dimostra esclusivo interesse verso la grammatica procedurale (Andorno *et al.* 2017:207).

#### 1.3.4 L'ipotesi di Givón

Nell'ambito delle ricerche sul cambiamento linguistico, lo studioso Givón non offre una teoria precisa, ma degli spunti per leggere la formazione delle varietà di apprendimento e delle lingue pidgin, ponendo l'accento su principi psicolinguistici e pragmatici, basati sulle modalità con cui la mente percepisce ed elabora l'informazione linguistica (Chini 2005:40). Nello specifico, l'acquisizione di una L2 comporterebbe il passaggio da un modo pragmatico ad un modo sintattico. Il primo è guidato da elementi pragmatico-discorsivi, che coinvolgono la struttura informativa del messaggio, per esempio la predilezione per la struttura *topic-comment*, ovvero l'anteposizione del tema o *topic*, a cui segue il commento sul tema (il *comment*), la parte comunicativamente nuova e saliente; questa modalità è caratterizzata anche da un uso molto limitato della morfologia e della subordinazione, da una presenza importante della deissi e da frequenti riferimenti a conoscenze condivise. Nel modo sintattico, invece, si manifestano una ricca morfologia e l'ipotassi. Eleonora Luzi (2011:103) suggerisce che

“nella sua [di Givòn] terminologia, ‘pragmatico’ e ‘sintattico’ sembrerebbero fare riferimento non alle componenti presenti nelle due varietà linguistiche, bensì ai modi con cui la funzione si relaziona con la forma.”

Infatti, nel *pragmatic mood* il rapporto tra forma e funzione è immediato e iconico, pertanto l’interpretazione dell’enunciato richiede la cooperazione dell’interlocutore; nel *syntactic mood*, invece, si riscontra un certo grado di convenzionalizzazione della forma, che costituisce l’elemento di mediazione tra forma e funzione.

### 1.3.5 Il modello ambientalista di Shumann

Tra i modelli ambientalisti presentiamo il modello dell’acculturazione e della pidginizzazione elaborato da Shumann (1978), che cerca di spiegare i fenomeni di fossilizzazione in cui incorrono gli immigrati, e in base al quale l’acquisizione della L2 è frutto dei tentativi dell’apprendente di adeguarsi alla cultura veicolata dalla L2 e ad essa legata. Nel processo di apprendimento entrerebbero in gioco in modo determinante fattori psicologici e sociali, in particolare la distanza sociale e psicologica percepita dall’apprendente tra sé e il gruppo di parlanti L1: maggiore è la distanza, minore sarà l’acculturazione e più difficoltoso e lento l’apprendimento. In altre parole, la quantità e la qualità del contatto tra immigrati e autoctoni e la distanza culturale e affettiva tra i gruppi sono le basi delle opportunità comunicative e quindi del processo di acquisizione. Come illustrato da Favaro (2002), Shumann distingue tra variabili sociali e variabili individuali e affettive, che possono promuovere o inibire il contatto e, di conseguenza, l’apprendimento. Tra le variabili sociali lo studioso annovera:

- la dominanza sociale di un gruppo sull’altro, reale o percepita;
- il modello di integrazione, che può essere proiettato all’assimilazione (con la perdita della L1), alla preservazione (nel tentativo di difendere la L1 rispetto ad una L2 percepita come minaccia per l’identità) o all’adattamento (pur mantenendo la propria L1 l’immigrato è interessato e ben disposto ad apprendere la L2);
- il grado di chiusura del gruppo di origine;
- le caratteristiche del gruppo di appartenenza, come la numerosità e la coesione interna al gruppo;
- l’atteggiamento verso il gruppo di L2;
- il progetto migratorio, che se è di breve durata non incoraggia ad avere rapporti costanti e importanti con il gruppo autoctono.

Le variabili individuali e affettive, che riguardano la distanza psicologica, sono quattro:

- lo shock linguistico, che nasce dall’impatto per la differenza tra la L1 e la L2, che può generare paura del ridicolo e senso di frustrazione dovuto al fatto di tentare di comunicare, farsi capire e capire con mezzi linguistici limitati;

- lo shock culturale, ovvero il senso di forte disorientamento nei confronti di un sistema culturale distante dal proprio (norme, valori, pratiche quotidiane...):
- la motivazione, di cui ci occuperemo in 3.2.3;
- la permeabilità dell'io: accanto all'identità personale e culturale, Shumann pone l'identità linguistica, legata ad un "io linguistico", che può essere malleabile e ricettivo oppure più rigido.

Secondo il modello dell'acculturazione, quando i fattori sopra elencati concorrono a definire una distanza sociale e psicologica notevole, l'apprendimento viene rallentato e aumenta il rischio di fossilizzazione, ovvero il blocco degli apprendenti ad un livello di competenza piuttosto basso, situazione che ricorda quanto è accaduto con le lingue pidgin in contesti di colonialismo; in questo caso, l'acquisizione della lingua dei dominatori da parte dei coloni si interrompeva molto presto, con esiti di impoverimento delle strutture lessicali, morfologiche e sintattiche.

Il merito di questo modello è di aver posto l'attenzione sul rapporto fondamentale tra lingua e cultura, letto in una logica di costruzione dell'identità da parte dell'immigrato.

#### **1.4 Fasi di sviluppo della L2**

Dagli studi sulle interlingue e sull'acquisizione linguistica è emerso che le strutture grammaticali delle L2 vengono apprese secondo un ordine preciso e ricorrente e che anche tra apprendenti di L2 differenti con L1 diverse compaiono fasi evolutive analoghe. In altre parole, in queste fasi i livelli linguistici e le categorie grammaticali si delineano e si succedono con gradualità e costanza per tutti gli apprendenti, indipendentemente dalla loro L1, dal contesto di acquisizione e dall'età, sebbene con le precisazioni che vedremo nel paragrafo 2 del terzo capitolo. Un progetto di ricerca particolarmente significativo sia per la qualità sia per la quantità di dati raccolti è il Progetto dell'*European Science Foundation*, durante il quale sono stati registrati periodicamente 40 apprendenti spontanei di varie L2 europee, immigrati in 5 Paesi europei e con 6 diverse L1, cioè ogni L2 veniva appresa da 2 persone, ognuna con la propria L1. I dati raccolti dalla ricerca mostrano, per l'appunto, un susseguirsi di fasi acquisizionali indipendenti dalla lingua di partenza e dalla lingua di arrivo. Questi dati sono stati letti alla luce della prospettiva funzionalista e dell'ipotesi di Givón (cfr. 1.1.3.4), che è la stessa prospettiva adottata da un altro importante Progetto, ideato e realizzato dal gruppo di Pavia, e che concepisce lo sviluppo delle interlingue come un graduale passaggio da varietà di apprendimento principalmente basate su criteri semantici e pragmatici universali a varietà in cui assumono maggiore peso morfologia e sintassi specifiche della LT (Chini 2005). Cerchiamo ora di delineare queste fasi.

In un primo momento, il soggetto non produce output in L2, e attraversa la cosiddetta fase del silenzio, in cui l'input viene analizzato attraverso le abilità ricettive, e in cui l'apprendente cerca di individuare le parti più salienti (foneticamente, pragmaticamente e semanticamente), di interiorizzare i suoni e i tratti soprasegmentali, di associare parole



a oggetti e concetti della vita quotidiana, di memorizzarle e di identificare le strutture più utili e più frequenti, di codificare gesti e linguaggio non verbale (Favaro 2002:145) Va specificato che il periodo di silenzio può essere molto breve (alcuni giorni) o molto lungo (fino a tre mesi), a seconda di diversi fattori che coinvolgono tanto le caratteristiche della L1 (distanza tipologica dalla L2) quanto le caratteristiche dell'apprendente e il suo rapporto con la L2. Come sottolinea Favaro, è assolutamente nocivo forzare l'apprendente, e in particolar modo il bambino immigrato neoarrivato, a comunicare, poiché, citando Zuccherini (1994):

“Il silenzio del bambino nuovo arrivato è segno del suo sforzo di superare l'incapacità di assegnare senso alle cose nuove che ha intorno, di segmentare la realtà e di organizzarla. Dunque, il suo silenzio è segno di un lavoro di elaborazione dello spaesamento e di categorizzazione della realtà.” (Zuccherini in Favaro 2002:145)

Quanto alle cause del silenzio, in particolare per i bambini immigrati, Favaro (2002) individua diversi fattori:

- gli apprendenti rivolgono interamente la loro attenzione nell'immagazzinare formule ed espressioni non analizzate ricorrenti nella L2 con cui sono a contatto;
- la scuola nel paese di origine è organizzata in modo diverso e ha regole diverse, che possono prevedere il silenzio in classe e un modello educativo trasmissivo e passivo rispetto a quello in cui si è arrivati;
- le caratteristiche individuali degli apprendenti, ognuno dei quali è diverso dagli altri. Alcuni bambini sono più audaci e provano ad esprimersi anche con mezzi molto limitati, altri preferiscono attendere di possedere strumenti più solidi prima di comunicare;
- gli immigrati raggiungono il paese della L2 dopo un viaggio e un distacco che possono essere vissuti con dolore e in modo traumatico, per cui può accadere che un bambino rifiuti il paese di arrivo e la sua lingua;
- talvolta gli apprendenti possono percepire un ambiente chiuso e poco propenso all'accoglienza.

Ad ogni modo, la fase del silenzio è destinata a cedere il passo alle prime espressioni e i primi tentativi di comunicare nella L2. Si apre allora la cosiddetta fase prebasica. In questa fase, che è stata studiata prevalentemente attraverso registrazioni di bambini e alunni immigrati, emergono le prime parole, che cercano di dare risposte al bisogno di interazione, come *maestra, bimbi, guarda, aspetta, andiamo, ciao, scusa, grazie, sì, no, grande, brava, brutto* (Pallotti 1998:23), oppure i deittici *questo, quello, così*, che in un primo momento sostituiscono i nomi. Giacalone Ramat (1993:395) sottolinea che generalmente le interlingue iniziali sono caratterizzate dalla presenza di una forma di negazione (seppur semplificata), di saluto, di ringraziamento, espressioni frequenti con notevole rilevanza comunicativa, di solito apprese come formule non analizzate, e nomi propri. Le formule sono parti di frasi (o, talvolta, frasi intere) che gli apprendenti imparano “a memoria”, senza analizzarle linguisticamente, come si trattasse di un unico

costrutto, dei “moduli prefabbricati di linguaggio” (Pallotti 1998:25). Ciò significa che le formule non rendono conto dell’effettivo livello linguistico in cui si trova l’apprendente nella produzione creativa, anche se costituiscono senza dubbio un punto di partenza per la formazione originale di nuove frasi prodotte autonomamente. Per fare un esempio, Fatma, la bambina seguita da Pallotti, presto riesce a produrre una frase come “come si chiama?”, dove il pronome riflessivo è utilizzato correttamente ma sicuramente non è stato immagazzinato per essere rielaborato autonomamente, dato che il livello linguistico della bambina è più basso.<sup>1</sup>

Tornando alla fase prebasica, gli enunciati, quindi, si presentano come molto brevi e l’apprendente ricorre spesso a gesti e alle conoscenze del mondo condivise con l’interlocutore, oltre che all’aiuto del nativo stesso. L’enunciato è tipicamente nominale, dunque il verbo non viene espresso, ed è organizzato secondo il criterio pragmatico del *topic first*, per cui compare l’ordine *topic-comment* (cfr. 1.3.4). La morfologia non viene utilizzata in maniera consapevole e talvolta si nota confusione tra le classi di parole (ad es. nomi usati in funzione verbale), il lessico a disposizione non è ricco e ampio ma semplice e ridotto, perlopiù composto da parole piene e pochi elementi funzionali, come la negazione.

Il secondo stadio individuato è la fase basica (o *basic variety*), evidenziata in particolare dalle ricerche della *European Science Foundation*. Questa fase è caratterizzata da un lessico più ampio, specialmente di parole-contenuto, da una distinzione più sicura in classi di parole (in particolare tra nomi e verbi), dalla presenza più marcata del verbo come nucleo organizzatore della frase, che resta comunque tendenzialmente telegrafica. L’apprendente ricorre ancora poco alla morfologia, anche se ora viene usata in maniera più consapevole, con prevalenza delle forme non marcate, scelte come forma-base neutra da applicare nei diversi contesti, mentre le parole-funzione come articoli e preposizioni sono perlopiù assenti. Spesso per veicolare informazioni morfologiche che la L2 esprime attraverso desinenze, nella fase basica si ricorre al lessico. L’organizzazione della frase segue sia principi pragmatici sia principi semantici. Tra i principi pragmatici troviamo ancora il *topic first*, ma anche il *focus last*. Questa caratteristica fa riferimento alle ricerche di Klein e Perdue (1997), che intendono il focus nel modo seguente: se consideriamo ogni frase come una possibile risposta ad una domanda, tutte le risposte possibili alla domanda saranno il topic, mentre la risposta concretamente selezionata sarà il focus. Illustriamo l’esempio proposto da Pallotti (1998:41): consideriamo la frase *John ieri è andato a York*; se la domanda ipotetica di cui questa frase costituisce la risposta fosse *Cosa ha fatto ieri John?*, il topic sarebbero tutte le cose che può aver fatto ieri John, mentre il focus è l’andare a York. Nella varietà basica, il focus normalmente viene posto in ultima posizione. Quanto al principio semantico, si tratta del *controller first*, in base al quale il sintagma indicante il controllore dell’azione viene per primo. Qui intendiamo con controllore “l’attante con il maggior grado di controllo sull’azione” (Chini 2005:84). Quanto alla struttura del

---

<sup>1</sup> Per ulteriori approfondimenti sul tema delle formule, suggeriamo Pallotti 1998 e Wong-Fillmore 1976.

periodo, domina la paratassi. Non è raro che questa fase costituisca l'ultimo stadio dell'interlingua degli apprendenti, tanto che un terzo dei soggetti coinvolti nello studio di Klein e Perdue si sono fossilizzati a questo punto del percorso di acquisizione.

L'ultima fase è stata indicata come fase postbasica, dove gli enunciati hanno una struttura più vicina a quella della LT, e la loro costruzione comincia a seguire regole della sintassi, compaiono in maniera più consistente gli elementi funzionali, la morfologia nominale e verbale si arricchisce notevolmente, dapprima con le forme meno marcate, più regolari e salienti; si incontrano con maggiore frequenza e sistematicità anche i fenomeni di accordo sintattico, e compaiono le prime subordinate. Chini (2005) sottolinea che, in realtà, questo stadio prevede una gamma di varietà postbasiche ampia, che contiene tanto livelli in cui morfologia e sintassi presentano delle fragilità, quanto le varietà quasi-native, poco distinguibili da quelle native, senza errori grammaticali e lessicali, con qualche imprecisione nell'organizzazione del discorso. In sintesi, possiamo dire che il passaggio a questa varietà può essere letto come un graduale abbandono dei mezzi discorsivi e lessicali a favore di morfemi flessivi che veicolano tratti e valori grammaticali obbligatori nella LT (Bernini 2008:40)

Possiamo riassumere con una tabella i tratti essenziali delle tre fasi presentate, riprendendo la tabella di Bernini (2008:37)

	Varietà prebasica	Varietà basica	Varietà postbasica
Categorie grammaticali	Nessuna	Predicato e argomenti	Nomi, verbi
Morfologia	Nessuna	Forma base dei verbi	Verbi e nomi flessi
Organizzazione dell'enunciato	Pragmatica	Semantico-sintattica	Sintattica
Dipendenza dal contesto	Estrema	Minore	Bassa

Tab. 2: Sintesi delle caratteristiche delle varietà di apprendimento.

### 1.5 Sequenze di acquisizione nell'italiano come L2

Nel paragrafo precedente abbiamo visto come gli studi della linguistica acquisizionale hanno portato a riconoscere fasi comuni di sviluppi dell'interlingua, indipendentemente dalla L1 di partenza e dalla L2 di arrivo. Resta comunque vero che ogni L2 ha delle caratteristiche specifiche che la distinguono dalle altre lingue, e questo emerge anche nell'analisi puntuale dell'interlingua, tanto che Pallotti (1998:44), citando gli studiosi Dulay e Burt, dichiara che sussistono dei meccanismi cognitivi universali che organizzano la lingua d'arrivo, per cui pare che sia il sistema della L2 a guidare il

processo di acquisizione più che quello della L1. In altri termini, dalle ricerche<sup>2</sup> è emerso che gruppi con diverse L1 posti a contatto con la stessa L2 esibiscono ordini di acquisizione dei morfemi simili. Proprio sulla base di questi studi, sono state individuate delle sequenze di acquisizione, che sono specifiche di ogni lingua. Dal momento che l'oggetto del nostro lavoro riguarda l'italiano, in questo paragrafo ci soffermiamo sulle sequenze di acquisizione della nostra lingua come L2.

Le ricerche sull'italiano L2 sono iniziate negli anni Ottanta e ruotano attorno a due nuclei principali: da un lato il Progetto di Pavia, coordinato da Anna Giacalone Ramat e Giuliano Bernini, che si è occupato specialmente di comprendere come alcune categorie pragmatiche, semantiche e sintattiche vengano espresse dagli apprendenti; dall'altro gli studi di Vedovelli, Orletti e colleghi presso le sedi di Roma e di Siena, dove l'ottica prevalente è stata quella sociolinguistica. Punto di riferimento fondamentale per le sequenze di acquisizione sono in particolare i lavori di Giacalone Ramat (1993 e 2003).

Il primo studio che propone una sequenza di apprendimento è stato realizzato da Monica Berretta sui pronomi clitici. Lo statuto di questi pronomi è incerto, perché talvolta vengono identificati come pronomi, altre volte come marche degli argomenti del verbo; i clitici sono forme marcate, di bassa salienza fonica, la loro stessa posizione sintattica varia (possono situarsi prima o dopo il verbo) e spesso sono oggetto di semplificazione nel parlato dei nativi (si pensi al clitico *gli* utilizzato anche per il plurale). Non stupisce, pertanto, che l'acquisizione dei clitici sia piuttosto lenta, e che essi non compaiano nelle prime fasi di acquisizione. Beretta indica questa scala implicazionale per l'acquisizione dei clitici (Chini 2005:95):

*ci* (+essere) forse inanalizzato > *mi* dativo > *mi* riflessivo > *si* impersonale/passivante > *si* riflessivo > *ti* > *lo* flesso (*lo* > *la* > *li* > *le*) > nessi clitici come *me lo/te lo* (non sempre analizzati) > *ci* locativo > dativi di 3<sup>a</sup> > *ci/vi* di 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> pl. > *ne* in nessi > *ne* partitivo > *ne* accusativo genitvale > *ne* locativo.

La spiegazione della sequenza fornita da Beretta fa leva non tanto sulla frequenza con cui questi elementi compaiono nell'input, quanto su elementi semantici, pragmatici e gerarchie universali di marcatezza (un elemento linguisticamente meno marcato è più diffuso e meno complesso, appreso prima e con meno errori, mentre un elemento marcato è meno frequente, più complesso, appreso tardivamente e dopo molti errori). Nel nostro caso, i pronomi di 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> persona sono meno marcati, il dativo e l'accusativo meno marcati rispetto al genitivo e al locativo, il maschile è meno marcato del femminile, il singolare del plurale.

Quanto all'evolversi della morfologia verbale, dapprima si apprendono tratti e valori codificati da morfemi centrali, in seguito anche quelli codificati da morfemi periferici. Questo accade perché i morfemi periferici possono essere più facilmente sostituiti da

---

<sup>2</sup> I risultati delle ricerche a cui si fa riferimento sono consultabili in Brown 1973, Dulay, Burt 1974, Krashen 1977, sintetizzate in Chini 2005 e Pallotti 1998.

mezzi lessicali (Bernini 2008:35-54). Quando si parla di morfemi centrali e periferici, si fa riferimento alla sequenza che proponiamo di seguito, tratta da Bernini:

aspetto>tempo>persona, numero>modo>genere, diatesi

dove i tratti a sinistra sono [+centrali], mentre quelli a destra sono [+periferici].

Le aree che hanno ricevuto maggiore attenzione nella ricerca, in particolare da parte del gruppo di Pavia, sono la temporalità, la modalità e il genere. Quanto alla temporalità, sono stati seguiti diversi apprendenti con L1 differenti fra loro (cinese, tigrino, arabo, inglese, tedesco, francese) per capire con quale sequenza e con quali mezzi viene espressa la temporalità negli apprendenti italiano L2 (Bernini, Giacalone Ramat 1990, Giacalone Ramat 2003). In una prima fase gli apprendenti non ricorrono alla morfologia in maniera produttiva, ma scelgono una forma unica del verbo, una forma base che di solito corrisponde alla radice del verbo e che coincide spesso con la 2<sup>a</sup> persona singolare dell'indicativo presente (talvolta è invece la 3<sup>a</sup>) o con la 2<sup>a</sup> singolare dell'imperativo presente. Questa scelta può dipendere dall'abbondante presenza di tali forme nell'input (ad es. *guarda, mangi, capisci*). I valori temporali che nei nativi vengono espressi tramite morfologia, in questa prima fase vengono resi attraverso strategie lessicali (avverbi, avverbiali di tempo o luogo, ad es. *adesso, qui, casa, Cina...*) o mezzi pragmatico-discorsivi (l'apprendente fa molti riferimenti al contesto e segue l'ordine naturale degli eventi). In alcuni soggetti compare presto anche la forma dell'infinito. Sull'interpretazione di questo fenomeno gli studiosi si sono divisi: alcuni ritengono che si tratti di una vera e propria forma base, altri, tra cui Berretta (1990:51) e Calleri (1992:437), sostengono si tratti di una strategia per la resa di una sfumatura modale, evidente dove l'infinito si colloca in un contesto di ellissi del modale, e che l'infinito venga selezionato con verbi dal valore azionale e non risultativo, e questo in particolar modo è stato notato negli apprendenti cinesi, ma è altrettanto vero che i verbi modali come *volere* e *potere* entrano nel bagaglio lessicale degli apprendenti piuttosto in fretta, mentre compaiono tardi in unione con l'infinito (es. *voglio disegnare*). La sovraestensione della forma base è sia di tipo intraparadigmatico, sia di tipo interparadigmatico: da un lato infatti una forma viene generalizzata a tutte le persone del paradigma (ad esempio la 3<sup>a</sup> singolare), dall'altro quella stessa forma è generalizzata a diversi paradigmi di tempo e modo (Banfi e Bernini in Giacalone Ramat 2003:96). E' stato notato che, a differenza di quanto accade per altre lingue come L2 (ad esempio il tedesco e l'inglese) in italiano la scelta del morfema può essere errata ma c'è sempre, non compaiono casi di omissione di morfemi (con l'eccezione degli ausiliari). La spiegazione che è stata data è la seguente: pare che nelle lingue ricche di morfologia (come l'italiano), le marche morfologiche siano acquisite più velocemente rispetto ad altre lingue, poiché sono salienti. La morfologia verbale compare nella varietà postbasica, quando il verbo inizia ad essere flesso, secondo le forme date da questa sequenza (Giacalone Ramat 1993 e 2003):

presente (e infinito)> (ausiliare +) participio passato> imperfetto> futuro> condizionale> congiuntivo.

Come sottolinea Chini (2005:96), le prime forme esprimono valori di tempo (presente vs. passato e poi futuro) e aspetto (imperfettivo vs. perfettivo), le ultime valori modali (condizioni, ipotesi, possibilità). Ribadiamo che la sequenza ha valore implicazionale, dunque gli apprendenti che dominano il futuro hanno già interiorizzato i tempi precedenti, ma non necessariamente sono in grado di ricorrere al condizionale e al congiuntivo. La spiegazione proposta rispetto all'ordine della sequenza è la complessità morfologica: mano a mano che si scorre verso destra la complessità aumenta. A questa spiegazione ne sono state accostate altre, come la frequenza d'uso (maggiore per presente e participio, minore per condizionale e congiuntivo), la basicità (il futuro è meno basilare del participio passato e può essere espresso anche tramite il presente) e aspetti formali (il futuro avrebbe una forma meno trasparente rispetto all'imperfetto, più facilmente individuabile). Si assiste, dunque, ad una specializzazione delle forme mano a mano che compaiono quelle successive. La prima opposizione ad emergere è quella tra azioni passate e concluse e azioni presenti o continuate. Siamo qui nell'alveo dell'aspetto verbale, oltre che del tempo: il perfettivo viene reso attraverso il morfema *-to*, marcato semanticamente come [+perfettivo] rispetto al presente. È stato notato da Giacalone Ramat che certi aspetti e tempi hanno una particolare solidarietà (o "associazione selettiva") con il modo d'azione (l'*Aktionsart*) dei verbi: le prime forme di passato prossimo/participio passato (con valore perfettivo) si riscontrano con i verbi telici e puntuali, che indicano il raggiungimento di una meta, come *arrivare*, mentre l'imperfetto (non perfettivo) emerge in un primo momento con i verbi durativi e stativi (*stare, essere*) e solo in un secondo momento con quelli di attività e molto tardi con verbi telici e puntuali (Banfi, Bernini 2003). Anche Rosi (2008) nota la tendenza degli apprendenti ad acquisire e produrre prima marche morfologiche più affini al valore azionale del verbo, per cui la marca di aspetto perfettivo sarebbe acquisita, nell'ordine, dai verbi trasformativi, risultativi, continuativi e infine stativi, mentre la marca di aspetto imperfettivo sarebbe acquisita, nell'ordine, dai verbi stativi, continuativi, risultativi e infine trasformativi. Dunque, per tornare alla sequenza, l'imperfetto svolge la funzione di distinguere tra gli eventi passati puntuali e durativi, mentre futuro, condizionale e congiuntivo distinguono la fattualità dalla non fattualità, ovvero tra ciò che è presentato dal parlante come un fatto oggettivamente vero e un altro presentato come possibile e non certo, ipotizzato o desiderato. È evidente come in questo caso l'acquisizione della temporalità si intersechi con quella della modalità.

La modalità esprime il modo in cui il parlante si pone rispetto all'enunciato, e può essere epistemica, quando coinvolge la conoscenza (se si è in presenza di un dubbio, un'ipotesi o un desiderio), deontica, se riguarda la libertà o gli obblighi, o dinamica, se riguarda la volontà. Pallotti (1998:53-55) individua tre stadi di sviluppo dell'acquisizione della modalità. Nel primo non sussistono mezzi linguistici per esprimere esplicitamente il modo, pertanto l'apprendente fa ricorso al linguaggio non verbale (intonazione, gesti, volto), che costituisce una sorta di proto-modalità. La

ricostruzione della modalità viene quindi affidata al parlante nativo, che si serve del contesto conversazionale. In un secondo momento l'apprendente ricorre a strategie lessicali: per la modalità epistemica spesso vengono usate forme verbali fisse come *penso, credo, non so*, o forme avverbiali quali *forse, magari*, mentre modificatori che indicano certezza (es. *sicuramente*) fanno il loro ingresso molto tardi; per la modalità deontica e dinamica, si è notato l'uso di verbi specifici (*volere, dovere, potere, bisogna*, che compaiono nell'ordine *volere>potere>dovere*); inoltre, come è stato detto precedentemente, anche l'infinito può esprimere modalità deontica. Ad un terzo stadio gli apprendenti fanno ricorso a mezzi grammaticali, in particolare congiuntivo e condizionale, che, come abbiamo visto, appaiono tardi, specialmente il congiuntivo, che esprime due funzioni differenti, difficili da scindere nell'input: la dipendenza sintattica e la modalità ipotetica. All'interno della modalità deontica, poi, Berretta ha notato come le prime forme apprese dell'imperativo sono quelle della 2<sup>a</sup> persona singolare di verbi in-*ere/ire* (*vedi!, senti!*) omofone all'indicativo, mentre le forme di 2<sup>a</sup> singolare dei verbi della prima coniugazione (*ascolta!*) creano maggiori problemi.

Riserviamo qualche accenno anche alla categoria della persona verbale, meno studiata: questa viene espressa dapprima lessicalmente tramite i pronomi personali, e in un secondo momento, nelle varietà postbasiche, viene resa morfologicamente, anche se con sovraestensione della 2<sup>a</sup> o della 3<sup>a</sup> singolare, come già specificato.

Passiamo ora alla morfologia nominale, dunque di numero e genere, studiati in particolare da Chini e Ferraris (in Giacalone Ramat 2003) e Valentini (1990). Per quanto riguarda la flessione del numero, pare sia meno marcata di quella del genere, dunque appresa prima e con maggiore sicurezza, a conferma dell'Universale linguistico 36 di Greenberg, in base al quale se una lingua ha la categoria di genere ha anche quella di numero. Valentini nota che nelle prime registrazioni dei suoi soggetti compaiono pochissime teste nominali al plurale, e quelle che ci sono spesso si presentano nella forma errata, secondo un criterio di marcatezza di singolare e plurale (ad es. *piedi* per *piede*), oppure per assimilazione di input non analizzato (ad es. *un mesi, un giochi...*), pertanto spesso il plurale non viene realizzato anche se richiesto dal contesto. Perlopiù, esso viene reso attraverso mezzi lessicali (quantificatori o numerali) come nel caso di *due ola* per *due ore*. Nel caso dei sinofoni studiati da Valentini, spesso il morfema finale è stato omesso (es. *uno giorn*) per non incorrere in errore, secondo una strategia di omissione. Quando la selezione del morfema di plurale è più frequente, gli apprendenti prediligono il plurale in *-i*, perché è il più frequente in italiano e il meno polisemico, mentre per il singolare si è notata una sovraestensione della desinenza *-o*, meno opaca rispetto al morfema *-e*. Il maschile singolare viene percepito come non marcato, e si assiste ad un suo sovrautilizzo. Solo più tardi vengono flessi al plurale anche gli elementi controllati dal nome (articoli, aggettivi), nei quali la marca ha valore non semantico ma sintattico. Per quanto riguarda gli articoli, inizialmente vengono omessi, poi, alla loro comparsa, *un* viene sovraesteso su *una* anche con i nomi in *-a* (es. *un festa*); talvolta, specialmente nel caso dei sinofoni, l'articolo si presenta in concorrenza

con il dimostrativo, di solito invariato. Gli articoli determinativi sono stati riscontrati in sintagmi non analizzati da Chini e Ferraris, e pare vengano appresi dopo gli articoli indeterminativi, che presentano meno omissioni, probabilmente sia per la maggiore consistenza fonetica, sia per la salienza funzionale-comunicativa (introdurre nuovi nomi), sia perché la forma dell'indeterminativo maschile coincide con la forma del numerale.

Ci spostiamo ora sull'acquisizione del genere, rispetto alla quale Valentini nota una sovraestensione della forma femminile su quella maschile (desinenza in -a su -o) ma non percepite rispettivamente come femminile e maschile, poiché non vi è ancora una consapevolezza morfologica del genere; probabilmente, infatti, la prevalenza della vocale -a è dovuta al fatto che la vocale bassa è percepita dagli apprendenti come distintiva della fonetica dell'italiano. Sempre Valentini sottolinea che fin dalle prime registrazioni, i suoi soggetti ricorrono agli eteronimi (fratello/sorella, mamma/papà). Solo in un secondo momento si individuano come indicative del genere le due terminazioni -a per il femminile e -o per il maschile, con sovraestensioni, come suggerisce anche Chini (2005), mentre i nomi in -e risultano più ostici. Chini (2005:100) propone la sequenza riassuntiva dell'ordine di attribuzione della desinenza di genere:

criteri fonologici (-o/-a) > criteri semantici (sesso del referente)> criteri di morfologia derivazionale (suffissi)

Quanto all'accordo tra il nome-testa e i suoi complementi, esso compare con difficoltà e incertezze. È stata comunque individuata una sequenza di acquisizione (Chini e Ferraris 2003:61):

pronomi tonici di 3<sup>a</sup> sg> articolo determinativo>articolo indeterminativo> aggettivo attributivo> aggettivo predicativo(>) participio passato.

L'acquisizione primaria dei pronomi tonici risponde alle esigenze pragmatico-semantiche, infatti il genere viene appreso presto dove è più significativo e semanticamente chiaro nel sesso del referente, mentre per gli altri elementi vale la regola della vicinanza: più ci si allontana dal controllore (il nome) nella frase, più tardi compare l'accordo.

Notiamo ancora una volta che è possibile analizzare anche lo sviluppo della morfologia nominale come un passaggio da una fase pragmatica, dove genere e numero non vengono realizzati morfologicamente, a una lessicale, in cui compaiono espressioni lessicali tese a rendere anche significati morfologici, a una fase proto-morfologica, dove si comincia a organizzare un sistema morfologico in linea con quello della L2, a una morfosintattica dove compare anche l'accordo.

Ampliando la prospettiva, ci concentriamo ora sulla sintassi del periodo, in particolare sulla subordinazione, di cui si è occupato, ancora una volta, il gruppo di Pavia. Come



sottolinea Chini (2005:102 e segg.), in un primo momento a dominare è la giustapposizione tra frasi, poi mediata dalla paratassi, attraverso i connettivi *e, ma, poi, anche*. Solo in un secondo momento gli apprendenti acquisiscono la subordinazione, dapprima quella avverbiale, poi la completiva e infine la relativa. L'acquisizione delle subordinate avverbiali segue un ordine che tende ad essere ricorrente:

causali>temporali>finali>ipotetiche>concessive

I connettori principali, in ordine acquisizionale, sono:

perché>quando>se, per+infinito>anche se

Frequentemente le completive esplicite compaiono dopo le avverbiali, ma sono più precoci le completive implicite, costruite di solito con un modale+infinito; infine, le relative sono le ultime ad essere apprese, più frequenti e corrette quelle sul soggetto, seguite, nell'ordine di comparsa, da quelle sull'oggetto diretto, dall'oggetto indiretto, dall'obliquo e dal genitivo, dove il tasso di errore è decisamente più alto (fatto che non stupisce, essendo ormai nota la maggiore difficoltà delle relative oblique, attestata in numerosi studi sull'argomento<sup>3</sup>).

Un'ultima sequenza, proposta da Chini *et al.* (in Giacalone Ramat 2003:211), riguarda gli ordini sintattici marcati, che si discostano quindi dall'ordine di base dell'italiano SVO, e che coinvolgono competenze non solo sintattiche ma anche pragmatico-testuali, dal momento che in italiano gli ordini marcati veicolano funzioni pragmatiche precise. La sequenza è la seguente:

ordini presentativi (esserci+S>V inaccusativo+S)>frasi scisse>dislocazioni a sinistra>dislocazioni a destra> frasi pseudoscisse

Le strutture più precoci sono gli ordini presentativi verbo-soggetto, a cui seguono le pseudorelative (ad es. *c'è un uomo che...*); pur essendo molto frequenti nell'input, le dislocazioni tardano ad essere apprese, probabilmente perché i clitici richiesti sono strutture marcate; infine, le frasi pseudoscisse sono le ultime a presentarsi.

Proponiamo di seguito una tabella riassuntiva dello sviluppo della sintassi, ripresa da Bettoni (in Grassi et al. 2008:62). Specifichiamo che l'ottica di Bettoni è quella della grammatica funzionale, dunque per "corrispondenza" si intende la corrispondenza tra la struttura argomentale, funzionale e costituente, a cui abbiamo già fatto riferimento.

---

<sup>3</sup> Si consideri, ad esempio, lo studio di Sanfelici E., Caloi I., Poletto C., 2014, *Subject Object Asymmetries in relative clauses: an investigation into three new empirical domains*, in Pescarini D., Rossi S. (a cura di), *Quaderni di lavoro ASIt n. 18*, pp. 127-160.

Stadio	corrispondenza	Struttura	esempio
1	Nessuna	Singole parole e formule	Bambino, fico; mi chiamo Chen
2	Lineare	-SVO (Topic=Sogg); -pro-drop	-orsi mangia fichi -[orso] venire domani
3	Non lineare	Avv+SVO (dove Topic non coincide con il Sogg)	Oggi l'orso mangia fichi
4	Non lineare	Topic+Ogg cl.+VS	I fichi li mangia l'orso

Tab.3: Sviluppo della sintassi in italiano L2.

Si nota anche in questo caso una complessificazione della struttura sintattica, a cui corrisponde un maggiore livello linguistico dell'apprendente. La complessità, nell'analisi di Bettoni, non risiede solo nell'ordine non canonico degli elementi della frase, ma nasce fundamentalmente dalla corrispondenza non lineare tra i tre piani (argomentale, funzionale, costituente).

### 1.6 Tra acquisizione e apprendimento: suggerimenti e proposte dalla didattica acquisizionale

Con l'espressione "didattica acquisizionale" (DA) non si intende un programma operativo specifico, ma un settore di ricerca tra linguistica e glottodidattica, che concepisce gli studi della linguistica acquisizionale, e in particolare le sequenze di acquisizione, come punto di partenza per la costruzione dei sillabi, cioè dei programmi di insegnamento, attraverso la didattica sperimentale, messa in atto tramite modelli verificabili (Rastelli 2009, Rastelli 2010). Il modello che si intende costruire è di tipo linguistico, perché è fondato sulle ipotesi riguardanti la natura del linguaggio e la sua acquisizione. In altre parole, parafrasando Rastelli (2010:45), la DA studia il rapporto tra ciò che viene insegnato in contesto di apprendimento guidato e ciò che viene appreso spontaneamente dentro e fuori la classe. L'ipotesi è che, studiando gli apprendenti fuori dalla classe e conoscendo gli sviluppi spontanei delle loro conoscenze linguistiche, sia possibile incrementare e migliorare anche l'apprendimento guidato, poiché alcuni processi (come, appunto, le sequenze di acquisizione) sembrano essere universali. Ciò significa che

“un insegnante preparato, spiegando in un certo modo e utilizzando certi accorgimenti linguistici può fare la differenza tra apprendenti spontanei e apprendenti guidati, cioè può

migliorare la qualità e la quantità di quello che viene appreso in classe rispetto a ciò che viene appreso fuori dalla classe.” (Rastelli 2010:46)

E' chiaro che il presupposto è che esista un'interfaccia tra apprendimento e acquisizione (in termini krasheniani), per cui l'insegnante può influire sulla velocità dell'acquisizione e sulla qualità dell'apprendimento. La questione del rapporto tra acquisizione e apprendimento è spinosa, ed è condensata nella domanda se esiste un passaggio tra i due, ovvero se il sapere teoricamente una nozione possa trasformarsi in saperla mettere in pratica. Mentre, come abbiamo visto, per Krashen il confine fra le due è netto e definitivo, la DA sostiene la cosiddetta “ipotesi dell'interfaccia debole”: la conoscenza esplicita viene concepita come il prodotto finale dell'acquisizione, e non la sua causa, ma ci sono possibilità significative che la conoscenza dichiarativa sviluppata nella classe di lingua (le regole esplicite) possa essere automatizzata. Pertanto, la DA indaga in quali condizioni gli apprendenti in contesto guidato possono imparare una lingua accidentalmente. Lo strumento per scoprire quali modalità consentono di intervenire produttivamente sull'acquisizione è il metodo sperimentale, per cui un'ipotesi di partenza (astrazioni generalizzate) basata sull'osservazione di dati viene verificata attraverso dati più consistenti, dunque confermata o modificata, come si conviene per qualsiasi approccio scientifico.

Il primo punto di riferimento della DA è l'ipotesi dell'insegnabilità proposta da Piennemann, che abbiamo visto al paragrafo 1.3.3. Tuttavia, l'idea dell'insegnabilità coinvolge la morfosintassi, ma sappiamo che la lingua è un sistema complesso che va ben oltre le regole grammaticali in senso stretto. Pertanto, mentre attende la maturazione psicolinguistica degli allievi necessaria a processare alcuni elementi della morfosintassi, il docente può insegnare altri aspetti della lingua, in particolare il lessico, la pronuncia, le formule, gli elementi culturali e pragmatici, la grafia. Infatti, nell'ottica della DA, quanto il docente presenta in classe può essere imparato prima e in maggiore profondità, e non sempre è possibile attendere per presentare strutture comunicativamente urgenti perché difficili da processare; chiaramente queste strutture andranno valutate non tanto dal punto di vista della correttezza formale, quanto da quella comunicativa e pragmatica.

Possiamo riassumere i suggerimenti della DA in questo modo:

- all'inizio del corso per principianti è bene dare spazio all'apprendimento formulaico e al lessico, punto di partenza della costruzione di una lingua;
- solo in un secondo momento sarà opportuno concentrarsi anche sulle regole morfosintattiche (specialmente con adulti e ragazzi), sempre seguendo la gerarchia di processabilità;
- lasciare alla fine del corso la valutazione della morfosintassi.

Rastelli propone, poi, delle indicazioni per gli insegnanti, che dovranno evitare:

- di graduare l'input sulle cose spiegate (ad es. non usare il congiuntivo nel parlato solo perché non è ancora stato affrontato esplicitamente);
- di usare i pronomi personali soggetto dove non c'è bisogno;
- di scegliere il verbo da coniugare solo per la sua forma (coniugazione di appartenenza, regolare/irregolare...) e non per il significato;
- di esprimersi in modo troppo semplificato;
- di usare acriticamente nozioni tradizionali (ad es. transitivo/intransitivo);
- di sottovalutare il peso e l'efficacia dell'insegnamento;
- di sottovalutare la competenza degli allievi;
- di sottovalutare le caratteristiche individuali degli alunni;
- di concepire i risultati delle ricerche e i suggerimenti che emergono come "formula magica" sempre valida ed efficace in qualsiasi contesto e con qualsiasi apprendente, dal momento che ogni allievo è unico e irripetibile esattamente come il contesto-classe e le dinamiche che si sviluppano al suo interno (di questo ci occuperemo nel capitolo 3).

Fino ad ora ci siamo occupati dell'italiano come lingua seconda. Nel paragrafo che segue facciamo un passo avanti e vediamo quali sono le caratteristiche principali dell'italiano L2 degli apprendenti cinesi e quali sono le principali difficoltà in cui incorre normalmente un sinofono alle prese con la nostra lingua.

## CAPITOLO 2

### L'ITALIANO L2 DEI CINESI

#### 2.1 La distanza tipologica tra italiano e cinese

Prima di addentrarci nella questione tipologica, occorre fare una precisazione rispetto a cosa intendiamo quando parliamo di “cinese”. Come spiega Arcodia (2010), la lingua comunemente indicata con questo termine corrisponde al cinese mandarino moderno, o cinese moderno standard, ovvero il *Pǔtōnghuà*, che significa “lingua comune”, parte integrante del diasistema delle lingue sinitiche. È questa la lingua ufficiale della Repubblica Popolare Cinese e di Taiwan, lingua della comunicazione di massa e della scolarizzazione, insegnata anche nelle università e nei corsi di lingua per stranieri. Tuttavia, spesso gli immigrati cinesi sono competenti anche in altre varietà, i cosiddetti “dialetti del cinese”, lingue locali che rientrano nella famiglia delle lingue sino-tibetane. Questi segmenti del diasistema cinese sono, ad ogni modo, imparentati geneticamente e mostrano notevoli affinità tipologiche. Fatta questa premessa, ci soffermiamo ora sulla questione della tipologia linguistica per capire cosa significa che italiano e cinese sono lingue tipologicamente distanti tra loro; in seguito, presenteremo in maniera puntuale le principali differenze tra le due lingue dal punto di vista fonologico e prosodico, grafico, morfologico e sintattico.

Possiamo dire, con Nicola Grandi, che

“la tipologia linguistica si occupa della variazione interlinguistica, classificando le lingue storico-naturali in base ad affinità (o divergenze) strutturali sistematiche. I raggruppamenti tra i quali le lingue vengono ripartite prendono il nome di tipi linguistici.” (Grandi 2014:11)

Ancora,

“possiamo definire il tipo linguistico come una combinazione di proprietà strutturali logicamente indipendenti le une dalle altre, ma reciprocamente correlate. [...] Nel quadro di una ricerca di impostazione tipologica, risultano pertinenti quelle proprietà la cui combinazione consenta di operare previsioni attendibili sulla struttura delle lingue indagate.” (Grandi 2014:11-12)

Parlare di correlazione di proprietà strutturali significa porre l'accento sul fatto che non siamo semplicemente di fronte ad un elenco di proprietà da descrivere: compito del linguista tipologico è quello di cogliere il principio soggiacente che pone in relazione tali proprietà, spostandosi da un livello puramente descrittivo ad un livello predittivo. Va specificato, però, che i tipi sono categorie astratte, e l'assegnazione delle lingue reali ad un tipo non avviene quasi mai per sovrapposizione assoluta, ma in base ad una tendenza prevalente. In altre parole, i tipi sono strumenti esplicativi, modelli di descrizione delle lingue storico- naturali.

Ciò premesso, cinese e italiano sono lingue tipologicamente distanti tra loro, poiché sono caratterizzate da un buon numero di proprietà differenti sotto il profilo fonologico e prosodico, morfologico e sintattico, ma anche grafemico. Più la lingua target è tipologicamente distante dalla LM, maggiore sarà lo sforzo cognitivo necessario ad apprenderla, poiché sarà necessaria una ristrutturazione delle categorie mentali che si manifestano nella forma superficiale della lingua. Nello specifico del nostro caso, secondo gli studi di Valentini 1992, esisterebbe una correlazione tra la distanza tipologica tra cinese e italiano e la lentezza riscontrata nei sinofoni nell'acquisire la nostra lingua, in particolar modo nell'ambito morfologico. Tuttavia, vogliamo sottolineare, con Martari, che

“la distanza tipologica tra le due lingue non [è] l'ostacolo vero, ma che, piuttosto, sia la necessità di un cambiamento delle abitudini cognitive a impiegare un tempo più lungo nella fase di apprendimento linguistico dell'italiano L2 [...] ovvero, quell'insieme di abitudini dell'occhio e dell'orecchio nel riconoscere e ricostituire segmenti linguistici complessi che prende il nome di *processing*. [...] In altre parole, la dimensione interlinguistica sarebbe influenzata dalla natura tipologica della lingua, ma solo attraverso un passaggio intermedio, di natura non tanto linguistica, quanto cognitiva.” (Martari 2017:108)

Nei prossimi paragrafi vedremo quali sono le proprietà che rendono il cinese una lingua tipologicamente e dunque cognitivamente distante dall'italiano e quali sono le difficoltà maggiori che devono affrontare i sinofoni nell'apprendere la nostra lingua.

## 2.2 Fonologia e prosodia

Un aspetto fondamentale dal punto di vista tipologico è che il cinese standard è, a differenza dell'italiano, una lingua tonale. Il tono è una variazione dell'altezza del suono linguistico che caratterizza i suoni sonori, ed ha valore distintivo. I toni del cinese sono quattro: alto costante (ˊ), alto ascendente (ˊˊ), discendente-ascendente (ˊˋ), alto discendente (ˋ), dunque ad una stessa sillaba possono essere associati quattro diversi valori tonali (Grandi 2015:47). Il tono non va confuso con l'accento, che ha a che vedere non tanto con l'altezza quanto con l'intensità del suono, ma il cui ruolo in cinese è meno evidente rispetto all'italiano, anche per i parlanti nativi (Martari 2017).

Restando sul piano soprasegmentale, il cinese è caratterizzato da una struttura sillabica semplice. Come sottolinea Martari (2017:66), la struttura sillabica del cinese è estremamente rigida, e il numero di realizzazioni possibili è decisamente inferiore rispetto ad altre lingue, come l'italiano. Lo schema base di riferimento è CV, da cui ci si può allontanare poco: la sillaba può essere costituita dal solo nucleo vocalico, non può mai avere un attacco costituito da un nesso consonantico, e in coda può avere solo consonanti nasali. L'italiano, invece, pur condividendo lo schema di base CV, consente una maggiore varietà di combinazioni, fra cui nessi tautosillabici (incontri di consonante nella stessa sillaba): V, CV, CVC, VC, CCV, CCCV, CCVC; ciò rende più complessa, per un apprendente sinofono, la segmentazione sillabica. Non è raro, poi, che le sillabe

italiane si chiudano con una liquida. Inoltre, l'italiano presenta per lo più parole polisillabiche in cui l'accento non ha posizione fissa e non viene neppure rappresentato graficamente, tranne nelle parole ossitone o nei monosillabi omografi. Ancora, nelle sillabe aperte le vocali tendono ad avere scarsa salienza fonica, specialmente negli articoli, fra tutti, il meno saliente è l'articolo maschile plurale *i*. Tale caratteristica favorisce l'omissione degli articoli non solo nella produzione, ma anche nella lettura.

Quanto alla fonologia, le differenze nell'inventario fonologico del cinese mandarino e dell'italiano rendono arduo per gli apprendenti la discriminazione dei fonemi /r/ e /l/, fatto che ha diffuso l'errato luogo comune per cui i cinesi non saprebbero produrre la [r]. La difficoltà dei sinofoni non risiede solo nella fonetica articolatoria (pronuncia della vibrante) ma nel comprendere se, in una parola, ricorre la vibrante o la laterale. Come nota D'Annunzio (2009:51), questa difficoltà spesso si traduce anche a livello grafico, con comuni inversioni quali *rolo* invece di *loro*, *male* invece di *mare* e così via. Non è raro che tali inversioni favoriscano anche scambi lessicali per omofonia, come nel caso di *legare*, percepito o prodotto come *regare*, che nella mente degli allievi può essere associato a *regalare*. Altri fonemi che creano problemi agli studenti sinofoni sono le bilabiali /p/ e /b/ da un lato, e le alveolari /t/ e /d/ dall'altro, dal momento che le due consonanti sonore non esistono in cinese come le concepiamo noi e le due sorde <p> e <t> sono prodotte in cinese con aspirazione. In altre parole, il cinese non conosce distinzioni di sonorità, ma solo un'opposizione tra alcune occlusive aspirate e non aspirate. Ancora una volta, di fronte alle consonanti sopracitate dell'italiano è facile riscontrare inversioni, sia nella produzione orale che in quella scritta (ad es. *lendo* per *lento*, *lipro* per *libro*, *lambada* per *lampada*, in D'Annunzio 2009:51). Anche il suono [k] risulta difficile, perché in italiano viene reso graficamente in diversi modi: <c>, <ch>, <q>, <cq>. Infine, qualche problema è dato dalle doppie, che spesso vengono rese come scempie, ma talvolta avviene anche il contrario, ovvero una consonante scempia viene scritta come geminata; ciò accade perché i sinofoni non possiedono, nella loro lingua, distinzioni di lunghezza. In linea con quanto detto finora, si colloca anche l'analisi di Banfi (2003:195) dell'italiano scritto di un allievo cinese, da cui emerge:

- semplificazione fonologica del nesso nasale+consonante, reso graficamente come consonante semplice, con la caduta della nasale: *niente*>*niete*; *bandiera*>*badiera*;
- semplificazione di nessi spirante+consonante, che comporta la caduta di una delle due consonanti con la formazione del digramma <si> o <ci>: *ho conosciuto*> *ho conosiuto*; *riuscito*> *rncito*;
- semplificazione della geminata, resa scempia: *impossibile*> *imposibile*;
- anticipazione della vocale che segue il nesso vibrante+laterale: *parlato*> *paralato*.

Di fronte a queste difficoltà, D'Annunzio (2009) suggerisce, in primo luogo, di scandire bene i suoni, enfatizzandoli; in secondo luogo, propone di produrre il suono errato e poi quello corretto, in modo da evidenziare la differenza tra i due; infine, per

affinare la capacità di distinzione fonemica, può essere molto utile presentare coppie minime.

Sul problema della pronuncia si esprime anche Martari (2017:104-105), che sottolinea il ruolo centrale della L1 nella discriminazione e nel riconoscimento dei suoni della L2, attraverso il processo del transfer positivo o negativo (cfr. cap.1), in relazione alla distanza tipologica tra le due lingue; nel caso del cinese, la distanza tipologica dall'italiano rende praticamente impossibile qualsiasi transfer positivo a tutti i livelli linguistici, compreso, naturalmente, la fonologia. Nello specifico, Martari individua la causa dell'adozione di strategie compensative di eliminazione o aggiunta di elementi all'intero della sillaba italiana nella differenza notevole tra i due sistemi sillabici. I fenomeni riscontrati da Costamagna<sup>4</sup> a livello pre-basico e basilico e riportati da Martari si allineano con gli studi svolti da Banfi e da D'Annunzio:

- epentesi vocalica e cancellazione consonantica;
- cancellazione sillabica;
- metatesi;
- aggiunta di consonanti in attacco di sillaba;
- lapsus su base fonologica (ovvero scambio tra parole foneticamente simili ma diverse semanticamente);
- scambio di suoni.

