

Indice

Abbreviazioni, acronimi e simboli	5
Introduzione.....	7
Capitolo 1. La realtà scolastica italiana	11
1.1 Il fenomeno migratorio in Italia	11
1.2 Alunni stranieri e scuola. Alcune considerazioni relative ai dati statistici e alla normativa vigente.....	17
1.2.1 Numeri e statistiche.....	17
1.2.2 Alunni stranieri e insegnanti	25
1.2.3 La normativa	28
Capitolo 2. L’interlingua	35
2.1 La linguistica acquisizionale	35
2.2 L’interlingua.....	37
2.2.1 Fattori extralinguistici	40
2.2.2 Fattori linguistici	44
2.3 Fasi dell’acquisizione linguistica	47
2.3.1 Fase prebasica	47
2.3.2 Fase basica	48
2.3.3 Fase postbasica.....	50
2.4 L’acquisizione dell’italiano come lingua seconda.....	51
2.4.1 Morfologia nominale	52
2.4.2 Morfologia verbale.....	55

2.4.3 Sintassi	63
2.4.4 Aspetti testuali	74
2.5 Strategie d'apprendimento	77
Capitolo 3. Alunni stranieri a Padova: un caso studio	81
3.1 L'alunno straniero e la scuola	81
3.1.1 Chi è l'alunno straniero?	82
3.2 Interventi padovani	86
3.2.1 Orizzonti cooperativa sociale.....	86
3.2.2 Associazione Unica Terra.....	87
3.2.3 Progetto Amico Esperto.....	88
3.3 Il caso Einaudi.....	89
Capitolo 4. Il laboratorio linguistico: analisi dei testi di tre studentesse straniere.....	93
4.1 Premessa.....	93
4.2 La produzione scritta: il testo argomentativo	94
4.3 Profilo delle tre studentesse	100
4.3.1 Mari.....	100
4.3.2 Sido	101
4.3.3 Mis	102
4.4 Analisi dei testi.....	104
4.4.2 Morfologia	107
4.4.3 Sintassi	124
4.4.4 Aspetti testuali	138

4.4.5 Alcune considerazioni finali	150
Appendice 1: modulo di inserimento di alunni stranieri.....	161
Appendice 2: il questionario.....	162
Appendice 3: i testi	168
Appendice 4: gli esercizi	200
Bibliografia.....	211
Sitografia	221

Abbreviazioni, acronimi e simboli

Istat= Istituto Nazionale di Statistica

Ismu= Istituto per lo Studio della Multietnicità

Cni (alunni stranieri)= cittadinanza non italiana

a.s= anno scolastico

aa.ss.= anni scolastici

Nai (di alunni stranieri)= neo arrivati in Italia

Invalsi= Istituto Nazionale per la Valutazione del sistema educativo di Istruzione e formazione

C.M.= circolare ministeriale

D.L= Decreto Legge

D.p.r.= Decreto del Presidente della Repubblica

CPIA= Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti

L2= lingua seconda; lingua appresa nel paese in cui questa viene parlata

L1= lingua prima; lingua madre

LO= lingua obiettivo

IL= interlingua

LAD= Language Acquisition Device

BSE= Bisogni Educativi Speciali

PDP= Piano Didattico Personalizzato

Dsa= Disturbi specifici dell'apprendimento

= pausa breve nel parlato

+= pausa media

++= pausa lunga

-= allungamento del fono che precede

/= interruzione o cambiamento di programma

*= agrammaticale

M= Mari

S= Sido

Mi= Mis

Introduzione

La presente tesi è il risultato di un percorso che ho condiviso con tre studentesse straniere, che mi ha portata a inserirmi (di nuovo, ma con uno sguardo diverso) nella difficile realtà della scuola di oggi. È da questa realtà, forse la più multietnica, che prende avvio il mio interesse: chi sono oggi gli studenti stranieri? Quali sono le maggiori difficoltà che incontrano a scuola? Quali interventi sono necessari per facilitare la loro integrazione (almeno dal punto di vista linguistico)?

La situazione in Italia ormai è cambiata: sono decenni che nella scuola si osserva un incremento non trascurabile delle iscrizioni di alunni stranieri. Questo non sorprende dato l'aumento dell'immigrazione verso il nostro paese: esso infatti è diventato meta del progetto migratorio di molte famiglie straniere, le quali si stabiliscono in Italia con un progetto a lungo termine, con un conseguente aumento dei minori stranieri nati in terra italiana. Le statistiche dell'Istat e le ricerche della Fondazione Ismu parlano chiaro: le seconde generazioni (cioè i minori stranieri nati in Italia) stanno subendo un aumento considerevole, andando a costituire oggi il 55,3% della popolazione scolastica complessiva (sul totale degli alunni con cittadinanza non italiana). Ma qual è il rapporto di queste generazioni di studenti stranieri (sia nati in Italia che non) con la lingua italiana? E quali sono le possibilità concrete che la scuola ha per intervenire in questo campo?

La competenza in italiano degli alunni stranieri è varia; dipende da molti fattori, primo fra tutti la motivazione degli studenti stessi. Vi sono studenti più portati per le lingue, o con lingue madri non distanti dall'italiano, che avranno poche difficoltà; altri invece, che impiegheranno molti mesi prima di riuscire a capire e a farsi capire. Ma la realtà scolastica richiede un italiano in molti casi specialistico, e la produzione scritta, specie nella scuola secondaria, deve procedere verso un livello prestabilito, poi richiesto all'Esame di Stato.

Ecco perché, per comprendere al meglio questa realtà scolastica ho scelto di entrare concretamente nella scuola, vedere con i miei occhi, e analizzare l'italiano scritto di studenti stranieri. Ma il mio ruolo all'interno della scuola non voleva essere

solo di osservatrice, quindi, ho proposto un intervento laboratoriale a una scuola del territorio padovano, la scuola secondaria di II grado “Luigi Einaudi”. Il mio intervento si è strutturato come un vero e proprio laboratorio linguistico in cui si è voluto dare spazio all’esercitazione della competenza scritta (perché indispensabile nella scuola secondaria), e che voleva anche andare a comprendere le reali esigenze di studenti stranieri non neoarrivati. La risposta positiva degli insegnanti con cui mi sono confrontata mi ha permesso di capire quanto gli interventi nel campo dell’italiano L2 siano fondamentali per la sopravvivenza di aiuti concreti agli studenti stranieri.

Ho quindi seguito da novembre 2016¹ tre studentesse di diversa provenienza, lavorando principalmente sulla struttura del testo argomentativo: le diverse parti in cui è composto, quali modi e tempi verbali poter utilizzare, quali connettivi testuali. La scelta della tipologia testuale su cui focalizzare il mio intervento e poi la mia indagine è stata guidata dai bisogni delle apprendenti e dalla mancanza di studi su testi di tipo argomentativo scritti da madrelingua non italiani (a differenza invece degli studi sul testo narrativo e descrittivo, in apprendenti con interlingue basiche e postbasiche). Lo scopo del mio laboratorio era quindi anche poter raccogliere un piccolo numero di testi su cui poi attuare un’analisi linguistica che mi permettesse di mettere in luce quali sono gli errori più frequenti nella stesura del testo argomentativo in studenti non italofoeni con interlingue avanzate. Per questo motivo le tre studentesse sono state scelte perché residenti in Italia da almeno due anni, e frequentanti il triennio di scuola secondaria di secondo grado.

La scelta di un numero ristretto di studenti è stata presa consapevolmente per poter seguire in concreto le loro difficoltà e poter quindi mettere insieme didattica e ricerca sul campo. È stato utile, inoltre, per riuscire a conoscere davvero le apprendenti e valutare i loro errori e difficoltà, anche rispetto alle loro storie personali.

Il mio lavoro spazia da nozioni più tecniche relative all’andamento dell’immigrazione in Italia e alla presenza di studenti stranieri nel nostro paese, a nozioni teoriche relative alla linguistica acquisizionale e alle interlingue, con particolare attenzione alle varietà postbasiche, per poter poi procedere - nell’ultima parte della tesi -

¹ Il laboratorio è terminato con la fine della scuola, a giugno 2017.

all'analisi dei testi da me raccolti durante il laboratorio linguistico, analisi che vorrebbe essere il cuore di questo lavoro.

Il capitolo 1 costituisce un panorama sulla presenza di alunni stranieri in Italia, con riferimento a statistiche e indagini dell'Istat e della Fondazione Ismu. Si intende introdurre il lettore all'interno della scuola italiana, con riferimento anche alla figura dell'insegnante e ai dati relativi agli esiti delle prove Invalsi, le quali mettono in evidenza che, mentre gli stranieri neoarrivati hanno gravi lacune rispetto ai nativi, quelli nati in Italia o arrivati comunque in tenera età hanno risultati molto vicini a quelli degli italofoni.

Il capitolo 2 approfondisce il concetto di interlingua: partendo dalla nascita della linguistica acquisizionale, si giunge all'analisi di interlingue avanzate. In esso si mettono in luce le sequenze acquisizionali relative alla morfologia e alla sintassi dell'italiano L2, con particolare attenzione alle varietà avanzate. Si riflette inoltre sugli aspetti testuali, ambito ancora non del tutto esplorato per l'italiano L2.

Il capitolo 3 vuole essere di introduzione al laboratorio linguistico: innanzitutto si presenterà attentamente l'*iter* di inserimento degli studenti stranieri nella scuola Einaudi al loro arrivo in Italia²; verranno poi spiegati molto brevemente gli obiettivi di tre diversi tipi di interventi per l'italiano L2 nel territorio padovano.

Il capitolo 4, infine, è il fulcro di questa tesi. Apre il capitolo un'introduzione al testo argomentativo, con particolare riferimento alle difficoltà che anche gli studenti italofoni incontrano nel redigere testi di questa tipologia. Verrà presentato poi il profilo delle tre studentesse che ho seguito durante il laboratorio linguistico, con una descrizione della personalità e del carattere delle ragazze, che si riflettono attivamente sulla competenza in italiano. L'analisi linguistica seguirà poi l'andamento del capitolo 2: comincerà con alcuni dati sugli errori ortografici, per proseguire con un'attenta analisi della morfologia e sintassi dei testi delle studentesse. Quest'analisi viene svolta con l'obiettivo di rilevare le difficoltà maggiori e più frequenti ma anche di mettere in luce le reali competenze scritte del campione esaminato. Si procederà sempre con l'esame delle sequenze acquisizionali presentate nel capitolo 2, per verificare il livello

² L'*iter* di inserimento può variare da scuola a scuola, ma rimane una procedura necessaria al momento dell'iscrizione di uno studente straniero.

delle interlingue delle studentesse. Infine, verrà presentata anche una breve indagine sugli aspetti testuali, in cui l'attenzione sarà principalmente rivolta alle diverse parti che compongono il testo argomentativo, al registro scelto dalle studentesse e all'uso della punteggiatura.

Il mio lavoro vuole anche cercare di analizzare la necessità di questo tipo di intervento all'interno della scuola, intervento che dovrebbe a mio parere essere pensato per tutti gli studenti stranieri che mostrano alcune difficoltà nell'affrontare la scrittura scolastica. Sarebbe auspicabile un'analisi di un campione che coinvolgesse anche studenti italofoni delle stesse classi delle studentesse, per poter confrontare i risultati, cercando di capire quali sono le difficoltà comuni e quali invece legate alla conoscenza o meno della lingua italiana.

Capitolo 1

La realtà scolastica italiana

1.1 Il fenomeno migratorio in Italia

Le scuole italiane di ogni grado hanno vissuto una trasformazione in senso interculturale in questo ultimo ventennio. Prima di addentrarmi nell'analisi delle statistiche di Istat (Istituto Nazionale di Statistica) e dei documenti forniti dall'Ismu (Istituto per lo Studio della Multietnicità)³, è necessario focalizzare l'attenzione sul fenomeno migratorio che riguarda il nostro Paese, analizzandolo sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo. Questa prima riflessione permetterà di comprendere l'aumento repentino del numero di alunni stranieri con cittadinanza non italiana (cni) e il conseguente adeguamento della normativa vigente.

Aveva avuto un'intuizione Tullio De Mauro, quando in un'intervista del 1998, parlando delle *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*⁴, diceva che queste (1998:26)

“furono scritte nell'ultimo anno in cui c'era un saldo migratorio passivo nella bilancia migratoria: l'ultimo anno in cui gli emigrati italiani verso l'esterno furono più numerosi degli immigrati. Da allora, è stato sempre più frequente l'arrivo di bambini e bambine che vengono da diverse parti del mondo (anche di bambini figli di immigrati che tornano) con problemi di salto radicale di lingue e spesso anche di modalità di scrittura. I bambini e le bambine immigrati con i quali sempre di più tutti i Paesi del Nord del mondo e l'Italia, lo sappiamo, in particolare, dovranno fare largamente i conti, nei prossimi decenni.”

³ L'Ismu nasce nel 1991, su iniziativa della Fondazione Opere sociali della Cariplo. Due anni più tardi l'istituto diventa Fondazione. L'obiettivo dell'Ismu, fin dalla sua nascita, era quello “di promuovere studi e ricerche e di svolgere un'attività di documentazione, informazione e formazione sui molteplici aspetti connessi con la trasformazione multi-etnica e multiculturale della società”. Per un approfondimento: <http://www.ismu.org/>.

⁴ Questo documento, pubblicato nel 1975, rappresenta il manifesto fondativo del GISCEL - Gruppo di Intervento e Studio nel campo dell'Educazione Linguistica. Il Giscel riunisce studiosi di linguistica ma anche insegnanti, i quali risultano avere come obiettivo comune lo studio teorico dei fenomeni linguistici e la loro descrizione, e allo stesso tempo la pratica educativa, nel campo dell'educazione linguistica.

Per valutare a livello quantitativo il flusso migratorio verso l'Italia, basti pensare che, negli anni '70, quadro di sfondo della nascita delle *Dieci Tesi*, la presenza ufficiale di immigrati (cioè basata sui permessi di soggiorno) era di circa 143.000 individui; secondo la sintesi del XXV Rapporto Immigrazione 2015 della Caritas⁵ (pag. 9) invece

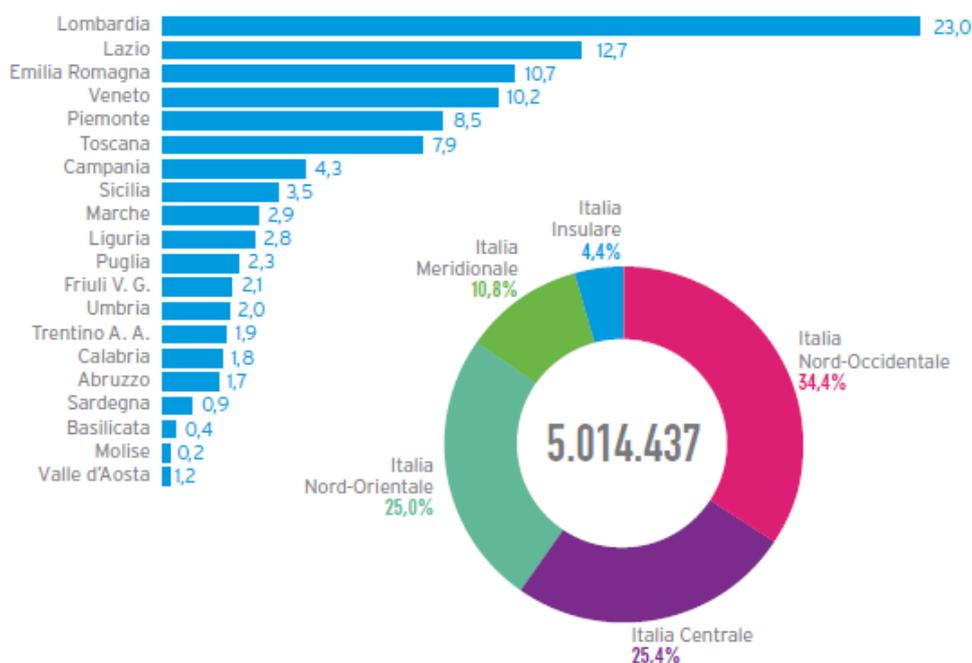
“al 1° gennaio 2015 risiedevano in Italia 60.795.612 abitanti, di cui 5.014.437 di cittadinanza straniera (8,2%), di cui 2.641.641 donne (52,7%). Rispetto alla stessa data del 2014, la popolazione straniera è aumentata di 92.352 unità (+1,9%).”

La distribuzione degli immigrati sul territorio italiano non è equa: quasi il 60% vive al Nord, il 25,4 % al Centro e nel Meridione soltanto il 15,2 %. La stessa disuguaglianza si trova nella distribuzione di immigrati nel Nord Italia: la maggior parte è concentrata in Lombardia (23%), Emilia Romagna (10,7%) e Veneto (10,2%).

Come si osserva nella tavola 1, la percentuale di immigrati è medio-alta in alcune regioni del centro-nord, come Piemonte (8,5%) e Toscana (7,9%); comincia invece ad abbassarsi nell'Italia centro-meridionale, in regioni quali Campania (4,3%), Sicilia (3,5%), Marche (2,9%), Puglia (2,3%). Alcune regioni italiane invece, non seguono questa differenziazione di distribuzione tra Nord e Sud e registrano una bassa percentuale di immigrati: è il caso di Friuli-Venezia Giulia (2,1%), Trentino-Alto Adige (1,9%), Abruzzo (1,7%), Sardegna (0,9%), e in ultimo, Molise e Valle d'Aosta (0,2%).

⁵ La sintesi del Rapporto Immigrazione 2015 della Caritas è consultabile al sito: [http://www.caritasitaliana.it/caritasitaliana/allegati/6472/Sintesi_OK%20\(1\).pdf](http://www.caritasitaliana.it/caritasitaliana/allegati/6472/Sintesi_OK%20(1).pdf).

Tavola.1. Cittadini stranieri. Popolazione residente per ripartizione territoriale e per regione. Dati al 1° Gennaio. Anno 2015. Valori percentuali.

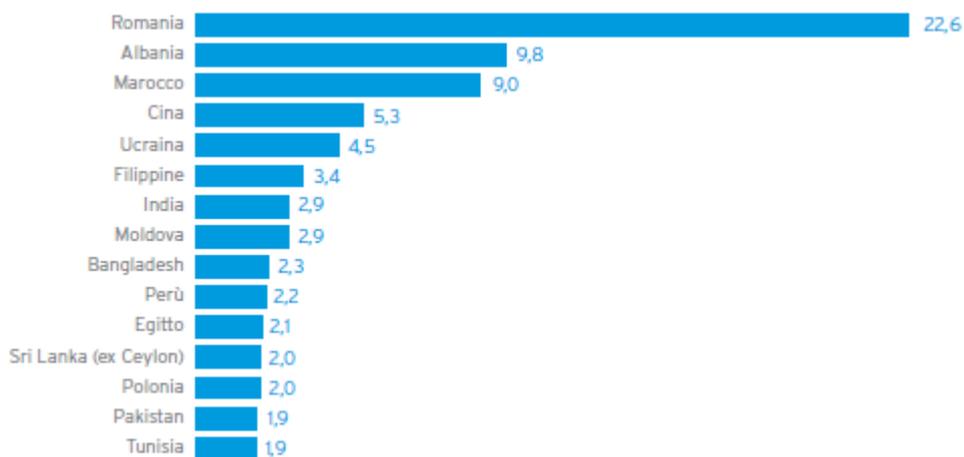


Fonte: Caritas e Migrantes. XXV Rapporto Immigrazione 2015. Pagina 11.

Per quanto riguarda le nazionalità di provenienza, basandosi sui permessi di soggiorno rilasciati, si rileva che la maggior parte degli immigrati proviene dall'Europa centro-orientale (30%), con netta maggioranza di cittadini romeni; seguono poi in ordine decrescente, l'Africa settentrionale (20,7%), l'Asia centromeridionale (13,9%) e l'Asia orientale (13,4%). Nella tavola 2 si mettono in evidenza i valori percentuali delle prime 15 nazionalità presenti in Italia. Come mette in luce il Rapporto sull'immigrazione 2015 della Caritas, "al 1° Gennaio 2015 in Italia sono presenti ben 198 nazionalità su un totale mondiale, al 2016, di 232 (fonte Onu)" (pagina 10).

Come detto, la maggior parte degli immigrati ha origine romena, precisamente il 22,6%; seguono cittadini di origine albanese (9,8%), marocchina (9,0%), cinese (5,3%), ucraina (4,5%), filippina (3,4%), indiana (2,9%), fino a toccare basse percentuali con cittadini di origine pakistana (1,9%) e tunisina (1,9%).

Tavola 2. Cittadini stranieri. Le prime 15 nazionalità. Dati al 1° Gennaio. Anno 2015. Valori percentuali.



Fonte: Caritas e Migrantes. XXV Rapporto Immigrazione 2015. Pagina 10.

Fino a poco tempo fa, una tra le cause principali dell'aumento del numero di immigrati era il ricongiungimento familiare, che ha portato in Italia un grande numero di minori stranieri che, nati e cresciuti all'estero, entravano poi nel nostro sistema scolastico. Questo ha sicuramente comportato problemi nell'accoglienza e nel primo inserimento. Oggi, invece, i documenti relativi alle iscrizioni scolastiche ci dicono che la maggior parte dei giovani stranieri è nata in Italia: come si osserva nelle tavole che seguono (3 e 4), nell' a.s. 2010/2011 il totale di studenti nati in Italia era 299.541, cioè pari al 42,2% del totale di alunni con cittadinanza non italiana. Come si può notare, invece, nell'a.s. 2014/2015, il totale di alunni stranieri nati in Italia è di 445.534, superiore ai dati dell'anno scolastico 2010/2011 del 7,3 %, e pari al 55,3 % del totale degli alunni con cittadinanza non italiana. Questo sta a significare che più del 50% di studenti stranieri è nato in Italia e, presupponendo che questi si iscrivano alla scuola dell'infanzia e poi proseguano il percorso scolastico come previsto dal sistema italiano, si può affermare che le difficoltà linguistiche e sociali di questi studenti dovrebbero diminuire con il tempo. Ovviamente, continua ad esserci una percentuale di studenti che invece, nata all'estero, entra nel nostro sistema scolastico con difficoltà maggiori dal punto di vista di integrazione e della lingua.

Tavola 3. Alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia per ordini di scuola (valori assoluti e percentuali)- AA.SS. 2010/2011- 2014/2015.

Anni scolastici	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado
nati in Italia					
2010/2011	299.541	113.292	134.783	37.663	13.803
2011/2012	334.284	125.956	145.278	46.280	16.770
2012/2013	371.332	131.503	164.050	54.331	21.448
2013/2014	415.182	140.739	182.315	64.338	27.790
2014/2015	445.534	140.684	197.557	72.505	34.788
var % 2014/15 su 2013/14	7,3	-0,04	8,4	12,7	25,2
per 100 alunni					
2010/2011	3,3	6,7	4,8	2,1	0,5
2011/2012	3,7	7,4	5,2	2,6	0,6
2012/2013	4,2	7,8	5,8	3,1	0,8
2013/2014	4,7	8,5	6,4	3,7	1,0
2014/2015	5,1	8,7	7,1	4,2	1,3
per 100 alunni con cittadinanza non italiana					
2010/2011	42,2	78,3	52,9	23,9	9,0
2011/2012	44,2	80,4	54,1	27,9	10,2
2012/2013	47,2	79,9	59,4	31,8	12,2
2013/2014	51,7	84,0	64,4	37,9	15,3
2014/2015	55,3	84,8	68,4	43,8	18,7

Fonte: Istat, Notiziario, Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.s. 2014/2015, pag. 7.

Per un'ulteriore sintesi, la tavola 4 riporta i dati relativi solamente all'anno scolastico 2014/2015 con una suddivisione del numero di studenti stranieri nati in Italia per ordine di scuola. Si noti che la maggior parte frequenta la scuola primaria: del totale, cioè 445.534, sono 197.557 gli iscritti.

Tavola 4. Alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia per ordine di scuola (valori assoluti e percentuali). A.s. 2014/2015.

Ordine di scuola	valori assoluti	per 100 studenti	per 100 studenti con cittadinanza non italiana
Totale	445.534	55,3	51,7
Infanzia	140.684	84,8	84,0
Primaria	197.557	68,4	64,4
Secondaria I grado	72.505	43,8	37,9
Secondaria II grado	34.788	18,7	15,3

Fonte: Istat, Notiziario, Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.s. 2014/2015, pag. 8.

Un altro dato molto interessante, che ci fa riflettere sull'integrazione dei cittadini stranieri residenti in Italia e su quanto detto prima relativamente all'aumento dei nati in

Italia, proviene da un'indagine dell'Istat in collaborazione con il Ministero dell'Interno e Unione Europea.⁶ Come si può vedere nella tavola 5 riportata di seguito, la lingua d'origine più comune tra gli stranieri residenti in Italia è il rumeno; questo dato non ci stupisce, essendo la cittadinanza romena la più presente sul territorio italiano (22,6 %). Tuttavia, al quinto posto della classifica vediamo comparire l'italiano, indicato da 162.148 cittadini stranieri come lingua madre. Prosegue l'Indagine (pag.2):

“Nel 79,9 % dei casi gli stranieri di madre lingua italiana sono nati e cresciuti in Italia, mentre nel 14,7 % dei casi sono immigrati giovanissimi (prima dei sei anni). Questi ultimi sono parte degli oltre 800 mila stranieri (20,2 % degli stranieri residenti) che vivono in Italia da prima di aver compiuto sei anni.”

Tavola 5. Cittadini stranieri di 6 anni e più per lingua madre (lingua parlata prima di andare a scuola). Anno 2011/2012. Valori assoluti e composizioni percentuali per lingua madre.

LINGUA MADRE	Valori assoluti	%
Rumeno	798.364	21,9
Arabo	476.721	13,1
Albanese	380.361	10,5
Spagnolo	255.459	7,0
Italiano	162.148	4,5
Cinese	159.597	4,4
Russo	126.849	3,5
Ucraino	119.883	3,3
Francese	116.287	3,2
Serbo; Croato; Bosniaco; Montenegrino	93.289	2,6
Altre lingue	950.269	26,1
Totale	3.639.227	100,0

Fonte: Diversità linguistiche tra i cittadini stranieri, pag.2.

Per quanto riguarda l'italiano, sono soprattutto cittadini albanesi (16,8%), marocchini (12,1%) e rumeni (11,1%) ad averlo indicato come lingua madre; queste cittadinanze hanno comunità storiche di riferimento in Italia (basti pensare alle “ondate”

⁶ L'indagine, *Diversità linguistiche tra i cittadini stranieri*, viene pubblicata il 25 luglio 2014 ma è relativa all'anno 2011-2012; consultabile al sito: <http://www.istat.it/it/archivio/129285>.

migratorie che hanno interessato queste nazionalità⁷), ed è alta la presenza di seconde generazioni, motivo per il quale l'italiano risulta essere lingua d'origine.

1.2 Alunni stranieri e scuola. Alcune considerazioni relative ai dati statistici e alla normativa vigente.

1.2.1 Numeri e statistiche

La presenza di alunni stranieri cni nelle scuole italiane di ogni grado ha avuto un fortissimo tasso di crescita dall'inizio degli anni 2000 ad oggi. Si nota che l'incremento nelle iscrizioni degli alunni stranieri passa dai 196.414 dell'anno scolastico 2001/2002 agli 814.187 dell'anno scolastico 2014/2015 (pari al 9,2 % del totale della popolazione scolastica).⁸

Inoltre, con riferimento ai dati riportati nella tavola 6 si osserva che, mentre dall'anno scolastico 2001/2002 al 2007/2008 l'aumento degli alunni stranieri a scuola è stato repentino (l'incremento annuo è stato di 60-70 mila unità), dal 2008/2009 invece, si nota un rallentamento della crescita del numero degli iscritti (nel 2011 l'incremento annuo è stato di 36 mila unità), con una tendenza alla stabilizzazione.

⁷ La maggior parte dei cittadini di nazionalità albanese arrivò in Italia dopo la caduta della Repubblica Popolare Socialista dell'Albania nel 1991; per quanto riguarda la cittadinanza romena, la prima migrazione verso l'Italia si ha nel 1989, dopo la Rivoluzione rumena; si ha un aumento significativo di cittadini romeni nel 2007, dopo l'ingresso della Romania nell'Unione Europea.

⁸ I dati relativi ai Quaderni Ismu 1/2016, provengono dalla fonte Miur e Astat (Istituto provinciale di statistica, Provincia autonoma di Bolzano), la quale include anche i dati della Provincia autonoma di Bolzano; secondo i dati del Miur infatti, come si osserva nel notiziario statistico sugli alunni stranieri per l'a.s. 2014/2015, gli alunni stranieri con cittadinanza non italiana sono 805.800. I documenti sono consultabili ai siti, rispettivamente: <http://www.ismu.org/pubblicazioni/#quaderni> e http://www.istruzione.it/allegati/2015/Notiziario_Alunni_Stranieri_1415.pdf.

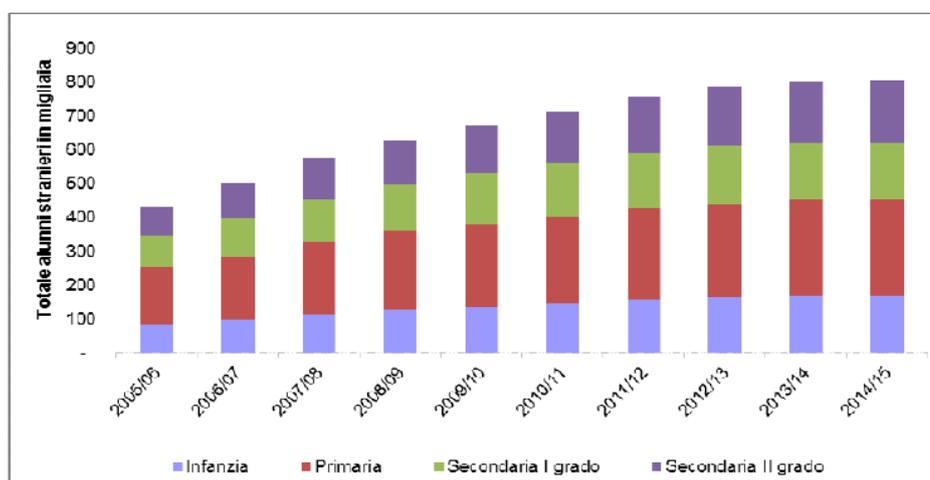
Tavola 6. Alunni con cittadinanza non italiana per ordine e grado di scuola. Serie storica.

Anno scolastico	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado
2001/02	196.414	39.445	84.122	45.253	27.594
2002/03	239.808	48.072	100.939	55.907	34.890
2003/04	307.141	59.500	123.814	71.447	52.380
2004/05	370.803	74.348	147.633	84.989	63.833
2005/06	431.211	84.058	165.951	98.150	83.052
2006/07	501.420	94.712	190.803	113.076	102.829
2007/08	574.133	111.044	217.716	126.396	118.977
2008/09	629.360	125.092	234.206	140.050	130.012
2009/10	673.800	135.840	244.457	150.279	143.224
2010/11	710.263	144.628	254.653	157.559	153.423
2011/12	755.939	156.701	268.671	166.043	164.524
2012/13	786.630	164.589	276.129	170.792	175.120
2013/14	802.844	167.650	283.233	169.780	182.181
2014/15	814.187	167.980	291.782	167.068	187.357

Fonte: Quaderno Ismu 1/2016, pag.18.

Per una maggior esemplificazione di quanto detto sopra, la tavola 7 si focalizza sull'andamento del numero delle presenze di stranieri nel sistema scolastico italiano. Si vede molto chiaramente la crescita iniziale (in questo caso dall'a.s. 2005/2006) e poi una stabilizzazione a partire dall'a.s. 2012/2013.

Tavola 7. Alunni con cittadinanza non italiana per livello scolastico. Aa.ss. 2005/2006-2014/2015



Fonte: Istat, Notiziario, Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.s. 2014/2015, pag. 8.

Per quanto riguarda i Paesi di provenienza degli alunni cni, nell'anno scolastico 2014/2015 il principale è la Romania (157.153 alunni), il che conferma i dati già visti

nel paragrafo precedente, dove la Romania era stata indicata come primo Paese di provenienza degli immigrati in Italia. Seguono l'Albania (108.331) e il Marocco (101.584).⁹ In generale, anche a scuola, tenendo conto dei dati sulle cittadinanze, si conferma quell'eterogeneità che caratterizza l'immigrazione nel nostro Paese; dopo Albania e Marocco, seguono Cina (41.707) e Filippine (26.132).

Nella tavola 8 riportata di seguito si osservano le prime quindici cittadinanze degli alunni stranieri iscritti nella scuola italiana, con suddivisione per ordine di scuola. Vediamo che tutti i continenti sono rappresentati tranne l'Oceania: l'Europa è rappresentata da paesi centro orientali (Romania, Albania, Moldavia, Ucraina, Macedonia), l'Asia da alcuni paesi che sono tra i più popolati (Cina, Filippine, India, Pakistan e Bangladesh), l'America da paesi latinoamericani (Perù, Ecuador) e l'Africa da paesi del nord (Marocco, Tunisia e Egitto).

Tavola 8. Alunni stranieri per principali cittadinanze e ordine di scuola. Valori assoluti e distribuzione percentuale. A.s. 2014/2015.

<i>Cittadinanza</i>	<i>Infanzia</i>	<i>%</i>	<i>Primaria</i>	<i>%</i>	<i>Sec. I g</i>	<i>%</i>	<i>Sec. II g</i>	<i>%</i>	<i>Totale</i>	<i>%</i>
Romania	33.520	20,2	57.210	19,8	32.315	19,5	34.108	18,3	157.153	19,5
Albania	23.636	14,3	38.617	13,4	21.675	13,1	24.403	13,1	108.331	13,4
Marocco	26.248	15,8	39.022	13,5	19.042	11,5	17.272	9,3	101.584	12,6
Cina	8.002	4,8	15.717	5,4	10.305	6,2	7.683	4,1	41.707	5,2
Filippine	4.141	2,5	8.835	3,1	6.302	3,8	6.854	3,7	26.132	3,2
Moldavia	4.291	2,6	7.253	2,5	4.928	3,0	8.393	4,5	24.865	3,1
India	5.452	3,3	9.680	3,4	4.557	2,8	4.837	2,6	24.526	3,0
Ucraina	2.603	1,6	5.636	2,0	3.520	2,1	7.647	4,1	19.406	2,4
Perù	3.212	1,9	5.179	1,8	3.647	2,2	6.215	3,3	18.253	2,3
Tunisia	3.879	2,3	6.744	2,3	3.973	2,4	3.400	1,8	17.996	2,2
Pakistan	3.348	2,0	7.163	2,5	3.975	2,4	3.368	1,8	17.854	2,2
Ecuador	3.066	1,8	5.056	1,8	3.290	2,0	5.856	3,2	17.268	2,1
Egitto	3.967	2,4	6.603	2,3	3.080	1,9	3.012	1,6	16.662	2,1
Macedonia	2.788	1,7	5.938	2,1	3.830	2,3	3.135	1,7	15.691	1,9
Bangladesh	3.732	2,3	5.956	2,1	2.103	1,3	2.003	1,1	13.794	1,7
Altri paesi	33.977	20,5	64.011	22,2	38.899	23,5	47.691	25,7	184.578	22,9
Totale	165.862	100,0	288.620	100,0	165.441	100,0	185.877	100,0	805.800	100,0

Fonte: Quaderni Ismu 1/2016, pagina 26.

Come ho detto nel paragrafo 1.1, negli anni passati i minori stranieri entravano nel nostro Paese spesso a causa del ricongiungimento familiare; dunque venivano inseriti nelle classi italiane in una situazione di completa non italofonia. Ciò sta a significare che le esigenze primarie di questa categoria di alunni stranieri (cosiddetti neoarrivati, nai) erano sicuramente incentrate sull'apprendimento della lingua italiana, almeno quella necessaria per i bisogni comunicativi primari. Ora invece, gli alunni neoarrivati,

⁹ I dati provengono dai Quaderni Ismu 1/2016, pagina 26.

anche se non scomparsi, sono diminuiti nella realtà scolastica italiana (costituendo una piccola percentuale del totale di alunni stranieri), lasciando spazio alle cosiddette seconde generazioni. Il termine seconde generazioni di immigrati indica “solo le persone nate da genitori stranieri in un paese di immigrazione”¹⁰. Le difficoltà e i bisogni delle seconde generazioni sono differenti da quelle degli alunni neoarrivati; sicuramente il problema derivante dal deficit linguistico si fa sentire meno, anche se ne sorgono altri riguardanti l’integrazione scolastica e il rendimento scolastico in generale.

La distinzione tra alunni neoarrivati (e di recente immigrazione) e alunni nati in Italia è stata introdotta dal Miur dall’anno scolastico 2007/2008; se osserviamo i dati riportati nelle tavole 9 e 11 possiamo avere una panoramica generale dell’andamento di diminuzione dei primi e aumento dei secondi in questi ultimi otto anni. Nell’a.s. 2007/2008 gli alunni neoarrivati erano 46.154 contro i 22.836 dell’a.s. 2012/2013. Tuttavia, va rilevato che questa diminuzione non è costante: dall’a.s. 2013/2014 si nota ad esempio un aumento degli alunni neoarrivati rispetto all’anno precedente (30.825)¹¹.

Per quanto riguarda l’a.s. 2014/2015, gli alunni nati sono in totale 33.054, di cui, 16.293 iscritti alla scuola primaria (corrispondenti al 5,6%), 8.023 alla scuola secondaria di primo grado (4,8%) e infine, 8.738 alla scuola secondaria di secondo grado (4,7%). Questi alunni si concentrano per lo più nei primi anni di ogni ordine scolastico, come si può osservare nella tavola 10, molto probabilmente perché vengono inseriti all’inizio del ciclo scolastico anche ragazzi più grandi.

¹⁰ Definizione tratta dall’indagine Istat *L’integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni*, pubblicata il 15 marzo 2016 e riguardante l’anno scolastico 2014/2015 (pagina 2), consultabile al sito: <http://www.istat.it/it/archivio/182866>.

¹¹ Questo dato è molto importante perché riflette la situazione italiana: negli ultimi anni sono aumentati gli immigrati e quindi anche il numero di minori che entrano nel sistema scolastico italiano a causa “dell’aumento degli sbarchi e degli arrivi legati all’emergenza attuale” (Allievi- Dalla Zuanna 2016:30).

Tavola 9. Alunni cni entrati per la prima volta nel sistema scolastico italiano per ordine e grado di scuola. Valori assoluti e incrementi percentuali annui. Aa.ss. 2007/2008-2014/2015.

A.s.	Valori assoluti				Variazioni % annuali			
	Totale	Primaria	Sec. I g	Sec. II g	Totale	Primaria	Sec. I g	Sec. II g
2007/08	46.154	23.650	12.064	10.440	-	-	-	-
2008/09	40.956	19.029	11.289	10.638	-11,3	-19,5	-6,4	1,9
2009/10	35.328	15.493	9.996	9.839	-13,7	-18,6	-11,5	-7,5
2010/11	27.572	13.673	8.136	5.763	-22,0	-11,7	-18,6	-41,4
2011/12	28.554	14.667	7.728	6.159	3,6	7,3	-5,0	6,9
2012/13	22.836	10.594	6.112	6.130	-20,0	-27,8	-20,9	-0,5
2013/14	30.825	14.421	7.889	8.515	35,0	36,1	29,1	38,9
2014/15	33.054	16.293	8.023	8.738	7,2	13,0	1,7	2,6

Fonte: Quaderni Ismu 1/2016, pag. 33.

Tavola 10. Alunni cni entrati per la prima volta nel sistema scolastico italiano per ordine di scuola e anno di corso. Valori assoluti e incidenza % sul totale dei cni. Aa.ss. 2014-2015.

A.s.	V.a.					
	I anno	II anno	III anno	IV anno	V anno	Totale
Primaria	8.236	2.118	2.064	2.019	1.860	16.293
Sec. I grado	4.150	1.997	1.876			8.023
Sec. II grado	5.747	1.136	1.027	525	303	8.738
A.s.	Percentuale su totale alunni cni					
I anno	II anno	III anno	IV anno	V anno	Totale	
Primaria	13,0	3,6	3,6	3,6	3,5	5,6
Sec. I grado	7,4	3,7	3,4			4,8
Sec. II grado	9,9	2,9	2,9	1,8	1,3	4,7

Fonte: Quaderni Ismu 1/2016, pag. 34.

Per quanto riguarda invece la seconda categoria di alunni stranieri, cioè i nati in Italia, come già detto nel paragrafo 1.1, essi negli ultimi anni hanno visto un aumento considerevole: dai 199.120 dell'a.s. 2007/2008 si passa ai 445.534 dell'a.s. 2014/2015 (tavola 11). Gli alunni cni nati in Italia costituiscono così il 55,3% della popolazione scolastica complessiva (sul totale degli alunni cni).

Tavola 11. Alunni cni nati in Italia per ordine di scuola. Valori assoluti e incidenza percentuale sul totale degli alunni cni. Aa.ss. 2007/2008- 2014/2015.

A.s.	V.a.					Nati in Italia ogni 100 cni				
	Totale	Infanzia	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado	Totale	Infanzia	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado
2007/08	199.120	79.113	89.422	22.474	8.111	34,7	71,2	41,1	17,8	6,8
2008/09	233.033	91.647	105.292	26.366	9.698	37,0	73,3	45,0	18,8	7,5
2009/10	263.632	101.642	118.733	30.795	12.462	39,1	74,8	48,6	20,5	8,7
2010/11	299.541	113.292	134.783	37.663	13.803	42,2	78,3	52,9	23,9	9,0
2011/12	334.284	125.956	145.278	46.280	16.770	44,2	80,4	54,1	27,9	10,2
2012/13	371.332	131.503	164.050	54.331	21.448	47,2	79,9	59,4	31,8	12,2
2013/14	415.283	140.840	182.315	64.338	27.790	51,7	84,0	64,4	37,9	15,3
2014/15	445.534	140.684	197.557	72.505	34.788	55,3	84,8	68,4	43,8	18,7

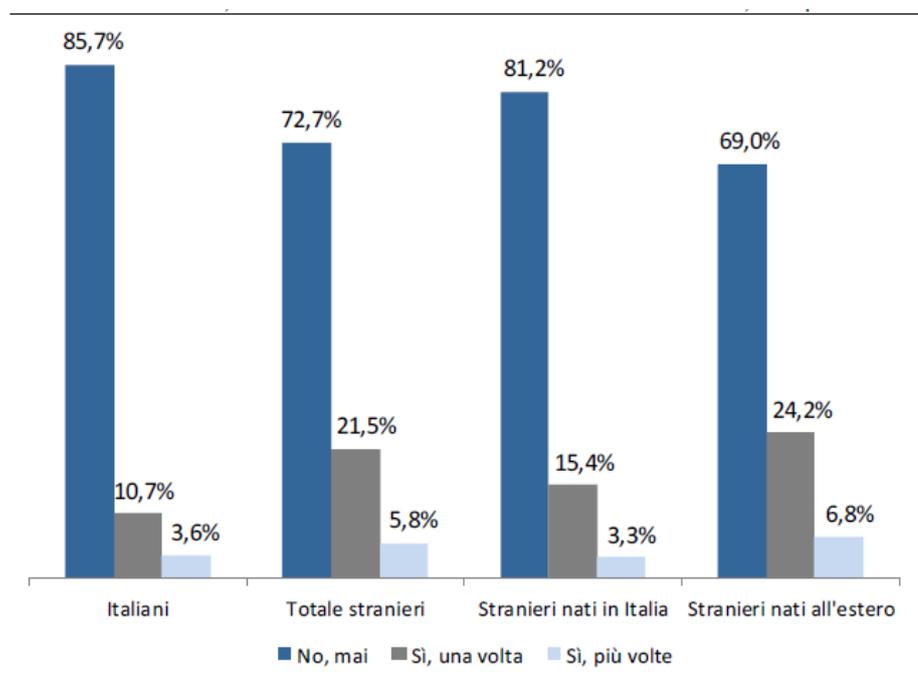
Fonte: Quaderni Ismu 1/2016, pag. 30.

Alcuni dati molto positivi riguardanti le seconde generazioni li ritroviamo nell'Indagine dell'Istat dal titolo *L'integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni* pubblicata nel marzo del 2016. Vorrei soffermarmi principalmente su due fenomeni: il sentirsi italiani da parte degli alunni stranieri e le mancate ammissioni all'anno successivo di questi alunni.

Per quanto riguarda il primo, è positivo rilevare che tra gli studenti stranieri nati in Italia il 47,5% si sente italiano, contro il 23,7% che si sente straniero. La situazione si rovescia tra gli studenti che invece sono nati all'estero ed entrati nella scuola italiana dopo i 10 anni: in questo caso, il 53% dichiara di sentirsi straniero contro il solo 17% che si sente italiano.

Per quanto riguarda invece i dati relativi alle non ammissioni, è significativo ciò che si può osservare nella tavola 12 riportata di seguito relativa alle scuole secondarie di primo e secondo grado.

Tavola 12. Alunni stranieri nelle scuole secondarie che hanno dovuto ripetere o meno anni scolastici in Italia, per cittadinanza e paese di nascita. Anno 2015, valori percentuali.



Fonte: Indagine Istat, *L'integrazione scolastica delle seconde generazioni*, pag. 4.

Innanzitutto si nota che gli alunni stranieri (sia nati in Italia che non) vengono respinti alla fine dell'anno scolastico con una maggior frequenza rispetto agli alunni italiani: mentre il 14,3% degli alunni italiani ha dichiarato di aver ripetuto uno o più anni scolastici, per gli alunni stranieri la percentuale è del 27,3%. Emerge inoltre una differenza sostanziale tra gli stranieri nati in Italia e quelli nati all'estero: per i primi la percentuale non si allontana molto da quella dei nativi (18,7%), mentre per i secondi il 31% ha dichiarato di aver ripetuto uno o più anni scolastici (e precisamente il 24,2 % una sola volta, e il 6,8% più di una volta). La percentuale di alunni che devono ripetere uno o più anni scolastici aumenta nelle scuole secondarie, specie quelle di secondo grado: per quanto riguarda gli alunni italiani, il 22% ha dichiarato di aver ripetuto uno o più anni scolastici, nel caso degli stranieri nati in Italia la percentuale è del 29% mentre per i nati all'estero supera il 37%.

I dati rilevati dall'indagine possono portarci ad una conclusione: è molto probabile che le seconde generazioni partano avvantaggiate almeno per quanto riguarda la competenza linguistica (dal momento che hanno a che fare con la lingua italiana fin dalla scuola dell'infanzia), e di conseguenza abbiano la possibilità di avvicinarsi più precocemente all'italiano dello studio, indispensabile per affrontare le scuole secondarie. Questo vantaggio però è accompagnato da alcune difficoltà che Allievi e Dalla Zuanna (2016:33) motivano così:

“tra i fattori critici [per gli alunni stranieri] il minore capitale sociale e culturale delle famiglie (dovuto alla situazione sociale, non alla provenienza etnica), la mancanza di aiuto e supporto familiare nell'attività scolastica, anche per i gap di conoscenza linguistica dei genitori, l'appartenenza a reti sociali che investono meno, nell'immediato, sull'istruzione. Ciò porta tuttavia a disuguaglianze strutturali nelle carriere, con effetti persistenti e cumulativi nel lungo periodo.”

Un elemento molto utile per comparare il percorso scolastico degli alunni italiani e stranieri è l'analisi dei risultati delle prove Invalsi (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e formazione). Queste prove ci garantiscono una visione imparziale del rendimento scolastico degli alunni (in matematica e in italiano) essendo formulate in maniera standard e somministrate in

modo censuario e/o campionario a vari livelli scolastici¹². Farò riferimento alle prove Invalsi relative all'a.s. 2014/2015 che hanno riguardato tutti gli studenti di scuole statali e paritarie d'Italia di II e V primaria, di III secondaria di primo grado (denominata Prova nazionale, fa parte dell'esame di stato previsto per questo livello scolastico) e di II secondaria di secondo grado.

Nell'analisi dei risultati delle prove si distinguono gli studenti nativi da quelli stranieri, dei quali si differenzia il paese di nascita (prima generazione se non nati in Italia, seconda generazione se nati in Italia). Inoltre, i risultati dei ragazzi sono calcolati sotto forma di punteggio medio ed è stata scelta convenzionalmente la media nazionale di 200. Un punteggio superiore ai 200 va considerato sopra la media nazionale (e sarà indicato dal simbolo↑), mentre un punteggio sotto ai 200, va considerato sotto alla media nazionale (indicato dal simbolo↓).

L'analisi delle prove, come si può osservare nella tavola 13 e 14, mette in luce una tendenza: gli studenti nativi ottengono risultati superiori alla media nazionale (sia in italiano che in matematica) e superiore anche ai compagni immigrati. In nessun caso gli studenti con cittadinanza non italiana hanno risultati pari al 200 (media nazionale), ma bisogna guardare con attenzione alle differenze tra i risultati degli alunni stranieri di prima e seconda generazione.

Mentre i risultati dei primi si discostano da quelli degli studenti nativi con un gap abbastanza considerevole (si guardi ai risultati delle prove di italiano in II secondaria di secondo grado di cui i punteggi medi sono 203 per i nativi e 175 per gli immigrati di prima generazione), quelli degli studenti di seconda generazione, seppure non uguali, si avvicinano a quelli dei nativi, con una differenza inferiore rispetto a quella dei risultati delle prime generazioni (con riferimento alla prova di italiano in II secondaria di secondo grado, 203 è il punteggio medio dei nativi e 189 degli immigrati di seconda generazione).

¹² Le prove sono scritte e il loro scopo principale è quello di valutare i livelli di apprendimento degli studenti in matematica e italiano per poter evidenziare i dati relativi all'efficienza del sistema formativo italiano e indicarne le eventuali criticità.

Tavola 13. Punteggio medio in Italiano e Matematica per livello scolastico e cittadinanza. A.s. 2014/2015.

	Italiano				Matematica			
	Tutti	Nativi	I gen.	II gen.	Tutti	Nativi	I gen.	II gen.
II primaria	200	201 ↑	178 ↓	184 ↓	200	202 ↑	182 ↓	185 ↓
V primaria	200	201 ↑	182 ↓	183 ↓	200	201 ↑	184 ↓	186 ↓
III sec. I grado	200	201 ↑	184 ↓	195 ↓	200	201 ↑	189 ↓	198 ↓
II sec. II grado	200	203 ↑	175 ↓	189 ↓	200	201 ↑	185 ↓	195 ↓

Fonte: Quaderni Ismu 1/2016, pag.112.

Tavola 14. Differenza di punteggio medio in Italiano e Matematica per livello scolastico e cittadinanza. A.s. 2014/2015.

	Italiano			Matematica		
	Differenza nat. e I gen.	Differenza nat. e II gen.	Differenza I e II gen.	Differenza nat. e I gen.	Differenza nat. e II gen.	Differenza I e II gen.
II primaria	24 *	17 *	-7 *	20 *	17 *	-3 *
V primaria	20 *	18 *	-2 *	18 *	15 *	-3 *
III sec. I grado	17 *	7 *	-11 *	11 *	3 *	-8 *
II sec. II grado	27 *	14 *	-13 *	16 *	6 *	-10 *

Fonte: Quaderni Ismu 1/2016, pag.112.

Evidenziata la differenza tra i risultati delle prime e seconde generazioni, e messo in luce come i risultati di quest'ultime si avvicinano (pur rimanendo inferiori) ai risultati dei nativi, si potrebbe dedurre che “il problema non è quindi l'essere o meno cittadino straniero, ma l'essere socializzato più o meno a lungo in Italia, e più o meno esposto alle influenze sociali del contesto in cui ci si trova” (Allievi-Dalla Zuanna 2016: 34).

1.2.2 Alunni stranieri e insegnanti

Vorrei fare una premessa al paragrafo, traendo spunto da quanto scrivono Allievi e Dalla Zuanna (2016:36):

“la scuola è l'istituzione che ha fatto di più e meglio per favorire percorsi di integrazione, di co-inclusione, di riconoscimento delle specificità culturali, di costruzione di percorsi interculturali reali, in termini di formazione dei docenti e di didattica rivolta agli studenti, sia stranieri che autoctoni: per la semplice ragione che è stata l'istituzione in cui l'immigrazione si è manifestata per prima nei grandi numeri, quando altri non ci pensavano ancora e l'immigrazione non era una priorità.”

Detto questo, sorgono spontanee delle domande: è ancora così reale questa visione della scuola? La scuola e gli insegnanti riescono ad adempiere ai loro compiti (di integrazione, co-inclusione) nel momento in cui il numero di immigrati

all'interno di una classe è più del 30% del totale? Agli insegnanti viene dato un sostegno da parte delle famiglie degli alunni stranieri e da parte delle istituzioni scolastiche?

Un'interessante panoramica sulle difficoltà incontrate ogni giorno dagli insegnanti soprattutto in quelle scuole dove l'incidenza di alunni stranieri è alta la offre Benedetta Tobagi, nel suo libro *La scuola salvata dai bambini*, il cui sottotitolo *Viaggio nelle classi senza confini* ben si presta a farci intendere il reale intento del libro stesso¹³. La Tobagi descrive, con toni pacati ma al tempo stesso polemici, la situazione comune di quelle scuole che, trovandosi in quartieri ad alta concentrazione di stranieri, sono state negli anni abbandonate dagli studenti italiani e le cui classi sono costituite in maggior parte da studenti stranieri.

È un dato di fatto che negli ultimi anni la percentuale di neoarrivati è diminuita, mentre si è alzata notevolmente quella dei nati in Italia, ma la questione linguistica degli alunni stranieri rimane il problema principale per gli insegnanti. Senza una conoscenza dell'italiano dello studio, l'alunno ha difficoltà nella maggior parte delle materie.

Quello che traspare dall'analisi della Tobagi è una situazione comune alle scuole da lei visitate lungo tutta Italia, cioè che, mentre negli anni passati gli insegnanti potevano contare sulla figura del mediatore linguistico, specie per i primi mesi d'inserimento nelle classi per gli alunni neoarrivati, oggi invece gli insegnanti si sentono spaesati, insoddisfatti dalle istituzioni che sentono “*lontane*” e “*assenti*”.¹⁴ Cito il caso di Padova (di cui parlerò più approfonditamente nel capitolo 3), in cui il cambio di amministrazione nel 2014 ha portato con sé un taglio considerevole dei fondi dedicati alla figura del mediatore culturale nelle scuole primarie e secondarie di primo grado, ma

¹³ Il viaggio che compie Benedetta Tobagi è cominciato ad Amatrice, e ha toccato Milano, Brescia, Ancona, Genova, Udine, Padova e ancora Torino, Suzzara e Sermide (nella provincia di Mantova), Napoli, Roma, Cittareale (in provincia di Rieti) e Palermo. Come si scrive nella copertina del libro, ciò che riesce a fare la Tobagi è un vero e proprio “ritratto del nostro Paese che dà voce al coraggio degli insegnanti, alle paure dei genitori, all'entusiasmo inarrestabile dei bambini”.

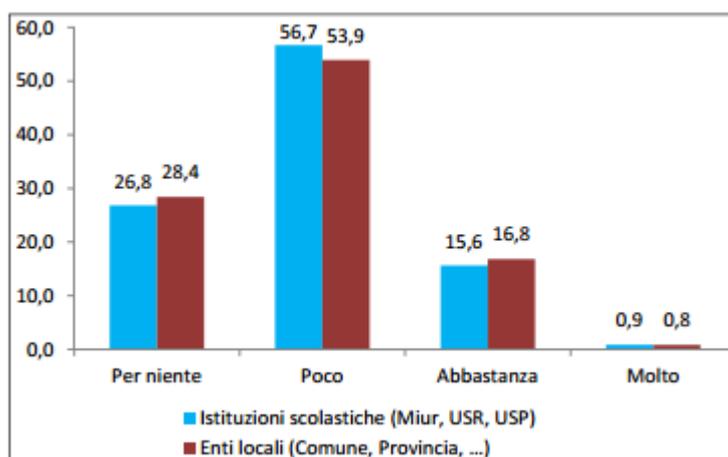
¹⁴ Quaderni Ismu 1/2016, pp. 176-179.

anche il caso di Milano, di cui scrive Tobagi, riportando un'intervista con la maestra Arcangela¹⁵, la quale sostiene che

“anche se siamo ancora un'area di flusso migratorio e i bambini ci arrivano lungo tutto l'anno, a Milano e provincia siamo passati dai settecentocinquanta facilitatori del 1999/2000 ai ventidue di quest'anno” (Tobagi, 2016: 39).

Come si vede nella tavola 15, la maggior parte degli insegnanti (56,7%) si sente poco sostenuta dalle istituzioni scolastiche principali (Miur, Ufficio Scolastico Regionale, Ufficio Scolastico Provinciale), e allo stesso tempo anche dagli Enti locali (53,9%). Solo lo 0,9% ritiene di essere molto soddisfatto.

Tavola 15. Opinione dei docenti sul livello di interesse da parte delle istituzioni in riferimento alla presenza di alunni stranieri a scuola per tipo di ente, 2015 (composizioni percentuali).



Fonte: Quaderni Ismu 1/2016, pag. 178.

Questi dati sono molto significativi: sembrerebbe infatti che, in questo momento di emergenza (per la cospicua presenza di alunni stranieri nelle nostre scuole) manchino sia un piano d'azione a livello nazionale disponibile per gli insegnanti da attuare nel momento dell'arrivo di un alunno straniero, per regolarne l'inserimento, sia la disponibilità di fondi adeguati per l'insegnamento dell'italiano come L2 e la professionalizzazione di una figura *ad hoc* per tale insegnamento.

¹⁵ “Maestra, al Trotter ha fatto per vent'anni il ‘facilitatore’, cioè il docente incaricato di insegnare l'italiano L2 a piccoli gruppi di neoarrivati per tutte o parte delle ore previste dalla cattedra (...) Ora è responsabile del ‘Polo Start 1’, l'ufficio di coordinamento per l'intercultura” (Tobagi 2016: 38).

Per quanto riguarda invece il rapporto con le famiglie (importantissimo per l'integrazione dei ragazzi stranieri e per la comunicazione insegnante-genitore), gli insegnanti sono generalmente soddisfatti, almeno stando a quanto appare nei dati dell'indagine riportata nei Quaderni Ismu (1/2016: 176) osservabili nella tavola 16. L'opinione dei docenti è valutata tuttavia anche sulla base dell'incidenza degli alunni stranieri nella scuola. Si può osservare infatti che la percentuale di insegnanti che valutano i rapporti con le famiglie degli alunni stranieri più complessi passa da 22,8% in scuole con meno del 5% di studenti immigrati al 51,9% in scuole con un'incidenza superiore al 20%; questo a significare che in scuole dove la presenza di alunni stranieri è alta, le difficoltà nell'instaurare un rapporto con le famiglie degli alunni aumenta.

Tavola 16. Opinioni dei docenti sui rapporti con le famiglie degli alunni stranieri per incidenza di stranieri nella scuola, 2015 (per 100 docenti).

<i>Incidenza degli stranieri*</i>	<i>Come quelli che ho con le famiglie italiane</i>	<i>Più complessi</i>	<i>Più semplici</i>	<i>Totale</i>
Da 0,0 a 5,0%	73,6	22,8	3,6	100,0
Da 5,1 a 10,0%	61,4	34,4	4,3	100,0
Da 10,1 a 20,0%	50,5	45,7	3,8	100,0
Più del 20,0%	43,9	51,9	4,2	100,0
<i>Totale</i>	<i>64,0</i>	<i>32,1</i>	<i>3,8</i>	<i>100,0</i>

Fonte: Quaderni Ismu 1/2016, pag.176.

Le difficoltà maggiori incontrate dagli insegnanti derivano sicuramente da problemi di comunicazione e di lingua ma molto spesso anche dal disinteresse da parte delle famiglie per l'istruzione dei figli¹⁶.

1.2.3 La normativa

La normativa italiana in materia di alunni stranieri si è dovuta adeguare ai cambiamenti che fin qui abbiamo analizzato (sia relativi al fenomeno migratorio sia all'aumento di alunni con cittadinanza non italiana).

In questo paragrafo presenterò brevemente la normativa che in questi ultimi 25 anni circa di storia ha avuto il merito di circoscrivere l'identità dell'alunno straniero, la

¹⁶ Cfr. Quaderni Ismu 1/2016, pag. 177: dai dati risulta che il 40,3% degli insegnanti intervistati ritiene che questa problematica - il disinteresse da parte delle famiglie per l'istruzione dei figli - sia una delle cause maggiori che determina la complessità del rapporto con le famiglie stesse.

sua integrazione e l'educazione interculturale. Sono degne di nota alcune circolari ministeriali e leggi, in generale riferimenti eterogenei tra loro.¹⁷

Il primo documento importante è la circolare ministeriale numero 301 dell'8 settembre 1989¹⁸, *Inserimento degli stranieri nella scuola dell'obbligo: promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio*, la quale prevedeva la personalizzazione dei progetti educativi e interventi didattici per l'insegnamento della lingua italiana grazie a docenti idonei. Dell'anno successivo è la circolare ministeriale numero 205, del 26 luglio 1990¹⁹, che si focalizza invece sulla necessità dell'integrazione linguistica degli alunni stranieri e propone il mantenimento della loro lingua e della loro cultura d'origine con quanto segue (punto V):

“Nella pratica scolastica, tale disposizione - la valorizzazione della lingua e cultura d'origine - ha assunto una duplice valenza: in primo luogo si cerca di includere la ‘valorizzazione della lingua e cultura d'origine’ in progetti di educazione interculturale validi allo stesso tempo per gli alunni italiani e gli alunni stranieri; sotto altro profilo, in presenza di richieste di corsi specifici di lingua e cultura del Paese d'origine e in carenza di apporti delle competenti rappresentanze diplomatiche, si favoriscono, per quanto possibile, le iniziative degli Enti locali e lo svolgimento dei corsi da parte delle comunità interessate. (...) L'intervento degli Enti locali e la collaborazione delle comunità e delle famiglie consente in alcune sedi scolastiche l'impiego di ‘mediatori’ di madre lingua per agevolare la comunicazione in ambito scolastico ed i rapporti scuola-famiglia, nonché l'utilizzo di ‘esperti’ di madre lingua per attuare le iniziative per la valorizzazione della lingua e cultura d'origine.”

Compare in questa C.M. per la prima volta il concetto di “educazione interculturale”.

Il Decreto Legislativo del 25 luglio 1998, n. 286²⁰ *Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero* insiste ancora una volta sulle tematiche già citate nel C.M. 301/89 e 205/90:

¹⁷ Per l'analisi della normativa in materia di alunni stranieri mi sono servita di Mezzadri M. (2008), *Italiano L2: progetti per il territorio*, Uni.Nova, Parma e di Quaderni Ismu 1/2016, *Il quadro normativo nazionale. Un percorso di venticinque anni*. Di Vinicio Ongini, pp. 181-184.

¹⁸ Per un approfondimento in merito, la circolare ministeriale è consultabile al sito: http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm301_89.html.

¹⁹ Consultabile al sito: http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm205_90.html.

²⁰ Consultabile al sito: <http://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/98286dl.htm>.

l'insegnamento della lingua italiana come seconda lingua, la formazione dei docenti, la valorizzazione della cultura e lingua d'origine, l'integrazione sociale e gli aspetti organizzativi della scuola.

Ricordiamo inoltre, il Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro del comparto scuola 2002/2005 (art. 9), nel quale “sono previste misure incentivanti per progetti relativi alle aree a rischio, a forte processo immigratorio e contro l'emarginazione scolastica”.²¹

Negli anni che seguono, la normativa in materia di alunni stranieri rimane su questa linea, cercando di privilegiare la formazione dei docenti e una scuola interculturale. Del 1° marzo 2006 è la Circolare 24, alla quale vengono allegati le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*²²; l'obiettivo delle *Linee guida* era quello di “presentare un insieme di orientamenti condivisi sul piano culturale ed educativo e di dare suggerimenti di carattere organizzativo e didattico al fine di favorire l'integrazione e la riuscita scolastica e formativa degli alunni stranieri”²³. Nel febbraio del 2014, a distanza di quasi dieci anni, a causa dei cambiamenti avvenuti riguardanti sia il numero che la provenienza dei migranti, vengono pubblicate delle nuove *Linee guida*, uguali nel titolo a quelle del 2006 (C.M. numero 4233 del 19 Febbraio 2014)²⁴.

Le *Linee guida* del 2006 nascono dal presupposto che abbiamo visto essere quello diffuso nella normativa, cioè l'esigenza in Italia di una educazione interculturale, a questo proposito a pagina 4 troviamo scritto:

“L'Italia ha scelto la piena integrazione di tutti nella scuola e l'educazione interculturale come suo orizzonte culturale (Circolare ministeriale del 26 luglio 1990, n. 205, La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale; Circolare ministeriale del 2 marzo 1994, n. 73, Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola e art. 36 della Legge 40/98, non modificato dalla Legge 189/02).

²¹ Tratto da Quaderni Ismu 1/2016, pagina 182.

²² Le Linee Guida del 2006 sono consultabili al sito: http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/cm24_06.shtml.

²³ Tratto da *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* redatto dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca nel Febbraio 2014.

²⁴ Le Linee Guida del 2014 sono consultabili al sito: http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf.

Si sta delineando in Italia una scuola delle cittadinanze, europea nel suo orizzonte, radicata nell'identità nazionale, capace di valorizzare le tante identità locali e, nel contempo, di far dialogare la molteplicità delle culture entro una cornice di valori condivisi.”

Le *Linee guida* del 2006 apparivano in un orizzonte in cui la normativa in materia di alunni stranieri aveva già avuto avvio e in un momento storico in cui si passava da una prima fase di emergenza, in cui la scuola si era trovata di fronte ad un nuovo problema, a una seconda fase che poteva usufruire delle esperienze già attuate e vissute per strutturare nuovi interventi didattici e normativi.

Le *Linee guida* del 2014 invece, nascono dal sorgere di nuove problematiche: come osservato a livello statistico sono quelli gli anni di forte aumento di alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia e di riduzione del numero di neoarrivati. Questa nuova tipologia di studenti, le seconde generazioni appunto, sebbene mostri il più delle volte di riuscire a superare l'ostacolo linguistico, risulta avere problematiche diverse, a livello interculturale e di integrazione.

Mi sono soffermata principalmente nell'analisi delle Indicazioni operative - in entrambe le *Linee guida* indicate come seconda parte. La premessa di entrambe è che ci deve essere un'equa distribuzione della presenza di alunni stranieri nelle classi (*Linee Guida* 2014:9):

“si ritiene proficua un'equilibrata distribuzione delle iscrizioni attraverso un'intesa tra scuole, organizzate in reti di scuole e una collaborazione mirata con gli enti locali (...) Nell'ambito delle singole scuole, l'orientamento più diffuso è quello di favorire l'eterogeneità delle cittadinanze e la composizione delle classi, piuttosto che formare classi omogenee per provenienza territoriale o religiosa degli stranieri.”

Entrambi i testi, inoltre, si fanno attenti alle esigenze degli insegnanti in merito ai criteri di valutazione e modalità d'esame; facendo riferimento agli alunni con cittadinanza non italiana, quello che si promuove è una (*Linee Guida* 2014:13) “valutazione che tenga conto, per quanto possibile, della loro storia scolastica precedente, degli esiti raggiunti, delle caratteristiche delle scuole frequentate, delle abilità e competenze essenziali acquisite”.

È invece la parte relativa all'insegnamento dell'italiano come lingua seconda che fa la vera differenza tra i due documenti. Mentre le Linee Guida del 2006 sviluppavano l'argomento in modo molto rapido, soffermandosi ben poco sulle esigenze dello studente straniero all'interno della classe, il documento del 2014 cerca di partire dalle "necessità di 'primo livello'" (*Linee guida* 2014:16) per fare in modo che le difficoltà dell'alunno straniero che seguono all'inserimento nelle classi italiane, spesso legate alla sfera dell'integrazione e alla mancata padronanza della lingua, vengano affrontate il prima possibile e al meglio.

Il documento si sofferma anche sulle diverse fasi che attraversa uno studente straniero inserito nelle classi italiane; ne offro brevemente una esemplificazione (pagina 18).

La prima fase, di importanza rilevante, è quella "dell'apprendimento dell'italiano L2 per comunicare": è la fase iniziale, quella di arrivo dello studente straniero, che necessita, secondo questo punto di vista, di un intervento specifico, cioè una quantità di ore separate dalla classe di appartenenza in quello che viene definito 'laboratorio linguistico di italiano L2'. Gli obiettivi sono "lo sviluppo delle capacità di ascolto e comprensione dei messaggi orali; l'acquisizione del lessico fondamentale della lingua italiana; l'acquisizione e la riflessione sulle strutture grammatiche di base; il consolidamento delle capacità tecniche di lettura/scrittura in L2" (*ivi*, pag.18).

La seconda fase, denominata fase "ponte di accesso all'italiano dello studio", è una fase delicata in cui hanno una grande importanza tutti i docenti, e non solo quello di italiano, che diventano in questo senso "facilitatori" di apprendimento. Lo studente straniero impara l'italiano dello studio, necessario per affrontare la vita scolastica, specie nella scuola secondaria, e allo stesso tempo perfeziona l'italiano.²⁵

Nella terza e ultima fase, la "fase degli apprendimenti comuni", lo studente straniero sviluppa una competenza metalinguistica; il docente può ancora intervenire

²⁵ Per un approfondimento interessante sull'italiano dello studio e le possibilità di rendere i contenuti disciplinari accessibili agli studenti stranieri, e allo stesso tempo funzionali per l'apprendimento linguistico, cfr. Amoroso C. (2010), *In parole semplici. La riscrittura funzionale dei testi nella classe plurilingue*, Palumbo editore, Palermo.

nell'affinare la capacità linguistica dello studente, insistendo su alcuni argomenti grammaticali che sembrano essere i più difficili nell'apprendimento di italiano L2.

Un ultimo punto da sottolineare nel documento del 2014 che manca invece nelle Linee guida del 2006, è l'importanza data all'istruzione degli adulti stranieri, anche i più giovani, che per mancanza di stimoli familiari o anche a causa della cultura di provenienza, spesso abbandonano precocemente la scuola, rimanendo in possesso di titoli di studio bassi. È per questo che si scrive:

“è perciò importante sostenere e sviluppare percorsi integrati tra istruzione scolastica, formazione professionale, corsi serali degli istituti tecnici e professionali in cui conseguire sia titoli di studio e qualifiche che competenze linguistiche.”

Ricordiamo inoltre, che con la legge 15 luglio 2009, n. 94²⁶, per gli immigrati stranieri è stato introdotto l'obbligo di superare un test di conoscenza dell'italiano (equivalente ad un livello A2 del Quadro Comune Europeo), grazie al quale l'immigrato straniero può ottenere dei titoli di regolarizzazione.

Infine, di grande importanza etica e sociale, il documento *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura* redatto dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura, inviato alle scuole nel settembre 2015²⁷. Vinicio Ongini scrive (pagina 184):

“Per la prima volta, in venticinque anni, nel documento *Diversi da chi?* non si è utilizzata la definizione di ‘alunni stranieri’, ritenuta inadeguata e superata, si sono utilizzate altre definizioni: ‘studenti con background migratorio’, ‘figli di migranti’, ‘alunni con origini migratorie’”.

²⁶ Consultabile al sito: <http://www.parlamento.it/parlam/leggi/090941.htm>.

²⁷ Consultabile al sito: <http://istruzioneer.it/2015/09/10/documento-diversi-da-chi-raccomandazioni-per-lintegrazione-degli-alunni-stranieri-e-per-lintercultura/>.

Capitolo 2

L'interlingua

2.1 La linguistica acquisizionale

La disciplina che si occupa della ricerca sull'apprendimento di lingue diverse da quella materna (anche dette lingue seconde o L2) nasce circa una quarantina di anni fa, con la formulazione e introduzione del concetto di interlingua. La linguistica acquisizionale è quindi un ramo relativamente nuovo della linguistica applicata ed è definita da Chini (2005: 9) come “una disciplina che studia processi e modelli relativi all'*acquisizione di una lingua non materna* [corsivo nel testo], convenzionalmente detta lingua seconda (o L2) perché appresa in età successiva alla prima lingua o lingua materna (L1)”. Come specifica Chini (*ivi*, pag. 14 e seguenti), la linguistica acquisizionale nasce in ambito anglosassone come branca della linguistica applicata, ma ben presto mostra degli interessi di tipo sociolinguistico e dei rapporti abbastanza evidenti con altre scienze dell'area linguistica, psicologica e sociale. Per citarne alcune (*ivi*, pp. 14 e seguenti): la linguistica generale, che “fornisce alla linguistica dell'acquisizione gli strumenti teorici e concettuali, le categorie indispensabili per l'analisi della lingua utilizzata dagli apprendenti”; la tipologia linguistica, che “fornisce alla linguistica dell'acquisizione possibili schemi di variazione linguistica attestati nelle lingue del mondo”²⁸; la sociolinguistica, che rappresenta l'ambito in cui si sono svolte le prime ricerche di L2 in Europa, e che “costituisce una cornice adeguata a uno studio attento alle variabili sociali che condizionano lo sviluppo della competenza di L2”; la linguistica applicata, che “fornisce alla linguistica acquisizionale strumenti di analisi (in parte) automatizzate e di etichettatura dei dati in L2”; la psicologia cognitiva, “che studia la percezione, la memoria, i meccanismi dell'informazione e di ragionamento (*problem solving*) della mente umana, fornisce le basi per un approccio psicolinguistico

²⁸ Per quanto riguarda la tipologia linguistica, interessante approfondimento è Giacalone Ramat A. (1994), *Il ruolo della tipologia linguistica nell'acquisizione di lingue seconde*, in Giacalone Ramat A., Vedovelli M. (a cura di), *Italiano: lingua seconda, lingua straniera*, Atti del XVI Congresso della Società di Linguistica Italiana, (Siena 5-7 novembre 1992), Bulzoni editore, Roma, pp. 27-43.

dell'apprendimento"; la psicologia sociale, e infine la neurolinguistica che "studia le basi biologiche su cui si innesta il processo di apprendimento di una seconda lingua".

Prima di focalizzarmi sul concetto di interlingua, ed entrare nel vivo dei processi acquisizionali e dei fattori che determinano questi processi (sia linguistici che extralinguistici), vorrei cercare di dare una descrizione, se pur breve, del panorama di studi che precedono la nascita della linguistica acquisizionale. Negli anni Cinquanta del secolo scorso, sono principalmente due i filoni che pongono le basi della disciplina in questione: il primo, riguardante il contatto tra lingue (di cui capofila è Weinrich e la sua elaborazione del concetto di "interferenza"²⁹); il secondo invece, relativo all'insegnamento delle lingue, vede dominante il pensiero di Lado (1957). Lado riteneva che tra la lingua materna di un parlante e la seconda lingua si dovesse praticare quella che lui definiva "analisi contrastiva": le strutture delle due lingue venivano infatti messe a confronto (dal punto di vista fonologico, morfosintattico e lessicale) per prevedere e poi prevenire quelli che sarebbero potuti essere gli errori e le difficoltà dell'apprendente, errori che risultano più frequenti lì dove la differenza tra L1 e L2 è maggiore. Nel pensiero di Lado erano insite le teorie comportamentiste³⁰, secondo le quali imparare una lingua seconda significa superare le abitudini legate alla lingua materna. Scrive Chini (2005: 20) "in quest'ottica, l'apprendimento linguistico nel caso di L1 si riduce sostanzialmente alla formazione di abitudini, nel caso di L2 alla sostituzioni di abitudini (linguistiche) vecchie con abitudini nuove". Questo tipo di studi non andava a focalizzare l'attenzione sull'apprendente e le sue produzioni, e l'errore era interpretato come esito negativo dell'apprendimento linguistico; l'analisi contrastiva non era interessata alla descrizione del processo di acquisizione.

All'analisi contrastiva negli anni Sessanta si contrappone il filone di analisi degli errori, questo perché i dati empirici non coincidevano con quelli previsti dalla teoria contrastiva; in particolare venivano rilevati errori anche in quei contesti in cui la

²⁹ Il concetto di interferenza, elaborato da Uriel Weinrich nella sua opera più importante, *Languages in contact* (1953, trad. it. 1974), nasce dallo studio dei rapporti tra due lingue usate alternativamente da uno stesso parlante. Weinrich intende, per interferenza "deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with another language, i.e. as a result of language contact, will be referred to as interference phenomena" (1953: 1), trad. italiana: "quegli esempi di deviazione dalle norme dell'una e dell'altra lingua che compaiono nel discorso dei bilingui come risultato della loro familiarità con più di una lingua, cioè come risultato di un contatto linguistico" (Weinreich 1974, p. 3).

³⁰ Esponente principale del filone comportamentista è lo psicologo Burrhus Skinner (1904-1920).

somiglianza o identità tra L1 e L2 era alta, cioè in contesti ritenuti facili, mentre non venivano rilevati lì dove la teoria li prevedeva.

L'analisi degli errori si interessava al prodotto finale dell'apprendimento (non al processo di apprendimento in sé) e cercava di focalizzarsi sulle cause possibili degli errori, invece che ritenerli derivanti da abitudini linguistiche sbagliate. All'opera di Corder (*The significance of learners' errors*, 1967)³¹ si deve la distinzione tra quelli che lui definisce "errors", cioè quegli errori che più interessano agli studiosi, legati alla *competence* dell'apprendente e che offrono informazioni riguardanti le strategie di acquisizione dell'apprendente e la sua competenza in L2, dagli errori riguardanti la *performance*, detti "mistakes", errori non sistematici, dovuti più che altro a lapsus e stanchezza.

L'attenzione cominciava gradualmente a spostarsi dal prodotto dell'apprendimento di una seconda lingua al processo insito nell'apprendimento stesso. Nel prossimo paragrafo mi soffermerò sull'importanza delle teorie chomskyane, per focalizzare poi l'attenzione sul concetto di interlingua.

2.2 L'interlingua

Come ho detto nel paragrafo precedente, fino agli anni '60 ai ricercatori impegnati sul campo dell'insegnamento/apprendimento di una lingua seconda interessavano per lo più i sistemi linguistici della lingua di partenza e della lingua di arrivo (quindi la L1 e L2) e il confronto linguistico tra questi sistemi. La nozione di interlingua nasce invece durante la fase degli studi acquisizionali che vede lo spostamento dell'interesse sull'apprendente e sul processo di apprendimento. È principalmente agli studi di Noam Chomsky, fondatore del generativismo, che si deve la vera svolta. Secondo la proposta di Chomsky (1959)³², che si opponeva alle teorie comportamentiste, l'acquisizione linguistica non è il risultato di abitudini che si creano su imitazione di un modello, ma l'esito della scoperta di regole. Questo vuol dire che l'apprendente non è una semplice *tabula rasa* ma un soggetto attivo e soprattutto creativo nella sua acquisizione

³¹ In cui egli scrive "errors are not to be regarded as signs of inhibition, but simply as evidence of [the learner's] strategies of learning", pag. 12.

³² Gli studi di Chomsky sull'acquisizione linguistica riguardano apprendenti di L1, ma possiamo generalizzare le basi delle sue teorie anche all'acquisizione di L2.

linguistica. Il bambino che apprende la sua L1, grazie agli input linguistici che gli vengono forniti dall'esterno, può elaborare una serie di ipotesi e generare un numero infinito di frasi. Ovviamente la scoperta di regole non può dipendere soltanto dall'esposizione del bambino a fatti linguistici esterni, provenienti dall'ambiente intorno a lui, ma è dovuta anche a una facoltà di linguaggio innata, che si poggia su un dispositivo innato di acquisizione linguistica (il *LAD*, *Language Acquisition Device*), il quale si attiva ogni qual volta si acquisisce una lingua.³³ Questo dispositivo sembrerebbe selezionare solo alcune ipotesi possibili sulla lingua che il bambino sta acquisendo: Cinque (1991:12) scrive a proposito di questo dispositivo e lo ritiene

“un sistema di ‘aspettative’ precise sulla forma e l’organizzazione che un sistema grammaticale può prendere; un complesso di principi organizzativi della struttura grammaticale delle lingue naturali che non è implausibile pensare sia patrimonio della specie umana, frutto anch’esso, insieme ad altre capacità intellettive specifiche dell’uomo, della evoluzione e selezione naturale della specie.”

In generale, le produzioni dell'apprendente, specie nelle prime fasi, risulteranno ‘imperfette’, essendo l'esito di tentativi di avvicinamento alla L1 o L2, e quindi spesso lontane dalle norme e regole proprie della lingua d'arrivo o lingua obiettivo. Queste produzioni vanno a formare una grammatica provvisoria che si modificherà più volte nel corso dell'acquisizione grazie agli input linguistici che l'apprendente riceverà e alla verifica delle sue ipotesi con un confronto con tali input. Nella nuova ottica chomskiana, le produzioni che abbiamo definito ‘imperfette’ non vengono considerate una devianza alla norma, ma produzioni proprie dell'apprendente, nelle sue prime fasi di acquisizione della L1 o L2. Come scrive Pallotti (1998) il termine “interlingua” viene usato per la prima volta da Selinker (1969 e 1972) ed è quello che si è affermato nell'uso comune per descrivere la lingua dell'apprendente. Altri studiosi hanno provato a dare diverse etichette di questo sistema linguistico: in particolare ricordo “varietà di apprendimento”, denominazione usata dai ricercatori italiani del Progetto di Pavia³⁴.

Selinker definisce l'interlingua (1984:29)

³³ In questo senso si presume che si possa generalizzare anche per l'acquisizione di una L2.

³⁴ Nato nel 1986 e così chiamato per la sede universitaria coordinatrice, il Progetto di Pavia vede la partecipazione di diverse sedi universitarie (Bergamo, Milano Bicocca, Torino, Trento, Vercelli, Verona, l'università per stranieri di Siena e anche Padova) e la collaborazione di diversi ricercatori, tutti volti allo studio dell'apprendimento non guidato (quindi spontaneo) dell'italiano come lingua seconda.

“un sistema linguistico a sé stante (...) che risulta dal tentativo di produzione da parte dell'apprendente di una norma della LO” [= lingua obiettivo]

L'obiettivo degli studi di Selinker era individuare i processi psicolinguistici che caratterizzano l'interlingua dell'apprendente. Per fare questo, gli studi dovevano concentrarsi sull'individuazione di dati osservati principalmente in tre tipi di enunciati: (1) gli enunciati prodotti dall'apprendente nella sua lingua madre; (2) gli enunciati prodotti dall'apprendente nella sua interlingua; (3) gli enunciati prodotti da parlanti nativi nella LO. Studiando questi tre tipi di enunciati, il “ricercatore della psicologia dell'apprendimento di una L2”³⁵ può quindi dare una descrizione di quei processi psicolinguistici che determinano l'interlingua. Selinker individua 5 processi fondamentali all'acquisizione/apprendimento di una L2:

1. il **transfer linguistico**, cioè l'influsso della lingua madre sull'interlingua;
2. il **transfer di insegnamento**, errori e strategie indotte dall'insegnante o dal libro di testo;
3. le **strategie dell'apprendimento di una seconda lingua**, che derivano dal “modo in cui l'apprendente affronta il materiale da apprendere” (*ivi*, pag. 32);
4. le **strategie della comunicazione di una seconda lingua**, “risultato di un modo in cui l'apprendente affronta il materiale da apprendere” (*ibid.*), strategie utilizzate per risolvere problemi di comunicazione come parafrasi o neologismi;
5. l' **ipergeneralizzazione del materiale linguistico della LO**, con cui si intende un'applicazione delle regole apprese anche ai casi di eccezione (così come fanno i bambini) - es. la doppia marca del passato in inglese.

In conclusione, possiamo affermare che l'interlingua è un sistema linguistico in continua evoluzione ma soprattutto sottoposto a un graduale aumento di complessità nella sua struttura interna (a livello fonologico, morfologico e lessicale) nel corso dell'acquisizione della seconda lingua. Come scrive Banfi (1988: 127) “le IL [interlingue] si realizzano come sistemi intermedi (...) sistematici, in quanto possono essere descritti mediante una serie di regole; instabili, in quanto passibili di una costante evoluzione”. Questa evoluzione, porta l'interlingua ad essere una lingua *in fieri*, una sorta di elaborazione personale dell'apprendente della nuova lingua, ma soprattutto il

³⁵ *Ivi*, pag. 29.

risultato di una verifica costante delle ipotesi dell'apprendente nel confronto con la lingua parlata dai nativi. In questo senso, gli errori non vengono visti come devianze dalla norma, ma come costitutivi di quel livello di interlingua e necessari per l'apprendimento della L2. Dallo studio di interlingue di apprendenti di diverse L2, con diverse L1, è stato osservato che il percorso di apprendimento della L2 segue delle tappe evolutive simili nei diversi apprendenti, andando a dimostrare quindi che le produzioni degli apprendenti seguono un percorso coerente e dominato da tappe comuni.

Mi soffermerò sulle tappe dell'acquisizione di L2, in particolare per quanto riguarda l'italiano come lingua seconda, in 2.3, cercando di dare una descrizione dettagliata dei diversi livelli, ma soffermandomi per lo più sulle interlingue avanzate, oggetto di studio della seconda parte di questa tesi. Nel prossimo paragrafo vorrei dare una breve descrizione di quelli che sono i fattori extralinguistici e linguistici che vanno a incidere sull'apprendimento di una L2.

2.2.1 Fattori extralinguistici

In questo paragrafo tratterò i principali fattori extralinguistici che intervengono nell'apprendimento di una lingua seconda; questa elencazione mi sarà utile poi nella descrizione delle studentesse³⁶ di cui analizzerò alcune produzioni scritte, per mettere in luce la loro personalità e quali di questi fattori hanno inciso o meno sulle loro interlingue.

La distinzione di Chini (1996, 2005) in fattori extralinguistici e linguistici ci aiuta a mettere in luce ciò che interferisce con l'interlingua degli apprendenti e soprattutto in che modo avviene questa interferenza. I fattori extralinguistici (che sono sia interni che esterni all'individuo) vanno ad incidere per lo più sulla velocità dell'apprendimento della L2 e sull'esito finale, che potrà essere vicino o meno alla lingua dei nativi. Di seguito un elenco e una breve trattazione dei singoli fattori:

- 1. Fattori fisico-ambientali:** concernono “la quantità e la qualità dei dati di L2” (Chini, 1996: 272) a cui è esposto l'apprendente. Con ‘dati di L2’ s'intende

³⁶ Vedi capitolo 4.

L'*input* linguistico che Pallotti (1998: 151) definisce “materiale linguistico di cui è circondato l'apprendente: tutto ciò che viene detto rivolgendosi a lui, tutto ciò che viene pronunciato in sua presenza, tutto ciò che incontra scritto in L2.” È accertato empiricamente che con un'esposizione ridotta a input in L2 (sia in quantità che in qualità), l'esito dell'apprendimento della L2 risulta molto limitato. Spesso succede che l'input a cui sono esposti gli apprendenti di L2 è corretto dal punto di vista grammaticale ma risulta semplificato; come scrive Chini (1996: 274) “la sua articolazione è più lenta e attenta, l'accentuazione e l'intonazione più marcate; gli enunciati sono piuttosto brevi, segmentati da pause e con poche subordinate, vengono evitate parole troppo specifiche, modi di dire e strutture sintattiche complesse.” Sembrerebbe che questo tipo di registro “scelto”, il cosiddetto *foreigner talk*, venga utilizzato spesso dal parlante nativo, specialmente nel caso in cui l'interlocutore sia appena arrivato nel paese in cui la L2 viene parlata.

Oltre ad un input corretto ed elaborato, alcuni studiosi ritengono che l'input debba essere anche “comprensibile”³⁷.

- 2. Fattori socioculturali:** sull'apprendimento di L2 incidono anche quelli che vengono definiti fattori socioculturali. Innanzitutto una premessa: un apprendente di L2 solitamente abbisogna di un veicolo comunicativo nei confronti di persone che appartengono ad una società che non è la propria di appartenenza, e che potrebbe possedere determinati valori e modelli socioculturali differenti da quella d'origine. Quindi, imparare una L2 “esige e nel contempo produce socializzazione, implica una certa acculturazione, un adeguamento al tipo di codificazione e di modellizzazione della realtà selezionata dalla comunità dei parlanti di L2, e, a livello comunicativo, l'interiorizzazione di norme e stili interazionali ivi adottati” (Chini, 1996: 280). In particolare, l'influsso dei fattori socioculturali determinerebbe la relazione

³⁷ Si tratta della cosiddetta “ipotesi dell'input” di Krashen (cfr. Balboni, 2015, pp. 47 e seguenti): un input comprensibile è l'unico che permetterà all'apprendente di progredire nell'acquisizione della L2; per comprensibile Krashen intende un input che risulta contenere strutture poco più complesse di quelle che invece il locutore padroneggia già.

dell'apprendente con la comunità parlante la L2, la quantità del contatto con la L2 e la determinazione dell'apprendente.³⁸ Più l'apprendente mostra un atteggiamento positivo nei confronti della società e della lingua d'arrivo, più l'acquisizione di L2 procede gradualmente da uno stato elementare ad un livello più alto. Spesso questo atteggiamento è dettato da una prospettiva di trasferimento a lungo termine e non da periodi transitori nel Paese dove la L2 è la lingua madre. Scrive Chini (1996: 284): “i fattori sociali che favoriscono l'apprendimento di L2 sono risultati nell'ordine (per il tedesco, e similmente per l'italiano): il contatto con nativi nel tempo libero, l'età di immigrazione, il livello di istruzione e la durata di soggiorno nel paese ospite prevista, ovvero il progetto migratorio.” Anche variabili sociali classiche come classe sociale, sesso, identità etnica ed età sembrerebbero di importanza fondamentale per l'acquisizione di una L2.

- 3. Fattori psicoaffettivi:** si intendono quelle caratteristiche peculiari della personalità e del carattere dell'apprendente che favoriscono o svantaggiano l'acquisizione della L2. Ovviamente l'apprendimento di L2 sembra essere favorito secondo Chini (1996: 286) “dalla prossimità psicologica di chi impara L2 nei confronti della società ospitante”. Sono quattro i fattori che possono portare all'individuazione di distanza psicologica: “lo shock linguistico e lo shock culturale (ossia il possibile disorientamento causato rispettivamente dalla nuova lingua e dalla nuova cultura), la motivazione e la permeabilità dell'ego”(ivi, pag. 286). Con permeabilità dell'ego si intende la capacità di percepire ‘flessibili’ i confini tra gli altri (cioè i parlanti nativi e la società in cui l'apprendente vuole integrarsi) e il Sé. Sembrerebbe che tale permeabilità sia legata all'età: alta durante l'infanzia e bassa nell'età adulta; durante l'adolescenza invece, periodo in cui l'ego inizia a consolidarsi, gli atteggiamenti

³⁸ Schumann (1978), nel suo modello di acculturazione, evidenzia che vi è scarso apprendimento di L2 lì dove vi è elevata “distanza sociale”. Con distanza sociale, Schumann intende i rapporti tra l'apprendente e il gruppo di parlanti L1; questa distanza sociale è determinata da 8 fattori: la dominanza sociale di un gruppo sull'altro; il modello di integrazione; il grado di chiusura del gruppo d'origine; il grado di coesione interna al gruppo d'origine; la dimensione del gruppo d'origine; la congruenza culturale fra cultura d'origine e cultura d'arrivo; l'atteggiamento verso il gruppo di L2; il progetto migratorio (Cfr. Chini, 1996, pag. 280 e seguenti).

nei confronti della L2 potrebbero essere duplici. La motivazione ha un ruolo fondamentale nell'apprendimento di L2: è da questa che dipenderanno l'impegno e la serietà con cui l'apprendente si dedicherà all'acquisizione della L2. La motivazione è spesso legata a un'esigenza (di studio ad esempio; in questo caso la chiameremo motivazione "strumentale"³⁹), ma anche al desiderio di apprendere la L2 per partecipare alla vita della comunità che la parla e in questo modo integrarsi in essa (in questo caso parleremo di motivazione "integrativa"⁴⁰).

- 4. Fattori neurologici:** per poter parlare di fattori neurologici bisogna prima fare una premessa riguardante quel processo neurologico chiamato lateralizzazione. Con lateralizzazione si intende la specializzazione dei due emisferi cerebrali (e precisamente la specializzazione dell'emisfero sinistro, deputato al linguaggio). La lateralizzazione è un processo che avviene secondo alcuni studiosi con la pubertà, anche se altri individuano una soglia di età inferiore. La lateralizzazione rende la plasticità neurologica inferiore, e questo sarebbe connesso alla capacità di acquisizione di una seconda lingua. L'età, quindi, risulta il fattore neurologico per eccellenza; l'apprendimento linguistico sarà facilitato in un'età prescolare, mentre si riconosce, con l'avvenuta lateralizzazione, una minore *performance* nelle capacità di apprendimento di una seconda lingua. Legata a queste teorie, è quella dei "periodi critici"⁴¹.

³⁹ Pallotti (1998: 213) distingue in 'motivazione strumentale di lungo periodo', di quelle persone che "devono imparare una lingua straniera per poter lavorare, per migliorare la propria posizione sociale e lavorativa, per conseguire un titolo di studio", e 'motivazione strumentale di breve periodo', anche detta "motivazione estrinseca. È tipica delle situazioni di apprendimento scolastico, in cui un apprendente può essere motivato a impegnarsi nella seconda lingua per superare un test, per ottenere un buon voto, insomma per conseguire una ricompensa, o per evitare un insuccesso, immediati".

⁴⁰ Pallotti (1998: 213-214) distingue in 'motivazione integrativa specifica', che nasce "dal desiderio di integrarsi nella comunità dei parlanti, di socializzare con loro, di condividere il più possibile la loro cultura", e 'motivazione integrativa generale' dovuta più che altro ad un "generale desiderio di aprirsi al mondo, di viaggiare, di conoscere persone di altre nazionalità, indipendentemente dal popolo specifico che parla la 'lingua franca' necessaria per fare ciò".

⁴¹ Formulata da Lenneberg (1967), prevede che "durante i primi anni di vita il meccanismo di acquisizione linguistica sarebbe al suo massimo e decadrebbe alla soglia della pubertà"; alcuni studiosi recentemente (Daloiso 2009) notano che tale periodo è articolato in: "periodi critici, in cui è potenzialmente possibile acquisire una o più lingue raggiungendo anche una competenza pari a quella di un madrelingua (primo periodo fino ai 3 anni; secondo periodo tra i 4 e 8 anni); periodo sensibile tra gli 8

5. Fattori cognitivi: Alcuni esempi di fattori cognitivi sono sicuramente “le strategie di processazione del linguaggio, di categorizzazione e organizzazione dell’informazione” (Chini, 1996, p. 292), che portano gli apprendenti a formulare delle ipotesi su L2 e in seguito a verificarle (in funzione delle correzioni dei parlanti nativi o confrontandole con la produzione di quest’ultimi)⁴². Vi sono poi alcuni fattori cognitivi strettamente individuali, tra cui lo stile cognitivo, come scrive Chini (1996: 295) “la modalità preferita dagli apprendenti per affrontare un compito cognitivo o acquisizionale”. Per alcuni studiosi, gli insegnanti dovrebbero adeguare le loro pratiche didattiche allo stile cognitivo dei propri alunni, ma questo risulta abbastanza difficile in classi molto numerose o con alunni molto diversi tra loro. Infine ricordiamo l’attitudine o “talento per le lingue” che dipenderebbe da quattro abilità indipendenti (abilità fonetica, sensibilità grammaticale, capacità di memorizzazione di materiale in L2, abilità di acquisizione linguistica di tipo induttivo) e sarebbe allo stesso tempo molto variabile da soggetto a soggetto e poco modificabile.