Anche per far fronte a queste difficoltà, secondo Costamagna, fin dalle prime fasi di apprendimento è utile focalizzare gli allievi sulla fonologia

“attraverso l'ascolto e la ripetizione di frasi semplici ma note [...] perché si accresca la fiducia percettiva degli studenti e perché riescano a sviluppare la memoria uditiva nella L2 che è più labile di quanto non sia nella L1.” (Costamagna 2008:92)

Infatti, capacità uditivo-recettive e capacità produttive sono, nell'ottica di Costamagna, strettamente correlate nell'apprendimento della fonologia, che non consiste solo nella discriminazione fonemica ma sta alla base delle abilità di comprensione e di produzione: in altri termini, sollecitare l'acquisizione della fonologia significa offrire agli allievi la possibilità di migliorare la processazione della L2.

### **2.3 Morfologia**

Dal punto di vista morfologico, seguendo Grandi (2014), gli studi tipologici distinguono quattro tipi di lingue, sulla base di due parametri: l'indice di sintesi e l'indice di fusione. Il primo riguarda il numero di morfemi individuabili in una parola: se i morfemi tendono ad essere isolati, come nel cinese, si parla di lingue analitiche, se, invece, il grado di sintesi è alto, come in italiano, dove i morfemi tendono a combinarsi

---

<sup>4</sup> Costamagna L., 2011, *L'apprendimento della fonologia dell'italiano da parte di studenti sinofoni: criticità e strategie*, Pavia, University Press.



nella formazione del lessico, si parla di lingue sintetiche; il secondo parametro concerne il grado di fusione dei morfemi che compongono le parole, vale a dire quanto risulta semplice (o complesso) separare i morfemi tra loro. Le lingue come il cinese, dove la tendenza a fondere i morfemi è molto bassa, vengono definite agglutinanti, mentre le lingue come l'italiano, dove i morfemi tendono a confondere i loro confini all'interno delle parole, vengono dette fusive (Martari 2017:56). Sulla base della combinazione di questi due parametri, sono stati individuati quattro tipi di riferimento: le lingue isolanti, le lingue polisintetiche, le lingue agglutinanti e le lingue fusive. L'italiano viene normalmente inserito fra le lingue flessivo-fusive, poiché è caratterizzato da flessione nominale e verbale e tende a fondere più significati morfologici in uno stesso morfema. Il cinese, invece, viene classificato come lingua isolante: Arcodia (2010) evidenzia che il rapporto tra morfema (unità di significato) e morfo (frammento di significante) è 1:1, pertanto non sussistono particolari difficoltà nel segmentare i morfemi all'interno di una parola, poiché ogni morfo esprime un solo significato e non si fonde mai con morfemi ad esso contigui; inoltre, come tipico delle lingue isolanti, il cinese presenta scarsa morfologia: non ci sono marche di persona, numero, tempo e modo, che vengono resi attraverso avverbi, nomi o quantificatori (nel caso del numero), il nome stesso non presenta marche di plurale e il genere è una proprietà inesistente per i referenti inanimati, non applicata a tutti i nomi animati, mentre in italiano il genere è una proprietà inerente al nome; ovviamente, non essendoci morfologia flessiva, l'accordo in cinese non esiste. Anche le parti del discorso tendono a non essere distinte formalmente, per cui, ad esempio, una parola può comportarsi come un membro di categorie lessicali diverse e, se decontestualizzato, uno stesso morfema può assumere valore di verbo, aggettivo, nome o avverbio, dal momento che l'ambiguità è pressoché totale. Emerge, dunque, che ogni morfo ha valore lessicale e un madrelingua sinofono, di fronte ad un termine, non si preoccuperà tanto di cogliere la categoria lessicale di appartenenza, ma guarderà ad esso innanzitutto come elemento dotato di significato. In questo quadro, assume grande rilevanza, nella lingua cinese, il contesto all'interno del quale è inserita una parola: è il contesto sintattico (o la parola complessa), e dunque la posizione all'interno della frase, a fornire le indicazioni necessarie a definire la categoria lessicale. A ciò si aggiunga che l'italiano presenta diversi fenomeni di allomorfia e di suppletivismo, del tutto estranei alla lingua cinese.

Non è un caso, allora, che dall'analisi dei dati di sinofoni apprendenti l'italiano dal Progetto di Pavia, risulti l'incertezza della categorizzazione delle parole in classi (Andorno 2010:96). Andorno riporta l'esempio della parola *cinese*, che nella lingua target è un aggettivo, ma che nell'interlingua dei soggetti analizzati ha solamente un valore semantico di riferimento alla Cina e al suo mondo, al pari della parola *Cina*.

- (1) \TU\ io solo sapere donna italiano, festa de donna [...] cinese, no non c'è.  
 (TU.05)  
 “La conosco solo per le donne italiane la festa della donna [...]. In Cina non esiste.”

- (2) \CH\ cinese eh capodanno+eh++ con italiano capodanno uguale [...] eh cinese c/c'è+eh u/uguale. (CH.02)  
 “Il capodanno cinese (o: in Cina) è uguale al capodanno italiano (o: in Italia) [...] in Cina c'è una cosa uguale.
- (3) \CH\ mhm+++io casa parlare eh++eh tutto eh cinese (CH.04)  
 “Io a casa parlo sempre cinese”.

Banfi (2003:196) riscontra difficoltà nell'associare le parole italiane alla categoria grammaticale corretta anche nello scritto: nel *corpus* dell'italiano scritto di un cinese da lui analizzato, emerge che spesso si verificano sovrapposizioni tra nome e verbo (*usa i frasi per l'uso delle frasi; vorrei studio per vorrei studiare*) e tra nome e aggettivo (*io sono un ragazzo gioventù per sono un ragazzo giovane*).

Riprendiamo un momento gli esempi 1-3, per introdurre un'altra caratteristica dell'italiano L2 dei cinesi. Andorno ritiene che l'utilizzo improprio di *Cina* e *cinese* a livello funzionale nasca anche dalla mancata percezione del meccanismo della derivazione. A tal proposito, è stato notato che gli apprendenti sinofoni prediligono la composizione alla derivazione, poco ricorrente nelle loro produzioni. Valentini (2005) ha analizzato i meccanismi di formazione di parola del sinofono CH, constatando che la combinazione sintagmatica di parole ricorra con notevole frequenza: *persone sul film per attori, signore di con olio per benzinaio, filio di filio per nipote, macchina per foto per macchina fotografica, casa di polizia per questura* ecc.; accanto a queste forme, Valentini ha riscontrato parole composte vere e proprie, come *piccola scuola per scuola elementare, dito segni per impronte, giardino vacanza per campeggio*, ma anche parole composte conformi al target, forse non analizzate, come *capodanno, mezzogiorno, telefono* ecc. Al contrario, i meccanismi di derivazione sono rari, e le uniche parole derivate adottate da CH sono quelle colte dall'input e molto comuni per l'informatore, ad esempio *studente, registratore, laboratorio*, mentre non sono attestate parole derivate prodotte creativamente dal soggetto. La spiegazione offerta da Valentini fa capo all'influenza esercitata dalla L1: il cinese, infatti, fa largo uso della composizione nella formazione delle parole, come vedremo meglio in seguito.

Un altro elemento tipico dell'italiano L2 di cinesi in ambito morfologico è la scarsa presenza di forme analogiche. Generalmente, l'apprendimento di un sistema linguistico e delle sue regole passa attraverso delle fasi di produzione autonoma e creativa, basata su regolarità assimilate attraverso l'input e rielaborate produttivamente. Tali forme sono quelle che testimoniano in maniera più chiara l'elaborazione della morfologia. Tuttavia, nei dati degli apprendenti cinesi del Progetto di Pavia, le forme ricostruite per analogia sono estremamente ridotte, e compaiono solo nell'apprendente più avanzata del *corpus* analizzato da Valentini (1992) e da Andorno (2010) e nelle ultime registrazioni degli apprendenti CH e XI, di età scolare. Questo fatto, secondo Valentini (1992), potrebbe indicare che l'acquisizione dei sinofoni tende a procedere per memorizzazione di forme del paradigma, seguendo una strategia “a parole e paradigmi”, senza segmentazione

morfologica, dunque senza riconoscere l'esistenza di morfemi radicali e flessivi che si combinano tra loro, ma solo immagazzinando forme diverse che si alternano per esprimere significati differenti della stessa parola (Andorno 2010:104).

Da quanto esposto finora, risulta chiaro che le difficoltà degli apprendenti cinesi coinvolge l'intera organizzazione della lingua; rispetto a ciò, Giacalone Ramat (2003) afferma che

“l'apprendente di italiano con L1 cinese deve ripensare la categorizzazione linguistica appresa con la prima lingua: questa elaborazione avviene nel caso del genere, che in cinese non ha mai espressione esplicita, della definitezza, espressa mediante l'articolo italiano, e anche della categoria della persona e del tempo del verbo (*verb agreement*) poiché il cinese distingue l'aspetto con vari suffissi, ma non il tempo.” (Giacalone Ramat 2003:15)

In linea con queste riflessioni, analizzando i dati di Pavia, Andorno nota che la morfologia (libera e legata) fatica a consolidarsi nel parlato: la presenza di articoli e preposizioni articolate è instabile, genere e numero vengono assegnati in maniera incerta, mancano ausiliari e copula, il paradigma verbale è estremamente ridotto e privo di flessione della persona.

Ci occuperemo ora in maggiore dettaglio dell'acquisizione della morfologia verbale e nominale italiana.

### 2.3.1 Morfologia verbale

Per quanto riguarda la morfologia verbale, il verbo cinese è costituito da un'unica forma, pertanto non stupisce che gli studenti di origine cinese che apprendono l'italiano siano sconvolti dai continui mutamenti delle marche morfologiche dell'italiano. D'Annunzio (2009:52) nota che, di fronte a questa situazione, dopo aver accettato la varietà delle forme verbali, i bambini cinesi tendono ad immagazzinare mnemonicamente tali forme, ma non necessariamente alla memorizzazione corrisponde la comprensione del loro uso. In relazione a ciò, è bene ricordare che gli studenti cinesi sono abituati a ricorrere alla memorizzazione, secondo la cultura scolastica ed educativa tipica del mondo sinofono, che prevede un apprendimento basato, prima di tutto, sulla ripetizione, l'emulazione e la memorizzazione, e che quindi passa attraverso la memorizzazione di interi testi, poesie e canzoni. Riguardo alla difficoltà di acquisire il sistema verbale italiano, Grandi sostiene che

“L'evidente idiosincrasia che contraddistingue l'apprendente sinofono e che rallenta il processo di apprendimento dell'italiano L2 deve essere in larga parte ascritta alla mancanza nella sua L1 di un sistema verbale anche lontanamente paragonabile a quello dell'italiano e la conseguente assenza dell'impatto cognitivo necessario a una soddisfacente assimilazione dell'input cui l'apprendente è sottoposto.” (Grandi 2014:116)

Considerando che, come sostiene Andorno (2010:90), il percorso acquisizionale di una L2 consiste nel ricostruire il modo in cui determinate funzioni concettuali vengono realizzate in specifiche forme linguistiche, l'apprendente sinofono deve comprendere che cos'è un verbo nella lingua italiana e come funziona l'intero sistema verbale, ovvero la sua realizzazione morfosintattica.

Per quanto riguarda l'acquisizione del sistema verbale, gli studiosi sono concordi nel ritenere valido lo schema proposto da Giacalone Ramat (2003) anche per gli apprendenti sinofoni:

presente/infinito > (aux)+participio passato > imperfetto > futuro > condizionale > congiuntivo

Al primo stadio si nota una sovraestensione delle forme basiche, ovvero quelle forme che designano significato lessicale ma sono prive di morfologia funzionale, e che di solito corrispondono alla 3a persona singolare dell'indicativo presente della I coniugazione, che statisticamente è la più corposa e frequente. Normalmente questa forma viene scelta sulla base di un processo di segmentazione delle forme verbali recepite (lavora-to, lavora-vo, lavora-re ecc.), ma nell'informatore CH del *corpus* di Pavia, si trova con una certa frequenza anche una forma analoga alla 2a persona singolare dell'indicativo presente, che probabilmente deriva dall'assimilazione della forma più comunemente e frequentemente usata dall'interlocutore per rivolgersi a CH. Talvolta in CH si riscontra anche la presenza dell'infinito, inizialmente usato in alternanza al presente: in questa fase CH dimostra di non aver ancora sviluppato la nozione di verbo finito. Si nota un passo in avanti quando l'infinito inizia a comparire nelle frasi dipendenti, in particolare le prime occorrenze regolari si trovano con i verbi modali, come suggerisce Beretta (1990). Tuttavia, l'uso dell'infinito non soppianta del tutto la costruzione formata dall'accostamento di due verbi al modo finito (es. *volio compra un eh radio*), che corrisponde alla giustapposizione di verbi lessicali senza marche morfologiche, e che ricorda la “*serial verb construction*” tipica del cinese. Tale costruzione si riscontra in CH anche quando in italiano si sceglierebbe una completiva in dipendenza da verbi di enunciazione o di percezione (ad es. *ha detto dopo due giorni parte Pechino*). Al secondo stadio viene acquisito il participio passato, caratterizzato dal morfema -to, che in un primo momento compare con una minima variabilità, tanto che Calleri ritiene che le prime forme siano più che altro formule inanalizzate (ad esempio “*finito!*”); spesso il participio è sovraesteso sul passato composto e dunque privo di ausiliare. Inizialmente, tuttavia, come sottolinea Calleri (1992) l'opposizione tra forma base e participio passato non ha valore temporale, bensì aspettuale: il morfema -to conferisce valore perfettivo al verbo, e in questo fenomeno non è da escludere l'influenza della L1, dal momento che il cinese ricorre alla particella -le per codificare il valore di perfettività, che può applicarsi tanto al passato quanto al presente e al futuro. È stato notato che, anche per i sinofoni, le prime forme di participio passato coinvolgono verbi telici (*chiuso, detto, fatto, colorato, visto...*), a conferma delle riflessioni sul rapporto tra tipo di verbo e rapidità di acquisizione dell'aspetto (principio

di associazione selettiva). Nell'analisi dei dati raccolti da Calleri su due bambini sinofoni, il passato composto viene realizzato con errori relativamente frequenti sia sul participio passato (*ha prendi, ha disegno, ha disegnare, parteto per partito*) sia sull'ausiliare, con una totale sovraestensione di essere su avere. Segue l'imperfetto, che, nell'analisi di Calleri, pare avere valore modale più che temporale, dal momento che ricorre in contesti dove è sostituibile con il condizionale, secondo un uso tipico dell'italiano neostandard. Nei due soggetti studiati da Calleri, inoltre, l'imperfetto compare specialmente come forma del verbo essere. Va detto, ad ogni modo, che la sovraestensione di forme del presente sugli altri tempi verbali si verifica anche quando sono state acquisite altre forme. Il quarto stadio acquisizionale del sistema verbale italiano proposto da Giacalone Ramat, che comprende futuro, condizionale e congiuntivo, è il più lungo e sfumato e non sempre raggiunto. Per i sinofoni, però, risulta particolarmente difficile raggiungere questo stadio e anche dopo la comparsa delle forme di imperfetto del terzo stadio, persistono notevolmente forme degli stadi antecedenti, compresenti tra loro. Un'ultima considerazione riguarda l'imperativo. Nei dati raccolti da Calleri, le forme dell'imperativo riscontrate nei due apprendenti sembrano forme inanalizzate recuperate direttamente dall'input (ess. *Guarda! Aspetta!*) e appartenenti alla sfera pragmatica e lessicale più che morfologica, dal momento che la variabilità è minima, e le forme devianti dalla lingua target sono pressoché assenti.

Banfi (2003:198), analizzando l'italiano scritto di un soggetto cinese, ha notato la presenza capillare di forme sovraestese: all'indicativo presente la 3a sing. è sovraestesa alla 1a sing. e alla 3a pl., l'indicativo presente è generalmente sovraesteso all'infinito e all'imperfetto; inoltre, Banfi ha riscontrato una ipergeneralizzazione delle marche temporali, come nel caso di *sono stato pensavo*, dove una forma riconducibile al passato prossimo è stata accostata ad una voce verbale con marca morfologica di imperfetto.

Quanto agli ausiliari, Andorno (2003) riporta i casi di forme inanalizzate agglutinate al verbo e riscontrate in quattro soggetti cinesi del *corpus* di Pavia, identificate come segnali di una prima fase verso l'apprendimento di forme libere.

A queste riflessioni aggiungiamo che, come ha notato Andorno (2010:101), spesso i sinofoni ricorrono ad elementi lessicali per esprimere valori funzionali che in italiano vengono codificati attraverso la morfologia. In particolare, è stato riscontrato l'uso di avverbi con valore temporale, modale, aspettuale, in sostituzione della morfologia verbale: *ancora* per esprimere iteratività o il proseguimento di un evento, *già* per esprimere la conclusione dell'evento, *forse* per segnalare incertezza, *adesso, prima, poi* per la collocazione temporale. Non sempre, però, il valore assegnato a questi elementi coincide con quello che essi hanno nella varietà target, come nell'esempio proposto da Andorno (2010:102)

- (4) \CH\ [...] mio paese sempre:+ eh s+ è s/ è sempre: s// s/ supers/ superstizio-  
(CH.13)  
“Al mio paese la gente è superstiziosa.”

Anche le informazioni temporali spesso vengono veicolate insieme a informazioni spaziali attraverso il lessico:

(5) Io Cina fa tecnica di labolatolio [...] qua fa cameriere.

Queste strategie lessicali sono messe in atto dai sinofoni anche per influenza della loro L1. Spesso, infatti, il cinese ricorre a elementi lessicali come nomi e avverbi (come *prima, domani...*) per esprimere la temporalità, e anche la modalità viene resa di frequente attraverso l'impiego di verbi come *hui* ("essere probabile").

Per quanto riguarda l'acquisizione dell'accordo di persona, consideriamo gli studi di Banfi e Giacalone Ramat (2003) su CH, il soggetto del Progetto di Pavia. Nel suo caso, l'acquisizione dell'accordo di persona è stato lungo e anche alla fine dell'osservazione (dopo circa un anno e mezzo) non è stato riscontrato controllo pieno del fenomeno. Inizialmente, l'accordo è totalmente assente, anche perché la persona, in italiano, può essere espressa tramite i pronomi. A tal proposito è stata notata la presenza precoce di *io* e *lui*, ma spesso ricorrono anche *tu, lei, loro* e *noi*; tuttavia, dalle ultime registrazioni emerge una riduzione notevole dell'uso dei pronomi, in corrispondenza all'aumento dell'accordo. È interessante far presente anche che alla terza registrazione sono state riscontrate forme alla terza persona plurale che hanno l'accento nella penultima sillaba (es. *balàno, mangiàno*), probabilmente per analogia con la maggior parte delle parole italiane (che sono piane). Ad ogni modo, l'accordo di persona e numero non risulta sistematico neppure nelle ultime registrazioni. Dopo un anno e mezzo dall'inizio delle registrazioni, CH non aggiunge altre forme verbali, però usa quelle che conosce in maniera più simile ai nativi, anche se non sono sempre corrette dal punto di vista funzionale.

### 2.3.2 Morfologia nominale

Ci focalizziamo ora sull'acquisizione di genere e numero. Abbiamo già visto all'inizio del paragrafo che il cinese non conosce il genere e non sempre specifica il numero, pertanto l'esplicitezza delle marche di queste due categorie costituisce uno scoglio non indifferente per i sinofoni. Il numero è intuitivo e tipologicamente meno marcato, pertanto, tendenzialmente, viene appreso prima; il genere, invece, essendo attribuito in maniera arbitraria ai referenti non animati, crea maggiori difficoltà, anche perché la morfologia nominale, in italiano, coinvolge l'intero sintagma nominale, dunque anche articoli e modificatori, attraverso l'accordo, che sta a cavallo tra la dimensione morfologica e quella sintattica. Per quanto riguarda l'aspetto strettamente morfologico, la varietà di marche rende più arduo il riconoscimento del sistema di attribuzione del genere: maschili in *-o* e in *-e*, femminili in *-a* e in *-essa*; anche il numero crea variazioni difficilmente comprensibili per un apprendente (si pensi a *uomo/uomini*). In ogni caso, come sottolinea D'Annunzio (2009:52), l'acquisizione della flessione dei nomi risulta meno problematica di quella verbale, dal momento che i concetti di singolare e plurale e di femminile e maschile sono noti ai sinofoni.

Le sequenze di apprendimento di genere e numero, sia nel nome sia nell'accordo, coincidono con quelle riscontrate negli studi di Pavia per vari apprendenti di italiano L2, nelle forme esposte in 1.5. Quanto al genere, in particolare, presentando i dati raccolti sul parlante cinese CH, Giacalone Ramat (2003) fa presente che la tendenza prevalente è la seguente: dapprima gli studenti imparano ad utilizzare la marca morfologica corretta nei nomi dove il genere dipende da una proprietà semantica (es. figlio/figlia, fratello/sorella, signore/signora) con relativo accordo con i pronomi (suo/sua, mio/mia, questo/questa), solo più tardi vengono poste le marche morfologiche corrette anche ai nomi di referenti inanimati, e per ultimi, ovviamente, a quelli opachi. Un problema riscontrato da Giacalone Ramat è che, nell'italiano dei cinesi, spesso gli inanimati non hanno articolo, quindi risulta complesso anche avere indizi sul genere (è il caso, ad es., di *lavare denti*). Anche per questo motivo, Giacalone Ramat ritiene che l'aumento dell'accordo tra nome e determinante sia indizio importante di acquisizione del genere nominale. Difficoltà di accordo per genere e numero sono state constatate anche da Banfi (2003:197) nello spoglio dell'italiano scritto del suo soggetto. Esempi da lui riportati sono i seguenti:

- accordo articolo-nome: *sono un stranieri; i frasi; ho un paura;*
- accordo aggettivo-nome: *alcuni parola; per tutti giorno (tutti i giorni); quanto anni hai?*
- Accordo numerale-nome: *due parola; due ragazza cinesi.*

Come già delineato al capitolo 1, pare che l'accordo avvenga prima per gli articoli, poi per gli aggettivi attributivi, in seguito per gli aggettivi predicativi e infine per il participio passato.

Nell'ambito del sintagma nominale, ci sembra opportuno spendere due parole sull'articolo. In cinese questa categoria non esiste, e per i sinofoni risulta di difficile comprensione, poiché non è immediatamente chiara la sua funzione. D'Annunzio (2009:52) sostiene che i bambini già scolarizzati in Cina tendono ad assimilare il nostro articolo al classificatore cinese, ovvero un elemento collocato a sinistra del nome e non è un'unità di significato autonoma, come l'articolo. Una volta assimilata l'esistenza di questo elemento italiano, spesso i sinofoni lo inseriscono sempre, anche davanti ai nomi propri e in combinazione con i dimostrativi, portando a produzioni come "questo il cane" o "questa la scarpa". In una fase successiva, l'allievo produce frasi come "il questo cane", considerando rilevante la posizione più della compresenza di classificatore e articolo, anche per abitudine nella L1.

## **2.4 La scrittura**

La prima differenza notevole tra il sistema di scrittura italiano e quello cinese è, ovviamente, la differente natura dei caratteri usati. L'italiano ha una scrittura alfabetica e fonografica, mentre la scrittura del cinese è logografica, cioè non vengono scritti i suoni né, tantomeno, concetti o idee, secondo un luogo comune che farebbe del cinese

una lingua ideografica, bensì parole. Vogliamo qui sfatare il mito del valore pittografico dei caratteri cinesi, asserendo che i pittogrammi, vale a dire i caratteri che assomigliano agli oggetti o alle idee che esprimono, sono una minima parte degli oltre 54000 caratteri di cui è composta la lingua cinese. Ogni carattere cinese (detto *zì*) corrisponde ad una sillaba, e tende a coincidere con un morfema, pertanto per questa lingua è stata proposta anche la definizione di scrittura morfosillabica (Martari 2017:68). In altre parole, il carattere cinese è un'unità grafica a cui corrispondono un'unità sonora, cioè la sillaba, e un'unità semantica, cioè il morfema (Arcodia 2010). In cinese possiamo avere le seguenti possibilità:

- a. un carattere/sillaba può rappresentare una parola monomorfemica non scomponibile;
- b. due o più caratteri/sillabe possono rappresentare una parola monomorfemica (molto raro nel cinese moderno);
- c. due o più caratteri/sillabe rappresentano una parola complessa plurimorfemica.

Va specificato, però, che i caratteri si susseguono alla stessa distanza uno dall'altro, vale a dire che lo spazio bianco non contrassegna la fine di una parola. Quella che noi definiamo intuitivamente come "parola" e che tendenzialmente corrisponde a una stringa di lettere separati dallo spazio bianco, non coincide dunque con lo stesso concetto di "parola" che hanno i sinofoni, i quali spesso sovrappongono "parola" e "morfema", fatto che non stupisce se pensiamo che la maggior parte dei caratteri/morfemi cinesi ha significato lessicale e non grammaticale e, come abbiamo visto, manca di marche morfologiche di flessione e derivazione, mentre più facile è riscontrare processi di composizione. A tal proposito, D'Annunzio (2009:47) fa presente come sia complesso per gli stessi sinofoni capire dove un morfema si unisca ad un altro per formare un composto (e dunque una parola polisillabica) e dove invece un morfema costituisca un'unica unità di significato. Questa, secondo D'Annunzio, è anche l'origine della tendenza dei bambini sinofoni apprendenti italiano L2 ad attaccare le parole italiane tra loro o a separare le sillabe di una stessa parola. Come sottolinea Arcodia

“Per un apprendente cinese, abituato a concepire il lessico come costituito di caratteri/morfemi, combinabili tra loro per ottenere concetti più complessi, risulta gravoso il compito di acquisire il vocabolario della lingua italiana, ricco di parole semplici, da memorizzare singolarmente, appesantite dalla morfologia flessiva.” (Arcodia 2010:74-75).

Si sarà notato che, proponendo degli esempi di parole cinesi, non sono stati usati i caratteri, bensì la loro trascrizione con un sistema alfabetico: tale sistema è composto di 26 lettere latine e prende il nome di *pinyin zimu*, o semplicemente *pinyin*, e consente di trascrivere la pronuncia dei caratteri, dando indicazioni anche sui toni. Il *pinyin* di norma viene insegnato nelle scuole in Cina, ma non sempre i sinofoni che raggiungono il nostro Paese l'hanno già acquisito (D'Annunzio 2009). Naturalmente,



in questo caso, si aggiunge un'ulteriore difficoltà per gli studenti di italiano. Ancora, i bambini sinofoni che si affacciano all'italiano incappano anche nelle lettere maiuscole, che in cinese non esistono, e si trovano a dover fare i conti anche con il corsivo, non previsto nel *pinyin* e dunque più arduo da immagazzinare anche per chi conosce già l'alfabeto latino. Considerando che, nella lingua cinese, esistono caratteri molto simili tra loro e che cambiano completamente significato modificando un solo tratto, non stupisce la difficoltà di un sinofono di fronte alla possibilità di trovare (o usare) quattro varianti grafiche, che non corrispondono a quattro diversi significati.

## 2.5 Sintassi

Abbiamo visto nei paragrafi precedenti che il cinese è una lingua comunemente classificata come isolante e caratterizzata da una scarsa pervasività della morfologia nominale e verbale, al punto tale che non è possibile distinguere a quale categoria grammaticale appartenga una parola presa singolarmente; nel cinese, infatti, è il contesto sintattico a consentire di ricavare queste informazioni. Enorme rilevanza assume, dunque, la posizione occupata dagli elementi che compongono la frase, in altre parole l'ordine dei costituenti. Il cinese presenta un ordine canonico (ovvero l'ordine in cui si dispongono gli elementi in una frase indipendente dichiarativa) SVO, al pari dell'italiano, pertanto da questo punto di vista le due lingue sono tipologicamente più affini rispetto alla morfologia, ma in cinese questo ordine risulta più rigido, perché costituisce, appunto, l'unico strumento di identificazione delle categorie linguistiche. In realtà, come illustrato in Grandi 2014, la tipologia linguistica basata sull'ordine dei costituenti copre un'ampia gamma di costrutti, poiché vi sono dei parametri correlati con la posizione di V e O; i principali sono: preposizioni o posposizioni, struttura del sintagma nominale (cioè posizione del nome testa e dei suoi modificatori), posizione degli ausiliari, posizione della negazione e degli avverbi rispetto al verbo, posizione delle congiunzioni subordinanti rispetto alla subordinata. Nello specifico, i tipi VO, come l'italiano, sono caratterizzati dalla presenza delle preposizioni, dalla costruzione di sintagmi con testa a sinistra, dunque Nome-Genitivo, Nome-Aggettivo, Nome-Dimostrativo, Nome-frase relativa, ausiliare-verbo, verbo-avverbio, congiunzione-frase subordinata. Essendo il cinese una lingua SVO, dovrebbe presentare strutture analoghe a quelle degli altri tipi VO, dunque con testa a sinistra. Ci porta in questa direzione la constatazione che in cinese le espressioni di durata e di frequenza si trovano in posizione post-verbale e ausiliari e negazione sono pre-verbali. Tuttavia, come sottolinea Martari (2017), si riscontrano alcune eccezioni problematiche, poiché i modificatori tendono a precedere il nome, come pure le relative: in altre parole il determinante in cinese precede il determinato; tali eccezioni generano discordanze tra gli studiosi. Questi fenomeni hanno rilevanza anche sul piano glottodidattico, poiché possono contribuire ad alterazioni nella sintassi dell'interlingua rispetto a quanto ci si attenderebbe.

Un altro elemento particolarmente rilevante dal punto di vista sintattico e tipologico e che va ad intersecarsi con le riflessioni precedenti è la struttura *topic prominent* del cinese, per cui al tema (o *topic*) segue il commento (*comment*), costituito da una frase costruita sullo schema SVO; soggetto e oggetto, a loro volta, possono essere costituiti da frasi. Ciò significa che la frase cinese è composta da una macrostruttura in cui la prima posizione è occupata dal *topic* o tema, costituito da un gruppo nominale, e non necessariamente coincidente con il soggetto grammaticale, tanto che Martari (2017:63) evidenzia la predominanza della costruzione pragmatico-informativa su quella grammaticale, asserendo anche che è la relazione pragmatica, e dunque la struttura dell'enunciato, a determinare l'ordine delle parole, e che il processo di grammaticalizzazione avviene sulle strutture informative molto più di quanto non avvenga sulle strutture sintattiche, secondo argomentazioni che l'autore riprende da La Polla. L'italiano si distingue nettamente dal cinese, in questo, poiché è una lingua *subject prominent*. In cinese invece, dove non esiste accordo, il soggetto non è classificabile come l'entità con cui si accorda il verbo, e sono possibili anche frasi dove è presente il *topic* ma non il soggetto, come nell'esempio tratto da Andorno (2010:71):

- (6) Zuotian nian-le liang-ge zhongtou de shu  
 Ieri leggere-le due-ge ore de-libro  
 Ieri (io) ho letto per due ore.

Come si può notare, il *topic* è costituito dalla cornice temporale, resa attraverso l'elemento lessicale *zuotian*, in prima posizione. Attraverso questo esempio si intende porre in evidenza che il soggetto, nella frase cinese, può mancare o perché desumibile dal contesto o perché irrilevante. In italiano, invece, possiamo avere anche enunciati tetici, vale a dire senza *topic* (ad es. *ha telefonato tua sorella*); inoltre, l'ordine dei costituenti nella frase italiana è spesso dettato da scelte pragmatiche e informative, per cui l'ordine canonico SVO convive con la tendenza a porre in posizione periferica i costituenti salienti, come nel caso delle dislocazioni a sinistra e a destra (Andorno et al. 2003:120). Ciò si verifica specialmente nel parlato, che costituisce la primaria fonte di input per gli apprendenti. A ciò si aggiunga che, mentre la nostra lingua predilige l'ipotassi e lega le proposizioni attraverso connettivi, secondo una propensione alla complessità, la lingua cinese è essenziale, preferisce la paratassi, rifiuta forme troppo pesanti e complesse, si affida al contesto ed è caratterizzata dalla quasi totale mancanza dei connettivi (D'Annunzio 2009:50). Per fare un esempio, proponiamo una frase relativa (7) e una frase interrogativa (8) tratte da D'Annunzio 2009:50.

- (7) Ta xie de hanzi  
 Lui scrivere (particella di determinazione) carattere.  
 "I caratteri che ha scritto."
- (8) Ta chi bu chi?  
 Lui mangiare non mangiare?

“Lui mangia?”

Si può notare che la relativa viene resa con l'uso di una particella di determinazione, mentre l'interrogativa è strutturata come una scelta fra due poli opposti accostati. In altre circostanze, l'interrogazione può essere formulata attraverso la sostituzione di un elemento della frase dichiarativa con un pronome interrogativo, come negli esempi che seguono, tratti ancora una volta da D'Annunzio 2009:

- (9) Na shi shei de maozi  
Quello essere chi (determinante nominale) cappello?  
“Di chi è quel cappello?”
- (10) Na shi shenme?  
Quello essere cosa?  
“Cos'è quello?”

La posizione finale del pronome interrogativo dipende dal fatto che il cinese, a differenza dell'italiano, non conosce il movimento non argomentale nelle interrogative, vale a dire che non si sposta dalla posizione in cui nasce nella struttura sintattica.

Alla luce di queste osservazioni, presentiamo ora i fenomeni dell'italiano L2 tipici degli apprendenti cinesi, o che permangono più a lungo nei sinofoni.

### 2.5.1 L'ordine dei costituenti

Cominciamo dall'ordine errato dei costituenti, riscontrabile in frasi come *banana di pele* (per *buccia di banana*) e *davanti Fiàt porta* (per *davanti ai cancelli della Fiat*), nelle quali possiamo riscontrare l'ordine modificatore-modificato tipico del cinese (Arcodia 2010:83).

Per quel che concerne la struttura della frase, abbiamo visto nel capitolo 1 che le fasi iniziali di apprendimento sono caratterizzate da un'organizzazione pragmatica della frase, in cui l'ordine *topic-comment* sostituisce l'ordine sintattico di base. Questo fenomeno si riscontra con frequenza anche nell'italiano L2 di cinesi, dove persiste anche in ragione dell'influenza della lingua materna. Il *topic* può essere costituito da espressioni lessicali che definiscono le coordinate spaziali o temporali, come peraltro si verifica spesso in cinese (Valentini 1992):

- (11) \CH\ cinese eh f:ato eh media (CH.14)  
“In Cina ho fatto le scuole medie.”
- (12) \TU\ In Cina + pochissimo + no posso troppo truccare + adesso comincia sì  
“In Cina mi truccavo pochissimo, non potevo truccarmi molto; adesso sì comincio.”

In entrambi gli enunciati, “In Cina” corrisponde al *topic*. Il contesto temporale e spaziale può essere definito anche attraverso le preposizioni *prima*, *dopo*, *vicino*, *dentro*, che comunemente sono le prime preposizioni apprese dai sinofoni, ma anche da apprendenti con altre L1.

Talvolta il *topic* viene omesso, quando è ripreso dal discorso dell’interlocutore, come nell’esempio che segue (Andorno 2003:128)

- (13) \IT\ tu conosci lingue straniere?  
\TU\ poco inglese + troppo poco (TU.O1)

Il *comment*, poi, può essere utilizzato anche solo come un elemento per esprimere polarità, sfruttando gli elementi funzionali *sì* e *no* che riprendono anaforicamente un *comment* già espresso (Andorno 2003:128):

- (14) \IT\ e in Cina si dà la mancia?  
\WZ\ in Cina no (WZ.06)

Gli elementi funzionali *sì* e *no* si trovano anche anteposti al *comment* quando ne modificano il valore di polarità (Andorno 2003:129):

- (15) \IT\ anche il tempo, non è freddo?  
\WZ\ mmh sentito freddo ++ perché + fuori freddo + in casa no freddo (WZ.01)

Nell’esempio, il *setting* è costituito da *fuori* e da *in casa*, mentre il *comment* da *fa freddo* e *non fa freddo*, preceduto dalla particella *no*.

Il superamento della fase prebasica non comporta l’abbandono totale dell’intervento di principi pragmatici nella struttura della frase, tuttavia, come abbiamo visto nel cap1, le varietà basiche sono caratterizzate dalla presenza di nuovi principi organizzativi di frasi a nucleo verbale, fra cui il principio del *controller first*, in base al quale l’elemento che ha maggiore controllo sull’azione viene posto in prima posizione fra gli argomenti del verbo. Gli studi di Valentini (1992) sulla sintassi dell’italiano di cinesi confermano quanto detto. Proponiamo di seguito un esempio (Andorno 2003:132), in cui CH sta descrivendo una serie di vignette:

- (16) \CH\ questo signore mangiato + poi: guardale eh ++ lui guardare eh + giornale sua moglie va sa cucina lavoro sua moglie guarda eh suo marito + guard/ (che) guardare giornale (CH.03)  
“Questo signore ha mangiato, poi guarda il giornale; sua moglie va in cucina e lavora; la moglie guarda il marito (che?) guarda il giornale.”

Riscontriamo, qui, la collocazione preverbale del soggetto e postverbale dell’oggetto, conformemente al principio di cui sopra, oltre che alle regole sintattiche dell’italiano. Secondo l’analisi di Valentini (1992), queste strutture sono utilizzate diffusamente da CH e XI.

Pare, invece, che i verbi ergativi e monovalenti, normalmente ricorrenti in enunciati tetici, favoriscano la posposizione del soggetto: è il caso di *morire, nascere, andare (via), finire, arrivare, venire, far male, cambiare...* Nell'enunciato tetico di XI, ad esempio, il soggetto segue il verbo (Andorno 2003:133):

- (17) \XI\ sì vendisei lei/lui/lei + perché sposi sedici'anni e poi + diciotto anni nasce un bambino (XI.09)  
"sì ha ventisei anni, perché si è sposata a sedici anni e poi a diciotto è nato il bambino."

In quest'altro esempio, invece, l'enunciato presenta una costruzione *topic-comment* e il soggetto è preverbale (*ibidem*):

- (18) \XI\ lei arrivato tanti anni eh perché suo fija nati qua  
"lei è arrivata tanti anni fa, perché sia figlia è nata qua."

Quanto alla posizione dell'oggetto diretto, Andorno (2003) segnala che la struttura OV si riscontra con una frequenza molto bassa e, perlopiù, in contesti pragmaticamente marcati, quando l'oggetto ricopre la funzione di *focus* contrastivo o di *topic*. Valentini (1992) riscontra che l'ordine dei costituenti basato su principi semantici con variazioni legati alla pragmatica è più comune tra gli apprendenti avanzati, in linea con l'interlingua di soggetti con L1 differente.

### 2.5.2 La negazione

Prima di spostarci sulla frase complessa, dedichiamo qualche riflessione all'acquisizione della negazione. La sequenza di sviluppo del repertorio delle forme negative è valida tanto per gli apprendenti sinofoni quanto per gli apprendenti con L1 diverse dal cinese (Andorno 2003:135):

no> non> niente> nessuno, mai> neanche> mica

Il primo elemento che compare nell'interlingua è la negazione olofrastica *no*, riscontrabile anche nello stadio prebasico. Questo elemento è infatti immediatamente riconoscibile e consente agli apprendenti di partecipare alle interazioni con i nativi. Presto compaiono anche la particella *non*, che costruisce frasi negative, e l'indefinito *niente*. Le ultime forme acquisite sono quelle che hanno una valenza anche pragmatica: *neanche* e *mica*.

Per quanto riguarda *non*, è stata individuata una gerarchia di acquisizione rispetto al tipo di elemento negato (Andorno 2003:137):

non COPULA & non c'è> non V> non SX

Infine, lo sviluppo della negazione multipla con gli indefiniti negativi (IN) pare essere il seguente:

V IN> no(n) V IN> IN V

Il primo stadio vede l'introduzione degli indefiniti nel repertorio degli apprendenti, senza negazione del verbo

- (19) \CH\ qua lui eh eh + vedere eh +++ dietro di lui eh ++ nessuno p/eh +++  
nessuno mh pampino (CH.13)  
“Dietro di lui non vede nessun bambino.”

Solo all'ultimo stadio emergono strutture con indefinito negativo o *mica* preverbale e cancellazione di *non*.

I soggetti TU e CH, di livello (post)basico iniziale, ricorrono all'indefinito negativo preverbale *mai* solo davanti a participi passati, in una costruzione che vede l'ellissi dell'ausiliare e di *non*:

- (20) \IT\ [...] tu hai visto questa trasmissione?  
\TU\ televisione, io mai visto (TU.05)

Le costruzioni dell'ultimo stadio vengono acquisite tardivamente, forse perché la posizione tipica degli indefiniti è postverbale, anche quando l'indefinito svolge la funzione di soggetto (ad es. *Non ha mangiato nessuno*).

### 2.5.3 La frase complessa: coordinazione e subordinazione

Se ci spostiamo sul piano della frase complessa, notiamo che gli apprendenti iniziali non ricorrono a nessun elemento di connessione tra le frasi, come è tipico, peraltro, delle fasi iniziali dell'interlingua, al di là della L1. Si vedano le seguenti frasi tratte da Valentini (2003:70-72):

- (22) \CH\ Guarda lui alliva sì o no  
“Guarda se sta arrivando.”
- (22) \CH\ Ha hai vista eh: strada/eh: vicino strada mh: c'è un ++ cieco  
(CH.11)  
“Hai visto che vicino alla strada c'è un cieco?”
- (23) \CH\ io: io ancora bambino eh mio nonno aveva mor/morto (CH.14)  
“ero ancora bambino quando mio nonno è morto.”

Pertanto, in questa prima fase, la comprensione dei rapporti di dipendenza logica viene affidata alle capacità di inferenza dell'interlocutore.

In un secondo momento l'asindeto lascia spazio alla coordinazione, come nell'esempio (Andorno 2003:159):

- (24) \CH\ sono mangiato poi fa un festa (CH.02)  
“abbiamo mangiato e poi abbiamo fatto una festa”

In linea con quanto esposto in 1.5 rispetto all'evoluzione della subordinazione in italiano L2, anche per i sinofoni il passo successivo è la produzione delle subordinate avverbiali, che risultano più semplici perché le stesse forme verbali compaiono anche nelle proposizioni principali e perché la loro individuazione nell'input è facilitata dalla presenza di un subordinatore. Abbiamo visto che il tipico percorso di acquisizione della subordinazione, proposto da Berruto, trova, nell'ordine, causali (con predominanza della congiunzione *perché*), temporali, finali (spesso implicite tramite congiunzione *per*), condizionali e concessive, a cui seguono le complete e le relative.

Tuttavia, questi dati talvolta si scontrano con quelli raccolti da Valentini (1992), in particolare per l'apprendente CH. Innanzitutto le prime temporali introdotte da un subordinatore compaiono solo nell'ultima registrazione di CH, dopo più di due anni di soggiorno, e nello specifico la congiunzione subordinante ricorrente è *quando*, la più comune e diffusa anche presso gli altri soggetti dello studio. Valentini giustifica la precocità delle causali rispetto alle temporali asserendo che i rapporti temporali possono facilmente essere dedotti dal contesto o intuiti per inferenza dall'interlocutore, anche grazie al fatto che, nelle prime fasi di acquisizione linguistica, gli apprendenti ricorrono al principio pragmatico dell'ordine naturale, vale a dire che presentano gli eventi secondo l'ordine temporale.

In secondo luogo, a differenza degli altri apprendenti (cinesi e non) la finale di CH alterna l'infinito+per (26) a una forma base (25) (Andorno 2003:164):

(25) \CH\ e lui detto eh ++ posso e/eh + entrare a casa tua per s/+++ eh leggo libro (CH.10)

“lui ha chiesto: posso entrare a casa tua per leggere?”.

(26) \CH\ mio c-era adesso c-era un po' + solo: + quello: + libro per studiare (CH.17)

“adesso in casa mia in cina ci sono solo pochi libri per studiare.”

Infine, Valentini (2003) nota che in CH il *che* relativo compare prima di *per* e *perché*, e che lo stesso informatore, l'unico fra tutti i soggetti del Progetto di Pavia, ricorre anche a *come* in qualità di elemento subordinatore che può introdurre un'ipotetica, una temporale o una completiva, non entrando mai in concorrenza con gli introduttori finali e quasi mai con quelli causali.

Nell'ambito delle frasi avverbiali, la relativa precocità con cui appare la finale implicita viene spiegata da Valentini sottolineando che l'infinito è caratterizzato da una marca specifica, ovvero dalla desinenza *-re* (preceduta, naturalmente, dalla vocale tematica), che ne favorisce l'individuazione (Andorno (2003:165). Per quanto riguarda le ipotetiche, Bernini pone in evidenza la tarda comparsa di queste proposizioni e delle marche di modalità del verbo sia nell'apodosi che nella protasi e afferma che, nel caso dei sinofoni come in altri apprendenti con L1 diverse, vi è un unico subordinatore per tutte le ipotetiche:, ovvero *se*.

Ci spostiamo ora sul versante delle proposizioni complete, le più frequenti delle quali sono costruite, nell'ordine di frequenza, come complementi di *potere*, *dovere* e *volere*, predicati che richiedono l'infinito, e infine *dire* e *pensare*, che, nel caso dei sinofoni, spesso sono seguiti da una completiva esplicita senza complementatore: la presenza di *che* si afferma gradualmente, e in CH non trova mai realizzazione. *Dire* è sicuramente il predicato di enunciazione più comune, e il suo complemento assume spesso la forma di discorso diretto, come accade nell'esempio (25). Il soggetto TU è ad un livello più basso di CH, e, oltre a non utilizzare mai il complementatore, ricorre all'infinito nella frase dipendente anche quando il soggetto della principale è diverso da quello della subordinata (Andorno 2003:171):

- (27) \TU\ però lei volio lui andare sopra de questo musco (TU.07)  
“però lei vuole che lui vada sull'albero.”

Dagli studi di Calleri (2003) sull'acquisizione della frase infinitiva da parte di bambini cinesi, emerge che le frasi con modo finito compaiono prima delle frasi implicite, ma solo se non consideriamo le infinitive ad altissima integrazione, ovvero quelle costruite con i modali, che entrano in uso parallelamente alle prime proposizioni esplicite causali e relative, probabilmente perché la costruzione modale+infinito è concepita come un'unica proposizione. Viene dunque confermata da questo studio anche l'ipotesi che le frasi infinitive ad alto grado di integrazione vengano apprese prima delle infinitive con un minor grado di subordinazione.

Passiamo alle frasi relative. Dall'analisi delle relative prodotte dagli apprendenti del Progetto di Pavia proposta da Valentini (1992), nelle prime fasi di acquisizione non si riscontrano relative, tuttavia si possono notare delle costruzioni con omissione del pronome relativo che svolgono la funzione di relative pur presentando una forma differente, e che ricordano le costruzioni a verbi seriali tipiche del cinese. Riportiamo qualche esempio (Valentini 1992:224-30):

- (28) \CH\ queste commesso sendi eh sende eh +5+ nela s/borsa di: signore c'è un ladio (insieme vuoto) + canta (CH.09)  
“il commesso sente (si accorge) che nella borsa del signore c'è una radio che suona.”
- (29) \PE\ la prima pa/paesi noi eh noi visi/ noi visitato è \*Luxembourg\* (PE.13)  
“il primo paese che abbiamo visitato è il Lussenburgo”.

Il fenomeno di omissione del pronome relativo può essere considerato parte della generale strategia di semplificazione che porta ad omettere i morfemi grammaticali nelle prime fasi di apprendimento. Inoltre, per ragioni legate alla semplificazione delle strutture sintattiche, quando inizia a comparire la relativa con il suo pronome, questa non interrompe mai la principale.

Ci siamo fin qui occupati degli aspetti più strettamente linguistici dell'apprendimento di una seconda lingua, necessari ad avere un solido quadro di riferimento per l'analisi



dei dati raccolti. Nel prossimo capitolo, invece, vedremo quali sono i modelli di riferimento su cui si è basato il laboratorio di italiano per i tre soggetti sinofoni coinvolti nella ricerca; ci spostiamo, dunque, su un piano più specificamente glottodidattico.



## CAPITOLO 3

### **IL QUADRO TEORICO: APPROCCIO COMUNICATIVO, UMANISTICO-AFFETTIVO, LESSICALE E GLOTTODIDATTICA LUDICA**

Ogni corso di lingua strutturato consapevolmente viene svolto mantenendo un'ottica precisa rispetto ai concetti di insegnamento e di lingua e rispetto al ruolo che l'insegnante riveste nei confronti della classe. In questo capitolo presentiamo gli approcci glottodidattici che sono stati il nostro punto di riferimento per la costruzione del laboratorio linguistico.

Con il termine approccio si intende “la filosofia di fondo di ogni proposta glottodidattica” (Balboni 1999), ovvero “l'idea che si ha di lingua, di cultura, di comunicazione, di studente, di insegnante, di insegnamento” (Balboni 2015:9). Ogni approccio, poi, elabora una serie di metodi, ovvero delle procedure operative che seguono i principi dell'approccio stesso. È bene precisare che con il termine “metodo” non ci si riferisce alle tecniche didattiche, che, come spiega Balboni, rientrano fra le attività proposte dalla metodologia didattica; le tecniche didattiche devono essere adeguate al metodo scelto, che a sua volta deve risultare coerente con l'approccio.

Gli approcci principali della glottodidattica sono essenzialmente tre: l'approccio strutturalistico, quello comunicativo e quello umanistico-affettivo. Nel laboratorio di italiano svolto con i tre bambini cinesi è stato scelto un approccio integrato basato principalmente sulla didattica ludica, la quale condensa elementi dell'approccio comunicativo e di quello umanistico-affettivo; in particolare ci si è focalizzati primariamente sul lessico, per ragioni che vedremo in questo stesso capitolo, condensate nei principi dell'approccio lessicale. Pertanto procederemo con il presentare i due approcci di riferimento, a cui si aggiunge l'approccio lessicale, per poi concentrarci sulla didattica ludica.

#### **3.1 Approccio comunicativo**

L'approccio comunicativo nasce negli anni Sessanta, con l'affermarsi della pragmalinguistica e della sociolinguistica: la prima si occupa degli scopi e dei risultati dell'uso linguistico, la seconda studia la lingua nel contesto sociale in cui viene prodotta. Sull'onda di questi studi si fa strada l'idea che la lingua non sia semplicemente un oggetto da analizzare dal punto di vista formale ma uno strumento di azione sociale, vale a dire uno strumento che serve “per compiere atti sociali e pragmatici” (Balboni 2015:31), dunque per comunicare. Obiettivo su cui si focalizza l'approccio comunicativo è la cosiddetta competenza comunicativa, “una realtà mentale che si realizza come esecuzione nel mondo” (Balboni 2015:34), che comprende tanto la competenza linguistica quanto quella pragmatica, sociolinguistica, interculturale, poiché gli eventi comunicativi sono governati da regole pragmatiche, sociali e culturali; in questo quadro trova spazio anche la componente extralinguistica: cinesica, legata alla comprensione e produzione di espressioni e gesti del corpo; vestemica, legata ai

messaggi trasmessi attraverso l'abbigliamento; prossemica, ovvero la distanza fisica da mantenere tra persone in base al rapporto che intercorre tra loro e al contesto; oggettistica, dunque il significato simbolico culturalmente attribuito a determinati oggetti. Come ben delineato in Balboni 2015, queste competenze mentali si traducono in comunicazione attraverso la padronanza delle abilità linguistiche: il riferimento è alle 4 abilità di base, divise tra orali/scritte e ricettive/produttive (ascolto, monologo, lettura, scrittura), al dialogo, che è un'abilità orale sia produttiva che ricettiva, e ad altre abilità di manipolazione linguistica, che sono abilità complesse (dettato, traduzione, riassunto, parafrasi, stesura di appunti). Ciò considerato, la valutazione della competenza comunicativa non segue più solo il parametro della correttezza formale, ma anche quello dell'efficacia pragmatica e dell'appropriatezza socio-culturale.