2.2.2 Fattori linguistici

Oltre all’incidenza dei fattori extralinguistici fin qui analizzati, l’interlingua risente anche dell’incidenza di fattori linguistici universali, cioè che riguardano tutti gli apprendenti in maniera uguale, e fattori linguistici specifici, che sono più che altro legati alla lingua madre del parlante e alla lingua d’arrivo.

I fattori linguistici sono per Chini (1996:297) raggruppabili in: “(1) universali linguistici e marcatezza; (2) caratteristiche strutturali e tipologiche di L2; (3) caratteristiche strutturali e tipologiche di L1 (o di lingue già possedute).”

Per quanto riguarda il punto (1), con la definizione “universali linguistici” si intendono proprietà generali condivise da tutte le lingue, concetto utilizzato dalle teorie

e 20-22 anni, in cui al persona ha ancora forti potenzialità neurologiche (...) ma la sua *performance* non passa più per quella di madrelingua” (Balboni 2015: 88-89).

⁴² Alcuni esempi: la regolarizzazione di forme regolari, la semplificazione dei paradigmi.

generativiste ma anche dalla tipologia linguistica.⁴³ Sempre al punto (1), per ciò che concerne il concetto di “marcatezza”, Chini scrive (2005:50) “in senso stretto indicherebbe la presenza di una marca, di un elemento di complessità, su un’unità linguistica, ma che è inteso diversamente nei due ambiti, generativo e tipologico”. Mi interessa particolarmente il significato che attribuisce a marcatezza l’ambito tipologico: per “meno marcato” si intende implicato in una relazione, ma anche meno complesso o meno diffuso. In generale è osservato che i fenomeni meno marcati, così come le categorie meno marcate⁴⁴, vengono appresi prima e causano meno problemi dei fenomeni e delle categorie marcati.

Per quanto riguarda il punto (2), anche le caratteristiche proprie della lingua d’arrivo incidono sull’acquisizione della lingua stessa; sicuramente, più questa si avvicina dal punto di vista tipologico alla lingua madre del parlante, più determinate strutture e categorie vengono apprese velocemente (perché possedute nella L1 o perché in parte simili). Ovviamente inciderà sull’acquisizione anche il diverso tipo di input, come già osservato tra i fattori extralinguistici. Inoltre, nell’acquisizione, l’apprendente tenderà a “farsi guidare da principi di trasparenza e naturalezza, imparando dapprima, oltre ai lessemi più utili e frequenti, anche alcune strutture sintattiche e poi morfologiche di L2 dal valore semantico e funzionale chiaro e univoco (...), con confini chiari fra i morfi (trasparenza morfotattica) e chiara composizionalità del significato (trasparenza morfosemantica)” (Chini, 2000: 61).

Infine, al punto (3), l’influenza delle caratteristiche di L1 (o altre lingue possedute) sull’acquisizione della lingua seconda.

Come detto in 2.1, fino agli anni Cinquanta del secolo scorso la lingua materna era ritenuta uno dei fattori che più incidevano sull’apprendimento di L2. Basti pensare alle tesi alla base dell’analisi contrastiva, per esempio, e delle teorie comportamentiste. Gli errori, oltre a essere ritenuti devianze dalla norma di L1, erano anche ascritti al ricorso a quest’ultima, fenomeno definito *transfer* o interferenza. Negli anni successivi, con l’affermarsi di nuove teorie e specialmente del concetto di interlingua, il ruolo della

⁴³ Un esempio di “universale linguistico”, detto “sostanziale” perché insito nel linguaggio per la sua natura, è il fatto che tutte le lingue possiedono consonanti e vocali.

⁴⁴ Si veda per esempio l’acquisizione del presente indicativo, tempo verbale non marcato e uno dei primi a comparire nelle interlingue basiche.

L1 viene ridimensionato e in particolare, si sviluppa una nuova definizione di *transfer*, come “influsso interlinguistico”, la quale definizione, scrive Chini (2005: 55) “dà conto di condizionamenti che L2 subisce non solo da L1 ma anche da altri sistemi linguistici precedentemente imparati dal soggetto”. A questo proposito, ad esempio, Valentini in uno dei suoi studi su apprendenti sinofoni (2003) rileva che la velocità di apprendimento dei mezzi di subordinazione in italiano L2 è maggiore nell'apprendente sinofono che già conosce l'inglese rispetto agli altri che invece non lo conoscono.

Una teoria completa sul *transfer* non è ancora disponibile, ma si può provare a riflettere su alcuni fattori linguistici di L1 che giocano un ruolo importante nella elaborazione della L2. Per ora gli studi, scrive Chini (2005), possono mettere in luce alcuni di questi fattori, ad esempio, l'influsso della lingua materna sull'acquisizione di una L2 deve essere valutato separatamente per i diversi **livelli di analisi**: esso è infatti più probabile a livello della fonologia, prevedendo una diminuzione graduale in questo senso (dove > sta per “[transfer] più frequente, maggiore”)

(1) Fonologia > lessico > sintassi > morfologia

Va anche valutato il **livello di competenza** dell'apprendente: il transfer agisce più che altro nelle fasi iniziali a livello fonologico e lessicale.

Anche la **prototipicità** incide sull'acquisizione: vengono trasferite da L1 le forme (specie lessicali) dal significato e dagli usi più prototipici, e non quelle con significati metaforici.

Infine, bisogna tenere conto anche della **distanza** tra due lingue (tipologica o genetica): la probabilità del *transfer* da L1 aumenta nel caso in cui la distanza tipologica tra L1 e L2 sia bassa; nel caso in cui la distanza tipologica sia alta, questo porta a rari *transfer* da L1 e in alcuni casi ad un rallentamento nell'acquisizione di categorie assenti nella L1. Se volessimo approfondire il ruolo della distanza tipologica nell'acquisizione di una L2, dovremo sicuramente far riferimento al lavoro di Giacalone Ramat (1994) già citato in nota 28. L'autrice approfondisce il ruolo della tipologia linguistica nell'apprendimento di una lingua seconda, affermando che è insito della natura umana (nel momento di un contatto tra la propria lingua e un'altra - per necessità o per puro piacere) iniziare una forma di comparazione tra le due lingue, che può portare a diversi

livelli di consapevolezza. In generale, in lingue che hanno una certa distanza tipologica, Giacalone Ramat si chiede cosa comporti l'acquisizione di nuove categorie grammaticali, compito che, osserva (*ivi*, pag. 30), è “di natura cognitiva e semantica e comporta una concettualizzazione diversa dell'esperienza, una proiezione diversa tra lingua e mondo esterno”.

Per concludere, anche se ridimensionato, il *transfer* da L1 esiste e la sua conseguenza principale è una accelerazione o un rallentamento dell'apprendimento di L2, senza influire però nelle tappe acquisizionali che vedremo nel prossimo paragrafo. Per comprendere il ruolo della L1, potremo utilizzare l'immagine di Chini (1996: 303), che scrive “la L1 non agirebbe su L2 in modo meccanico, bensì fornendo all'apprendente una ‘bussola’ per orientarsi nella nuova lingua e una prima ipotesi per interpretare i dati di L2”.

2.3 Fasi dell'acquisizione linguistica

Come anticipato in 2.2, il processo acquisizionale di una seconda lingua segue tappe evolutive precise e comuni in parlanti diverse lingue materne. Questa certezza è sicuramente uno dei risultati fondamentali della ricerca sull'acquisizione, che ci permette di ritrovare in diversi apprendenti (con tempi ovviamente differenti a seconda dell'incidenza dei diversi fattori analizzati nei paragrafi precedenti) un ordine preciso con il quale vengono apprese le strutture della grammatica di L2. Nel descrivere queste fasi per l'italiano L2 farò riferimento principalmente alla prospettiva offerta dal Progetto di Pavia. A ogni fase evolutiva corrisponde un'interlingua (o varietà) differente, caratterizzata da una grammatica transitoria più o meno complessa. Le varietà riscontrate sono tre e vengono definite: (1) prebasica; (2) basica; (3) postbasica.

2.3.1 Fase prebasica

Le prime produzioni di L2 possono essere precedute da una fase di silenzio (spesso in apprendenti con L1 distante dalla L2) più o meno lunga, nella quale l'apprendente analizza l'input dei nativi; in questa analisi esso può individuare le parti più salienti dell'input e identificare quelle formule o strutture utilizzate dai nativi nelle

interazioni quotidiane (per l'italiano: *sì, no, ciao, buongiorno* ecc.). Questa prima fase di ascolto, è seguita dalla prima varietà citata sopra, quella prebasica. In questa fase l'apprendente mostra una scarsa conoscenza della grammatica di L2 e un'interferenza di L1 soprattutto a livello fonologico e prosodico. Come scrive Lo Duca (2013: 255), la fase prebasica è caratterizzata dal *pragmatic mode*, cioè dalla “preferenza per mezzi pragmatici di comunicazione”: mentre le risorse linguistiche possedute in L2 sono carenti, il parlante può utilizzare diverse strategie che lo aiutano ad esprimersi, quali

- uso della gestualità, cenni, intonazione della voce;
- riferimento al contesto sia linguistico che situazionale;
- ricerca della collaborazione del parlante nativo con frasi come: *puoi ripetere? come si dice...?*;
- ripetizione di alcune parole dell'interlocutore, con l'intento di memorizzarle e allo stesso tempo di esprimere la sua partecipazione;
- creazione di enunciati mistilingue, con il trasferimento di lessemi della sua L1 nella L2.

Per quanto riguarda la grammatica, la fase prebasica è caratterizzata da “un'organizzazione nominale dell'enunciato” (Chini, 2005: 81), quindi dall'assenza del verbo e dall'uso di parole-chiave che possono venire “sovraestese” (ad esempio, *moglie* per donna, scegliendo quindi il termine specifico al posto di quello generico) o “sottoestese” (*tavolo* per scrivania o cattedra, usando un termine generico al posto di quello più specifico). Le parole utilizzate dall'apprendente sono per lo più parole piene, quindi prive di valore funzionale (l'apprendente non è in grado di analizzare il valore di verbo, nome, aggettivo ecc.), manca l'uso di articoli, copule, desinenze nominali e verbali; i pochi elementi funzionali vengono in alcuni casi utilizzati con valore pragmatico.

2.3.2 Fase basica

Nella varietà basica⁴⁵ il *pragmatic mode* individuato come modalità caratterizzante della fase prebasica viene sostituito (anche se non del tutto abbandonato) dal *syntactic mode*⁴⁶, una modalità più grammaticale. Scrive Chini (2005:83):

⁴⁵ Questa definizione è una traduzione dall'inglese *basic variety* di Klein, Perdue 1997.

“Negli enunciati attorno a un predicato di tipo verbale si dispongono i suoi argomenti (soggetto, oggetto, etc.) con i relativi ruoli semantici (agente, paziente, esperiente etc.). Ciò pone le basi per una nuova organizzazione sintattica.”

La varietà basica è però ancora caratterizzata da uno scarso uso di parole funzione, anche se si cominciano ad usare pronomi per il riferimento personale (ad esempio *io parla italiano*), gli avverbi vengono usati per dare precisazioni su alcuni valori semantici, come tempo e quantità (*parla troppo, sempre a casa*)⁴⁷. Nella varietà basica domina la paratassi e sono rare le subordinate; i connettivi vengono poco usati (*e, così, poi ecc.*), quindi i legami tra proposizioni rimangono spesso impliciti.

Scrivono Klein, Perdue (1997: 11):

“There is no inflection in the basic variety, hence no marking of case, number, gender, tense, aspect, agreement by morphology. Thus, lexical items typically occur in one invariant form. It corresponds to the stem, the infinitive or the nominative in the target language; but it can also be a form which would be an inflected form in the target language.”

Le parole della varietà basica sono prive di flessione, cioè non sono composte da parte radicale e desinenza. Nel seguente esempio si può notare che per rispondere alla domanda dell'intervistatore, l'apprendente riprende il verbo introdotto dal nativo, senza fletterlo alla prima persona singolare:

- (2) \IT\ ma qui in Italia + qui a Milano - a Milano - studi?
\MK\ no - sì *studi studi* (tigrino)

Il parlato dell'apprendente risulta ancora telegrafico⁴⁸, anche se il parlante stesso diviene più autonomo dal punto di vista comunicativo, dipendendo meno dal parlante nativo, così come succedeva invece nella varietà prebasica.

⁴⁶ Lo Duca (2013), p. 255.

⁴⁷ Gli esempi tra parentesi provengono da Andorno, Cattana (2008).

⁴⁸ Si vedano i seguenti esempi: IT\ gli Italiani come sono? \MK\ italiani? + eh+ belo (tigrino); IT\ senti, sei sempre stata qui a Milano? \TU\ tanti ani sempre milano ++ u ani andato liuorno (cinese). Gli esempi di questo paragrafo sono tutti tratti da Andorno, Cattana (2008).

2.3.3 Fase postbasica

Con varietà postbasiche si intende una serie di varietà che gradualmente si avvicinano al parlato dei nativi, con una competenza sempre maggiore nelle varie strutture della grammatica di L2. Prima di darne una descrizione compiuta, vorrei sottolineare che, data la gamma di varietà postbasiche osservate, Chini distingue (2005: 86-87) in:

- **stadi intermedi:** “in cui morfologia e subordinazione compaiono in modo più sistematico, ma con ‘zone di fragilità’ (ad esempio nei tempi e modi verbali meno usati, nel genere dei nomi, negli ambiti più marcati di L2)”.
Es. *nel questo nave, anche erano poveri e anche questa ragazza era povera.*
- **varietà avanzate:** “con morfosintassi solitamente corretta, ma sporadiche deviazioni rispetto alla varietà d’arrivo, nella pronuncia, nella prosodia, o ad altri livelli (es. nell’uso meno ricco e variato di connettori discorsivi o particelle modali; nei mezzi linguistici preferiti per fare riferimento a entità, tempo e spazio)”.
- **varietà quasi-native:** “poco distinguibili da quelle native, dove lessico e grammatica sono senza errori, ma le intuizioni grammaticali e l’organizzazione del discorso sono talora difformi rispetto al modello nativo di L2”.

Nelle fasi avanzate di acquisizione, l’interlingua dell’apprendente si avvicina alle varietà informali dei parlanti nativi. In alcuni casi, quando l’input continua ad essere costante e allo stesso tempo anche la motivazione dell’apprendente, l’acquisizione di L2 può raggiungere dei livelli complessi, specie nella morfosintassi e nel lessico. In generale, a differenza della varietà prebasica e basica, queste varietà sono caratterizzate da un’organizzazione finita dell’enunciato e soprattutto dal modo sintattico: la sintassi del periodo diventa più complessa e compaiono le prime subordinate. Anche dal punto di vista morfologico si ha un aumento della complessità: il parlante comincia a individuare il valore morfologico e funzionale delle desinenze e soprattutto ad usare la varietà dei paradigmi morfologici, spesso incorrendo in errori di sovraestensione delle regole apprese anche lì dove invece vi è un’eccezione: ad esempio, in italiano L2, il

participio passato, *chiedata* al posto di *chiesta*, generalizzando la regola del participio passato in *-ato*.

Ovviamente, non tutti gli apprendenti raggiungono una varietà quasi-nativa: questo sicuramente dipenderà dalla motivazione dell'acquisizione di L2, dalla motivazione interna all'apprendente e dai fattori extralinguistici citati nei paragrafi precedenti. Per varietà quasi-nativa, anche Bagna (2004) intende le varietà successive a quelle avanzate, sottolineando che “solo pochi ‘eccezionali apprendenti’ possono rispondere a un modello in cui l'apprendente quasi-nativo rifletta una competenza nativa” (*ivi*, pag. 31). Inoltre, si può ritenere che, come appena osservato per le varietà avanzate, anche per la competenza quasi-nativa esistano differenti stadi, e che si possa parlare di completo raggiungimento dello stadio nativo per i diversi ambiti (sintassi, morfologia, o lessico, ecc.).

2.4 L'acquisizione dell'italiano come lingua seconda

Le fasi prebasiche e basiche per l'italiano L2 sono state abbondantemente studiate negli anni, sia in apprendimento guidato che in apprendimento spontaneo, spesso in bambini che stanno imparando l'italiano come seconda lingua a scuola, o anche in contesti di immigrazione adulta. Le fasi più avanzate sono le più difficili da studiare perché gli errori sono meno evidenti e anche meno sistematici. Bagna (2004) riscontra un'asimmetria tra il numero di studi e ricerche condotti sui primi stadi di apprendimento e quelli invece relativi a varietà avanzate; per giustificare questo fatto, essa prova a descriverne alcuni motivi (*ivi*, pag.18-19)

“esistono alcuni problemi dovuti alla difficoltà, man mano che l'apprendente avanza nell'acquisizione, di cogliere le differenze che lo distinguono da un parlante nativo, di verificare e valutare la propria interlingua e di confrontarla continuamente con le produzioni dei nativi. In secondo luogo bisogna sottolineare che l'apprendente, spesso, non appena raggiunge un livello di conoscenza della L2 che percepisce come adeguato per gli scopi comunicativi per cui studia o parla una determinata lingua, perde parte delle motivazioni a migliorare la propria competenza.”

Inoltre, mentre le fasi iniziali si caratterizzano per il ricorso a mezzi discorsivi e lessicali, sono le interlingue avanzate che dimostrano la competenza dell'apprendente nell'uso di mezzi grammaticali (sia morfologici che sintattici). Molte delle ricerche sull'italiano L2 si devono agli studiosi che ruotano intorno al Progetto di Pavia⁴⁹, e per affrontare i paragrafi seguenti è necessario un riferimento al volume *Verso l'italiano* (2003), volume collettivo la cui "natura (...) è quella di un 'progetto scientifico' in grado di apportare elementi di riflessione teorica e aumentare le conoscenze empiriche nel campo della ricerca sulle lingue seconde" (Giacalone Ramat 2003: 13).

Nei prossimi paragrafi voglio dare una breve descrizione degli studi e ricerche riguardanti l'acquisizione dell'italiano come lingua seconda e delle sequenze acquisizionali costruite su base empirica che aiutano sia gli apprendenti che gli insegnanti di italiano L2. In particolare, è grazie a queste sequenze acquisizionali che si possono collocare gli apprendenti in diverse fasi di apprendimento della lingua e verificare le competenze grammaticali che si sviluppano in ognuna di queste fasi.

In 2.4.1 rivolgerò l'attenzione alla morfologia nominale; in 2.4.2 invece, tratterò la più complessa morfologia verbale. In 2.4.3 infine, mi occuperò della sintassi, con particolare attenzione alle sequenze acquisizionali delle subordinate in italiano L2 e in conclusione, in 2.4.4 degli aspetti testuali (anafora e connettivi), anche se ancora poco studiati.

2.4.1 Morfologia nominale

Nell'ambito della morfologia nominale dell'italiano L2, gli studi principali si sono soffermati sull'acquisizione del genere e del numero. Premettiamo che, il nome è una parte del discorso dotata di funzione referenziale e dal punto di vista strutturale è la testa del sintagma nominale (SN). In italiano il nome è dotato di genere e numero (due categorie morfologizzate e già presenti in latino) e di definitezza, che determina la scelta dell'articolo (che potrà essere determinativo per attribuire al nome un carattere definito, o indeterminativo per un carattere di indefinitezza).

⁴⁹ Vedi nota 34.

Per quanto riguarda il genere, il lessico dell'italiano si divide in due classi: femminile e maschile; ogni entrata lessicale proveniente da lingue straniere deve obbligatoriamente essere dotata di genere. Questa suddivisione si basa per lo più su criteri di tipo semantico (nei casi in cui il genere grammaticale corrisponde al sesso del referente, o nel caso in cui alcuni campi semantici vengono associati ad un genere in particolare, come ad esempio i mesi al maschile e i frutti al femminile), criteri di tipo morfologico (ad esempio la classe flessiva può determinare il genere: così la classe dei nomi in *-o/-i* appartiene al genere maschile e *-a/-e* al genere femminile; alcuni suffissi vengono tipicamente associati al femminile o al maschile, come *-zione* al genere femminile e *-tore* al genere maschile), criteri di tipo (mor)fonologico (non si intendono più veri e propri suffissi ma terminazioni tipiche del genere maschile e femminile, ad esempio i nomi terminanti in *-tù, -tà* sono di genere femminile, *la gioventù*; i nomi terminanti in finale consonantica sono di genere maschile, come *il computer*).

Chini e Ferraris (2003) tracciano un percorso acquisizionale dell'assegnazione del genere al nome in italiano L2, osservando che tale assegnazione non è un compito semplice, e in alcuni apprendenti può non avere luogo anche dopo un anno dall'esposizione all'italiano. La prima regola di base per l'assegnazione del genere al nome in italiano L2 è la seguente:

- (3) Nome in *-o* > genere maschile; nome in *-a* > genere femminile⁵⁰.

In dati rilevati in Chini, Ferraris (2003), sembrerebbe che la terminazione in *-a* venga anche sovraestesa, questo perché forse sentita come tipicamente italiana e non scelta per il genere femminile. Per quanto riguarda i criteri di assegnazione del genere al nome, le interlingue italiane esaminate (*ibid.*) mostrano che vengono appresi in quest'ordine:

- (4) Criteri (mor)fonologici > criteri semantici > criteri di morfologia derivazionale.

Si osserva che i criteri di assegnazione del genere basati sulla presenza di un certo suffisso derivazionale sono appresi per ultimi, questo perché “riconoscere tali suffissi

⁵⁰ Nel capitolo 4 si avrà modo di osservare come uno degli errori più ricorrenti (in morfologia nominale) delle tre studentesse da me esaminate (soprattutto in quella pakistana e moldava) è la tendenza ad assegnare genere femminile anche a nomi maschili terminanti in *-a*, ad esempio, *la problema, la tema*.

richiede un'analisi morfologica piuttosto fine che non compare in varietà iniziali tipicamente orientate verso la pragmatica e il lessico”⁵¹.

La categoria nominale del numero risulta più semplice della categoria del genere, andando a confermare l'Universale 36 di Greenberg secondo il quale la categoria del numero è meno marcata nelle lingue e anche più diffusa, e che recita per la precisione “If a language has the category of gender, it always has the category of number”⁵² (1963: 74). Fin dalle varietà prebasiche e basiche si osserva nella produzione degli apprendenti il ricorso a strategie lessicali, e quindi l'uso di numerali e quantificatori per esprimere il plurale, come ad esempio *tre fratello*, *due settimana*. Successivamente, il nome viene flesso per la categoria del numero con la marca desinenziale *-i* anche nel caso in cui quella corretta sia *-e*.

In conclusione, seguendo lo schema offerto da Chini, Ferraris (2003: 64), si può evidenziare il progresso degli apprendenti per quanto riguarda le categorie di genere e numero in questo senso: una prima **fase pragmatica** dominata dall'assenza di regole morfologiche nella scelta della terminazione del nome, questo perché l'attenzione dell'apprendente è più che altro rivolta al lessico o a principi di tipo pragmatico; si può per questa prima fase parlare anche di **fase fonologica**, tipica di varietà prebasiche e basiche, in cui “le regolarità fonologiche (...) sembrano dettare nelle interlingue alcune scelte, apparentemente morfologiche”⁵³. In queste fasi vengono omesse dagli apprendenti alcune forme libere, come articoli e clitici, che per le norme della lingua d'arrivo dovrebbero a loro volta essere flesse per genere e numero.

Segue una **fase lessicale**, in cui compaiono le prime marche di numero e definitezza (per il numero vengono utilizzati i numerali o indefiniti più il nome non flesso, per quanto riguarda la definitezza vengono utilizzati gli articoli, prima quelli indefiniti poi definiti); successivamente si ha una fase **[proto]morfologica** in cui l'apprendente comincia a riconoscere i più frequenti e tipici morfemi di numero e genere, e quindi ad usarli con meno casualità.

⁵¹ *Ibid.* pag. 48.

⁵² “Se una lingua ha la categoria del genere, ha sempre la categoria del numero”

⁵³ *Ibid.* pag. 65.

Infine, un'ultima **fase morfosintattica** in cui, oltre a riconoscere con successo le marche di numero e genere, l'apprendente comincia anche a mettere in pratica l'accordo tra nome e articolo e nome e aggettivi interni al sintagma nominale. È dimostrato che quest'accordo risponde a un preciso criterio di distanza sintattica: se l'elemento che si deve accordare è vicino al nome, allora l'accordo di questo verrà appreso prima, e precisamente:

- (5) Pronome tonico di 3° singolare > articolo determinativo > articolo indeterminativo > aggettivo attributivo > aggettivo predicativo > participio passato.

Un'ultima attenzione la vorrei rivolgere alla lingua madre dell'apprendente; nel caso in cui anche la L1 possieda la categoria di genere, la sequenza appena osservata viene percorsa più velocemente e sono possibili degli errori di *transfer*, cioè imputabili a L1: in particolare, nel caso in cui il genere di un sostantivo in L2 sia l'opposto del genere posseduto dallo stesso sostantivo in L1 si hanno errori del tipo *la mare* in apprendenti italiano come L2 francofoni, per *transfer* da L1, dove il sostantivo per mare è femminile, *la mer*.

2.4.2 Morfologia verbale

La morfologia verbale dell'italiano è connotata da grande complessità; prima di analizzare le sequenze di acquisizione del verbo in apprendenti italiano come lingua seconda, vorrei soffermarmi sulla dimensione morfologica del verbo in italiano. Il verbo italiano è articolato in tre classi flessive (coniugazioni): la prima, uscente all'infinito in *-are*, la seconda, di cui l'uscita all'infinito è *-ere*, e infine la terza, in *-ire*. Come scrive Berretta (1993: 199 e seguenti), il verbo italiano è caratterizzato da un alto indice di trasparenza, anche se non mancano i casi di allomorfia e suppletivismo. È per questo che Banfi e Bernini (in Giacalone Ramat, 2003: 72) scrivono che “tale situazione rende l'acquisizione del verbo in italiano un percorso tutt'altro che semplice, soprattutto quando esso risulti effettuato in contesto non guidato, e, più in particolare, quando gli apprendenti abbiano come L1 un sistema in cui il componente morfologico risulti ridotto, o addirittura nullo”. L'italiano utilizza marche flessive per codificare le

categorie di tempo, modo, aspetto e diatesi; le categorie di persona e numero si riflettono sul verbo mediante l'accordo (quando il verbo è in forma finita).

Come già detto per il nome nel paragrafo precedente, nelle prime fasi di acquisizione della lingua (specie nelle varietà prebasiche) il verbo non viene ancora distinto dagli altri elementi grammaticali come categoria grammaticale a sé stante e che abbisogna di una flessione nelle sue diverse parti. Come scrivono Banfi e Bernini (2003: 84) “l'emergere della categoria del verbo è direttamente legata all'abbandono dell'organizzazione pragmatica dell'enunciato fondata sul solo statuto informativo dei referenti di cui si parla in dipendenza dal dispiegarsi del discorso”. Uno degli aspetti più studiati dai ricercatori e studiosi del Progetto di Pavia nel campo della morfologia verbale è l'acquisizione dei mezzi per esprimere la temporalità: questa, nelle prime fasi, viene espressa mediante mezzi discorsivi e lessicali (perché la morfologia del verbo è carente) e si sviluppa nelle fasi avanzate.

Le prime strategie utilizzate dagli apprendenti sono sicuramente legate al contesto situazionale in cui avviene il dialogo con interlocutori nativi: l'apprendente cerca di mantenere i riferimenti temporali introdotti dall'interlocutore e, in caso, di esprimersi mediante quello che viene definito “principio dell'ordine naturale”, cioè cerca di “riprodurre iconicamente nella sequenza narrativa la successione reale degli eventi descritti” (*ivi*, pag. 85). Nel seguente esempio, MK narra il suo espatio dall'Eritrea cercando di rispettare l'ordine reale degli eventi (e quindi il suo spostamento dall'Eritrea alla capitale del Sudan con l'accompagnamento di un cittadino americano e poi da lì verso l'Italia, precisamente Milano):

(6) /IT/ e poi fino a Khartum come sei arrivato?

/MK/ fino Khartum - eh ++ uno + uno omo - americano -

“questo qua (e) mio figlio ++ mio figlio + eh+++ Milano” ++

Eh ++ (la) - l'uomo - adesso c'è Amēreca (eritreo)

Inoltre, prima ancora di possedere elementi grammaticali per la flessione del verbo, un'ulteriore strategia può essere quella di utilizzare elementi lessicali con valore locativo (toponimo *Cina* nell'esempio 7, sempre nell'esempio 7 il deittico *qua*) oppure avverbiali di luogo (*adesso* nell'esempio 8).

(7) /TU/ io *Cina* fa tècnica di labolatorio ++ lavolare

Più su ++ *qua* fa cameriere ++

(8) Eh ++ (la) - l'uomo - *adesso* c'è Amèrèca (cinese)⁵⁴

Ciò che abbiamo appena descritto si può riassumere con la sequenza acquisizionale riportata di seguito, riguardante i mezzi di espressione della temporalità da fasi iniziali a più avanzate:

(9) discorsivi (riferimenti al contesto/Principio dell'ordine naturale> lessicali> grammaticali⁵⁵.

Nella varietà basica, come osservato in 2.3.2, ha inizio la costruzione della forma base del verbo, che per i primi tempi ha solo valore lessicale. Con la graduale costruzione del sistema verbale italiano, che ha luogo nelle varietà postbasiche, si ha l'acquisizione del verbo nelle sue diverse forme flesse e funzioni. Il percorso d'acquisizione del verbo da parte di apprendenti di italiano L2 che è stato osservato è il seguente (Banfi, Bernini, in Giacalone Ramat 2003):

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

La sequenza ha valore implicazionale, ossia un apprendente che sa usare l'imperfetto, ad esempio, ha già appreso e usa autonomamente il participio passato e il presente.

Il valore implicazionale della sequenza ci permette di riconoscere il livello raggiunto da un apprendente per ciò che concerne il sistema verbale. Banfi e Bernini specificano anche che il gerundio invece, compare dapprima nella perifrasi progressiva *stare + gerundio*, e si può porre il suo sviluppo “dopo quello dell'imperfetto e prima di quello del futuro” (*ivi*, pag. 91).

Giacalone Ramat (1993) individua quattro stadi che descrivono il percorso seguito dagli apprendenti nell'acquisizione delle nozioni temporali del verbo. Si può osservare

⁵⁴ Gli esempi (6), (7), (8) provengono da Giacalone Ramat 2003, pag. 86.

⁵⁵ Per mezzi grammaticali si intende l'emergere della morfologia verbale che da sola può “codificare la temporalità dell'enunciato e che costituisce il mezzo di espressione più lento a emergere nel processo di apprendimento” (Giacalone Ramat 2003, pag. 86).

nella tabella che segue una schematizzazione dei tempi e modi usati dagli apprendenti per esprimere rispettivamente presente, passato, futuro e modalità non-fattuale, in una complessificazione sempre maggiore nelle varietà postbasiche, che cerca di avvicinarsi sempre più alla lingua d'arrivo.

Tabella 1. La complessificazione del sistema verbale nelle varietà postbasiche.

Fasi	Valori aspettuali e temporali				
	PRESENTE	(PASSATO) PERFETTIVO	PASSATO IMPERFETTIVO	FUTURO	NON-FAITUALE
1	Pres. /Inf.	Pres. /Inf.	Pres. /Inf.	Pres. /Inf.	Pres. /Inf.
2	Presente	Participio passato	Presente	Presente	Presente
3	Presente	(Aus.) Part. passato	Imperfetto	Presente	Presente
4	Presente	(Aus.) Part. passato	Imperfetto	Futuro	Futuro

Fonte: Giacalone Ramat, 2003, pag. 93.

In una prima fase, come si vede alla riga 1, si usa in modo indifferenziato il presente e l'infinito, per esprimere sia temporalità, sia aspetto, sia modalità. Sembrerebbe che il presente costituisca comunque una forma non marcata e relativamente semplice, specie alla 3° persona singolare, perché coincide per lo più con il tema verbale (ad esempio *mangia, lavora*), mentre le altre forme sono relativamente più complesse perché richiedono l'aggiunta di una marca morfologica che specifichi il tempo/aspetto, e in alcuni casi anche la variazione della base (si pensi ai casi di allomorfia). La forma della III° persona singolare del presente è stata definita anche 'basica'; la sua funzione è quella di "fare riferimento a situazioni presenti, passate e future, il che equivale a dire che non è marcata dal punto di vista temporale" (Giacalone Ramat 1993: 371). Si vedano i seguenti esempi: in (11) la forma basica *parla* viene usata per descrivere una situazione presente, in (12) la forma basica *vado* viene utilizzata anche se la lingua d'arrivo necessiterebbe di un tempo passato.

(11) Io *parla* inglese bene eh + italia poco poco (tigrino)

(12) Eh+ da Asmara ++ prima + io ++ *vado* Kërèn novanta duo kilomètri
(tigrino)

In una seconda fase (come vediamo alla riga 2), viene introdotto il passato perfettivo, con l'utilizzo del participio passato, mentre il presente ricopre gli altri utilizzi, in maniera identica alla fase 1. Questo significa che la prima distinzione che imparano gli apprendenti non è temporale ma aspettuale (come si può osservare nella sequenza 22 che vedremo tra poco), distinzione tra azioni passate o concluse e azioni presenti o continuate. Per quest'opposizione aspettuale viene utilizzata la marca morfologica del participio passato *-to*. Anche Pallotti (1998: 51) cita come esempio di questa fase *guarda di finito* [guarda ho finito], *questo fatto male* [questo mi ha fatto male], per esprimere degli eventi che sono chiaramente conclusi. Un altro esempio significativo che troviamo in Banfi, Bernini (in Giacalone Ramat 2003) è il seguente:

(13) /CH/ lava quest(è) eh *lava* pentola eh
lavato eh pentola eh +++ eh *guarda* come Eh +++ eh specchio
“ (la moglie) lava la pentola e dopo averla lavata vi si guarda come in uno specchio”

L'alternanza tra *lava* e *lavato* ci dimostra quanto appena detto: l'alternanza tra la forma del presente, non marcata (e senza effettive marche fonologiche, coincidendo con la forma base del verbo) e del participio passato, caratterizzato dal morfema *-to*. Nel frattempo, l'avvicinamento alla lingua d'arrivo si verifica con l'utilizzo di marche di persona all'interno del paradigma verbale del presente, come l'esempio (*ivi*, pag. 95): /AN/ *cerco* una:/persona @un uomo@; la forma *cerco* è correttamente prodotta alla prima persona singolare.

In una terza fase (alla riga 3 della tabella), si può osservare che il presente mantiene ancora una pluralità di funzioni, così come aveva alla fase 1, ma viene introdotto l'imperfetto, per esprimere a livello aspettuale una differenza con il participio passato. Mentre questo viene utilizzato per esprimere eventi al passato a carattere puntuale, l'imperfetto viene usato per eventi al passato a carattere durativo. Scrive Bernini (1990: 160 e seguenti) “l'imperfetto, nonostante analoghe condizioni di disponibilità e frequenza nell'input dei nativi e la sua comparsa in varietà di

apprendimento non proprio rudimentali, si caratterizza invece per la scarsa presenza di tipi lessicali. (...) tutti gli apprendenti pertinenti hanno almeno una forma di imperfetto di *essere*, che è anche in generale, il tipo statisticamente predominante in termini di repliche. (...) la prima forma di imperfetto ad emergere presso tutti gli apprendenti è la terza o prima singolare *era/ero* in funzione di copula, cioè parte di predicati stativi.” Un esempio in tal senso:

(14) I: quel giorno dov'eri tu? Che cos'hai fatto?

M: mhm io *ero* piccolo (etiopese)

L'imperfetto⁵⁶ in generale viene anche utilizzato per esprimere enunciati di sfondo, posti all'inizio o alla fine di una sequenza narrativa. In questo senso vediamo l'esempio che segue:

(15) lui era - ha morto [SFONDO]

e + i suoi ++ eh+++ i suoi - parenti ha fatto come si deve alla
comune perché lui ha - morto dopo - alla notte, lui +++ ha uscito
dalla - dal /come si chiama? (tigrino) [PRIMO PIANO]

“lui era morto, i suoi (parenti) hanno fatto come si deve in comune (la denuncia di morte) perché lui era morto. Poi la notte, lui è uscito dalla - come si chiama?”⁵⁷

L'enunciato di sfondo è posto all'inizio della sequenza narrativa (si sta descrivendo la storia di Dracula) e ha la funzione di fornire una cornice ('presentativa' perché posta all'inizio della sequenza). Anche Duso (2002: 17) che analizza apprendenti avanzati di varie lingue madri, riscontra nel suo studio l'uso del tempo imperfetto nello sfondo della narrazione per la maggior parte dei suoi informanti (8 su 10).

Più tardi l'uso dell'imperfetto si estenderà anche a frasi secondarie, Bernini scrive (1990: 164) “l'estensione dell'uso dell'imperfetto in questo secondo tipo di enunciati “dipendenti” [è] inversamente proporzionale al grado del loro legame sintattico con la frase reggente nella lingua d'arrivo”: quindi, prima le subordinate avverbiali (causali e temporali)

⁵⁶ Per gli usi dell'imperfetto e in generale sui tempi verbali della narrazione, cfr. Duso (2002).

⁵⁷ L'esempio è tratto da Bernini, 1990, pag. 163.

(16) E così noi compriamo perché non c'era niente da mangiare (tigrino)

(17) quando *avevi* fortuna - o i soldi o un - buon conoscente o qualcuno,
si allora, sempre no no e una volta abbiamo ricevuto sì (tedesca)

“se avevi fortuna o soldi, o un buon conoscente sì (ti andava bene), ma allora (era) sempre no e una volta abbiamo ricevuto”⁵⁸

In un secondo momento vengono le subordinate complete e relative.

Infine, una quarta fase (alla riga 4 della tabella) vede la comparsa del futuro, utilizzato per esprimere modalità di tipo non-fattuale, quindi in contesti in cui la lingua d'arrivo preferirebbe congiuntivo e condizionale. Si vedano i seguenti esempi per l'uso modale del futuro:

(18) /IT/ si, era : - voltata dall'altra parte

/MA/ se: + ades/ la faccia *sarò* giù e : la schiena sarà sopra ([chi]chewa)⁵⁹

“se fosse vero la persona sarebbe così: la faccia sarebbe giù e la schiena sarebbe sopra”

(19) \IT\ e secondo te invece Ababa perché ha controllato?

\AB\ secondo me *avrà* bisogno di soldi (tigrino)

La distinzione di modalità, specialmente tra fattualità e non-fattualità, che Giacalone Ramat (1993: 377) definisce distinzione “tra ciò che è presentato linguisticamente dal parlante come vero, come un fatto, e ciò che è presentato come possibile, ma di cui non si hanno prove certe, oppure come ipotizzato o desiderato”, è un livello che viene raggiunto in interlingue avanzate. In fasi iniziali, infatti, gli apprendenti non possiedono mezzi grammaticali per esprimere modalità, ma solo segnali non verbali, come l'intonazione, prima, e successivamente il ricorso a elementi lessicali; appaiono forme verbali fisse come *penso*, *credo* per la modalità epistemica, e alcuni avverbi come *forse*, *magari*, *possibile*.

Calleri (1995: 137) rileva alcuni dati sull'emergenza della modalità in italiano L2 da uno studio su apprendenti cinesi: per esprimere la modalità deontica riscontra in un

⁵⁸ Gli esempi sono tratti da Bernini 1990, pag. 164

⁵⁹ L'esempio è tratto da Bernini, 1994, pag. 281.

primo momento l'uso dell'indicativo presente, dell'infinito (in alcuni casi sembra sottointeso il modale *volere*⁶⁰) e dell'imperativo (*metti così, aspetta e guardi*); infine la comparsa dei verbi modali che emergono secondo la sequenza *volere*> *potere*> *dovere*⁶¹. Per la modalità epistemica invece, emerge l'uso del tempo imperfetto (il quale non viene usato per esprimere deissi temporale): si vedano gli esempi che seguono, in (20) il significato potrebbe essere interpretato con sfumatura ipotetica, di dubbio, in (21) invece, *era* può essere sostituito con un condizionale:

(20) Vedi che corre?

era questo bagnato tutto anche questo (cinese)

(21) Cos'è ++ cos'è ++ cos'era questa? (cinese)⁶²

In generale, così come abbiamo visto nella tabella riportata sopra e nell'analisi delle 4 fasi riconosciute da Giacalone Ramat, il percorso di sviluppo delle categorie del verbo si può riassumere nella sequenza:

(22) Aspetto> tempo> modo⁶³.

Vorrei concludere il paragrafo soffermandomi sul modo congiuntivo: come abbiamo visto in (10) il congiuntivo è l'ultimo gradino della sequenza acquisizionale elaborata per l'emergenza del verbo. Questo dato è molto importante, e potrebbe essere giustificato dal fatto che (Manili, 2015: 154) “l'uso del congiuntivo nell'italiano contemporaneo non offre agli apprendenti non nativi indizi chiari e univoci delle sue funzioni: oscilla fra l'espressione di valori modali e la segnalazione della semplice dipendenza sintattica. Nel secondo caso si registra, nell'italiano dell'uso, un'alternanza con il modo indicativo”. Questo fatto ci permette di capire il perché del ritardo nell'acquisizione del congiuntivo, tenendo però a mente anche che l'espressione della modalità richiede una riflessione linguistica che si ha nelle varietà avanzate: è in questa fase che gli apprendenti “cominciano ad esprimere oltre alla funzione referenziale,

⁶⁰ Cfr. *ancora scrivere*.

⁶¹ I verbi modali vengono utilizzati in una fase iniziale di apprendimento per la funzione deontica; per l'espressione della modalità epistemica l'apprendente utilizza avverbi modali e verbi di opinione, come detto sopra.

⁶² Gli esempi sono tratti da Calleri, 1995, pag.135.

⁶³ Rileviamo ancora una volta che la modalità è una categoria che viene appresa tardi, in interlingue avanzate e in apprendenti colti, che hanno ricevuto per lo meno un grado di istruzione esplicita.

anche quella interpersonale, comunicando all'interlocutore la propria valutazione del contenuto degli enunciati in termini di attualità" (Manili, 2015: 156).

Manili esamina un *corpus* di produzioni scritte di studenti italiano L2 avanzati, rilevando non solo che essi fanno ricorso alla subordinazione e alla pianificazione testuale con grande accuratezza, ma che spesso il congiuntivo viene utilizzato in "dipendenza dei *verba putandi* e *optandi*, dell'imperfetto congiuntivo nella protasi del periodo ipotetico" (*ivi*, pag. 159). Nell'esempio (23) la modalità non viene espressa attraverso l'uso del congiuntivo (si pensi a *essere* nella prima dipendente, *hanno voluto* nella seconda)

- (23) Non posso immaginare che un uomo così *essere* un padre. Io credo che i genitori non *hanno voluto* a separare il figlio (...) (ucraino)

Nell'esempio (24) invece, il congiuntivo viene utilizzato correttamente:

- (24) Penso che per la sua posizione privilegiata per i suoi tesori umili ed eterni il borgo intatto e bellissimo di Collepino *possa* essere una delle capitali importanti del questo paese. (russo)⁶⁴

In generale, secondo la studiosa, anche gli studenti più competenti "prediligono quelle strutture che hanno una maggior funzionalità comunicativa, in cui è preponderante la funzione semantico-discorsiva rispetto a quella di tipo prettamente formale" (*ivi*, pag. 163).

2.3.3 Sintassi

Mi occuperò in questo paragrafo di alcuni studi sulla sintassi in italiano L2. Sono tre gli aspetti che approfondirò: (a) la struttura della frase; (b) la formazione della negazione; (c) la subordinazione.

Una premessa è necessaria, prima di approfondire questi argomenti. In italiano, l'ordine principale è quello testa-modificatore, ordine in cui un elemento dipendente segue generalmente l'elemento da cui dipende (si pensi per esempio al caso di verbo-

⁶⁴ Gli esempi sono tratti da Manili 2015.

oggetto, *mangio una mela*; o preposizione-nome, *nel parco*). La negazione invece in italiano è preverbale e segue l'ordine inverso, modificatore-testa (negazione-verbo, *non vedo*). Questo succede anche per i focalizzatori, detto di avverbi additivi o restrittivi, come *anche, solo, soprattutto, perfino* ecc., che di fatto precedono un costituente nominale, aggettivale o avverbiale, i quali però, se modificano l'intero predicato si collocano in posizione interausiliare⁶⁵. L'ordine sintattico dei costituenti, che in italiano è soggetto-verbo-oggetto (SVO) risulta essere molto fragile nel parlato dei nativi: vi si possono riscontrare infatti alcuni fenomeni che alterano quest'ordine. Ad esempio, la dislocazione dell'oggetto; la cosiddetta struttura a tema libero, in cui un costituente di cui non si segnala il valore sintattico viene posto a inizio della frase e poi ripreso tramite un pronome clitico (ad esempio, *Elena, le abbiamo regalato una borsa per il compleanno*); la formulazione della frase interrogativa, che dipende dall'intonazione o dalla presenza di avverbi o pronomi interrogativi. È da questa fragilità dell'ordine dei costituenti e in generale dalla complessità della struttura frasale dell'italiano che dipenderanno poi i diversi percorsi d'acquisizione in italiano L2 che andrò a trattare.

(a) La struttura della frase.

È necessaria una precisazione sullo sviluppo delle competenze degli apprendenti, che riprendono in generale quanto detto al paragrafo precedente, sulla morfologia verbale. Nelle varietà prebasiche, dove ancora manca la concettualizzazione delle categorie grammaticali nome-verbo, l'organizzazione dell'enunciato è dettata più che altro da funzioni pragmatiche legate alla situazione informativa e al contesto. Sono quindi tipiche di questa fase strutture semplici in cui a un *topic* segue un *comment*, del tipo (Giacalone Ramat, 2003: 126): *io di Italia ah studie*⁶⁶; in queste fasi iniziali, possono trovarsi nelle prime produzioni degli apprendenti anche elementi di *setting* (elementi che vanno a definire ambiti spaziali e temporali), di cui un esempio è (*ivi*, pag. 127): *cinese eh fatto eh media*, per 'In Cina ho fatto le scuole medie', dove Cina è una precisazione che riguarda il luogo. Si potrebbe dire quindi che, nelle varietà prebasiche, la formulazione della frase segue quest'ordine: *setting* > *topic* > *comment*, questo perché

⁶⁵ Cfr. Giacalone Ramat (2003: 118), alcuni esempi: *il gatto mangia anche la carne, il gatto ha anche mangiato la carne*.

⁶⁶ Dove il *topic* è rappresentato dalla prima parte delle frasi, 'in Italia (sono venuto per)' e il *comment* dalla seconda parte 'per studiare'.

ancora l'informazione è regolata su base pragmatica, e ai diversi costituenti della frase non è legata una struttura semantico-sintattica. Ciò che succede poi, nell'avanzamento dell'interlingua nelle sue fasi successive, basiche e postbasiche è

“il fatto che, con l'ingresso della distinzione categoriale fondamentale di nome-verbo, gli enunciati, nelle varietà basiche prima e postbasiche poi, iniziano a strutturarsi intorno a un nucleo attanziale dell'evento espresso dal verbo e nuovi tipi di frase, a base verbale, si affiancano a quelli di base non verbale” (Giacalone Ramat 2003: 132).

Nel momento in cui avviene questo passaggio la disposizione dei costituenti all'interno della frase non procede più per valore pragmatico ma per valore prima semantico e poi sintattico (nelle varietà postbasiche). Nella prima fase semantica, gli apprendenti tendono a seguire la regola del *controller first*, cioè tenderanno a collocare l'attante con un maggior grado di controllo sull'azione espressa dal verbo (che in italiano è solitamente il soggetto) in posizione iniziale e preverbale, l'oggetto invece in posizione postverbale, come prevedono le regole della lingua d'arrivo. Compaiono anche le prime preposizioni, cioè quelle che esprimono relazioni temporali, come *prima* e *dopo*, e spaziali, come *vicino* e *dentro* (ossia elementi di *setting*). Segue una fase sintattica, in cui iniziano ad emergere i principi di natura morfosintattica tipici di varietà postbasiche. In particolare si vede l'ingresso di verbi funzionali (gli ausiliari e la copula) e quindi una conseguente riorganizzazione dell'ordine degli elementi legati al verbo, come la negazione e gli avverbi (focalizzanti e fasali).

(b) La negazione.

Gli studi sulla negazione, invece, hanno portato alla formulazione di una precisa sequenza d'apprendimento per l'acquisizione della struttura della negazione in italiano L2:

(25) no > non > niente > nessuno, mai > neanche > mica.

In una prima fase, prebasica, la sola negazione utilizzata è la negazione olofrastica *no*, che serve all'apprendente per interagire con l'interlocutore, in mancanza di altri mezzi espressivi. Segue poi l'acquisizione della particella *non*, e dell'indefinito *niente*. Infine, in fasi postbasiche e con lo sviluppo di una certa competenza nella formazione della negazione si sviluppa anche l'uso di *mica*. Questo percorso di acquisizione si

compie come processo cumulativo, ciò vuol dire che le nuove formazioni non vanno a sostituire completamente quelle presenti, ma si affiancano a queste, che tenderanno ad essere sempre meno utilizzate. In generale, l'acquisizione della negazione in italiano L2 non crea particolari problemi, e anzi viene appresa abbastanza velocemente; Giacalone Ramat (2003: 140) dice che

“la negazione rappresenta in italiano un obiettivo raggiunto in tempi relativamente brevi già in fasi iniziali da parte del maggior numero di apprendenti senza che vengano mantenute forme che si discostano da quelle della lingua d'arrivo. (...) l'italiano si distingue da altre lingue europee e segnatamente da quelle con negazione postverbale come francese, tedesco, inglese.”

Anche gli studi sull'acquisizione di una L2 andrebbero a dimostrare quindi il carattere meno marcato della negazione preverbale rispetto a quella postverbale, così come postulato dagli studi di tipologia.

(c) La subordinazione.

Si osserva che la subordinazione manca quasi completamente nelle prime produzioni degli apprendenti italiano L2 (nelle fasi prebasiche e basiche). Questo fatto è giustificato dall'impossibilità degli apprendenti di esprimere attraverso mezzi linguistici i rapporti che si instaurano tra le proposizioni, specie nelle fasi in cui manca la concettualizzazione di categorie grammaticali quali nome e verbo, essenziale quest'ultima per riuscire a realizzare le diverse gerarchie di frasi. In Giacalone Ramat (2003: 155) troviamo una riflessione interessante sul tipo di input che ricevono gli apprendenti e in particolare, “le varietà di apprendimento mostrano una più stretta vicinanza con le varietà parlate di italiano che con le varietà scritte per quanto riguarda il rapporto tra coordinazione e subordinazione, un fatto da tenere presente quando si descrivono le produzioni degli apprendenti”.

In generale, la competenza nella produzione di proposizioni in rapporto di subordinazione cresce in maniera graduale, arrivando a risultati congrui con le regole della lingua d'arrivo (questo specialmente in fasi postbasiche avanzate).

La subordinazione in italiano richiede la capacità da parte dell'apprendente di mettere in relazioni gerarchiche le diverse proposizioni, facendo quindi dipendere da

una frase principale altre proposizioni, legate ad essa con diversi meccanismi formali, quali i connettivi o la morfologia verbale. I tipi principali di subordinate sono principalmente tre: (a) le subordinate avverbiali, che modificano il sintagma verbale della proposizione principale, e sono legate a questa da diverse relazioni (di causa, fine, tempo) e in relazione alla forma del predicato (esplicito o implicito) si legano alla proposizione principale con tipi di connettivi (ad esempio la subordinata causale può essere introdotta da *perché*, seguito da verbo all'indicativo o introdotta in modo implicito, con il verbo al gerundio); (b) le subordinate complete, cioè quelle che costituiscono l'argomento del verbo della proposizione principale (soggettive, oggettive o oblique e anche interrogative indirette); (c) le subordinate relative, che vanno a modificare il sintagma nominale, e sono introdotte da pronomi relativi diversi a seconda della funzione sintattica dell'elemento relativizzato.

Questa premessa era necessaria, a mio parere, per comprendere al meglio la sequenza di acquisizione delle subordinate che vedremo a breve. Innanzitutto, come detto all'inizio del paragrafo, nelle prime fasi di acquisizione, sia proposizioni coordinate che subordinate sembrano mancare completamente nelle produzioni degli apprendenti. Questa fase iniziale è seguita da uno sviluppo della coordinazione, specie con la congiunzione copulativa *e*, e una serie di giustapposizioni di frasi, che sembrerebbe essere più che altro un precursore alla subordinazione⁶⁷. Valentini scrive a proposito della giustapposizione (1998: 127): “si tratta di un processo formalmente semplice, che non richiede alcuna aggiunta di materiale linguistico e che quindi (mi) sembra (cognitivamente) poco impegnativo, di facile processazione”. In generale, per quanto riguarda la coordinazione, è stata rilevata una sequenza di apprendimento delle diverse congiunzioni: le prime ad apparire sono le copulative, seguite da avversative (*ma, però*), disgiuntive (*o*) e infine conclusive (*quindi, così*).

Per riassumere quanto appena detto sulla comparsa di relazioni gerarchiche tra proposizioni, Berruto (2001: 9) ci offre una sequenza acquisizionale molto chiara ed esemplificativa, la cui parte finale (relativa alle subordinate) vedremo tra poco:

⁶⁷ Alcuni esempi di giustapposizione di frasi che nella varietà dei nativi corrisponderebbe all'uso di una subordinata possiamo trarli da Valentini (1998: 126), *ha hai visto vicino a strada c'è un cieco, io ancora bambino mio nonno aveva morto*, per 'quando ero bambino mio nonno è morto/ ero ancora bambino quando mio nonno è morto'.

(26) giustapposizione di proposizioni> proposizioni coordinate per asindeto> proposizioni coordinate copulative (*e* e simili)> proposizioni coordinate avversative (*ma, invece, però*, etc.)> proposizioni subordinate avverbiali> proposizioni subordinate complete> proposizioni relative.

Di seguito tratterò i diversi tipi di subordinate (avverbiali, complete e relative) per potermi soffermare sulle modalità di acquisizione di ogni singola subordinata e relativi connettivi e tempi verbali utilizzati.

Subordinate avverbiali. Fra i diversi tipi di subordinate sopra evidenziati, negli studi sull'apprendimento della sintassi in italiano L2 è stata rilevata la precocità delle subordinate avverbiali rispetto a complete e relative. Questa precocità sarebbe spiegata (Giacalone Ramat 2003: 161 e Valentini 1998) dal diverso grado di incassatura (*embedding*) dei tipi di frasi in questione: mentre le frasi avverbiali si posizionano sullo stesso nodo occupato dalla proposizione principale, le complete e le relative si collocano a livelli inferiori.

Alcune avverbiali compaiono prime di altre; secondo gli studi (Berruto, 2001) la sequenza acquisizionale che si può ricostruire è la seguente:

(27) causali> temporali> finali> ipotetiche> concessive

1. **Causali.** Le subordinate causali sono le prime ad emergere: Valentini (1998) ad esempio, esaminando un *corpus* di dati, osserva che la loro precocità rispetto alle temporali (*ivi*, pag. 141) sarebbe dovuta alla necessità degli apprendenti di esprimere esplicitamente le relazioni di causa-effetto, contro invece la possibilità di lasciare inespresi i rapporti temporali (che possono essere codificati da altri mezzi lessicali, come i connettivi coordinanti *e, poi* o tramite inferenze dell'ascoltatore).

Tra i connettori subordinanti delle causali il primo a emergere è *perché* (in alcune frasi di registro colloquiale viene usato anche il *che* causale, 'però non sono

amicizie così strette *che* il tempo è troppo breve⁶⁸ - tedesco); *visto che* (28), *dato che* (29) e *siccome* (30) sono invece rilevati in interlingue avanzate⁶⁹.

(28) io volevo andare quest'anno, ma, *visto che* non posso andare +++
economia! (spagnolo)

(29) allora per me, *dato che* entro in chiesa (libanese)

(30) noto che, *siccome* vedono tantissima televisione (tedesco)

Anche le causali implicite appaiono solo in interlingue avanzate; un esempio sempre in Valentini (1998: 137):

(31) ma io noto questa cosa mhm + cioè *essendo* a casa + si vedono le cose
[..] mentre che se + dovessi andare a lavorare + ho molto meno tempo [..]
poi *avendo* i mobili scuri si vede ancora di più [la polvere]. (tedesco)

2. **Temporal**. Le temporali, che seguono le causali nella sequenza di acquisizione, appaiono inizialmente introdotte da *quando* in forma esplicita (nell'indagine di Ferraris, 1999, sono il 94,51% delle subordinate temporali presenti nel corpus):

(32) a. e ho conosciuto un po' di gente *quando* hanno fatto a maggio la festa
dei carri (portoghese)

b. *quando* ha fatto estate siamo andati in Oriente (portoghese)

In varietà avanzate e intermedie le subordinate temporali cominciano a comparire in forma implicita (si vedano gli esempi 33, 34, 35 per un'implicita rispettivamente al gerundio, infinito e participio) e introdotte da *dopo* (36), *adesso* (36), *prima* (37).

(33) Mi piace così, *uscendo* da casa, se io vengo qua (giapponese)

(34) Prima di *venire* qua, io lavoravo come meccanico (inglese)

(35) *Finito* lì cercavo ma non ho fatto un cavolo (inglese)

⁶⁸ L'esempio è tratto da Valentini, 1998, pag. 137.

⁶⁹ Gli esempi sono tratti da Ferraris, 1999, pag. 96.

(36) Ma anche *adesso* che è successo tanti casino *dopo* che è caduto governo comunista (albanese)

(37) Si è vestito *prima* di andare a prendere servizio (spagnolo)⁷⁰

3. **Finali.** La forma tipica delle subordinate finali è *per* + *infinito*. Il fatto che ad emergere per prima sia la forma implicita è giustificata da Valentini (2001: 84) con le seguenti parole “la disponibilità dell’infinito come forma presente nel sistema [vale a dire nelle interlingue] con i precisi valori che copre [facilita la sua] comparsa nelle finali”.

(38) a. Ho lasciato *per venire* qua (inglese)

b. Ha tirato fuori 10 sterline *per vedere* una roba (spagnolo)

Solo nell’interlingua avanzata di un’apprendente tedesca compare una finale esplicita (con il congiuntivo) introdotta da *affinché*:

(39) Noi parliamo solo il tedesco *affinché* i bambini imparino veramente⁷¹

4. **Ipotetiche.** Le ipotetiche, come visto nella sequenza (27) compaiono dopo le causali esplicite introdotte da *perché* e dopo le temporali introdotte da *quando*; in varietà iniziali si hanno delle semplici giustapposizioni di frasi (senza marche di subordinazione) in cui la prima è una condizione della seconda, come ad esempio: “*io non pago - centocinquanta, dove io dormire?*”, per ‘se non pago 150, dove dormo?’ (Bernini, 1994: 277). Segue una fase in cui, la congiunzione *se* è occasionalmente sostituita da *quando*: “*quando* si trovi le donne nella strada si portano via, si fanno vrogogna” (*ivi*, pag. 278), per ‘quando/se trovano una donna per la strada, la rapiscono e la violentano’. Quando compare la congiunzione *se* nella protasi del periodo ipotetico, anche in varietà avanzate, questo non porta sempre con sé un utilizzo delle diverse combinazioni di modi e tempi verbali tipiche della lingua d’arrivo: il futuro viene preferito rispetto a forme di condizionale e in misura ancora minore, di forme di congiuntivo.

(40) *se finirò* in quello: che io prefe/preferisco (tigrino)

⁷⁰ Gli esempi sono tratti da Ferraris, 1999, pp. 97-98.

⁷¹ Gli esempi delle subordinate finali sono tratti da Ferraris, 1999, pag. 100.

(41) la mamma non c'era perché bambini a casa + e i miei genitori han detto forse se c'era la mamma + *avrà detto* qualcosa+ ehm avrà? no +++ *avrebbe detto* qualcosa (inglese)⁷²

Nell'esempio (41) l'apprendente si è autocorretto, proponendo al posto del futuro anteriore il condizionale passato.

Infine, spesso a causa dell'input colloquiale dei nativi, gli apprendenti tendono ad utilizzare l'imperfetto con valore modale, del tipo:

(42) sì + o + però ieri sera ho sentito loro ha detto se non c'era neve andiamo Firenze (*ivi*, pag. 289) - inglese

Nella sua analisi, Ferraris (1999: 103) rileva che la posizione più tipica delle ipotetiche è a sinistra della reggente, ad esempio

(43) *Però se non è piccante*, è buono (arabo/francese)

5. **Concessive.** Le subordinate concessive emergono anche in stadi iniziali di apprendimento ma è in interlingue avanzate che riescono ad imporsi. Ferraris (1999: 110-111) descrive le concessive che rileva nel suo *corpus* di dati come subordinate esplicite introdotte da *anche se*, che sappiamo richiedere il verbo all'indicativo (al posto di *benché* e *nonostante* che richiedono invece il congiuntivo).

(44) A me piace *anche se vorrei tornare al mio paese* (albanese)

(45) Mi interessa tanto la religione mussulmana *anche se non sono d'accordo con loro* (inglese)

Come si può osservare negli esempi (44) e (45) le concessive si posizionano per lo più a destra della reggente.

In generale sembrerebbe che i tipi di subordinate apprese per prime (causali, temporali e finali) siano anche quelle più presenti nell'input dei nativi, ovviamente però introdotte da una gamma maggiore di connettivi.

⁷² Gli esempi sono tratti da Bernini 1994.

Chini (2005: 102) ci offre una sequenza di acquisizione dei connettivi che sintetizza quanto detto fin'ora:

(46) perché> quando> se, per + infinito> anche se; meno usati: che causale e poiché> prima che, dopo che> appena che> dato che, siccome> se interrogativo.

Infine, Berruto (2001) sostiene che con la comparsa delle causali e del corrispondente connettivo *perché*, emerga anche il costrutto 0 + INF, cioè l'accostamento di due proposizioni (in rapporto l'una di reggente e l'altra di dipendente) con il verbo della dipendente all'infinito e senza l'uso di nessi espliciti, del tipo *me più + di più piace la/il tedesco parlare* (tedesco). Questo costrutto, per Berruto svolge un ruolo cruciale "quale modo per molti versi più semplice ed economico di connettere proposizioni (con esiti spesso difformi rispetto alla lingua obiettivo)" (*ivi*, pag. 33).

Subordinate complete. Le subordinate complete vengono preferite dagli apprendenti del *corpus* analizzato in Giacalone Ramat (2003) in forma esplicita nelle prime fasi di acquisizione della lingua e spesso introdotte da verbi modali come *potere, volere, dovere* ma anche *dire e pensare*. Un esempio, *la ragazza vuole che prendo/ eh che prende il gatto su ancora secondo tempo* per 'la ragazza vuole che (il giovane) porti su il gatto un'altra volta'. Spesso, il complemento di *dire* nelle produzioni degli apprendenti viene espresso sotto forma di discorso diretto, *e lui ha detto "si può prendere"*.

Ferraris (1999) rileva invece una tendenza opposta: le forme implicite (rilevate nel suo *corpus* di dati) sarebbero più numerose delle esplicite e già presenti nelle interlingue iniziali, probabilmente per il fatto che le complete sono "una struttura molto semplice da processare composta generalmente da una preposizione + infinito" (*ivi*, pag. 126). Di seguito alcuni esempi di complete oggettive (47), soggettive implicite (48), soggettive esplicite (49), oblique (50) e interrogative indirette (51) - queste ultime introdotte da connettivi diversi, *dove, cosa, perché*.

(47) Mi han detto *che non è possibile* (ungherese)

(48) Ma *parlare* è difficile (giapponese)

È un bel vantaggio *avere i due genitori con diverse lingue* (tedesco)

(49) Basta *che lavori* (arabo/francese)

È difficile *che sbagliamo su quello* (ungherese)

(50) Come fa una mamma *a parlare un'altra lingua?* (tedesco)

Cosa brutta è *che qua ci sono le zanzare* (albanese)

(51) Io non so *cosa dire* (spagnolo)

Non so *dove andare* (arabo/francese)

Ho detto *perché dobbiamo andare noi là* (spagnolo)⁷³

Subordinate relative. Le subordinate relative non emergono nelle forme previste dalla lingua d'arrivo nelle prime fasi di acquisizione, ma più che altro come strutture definite da Sato (1990: 109-112) 'prerelative', in cui vengono omessi i morfemi grammaticali (in questo caso il pronome relativo), così come riscontriamo in molte altre strutture delle fasi prebasiche. Un esempio di questa struttura 'prerelativa' è: *la prima pa/paesi noi eh visi/visitato è Luxembourg*⁷⁴, per 'il primo paese che abbiamo visitato è il Lussemburgo'.

Le proposizioni relative vere, così come vengono costruite nella lingua d'arrivo, compaiono solo in varietà postbasiche, dopo la comparsa delle avverbiali. In particolare è stato dimostrato⁷⁵ che, a seconda del ruolo sintattico dell'elemento relativizzato, vi sono alcune proposizioni relative che emergono con più facilità e più frequenza; quindi sembrerebbe che la comparsa delle relative avvenga secondo questa sequenza acquisizionale:

(52) S> OD> OI> OBL> GEN

⁷³ Gli esempi sono tratti da Ferraris, 1999, pag.123-133.

⁷⁴ L'esempio è tratto da Giacalone Ramat, 2003, pag. 173.

⁷⁵ La gerarchia di accessibilità è stata così elaborata dagli studi di Keenan e Comrie (1977,1979). Cfr. Giacalone Ramat 2003, pag. 174.

La sequenza è così interpretata: “le proposizioni relative sul soggetto (S) sono più frequenti nelle lingue del mondo rispetto a quelle sull’oggetto (O) e sull’oggetto indiretto (OI) e sull’oggetto obliquo (OBL) e sul genitivo di possesso (GEN)” (Giacalone Ramat, 2003: 174). Valentini (1997) scrive inoltre che, alla comparsa delle relative in una lingua seconda, concorre anche il fenomeno di incassatura o *embedding* delle frasi relative, o come viene definito da Giacalone Ramat-Ceriana (1986), principio di non interruzione, secondo il quale le frasi relative incassate (cioè quelle che interrompono la frase principale) sono evitate dagli apprendenti, specie quelli meno avanzati, che preferiscono tenere uniti gli elementi che fanno parte di una stessa unità. Un esempio del fenomeno di incassatura delle subordinate relative è il seguente: la frase principale (‘un film guardo’) viene interrotta dalla relativa (‘che mi interessa’).

(53) Un - film che mi - interessa guardo (tedesco)

I pronomi relativi usati nelle produzioni di apprendenti italiano L2 sono solo alcuni di quelli possibili dell’italiano standard, con netta prevalenza di *che*. Ferraris (1999: 154) fa seguire a *che*, il pronome relativo *dove* (esempio 54), *cui* (esempio 55) e anche casi di omissione del relativo (esempio 56).

(54) Se tu arrivi in un paese *dove* non hai gli amici (polacco)

(55) Ci sono sette esami, beh *di cui* quattro sono di disegno (inglese)

(56) perché c’è la mamma dietro Ø chiaramente aggiusta tutto (ungherese)⁷⁶

2.3.4 Aspetti testuali

La ricerca sugli aspetti testuali delle produzioni di apprendenti di italiano come L2 è un tema piuttosto recente, e non sono numerosi gli studi, dato che l’interesse principale degli studiosi si è concentrato per anni sugli aspetti della morfosintassi, per tracciare le sequenze di acquisizione fin qui osservate, e poter creare dei percorsi didattici attuali e utili, per ogni livello di interlingua. In generale, la ricerca che riguarda gli aspetti testuali, come si può osservare nel capitolo a questo tema dedicato in Giacalone Ramat (2003), si focalizza principalmente (1) sull’utilizzo dell’anafora in

⁷⁶ Gli esempi sono tratti da Ferraris, 1999, pag. 154.

italiano L2, (2) sullo sviluppo dei connettivi (in particolare quelli causali) e (3) sugli ordini marcati e i loro impieghi. Mi soffermerò sui primi due, premettendo però che lo studio degli aspetti testuali in apprendenti di L2 può essere condotto principalmente in apprendenti avanzati, con interlingua postbasica, perché la capacità di organizzazione testuale richiede delle competenze grammaticali, lessicali e pragmatiche che sono proprie di questi livelli avanzati, e che mancano invece nelle prime fasi di apprendimento.

Per quanto riguarda il primo punto, ricordiamo che l'anafora è quell'"atto di riferimento con il quale il parlante rimanda a un referente cui aveva già fatto riferimento nel discorso con un'espressione antecedente" (Giacalone Ramat 2003: 183); in italiano l'anafora può essere realizzata in diversi modi:

- l'anafora zero, il caso per esempio delle frasi subordinate implicite;
- l'accordo verbale di persona per un soggetto coreferente nelle frasi esplicite;
- con pronomi clitici, tonici e pronomi relativi;
- con sintagmi nominali introdotti da articoli determinativi, dimostrativi e possessivi (un esempio di questo caso è il seguente: Nando appese un quadro sopra il letto. *Il (suo) quadro/ quel quadro* gli era molto chiaro);
- con sintagmi nominali pieni, che instaurano un legame di tipo semantico o pragmatico con l'elemento a cui si riferiscono (esempio: Uno scolaro tornava da scuola sotto la pioggia. *Il bambino* aveva perso l'autobus).

Gli studi in Giacalone Ramat (2003) riguardano principalmente apprendenti tedescofoni e sinofoni, e danno risultati piuttosto soddisfacenti: sembrerebbe che gli apprendenti acquisiscano quasi del tutto i mezzi utilizzati dall'italiano per costruire riferimenti anaforici, con alcune precisazioni da fare. Gli apprendenti italiano come L2 utilizzano in misura maggiore mezzi anaforici lessicali (rispetto all'uso che ne fanno i nativi), spesso introdotti da dimostrativo o da semplice articolo determinativo; i mezzi pronominali sono usati in misura maggiore dai nativi rispetto agli apprendenti, anche se è stato osservato che più cresce la loro competenza, più gli apprendenti fanno ricorso ai mezzi pronominali, i quali si potrebbero definire 'leggeri' rispetto ai mezzi lessicali, il cui uso decresce. Infine, i mezzi coreferenziali vuoti (quindi anafora zero e accordo

soggetto-verbo) sembra che vengano utilizzati sia da nativi che da apprendenti. In generale, si osservano nelle produzioni di apprendenti italiano L2, catene anaforiche più o meno lunghe, e una costruzione coesiva dei testi, anche se queste produzioni risultano spesso molto ripetitive e caratterizzate da paratassi e un uso dei connettivi non sempre corretto (o se non altro, monotono).

Se vogliamo costruire una sequenza di acquisizione per l'anafora in italiano L2, si può individuare una prima fase, dominata dalla modalità pragmatica, in cui gli apprendenti fanno largo ricorso a sintagmi nominali pieni, e ad anafore zero (determinate dall'omissione del referente perché facilmente ricostruibile nel contesto); successivamente, in una seconda fase, definita "(sovra)esplicita" (Giacalone Ramat, 2003: 199) iniziano a comparire sintagmi nominali definiti, introdotti da dimostrativi, o pronomi tonici; infine, con una crescita della competenza grammaticale (in particolare con una crescita nella sicurezza dell'utilizzo della flessione verbale) e con lo sviluppo delle proposizioni implicite (quindi in fasi avanzate dell'apprendimento della lingua), l'apprendente comincerà a fare ricorso anche all'accordo soggetto-verbo come mezzo coreferenziale, questo perché l'accordo risulta una forma più 'marcata' e quindi difficile da utilizzare nelle prime fasi di sviluppo dell'anafora.

Infine, i connettivi: essi compaiono in fasi iniziali di acquisizione, a dimostrazione del fatto che già nei primi livelli gli apprendenti sentono la necessità di connettere le diverse parti del testo. Esempi sono le seguenti produzioni:

(57) eh +++ poi bevi vino eh + eh fuma /s/ /s/ sigarette

eh +++++ mangiato poi eh ++ eh +++ eh +++ va ++ cucina [...]

Fra i primi a comparire (come si vede negli esempi sopra riportati) è *poi*, che assieme a *e* esplicita rapporti di natura coordinante; a seguito di questo vediamo comparire connettivi che esplicitano rapporti di causa (specialmente *perché*, seguito a livelli intermedi dal *poichè*, più formale e *che*, non formale). *Ma* compare sia con il proprio valore avversativo, ma in alcuni casi anche con valore concessivo e 'aggiuntivo': per quanto riguarda il primo, vediamo l'esempio che segue

(58) /AN/ Sì anche io ho un po' di nostalgia è chiaro *ma* [anche se] ehm
loro telefono ogni settimana

Per quanto riguarda il secondo invece, il valore aggiuntivo è esemplificato nella frase: /AN/ tante persone parlano inglese [...] *ma* anche tedesco.

I connettivi, in generale, compaiono in varietà avanzate in concomitanza con lo sviluppo della subordinazione e della flessione del verbo (che diventa necessaria specie nelle subordinate implicite). Come già detto, la capacità di organizzazione testuale dipende molto anche dalle competenze dell'apprendente, il quale, con l'avanzare delle sue capacità grammaticali, sarà in grado di costruire testi meno frammentari e più coesi dal punto di vista interno.

2.4 Strategie d'apprendimento

Infine, per completezza, mi soffermerò brevemente in quest'ultimo paragrafo sulle strategie d'apprendimento. È stato infatti osservato che chi impara una lingua mette in atto delle strategie definite da Schmid (1994: 105)

“procedure per formulare delle ipotesi sulla struttura della L2 e per stabilire regole dell'interlingua sulla base di queste ipotesi. Il concetto di strategie di acquisizione è dunque strettamente legato ai due processi di formazione e della verifica delle ipotesi”.

Queste strategie il più delle volte vengono anche riconosciute dai parlanti stessi. Pallotti (1998) distingue in (1) strategie metacognitive, cioè quelle strategie che servono per affrontare un compito nel suo insieme; (2) strategie cognitive, che invece hanno a che fare con i materiali linguistici incontrati nello svolgimento di compiti; (3) strategie sociali ed affettive, che consistono più che altro in un ricorso all'interlocutore (per esempio chiedendo chiarimenti) o che riguardano un qualsiasi tipo di controllo affettivo, come parlare tra sé per ridurre l'ansia e in questo modo facilitare l'apprendimento.

Sono state rilevate in studi differenti, una serie di diverse strategie d'apprendimento; vorrei soffermarmi su alcune, basandomi principalmente su Chini (2005) e Lo Duca (2013). Vediamo le seguenti, con i rispettivi esempi:

1. **strategie paralinguistiche o contestuali**: sono tipiche delle prime fasi di apprendimento, consistono in un ricorso alla mimica e alla gestualità. Rientrano in questo tipo di strategie anche i commenti ed i segni vocali;
2. **transfer**, già approfondito in 2.2, ricordiamo solo che consiste nel trasferimento di strutture di L1 a L2.
3. **strategie analitiche**: si trovano a vari livelli (morfologia, lessico, testualità, sintassi), consistono nell'utilizzo di forme perifrastiche o giri di parole per esprimere significati grammaticali o lessicali. Un esempio può essere l'insistito uso del pronome personale soggetto in apprendenti italiano L2, per supplire alla mancata flessione verbale: *io risponde, io detto, lui vai* ecc. Esempi a livello lessicale sono i seguenti: *fare fidanzato* per 'fidanzarsi', *cose per amici* per 'regali'; questi ultimi esempi testimoniano anche il ricorso a parole generiche come *cose, fare* accompagnate da perifrasi di varia lunghezza, altra strategia tipica degli apprendenti (Cfr. Lo Duca 2013: 260-261).
4. **Semplificazione o riduzione formale**: consiste nell'omissione o semplificazione di alcune forme che invece sono previste dalle norme della lingua d'arrivo, a vario livello. Per esempio, il passaggio da consonanti doppie a semplici, l'uso di sintagmi privi di articoli o in generale determinanti, l'uso del presente e dell'infinito per i verbi ecc.
5. **estensione analogica o generalizzazione**, consiste nella sovraestensione di regole apprese anche ai casi irregolari, come ad esempio: una volta appresa la regola di formazione del participio passato dei verbi in italiano, l'apprendente arriverà a forme quali **rimanuto* (da 'rimanere', per sovraestensione di *volere*>*voluto*) e **aperto* (da 'aprire', per sovraestensione di *vestire*>*vestito*); nella formazione del femminile di alcuni sostantivi, da *professor-essa*, **imperatoressa* per *imperatrice*. L'estensione analogica è una strategia importante perché dimostra un livello di acquisizione della lingua abbastanza alto, in cui l'apprendente non solo ha appreso delle regole della lingua d'arrivo ma dimostra anche di saperle applicare; in questo senso, l'estensione analogica mette in luce il grado di elaborazione che l'apprendente è in grado di compiere sull'input, anche se lo porta ad estendere le regole a casi non previsti dalla norma della lingua d'arrivo;

6. **strategie isolanti** (in varietà prebasiche e basiche), per le quali “i lessemi vengono trattati come se fossero tutti invariabili” (Chini, 2005: 109);
7. **strategie lessicali**, che vengono utilizzate soprattutto nella varietà basica, e secondo le quali l'apprendente utilizza parole piene al posto di ciò che normalmente nella lingua d'arrivo viene espressa con morfemi legati, quindi per esempio, un numerale al posto della desinenza del plurale.

Vorrei concludere con una riflessione di Schmid (1994: 107)

“un problema metodologico cruciale per il ricercatore che voglia esaminare le strategie degli apprendenti consiste nel fatto che tali processi mentali non sono direttamente osservabili. Di conseguenza si può solo cercare di stabilire per inferenza dei tipi di strategie di acquisizione partendo dall'osservazione del comportamento linguistico degli apprendenti e basandosi in particolare sull'analisi dei loro errori”.

Capitolo 3

Alunni stranieri a Padova: un caso studio

3.1 L'alunno straniero e la scuola

Ogni anno scolastico entra nella scuola italiana un numero cospicuo di alunni stranieri. Abbiamo già distinto gli alunni di seconda generazione (cioè gli alunni stranieri nati in Italia)⁷⁷ da quelli di prima generazione, che entrano in classe senza comprendere la lingua italiana e con molte difficoltà di comunicazione. Per questi alunni, come scrive Chini (2004: 101) “la scuola rappresenta indubbiamente il più importante agente di socializzazione (...) essa costituisce infatti il campo di confronto tra la cultura di cui è portatore il minore straniero e quella del Paese ospite”.

Nell'anno scolastico 2014/2015 gli alunni con cittadinanza non italiana iscritti nel nostro sistema scolastico erano 814.187, di cui 445.534 nati in Italia. Rimando al capitolo 1 e più precisamente al paragrafo 1.2.1 per una descrizione dettagliata.

Come ogni minore italiano, anche i minori stranieri presenti sul territorio nazionale hanno diritto all'istruzione e soprattutto sono soggetti all'obbligo scolastico previsto dalla normativa. Cito a riguardo la legge n.40 del 6 marzo 1998, specialmente l'art.36 (“Istruzione degli stranieri. Educazione interculturale”)⁷⁸, alla quale è seguito il Decreto Legislativo n. 286 del 25 luglio 1998, già citato nel capitolo 1, dal titolo “Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero”⁷⁹ e il Regolamento di attuazione (R.A.) D.p.r. n. 394 del 31 agosto 1999, art. 45 (“Iscrizione scolastica”)⁸⁰. Di seguito, il punto 1 dell'art.45:

⁷⁷ Come già detto nel capitolo 1, questa generazione di studenti stranieri comincia il percorso di studi alla scuola della infanzia e presumibilmente giunge alle scuole secondarie con una buona padronanza dell'italiano (se non altro quello parlato), anche se spesso in momenti extrascolastici la lingua che utilizza (quindi in famiglia o con amici) è la lingua madre.

⁷⁸ Il testo è consultabile al sito: <http://www.camera.it/parlam/leggi/980401.htm>.

⁷⁹ Vedi nota 20, capitolo 1.

⁸⁰ Il testo è consultabile al sito: <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/1ebac8e2-3ed5-49cd-8427->

“I minori stranieri presenti sul territorio nazionale hanno diritto all'istruzione indipendentemente dalla regolarità della posizione in ordine al loro soggiorno, nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani. Essi sono soggetti all'obbligo scolastico secondo le disposizioni vigenti in materia. L'iscrizione dei minori stranieri nelle scuole italiane di ogni ordine e grado avviene nei modi e alle condizioni previsti per i minori italiani. Essa può essere richiesta in qualunque periodo dell'anno scolastico. I minori stranieri privi di documentazione anagrafica ovvero in possesso di documentazione irregolare o incompleta sono iscritti con riserva.”

Mi occuperò nel prossimo paragrafo di dare una definizione di alunno straniero, con riferimento alla normativa vigente in materia e di mettere in luce quali sono le esigenze di questa tipologia di alunni nel momento di iscrizione nel nostro sistema scolastico. Farò quindi riferimento principalmente alla seconda categoria di alunni, cioè la prima generazione (i neoarrivati), i quali si inseriscono nel sistema di istruzione nel momento d'arrivo in Italia diversamente da quelli di seconda generazione che frequentano le scuole a partire dalla scuola dell'infanzia, come i coetanei italiani.

3.1.1 Chi è l'alunno straniero?

La legislazione italiana, per definire una persona straniera, si serve del principio dello *ius sanguinis*⁸¹; nella definizione di minore straniero rientrano tutti coloro che non hanno la cittadinanza italiana perché nati da genitori entrambi di nazionalità non italiana, sia se la nascita avviene nel paese d'origine dei genitori (o in qualsiasi paese straniero), sia in Italia. Come giustamente scrive Luise (2006: 38), un allievo straniero, non solo “non ha l'italiano come lingua materna”, ma anche “ha esperienza e si riconosce (se non lui, in quanto molto giovane, la sua famiglia d'origine) in una cultura diversa da quella italiana, o in più culture, tra le quali ci può essere anche quella italiana”. In questo senso, nel momento di inserimento a scuola, non va tenuto conto

[926c4e705122/dpr394_1999.pdf](#). Il Dpr 394 ha subito una modifica nel 2004, precisamente il Dpr 18 ottobre 2004 n. 334; le modifiche riguardano molti degli articoli del Dpr precedente, ma non l'articolo 45, di nostro interesse.

⁸¹ Questo principio viene ribadito nella legge sulla cittadinanza n. 91/1992, in cui si scrive: “E' cittadino per nascita: a) il figlio di padre o di madre cittadini; b) chi e' nato nel territorio della Repubblica se entrambi i genitori sono ignoti o apolidi, ovvero se il figlio non segue la cittadinanza dei genitori secondo la legge dello Stato al quale questi appartengono.” Il testo è consultabile al sito: http://www.esteri.it/mae/doc/191_1992.pdf.

solamente del profilo linguistico dell'alunno, ma anche, e soprattutto della sua cultura di appartenenza.

Dal 2012, gli alunni stranieri che frequentano le nostre scuole, sono stati inseriti in quella categoria di alunni che con la direttiva 27/12/2012⁸² e la Circolare Ministeriale 8/2013⁸³ è stata definita dei Bisogni Educativi Speciali (BES). I Bisogni Educativi Speciali sono svariati e racchiudono oltre ad alunni con disabilità e con disturbi specifici di apprendimento (dsa) anche alunni con svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale (il quale può ovviamente essere dato dalla non conoscenza della lingua e cultura italiana). Ovviamente gli alunni stranieri vengono inseriti in quest'ultima categoria di alunni con Bisogni Educativi Speciali.

Per questa categoria di alunni (BES) si ritiene che

“strumento privilegiato è il percorso individualizzato e personalizzato, redatto in un Piano Didattico Personalizzato (PDP), che ha lo scopo di definire, monitorare e documentare - secondo un'elaborazione collegiale, corresponsabile e partecipata - le strategie di intervento più idonee e i criteri di valutazione degli apprendimenti. (...) [il PDP] è bensì lo strumento in cui si potranno, ad esempio, includere progettazioni didattico-educative calibrate sui livelli minimi attesi per le competenze in uscita (di cui moltissimi alunni con BES, privi di qualsivoglia certificazione diagnostica, abbisognano), strumenti programmatici utili in maggior misura rispetto a compensazioni o dispense, a carattere squisitamente didattico-strumentale.”⁸⁴

La normativa prevede anche che all'interno di ogni scuola vi sia un docente a “funzione strumentale” che si occupi specificatamente di questa categoria di alunni. Il docente in questione dovrà quindi non solo prendersi carico degli alunni con disabilità (fisiche e mentali) e difficoltà di apprendimento, ma anche dell'inserimento a scuola degli alunni stranieri, seguendo un *iter* di cui offrirò un esempio nel paragrafo relativo al caso Einaudi.

⁸² Il cui testo è consultabile al sito:

http://www.laricerca.loescher.it/images/stories/pdf_normative_1/direttiva_27_dic_2012.pdf.

⁸³ Il cui testo è consultabile al sito:

http://www.edscuola.eu/wordpress/wpcontent/uploads/2013/03/cm008_13.pdf.

⁸⁴ Il testo proviene dalla C.M. 8/2013.

La normativa, di estrema importanza per le scuole, rimane comunque un punto di riferimento, perché, come giustamente scrive Favaro (2002¹: 53), le leggi e le circolari “danno indicazioni e suggerimenti di massima, senza tuttavia entrare nel merito di quali dispositivi prevedere, quali risorse utilizzare, per quante ore, per dare risposta a quali bisogni ecc.” Questo sta a significare che alcune decisioni vanno rimandate alle scuole e agli enti pubblici, ma anche alla collaborazione tra scuole e territori (come vedremo nel paragrafo 3.2).

Gli alunni stranieri non nati in Italia, al momento dell’arrivo a scuola, hanno la necessità di “orientarsi/riorientarsi nella nuova scuola e nell’ambiente di accoglienza (...), comunicare e interagire con i pari e con gli adulti in situazioni diverse (...), studiare e apprendere i contenuti del curriculum comune per inserirsi positivamente e riuscire, apprendere nuove parole e contenuti senza perdersi” (Favaro 2002¹: 34). Come si può ben immaginare, queste esigenze non vengono di certo soddisfatte nei primi mesi di scuola, ma abbisognano di tempi lunghi e di figure specifiche che intervengano per coprire i bisogni linguistici degli alunni stranieri neoarrivati.

Non essendo ancora prevista dalla normativa una figura ‘ufficiale’ di docente di italiano come lingua seconda⁸⁵, intorno all’alunno straniero può ruotare un numero consistente di persone, che hanno ruoli e/o compiti diversi e non sempre chiari. Luise (2006: 39) offre una panoramica abbastanza chiara delle figure che possono prendersi carico di soddisfare le esigenze degli alunni stranieri. Di seguito una sintesi.

Vi sono gli insegnanti di classe, cioè i docenti della classe nella quale l’alunno straniero è iscritto, che tendenzialmente non hanno una formazione glottodidattica (perché esperti in materie specialistiche, quali matematica, economia, fisica, ecc.); vi sono poi altri insegnanti della scuola, che all’interno “del proprio monte-ore o in orario aggiuntivo, dedicano del tempo ad interventi individualizzati o alla gestione e conduzione di un laboratorio di italiano lingua seconda per gli allievi presenti nella

⁸⁵ Il Decreto Ministeriale n. 92 del 23 febbraio 2016 ha introdotto la classe di concorso A23, che ha come finalità l’insegnamento di italiano L2 nelle scuole secondarie di primo e secondo grado, nei percorsi di istruzione degli adulti e in Laboratori linguistici nelle scuole dell’infanzia e primaria. La questione è rimasta sospesa riguardo i possibili TFA (Tirocini Formativi Attivi), i quali avrebbero dovuto preparare i laureati al concorso, ma che sono stati aboliti dalla legge ‘Buona Scuola’ n.107/2015. Non sembra essere chiaro quindi il percorso che potrebbe portare all’interno delle scuole le figure professionali di docenti di italiano L2. Il Decreto è consultabile al sito: <http://3.flcgil.stgy.it/files/pdf/20160229/decreto-ministeriale-92-del-23-febbraio-2016-titoli-di-specializzazione-italiano-l2.pdf>.

scuola” (*ivi*, pag. 40); vi sono, ma in molti casi vi erano, i facilitatori e i mediatori linguistici e culturali⁸⁶. I primi per Luise sono insegnanti ma anche educatori e volontari che in genere hanno una formazione didattica, interculturale e glottodidattica e che lavorano con gli studenti stranieri in orario scolastico e in orario extra scolastico all’interno della scuola (per esempio nei doposcuola). I mediatori linguistici e culturali, sono stati introdotti dalla legge n. 286/1998 (Testo Unico sull’immigrazione). Il loro ruolo dovrebbe essere quello di “ponte” tra lo straniero e le istituzioni del paese di accoglienza” (*ivi*, pag. 41), proprio per questo i mediatori sono in genere di origine straniera (quindi immigrati bilingui in italiano) o nativi che conoscono la lingua di un determinato gruppo di immigrati. Il mediatore non svolge un compito didattico (e non possiede le competenze per svolgerlo); il suo ruolo è quello di intervenire a scuola specialmente nella fase di accoglienza, per facilitare l’inserimento degli alunni neoarrivati e le relazioni tra scuola e famiglia.

Luise conclude dando delle indicazioni in particolare sulle priorità che si dovrebbe porre la scuola di fronte alla situazione appena descritta (*ivi*, pag. 41): innanzitutto è necessaria, “una formazione di base comune e imprescindibile per tutti coloro che intervengono sull’allievo straniero in contesto scolastico”, ma anche “un continuo dialogo tra tutte queste figure al fine di coordinare le proprie azioni”, ed infine “la definizione precisa e ufficiale del ruolo, delle funzioni, del profilo di ogni figura, al fine di non creare sovrapposizioni, false aspettative, interventi non professionali”.

Per concludere, queste figure non sempre sono presenti nelle scuole o per lo meno non tutte nello stesso momento; per quanto riguarda le scuole primarie e secondarie di primo grado, spesso queste collaborano con il Comune di appartenenza, e i Servizi Scolastici prevedono dei fondi da destinare ad interventi linguistici di italiano L2. Le scuole che possiedono questi fondi indicano bandi ai quali possono rispondere enti e cooperative del territorio inserendosi in questo modo all’interno della scuola con progetti e laboratori linguistici. Per le scuole secondarie di secondo grado, la situazione è più complicata e avrò modo di offrire un esempio con il caso Einaudi nel paragrafo 3.3.

⁸⁶ Come già detto nel capitolo 1, queste figure non sono sempre presenti nelle scuole o sono in numero ridotto rispetto agli anni passati, per la mancanza di fondi.

3.2. Interventi padovani

In questo paragrafo, mi piacerebbe focalizzare l'attenzione sulla città di Padova e sulle possibilità che la città offre in campo multiculturale. Essendo gli scopi di questo lavoro principalmente linguistici, non passerò in rassegna tutte le associazioni e cooperative che lavorano in questo campo, ma porterò alcuni esempi, uno in particolare a me caro (il progetto Amico Esperto), essendo io una volontaria da anni. Per fare questo, ho voluto incontrare un referente per ciascuna realtà, in modo da poter offrire una descrizione dei servizi che queste offrono nel territorio padovano. Mi sono volutamente soffermata sui servizi in campo linguistico tralasciando eventuali sportelli di ascolto o di incontro.

3.2.1 Orizzonti cooperativa sociale

Orizzonti è una cooperativa sociale con sede a Padova. Ho incontrato in data 14 marzo 2017 Ilaria Serra, responsabile dell'area facilitazione linguistica e della formazione. La Orizzonti cooperativa sociale nasce circa tredici anni fa come gruppo di mediatori linguistici che lavorava in collaborazione con il Comune di Padova. Oltre al gruppo iniziale di mediatori linguistici, presto si aggiunsero i facilitatori linguistici, formati al Master di Didattica dell'Italiano L2, allora attivo presso l'Università degli Studi di Padova. La cooperativa si occupava prevalentemente in collaborazione con il Comune di Padova⁸⁷ di mediazione e facilitazione linguistica. Dal 2014, con la giunta Bitonci e i cambiamenti portati nel campo della politica dell'immigrazione, i fondi per la mediazione sono stati tagliati, mentre i fondi relativi alla facilitazione sono rimasti, specie per le scuole primarie e secondarie di primo grado. La cooperativa quindi, nel campo della facilitazione linguistica si inserisce direttamente all'interno delle scuole, che grazie a questi fondi riescono a fornire interventi diretti per gli alunni stranieri. In collaborazione con il docente a funzione strumentale, come definito dalla normativa, la cooperativa organizza i laboratori linguistici, a seconda delle ore che necessita la scuola o che può permettersi di avere grazie ai fondi comunali. I laboratori linguistici possono essere incentrati sull'italiano della comunicazione (per studenti stranieri nai) e sull'italiano dello studio, e vengono svolti una o due volte alla settimana in orario scolastico.

⁸⁷ Dove allora era attivo il Progetto Pass, progetto di mediazione interculturale.

La Cooperativa si occupa anche di corsi di lingua italiana per adulti, che si svolgono principalmente nelle sale di quartiere presenti nel territorio padovano, spesso anche in collaborazione con Comuni della provincia di Padova. Attualmente, i corsi per adulti organizzati dalla Cooperativa sono destinati anche ad adulti richiedenti asilo, segnalati dalla Prefettura.

3.2.2 Associazione Unica Terra

Ho incontrato Alessia Cavalera, referente per i corsi di lingua italiana, il 17 marzo 2017. L'Associazione di volontariato Unica Terra è una delle prime associazioni a nascere nel territorio padovano, precisamente nel 1989, in supporto alla popolazione di origine straniera, e precisamente, ai figli delle signore filippine arrivati in Italia per il ricongiungimento familiare. Il primo progetto dell'associazione è quello di doposcuola per ragazzi di origine straniera. Il progetto si è strutturato negli anni per raggiungere la sua attuale forma: sono previste lezioni frontali 1:1 (un volontario segue un solo ragazzo - al massimo due), questo perché la volontà è quella di creare un progetto individualizzato per ogni ragazzo, in modo tale che ciascuno possa acquisire le competenze che mancano e arrivare agli obiettivi attesi (dal punto di vista scolastico). Sono previsti due pomeriggi di doposcuola, il lunedì e il mercoledì, in due fasce orarie, la prima per la scuola primaria e secondaria di primo grado e la seconda per la scuola secondaria di secondo grado. Il doposcuola non è d'obbligo per i bambini e ragazzi, ma è di "libera scelta"; i genitori accompagnano i minori al doposcuola ma è con questi ultimi che si costruisce il percorso da seguire, per motivarli e renderli responsabili, fin da piccoli. Attualmente l'associazione conta circa 40 volontari per il doposcuola e 50/60 bambini e ragazzi. Il doposcuola cerca di aiutare i bambini della scuola primaria in tutte le materie, mentre si focalizza principalmente su due materie scelte insieme da volontario e ragazzo per le scuole secondarie.