Se il metodo è ciò che rende operativi i principi espressi da un approccio, i due metodi principali che afferiscono all'approccio comunicativo sono il metodo situazionale e quello nozionale-funzionale. Il primo, che si sviluppa tra gli anni Sessanta e Settanta, ruota attorno al concetto sociolinguistico di situazione, per cui la lingua viene presentata tramite dialoghi contestualizzati, definiti in termini di tempo, spazio, ruolo dei partecipanti, scopi della comunicazione e argomenti. I primi metodi situazionali, pur presentando la lingua all'interno di un contesto, proponevano un insegnamento linguistico ancorato ai *pattern drills*, ovvero a esercizi di stimolo-risposta-conferma, secondo lo schema tipico dell'approccio strutturalistico, volti alla fissazione delle regole grammaticali. In un secondo momento, la centralità del concetto di situazione comunicativa viene riportato anche nelle esercitazioni e nei *testing*, che assumono maggiore dinamicità. Il metodo funzionale-nozionale si basa invece su un repertorio di funzioni comunicative, ovvero scopi comunicativi universali, dunque presenti in tutte le lingue (ad esempio salutare, congedarsi, presentarsi...), che vengono realizzati attraverso nozioni linguo-specifiche di ordine temporale, spaziale, di genere, di numero, di relazione, di quantità ecc., e attraverso esponenti che hanno forte caratterizzazione sociolinguistica. In questo metodo il punto di partenza per la stesura del curriculum sono i bisogni comunicativi dello studente, alla luce dei quali si concede largo spazio alla pragmatica e alla lingua orale, a discapito della lingua scritta, e si promuove l'uso della lingua in situazioni autentiche, per cui le tecniche più usate nei corsi di lingua sono le drammatizzazioni e le simulazioni, i lavori di coppia e di gruppo, l'apprendimento cooperativo, che rispondono alla natura sociale della comunicazione. Sulla base delle funzioni e delle nozioni sono stati ideati una serie di livelli di competenza comunicativa, omogenei tra tutte le lingue, tra cui spicca per notorietà e importanza il Livello Soglia, che corrisponde al livello B1 del Quadro Comune Europeo per le lingue. Secondo il Progetto del Consiglio Europeo, chi raggiunge tale livello dovrebbe essere in grado di sopravvivere autonomamente nel Paese in cui la lingua in questione è lingua materna (LM) o comunque lingua ufficiale; è evidente che la valenza del metodo funzionale-nozionale è prima di tutto strumentale e solo in secondo luogo anche formativa.

### 3.2 Approccio umanistico-affettivo

L'approccio umanistico-affettivo si sviluppa negli USA a partire dagli anni Ottanta, sull'onda della psicologia umanistica di Carl Rogers (1969) e di altri studiosi come Fromm, Maslow e Bruner, che hanno posto al centro del processo di apprendimento l'individualità unica e irripetibile del soggetto, considerato anche nella sua dimensione psicologica e nel suo rapporto di relazione con il mondo esterno. Nello stesso periodo, in Italia (ma in tutta Europa vi è lo stesso fermento), sotto la guida di G. Freddi e R. Titone matura la sensibilità verso un insegnamento delle lingue che tiene conto tanto degli aspetti cognitivi dell'apprendente quanto di quelli affettivi, i quali operano in modo originale e singolare in ogni alunno. Da un lato, dunque, questo approccio si focalizza sull'unicità e sull'originalità della persona che apprende (da cui l'aggettivo *umanistico*), dall'altro si sottolinea la rilevanza del piano emotivo e affettivo dell'apprendimento (da cui, appunto, l'aggettivo *affettivo*).

In questo quadro assumono particolare peso nel delineare il profilo dello studente, e quindi le modalità di intervento e le scelte didattiche, gli esiti degli studi neurolinguistici. Dal lavoro di Marcel Danesi sono tratti i due concetti fondamentali di bimodalità e direzionalità (Danesi 1988). Con la prima espressione ci si riferisce al fatto che i due emisferi del cervello (destro e sinistro) percepiscono la realtà secondo modalità diverse e complementari: l'emisfero destro opera una lettura globale e olistica della realtà, nonché analogica e simultanea, situa l'evento nel contesto socio-comunicativo e controlla prevalentemente la dimensione visiva e spaziale. Inoltre, nell'emisfero destro risiede la componente emotiva, compresa la motivazione. Da un punto di vista linguistico, questo emisfero percepisce la struttura prosodica e consente la comprensione dell'ironia, delle metafore e dell'intento espressivo della frase. L'emisfero sinistro invece è analitico, sequenziale, razionale e logico, consente l'elaborazione della lingua dal punto di vista fonologico, morfologico e sintattico e coglie il significato denotativo della frase. E' in questo emisfero, infatti, che si trovano i principali centri del linguaggio (ad esempio l'area di Broca e l'area di Wernicke). Come già specificato, le due modalità sono complementari: entrambe sono coinvolte nella comunicazione linguistica, pertanto quando si impara una lingua è necessario attivare entrambe le modalità.

Con il termine direzionalità ci si riferisce invece al fatto che nell'acquisizione e produzione di una lingua, l'attivazione degli emisferi cerebrali (e dunque delle modalità) segue una direzione precisa: dal destro al sinistro, quindi da globale ad analitico, da visivo, contestuale, situazionale a linguistico, da emozionale a razionale.

Altro punto di riferimento importante per la glottodidattica umanistico-affettiva è la SLAT, la *Second Language Acquisition Theory*, di cui ci siamo occupati in 1.3.2.

La SLAT viene presa in considerazione dalla glottodidattica moderna perché ha avuto il merito di condensare in un'unica teoria aspetti psicolinguistici, affettivi e linguistici in senso stretto, alla luce degli studi di linguistica acquisizionale. Tuttavia, la stessa

teoria è stata ampiamente criticata, non per falsità ma, al contrario, perché non è falsificabile, dunque non è possibile smentirla secondo processi scientifici di verifica.

Tenendo presenti queste premesse, l'approccio umanistico-affettivo considera che la singolarità di ogni allievo si esprime nell'incontro di diversi aspetti:

1. La conoscenza della L1 e di altre lingue;
2. il rapporto affettivo con la L2;
3. La motivazione all'apprendimento e i bisogni dell'allievo;
4. La dominanza emisferica;
5. Il tipo di intelligenza prevalente;
6. Lo stile cognitivo e lo stile di apprendimento;
7. La personalità;
8. L'età.

Approfondiamo, nell'ordine, le variabili presentate.

### 3.2.1 Il retroterra linguistico e il rapporto con L1 e L2: aspetti linguistici, cognitivi e psicologici.

Il bagaglio linguistico dell'apprendente comprende tutte le lingue e le varietà linguistiche conosciute, sia a livello produttivo sia a livello ricettivo; particolare rilevanza assume, naturalmente, la L1, non solo dal punto di vista linguistico ma anche da quello psicologico e cognitivo.

In una prospettiva strettamente linguistica, le lingue conosciute hanno un'influenza (*transfer*) più o meno marcata a tutti i livelli del linguaggio: fonologia, prosodia, morfologia, sintassi, lessico e struttura del discorso (Pallotti 1998:59-65). Per comodità ci riferiremo solo alla L1, ma, come detto, il discorso vale per tutte le lingue note all'apprendente.

Tendenzialmente il *transfer* negativo si realizza con la sostituzione di elementi della L2 a elementi della L1, con omissioni, aggiunte, evitamento di strutture o, al contrario, un loro uso eccessivo (Bettoni 2001:120). Tuttavia, l'influenza della LM non è esclusivamente negativa, ma può essere anche positiva, quando facilita l'apprendimento. Ciò si verifica in particolar modo quando L1 e L2 appartengono allo stesso ramo tipologico: è dimostrato, infatti, che, a parità di condizioni, quanto più una lingua è tipologicamente vicina alla LM, tanto più rapida sarà l'acquisizione rispetto a lingue tipologicamente distanti dalla L1 (Pallotti 1998, Bettoni 2001), perché più facili da decifrare e quindi da imparare, perlomeno in una prima fase.

In generale, il piano fonologico è quello in cui il *transfer* risulta più evidente e più difficile da estirpare; in ordine di probabilità di influenza della L1 sull'apprendimento della L2, seguono il piano pragmatico, quello lessicale, quello sintattico e, per ultimo,

quello morfologico<sup>5</sup>. Inoltre, come sottolinea Bettoni, il peso dell'interferenza fonologica, pragmatica e lessicale è maggiore nei primi stadi dell'interlingua, mentre il *transfer* grammaticale si affaccia solo nelle fasi successive, quando il discente è in grado di comparare le strutture delle due lingue<sup>6</sup>. Il ruolo della L1 nell'acquisizione della L2 e il rapporto tra le due lingue è centrale anche dal punto di vista cognitivo poiché, come sostiene Cummins, approfondire la conoscenza di una lingua ha effetti positivi sull'intero repertorio linguistico del soggetto. Per esemplificare questo concetto, Cummins ricorre alla metafora dell'iceberg: ogni lingua nota corrisponde a una punta dell'iceberg, a simboleggiare ciò che emerge in superficie e appare nella sua evidenza. Le punte sono in realtà sostenute da una base comune, subacquea; maggiore è la massa soggiacente, più emergono i picchi. Questa massa sommersa corrisponde alla capacità di elaborazione e riflessione linguistica ed è legata allo sviluppo cognitivo, che viene alimentato dallo studio delle lingue straniere, migliorando la competenza comunicativa non solo nella L2 ma anche nella LM. Cummins chiama questa correlazione tra le lingue *principio dell'interdipendenza*.

Riprendiamo da Diadori 2009:85 lo schema seguente, che ben illustra questo concetto.

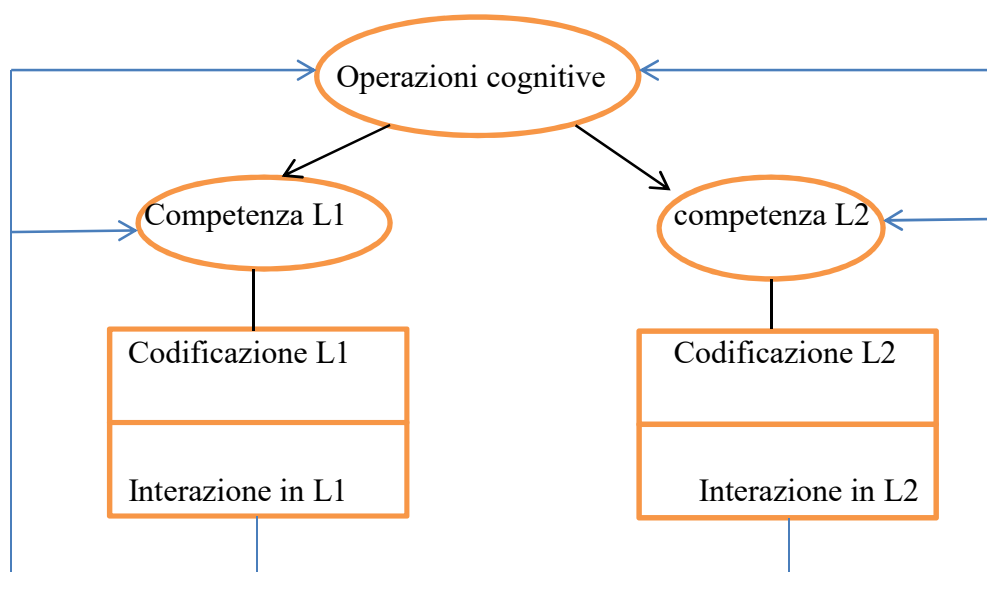


Fig.2: Principio dell'interdipendenza linguistica.

Va specificato, però, che tale principio richiede che vi sia una competenza sufficiente in entrambe le lingue, il cosiddetto *livello soglia*. Se tale livello non viene raggiunto in nessuna delle due lingue, si verifica una situazione di semilinguismo, che ha effetti negativi su tutto l'apprendimento (Favaro, 2002:77); se la soglia non viene raggiunta in una delle due lingue e viene chiesto al soggetto uno sforzo linguistico e cognitivo

<sup>5</sup> Come si può notare, l'ultimo gradino della scala è costituito dalla morfologia. A motivo di ciò, Bettoni considera che i morfemi vengono trasferiti con il loro lessema e solo raramente da soli. (Bettoni 2001: 124)

<sup>6</sup> Per approfondimenti sul tema si rimanda ad Andorno, Valentini, Grasso 2017

eccessivo in quella lingua, non possono essere attivate le competenze immagazzinate nella massa alla base dell'iceberg, quantomeno non al meglio (Luise, 2006:52). Pertanto, come afferma G. Giudizi,

“il mantenimento della L1, delle strutture linguistiche acquisite fin dall'infanzia, non ostacola ma accelera la costruzione delle sovrastrutture grammaticali e sintattiche idonee a comunicare in lingua seconda.” (Giudizi 2013:46)

Anche da un punto di vista neurologico “la presenza di due lingue nel cervello porta ad un arricchimento cerebrale” (Balboni 2015:88). Analizzando i risultati degli studi neurolinguistici, Danesi nota che la lateralizzazione (ossia la specializzazione emisferica) nei bilingui è meno marcata, quindi l'organizzazione del linguaggio nel cervello è più bilaterale; inoltre in questi soggetti l'emisfero destro svolge un ruolo di maggior rilievo e la dominanza emisferica appare meno rigida. Della dominanza emisferica parleremo poco oltre; per il momento ci limitiamo a definirla come la preferenza di un individuo per una delle due modalità (destra o sinistra) emisferiche. Nel caso dei bilingui, dunque, la preferenza sarebbe meno netta.

In questa breve carrellata sul rapporto tra L1 e L2 recuperiamo alcune considerazioni più specifiche sulla distanza tipologica tra la L1 e la L2, che abbiamo trattato anche nel capitolo 2. Tornando alla questione del *transfer*, nel caso di distanza tipologica marcata sarà meno probabile un trasferimento di modelli ed elementi della L1 nella L2, e l'influenza della lingua materna si manifesterà più probabilmente “come un rallentamento nell'acquisizione di categorie di L2 assenti in L1” (Chini 2005:58). Inoltre, A. Giacalone Ramat sostiene che la distanza tipologica a livello morfologico investe “il problema della formazione ed espressione delle categorie grammaticali, che è un problema semantico e cognitivo” (Giacalone Ramat 1994), come abbiamo già visto nel caso di sinofoni apprendenti l'italiano come L2. Infatti, non si tratta solo di codificare nuove categorie grammaticali (o ricodificare categorie note), come quella di verbo, nome, articolo, preposizione ecc., tramite marche morfologiche, ma di concettualizzare in modo diverso l'esperienza; per questo motivo la distanza tipologica non si manifesta solo in ambito morfologico, ma anche in quello sintattico, fonologico, pragmatico e sociolinguistico. Dal punto di vista cognitivo, infatti, le lingue conosciute hanno una forte influenza sulla strutturazione del pensiero e sullo sviluppo cognitivo (Luise 2006), tanto che già Vygotskij definiva la lingua uno strumento ordinatore della realtà, poiché il linguaggio verbale è il principale strumento attraverso cui vengono mediate le funzioni psicologiche superiori (riflettere, ricordare, concettualizzare, categorizzare). Queste funzioni, secondo Danesi, sono prima di tutto mediate dall'ambiente:

“L'ambiente è il primo sostrato psico-culturale in cui si inserisce la facoltà di parlare. È da questo sostrato che emerge la lingua particolare dell'individuo la quale traduce in parole schemi conoscitivi acquisiti. Questa interazione sollecita e agevola lo sviluppo ulteriore degli schemi mentali e corporei che permettono di organizzare i dati dell'esperienza.” (Danesi 1988: 74)



Dunque, a lingue diverse, specialmente se lontane tra loro, corrispondono modi differenti di percepire e leggere la realtà. È chiaro, allora, che acquisire una L2, specialmente se distante, implica anche ristrutturare quelle categorie (non solo linguistiche) che, molto spesso, si danno per scontate. Si aggiunga che ad una distanza tipologica oggettiva spesso fa riscontro anche una “distanza soggettiva”, vale a dire la distanza soggettivamente percepita tra L1 e L2 da parte dell’apprendente (Giacalone Ramat 1994:36)

Chiamare in causa categorizzazioni e modalità di concepire e leggere la realtà non può non implicare anche una riflessione sul rapporto tra lingua e cultura; in particolar modo è significativa la teoria Sapir-Whorf, in base alla quale la lingua influenza il modo in cui percepiamo la realtà e il modo in cui apprendiamo, costituendo un filtro di elaborazione dell’esperienza; al tempo stesso, essa è intrisa della cultura di chi la parla, laddove per cultura intendiamo in senso ampio la risposta che una comunità dà per soddisfare i propri bisogni.<sup>7</sup> A tal proposito, Favaro scrive che “imparare una lingua significa portare e fare propria la cultura che essa veicola ed esprime.” (Favaro 2008:35) Ancora, Serragiotto afferma che, dato il grande contenuto sociale della lingua, “l’acquisizione di una lingua seconda implica l’acquisizione di una seconda cultura” (Serragiotto 2000:111), ed è ancora Favaro ad asserire che

“Apprendere una seconda lingua significa [...] interiorizzare un modo nuovo di vedere il mondo e di definire i legami e i confini tra le persone e le cose; significa entrare in un’altra cultura, scoprirne i valori, le idee, i riferimenti espliciti e impliciti.” (Favaro 1999:10)

Questo rapporto di interconnessione tra lingua e cultura emerge in maniera preponderante nel lessico: ne sono un esempio i termini che hanno gli eschimesi per identificare i diversi tipi di neve o le denominazioni per i tipi di pioggia nel caso degli inglesi, che sono peraltro frutto dell’adattamento e del contatto con l’ambiente fisico in cui i parlanti sono immersi. Altro caso esemplificativo è quello della colazione. In italiano, con questa parola intendiamo tipicamente un pasto non troppo abbondante, spesso dolce e con cui tendenzialmente viene richiamata alla mente l’immagine del cappuccino con il cornetto; questo tipo di colazione ha poco a che vedere con la colazione inglese *–breakfast–*, che evoca piuttosto l’accoppiata *bakon and eggs*. È chiaro che in questa prospettiva il lessico assume un ruolo fondamentale in quanto punto d’incontro principale di lingua e cultura. Non a caso, prendendo le distanze dai modelli di didattica che consideravano lo studio della lingua essenzialmente come studio della grammatica, si è fatto strada negli anni ‘80 il cosiddetto *Lexical Approach*, specialmente ad opera di M. Lewis. Di questo tipo di approccio tratteremo nel paragrafo 3.

---

<sup>7</sup> Per approfondimenti sul rapporto tra lingua e cultura si veda ad esempio Balboni 1999, Caon 2008, Porcelli 19994, R. Dolci, P. Celentin 2000.

Come specifica Graziella Favaro (2008), poi, l'interiorizzazione di una lingua passa anche attraverso la pragmatica, i linguaggi non verbali, le strutture soprasegmentali, gli schemi e le strutture metaforiche e prototipiche del linguaggio, che costruiscono, nel loro insieme, regole e rappresentazioni condivise, ma anche la rappresentazione dell'io in rapporto a se stesso, all'altro e al mondo<sup>8</sup>; sempre Favaro (2002) ci ricorda che imparare una L2 e in L2 significa anche modificare l'individuo nella sua identità, poiché l'acquisizione di una lingua e della sua cultura coinvolge aspetti profondi dell'io. L'identità del discente è legata in maniera inscindibile alla sua lingua materna. Ormai celebre a tal proposito la seguente citazione di Tullio De Mauro:

“Una lingua, voglio dire una lingua materna in cui siamo nati e abbiamo imparato a orientarci nel mondo, non è un guanto, uno strumento usa e getta. Essa innerva la nostra vita psicologica, i nostri ricordi, associazioni, schemi mentali. Essa apre le vie al consentire con gli altri e le altre che la parlano ed è dunque la trama della nostra vita sociale e di relazione, la trama, invisibile e forte, dell'identità di gruppo.”

Pertanto, perdere la lingua materna significa anche recidere legami profondi e incorrere nel rischio di destabilizzazione psicologica, oltre che in un rallentamento dello sviluppo cognitivo.

Alla luce di queste riflessioni, risulta fondamentale sapere quale sia la lingua materna dei discenti e quale livello di competenza abbiano raggiunto; nel contempo, è importante fare la propria parte per evitare che la LM venga totalmente abbandonata e per promuovere il mantenimento e lo sviluppo della L1.

### 3.2.2 Il rapporto affettivo con la L2

Prestare attenzione alla sfera emotiva e affettiva del discente significa anche considerare in che modo viene percepita la L2. Questa lingua costituisce, per gli immigrati in età scolare, lo strumento di comunicazione e di socializzazione con il gruppo dei pari e l'unica via per l'apprendimento scolastico, vale a dire, di conseguenza, per l'autorealizzazione nel contesto scolastico. Inoltre, spesso i figli immigrati conoscono la L2 meglio dei genitori, e per questo si ricorre a loro come mediatori tra la scuola e la famiglia e, più in generale, tra la famiglia e la società. Va ricordato anche che la lingua seconda è la lingua del Paese di emigrazione, emigrazione che i minori non scelgono, ma subiscono. Sta prima di tutto alla scuola, con tutte le figure che vi ruotano attorno (docenti curricolari, insegnanti di sostegno, facilitatori, mediatori linguistici e culturali) rendere il più possibile positivo l'incontro con la L2, per evitare che si innalzi quello che S. Krashen chiama “filtro affettivo” (Krashen, 1985). In altre parole, è necessario che il discente si senta a proprio agio e non percepisca il rischio di un giudizio negativo. Infine, la significatività di un rapporto positivo con la L2 e con la sua cultura diventa tanto più evidente in seguito a quanto detto nel paragrafo precedente: se apprendere una L2 significa anche ridefinire la propria identità, non ci

---

<sup>8</sup> Favaro G., 2008 in Caon F., *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Milano, Paravia Mondadori.

sono dubbi sull'importanza di favorire una buona relazione con la nuova lingua e con la società che la parla. È fondamentale che l'allievo associ anche la L2 all'affettività, alla socializzazione, alla consapevolezza di sé e all'autorealizzazione.

### 3.2.3 La motivazione

Chiamare in causa la persona nella sua totalità e sottolineare la centralità delle emozioni e delle componenti psicologiche del discente significa innanzitutto considerare fondamentale la motivazione allo studio e all'apprendimento, che è insita

“nella sfera affettiva globale del soggetto, con la sua personalità, con i suoi sentimenti, le emozioni e gli atteggiamenti nei riguardi della LS e del popolo che la parla.” (Freddi 1994:113)

La motivazione costituisce, infatti, il motore dell'intero processo di acquisizione, o, come lo chiama R. Titone, l'elemento dinamogenetico dell'apprendimento, tanto che, come scrive Freddi,

“Non esiste alcun apprendimento senza motivazione adeguata, e dunque senza un interesse dinamico del soggetto che lo spinga ad apprendere.” (Freddi 1994:113)

Come spiega Balboni (2008 e 2015), secondo il modello egodinamico proposto da Titone, la motivazione è costituita dalla tensione alla realizzazione del progetto che il discente ha di sé. Infatti, ogni persona ha un progetto, più o meno consapevole; se tale progetto richiede la conoscenza di una lingua straniera, si cerca una strategia adatta, a cui segue la realizzazione concreta, ovvero la tattica. Se la persona (ovvero l'*ego*, da cui il nome dato al modello) trae risultati positivi senza costi eccessivi (cognitivi, economici e fisici), allora la strategia si rinforza e invia *feedback* positivo all'*ego*, che alimenta il processo e lo tiene in vita. Se, invece, i risultati non sono soddisfacenti e il rapporto costi/benefici non è conforme alle aspettative, la strategia invia *feedback* negativo all'*ego* e il processo si interrompe.

Le criticità di questo modello vengono superate da Balboni (2015), nella sua proposta di un modello tripolare della motivazione, in base alla quale la motivazione ad agire (nel nostro caso, ad apprendere una L2) nasce da tre fattori: il dovere, il bisogno e il piacere.

Il dovere è la spinta meno produttiva per l'apprendimento, poiché le informazioni vengono trattenute nella memoria a breve termine e non in quella a lungo termine, che è permanente.

Il bisogno è legato all'emisfero sinistro, ovvero alla razionalità e alla consapevolezza, ma per costituire motivazione sufficiente deve essere riconosciuto come tale; inoltre, rispondendo esclusivamente al bisogno, la spinta all'apprendimento si esaurisce nel momento in cui il discente ritiene di avere competenze linguistiche necessarie a soddisfare i propri bisogni.

Il piacere costituisce la motivazione primaria dell'uomo ed è legato all'emisfero destro, ma può stimolare anche l'emisfero sinistro, ampliando il suo potenziale. L'allievo può trarre piacere dalla realizzazione del progetto di sé (come nel modello egodinamico), instaurando un circuito autoalimentante, o dal soddisfare i bisogni (da quelli quotidiani "pratici" al bisogno di socializzazione), ma anche dalla tattica quotidiana: si tratta del piacere di apprendere, il piacere della varietà, della novità, dell'imprevisto, della sfida, della sistematizzazione e il piacere di rispondere al proprio senso del dovere.

Per restare nel campo della motivazione, ancora una volta la neurobiologia e la psicologia cognitiva offrono spunti di riflessione importanti fatti propri dall'approccio umanistico-affettivo. Riprendiamo qui gli studi di Shumann (Balboni 2015: 85), in base ai quali, di fronte ad un evento, il cervello coglie gli stimoli e li valuta, compiendo un'operazione di *appraisal*. Da questa valutazione dipende la reazione (*arousal*) sia fisiologica sia emotiva, l'accettazione o il rifiuto dell'*input* e la sua eventuale fissazione. È il cervello, dunque, a decidere cosa selezionare, in base a: novità, attrattiva, funzionalità (cioè alla capacità di rispondere ai bisogni), realizzabilità (cioè se il compito è considerato fattibile o meno) e sicurezza psicologica e sociale (che coinvolge l'autostima e la salvaguardia dell'immagine sociale). Ancora una volta, dunque, le emozioni dimostrano di svolgere un ruolo centrale nell'apprendimento.

Paolo Balboni (1994), sui passi di Gardner e Lambert, opera una distinzione tra le motivazioni, ripresa anche da Gabriele Pallotti (1998) e Fabio Caon (2004): la motivazione strumentale, basata sui bisogni, come lavorare, migliorare la condizione sociale, studiare; la motivazione integrativa, che nasce dalla volontà di integrarsi nel gruppo dei pari e nella comunità di immigrazione; la motivazione intrinseca, che è la più forte perché è basata sul piacere di imparare, sulla curiosità e sull'interesse; la motivazione estrinseca, legata a fattori esterni come la gratificazione, che porta con sé il rischio di una dipendenza dello studente dall'insegnante, limitando la capacità autonoma di giudizio e di crescita cognitiva e metacognitiva dell'allievo (Cardona 2001:17).

Da queste considerazioni emerge che la motivazione può dipendere sia da fattori esterni, sociali, sia da fattori interni all'individuo, ma solo in questo secondo caso si ha la spinta decisiva e costante all'apprendimento, affinché le strutture (linguistiche e sociolinguistiche) della lingua studiata possano essere realmente immagazzinate e fissate nella memoria a lungo termine ed essere poi recuperate per produrre discorsi autonomi ed originali.

Tuttavia, Santipolo (2006) suggerisce che la questione non è così lineare, poiché difficilmente l'allievo è mosso solo da motivazione strumentale o integrativa, ma al contrario fattori interni ed esterni convivono e si intersecano:

“l'impegno nello studio e il desiderio di imparare una lingua sono indice di motivazione solo se compaiono insieme e sono sempre comunque condizionati dagli atteggiamenti

interculturali e dalla situazione di apprendimento; di conseguenza, in presenza di atteggiamenti negativi o di scarsa empatia col docente, l'impegno nello studio non sortisce effetto, così come il desiderio di apprendere non accompagnato dall'impegno è ugualmente inutile.” (Santipolo 2006:68-69)

Un approccio che voglia porre al centro dell'azione didattica e del processo di acquisizione la persona del discente non può non tenere conto di questi elementi, nella consapevolezza che fare la propria parte significa favorire l'integrazione interculturale e stimolare un rapporto positivo con lo studente, elaborando una didattica che, per riprendere C. Rogers, coinvolga lo studente non solo “dal collo in su”, ma che sappia rispondere anche ai bisogni sociali e psicologici oltre che cognitivi (Caon in Santipolo 2006:105).

Afferma ancora Caon (2004)

“l'insegnante che imposta la sua didattica su un approccio umanistico-affettivo dovrebbe aver cura di creare un ambiente sereno in classe, e di utilizzare metodologie che stimolino negli studenti una motivazione sia intrinseca che integrativa.” (Caon 2004:19)

L'approccio umanistico-affettivo condensa nella sua ottica le riflessioni fatte finora, focalizzando l'attenzione sui bisogni dello studente, che costituiscono il punto di partenza per la definizione del curriculum dei corsi di lingua, e sulla varietà delle tecniche didattiche usate, che non devono risultare ansiogene, degli stimoli e degli argomenti trattati, in funzione non solo della piacevolezza del corso, ma anche della valorizzazione delle propensioni degli allievi e della maturazione delle abilità meno sviluppate, per mantenere elevata e costante la motivazione. In questo modo, gli studenti diventano protagonisti del loro stesso percorso di apprendimento.

#### 3.2.4 La dominanza emisferica

Abbiamo già presentato gli studi di Danesi sulla bimodalità emisferica, dichiarando la necessità di una collaborazione e di un coinvolgimento di entrambi gli emisferi cerebrali nel processo di acquisizione linguistica. Tuttavia, come spiega Balboni (2015), ogni individuo, e quindi ogni apprendente, ha la tendenza a concettualizzare gli *input* secondo l'una o l'altra modalità, che fanno capo ai due differenti emisferi. Tale preferenza viene chiamata “dominanza emisferica”. In base all'emisfero dominante, distinguiamo gli studenti “olistici” da quelli “analitici”. I primi prediligono l'uso della lingua, anche quando la grammatica non è accurata e la comprensione non è completa; i secondi prediligono la riflessione sulla lingua e preferiscono possedere e controllare le strutture grammaticali prima di esporsi e comprendere interamente i testi.

#### 3.2.5 L'intelligenza prevalente

Secondo la teoria delle intelligenze multiple di Gardner, ogni persona è portatrice di diversi tipi di intelligenza amalgamati tra loro, ma in combinazioni e con dominanze differenti. Lo sviluppo marcato di alcune intelligenze rispetto ad altre dipenderebbe sia

da fattori biologici sia dal contesto culturale e ambientale e dalle esperienze maturate dal soggetto. Le intelligenze individuate da Gardner, che possiamo definire forme differenti di rapportarsi alla realtà e di esplorare il mondo, sono:

- intelligenza linguistica: la capacità di cogliere le sfumature di significato; “riguarda l’uso sociale e relazionale della lingua”, non l’aspetto formale (Balboni 2015:73);
- intelligenza logico-matematica: presiede al pensiero analitico e complesso, la riflessione formale morfologico-sintattica;
- intelligenza spaziale: la capacità di “ricostruire o modificare mentalmente la disposizione degli oggetti nello spazio” (Balboni 2015:73);
- intelligenza musicale: abilità di memorizzazione (anche linguistica) attraverso i suoni (ad esempio le filastrocche, le canzoni ecc.);
- intelligenza corporeo-cinestetica: abilità a fissare le informazioni in memoria attraverso i movimenti e il corpo;
- intelligenza intrapersonale: coinvolge la capacità di autoanalisi e di conoscenza di sé;
- intelligenza interpersonale: si realizza nella capacità empatica e nel saper gestire le relazioni sociali.

La riflessione sulle intelligenze multiple ci porta a comprendere che, essendo l’apprendimento multipercettivo, per consentire vera acquisizione vanno sviluppate e allenate tutte le intelligenze, elaborando modelli operativi che valorizzano tutte le *formae mentis* degli studenti (Caon in Santipolo 2006:107).

### 3.2.6 Stili cognitivi, stili di apprendimento

Ricorriamo qui alle riflessioni di Caon (2006) e definiamo lo stile cognitivo “un approccio generale preferito nell’esperienza, nell’elaborazione delle informazioni e nella rappresentazione della realtà” (Caon 2006:16) che coinvolge contemporaneamente aspetti cognitivi e socio-affettivi (strutturazione della conoscenza); per stile di apprendimento si intende invece la preferenza verso un certo modo di studiare, un approccio ai compiti legati all’apprendimento e le relative modalità di reazione (modalità per raggiungere la conoscenza). In altri termini, nello stile di apprendimento vengono coinvolti i canali sensoriali (visivo-verbale, visivo-non verbale, uditivo, cinestetico, secondo Mariani 2000) con cui l’informazione viene percepita e che caratterizzano in modo peculiare l’accesso alle informazioni; gli stili cognitivi, preferenze di utilizzo delle proprie abilità; infine, gli stili di apprendimento coinvolgono anche l’ambiente di apprendimento.

Distinguiamo gli stili di apprendimento seguendo il modello di Balboni (2015:74 e segg):

- stile analitico/globale: sistematico e riflessivo il primo, intuitivo il secondo;

- stile ideativo/esecutivo: il primo è più teorico, il secondo più “pratico”, nel senso che è tipico di chi ha bisogno di sperimentare facendo e impara dagli errori;
- in/tolleranza per l’ambiguità;
- in/dipendenza dal campo: questa distinzione riprende il modello di K. Willing (1993), per il quale gli studenti indipendenti dal campo tendono a isolare le informazioni, ad analizzarle in modo metodico, lineare e preciso, riuscendo a non farsi guidare da stimoli irrilevanti nell’esecuzione di un compito; gli studenti dipendenti dal campo, invece, si avvicinano alla realtà con uno sguardo d’insieme, dunque globale e sono influenzati da come è organizzato il contesto;
- capacità/difficoltà di prevedere i contenuti del testo sulla base del contesto: prevedere ciò che sarà detto nel testo (la cosiddetta “grammatica dell’anticipazione”) è possibile sfruttando sia le informazioni ridondanti del contesto sia la propria conoscenza del mondo;
- tendenza/difficoltà ad apprendere dai propri errori;
- autonomia/dipendenza nei processi di studio.

Proponiamo di seguito il modello di Cornoldi e De Beni (1993), tratto da Caon (2004:101), sulla distinzione degli allievi in base ai loro stili cognitivi.

Indipendenti dal campo	
<i>Conformisti</i> Studenti orientati verso l’autorità, dipendenti dalla classe, attivati da stimoli visivi.	<i>Convergenti</i> Studenti analitici, solitari, non dipendenti dalla classe, stimolati da discorsi sulla lingua.
Passivi	Attivi
<i>Concreti</i> Studenti orientati verso la classe, favorevoli a giochi e gruppi, socievoli.	<i>Comunicativi</i> Studenti orientati fuori della classe, favorevoli a situazioni reali, forniti di molte abilità.
Dipendenti dal campo	

Fig. 3: classificazione degli allievi sulla base dello stile cognitivo.

### 3.2.7 La personalità

La personalità è costituita da un insieme di caratteri non direttamente legati all’apprendimento, ma che comunque sono significativi per delineare il profilo dello studente. Sono state proposte diverse classificazioni dei tratti della personalità; ancora una volta proponiamo quella di Balboni (2015):

- cooperazione/competizione;
- introversione/estroversione;

- ottimismo/pessimismo.

Considerare questi elementi non è uno sforzo fine a se stesso poiché, come sostiene Balboni:

“operare in modo da rendere più fluenti possibile le differenziazioni in ordine al risultato finale è, a nostro avviso, una delle caratteristiche di un’educazione linguistica democratica.” (Balboni 2015:77)

### 3.2.8 L’età

Il fattore età nell’acquisizione di L2 è stato studiato a partire dalla considerazione che l’acquisizione linguistica di una L2 in adulti e bambini procede secondo le stesse tappe ma tempi, modalità ed esiti finali<sup>9</sup> presentano differenze significative. Tendenzialmente, chi apprende la L2 durante l’infanzia ha maggiori probabilità di raggiungere una competenza molto vicina a quella dei nativi, mentre chi inizia il percorso di acquisizione in età adulta spesso conserva tratti non nativi, in particolar modo nella pronuncia. Inoltre, è stato notato che adulti e adolescenti (dopo i 12-15 anni) apprendono la L2 più rapidamente dei bambini nelle prime fasi di acquisizione, ma in seguito il distacco diminuisce, fino ad un punto di “sorpasso” da parte di chi è stato sottoposto a input della L2 fin dall’infanzia. Lenneberg (1971) ha spiegato questo fenomeno ricorrendo all’ipotesi del periodo critico, in base alla quale la pubertà fungerebbe da spartiacque tra un periodo critico favorevole all’acquisizione e un periodo successivo dove la capacità di acquisizione sarebbe di molto inferiore. A motivo di ciò risiederebbero ragioni neurobiologiche: entro il periodo critico, dunque fino alla pubertà, il cervello umano gode di una maggiore plasticità neurale, ossia della capacità di stabilire nuove connessioni tra i neuroni, che diminuisce notevolmente in seguito alla lateralizzazione delle funzioni cerebrali (cioè della specializzazione degli emisferi), a causa della mielinizzazione dei neuroni (Andorno et al. 2017:137). L’ipotesi di Lenneberg è stata poi ripresa e rivalutata da diversi studiosi, tra cui Selinger (Pallotti 1998), che suggerisce l’esistenza di più periodi critici, per cui è potenzialmente possibile raggiungere una competenza linguistica pari a quella dei nativi, anche nella fonologia, in un primo periodo critico che va dalla nascita fino ai 3 anni, mentre nel secondo periodo critico, collocato fra i 4 e gli 8 anni, lo sforzo cerebrale per parlare in L2 è maggiore, sebbene sia ancora possibile acquisire la fonologia a livello di un madrelingua (Balboni 2015). Infine, secondo gli studi presentati da Balboni (2015) esisterebbe anche un periodo sensibile, collocato tra gli 8 e i 20-22 anni, quando le potenzialità neurologiche sono ancora molto alte, ma la pronuncia (fonologia) e l’accento (tratti soprasegmentali) non sono più assimilabili a quelli di un nativo, e l’interferenza morfologica e sintattica si fa via via più marcata; non ci sarebbero invece difficoltà specifiche nell’acquisizione del lessico, della semantica e della pragmatica né in questo periodo né successivamente. A quanto riporta Chini, ciò sarebbe dovuto alla

---

<sup>9</sup> La definizione di “esito finale” o stadio finale è intuitiva ma più problematica di quanto appaia, poiché, per lo meno in certi ambiti, la competenza linguistica non raggiunge mai uno stadio conclusivo in cui viene fissata definitivamente. Per approfondimenti si veda Andorno et al., 2017



“non contemporaneità della mielinizzazione delle varie aree cerebrali deputate ai diversi livelli linguistici” (Chini 2005: 61).

Per questi motivi, per sintetizzare la differenza tra acquisizione di L2 nell'infanzia e nell'età adulta, è spesso usata l'espressione “*older is faster but younger is better*”. Abbiamo già esplicitato per quale motivo “*younger is better*”; quanto alla rapidità di apprendimento degli adulti nelle prime fasi, ricordiamo che, a differenza dei bambini, gli adulti hanno capacità metalinguistiche, di generalizzazione e di categorizzazione dovute alla maggiore maturità cognitiva (Chini 2005:61). Specifichiamo, però, che questo faciliterebbe l'apprendimento e non l'acquisizione, intuitiva e implicita.

### 3.2.9 L'apprendimento significativo

Dopo aver presentato i principali elementi che rendono ogni discente unico dal punto di vista del processo di apprendimento, spostiamo ora l'attenzione sulla meta: l'acquisizione che costituisce l'obiettivo della glottodidattica umanistico-affettiva è un apprendimento definito “significativo”. Con questa espressione si indica un apprendimento studiato in prospettiva cognitivista e costruttivista da un notevole numero di autori, concordi nel considerare “significativo” l'apprendimento in cui lo studente è soggetto attivo nel processo di apprendimento. Tra gli autori che hanno inciso in modo determinante per una sua definizione in ambito umanistico-affettivo ricordiamo: Carl Rogers, che focalizza l'attenzione sul ruolo della motivazione come pietra miliare dell'apprendimento significativo e sul ruolo del docente come facilitatore e regista; Ausubel, che distingue tra un apprendimento significativo, in cui le nuove informazioni vengono correlate alla conoscenza pregressa dell'allievo e generano una ristrutturazione dell'enciclopedia del soggetto, e un apprendimento meccanico, mnemonico, che non fissa le informazioni nella memoria a lungo termine; Novak, che, sulle spalle di Ausubel, vede nella formazione di mappe concettuali il metodo più proficuo per la costruzione del sapere (Novak 2001). Non entreremo nei dettagli della questione ma ci basiamo sugli studi di Novak, che considera l'apprendimento significativo come

“l'apprendimento che si verifica quando lo studente sceglie di mettere in relazione le nuove conoscenze con le conoscenze precedenti, in maniera efficace”. (Novak 2001:125)

Per Novak, esso

“è alla base dell'integrazione costruttiva di pensieri, sentimenti e azioni e induce all'*empowerment* finalizzato all'impegno e alla responsabilità.” (Novak 2001:26)

Ciò significa che un apprendimento che voglia essere significativo deve essere caratterizzato da una inclusione profonda delle nuove conoscenze nella struttura cognitiva, e questo è possibile solo attraverso uno sforzo intenzionale, che non è solo cognitivo ma anche emotivo; pertanto, l'apprendimento significativo è strettamente legato all'esperienza individuale.

### 3.2.10 L'usabilità

Abbiamo visto quanto sia rilevante per l'approccio umanistico-affettivo tenere in considerazione le caratteristiche personali e i bisogni comunicativi, in una prospettiva che recupera e amplia le indicazioni offerte dall'approccio comunicativo. In questo quadro, Santipolo (2010) propone come punto di riferimento per la strutturazione di un corso di lingua il concetto di usabilità. Con questa espressione, presa in prestito dall'informatica e facilmente adattabile alla lingua, Nielsen si riferisce ad una

“quality attribute that assesses how easy user interfaces are to use. The word “usability” also refers to methods for improving ease-of-use during the design process” (Santipolo 2017:245)

L'usabilità è definita da 5 componenti, che, tradotte nell'ambito linguistico, sono:

- l'apprendibilità: la facilità di trasformazione dell'input in intake (cioè in input colto, trattenuto e immagazzinato) e, in seguito, in output;
- l'efficienza: il rapporto tra sforzo impiegato e raggiungimento dell'obiettivo, specialmente in termini pragmatici;
- la ricordabilità: come abbiamo già visto, la fissazione delle informazioni nella memoria a lungo termine avviene in maniera tanto più rapida e forte quanto più l'apprendimento è significativo per lo studente;
- gli errori: le deviazioni rispetto ad un modello condiviso dai parlanti nativi sono un momento fondamentale nel processo di acquisizione;
- la soddisfazione: lo studente deve trovare a lezione risposte concrete ai bisogni, per cui la motivazione crescerà proporzionalmente alla soddisfazione.

Dunque possiamo definire l'usabilità come il rapporto “tra le esigenze dello studente e le risposte che trova nei modelli offerti dal corso” (Santipolo 2010: 67). Alla luce di queste riflessioni, Santipolo propone il modello della classe a modelli linguistici variabili (CMV), dove, per quanto concerne il tipo di lingua usata e insegnata dal docente, appare necessaria la scelta di una lingua il più possibile variegata dal punto di vista sociolinguistico, che corrisponda alla complessità della società, nel nostro caso quella italiana. L'autore propone poi dei criteri per costruire la CMV, ovvero presentare

1. prima ciò che è più utile;
2. prima ciò che è più diffuso;
3. non sempre prima ciò che è più facile.

In quest'ottica, non si mira più all'insegnamento della lingua come sistema unico e standardizzato ma si cerca di fornire agli studenti un repertorio linguistico adatto alle loro esigenze, costruito per loro su misura: è ciò che Santipolo chiama “*Bespoke Language Teaching*” (Santipolo 2017). Come si può notare, ancora una volta il perno attorno a cui ruota la riflessione glottodidattica- e, di conseguenza, l'architettura dei corsi di lingua- è costituito dal discente e dai suoi bisogni.

In conclusione, la glottodidattica umanistico-affettiva assume in un unico approccio aspetti cognitivi, neurobiologici, emozionali e razionali, considerando il soggetto apprendente globalmente e nella sua unicità. Lo scopo è quello di portare all'acquisizione della lingua e dunque alla fissazione delle informazioni nella memoria a lungo termine, attraverso l'eliminazione dello stress e dell'ansia negli allievi e favorendo un apprendimento "significativo" e supportando la tensione dell'allievo all'autorealizzazione. Questi aspetti completano e si aggiungono alla nozione di "bisogni comunicativi" dell'approccio comunicativo e all'attenzione per i processi mentali tipica del cognitivismo, sottolineando che i bisogni dello studente sono anche personali e motivazionali e che la dimensione cognitiva non può essere scissa da quella emotiva, fisica e psicologica (Luise 2006).

### 3.3 L'approccio lessicale

L'approccio lessicale trova massima espressione teorica nel volume di Lewis *The Lexical Approach* (1993), che definisce questo approccio come uno sviluppo dell'approccio comunicativo, di cui recupera i principi di base ma da cui si distanzia per la rilevanza data al lessico come centro nevralgico attorno a cui ruota la capacità di produzione e comprensione linguistica, e per il contributo che ha fornito alla didattica delle lingue. Il contributo di Lewis è specificamente proposto per l'inglese come L2, ma la validità delle sue asserzioni e delle sue riflessioni lo hanno reso spendibile per tutte le lingue. Alle pagg. vi-vii, Lewis presenta i *key principles*, punti cardine dell'intero approccio, che sono stati tenuti in ampia considerazione nel laboratorio con i tre bambini cinesi, pertanto li riportiamo di seguito:

1. Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar;
2. The grammar/vocabulary dichotomy is invalid; much language consists of multi-word chunks;
3. A central element of language teaching is raising students' awareness of, and developing their ability to "chunk" language successfully;
4. Although structural patterns are acknowledged as useful, lexical and metaphorical patterning are accorded appropriate status;
5. Collocation is integrated as an organising principle within syllabuses;
6. Evidence from computational linguistics and discourse analysis influence syllabus content and sequence;
7. Language is recognised as a personal resource, not an abstract idealisation;
8. Successful language is a wider concept than accurate language;
9. The central metaphor of language is holistic-an organism; not atomistic- a machine;
10. The primacy of speaking over writing is recognised; writing is acknowledged as a secondary encodement, with a radically different grammar from that of spoken language;
11. It is the co-textual rather than situational elements of context which are of primary importance for language teaching;

12. Socio-linguistic competence- communicative power- precedes and is the basis, not the product, of grammatical competence;
13. Grammar as structure is subordinate to lexis;
14. Grammatical errors are recognised as intrinsic of the learning process;
15. Grammar as a receptive skill, involving the perception of similarity and difference, is prioritised;
16. Sub-sentential and supra-sentential grammatical ideas are given greater emphasis, at the expense of earlier concentration on sentence grammar and the verb phrase;
17. Task and process, rather than exercises and product, are emphasised;
18. Receptive skills, particularly listening, are given enhanced status;
19. The Present-Practice-Produce paradigm is rejected, in favour of a paradigm based on the Observe-Hypothesis-Experiment cycle;
20. Contemporary language teaching methods and materials tend to be similar for students at different levels of competence; within the Lexical Approach the materials and methods appropriate to beginner or elementary students are radically different from those employed for upper-intermediate or advanced students. Significant reordering of the learning programme is implicit to the Lexical Approach.

Dall'elenco realizzato da Lewis emerge chiaramente una concezione della lingua che vede nel lessico i mattoni di base dell'intera struttura, dal momento che "la lingua consiste di lessico grammaticalizzato, non di grammatica lessicalizzata", pertanto, in questo senso, la grammatica è subordinata al lessico e l'antica e radicata dicotomia tra lessico e grammatica non ha motivo di essere portata avanti. Anche De Mauro (2008:27)<sup>10</sup> afferma che "apprendere l'uso di parole per capire e farsi capire è la porta d'ingresso di una singola lingua", e ricorda che apprendere e saper usare una parola appropriatamente significa anche conoscerne e usarne la fonologia, i potenziali significati, la morfologia che essa porta con sé e la sua potenzialità sintattica. Per questo motivo, anche per De Mauro l'apprendimento di una lingua inizia dall'acquisizione del lessico. Queste considerazioni trovano sostegno negli studi di psicolinguistica e psicologia cognitiva. Mario Cardona (2001) illustra come la memoria a lungo termine, ovvero l'archivio in cui sono registrati in modo duraturo (e a volte permanente) dati, fatti, episodi e, più in generale, la nostra conoscenza del mondo, cioè la nostra enciclopedia, presenta due facce: una dichiarativa, che registra il *che cosa*, e una procedurale, che segna il *come* e che è legata alle abilità motorie. La memoria dichiarativa a sua volta viene distinta tra una memoria episodica e una semantica; la prima immagazzina e recupera le informazioni sulla base del contesto situazionale, dunque in relazione a precise coordinate di spazio e tempo; la seconda, che è quella che ci interessa maggiormente per il nostro discorso, "costituisce il patrimonio mentale che riguarda il significato delle parole ed i concetti" (Cardona 2001:65). È proprio questo tipo di memoria, che coinvolge il lessico, a fondamento del linguaggio, poiché

---

<sup>10</sup> In Berni M., Troncarelli D., Bagna C. (a cura di), 2008, *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, Milano, Franco Angeli.

coinvolge a pieno titolo l'enciclopedia del soggetto. Alla luce di quanto esposto, lo studio di una lingua straniera sarà efficace e produttivo se arricchirà il patrimonio della memoria semantica più che di quella episodica, dunque, in ultima analisi, arricchendo il lessico. Pertanto, conclude Cardona, solo tramite questa via è possibile favorire la competenza comunicativa (Cardona 2001:67). Tornando ai principi esposti da Lewis, notiamo la rilevanza assunta proprio dalla competenza comunicativa e sociolinguistica, che prevale su quella grammaticale in senso stretto, poiché la lingua è innanzitutto strumento sociale finalizzato alla comunicazione, tanto più nel caso di apprendenti di una L2, pertanto i bisogni comunicativi e relazionali precedono e si impongono sulla correttezza grammaticale in senso stretto; consideriamo anche che un errore sociolinguistico o pragmatico viene percepito dai nativi come molto più grave di un errore di pronuncia o morfosintattico. La conoscenza delle parole e il loro uso, e quindi la loro padronanza, ricorre come tema cardine anche nelle *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica*, dove si sottolinea la necessità di tale conoscenza per la vita sociale e individuale, essendo fondamentale per comunicare, interrogare, dialogare, rispondere, ma anche per dare un senso alle frasi udite e lette. Scrive Barni (2008:9) che il lessico costituisce “la forma principale attraverso cui si esplica la capacità di comunicare”, ovvero “la capacità simbolica fondamentale” degli esseri umani. In linea con queste considerazioni, la priorità viene data alle abilità orali, mentre la lingua scritta viene concepita come secondaria e con una grammatica molto diversa dalla lingua orale. Dagli approcci comunicativi e umanistico-affettivi, poi, viene recuperata da Lewis l'idea della lingua come una risorsa personale, con un richiamo a fattori affettivi. Dal punto di vista più specificamente didattico, la grammatica è considerata uno strumento di sviluppo della consapevolezza linguistica dell'allievo, per cui i programmi vanno modellati e progettati a seconda dell'età e dunque dello sviluppo cognitivo e psicolinguistico dell'alunno. Alla luce di queste riflessioni, il modello di riferimento non sarà quello della Presentazione-Esercitazione-Produzione (modello lineare), ma quello basato su Osservazione-Ipotesi-Sperimentazione (modello circolare). Inoltre, più l'allievo si situa a livelli avanzati di competenza in L2, più è possibile (e doveroso) occuparsi anche delle metafore, di cui tutte le lingue sono intrise, e aiutare l'allievo a formare e costruire mappe mentali lessicali (e non solo).

Quanto alle tecniche didattiche, Porcelli (2004) presenta alcune attività in linea con l'approccio lessicale: abbinamento di parole, attività su famiglie di parole, la costruzione di mappe concettuali, i cruciverba, le catene di parole, i crucipuzzle con stimolo visivo. Ciascuna di esse risulta particolarmente adatta per lo sviluppo del lessico negli apprendenti.

### **3.4 La glottodidattica ludica**

La glottodidattica ludica concretizza metodologicamente i principi dell'approccio umanistico-affettivo e di quello comunicativo, che sono accomunati

- dal considerare la competenza comunicativa come obiettivo fondamentale;

- dalla centralità dei bisogni comunicativi dello studente;
- dal coinvolgimento dell'allievo, protagonista del processo acquisizionale;
- dall'interesse per le componenti extra-linguistiche e socio-culturali;
- dalla centralità dell'interazione tra gli allievi, che permea tutto il processo didattico.