L'associazione teneva anche corsi di italiano per bambini e ragazzi neoarrivati, in collaborazione con il Comune di Padova, specialmente durante il periodo estivo per i minori che arrivavano in Italia per il ricongiungimento familiare; questi corsi servivano come supporto e accompagnamento all'inserimento scolastico. Inoltre, sempre in collaborazione con il Comune di Padova, l'associazione teneva corsi di italiano dello

studio per studenti stranieri di scuola secondaria di secondo grado, con l'intento di rendere autonomi i ragazzi nello studio delle varie discipline scolastiche. Con la giunta Bitonci e i tagli ai fondi di cui abbiamo già parlato, queste realtà sono venute meno, e l'associazione ha perso questo ruolo all'interno delle scuole.

I corsi di italiano per adulti invece, sempre tenuti per la maggior parte da volontari (a meno che non vengano finanziati da progetti di enti con cui l'associazione collabora o da progetti di fondazioni), sono della durata di 40 ore e suddivisi per livelli (del QCER). Con la compilazione di un modulo di pre-iscrizione, gli adulti vengono suddivisi nei vari livelli e alla fine del corso viene rilasciato loro un attestato di frequenza del corso ma non un certificato di lingua. Dal 2015 l'Associazione è un ente certificatore in collaborazione con l'Università degli stranieri di Perugia, quindi si svolge presso la sede l'esame di certificazione italiana CELI; da novembre 2015 sono stati esaminati 80 candidati.

3.2.3 Progetto Amico Esperto

“Amico esperto” è un progetto che nasce per iniziativa di alcuni docenti della scuola secondaria di primo grado “Don Minzoni” facente parte del XIV Istituto Comprensivo, nel febbraio 2003. È proprio agli inizi degli anni 2000 che l'aumento degli alunni stranieri si comincia a percepire, e di conseguenza anche le loro esigenze riguardanti sia la lingua italiana sia un supporto nello studio nelle ore extra scolastiche. Sono 14 anni che Amico Esperto offre un doposcuola agli alunni stranieri iscritti alle scuole primarie “Mazzini” e “Petrarca” e alla scuola secondaria di primo grado “Don Minzoni”. Una rete di volontari coordinati da una docente in pensione, la professoressa Cavinato, collabora al progetto, e il doposcuola si tiene tutti i pomeriggi presso una sala del quartiere Valsugana e presso le aule della scuola Mazzini.

Le finalità principali del progetto sono quelle di offrire un supporto nell'apprendimento della lingua italiana, ma soprattutto aiutare i ragazzi e bambini stranieri nello studio individuale pomeridiano. Alcuni volontari sono anch'essi studenti, di scuola secondaria di secondo grado, questo per offrire anche a loro delle occasioni formative e allo stesso tempo esperienze di solidarietà. La realizzazione di uno dei più grandi ideali alla base del progetto è vedere diventare volontari gli stessi ragazzi stranieri che sono stati seguiti negli anni.

3.3. Il caso Einaudi

All'inizio del capitolo, analizzando la figura dell'alunno straniero, ho messo in luce quali sono le figure che, in mancanza di un docente di italiano L2 istituzionale, si possono affiancare all'alunno straniero nel momento del suo ingresso nella scuola italiana e nei mesi che seguono, a seconda dei suoi bisogni linguistici⁸⁸. In mancanza di queste figure, per i già citati tagli ai fondi per i mediatori linguistici e culturali della Giunta Bitonci⁸⁹, le scuole del territorio padovano cercano di darsi un'organizzazione interna, che prevede interventi mirati per alcuni alunni stranieri, essendo impossibile (dal punto di vista economico e per assenza di personale) seguire tutti gli studenti stranieri allo stesso modo.

Come punto di riferimento e focus della mia analisi ho scelto l'Istituto Tecnico Statale Commerciale e per il Turismo Einaudi Gramsci, in particolare la sede Einaudi, non solo perché si trova in una zona centrale di Padova (e vicina, tra l'altro alle sedi di Orizzonti e Unica Terra, di cui ho parlato nel paragrafo precedente), ma anche perché è una scuola in cui il numero di studenti stranieri è molto alto. Per l'a.s. 2016/2017 gli iscritti sono 1693 di cui 246 gli stranieri⁹⁰.

In questo paragrafo vorrei soffermarmi principalmente sull'*iter* burocratico necessario all'inserimento di un alunno straniero così come prende forma all'interno dell'Istituto Einaudi. Ho incontrato la professoressa Ricchiuto, che ha il ruolo di funzione strumentale, quindi come già detto si occupa degli alunni con Bisogni Educativi Speciali, la quale mi ha ampiamente descritto le modalità che la scuola utilizza nel momento di arrivo di un alunno straniero. Anche l'Einaudi segue l'*iter* che Favaro e Napoli (2004: 188) descrivono molto bene “gli ambiti nodali da tenere presente (...) sono: l'accoglienza, con la predisposizione di materiali per la conoscenza dei neoarrivati e la loro valutazione in ingresso; gli aspetti relazionali e il rapporto con gli studenti e le loro famiglie; l'area linguistica e l'attenzione alla valutazione delle competenze in italiano L2”.

⁸⁸ Questi derivano sia dalla motivazione dello studente sia dalla distanza tipologica della sua lingua madre rispetto all'italiano, distanza che può comportare maggiori difficoltà nell'apprendimento dell'italiano stesso.

⁸⁹ Cfr. capitolo 1, paragrafo 1.2.3.

⁹⁰ In riferimento a questi dati, 1693 è il numero complessivo di studenti iscritti al plesso Einaudi Gramsci, mentre 246 sono gli studenti stranieri che frequentano la scuola Einaudi.

In tutta la procedura di inserimento che sto per descrivere, la professoressa Ricchiuto ha un ruolo attivo di supporto allo studente straniero e alla famiglia. All'interno della scuola non vi sono né mediatori culturali né facilitatori linguistici. Quando un alunno straniero decide di iscriversi all'Einaudi, come prima cosa gli viene chiesto di presentarsi a scuola insieme alla famiglia (genitori o parenti tutori di riferimento), per prendere visione del percorso scolastico precedente all'arrivo in Italia. Per questo, gli viene anche chiesto di compilare un modulo, consultabile nell'Appendice 1. Come si può osservare, il modulo richiede i dati anagrafici dello studente, ma anche dati sul percorso scolastico pregresso (gli ultimi quattro anni, specificando il tipo di scuola) e le competenze possedute in italiano⁹¹. In generale, analizzato il modulo e i documenti in possesso dello studente (relativi alle scuole già frequentate), la procedura di inserimento vuole che questo sia indirizzato alla classe ritenuta più adatta. Questo vorrà dire che, nel caso in cui la situazione linguistica sia di completa non italoфонia, lo studente possa essere iscritto anche a una classe inferiore rispetto all'età anagrafica.

Al primo consiglio di classe utile, dopo l'inserimento dell'alunno straniero, partecipa anche la professoressa Ricchiuto; in questa sede viene decisa la compilazione di un Piano Didattico Personalizzato, nel quale si specificano la situazione di partenza dell'alunno, le sue difficoltà, gli obiettivi da raggiungere nelle varie discipline coinvolte, e soprattutto quali saranno gli interventi specifici di supporto. La normativa vuole che nel primo quadrimestre successivo all'inserimento a scuola, l'alunno straniero non venga valutato se non nelle materie in cui ha la sufficienza. Successivamente, la valutazione sarà costruita tenendo conto del PDP dell'alunno e dei programmi semplificati.

Per il supporto linguistico agli alunni stranieri, sia neoarrivati (o di recente immigrazione) sia studenti stranieri che sono da qualche anno in Italia, l'Einaudi non riceve fondi dal Comune (come invece le scuole primarie e secondarie di primo grado) e quindi deve utilizzare il fondo d'istituto, compiendo la scelta di destinare i fondi ad attività di supporto per l'area linguistica L2 piuttosto che ad altre. Inoltre, la normativa prevede per le cosiddette "Aree a rischio, a forte processo immigratorio e contro

⁹¹ Non sempre gli alunni che si iscrivono sono completamente non italoфoni, infatti, in alcuni casi essi hanno già frequentato la scuola italiana in altre città e quindi possiedono alcune competenze nella nostra lingua.

l'emarginazione scolastica" (art.9 del Comparto Scuola) la possibilità di ricevere dei fondi per il finanziamento di progetti quali: attività di orientamento, attività volte all'aumento della motivazione degli studenti, attività che mirino allo sviluppo di un'educazione interculturale e tutte quelle attività linguistiche di supporto per gli studenti stranieri. Grazie a questi fondi la scuola può quindi permettersi di istituire alcuni corsi pomeridiani di italiano L2, tenuti da alcuni docenti di ruolo ma anche da altri che svolgono il ruolo di potenziatori. Questi corsi sono rivolti sia a studenti neoarrivati che a studenti che risiedono in Italia da qualche anno, i quali continuano ad avere difficoltà serie nella lingua italiana⁹². Ovviamente però le forze della scuola non riescono a soddisfare le esigenze di tutti gli studenti stranieri e si cerca di offrire questi corsi a chi ne ha più bisogno ma anche a chi dimostra di meritarlo (sia per quanto riguarda la frequenza sia per i risultati scolastici). Per gli studenti che hanno più di 16 anni, è prevista anche la possibilità di frequentare corsi di italiano presso i CPIA della scuola secondaria di primo grado Petrarca.

In generale, la problematica del supporto linguistico agli studenti stranieri è molto sentita dai docenti; il problema più grande che si riscontra è la mancanza di direttive generali (per le attività scolastiche o extra-scolastiche) e quindi l'impossibilità di offrire un supporto linguistico a tutti gli studenti che hanno una reale esigenza. Ho partecipato anche ad alcune riunioni in cui si prendeva in esame la possibilità di seguire gli studenti più in difficoltà, creando dei percorsi individuali per ogni materia. Ovviamente questo richiede molto tempo e disponibilità da parte di tutti i docenti e non solo quelli di lingua italiana. Luise (2006: 177) scrive "la presenza di allievi stranieri deve costringere gli insegnanti di tutta la scuola, non solo quelli che li hanno in classe, a rivedere criticamente le modalità che vengono usate nelle interazioni scolastiche, la lingua usata nelle spiegazioni, l'uso che viene proposto dei libri di testo, a rivedere quella che viene ormai detta 'lingua dello studio'". Il ruolo dell'insegnante, di tutti gli insegnanti, dovrebbe essere per Luise quello di 'mediatore' tra l'allievo straniero e le discipline scolastiche; l'assunzione di questo ruolo comporta dei compiti precisi, volti a "far sì che tutto l'ambiente scolastico sia comprensibile e facilitante" (*ibid.*) per gli studenti

⁹² Il problema più grande per gli studenti stranieri è l'approccio all'italiano come lingua dello studio: sono molte le materie specialistiche (diritto, economia, ma allo stesso tempo anche la storia) che possiedono una loro microlingua di impronta difficile per gli studenti stranieri arrivati in Italia da pochi anni.

stranieri. La lingua di trasmissione della propria disciplina dovrebbe quindi essere controllata, e l'insegnante mediatore dovrebbe "mettere in atto metodologie di facilitazione didattica: lavoro per gruppi, attività di apprendimento cooperativo, interventi individualizzati, *peer tutoring*, ma anche lavorare in una dimensione ludica (...); rivedere le strategie di comunicazione e la lingua italiana orale che usa per le spiegazioni, le esposizioni (...); rivedere la struttura, i contenuti e la lingua dei libri di testo che ha scelto in adozione e di tutti i materiali scritti che è abituato a proporre ai suoi allievi"(ivi, pag. 177-178). Ovviamente, questi comportamenti sono auspicabili da parte di tutti i docenti coinvolti in classi plurilingue, ma non sempre vengono messi in pratica; purtroppo, anche la disponibilità degli insegnanti è varia e all'interno di una classe, le problematiche possono essere tante, e anche non per forza legate alla presenza di alunni stranieri. La trasformazione delle classi della scuola italiana avvenuta in quest'ultimo decennio ha messo alla prova gli insegnanti: molti sono in grado di cogliere la sfida e mettersi in gioco, rivedendo il proprio insegnamento e cercando di farsi 'mediatori', ruolo per il quale però, molti non sono preparati. E come scrive Tobagi (2016: 336) "se un insegnante non è onesto, autentico, coerente, se non crede a quello che fa e che dice, se non tiene davvero ai suoi alunni, loro lo sentono, se ne accorgono subito, e il patto educativo va a farsi benedire".

Capitolo 4

Il laboratorio linguistico: analisi dei testi di tre studentesse straniere

4.1 Premessa

Nell'ultima parte del capitolo 3 ho presentato l'*iter* di inserimento a scuola di studenti stranieri, così come avviene nella scuola secondaria di II grado "Luigi Einaudi". Per entrare nel vivo delle esperienze scolastiche degli alunni stranieri e valutare le loro competenze in italiano, ho scelto di svolgere un laboratorio linguistico proprio presso questa scuola (come già detto, un istituto tecnico commerciale e per il turismo) che mi ha permesso di focalizzare l'attenzione su tre studentesse straniere (rispettivamente di origine moldava, albanese e pakistana) indicatemi dalla docente a funzione strumentale, perché bisognose di un aiuto nella lingua italiana, soprattutto per quanto riguarda la competenza scritta. Ho scelto quindi di dedicarmi ad un numero ristretto di studenti, per potermi concentrare sulle loro lacune e per poter così evidenziare un possibile percorso didattico. Ovviamente, la scelta di un campione così ristretto di alunni ha comportato alcune difficoltà, a partire dalla raccolta dei testi: non sempre le studentesse si presentavano ai nostri incontri, ed è successo più volte che fossero molto stanche per la giornata di scuola, e che chiedere loro di scrivere dei testi fosse abbastanza difficile.

Il laboratorio è iniziato a novembre 2016 e si è concluso a fine anno scolastico; per volere delle ragazze e per l'impossibilità di trovare un'ora comune di italiano nei loro orari settimanali, è stato svolto in orario extra scolastico, una volta a settimana, per la durata di un'ora e mezza. Ho voluto incentrare il mio intervento sulla produzione scritta e specificatamente sul testo argomentativo: le ragazze sono al triennio (due in quarta e una in quinta) e in vista della prima prova dell'esame di stato, il saggio breve, la scelta della tipologia testuale da affrontare era quasi d'obbligo. Inoltre, come vedremo nel prossimo paragrafo, il testo argomentativo non solo non è di facile stesura,

ma è anche uno dei testi che non è stato ancora ampiamente studiato in linguistica acquisizionale (a differenza invece della narrazione e della descrizione).

Il laboratorio è cominciato con una serie di incontri sul testo argomentativo: cos'è, come si riconosce, quali sono le sue caratteristiche. Le ragazze si sono mostrate fin da subito molto competenti nel riconoscimento delle parti principali in cui si può suddividere il testo argomentativo, dimostrando di aver già affrontato a scuola questa tipologia testuale. Una volta ogni due lezioni più o meno, le ragazze hanno cercato di costruire un testo argomentativo a partire da una consegna che avevo scelto io, tenendo conto di possibili argomenti che mi sembravano indicati per studenti della loro età. Alcune di queste consegne erano arricchite da dati o documenti relativi all'argomento, in modo tale che le ragazze potessero costruire un testo molto simile al saggio breve, che viene loro richiesto nei compiti in classe di italiano.

Entrare nella scuola e indagare sulla competenza scritta di studenti stranieri è stata un'occasione importante per potermi confrontare con le difficoltà concrete delle studentesse e anche degli insegnanti, che come già visto nel capitolo 3, si trovano a dover gestire, il più delle volte senza fondi esterni, la difficile tematica dell'organizzazione di interventi di italiano L2. La possibilità che mi ha offerto questa scuola mi ha portata alla consapevolezza che gli interventi di italiano L2 sono necessari, e il più delle volte portano gli studenti stranieri stessi a un confronto positivo con la lingua italiana e a una crescita della riflessione sulla lingua.

Nei prossimi paragrafi tratterò distintamente la tipologia di testo indagata (4.3) e il profilo delle tre studentesse (4.2), per poi giungere al vivo dell'analisi linguistica nel paragrafo 4.3 e seguenti. In essi verranno trattate alcune questioni salienti dal punto di vista grammaticale, anche con riferimento a quanto detto nel capitolo 2 a riguardo delle varietà avanzate, livello al quale pare appartenere la lingua delle tre studentesse, anche se con sfumature differenti l'una dall'altra.

4.2 La produzione scritta: il testo argomentativo

Argomentare è una delle competenze richieste non solo nella scuola secondaria di secondo grado, ma anche per affrontare la vita di tutti i giorni. Argomentare “significa proporre dei ragionamenti che hanno come scopo principale quello di convincere

l'interlocutore o gli interlocutori ai quali ci si rivolge" (Bruni, Alfieri, Fornasiero, Tamiozzo Goldmann, 1997: 69). Nella classificazione dei generi testuali, i testi argomentativi corrispondono a "macroatti linguistici che presuppongono un ragionamento e si propongono come fine la dimostrazione o la persuasione circa la validità di una tesi (o opinione), attraverso la scelta, la disposizione e la formulazione di specifici argomenti (o prove)" (Cignetti, 2011).

Come scrive Lavinio (2004: 161) sono testi argomentativi "tutti i testi o segmenti testuali organizzati intorno a una tesi da sostenere", quali per esempio: i saggi scientifici, le relazioni scientifiche, le recensioni critiche, i temi scolastici in cui il titolo proponga una tesi, le tesi di laurea, le discussioni intorno a un problema, le arringhe giudiziarie, il dialogo (genere letterario-filosofico) e la poesia celebrativa (*ivi*, pp. 161-162). Serianni, Della Valle, Patota (2015: 111) precisano che "sono testi argomentativi anche le discussioni e le conversazioni in famiglia o tra conoscenti". Il testo argomentativo quindi merita un'attenzione particolare, tenendo conto che produciamo un'argomentazione ogni volta che cerchiamo di esprimere le nostre idee, confrontarle con quelle di altri e soprattutto diffonderle.

Il testo argomentativo ha una sua struttura interna che gli dà una forma chiara e riconoscibile:

- presenta un argomento oggetto di discussione che possiamo definire **tema**;
- esprime una **tesi**, cioè l'opinione di chi sta parlando o scrivendo a proposito del tema;
- riporta una serie di **argomenti** a sostegno della tesi;
- può presentare anche una o più **antitesi**, cioè obiezioni che uno o più interlocutori possono muovere nei confronti della tesi riportata dall'autore del testo;
- sostiene l'antitesi con argomenti;
- infine, può chiudersi con una **conclusione** in cui l'autore ripercorre i ragionamenti condotti nel testo e conferma la propria tesi.

Ho scelto di presentare le parti del testo argomentativo così come vengono ampiamente descritte nei manuali scolastici per scuole secondarie di II grado⁹³, perché, innanzitutto ho seguito questa struttura nella spiegazione del testo argomentativo alle studentesse, e in secondo luogo perché nell'analisi dei loro testi esaminerò la costruzione del testo argomentativo cercando di rilevare la sua suddivisione interna in queste diverse parti. Inoltre credo che, visto che i testi vengono trattati in questo modo nei manuali, anche gli insegnanti lo presentino così e non invece seconda modalità più complesse (cfr. Lo Cascio).

Effettivamente, il testo argomentativo, come detto a inizio del paragrafo, è una delle tipologie testuali richieste nella scuola secondaria; ma questo non significa che sia di facile stesura, nemmeno per gli studenti di madrelingua italiana. Come scrivono Deon e Colmelet in un loro studio su studenti italofofoni (2011: 349) è “proprio nei testi argomentativi [che] gli studenti dominano con maggiore difficoltà passaggi, sviluppi, dinamiche che sono insieme linguistiche e cognitive”.

Nel loro studio, Deon e Colmelet (2011: 350), si erano posti gli obiettivi di “verificare se gli studenti [italofofoni] usassero in modo adeguato le congiunzioni testuali date, se le impiegassero proficuamente, e se l'averle fornite li aiutasse a costruire testi accettabili”; in effetti, risulta che, per quanto gli studenti abbiano interiorizzato la struttura e la procedura dell'argomentare, dimostrano poi delle difficoltà nel momento in cui devono mettere in atto tali procedure.

Nell'analisi del campione di testi, i due studiosi rilevano che gli indicatori di forza (o connettivi) più frequenti sono *infatti* e *perché*: *infatti* introduce un argomento, e “apre la catena multipla di ulteriori argomenti legati paratatticamente e da relazioni logiche semplici: la catena continua con *inoltre*, *poi* e chiude solitamente con *infine*⁹⁴ usato propriamente” (*ivi*, pag. 357); *perché* invece, è il connettivo più usato - “e abusato” (*ibid.*). Una delle difficoltà maggiori che gli studenti dimostrano è la mancata ‘focalizzazione del tema’ o questione di cui argomentare, e da questo, secondo gli

⁹³ Per esempio Serianni, Della Valle, Patota 2015, pp. 111 e seguenti; Sensini 2005, pag. 225 e seguenti.

⁹⁴ Si vedrà più avanti come le studentesse da me esaminate scelgano sempre il connettivo *infine*, per introdurre la conclusione lì dove viene loro proposto negli esercizi a completamento; questo però non sempre compare nei testi scritti, dove esse sembrano preferire ‘alla fine’ o la frase ‘in conclusione posso dire’.

studiosi, dipenderebbe anche un uso non corretto dei connettivi; segue poi una difficoltà nel focalizzare la propria tesi/opinione sul tema principale.

Rilevate queste difficoltà, i due autori concludono con una riflessione molto importante sul ruolo degli insegnanti. Considerando che l'argomentare è un'abilità naturale, sembrerebbe che per questo motivo sia data per scontata dai docenti. Scrivono infatti (*ivi*, pag. 361 e seguenti): “intorno all'argomentare la scuola sembra avere ancora idee poco chiare: l'educazione a questa abilità viene sempre spostata in avanti. (...) il motivo che solitamente viene addotto è che fino all'età dell'adolescenza il bambino non è capace di astrazione; (...) eppure, fin dai primi anni di scuola, il bambino parla e discute, dialoga e si confronta, difende la propria parola deciso ad affermare la propria opinione” ed effettivamente, gli studenti si dimostrano in grado di argomentare ma “l'organizzazione del messaggio e la forma linguistica in cui lo calano rivela spesso ingenuità, implicitezza, insufficiente dominio dei tanti e complessi strumenti linguistici” (*ibid.*).

Questo significa che gli insegnanti dovrebbero insistere nella formulazione e stesura di questa tipologia testuale, potenziando questa attività linguistica; offrendo agli studenti tematiche adatte alla loro età, partendo dalle situazioni più comuni e cercando di indagare sulle difficoltà più significative in cui incorrono. Queste difficoltà accomunano studenti italofoni e non, a precisazione del fatto che il possesso di una buona competenza in italiano non prelude anche una buona capacità di scrittura (e soprattutto di argomentazione).

Per questo motivo, quindi, ho scelto di presentare alle studentesse straniere che ho seguito nel mio laboratorio, il tipo di argomentazione più semplice (che ho descritto sopra - dalla tesi agli argomenti), presupponendo (e sperando) che il mio intervento possa dirsi una prima tappa verso l'argomentare, a cui poi faccia seguito una seconda, in cui il potenziamento di questa abilità porti verso tipologie di argomentazione più complesse. Ne parlerò di seguito.

L'importanza dell'argomentare e della costruzione corretta di un'argomentazione ha portato infatti molti studiosi ad indagare sulle diverse parti di un testo di questo tipo e sulle scelte linguistiche da compiere. Si cita per esempio lo studio di Lo Cascio

(2009), poi ripreso da Cignetti (2011) e Ferrari (2014), nel quale si evidenzia una struttura interna minimale del testo argomentativo costituita da ‘opinione’ (o tesi), ‘argomento’ e ‘regola generale’ (cioè “garanzia sulla cui base viene giustificata la relazione tra opinione e argomento”, Cignetti 2011; questa rimane spesso implicita e non lessicalizzata, a differenza di tesi e argomento). Tale struttura è arricchita da categorie accessorie che possono non trovarsi in tutti i testi argomentativi, quali il ‘qualificatore’ (“indica il grado di verità attribuito all’enunciato”), la ‘fonte’ (“l’origine delle garanzie, viene utilizzata per dare credito alla regola generale o all’argomento”), la ‘riserva’ (molto simile all’antitesi dello schema visto sopra; la sua funzione è quella di presentare argomenti contrari a quelli che sostengono la tesi) e il ‘rinforzo’ (grazie al quale si “ammette l’esistenza di un’opinione diversa”). (Si confronti Cignetti 2011).

In un testo argomentativo ben costruito, un lettore dev’essere in grado di riconoscere le diverse parti sopra elencate. L’autore del testo deve esprimere con parole semplici e chiare la propria tesi: in mancanza di questa la validità del testo argomentativo crolla. Scrivere un testo argomentativo però non è un compito facile, anzi, risulta spesso complicato e difficile sia identificare la propria opinione a riguardo dell’oggetto della discussione, sia la ricerca degli argomenti per sostenere la propria tesi.

L’argomentazione che prende forma nella scrittura scolastica non è un ragionamento impersonale⁹⁵: chi scrive o parla spesso si esprime in prima persona, e alla base dei ragionamenti introduce la propria tesi (opinione) sull’argomento di cui sta trattando. Ovviamente sarà importante anche valutare gli effetti che la propria argomentazione provoca.

I testi argomentativi si caratterizzano per alcune scelte linguistiche e stilistiche: innanzitutto una sintassi ipotattica che mette in luce gli snodi del ragionamento grazie all’uso di connettivi logici, che esprimono i rapporti di causa-effetto, quelli cronologici, di spiegazione ecc.; nell’uso dei tempi verbali, la scelta del tempo presente è da

⁹⁵ Lavinio (2004: 164-165) individua due modalità di presentazione: una soggettiva, tipica delle argomentazioni prodotte per sostenere un’opinione personale, caratterizzata dall’uso della prima persona personale, e da una lingua comune; l’altra oggettiva tipica invece delle argomentazioni su temi specialistici (quindi l’argomentazione scientifica), caratterizzata dalla scelta di una lingua speciale e uno stile ‘neutro’, dominato dall’uso della terza persona singolare.

preferirsi specialmente per fare in modo che “la tesi e i suoi argomenti risultino validi in generale, indipendentemente dal contesto temporale” (Serianni, Della Valle, Patota 2015: 114). Vi sono però alcuni testi in cui si rileva la presenza di sequenze narrative (quindi di tipo testuale differente), nelle quali si risconterà l’uso di tempi verbali tipici della narrazione (usi del passato, per esempio l’alternanza imperfetto-passato prossimo): come sostiene Lavinio (2004: 164) queste sequenze narrative in alcuni casi fungono da veri e propri argomenti a sostegno della tesi.

Per i connettivi logici sopra citati, va approfondito che cosa sono e il loro ruolo all’interno del testo, per analizzare poi l’uso che ne fanno le studentesse da me esaminate. Ferrari (2014: 282) sottolinea che i connettivi hanno “un significato intrinseco di tipo istruzionale” cioè che essi “indichino e attivino il tipo di operazione ‘logica’ che il locutore sta compiendo nel costruire il suo testo”. È anche per questo che Lo Cascio (2009) definisce i connettivi ‘indicatori di forza’, cioè degli “esponenti linguistici che servono a collocare gli enunciati e ad indicarne il ruolo all’interno di un discorso. Essi fungono da connettivi testuali e possono essere classificati secondo la funzione che servono ad indicare”(ivi, pag. 163).

Lo Cascio individua una serie di connettivi che possono essere utilizzati ciascuno per introdurre una parte diversa nelle quali egli suddivide il testo argomentativo. Riporto solamente quelli relativi all’introduzione della tesi (o la conclusione): *quindi, dunque, pertanto, ecco, perché, se ne conclude che, per cui si può sostenere che, perciò, allora*; e quelli relativi all’introduzione degli argomenti: *poiché, perché, infatti, difatti, dato che, siccome, tanto è vero che, anche perché, considerato che, in base al fatto che, prova ne sia, causa ne è, ora*, anche l’uso del *gerundio*.⁹⁶

Questa breve trattazione sul testo argomentativo è stata necessaria, sia per giustificare la mia scelta di incentrare il laboratorio linguistico sulla scrittura di testi argomentativi, sia per poter poi procedere con l’analisi delle diverse parti e della struttura dei testi prodotti dalle ragazze in 4.4.4.

⁹⁶ Per una trattazione completa degli indicatori di forza, cfr. Lo Cascio, 2009, pp. 170-220, in cui l’autore porta degli esempi per ogni connettivo citato.

4.3 Profilo delle tre studentesse

Di seguito una descrizione dettagliata delle tre studentesse, basata sull'analisi dei questionari che ho sottoposto loro al nostro primo incontro⁹⁷, consultabili nell'Appendice 2, e su alcune caratteristiche che ho potuto riscontrare in questi mesi di frequentazione. Per rispetto della loro *privacy* ho scelto di non usare il loro nome reale ma uno pseudonimo che loro stesse hanno scelto.

Questa descrizione terrà anche conto dell'influenza dei fattori extralinguistici (così come descritti nel capitolo 2), in particolare con riferimento all'input a cui le ragazze sono esposte (fattori fisico-ambientali), ad alcuni fattori socioculturali, e soprattutto alle caratteristiche della personalità e del carattere delle ragazze (fattori psicoaffettivi).

4.3.1 Mari

Mari è una ragazza di origine moldava di 18 anni. È nata in una città; è arrivata in Italia due anni fa, nel 2015, precisamente a Padova, dove ha frequentato metà anno scolastico della II e la III secondaria di secondo grado. È attualmente iscritta in IV. Mari parla cinque lingue: moldavo, russo, rumeno, italiano e inglese. Lei stessa afferma di parlare italiano solo a scuola (con insegnanti e compagni), mentre a casa e con amici (della sua nazionalità o di altre; pochi sono italiani) sceglie la propria lingua madre. È molto significativo che alla domanda “I compagni di scuola che incontri al di fuori dell'orario scolastico sono...” indichi i connazionali e altri stranieri di nazionalità diversa dalla sua, questo a giustificare la sua non completa padronanza dell'italiano, sia nello scritto che nel parlato (a dimostrazione di come incida sull'italiano degli stranieri la scelta di frequentare italofoeni o meno).

Mari è molto insicura, sia nel carattere sia nella conoscenza dell'italiano. Anche mentre scrive dimostra molte difficoltà, soprattutto nel dare un ordine alle idee e trovare uno spunto di partenza. Mi piace definire la sua attitudine alla scrittura con queste parole: “scrive come pensa”. In generale ha una padronanza dell'italiano parlato molto elevata, anche se spesso dimostra una carenza nella conoscenza del lessico (manca completamente di alcuni significati o non trova la parola in italiano per esprimere ciò

⁹⁷ Avvenuto il 14/11/2016.

che sta pensando). Spesso non chiede i significati di alcune parole, probabilmente per vergogna o per dimostrare una comprensione del testo maggiore di quella che invece realmente ha. Proprio per questo, lei stessa ammette che durante i compiti in classe di italiano sceglie i temi di ordine generale, per supplire alla comprensione dei documenti offerti nei saggi brevi, comprensione necessaria per redigere questa tipologia testuale.

Mari ha un suo Piano Didattico Personalizzato, in cui sono messe in luce le carenze scolastiche dipendenti dalle difficoltà linguistiche e soprattutto la possibilità di essere valutata in alcune materie tenendo conto di obiettivi per lei definiti e in necessità, di poter sostenere prove parziali per poter recuperare eventuali insufficienze.

Concludo, confermando che, in base anche all'analisi linguistica dei testi di Mari, la varietà di italiano che lei possiede è avanzata, direi ad uno stadio intermedio tra quella di Sido (più elevata) e quella di Mis.

4.3.2 Sido

Sido è una ragazza albanese di 20 anni, iscritta attualmente in V dell'Istituto. È in Italia da due anni e mezzo, ha frequentato la IV in questa scuola, e parte della III in una scuola di simile indirizzo a Savona. Sido è una ragazza che mi ha positivamente colpito: non solo per la sua enorme forza di volontà ma anche per il carattere forte e deciso. Sente una grandissima responsabilità rispetto al suo andamento scolastico, spesso gravato da alcune carenze nella lingua. Dichiaro di aver visto dei programmi alla televisione in italiano (dal Festival di Sanremo a serie televisive) fin da quando era bambina, in Albania; questo fatto ha sicuramente facilitato Sido nell'apprendimento dell'italiano, lingua che padroneggia abbastanza bene dal punto di vista scritto e parlato. Il problema più grande di Sido è il non aver frequentato un corso base di grammatica italiana e questo comporta delle carenze sia dal punto di vista ortografico sia dal punto di vista grammaticale che mi sembra non possano essere recuperate con facilità. Il mio consiglio a Sido è sempre quello di verificare l'esattezza dei termini che usa e della loro grafia (ovviamente per quelli su cui è in dubbio) sul vocabolario, cosa che però lei stessa dice di non fare per mancanza di tempo durante i compiti in classe.

Sido ha delle grandi aspettative per il suo futuro: come apprendo dal questionario e poi dai colloqui, vuole iscriversi all'università e continuare i suoi studi. Come leggo in uno dei suoi testi, essa crede che una donna debba laurearsi ed essere istruita.

Sido frequenta anche compagni di classe e amici italofoeni, cosa che la porta non solo ad avere grande dimestichezza con la lingua italiana, ma in alcuni casi ad aver anche appreso alcuni modi di dire strettamente regionali, che usa nel parlato.

Essa stessa ammette di avere una certa predisposizione per le lingue (che conferma anche l'insegnante di francese): parla albanese, inglese, francese e italiano. Dal questionario si può anche osservare che Sido guarda la televisione in italiano e legge libri e riviste in questa lingua, ed è arrivata perfino a dire di pensare in italiano.

Per quanto riguarda la sua competenza scrittoria, Sido ha molte idee che vorrebbe riuscire a scrivere e sistemare nel miglior modo possibile, non riuscendo tuttavia sempre ad essere chiara e convincente. Se dovessi descrivere il suo modo di scrivere direi che, a differenza di Mari, lei "scrive come parla": non solo per la grafia molto disordinata e veloce, ma anche per le cose che scrive, spesso in un registro informale, con termini che non si possono attribuire al registro scritto.

Mari e Sido si conoscono e frequentano anche al di fuori della scuola; questo avvantaggia il mio rapporto con loro, e fa sì che io mi sia potuta inserire positivamente sia come adulta madrelingua in grado di aiutarle nelle loro difficoltà in italiano e in questioni relative alla scuola (aiuto anche nella preparazione di alcuni compiti di letteratura), sia come figura con un certo bagaglio di esperienza da consultare nel momento di bisogno. Entrambe hanno frequentato con assiduità il laboratorio linguistico, traendone profitto e migliorando i voti nei compiti di italiano.

Mis invece, sembra essere estranea al rapporto che esiste tra Mari e Sido.

4.3.3 Mis

Mis è una ragazza di 19 anni. È nata in Pakistan. È in Italia da 4 anni, ha frequentato l'istituto Einaudi fin dalla classe I, è attualmente iscritta in IV. Mis è molto introversa; durante i nostri incontri non parla molto, arriva sempre puntuale ed è la prima ad andarsene appena abbiamo finito. Al di fuori di questi incontri non frequenta

Mari e Sido, e questo si vede anche dal modo in cui si rivolgono la parola e dalla complicità che invece lega le altre due ragazze.

Mis ammette di non frequentare i suoi compagni di classe al di fuori dell'orario scolastico e di non sentirsi integrata nel posto in cui vive; a riprova di questo, nel questionario, tra le lingue in cui guarda la televisione o legge i libri e le riviste non compare l'italiano, ma soltanto urdu e inglese, lingue in cui dice anche di pensare.

Analizzando questi dati mi sorprende che, a differenza delle altre due ragazze, Mis sia l'unica ad affermare di voler vivere in Italia nel futuro (mentre Sido all'estero, precisamente negli Stati Uniti, e Mari dov'è nata, quindi in Moldavia).

Credo che la difficoltà maggiore di Mis, oltre a quelle legate alla lingua italiana, dipenda dal suo carattere, almeno all'apparenza introverso e silenzioso, che forse non le permette di trovare molte persone con cui condividere dubbi e difficoltà (lei stessa scrive che una delle sue maggiori difficoltà è stata quella di non trovare amici).

Mis non frequenta con costanza il laboratorio, un po' per problematiche legate alla scuola (impegni dell'alternanza scuola-lavoro) e un po' per problemi personali che credo siano legati alla salute. Per questo motivo i testi che ho a disposizione per lei sono pochi, ma abbastanza significativi per comprendere le sue difficoltà in italiano e le modalità tramite le quali li costruisce.

Come ho già detto, Mis è in Italia da 4 anni, ma la sua competenza in italiano, per quanto sia ascrivibile a una varietà avanzata, è ben diversa da quella di Sido e Mari; oltre a molti errori di ortografia e morfologia verbale e nominale, non sono pochi i casi anche nel parlato in cui Mis interpreta alcune parole italiane in modo errato. Probabilmente queste sue lacune, non ancora colmate dopo 4 anni di studi superiori e dopo i corsi di italiano frequentati presso la scuola Einaudi appena arrivata in Italia, sono dovute alla distanza tipologica della sua L1 e ad un input linguistico, che, se non a scuola, non è affatto costituito dalla lingua italiana. Questo ancora più giustificato dal fatto che non guarda la televisione in italiano e non legge neanche libri in questa lingua.

4.4 Analisi dei testi

I testi analizzati sono complessivamente 22. In particolare, 10 sono di Sido, 7 di Mari e 5 di Mis (di cui 2 sono saggi brevi svolti in classe). La disuguaglianza numerica è dovuta principalmente all'impegno diverso che le ragazze hanno dimostrato nel laboratorio, specialmente Mis, come già detto nella descrizione del suo profilo. I testi sono consultabili nell'Appendice 3; ogni testo è contrassegnato dall'iniziale del nome della ragazza e da un numero in ordine crescente, oltre alla data di stesura.

Per l'analisi di alcune parti (l'uso del congiuntivo e i connettivi) mi sono servita anche di alcuni esercizi somministrati alle ragazze durante i nostri incontri. Questi esercizi sono consultabili nell'Appendice 4.

I primi tratti analizzati riguardano gli aspetti più evidenti di un testo scritto, cioè gli errori ortografici; l'analisi poi procede per gradi, riprendendo l'ordine delle parti della grammatica come analizzate nel capitolo 2, passando attraverso la morfologia (4.4.2), la sintassi (4.4.3) e gli aspetti testuali (4.4.4). In conclusione, alcuni aspetti particolari, riguardanti il lessico utilizzato e alcune tendenze che sono legate più che altro al tipo di registro scelto per la scrittura.

4.4.1 Ortografia

Gli errori di ortografia riscontrati nei testi non sono pochi; alcuni di questi potrebbero essere causati da distrazione (soprattutto quei casi in cui nello stesso testo la forma compare alternativamente corretta e non) o dalla rapidità con cui a volte le studentesse scrivono i loro testi.

La maggior parte, invece, è sicuramente insita nell'italiano delle ragazze, e potrebbe essere evitata se esse usassero con più frequenza il vocabolario (sono gli stessi professori a suggerirlo) che però le ragazze non consultano durante i compiti in classe.

Trattandosi di testi scritti, non si è sempre in grado di distinguere se alcuni errori possano classificarsi come fonologici o se siano dovuti ad una scarsa conoscenza delle regole grafiche dell'italiano. Potrebbero appartenere a questa categoria *tramide* (rilevato 4 volte, in S6, S7 e S10) alternato alla forma corretta 'tramite', *accetado* per 'accettato'

in Mi5 e *paltaloni* per ‘pantaloni’ in M4. Per comprendere al meglio la loro natura sarebbe auspicabile capire se queste parole vengono anche pronunciate in questo modo dalle ragazze o se invece si tratta di semplici errori grafici.

Gli errori di ortografia invece riguardano principalmente due categorie: l’uso di accenti e apostrofi e le consonanti geminate (doppie). Per quanto riguarda la prima categoria, si rileva in tutte e tre le studentesse l’omissione di accenti⁹⁸: il verbo *essere* alla terza persona singolare compare in Sido ben 6 volte senza accento, alternato a forme corrette; anche in Mari si rileva l’alternanza “ciascuno *e* diverso/ il pensiero è il cambiamento” (M1).

Il connettivo *perché* compare con o senza accento nei testi di Mari (M2) “*perché*, per esempio, quando sono andata”/ “*perche* è difficile”. Nei testi di Mis si rilevano pochi errori riguardanti gli accenti, dall’omissione in *cio* (Mi5), *societa* (Mi5), *se* (Mi5) all’aggiunta in Mi4, *crescità*.

In linea generale, è Sido ad avere più difficoltà, arrivando a omettere l’accento nell’avverbio *più* per ben 9 volte, alternato alla forma corretta con l’accento anche nello stesso testo (non si è in grado quindi di capire se sia un errore di distrazione o se evidentemente per lei l’avverbio non possieda l’accento).

Anche l’apostrofo viene omissso con una certa frequenza: Sido scrive *po* senza apostrofo per due volte nel testo S3 e per ‘c’è’ scrive *ce* (testo S2, per due volte); nei testi di Mari e Sido rilevo forme del tipo *dacordo* (M5) e *luso* (M3) rispettivamente per ‘d’accordo’ e ‘l’uso’ e *lunico* per ‘l’unico’ in S5.

Per la seconda categoria, si può notare un’oscillazione nell’uso delle doppie: da un lato vi sono casi in cui le studentesse omettono la consonante geminata e altri invece in cui raddoppiano una consonante scempia, sia in parole che possiedono una consonante doppia sia in parole che invece non la possiedono, probabilmente per ipercorrettismo. Quindi appaiono occorrenze nei testi, quali: *difuso* (M3), *aplicare* (M2), *matina* (M6), *danoso* (M6); *viaggio* (S2), *celulari* (S6), *ragazi* (S7), *lotato* (S10). In Mis errori di questo tipo sono pochi frequenti: troviamo solo *sucessi* (Mi1), *attrati*

⁹⁸ Nella sua indagine su testi scritti da italofofoni, Colombo (2011: 58) rileva che “gli errori nella scrittura dell’accento sono in assoluto i più frequenti errori ortografici e probabilmente tra i più persistenti col crescere dell’età”.

(Mi2) e *attacati* (Mi3), parole che richiedono due coppie di consonanti geminate, una delle quali corretta l'altra invece scempia. Ma ancora: *abiammo* (M1), *redito* (M4), *indirizzo* per tre volte in S3 anche se alla fine del testo compare la forma corretta 'indirizzo', e *raggazi* (S8). Frequente anche il caso in cui a essere raddoppiata è una consonante scempia in parole che non contengono consonanti doppie: *datta* (M4), *gitte* (M5) *sanni* (M5), *opinione* (S4), *gitta* (S8), *faccendo* (S8 e Mi3), *viccino* (S9), *fatticosa* (Mi5), *brucciano* (Mi 5).

È però necessaria una precisazione su questo tipo di errori, che riguarda principalmente il tipo di input a cui sono esposte le ragazze. Come ben chiarisce Ferraris (1999: 20 e seguenti) gli stranieri che arrivano in Italia non sono esposti ad un'unica varietà di italiano; in riferimento all'analisi di Berruto (1987), ricordiamo l'italiano standard (varietà non marcata e centrale che però si riscontra nello scritto formale) e l'italiano neostandard (più vicino alle varietà colloquiali e formalmente più semplice), ma tra le varietà non si può non far rientrare anche i dialetti. In effetti, "la situazione linguistica italiana è composta da una lingua con numerosi dialetti, veri e propri sistemi linguistici a sé stanti" (Ferraris, 1999: 22). È quindi doveroso ritenere che l'oscillazione appena osservata sull'uso delle doppie si possa anche attribuire al fatto che le studentesse fin dal loro arrivo in Italia sono state esposte ad un italiano regionale (veneto)⁹⁹ caratterizzato dalla mancanza di consonanti rafforzate: anche se non parla dialetto, infatti, un veneto, nella pronuncia, tenderà a rendere scempie le consonanti geminate¹⁰⁰.

Vanno inoltre rilevate alcune forme scorrette dal punto di vista ortografico spesso in alternanza alla forma corretta nei testi: incertezze del tipo *ogniuno* (M1), *vol* (per 'vuol', M1), *iscrizione* e *inscriverti* (M2), *apparte* (per a parte in S5), *sol tanto* (Mi2), *ogni uno* (Mi2 per due volte); alcune di queste forme sono vere e proprie estensioni analogiche: ad esempio *venneranno* (Mi2) per 'verranno' ed *età adolescenta* per 'adolescenza' (Mi2). In *sgradevolità* (Mi5) per 'sgradevolezza', Mis sembra scambiare i

⁹⁹ A parte Sido che ha vissuto un anno a Savona; si tratta però sempre di una varietà regionale del Nord Italia.

¹⁰⁰ Anche Colombo (2011: 45) scrive "alcune caratteristiche della fonetica dialettale si sono trasferite nella varietà di italiano parlata nel luogo e si fanno sentire più o meno fortemente nella scrittura scolastica. (...) un veneto (...) potrà scrivere *mato* per *matto*, ma potrà mettere anche una doppia dove la norma ortografica italiana vuole una consonante semplice (ipercorrettismo) dato che sa che le consonanti doppie vanno messe, e l'orecchio non gli dice dove metterle".

suffissi *-ezza/-ità*. Più difficile invece interpretare *indipenti* per ‘indipendenti’ (anche se sembrerebbe che Mis abbia semplicemente omissso una sillaba) e *suiciderli* per ‘suicidarsi’ in Mi5.

Infine, va registrata la mancanza della consonante *h*: ci sono casi in cui, al posto della corretta consonante oclusiva (velare sorda) [k], l’assenza della consonante *h* rende il suono affricato (palatoalveolare sordo) [tʃ] in esempi quali *statistiche* (S10), *stanci* (S3), *dediciamo* (S5); ma anche casi in cui al posto della [g] (consonante oclusiva velare sonora) l’assenza della consonante *h* produce la consonante affricata (palatoalveolare sonora) [dʒ], quali *droge* (S9), *pageta* (S9).

In generale, è Sido ad avere più difficoltà nell’ortografia: questo è probabilmente giustificato anche dal fatto che essa è l’unica delle tre ragazze ad aver imparato l’italiano prima oralmente e in un secondo momento a scuola, senza però l’aiuto di un corso di italiano base nel momento di arrivo in Italia, specie con riferimento alla scrittura.

4.4.2 Morfologia

Prima di addentrarmi nell’analisi dei tempi e modi verbali utilizzati dalle ragazze nei testi (e riprendere così quanto visto nel capitolo 2 per le varietà avanzate), vorrei soffermarmi brevemente sugli errori che riguardano l’uso di preposizioni e di pronomi e fare qualche accenno ad errori riguardanti la morfologia nominale.

1. Preposizioni

Si riscontrano nei testi delle studentesse alcune difficoltà relative all’uso corretto delle preposizioni, anche se non così frequenti. Rilevo una maggiore presenza di usi scorretti nei testi di Mis (20 errori contro 8 di Sido e 14 di Mari)¹⁰¹. Farò riferimento principalmente alle preposizioni proprie (semplici o articolate)¹⁰².

Si vedono di seguito i principali errori nell’uso delle preposizioni, con relativi esempi, suddivisi per categorie.

- a. Scelta errata della preposizione della reggenza verbale (in totale 10 errori):

¹⁰¹ Nell’analisi degli errori farò riferimento allo studio di Bagna (2004) che analizza l’uso delle preposizioni in varietà avanzate.

¹⁰² Cfr. Salvi, Vanelli 2004, pag. 175 e seguenti.

- (1) Servono *di* conoscere cose nuove (...), *di* scoprire (...), *di* vedere cose antiche (M5) – *di* al posto della preposizione ‘a’
- (2) Nuoce *la* salute (S9) – *la* al posto della preposizione articolata ‘alla’
- (3) Sono attratti *di* mode diverse (Mi2) – la preposizione corretta sarebbe stata ‘da’
- b. Aggiunta della preposizione della reggenza verbale (in totale 4 errori):
- (4) Preferisco *di* andare (M6)
- (5) Bisogna *di* esprimersi sempre la propria opinione (S4)
- (6) Tra le tante cose ti parlano *di* prima del tuo vestito (Mi2)
- c. Omissione della preposizione della reggenza verbale (1 solo errore in Sido):
- (7) (Ci aiutano) # prendere delle responsabilità (S5) – manca la preposizione ‘a’
- d. Scelta errata della preposizione (in totale 13 errori):
- (8) La dipendenza *del* fumo (M6) – la preposizione corretta è ‘da’
- (9) Andando *al* posto dove sono succese degli eventi (S8) – la preposizione corretta è ‘nel’
- (10) Il viaggio è uno strumento *di* cogliere (Mi3) – la preposizione corretta è ‘per’
- e. Aggiunta di preposizione (1 solo errore in Mari):

(11) È stato un vantaggio *di* conoscere come funziona una fabbrica (M5)

f. Omissione della preposizione (1 solo errore in Mis):

(12) Guardando gli altri # ogni uno di noi viene la voglia di essere bello (Mi2)

– manca la preposizione ‘a’

g. Mancanza di articolo (in totale 3 errori):

(13) Sta *in* fatto che (M6) – manca l’articolo per la preposizione articolata

‘nel’

h. Preposizione articolata al posto di semplice (in totale 9 errori):

(14) Oltre *ai* questi grandi favori (Mi1)

2. Pronomi

In questo paragrafo mi soffermerò principalmente sui pronomi personali, avendo rilevato che è proprio in questa categoria di pronomi che le studentesse mostrano le maggiori difficoltà. Tratterò i pronomi relativi nel paragrafo della sintassi, nella parte dedicata alle subordinate relative.

Prima di analizzare come le studentesse utilizzano i pronomi nelle loro interlingue e quali sono le loro difficoltà maggiori, si ricordi che in italiano vi sono due serie di pronomi personali: una serie di pronomi tonici (dotati di accento proprio, detti anche liberi) e una serie di pronomi atoni (o clitici, che non sono dotati di accento e quindi devono appoggiarsi fonologicamente a un’altra parola)¹⁰³. Per i pronomi clitici sono previste delle regole sintattiche, quali proclisi e enclisi per esempio (che riguarda la loro posizione fissa pre o postverbale), che li rendono complessi anche per gli stessi parlanti nativi¹⁰⁴. Saranno quindi oggetto di analisi soprattutto i pronomi clitici, con l’obiettivo

¹⁰³ Cfr. Salvi, Vanelli 2004, pag. 188 e seguenti.

¹⁰⁴ Cfr. Berretta 1986, pag. 329 e seguenti.

di verificare la sequenza acquisizionale offerta da Berretta (1986) nel suo studio sui pronomi atoni in italiano L2.¹⁰⁵

Come si osserva nella nota 105, la sequenza acquisizionale relativa ai pronomi clitici, vede comparire tra i suoi ultimi gradini i pronomi *ci* e *ne*, a dimostrazione della reale difficoltà nell'elaborazione di questo tipo di particelle. Ed effettivamente, nei testi delle studentesse, si riscontrano alcune difficoltà che riguardano proprio questi due, come si vedrà a breve.

Si rilevano alcune tendenze che ritornano nei testi di tutte e tre le ragazze. Innanzitutto la sovraestensione del clitico *ci*. Si osservino i seguenti esempi:

(15) Potrai arrivar*ci* lontano nella vita (M2)

(16) A tutti noi succede di stare vicino a persone che fumano diventandoci così dei fumatori passivi (S9)

(17) Il frutto dei pensieri deve esserci condiviso nei momenti giusti (M1)

(18) Alcuni non sono d'accordo che bisogna dire ciò che si pensa perché non vogliono esserci criticati (M1)

(19) Noi dovremmo esserci capaci di insegnare ai nostri ragazzi di comportarsi bene (Mi3)

L'estensione del *ci* è indicata da Berruto (1993:63) come uno dei tratti caratterizzanti l'italiano popolare¹⁰⁶; nei casi indicati da Berruto, il clitico *ci* diventa “un

¹⁰⁵ In questo studio (1986) Berretta sottolinea innanzitutto come l'acquisizione dei pronomi atoni sia molto lenta; i pronomi tonici (nella serie io/me, tu/te, lui, lei, noi, voi, loro) sembrerebbero appresi prima della morfologia verbale, mentre i clitici “vengono appresi contemporaneamente a questa, o come parte di questa” (*ivi*, pag. 332). Da questo studio inoltre, Berretta può concludere che le regole di collocazione dei clitici (quindi regole sintattiche), sono acquisite prima delle forme stesse. I suoi risultati infatti mettono in luce che sono più frequenti le omissioni e/o le sostituzioni dei clitici, rispetto ad errori di sintassi. La sequenza acquisizionale che Berretta costruisce (*ivi*, pag. 336) è la seguente: ci (+ essere) forse inanalizzato> mi dativo> mi riflessivo> si impersonale/passivante> si riflessivo> ti> lo flesso (lo>la>li>le)> nessi di clitici come me lo/ te lo> ci locativale> dativi di 3°> ci/vi si 1° pl. e 2° pl.> ne in nessi> ne partitivo> ne accusativo genitivale> ne locativo.

¹⁰⁶ Con quest'etichetta, Berruto (1993) indica quella “varietà sociale per eccellenza dell'italiano, vale a dire quell'insieme di usi frequentemente ricorrenti nel parlare e (quando sia il caso) nello scrivere di persone non istruite e che per lo più nella vita quotidiana usano il dialetto, caratterizzati da numerose devianze rispetto a quanto previsto dall'italiano standard normativo” (*ivi*, pag. 58, già in Berruto 1987).

clitico *tuttofare*, essendo anche usato con alta frequenza come dativo generalizzato” (*ivi*, pag.63)¹⁰⁷. Nei casi riportati sopra, probabilmente le studentesse utilizzano scorrettamente il *ci locativo*, specie in ‘esserci’ e ‘arrivarci’.

Nell’esempio riportato di seguito, Mari usa il clitico ‘ci’ in *arrivarci*, con valore locativo; sarebbe stato usato correttamente se nella frase non ci fosse stata la specificazione ‘a casa’, che rende quindi il clitico ‘ci’ ridondante.

(20) Hanno anche paura di non *arrivarci* sani *a casa* (M5)

Nel testo 5, Mis scrive:

(21) Siamo in grado di cercare su web quello che *a noi ci* piace e quello che noi *ci* odiamo (Mi5),

anche in questo caso si può parlare di sovraestensione del clitico *ci*; con il verbo ‘piacere’ il suo uso risulta ridondante (il pronome personale indiretto *ci* ha il significato di ‘a noi’, che comunque compare nella frase), con il verbo odiare invece la presenza del *ci* è scorretta.

Approfondirò nel paragrafo relativo alla morfologia verbale la forma impersonale e le difficoltà incontrate dalle ragazze nella sua costruzione, ma mi sembra questo il luogo adatto per citare alcuni esempi di costruzioni impersonali nei quali viene inserito anche il pronome *ci* impropriamente:

(22) Per primo *ci si* diventa sempre più dipendenti dal internet (S6)

(23) Non si passano degli esami e *ci si* rimane delusi (S5)

Questi due casi potrebbero derivare sia da una sovraestensione del clitico *ci*, ma anche da una confusione tra la forma impersonale e quella riflessiva: Sido avrebbe voluto costruire la forma impersonale dei verbi intransitivi ‘diventare’ e ‘rimanere’ (cioè ‘si diventa’ e ‘si rimane’) e confonde questa forma con quella dei verbi riflessivi, che però non esiste per i verbi in questione (*diventarsi e *rimanersi).

¹⁰⁷ Cfr. l’esempio (65) *ci* [ai nipoti] dico che è brutto emigrare o (66) c’era la sentinella, io *ci* detti uno spintone (*ivi*, pag. 63) [corsivo mio].

Non mancano anche i casi tipici del dativo *gli* per ‘a lei’: Berruto (1993: 50) elencava questo tratto come tipo dell’italiano parlato, e già Sabatini (1990: 267) lo ricordava tra i 14 tratti che caratterizzano “l’italiano parlato nazionale, o ‘dell’uso medio’” (*ivi*, pag. 266)¹⁰⁸.

(24) *Gli* consiglieri di iniziare le superiori in questa scuola (M2) – Mari si sta rivolgendo infatti ad un’amica, come si legge nell’incipit del testo

Registro poi la presenza di casi anche di *gli* per ‘li’:

(25) Il desiderio di indossargli (M4)

(26) Fa male alla salute non solo di fumatori ma anche alle persone che *gli* circondano (S9)

Si rileva un caso di omissione del *ne partitivo* in Sido, l’apprendente più avanzata delle tre: “siccome la matematica non ti piace (...) si # fa tanto” (S3). Se si osserva però la sequenza acquisizionale relativa ai pronomi atoni (si veda la nota 105), questa forma emerge molto tardi, e le difficoltà che incontra Sido sono quindi giustificate. Sido utilizza però correttamente il clitico *ne* nella frase “anche il fumo passivo daneggia la salute. Quelli che *ne* soffrono di più sono i bambini” (S9).

Alcuni errori sono poi ascrivibili al mancato accordo tra il pronome e il nome di riferimento (per approfondire si veda il paragrafo relativo alla morfologia nominale):

(27) Sono attratti di mode diverse perché *lo* guardano (Mi2) – il pronome ‘lo’ non si accorda con ‘mode’, sostantivo femminile plurale, che necessita invece del pronome ‘le’.

(28) Per lui è un vizio da 20 Anni che ormai non *la* può abbandonare (M6) – in questo caso ‘la’ dovrebbe essere sostituito da ‘lo’, in accordo con il sostantivo maschile singolare ‘vizio’

¹⁰⁸ Di questi tratti, a cui faremo riferimento anche nei paragrafi relativi all’uso del congiuntivo e del che polivalente, Sabatini scrive (1990: 268): “sono tutti 1) di data antichissima (variabile dai 5 ai 10 secoli e più) 2) diffusi largamente oggi e in passato su tutto il territorio nazionale (non sono specifici regionalismi) 3) presenti in testi di vario livello e funzione (...) 4) non pochi di questi fenomeni trovano riscontro nelle aree linguistiche neolatine”.

Mari, nel testo 6, scrive “lui è in grado di realizzare” non utilizzando il pronome ‘lo’ per riprendere quanto dice poco prima “la problema sta in fatto che lui [il papà] sa benissimo che il fumo è molto pericoloso”.

Infine, un ultimo caso: nel testo 2 Mis scrive

(29) ma anche le persone con i quali *vi* parlate o passate il vostro tempo

Tralasciando il mancato accordo tra il pronome relativo ‘con i quali’ e ‘persone’ (si vedrà nel paragrafo della sintassi, nella parte dedicata alle subordinate relative), si noti l’uso improprio del pronome atono ‘vi’; si può ipotizzare che Mis l’abbia utilizzato al posto del pronome personale tonico ‘voi’, o che usi la forma riflessiva del verbo ‘parlare’ (parlarsi).

3. Morfologia nominale

Passando alla morfologia nominale, in riferimento a quanto detto nel capitolo 2 riguardo all’argomento, gli apprendenti avanzati, ormai superata la fase pragmatica, fonologica e lessicale, iniziano a mettere in pratica l’accordo di genere e numero nella fase definita ‘morfosintattica’. In riferimento quindi alla sequenza acquisizionale (5)¹⁰⁹, ho potuto verificare nei testi delle studentesse quali fossero le difficoltà maggiori che queste dimostrano nel mettere in pratica l’accordo di genere e numero.

Si distinguono casi in cui le difficoltà derivano dal genere non sempre riconoscibile dei sostantivi, da altri invece che riguardano l’accordo. È molto frequente il mancato accordo tra sostantivo e participio passato, questo giustificato dalla scala implicazionale già citata, dove si può osservare che il participio passato è l’ultimo gradino, e risulta quindi un elemento che può avere una elevata distanza sintattica dal sostantivo di riferimento.

Innanzitutto, si evidenziano difficoltà nel riconoscimento del genere dei sostantivi in *-e* (che in italiano possono essere maschili o femminili): troviamo *i fonti* (Mi4)

¹⁰⁹ L’accordo di genere e numero risponde a un preciso criterio di distanza sintattica, seguendo la scala implicazionale: (5) pronome tonico di 3° singolare> articolo determinativo> articolo indeterminativo> aggettivo attributivo> aggettivo predicativo> participio passato (Cfr. capitolo 2, pag. 55).

probabilmente dovuto al fatto che il sostantivo femminile ‘fonte’, ha un plurale irregolare in *-i*; a riprova di questo, Mis flette correttamente l’aggettivo *inanimate* riferito a ‘fonti’. Anche in Sido riscontro errori di questo tipo, *dei veri e propri ‘fonti’* (S8), *un sensazione* (S10).

Mari scrive ‘mantengono *la loro tese*’ (M1): qui la difficoltà sta nel saper riconoscere che ‘tesi’ è un sostantivo femminile irregolare, che ha l’uscita in *-i* sia al singolare che al plurale. In questo caso Mari sembra invece flettere il sostantivo come i femminili in *-e/i*.

Altre difficoltà sono legate ai sostantivi in *-a* di genere maschile che vengono percepiti come femminili, sia nei testi (*la problema*, in Mi5 e M6), sia nel parlato, dove spesso anche per il sostantivo maschile *tema* le ragazze usano l’articolo femminile *la*. In Mi3, Mis scrive “tra i tanti *problemi* che vengono *una* è *quello*”, alternando prima il sostantivo corretto al maschile plurale, utilizzando poi l’articolo indeterminativo ‘una’ al singolare femminile e ritornando infine al genere maschile, ma questa volta al singolare. In S10 rilevo *una dilemma*, questa volta con l’articolo indeterminativo. Anche l’ipercorrettismo di Mis, *parasito* (Mi5) per ‘parassita’ conferma la difficoltà che le ragazze incontrano nella gestione di sostantivi maschili non terminanti in *-o/i*, come da regola base dell’italiano.

Anche i plurali irregolari (in *-o/a*) creano difficoltà. Si veda:

(30) *Una paia* di paltaloni (M4)

Infine, Mari probabilmente spinta dai sostantivi femminili che seguono, scrive *grave cause* e *grave malattie* (M6), interpretando così scorrettamente un aggettivo della seconda classe con uscita *-e/i* sia per femminile che maschile. Anche Sido scrive *diverse situazione* (S4), in questo caso credo spinta dai sostantivi femminili la cui uscita regolare è *-a/e*, mentre ‘situazione’ è un sostantivo femminile con uscita *-e/i*.

Per quanto riguarda l’accordo, si rilevano le seguenti occorrenze. Mari in M5, scrive *la struttura (...) molto complesso*, Mis in Mi2 “*la tendenza* di adottare le diverse mode è *diverso* secondo le età”, dove ‘diverso’ non viene correttamente espresso al femminile, in accordo con ‘tendenza’. In Mis, infine, riscontro il mancato accordo di

numero tra l'aggettivo dimostrativo e il sostantivo a cui è riferito: *le nostre vita e nelle nostre scelta* (Mi5).

Nel caso di accordo tra sostantivo e participio passato, come detto sopra, la mancata concordanza è molto frequente:

(31) L'internet è un culmine del processo di velocizzazione e di aumento nella diffusione delle informazioni *cercato* dall'Uomo (M3)

(32) Le risorse finanziarie (...) a volte non ci sono o vengono *utilizzato* (S7)

(33) Al posto dove sono *sucesse* degli eventi (S8)

(34) Il grande pericolo è *venuta* (Mi1)

Sido inoltre, nel caso di un nome di una città (Parigi) e di una disciplina (matematica), che generalmente tendono ad essere femminili, usa il maschile, compiendo errori del tipo:

(35) (Parigi) è già stato *visitato* (...) è più *vicino* (S2) - in questo caso il mancato accordo riguarda anche il participio passato

(36) Siccome la matematica non ti piace (...) si fa *tanto* (S3)

In alcuni casi, l'errore riguarda la concordanza di numero tra soggetto e verbo¹¹⁰:

(37) I sistemi Informativi Aziendali *è* quello che oggi ci circonda (M2)

(38) Una paia di paltaloni *devono* stare bene (M4)

(39) Le sostanze come nicotina *causa* la dipendenza (M6); qui Mari probabilmente flette il verbo 'causare' concordandolo con 'nicotina'

In ultima analisi, vi sono degli errori che riguardano la semplice scelta dell'articolo: tutte e tre le studentesse utilizzano l'articolo determinativo e la preposizione articolata davanti al nome proprio Internet in M3, S6 e Mi1; Mari scrive *il*

¹¹⁰ Gli errori di questo tipo sono però frequenti anche in madrelingua italiani: cfr. Colombo (2011: 74) "per mia esperienza gli errori in materia sono frequenti; si tratta probabilmente in gran parte di lapsus rimediabili con una rilettura attenta del proprio testo, ma intanto compaiono."

acquisto e *lo marchio* (M4); *Sido i hokers* (per ‘gli hackers’), *i infomatici* (S6) e *i adolescenti* in S9 dimostrando una confusione nell’uso corretto degli articolo *i/gli* con i sostantivi maschili plurali.

4. Morfologia verbale

Passiamo ora all’analisi dei verbi utilizzati dalle ragazze.

Complessivamente, le tre studentesse dimostrano di avere una buona competenza nella morfologia verbale. Dall’analisi dei testi sembrerebbe che esse abbiano quasi completato l’acquisizione dell’utilizzo dei tempi verbali (così come abbiamo visto nel capitolo 2, in riferimento alla sequenza 10¹¹¹). Utilizzano nei loro testi (anche se poche volte) il modo congiuntivo *che*, come si osserva nella sequenza, è l’ultimo ad emergere nella morfologia verbale. Quindi si può confermare che le studentesse possiedono un livello di italiano sicuramente avanzato. Ma, detto questo, il possesso di alcune forme non risulta solido (del resto non lo è neppure nei madrelingua, soprattutto per il modo congiuntivo¹¹²).

a. Indicativo

Presente. I testi, come prassi, sono per lo più al presente indicativo, tendendo in questo modo a non collocare dal punto di vista temporale ciò che stanno affermando, cosicché le loro tesi sono valide a livello generale. Riporto l’incipit di un testo a studentessa:

(40) I viaggi d’istruzione *sono* un elemento fondamentale di quello che è la scuola d’oggi. Questi viaggi appartiene il fatto che ci *fanno* vedere cose nuove *introducono* un nuovo modo d’apprendimento: ‘studiare, viaggiando’.
(S8)

¹¹¹ Per un immediato confronto, riporto la sequenza: presente (e infinito)> (ausiliare) participio passato)> imperfetto> futuro> condizionale> congiuntivo (Cfr. capitolo 2, pag. 57).

¹¹² Cfr. Colombo 2011, pag. 78 e seguenti.

(41) Il fumo nella vita è una delle più grave cause che *produce* la morte. Non ci *rendiamo* conto della gravità del fatto, ma purtroppo quando *siamo* vicini a una persona che *fuma*, subito alla aria *consumiamo* anche questo fumo passivo, che è uno molto pericoloso. (M6)

(42) L'internet è una grandissima innovazione di XX secolo e ogni giorno si *trovano* nuovi successi in questa tecnologia. Il grande successo di internet è che ha ridotto le distanze del mondo (Mi1)

Passato Prossimo. Piuttosto corretto appare l'uso del passato prossimo, in genere impiegato per riferirsi ad azioni passate e compiute, ma che si collocano vicine nel tempo¹¹³.

(43) Mia amica che sta frequentando la terza media mi *ha chiesto* un consiglio (M2)

(44) Non sol tanto i social o le pubblicità delle marchi grande *hanno cambiato* la mentalità di uomo (Mi2)

(45) Rispetto alla domanda che mi *hai fatto* prima su cosa penso io del mio indirizzo (S3)

Passato remoto. Soltanto Mis utilizza il passato remoto, unicamente nel testo 4: *aiutò, si accompagnò, iniziò, generò*. Sono convinta però che l'uso del passato remoto sia influenzato se non copiato dai documenti che Mis ha a disposizione per la stesura del saggio breve (questo testo è un compito in classe)¹¹⁴.

Imperfetto. Le studentesse utilizzano il tempo imperfetto in sequenze narrative che introducono in alcuni casi per portare argomenti a sostegno della loro tesi (si veda (47), dove Mis sostenendo che uno dei vantaggi di internet è la velocità nella comunicazione, porta un esempio di come questa si svolgeva in passato). L'esempio (48) mostra la competenza elevata di Sido nell'utilizzo del tempo imperfetto, la

¹¹³ Si veda il paragrafo relativo alla morfologia nominale, in cui si mette in luce una delle difficoltà della costruzione del passato prossimo, cioè l'accordo del participio passato con il soggetto.

¹¹⁴ Cfr. ad esempio "Fu, infatti, il nuovo Metodo scientifico inaugurato da Galileo a portare un aumento esponenziale delle conoscenze che si avevano sulla natura", "All'industrializzazione *si accompagnò* una forte crescita demografica" e ancora "L'aumento del numero di persone in Europa *generò* a sua volta, effetti di sovrappopolazione delle campagne" [corsivo mio].

studentessa costruisce correttamente la sequenza narrativa, mettendo in contrapposizione il passato al presente, e introduce inoltre una proposizione relativa. Si veda invece come Mis, nell'esempio (47) per quanto scelga correttamente l'imperfetto, utilizza il verbo 'mettere' al posto del riflessivo 'mettersi' (con il significato di 'impiegare') e quindi costruisca scorrettamente la forma impersonale (che sarebbe invece 'ci si metteva').

(46) La struttura di quel ciclo produttivo *era* molto complessa (M5, si sta narrando di una gita scolastica svolta l'anno precedente al quale si scrive)

(47) Una volta per comunicare tra i diversi mondi/continenti si *mettevano* tanti giorni ma oggi si può meno di un minuto. (Mi1)

(48) Se nel passato la donna *era* semplicemente una persona che *doveva* badare alla famiglia, oggi non è più così, la donna è diventata una grande forza per la società contemporanea e per il mondo del lavoro (S10)

I verbi al tempo imperfetto sono comunque pochi, perché per il testo argomentativo, come visto in 4.2, si preferisce l'uso del tempo presente.

Futuro semplice. Compaiono sporadicamente anche dei verbi al futuro semplice:

(49) Solo se studi *potrai* arrivarci (M2, in questo caso è l'apodosi del periodo ipotetico; la protasi ha il verbo al tempo presente)

(50) Una persona che possiede [Mari scrive *possiede* al posto di 'possiede'] un lavoro meno retribuito non *si permetterà* di acquisire ai prezzi alti (M4)

(51) *Avremo* la guida turistica (S2)

Nell'esempio (51) il futuro viene correttamente utilizzato per fare riferimento ad un'azione che si colloca in un momento successivo a quello in cui si scrive, quindi con un vero e proprio valore temporale; il futuro dell'esempio (50) invece, a mio parere, è più che altro utilizzato in maniera suppositiva, e quindi con valore modale. Inoltre, cito ancora la forma scorretta di futuro semplice *venneranno* per 'verranno' in Mi2, per una estensione analogica tipica degli apprendenti sia di L1 che di L2.

b. Condizionale

Il condizionale viene utilizzato correttamente da Mis una sola volta con valore ipotetico:

(52) Noi *dovremmo* esserci capaci di insegnare ai nostri ragazzi di comportarsi bene e di non fare male a qualcuno (Mi3)

Ma anche Sido in S3, quando scrive una e-mail a un'amica consigliandole di non iscriversi all'indirizzo scolastico che frequenta, utilizza un condizionale di cortesia (o attenuativo):

(53) Per quanto mi riguarda non ti *consiglierei* di fare il mio indirizzo

Mari, oltre al condizionale presente (utilizzato allo stesso modo di Sido, in un consiglio) è l'unica ad utilizzare anche il condizionale passato (si veda l'esempio 55); si potrebbe dire che Mari prova ad utilizzare il condizionale passato, perché, per quanto ben flessa, sembra che nella costruzione della frase manchi qualcosa. Effettivamente se si guarda nel testo, innanzitutto manca nelle righe sopra un'alternativa all'espressione 'altri dicono' (l'aspettativa sarebbe infatti 'alcuni dicono' e poi a seguire 'altri') e inoltre, la frase sembra lasciare implicita una protasi del tipo 'se avessero saputo com'era, allora non avrebbero scelto'.

(54) Gli *consiglierei* di iniziare le superiori in questa scuola (M2)

(55) Altri dicono che non *avrebbero scelto* mai questa scuola perché è difficile, però Non è tutto facile, niente non si da senza uno sforzo (M2)

c. Congiuntivo

Per quanto riguarda il congiuntivo, il discorso va ampliato. Soltanto Sido e Mari lo utilizzano correttamente, Sido due volte in S8 (quindi in uno degli ultimi testi, dopo svariati incontri in cui lo abbiamo esercitato):

(56) Facendo in modo che i ragazzi *si riposino*

(57) Questo fa che dei ragazzi non *possano* partecipare

E una in S7:

(58) È importante che uno si *senta* bene.

Mari invece lo usa un'unica volta, in M7:

(59) Per me è importante che una donna *possa* scegliere

anche se poco sopra aveva usato il presente indicativo in una frase che avrebbe richiesto il modo congiuntivo: “è giusto che le donne *partecipano e migliorano*”. In questo caso tuttavia, potrebbe essere stata spinta all'uso dell'indicativo dalla traccia da me offerta presente nella consegna del testo, in cui c'è scritto: “le donne partecipano sempre di più al lavoro; migliora la posizione lavorativa delle donne”.

Sido invece, in S10 utilizza un presente indicativo “Ci sono persone che pensano che le donne non *devono* fare solo casalinghe”. In questo caso Sido non compie un reale errore: un tratto dell'italiano parlato è proprio la sostituzione del congiuntivo con il presente indicativo in dipendenza di *verba putandi* e *sentiendi* (Sabatini 1990: 267, Berruto 1993: 50¹¹⁵), quindi Sido è sicuramente influenzata dagli input esterni anche mentre scrive.

In S8, Sido usa di nuovo l'indicativo al tempo presente:

(60) Ma fare e organizzare viaggi non è la cosa più facile che *c'è*

Mis usa il congiuntivo nell'apertura del testo numero 5: “La nostra società ha avuto dei cambi da sempre che *siano* positivi o negativi ed abbiamo accettato qualunque trasformazione però ciò che *sia* relativo ai nostri desideri”: in questo caso la forma corretta sarebbe stata al presente indicativo; non è chiaro se Mis utilizza il congiuntivo perché ritiene che realmente vada usato in questo contesto o se sia spinta ad usarlo dalle nostre lezioni sul modo congiuntivo e che quindi lo sovrautilizzi per esprimere la sua opinione.

¹¹⁵ Berruto però aggiunge “tale indicativo pro congiuntivo pare marcato più in diatopia ed eventualmente in diafasia (parlato ‘televisivo’ romaneggiante)” (*ibid.*).

Le ragazze usano il modo congiuntivo nel parlato e alcune volte senza problemi rispondono correttamente alle mie domande. Per indagare sulla loro competenza nell'uso di questo modo verbale, ho sottoposto loro degli esercizi in cui dovevano scegliere la forma verbale adatta alla frase (spesso le opzioni riguardavano il modo congiuntivo e indicativo). Gli esercizi sono consultabili nell'Appendice 4, riportati così come compilati dalle studentesse. Si vedano qui di seguito le principali tendenze.

Gli errori non sono molti per Sido (3), che effettivamente si rivela l'apprendente più avanzata, sono invece 14 per Mis e 9 per Mari. In generale, sono dovuti alla mancata concordanza tra il tempo della frase principale e quello della frase dipendente o alla scelta errata del modo verbale. Vediamo alcuni esempi per la prima tipologia (concordanza di tempi):

(61) Fa che non si *ripetessero* incidenti del genere (M)

(62) è probabile (...) che “la comunità internazionale” *fosse costretta* a tenerne conto (S)

(63) Pretendo che Leon *dicesse* la verità (Mi)

Ed altri invece per la scelta errata del modo verbale (solo in Mari e Mis):

(64) Ho paura che *ha fatto* un errore a sposarsi (Mi)

(65) Nonostante lo *avevo avvertito* non mi ha dato ascolto. (M)

d. Forma impersonale

Prima di analizzare quando e come le tre studentesse commettono errori nella costruzione impersonale, rilevo che questa viene spesso usata in concomitanza ai verbi modali. Di questi, conto 17 volte il verbo *potere* (ne usa 10 soltanto Sido), il più delle volte flesso alla terza persona singolare (di cui però dimenticano l'accento), in alcuni casi usato anche in forma impersonale (“non *si puo* comunicare tutto con i gesti”, S1). Il verbo *dovere* compare 18 volte, anche questo spesso in forma impersonale alla terza persona singolare “non *si deve* dimenticare che anche una buona casalinga deve essere

quella (...)” (M7). Anche la forma impersonale *bisogna + infinito* compare spesso nei testi delle ragazze, soprattutto in quelli di Sido, per ben 8 volte (*bisogna accettare, non bisogna dimenticare che* in S5).

La forma impersonale però crea non poche difficoltà alle studentesse, e nei loro testi si possono evidenziare forme corrette (come quelle appena citate) e forme invece scorrette di cui darò una esemplificazione a breve¹¹⁶. In generale, è Sido (come già più volte detto, l'apprendente più avanzata) a padroneggiare al meglio questa costruzione verbale, anche se non sono esclusi nei suoi testi casi in cui la forma impersonale si mischia a quella personale.

Gli esempi che seguono dimostrano come una delle principali difficoltà è mantenere la costruzione impersonale in una frase: in effetti, in questi casi riportati le studentesse passano dalla terza persona (impersonale) alla seconda singolare (personale); nell'esempio (67) il verbo 'aiutare' è alla terza persona singolare perché il suo soggetto è costituito da 'opportunità', ma si veda come Sido introduce il pronome personale 'ti' e passi quindi a una forma personale. Anche Mis, nell'esempio (68), utilizza la forma impersonale 'una va' per poi invece continuare con la forma personale 'ti parlano'.

(66) *Si deve dire* quello che *pensi* (M1)

(67) Questo *si deve vedere* come un oportunita in piu che *ti aiuta* a perfezionare una lingua (S1)

(68) Per esempio quando *una va* in un pub o a una festa lì tra le tante cose *ti parlano* di prima del tuo vestito scarpe o qualsiasi cosa che hai indossato (Mi2)

Mari in M2 formula una frase in forma personale, “solo se studi potrai arrivarci lontano”, anche se la costruzione sarebbe stata più corretta in forma impersonale “solo

¹¹⁶ Con riferimento alla sequenza acquisizionale in nota 105, il *si* impersonale/passivante e il *si* riflessivo sono appresi relativamente presto, rispetto ad altri pronomi clitici. Questo però non è confermato né da recenti studi (Duso, in stampa) né dai dati relativi alle certificazioni di C1 (dove gli esercizi sull'uso del *si* passivante/impersonale costituiscono una tra le prove più difficili per gli apprendenti stranieri) né dai dati che ho potuto rilevare nei testi delle ragazze, le quali, come più volte detto, possiedono un'interlingua avanzata, il che dimostra delle evidenti difficoltà nell'uso di queste forme.

se si studia si potrà arrivare lontano” (in questo caso Mari utilizza anche in maniera ridondante il clitico *ci*, come visto nel paragrafo relativo alla morfologia pronominale).

Altre imprecisioni riguardano invece la costruzione del *si* passivante¹¹⁷: in alcuni casi questa viene correttamente utilizzata, in altri invece le studentesse tendono a sostituire questa forma con quella impersonale. Per i primi si vedano i seguenti esempi:

(69) *Se si ha una maggiore sicurezza e si fa un controllo più rigoroso sui studenti, si possono svolgere viaggi spettacolari* (M5)

(70) *Si imparano delle cose nuove* (S5)

(71) *Non si raggiungono gli obiettivi fisati oppure non si passano degli esami* (S5)

(72) *Ogni giorno si trovano nuovi successi in questa tecnologia* (Mi1)

Per quanto riguarda invece le forme scorrette del *si* passivante, nell'esempio che proviene dal testo di Mari (73), si veda come essa utilizzi la forma impersonale al posto di quella passiva; nell'esempio invece di Mis (74), si ha il contrario: essa sceglie di utilizzare la forma del *si* passivante (che però costruisce in maniera scorretta perché manca la particella 'ci') quando invece era necessaria la forma impersonale:

(73) *Anche nella mia classe si comunica e si analizza delle idee di gite scolastiche* (M5) – in questo caso i verbi avrebbero dovuto essere in terza persona plurale, accordandosi in numero con 'delle idee'.

(74) *Una volta per comunicare tra i diversi mondi/continenti si mettevano tanti giorni* (Mi1)

Infine, rilevo alcune occorrenze di probabile sovraestensione delle forme riflessive (verbi quali *spendersi*, *nascersi* e *comportarsi*):

(75) *Si spendono tutto il loro tempo su questi siti* (Mi1)

(76) *Con la diversità si nasce qualcosa in più* (M1)

¹¹⁷ Cfr. Salvi, Vanelli 2004, pp. 72-75.

(77) I viaggi di istruzione d'oggi *si comportano* anche dei pericoli notevoli (Mi3) - in questo caso Mis utilizza il verbo riflessivo 'comportarsi' con il significato di 'implicare'

Per concludere, si è visto che Sido dimostra una buona padronanza in quest'ambito della morfologia, riuscendo il più delle volte a costruire in maniera corretta la forma impersonale (si può affermare quindi, ancora una volta, che essa è l'apprendente con interlingua più avanzata); Mari dimostra invece alcune incertezze, relative alla costruzione del *si* passivante; per Mis invece, è necessaria una precisazione. Come già visto nel paragrafo relativo alla morfologia pronominale (dove si è messo in luce la ridondanza del clitico 'ci'), anche per la particella 'si' possiamo fare la stessa osservazione: sembrerebbe infatti che Mis la utilizzi con estrema insicurezza. Si osservi l'esempio che segue: anche se il significato della frase può essere dedotto, la forma risulta abbastanza fragile, e il 'si' ridondante.

(78) Con tante le utilità *si* possono venire anche dei distruzioni (Mi3);

4.4.3 Sintassi

La sintassi dei testi delle ragazze è spesso corretta, le incertezze maggiori sono più che altro inerenti alla scelta delle preposizioni di alcune subordinate (spesso le finali). Sembrerebbe che le studentesse abbiano una buona competenza sia nell'uso della paratassi che dell'ipotassi, alternando coordinate e subordinate il più delle volte in maniera corretta.

Secondo la sequenza acquisizionale riguardante la sintassi in italiano L2¹¹⁸, le varietà postbasiche delle ragazze dovrebbero possedere un'amplia gamma di subordinate, avendo esse ormai superato i primi stadi di acquisizione, caratterizzati dalla sola presenza di subordinate avverbiali (causali, finali, ecc.). Effettivamente, in tutti i testi delle studentesse si rileva la presenza dei tre tipi principali di subordinate: sia avverbiali, sia relative, sia complete. In questo senso, l'acquisizione delle subordinate

¹¹⁸ La sequenza numero 26, che riporto per averne una immediata esemplificazione: giustapposizioni di proposizioni> proposizioni coordinate per asindeto> proposizioni coordinate copulative (*e* e simili)> proposizioni coordinate avversative (*ma, invece, però*, etc.)> proposizioni subordinate avverbiali> proposizioni subordinate complete> proposizioni relative (Cfr. capitolo 2, pag. 68).

dell'italiano sembrerebbe completata, anche se questo non vuol affatto dire poi che il loro utilizzo sia sempre corretto.

I testi sono stati da me esaminati in modo tale da mettere in luce quali tipi di subordinate le ragazze utilizzino¹¹⁹, e con quali congiunzioni queste vengano introdotte (o in caso, che modi utilizzino se le subordinate sono implicite). Questa analisi, che esporrò a breve, mi ha permesso di trarre delle conclusioni sulla ridondanza di alcuni tipi di subordinate e congiunzioni utilizzate dalle ragazze e la totale assenza di altre (sono assenti ad esempio i connettivi tipici di un registro più formale, come *a meno che*, *tuttavia*, *sebbene* ecc.).

Infine, ho rilevato la presenza di alcuni errori, anche se non molti, relativi come detto sopra, alla scelta delle preposizioni e connettivi introduttivi di alcuni tipi di subordinate.

a. Subordinate avverbiali

Prendiamo in esame le subordinate avverbiali. Queste, come già ampiamente spiegato nel capitolo 2, sono subordinate che modificano il sintagma verbale della proposizione principale e sono legate a questa da diversi tipi di relazione: si avranno quindi le subordinate causali (relazione di causa), temporali (relazione di tempo), finali (relazione di fine), ecc. La sequenza numero (27) nel capitolo 2¹²⁰ metteva in luce l'ordine di acquisizione di questo tipo di subordinate: le causali dovrebbero essere le prime ad essere apprese, seguite da temporali, finali e ipotetiche; le concessive sono invece le ultime a emergere. Un dato molto interessante è che solo una delle studentesse utilizza una subordinata concessiva, e a farlo è proprio Sido, l'apprendente più avanzata delle tre (si veda pagina 128). In totale le subordinate avverbiali utilizzate dalle studentesse sono 87.

Causali. La maggior parte di esse è introdotta dalla congiunzione *perché*.

¹¹⁹ In mancanza di un numero uguale di testi per ogni ragazza ho ritenuto di non presentare il numero totale per ogni tipo di subordinata analizzata; questo infatti non sarebbe stato significativo, in quanto la disuguaglianza nel numero di testi avrebbe potuto falsificare la reale competenza nell'utilizzo delle subordinate, portandomi ad evidenziare sempre un numero maggiore per Sido (di cui appunto possiedo 10 testi, contro i 7 di Mari e i 5 di Mis).

¹²⁰ La sequenza citata è la seguente: (subordinate) causali> temporali> finali> ipotetiche> concessive, cfr. pag. 68.

(79) I giovani di oggi sono attratti di mode diverse *perché* lo guardano ogni giorno sui social (Mi2)

(80) Alcuni non sono d'accordo che non bisogna dire ciò che si pensa *perché* non vogliono esserci criticati (M1)

Soltanto Sido, la più avanzata, fa uso di una gamma di connettivi più ampia. Oltre al più informale *siccome* (usato un po' infelicemente in "siccome non ti piace la matematica") utilizza anche *visto che* e la forma implicita al gerundio¹²¹. Si vedano i seguenti esempi:

(81) Avremo la guida turistica gratuita *visto che* la professoressa d'inglese conosce Londra molto bene.

(82) *Studiando* si imparano delle cose nuove (S5)

Temporali. In generale il testo argomentativo non dovrebbe contenere riferimenti temporali (e quindi sequenze narrative) essendo per una sua caratteristica intrinseca un testo che costruisce il contenuto con una validità generale al presente. Ma nei testi delle ragazze non mancano sequenze narrative in cui compaiono anche alcuni tempi del passato (l'imperfetto indicativo, per esempio, come abbiamo descritto nel paragrafo relativo alla morfologia verbale). Le subordinate temporali esplicite sono introdotte per lo più dalla congiunzione temporale *quando*, in un solo caso dalla congiunzione *finché*:

(83) *Quando* mi serve a cercare informazioni (M3)

(84) *Quando* uno va in un pub (Mi2)

(85) *Finché* non la finisce (M6)

Finali. Passando alle subordinate finali, queste sono sempre utilizzate in forma implicita, che in effetti è la più semplice. La forma esplicita (introdotta da *affinché* + *congiuntivo* o da *perché*) non compare nei testi delle ragazze.

¹²¹ Cfr. pag. 129, il paragrafo relativo alle subordinate costruite con il gerundio.

Le subordinate finali implicite compaiono nella forma *per + infinito* o *a + infinito*. Vediamo in questo caso gli usi scorretti, che si rilevano principalmente nella scelta della preposizione introduttiva.

(86) Una gita scolastica si fa *a far imparare* (Mi3)

(87) Servono *di conoscere* cose nuove, *di scoprire* e *di vedere* cose antiche (M5)

In alternanza a questi usi, si trovano però proposizioni finali introdotte correttamente:

(88) *Per comunicare* tra i diversi mondi/continenti si mettevano tanti giorni (Mi1)

(89) Sono tante le aziende che creano i loro siti web *per farsi conoscere* in tutto il mondo (S6) - in questo caso Sido utilizza la forma causativa, a dimostrazione della sua competenza elevata in italiano

(90) Loro [le donne] cercano di organizzarsi tramite anche i lavori part-time *per poter essere* presenti in famiglia (S10)

(91) Utilizzano la pageta settimanale *per comprare* le sigarette (S9)

(92) È importante tutelare i propri dati personali *per evitare* sgradevoli inconvenienti (Mi5)

Ipotetiche. Le subordinate ipotetiche sono molto poche, nei testi di Mis, addirittura, non se ne rilevano. Sido utilizza anche la forma implicita con il gerundio (si veda più avanti il paragrafo relativo alle costruzioni subordinate con il verbo al gerundio).

(93) *Se devi chiedermi* qualcos'altro, scrivimi pure! (S3)

(94) *Se si ha* una maggior sicurezza e *si fa* un controllo più rigoroso sui studenti [allora] si possono svolgere viaggi spettacolari (M5)

(95) *Solo se studi* potrai arrivarci lontano (M2)

(96) *Se si ha la paura* di ferire le persone basta moderare il linguaggio (S4)

Si noti che in questi esempi, la costruzione ipotetica appartiene al periodo ipotetico di primo tipo, il più semplice, che “indica la possibile verità dei contenuti” (Salvi, Vanelli 2004: 277), utilizzando il modo indicativo (al tempo presente e futuro).

Concessive. Infine, per quanto riguarda le subordinate concessive, come detto nell’introduzione all’argomento, rilevo un solo caso in Sido (testo 9): “le persone continuano a fumare *anche se è già stato provato scientificamente* che fumare nuoce alla salute”. Sido usa però la locuzione *anche se* con il verbo all’indicativo e non le forme più complesse al congiuntivo.

Per concludere l’analisi riguardante le subordinate avverbiali, nei testi delle ragazze ho rilevato anche altri tipi di proposizioni che non compaiono nella sequenza acquisizionale vista sopra, ma che sono sempre appartenenti a questa prima categoria (si tratta di proposizioni consecutive, avversative, modali e aggiuntive).

Compaiono subordinate consecutive, rilevate esclusivamente nei testi di Sido (in totale 7) nella forma implicita *da + infinito*; la forma esplicita introdotta dalla locuzione *in modo che* e il verbo al congiuntivo (in questo caso perché la conseguenza è sentita come possibile e desiderabile):

(97) È una materia davvero difficile *da capire* (S3)

(98) Facendo *in modo che* i ragazzi *si riposino* (S8)

Segnalo poi un caso di subordinata avversativa in Mi5, introdotta però in maniera scorretta, il *più che* va corretto con ‘invece di’:

(99) “social networks” *che più* che facilitare le nostra vita

e in S9 invece, una subordinata avversativa corretta: “preferiscono fumare *invece di* mangiare qualcosa di qualità”¹²².

¹²² Si rilevano anche due occorrenze del costrutto *senza + nome* o *senza + infinito*, precisamente nei testi di Mari: “continua a consumare regolarmente la sigaretta *senza rendersi* conto dalla gravità” (M6) e “devono vivere *senza* tendenze di dimenticarle” (M3); la seconda è costruita in maniera scorretta, probabilmente Mari intendeva ‘senza tendere a dimenticarle’ o ‘senza la tendenza a dimenticarle’.

Vi sono anche alcune subordinate modali, riporto un esempio dal testo 5 di Mari:

(100) È stato un vantaggio conoscere *come funziona una fabbrica* (M5)

Infine, compare una subordinata aggiuntiva in forma implicita in Mari (testo 5):
“*oltre a non avere un interesse comune con la classe*”.

Gerundio come avverbiale e gerundio “coordinato”¹²³. Nei testi delle studentesse si rilevano anche delle proposizioni al gerundio (o proposizioni gerundive); alcune di esse sono scorrette e dimostrano una competenza ancora non elevata nell’uso di questa forma. Si vedano per esempio i seguenti casi, nei testi di Mari:

(101) Il tempo è un fattore principale che determina la moda, Questo ultimo *cambiandossi* sempre (M4)

(102) La donna è quella persona fisica che entra in diverse fasi della vita lavorativa *facendosi* diverse scelte e decisioni (M7)

A parte un unico caso di gerundio nei testi di Mis (107), tale modo verbale compare soprattutto nei testi di Sido, con diverse sfumature che ora analizzerò; si noti che è sempre Sido ad usare forme più avanzate, anche il cosiddetto ‘gerundio coordinato’, forma di gerundio raffinata¹²⁴ per un apprendente di italiano L2.

Si rilevano casi di proposizioni gerundive con valore modale¹²⁵:

(103) *Aumentando* le norme di sicurezza o *selezionando* meglio le classi che vanno in gita, le viaggi d’istruzione rimangono come un elemento importante e nuovo di apprendimento. (S8)

(104) Studiare, *viaggiando* (S8)

(105) Aquisire delle nuove conoscenze *andando* al posto dove sono succese degli eventi (S8)

¹²³ Cfr. Renzi, Salvi, Cardinaletti (1991), pp. 571-592 e Salvi, Vanelli (2004), pp. 245-246.

¹²⁴ “Il gerundio ‘coordinato’, a parte le forme con soggetto nullo, appartiene a un livello stilistico alto”, Renzi, Salvi, Cardinaletti 1991: 588.

¹²⁵ Nell’analisi di Renzi, Salvi, Cardinaletti (1991: 571 e seguenti), la proposizione al gerundio con valore modale fa parte del cosiddetto gerundio di predicato definito “un avverbiale di predicato a tutti gli effetti, e come tale è legato a valori semantici selezionati dal verbo: strumento, maniera, tempo” (*ivi*, pag. 576).

(106) (la donna) ha cambiato il suo ruolo nella società *rendendosi* sempre di più partecipe (S10)

Le proposizioni gerundive con valore ipotetico e causale fanno parte della costruzione cosiddetta ‘gerundio di frase’¹²⁶; in questo caso “la relazione tra subordinata al gerundio e frase principale è una relazione tra due eventi e non più tra due azioni [come nel caso del gerundio di predicato – vedi nota 125]” (*ivi*, pag. 583) e i valori che legano le frasi subordinate possono essere causale, ipotetico e concessivo. Vi sono alcune occorrenze di questo tipo di subordinate nei testi delle ragazze; in alcuni casi la differenza tra valore ipotetico e causale è molto sottile e nell’interpretazione sono valide entrambe (questo giustificato anche dal fatto che “il valore ipotetico non è altro che un valore causale possibile”, *ivi* pag. 584).

(107) E poi, *guardando* gli altri, a ognuno di noi viene la voglia di essere bello (Mi2)

(108) *Dicendo* certe cose in un certo modo possiamo far star male gli altri (S4)

(109) *Dicendo* le cose facciamo capire agli altri cosa pensiamo (S4)

(110) *Studiando* si imparano delle cose nuove (S5)

(111) *Aggiungendo* anche il fatto che ormai la vita è costosa (S10)

Come detto sopra, infine, nei testi di Sido riscontro anche alcuni casi di gerundio ‘coordinato’: questo tipo di proposizione gerundiva è simile per certi versi a quella del gerundio di predicato (vedi nota 125) ma si distingue da essa per la presenza di una pausa (in effetti questa costruzione “può essere parafrasata in genere con una frase coordinata” Salvi, Vanelli 2004: 246) e perché può ammettere il soggetto lessicale. Si vedano i seguenti esempi:

(112) Questi viaggi creano uno stacco dalla scuola per un tot periodo *facendo* in modo che i ragazzi anche si riposino (S8)

(113) Succede di stare vicino a persone che fumano *diventandoci* così dei fumatori passivi (S9)

¹²⁶ Cfr. Renzi, Salvi, Cardinaletti (1991: 583 e seguenti).