In particolare, dall'approccio umanistico-affettivo sono derivate la considerazione del discente come persona unica e irripetibile di cui vanno tenuti in conto tanto gli aspetti cognitivi quanto quelli emozionali e psicologici che abbiamo visto sopra. Vediamo in che termini si verifica quanto detto, a partire dal concetto di ludicità.

La ludicità, che costituisce il perno attorno a cui ruota la glottodidattica ludica, viene definita da Caon come

“carica vitale in cui si integrano forti spinte motivazionali con aspetti affettivo-emotivi, cognitivi e sociali dell'apprendente [...] condizione fondamentale per un'acquisizione stabile, duratura e profonda della lingua e per un'educazione alla cooperazione e alla solidarietà della persona-allievo.” (Caon 2004:22)

Vediamo nello specifico da dove nasce questa definizione e cosa rende la glottodidattica ludica un metodo dalle notevoli potenzialità.

Innanzitutto, il gioco in quanto tale è il principale strumento attraverso cui i bambini si affacciano al mondo e lo scoprono, la via privilegiata della costruzione della conoscenza e della crescita cognitiva. Scrive infatti Danesi:

“Secondo la moderna neuropsicologia il gioco è essenziale per lo sviluppo di quelle strutture neuroanatomiche che permetteranno l'acquisizione delle facoltà mentali superiori.” (Danesi 1988:75)

Inoltre il gioco è percepito come un'esperienza positiva, inscindibilmente legato al piacere: al piacere che nasce dal divertimento, ma anche al piacere della sfida con se stessi e con gli altri, e sappiamo che è proprio il piacere il motore più potente dell'acquisizione, poiché produce motivazione autoalimentante e intrinseca e favorisce la formazione di un contesto sereno e adatto all'apprendimento. Inoltre, il gioco didattico sostiene anche la motivazione integrativa, poiché favorisce la relazione tra gli allievi e risponde positivamente al bisogno di integrazione sociale, la quale passa primariamente attraverso la lingua. Occorre qui fare una precisazione: quando parliamo di gioco in contesto di metodologia ludica non ci riferiamo ad una generica attività ludica, ad un gioco libero. Visalberghi, a tal proposito, distingue tra gioco libero e gioco didattico, ovvero tra attività ludica e attività ludiforme (Caon, Rutka 2004). Entrambe sono impegnative, poiché prevedono un coinvolgimento psico-fisico, cognitivo e affettivo; sono continuative, cioè caratterizzano interamente la vita del bambino e hanno

un ruolo importante anche nella vita dell'adulto<sup>11</sup>; sono progressive, ovvero fanno maturare competenze e abilità cognitive, affettive, relazionali. La caratteristica fondamentale che distingue i due tipi di attività è l'autotelicità: mentre il gioco libero è autotelico e dunque ha conclusione in se stesso, il gioco didattico è costruito per dare una forma divertente e piacevole all'apprendimento, è strumento e non fine, è una modalità per stimolare l'apprendimento. In questo contesto, l'insegnante è fuori dal gioco, lascia che il compito sia un lavoro tra pari, governa gli aspetti didattici, stabilisce le regole, che devono essere chiare e precise, definisce le fasi e i tempi, assegna i ruoli agli studenti, si adopera per creare l'ambiente migliore, non solo a livello emotivo ma anche a livello concreto (ad esempio nella disposizione dei banchi, delle sedie, degli oggetti della classe) perché il discente possa svolgere il compito nel migliore dei modi. Al docente spetta, quindi, il compito di creare il contesto adatto per apprendere in modo significativo, autentico e motivante, abolendo le resistenze psicologiche ed evitando l'innalzamento del filtro affettivo. E' evidente ancora una volta che la volontà è quella di porre al centro del processo di acquisizione lo studente stesso, il che significa anche, per usare le parole di Luigi Micarelli, "considerare il discente soggetto pensante capace di assumersi la responsabilità del proprio apprendimento".<sup>12</sup>

Altra distinzione proposta dagli studiosi nell'ambito della didattica e ormai molto diffusa è quella tra *play* e *game*. Il *play*

“è l'atteggiamento ludico di fondo che contraddistingue il bambino nel suo processo di scoperta del mondo [...] caratterizzato da libertà e assenza di limitazioni, gratuità, piacere, creatività, movimento, relazione con l'ambiente fisico e umano, sperimentazione, manipolazione” (Caon 2004:30)

e attraverso il quale il bambino esplora il mondo, impara a conoscerlo e lo assimila, con un coinvolgimento globale della sua persona e delle capacità senso-motorie. Esso costituisce la logica di fondo della glottodidattica ludica e permea ogni attività didattica, che diventa per l'allievo un'esperienza totalizzante. Suggerisce ancora Calasso:

“quando il bambino gioca non fa altro che esplorare tutte le relazioni possibili fra sé e l'ambiente in cui vive, in modo libero e casuale, ed è proprio offrendo ai bambini un ambiente ricco di suggestioni e di possibilità di gioco che si potrà guidare la sua personale ricerca esplorativa verso mondi culturalmente e linguisticamente diversi.” (Calasso in Caon 2004:35)

---

<sup>11</sup> Nonostante si ritenga comunemente che il gioco sia circoscritto all'infanzia, è stato ampiamente dimostrato come esso permei l'intera vita dell'individuo, essendo un'esperienza umana che non ha età; si pensi, ad esempio, all'importanza che riveste lo sport, o, nel versante negativo, alla ludopatia, che ci indica quanto è profonda nell'uomo la dimensione del gioco.

<sup>12</sup> Dall'intervento di L. Micarelli alla maratona didattica 2018 di Almaedizioni. Sito web: <https://www.almaedizioni.it/it/almatv/maratona-didattica-2018/webinar-luigi-micarelli/>

Il *game*, invece, è governato da regole sociali accettate dal giocatore e comprende tutte le attività specificamente rivolte all'apprendimento linguistico e che richiedono di parlare in lingua seconda (o straniera).

Una didattica imperniata sul gioco, inoltre, consente di realizzare quella che Krashen chiama la *rule of forgetting*, in base alla quale si acquisisce meglio una lingua quando ci si dimentica che la si sta imparando, ovvero quando lo studente non è concentrato sullo sforzo di apprendimento ma l'attenzione è focalizzata sul significato; nel caso della didattica ludica, gli studenti sono concentrati sul gioco in sé, sull'esecuzione del gioco. In questo modo lo studente viene sollecitato ad apprendere facendo, dal momento che il gioco è azione (Caon 2004), favorendo l'acquisizione stabile e duratura della lingua. Non solo: se il gioco stimola tanto gli aspetti emotivi quanto quelli razionali, evidentemente attiva tanto l'emisfero destro quanto il sinistro, e abbiamo già visto i benefici della sollecitazione di entrambi gli emisferi.

Riprendendo Freddi (1990), possiamo affermare che alla base della glottodidattica ludica per bambini vi sono alcune caratteristiche fondamentali:

- la sensorialità, vale a dire il coinvolgimento di tutti i canali sensoriali e dunque la proposta di attività multisensoriali;
- la motricità, dunque il coinvolgimento del corpo nel processo di apprendimento, attraverso il movimento, inteso come esperienza vitale e creativa, ad esempio attraverso il mimo, la danza, la musica, la gestualità; in questo modo viene sollecitata una forma di apprendimento olistica, quindi più stabile e duratura;
- la bimodalità neurologica, che come abbiamo visto è importante fattore di acquisizione;
- la semioticità, ovvero la presenza nel contesto comunicativo di diversi tipi di linguaggio (verbale e non verbale, dunque anche iconico, prossemico, vestemico ecc);
- la relazionalità, la capacità di relazionarsi con gli altri al fine di rispondere a bisogni e interessi, poiché “parlare vuol dire cercare lo scambio, cercare il dialogo apprendendone le regole sociali” (Freddi 1990:134);
- la pragmaticità, quindi un uso della lingua che abbia uno scopo immediato e agisca concretamente;
- l'espressività, intesa come possibilità di esprimere la propria creatività e la propria immaginazione;
- l'autenticità, poiché il gioco rende autentica qualsiasi situazione;
- il biculturalismo, che viene raggiunto solo quando l'apprendente è in grado di “assumere comportamenti e atteggiamenti in sintonia con il quadro generale dei comportamenti e degli atteggiamenti del popolo straniero” (Freddi 1990:137) e che risulta fondamentale perché una lingua non è scindibile dalla cultura che l'ha prodotta;
- la naturalità, cioè il tentativo di avvicinare il contesto di acquisizione della L2 al contesto di acquisizione della lingua materna;



- la ludicità, della quale abbiamo già trattato e rispetto alla quale Freddi afferma: “solo in un’atmosfera di ludicità l’incontro con la nuova lingua può rivelarsi un’esperienza gioiosa e piena”. (Freddi 1990:139)

In ultima istanza, il gioco coinvolge anche aspetti sociali, culturali e interculturali. Infatti, il gioco esiste all’interno di uno spazio definito da regole condivise che vanno rispettate, pertanto diventa strumento di educazione all’autocontrollo, al rispetto reciproco, alla cooperazione, alla relazione sociale. Ma le regole sono stabilite culturalmente, sono frutto e specchio della cultura che le produce e in questo senso i giochi stessi possono diventare mediazione di modelli culturali. L’aspetto transculturale, poi, emerge se consideriamo che il gioco è tipico di tutte le culture, che tutti i bambini giocano e condividono una sorta di “grammatica universale del gioco”, come la chiama Caon (ad esempio la necessità di avere delle regole o la conta iniziale) e talvolta uno stesso gioco può essere noto a molte. Un aneddoto esemplificativo di Fabio Caon, frutto della sua esperienza diretta, può venirci in aiuto: all’interno di una classe plurilingue in cui lo studioso era l’insegnante di italiano L2, di fronte a studenti provenienti da 25 nazionalità differenti, è stato proposto un gioco, l’unico conosciuto da tutti gli alunni: quello che in Veneto viene chiamato Campanon.<sup>13</sup> È chiara, in questi termini, la dimensione transculturale del gioco.

Insomma, dalla letteratura emerge chiaramente che la didattica ludica è funzionale e di supporto ai processi di acquisizione linguistica. Tuttavia, è bene sottolineare che l’efficacia delle tecniche ludiche si rivela determinante solo se le consegne e gli obiettivi didattici sono definiti in modo chiaro. La didattica ludica, in altre parole, non va considerata come un tentativo di colmare momenti vuoti o, banalmente, di alleggerire il carico e lo sforzo cognitivo. Al contrario, secondo Rodgers, le tecniche ludiche sono valide proprio in quanto:

- sono competitive;
- sono rette da regole;
- hanno un obiettivo;
- hanno una conclusione;
- sono coinvolgenti.

E’ evidente, dunque, che la didattica ludica non fa del gioco un passatempo o un tappabuchi, ma il *focus* di un processo in un programma strutturato (ma flessibile), con lo scopo di creare un’atmosfera adatta a stimolare motivazione, divertimento e acquisizione.

---

<sup>13</sup> L’aneddoto è stato presentato da F. Caon durante la Maratona didattica 2018 di Almaedizioni. Sito web: <https://www.almaedizioni.it/it/almatv/maratona-didattica-2018/webinar-fabio-caon-parte-seconda/>

Apriamo qui una breve parentesi per sottolineare come la glottodidattica ludica non si presti esclusivamente ad una classe di bambini, ma anche di adolescenti e adulti, pur con i dovuti adeguamenti, poiché, come sostiene Luise, sebbene

“l’esperienza ludica permea l’esistenza del bambino, questa è una dimensione che non perde valore o importanza con il procedere dell’età: anche gli adolescenti e gli adulti continuano, per tutta la vita, a cercare, a trarre gioia, soddisfazione, ad imparare attraverso attività di tipo ludico.” (Luise 2003: 183).

Ancora, Bruno Munari afferma che, indipendentemente dall’età,

“il gioco è il modo più giusto per conoscere, per capire tante cose, per formarsi una mentalità creativa. Il gioco chiede una partecipazione globale dell’individuo. Il gioco comunica attraverso i sensi.” (Munari in Mollica 2010:xv)

Tuttavia nel caso di apprendenti adulti (e talvolta anche di adolescenti), si incorre nel rischio di inciampare nel pregiudizio di fondo per cui il gioco sia un’attività poco seria, per bambini, che concorre a minare l’immagine che l’adulto ha e vuole dare di sé. Pertanto, con questa categoria di apprendenti è preferibile alternare attività più “tradizionali” ad attività ludiche e riflettere insieme agli alunni sulla validità della didattica ludica, sul fatto che proprio attraverso il gioco imparano una lingua e che la lingua stessa può essere vista come “un gioco da scoprire” (Caon 2004:28), un gioco che porta con sé anche valori formativi, culturali e relazionali.

La glottodidattica ludica, dunque, si inserisce all’interno del quadro umanistico-affettivo, valorizzando il gioco come chiave di accesso al coinvolgimento olistico dell’allievo e all’acquisizione linguistica, senza trascurare la dimensione culturale, che è fondamentale in una logica di integrazione e di educazione all’interculturalità.

### 3.4.1 La ludolinguistica

Entro i confini della glottodidattica ludica, si fa largo anche la ludolinguistica. Secondo la definizione data dallo Zingarelli e riportata da Mollica (2010:xvi), la ludolinguistica è “la branca della linguistica che si occupa di giochi di parole e combinazioni lessicali”. All’interno di questo calderone troviamo quindi i cruciverba, sicuramente i giochi linguistici più usati dagli insegnanti di lingua, ma anche gli abbinamenti, gli incastri, gli anagrammi, gli indovinelli, gli enigmi, gli acrostici, il crucipuzzle, gli scioglilingua i rebus e i colmi. Come si può notare, queste attività sono ben note a chiunque incappi (con maggiore o minore frequenza) nei tipici libretti di giochi che tradizionalmente si acquistano in vacanza. Ma il gioco di parole nella lingua è più pervasivo di quanto si pensi:

“ciò che chiamiamo giochi di parole, l’uso ludico e giocoso delle espressioni di una lingua, è il prodotto estremo di alcunché di più profondo e obbligante” (De Mauro in Mollica 2010:viii)

La radice stessa di *iocus*, risalente all'indoeuropeo, rinvia alla nozione di formulazione verbale, al giocare con le parole, e non a caso il linguaggio viene definito da Saussures e da Wittgenstein nei termini di un gioco linguistico, *jeu de signes* nel caso del linguista francese, *Sprachspiel* per il filosofo austriaco (Mollica 2010:viii). A ben vedere, il funzionamento del linguaggio altro non sarebbe che un gioco di codifica e decodifica, basato su scelte di parole scomposte e ricomposte, incastrate sintatticamente per la formazione delle frasi. È ancora De Mauro a sostenere che, in quest'ottica, “se il linguaggio è cosa seria, parte altrettanto seria ne è il gioco”. Da un punto di vista didattico, poi, i giochi verbali sollecitano la creatività e con le loro caratteristiche rientrano a pieno titolo nel quadro della didattica ludica, di cui abbiamo già visto benefici e potenzialità.



## CAPITOLO 4

### IL LABORATORIO DI ITALIANO L2

#### 4.1 Che cos'è un laboratorio linguistico

Il laboratorio di italiano L2 è una delle risposte offerte dalla scuola alla normativa vigente in merito ai diritti degli studenti di origine straniera di accedere all'istruzione, per favorire l'autorealizzazione dei bambini e degli adolescenti in età scolare. Gloria Giudizi (2013) fa notare come l'insegnamento dell'italiano sia uno degli obiettivi principali dell'integrazione, per cui la scuola deve sostenere gli alunni nello sviluppo della competenza nell'italiano scritto e parlato, sia nelle abilità ricettive sia in quelle produttive. Questo perché la lingua, in quanto prodotto sociale, è il primo strumento per la promozione dell'individuo, per il successo scolastico e per l'inclusione sociale. In quest'ottica, la scuola ha il compito di sorreggere l'allievo nello sviluppo tanto delle competenze comunicative necessarie alla quotidianità e afferenti al contesto concreto, quanto della lingua dello studio, la lingua specifica delle discipline, astratta, necessaria per comprendere e spiegare concetti.

La distinzione tra lingua della comunicazione e lingua dello studio risale a Cummins, che ha introdotto due espressioni per indicare proprio la diversa natura delle abilità richieste dalla scuola: da un lato le BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*), dall'altra le CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*). La prima sigla fa riferimento alla lingua delle interazioni quotidiane, concreta e immediata, mentre la seconda si riferisce alla lingua della concettualizzazione, dell'astrazione e ai linguaggi settoriali. È chiaro che per ottenere successo scolastico sono necessarie entrambe le capacità. Un problema che Cummins pone in evidenza è che la padronanza delle BICS per un bambino straniero può essere raggiunta in un paio d'anni, ma per raggiungere le CALP al pari di un nativo è richiesto molto più tempo, ovvero tra i cinque e i sette anni. Abbiamo già visto quanto siano influenti le caratteristiche personali dei singoli allievi nel percorso di apprendimento (cap. 3 paragr.2), pertanto i tempi indicati dallo studioso vanno considerati come indicativi e non assoluti. Resta comunque il fatto che sia indispensabile per docenti, formatori, facilitatori linguistici e collaboratori della scuola essere consapevoli della differenza che intercorre tra i due percorsi di acquisizione: da un lato l'italiano per comunicare, dall'altro l'italiano per studiare.

Una delle forme proposte dalla scuola per supportare gli alunni stranieri nel processo acquisizionale è appunto il laboratorio linguistico. Vi sono differenti modi di concepire e realizzare un laboratorio di italiano; noi riproponiamo il modello di Caon (2005), per il quale il laboratorio di italiano L2 è uno spazio all'interno della scuola in cui studenti non italofoeni diversi per età, classe, etnia, lingua materna, competenza in L2, vengono raggruppati per favorire l'apprendimento dell'italiano, e questo può verificarsi tanto durante l'orario scolastico (in questo caso gli studenti vengono portati fuori dalla classe) quanto in orario extrascolastico. Vediamone le caratteristiche principali:

- gli studenti possono apprendere il lessico e sviluppare strutture linguistiche e comunicative non necessariamente correlate al curriculum scolastico, secondo i loro bisogni e interessi;
- la diversa padronanza linguistica o la scarsa competenza comunicativa non costituiscono un problema significativo come all'interno del contesto-classe e non sono motivo di frustrazione dal momento che all'interno del laboratorio ogni studente condivide con gli altri la distanza (più o meno marcata) dalla lingua e dalla cultura italiana; ciò fa sì che allievi molto silenziosi e timorosi in classe, in laboratorio si esprimano liberamente;
- gli alunni possono far emergere le loro esperienze culturali e personali e possono interagire e socializzare con compagni con la stessa LM;
- in un laboratorio è possibile far svolgere attività che non richiedono necessariamente una elevata competenza linguistica, ad esempio nel caso di attività manipolative, musicali, motorie, logico-matematiche ecc.

## 4.2 Il nostro laboratorio

Il laboratorio in questione ha coinvolto tre fratellini cinesi che, al tempo della frequentazione del laboratorio, avevano appena concluso la seconda, la quarta e la quinta elementare. Tratteggiamo ora i profili dei tre studenti, per poi concentrarci su spazi e tempi del laboratorio e sulla sua strutturazione.

### 4.2.1 I soggetti

I soggetti coinvolti nello studio sono tre fratellini cinesi: due bambine, più grandi, e un bambino, il più piccolo dei tre, che identifichiamo rispettivamente con LY, LJ, LS. I bambini sono giunti in Italia nel dicembre 2016, periodo in cui hanno anche iniziato a frequentare la scuola primaria. Al tempo del corso di italiano, LY ha 11 anni e ha terminato la quinta elementare, LJ ha 10 anni e ha concluso la quarta elementare, mentre LS ha 8 anni (9 a luglio) e ha concluso la seconda. Quanto alla scolarizzazione in Cina, antecedente all'arrivo in Italia, LY e LJ hanno frequentato rispettivamente quattro e tre anni di scuola, LS un anno, conformemente all'età. A differenza delle sorelle, al suo arrivo LS è stato inserito in una classe dove i compagni sono anagraficamente più piccoli di un anno, ma questo gli ha dato la possibilità di iniziare il percorso di alfabetizzazione a caratteri latini e di avviamento alla letto-scrittura al pari del resto della classe.

#### 4.2.1.1 Progetto migratorio

La famiglia si compone di 6 membri: i tre bambini soggetti dello studio, i genitori, e una figlia maggiore, dell'età attuale di sedici anni, che è rimasta in Cina con i nonni perché, a detta di LY, "è brava"<sup>14</sup>, cioè conosce bene il cinese e ha buone possibilità di

---

<sup>14</sup> Queste informazioni sulla sorella sono state fornite da LY in un dialogo aperto con l'insegnante durante una lezione.

portare avanti gli studi in Cina<sup>15</sup>. I tre bambini hanno raggiunto l'Italia accompagnati dalla madre, mentre il padre era già nel nostro Paese da dieci anni. Qui ha aperto una sartoria, che ora gestisce con la moglie e che si trova nel paese dove risiedono e dove vanno a scuola i figli. Il padre è l'unico dei due genitori che intrattiene rapporti con la scuola perché riesce a comunicare con le insegnanti, le quali, tuttavia, hanno evidenziato la difficoltà con cui avvengono le interazioni per la scarsa conoscenza dell'italiano da parte del padre e la necessità di utilizzare la figlia più grande (LY) come mediatore. In questo senso, la situazione si inserisce perfettamente nel quadro tipico del lavoratore-imprenditore immigrato cinese delineato da Ceccagno (in Banfi 2003): la quasi totalità dei genitori non parla (o parla poco) l'italiano, generalmente sono proprio i padri a parlare meglio delle madri (sebbene questa sia una situazione in evoluzione) e si ricorre ai figli come intermediari con il mondo esterno alla famiglia e alla comunità.

Riguardo ai progetti futuri della famiglia, per quanto ne sappiamo non è ancora stato deciso se i bambini torneranno in Cina (né tra quanto) o se, al contrario, la famiglia è stabilita in Italia in modo definitivo; tuttavia dalle parole del padre pare che la seconda ipotesi sia la più probabile. Inoltre, secondo le informazioni fornite dalle insegnanti, il padre ha in mente per i figli un futuro da sarti nel suo stesso negozio.

#### 4.2.1.2 Carta sociolinguistica

All'inizio del corso è stata somministrata ai soggetti una serie di brevi domande, utili a costruire la carta sociolinguistica degli apprendenti (v. Appendice), sulla base di quella proposta da Santipolo (2006).

I bambini hanno riferito che a casa parlano in cinese sia con il padre sia con la madre, e usano la stessa lingua per comunicare con i nonni. Non sappiamo, però, se si riferiscano al cinese mandarino o alla varietà linguistica della loro regione di provenienza, non conosciuta.

In riferimento al rapporto con l'italiano, è stato chiesto ai bambini in quale stato d'animo si trovassero quando provavano a parlare la L2 e l'altra lingua straniera che studiano a scuola, cioè l'inglese. LY e LS hanno scelto felici in rapporto all'italiano, e felici ma anche imbarazzati in rapporto all'inglese; LJ, invece, si sentiva imbarazzata nel parlare entrambe le lingue. Questo dato, unito a considerazioni caratteriali sui discenti, può essere posto in relazione alla tendenza dei discenti a evitare lo sguardo dell'insegnante. Infatti, l'unica dei tre soggetti a mantenere contatto oculare prima del laboratorio era LY, mentre LJ non guardava quasi mai negli occhi l'interlocutore, e LS si collocava in una posizione mediana tra i due. Probabilmente, il fatto che LJ si sentisse imbarazzata nell'esprimersi in italiano ha contribuito a mantenere lo sguardo "basso". Ma c'è un altro elemento importante da considerare. La tendenza ad evitare lo sguardo del docente è ascrivibile alla cultura scolastica ed educativa cinese. E' noto, infatti, che

---

<sup>15</sup> La sorella maggiore è venuta in Italia nel luglio 2018 per trascorrere le vacanze estive con il resto della famiglia, poi è tornata in Cina.

nel mondo cinese il rapporto tra docente e alunno non è affatto paritario, ma si definisce nei termini di una gerarchia di cui l'insegnante occupa la posizione più alta, in quanto detentore di conoscenza, e quindi di potere, che può essere trasmessa all'allievo tramite emulazione. Lo studente ascolta, non mette in discussione il docente, che è concepito come onnisciente, ne segue le indicazioni e pone poche domande (D'Annunzio 2009)<sup>16</sup>. Inoltre, il livello di italiano di LY era superiore a quello dei due fratelli, tanto che spesso la bambina veniva considerata come l'interlocutrice preferenziale nei rapporti casa-famiglia, e veniva sollecitata dalle maestre ad aiutare i fratelli a imparare l'italiano e ad usare anche la L2 per comunicare con loro. È chiaro che più si comprende e si riesce ad esprimersi in una data lingua, minori saranno le barriere emotive e affettive anche nei confronti di chi la parla. Pertanto non stupisce che sia proprio LY a mantenere lo sguardo fisso sull'insegnante. Solo a fine marzo 2018 LJ ha iniziato a guardare la docente in modo costante.

Nel breve questionario sono state inserite anche delle domande relative alle abilità linguistiche verso cui i soggetti sono maggiormente predisposti e alle modalità con cui preferiscono studiare. Dalle risposte è emerso che LY predilige la produzione scritta e preferisce studiare le lingue con il docente in classe; LJ, pur avendo compreso la domanda, non ha voluto segnare nulla rispetto alle abilità linguistiche, forse perché non si sentiva sicura in nessuna in particolare, e ha segnato che preferisce studiare con i compagni di classe; infine, LS predilige la produzione orale e lo studio con i compagni.

#### 4.2.1.3 Conoscenza della L1

Relativamente alla LM dei soggetti, durante un momento di conversazione libera all'interno del percorso didattico è emerso che, nel periodo estivo, i tre soggetti frequentano un corso di lingua cinese per un paio d'ore una mattina alla settimana (di sabato), insieme ad un amico cinese di LS. Alla luce della metafora dell'iceberg proposta da Cummins e dagli studi sul rapporto tra conoscenza della L1 e acquisizione della L2 (cfr. par. 3.2.1), la positività di questa scelta appare evidente, sia dal punto di vista cognitivo sia nei termini della (ri)definizione e della costruzione dell'identità degli alunni.

#### 4.2.1.4 Relazioni sociali extrascolastiche

Quanto alle relazioni extrascolastiche dei soggetti, sappiamo che i bambini frequentano spesso famiglie di connazionali, una in particolar modo, il cui figlio minore è coetaneo di LS ed è stato iscritto l'anno precedente nello stesso Istituto. Questo bambino parla molto bene l'italiano, ma utilizza il cinese per comunicare con i tre soggetti. Tutti e tre i bambini hanno riferito di avere amici italiani all'interno della classe o nelle classi parallele, tuttavia non sono soliti vederli fuori dal contesto scolastico; anche la televisione viene sempre ascoltata in cinese. Possiamo affermare, dunque, che le occasioni di ricezione di input e produzione di output della L2 sono

---

<sup>16</sup> Per approfondimenti sull'organizzazione della scuola in Cina si veda D'Annunzio 2009



limitate alle ore di scuola, come pure le relazioni affettive e sociali con madrelingua italiani.<sup>17</sup> Ciò significa che l'input e gli stimoli provenienti dall'esterno sono estremamente ridotti e si limitano all'ambito lavorativo all'interno della sartoria, dove i bambini trascorrono parte dei loro pomeriggi mentre i genitori lavorano. Non stupisce che, non disponendo di un contesto ampio di aggregazione e scambio, l'acquisizione della L2 per la comunicazione sia più lenta rispetto ad altri studenti.

#### 4.2.1.5 Prima del corso: i soggetti all'interno della scuola

Fin dall'inizio i bambini hanno frequentato la scuola con costanza e, secondo il giudizio delle docenti, con impegno e serietà. Inoltre, da gennaio 2017 LY e LJ sono state seguite contemporaneamente fuori dalla classe da un'insegnante in pensione ancora in contatto con la scuola, che ha dedicato loro circa 2 ore e mezza/3 ore settimanali, un'ora e un quarto due volte la settimana, fino a maggio 2017; a partire da ottobre dello stesso anno fino a maggio 2018, invece, sono stati seguiti individualmente LJ e LS per un'ora/un'ora e mezza a settimana, mentre la sorella LY ha ripreso a seguire solo le lezioni curricolari in classe con i compagni. Secondo le parole del facilitatore, la scelta di iniziare a seguire i bambini individualmente è stata dettata dalla difficoltà di gestire insieme i fratelli (“parlavano sempre tra loro”).

Quanto a LY, sappiamo che è stata affiancata anche da una maestra di sostegno che lavorava con lei all'interno della classe; spesso, per facilitare la comunicazione in classe è stato utilizzato un tablet per tradurre dall'italiano al cinese (e viceversa) o per ricorrere alle immagini. L'alunna, inoltre, veniva incoraggiata a parlare in italiano con i fratelli e a aiutarli nell'esprimersi in L2.

#### 4.2.1.6 Le parole delle insegnanti

Nella raccolta preliminare di informazioni, indispensabile per l'ideazione di un corso “su misura” degli allievi, è stato chiesto alle insegnanti dei tre soggetti, compreso il facilitatore linguistico, di fornire le loro opinioni sugli alunni. Le docenti hanno riconosciuto l'impegno e la costanza di tutti e tre i soggetti; i giudizi complessivi rientrano nel quadro presentato da D'Annunzio (2009) sulla descrizione tipica dello studente cinese, spesso descritto come educato, metodico, rispettoso ma silenzioso. In effetti, le insegnanti dei tre soggetti hanno sottolineato anche la lunghezza del periodo di silenzio dei più piccoli, specialmente di LJ. In particolare, il facilitatore ha dichiarato di essersi occupata di bambini cinesi anche altri anni, ma in nessuno dei casi precedenti il silenzio è stato così lungo; inoltre ha lamentato il fatto che i bambini sembrassero spaesati di fronte a schede e attività che erano già state svolte a più riprese: secondo il

---

<sup>17</sup> Per la precisione, a questa generale affermazione fa eccezione il periodo estivo durante il quale i bambini hanno partecipato al laboratorio linguistico. Infatti, negli stessi mesi, al pomeriggio, i tre fratelli hanno frequentato un doposcuola, dove venivano aiutati a fare i compiti per le vacanze. Ad ogni modo, come si può notare, anche questa opportunità di relazione e comunicazione è perlopiù circoscritta all'ambito scolastico in senso stretto, dunque le abilità maggiormente sollecitate sono quelle afferenti alle CALP più che alle BICS.

facilitatore, i risultati dell'apprendimento erano scarsi rispetto al tempo dedicato ad ogni argomento trattato.

Per quanto attiene ai rapporti scuola-famiglia, inoltre, le docenti lamentano lo scarso interesse del padre verso il percorso scolastico dei figli, che, secondo quanto riportato dalle insegnanti, dipenderebbe in parte dal fatto che la priorità familiare è che i bambini raggiungano un'età sufficiente per poter lavorare in sartoria. A questa spiegazione delle docenti, che hanno avuto modo di relazionarsi con la famiglia più a lungo di me, ritengo comunque necessario aggiungere anche un elemento di ordine culturale: in Cina i figli vengono totalmente affidati ai maestri e agli educatori, nei quali i genitori ripongono massima fiducia. Può accadere, allora, che l'atteggiamento di rispetto e fiducia dei genitori degli alunni cinesi venga frainteso e percepito dagli insegnanti come noncuranza (D'Annunzio 2003). Alla luce di quanto colto dall'interazione con il padre (seppur breve), ritengo opportuno tenere presenti entrambi gli elementi presi in considerazione, che sembrano intrecciarsi in modo significativo.

#### 4.2.1.7 Attività con il facilitatore linguistico

Tramite le attività di tirocinio svolto tra febbraio e aprile 2018 presso l'Istituto Comprensivo a cui sono iscritti i soggetti, ho potuto affiancare il facilitatore linguistico, osservando il lavoro e le dinamiche di sviluppo relazionale e linguistico dei due alunni più piccoli (ossia LS e LJ). Nello specifico, per quanto attiene al comportamento, ho notato che LJ tendeva a non guardare mai negli occhi l'insegnante, la quale più volte durante la lezione richiamava a sé lo sguardo dell'alunna. Questo non si verificava con le compagne di classe. Tale atteggiamento era meno marcato nello studente LS, che sembrava anche più sciolto, meno rigido, seppur non al livello della sorella più grande LY, che invece teneva gli occhi fissi sull'interlocutore. Su questo elemento abbiamo già discusso al par. 4.2.1.2.

In merito alle attività del corso tenuto dal facilitatore, per quanto ho potuto osservare sono state fornite agli alunni fotocopie e schede tratte da libri di testo per stranieri, che vertevano tanto sul lessico (gli oggetti della scuola, gli ambienti della scuola, gli indumenti, le parti del corpo, gli alimenti, gli spazi della casa) quanto sulla grammatica (presente indicativo dei verbi essere e avere, espressioni formulari, come c'è/ci sono, mi piace/non mi piace, gli articoli, la flessione nominale di genere e numero e l'accordo). Spesso il compito consisteva nel collegare parole e immagini, completare frasi e descrizioni sulla base di figure o, all'inverso, nel disegnare quanto descritto in didascalia, e inserire la parola corretta al posto giusto (*cloze*), sia essa una parola piena, una parola grammaticale o una voce verbale (perlopiù già coniugata).

#### 4.2.1.8 Intelligenze, stili cognitivi, personalità, emisfero dominante

Sulla base di quanto esposto in 3.2, cerchiamo di tracciare il profilo dei tre bambini anche dal punto di vista dell'intelligenza prevalente, dello stile cognitivo, della dominanza emisferica e della personalità, specificando, però, che gli allievi non sono

stati sottoposti a test specifici, ad eccezione dello stile di apprendimento<sup>18</sup>, pertanto quanto segue è frutto delle osservazioni di chi scrive e di un successivo confronto con le insegnanti, tenendo anche conto del fatto che i tre soggetti, in quanto bambini, sono più “plastici” degli adulti e le loro stesse predisposizioni sono meno nette di quanto possano esserlo quelle di apprendenti adulti; infine, alcune caratteristiche sono tipiche dell’età, per esempio la scarsa propensione all’astrazione, dunque la necessità di sperimentare facendo, o la disposizione favorevole al gioco, ma anche la tendenza all’ottimismo. Ciò premesso, osserviamo che:

- La bambina più grande, LY, ha sviluppato un’ottima intelligenza logico-matematica e una buona intelligenza spaziale, nonché intrapersonale; nella classificazione proposta da Cornoldi e De Beni, la consideriamo uno studente tendenzialmente conformista (indipendente dal campo e passivo). Le osservazioni sulla personalità riconoscono in LY la propensione alla cooperazione, un carattere prevalentemente introverso e ottimistico. L’emisfero dominante è il sinistro.
- Le intelligenze prevalenti di LJ sembrano essere quella spaziale e quella logico-matematica; come la sorella, anche LJ corrisponde maggiormente al profilo dello studente conformista e auditivo ed è tendenzialmente introversa ma più predisposta alla competizione. L’emisfero dominante è il sinistro.
- LS pare avere un’intelligenza logico-matematica predominante, ma anche una buona intelligenza intrapersonale; come le sorelle, anche LS è tendenzialmente uno studente conformista e auditivo-cinestetico e l’emisfero dominante è il sinistro; caratterialmente è estroverso, ottimista e cooperativo.

#### 4.2.1.9 I risultati del test d’ingresso Debetto

A dicembre 2017, dopo un anno di permanenza dei bambini in Italia, sono stati somministrati i test d’ingresso Debetto per le classi prime e seconde<sup>19</sup> a LY e LJ. Le prove sono strutturate in quattro parti, una per ogni abilità: nell’ordine disposto da Debetto sono ascolto, produzione orale, lettura, produzione scritta. Ciascuna abilità è stata verificata attraverso tre o quattro prove: per l’ascolto, si è richiesta l’associazione parola-immagine e l’esecuzione di un comando dato dall’insegnante, per la produzione orale era richiesta la ripetizione di alcune frasi, la costruzione di un breve dialogo sui dati personali e la descrizione di un’immagine; quanto alla comprensione scritta, oltre alla lettura a voce alta di alcune parole, la prova consisteva nell’associare parole, frasi e un breve testo all’immagine corretta; infine, la produzione scritta è stata verificata attraverso compiti di completamento di parole e frasi, di scrittura della parola e della frase corrispondente alle immagini. Come si può vedere dal test (consultabile online), le parole presenti nel test o di cui viene verificata la comprensione o l’uso sono perlopiù

---

<sup>18</sup> Il test è stato tratto dal sito web <https://www.italis.it/proposte-didattiche-basate-sugli-stili-di-apprendimento-modelli-vak-e-felder-silverman>

<sup>19</sup> I test e le indicazioni per gli insegnanti sono scaricabili e consultabili gratuitamente dal sito <http://www.padovanet.it/informazione/prove-di-ingresso-di-italiano-l2>

affidenti all'alimentazione (*gelato, panino, caffè, banana, pera, riso, pollo, verdura*, e una bevanda a scelta nel completamento di frasi), al vestiario (*scarpe, pantaloni, vestito*, e un nome di un indumento a scelta nel completamento di frasi), alla scuola (*libro, disegno, lavagna, maestra, bambino, penna, zaino, ricreazione, quaderno, matita*), oggetti della quotidianità (*casa, gatto, cane, bicicletta, papà, mamma, telefono, luna, sole, fiore, albero, tavolo, mare, foglia, montagna, divano, televisione, supermercato*); a queste si aggiungono espressioni per indicare azioni quotidiane semplici (*giocare, andare in bicicletta, lavorare, guardare la tv, fare la spesa, disegnare, correre*). Queste stesse prove sono state riproposte a tutti e tre gli studenti alla fine del laboratorio di italiano, per avere un metro di misura dei progressi degli alunni e uno strumento per un confronto tra loro. Vediamo di seguito quali sono i risultati del test di dicembre, somministrato solamente a LY e LJ.

LY

Secondo quanto emerge dalla griglia valutativa preparata da Debetto, il livello di competenza in italiano L2 di LY è appena sufficiente: il punteggio totale è infatti di 29,5/50. In particolare, come prevedibile, le difficoltà maggiori riguardano la produzione scritta, dove è stato ottenuto 1 punto su 14 in corrispondenza al completamento corretto delle parole *pera* e *luna*, mentre è stata scelta la sillaba *ti* in luogo di *te* per *telefono*, e *ve* in luogo di *va* per *vaso*, a indicare la difficoltà nella discriminazione delle vocali. Nel compito di scrittura della parola corrispondente all'immagine, in *fiore* (per *fiore*) la laterale ha sostituito la vibrante, come caratteristico degli apprendenti sinofoni, in *pena* (per *penna*) troviamo la scempia in luogo della geminata, errore piuttosto comune negli alunni che apprendono l'italiano in Veneto, dove la varietà diatopica è caratterizzata dallo scempiamento delle consonanti geminate; in *zeno* (per *zaino*) il dittongo formato dalla vocale bassa accentata+vocale anteriore alta atona è stato sostituito dalla vocale medio-alta; infine, in corrispondenza dell'immagine del gelato non è stata scritta alcuna parola. Quanto al completamento delle frasi, in entrambi gli *item* è stato scelto un termine semanticamente corretto ma formalmente errato: *Luigi ha freddo e si mette la jaga* e *Andrea ha sete e beve angua* (le parole aggiunte dall'allieva sono sottolineate); notiamo che, nella prima frase, è stato aggiunto pure l'articolo, fatto notevole se pensiamo alla difficoltà degli apprendenti cinesi di acquisire il sistema degli articoli (cfr. par. 2.3.2); dal punto di vista grafemico è stato utilizzato il segno grafico <j> che non fa parte dell'alfabeto italiano (se non come prestito) per la resa dell'affricata palatale sonora, per la quale in italiano non c'è piena corrispondenza tra fonema e grafema; inoltre compare una velare sonora (peraltro scempia) in luogo della sorda, altro errore tipico dei sinofoni; nella seconda frase, notiamo l'aggiunta della nasale a cui segue il segno grafico <g>, che non è solo un tentativo errato di rendere il suono [k] ma la trascrizione della parola *acqua* così come viene pronunciata dall'alunna, per l'appunto ['angwa]. Nel *task* di breve descrizione di due immagini, la prima immagine, dove è rappresentato un bambino che corre in bicicletta seguito da un cagnolino, non è stata descritta, mentre in corrispondenza della seconda immagine, dove una maestra, in classe, passa tra i banchi e si ferma a guardare

il disegno di un alunno, LY ha scritto: *Messter gaita bainni diseno* (La maestra guarda il disegno dei bambini). Se consideriamo la frase dal punto di vista della LT sicuramente il risultato non è dei migliori: in *maestra* manca la vocale bassa, la sibilante è doppia e la sillaba marcata –stra con struttura CCCA ha dato non pochi problemi di resa, e potremmo proseguire allo stesso modo con le parole successive (*gaita* per *guarda*, *bainni* per *bambini*, *diseno* per *disegno*), accostate fra loro senza articoli. Tuttavia, se l'interlingua è un sistema a se stante in evoluzione che segue regolarità proprie (cfr. 1.2) questo sguardo fisso alla LO non consente di valorizzare alcune caratteristiche della lingua degli apprendenti. Nel caso specifico ricordiamo che LY, al momento del test, è in Italia da un anno, i suoi fratelli stanno lentamente uscendo dalla fase del silenzio e lei stessa pronuncia poche parole con i coetanei e con le insegnanti. Qui siamo in presenza di una (seppur breve) produzione scritta, che sappiamo essere il compito più complesso. Dopo un anno di permanenza in Italia, LY è stata in grado di scrivere una frase in cui si distinguono nomi (*messter*, *bainni*, *diseno*) dal verbo (*gaita*), usato in una forma che morfologicamente corrisponde alla terza persona singolare dell'indicativo presente, grazie all'aggiunta della desinenza –a. Non è da escludere che questa forma possa essere ricondotta anche alla seconda persona dell'imperativo presente, e sappiamo che la prima forma verbale ad emergere negli apprendenti dell'italiano come L2 è proprio questa, usata come forma base specialmente nei verbi di prima coniugazione (cfr. 1.5); oltretutto, si distingue il singolare (*messter*, *diseno*) da un plurale (*bainni*). Proseguendo oltre nella presentazione dei risultati del test, in ordine crescente per correttezza delle prove troviamo la produzione orale, dove il punteggio è 5/12: 4/4 nella ripetizione di frasi, 1/4 nel dialogo sui dati personali e 0/4 nella descrizione dell'immagine di una maestra di matematica che scrive operazioni alla lavagna mentre tra i bambini, in classe, qualcuno segue, qualcuno scrive, qualcuno gioca. Di questa immagine l'alunna non ha dato alcuna descrizione. Ciò non stupisce molto vista la complessità dell'immagine rispetto al vocabolario produttivo di LY; il fatto, poi, che sia riuscita a scrivere qualcosa nella produzione scritta e non abbia proferito parola nella produzione orale (quanto al *task* di descrizione dell'immagine) può dipendere anche dal fatto che parlare, ancor più che scrivere, coinvolge l'emotività della persona in modo più pregnante nell'immediato. Segue poi la lettura, con 11,5/14 punti, così distribuiti: 3,5/4 nell'associazione parola-immagine, dove l'unico errore è stato la confusione tra *bambino* e *panino*, errore che non sorprende poiché si ascrive nella tipica difficoltà degli allievi cinesi di distinzione dei fonemi /p/ e /b/, considerando anche che entrambe le parole hanno una struttura sillabica, fonetica e ritmica molto simile; nella lettura a voce alta (2 punti su 4) la vibrante in *mare* è stata sostituita dalla laterale, l'occlusiva bilabiale sorda in *penna* è stata letta come una sonora e la nasale geminata come scempia, mentre *foglia* è stato pronunciato con la fricativa sonora al posto della sorda e il segno grafico complesso *gli* è stato reso foneticamente come un'affricata palatale sonora, mentre la parola *chiocciola* non è stata letta. Gli errori commessi da LY rientrano nel quadro delle difficoltà incontrate dagli studenti sinofoni apprendenti italiano (cfr.2.2); infine, i compiti di associazione frase-immagine sono stati eseguiti correttamente. Quanto alla comprensione orale, l'allieva ha totalizzato 12 punti su 12. Come tipico dello sviluppo

dell'acquisizione di una L2, la comprensione risulta migliore della produzione e la competenza nelle abilità orali migliore di quella nella abilità scritte.

Per quanto riguarda il lessico, dai risultati del test emerge che LY ha una competenza lessicale passiva buona (nei limiti del vocabolario che ricorre nel test), mentre la competenza attiva è molto ridotta e si limita a qualche parola (*fiOLE, penna, zeno, jaga, angua*).

Presentiamo di seguito il grafico che illustra chiaramente quanto esposto finora sulle differenze tra i risultati di LY nelle varie sezioni del test.

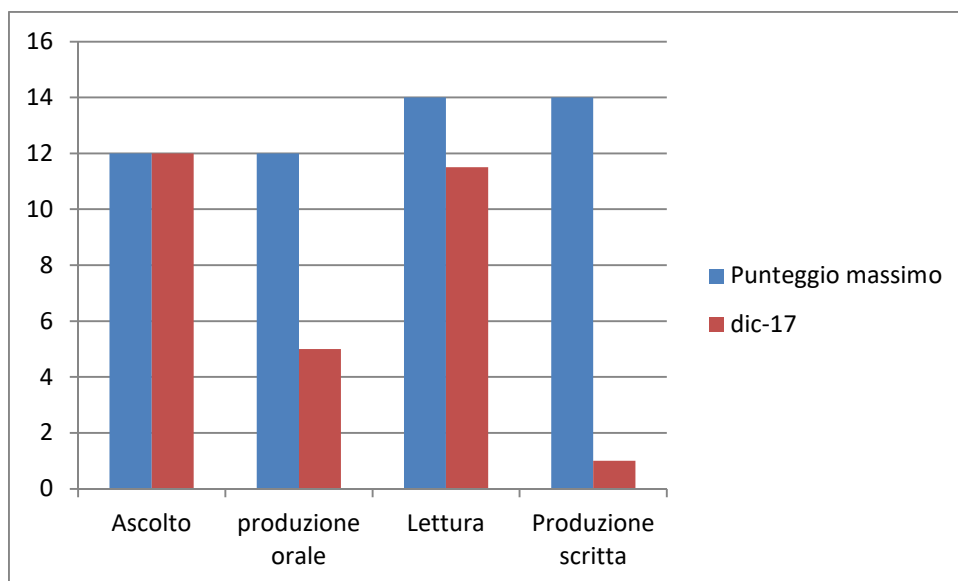


Fig. 4: Risultati del test di dicembre di LY

LJ

LJ ha totalizzato 22,5 punti su 50, pertanto la sua competenza nel dicembre 2017 non era sufficiente. Analizzando i risultati del test, notiamo che, come per la sorella, le difficoltà maggiori si sono presentate nella produzione scritta, mentre il punteggio aumenta leggermente in ordine crescente nella produzione orale, nella comprensione scritta e nella comprensione orale, ma l'unica abilità linguistica dove è stata raggiunta la sufficienza è la comprensione orale (9/12), dove comunque l'esecuzione delle consegne date dall'insegnante è molto carente (1/4), in particolare l'allieva ha eseguito solo azioni che coinvolgevano il materiale scolastico (*prendi il quaderno e la penna rossa, prendi quel libro e mettilo sopra al quaderno*) in maniera peraltro incompleta, cioè eseguendo solo il primo comando (*prendi il quaderno, prendi quel libro*); il compito di associazione frase-immagine, invece, è stato eseguito senza errori. Quanto alla comprensione scritta, nel compito di associazione parola-immagine l'unico errore è stato l'omissione dell'abbinamento tra la parola *scarpa* e l'immagine corrispondente, mentre nella lettura ad alta voce non sono state pronunciate le parole *tavolo* e *chiocciola* (in quest'ultimo caso come la sorella) e in *rosa* e *mare* la vibrante è stata sostituita dalla

laterale; nel compito di associazione frase-immagine sono state invertite *Il papà di Giacomo guarda la televisione* e *Il papà lavora in ufficio con il computer*, probabilmente per confusione tra televisione e computer; infine, l'associazione tra due brevi testi e le immagini corrispondenti è stata eseguita correttamente. Per quanto riguarda la produzione orale (3,5/12), è stata ripetuta correttamente solo la frase 1 (*La maestra scrive*) e in modo parziale la frase *Luca va al parco con i compagni di scuola*; il breve dialogo sui dati personali ha evidenziato che l'allieva sapeva rispondere in modo adeguato alle domande ma con strutture non corrette; infine, la descrizione delle immagini nel compito successivo è stata omessa. Nella produzione scritta sono state completate correttamente 3 parole su 4 del primo *task* (*roso* invece di *vaso*, parola sicuramente meno comune per la bambina rispetto a *pera* o *luna*); nel compito di scrittura della parola corrispondente all'immagine, *fiore* è stato scritto *fioie*, con la sostituzione della vibrante con la vocale palatale, *penna* ha perso la geminazione diventando *pena*, *zaino* ha perso la vocale debole del dittongo (*zano*), mentre in corrispondenza dell'immagine di un gelato non è stata trascritta nessuna parola. Per commentare brevemente l'esecuzione, nell'ordine, possiamo dire che la vibrante è, come risaputo e già detto, un elemento ostico per gli apprendenti sinofoni; la preponderanza delle scempie rispetto alle geminate probabilmente dipende in buona misura dalla varietà diatopica di italiano in cui sono immersi i bambini, dal momento che è tipico dell'italiano regionale veneto lo scempiamento delle geminate, per non parlare del dialetto veneto, con cui i bambini si trovano in contatto anche all'interno della scuola quando le insegnanti parlano tra loro e dove le geminate sono pressoché assenti; non stupisce neppure la caduta della vocale non accentata del dittongo, per l'appunto foneticamente debole. Nel compito successivo (completare le frasi) non sono stati assegnati punti all'alunna, poiché le parole non sono state scritte nel modo corretto, tuttavia, come LY, LJ ha utilizzato parole sicuramente formalmente errate ma semanticamente coerenti con il contesto. Alla frase *Luigi ha freddo e si mette...* è stato aggiunto *maieta*, mentre il secondo item è *Andrea ha sete e beve aga*, dove *aga* è stato scritto da LJ. Nel primo caso troviamo il grafema <i> in corrispondenza della semivocale [j] in luogo del suono [ʎ] e del rispettivo segno grafico complesso <gli>, e la <t> scempia intervocalica; nel secondo caso il suono [kw], reso graficamente in italiano con il segno complesso <cqu>, viene prodotto dall'allieva come una velare sonora. Nell'ultimo compito di produzione nessuna delle due immagini è stata descritta; compare solo l'*incipit* della prima descrizione: *il babino*. Notiamo la presenza dell'articolo, rispetto al quale teniamo presente che nel periodo della somministrazione del test la classe sta affrontando gli articoli, e l'assenza della nasale bilabiale. Emerge chiaramente, dunque, che LJ, al momento, non è sufficientemente competente nella L2 da poter scrivere una frase da sola.

Quanto all'apprendimento del lessico, LJ ha avuto difficoltà di comprensione solo di fronte ai comandi dell'insegnante (*batti le mani, alzati e chiudi la porta* ecc.) che coinvolgevano in parte il lessico scolastico e in parte verbi di azione; il lessico attivo, invece, è ancora molto scarso (*fioie, pena, zano, babino, maieta, Cina*).

Anche per LJ forniamo un grafico sui risultati del suo test.