(114) Questo fa che i ragazzi non possano partecipare *faccendoli* sentire esclusi (S8)

b. Subordinate complete

Passiamo al secondo tipo di subordinate, le complete¹²⁷, le quali (come detto nel capitolo 2) emergono nell'acquisizione dell'italiano dopo le proposizioni avverbiali e prima delle relative. Le subordinate complete costituiscono l'argomento del verbo della principale: per questo si possono avere proposizioni soggettive (che fungono da soggetto); proposizioni oggettive dirette (che fungono da complemento oggetto); proposizioni complete oblique (che fungono da complemento indiretto del verbo); sono proposizioni complete anche le interrogative indirette ("che dipendono da aggettivi, nomi, verbi di domanda o di dubbio, di percezione o di conoscenza in forma negativa", Robustelli 2010).

Nei testi delle ragazze le complete non solo sono presenti, ma compaiono anche in gran numero. Per la precisione conto 122 occorrenze.

Gli usi non canonici di questa tipologia di subordinate sono realmente pochi. Si incontrano alcune scorrettezze che riguardano l'aggiunta di una preposizione o congiunzione sia in complete oggettive che soggettive in forma implicita:

(115) Preferisco *di* andare a sedermi un attimo lontano (M6)

(116) Bisogna *di* esprimere sempre la propria opinione (S4)

(117) È stato un vantaggio *di* conoscere come funziona una fabbrica (M5)

Nelle complete oblique, Mari utilizza le preposizioni *di* al posto di *a* in "servono (...) *di* conoscere cose nuove, *di* scoprire e *di* vedere cose antiche" (M5), Sido invece la preposizione *per* al posto di *a* in "aiuta *per* utilizzare certi programmi informatici" (S1).

¹²⁷ Cfr. Robustelli (2010) al sito [http://www.treccani.it/enciclopedia/frasi-complete_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/frasi-complete_(Enciclopedia-dell'Italiano)); "il termine completivo riflette la proprietà che hanno queste subordinate di 'completare' il predicato della frase reggente, ossia di saturarne le valenze sintattico-semantico costituendo un argomento".

In generale, quindi, sembrerebbe che le ragazze abbiano una buona competenza nell'utilizzo delle subordinate complete, sia in forma esplicita che implicita. Vediamo alcuni esempi, in cui distinguerò le diverse complete.

1. Proposizioni complete soggettive:

(118) È importante *che una donna possa scegliere liberamente* (M7)

(119) È utile *far vedere* ad altri (M1)

(120) È stato difficile *accettare* il fumo (M4)

(121) Non bisogna *dimenticare che* (...) (S10)

(122) È meglio *non esprimere la propria opinione* (S4)

(123) È importante *tutelare i propri dati personali* (Mi5)

(124) A tutti noi succede *di stare* vicino a persone che fumano (S9)

Come si può notare, i casi riportati di complete soggettive dipendono o da verbi impersonali (esempio 121, 'bisogna', esempio 124, 'succede di') o da strutture predicative formate dal verbo essere alla III persona singolare seguito da un aggettivo (esempio 118 e 123, 'è importante', esempio 119, 'è utile' ecc.).

L'esempio (118) inoltre, è l'unico in forma esplicita, correttamente costruito con il complementatore 'che' e il verbo al congiuntivo; gli altri esempi sono in forma implicita, con il verbo all'infinito (in unico caso introdotto da 'di' - esempio 124). Come si vede nell'esempio (121), Sido utilizza molto spesso la costruzione 'non bisogna dimenticare che' o 'bisogna accettare che'.

2. Proposizioni complete oggettive:

(125) Dobbiamo guardare *che tutti i soldi* (che sprechiamo in queste cose) *possono servirci* (...) (Mi2)

(126) Internet non è una cosa che ci permette *di essere più felici* (M3)

(127) Ti dico *che sarebbe meglio* se lasci stare questo indirizzo (S3)

(128) Ci sono persone che pensano *che le done devono* fare solo le casalinghe (S10)

3. Proposizioni complementive oblique:

(129) Lo studio è l'unico elemento o 'attività' che ci da la possibilità *di fare carriera e arrivare lontani* (S5)

(130) La tendenza *di adottare le diverse mode* è diverso secondo l'età (Mi2)

(131) A ogni uno di noi viene la voglia *di essere bello o di mettere le marche alte* (Mi2)

(132) Il desiderio *di indossargli* è solo data dalla persona stessa (M4)

(133) Se si ha la paura *di ferire le persone* (S4)

(134) Hanno anche paura *di non arrivarci sani a casa* (M5)

(135) Puoi cominciare *a prepararti e a iscriverti* nella scuola (M2)

(136) Servono *a migliorare il singolo individuo* (M5)

(137) Già dalle elementari si comincia *a studiare l'inglese* (S1)

(138) Il social ha anche contribuito *a cambiare* il modo o stile *di vestirsi* (Mi2)

I primi esempi (fino al 134) sono introdotti da un sostantivo (*possibilità, tendenza, voglia, desiderio, paura*); per gli altri, invece, si veda come il verbo reggente è seguito dalla preposizione *a*.

4. Proposizioni interrogative indirette:

(139) Facciamo capire agli altri *cosa pensiamo* su un certo argomento (S4)

(140) È importante che una donna possa scegliere liberamente *cosa fare* (M7)

(141) Non possiamo ancora distinguere *chi* è in stato di colpa (Mi5)

c. Subordinate relative

Infine, veniamo alle proposizioni relative¹²⁸. Con riferimento alla già citata sequenza acquisizionale, le subordinate relative sono le ultime a emergere, in interlingue avanzate. Le tre studentesse fanno largo uso di questo tipo di subordinate, dimostrando di avere una buona competenza in merito. Le difficoltà che emergono sono più che altro relative all'uso del pronome relativo, che in alcuni casi non viene scelto correttamente.

In totale le subordinate relative che ho rilevato sono 138: risultano le più numerose nel *corpus* dei testi da me analizzato.

Vediamo innanzitutto alcuni esempi di subordinate relative corrette e ben costruite, sia in forma esplicita (nella maggior parte dei casi) sia in forma implicita e quali pronomi vengono scelti di volta in volta.

Il pronome relativo *che* è il più utilizzato (102 volte su 138¹²⁹). Il fatto che in alcuni casi la proposizione relativa interrompa la principale (fenomeno di incassatura o *embedding*, cfr. capitolo 2) dimostra ancora una volta lo stadio avanzato in cui si trovano le tre studentesse.

Innanzitutto, vediamo l'uso corretto del pronome relativo *che* in proposizioni relative esplicite:

(142) Noi *che* siamo circondati dalla tecnologia sappiamo benissimo che la conoscenza di qualche lingua straniera (l'inglese) è molto importante (S1)

(143) Il grande pericolo è venuta con l'invenzione dei "social networks" *che* hanno distrutto tutti soprattutto i giovani di oggi (Mi1)

(144) Una persona *che* possiede un lavoro meno retribuito non si permetterà di acquisire ai prezzi così alti (M4)

¹²⁸ In Salvi, Vanelli (2004: 287 e seguenti) le proposizioni attributive, cioè le proposizioni che hanno "un elemento comune con la frase matrice della quale fanno parte" (*ibid.*), si distinguono in proposizioni relative e proposizioni participiali (proposizioni formate con il verbo al participio presente - che ha sempre funzione attributiva - o al participio perfetto - che ha funzione attributiva o circostanziale).

¹²⁹ Già Berruto (1993: 51) aveva indicato la netta prevalenza del *che* relativo nei confronti di (*il*) *quale* come tratto dell'italiano parlato.

(145) Quelli che ne soffrono di più sono i bambini *che* stano vicini ai genitori/parenti *che* fumano (S9)

Nei testi si rilevano anche subordinate relative introdotte da altri pronomi, si veda in particolare l'esempio (148) in cui viene utilizzato l'avverbio relativo *dove* ('nei luoghi in cui') e gli esempi che lo seguono, in cui le studentesse utilizzano correttamente il pronome relativo doppio 'ciò che' e 'quello che'; l'esempio (152) mette in luce un uso corretto del pronome relativo 'cui' associato alla preposizione 'tra':

(146) La situazione *nella quale* ci troviamo è molto importante (S4)

(147) Ci sono tanti i casi *in cui* i ragazzi vogliono comprare (...) (S7)

(148) Aquisire nuove conoscenze andando al posto *dove* sono succese degli eventi (S8)

(149) Bisogna dire *ciò che* si pensa (M1)

(150) I viaggi d'istruzione sono un elemento fondamentale di *quello che* è la scuola d'oggi (S8)

(151) Siamo in conoscenze anche di *quello che* accade al di fuori della nostra propria societa (Mi)

(152) Questa indipendenza crea una enorme catena dei mutamenti sociali *tra cui* il cyberbullismo e l'isolamento dei giovani (Mi5)¹³⁰

Nel *corpus* di testi si riscontrano anche occorrenze di subordinate relative in forma implicita con il verbo al participio passato, o proposizioni participiali; in tutti i casi, il participio passato viene utilizzato con funzione attributiva (e non circostanziale), che funge quindi da modificatore di un nome¹³¹:

(153) Per causa di qualche lite tra amici o di qualche scherzo *finito* male (S8)

(154) "Macchine" *azionate* da energia meccanica (Mi4)

¹³⁰ In questo esempio, nel (142) e (143), andrebbe anche utilizzata una virgola dopo il pronome relativo perché si tratta di proposizioni relative descrittive (Cfr. nota 136 e Salvi, Vanelli 2004, pag. 288, in cui scrivono "le descrittive sono in genere separate dall'antecedente da una pausa - rappresentata nella scrittura da una virgola").

¹³¹ Cfr. Salvi, Vanelli 2004, pag. 247.

(155) Crescita demografica *dovuta* ad un miglioramento generale delle condizioni di vita (Mi4)

(156) Sono le morti *causate* dal fumo (M6)

Al posto di una proposizione relativa ('che fuma'), Mari utilizza come aggettivo un sostantivo derivato la cui base verbale (*fumare*) associata al suffisso *-tore* (in questo caso al femminile), dà luogo a un nome 'd'agente'¹³²:

(157) Quando sto vicino a una persona *fumatrice* non riesco a respirare (M6);
'fumatrice' ha il significato di 'colei che fuma'

I seguenti esempi non possono essere catalogati come 'errori' nell'utilizzo del pronome relativo, ma rientrano invece nel cosiddetto *che polivalente*. Questa struttura non è altro che una sovraestensione dell'uso del *che*, "con significato generico anche come introduttore di subordinate che nell'italiano standard avrebbero più spesso congiunzioni subordinanti semanticamente più precise" (Fiorentino, 2010); ma si tratta anche "di un *che* indeclinato (usato anche con il valore di 'a cui', 'in cui', 'di cui'), in presenza del quale la funzione di pronome e quella di congiunzione si scindono: *che* [corsivo mio] si specializza come congiunzione generica e tende a perdere la funzione di pronome" (Prandi, De Santis 2011: 436). È il secondo caso che a noi interessa: nell'esempio (158) il 'che' sostituisce il pronome relativo 'di cui'; nell'esempio (159) invece il pronome relativo 'a cui'.

(158) Nelle materie *che* ti ho detto prima (S3)

(159) Una buona casalinga deve essere quella *che* piace a fare tutti i lavoretti di casa (M7)

Berruto (1987, 1993) considera il *che* polivalente un tratto caratterizzante dell'italiano popolare; Sabatini (1990: 267) fa rientrare questo particolare costruito nei 14 tratti già citati caratterizzanti l'italiano parlato. Ma questo fenomeno, oltre ad essere attestato in italiano antico (Fiorentino 2010), è ormai riscontrabile sia "nelle varietà diastraticamente basse dell'italiano quanto nelle varietà poco controllate di parlato o

¹³² Cfr. Salvi, Vanelli 2004, pag.333.

*scritto*¹³³, anche di parlanti colti” (*ibid.*). Il fatto che le ragazze utilizzino questa costruzione nello scritto dipenderà sicuramente dall’input orale a cui sono esposte, e non stupisce che esse lo usino nei loro testi scritti, nei quali, come si vedrà nel paragrafo relativo agli aspetti testuali, compaiono altri fenomeni tipici del parlato¹³⁴.

Anche i seguenti casi possono essere ricondotti al *che* polivalente¹³⁵: il ‘*che*’ è accompagnato da un pronome clitico che sostituisce l’elemento relativizzato (Cfr. Fiorentino, 2010). L’elemento relativizzato in entrambi gli esempi è l’oggetto diretto e come sottolineano Salvi, Vanelli (2004: 292), il clitico compare correttamente in proposizioni relative descrittive¹³⁶.

(160) Abbiamo conosciuto delle persone che *li* porteremo indietro per tutta la vita (S5)

(161) Per lui è un vizio da 20 anni che ormai non *la* può abbandonare (M6)¹³⁷

Infine, rilevo alcune difficoltà nella concordanza di genere tra il pronome relativo e il sostantivo di riferimento in Mis

(162) Le persone *con i quali* vi parlate o passate il vostro tempo (Mi2), ‘con i quali’ è al maschile plurale, anche se ‘persone’ è plurale femminile e in Sido:

(163) Lo studio è una delle attività *al quale* noi dedichiamo gran parte della nostra gioventù (S5), ‘attività’ è un sostantivo femminile singolare, Sido invece concorda il pronome relativo al maschile (‘al quale’)

¹³³ Corsivo mio.

¹³⁴ Anche Colombo (2011: 83) riscontra questa costruzione nelle produzioni scritte di studenti italofofoni; in alcuni casi, come “disse che quasi tutte le macchine avevano superato la riga gialla, che poi la nostra era solo un po’ spostata” (2m) e “gli offrì un lavoro che si tratta di una medicina miracolosa” (3m), si tratta di veri e propri connettivi generici, di cui Colombo dice “questi errori rivelano una difficoltà nel differenziare la scrittura dal parlato trascurato; sembra però che compaiano quasi solo fino alla scuola media: nelle raccolte recenti di errori compiuti nella scuola secondaria di secondo grado non ne ho trovati” (*ivi*, pag. 84).

¹³⁵ Salvi, Vanelli (2004: 292) fanno rientrare questa costruzione nelle proposizioni relative della lingua spontanea.

¹³⁶ Per ‘relative descrittive’, Salvi, Vanelli (2004: 288) intendono proposizioni relative che aggiungono delle informazioni supplementari che interessano l’elemento relativizzato, ma che non servono a identificarlo meglio (così come invece nelle relative restrittive).

¹³⁷ In questo caso Mari sbaglia anche la concordanza di genere tra il pronome e il sostantivo a cui si riferisce.

4.4.4 Aspetti testuali

L'analisi che segue mi permetterà di indagare come le studentesse costruiscono un testo; cercherò di mettere in luce se esse sono in grado di rispettare i canoni del testo argomentativo (quindi la suddivisione nelle sue diverse parti, come visto in 4.2) ma anche se i loro testi risultano coesi e coerenti, analizzandone alcuni aspetti.

Un testo è coeso quando le sue diverse parti sono connesse dal punto di vista morfosintattico e lessicale; questa connessione tra le parti “viene assicurata dall'uso di avverbi, connettivi, pronomi, ripetizioni ecc.” (Prandi, De Santis, 2011: 238). Come scrive Lo Duca (2013: 197) infatti, i meccanismi grammaticali che vengono utilizzati per questa connessione “sono superficiali, cioè realizzati linguisticamente”. Uno dei principali meccanismi di coesione è l'anafora, “che instaura una relazione fra due o più elementi del testo, l'antecedente e tutte le espressioni attraverso cui tale antecedente viene richiamato nel testo” (*ivi*, pag. 198). Ho già parlato dell'anafora nel capitolo 2 facendo riferimento principalmente agli studi in Giacalone Ramat (2003). Riguardo alla coesione, ho già analizzato in questo capitolo la realizzazione della concordanza di genere e numero (e le eventuali difficoltà delle studentesse) e l'uso di alcune congiunzioni che introducono diversi tipi di subordinata. In questo paragrafo svolgerò un'analisi sui tipi di connettivi che utilizzano le studentesse nei loro testi, soffermandomi principalmente sulle difficoltà che esse incontrano nel rispettare le funzioni dei connettivi stessi; evidenzierò alcune riprese anaforiche¹³⁸; farò quindi qualche riferimento sull'uso della punteggiatura.

Un testo è coerente quando le sue diverse parti sono in stretta relazione al fine di farne un messaggio unitario (Prandi, De Santis 2011: 243). Come scrive Ferrari (2014: 118 e seguenti), “la coerenza è una proprietà che si applica al contenuto semantico del testo”; la studiosa individua tre proprietà che la caratterizzano: la continuità, come

¹³⁸ Ho voluto offrire alcuni esempi di anafora per completezza dell'analisi degli aspetti testuali. In questo lavoro, infatti, ho dato più spazio all'analisi dei testi dal punto di vista morfologico e sintattico. Mi riservo di continuare lo studio con un'attenta e specifica analisi delle riprese anaforiche. Per quanto riguarda i fenomeni di anafora, con riferimento al capitolo 2, (cfr. pag. 75) ho cercato di rilevare nei testi delle studentesse alcune riprese con sintagmi nominali introdotti da articoli determinativi, dimostrativi e possessivi, o sintagmi nominali pieni, avendo già analizzato nel paragrafo relativo alla morfologia (nominale e pronominale) e alla sintassi (subordinate implicite) i casi di ellissi, di anafora zero e le riprese con i clitici, specialmente lì dove le ragazze dimostravano più difficoltà. Alcuni testi, in linea con quanto detto nel capitolo 2, pur essendo coesi, risultano un po' ripetitivi.

proprietà fondamentale della coerenza; l'unitarietà e la progressione semantica che "delimitano e modulano" (*ibid.*) la continuità stessa. Ferrari specifica:

"Si ha continuità quando le unità semantiche che compongono il discorso si collegano le une con le altre, a contatto o a distanza, in modo esplicito - cioè attraverso indicazioni linguistiche esplicite - o in modo implicito - vale a dire grazie a operazioni inferenziali. (...) l'unitarietà assicura che la continuità sia riconducibile a un nucleo semantico centrale (...) la progressione, vale a dire l'accrescimento di informazione a mano a mano che il testo evolve, assicura che la continuità non sia semplicemente un ritorno immutato dello stesso contenuto."

I testi delle studentesse sono generalmente coerenti, costruiti intorno ad un argomento preciso; farò qualche riferimento allo stile che caratterizza i testi in 4.4.5.

Per un'analisi più attenta e meticolosa, ho scelto di procedere nell'esposizione trattando i testi di ogni studentessa singolarmente, in modo tale da analizzare l'insieme dei testi e mettere in luce quali sono le peculiarità della scrittura di ciascuna.

a. Mis

Sembrerebbe che Mis abbia compreso la suddivisione interna del testo argomentativo, ma che non sempre riesca ad attuarla nella produzione dei testi. Nei nostri primi incontri, riesce ad evidenziare le parti del testo argomentativo in un testo da me fornito, indicando qual è la tesi, e quali gli argomenti, evidenziando la possibile antitesi e infine la conclusione. In alcuni suoi testi (1 e 2) la tesi è molto chiara, e dopo un'esemplificazione dell'argomento di cui sta parlando, Mis continua a costruire il testo offrendo argomenti a sostegno della tesi. Queste parti mancano invece nel testo 4, probabilmente anche a causa di una difficoltà nella comprensione dei documenti forniti (si tratta di un saggio breve che Mis ha scritto a scuola durante un compito in classe). È invece la conclusione che manca in quasi tutti i testi, lasciando insoddisfatte le aspettative del lettore. Nel testo 1 soltanto, con l'espressione *alla fine* la studentessa chiude il testo, riprendendo la tesi iniziale riguardo ai lati positivi e negativi di Internet.

Mis dimostra una discreta padronanza dell'uso della punteggiatura; usa correttamente i due punti, nell'apertura del testo 2, esponendo la sua tesi:

(164) Vestirsi bene o farsi vedere bello: è diventato quasi una dei bisogni primari.

Poche sono le virgole, la ragazza preferisce proposizione brevi e la coordinazione copulativa (con la congiunzione *e*). Usa correttamente la virgola nel caso di un'elencazione:

(165) Dovremo usufruire delle belle cose che fanno bene a noi, a nostre vite e al nostro futuro. (Mi1)

Usa correttamente il punto e virgola¹³⁹ in M3 “una gita scolastica si fa a far imparare ai ragazzi delle nuove cose; si espande la loro coscienza e il punto di vista di vivere nei diversi luoghi”. Invece, non usa sempre correttamente il punto; nel seguente esempio Mis interrompe la frase con una pausa lunga (e introduce la frase dopo senza la maiuscola), anche se avrebbe potuto usare i due punti, per portare poi l'esempio:

(166) Può causare la morte di qualcuno. per esempio si portano alcool nelle stanze e si ubriacano (Mi3)

Quanto ai connettivi, sono pochi quelli che Mis utilizza nei testi e dall'analisi degli esercizi nell'Appendice 4 sembrerebbe che essa non abbia sempre ben chiaro quale connettivo usare per esprimere le relazioni logiche che legano i diversi concetti che formano il testo. Usa ad esempio *inoltre* per introdurre una causa, al posto del più corretto ‘siccome’, o ‘poiché’:

(167) La televisione mi tiene compagnia quando in casa non c'è nessuno.
Inoltre il silenzio mi fa paura, spesso accendo la televisione, specialmente prima di dormire;

usa *però*, in luogo di ‘infine’, senza la necessità di introdurre una relazione di contrasto

¹³⁹ Mi sembra che in questo esempio si possa parlare di uso corretto del punto e virgola così come lo definisce Serianni (2003: 56) “il punto e virgola va adoperato in luogo della virgola per scandire i membri di un'enumerazione complessa”.

(168) Se non c'è un programma che mi interessa faccio zapping passando da un canale all'altro. *Però*, in particolari momenti della giornata, ad esempio dopo pranzo, guardo la televisione perché a quell'ora trasmettono un telefilm che seguo ormai da molti mesi;

riesce ad utilizzare correttamente il connettivo *invece*, per esprimere un contrasto in “trovo *invece* che le altre trasmissioni siano veramente brutte”. Stupisce anche che nell'esercizio in cui si dovevano sottolineare i connettivi, Mis non evidenzi ‘in primo luogo’, ‘in secondo luogo’ e successivamente ‘primo’ e ‘secondo’, che servono a ordinare gli elementi del testo attraverso un'elencazione.

Nei testi che Mis scrive, come detto sopra, i connettivi sono pochi. Usa più di una volta la congiunzione avversativa *ma* per esprimere un contrasto:

(169) Alla fine internet è una grande tecnologia *ma* dobbiamo saperlo usare in modo adeguato (Mi1)

(170) *Ma* la problema è che questi dispositivi bruciano di più il tempo dei nostri giovani (Mi5)

Tenta inoltre di introdurre la conclusione del testo con *alla fine* (esempio 169), espressione meno formale di ‘infine’ o ‘in conclusione’.

Per esprimere un rapporto cronologico, Mis usa *una volta*, in M1: “*una volta* per comunicare tra i diversi mondi/continenti si mettevano tanti giorni”.

Infine, come argomento della tesi, porta più di una volta nei testi un'esemplificazione, che introduce con *per esempio*:

(171) *Per esempio* quando una va in un pub o a una festa lì tra le tante cose ti parlano di prima del tuo vestito scarpe o qualsiasi cosa che hai indossato. (Mi2)¹⁴⁰

Nel testo 1, Mis scrive “inoltre a questo”, mettendo insieme i due connettivi ‘inoltre’ e ‘oltre a questo’, che hanno lo stesso valore aggiuntivo.

¹⁴⁰ Si noti che in questa frase manca una virgola tra ‘vestito’ e ‘scarpe’ necessaria per scandire l'elenco.

Mis è in grado di costruire alcune riprese anaforiche tramite sintagmi nominali introdotti da determinanti, e da sintagmi pieni che instaurano un legame di tipo semantico con l'elemento a cui si riferiscono:

(172) *L'internet è una grandissima innovazione (...) si trovano nuovi successi in questa tecnologia (Mi1)*

(173) *Hanno distrutto soprattutto i giovani di oggi. I ragazzi si spendono tutto il loro tempo (Mi1)*

(174) *Ma i ragazzi che hanno un'età adolescenziale sono più attenti di queste cose. I giovani di oggi (Mi2)*

In Mi3, parlando dei viaggi d'istruzione, per riferirsi ad essi, usa l'espressione 'gita scolastica' e 'il viaggio'.

b. Mari

Mari costruisce i suoi primi testi concentrandosi molto sull'argomento dato, e tralasciando in alcuni casi la costruzione interna del testo argomentativo. Si veda per esempio il testo 1, in cui Mari definisce cos'è il pensiero, la diversità tra le persone, le opinioni; si nota un tentativo di struttura, ma davvero embrionale, e sono molte le ripetizioni: arriva a scrivere 6 volte, con alcuni sinonimi (*bisogna dire/si deve dire*) la frase "bisogna sempre dire ciò che si pensa", probabilmente perché, riportando tale frase la sua tesi, voleva fare in modo che fosse chiara al lettore.

Nel testo 3, è visibile un miglioramento, anche se la struttura rimane ancora molto schematica, simile ad una scaletta scritta in preparazione di un testo, con l'aggiunta dell'introduzione e della conclusione. Mari infatti espone tramite un elenco i vantaggi e gli svantaggi di internet, indicando soltanto nella conclusione del testo che per lei internet "è una via di mezzo, che quando mi serve a cercare informazioni, l'uso, però non dipende da Internet".

Nel testo 4 la struttura è meglio costruita; Mari scopre inoltre le domande iniziali "cos'è la moda?", che vedremo anche nel testo 5. È proprio dal testo 5 che la struttura del testo argomentativo inizia a farsi più chiara, probabilmente come risultato dei nostri

ormai numerosi incontri (il testo 5 è del 14/3, precisamente il 12° incontro): in esso Mari si dimostra favorevole ai viaggi d'istruzione, e fa partire la sua riflessione addirittura da una domanda che pone ai lettori, portando prontamente una risposta "a cosa servono i viaggi d'istruzione?". Porta un esempio a sostegno della sua tesi, e propone l'antitesi con il connettivo *invece*, che introduce in questo senso una relazione di contrasto con quanto sostiene lei; infine, conclude il testo, con l'espressione *in conclusione posso dire che*, riprendendo la necessità di svolgere il viaggio d'istruzione e dando delle indicazioni per renderlo più sicuro e in questo modo cercando una soluzione da offrire a coloro che invece sostengono l'antitesi.

Anche i testi 6 e 7 risultano ben costruiti, la studentessa riprende alcune fonti che avevo proposto come linea guida per lo svolgimento, citandole tra virgolette (si veda il testo 6) o riportando alcuni dati numerici come esemplificazione di ciò che sta sostenendo (si veda il testo 7).

Per quanto riguarda l'uso della punteggiatura, Mari utilizza quasi sempre correttamente il punto e la virgola (quindi la pausa lunga e breve), quest'ultima anche nell'elencazione: "è quello che ci circonda nel mondo, ogni giorno nelle scuole, nel lavoro, a casa, per strada" (M2). Non sembra che abbia grosse difficoltà come per esempio l'uso della virgola tra soggetto e verbo, o tra sostantivo e aggettivo riferito al sostantivo. Capita però che al posto del punto usi il punto e virgola senza una reale necessità, visto che nella frase che lo segue Mari cambia completamente discorso:

(175) Altri dicono che non avrebbero scelto mai questa scuola perché è difficile, però Non è tutto facile, niente non si fa senza un sforzo; per me è difficile capire a volte la materia perché sono da poco tempo in Italia (M2)

Anche in M4 ha qualche incertezza nell'uso del punto e virgola, posizionandolo prima di un pronome relativo: "il acquisto di un bene di alta qualità come ad esempio la marca Gucci, Praga; che hanno un prezzo elevato solo per lo marchio dell'impresa".

Usa invece correttamente il punto e virgola nel testo 4: "la moda è importante; avere uno stile significa avere delle idee nuove".

Mari sembra utilizzare correttamente i due punti: anche se non li usa per introdurre il primo elenco nel testo 3 (relativo ai vantaggi di Internet) credo possa trattarsi di una reale dimenticanza; infatti poco più avanti, quando elenca gli svantaggi di Internet, apre l'elenco con "I svantaggi del Internet sono:". I due punti aprono anche l'elenco nella conclusione del testo 6 (si veda l'esempio 176).

Le incertezze di Mari riguardano più che altro la punteggiatura da utilizzare nel separare gli elementi che elenca: nei già citati esempi rilevati nel testo 3 (sui vantaggi e svantaggi di Internet) non li separa con un segno di punteggiatura univoco; utilizza il punto e virgola, il punto, la virgola e lascia anche alcune frasi senza segno interpuntivo. Questa confusione la ritroviamo anche nel testo 6: gli elementi dell'elenco nella conclusione del testo non sono separati da elementi interpuntivi.

(176) In conclusione non sostengo il fumo per 3 fatti importanti: uno perche comporta grave conseguenze due perche è una sostanza che costa e tre perche può togliere la vita alle persone care della famiglia [il testo è scritto in stampatello maiuscolo]

Passiamo ai connettivi. Mari utilizza spesso *però*, *invece*, *ma* per esprimere contrasto con quanto dice prima, si vedano i seguenti esempi:

(177) Alcuni non sono d'accordo (...) *MA* secondo me è importante dire ciò che si pensa (M1)

(178) Molti *però* non sono dacordo che Internet è quel strumento vantaggioso per le persone (M3)

(179) Chi ha un reddito maggiore si può permettere il acquisto di un bene di alta qualità (...) *INVECE*¹⁴¹ una persona che posside un lavoro meno retribuito non si permetterà di acquisire ai prezzi alti (M4)

La relazione di contrasto viene creata anche dalla contrapposizione di 'secondo molti' e 'secondo me', come nel testo 7: "*secondo molti una* donna è nata come (fare)

¹⁴¹ In questi esempi lo stampatello maiuscolo non è mio, ma lo riporto così come utilizzato da Mari.

nella sua vita familiare (...) *secondo me* la donna deve fare queste due cose assieme (...).”.

Negli esempi (177) e (179) si osserva anche una variazione nel carattere dei connettivi: vengono proposti in stampatello maiuscolo, quasi per sottolineare la contrapposizione con quanto si afferma prima.

Mari inoltre, quasi in ogni testo, riesce a dare una conclusione coerente con quanto lei sostiene, il più delle volte introdotta dall’espressione *in conclusione posso dire che*, come ho detto sopra, ma anche con il connettivo conclusivo *quindi*:

(180) *In conclusione posso dire* che se si ha una maggiore sicurezza e si fa un controllo più rigoroso sui studenti, si possono svolgere viaggi spettacolari (...)(M5)

(181) *Quindi*, cara mia amica, ti consiglio di iniziare questo indirizzo se ti piace matematica, informatica ec aziendale. (M2)

In alcuni testi Mari costruisce correttamente la rete anaforica, tramite sintagmi nominali introdotti da determinanti: nel testo 2, per esempio, si ha “i sistemi informativi aziendali” seguito da “questo tipo scolastico”, “questa scuola”, “questo indirizzo” e infine, in conclusione, “l’indirizzo sia” (dove usa la sigla per ‘sistemi informativi aziendali’¹⁴²). Nel testo 7, invece, Mari usa il sostantivo ‘donna’ abbondantemente, facendo sì che l’intera costruzione del testo risulti un po’ ripetitiva: in effetti, a parte l’iniziale ‘femina’, il sostantivo donna viene ripetuto per 5 volte (in alcuni casi sostituito da ‘buona casalinga’, ma con significato leggermente diverso).

c. Sido

Fin dai nostri primi incontri, Sido sa riconoscere e produrre un testo argomentativo, di cui riesce anche ad evidenziare le diverse parti in cui si può suddividere. Per i suoi testi, Sido costruisce sempre una scaletta iniziale, che la guida nella stesura del testo e nell’organizzazione delle idee.

¹⁴² Scrivendo ‘sia’ in stampatello minuscolo, Mari non è molto chiara, e un lettore esterno alla sua realtà scolastica potrebbe non comprendere che si tratta di una sigla per ‘Sistemi Informativi Aziendali’. Poteva scrivere la sigla in stampatello maiuscolo, o facendo seguire un punto a ogni lettera in maiuscolo (S.I.A.).

Si veda il testo 1 come esemplificazione della costruzione del testo. Sido porta subito la sua tesi, in apertura del testo: la conoscenza delle lingue straniere è indispensabile; a sostenimento della tesi fa seguire due argomenti: le lingue straniere costituiscono una crescita personale, e aiutano nell'uso dei programmi informatici (questo secondo argomento introdotto da *inoltre*, che ha lo scopo di aggiungere un'informazione); l'antitesi viene correttamente introdotta da *però*, per evidenziare il contrasto con la sua tesi (molti ritengono che la conoscenza di lingue straniere sia complicata e costosa); a sostegno dell'antitesi Sido porta un argomento, ma subito riflette sul fatto che l'insegnamento delle lingue straniere a scuola è gratuito; questo le permette di arrivare alla conclusione, introdotta da *alla fine*, che per quanto non riprenda del tutto la sua tesi iniziale, ci offre un argomento ulteriore a suo sostegno.

In generale quindi, i testi di Sido sono costruiti attraverso questa procedura, di volta in volta con diversi tipi di connettivi che vedremo tra poco. Anche se la studentessa dimostra una buona padronanza nella costruzione dei testi, sembrerebbe però che spesso, giunta alla fine, per la fretta di concludere o in mancanza di idee da aggiungere, essa sia sempre molto sbrigativa, concludendo in maniera scorretta, e aggiungendo ulteriori informazioni, piuttosto che ripercorrere il ragionamento che ha seguito nell'esposizione della sua tesi. Si veda il testo 2 per esempio, in cui Sido, dopo aver esposto la propria tesi (è meglio andare a Londra in viaggio di istruzione) e aver portato argomenti in suo favore, giunge alla conclusione del testo con queste parole: "Inoltre il programma di quest'anno è più dotato per il viaggio a Londra". Il testo finisce così, senza una vera e propria conclusione: si osservi anche che la frase viene introdotta dal connettivo *inoltre*, niente affatto conclusivo.

Passiamo ora all'analisi dei connettivi. Già consultando gli esercizi nell'Appendice 4 si nota una certa padronanza di Sido nell'uso dei connettivi, che manca invece a Mari e Mis, le quali oltre a compiere molti più errori nell'inserimento dei connettivi nei cloze, faticano anche ad evidenziarli nel testo.

Sido sceglie molto spesso connettivi connotati dalla stessa funzione, non compiendo quindi un vero e proprio errore¹⁴³. Si veda quindi *per questo motivo* per

¹⁴³ Negli esercizi a completamento, appunto, cloze, molto spesso succede che le differenze delle opzioni tra cui scegliere siano molto sottili e quindi non si può parlare di veri e propri errori.

‘perciò; *infine* per ‘pertanto’. Non mancano però alcune difficoltà, ad esempio Sido, senza leggere prima il testo, sceglie sempre di posizionare ‘innanzitutto’ all’inizio e ‘infine’ in conclusione, senza valutare il connettivo corretto che serve, in base alla funzione espressa nel contenuto della frase.

Nei testi da lei prodotti, sembra che si sforzi di utilizzarne il più possibile, forse anche spinta dai nostri incontri su questo argomento, dagli esercizi che abbiamo svolto e dalla mia insistenza nel costruire un testo coeso dal punto di vista logico. Quando si tratta però di sceglierli, non spazia tra i connettivi che abbiamo visto insieme, e sceglie quasi sempre l’espressione *per di più/ in più* (che compare 8 volte nei testi, contro le 2 di *inoltre*) per aggiungere informazioni a quanto sta dicendo:

(182) *In più* alle lingue straniere viene dato un ruolo troppo importante a scuola
(S1)

(183) *Per di piu* l’internet puo avere anche dei virus che portano a un malfunzionamento delle nuove tecnologie (S6)

In alcuni casi, Sido introduce correttamente la conclusione dei suoi testi, con espressioni che vogliono avere una connotazione conclusiva, si veda per esempio:

(184) *Alla fine* dobbiamo tenere presente che la conoscenza di più di 1 lingua straniera sta diventando un must (S1)

(185) *Quindi* per concludere internet ha rivoluzionalizzato le nostre in un senso positivo e di sviluppo continuo e progresivo (S6)

(186) *Quindi* si stare alla moda ma rispettando la nostra personalità (S7)

Sido riesce anche a mettere in relazione di contrasto quanto sostiene con l’antitesi che porta nei suoi testi, introdotte da connettivi quali *pero* (S1, S4, S5, S9) e *ma* (S2, S5, S6, S7, S9, S10); ne riporto alcuni esempi:

(187) *Ma* bisogna accettare che internet non ha portato solo ‘beni’ alla società
(S6)

(188) *Però non sempre è così...a volte forse è meglio non esprimere la propria opinione.* (S4)

Sido cerca anche di dare ai suoi testi una certa logica; scandisce le diverse parti con espressioni del tipo *secondo me/dall'altra parte* per mettere in evidenza la tesi e l'antitesi (testo 2), ma anche *innanzitutto/ poi dall'altra parte* (testo 4) per costruire invece una elencazione, anche se sarebbero più adeguati espressioni come 'in primo luogo/in secondo luogo'.

Quanto alla punteggiatura, vorrei focalizzare l'attenzione sull'uso dei puntini di sospensione (di Sido). La funzione dei puntini di sospensione è quella di segnalare, appunto, la sospensione di quanto si sta dicendo, il più delle volte per imbarazzo, allusività o titubanza. Sido sembra invece che utilizzi i puntini di sospensione al posto del punto, dove quindi sarebbe necessaria una pausa lunga. Per spiegarmi questo fatto, ho provato a pensare alla produzione scritta tipica dei giovani, la messaggistica. Qui i puntini di sospensione vengono utilizzati spesso al posto del punto fermo, ma in produzioni scritte che sono non solo informali ma anche molto brevi, e in qualche senso riproducono il nostro parlato. Sido quindi pare essere molto influenzata nell'uso dei puntini di sospensione da questo tipo di scrittura; si rileveranno anche nel prossimo paragrafo altre caratteristiche dello scritto di Sido, che spesso collocano il suo registro nell'informalità. Si vedano i seguenti esempi dell'uso dei puntini di sospensione:

(189) *La conoscenza di una lingua straniera è molto importante anche per il turismo perché alla fine non si può comunicare tutto con i gesti...*(S1)

(190) *È una materia davvero difficile da capire e si fanno anche tante ore di matematica...quindi dopo un po' ti stanci e perdi la concentrazione* (S3, in questo caso sembra che voglia sospendere la frase come nel parlato)

(191) *Nella vita di ogni giorno ci troviamo in diverse situazioni dove dobbiamo dare la propria opinione e dentro di noi ce un dubbio..."dico cio che penso oppure no...* (S4, in questo esempio Sido non chiude le virgolette alte che ha aperto prima del verbo dico)

(192) Noi dediciamo gran parte della nostra gioventù...cominciamo a studiare da quando abbiamo 5 anni...Allora questo vuol dire che studiare è molto importante. Ma perche? (S5)

(193) Ma bisogna accettare che Internet non ha portato solo ‘beni’ alla società...

Un uso della punteggiatura che richiama la messaggistica (l’iterazione dei segni interpuntivi) e che cerca in qualche modo di ricostruire gli effetti del parlato, si riscontra nel testo 3¹⁴⁴, in cui Sido sta scrivendo una e-mail a un’amica e molto probabilmente per questo motivo si sente autorizzata ad usare il registro informale (in questo testo Sido utilizza molto i puntini di sospensione). Si veda l’incipit del testo:

(194) Ciao Angela Come va? È il momento di scegliere la scuola superiore vero?!! Sei emozionata???

Un altro dato interessante che si può ricollegare alla già citata scrittura degli sms o delle chat (scrittura digitale, digitata¹⁴⁵) è l’abbreviazione di ‘comunque’ in “le sigarette non fanno parte delle droge ma *cmq* la nicotina crea indipendenza” (S9). Scrive Pistolesi (2014: 366) “nei messaggi elettronici sono comuni le abbreviazioni, inizialmente usate per motivi di economia, poi come indici di socializzazione, cioè come codice condiviso all’interno di una rete che può essere estesa (come nel caso dei gruppi di discussione) o interpersonale (SMS)”. In questo caso, ‘cmq’ per ‘comunque’, al pari di ‘sn’ per ‘sono’, ‘nn’ per ‘non’, ‘dgt’ per ‘digi’ è un’abbreviatura per contrazione, che manca di una o più sillabe. Si veda che a conservarsi sono le consonanti, “in particolare quelle iniziali e finali, perché il loro valore informativo è maggiore a quello delle vocali” (Pistolesi 2008: 300).

Un altro errore che noto in Sido è l’assenza vera e propria del punto fermo. Molti sono i casi in cui va a capo, iniziando la frase nuova con la lettera maiuscola, dimenticandosi però di mettere il punto alla fine della frase precedente:

¹⁴⁴ Pistolesi (2014: 366) scrive “il ricorso alle faccine varia molto da un ambiente all’altro (in base al tema, alla relazione tra utenti, agli scopi comunicativi, alla rapidità dello scambio, alle dimensioni dei testi etc.), così come l’iterazione dei segni interpuntivi (!!!????): possono essere totalmente assenti, (...) o usate in chat quasi alla fine di ogni turno.”

¹⁴⁵ Cfr. Pistolesi (2014) e Cortelazzo (2012).

(195) Visto che la profesoresa d'Inglese conosce Londra molto bene
Dall'ultima parte (...) (S2)

(196) Si deve vedere come un oportunita in piu che ti aiuta a perfezionare una
lingua Alla fine dobbiamo tenere presente che (...) (S1)

(197) e questo perche dicendo crete cose possiamo far star male gli altri Poi
anche la situazione nella quale ci troviamo (...) (S4)

Infine, Sido non riesce sempre a costruire testi in cui le riprese anaforiche siano evidenti e ben costruite; anzi, in alcuni testi è molto ripetitiva: nel testo 3, parlando della sua scuola ripete 'mio/questo indirizzo' anche in frasi vicine:

(198) su cosa penso io del *mio indirizzo* ti rispondo adesso. Per quanto mi riguarda non ti consiglierei di fare il *mio indirizzo*. (S3)

(199) sarebbe meglio se lasci stare *questo indirizzo* soprattutto perché siccome non ti piace la matematica nel *mio indirizzo* (S3)

Anche nel testo 6, Sido ripete la parola 'internet' per molte volte (11), e non riesce a trovare una ripresa anaforica alternativa per evitare questa ripetizione (come invece fa Mis, con 'questa tecnologia').

4.4.5 Alcune considerazioni finali

In questo paragrafo, vorrei fare qualche precisazione su alcuni aspetti grafici che necessitano di essere tenuti presenti e alcuni riferimenti al lessico scelto, per concludere con una riflessione circa il registro stilistico delle ragazze.

Come si può osservare dai seguenti esempi, non sono pochi i casi, soprattutto in Mari, in cui, nella scelta del tipo di carattere, al corsivo viene alternato lo stampatello maiuscolo¹⁴⁶. Questo fatto è osservabile anche nei compiti in classe di italiano di Mari

¹⁴⁶ Nella sua tesi magistrale, dal titolo "Le competenze scritte degli adulti. Un'indagine preliminare su produzioni scritte in italiano", Frenguelli M. evidenzia l'alternanza tra corsivo e stampatello maiuscolo nei testi da lei esaminati. Il campione è però differente dal mio: i testi sono scritti da adulti che hanno terminato il loro percorso di studi da almeno 10 anni, e possiedono licenza media o diploma superiore. Si vedano le pagine 73-75, in cui Frenguelli analizza i diversi usi dello stampatello maiuscolo. La sua conclusione, a pagina 103-104 è la seguente "a giudicare dalle modalità in cui gli intervistati scrivono di

che ho avuto occasione di leggere. Nel cercare una motivazione per questa scelta di Mari (un esempio proviene anche da un testo di Sido), ho trovato una sola causa. Spesso lo stampatello maiuscolo viene usato nella parte conclusiva del testo, in cui Mari deve e vuole offrire al lettore un'esposizione chiara di ciò che pensa, dopo i ragionamenti che ha portato avanti nello svolgere il testo. Credo quindi che Mari scelga lo stampatello per dare più forza e vigore a ciò che scrive, per mettere in evidenza ciò che è scritto in stampatello rispetto a ciò che invece è scritto in corsivo¹⁴⁷.

(200) È utile far vedere ad altri ciò che si (ha nella) pensa e bisogna DIRE SEMPRE IL PENSIERO (M1)

(201) L'internet è un culmine del processo di velocizzazione e di aumento nella diffusione delle informazioni cercate dall'uomo. IN CONCLUSIONE POSSO DIRE CHE LA RECIPROCIÀ TRA LA VITA COTIDIANA E I MEZZI INNOVATIVI DELLA TECNOLOGIA DEVONO INTEGRARSI TRA DI LORO, E NON DIMENTICARE CHE LE TRADIZIONI DELLA VITA, NELLA FAMIGLIA E NEL MONDO DEVONO VIVERE SENZA TENDENZA DI DIMENTICARLE. (M3)

(202) La moda cambia nel tempo, nello spazio e nelle circostanze. IL TEMPO è UN FATTORE PRINCIPALE CHE DETERMINA LA MODA, QUESTO ULTIMO cambiandosi sempre. (M4)

(203) IN CONCLUSIONE NON SOSTENGO IL FUMO PER 3 FATTI IMPORTANTI: UNO PERCHE' COMPORTA GRAVE CONSEGUENZE DUE PERCHE' È UNA SOSTANZA CHE COSTA E TRE PERCHÈ PUÒ TOGLIERE LA VITA ALLE PERSONE CARE DELLA FAMIGLIA. (M6)

solito è chiaro che la pratica motoria della scrittura risulta sicuramente fuori allenamento, fatto a cui potremmo attribuire i numerosi testi scritti in stampatello maiuscolo. Sebbene il corsivo sia la forma più rapida e fluida, le linee sempre dritte dello stampatello maiuscolo appaiono più semplici e meno faticose da tracciare"; la tesi è consultabile al sito: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://tesi.cab.unipd.it/54345/&gws_rd=cr&ei=YkRbWdnwBIGwUcCCvvgD.

¹⁴⁷ Pistolesi (2004: 208) scrive che lo stampatello maiuscolo viene utilizzato nei testi di chat, e-mail e SMS per dare enfasi grafica; insieme ad altri tratti caratteristici (quali le abbreviazioni, gli acronimi, gli allografi connotativi ecc.), lo stampatello maiuscolo viene utilizzato con l'obiettivo di "surrogare la voce, per vivacizzare le stringhe di caratteri o per ottenere una sintesi efficace anche per l'occhio" (*ibid.*).