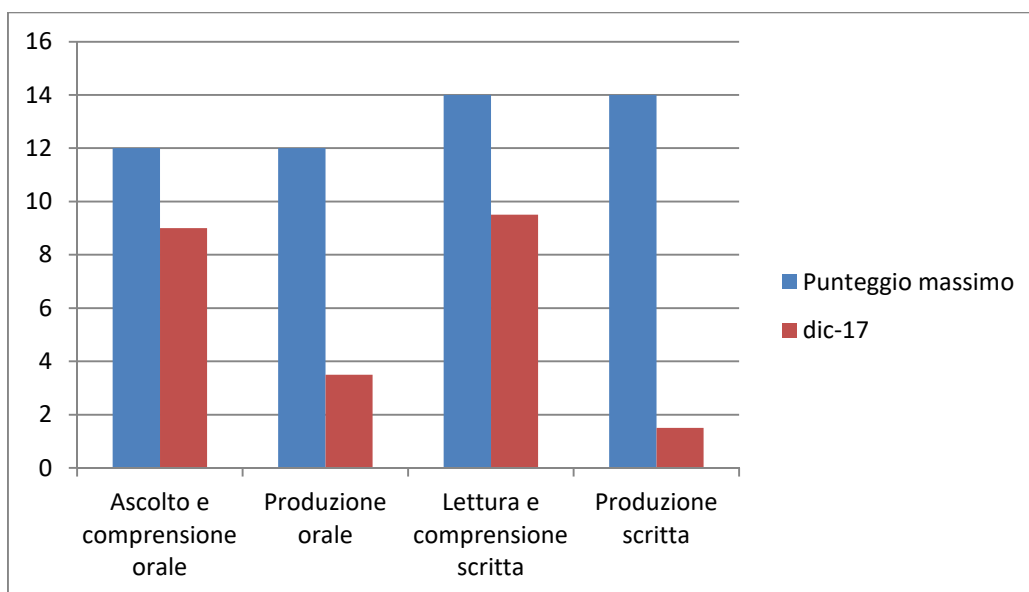


Fig. 5: Risultati del test di dicembre di LJ

Confrontando i risultati dei test delle due sorelle, notiamo che la sorella maggiore ha conseguito punteggi più alti in tutte le sezioni, tranne nella produzione scritta.

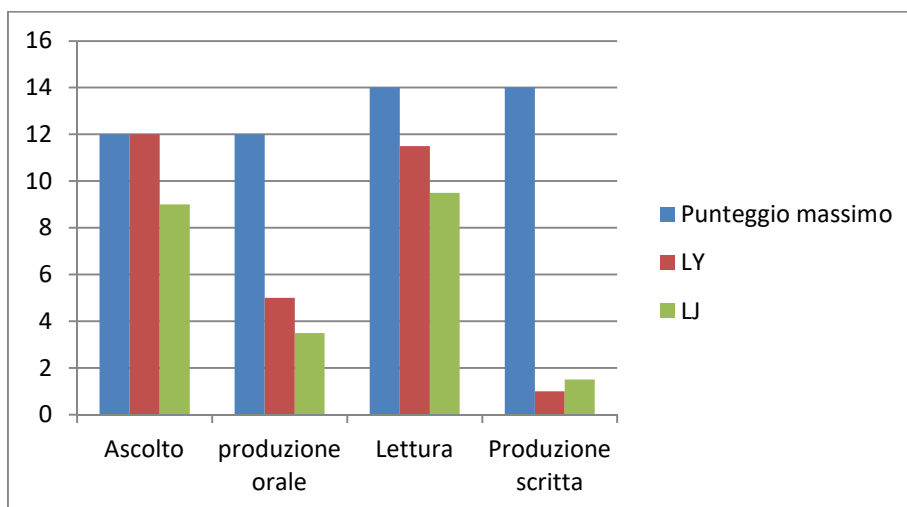


Fig. 6: Confronto tra i risultati del test di dicembre di LY e LJ.

Nell'ascolto, LJ riusciva a comprendere comandi brevi, non più di uno alla volta e solo se tali comandi avevano a che fare con gli oggetti scolastici (es. *prendi il quaderno*), mentre LY è riuscita a svolgere interamente questo compito. Quanto alla produzione orale, purtroppo non è possibile per noi fare un confronto dettagliato tra le sorelle, poiché le due bambine sono state valutate da altre insegnanti, che non hanno registrato né il dialogo sui dati personali né la descrizione dell'immagine. Possiamo solo precisare che l'insegnante di LY le ha assegnato 4/4 punti nella ripetizione di frasi, 1/4 sul dialogo e 0 punti sulla descrizione dell'immagine; quanto a LJ, nella ripetizione ha



ottenuto 1,5 punti su 4, nel dialogo 2 su 4 e 0 nella descrizione dell'immagine. La lettura e comprensione scritta ha dato risultati diversi solo nel *task* di associazione frase-immagine, dove LJ ha confuso la televisione con il computer. Infine, nella produzione scritta LJ ha completato correttamente una parola in più (*luna*) rispetto a LY, ma è evidente che entrambe le sorelle avevano grosse difficoltà nella produzione.

### **4.3 La scuola**

Il laboratorio ha avuto luogo nella scuola primaria dell'Istituto Comprensivo G. Marconi di Cassola (VI). All'Istituto va rivolta la doverosa nota di merito per l'attenzione e la sensibilità dimostrata nei confronti della tematica tanto vasta quanto complessa dell'integrazione dei bambini di origine straniera, sia sotto il profilo culturale e sociale sia sotto il profilo strettamente linguistico. Infatti, pur nei limiti delle risorse a disposizione, l'Istituto si è mosso fin dall'inizio per rispondere alle esigenze degli alunni, collaborando finché possibile con un mediatore linguistico all'arrivo dei bambini, nel nostro caso specifico i tre fratelli cinesi, i quali sono stati poi seguiti anche da un facilitatore linguistico, un'insegnante in pensione che, seppure non dotata di una formazione specialistica, offre del tutto gratuitamente la propria esperienza e il proprio tempo ai bambini neoarrivati; ancora, gli insegnanti delle ore curricolari hanno dimostrato impegno nel realizzare programmi adatti ai discenti durante l'anno scolastico e interesse e disponibilità nei confronti della proposta di un laboratorio linguistico. Infine, specifichiamo che il laboratorio svolto con i bambini cinesi ha avuto luogo parallelamente ad un altro laboratorio linguistico di italiano L2, multiculturale e plurilinguistico, organizzato nei mesi estivi di giugno e luglio 2018 e a cui hanno partecipato numerosi studenti di origine straniera della scuola primaria con differenti livelli di competenza in L2, guidato da docenti dell'Istituto, grazie all'adesione al progetto Fami (Fondo Asilo Migrazione Integrazione 2014-2020), fondo europeo che mira ad una gestione integrata dei flussi migratori e a sostenere i diversi aspetti del fenomeno migratorio: l'asilo, l'integrazione e il rimpatrio. Appare evidente che il nostro laboratorio, e, quindi, il percorso acquisizionale dei bambini, si inserisce in un contesto positivo e attento alle esigenze degli alunni, nei limiti delle risorse a disposizione.

### **4.4 Spazi e tempi del laboratorio**

Il laboratorio si è svolto nei mesi estivi dall'11 giugno 2018, subito dopo il termine della scuola, al 27 luglio (dello stesso anno), dunque per 7 settimane, tutti i giorni dal lunedì al venerdì, per circa un'ora al giorno, per un totale di 36 ore. Gli alunni hanno sempre presenziato, con una sola eccezione, peraltro motivata.

Gli spazi utilizzati sono stati le aule della scuola, nello specifico, in ordine di utilizzo: l'aula di sostegno, dove uno dei soggetti (LJ) ha svolto il corso di italiano con il facilitatore durante l'anno scolastico; l'aula della classe di LJ; la biblioteca; l'aula di religione. Gli spostamenti sono stati dettati da ragioni molto pratiche non dipendenti da scelte didattiche o personali, vale a dire la necessità dei collaboratori scolastici di adempiere ai lavori di pulizia della scuola. Ad ogni modo, la maggior parte delle ore

sono state trascorse in biblioteca, uno spazio che è risultato particolarmente adatto: ampio ma al tempo stesso accogliente, non dispersivo, dotato di una lavagna con gessi colorati, che nella sua semplicità ha riscosso successo presso i tre fratelli, sempre impazienti di essere chiamati alla lavagna per scrivere; le pareti erano abbastanza libere da poter appendere i cartelloni e i disegni prodotti in laboratorio; infine, i banchi erano disposti in modo da formare un quadrato di cui ogni alunno occupava un lato, il che rendeva più facile il dialogo e la collaborazione tra i gli studenti, in conformità alla logica umanistica secondo cui l'insegnante non è il fulcro principale della "lezione" ma una guida esterna che facilita l'apprendimento in quanto regista delle attività.

#### **4.5 La scelta dei contenuti**

Dovendo decidere su cosa focalizzare l'attenzione nell'impostazione del corso, è stato scelto un percorso teso al miglioramento delle BICS, dunque delle abilità comunicative di base, per diverse ragioni. In primo luogo, abbiamo voluto andare incontro alle esigenze dei bambini di esprimersi, di raccontare e soprattutto di raccontarsi, ovvero di uscire dal silenzio per dare voce alla propria persona, ai propri gusti, alle proprie aspirazioni, in altre parole alla propria identità, al fine anche di facilitare la costruzione di legami affettivi e sociali con i compagni italiani; in secondo luogo, abbiamo cercato di dare risposte ai bisogni quotidiani e concreti degli alunni, bisogni che nascono innanzitutto nel contesto scolastico e poi si estendono nel confronto con una società (e quindi con un mondo linguistico e culturale) nella quale hanno diritto di potersi inserire; aggiungo, infine, il personale interesse che propende per l'analisi linguistica della lingua di comunicazione. In una sola occasione parte di un incontro è stato dedicato a un argomento che potremmo definire "curricolare" e che ha coinvolto la lingua dello studio e la padronanza di abilità cognitive di astrazione. La penultima lezione, infatti, mi è stato chiesto da un'insegnante che presiedeva al laboratorio linguistico contemporaneo al nostro, di aiutare i tre bambini a completare una scheda sui dinosauri, che richiedeva la comprensione di un testo scritto, a cui seguiva un'attività di *cloze* e di riordino. Alcune osservazioni su quanto accaduto durante questa lezione saranno presentate in 5.1. Per programmare il corso di italiano si è fatto riferimento fondamentalmente al *Piano dei corsi ADA*, rispetto al quale forniamo solo quale informazione indicativa, con lo scopo di rendere più chiaro dove sia stato rivolto lo sguardo nell'architettura del laboratorio linguistico. Il *Piano* nasce come sintesi dei contenuti dei corsi offerti dai Comitati della Società Dante Alighieri, e funge da punto di riferimento per gli organizzatori dei corsi della Società in termini di indicazioni didattiche. Esso non propone un curriculum ma è uno strumento per la programmazione, per la definizione dei corsi di lingua italiana e dei livelli di competenza, considerando che i corsi offerti dai Comitati della SDA sono collocati in diversi Paesi in tutto il mondo, dunque ad allievi di età, lingua materna e cultura molto diverse. Il punto di partenza da cui è nato il Piano dei corsi ADA è senz'altro il QCER, il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, pertanto tiene conto della suddivisione della competenza linguistica nelle 6 macrocategorie- A1, A2, B1, B2, C1, C2, e "descrive l'insieme dei contenuti relativi ad un percorso didattico volto a raggiungere un determinato grado di competenza".

(Arcangeli et al. 2014:11) I contenuti proposti dal Piano coinvolgono molti aspetti della comunicazione linguistica perché lo scopo è quello di presentare tutti i contenuti che l'insegnante può proporre in un percorso didattico: gli obiettivi comunicativi generali e nelle singole abilità, le strategie comunicative, gli obiettivi linguistici (fonetica, ortografia, punteggiatura, morfologia, sintassi, lessico, espressioni comunicative e elementi sociolinguistici). Considerato il livello iniziale dei bambini, si è scelto di avere come livello obiettivo l'A1.

Sulle orme dell'approccio umanistico-affettivo, per la programmazione del sillabo si è cercato di rispondere ai bisogni degli allievi, i quali, come sottolinea Bertocchi, non sono soltanto

“bisogni soggettivamente percepiti come tali dal parlante, ma soprattutto di competenze oggettivamente necessarie perché l'individuo, e il cittadino, possa operare in modo comunicativamente efficace e soddisfacente, al meglio delle proprie potenzialità nei diversi ambienti in cui si trova a vivere: e questo non solo in una prospettiva futura, ma anche nel presente.” (Bertocchi in Lo Duca 2006:55)

La scelta dei contenuti, poi, non può essere disgiunta dalla scelta del tipo di lingua oggetto del corso, specialmente in un contesto sociolinguisticamente variegato come quello italiano. Nel nostro caso, considerato il livello linguistico degli studenti, i luoghi da loro frequentati e le situazioni in cui parlano (o ascoltano) l'italiano, ci si è focalizzati sull'italiano standard a livello lessicale e morfosintattico, mentre sul piano fonetico si è preferito offrire il modello dell'italiano regionale veneto, come peraltro suggerisce Lo Duca (2006), che propone di ricorrere allo standard per i livelli di competenza più bassi e di introdurre forme più marcate solo nei livelli successivi, dopo il livello intermedio. La nostra scelta ci sembra in linea anche con la riflessione di Santipolo sul *Bespoke Language Teaching* (cap.3 par. 10): gli studenti al centro dello studio sono bambini e un repertorio linguistico ricco di sfumature sociolinguistiche e di espressioni marcate e formali non pare adatto all'età e alle esigenze primarie dei tre soggetti, i quali oltretutto sono accompagnati dai genitori nelle attività extrascolastiche di vita quotidiana.

Proprio alla luce di queste riflessioni, considerate le esigenze comunicative degli alunni e i suggerimenti offerti in particolare dall'approccio lessicale (ma anche dall'approccio umanistico-affettivo, cfr. 3.2 e 3.3), il laboratorio è stato realizzato principalmente con l'obiettivo di rinforzare e ampliare il lessico degli studenti. Ogni settimana è stata dedicata ad un campo semantico, corrispondente ad una Unità Didattica (UD), secondo lo schema proposto dalla glottodidattica umanistica, che prevede la scansione dell'UD in diversi momenti sequenziali: motivazione, globalità, analisi, sintesi, secondo le fasi della percezione della teoria della Gestalt<sup>20</sup>. In ogni settimana, e dunque in ogni UD, si è cercato anche di dare spazio ad aspetti fonetici,

---

<sup>20</sup> Per approfondimenti sull'UD suggeriamo Balboni 2008, Diadori et al. 2009, Freddi 1994, Porcelli 1994.

morfologici e, in misura minore, sintattici. La scarsa focalizzazione sulla sintassi non dipende dal fatto che la si ritenga di scarsa rilevanza, ma ovviamente, essendo gli studenti ai livelli iniziali di apprendimento, e per di più bambini, non si è ritenuto opportuno concentrarsi sulla sintassi al di là dell'ordine dei costituenti.

Per quanto riguarda le fonti da cui sono state tratte le attività svolte nel corso, i punti di riferimento per il reperimento dei materiali (a seconda dei casi utilizzati direttamente, tramite fotocopia, o rielaborati in base alle esigenze del corso) sono stati: Bettinelli G., Favaro G., 1992, *Anche in italiano voll. 1 e 2*; D'annunzio B., 2009, *Lo studente di origine cinese*; Giudizi G., 2013, *La lingua italiana per gli alunni stranieri*; Ferencich R., Torresan P., 2005, *Giochi senza frontiere*, Ferraboschi L., Meini A., 2014, *Recupero in ortografia*, Mollica A., 2003, *Attività lessicali*, Quintarelli E., 2013, *Le difficoltà ortografiche*. Fatte queste premesse, vediamo ora come è stato impostato il laboratorio.

#### 4.6 Descrizione puntuale del laboratorio linguistico

Presentiamo di seguito una tabella riassuntiva che sintetizza il lavoro fatto con gli studenti per Unità Didattiche e Unità d'Apprendimento, specificando gli ambiti semantici e il lessico su cui ci si è focalizzati, per poi fornire una descrizione puntuale di quanto è stato fatto ogni settimana.

UD 1: Io e la mia famiglia	UdA 1. Mi presento (Mi chiamo ..., ho...anni, faccio la...elementare; come ti chiami? Quanti anni hai? Che classe fai?)
	UdA 2. Mi descrivo (alto/basso, occhi marroni/azzurri/verdi, orecchie grandi/piccole, naso grande/piccolo, capelli lisci/mossi/ricci, capelli castani/biondi/neri).
	UdA 3. La mia famiglia (Mamma, papà, fratello, sorella, zio, zia, nipote, nonno, nonna, figlio, figlia).
	UdA 4. Ripasso delle UA precedenti
UD 2: I vestiti	UdA 1. I vestiti d'estate (maglietta a maniche corte, camicia a maniche corte, gonna, costume, sandali, pantaloni corti, canottiera, giacca; a righe, a quadri, a fiori).
	UdA 2. I vestiti d'inverno (maglia a maniche lunghe, maglione, cappotto, sciarpa, guanti, tuta da ginnastica, scarpe, scarpe da ginnastica, berretto, ciabatte, calzini, stivali, pigiama)
	UdA 3. Gli accessori (cerchiello, collana, orecchini, orologio, occhiali da sole, cintura, cravatta); ripasso di tutta la UD.
UD 3: Gli hobbies	Giocare a calcio, giocare a pallavolo, giocare a tennis, giocare a baseball, giocare a basket, giocare a ping pong, pescare, andare in bicicletta, dipingere, ballare, ascoltare la musica, pattinare, sciare, suonare, guardare la tv, leggere, andare al cinema, prendere il sole, fare

	giardinaggio, andare a cavallo.
UD 4: I lavori	Maestra, dottore/dottoressa, pompiere, giudice, poliziotto, pittore, infermiere/a, pasticciere, fruttivendolo, pescivendolo, macellaio, sarto, parrucchiere, cuoco, elettricista, bagnino, meccanico, postino, giudice, cantante.
UD 5: Si mangia!	UdA 1. Pranzo e cena: primo, secondo, frutta, verdura, patate, zucchine, peperoni, insalata, pasta, gnocchi, minestra, riso, pasticcio, pomodoro, melanzane, carote, cipolle, funghi, pesche, prugne, albicocche, melone, anguria, arance, banane, mele, limoni, pere, fragole, carne, bistecca, prosciutto, pizza, formaggio, uova, torta.
	UdA 2. Colazione: tè, caffè, latte, biscotti, brioches, marmellata.
	UdA 3. In tavola: tavola, tovaglia, tovaglioli, forchetta, coltello, posate, cucchiaio, cucchiaino, bicchiere, bottiglia, tazza, tazzine, piatti, pentole.
UD 6: Gli animali	Cane, gatto, topo, gallina, mucca, lupo, orso, pecora, tartaruga, toro, elefante, leone, scimmia, tigre, serpente, zebra, coniglio, cavallo, maiale, ape, asino, capra.
UD 7: Parlo di me	Riutilizzo di tutti gli ambiti lessicali affrontati nelle UD precedenti.

UD 1: Io e la mia famiglia

UdA 1: Mi presento

Motivazione: non avendo mai lavorato da sola con tutti e tre i bambini assieme, mi sono presentata brevemente (nome, età, paese dove abito, professione) e ho chiesto loro da dove venissero e che classe frequentassero.

Globalità: è stato consegnato un breve dialogo da completare (v. Appendice)

Analisi: dopo che i bambini hanno completato il dialogo inserendo i loro dati, è stato chiesto loro di ritagliare ogni battuta del dialogo, mescolare le parti sopra al tavolo, riordinarle e incollarle su un altro foglio rigido, uno per ciascuno.

Sintesi: attività orale: a coppie, con il dialogo in mano, gli alunni provano a cambiare i propri dati, inventando nome, classe ed età.

Riflessione: gli alunni completano un'attività tratta da *Anche in italiano* (vol. 2, p. 4), in cui si chiede di scrivere la domanda corretta per avere informazioni (nome, età, Paese d'origine, classe) su altri bambini.

UdA 2: Mi descrivo

Motivazione: l'insegnante ha descritto se stessa e ha chiesto ai bambini di descrivere una loro maestra (altezza, occhi, capelli).

Globalità: è stata consegnata la fotocopia di p. 3 di *Anche in italiano* (vol. 1). Gli allievi hanno sottolineato con colori diversi le parti del corpo e i relativi aggettivi.

Analisi: i bambini hanno completato insieme all'insegnante uno *spidergram* lessicale.

Sintesi: completamento della scheda consegnata precedentemente: i bambini devono disegnare loro stessi e descriversi, secondo lo schema proposto nella fase di globalità.

Riflessione: gioco "Indovina chi".

UdA 3: La mia famiglia (2 lezioni)

Motivazione: l'insegnante ha portato in classe una fotografia della sua famiglia e ha presentato i membri.

Globalità e analisi: è stata consegnata e completata la scheda sulla famiglia tratta da *L'allievo di origine cinese* p. 116, con attività di completamento lessicale, di ricerca delle parole nascoste.

Sintesi: ai bambini è stato chiesto di disegnare la loro famiglia e di descriverla. A turno è stata fatta loro qualche domanda anche di descrizione dei familiari per ripassare anche l'UdA precedente.

Riflessione: gioco: l'insegnante ha portato una piccola palla che veniva lanciata agli studenti, inizialmente in ordine, poi casualmente. Quando uno studente riceveva la palla, per restituirla doveva rispondere correttamente ad una domanda posta dall'insegnante. Le domande riguardavano sia aspetti lessicali sia aspetti fonologici e grafici. Esempio di domande sul lessico: chi è \*nome del parente\* per la maestra? Chi è \*nome del parente\* per \*nome di un altro parente\*? (Es. Chi è LS per LJ?) Esempio di domande fonologiche o di grafia: Fratello ha la [l] di lana o la [r] di rana? Nonna o nona? Solella o Sorella? Ecc.

UdA 4: Ripasso delle UA precedenti

Attività 1: Sono state scritte delle frasi alla lavagna, le cui parole erano però in disordine. Gli allievi hanno provato a riordinare le parole per produrre frasi adeguate:

- Elisa chiamo mi
- 10 ho anni
- La quarta elementare frequento
- Sono alta, i capelli ho neri
- Azzurri ho gli occhi
- E gli occhiali porto

Attività 2: gli alunni hanno disegnato una famiglia di loro invenzione e poi l'hanno presentata ai fratelli.

## UD 2: I vestiti

### UdA 1. I vestiti d'estate (2 lezioni)

Motivazione: è stato chiesto ai bambini se sapessero dire all'insegnante com'era vestita, poi l'insegnante ha descritto il suo abbigliamento in maniera più completa.

Globalità: scheda *Che cos'è?* riadattata da *Anche in italiano 1* (p.42), basata sull'associazione tra parola e immagine.

Analisi: 1. Battaglia navale con le sillabe degli indumenti e poi con la coniugazione del verbo indossare. 2. Scheda sulla distinzione dei fonemi /d/ e /t/ (tratte da *Le difficoltà ortografiche*, pp. 125 e segg.)

Sintesi: 1. Sono stati consegnati ad ogni studente due fogli, uno con l'immagine di una bambina stilizzata, l'altro con dei vestiti. Il compito era quello di scegliere i vestiti adatti secondo il gusto dei bambini e poi dire all'insegnante quali vestiti avessero scelto e dunque quali vestiti indossasse la bambina. 2. Gioco dell'impiccato.

Riflessione: 1. E' stata completata una tabella a incrocio articolo-nome 2. Riordino delle parole all'interno delle frasi o dei sintagmi dettati dall'insegnante:

- una camicia indosso a fiori;
- bianchi indosso pantaloni;
- rosse scarpe

### UdA 2. I vestiti invernali (2 lezioni)

Motivazione: sono state presentate delle fotografie tratte da una rivista di moda ed è stato chiesto ai bambini di descrivere i vestiti indossati.

Globalità: è stata consegnata la scheda *Che cos'è?* ai bambini, dove dovevano sottolineare il nome dell'abbigliamento corrispondente all'immagine (riadattato da *Anche in italiano 1*, p. 42)

Analisi: 1. Anagrammi (v. Appendice); 2. su richiesta di LJ è stata completata una scheda sulle doppie che costituiva parte dei compiti per le vacanze di LJ rispetto alla quale la bambina si trovava in difficoltà.

Sintesi: battaglia navale con i nomi dei vestiti invernali (adattato da *La lingua in gioco*, p. 65)

Riflessione: è stato chiesto nuovamente ai bambini di dire come fossero vestiti e cosa indossasse la maestra, scrivendo alla lavagna i nomi dei vestiti. 2. I bambini hanno risposto alle domande su fonologia e ortografia della maestra.

### UdA 3. Gli accessori

Motivazione: è stato chiesto alle bambine cosa portassero in testa e cosa portasse la maestra alle orecchie.

Globalità: scheda *Che cos'è?* riadattata da *Anche in italiano 1* (p. 42), con associazione immagine-parola.

Analisi: vista la bravura dei bambini, specialmente delle due più grandi, nel disegno, è stato chiesto loro di disegnare quanto detto dall'insegnante in due colonne differenti: da una parte gli accessori, dall'altra le parti del corpo interessate o, nel caso di cravatta e cintura, l'indumento a cui vanno abbinati. I bambini dovevano poi associare gli elementi delle due colonne.

Sintesi e riflessione: gioco dell'impiccato su tutto il vestiario.

### UD 3: Gli hobbies

Motivazione: conversazione libera: è stato chiesto ai bambini cosa avessero fatto nel week-end, che cosa amassero fare nel tempo libero, se praticassero sport in Cina e, se sì, quale.

Globalità: 1. Sono state disposte sul tavolo coppie di carte: una carta raffigurava uno sport e sull'altra era scritto il nome dello sport corrispondente (v. Appendice). Si è verificato dapprima se e quali sport o attività del tempo libero fossero già note; nel caso fosse già conosciuto quel gioco/quella attività, i bambini accoppiavano da soli le carte, in caso contrario venivano aiutati dall'insegnante. Le coppie sono state, poi, incollate su un cartellone. 2. Gioco del Memory con coppie di carte identiche a quelle già incollate sul cartellone.

Analisi: gioco del mimo: 1. A turno, gli alunni hanno mimato un'attività scelta fra quelle presenti nel cartellone. 2. Gioco dell'impiccato (a turno). 3. Attività di discriminazione fonemica P/B tratta da pp 73-74 di *Le difficoltà ortografiche* in cui si richiedeva di cerchiare tutte le figure il cui nome comincia con la lettera P/B; p. 72, attività di discriminazione uditiva, per la quale bisognava ascoltare le coppie di parole e segnare con una crocetta se fossero uguali o diverse (es. tappeto-tappeto, topo-tobo...); pp. 96-97, in cui, in una lista di parole, le occlusive bilabiali venivano scambiate tra loro (se metti la P diventa/se metti la B diventa...).

Sintesi: 1. È stata consegnata la scheda con le immagini delle attività del tempo libero affrontate (v. Appendice); compito dei bambini era scrivere il nome corretto per ogni immagine. 2. Sono stati ordinati sul tavolo diversi foglietti (preparati dall'insegnante) su cui erano stati scritti alcuni sintagmi raggruppati in diverse colonne, i quali servivano a formare diverse possibili frasi. Il compito dei bambini era scegliere a piacere un sintagma per ogni colonna e formare frasi corrette in italiano, che contenevano lessico attinente anche alle UD precedenti. Ad esempio: Francesco ha 10 anni, ha i capelli



mossi, indossa la camicia a quadri, non gli piace cucinare e gli piace nuotare; Giulia ha 10 anni, ha i capelli lisci, indossa la gonna a righe, non le piace giocare a tennis ma le piace ascoltare la musica ecc. Ogni bambino, poi, doveva leggere le frasi che aveva prodotto.

Riflessione: Gioco dell'oca per ricapitolare quanto fatto.

#### UD 4: I lavori

Motivazione: Innanzitutto, è stato chiesto ai bambini (come sempre capiterà nelle settimane a seguire) come stessero e cosa avessero fatto nel week-end e come fossero vestiti; poi, per entrare nel tema dell'UD, è stato chiesto ai bambini cosa volessero fare da grandi.

Globalità: Attività *I mostri*, adattato da *Lo studente di origine cinese* (p. 130). È stata letta una breve storia dalla maestra, riguardante quattro mostri che svolgono 4 lavori diversi e hanno gusti alimentari differenti (v. Appendice). I quattro mostri-lavoratori sono stati disegnati su un cartellone. Alla seconda lettura della storia, i bambini dovevano inserire gli alimenti venduti e mangiati da ogni mostro.

Analisi (v. Appendice): 1. Cruciverba dei lavoratori; 2. Scheda con immagini: i bambini dovevano scrivere i nomi dei lavoratori; 3. Tabella da completare, costruita su 3 colonne: lavoratore/luogo di lavoro/lavoro. 4. Attività linguistica: scheda da completare del verbo essere/avere. Notando la grossa difficoltà incontrata dagli studenti, il giorno seguente è stato proposto un gioco di insiemistica sui verbi: sono stati scritti alla lavagna, sparse, delle voci del verbo essere/avere e di alcuni verbi regolari; il compito degli studenti era creare degli insiemi, senza regole particolari se non l'obbligo che gli insiemi fossero coerenti al loro interno.

Sintesi: 1. Bingo: le pedine potevano essere inserite solo se il giocatore rispondeva correttamente alle domande poste dall'insegnante; 2. gioco: il condominio (riadattato da *La lingua in gioco*, p. 89); 3. Battaglia navale sui verbi essere/avere.

Riflessione: gioco dell'impiccato

#### UD 5: Si mangia!

##### UdA 1. A pranzo e a cena (3 lezioni)

Motivazione: 1. Ripasso: sono state poste alcune domande agli allievi riguardo al loro abbigliamento e a quello della maestra e a come avessero trascorso il week-end. 2. Sono state disposte sul tavolo immagini di alimenti tratte da un volantino pubblicitario di un supermercato ed è stato chiesto ai fratelli come si chiamassero i prodotti, specificando il nome dei prodotti che non conoscevano o che non ricordavano, chiedendo anche, in questo caso, come si scrivesse la parola in questione a loro parere. 3. È stato chiesto con cosa avessero fatto colazione e se si ricordassero come si chiamano gli altri pasti della giornata.

Globalità: È stato consegnato un breve testo agli allievi (v. Appendice), nel quale dovevano sottolineare, con colori diversi, la frutta, la verdura, la carne e il pesce, il dolce. È stato spiegato ai bambini che la verdura viene usata come contorno per accompagnare la carne e il pesce, che costituiscono il secondo piatto. A questo punto è stato presentato un cartellone con quattro colonne: primi/secondi/verdure/frutta.

Analisi: 1. Sono state consegnate agli studenti immagini di vari piatti (pasta, pasticcio, risotto, insalata, carote, cipolle, melanzane, bistecca, carne di pollo, pesce, formaggio, uova, arance, limoni, ciliegie, kiwi, banana) che dovevano inserire nella giusta colonna sul cartellone, dopo averli nominati. 2. È stata proposta agli studenti una lista di alimenti rispetto alla quale dovevano scegliere mi piace/non mi piace; tra questi alimenti sono compresi anche gli ingredienti presenti nel gioco “Pizza pazza” (v. fase di sintesi), che sono stati posti sul tavolo per assicurarsi che gli studenti li conoscessero (mozzarella, funghi, rucola, salame, prosciutto).

Sintesi: gioco “Pizza Pazza”. Questo gioco da tavola è così strutturato: ogni giocatore, a cui è assegnato un numero, pesca una carta su cui è scritto il nome di una pizza con i suoi ingredienti. Lo scopo del gioco è realizzare la pizza con tutti gli ingredienti presenti nella carta pescata; vince chi termina per primo la pizza. Spicchi di pizza ed ingredienti di vario genere (cartonati) sono sparsi sul tavolo. Per poter costruire la pizza è necessario, dunque, pescare sia gli spicchi sia gli ingredienti, ma questo è possibile, nel gioco originale, solo seguendo le indicazioni di una voce registrata in cassetta, che dà il ritmo al gioco. Nel nostro caso, per semplificare l’attività e adattarla meglio alle nostre esigenze, le indicazioni sono state fornite dall’insegnante stessa. Queste indicazioni rispecchiavano perlopiù il gioco standard (ad es. “Prendete un ingrediente dal giocatore alla vostra destra”; “numero 1, pesca un ingrediente”; “numero 2 dai uno spicchio al numero 3” ecc.), ma prima di poter giocare il proprio turno lo studente doveva rispondere correttamente ad una domanda dell’insegnante. Tale domanda poteva vertere sull’UdA appena affrontata ma anche sulle UD precedenti (ad es. “Come si scrive *maiale*? Cosa fa il pompiere? *Bambino* si scrive con la b di *banana* o la p di *papà*? *Sciarpa* ha la /r/ di *rana* o la /l/ di *lana*?” Ecc.); inoltre, per non rendere il gioco eccessivamente pesante, domande più complesse e impegnative venivano intervallate a ordini puramente ludici, vale a dire non attinenti in maniera specifica a nessuna UD (ad es. “Alza la mano destra e gira su te stesso, fai tre salti in avanti, batti le mani e torna a posto”, ecc.)

Riflessione: 1. Gioco “Indovina chi” rivisitato: ai bambini sono state consegnate delle schedine in cui venivano descritti brevemente dei personaggi di cui si davano le seguenti informazioni: Nome, altezza (alto/basso), lavoro, cosa gli piace fare nel tempo libero, cosa gli piace mangiare (v. Appendice). I bambini dovevano scegliere un personaggio e indovinare quale avessero scelto i fratelli ponendo loro domande (Es. Fa il bagnino? È un poliziotto? È alto? Gli piace la verdura? ecc.).

## UdA 2: A colazione (1 lezione)

Motivazione: è stato chiesto ai bambini cosa avessero mangiato a colazione e se sapessero cosa si mangia tipicamente in Italia.

Globalità: lettura della fotocopia di *Anche in italiano vol. 1*, p. 83. Gli alunni sono stati chiamati uno alla volta alla lavagna per completare una tabella (ripresa da p. 84) composta da due colonne, dove andavano inseriti rispettivamente i cibi e le bevande della colazione.

Analisi e sintesi: attività orale basata su una situazione ipotetica costruita dall'insegnante: un amico italiano scelto dai bambini li invita a dormire a casa sua. Il mattino dopo chiede loro cosa preferiscono per colazione. Uno alla volta, i bambini rispondono alla domanda.

Riflessione: attività alla lavagna con punteggio: sono state formate tre colonne, una per la colazione, una per il pranzo, una per la cena; i bambini sono stati chiamati a turno alla lavagna per scrivere il nome di un alimento tipico della colazione o del pranzo o della cena scelto dalla maestra. Ogni alimento andava inserito nella colonna appropriata (1 punto per ogni risposta corretta)

## UdA 3. In tavola (1 lezione)

Motivazione: sono stati disposti sopra il tavolo gli oggetti (recuperati dalle cucine per bambine) che tipicamente si trovano su una tavola apparecchiata (tovaglia, tovaglioli, forchetta, coltello, posate, cucchiaio, cucchiaino, bicchiere, bottiglia, piatti), delle tazzine e delle pentole, ed è stato chiesto ai bambini se conoscessero tutti gli oggetti e come si chiamassero.

Globalità e analisi: i bambini hanno completato la fotocopia tratta da *Anche in italiano vol 1* pag. 87.

Sintesi della UD e riflessione: Gioco "Pizza Pazza".

## UD 6: Gli animali

Motivazione: dopo la conversazione iniziale su come fosse andato il loro week-end, su cosa avessero mangiato a colazione e come fossero vestiti come ripasso delle UD precedenti, è stato chiesto ai bambini quale fosse il loro animale preferito per introdurli alla nuova UD.

Globalità: 1. È stato consegnato ai bambini il testo della canzone "Nella vecchia fattoria" nella versione più comune ai bambini (non l'originale, dunque, v. Appendice). È stato chiesto, poi, di sottolineare i nomi degli animali e il verso corrispondente (un colore per ogni animale). 2. È stato consegnato ad ogni bambino un foglio con una tabella da completare, formata da tre colonne, una per il nome degli animali, una per il verso onomatopico e una per il verbo che esprime il verso dell'animale (attività svolta

insieme all'insegnante, v. Appendice). 3. Una volta completata la scheda, è stata svolta una breve attività competitiva a punteggio: l'insegnante chiedeva quale verso fa l'animale x; il primo bambino che alzava la mano otteneva la parola per primo e, in caso di risposta corretta, guadagnava un punto. Il gioco si è svolto due volte.

Analisi: 1. Anagrammi dei nomi degli animali presenti nella canzone affrontata (v. Appendice). 2 Scheda di p. 16 di *Attività lessicali*: associare l'immagine dell'animale al nome corretto. 3. Indovinelli costruiti a partire da p. 18 di *Attività lessicali*, dalla quale sono state tratte le immagini degli animali che i bambini usavano come punto di riferimento per l'attività. 4. Attività sui versi: per ogni verbo che esprime il verso di un animale, i bambini dovevano scrivere l'animale che lo produce. La correzione è stata fatta alla lavagna dagli allievi per alzata di mano.

Sintesi: 1. E' stato consegnato agli studenti un foglio (uno per tutti), dove i bambini dovevano disegnare degli animali secondo le indicazioni della maestra. Infatti sono state fatte scrivere alla lavagna, ai bambini, le parti del corpo di alcuni animali, ordinate in colonna e numerate. In questo modo ad ogni parte del corpo animale corrispondeva un numero. L'insegnante diceva a voce alta un numero a sua scelta e uno studente disegnava la parte del corpo corrispondente, poi passava il foglio al compagno, che ascoltava un altro numero e disegnava un'altra parte del corpo dello stesso animale, e così via. Gli animali sono stati scelti dagli studenti stessi: la mucca, il coniglio, il cane, il maiale. Questa attività è stata ripresa da *Giochi senza frontiere*, p. 36. 2. Attività di produzione di una storia attraverso il gioco in scatola "C'era una volta". Questo gioco consiste nel porre delle figurine (simili a quelle del Memory) in ordine sequenziale, in modo da produrre una storia. Ogni allievo aveva a disposizione due gruppi di figurine, dunque doveva costruire due sequenze. Terminata questa fase, uno alla volta gli studenti hanno provato a raccontare oralmente le loro storie ai fratelli. Le storie erano le seguenti:

- Una bambina esce con il cappello, ma lo perde per una folata di vento. La bambina lo rincorre finché lo raggiunge e lo indossa nuovamente.
- Al circo, un domatore prova a domare il leone, ma il leone è annoiato e non lo ascolta. Il domatore è triste e non sa cosa fare, e porta via il leone. Poi un topo prende il posto del leone e fa uno spettacolo con il domatore.
- Un maiale passeggia in un prato, dove trova un'anatra. I due animali fanno amicizia e l'anatra sale sulla schiena del maiale. Lungo la strada incontrano una gallina, che diventa loro amica, e che sale a sua volta sulla schiena del maiale.
- Un gatto bianco gioca con un gomitolino di lana, poi decide di fare una sciarpa e un berretto.
- Un pescatore lancia la canna da pesca e prova a pescare, ma pesca uno stivale. Allora riprova a lanciare la canna, e pesca il secondo stivale. Il pescatore è contento perché ora ha due stivali.

- Un indiano va a caccia, vede un coniglio che mangia una carota e si prepara a colpirlo, ma il coniglio è triste e l'indiano è dispiaciuto. Allora l'indiano porta a casa il coniglio, che diventa suo amico.

Riflessione: impiccato sugli animali e sul lessico delle UD precedenti

UD 7 Parlo di me

Questa UD è stata fondamentalmente un ripasso generale di quanto fatto, attraverso attività di sintesi.

1. Attività del ventaglio (ripresa da *Giocchi senza frontiere*, p.60): ad ogni alunno è stato consegnato un foglio bianco. Scopo del gioco è creare una breve descrizione di diversi personaggi “creati” dai bambini. Questa descrizione avveniva per step differenti: ad ogni step il foglio veniva piegato e girato e passato al fratello, che avrebbe scritto una frase dello step successivo. L'insegnante dava le indicazioni sullo step, poi ogni alunno sceglieva cosa scrivere sulla base di quanto fatto nelle UD precedenti. Gli step erano i seguenti: chi? (mio fratello, Francesco, Monica, la zia, la nonna di Giulio ecc.) Dov'è? Che lavoro fa? (Fa il bagnino ecc.) Che cosa indossa? (Indossa una camicia a fiori, la sciarpa, ecc.)
2. Attività con cartellone: salta il fiume. (tratto e rielaborato da *Giocchi senza frontiere*, p. 48) È stato realizzato un cartellone dove le due sponde del fiume erano unite da tre differenti percorsi, uno per ogni alunno, rappresentati da sassi su cui saltare. Lo scopo del gioco era attraversare il fiume saltando da un sasso all'altro, raggiungendo la sponda opposta prima dei fratelli. Su alcuni sassi erano scritte delle domande, su altri sassi possibili risposte. Per avanzare nel percorso era necessario scegliere la risposta giusta alla domanda.
3. Attività del fiore alla lavagna (adattato da *Giocchi senza frontiere* p. 21). Questa attività consiste nel disegnare un fiore alla lavagna, sui cui petali vengono scritte una o più parole riguardanti la persona che disegna il fiore. Gli altri giocatori devono indovinare il motivo per cui sono state scritte quelle parole sui petali, facendo delle domande al giocatore che sta alla lavagna (ad es., se su un petalo è scritto “giallo”, il motivo della scelta potrebbe essere che il giallo sia il colore preferito di chi lo ha scritto o, al contrario, che non gli piaccia, e così via).
4. Gioco dell'oca
5. Scheda sui dinosauri: alla terza lezione della settimana, una maestra che svolgeva il corso di italiano parallelo al nostro, ha chiesto a chi scrive di aiutare i tre bambini a leggere un testo sui dinosauri e a completare con loro le attività di comprensione.
6. Test Debetto: il penultimo giorno sono stati somministrati i test di Debetto.

L'ultimo giorno, invece, a conclusione del percorso, è stata fatta una piccola festa con tutti i bambini che hanno partecipato al laboratorio parallelo con altre insegnanti.



## CAPITOLO 5

### L'ANALISI DEI DATI

In questo capitolo presenteremo e discuteremo i dati raccolti relativamente al comportamento degli allievi durante il laboratorio, selezionando gli atteggiamenti significativi sia nei confronti delle attività sia nei confronti dell'insegnante. In seguito, tratteremo gli aspetti più specificamente linguistici, attraverso l'illustrazione dei risultati dei test Debetto riproposti al termine del laboratorio e dei dati raccolti durante il laboratorio stesso, con lo scopo di:

1. confrontare i nostri dati con quelli della letteratura;
2. verificare se ci sia stata un'evoluzione dell'interlingua dei tre fratellini;
3. verificare eventuali differenze in rapporto all'età dei soggetti.

#### 5.1 Osservazioni sul comportamento e sull'atteggiamento dei discenti

All'inizio del laboratorio, due bambini su tre avevano già svolto attività didattiche in mia presenza: LJ e LS, infatti, erano stati coinvolti in un percorso di potenziamento con il facilitatore linguistico, durante il quale ho avuto l'occasione di assistere alle attività per alcune settimane (cfr. 4.2.1.7). Tuttavia, fra i tre fratelli la più sciolta si è dimostrata da subito la sorella maggiore, LY, che aveva uno sguardo più rilassato e sicuro, probabilmente anche per il fatto che la sua competenza comunicativa in italiano era maggiore di quella dei fratelli. Anche per questo motivo, LY è stata il punto di riferimento di LS e LJ durante tutto il laboratorio, in particolar modo nelle prime due settimane: di fronte alla difficoltà di esprimersi, i due fratelli minori cercavano supporto nella sorella, che, in questi casi, fungeva da mediatore tra i fratelli e l'insegnante, prendendo la parola e cercando di spiegare quanto volessero dire LS e LJ. Va specificato, però, che nel corso del laboratorio si è notata un'evoluzione nell'autonomizzazione degli studenti più piccoli, che nelle ultime settimane sono ricorsi meno alla sorella. Un'evoluzione è stata riscontrata anche nell'atteggiamento nei confronti dell'insegnante. Il primo giorno di laboratorio i tre fratelli si sono dimostrati timorosi, silenziosi e composti, ma già al termine della prima settimana erano più disinvolti e sciolti, hanno cominciato ad allentare i freni psicologici e quelli linguistici, iniziando ad esprimersi più liberamente anche quando non trovavano le parole, ricorrendo al linguaggio non verbale. Nel caso di LJ, in particolare, il suo un carattere introverso, caratteristica emersa fin dalle prime lezioni, ha portato l'allieva ad essere, inizialmente, più taciturna. Consideriamo anche che LJ ha dichiarato di sentirsi fortemente imbarazzata nell'esprimersi in lingua straniera. Tuttavia, anche LJ presto si è sciolta, anche grazie al contesto giocoso o alle attività ludiche vere e proprie che svolgevano i bambini: LJ si è dimostrata la bambina con maggiore spirito agonistico, e quando si verificava una situazione a lei poco chiara nell'assegnazione dei punteggi o nella somministrazione delle domande, o di fronte ad una scelta dell'insegnante che lei non condivideva, cercava di esprimere disappunto e disaccordo. La didattica ludica, dunque, sembra aver raggiunto lo scopo di creare un ambiente adatto all'apprendimento,

dove non si trovassero motivi per innalzare il filtro affettivo. Inoltre, il gioco ha costituito la cornice all'interno della quale i fratelli si relazionavano in italiano: è stato notato, infatti, che fuori dall'aula del laboratorio linguistico i tre soggetti comunicavano tra loro in cinese, come d'altronde ci appare del tutto naturale, considerato il livello di competenza iniziale in L2; nel contesto del laboratorio, invece, i sinofoni si scambiavano interazioni in italiano, sia rispetto alla gestione dei turni (ad es. *Tocca io!*, ovvero *tocca a me!*), sia nel momento della "conta" per stabilire chi dovesse iniziare l'attività di gioco, quando ricorrevano sempre a "sasso, carta, forbice" o quando avevano bisogno di qualche oggetto (ad es. *Mi presti la colla per favore?*). Ad ogni modo, come è comprensibile e prevedibile, il cinese non è stato totalmente abbandonato dai fratelli all'interno del laboratorio, dove mediamente i bambini ricorrevano alla L1 solo una media di 4-5 volte ad ogni lezione, ma nella maggioranza dei casi si trattava in realtà di uno scambio rapido di battute per qualche secondo; in altri casi, invece, il cinese veniva usato da LY per spiegare ai fratelli, e in particolare a LJ, un'attività poco chiara o un commento dell'insegnante non compreso. Considerando che la maggioranza dei presenti era sinofona, riteniamo un elemento positivo il fatto che il cinese sia stato del tutto marginale anche come lingua di comunicazione tra i discenti.

E' bene specificare, però, che per quanto l'italiano costituisse la lingua cardine del laboratorio, spesso i bambini ricorrevano alla gestualità e al linguaggio non verbale, e l'uso dei deittici (*questo, quello, così*) è estremamente frequente. Ciò non stupisce se teniamo presente che questi fenomeni sono tipici delle varietà di apprendimento iniziali (cfr. 1.4). In questo quadro si inserisce anche la frequenza con cui i soggetti, in particolare LY e LJ, si esprimevano attraverso il disegno: le due bambine, entrambe amanti del disegno, di fronte alla necessità o alla volontà di raccontare situazioni complesse o descrivere luoghi, si aiutavano con dei disegni alla lavagna. È il caso, ad esempio, del tentativo di spiegare all'insegnante dove fosse un parco in cui avevano giocato un pomeriggio, o di raccontare di quando il fratello minore ha subito una tracheotomia per soffocamento in seguito ad una reazione allergica.

Per quanto riguarda il rapporto con l'insegnante, durante il percorso di potenziamento con il facilitatore si è notato che LJ ha impiegato diverso tempo prima di guardare negli occhi l'insegnante. Si ricordi che la bambina è stata seguita dal facilitatore in questione fin dal gennaio 2017, e solo ad aprile 2018 l'allieva ha iniziato a sostenere lo sguardo della docente (cfr. 4.2.1) Nel contesto del laboratorio svolto da chi scrive, invece, non si è mai verificata questa situazione: l'alunna ha sempre guardato verso l'insegnante, al pari dei fratelli. Sappiamo che la tendenza ad avere uno sguardo schivo verso la figura che rappresenta l'autorità scolastica rientra fra gli atteggiamenti tipici dello studente cinese, in corrispondenza ad una cultura della trasmissione della conoscenza basata sull'asimmetria tra maestro e discente. A questo elemento si aggiunga il carattere di LJ, che, come già detto, è tendenzialmente una bambina introversa. Riteniamo che l'età delle due insegnanti- la facilitatrice *over 60* da un lato, chi scrive dall'altro- abbia giocato un ruolo importante per LJ nell'ambito della relazione. Ci sembra significativo, a tal proposito, il fatto che LJ, a differenza dei fratelli, non sempre si rivolgeva



all'insegnante del laboratorio con l'appellativo di "maestra": non di rado la chiamava per nome. Non ci sentiamo di escludere che questo dato possa avere un legame anche con l'approccio ludico alla didattica: potrebbe darsi che, uscendo il laboratorio dagli schemi più tradizionali della didattica di una lingua a cui gli studenti sono abituati, LJ abbia considerato meno "scolastico" il laboratorio. Da un lato, questo elemento è positivo, perché rientra nella prospettiva della "*rule of forgetting*" (cfr. 4.2); dall'altro, precisiamo che tutto ciò non pare aver inficiato in alcun modo l'apprendimento dell'allieva.

Come accennato in 4.4 gli strumenti utilizzati durante il laboratorio erano molto semplici (lavagna a gessi, cartelloni, penna e colori), ma la mancanza della tecnologia non si è dimostrata un problema: già al termine della prima settimana i bambini facevano a gara per chi potesse scrivere alla lavagna, ed essere scelti per scrivere e disegnare con i gessi colorati era una conquista da esibire ai fratelli.

Una costante notata lungo tutto il periodo del laboratorio riguarda la modalità con cui LS ha cercato di rispondere alle domande di grafia e fonetica: quando l'insegnante chiedeva agli allievi come si scrivesse una parola, LS provava immediatamente a dividerla in sillabe. Sicuramente questa abitudine è nata in classe, durante le ore di italiano, considerando che i primi due anni della scuola primaria si lavora molto su alfabeto, scrittura e sillabe. Tuttavia, questo comportamento è significativo se teniamo presente la difficoltà che incontrano i sinofoni di fronte alla complessità del sistema sillabico italiano e, in generale, le differenze tra la struttura della parola cinese e italiana (cfr. 2.2 e 2.4).

Come elemento comune a tutto il laboratorio, si è sempre cercato di lasciare i bambini liberi di esprimersi e raccontare episodi loro accaduti anche quando non fossero attinenti al tema della lezione. Questa scelta dipende da tre ragioni principali: la prima è quella di creare un ambiente accogliente anche dal punto di vista umano, dove si dimostrasse interesse nei confronti degli studenti in quanto persone e delle loro avventure; in secondo luogo, i tentativi di comunicare sono parte integrante del processo di sviluppo dell'interlingua, poiché è anche di fronte alla necessità di trovare soluzione ai problemi comunicativi che si ricorre alle risorse e alle strategie a disposizione e si mette in moto l'intero bagaglio di conoscenze; infine, da un punto di vista strettamente linguistico legato a questo lavoro, ascoltare le produzioni orali libere dei fratelli significa anche avere dei dati linguistici che ci consentono di tracciare un percorso o, comunque, di avere delle linee guida sull'evoluzione delle abilità comunicative e linguistiche dei discenti. Questi racconti liberi sono stati perlopiù frutto di una collaborazione fra i tre fratelli, che, insieme, cercavano di far comprendere all'insegnante quanto loro accaduto, ricorrendo, come già detto precedentemente, anche al linguaggio non verbale.

Presentiamo ora, per ogni Unità Didattica, elementi degni di nota rispetto al comportamento degli allievi; non saranno commentate tutte le attività svolte, ma solo quelle che hanno suscitato reazioni significative negli studenti. Le attività che non

verranno commentate sono state svolte dai bambini senza difficoltà e con un buon grado di coinvolgimento e divertimento. Il punto di riferimento sono le osservazioni fatte dall'insegnante durante il laboratorio e che sono state segnate in un diario.

## UD1

- UdA1: la prima attività di riordino delle parti di dialogo è stata realizzata con qualche difficoltà da LJ, che ha invertito la terza e la quarta battuta del dialogo ( - *Come ti chiami? -Mi chiamo... e tu come ti chiami?*) e terzultima e la penultima battuta (*-Faccio la quarta, e tu che classe fai?- faccio la....*). Nel gioco a ruoli della stessa lezione, non sapendo quali dati inserire nel dialogo, i bambini si sono scambiati le identità fra loro. Nell'ultima attività, LY ha ultimato per prima la scheda, come accadrà spesso anche in seguito.
- UdA 3: le attività sono state svolte senza difficoltà da tutti e tre i fratelli, che hanno dimostrato anche di apprezzare l'attività di riflessione (rispondere alle domande dell'insegnante che sceglieva il giocatore lanciando una palla). Durante quest'ultimo gioco, in particolare, è emerso che, per quanto riguarda l'acquisizione del genere e del numero, i bambini hanno iniziato ad assimilare la distinzione di genere e numero nei nomi, e hanno iniziato a produrre accordo di genere e numero su sollecitazione dell'insegnante. Come prevedibile, e coerentemente con gli studi esposti al cap. 2, i bambini hanno assimilato facilmente la differenza di genere su base semantica, e, in questa fase, tendono a categorizzare le desinenze in due macrosistemi: da un lato -a (s. f.) e -o (s. m.), dall'altro -e (pl. m.) e -i (pl. m.): es. la nonna/le nonne, il fratello/i fratelli. E' bene precisare che ciò si verifica, però, solo nel corso di questa attività, su sollecitazione dell'insegnante, che propone appositamente singolare/plurale e maschile/femminile. Nella produzione orale autonoma, ancora poco frequente e scarna, non compaiono regolari meccanismi di accordo né di numero, tanto meno con l'articolo, che, prevedibilmente, spesso viene omesso.
- UdA 4: Nell'attività di riordino, i bambini hanno avuto difficoltà nei seguenti segmenti di frasi proposti (da riordinare):
  - (1) La elementare quarta frequento
  - (2) E gli occhiali porto

Tutti e tre i bambini hanno posto in topic, a inizio frase, "la quarta", ma LY ha posto al centro della frase il verbo, separando 4° e *elementare* (*la quarta frequento elementare*), mentre gli altri due bambini hanno scelto *la quarta elementare frequento*, in una tipica costruzione che segue principi pragmatici e che in italiano assumerebbe valore di focus contrastivo.

## UD2,

- UdA 1: il gioco di battaglia navale sembra essere utile anche per l'acquisizione del sistema sillabico italiano, dal momento che gli allievi devono indovinare i vestiti procedendo per sillabe. Il gioco è stato apprezzato. Tuttavia, per quanto riguarda la

battaglia navale svolta con la coniugazione del verbo “indossare” al presente indicativo, sarebbe stato più produttivo fare qualche riflessione metalinguistica con gli alunni per aiutarli a notare le desinenze. Per quanto riguarda le attività sulla discriminazione fonologica delle dentali sorda e sonora, un esercizio prevedeva la scrittura di coppie minime, pensate dagli studenti, in una tabella a due colonne. Inizialmente questo esercizio è stato realizzato secondo la consegna, ma presto non sono più state inserite coppie minime, bensì parole che iniziavano con la sorda da un lato e con la sonora dall’altro. In questo modo si è affiancato allo sviluppo delle abilità fonologiche quello dell’abilità grafemica. Va anche detto che, per un livello di competenza piuttosto basso come quello dei tre sinofoni, in particolare dei due più piccoli, la difficoltà di trovare delle coppie minime nel loro repertorio lessicale era eccessiva.

- Uda 2, anagrammi: i bambini si sono divertiti, ma LJ ha incontrato maggiori difficoltà. Nell’anagramma di *berretto* e *sciarpa* hanno chiesto l’aiuto dell’insegnante. Per quanto riguarda la scheda di LJ sulle doppie, si è tentato di far lavorare i bambini insieme, provando a dividere in sillabe, invitando ciascun allievo a dire la propria opinione. In altre parole, si è cercato di far risultare l’attività come un lavoro di squadra. Tuttavia LJ sembrava essere più interessata ad avere suggerimenti da altri che a capire come svolgere l’esercizio. Questo, probabilmente, sia perché il compito era, di fatto, scolastico (cioè per la scuola), sia perché le risultava ancora molto complesso distinguere le geminate dalle scempie.

### UD3

- Memory: i nomi degli *hobbies* sono stati scritti con il verbo all’infinito (es. *andare a cavallo, giocare a calcio, giocare a pallavolo...*). Questa scelta ha però avuto delle ricadute sulla lingua parlata dai bambini: in seguito a questo gioco, infatti, si è notato che, per tutta la settimana, nei racconti all’insegnante su cosa avessero fatto il pomeriggio precedente o in risposta a domande della maestra sulle attività extrascolastiche, i fratellini ricorrevano non più alla forma verbale basica corrispondente alla terza o alla seconda persona singolare dell’indicativo presente, come di loro abitudine, bensì all’infinito, già presente nel repertorio dei tre cinesi, ma ora molto più frequente, specialmente per esprimere attività di svago.

### UD4

- L’attività “i mostri” è stata svolta senza nessuna difficoltà, con grande rapidità da tutti e tre i bambini. L’attività in scheda sui verbi, invece, era troppo difficile, hanno avuto grosse difficoltà sia LJ sia LS, che scrivevano la coniugazione quasi casualmente, meno LY. Per aiutarli, è stata proposta l’attività di insiemistica per favorire il *noticing* delle uguaglianze e le differenze fra le desinenze. Tuttavia anche questo esercizio si è dimostrato troppo complesso per i due bambini più piccoli, mentre LY ha avuto difficoltà minori. Va detto che questa differenza tra i due fratelli più piccoli e LY, in questo caso, dipende in parte anche dal fatto che LY

ha lavorato in classe, per due anni, sui verbi italiani, mentre LJ un anno e LS, naturalmente, non ha mai affrontato le coniugazioni verbali, avendo appena concluso la classe seconda. Non deve pertanto stupire tale situazione, soprattutto alla luce di quanto esposto sulla differenza della morfologia verbale italiana e cinese in 2.4

- I lavori scelti per questa Unità sono stati molti e alcuni erano eccessivamente difficili da ricordare, anche perché complessi dal punto di vista fonetico e sillabico, come “elettricista” e “idraulico”. I bambini hanno comunque dimostrato di comprendere il significato di queste parole, ma spesso, a domanda diretta, confondevano idraulico, elettricista e muratore. Le stesse definizioni dei lavori che l’insegnante ha offerto sono state riduttive per cercare di andare incontro alle carenze lessicali dei soggetti. Tuttavia questa scelta ha rischiato di comportare un’eccessiva semplificazione e dunque una banalizzazione. È bene, infatti, tenere presente che gli alunni stranieri hanno sicuramente difficoltà linguistiche ma ciò non ha nulla a che vedere con le capacità cognitive.
- La scheda sul verbo essere/avere, come già accennato in 4.6, era troppo difficile per i bambini, che hanno avuto grosse difficoltà nel coniugare i due verbi pur avendo accanto la scheda con l’intera coniugazione dell’indicativo presente. Premettiamo che, comunque, l’attività era stata proposta come strumento per sondare il terreno e non ci si aspettava che i bambini completassero con facilità la scheda. Tuttavia, ad differenza di LY, che ha provato con tranquillità e serenità a coniugare correttamente i verbi, LS e LJ hanno reagito negativamente, mostrando inquietudine per il fatto di non capire come fare. I due bambini si sono espressi con frasi come “io capisci niente!” (LS) o “Io no capisce!” (LJ) e con atteggiamenti di insofferenza come appoggiare la testa sul braccio sopra al banco o fra e mani. A questo punto l’attività è stata sospesa, e si è cercato di tranquillizzare i bambini sottolineando che quell’argomento era molto difficile e che non era assolutamente necessario preoccuparsi. In particolare, si è notato che la difficoltà risiedeva non tanto nel cambiamento della forma verbale, quanto nella concezione stessa delle persone del verbo: non era chiara la differenza tra tu/lui/lei e noi/voi. Ad esempio, di fronte ad una frase come “Paolo ..... alto”, Paolo veniva considerato come “tu”. Questo elemento è emerso anche nella lezione successiva, quando si è proposta un’attività di insiemistica con alcuni verbi regolari per provare ad aiutare i bambini a cogliere anche le somiglianze tra le desinenze. L’insiemistica ha prodotto risultati migliori in termini di atteggiamento degli alunni, ma non in termini di correttezza dei risultati.
- Il gioco del condominio è risultato più ostico di quel che si pensasse. Probabilmente questo non è dovuto tanto alla difficoltà di comprensione lessicale quanto all’attività in sé, eccessivamente complessa soprattutto per LS. Solo LY ha dimostrato di seguire pienamente l’insegnante senza perdersi.
- Nel gioco dell’impiccato, si è notato un dislivello tra i due fratelli minori e LY: infatti la sorella maggiore, dopo i primi minuti di gioco, ha iniziato a intuire subito (o in tempi molto brevi) quali fossero le parole scelte dai fratelli, dal momento che

le era sufficiente basarsi sul numero di lettere e sulla posizione di una o due lettere che componevano la parola da indovinare. Pertanto, la situazione che si creava vedeva LY indovinare quasi immediatamente le parole, con il risultato che ai fratelli restava poco spazio di riflessione e di gioco. Per ovviare a questo problema, è stato chiesto a LY di scrivere la parola dell'impiccato sul quaderno e di mostrarla all'insegnante; in questo modo si è cercato di lasciare più tempo anche ai fratelli per riflettere e indovinare la parola nascosta. Naturalmente, questo problema non si presentava quando era LY stessa a scegliere la parola.

#### UD5

- Uda 2: Nel dialogo iniziale i bambini hanno provato a spiegare cosa avessero mangiato per colazione, ovvero una sorta di latte di riso (ricavato dall'acqua in cui è stato cucinato il riso) con il pane, che è stato indicato come un alimento tipicamente cinese. A differenza di altre situazioni, in questo caso i bambini, aiutandosi tra loro, non sono ricorsi al disegno.
- I bambini hanno molto apprezzato il gioco "Pizza Pazza"
- Sia nella Uda 1 sia nella Uda 3, LS ha dimostrato di conoscere già gli alimenti meglio delle sorelle e di avere maggiore scioltezza nell'esporsi per indovinare i nomi dei prodotti alimentari o da cucina.

#### UD6

Non sono state annotate osservazioni particolari rispetto al comportamento degli allievi in questa Unità. Tuttavia precisiamo che, nell'ultima attività (racconto orale di quanto illustrato nelle vignette del gioco in scatola "C'era una volta"), tutti i bambini hanno saputo descrivere le storie a loro affidate, nonostante il lessico necessario non fosse sempre compreso nelle Unità didattiche affrontate (ad esempio "circo", "domatore", "indiano", "caccia").

#### UD7

- Il giorno in cui è stata proposta l'attività del fiore, i cui petali dovevano essere abbinati ad un elemento che avesse a che vedere con l'alunno, LS era assente; per questo motivo, per rendere il gioco più dinamico con la presenza di un altro giocatore, ha partecipato anche l'insegnante, che, comunque, ha cercato di lasciare più spazio di espressione alle due cinesi e di non intervenire in maniera marcata (ad esempio esponendosi meno per indovinare il motivo della scelta della parola/frase scritta nei petali). Inoltre, il progetto di gioco originale prevedeva che, per capire che relazione ci fosse tra il giocatore-scrivente alla lavagna e le parole nei petali, gli altri giocatori dovessero formulare delle domande. In realtà questo non è quasi mai avvenuto, perché molto frequentemente le domande venivano sostituite da frasi dichiarative, rispetto alle quali il giocatore alla lavagna dava *feedback* positivo o negativo, a modo di vero/falso. Consideriamo questo cambiamento come un tentativo di LY e LJ di semplificare l'attività: pensare ed elaborare una domanda

richiede, infatti, un impegno cognitivo più importante, anche in considerazione del fatto che la costruzione della frase interrogativa cinese differisce da quella italiana (cfr. 2.5).

- Come è stato illustrato nel capitolo precedente, nella penultima lezione i bambini si sono cimentati in un testo sui dinosauri, a cui seguivano attività di comprensione scritta. Per il nostro lavoro non risulta un'attività determinante, poiché supera i confini degli obiettivi del laboratorio linguistico, dal momento che noi ci siamo focalizzati sulle BICS e non sulla lingua dello studio (cfr. 4.5). Tuttavia questa esperienza ha evidenziato alcuni aspetti importanti. Innanzitutto, è risultato evidente come la difficoltà di comprensione del testo italiano non sia indice di scarsa capacità cognitiva e di riflessione: i bambini si sono dimostrati molto incuriositi e coinvolti dall'argomento, e mi hanno rivolto numerose domande riguardo allo sviluppo della vita sulla Terra, alla storia dell'uomo, a come sia possibile per l'uomo conoscere quanto sia accaduto sul nostro Pianeta prima della sua stessa comparsa. Questa riflessione consente di ribadire che le difficoltà linguistiche e comunicative degli alunni stranieri non hanno nulla a che vedere con le loro capacità cognitive e la loro intelligenza; risulta evidentemente importante e pertinente, allora, la distinzione proposta da Cummins tra BICS e CALP. Da un punto di vista relazionale, poi, questa lezione ha confermato che la sorella maggiore dei tre rappresenta un punto di riferimento, in quanto interlocutrice primaria con i madrelingua, poiché riesce a farsi comprendere meglio dei fratelli: infatti, quando LJ faceva una domanda non compresa dall'insegnante, LY interveniva riformulando la stessa domanda.

## 5.2 Dati ricavati durante il laboratorio linguistico

Presentiamo di seguito i dati raccolti durante il laboratorio in base agli appunti dell'insegnante che scrive e ad alcune registrazioni delle lezioni. Procederemo illustrando le caratteristiche principali dell'interlingua di ogni allievo, occupandoci di fonetica-fonologia e prosodia, morfologia, sintassi e lessico.

### 5.2.1 L'interlingua di LY

#### 5.2.1.1 Fonetica, fonologia, ortografia

Nella fonetica e nell'ortografia di LY si riscontrano tutte le peculiarità dell'italiano L2 di cinesi:

- lo scempiamento delle geminate: accanto a parole pronunciate conformemente al target come *gesso*, *tocca*, *pizza*, *prosciutto*, *frutta*, troviamo anche *sorela*, *forcheta*, *buro*, *bicicreta*, *ombrelo*;
- la distribuzione di [l]/[r]: nel *corpus* troviamo *paura dell'acqua* ma anche *arora* (*allora*), *portare* ma anche *l'artro*, *scuola* ma anche *scuora*;

- la difficoltà di distinzione tra [d]/[t]: troviamo *muradore* ma anche *muratore*, *pomodoro* ma anche *pomotoro* e *pandaloni*; nella scrittura, segnaliamo *doddore* (per *dottore*), *tenti* (per *denti*),
- la difficoltà di distinzione tra [p]/[b] e tra [k]/[g]: troviamo *bambino* ma anche *praccialetto*, *ticre* in luogo di *tigre*; tuttavia, pare che questi fonemi vengano distinti più facilmente rispetto ai fonemi precedenti.
- la pronuncia della laterale palatale, che spesso diventa una semivocale (es. *majetta*).

Specifichiamo che uno degli ultimi giorni del laboratorio (24 luglio), si è provato a proporre un test sulla discriminazione fonemica di /t/ e /d/ in occasione dell'attività "Salta il fiume", tratto da Quintarelli 2013 (pp. 125 e segg.). In questo esercizio l'insegnante doveva leggere coppie di sillabe e poi coppie di parole; compito degli allievi era distinguere le coppie tra uguali o diverse (nel qual caso si trattava di coppie minime). In questo esercizio LY non ha commesso neppure un errore su un totale di 12 *item*, e solo in due casi l'insegnante ha ripetuto l'*item* per incertezza dell'alunna.

L'ultima caratteristica che contraddistingue l'italiano L2 di LY è la pronuncia aspirata dell'*h* nel verbo avere. Si è notato, infatti, che la bambina tende a pronunciare l'aspirazione non solo nella lettura, come tipico di molti bambini che si avvicinano alla lettura nella scuola primaria, ma anche nel parlato, quando le viene richiesto di produrre brevi testi (ad esempio per presentarsi o presentare un'altra persona). Un altro contesto in cui si è verificato questo fenomeno è l'attività del fiore (cfr. 4.6 UD7), in cui la studentessa doveva indovinare il nesso tra le parole scritte dal giocatore alla lavagna e il giocatore stesso. Probabilmente, le diverse situazioni in cui è stata marcata l'aspirazione sono accomunate da un notevole impegno di produzione orale controllata, dove interveniva quello che Krashen definisce *monitor* (1.3.2 e 3.2); infatti nel parlato spontaneo non si registra lo stesso fenomeno.

#### 5.2.1.2 Morfologia

Per quanto attiene alla morfologia verbale, LY dimostra di conoscere produttivamente:

1. il presente indicativo;
2. l'infinito;
3. il participio passato e il passato prossimo;
4. l'imperfetto indicativo;
5. l'imperativo;
6. il gerundio.

Il presente (indicativo) è stato registrato fin dalle prime lezioni. Si riscontrano occorrenze in particolare nelle prime tre persone verbali, non sempre in accordo con il soggetto:

1. Perché triste?+ io non so! (14 giugno)

- “Non so perché sia triste.”
2. Anch’io conosce. (10 luglio)  
“anch’io la conosco”
  3. Tu stai ginnastica. (18 giugno)  
“Tu eri a ginnastica”
  4. Tu faccio+io scrivi prima. (6 luglio)
  5. Tu usa gessi (23 luglio)
  6. Oggi sera nostra sorela torna. (4 luglio)
  7. A: Cosa avete fatto ieri?  
LY: Prendi Ling Ling. (5 luglio)  
“Siamo andati a prendere Ling Ling.”
  8. Cos’è la professione? (12 luglio)
  9. LJ volio! (14 luglio)  
“LJ vuole [che le sue domande siano più facili.]”
  10. Perché cancelli? È giusto! Questo è giusto+quello è sbajato. (17 luglio)
  11. Tua nipote piace andare montagna. (23 luglio)  
“A tua nipote piace andare in montagna.”
  12. Maestra Alessia ha ri orecchini grande e+oro e+cerchio. (23 luglio)

Le ultime tre persone verbali non sono quasi mai state usate (riportiamo solo *Adesso cuciniamo*). Inoltre, LY è riuscita a completare la scheda sui verbi essere e avere con minore difficoltà rispetto ai fratelli. Gli unici errori compiuti da LY sono i seguenti: *Marco sono a scuola* (1 errore su 7 item) e *I libri avete le pagine* (1 errore su 12 item). Aggiungiamo che LY, durante questa attività sui verbi, ha ripetuto a memoria la coniugazione del presente indicativo sia di *essere* sia di *avere* insieme a LJ, a testimonianza del fatto che l’interiorizzazione della grammatica e la sua conoscenza esplicita non sempre vanno di pari passo.

Tra le costruzioni del presente indicativo troviamo anche un paio di occorrenze dell’impersonale *si può*, usato da LY e da LJ per chiedere se uno specifico comportamento è lecito. Nell’esempio, LY sta cercando di capire il gioco del fiume da attraversare:

13. Io faccio così+guarda+io sono qua++si può fare questo+questo o no? (24 luglio)

Riteniamo che questa forma non sia indice di acquisizione della costruzione impersonale da parte di LY, ma che si tratti invece di una forma inanalizzata, dal momento che è stata riscontrata solamente con il verbo *potere*, con il verbo *scrivere*



nella domanda formulare *Come si scrive?* (20 luglio) e con il verbo *dire* nell'espressione *non so come si dice* (20 luglio).

Riportiamo, infine, il testo orale prodotto da LY ormai al termine del laboratorio, il 24 luglio:

14. Mi chiamo LY, ho 11 anni e faccio la Quinta B+vengo dala Cina. La mio cibo preferito è pasta+la mia sport prefelito è++dipingere+disegnare. La mia sport prefelito è++ dipingere+disegnare. (24 luglio)

Notiamo che l'allieva usa tutti i verbi nella forma conforme al *target*, sia le voci al presente sia le ultime due all'infinito.

Accanto al presente, troviamo forme all'infinito, come è stato riscontrato spesso nell'italiano L2 di sinofoni (cfr. 2.3.1). Ecco alcuni esempi:

15. Cuoco fa cucinare. (8 luglio)  
"Il cuoco cucina."
16. Tu leggere noi? Chi è leggere? (9 luglio)  
"Tu leggi a noi? Chi deve leggere?/Chi è che deve leggere?"
17. Insegnare LJ. (10 luglio)  
"[Quella maestra] insegnava a LJ"
18. A: Cosa avete fatto ieri pomeriggio?  
LY: Andare scuola. (12 luglio)
19. Lei detto+ fare supermercato+fare bip bip. (15 luglio)  
"Lei [LJ] ha detto che vuole lavorare al supermercato dove fa bip bip [alla cassa]"
20. Però noi+ vuoi andare sabato però la mia sorella male pancia. (16 luglio)  
"volevamo andare sabato [al mare], però mia sorella aveva mal di pancia."
21. La mia papà comprato +ehm+dopo comprare un telefono. (23 luglio)  
"Mio papà dopo ha comprato un telefono."

Come si può notare, l'infinito svolge diverse funzioni. Accanto alla funzione modale suggerita da Calleri (cfr. 2.3.1), che possiamo riscontrare nelle frasi 15 e 18, e al ruolo di verbo dipendente (19), nell'interlingua di LY pare che l'infinito talvolta sia utilizzato in sostituzione del tempo passato, come una forma base (frasi 16, 17, 20). Ad ogni modo, specifichiamo che questo uso è marginale in LY: è stata segnata solo un'altra occorrenza simile, mentre è assai più frequente l'infinito in dipendenza da verbi come *volere*, *potere*, *dovere*, *piacere*. E' stata notata anche un'occorrenza dell'infinito retto da preposizione:

22. Perché Ling Ling è brava a studiare<sup>21</sup>.

Aggiungiamo un'ultima annotazione su questa forma verbale. In due occasioni LY ha prodotto delle forme riconducibili all'infinito, in modo creativo: *Lisciutare* (27 giugno) e *giardinare* (20 luglio). *Lisciutare* è derivato dal nome del fratello, come gioco, per somiglianza fonetica a *sciare*; il secondo verbo, invece, è derivato da *giardino*, ed è stato subito corretto in *[fare] giardinaggio*. Un terzo verbo è stato prodotto creativamente da LY, non all'infinito bensì al passato prossimo: *tu ho piscinato*, per *tu sei andata in piscina*. Si noti che tutte e tre le forme hanno la desinenza dei verbi della prima coniugazione, la più ricca in italiano, dunque la più presente nell'input.

Passiamo, adesso, al participio passato, compresente al passato prossimo:

23. Finito! (16 giugno)

24. Non è guardato! (28 giugno)  
“Non ho guardato!”

25. Eh+visto compagno di LS (9 luglio)

26. Guarda io ho fatto+ tajato questo. (12 luglio)

27. Hai finito? (17 luglio)

28. No guarda sbajata. (17 luglio)  
“No, guarda, è sbagliato.”

29. Io solo uno però+ non hai fatto...(10 luglio)  
“Io ho fatto solo una scheda, non ho fatto [tutto].”

30. Sì però+noi +sono mancato. (23 luglio)  
“Sì però noi siamo mancati [eravamo assenti].”

31. Nipotina ho andato in piscina. (23 luglio)  
“[La tua] nipotina è andata in piscina.”

32. Voi ho andato+a+montagna (23 luglio)  
“Voi siete andati in montagna.”

Dagli esempi riportati si può notare che participio passato e passato prossimo svolgono la funzione aspettuale perfetta, ma non sembrano alternarsi secondo una distribuzione particolare. La scelta dell'ausiliare nel passato prossimo sembra propendere decisamente per il verbo avere, infatti sono state trovate 3 occorrenze di ausiliare essere nel *corpus* a nostra disposizione. Si noterà dagli esempi che non sempre l'ausiliare è accordato con il soggetto, al pari del participio.

---

<sup>21</sup> La frase 22 era intesa a spiegare all'insegnante per quale motivo la sorella maggiore non rimanesse con il resto della famiglia in Italia ma trascorresse nel nostro Paese solo l'estate.

Quanto all'imperfetto, possiamo asserire che compare con una frequenza decisamente inferiore nel *corpus* rispetto al participio passato e al passato prossimo. Le occorrenze che seguono sono le uniche attestate nel *corpus*.

33. A: ma cosa avete fatto [al doposcuola]?  
LY: Non lo so+mancavo. (9 luglio)
34. C'era due. (18 luglio)  
"Ce n'erano due."
35. A: Ma facevi da sola o lei [l'insegnante] ti aiutava?  
LY: Ti aiutava. (19 luglio)
36. A: E di cosa parlava il film?  
LY: eh parlava++eh lui cucina+eh cucina ir Mcdonald. (23 luglio)
37. Sì noi domani++pensava portare+dopo tu dici. (23 luglio)  
"Sì, noi pensavamo di portare domani [la cioccolata], dopo tu ne hai parlato."

Analizzando le frasi riportate, possiamo notare che 2 forme di imperfetto su 5, in realtà, sono frutto di imitazione, dato che sono perfettamente coincidenti con le rispettive forme utilizzate dall'insegnante nella domanda precedente all'intervento di LY. Per quanto riguarda gli altri verbi all'imperfetto, osserviamo che sono tutti verbi durativi: *mancare* (nel senso di essere assente), *esserci*, *pensare*. Questo fatto è in linea con gli studi sullo sviluppo della morfologia verbale, secondo cui emerge una tendenza degli apprendenti ad acquisire e produrre prima le marche morfologiche più affini al valore azionale dei verbi (cfr. 1.5).

In apertura al paragrafo abbiamo compreso nella lista dei modi e tempi verbali di LY anche l'imperativo. Come l'imperfetto, anche l'imperativo compare poco nel *corpus*. Occorrenze di *guarda!*, che ha la funzione di cogliere l'attenzione dell'interlocutore, sono varie, ma questo verbo è l'unico ad essere usato come imperativo, accanto a *mettile* nella frase *mettile in ordine*, che tuttavia è una ripetizione di quanto appena detto dall'insegnante a LS.

Infine, segnaliamo una occorrenza di verbo al gerundio nella perifrasi progressiva *stare+gerundio*:

38. A: E cosa stanno facendo, loro?  
LY: Sta giocando con i dado. (17 luglio)

Specifichiamo che è stato registrato questo unico caso in tutto il *corpus*, peraltro sollecitato indirettamente dall'insegnante attraverso la domanda, che contiene la stessa costruzione perifrastica, pertanto non siamo certi che sia stata scelta con l'intenzione di veicolare la funzione progressiva. Tuttavia, ci sembra importante segnalare ugualmente l'uso del costrutto in questione, che evidenzia ulteriormente la varietà del sistema verbale di LY.

Una particolarità che emerge a livello verbale è l'uso del verbo *esserci* con valore possessivo:

39. La tua amica c'è una cane bellissima e carina. (23 luglio)  
“La tua amica ha un cane bellissimo e carino”
40. Tempo fa tu c'è un cane carina. (23 luglio)  
“Tanto tempo fa avevi un cane carino.”

Questa costruzione la ritroviamo anche in LJ e non è nuova nel panorama delle ricerche sull'italiano L2 di cinesi (cfr. 2.3.1).

Quanto alla morfologia nominale, l'apprendimento di genere e numero e accordo tra articolo e nome e tra aggettivo e nome si presenta, come atteso, lento e ostico. In particolare è l'accordo nome-aggettivo a creare maggiori difficoltà a LY, mentre l'articolo, quando presente, è spesso corretto:

41. Ho deto+LJ ho deto eh per lei più facile le domande noi più difficile le domande. (13 luglio)  
“Ho detto che LJ ha detto che [vuole] per lei le domande più facili e per noi [LY e LS] le domande più difficili.”

Notiamo che gli articoli sono conformi al target, mentre le desinenze degli aggettivi no. Si è verificato anche che, come accade spesso nell'acquisizione di genere e numero, l'accordo tra articolo e nome è tanto più frequente quanto testa e modificatore sono più vicini tra loro, poiché la distanza sintattica rende più complesso il controllo dell'accordo. Si veda, ad esempio, il testo 14, dove gli aggettivi possessivi si interpongono tra nome e determinante. Questa difficoltà, in alcuni casi, è superata da LY, come nell'esempio che segue:

42. Sara è la tuo amica preferito.

In 42 nome e articolo sono accordati correttamente, mentre aggettivo possessivo e aggettivo qualificativo presentano la desinenza del maschile singolare.

Un elemento ricorsivo nel *corpus* di LY è l'associazione dell'articolo indeterminativo femminile *una* al nome maschile singolare *cane* (4 occorrenze). Come evidenziato in 2.3.2, i maschili in *-e* sono meno trasparenti, dunque un tipo di accordo non conforme al target rientra perfettamente nelle caratteristiche tipiche dell'italiano L2. Inoltre, accanto ai sintagmi consolidati *la mia mamma*, *il papà*, *mio fratello*, *la mia sorella* che ricorrono svariate volte nel *corpus*, troviamo alcuni nomi privi di determinante: *compagno di LS* (10 luglio), *mangiato gelato* (23 luglio) e pochi altri. Si consideri anche che spesso le risposte alle domande dell'insegnante erano molto sintetiche e non richiedevano necessariamente l'uso dell'articolo. Ad esempio, di fronte ad una domanda come *cosa avete comprato [al supermercato]?*, LY ha risposto semplicemente *cibo*, laddove un parlante nativo avrebbe aggiunto, al massimo, un partitivo, dato che risposte nominali come questa sono molto comuni nell'italiano colloquiale. Oltretutto, in alcuni

casi i nomi sono sostituiti dai deittici *questo* e *quello*, che, ovviamente, non richiedono l'articolo. È pur vero che D'Annunzio (2009) cita alcuni esempi art+questo/quello (cfr. 2.3.2); non è, però, il caso di LY.

### 5.2.1.3 Sintassi

Nell'interlingua di LY si possono osservare organizzazioni della frase complessa per coordinazione, tramite giustapposizione (come in 33) o tramite congiunzione copulativa *e*, seguita spesso da un avverbio aggiuntivo (*dopo*, *poi*), come in 41 e 42, o per subordinazione. Le frasi subordinate nel *corpus* di LY sono di diverso tipo: interrogative indirette, come in 43, causale, come in 44, un tentativo di costruire una relativa (45) e una frase relativa vera e propria (46); troviamo, poi, alcuni periodi ipotetici della realtà, come in 47.

41. Guarda guarda+ qua c'è questo+questo e dopo qua c'è calcio (16 luglio)  
“Guarda, guarda [il disegno alla lavagna]. Qua c'è questo [un condominio], questo [dei giochi per bambini] e poi qua c'è il campo da calcio”.
42. Terza quella maestra eh insegna LJ+e dopo ha detto in quinta++adesso quarta non è insegna. (10 luglio)  
“Quella maestra insegnava a LJ in terza e ha detto che insegnerà di nuovo a lei in quinta, ma adesso in quarta non è la sua insegnante.”
43. Maestra+ io non so chi è. (24 luglio)
44. Non lo so+perché ha comprato mia mamma. Noi con mio papà. (16 luglio)  
“Non lo so, perché ha fatto la spesa mia mamma. Noi eravamo con papà.”
45. LJ: cosa fa bagnino?  
LY: aiutare il++eh++aiuta le persone che si in mare+ che+ peta+ “aiuto!” mare (15 luglio)  
“Aiuta le persone che chiedono aiuto in mare”.
46. A: cos'hai disegnato?  
LY: è un persona +che sono+film (23 luglio)  
“E' un personaggio del film”.
47. Maestra eh+ se io beco il cinque hai vinto? (17 luglio)  
“Se faccio cinque con il dado ho vinto?”

Quanto all'esempio 42, possiamo osservare anche che al verbo *ha detto* segue una completiva con ellissi del verbo (*in quinta*); inoltre, la temporalità all'interno del periodo è scandita non tanto dalla morfologia verbale, quanto da avverbi e sintagmi: *terza*, *in quinta*, *adesso quarta*. Questo fenomeno è tipico dell'interlingua dei sinofoni-e non solo-, che compensano le lacune morfologiche con il lessico.

Soffermandoci ancora un istante sui *verba dicendi*, proponiamo due esempi di un fenomeno ricorrente in LY:

48. A: sapete cosa vuol dire andare a cavallo?  
LY: sì e dopo dice vai cavalo e dopo uuuu! (27 giugno)
49. Una pagina e dopo maestra gira immagine xx e dopo+eh+ fa + eh+dopo dimi chi parla. (18 luglio)  
“C’è un foglio, dopo la maestra gira l’immagine e poi dice ‘dimmi chi parla’”.

Nel primo esempio al verbo dire segue il discorso diretto, come spesso accade in LY e come è stato attestato negli studi sull’italiano di cinesi (cfr. 2.5); in 49, invece, *fa* viene usato con il significato di dire, seguito dal discorso diretto della maestra, che tuttavia è composto da una subordinata interrogativa indiretta. Si tratta, dunque, di una costruzione piuttosto complessa. Nonostante la presenza di alcune frasi relative e ipotetiche, che normalmente sono le ultime ad essere apprese nella gerarchia acquisizionale (cfr. 1.5), nel nostro caso non si riscontrano subordinate temporali né finali.

Per quanto riguarda l’ordine dei costituenti nelle frasi prodotte da LY, l’organizzazione del periodo è perlopiù ascrivibile alla struttura SVO: il criterio pragmatico e semantico di organizzazione della frase, tipico della fase pre-basica e basica, persiste accanto, però, al criterio sintattico, facendo emergere alcune strutture postbasiche.

Quanto all’ordine interno al SN, citiamo i casi che seguono;

50. vino di uva! (11 luglio)
51. pane di fragola [con marmellata di fragola] (12 luglio)
52. Tè di limone (10 luglio)

Gli esempi 50-52 ci aiutano a notare due caratteristiche dell’interlingua di LY. Innanzitutto, l’uso delle preposizioni: la bambina ricorre alle preposizioni (semplici assai più frequentemente di quelle complesse, per ovvie ragioni) più volte nel *corpus* analizzato, dove si alternano le preposizioni *a*, *in*, *di*, *con*. La più frequente è *di*, mentre *a* si osserva in particolar modo davanti a casa e scuola, *in* in vari contesti di luogo. Nel caso specifico, notiamo la sovraestensione della preposizione *di*. La seconda caratteristica riguarda l’ordine degli elementi interni al sintagma, che corrisponde a quello della lingua target, ovvero modificato-modificatore, che è l’ordine contrario a quello cinese.

Fra le particelle negative si segnala *no*, che, oltre a costituire la negazione olofrastica, talvolta viene utilizzata anche in luogo di *non* (Es. *no vojo andare!*); *non* occupa, normalmente, la posizione preverbale, ma talvolta viene sostituito da *no*; infine troviamo *niente*, il più della volte utilizzato in modo assoluto come risposta alla domanda *Cosa c’è?*.

#### 5.2.1.4 Lessico

Dalle attività di sintesi e riflessione svolte al termine delle differenti unità, si è potuto cogliere che LY ha appreso più facilmente e in modo più significativo il lessico appartenente al campo semantico dell'abbigliamento e del corpo, dimostrando di saper descrivere con il lessico appropriato affrontato in classe sé stessa e gli altri. Il lessico relativo ai versi degli animali, invece, è stato dimenticato in breve tempo. Quanto agli altri campi semantici, gli alimenti sembrano essere stati appresi al pari dei lavori, ma in maniera meno solida rispetto all'abbigliamento; pertanto, sarebbe utile verificare quanto sia rimasto a distanza di mesi rispetto a campi lessicali che non trovano molto spazio nell'ambito della vita scolastica, unico ambiente in cui i fratelli ricevono input in L2.

#### 5.2.2 L'interlingua di LJ

Vediamo ora le caratteristiche dell'interlingua di LJ.

##### 5.2.2.1 Fonetica, fonologia e ortografia

Al pari di LY, LJ presenta, nello scritto e nel parlato, i tratti tipici dell'italiano L2 di sinofoni:

- lo scempiamento delle geminate: accanto a parole pronunciate conformemente al target come *tantissima, detto, pizza, prosciutto, occhiali*, troviamo anche *sorela, orecchie, tera, bicicreta, frutivendolo orecchini*;
- la distribuzione di [l]/[r]: nel *corpus* troviamo *comprato e portato* ma anche *pepelone, ore* ma anche *ole, portare* ma anche *l'artro*;
- la difficoltà di distinzione tra d/t: troviamo *tantissimi* ma anche *tandissimi, dopo* ma anche *topo, pantaloni* ma anche *pandaloni*; nella scrittura, segnaliamo *pomotoro* (per *pomodoro*), *tenti* (per *denti*), *cotta* (per *coda*); questi due fonemi (e la rispettiva trascrizione grafica) risultano i più problematici per LJ, come si illustrerà meglio più avanti;
- la difficoltà di distinzione tra [p]/[b] e tra [k]/[g]: troviamo *bambino* ma anche *panbino praccialetto, pietre* ma anche *biede, tigre* in luogo di *tigre*;
- la pronuncia della laterale palatale, che spesso diventa una laterale alveolare seguita da semivocale (es. *conilio*);

Per quanto riguarda il test proposto sulla discriminazione tra dentale sorda e sonora, LJ ha ottenuto i rispettivi punteggi: 3/4 nel primo blocco (copie di sillabe), 2/3 nel secondo (coppie di sillabe), 3/3 nel terzo (coppie di parole) e 0/3 sul quarto (coppie di parole). La difficoltà di discriminazione fonologica tra questi due fonemi, evidentemente, è maggiore in LY rispetto alla sorella, e si conferma come la più complessa per LJ.

Un'ultima osservazione sulla fonetica nelle produzioni di LJ riguarda l'aspirazione dell'*h* nel verbo *avere*, già riscontrata in LY. In realtà, nel caso di LJ le occorrenze dell'aspirazione sono minori, e si riducono al contesto dell'attività del fiore (UD 7) di cui si è parlato precedentemente, e che forse possono essere giustificate sulla base dell'imitazione della sorella, oppure, ancora una volta, sulla base del *monitor* di Krashen.

#### 5.2.2.2 Morfologia

Cominciamo dalla morfologia verbale. I verbi che usa LJ sono riconducibili a forme di:

1. presente indicativo;
2. infinito;
3. participio passato e passato prossimo;
4. imperfetto.

Per quanto riguarda il presente, riscontriamo principalmente le prime tre persone del singolare:

53. Tocca io! (18 giugno)
54. Adesso LS, io prima leggi. (22 giugno)  
"Adesso tocca a LS, io ho letto prima [poi tocca a LY]"
55. A: Cosa avete fatto ieri?  
LJ: Faccio la verifica (18 luglio)
56. Tu piace scarpe questo. (23 luglio)
57. A LY piace gioca/giochi con la/ insieme/+ a LY piace andare mare giochi questo. (23 luglio)
58. Tu prendi gessi scrivi. (23 luglio)

Come si può notare dagli esempi proposti, il presente compare con diverse desinenze, non sempre in accordo con il verbo. Inoltre questa forma di presente viene ancora utilizzata da LJ anche per esprimere tempo passato (frase 55 e 56), nonostante la bambina conosca anche altre forme usate nella lingua target per esprimere la perfettività e il tempo passato, con le quali coesistono. Ad ogni modo, nella maggior parte delle occorrenze del presente, la funzione di questo modo e tempo verbale coincide con quello della lingua target.

Quanto alle persone del verbo, LJ si è dimostrata l'allieva con maggiori difficoltà nell'attività di completamento della scheda sui verbi *essere* e *avere*. La bambina, infatti, ha selezionato il verbo corretto solo 4 volte su 19 (es. *Noi avete una bicicletta; tu ho fame; noi siamo freddo*). Questo risultato, considerato il livello di italiano dell'allieva, non dovrebbe stupire, sapendo che la morfologia verbale è tra i sistemi più ostici per un



sinofono. Lo scambio di battute che segue tra LJ e LS non solo conferma la difficoltà dell'intrecciarsi di morfemi diversi in una lingua flessivo-fusiva vista da un parlante nativo di una lingua isolante, ma fa anche emergere la complessità dell'apprendimento e i tentativi dell'allieva di organizzare l'input sulla base delle regolarità che percepisce:

59. A: [a LS] ma hai freddo sul serio o scherzi?  
LS: scherzi!  
A: scherz-o  
LJ: eh sono maschi (3 luglio)

In questa frase, LJ lascia intendere che *scherzo*, che in italiano è prima persona singolare del presente indicativo, termina in -o perché LS è un maschio; in altre parole la bambina interpreta il verbo come un aggettivo e trova giustificazione della desinenza nella declinazione di genere invece che nella coniugazione. Oltre a mostrare, come già detto, la complessità della morfologia italiana, questo intervento di LJ rivela il lavoro metalinguistico che LJ sta compiendo per organizzare il materiale linguistico ricevuto dall'input; nel caso specifico, LJ ha associato il maschile con la desinenza -o e il femminile con -a, come accade nelle prime fasi di acquisizione dell'italiano L2 (cfr. 2.3.2)

Tornando alle voci verbali del presente, troviamo anche la forma impersonale di *potere*:

60. Non si può così. (29 giugno)  
61. Questo si può ancora qui? (29 giugno)  
"si può andare oltre questa casella?"  
62. Maestra si può anche Ling Ling qui? (13 luglio)  
"Maestra può venire anche Ling Ling qui?"

Insieme all'espressione *Come si chiama tua cognome?* rivolta da LJ all'insegnante (6 luglio), queste sono le uniche occorrenze di *si* impersonale. Riteniamo, pertanto, che si tratti di due forme inanalizzate ricordate come formule.

Accanto al presente, come tipico dei sinofoni apprendenti l'italiano L2 e come già riscontrato in LY, troviamo l'infinito.

63. A: Cosa avete fatto ieri?  
LJ: Mangiare Mcdo. (16 luglio).  
"Abbiamo mangiato al McDonald"  
64. A: Cosa fai al mare?  
LJ: Nuotale! +eh giocale su sabbia+eh+ costruire castello (18 luglio)  
65. No+ solo Alessia dire! No te! (19 luglio)  
"No, solo Alessia può/deve dare la risposta! Non tu!"

66. Sono mangiare (9 luglio)  
 “è da mangiare”
67. Ah non so dire (10 luglio)
68. LY vuole andare mare. (23 luglio)

Come si può notare, le funzioni dell’infinito sono varie: oltre a costituire il verbo della subordinata oggettiva (67, 68), troviamo un infinito che in italiano sarebbe retto da preposizione, qui assente (66), un infinito riferito ad un tempo passato (63), uno che indica un’abitudine (61) e, infine, uno con funzione modale (65). Sembra, dunque, che l’interpretazione di Calleri dell’uso dell’infinito con funzione specificamente modale non si addica all’interlingua di LJ.

Come già anticipato, a queste forme del verbo si aggiunge il participio passato/passato prossimo:

69. LS guardato dado e dopo così (29 giugno)  
 “LS ha guardato il dado e dopo ha fatto così [lo ha lanciato]”
70. Alessia +portato +un scarpe ++ginnastica. (23 luglio)
71. Tu ieri ho comprato la scarpe. (23 luglio)
72. Ieri LY ho comprato un quaderno di disegno. (23 luglio)
73. Sì. Oggi sono Ling Ling portato noi qui. (19 luglio)  
 “Oggi ci ha portato a scuola Ling Ling”
74. Tu ieri ho giocato piscina. (23 luglio)

Analizzando questi enunciati, possiamo affermare che, quando si presenta, l’ausiliare spesso non è accordato con il soggetto (71,72), talvolta l’ausiliare essere è sovraesteso a discapito di avere (73), mentre in una sola occorrenza avere è usato in luogo di essere (74). In tutti i casi, comunque, il riferimento è ad un’azione compiuta nel passato e a cui si vuole dare valore perfettivo.

Nel *corpus* di dati di LJ, però, compare anche la seguente forma:

75. Io non ho capisci doccia sono cosa. (24 luglio).  
 “Non ho capito cos’è una doccia”.

In questa frase, si nota una commistione tra passato prossimo composto dall’ausiliare avere correttamente accordato con il soggetto e una voce verbale coincidente con seconda persona del presente indicativo, in luogo del participio passato.

Infine, l’imperfetto:

76. C'era una "i" grandissima. Questo c'era una "i" grandissima. (16 luglio)
77. Non è film++c'ela uno guarda finito due poi è finito tre, lunghissimo. (18luglio)
78. Io c'era posto ma c'era sole e io poverina++io non vuole andare là." (5 luglio)

Da questi enunciati si può affermare che l'imperfetto viene utilizzato con valore durativo e iterativo, rispetto al quale il participio passato ha valore perfettivo.

Infine, troviamo poche occorrenze di imperativo; una è rivolta a LS: *Chiudi occhi chiudi occhi!* (17 luglio); tuttavia, questa forma è stata espressa ad imitazione dell'insegnante, che aveva appena rivolto quelle parole a LS. In altri contesti troviamo *guarda!*, tipica forma per richiedere l'attenzione dell'interlocutore, e la possiamo considerare una formula inanalizzata.

Tra le particolarità dell'interlingua di LJ, segnaliamo il verbo *esserci* usato per esprimere possesso, come abbiamo già visto per LY:

79. Forse c'è orecchini. (23 luglio)  
"Forse ha gli orecchini."
80. Io non c'è questo+io non c'è anche questo+ io c'è solo questo (9 luglio).  
"Io non ho questo, io non ho neppure questo, io ho solo questo."

Se questo uso di *essere* è condiviso anche dalla sorella, il costrutto che segue si riscontra, invece, solo in LJ:

81. Questo sono io a scuola (20 luglio)  
"Questi li ho fatti io a scuola"
82. LJ: Pomeriggio forse io sono domenica. (20 luglio)  
"forse li ho fatti domenica pomeriggio".

Come si può notare, in questi due esempi il verbo *essere* è usato in luogo del passato prossimo di *fare*.

Infine, sono emersi casi di *essere* usato con il significato esistenziale di *esserci*:

83. Oggi non sono io+eh+no+ non sono +mio papà e mia mamma (18 luglio)  
"Oggi non ci sono mio papà e mia mamma."

Passiamo ora alla morfologia nominale. Come già detto precedentemente, LJ ha fatto propria la nozione di genere, distinguendo fra le due macrocategorie di maschile in -o e femminile in -a. Tuttavia, l'accordo interno al sintagma nominale tra articolo-nome e aggettivo-nome è ben lontano dall'essere regolare, tanto più che l'articolo stesso non emerge con frequenza nel *corpus* a nostra disposizione. Riportiamo alcuni esempi chiarificatori:

84. C'è anche leone; c'è una topo+++ indossare una capelo++ eh signore guarda

leone dorme e dopo signole pesca/prendi leone via. (20 luglio)

È bene sottolineare, però, che sebbene il genere dell'articolo spesso sia errato, l'accordo di numero c'è. Oltretutto, notiamo che nell'esempio considerato compare l'articolo indeterminativo in modo non casuale, ma in base all'indeterminatezza dei personaggi e degli oggetti a cui ci si riferisce.

Proponiamo, come esempio conclusivo, l'autopresentazione di LJ al termine del laboratorio:

85. Io mi chiamo LJ, ho 10 anni e faccio la 4C, mia sport preferito+è+ volano. Mi piace mangiare biscotti, anche caramelle. Io indosso una majetta rosso e bianco scritto con++pantaloni rosso++scarpe +scarpe c'è fiori tante colore e bianco. (24 luglio).

Possiamo osservare che i nomi sono declinati correttamente sia per genere che per numero, gli articoli sono omessi (tranne l'indeterminativo *una*, accordato con la sua testa) e gli aggettivi non sono accordati ma sono declinati al maschile singolare.

### 5.2.2.3 Sintassi

Le frasi di LJ sono spesso brevi e nominali (86) e accostate tra loro tramite coordinazione asindetica (87), e talvolta tramite la congiunzione *e* (88):

86. mamma sartoria. (2 luglio)  
“la mamma ha una sartoria”

87. Speta+io rifaccio+non so. (4 luglio)

88. Sì+guarda+qui c'era una e qui c'era una. (2 luglio)

Per quanto riguarda le subordinate presenti nel *corpus*, si possono osservare delle interrogative indirette come ad esempio:

89. Oggi non lo so chi è maestra. (17 luglio)  
“Non so chi sarà la maestra di oggi”.

Si nota anche la presenza di una relativa libera:

90. Ah e questo +questo+stop+chi è qui dopo+no faccio l'altro! (29 giugno)  
“Chi arriva in questa casella si ferma.”

Non sono stati riscontrati altri tipi di frasi subordinate, né temporali né causali né finali né, tanto meno, ipotetiche.

Per quanto riguarda l'ordine dei costituenti all'interno della frase, forniamo qualche esempio:

91. E dopo? Cane dopo +cosa?+ Tu tanto tempo fa eh cane+dopo qua c'era cane te+ e ola? (23 luglio)

92. Adesso eh+ gioca cosa? (19 luglio)  
“adesso a cosa giochiamo?”

93. No! Io prima ha detto! (6 luglio)

Notiamo che nelle domande il pronome interrogativo che copre la funzione di complemento è in posizione postverbale; questa costruzione della frase interrogativa risente della struttura del cinese. Inoltre, in tutti i tipi di frasi, spesso il setting (dunque la cornice temporale o spaziale) è posta in prima posizione; segue il topic della frase e poi il focus con gli argomenti del verbo. Le costruzioni di LJ, dunque, spesso sono marcate, come in 91 e 93, perché segue ancora un'organizzazione del discorso su base pragmatica e semantica, considerando anche la numerosità delle frasi nominali con ellissi verbale, e solo in piccola parte anche sintattica (si vedano le subordinate, ad esempio).

Infine, per quanto riguarda l'ordine dei costituenti all'interno del sintagma nominale, proponiamo questi esempi:

94. Latte di bicchiere. (12 luglio)

95. Acqua di bichiere. (12 luglio)

96. Bane di cioccolato (12 luglio)

I primi due sintagmi hanno una posizione interna modificato-modificatore, tipica del cinese e speculare a quella dell'italiano. Tuttavia, accanto a queste strutture, si fa largo la terza, conforme al target per quanto attiene all'ordine delle parole. Va detto che, da un punto di vista più ampio, non è affatto scontata la presenza delle preposizioni nell'interlingua dei cinesi, pertanto è bene segnalare l'utilizzo di *di* da parte di LJ. Altre preposizioni che ricorrono nel *corpus*, seppure in modo saltuario, sono a (*a casa, a suola*) e *con* (*con papà*).

#### 5.2.2.4 Lessico

LJ è più sicura nel descrivere l'abbigliamento e nel nominare gli accessori, oltre che gli hobbies e gli animali, mentre il lessico che viene ricordato con maggiore difficoltà è quello relativo ai lavori.

Segnaliamo che in più di una situazione, quando vuole (o deve) esprimere un concetto o spiegare una situazione ma non possiede il lessico adeguato o non riesce a recuperarlo, LJ ricorre ai deittici *questo, qui, così*:

97. Uno questo così... (25 giugno)

98. Avanti qua c'era questo. (13 luglio)

99. Questo+ piedi qui. (13 luglio)

In altri casi, oltre ai deittici troviamo anche onomatopee:

100. Dopo così+ ciùùù. (12 luglio)

101. Così cick dentro cick dentro. (17 luglio)

102. Non è sciare+c'era una questo cick cick. (23 luglio)

Nella frase 100 LJ cercava di spiegare il gioco della carrucola in un parco del paese; nella frase seguente stava cercando di far capire all'insegnante che tipo di lavoro facessero in Cina; nell'ultima frase si riferiva invece all'andare sulla slitta.

Infine, per esprimere la temporalità, LJ ricorre spesso agli avverbi, sommandoli tra loro. Ne è un esempio *tanto tanto ieri ieri* "molto tempo fa" (23 luglio).

Quanto alla negazione, come LY anche LJ utilizza la negazione olofrastica *no*, talvolta sovraestesa, la negazione verbale *non* e *niente* (in risposta a domande come *Cos'è successo?*).

### 5.2.3 L'interlingua di LS

#### 5.2.3.1 Fonetica, fonologia, ortografia

Pur presentando fenomeni analoghi a quelli che caratterizzano l'interlingua delle sorelle e, in generale, dei sinofoni, LS pare un passo avanti sull'acquisizione della fonologia dell'italiano rispetto alle sorelle:

- quanto allo scempiamento delle geminate, pur essendo presenti alcune consonanti scempie in luogo delle doppie (es. *coltelo*) le parole pronunciate conformemente al target sono la stragrande maggioranza. Non solo: nella produzione scritta di singole parole LS ricorre autonomamente alla divisione in sillabe. Sappiamo che la sillabazione in una lingua come l'italiano è molto complessa per un sinofono, la cui L1 presenta una varietà assai minore di struttura sillabica (cfr 2.2). Pertanto, consideriamo il comportamento di LS come il frutto del lavoro durante l'anno scolastico. Va detto, però, che nella divisione in sillabe LS tende a raddoppiare le consonanti, quindi spesso si verifica il processo inverso rispetto a quello che si riscontra normalmente nei sinofoni: non lo scempiamento, bensì la geminazione. Riportiamo alcuni esempi: *to-va-gliol-lo*; *bic-chier-re*; *in-sa-lat-ta*; *zuc-chin-ne*. In particolare, si è notato che spesso la consonante raddoppiata è quella che segue la vocale accentata (che, in italiano, solitamente è il nucleo della penultima sillaba); in questo modo, la sillaba accentata viene chiusa. Si trovano, tuttavia, anche alcuni casi in cui la geminazione precede la vocale accentata (es. *mel-lo-ne*). Possiamo interpretare questo fenomeno di raddoppiamento consonantico come un segnale del processo di apprendimento della geminazione.

- La distribuzione di [l]/[r]: sono rari i casi in cui LS sostituisce e scambia i due suoni (ad esempio *corore, tovajoro, pantaroni*), mentre è più frequente riscontrare delle vibranti o delle laterali che si avvicinano ad una approssimante alveolare sonora, come nel caso di *yogurt e volte*. Ad ogni modo, molti sono i casi in cui le due liquide vengono pronunciate conformemente alla L2 (come *dolce, verdura, frutta, arancia, grazie, ancora...*). Nella produzione scritta di parole, invece, si notano casi come *brachialretto*, poi corretto in *bracialetto* e, infine, *braccialetto* (con l'aiuto dell'insegnante).

- Per quel che riguarda la distinzione tra [d]/[t], gli errori fonetici di LS sono pochi. Segnaliamo solo *dende* (scritto *tende*) per *dente*. A proposito di questi due fonemi, l'attività di discriminazione è stata svolta da LS ottenendo punteggio pieno (13/13).

- Quanto alla distinzione tra [p]/[b] e tra [k]/[g], non sono state riscontrate difficoltà particolari in LS, a parte qualche sporadica occorrenza di sonora per sorda (*pombiere*); alcuni problemi sono emersi, invece, con le nasali: nello specifico talvolta si è notata la caduta della nasale alveolare (*aracioni*), o la resa ortografica della nasale palatale con il grafema <n>, come in *banino* (per *bagnino*).

- La laterale palatale spesso diventa una semivocale, come accade per LJ (es. *majetta, tovajoro, tajare*).

Da quanto emerge da questa analisi, dunque, LS risulta il fratello con maggiore competenza fonologica e fonetica.

Un'ultima annotazione riguarda la prosodia: LS ha assimilato in modo più forte ed evidente la cadenza dell'italiano regionale veneto, sia nelle frasi dichiarative sia nelle frasi interrogative. In particolare, alcune espressioni, probabilmente acquisite come delle formule fisse apprese per imitazione delle insegnanti, rendono particolarmente marcato l'accento regionale. Queste espressioni sono: *oh mamma mia! Eh si eh! Peta peta!/speta speta! Macché!* Ci sono buone ragioni per ritenere che la maggiore rapidità di acquisizione della prosodia e della fonologia dell'italiano da parte di LS dipenda dall'età del bambino: abbiamo visto, infatti, che l'acquisizione della fonologia e dei tratti soprasegmentali è facilitata dalla precocità con cui si è sottoposti alla L2, mentre è rallentata con l'avanzare dell'età di contatto con la seconda lingua.

### 5.2.3.3 Morfologia

Procedendo con la morfologia del verbo, sottolineiamo che la quantità di frasi nominali prodotte da LS è di certo superiore a quella delle sorelle; riportiamo alcuni esempi tra le frasi a costruzione verbale per comprendere quali forme utilizza il bambino e con quali funzioni:

103. Taja banana. (12 luglio)

104. No eh passa dietro. (13 luglio)

105. Fatto + eh+ io collo tagliato+peta. (17 luglio)
106. Un po' dormire io poco tempo forse. (17 luglio)
107. Fa male! Fa male! (17 luglio)
108. Lei piaci dormire. (19 luglio)

Notiamo che le frasi 103, 104, 107 e 108 hanno il verbo al presente, le prime tre hanno la forma della terza persona singolare, il quarto della seconda singolare. In 107 il verbo è usato in senso assoluto, in 103 il soggetto sottinteso, presente nella frase antecedente, è *coltello*, in 104 la forma base sostituisce la costruzione impersonale (*passa dietro* sta per *si torna indietro*, riferito ad una casella del gioco dell'oca). Non sono state riscontrate forme alla prima persona singolare, ad eccezione dell'autopresentazione di LS:

109. Mi chiamo LS, ho 8 anni, faccio la 2B++indosso majetta+pantaloni corti+scarpe scarpe scarpe+ blu+ carzini castani un po'. (24 luglio)

Altra forma verbale che compare nel *corpus* è l'infinito, come in 106, con valore durativo ma nel passato, e talvolta nel presente, quando riferito ai lavori: ad esempio, di fronte alla domanda *Cosa fa il pompiere?*, una risposta tipica di LS è *spegnere fuoco*. Un altro uso dell'infinito è in frasi complete infinitive come in 108, o in dipendenza dal verbo *volere*, oppure con valore modale :

110. No! Io giocare faccia! (3 luglio)  
 "No! Io volevo giocare a 'Indovina chi'!"

La frase 105 esemplifica, invece, l'uso del participio passato, molto raramente accompagnato dall'ausiliare, per esprimere perfettività e tempo passato. Non sono state riscontrate occorrenze di imperfetto, ma una di gerundio: *io dormendo*, dove si è verificata l'ellissi del verbo *stare* (*stavo dormendo*).

Quanto alla morfologia nominale, possiamo dedurre alcuni fenomeni sulla base dell'autopresentazione di LS, esemplificativa, da questo punto di vista, del *corpus*: LS è in grado di assegnare il genere e il numero ai nomi in modo quasi sempre corretto, e lo stesso vale per gli aggettivi, che accordano con il nome testa. Gli articoli, invece, sono quasi del tutto assenti.

### 5.2.3.3 Sintassi

Le frasi di LS sono molto brevi, perlopiù nominali: *un po'*; *eh Ipercasa*; *tantissimo*; *ancora*; *anche queste*. Infatti, quando l'insegnante proponeva domande riguardo alle giornate dei bambini e alle loro attività extra scolastiche, LS lasciava rispondere le sorelle, oppure interveniva con risposte costituite da un solo sintagma nominale o da un aggettivo, o dichiarava: *Non so/ Non lo so/ Non so dire*. Pertanto, non ci sono molti casi



né di coordinazione tramite congiunzione né, tanto meno, di subordinazione. Quando LS accosta due frasi, di solito queste sono solo giustapposte, senza congiunzioni. Quanto alle subordinate, si riscontrano alcuni casi di completeive in dipendenza dai verbi *piacere e volere*.

Per quanto riguarda l'ordine dei costituenti all'interno della frase, risulta evidente che LS ha ancora una modalità pragmatica di organizzazione dell'enunciato, fatta eccezione, naturalmente, per la propria presentazione, che, però, sembra appresa solo mnemonicamente (ci si riferisce, se non altro, alla morfologia verbale).

Per quel che attiene, invece, al sintagma nominale, sono state individuate le seguenti costruzioni:

111. Yogurt di fragola. (10 luglio)
112. Succo di arancia (10 luglio)
113. P di papà (10 luglio)
114. Quella è banana di B (10 luglio)  
"Quella è B di banana"

Tutti i sintagmi sono costruiti con la preposizione *di*, l'unica individuata nel *corpus* di LS. I primi tre sintagmi seguono l'ordine modificato-modificatore dell'italiano, mentre l'ultimo segue l'ordine opposto, tipico, come già detto più volte, del cinese.

#### 5.2.3.4 Lessico

Alla luce delle attività di sintesi e dei momenti di ripasso, LS sembra aver appreso più stabilmente il lessico afferente al campo semantico dei lavori e degli alimenti. Tra gli *hobbies*, LS tende a ricordare solo quelli di suo interesse (giocare a calcio, ascoltare musica, giocare a basket); quanto all'abbigliamento, non pare che costituisca un problema lessicale.

Anche LS, come LJ, oltre a ricorrere ai deittici *questo, quello, così*, talvolta si serve delle onomatopee:

115. Poliziotto fa PUM PUM. (2 luglio)
116. A: sapete cosa vuol dire andare a cavallo? (27 giugno)  
LS: sì: +fa così+ [schiocca la lingua].

### 5.3 Risultati dei test Debetto somministrati al termine del laboratorio

Terminata l'analisi dei dati raccolti durante il laboratorio, ci dedichiamo ora alla presentazione dei risultati ricavati dal test Debetto, somministrato in conclusione del laboratorio. Come per l'analisi precedente, procediamo affrontando un bambino alla volta, dal più grande al più piccolo.

#### 5.3.1 LY

Secondo la griglia valutativa proposta da Debetto, il livello di competenza raggiunto da LY è buono, in rapporto al punteggio ottenuto: 47,5/50. Presentiamo i risultati delle singole prove nell'ordine in cui sono state affrontate dall'allieva.

##### Prove di ascolto (A)

I *task* di comprensione orale sono stati svolti tutti correttamente e senza nessuna difficoltà: l'associazione parola-immagine, l'esecuzione di un ordine, l'associazione frase-immagine (punteggio totale: 12/12, al pari del primo test).

##### Prove di produzione orale (B)

Il primo *task* (ripetizione di frasi pronunciate dall'insegnante) è stato eseguito senza alcun errore (4/4). Quanto al dialogo con l'insegnante, le risposte date da LY sono pertinenti e adeguate, con una sola richiesta di chiarimento da parte dell'alunna, che, di fronte alla domanda *Da dove vieni?*, ha risposto *Chi è?* (per *Chi?*), con tutta probabilità perché la domanda precedente riguardava la madre, pertanto la studentessa ha preferito accertarsi se la domanda sulla provenienza coinvolgesse lei stessa o la madre. Ciò conferma che LY non ha ancora raggiunto consapevolezza del valore morfologico delle desinenze verbali. Questo fatto è confermato anche dalla risposta alla domanda *Dove abiti?*, in cui la bambina ha scelto correttamente il pronome personale *io* ma ha riprodotto il verbo nella forma appena ascoltata (*abiti*), a cui segue il complemento senza la preposizione semplice *a*. La stessa preposizione è stata sostituita nel sintagma *a piedi* con *di piedi*, riferito al modo con cui è solita recarsi a scuola. La selezione della preposizione *di* probabilmente è dovuta al fatto che è preceduta da *un po'*, che nella LT è seguito dalla preposizione in questione; riteniamo che questa struttura sia entrata nel lessico di LY come formula inanalizzata. A ciò si aggiunga che questo sintagma è stato utilizzato con il significato di "qualche volta/a volte". La sovraestensione di *un po'* è caratteristica ricorrente in tutti i soggetti ed è stata riscontrata anche durante il laboratorio. A livello morfosintattico, poi, si nota l'omissione dell'articolo (che, comunque, sarebbe richiesto dalla L2 in un solo sintagma). Sul piano della fonetica, è ricorrente l'uso delle scempie in luogo delle geminate (*dala*, *Giusepe*). Per questo *task* sono stati assegnati 3 punti su 4.

Quanto all'ultima prova di produzione orale, notiamo che le informazioni fornite relativamente all'immagine sono adeguate, mentre la forma presenta molte imprecisioni. Riguardo alla fonetica si riscontra una sovraestensione della vibrante in

luogo della laterale (*crasse* per *classe*, *ir* per *il*, *arza* per *alza*), un solo caso di occlusiva bilabiale sorda in luogo della sonora (*pambini*), accanto a diversi altri casi in cui la bilabiale è conforme al target (*operacione*, *bambini*, *pensa*, *butta*, *mappa*, *basta*); ancora, si segnala un singolo caso di scempiamento evidente (*sula* per *sulla*) e un caso in cui una consonante è stata pronunciata più brevemente di una doppia, ma non al pari di una scempia, ovvero *sul(l)a*. Le altre consonanti che nella LT sono geminate sono state pronunciate correttamente: *crasse*, *gesso*, *mappa*, *indossa*. Non sono state riscontrate, in questo *task*, difficoltà nella pronuncia dell'affricata palatale, mentre l'affricata alveolare è stata sostituita dalla palatale. Sul piano morfosintattico, le voci dei verbi sembrano essere costruite ricalcando la seconda persona dell'imperativo presente: *scrivi*, *pensa*, *arza butta*, *indossa*. Si noti che, per quanto non corrispondenti al target, queste forme hanno una loro regolarità: la desinenza *-a* viene infatti usata in tutti i verbi della prima coniugazione di questa produzione e la forma *scrivi* viene ripetuta più volte, segno che non si tratta di una scelta casuale. Accanto a queste forme, troviamo l'espressione formulare *c'è*, usata anche per il plurale. Quanto alla morfologia del nome, genere e numero sono marcati correttamente (*lavagna*, *gesso*, *maestra*, *operacione*, *bambini*, *quaderno*, *disegni*, *mano*...) con la sola eccezione di *carto* per *carta*; essi sono quasi tutti accompagnati dall'articolo (perlopiù determinativo, una sola occorrenza di indeterminativo, *un vestito*), solo due nomi sono privi di determinante (12/15). Di questi, in riferimento al genere, 6 occorrenze sono conformi al target, 2 forme al maschile sostituiscono il femminile in nomi dove il genere è opaco (*il operazione*, *il mano*), *quaderno* è accompagnato una volta dal maschile *sul* e una volta dal femminile *sulla*, infine il sintagma *il carto* presenta un articolo maschile davanti a un nome che in italiano è femminile con desinenza in *-a* ma che qui è stato reso come maschile in *-o*. Quest'ultimo caso, insieme alle forme *il operazione* e *il mano*, suggeriscono che LY ha sicuramente acquisito una distinzione di accordo di genere basata sulla divisione nelle due macrocategorie di femminile in *-a* e maschile in *-o*. Quanto al nome in *-e*, in questo caso la bambina si è conformata al maschile. Relativamente al numero, si riscontra 1 sola deviazione rispetto all'italiano (*ir bambini*). Il numero, dunque, è stato acquisito con minore difficoltà, come emerge anche dagli studi precedenti. Notiamo anche la presenza della preposizione *di* nel costituente *maestra di matematica*: con tutta probabilità *maestra di* (+ materia) è stato acquisito come espressione formulare, infatti lo si è trovato anche in altre occasioni nel corso del laboratorio, ad esempio nel sintagma *maestra di italiano* riferito ad una maestra di LJ.

Nell'alveo dell'analisi del periodo, segnaliamo che le frasi della descrizione sono per lo più giustapposte asindeticamente o coordinate tramite *e*, *e dopo*. In un caso, però, notiamo la presenza di una subordinata interrogativa: *e ir bambini pensa ++eh++ li numero che è*, dove *li numero che* è corrisponde a *quale sia il risultato dell'operazione*, costruita con il soggetto e *topic* della frase in prima posizione, seguito dal *che* che svolge la funzione del pronome interrogativo *quale*, e dal verbo in ultima posizione.

Sulla base del rapporto tra correttezza dei contenuti e correttezza della forma, in questa ultima prova di produzione orale sono stati assegnati a LY 2 punti su 4. In totale, nell'intera sezione B la bambina ha ottenuto 9/12, contro i 5/12 del primo test.

#### Lettura e comprensione scritta (C)

Questa sezione prevedeva l'associazione tra parola scritta e immagine, la lettura ad alta voce, l'associazione tra frase e immagine e fra testo e immagine. LY ha eseguito il compito senza alcuna difficoltà e in modo totalmente corretto, totalizzando 14/14 punti. Si nota un miglioramento rispetto al test somministrato precedentemente, poiché in questo secondo test vibrante e laterale, geminate, bilabiali e fricative sorde e sonore, laterale palatale e resa grafica dell'occlusiva velare sorda non costituiscono un problema per LY né nella lettura né nella comprensione.

#### Produzione scritta (D)

Il primo *task* consisteva nel completare alcune parole (*matita, pera, telefono, luna, vaso*); l'unico errore di LY è stato sull'ultima parola: *raso* invece di *vaso*. Non si tratta certamente di un errore fonologico, bensì lessicale, nato dal fatto che l'allieva non ricordava il nome richiesto. Il punteggio è stato 1.5/2.

Il secondo compito consisteva nello scrivere il nome di ogni oggetto raffigurato. L'esercizio è stato svolto correttamente, anche laddove potevano insorgere dubbi o difficoltà, come nel caso della resa della vibrante (in *fiore*), della geminata e della bilabiale sorda (in *penna*), del dittongo *-ai-* (in *zaino*). Nel test di dicembre, oltre alla sostituzione della vibrante con la laterale e della resa del dittongo con la vocale medio-alta anteriore <e>, in corrispondenza all'immagine del gelato non era stata scritta nessuna parola. È evidente, dunque, un miglioramento nella grafia e nell'acquisizione del lessico.

Il terzo *task* prevedeva il completamento di frasi. Le scelte di LY sono pertinenti al contesto e formalmente corrette: "Luigi ha freddo e si mette... *la maglietta*" e "Andrea ha sete e beve... *l'acqua*". Sul piano grafico e fonetico notiamo che la laterale palatale è stata resa graficamente come richiesto dalla L2, come pure la dentale geminata e la velare geminata in *acqua*, che nel test precedente era stata resa con una velare sonora scempia e l'aggiunta di una nasale postvocalica (*angua*). Quanto alla morfologia, segnaliamo l'uso dell'articolo corretto con entrambi i nomi.

Nell'ultimo compito l'allieva doveva descrivere due immagini attraverso due frasi (una per immagine). Le due frasi scritte da LY sono:

1. Il bambino andare il bicicletta e un cane seque il bambino.
2. In classe il bambino disegna una casa, un albero... e la maestra guarda il disegno.

Entrambe sono perfettamente pertinenti, pertanto ci spostiamo subito sull'analisi formale. Sul piano della grafia, notiamo che le bilabiali sonore e le dentali sonore hanno

una distribuzione conforme alla lingua target; quanto alla distribuzione della vibrante e della laterale, si riscontra un solo errore, in *bicicretta*, dove peraltro è stata resa graficamente la geminazione della dentale; in un caso la laterale è stata selezionata in luogo della nasale (*il* invece di *in*); infine, aggiungiamo che l'unica difficoltà che si propone due volte è la resa dell'occlusiva velare sonora seguita da dittongo composto da [w]: in entrambi i casi, questo suono consonantico è stato reso con il segno grafico <qu>, con desonorizzazione della velare. Sotto il profilo morfologico, compaiono 4 forme verbali, di cui un infinito e tre voci al presente indicativo correttamente espresse alla terza persona singolare; ancora una volta ci sorge il dubbio che il primo verbo sia all'infinito per l'influenza delle attività sul tempo libero svolte durante il laboratorio, in cui gli *hobbies*, come, fra le altre, *andare in bicicletta* sono stati presentati all'infinito presente. Quanto alla morfologia nominale, risultano corretti genere e numero non solo dei nomi ma anche degli articoli, sempre presenti davanti al nome. Riguardo alla sintassi della frase, segnaliamo la coordinazione tramite la congiunzione *e*, come riscontrato in altre produzioni dell'alunna; d'altra parte la semplicità delle immagini difficilmente avrebbe suggerito l'uso di una subordinata. In questa prova, sono stati assegnati 3 punti su 4.

Nel primo test di Debetto somministrato, anche il compito di produzione scritta di frasi era stato svolto in modo incompleto (era stata commentata solo la seconda immagine) e in una varietà di interlingua più distante dall'italiano standard, non solo dal punto di vista fonetico-grafico ma anche dal punto di vista dell'organizzazione della frase e dell'ordine dei costituenti, con uno schema modificatore-modificato (*bainni diseno*, ovvero *il disegno dei bambini*), tipicamente cinese. Nel secondo test, invece, l'ordine dei costituenti e la struttura della frase sono conformi al target. Nella sezione D, la bambina ha totalizzato 12,5 punti su 14, con un dislivello notevole rispetto al primo test, dove era stato totalizzato 1 punto su 14.

Alla luce del test, per quanto attiene al lessico, possiamo affermare che il lessico di base utilizzato nelle prove è stato acquisito pienamente da LY a livello passivo mentre a livello produttivo è stata appresa la semantica dei lessemi, e l'acquisizione della morfologia della parola è in evoluzione. Rispetto al test somministrato a dicembre, dunque, si nota un miglioramento specialmente nelle abilità di produzione e quindi un incremento del lessico attivo.

Segue il grafico con i risultati del test di LY per ogni sezione del test.

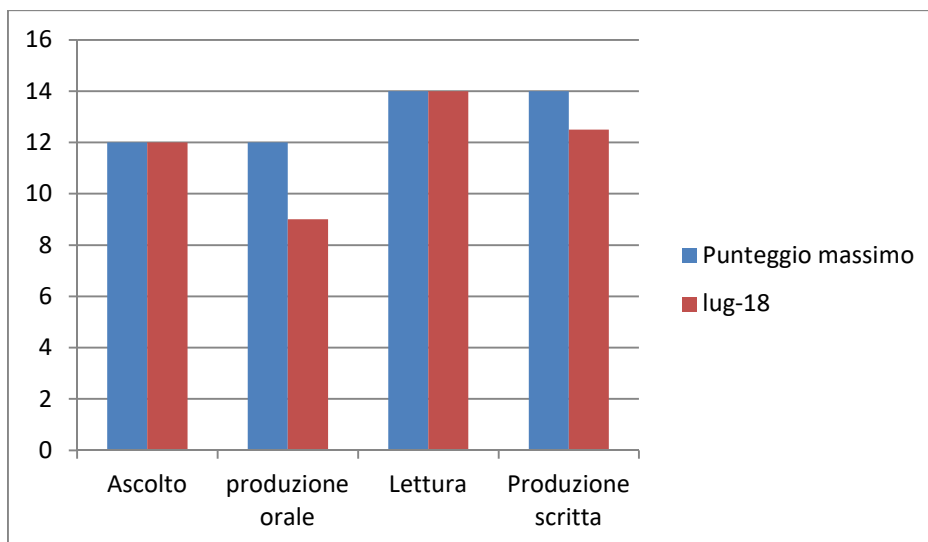


Fig.7: risultati del test di luglio di LY.

### 5.3.2 LJ

Secondo la griglia valutativa del test, LJ ha raggiunto una competenza quasi buona, avendo totalizzato 39,5/50 punti. Vediamo nel dettaglio l'analisi delle singole prove.

#### Prove di ascolto (A)

In tutti i *task* di comprensione orale l'alunna ha realizzato 4 punti su 4 per un totale di 12/12; si registra un miglioramento rispetto al test precedente, dove il *task* di esecuzione di semplici compiti dati dalla maestra ha dato grosse difficoltà a LJ (1 punto su 4), che era riuscita a comprendere solo *prendi il quaderno e prendi quel libro*.

#### Prove di produzione orale (B)

Nel primo *task* (ripetizione di frasi pronunciate dall'insegnante), la prima frase è totalmente corretta, la seconda è caratterizzata dalla selezione dell'articolo femminile davanti al nome maschile *papà*, la terza presenta l'articolo determinativo *la* in luogo dell'indeterminativo, pronunciato con la vibrante per la laterale (*ra* per *la*); nel terzo item è stato omesso l'articolo determinativo plurale *i* che precede il nome (*compagni*) ed la preposizione semplice *a* ha sostituito *di* nel sintagma *a scuola*. Dunque, da questo compito, si riscontrano, come prevedibile, difficoltà con gli articoli e le preposizioni e, sul piano fonetico, con la distribuzione di [l] e [r].

Il secondo *task* (breve dialogo su dati personali), è stato svolto da LJ rispondendo adeguatamente e in maniera pertinente a tutte le domande poste dalla maestra; come per LY, anche per LJ le osservazioni rilevanti attengono all'aspetto formale. Sul piano fonetico-fonologico persiste la difficoltà di distinzione fonemica tra laterale e vibrante, ma sicuramente è minore rispetto all'inizio del laboratorio. Infatti, accanto all'errato *oppule* si riscontrano due occorrenze di *oppure* e una di *bicileta*. Quanto alle doppie, in questo breve testo solo in *bicileta* la dentale viene pronunciata in maniera marcata

come scempia. Negli altri casi (*Giuseppe, macchine, oppure*) la geminazione certamente non è lunga, ma chi scrive, abituata all'italiano regionale veneto, non percepisce le consonanti pronunciate da LJ come scempie. Spostandoci sulla morfosintassi, notiamo che le risposte dell'allieva sono piuttosto sintetiche ed essenziali, sono infatti tutte nominali, con ellissi del verbo, costituite solo da un sintagma o, nell'ultima risposta, da più sintagmi nominali coordinati dalla congiunzione disgiuntiva *oppure*. Non si riscontrano preposizioni anteposte al nome laddove sarebbero necessarie nella L2 (*via San Giuseppe, bicicletta, macchine, piedi* vs. *in via San Giuseppe, in bicicletta, in macchina, a piedi*), con l'eccezione del sintagma *da Cina* (usato per indicare la propria provenienza) in cui tuttavia la preposizione articolata cede il posto a quella semplice. Anche la domanda di chiarimento posta all'insegnante è una frase nominale priva di preposizioni: *Cina o Italia?*, usata per capire se l'indirizzo abitativo a cui l'insegnante faceva riferimento fosse quello italiano o quello cinese. Infine, l'unico errore di morfologia nominale rispetto al numero è *macchine* (invece di *macchina*), dove, comunque, è stato rispettato il genere. Per questo *task* sono stati assegnati 3 punti su 4.

L'ultimo compito –la descrizione dell'immagine– è stato svolto dando informazioni pertinenti e corrette. Sotto il profilo della forma linguistica, foneticamente segnaliamo *pambina* per la tipica difficoltà di discernere e produrre correttamente la bilabiale sorda e sonora; questo, a dire il vero, è l'unico caso di sostituzione della sonora con la sorda nel terzo *task*, mentre in *bambino* e *albero*– oltre che in *but*, probabilmente incipit di *buttare*– si percepisce bene la sonora. Quanto alla distribuzione di laterale e vibrante, notiamo un solo caso di vibrante in sostituzione di laterale (*ir*) e due omissioni della vibrante tra dittongo e dentale (*guada*) e ad inizio di parola (*ighelo*). Nelle altre parole, invece, laterale e vibrante sono pronunciate correttamente (*la, alza, scrive, quaderno, carta, prendi, maestra, scrivi, classe, fiore, albero, lunga*); anche oclusiva velare sorda e sonora sono distribuite correttamente (*guada, quaderno*); infine, le poche geminate presenti sono rese come scempie (*ighelo, gona*). In morfosintassi, segnaliamo la presenza dell'articolo determinativo davanti a due forme della stessa parola (*bambino* e *bambina*) a *lavagna*, dove l'articolo sostituisce la più complessa preposizione articolata *alla*, e a *carta*; nello specifico troviamo due occorrenze al femminile davanti a *bambina*, una occorrenza al femminile e una al maschile davanti al maschile *bambino*, e una del femminile davanti a *lavagna* e a *carta*. In altre parole, alla luce dei dati fin qui osservati, possiamo dire che LJ ricorre alla forma dell'articolo femminile davanti a nomi femminili in –a e talvolta sovraestende questa forma anche davanti ai nomi maschili. Le desinenze dei nomi, invece, sono tutte conformi al target. Notiamo che non ricorrono preposizioni, né semplici né, tanto meno, articolate, neppure nel sintagma *maestra (di) matematica*, dove invece la sorella maggiore LY aveva inserito correttamente la preposizione. Quanto alla morfologia verbale, i verbi in –are sono usati correttamente alla terza persona singolare (*alza, vola, guada*), coincidente in italiano con la forma della seconda persona singolare dell'imperativo presente, oltre che la più facile da ricavare dalla segmentazione delle voci verbali della prima coniugazione; i verbi della seconda coniugazione ricorrono nel testo in due diverse forme: in –e (1 occorrenza) e in

–i (2 occorrenze): *scrive, prendi, scrivi*, in contesti dove l'italiano richiede la terza persona singolare dell'indicativo presente (dunque con desinenza in –e). Probabilmente, LJ ha assimilato la forma dell'imperativo presente e della seconda persona singolare dell'indicativo presente, con cui spesso si rivolgono a lei le insegnanti, ma sta iniziando ad acquisire anche la forma verbale che corrisponde alla terza persona singolare dell'indicativo presente, forma richiesta dal verbo italiano nel testo analizzato. Quanto alla struttura della frase, si nota che, nelle prime frasi, dove la bambina si esprime senza alcun intervento da parte della maestra, la struttura è quella tipica della frase dichiarativa italiana (non marcata), che vede il soggetto in prima posizione, seguito dal verbo e dal complemento. Di fronte alle domande dell'insegnante, che entrano maggiormente nel dettaglio dell'immagine, LJ ricorre invece a risposte nominali. Segnaliamo il caso interessante del verbo *volare*, in italiano intransitivo, ma che in questo testo compare con valore transitivo (*ir bambino [...] vola la carta*); tuttavia, questa costruzione può essere interpretata anche come un'organizzazione *topic-comment* della frase (dove il verbo è in posizione di *topic*) e con verbo intransitivo, se consideriamo che l'autocorrezione dell'allieva non sia riferita soltanto al verbo *buttare* (*but/*) ma all'intero segmento di frase prodotto (compreso il soggetto *ir bambino*). Le singole frasi sono accostate fra loro senza connettivi e congiunzioni. In questo task sono stati assegnati a LJ 2,5 punti su 4, mentre nel test di dicembre l'alunna non era riuscita a produrre nulla oralmente. In totale, nella produzione orale l'allieva ha totalizzato 7,5 punti su 1, contro i 3,5/12 del test antecedente.

#### Prove di lettura e comprensione scritta (C)

Il *task* di associazione parola-immagine è stato completato senza difficoltà e in modo corretto (4/4), mentre nella prima esecuzione del test la parola *scarpe* non era stata associata a nessuna immagine (3/4).

Nel secondo compito, che prevedeva la lettura di una lista di parole ad alta voce, l'unica parola che ha dato qualche problema di lettura a LJ è stata *foglia*, pronunciata *folia*, mentre gli altri nessi e le consonanti che normalmente sono più ostici per un sinofono sono stati letti senza incorrere in errore (3,5 punti su 4); anche in questo compito notiamo un miglioramento dei risultati rispetto al test di dicembre (2 punti su 4), quando *tavolo*, *mare* e *rosa* erano stati pronunciati con una sostituzione della vibrante con la laterale, mentre *chiocciola* non era stato riprodotto.

Il *task* di associazione frase-immagine non ha creato difficoltà all'alunna (4/4), a differenza di quanto si è verificato nel test precedente, dove le descrizioni di 2 immagini erano state invertite (2/4).

L'ultimo compito di comprensione è stato svolto correttamente (2/2), come nella prima somministrazione del test. In totale, in questa sezione LJ ha ottenuto 13,5 punti su 14



### Produzione scritta (D)

Nel completamento di parole con immagine a fianco l'allieva ha commesso un unico errore: *riso* invece di *vaso*. Notiamo che la stessa parola è stata fonte di errore nel test precedente, e anche la sorella maggiore ha dimostrato di non sapere o non ricordare la parola di questo *item*, fatto che non stupisce, considerata la sua scarsa presenza nell'input quotidiano ricevuto dai bambini. Ad ogni modo, il punteggio in questo *task* è 3/4.

L'ortografia delle parole del compito successivo è corretta (4/4): non è emerso alcun problema, dunque, in corrispondenza delle doppie (*penna*), della distribuzione tra <r> e <l> (*fiore, gelato*), nel dittongo (*zaino*), difficoltà presenti, invece, nel test precedente (0/4). Segnaliamo, però, che la scelta della forma grafica della scrittura non è stabile: in *fiore* la <r> è maiuscola, come l'iniziale di <penna>, mentre tutte le altre lettere di questo *task* sono in stampato minuscolo. La grafia scelta per il *task* precedente, invece, era lo stampatello maiuscolo.

Nel *task* di completamento di frasi, la studentessa ha scelto parole pertinenti e adatte al contesto ma non corrette ortograficamente: nella prima frase è stato aggiunto *capello* per *cappello*, nella seconda *suco* per *succo*, in entrambi i casi, dunque, l'errore coinvolge le doppie. Sono stati assegnati, pertanto, 0 punti. Quanto alla grafia, qui LJ ricorre nuovamente allo stampato maiuscolo.

Nell'ultima produzione (descrizione di due immagini), le frasi scritte dall'allieva sono:

1. IL Banbino soPra il bicicletta, e cane corere.
2. LA mestra cuarta la Banbino disegno.

Innanzitutto, a livello grafico si nota l'alternanza tra lo stampato maiuscolo e il minuscolo. Dal punto di vista fonologico-ortografico notiamo la selezione della nasale alveolare <n> in luogo della bilabiale <m> (*banbino*), mentre la resa grafica della palatale è conforme all'italiano; in *corere* la vibrante è scempia, ma in *bicicletta* la lunghezza della dentale è segnata correttamente; le due vocali in *maestra* sono state semplificate e rese graficamente con la sola vocale medio-bassa (*mestra*); infine, nella parola *cuarta* riscontriamo la resa grafica sia dell'occlusiva velare sonora sia dell'occlusiva dentale sonora come sorde. Sul piano della morfosintassi segnaliamo l'omissione del verbo e l'uso dell'infinito in luogo dell'indicativo presente nella prima frase, mentre nella seconda frase il verbo compare nella forma della terza persona singolare dell'indicativo presente (o alla seconda persona singolare dell'imperativo), come accade con regolarità con i verbi della prima coniugazione. Le desinenze nominali sono conformi al *target*, l'articolo è omesso solo davanti al nome *cane* e, rispetto al genere, la sua distribuzione nel testo non sembra seguire una logica precisa: davanti a *banbino* troviamo sia *il* che *la*, davanti a *bicicletta* troviamo l'articolo maschile (*il*), davanti a *mestra* il femminile *la*. Quanto all'ordine dei costituenti possiamo notare che nel primo *item* l'ordine segue la norma dell'italiano, nel secondo, invece, riscontriamo

una costruzione tipica dei sinofoni con il modificatore alla sinistra del modificato (*la Bambino disegno*). Per questo task sono stati assegnati 1 punto su 4, mentre nella prima somministrazione del test la bambina non aveva ottenuto alcun punto (l'unica parola che aveva scritto era *bambino*). Complessivamente, nelle prove di produzione scritta LJ ha totalizzato 6,5 punti su 14, contro 1,5/14 del primo test.

Per quanto riguarda l'acquisizione del lessico, anche LJ come LY ha acquisito la semantica lessicale delle parole di cui è stata richiesta la comprensione o la produzione, anche nel suo caso fa eccezione solo *vaso*.

Riportiamo di seguito il grafico con i risultati del test di LJ di luglio, per cogliere anche a livello visivo la differenza tra i risultati delle diverse sezioni del test.

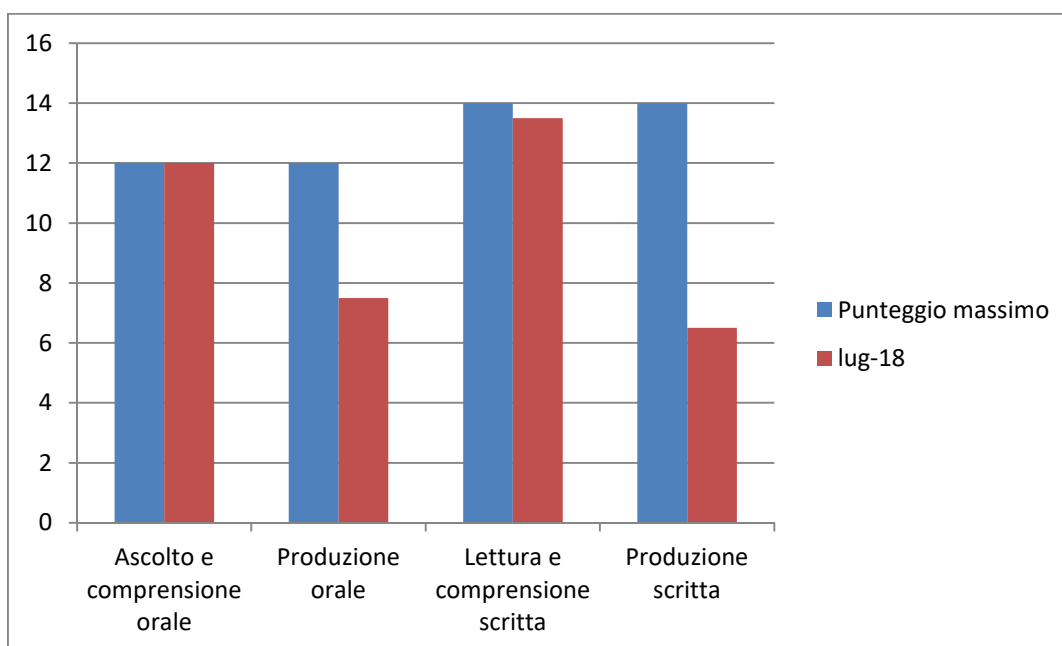


Fig. 8: Risultati del test di LJ di luglio.

### 5.3.3 LS

La competenza raggiunta da LS secondo la griglia valutativa del test di Debetto è quasi buona, infatti l'alunno ha ottenuto 39,5 punti su 50, come LJ (anche se con una distribuzione diversa, come vedremo). Procediamo ora con l'analisi puntuale del test di LS.

#### Prove di ascolto e comprensione orale (A)

LS non ha avuto alcun tipo di problema nell'eseguire i compiti assegnati (associazione parola-immagine 4/4, esecuzione di un ordine dato oralmente dall'insegnante 4/4, associazione frase-immagine 4/4). Il punteggio in questo primo task è, quindi, 12/12 al pari delle sorelle.

## Prove di produzione orale (B)

Il primo *task* (ascolto e ripetizione di frasi) ha presentato delle differenze tra le frasi pronunciate dall'insegnante e quelle pronunciate da LS. Nel secondo *item*, il papà è stato ripetuto con l'articolo femminile (*la papà*), mentre il quarto *item* è stato completamente modificato: la frase pronunciata dall'insegnante era Luca va al parco con i compagni di scuola, mentre l'alunno ha detto *Luca++ andare+ bicicletta*. Non è chiaro il motivo per cui la frase sia stata cambiata, forse LS è stato distratto dal rumore esterno all'aula prodotto dai bambini che giocavano in corridoio. L'*item* è stato ripetuto dall'insegnante; nella seconda ripetizione LS ha riprodotto correttamente la prima metà della frase (*Luca va al parco*), pur con incertezza nella scelta del verbo, ma ha avuto difficoltà nel ricordare il secondo complemento (*i compagni di scuola*); l'insegnante è dovuta intervenire con un breve suggerimento (*i com...*), in seguito al quale l'alunno ha ripreso il filo, completando da solo la frase (*compagni di scuola*). Probabilmente l'*item* era troppo lungo da ricordare interamente per LS. Il punteggio ottenuto in questo *task* è di 2,5/4.

Quanto al breve dialogo sui dati personali, sono stati attribuiti 3 punti su 4. Le risposte sono quasi sempre adeguate: segnaliamo che l'allievo non ricordava il nome della madre, ma anche la sorella maggiore ha dimostrato incertezza nel pronunciarlo all'insegnante, pertanto non lo consideriamo un problema di comprensione o di produzione in italiano; il bambino stesso ha detto di non conoscere il nome della madre, attraverso una costruzione formulare (*Non lo so*); in secondo luogo, alla domanda Con cosa vieni a scuola? Con che mezzo?, LS ha risposto indicando l'orario scolastico: *mmm...otto: ++otto e mezzo+forse*. Qui probabilmente la risposta è stata suggerita per deviazione dalla parola *mezzo*, associata da LS all'orario invece che al veicolo di trasporto, considerando anche la sua scarsa presenza nell'input dell'alunno. Ad ogni modo, l'errore coinvolge non tanto l'abilità di produzione orale, quanto di comprensione. Pertanto, non se ne è tenuto conto nell'ambito della valutazione, e la domanda è stata riproposta in termini più comprensibili per lo studente (*E con cosa vai a scuola?*), che ha fornito una risposta pertinente (*in macchina*). Foneticamente, non sono state riscontrate deviazioni sensibili dal *target*, in particolare laddove l'italiano prevede consonanti doppie, nella pronuncia di LS si percepiscono chiaramente come geminate. Sul piano morfosintattico, le risposte date dall'allievo sono per lo più frasi nominali, con l'eccezione di *Non lo so*, acquisito dallo studente come formula fissa, e di *andare piedi*, dove il verbo è utilizzato all'infinito. Non sono riscontrabili né articoli né preposizioni, ma le desinenze nominali, quanto a genere e numero, sono tutte corrette.

Il compito di descrizione dell'immagine è stato svolto con il supporto dell'insegnante, che spesso è intervenuta con delle domande per sollecitare il proseguimento della descrizione; può dipendere anche dall'età del bambino, più piccolo delle sorelle e meno avvezzo alla descrizione. A livello fonetico-fonologico l'unica difficoltà che emerge da questo breve dialogo è la distribuzione di [r] e [l], come nel caso di *arza* (per *alza*) e *sore* (per *sole*), accanto a *albero* e *fiore*; la nasale palatale, le geminate, le occlusive

dentali e velari sorde e sonore, invece, non hanno dato problemi. Sul piano della morfosintassi, notiamo che le frasi sono molto essenziali, le prime sono costruite con *c'è+nome* (bambino, disegno...), a cui segue un sintagma coordinato tramite il connettivo *anche*. Quanto ai verbi, si alternano forme all'infinito (*scrivere, copiare*) a forme coincidenti con la terza persona singolare dell'indicativo presente (o con la seconda singolare dell'imperativo), ovvero *scrive* e *arza*, oltre al già citato *c'è*. I nomi presentano le desinenze corrette per genere e numero ma non sono quasi mai preceduti dall'articolo, eccetto *la maestra, a la lavagna* (con preposizione) e *il gesso* (ma qui viene omessa la preposizione *con*); si noti che tutti questi nomi sono legati al contesto classe e sicuramente sono parte dell'input ricevuto quotidianamente. Le preposizioni sono pressoché assenti. Per questo task sono stati assegnati 2 punti su 4. In totale, dunque, LS ha ottenuto 7,5 su 12.

#### Prove di lettura e comprensione scritta (C)

Nelle prove di lettura LS non ha riscontrato alcuna difficoltà, totalizzando 14/14 punti, ottenendo il punteggio massimo anche nel *task* di lettura (4/4), dove tutti gli 8 *item* lessicali sono stati letti e pronunciati secondo le regole dell'italiano.

#### Prove di produzione scritta (D)

Il primo *task* (completamento di parole) è stato eseguito correttamente (2/2); LS, inoltre, risulta l'unico fra i tre fratelli ad aver completato correttamente la parola *vaso*. Dedichiamo invece un'osservazione alla grafia: per quasi tutte le parole LS ha usato lo stampato maiuscolo, mentre per l'ultima parola (*vaso*) è ricorso allo stampatello minuscolo (*v*) e al corsivo (*a*). Questo cambio della grafia è stato riscontrato anche in LJ, e sappiamo che trova fondamento nella difficoltà dei sinofoni di comprendere e assimilare l'esistenza di grafie diverse per una stessa parola (cfr. 2.); ciò è valido, a maggior ragione, per LS, che ha appena completato la seconda elementare.

Nel secondo *task* riscontriamo la stessa situazione, con un alternarsi delle diverse grafie all'interno della stessa parola. Quanto all'ortografia, 2 parole (*fiore, penna*) sono state scritte correttamente, mentre le altre due presentano alcuni errori: in *zenno* (per *zaino*) notiamo la semplificazione del dittongo <ai> in <e> e la geminazione della nasale; in *gellato* (per *gelato*) riscontriamo un'altra geminazione di una consonante che nella lingua target è scempia. Questo fenomeno di sovrautilizzo del raddoppiamento consonantico è ricorsivo in LS, specialmente nelle ultime settimane del laboratorio. La deviazione sta ad indicare che l'alunno sta assimilando la geminazione consonantica e sta cercando di acquisirla secondo le regole della L2. Ad ogni modo, seguendo la griglia valutativa del test, sono stati assegnati a LS 2 punti.

Il compito successivo prevedeva il completamento di frasi; nella prima frase LS ha scritto solo l'articolo determinativo maschile *il*, non riuscendo a recuperare nessuna parola del lessico del vestiario invernale; alla seconda frase è stato aggiunto il costituente *il aqua (l'acqua)*, pertinente dal punto di vista semantico e composto anche

dall'articolo, sebbene questo sia al maschile in luogo del femminile, ma non corretto ortograficamente. Pertanto, in questo task non è stato ottenuto alcun punto. Inoltre, segnaliamo ancora una volta l'alternanza della grafia: la parte di frase già proposta nel test e riscritta dal bambino è in stampato maiuscolo, mentre le parole da lui aggiunte sono in stampatello minuscolo.

Nell'ultimo compito (breve descrizione di un'immagine), le frasi prodotte da LS sono:

1. il BamBino adare il Bicicreta cane corere.
2. La mastra giarta il diSEgio.

Balza all'occhio che, anche in questo *task*, la grafia non è stabile e stampato maiuscolo e minuscolo si alternano in modo irregolare anche all'interno della stessa parola. Dal punto di vista fonetico-ortografico, poi, notiamo la caduta della nasale intervocalica in *adare*; la sostituzione della nasale con la laterale in *il*, che comporta anche il cambio di categoria da preposizione a articolo; lo scempiamento della geminata in *corere*. Nel secondo *item* si manifesta la semplificazione del gruppo vocalico *ae* in *mastra*, dove rimane la vocale bassa; anche LJ aveva semplificato lo stesso gruppo vocalico, ma nel suo caso la vocale rimasta era la <e>; ancora, in *giarta* (per *guarda*) si nota la desonorizzazione della dentale, fenomeno tipico dei sinofoni, e la sostituzione della semivocale <u> con <i>, che, a livello fonetico, comporta una diversa pronuncia anche del grafema <g>, che diventa una affricata palatale; infine, la nasale del nesso grafico <gn> è stata sostituita dalla vocale <i>, e anche in questo caso la lettura della parola subisce una modifica (da nasale palatale ad affricata palatale). Per quanto attiene alla morfosintassi, segnaliamo che nel primo *item* due frasi semplici sono accostate per giustapposizione asindetica, entrambe costruite secondo lo schema base SVO, con i verbi all'infinito; il secondo *item* è una frase semplice il cui verbo è alla terza persona singolare (*giarta*). Tutti i nomi hanno la desinenza corretta per genere e numero e sono preceduti dall'articolo determinativo (con la sola eccezione di *cane*), nella forma corretta; quanto a *il Bicicreta*, riteniamo che questo caso sia da considerare a se stante, poiché si tratta di un errore fonetico più che morfologico. In questo *task* sono stati assegnati 2 punti su 4, dunque nella produzione scritta LS ha raggiunto 6 punti su 14.

Sul piano lessicale, LS ha dimostrato di aver appreso la semantica lessicale delle parole utilizzate nel test e di quelle di cui è stata richiesta la produzione.

A seguire, proponiamo il grafico con i risultati di LS.

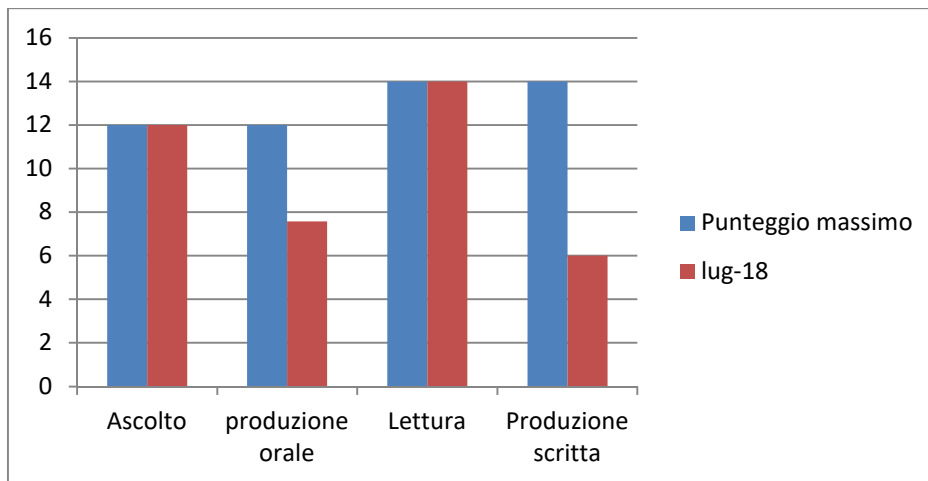


Fig. 9: risultati del test di LS

## CAPITOLO 6

### DISCUSSIONE COMPARATIVA DEI DATI E CONCLUSIONI

In questo capitolo proponiamo la discussione dei dati raccolti, sia nel laboratorio sia attraverso i test Debetto, mantenendo come obiettivo quello di rispondere alle tre domande che ci siamo posti all'inizio della nostra ricerca:

1. Verificare la conformità dei nostri dati con quelli della letteratura precedente.
2. Verificare se ci sia stato uno sviluppo nell'apprendimento dell'italiano da parte dei tre soggetti;
3. Verificare se ci siano delle differenze significative nell'interlingua dei fratelli e, eventualmente, capire da cosa possano essere giustificate;

#### 6.1 Discussione sui dati raccolti durante il laboratorio

Per quanto riguarda la prima domanda di ricerca, i dati a disposizione sono in linea con quelli della letteratura presentati al capitolo 1 e, soprattutto, al capitolo 2. Questo vale su tutti i piani: fonetico-fonologico e grafico, morfosintattico e lessicale e per tutti e tre i fratelli. L'unica dissonanza riguarda il valore che assume l'infinito nelle produzioni di LJ e LS, che, come abbiamo visto in 5.2, ricorrono a questa forma per esprimere funzioni differenti, non solo di modalità, a differenza di quanto propone Calleri nella sua analisi (cfr. 2.3.1). Infatti, nell'interlingua dei due fratelli minori, che possiedono un ventaglio di forme verbali meno stabile di quello della sorella maggiore, l'infinito sembra svolgere anche le funzioni che in italiano sono veicolate dal passato prossimo/participio passato e dall'imperfetto, oltre che dal presente, nonostante LJ sia in grado di utilizzare anche questi modi e tempi verbali. In altre parole, il sistema verbale dei fratelli è ancora in costruzione, e per l'infinito non si nota ancora una specializzazione delle funzioni. Un altro elemento non comune agli apprendenti cinesi che è stato riscontrato in LY è il meccanismo di derivazione, attraverso il quale la bambina ha costruito creativamente i verbi *Lishuare* e *giardinare* e il passato prossimo *ha pascinato*.

Quanto alla seconda domanda, dai dati raccolti durante il laboratorio è stato riscontrato un miglioramento della conoscenza lessicale sia passiva sia attiva, in ambiti differenti a seconda del soggetto: come abbiamo visto nel capitolo precedente, LY e LJ sembrano aver immagazzinato maggior materiale lessicale afferente all'abbigliamento e agli accessori, mentre LS quello relativo al lavoro e agli alimenti, mentre tutti e tre gli studenti hanno dimostrato difficoltà nel fissare i versi degli animali, sia perché meno comuni e frequenti di altri nomi, sia perché affrontati nella penultima settimana, dunque le occasioni di ripasso sono state minori. Dal punto di vista morfosintattico e fonologico non è emersa una chiara ed evidente evoluzione dall'inizio al termine del corso (ricordiamo che il laboratorio è durato un mese e mezzo circa) per nessuno dei soggetti; ad ogni modo, si tenga presente che il laboratorio è stato costruito fondamentalmente su un sillabo lessicale, poiché l'obiettivo primario che ci siamo posti era quello di

incrementare il lessico, sia attivo sia passivo. Le attività di sviluppo della fonologia e dell'ortografia sono state seminate lungo tutto il percorso, ma non sembrano aver dato frutti notevoli, almeno nell'immediato. La morfosintassi, invece, per ovvi motivi di complessità eccessiva rispetto al livello di interlingua dei bambini, non è stata trattata in modo specifico, all'infuori delle due schede sui verbi *essere* e *avere* di cui si è parlato nei capitoli precedenti, dell'insiemistica e del gioco di riordino dei costituenti (cfr.4.6).

All'ultima domanda, in parte, abbiamo già risposto nel capitolo 5, commentando i dati a disposizione. Abbiamo notato che, sul piano fonologico e prosodico, LS risulta aver assimilato meglio delle sorelle fonologia e prosodia dell'italiano, mentre LJ pare maggiormente in difficoltà negli aspetti che tipicamente costituiscono un problema per i sinofoni apprendenti italiano L2 (doppie, l/r, t/d, n, p/b, k/g). Dal punto di vista della grafia, LY è l'unica fra i tre fratelli a mantenere la stessa grafia nello stesso testo (sia questo una parola o un periodo), mentre gli altri due cinesi cambiano frequentemente la grafia all'interno dello stesso testo. Questo fenomeno non è raro, anzi, come è stato esposto in 2.4, il fatto che esistano grafie differenti, che tuttavia non cambiano il significato delle parole, risulta difficile da capire per un bambino abituato alla scrittura cinese. Si consideri, inoltre, che concentrarsi sulla grafia e anche sul compito richiesto (ad esempio scrivere correttamente una parola, dunque codificare graficamente i fonemi) significa svolgere un doppio compito contemporaneamente: questo può essere stato eccessivo per i due bambini, che non avevano abbastanza risorse attentive e cognitive per entrambi i *task*; oltretutto, al quinto anno della scuola primaria la quantità di testi da scrivere è maggiore rispetto a quella degli anni precedenti: probabilmente LY ha avuto maggiori occasioni per esercitarsi sulla scrittura a scuola. A ciò si aggiunga la componente caratteriale: LY è molto metodica e precisa e trova soddisfazione nell'ordine. Per quanto riguarda la morfosintassi, invece, si è notato che LY ha appreso un bagaglio morfologico più ampio di quello dei fratelli, comprensivo di diverse forme verbali specializzate: il presente, spesso coniugato, anche se non sempre correttamente, il participio passato (con o senza ausiliare, e nel primo caso con tentativi di accordo con il soggetto), usato per il passato perfettivo, l'imperfetto, con valore durativo, qualche forma di gerundio per esprimere progressività e qualche forma di imperativo per ottenere attenzione o dare comandi ai fratelli. Nel *corpus* di LJ non si riscontrano forme di gerundio e, come dicevamo poc'anzi, l'infinito non sembra avere una funzione definita e precisa; infine, LS ricorre solo al presente, al participio passato (talvolta con ausiliare) e, in un caso, al gerundio. Quanto alla morfosintassi nominale, pare che LS abbia appreso in maniera più solida l'accordo tra aggettivo e nome, ma raramente accorda l'articolo, che spesso viene omesso; LY pare accordare articolo e nome nella maggior parte dei casi, mentre le risulta più difficile l'accordo con gli aggettivi; infine, LJ spesso declina gli aggettivi nella forma del maschile singolare, mentre gli articoli, spesso omessi, non sembrano essere scelti con regolarità; in altre parole, LJ sta sperimentando il sistema di accordo nominale. Sul piano strettamente sintattico, abbiamo visto che l'allieva che presenta una varietà maggiore nella essa è la sorella maggiore, LY, che dimostra di saper usare le causali, le interrogative indirette, le



ipotetiche del primo tipo, le relative libere e restrittive, che convivono con costruzioni più semplici come le coordinate; LJ usa le stesse frasi riscontrate negli enunciati di LY (escluse le ipotetiche) ma in numero inferiore, mentre sono più frequenti le giustapposizioni e le coordinazioni; infine, LS ricorre frequentemente a frasi nominali, e quando compone frasi complesse nella maggioranza dei casi ricorre all'asindeto o alla congiunzione coordinante *e*, mentre sono rari i casi di subordinazione. Infine, quanto all'ordine dei costituenti interni al sintagma nominale, pare che LY e LS abbiano appreso più rapidamente e con minor difficoltà l'ordine italiano, mentre LJ ricorre maggiormente all'ordine del cinese. Possiamo concludere asserendo che, complessivamente, LY è più rapida nell'apprendere la struttura morfosintattica dell'italiano; ciò può dipendere, sicuramente, dall'età, e dunque dal maggiore sviluppo cognitivo, in particolare rispetto al fratello minore; d'altro lato, si tenga presente anche che l'allieva ha svolto anche attività metalinguistiche esplicite sulla morfosintassi durante le ore di italiano nel periodo scolastico, e sappiamo che la riflessione metalinguistica, se fatta secondo criteri in linea con gli studi acquisizionali, è un elemento propulsore dell'apprendimento linguistico.

## **6.2 Discussione sui dati raccolti dai test Debetto.**

Riprendiamo le domande di ricerca, cercando di fornire una risposta sulla base dei dati raccolti dai test.

Alla prima domanda che ci siamo posti, ovvero se e in che misura il nostro caso si allinea con gli studi precedenti, diamo risposta positiva: i risultati dei test sono pienamente conformi alla letteratura sull'italiano L2 di cinesi, su tutti i piani: fonetico-fonologico, ortografico e grafico, morfologico, sintattico. Infatti, non sono state riscontrate particolarità rilevanti; va considerato, comunque, che il test ha pochi *task* che verifichino la competenza sintattica e le attività di produzione orale e scritta presenti sono molto brevi.

Per quanto riguarda il secondo punto della ricerca, affermiamo che, superando i confini del nostro laboratorio, tutti i bambini hanno migliorato il loro italiano, sia nella comprensione sia nella produzione (sia scritte che orali).

Presentiamo di seguito i grafici che confrontano i risultati dei test di dicembre con quelli dei test di luglio, nell'ordine dalla sorella maggiore al fratello minore.

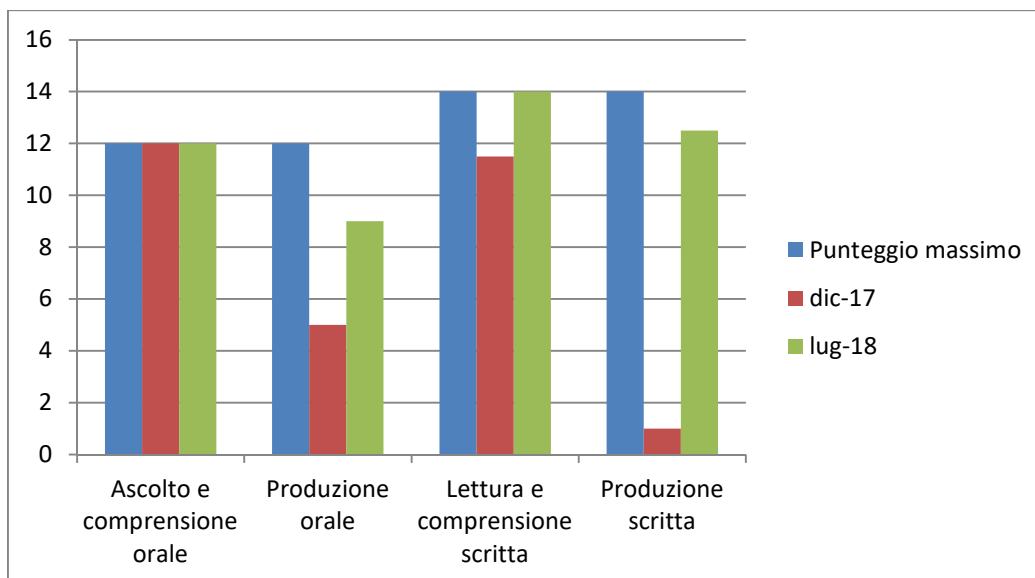


Fig. 10: Risultati dei test di LY.

Notiamo immediatamente il miglioramento di LY, in particolare sulla produzione scritta, in cui l'allieva è riuscita ad ottenere un punteggio decisamente maggiore rispetto a dicembre, passando da 1,5 punti a 12,5. Anche nella produzione orale c'è stato un notevole sviluppo, con un miglioramento di 4 punti; nella comprensione scritta, poi, LY non ha avuto nessun problema ed è riuscita a ottenere il punteggio massimo, con un incremento di 2,5 punti. Infine, LY ha confermato di non avere difficoltà nella prova di comprensione orale e di ascolto. I passi avanti fatti da LY, d'altronde, sono confermati dai dati del laboratorio: se si scorrono i risultati del primo test Debetto (presentati in 4.2.1.9), dove LY non dominava minimamente la frase semplice, e si confrontano con i dati raccolti durante il corso ed esposti in 5.2.1 e in 6.1, dove si riscontrano ipotetiche e relative, non si può non notare che la differenza è decisamente notevole.

Per quanto riguarda LJ, proponiamo un grafico analogo:

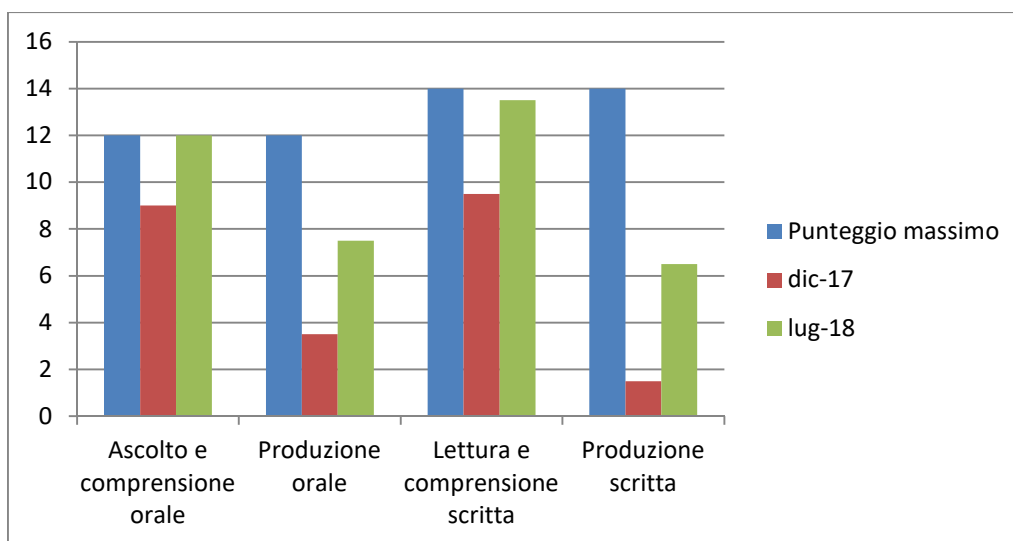


Fig. 11: Risultati dei test di LJ.

Anche per LJ è evidente un sensibile miglioramento anche solo a colpo d'occhio: da dicembre a luglio l'allieva ha raggiunto un livello di competenza maggiore in tutte le abilità. Anche in questo caso i dati sono suffragati dai dati del laboratorio, che, confrontati a quelli del primo test Debetto (i cui risultati sono esposti in 4.2.1.9 e in 6.1) dimostrano il salto di qualità fatto da LJ.

Come già specificato, non abbiamo a disposizione i test di dicembre di LS, poiché le maestre hanno ritenuto non necessario svolgere un test di questo tipo, considerando che il bambino aveva appena iniziato i primi anni di scuola elementare. Pertanto, procediamo oltre, offrendo una risposta all'ultima domanda di ricerca: quali siano le differenze nell'interlingua dei fratelli e a cosa possono essere dovute. Per rispondere a questa domanda, forniamo un ultimo grafico:

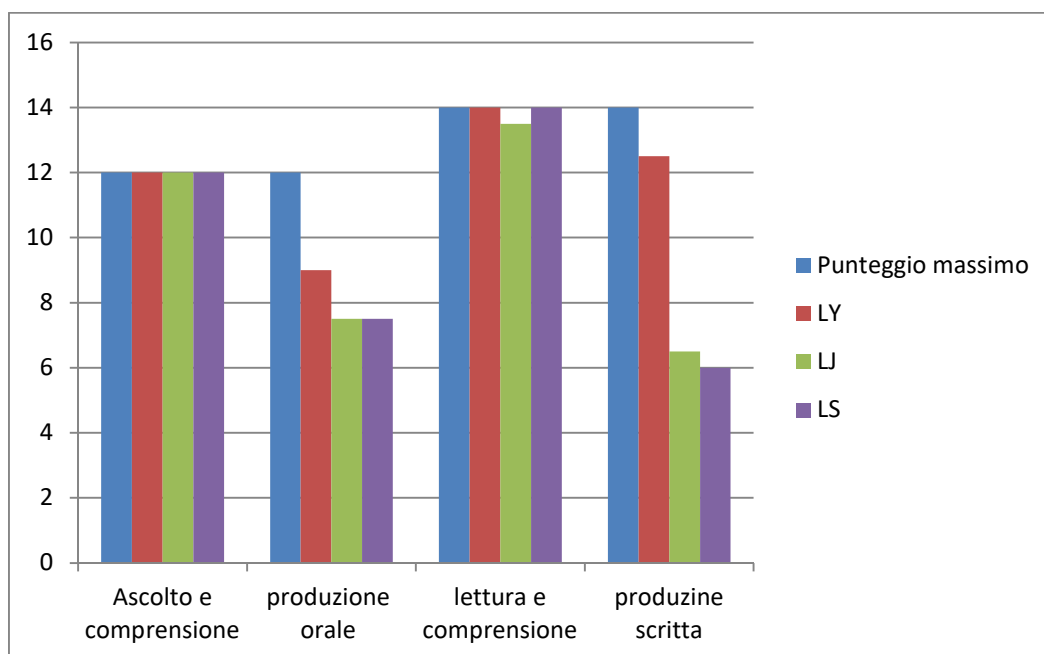


Fig.12: Confronto tra i risultati dei test di luglio divisi per sezioni.

Complessivamente, i test illustrano una situazione di maggiore competenza produttiva di LY rispetto ai fratelli, che trova riscontro nell'analisi dei dati raccolti durante il laboratorio, (pur con le dovute precisazioni già segnalate) esposta in 5.2 e sintetizzata al paragrafo 1 di questo capitolo. Infatti, nell'ascolto e nella comprensione orale tutti i fratelli hanno ottenuto il massimo del punteggio e nella lettura e comprensione scritta LY e LS hanno ottenuto punteggio pieno e LJ ha perso solo mezzo punto, pertanto in queste abilità non si notano grosse differenze. Nelle abilità produttive, invece, in base al grafico risulta che LY riesce ad esprimersi in modo più conforme al target nell'orale e riesce ad esprimere un maggior numero di informazioni adeguate nella produzione scritta. E' nello scritto, in particolare, che il dislivello tra i fratelli aumenta: 6 punti per

LS, 6,5 per LJ e 12,5 per LY. I due fratelli minori, in particolare, in questa sezione del test sono stati penalizzati dall'organizzazione pragmatica della frase.

### 6.3 Conclusioni

Alla luce del lavoro svolto e delle osservazioni fatte sia in merito a comportamenti e atteggiamenti degli allievi sia in ambito più strettamente linguistico, possiamo affermare che:

-La didattica ludica si conferma un buon metodo per creare un clima positivo e favorevole all'apprendimento nel gruppo-classe, e per creare le condizioni in cui l'apprendente abbassa il filtro affettivo e dimentica che sta imparando (*rule of forgetting*), poiché è concentrato sul gioco.

-Il clima sereno e disteso ha favorito il dialogo tra insegnante e allievi, che si sono sentiti liberi di esprimersi sempre liberamente rispetto alla loro vita quotidiana e alle loro vicende personali. Questo elemento è importante da un punto di vista di crescita personale, per la costruzione e ricostruzione della propria identità di emigrato, che si configura anche come identità linguistica e culturale. In questi termini, la didattica ludica ha favorito un rapporto più disinvolto con la L2, come è dimostrato anche dal fatto che gli allievi abbiano utilizzato l'italiano fra di loro durante le attività ludiche. Naturalmente, la propensione dei bambini a ricorrere all'italiano e a raccontarmi delle loro giornate ha avuto esiti positivi anche per la raccolta dei dati durante il laboratorio.

- Per quanto riguarda l'apprendimento del lessico, attorno a cui ruotava gran parte del laboratorio, il fatto che gli alunni, in particolare LS e LJ, ricorressero spesso ai deittici lasciando all'insegnante l'interpretazione dei loro enunciati, specialmente all'inizio del laboratorio, e che ricorressero alla sorella maggiore per esprimersi quando si trovavano in difficoltà, conferma la significatività di possedere un bagaglio lessicale che consenta di comunicare in maniera più efficace. Il laboratorio pare aver dato i suoi frutti sul versante dell'acquisizione lessicale, in riferimento ai campi semantici di cui ci si è occupati, pur con le differenze tra i fratelli che abbiamo visto precedentemente: si è notato che la qualità e la rapidità dell'apprendimento del lessico da parte dei tre allievi vari in rapporto al loro interesse e, come prevedibile, alla ricorsività con cui si è ritornati sul lessico presentato. Il fattore dell'età, invece, non sembra essere stato determinante per la definizione di differenze rispetto all'apprendimento lessicale, al contrario di quanto è emerso nell'ambito fonologico-prosodico e morfo-sintattico, dove l'età ha assunto un peso importante, favorendo LS nell'acquisizione di prosodia e fonologia e LY nell'acquisizione della morfosintassi.

- Dalla nostra analisi è emerso che i dati dell'interlingua dei nostri soggetti sono in larga parte in linea con le ricerche sull'interlingua dei sinofoni, anche in termini di sviluppo diacronico; tuttavia, la distribuzione dell'infinito nel *corpus*, e soprattutto la sua funzione, non sono ancora chiare e per certi aspetti confliggono con ricerche

antecedenti: si lasciano aperti, dunque, ulteriori spazi di ricerca sul rapporto tra forma e funzione.

- Abbiamo visto al cap. 2 che i sinofoni prediligono la composizione, mentre le forme derivate e le costruzioni analogiche sono pressoché nulle. Nella nostra ricerca, invece, è il meccanismo della composizione a non trovare spazio nei tre fratelli, mentre sono state notate forme significative di derivazione prodotte creativamente da LY. Riteniamo che la ludicità delle attività sia stata importante per favorire la creatività, anche linguistica, di LY.

- Infine, nel nostro caso i fattori interni agli allievi (lo stile cognitivo, lo stile di apprendimento, l'emisfero dominante) erano pressoché coincidenti nei tre fratelli, come si è visto in 4.2. La ricerca può però proseguire nell'analisi del ruolo di tali fattori, assumendoli come variabili nella ricerca didattica, in modo da poter supportare ancor più lo studente nel complesso processo di acquisizione linguistica.



## BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

- ANDORNO C., VALENTINI A., GRASSI R., 2017, *Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2*, Torino, UTET Università.
- ANDORNO C. et al., 2003, Sintassi, in Giacalone Ramat A., *Verso l'italiano*, Roma, Carocci, pp. 116-164.
- ARCANGELI M. et al., 2014, *Piano dei corsi*, Firenze, Alma.
- ARCODIA G. F., BANFI E., PICCININI C., 2008, *Rese di lessico italiano/L2 da parte di sinofoni: fatti percettivi e strategie compensatorie*. In Bernini G., Spreafico L., Valentini A., (a cura di) *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde. Atti del Convegno, Bergamo, 8-10 giugno*, Perugia, Guerra, pp. 53-77.
- BALBONI P. E., 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.
- BALBONI P. E., 1998, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue seconde*, Torino, UTET.
- BALBONI P. E., 1999, *Dizionario di glottodidattica*, Perugia, Guerra.
- BALBONI P. E., 2000, *Per una didattica umanistico-affettiva dell'italiano*, in Dolci R., Celentin P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci, pp. 13-19.
- BALBONI P. E., 2008, *Imparare le lingue straniere*, Venezia, Marsilio.
- BALBONI P. E., 2015, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università.
- BANFI E. (a cura di), 2003, *Italiano/L2 di cinesi. Percorsi acquisizionali*, Milano, Franco Angeli.
- BANFI E., BERNINI G., 2003, *Il verbo*, in Giacalone Ramat A., *Verso l'italiano*, Roma, Carocci, pp. 70-116.
- BANFI E., GIACALONE RAMAT A., 2003, *Verbi italiano e cinese a confronto e questioni di acquisizione del verbo italiano da parte di sinofoni*, in Banfi E. (a cura di), *Italiano L2 di cinesi. Percorsi acquisizionali*, Milano, Franco Angeli, pp. 25-56.

- BARNI M., TRONCARELLI D., BAGNA C., 2008, *Introduzione* in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (a cura di), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, Milano, Franco Angeli, pp. 9-23.
- BERNINI G., 2008, *Verbi di moto: direzione e percorso nell'apprendimento spontaneo dell'italiano L2*. In Bernini G., Spreafico L., Valentini A., (a cura di) *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde. Atti del Convegno, Bergamo, 8-10 giugno*, Perugia, Guerra, pp. 161-177.
- BERNINI G., GIACALONE RAMAT A., SORACE A., CHINI, M., E. BANFI, 1995, *L'acquisition de l'italien langue étrangère, N.5 Aile (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)*.
- BETTONI C., 2001, *Imparare un'altra lingua*, Bari, Laterza.
- BETTONI C., 2008, *Quando e come insegnare grammatica*, in Grassi R. et al. (a cura di), *Atti del convegno-seminario di Bergamo, 19-21 giugno 2006*, Perugia, Guerra, pp. 55-68.
- BETTONI C., DI BIASE B, FERRARIS S., 2008, *Sviluppo sintattico e sviluppi morfologico: ipotesi di corrispondenze*. In Bernini G., Spreafico L., Valentini A., (a cura di) *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde. Atti del Convegno, Bergamo, 8-10 giugno*, Perugia, Guerra, pp. 335-382.
- BRUGÈ L., 2000, *La grammatica e il suo insegnamento*, in Dolci R., Celentin P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci, 52-80.
- CALLERI D., 2003, *Acquisizione da parte di bambini cinesi della frase infinitiva italiana*, in Banfi E., *Italiano L2 di cinesi. Percorsi acquisizionali*, Milano, Franco Angeli, pp. 80-92.
- CALLERI D., 1992, *Italiano come L2: l'acquisizione della temporalità in bambini cinesi*, in Moretti B, Petrini D. et al. *Linee di tendenza dell'italiano contemporaneo, Atti del XXV congresso internazionale della Società Linguistica Italiana*, Roma, Bulzoni, pp. 431-441.



- CAON F., 2005, *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*, Venezia, Cafoscarina.
- CAON F. (a cura di), 2008, *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Milano, Mondadori Paravia.
- CARDONA M., 2000, *Memoria e lessico. Modelli e strategie di apprendimento*, in Dolci R., Celentin P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci.
- CARDONA M., 2010, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*, Torino, UTET Università.
- CARTURA M., 2000, *L'insegnamento dell'italiano agli immigrati*, in Dolci R., Celentin P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci, pp. 159-172.
- CECCAGNO A., 2003, *Lingue e dialetti dei cinesi in Italia: percezioni, aspirazioni, ostacoli*, in Banfi E., *Italiano L2 di cinesi. Percorsi acquisizionali*, Milano, Franco Angeli, pp. 123-150.
- CELENTIN P. E SERRAGIOTTO G., 2000, *Il fattore interculturale nell'insegnamento della lingua*, in Dolci R., Celentin P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci, 110-115.
- CHINI M., 1992, *La morfologia nominale nell'italiano L2: tendenze emerse in un gruppo di apprendenti persianofoni in Ticino*, in Moretti B, Petrini D. et al. *Linee di tendenza dell'italiano contemporaneo, Atti del XXV Congresso SLI*, Roma, Bulzoni, pp. 445-473.
- CHINI M., 1995, *Genere grammaticale e acquisizione. Aspetti della morfologia nominale in italiano L2*, Milano, Franco Angeli.
- CHINI M., 2015 *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci.
- CHINI M., FERRARIS S., 2003, *Morfologia del nome*, in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano*, Roma, Carocci, pp. 37-69.

- COSTAMAGNA L., 2008, *Insegnare e apprendere la fonologia dell'italiano L2*, in Grassi R. et al. (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2. Atti del Convegno-Seminario Bergamo 19-21 giugno 2006*, Perugia, Guerra, pp.81-98.
- D'ANNUNZIO B., 2009, *Lo studente di origine cinese*, Perugia, Guerra.
- DANESI M., 1988, *Neurolinguistica e glottodidattica*, Padova, Liviana.
- DE MAURO T., 2008, *Parole come semi*, in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (a cura di), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, Milano, Franco Angeli, pp. 27-46.
- DELLA PUPPA F., 2008, *L'idea di "sapere": una visione legata alle culture* in Caon F. (a cura di), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Milano, Mondadori Paravia, pp.21-34.
- DIADORI P., PALERMO M., TRONCARELLI D., 2009, *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra.
- DOLCI R., CELENTIN P. (a cura di), 2000, *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci.
- FAVARO G. (a cura di), 1999, *Imparare l'italiano, imparare in italiano*, Milano, Guerini.
- FAVARO G., 2002, *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, Milano, La Nuova Italia.
- FAVARO G., 2008, *La lingua forma la cultura, che forma la lingua*, in Caon F. (a cura di), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Mondadori Paravia, Milano.
- FELIX S.W., SUMMIT A., 1986, *Processi naturali nell'apprendimento scolastico di L2*, in Giacalone Ramat A. (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Bologna, Il Mulino, pp. 284-306.
- FERENCICH R., TORRESAN P., 2005, *Giochi senza frontiere. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano*, Firenze, Alma Edizioni.

- FERRABOSCHI L., MEINI N., 2014, *Recupero in ortografia. Percorso per il controllo consapevole dell'errore*, Trento, Erickson.
- FREDDI G., 1990, *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Padova, Liviana.
- FREDDI G., 1994. *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, UTET
- GIACALONE RAMAT A. (a cura di), 2003, *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci.
- GIACALONE RAMAT A., 2003b, *L'acquisizione della morfologia di italiano/L2: difficoltà e strategie di sinofoni*, in Banfi E. (a cura di), *Italiano L2 di cinesi. Percorsi acquisizionali*, Milano, Franco Angeli, pp. 11-24.
- GIACALONE RAMAT A., VEDOVELLI M. (a cura di), 1994, *Italiano: lingua straniera, Atti del XXVI congresso internazionale della Società di Linguistica Italiana*, Roma, Bulzoni.
- GIUDIZI G., 2013, *La lingua italiana per gli alunni stranieri. Linee teoriche e attività pratiche di linguistica acquisizionale e glottodidattica ludica*, Milano, Franco Angeli.
- GRASSI R., *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2*,
- GRASSI R., BUZZONE COSTA R., GHEZZI C. (a cura di), 2008, *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2. Atti del convegno-seminario di Bergamo, 19-21 giugno 2006*, Perugia, Guerra.
- JAFRANCESCO E. (a cura di), 2011, *L'acquisizione del lessico nell'italiano L2. Atti del XIX Congresso Nazionale ILSA, Firenze, 27 novembre 2010*, Milano, Mondadori Education Spa.
- LO DUCA M. G., 2006, *Sillabo di italiano L2*, Roma, Carocci
- LUISE M.C., 2000, *L'insegnamento dell'italiano come lingua straniera a bambini*, in Dolci R., Celentin P. (a cura di), 2000, *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci.

- LUISE M.C. (a cura di), 2003, *Italiano lingua seconda: fondamenti e metodi. Strumenti per la didattica, vol 3*, Perugia, Guerra.
- LUISE M.C., 2006, *Italiano come lingua seconda*, , Torino, De Agostini.
- LUZI E., 2011, *Costruzioni polifunzionali nell'italiano L2 di cinesi: tra coordinazione e subordinazione*, in Bozzone Costa R., Fumagalli L., Valentini A. (a cura di), *Atti del Convegno-Srminario, Bergamo, 17-19 giugno 2010*, Perugia, Guerra, pp.103-122.
- NOVAK J., 2001, *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*, Trento, Erickson.
- NUZZO E., 2007, *Imparare a fare cose con le parole*, Perugia, Guerra.
- NUZZO E., 2008, *La dimensione acquisizionale nell'insegnamento dell'italiano L2*, in Caon F. (a cura di), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Mondadori Paravia, Milano.
- PALLOTTI G., 1998, *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.
- PALLOTTI G. (a cura di), 2003, *Imparare e insegnare l'italiano come seconda lingua. Un corso di formazione*, Roma, Bonacci.
- PORCELLI G., 1994, *Principi di glottodidattica*, Brescia, La Scuola.
- PORCELLI G., 2004, *Comunicare in lingua straniera. Il lessico*, Torino, UTET Università.
- QUINTARELLI E., 2013, *Le difficoltà ortografiche. Attività sui fonemi simili: f-v, p-b, t-d, c-g*, Vol 2, Trento, Erickson.
- RASTELLI S., 2009, *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Roma, Carocci.
- RASTELLI S. (a cura di), 2010, *Italiano di cinesi italiano per cinesi. Dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Perugia, Guerra.
- SANTIPOLO M. (a cura di), 2006, *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*, Torino, UTET.

- SANTIPOLO M. 2012, *L'intelligenza culturale: una lettura glottodidattica per un approccio multiprospettico alla cultura anglofona*, in Santipolo M (a cura di), *Educare i bambini alla lingua inglese*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia, pp.219-238.
- SANTIPOLO M., 2017, *Bespoke Language Teaching (BLT): a proposal for a theoretical framework. The case of EFL/ELF for italians in Studies in Second Language Learning and Teaching.*, pp. 233-249.
- SANTIPOLO M., DI SIERVI C. (a cura di), 2010, *La lingua oltre la scuola. Percorsi di italiano L2 per la socializzazione*, Perugia, Guerra.
- TARTER G., TAIT M., 2013, *Il libro dei dettati. Esercitare e verificare le abilità ortografiche, fonetiche e fonologiche*, Trento, Erickson.
- TITONE R, 1984, *Dove va la glottodidattica?* In N. Villa, M. Danesi (a cura di), *Studi di linguistica applicata*, Ottawa, Canadian Society for Italian Studies, pp.15-21
- VALENTINI A., 1990, *Genere e numero in italiano L2*, in Berretta M. et al., *Parallela 4. Morfologia. Atti del V Incontro Italo-Austriaco della S.L.I (Bergamo, 2-4 ottobre 1989)*, Tubingen pp. 335-345.
- VALENTINI A., 1992, *L'italiano dei cinesi. Questioni di sintassi*, Milano, Guerini.
- VALENTINI A., 2003, *L'apprendimento della subordinazione avverbiale nell'italiano di sinofoni e le varietà di apprendimento*, in Banfi E., *Italiano L2 di cinesi. Percorsi acquisizionali*, Milano, Franco Angeli, pp. 67-79.
- VEDOVELLI M, 2010, *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Roma, Carocci.

Sitografia

<https://www.almaedizioni.it/it/almatv/maratona-didattica/webinar-barbara-dannunzio/>  
 Suggerimenti di costruzione di un corso di italiano L2/LS partendo dagli approcci per arrivare alla programmazione e al sillabo. Consultato il 06/10/2019.

<https://www.almaedizioni.it/it/almatv/maratona-didattica/webinar-gabriele-pallotti/>  
L'interlingua nella didattica: evoluzione dell'interlingua, ricerca di regolarità da parte dell'apprendente, "errori". Consultato il 06/10/2019.

<https://www.almaedizioni.it/it/almatv/maratona-didattica-2018/webinar-luigi-micarelli/>  
Riflessione sulla centralità del discente come punto nevralgico della costruzione del sillabo. Consultato il 06/10/2019.

<https://www.almaedizioni.it/it/almatv/maratona-didattica-2018/webinar-fabio-caon-parte-prima/>  
Classe ad Abilità Differenziate, glottodidattica ludica. Consultato il 06/10/2019.

<https://www.almaedizioni.it/it/almatv/maratona-didattica-2018/webinar-fabio-caon-parte-seconda/> L'uso della canzone nel corso di italiano L2/LS. Consultato il 06/10/2019.

<http://www.interno.gov.it/it/temi/immigrazione-e-asilo/fondi-europei/fondo-asilo-migrazione-e-integrazione-fami> Presentazione del Fondo asilo migrazione e integrazione 2014-2020.

<https://www.italy.it/alias/la-lingua-giocando-alle-scuole-elementari> L'apprendimento di una lingua straniera attraverso il gioco nell'infanzia. Consultato il 06/10/2019.

<http://www.padovanet.it/informazione/prove-di-ingresso-di-italiano-l2> Sito da cui è possibile scaricare e consultare il test di Debetto (istruzioni per l'insegnante e prove per l'allievo). Consultato il 12/10/2019

## APPENDICE A-CARTA SOCIOLINGUISTICA

Nome.....

Nato/a il ..... a .....

In Italia dal.....

Prima lingua.....

Seconda lingua.....

Quanti anni sei andato/a a scuola nel tuo Paese? .....

Che lingue parli a casa con i tuoi genitori? .....

Che lingue parli con le tue sorelle/i tuoi fratelli?.....

Che lingue parli con i nonni?.....






Quando usi queste lingue? Ascoltare/Parlare/Cantare/Leggere/Parlare al telefono/Altro .....

L1 della madre.....

L1 del padre.....

Conosci altre lingue? Quali? .....

Come ti senti quando usi la lingua italiana?

	Felice 	stanco 	imbarazzato 	disperato 	Triste 
Italiano					
Inglese					

NELLE LINGUE CHE HAI STUDIATO ERI/SEI BRAVO SOPRATTUTTO A:

leggere ascoltare parlare scrivere

CON CHI TI PIACE STUDIARE LE LINGUE:

- con l'aiuto del docente in classe
- in autoapprendimento a casa
- in gruppo con altri compagni di classe
- insieme ad un amico/amica della sua nazionalità
- insieme ad un amico/amica

### **APPENDICE B- DIALOGO INIZIALE**

J: Ciao!

Tu: Ciao!

J: Come ti chiami?

Tu: Mi chiamo..... E tu come ti chiami?

J: Io sono Judit. Da dove vieni?

Tu: Vengo dalla ..... e tu?

J: Io vengo dalla Spagna.

Tu: Quanti anni hai?

J: Ho 10 anni, e tu?

Tu: Io ho ..... anni. Che classe fai?

J: Faccio la 4 elementare, e tu?

Tu: Faccio la....

J: Dai, andiamo a giocare!

### **APPENDICE C-ANAGRAMMI DEI VESTITI INVERNALI**

GIAMPPIA.....

APRSCIA.....

RBETOTRE.....

ATNIGU.....



ZALCAIN.....

VSITALI.....

TAUT.....

### **APPENDICE D- IMMAGINI USATE PER IL MEMORY**



				
Cycling	Football soccer	tennis	Horse riding	running
				
dancing	Going to the cinema	swimming	basketball	volleyball
				
skiing	rugby	gardening	painting	windsurfing
				
sunbathing	reading	cooking	Table tennis	Playing games
				
Taking photos	Doing DIY jobs	Playing dice or cards	Watching TV	sailing
				
Listening to music	Playing baseball/cricket	hiking	playing the piano	skateboarding skating
				
Going to the funfair	fishing	Stamp collecting	Going shopping	Playing badminton

Specifichiamo che non sono state usate tutte le immagini presenti: sono state escluse quelle che rappresentano chi colleziona francobolli, chi va alla fiera, chi va a caccia, chi

va in barca a vela e chi fa i lavori pesanti, perché eccessivamente complesse. Le schede di nostro interesse sono state ritagliate ed è stata preparata la definizione corrispondente in italiano.

### **APPENDICE E-I MOSTRI**

In questa storia ci sono 4 amici mostri che hanno sempre fame. Un mostro è un pescivendolo, uno è macellaio, il terzo è un fruttivendolo e l'ultimo è un cuoco. Il pescivendolo è sempre arrabbiato, non gli piacciono frutta e verdura e mangia solo pesce. Il macellaio ha i denti più resistenti e mangia solo carne. Il fruttivendolo è vegetariano, quindi mangia solo frutta e verdura. Infine, il cuoco è molto goloso e gli piacciono solo pastasciutta e dolci. Un giorno, i 4 amici mostri vanno ad una festa e mangiano tutto il cibo.

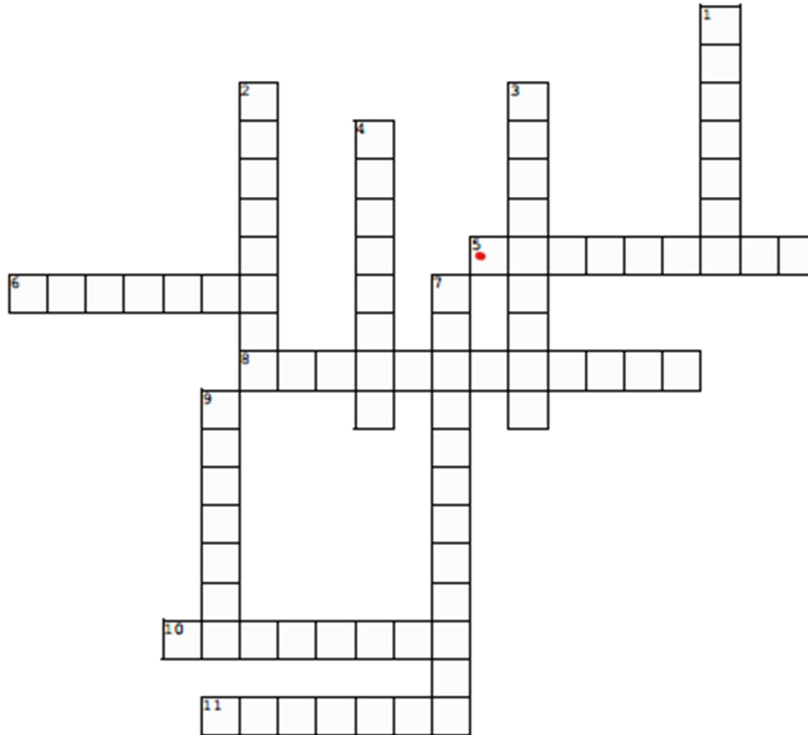
Cosa ha mangiato il pescivendolo? Cosa ha mangiato il cuoco? E il macellaio?

## APPENDICE F- CRUCIVERBA DEI LAVORI

Name: \_\_\_\_\_

### I lavori

Completa il cruciverba!



#### Horizontal


- 5. Porta il cibo alle persone al ristorante
- 6. Aiuta chi non sa nuotare al mare e in piscina
- 8. Lavora con i cavi elettrici per la luce
- 10. Spegne gli incendi
- 11. Cura le persone

Created with [TheTeachersCorner.net](http://TheTeachersCorner.net) [Crossword](#)

#### Vertical

- 1. Dipinge
- 2. Costruisce le case
- 3. Aggiusta le macchine
- 4. Canta
- 7. Taglia i capelli
- 9. Consegna le lettere nelle case

## APPENDICE G- SCHEDE SUI LAVORI

					
D _ _ _ e	_ a _ _ a	P _ _ _ . _ _	G _ _ i _ _	_ o _ i _ _ _ _	
					
I _ a _ _ o	_ u _ _	P _ _ _ n _	B _ _ _ o	S _ _ a	M _ a _ _ e
					
_ _ f _ m _ _ a	C _ _ _ _ e	P _ _ _ u _ _ _ _	P _ _ _ v _ _ _ _	F _ _ _ _ _ _ _ _ o	
					
_ a _ _ i _ e	E _ t _ i _ _ ta	M _ _ a _ _ o	C _ _ _ _ o _ e	P _ _ o _ _	

## APPENDICE H-TABELLA SUI LAVORI

Lavoratore	Dove lavora?	Cosa fa?
Dottore		
Infermiere/infermiera	In ospedale	
	Nei cantieri	Costruisce case ed edifici
Pompiere		Taglia i capelli
	In negozio	Vende frutta e verdura
Sarto		
Elettricista		Aggiusta i cavi della luce
		Aggiusta le macchine

Maestra		
	In macelleria	
		Fa rispettare le regole
	Tribunale	Giudica i comportamenti delle persone

### APPENDICE I- FRASI PER IL GIOCO DEL CONDOMINIO

1. Al 1° piano vive un'infermiera.
2. Francesco indossa la camicia, la cravatta, ed è un giudice.
3. All'ultimo piano vive un meccanico che indossa il cappello.
4. Sotto a Carlo abita un cameriere.
6. Il giudice abita nel piano sopra a Claudia.
7. Il poliziotto abita al 3° piano.
8. Giulia è un'infermiera.
9. Tra Francesco e Carlo vive una ragazza che gioca a tennis.
10. Luca abita sotto alla ragazza che gioca a tennis.

1° piano: Giulia, infermiera;  
 2° piano: Luca, cameriere;  
 3° piano: Carlo, poliziotto;  
 4° piano: Claudia, Gioca a tennis;  
 5° piano: Francesco, giudice;  
 6° piano: Roberto, meccanico.

### APPENDICE L-TESTO SUGLI ALIMENTI

E' giornata di spese! Giulio esce di casa con la mamma e va dal fruttivendolo Antonio per comprare la frutta e la verdura: pesche, albicocche, fragole, ciliegie ma anche zucchine, pomodori, carote, patate e cipolle. La mamma compra anche l'insalata, anche se a Giulio non piace molto, poi vanno insieme dal macellaio Matteo a prendere le bistecche e il pollo. Vicino alla macelleria c'è il pescivendolo Andrea. La mamma compra lì il pesce perché è molto buono. Giulio è molto goloso e chiede alla mamma di comprare anche una torta dal pasticciere. A casa, la mamma prepara la cena: pollo e patate, il piatto preferito di Giulio!

## APPENDICE M- INDOVINA CHI RIVISITATO

È basso	E' alto	E' alta	E' alto
È un meccanico	E' un dottore	E' un'infermiera	E' un idraulico
Gli piace sciare	Gli piace sciare	Le piace fare giardinaggio	Gli piace giocare a tennis
Gli piace la bistecca	Gli piace il pesce	Le piace il formaggio	Gli piacciono le carote
<b>Matteo</b>	<b>Marco</b>	<b>Alice</b>	<b>Anna</b>
E' basso	E' alto	E' alta	E' alta
E' un bagnino	E' un bagnino	E' un giudice	E' un giudice
Gli piace cantare	Gli piace cantare	Le piace cantare	Le piace andare a cavallo
Gli piace la bistecca	Gli piace la bistecca	Le piacciono le carote	Le piacciono le carote
<b>Andrea</b>	<b>Adriana</b>	<b>Lorenzo</b>	<b>Alessandro</b>
È alto	E' bassa	E' alto	E' basso
È un bagnino	E' un'infermiera	E' un bagnino	E' un giudice
Gli piace andare a cavallo	Le piace cantare	Gli piace andare a cavallo	Gli piace fare giardinaggio
Gli piacciono le carote	Le piace il pesce	Gli piace la bistecca	Gli piace il formaggio
<b>Annalisa</b>	<b>Marco</b>	<b>Mattia</b>	<b>Donatella</b>

## APPENDICE N- GLI ANIMALI

Nella vecchia fattoria-ia-ia-oh

Quante bestie ha zio Tobia-ia-ia-oh

C'è il cane BAU, cane BAU, ca-ca-cane BAU

Nella vecchia fattoria-ia-ia-oh

C'è il gatto MIAO, gatto MIAO ga-ga-gatto MIAO

C'è l'asinel I-OH, nel I-OH, nel-nel-nel I-OH

C'è la mucca MUU, mucca MUU, mu-mu-mucca MUU

C'è la capra BEH, capra BEH, ca-ca-capra BEH

C'è la rana CRA, rana RA, ra-ra-rana CRA

C'è il topo SQUIT, topo SQUIT, to-to-topo SQUIT

C'è il maiale OINK, -iale OINK, ia-ia-iale OINK

Nella vecchia fattoria ia-ia-oh

Animale	Verso	Cosa fa?
Cane	Bau	Abbaia
Asino		Raglia
		Bela
	Cra	Gracida
Maiale		Grugnisce
	Miao	Miagola
		Squittisce

## DOMANDE SUGLI ANIMALI

- È il re della foresta .....
- ha le orecchie grandi e la proboscide.....
- vola e fa il miele.....
- è a strisce bianche e nere.....
- fa la lana.....

## INDOVINELLI SUGLI ANIMALI: CHI SONO? (Con la scansione di pag 18 Attività lessicali per le immagini degli animali)

- Ho quattro zampe, una coda piccola, sono grosso e rosa. Sono il.....
- Ho quattro zampe, una coda lunga, il corpo a righe bianche e nere e mangio erba. Sono la.....
- Ho quattro zampe, la mia coda si muove quando sono felice, sono molto amico degli uomini e posso stare in casa. Sono il.....
- Ho due zampe, ho le ali ma non so volare, canto quando sorge il sole. Sono il.....
- Ho quattro zampe, macchie marroni e il collo lungo. Sono la.....

## ANAGRAMMI ANIMALI DALLA CANZONE:

TOGTA.....

ANEC.....

PRACA.....

ACMUC.....

INLASE.....

AILEMA.....

## APPENDICE O- VERBI ESSERE E AVERE

➤ SCEGLI LA FORMA GIUSTA DEL VERBO ESSERE O AVERE:

1. MATTEO \_\_\_\_\_ UNA BELLA CASA
  - a) ha
  - b) hai
  - c) hanno
  - d) avete
  
2. FRANCO \_\_\_\_\_ UN RAGAZZO ITALIANO
  - a) siamo
  - b) siete
  - c) sono
  - d) è
  
3. GIORGIO E PAOLO \_\_\_\_\_ ALTI
  - a) siete
  - b) è
  - c) sono
  - d) siamo
  
4. VOI \_\_\_\_\_ AMICI
  - a) siamo
  - b) siete
  - c) è
  - d) sono
  
5. NOI \_\_\_\_\_ UNA BIBICLETTA
  - a) hanno
  - b) avete
  - c) ho
  - d) abbiamo
  
6. LORO \_\_\_\_\_ UNA MACCHINA
  - a) ho
  - b) avete
  - c) hanno
  - d) ha
  
- 7) LUISA \_\_\_\_\_ UNA BAMBINA
  - a) sei
  - b) sono
  - c) è
  - d) siete



➤ INSERISCI ESSERE O AVERE:

MARCO ..... A SCUOLA  
IO ..... MAROCCHINO  
TU ..... FAME  
NOI ..... FREDDO  
IL MIO ZAINO ..... ROSSO  
MIO FRATELLO ..... CINQUE ANNI  
LA MAESTRA ..... UNA GONNA  
LUISA ..... IN GIARDINO  
VOI ..... UN QUADERNO  
I LIBRI ..... LE PAGINE  
GLI ALBERI ..... LE FOGLIE  
PAOLO ..... I PANTALONI

#### **APPENDICE P- PROVE ORALI DEI TEST DEBETTO (LUGLIO 2018)**

LY

Dialogo

A: Ciao, come stai?

LY: Bene!

A: Come si chiama la tua mamma?

LY: Hu Ling Jan

A: Da dove vieni?

LY: Chi è?

A: Tu da dove vieni?

LY: Ah, io vengo dala Cina.

A: E dove abiti?

LY: Io abiti San Giusepe.

A: E come vieni a scuola? Con che mezzo? [silenzio di LY] Con la macchina, con l'autobus...?

LY: Con machina.

A: Sempre?

LY: No. Un po'di piedi. E basta.

Descrizione dell'immagine

LY: In cra:sse la maestra scrivi sul(l)a lavagna +eh ++eh+ con gesso scrivi il (o)peracion(e) e ir bambini pensa ++ eh++ li numero che è +e++ i pambini scrivi sula quaderno.

A: Sì. Lui cosa fa?  
LY: Arza il mano.  
A: E poi cos'altro c'è in classe?  
LY: Butta il carto+ e dopo+ scrivi sul quaderno +e pensa.  
A: Sì, e qua cosa c'è?  
LY: C'è mappa, c'è i disegni ++ e dopo maestra di matematica.  
A: E com'è vestita questa maestra?  
LY: indossa un vestito+ eh+ eh e basta.

## LJ

### Dialogo

A: Ciao, come va?  
LJ: Bene.  
A: Come si chiama tua mamma?  
LJ: Ling Jang.  
A: Da dove vieni?  
LJ: Da Cina.  
A: Dove abiti?  
LJ: Cina o Italia?  
A: Qui in Italia, dove abiti adesso?  
LJ: Via San Giuseppe.  
A: E come vieni a scuola?  
LJ: eh bicicletta.  
A: Sempre in bicicletta?  
LJ: No.  
A: In bicicletta oppure?  
LJ: Oppure macchine oppule + eh+ oppure piedi.

### Descrizione dell'immagine

La bambino: alza mano. La pambina scrive la quaderno. Eh un/ir+ ir bambino but/ eh vola la carta. La bambina prendi (r)ighelo guada+ o matita, o matita. Eh maestra matematica scrivi la lavagna.  
A: sì, brava! E dove sono?  
LJ: in ca/in classe.  
A: Sì, e cosa c'è qua?  
LJ: Disegno.  
A: Sì, e cosa c'è disegnato?  
LJ: Fiore, casa, sole, albero.  
A: E la maestra com'è vestita? Cosa indossa?  
LJ: Gona lunga.  
A: mmm. Sicura?

LJ: Vestiti!/vestito.

LS

Dialogo

A: Ciao, come stai?

LS: Bene.

A: Come si chiama la tua mamma?

LS: [Ci pensa] Non lo so.

A: Da dove vieni?

LS: Cina.

A: Dove abiti?

LS: San Giuseppe.

A: Come vieni a scuola? Con che mezzo?

LS: mmm...otto...otto mezzo, forse.

A: E con cosa vieni?

LS: Macchina.

A: Sempre in macchina?

LS: No.

A: Oppure?

LS: Andare piedi.

Descrizione dell'immagine

LS: C'è bambino.

A: Quanti?

LS: Sette. Poi c'è disegno + anche la maestra + scrivere a la lavagna.

A: Cosa scrive?

LS: Scrive il gesso.

A: E i bambini cosa fanno?

LS: Copiare.

A: Sì, e lui cosa fa?

LS: Arza mano.

A: E qui cosa c'è?

LS: Disegni.

A: Sì, e cosa c'è disegnato?

LS: Sore, albero, casa, fiore.

A: E dove sono?

LS: scuola.



## Ringraziamenti

Al termine di questa tesi desidero ringraziare, innanzitutto, l'Istituto Comprensivo G. Marconi, che mi ha dato la possibilità di lavorare al fianco dei "miei cinesi", come li chiamo io, dandomi massima disponibilità e fiducia. Il mio grazie va soprattutto a zia Marcolina e a zia Annamaria, che si sono prodigate per me al meglio delle loro possibilità.

Grazie alla mia famiglia: a papà, che con mamma mi ha consentito di arrivare fino a qui, facendo del suo meglio per seminare il buono in me; a Loris, per l'incoraggiamento costante; a Elisa, per il rapporto unico e indissolubile che ci lega e ci fortifica; riesco a trovare solo due parole per esprimere il mondo che ci unisce: mia sorella. Un pensiero va anche a Sofia e Matteo, che sanno stringermi il cuore come nessun altro e che sanno colorare le giornate più difficili. Ancora, un grazie sincero ai miei zii e ai miei "cuginetti", per essermi stati accanto ogni qualvolta ho avuto bisogno di loro.

Ringrazio con tutta me stessa i miei amici. Siete uno dei regali più belli che la vita mi abbia fatto. Grazie a Tullia, per aver condiviso con me più o meno qualunque cosa da dieci anni a questa parte e per avermi ascoltata anche quando non capiva; grazie a Martina, per non avermi mai giudicata, neppure una volta, e aver ascoltato ore e ore di note vocali (consegnandomene altrettante), e senza la quale, probabilmente, questa tesi non sarebbe stata conclusa. E poi grazie ai "soliti", gli storici, inseparabili, che sono stati con me sempre, incoraggiandomi, regalandomi tempo prezioso e parole mai banali, dimostrandomi di essere presenti in ogni modo in cui un buon amico sa fare: Alessandro, Alberto, Alberto, Paola, Alessandra, Sara. Grazie a Sonia, perché la bellezza del suo animo mi fa bene all'anima, e ai "miei friulani" Cecilia, Cesare, Carmen, amici di Vita da una vita.

Grazie alla Dottoressa Paties, il mio angelo senza ali, che mi ha ridato la vita quando l'avevo quasi persa.

Grazie a te, Luca, per non aver lasciato che cadessi a precipizio, consegnandomi parole audaci e quel meraviglioso regalo che è tua nonna. Ho scritto il tuo nome così tante volte che ho paura di averlo consumato, ma so per certo che brillerai per sempre tra la Terra e il Cielo, perché "le belle persone restano belle sempre, le belle persone non smettono mai di brillare".

E infine grazie a te, mamma. Spero che un giorno tu possa essere fiera di me anche solo la metà di quanto io lo sono di te, e di saperti onorare con la mia vita come meriti. Sono enormemente orgogliosa di essere tua figlia.

"Per questo ti prego, Dio: affinché io sia degna di lei ogni giorno."

Grazie di tutto mamma.