(204) A tutti noi succede di stare vicino a persone che fumano diventandoci così dei FUMATORI PASSIVI (S9)¹⁴⁸

Ho inoltre rilevato alcune parole che non appartengono al vocabolario italiano (*must, top, planer*) che vengono però spesso usate nel parlato colloquiale e giovanile, e che quindi non risultano adatte ai tipi di testo che le ragazze stanno scrivendo. Nell'esempio 205 la parola *routine*, che ormai fa parte del nostro vocabolario, viene trasformata in aggettivo con il significato "di routine":

(205) È già nel comportamento *rutino* di andare a prendere la sigarita anche alla mattina presto. (M6)

(206) fare diversi *planer* per la settimana etc (M7)

(207) La conoscenza di più di 1 lingua straniera sta diventando un *must* per il modo del lavoro (S1)

(208) che sicuramente non sono il *top* (S3)

(209) creano uno stacco dalla scuola per un *tot* periodo di tempo (S8)

Sono inoltre esempi lampanti di un registro tendente al parlato le parole generiche. Ne rilevo molte attestazioni nei testi di Sido: 13 occorrenze di *cosa-cose* (5 soltanto nel testo 8) e il verbo *fare* è attestato in 7 forme; compare anche *fatto* (2 volte) e una volta *tipo*; queste parole generiche le ritrovo soprattutto nei testi iniziali, decrescono fino al testo 9 e 10 in cui non riscontro nessun occorrenza: i testi sono meglio costruiti e il registro è più appropriato alla produzione scritta. Mari invece, utilizza pochissime parole generiche: una sola volta *cosa* nel testo 5 "di vedere *cose* antiche", anzi, al posto del generico *fare*, utilizza il più ricercato *svolgere* "si possono svolgere dei viaggi spettacolari" (M5). Infine, Mis utilizza spesso il verbo *fare* (5 volte) e ben 7 volte la parola *cosa*, di cui 6 volte soltanto nel testo 2.

¹⁴⁸ Quest'uso del carattere maiuscolo viene segnalato da Pistolesi (2008: 304) come caratterizzante della distribuzione dell'informazione (*prominence*) nei testi degli SMS: essa scrive "la gestione della *prominence*, che consente una deviazione rispetto al normale valore dell'enunciato, si può avvalere degli espedienti offerti dalla scrittura - come il ricorso ai caratteri maiuscoli, ai punti esclamativi o all'effetto eco".

All'interno dei testi delle ragazze si trovano anche alcuni termini ripetuti più volte, posizionati molto vicini l'uno all'altro; sembra che non sia facile per le studentesse ricercare dei sinonimi, o almeno affidarsi ad un vocabolario. Nel leggere i loro testi quindi, queste ripetizioni risultano abbastanza fastidiose e rendono il testo meno ricercato dal punto di vista del contenuto.

(210) Sta diventando un must per il modo del *lavoro*, soprattutto per certi *lavori*
(S1)

(211) Ci sono tante *materie* che sono molto difficili (...) è una *materia* davvero difficile (S3)

(212) Poi anche le *situazione* nella quale ci troviamo è molto importante perché in certe *situazioni* (...) (S4) – in questo stesso testo, Sido arriva a ripetere ben 6 volte la parola 'opinione'

(213) *Tramite* l'internet si puo cercare lavoro *tramite* siti (S6) – in questo testi Sido usa 11 volte la parola 'internet'

(214) Si deve dire quello che pensi perché è una *opinione*. Una *opinione* (...) (M1) – in questo testo il verbo pensare (e il sostantivo pensiero) sono attestati 10 volte

Il testo 3 di Sido, dà una chiara esemplificazione dell'uso del registro informale per alcuni aspetti che ho già messo in luce (i puntini di sospensione, l'espressione "sicuramente non sono il top"); esso però risponde bene alla consegna di scrivere una e-mail a un'amica. A proposito di mail, si osservi che, a differenza di Sido, Mari (forse meno esperta, o forse semplicemente ignora la consegna nella stesura del testo) apre il testo 2 "mia amica che sta frequentando la terza media mi ha chiesto un consiglio che riguarda l'iscrizione dell'indirizzo di scuola superiore" ignorando le formule di saluto iniziale e scrivendo in III persona singolare; nella conclusione, invece, si rivolge all'amica, in II persona singolare: "quindi, cara mia amica ti consiglio (...)".

Infine, un altro riferimento alla presenza del registro parlato nella produzione scritta si riscontra nel testo 9 di Sido: essa sembra riportare un'affermazione dei fumatori così come potrebbero sostenerla ad alta voce "continuano a sostenere che alla

fine fumare “non fa poi tanto male” e che loro conoscono delle persone che fumano da una vita ma che non hanno problemi alla salute”.

In conclusione, i testi delle ragazze alternano scelte linguistiche del registro parlato a elementi propri del registro formale della produzione scritta. Questo andamento può probabilmente essere giustificato dal fatto che le studentesse percepiscono i testi scritti durante i nostri incontri come delle semplici esercitazioni, non valutabili poi dal professore di italiano. In verità, come abbiamo osservato fin dall’inizio di questo paragrafo sono soprattutto alcuni testi di Sido ad essere caratterizzati da tratti tipici del parlato. Sembra quindi che la studentessa che compie errori più che altro ortografici e pochi invece sintattici e morfologici, sia in difficoltà nella collocazione dei testi in un registro medio-formale tipico della produzione scritta scolastica (almeno per i primi testi). Sarebbe interessante, a questo punto, un confronto con testi scritti da madrelingua italiani che frequentano le classi delle studentesse da me esaminate; mi sento di affermare che probabilmente alcuni errori riguardanti il registro scelto potrebbero essere condivisi anche da questi scritti. Non è però argomento di questa tesi la scrittura di italofoeni, benché dal confronto potrebbero nascere interessanti conclusioni.

Si possono citare però alcuni studi, riguardanti l’italiano scritto di studenti italofoeni. Serianni e Benedetti (2015) nella loro indagine sull’italiano dei compiti in classe (di studenti italofoeni) rilevano un’intromissione del lessico colloquiale, indipendentemente dall’area geografica e dal tipo di scuola¹⁴⁹. Essi però ribadiscono che “il lessico deve essere puntuale e referenziale (niente frasi idiomatiche, anche quando sarebbero correnti in qualsiasi articolo di giornale); (...) il parlato non deve insinuarsi a nessun livello nelle pagine di un compito in classe, nemmeno quando si inventa un dialogo “ (*ivi*, pag. 139).

Anche Colombo (2011) scrive

“uno dei problemi che si riscontrano più di frequente nei testi scritti da studenti alla fine della scuola secondaria o all’inizio dell’università è la discontinuità del registro linguistico, lo

¹⁴⁹ Come esempio significativo riportano il caso di un ragazzo toscano (scuola secondaria di secondo grado), che per parlare delle ‘impressioni della nuova scuola’ scrive “le strutture fuori sono ganze” (cfr. pag. 196).

slittamento improvviso da un linguaggio sostenuto (o che aspira a essere tale) a espressioni colloquiali” (ivi, pag. 28)

Colombo (2011), infine, riflette sul tema dell’insegnamento della variabilità linguistica; insegnare ai ragazzi la varietà di lingua più adatta al testo che si scrive e alla situazione comunicativa in cui si sta scrivendo non solo porta una maggior consapevolezza nei ragazzi, ma anche una “maggiore responsabilità da parte di chi scrive e di chi insegna a scrivere. (...) La domanda non è: *casino* è o non è da segnare come errore? Ma: in quali contesti *casino* è una scelta accettabile o addirittura efficace e in quali altri costituisce una stonatura, un atto di maleducazione linguistica?” (ivi, pag. 28).

Conclusion

Nella scuola d'oggi gli interventi di supporto agli studenti stranieri stanno diventando sempre più necessari; questi interventi permettono un miglioramento delle loro competenze in italiano, ma soprattutto una più veloce integrazione dello studente stesso nella nuova società in cui vive e all'interno della difficile realtà della 'classe'. Al momento però, l'impegno degli insegnanti è rivolto specialmente a coloro che, appena arrivati in Italia, non sono in grado né di comunicare in italiano né di comprendere ciò che gli si dice nella nostra lingua. Gli studi presentati nei capitoli riguardanti la scuola italiana e l'esperienza di laboratorio che ho fatto di prima persona presso la scuola "L. Einaudi" evidenziano invece come sia importante curare anche i livelli intermedi e avanzati.

Uno studente che ha un'interlingua avanzata non va abbandonato a sé stesso ritenendo che le sue capacità siano adatte alla scuola secondaria: le materie specialistiche (dal diritto, alla storia, alla filosofia) possiedono un linguaggio tecnico di difficile comprensione anche per alcuni studenti italofoni. Nel caso di studenti non madrelingua con interlingua avanzata, questa competenza (la comprensione) va affinata, ampliando principalmente il vocabolario, per permettere loro di poter poi affrontare i compiti in classe e le verifiche orali, al pari degli studenti italiani; è per questo che l'italiano dello studio sta diventando una tematica sensibile anche per gli studi di italiano L2.

L'obiettivo che mi ero proposta all'inizio di questa tesi era quello di dare una descrizione alle produzioni scritte delle studentesse che hanno partecipato al laboratorio, per mettere in luce le loro difficoltà nella lingua italiana e verificare lo stadio delle loro interlingue. Con i risultati dell'analisi svolta nel capitolo 4 si può confermare che le studentesse possiedono un'interlingua avanzata; si pensi alle sequenze acquisizionali del capitolo 2: in riferimento a queste, le ragazze raggiungono sempre gli ultimi stadi delle scale implicazionali e non solo. Nel caso di Sido, essa è in grado di utilizzare alcune forme particolarmente complesse tipiche di un registro formale e stilisticamente alto (si pensi al gerundio coordinato e alle forme del si impersonale), alternate però a forme tipiche del parlato.

In riferimento al testo argomentativo, si può affermare che, grazie anche al lavoro svolto durante i nostri incontri, gli ultimi testi delle ragazze (specie quelli di Sido e Mari) sono meglio costruiti non solo dal punto di vista grammaticale ma anche riguardo al contenuto. Questo però non significa che il percorso che le ragazze devono compiere verso una scrittura più corretta e fluida possa dirsi concluso. Come messo in luce nella parte finale del capitolo 4, è emersa ad esempio una difficoltà nella scelta del registro per la scrittura scolastica. Questo è evidente soprattutto in Sido: è nei suoi testi che si riscontrano alcune scelte tipiche del parlato (dall'uso della punteggiatura, ad alcune scelte lessicali, fino ad arrivare all'uso costante di parole generiche).

Come detto anche nell'introduzione a questo lavoro, la mia indagine si svolge volutamente su un campione ristretto e da questo dipende un *corpus* di testi esiguo: sarebbe auspicabile proseguire questo lavoro attraverso l'ampliamento del numero di testi e un confronto con produzioni scritte di madrelingua italiani coetanei e possibilmente della stessa scuola e classe. Questo permetterebbe di capire se i bisogni degli studenti stranieri con interlingue avanzate siano legati a deficit linguistici non sanati nei primi anni del loro arrivo in Italia, o se l'esigenza di migliorare la competenza scrittoria sia comune a studenti italofoeni e stranieri.

Concludo con una riflessione sul ruolo degli insegnanti negli interventi di italiano L2. Nel confronto che ho potuto avere con alcuni insegnanti della scuola "L. Einaudi" sono emerse alcune difficoltà relative alle possibilità di mantenere gli interventi di italiano L2 anche per quegli studenti stranieri non neo arrivati. In effetti mancano delle linee guida generali, che permettano di sviluppare un percorso idoneo per tutti gli studenti stranieri (e quindi anche quelli che hanno già alcune competenze nella lingua italiana ma che necessitano comunque di un sostegno). Come scrive giustamente Benedetta Tobagi, le indicazioni del Miur non sempre sono chiare, e lascerebbero abbastanza libertà agli insegnanti, libertà però che si traduce in assenza di interventi reali per mancanza di fondi. Come riprova di questo, la Tobagi (2016: 173) scrive anche che "in una circolare della Direzione generale per lo studente, l'integrazione e la partecipazione del Miur si legge 'Per tutti gli studenti in difficoltà i docenti *sapranno individuare* i percorsi più efficaci per rinforzare la motivazione allo studio, per colmare le lacune, per stimolare i loro interessi anche attraverso modelli e strumenti di

apprendimento più vicini alla sensibilità e alle attitudini di questi alunni””. Con *sapranno individuare* la responsabilità viene spostata dal Ministero agli insegnanti, i quali non sempre sono in grado di offrire agli studenti ciò che necessitano realmente. Effettivamente, mancano al momento insegnanti formati per l’insegnamento dell’italiano L2 e un percorso da seguire comune per tutti gli studenti stranieri.

Forse, guardando ai dati riportati nel capitolo 1, e cioè all’imponente crescita del numero di studenti stranieri iscritti nel nostro sistema scolastico, è davvero giunto il momento di programmare a livello ministeriale un reale intervento nelle scuole. Un intervento che si focalizzi sullo studente straniero, al di là del momento di arrivo in Italia, e che porti all’interno delle scuole una figura professionale di insegnante di italiano L2, formata attraverso i diversi Master e certificazioni.

Appendice 1: modulo di inserimento di alunni stranieri



ISTITUTO TECNICO STATALE COMMERCIALE e per il TURISMO
"EinaudiGramsci"

Via delle Palme, 1 35137 PADOVA - Tel 049 636382 Fax 049 8755187 Via Canestrini 78/1 35127 PADOVA - Tel 049 754400 Fax 049 3022008

C.F. 92236790280

Scheda di rilevazione per i nuovi iscritti di madrelingua non italiana

Nome _____ data di nascita _____

luogo di nascita _____ nazionalità _____ lingua parlata _____

nazionalità del padre _____ nazionalità della madre _____

lingue parlate _____

Data del tuo arrivo in Italia (mese e anno) _____

Dove hai frequentato la scuola negli ultimi 4 anni?

- Ultimo anno 2015/2016 città _____ scuola _____ classe _____
- Due anni fa 2014/2015 città _____ scuola _____ classe _____
- Tre anni fa 2013/2014 città _____ scuola _____ classe _____
- Quattro anni fa 2012/2013 città _____ scuola _____ classe _____

Quanti anni di scuola hai frequentato in tutto al tuo Paese? _____

Quale era la lingua di insegnamento della scuola? _____

Quali altre lingue straniere hai studiato al tuo paese e **per quanti anni?** _____

Da quanto tempo hai cominciato a parlare italiano? _____

Hai già frequentato corsi al CTP o lezioni private? _____

Chi ti aiuta a impararlo? _____

Come ti sembra di conoscere l'italiano?

- Capisco poco
- Capisco, ma parlo poco
- Capisco e parlo ma con errori
- Capisco, parlo e riesco a leggere libri di scuola

Data _____

Firma genitore _____

Firma studente _____

Appendice 2: il questionario

QUESTIONARIO

LA TUA STORIA

Sesso:

- M
- F

Quanti anni hai?

Sei nato/a in Italia?

- Sì
- NO

In quale Stato estero sei nato/a?

Da quanto tempo vivi in Italia?

- Meno di un anno
- Da più di un anno- Quanto?

Nel tuo Paese dove vivevi?

- Città
- Paese
- Villaggio
- Zona di pianura
- Montagna
- Mare

Hai frequentato la scuola nel tuo Paese di origine?

- Sì
- NO

Hai frequentato la scuola in altri Paesi dove hai vissuto?

- Sì
- NO

Dove ti piacerebbe andare a vivere da grande?

- In Italia
- All'estero, dove sono nato/a
- In un altro Stato estero. Quale?

Ti senti più

- Italiano
- Straniero
- Non so

CONOSCENZA E USO DELLA LINGUA ITALIANA

Quali lingue, diverse dall'italiano, parli abitualmente?

In che lingua pensi di solito?

Di solito, in che lingua guardi i programmi televisivi?

Di solito, in che lingua leggi fumetti, libri, riviste, giornali?

Conosci la lingua italiana?

	Molto male/per niente	Male	Né bene, né male	Abbastanza bene	Molto bene
CAPISCO l'italiano...					
PARLO l'italiano...					
LEGGO l'italiano...					
SCRIVO l'italiano...					

Normalmente in famiglia, con gli amici, con i conoscenti, con gli insegnanti come parli?

	Quasi sempre in italiano	Quasi sempre in un'altra lingua (straniera)	Quasi sempre in italiano e in un'altra lingua (straniera)
In famiglia			
Con i compagni a scuola			
Con gli amici/conoscenti			
Con gli insegnanti			

Come ti trovi in Italia?

- Bene
- Abbastanza bene
- Male
- Piuttosto male

Ti senti integrato nel posto in cui vivi?

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- In parte
- Assolutamente no

LA SCUOLA, GLI INSEGNANTI E I COMPAGNI

Che classe frequenti?

Come hai maturato la scelta di iscriverti a questa scuola?

- In totale autonomia, ero molto convinto
- Da solo, non sapevo bene cosa scegliere
- Ascoltando il consiglio di amici, parenti, insegnanti

Quanti studenti stranieri ci sono nella tua classe (te compreso/a)?

Come vai a scuola?

- Sono molto bravo/a
- Vado abbastanza bene
- Non vado né bene né male
- Non sono molto bravo/a

Frequenti i tuoi compagni di scuola anche al di fuori dell'orario scolastico?

- Sì
- NO

I compagni di scuola che incontri al di fuori dell'orario scolastico sono:

- Italiani
- Connazionali, con le mie stesse origini
- Stranieri di nazionalità diversa dalla mia
- Sia italiani che stranieri

Quando avrai concluso la scuola superiore, cosa hai intenzione di fare?

- Lavorare
- Seguire un percorso di formazione professionale
- Stare a casa
- Non ne ho idea
- Proseguire gli studi all'università
- Altro

Hai avuto qualche problema per il fatto di essere straniero/a?

- Sì, spesso
- A volte
- No, mai

Hai trovato difficile affrontare la scuola italiana?

- Sì, molto
- Abbastanza
- No, mai

Quali sono state le tue maggiori difficoltà? (sono possibili più risposte)

- Quelle dovute alla non conoscenza dell'italiano
- Quelle dovute all'organizzazione della scuola
- Quelle dovute alla difficoltà di trovare amici
- Quelle dovute ai rapporti con i professori
- Altro _____

Hai avuto un aiuto da parte della scuola?

- Sì
- Poco
- No

Appendice 3: i testi

I seguenti testi sono stati scritti dalle studentesse durante i nostri incontri (tranne gli ultimi due di Mis, che sono compiti in classe). Ogni testo è contrassegnato da una lettera: M per Mari, S per Sido e Mi per Mis. Segue la lettera un numero, in ordine crescente che indica il numero di testo per ogni ragazza, e la data di stesura del testo stesso.

In grassetto è riportata la consegna fornita per ogni testo (per alcuni breve, per altri invece formata da documenti di riferimento): ciò che hanno scritto le studentesse è in carattere normale (né grassetto né corsivo).

I criteri che ho seguito nel riportare i testi sono molto semplici: ho cercato di copiarli così come li hanno scritti le ragazze. Il carattere maiuscolo è quindi autentico; ho riportato anche ciò che le ragazze aggiungevano al testo (in apice) e segnalato ciò che cancellavano (per poi correggersi) barrando la parte di testo in questione. Infine, nel caso in cui comparissero dei simboli, li ho riportati cercando che fossero il più simile possibile a quelli autentici.

Testo M1-30/11/2016

“Bisogna sempre dire ciò che si pensa?”: dopo aver riflettuto cerca di costruire un testo in cui presenti argomentazioni a favore di questa tesi e argomentazioni contrarie.

Bisogna sempre dire ciò che si pensa.

Ogniuno di noi è libero di pensare. le idee che le abbiamo nella mente e quello ciò che siamo. IL frutto dei pensieri deve esserci condiviso nei momenti giusti e secondo il ragionamento.

Ciascuno è diverso e ^{con} la diversità si nasce un qualcosa di più.

Il pensiero è il cambiamento di ogni secolo.

Si deve dire quello che pensi perché è una opinione. Una opinione è appunto quella che si pensa. E non vuol dire Niente di male se ogniuno ha sbagliato, è la sua opinione. Alcuni non sono d'accordo che non bisogna dire ciò che si pensa perché non Vogliono esserci criticati e Mantengono la loro tesi.

MA secondo me è importante dire ciò che si pensa perché tutti abbiamo il diritto di esprimere. L'esprimersi è quello che ci permette di Individuarsi ~~DI~~

Bisogna sempre dire ciò che si pensa

È utile far vedere a ad altri ciò che si (ha nella) pensa e bisogna DIRE SEMPRE IL PENSIERO.

Testo M2- 11/1/2017

Scrivi un'e-mail a un (un')amico/a che frequenta la terza media per persuaderlo/a a iscriversi o a non iscriversi all'indirizzo di scuola superiore che frequenti tu. Gli argomenti a sostegno della tesi non devono essere più di tre. Se vuoi riportare voci contrarie alla tua (antitesi), devono essere sostenute anch'esse da argomenti.

Mia amica che sta frequentando la terza media mi ha chiesto un consiglio che riguarda l'iscrizione dell'indirizzo di scuola superiore. Io che sto facendo la scuola Einaudi Gramsci, di indirizzo Sistemi Informativi Aziendali, gli consiglieri di iniziare la superiore in questa scuola, e fare questo indirizzo.

I sistemi Informativi Aziendali è quello che oggi ci circonda nel mondo, ogni giorno nelle scuole, nel lavoro, a casa, per strada.

Questo tipo scolastico ci permette una gamma ampia di apprendimento delle varie materie come informatica con uso del computer, ec Aziendale che presenta il ragionamento nel mondo del lavoro e il diritto ed ec. politica che ti fanno imparare ed capire che tutto cio che è nel libro, dopo lo potremmo applicare nella vita.

Altri dicono che non avrebbero scelto mai questa scuola perche è difficile, però Non è tutto facile, niente non si da senza un sforzo;

Per me è difficile capire a volte la materia perche sono da poco tempo in Italia, però mi piace studiare, e lo so che solo se studi potrai arrivarci lontano e nella vita riuscire di tutto.

Quindi, cara mia amica ti consiglio di iniziare questo indirizzo se ti piace matematica, informatica, ec aziendale:

L'indirizzo ^{sia} detto è uno di più richiesto tra il lavoro, perciò puoi cominciare a prepararti ~~di~~ e a iscriverti nella scuola e scegliere Sistemi Informativi aziendali.

Testo M3- 7/2/2017

Internet è uno strumento ricco di informazioni e di proposte interessanti ma anche di pericoli nascosti. Argomenta questa affermazione riportando ciò che pensi. Ricorda di sviluppare il testo seguendo un ordine logico e ben strutturato.

L'internet

L'internet è un strumento ricco ~~nella~~ di informazioni che fornisce ~~ogni~~ per tutti un servizio sviluppato ~~che~~^{e che} permette a tutti di usare diversi mezzi di social. Per

~~Sono molti~~ I vantaggi ~~che internet ci permette~~ del Internet sono

- ~~sviluppano~~ una grande capacità di informazioni, date, immagini, video;
- è un aiuto per le persone nelle esigenze particolari.
- ~~È~~ è una possibilità ~~che ha creato una vasta~~^{innovativa}.
- è un mezzo ~~di~~ molto diffuso nel tutto il mondo.
- È quello che ~~oggi~~ si vive ogni giorno.

Molti però ^{non} sono d'accordo che Internet è ~~quello~~^{che} strumento vantaggioso per le persone, esse credono che ~~anche~~ ha dei pericoli nascosti ~~come~~

- ~~Danno~~ I Svantaggi del Internet sono:
- Mancanza di stare in famiglia
- ^{impossibilità} di vivere senza l'internet ~~è impossibile~~ perché la ~~sono già~~ dipendenza del'uso ~~abondante~~ ~~di~~ causa effetti negativi
- per gli altri l'internet è il cellulare che non si staccano uno dal altro.

Per me L'internet è una via di mezzo che quando mi serve a cercare informazioni, l'uso, però non dipendo da Internet. Questa è una pensiero disastroso, ~~capire~~ è importante capire che Internet non è una cosa che ~~da la fe~~ ci permette di essere più felici

L'Internet è ~~quale~~ un culmine del processo di velocizzazione e di aumento nella diffusione delle informazioni ~~eh~~ cercato dall'Uomo.

IN CONCLUSIONE POSSO DIRE CHE LA RECIPROCA TRA LA VITA COTIDIANA E I MEZZI INNOVATIVI DELLE TECNOLOGIE DEVONO INTEGRARSI TRA DI LORO, E NON DIMENTICARE CHE LE TRADIZIONI DELLA VITA, NELLA

FAMIGLIA E NEL MONDO DEVONO VIVERE SENZA TENDENZE DI DIMENTICARLE.

Testo M4- 14/2/2017

Seguire la moda per i giovani è particolarmente importante. Sei d'accordo con questa tendenza?

Cosa è la moda?

La moda è un elemento fondamentale nella vita.

LA moda è importante; Avere uno stile significa avere delle idee nuove. Per la moda si intende una presenza con un brand di alta qualità, ma può essere anche uno semplice che lo stesso lo caratterizza.

Il gusto di una persona può coincidere o meno con la moda. Chi ha un reddito maggiore si può permettere il acquisto di un bene di alta qualità come ad esempio la marca Gucci, Prada; che hanno un prezzo elevato solo per lo marchio dell'impresa.

INVECE UNA persona che possiede un lavoro meno retribuito non si permetterà di acquisire ai prezzi così alti, si accontenterà con un VESTITO DI media o bassa qualità. Però ^{per me} non è tanto importante quanto si spende, ma alla fine del acquisto il vestito o una paia di paltaloni devono stare bene e il gusto, e il desiderio di indosargli è solo data dalla persona stessa.

→ La Moda cambia nel tempo, nello spazio, e nelle circostanze. IL TEMPO È UN FATTORE PRINCIPALE CHE DETERMINA LA MODA, Questo ULTIMO cambiandosi sempre.

Testo M5- 14/03/2017

Viaggi di istruzione sì o no. Durante una gita scolastica, uno studente svizzero è stato ucciso con una coltellata a Roma da un suo compagno di classe. Questo ha riaperto la polemica sull'opportunità di fare o non fare i viaggi di istruzione, con tutti i rischi che ciò comporta, testimoniati dalle cronache. Tu cosa ne pensi?

In ogni scuola ogni anno si propongono dei viaggi d'istruzione. Anche nella mia classe si comunica e ^{si} analizza delle idee delle ⁱ gite scolastiche. Io sono d'accordo e sono per i viaggi d'istruzione. A cosa servono ~~le~~ i viaggi? servono a migliorare il singolo individuo per avere una visione più ampia, di conoscere cose nuove, ~~di poter~~ di scoprire e di vedere COSE anche antiche che fanno parte dalla nostra storia.

Per me fare visite e dei viaggi è un piacere, perché per esempio quando ho fatto l'anno scorso la visita aziendale a Ducati, che mi ha stupito veramente, è stato un vantaggio di ~~vedere~~ ^{conoscere} come funziona una fabbrica, come si fanno i pezzi ~~di una singola~~ di una macchina o moto. ~~La~~ La struttura di quel ciclo produttivo era ~~veramente~~ molto complesso e ~~che dura~~ ^{che dura} che ci ha fatto capire che la realtà è ~~ma~~ diversa da una lezione di scuola.

Molti invece non sono per i viaggi d'istruzione. ~~Che~~ ^{quelli che} non sostengono le uscite ~~non~~ hanno le sue cause e idee per come si sta svolgendo una attività di questo tipo. Oltre ~~ad~~ ^{non} avere un interesse comune con la classe, oppure con la tematica e il soggetto dell'istruzione, hanno anche paura di non arrivarci sani a casa in casi più brutti oppure di non succedergli qualcosa durante il viaggio. (Come ^{si} ~~sa già del caso~~ ^{citta} il caso di quel studente svizzero che è stato ucciso con una coltellata a Roma da un suo compagno di classe.)

Questo brutto episodio fa che aprire gli occhi alle persone, di pensare prima bene, dopo fare una decisione ~~di sopra~~ le visite d'istruzione. ~~Però alla fine posso dire~~ In conclusione posso dire che se si ha una maggiore sicurezza e si fa un controllo più rigoroso ~~sulle~~ ^{sulle} ~~persone~~ sui studenti, si possono svolgere i viaggi ^{spettacolari che fanno} ~~questi sono~~ parte della ~~nostra~~ istruzione personale ~~che~~ e incidono sulla capacità ^{professionale anche} della singola persona.

Testo M6- 28/3/2017

394.236.877 sono le sigarette fumate in una giornata in tutto il mondo. 6 mila miliardi di sigarette vengono fumate ogni anno. 1 miliardo e 100 milioni, pari a 1/3 della popolazione globale sono i fumatori attuali. 3.464.481 sono le morti causate dal fumo quest'anno, quasi una vittima ogni 10 secondi. Le sigarette sono diventate la prima causa di morte evitabile e in mezzo secolo hanno ucciso 60 milioni di persone, causando quindi più morti di quelle che sono registrate tra le due guerre mondiali.

Si può constatare che il fumo di sigaretta possa causare nei fumatori varie malattie come cardiopatie, enfisemi, il cancro ai polmoni a differenza dei non fumatori. Questo non scoraggia i fumatori che continuano a mantenere questo vizio.

Ogni sigaretta contiene: tabacco, il quale si ricava dalle foglie dell'omonima pianta; nicotina, che aspirata raggiunge in otto-dieci secondi il cervello e agisce sui circuiti nervosi inducendo dipendenza (viene oggi riconosciuta, al pari di cocaina, alcol, allucinogeni tra le sostanze psicoattive in grado di indurre dipendenza fisica e psichica); monossido di carbonio, gas che deriva dalla combustione incompleta del tabacco e causa una minore alimentazione dei tessuti del corpo umano; sostanze irritanti che si accumulano nei bronchi ed infine sostanze cancerogene, cause di molti danni comportati dal fumo di sigaretta. Si può osservare come tutte queste componenti siano sostanze nocive.

~~Il fumo nella vita è una delle più grave cause che producono la morte. Non ci rendiamo conto della gravità del fatto, ma purtroppo quando siamo vicini a una persona che fuma, siamo subito alla aria ci consumiamo anche noi questo fumo passivo, che è uno molto pericoloso. I fumatori sono spesso cause le vittime di grave malattie incurabili. Che Queste a sua volta sono effetti negativi che di coinvolgono la salute. "Il fumo di sigaretta possa causare nei fumatori varie malattie come cardiopatie, enfisemi, il cancro ai polmoni".~~

~~A sua~~ Le sostanze come nicotina causa la dipendenza. ~~Che è difficile~~ La dipendenza del fumo è quando una persona continua a consumare regolarmente la sigaretta senza rendersi conto dalla gravità.

Un esempio che mi è venuto subito in mente è quello di mio papa. La sua vita è consumata dalle sigarete, per lui è un vizio da ~~molti~~²⁰ anni che ormai non ^{la} può abbandonare. ~~La~~ problema sta in fatto che lui sa benissimo che il fumo è molto pericoloso, ma continua a fare lo stesso. Lui è in grado di realizzare però è già nel comportamento rutino di andare a prendere la sigarita anche alla mattina presto.

Per me sempre è stato difficile accettare il fumo. Quando sto vicina a una persona fumatrice non riesco a respirare, mi da molto fastidio, preferisco di andare a sedermi un attimo lontano, finche non la finisce.

Altri possono sostenere che il fumo non è dannoso invece io SONO CONTRO questa posizione perché è stato provato statisticamente che quasi “3.464.481 sono le morti causate dal fumo quest’anno, quasi ~~10~~ una vittima 10 secondi”.

IN CONCLUSIONE NON SOSTENGO ~~CHE~~— IL FUMO ~~DA~~ per 3 fatti IMPORTANTI: UNO PERCHE COMPORTA GRAVE CONSEGUENZE DUE PERCHE è UNA SOSTANZA CHE COSTA E ~~CHE~~-TRE PERCHE PUÒ TOGLIERE LA VITA ALLE PERSONE CARE DELLA FAMIGLIA.

Testo M7- 4/4/2017

I pro e i contro. Donna: è meglio lavorare o fare la casalinga?

Alcune informazioni utili riguardo la condizione delle donne in Italia:

- Le donne investono di più in cultura e riescono meglio negli studi (nel 1950 studentesse universitarie donne 3% uomini 8,5%; negli anni duemila 47,5%, uomini 37%)
- Le donne partecipano sempre di più al lavoro.
- Migliora la posizione lavorativa delle donne; aumentano le libere professioniste, le imprenditrici e le impiegate.
- Aumenta il lavoro temporaneo e quello a tempo parziale soprattutto per le donne.
- Si diffondono anche gli orari atipici (lavorare di sabato, di sera, a turni, la domenica e di notte).
- Il modello casalinga-moglie-madre è in declino in tutte le età e in tutte le zone del paese; il modello lavoratrice-moglie-madre cresce anche nel Mezzogiorno.
- Alla crescente partecipazione della donna al lavoro non corrisponde un cambiamento nella distribuzione dei compiti familiari; tra le giovani generazioni emergono segnali di novità nell'impiego paterno.
- Le donne italiane che lavorano si dichiarano più soddisfatte delle casalinghe.

Donna è meglio lavorare o fare la casalinga?

Secondo molti una donna è nata come (fare) una^{la} femmina che deve realizzare uno scopo nella sua vita familiare di fare figli, di crescere e insegnare ed essere soprattutto una buona madre. Secondo me la donna deve fare queste due cose assieme, cioè il lavoro è quello che ci merita di mantenere una coppia e soprattutto non esiste una disuguaglianza tra questi. Non si deve dimenticare che anche una buona casalinga deve essere quella che piace a fare tutti i lavoretti^{di casa} come per esempio stirare, fare cucinare, avere cura dei bambini fare diversi planer per la settimana etc che sono anche esse difficili spirituale ma anche fisicamente.

È giusto che “le donne partecipano sempre più al lavoro” e anche Migliorano la loro posizione in diversi campi professionali e imprenditoriali.

Per me è importante che una donna possa scegliere liberamente cosa fare nel futuro, dedicarsi a un studio e avere una cultura ampia e delle conoscenze ~~che gli~~ nei diversi campi. Infatti ~~questo~~ secondo le ricerche nel 1790 le studentesse universitarie donne che investivano nella cultura erano soltanto 3% e i maschi 8,5% ~~però~~ invece negli anni 2000 47,5% le donne e 37% i maschi.

In conclusione posso dire che la donna è quella persona fisica che ~~di~~ entra in diverse fasi della vita lavorativa, facendosi diverse scelte e decisioni ~~che~~ ma che in diversi casi possa dare come la casalinga affrontando le cose familiari e dando vita a quell- lavoro della casa.

Testo S1-30/11/2016

È indispensabile conoscere le lingue straniere? Predisponi anche una mappa concettuale per la stesura di un testo argomentativo, nella quale siano presenti la tesi e l'antitesi e i relativi argomenti.

La conoscenza delle lingua straniere sta diventando sempre di piu una cosa indispensabile per tutti. Questo perché inanzitutto la conoscenza di una lingua straniera è una grande crescita personale che puo sempre servire.

Inoltre noi che siamo circondati dalla tecnologia sappiamo benissimo che la conoscenza di qualche lingua straniera (l'inglese) è molto importante e aiuta per utilizzare certi programmi informatici.

~~Anche il turismo~~ La conoscenza di una lingua straniera è molto importante anche per il turizmo perché alla fine non si puo comunicare tutto con i gesti...

Pero dall'altro parte molti ritengono che imparare nuove lingue è una cosa difficile e a volte anche costoso.

In piu alle lingue straniere viene dato un ruolo troppo importante a scuola ^{questo} tenuto presente il fato che già dalle elementare si comincia a studiare l'inglese.

Pero ~~da~~ non bisogna dimenticare che durante il percorso scolastico la conoscenza delle lingue straniere viene fata gratuitamente ed anche se si comincia molto presto questo si deve vedere come un oportunita in più che ti aiuta a perfezionare una lingua

Alla fine ~~bisog~~ dobbiamo tenere presente che la conoscenza di più di 1 lingua straniera sta diventando un must per il modo del lavoro, soprattutto per certi lavori.

Testo S2-12/12/2016

Il viaggio d'istruzione: andare a Parigi o Londra???

Come ogni anno ~~anche quest'anno~~ ce da fare il viaggio d'istruzione. La classe è divisa in due: sono quelli che vogliono andare a Parigi e quelli che vogliono andare a Londra.

Secondo me la scelta migliore è andare a Londra perché è una città turistica bellissima con tanti musei e posti da visitare.

Per di più è anche una città non visitata dalla maggior parte della classe quindi questo sarebbe l'occasione migliore per visitarla e divertirci in compagnia.

I biglietti non costano tanto e in più avremo la guida turistica gratuita visto che la professoressa d'Inglese conosce Londra molto bene

Dall'altra parte Però ce Parigi, la città più romantica del mondo e con un sacco di posti da vedere. Per di più è più vicino di Londra e quindi sono meno ore di viaggio.

Ma Parigi è già stato visitato dalla maggior parte della classe.

Per di più visto che l'inglese è una materia d'esame ci sarebbe utile praticare l'inglese anche se solo per 5 giorni.

Inoltre il programma di quest'anno è più dotato per il viaggio a Londra.

Testo S3-11/1/2017

Scrivi un'e-mail a un (un')amico/a che frequenta la terza media per persuaderlo/a a iscriversi o a non iscriversi all'indirizzo di scuola superiore che frequenti tu. Gli argomenti a sostegno della tesi non devono essere più di tre. Se vuoi riportare voci contrarie alla tua (antitesi), devono essere sostenute anch'esse da tesi.

Ciao Angela

Come va?

È il momento di scegliere la scuola superiore vero?!!

Sei emozionata???

Comunque rispetto alla domanda che mi hai fatto prima su cosa penso io del mio indirizzo ti rispondo adesso.

Per quanto mi riguarda non ti consiglierei di fare il mio indirizzo.

Purtroppo io non mi trovo bene.

Intanto ci sono tante materie che sono molto difficili come Economia Aziendale.

È una materia davvero difficile da capire e si fanno anche tante ore di economia...quindi dopo un po' ti stanci e perdi la concentrazione.

Poi anche altre materie come Economia politica e Diritto...che sicuramente non sono il top.

Poi a volte anche gli insegnanti sono un po' troppo severi o pretendo tanto...

Ma comunque ci sono anche degli miei compagni che si trovano bene nella mia classe...e vanno bene nelle materie che ti ho detto prima.

Pero concludendo io come Sido ti dico che sarebbe meglio se lasci stare questo indirizzo soprattutto perché siccome non ti piace la matematica nel mio indirizzo si fa tanto ed è una matematica molto difficile e tanto legata con l'economia Aziendale.

Ecco tutto qui se devi chiedermi qualcos'altro scrivimi pure. Ciao Ciao!

Testo S4-17/1/2017

“Bisogna sempre dire ciò che si pensa?”: dopo aver riflettuto cerca di costruire un testo in cui presenti argomentazioni a favore di questa tesi e argomentazioni contrarie.

Bisogna dire sempre ciò che si pensa

Nella vita di ogni giorno ci troviamo in diverse situazioni dove dobbiamo dare la propria opinione e dentro di noi ce n'è un dubbio... dico ciò che penso oppure no...

Questo dubbio non deve esistere bisogna di esprimere sempre la propria opinione.

Inanzitutto perché in questo modo partecipiamo a quello che è la vita sociale, la vita che ci circonda

Solo dicendo le cose facciamo capire agli altri cosa pensiamo su un certo argomento e ci mettiamo anche in confronto con gli altri.

Questo è molto importante perché solo (intendo in confronti il nostro pensiero con quello degli altri impariamo a difendere ciò che) in questo modo impariamo a dividere le nostre opinioni.

Poi dall'altra parte conoscendo meglio l'opinione altrui, e ~~sempre~~ le diversità di opinione che ci sono ci aiuta ad accettare che anche gli altri sono liberi di ~~pensare~~ dire quello che pensano esattamente come noi.

Pero non sempre è così... a volte forse è meglio non esprimere la propria opinione.

E questo perché dicendo certe cose ^{in un certo modo} possiamo ^(ferire) far star male gli altri.

Poi anche la situazione nella quale ci troviamo è molto importante perché in certe situazioni forse è meglio non intervenire

Ma comunque sia bisogna dire ciò che si pensa... se si ha la paura di ferire le persone basta moderare il linguaggio perché il modo nel quale vengono dette ^{le cose} è molto importante e fa la differenza.

~~E poi~~ E non bisogna dimenticare che solo dicendo ciò che si pensa gli altri ci conoscono meglio ma anche perché alla fine esprimere la propria opinione è un diritto fondamentale che tutti gli essere umani hanno.

Testo S5- 31/1/2017

È importante lo studio? Predisponi una mappa concettuale per la stesura di un testo argomentativo nella quale siano presenti la tesi e l'antitesi e i relativi argomenti.

Studiare è importante

Lo studio è una delle "attività" al quale noi dedichiamo gran parte della nostra gioventù...cominciano a studiare da quando abbiamo 5 anni...allora ~~lo~~ questo vuol dire che studiare è molto importante. Ma perché?

Inanzitutto perché studiando si imparano delle cose nuove che ci crescano intellettualmente...

~~Pero~~Ma non solo studiando abbiamo creato delle amicizie e abbiamo conosciuto delle persone che li portiamo indietro per tutta la vita.

Poi lo studio ci mette davanti a sfide e obiettivi da raggiungere che ci aiutano a crescere e prendere delle responsabilità.

Ma bisogna accettare il fatto che lo studiare richiede tempo...e oggi come oggi il nostro tempo tra vari impegni è sempre più limitato.

Poi a volte si studia ma non si raggiungono gli obiettivi fissati oppure non si passano degli esami e ci si rimane delusi.

Pero appartiene questo ^{per il mondo in cui ~~lo~~ viviamo} lo studio è l'unico elemento o "attività" che ci dà la possibilità di fare carriera e arrivare lontani.

Testo S6- 7/2/2017

Internet è uno strumento ricco di informazioni e di proposte interessanti ma anche di pericoli nascosti. Argomenta questa affermazione riportando ciò che pensi. Ricorda di sviluppare il testo seguendo un ordine logico e ben strutturato.

Negli ultimi 30 anni ~~hanno avuto~~ abbiamo visto uno sviluppo molto grande di tecnologie e del internet.

Internet vero e proprio o cioè quello che utilizziamo ogni giorno è nato nel 1992. Da quel momento in poi si è dato avvio a un processo di sviluppo del Web.

Internet è una delle scoperte che ha rivoluzionalizzato il mondo delle informazioni

Ormai si può scoprire tutto ^{quello che succede nel mondo} nel giro di pochi minuti. La velocità d'informazione ha superato ogni aspettativa.

Per di più tramite l'internet non si ~~possono~~^{può} solo ricevere delle informazioni, ma si ~~possono~~^{può} anche dare, condividere. Internet ha ~~fatto~~ fatto una vera e propria rivoluzione nel mondo del lavoro. Sono tante le aziende che creano i loro siti web per farsi conoscere in tutto il mondo. Oppure tramite l'internet si può cercare lavoro tramite siti che tengono degli annunci.

Ma bisogna accettare che internet non ha portato solo "beni" alla società...

Per primo ci si diventa sempre più dipendenti dal internet e questo non è del tutto positivo.

Per di più ~~tramite~~ l'internet può avere anche dei virus che portano a un malfunzionamento delle nuove tecnologie (telefoni cellulari, tablet, computer, ecc)

Ma non solo sono tanti i HACKERS che vogliono "rubare" le nostre informazioni private e usarle; però questa cosa è un reato.

Apparte questi 2 problemi che i informatici stanno cercando di eliminare non bisogna dimenticare che internet ha avvicinato le persone che vivono migliaia di km lontani. Quindi per concludere internet ha rivoluzionalizzato le nostre vite in senso positivo e di sviluppo continuo e progressivo

Testo S7- 14/2/2017

Seguire la moda per i giovani è particolarmente importante. Sei d'accordo con questa tendenza?

La moda sta diventando un elemento importante per i giovani. Ci sono tanti casi in cui i ragazzi vogliono comprare quel tipo di scarpe o di giacca solo perché è alla moda.

Questo si può giustificare con l'influenza dell'internet o della televisioni, tramite le pubblicità o i trasmissioni di moda.

Ma anche perché ci sono sempre più negozi che offrono tantissimi capi d'abbigliamento che costano poco ma nello stesso tempo sono alla moda.

Ma comunque seguire la moda non è una cosa tanto facile. Questo perché ~~comun~~ comunque il "stare alla moda" ha un costo abbastanza rilevante che non può essere sostenuto da tutti.

Pero comunque sia ^{per} i ragazzi d'oggi seguire la moda non è solo un gesto che c'entra con il vestire ma è anche una cosa sociale e psicologica. Un ragazzo che è vestito alla moda si sente più sicuro di sé ed anche più "accettato" in un certo gruppo di amici o persone.

Anch'io come tanti altre persone della mia età cerco di stare alla moda, di comprare ~~le~~ i vestiti/borse/scarpe che sono il meglio del momento, ma nello stesso tempo cerco di trattarmi perché la moda cambia molto velocemente e le risorse finanziarie per seguire tutte queste sfumature a volte non ci sono o vengono utilizzate per qualcos'altro di più importante.

Poi per quanto riguarda me è importante che uno si senta bene con quello che indossa perché non necessariamente tutto ciò che è alla moda è comodo da ~~utiliz~~ utilizzare.

Quindi si stare alla moda ma rispettando ~~anche~~ la nostra personalità.

Testo S8- 14/3/2017

Viaggi di istruzione sì o no. Durante una gita scolastica, uno studente svizzero è stato ucciso con una coltellata a Roma da un suo compagno di classe. Questo ha riaperto la polemica sull'opportunità di fare o non fare i viaggi di istruzione, con tutti i rischi che ciò comporta, testimoniati dalle cronache. Tu cosa ne pensi?

I viaggi d'istruzione sono un elemento fondamentale di quello che è la scuola d'oggi. Questi viaggi apparte il fatto che ci fanno vedere cose nuove e ~~imparare~~ introducono un nuovo modo d'apprendimento: "studiare, viaggiando". Cioè aquire delle nuove conoscenze andando al posto dove sono succese degli eventi. Questo è una cosa positiva e inoltre aumenta l'atenzione dei ragazzi nell imparare cose nuove. In piu questi viaggi creano uno staco dalla scuola per un tot periodo di tempo facendo in modo che i ragazzi anche si riposino. Ma fare e organizzare questi viaggi non è la cosa più facile che c'è. È un organizzazione che chiede tempo e anche mezzi di comunicazione.

Da altra parte questi viaggi di solito ~~hanno costano~~ hanno un costo non accetabile e suportabile/accessibile questo fa che dei ragazzi non possano partecipare faccendoli sentire esclusi.

Per di piu questi viaggi a volte diventano dei veri e propri "fonti" di disgrazie. Sono tanti i casi nei quali dei ragazzi sono morti per causa di qualche lite tra ~~ragazzi~~ amici o di qualche scherzo finito male. O in altri casi dei studenti hanno portato dell'alcool nelle stanze e alcuni sono finiti in coma etilico.

Ma indipendentemente da queste cose che sono risolvibili aumentando le norme di sicurezza o selezionando meglio le classi che vano in gitta, le viaggi d'istruzione rimangono come un elemento importante e nuovo di apprendimento.

Testo S9-28/3/2017

394.236.877 sono le sigarette fumate in una giornata in tutto il mondo. 6 mila miliardi di sigarette vengono fumate ogni anno. 1 miliardo e 100 milioni, pari a 1/3 della popolazione globale sono i fumatori attuali. 3.464.481 sono le morti causate dal fumo quest'anno, quasi una vittima ogni 10 secondi. Le sigarette sono diventate la prima causa di morte evitabile e in mezzo secolo hanno ucciso 60 milioni di persone, causando quindi più morti di quelle che sono registrate tra le due guerre mondiali.

Si può constatare che il fumo di sigaretta possa causare nei fumatori varie malattie come cardiopatie, enfisemi, il cancro ai polmoni a differenza dei non fumatori. Questo non scoraggia i fumatori che continuano a mantenere questo vizio.

Ogni sigaretta contiene: tabacco, il quale si ricava dalle foglie dell'omonima pianta; nicotina, che aspirata raggiunge in otto-dieci secondi il cervello e agisce sui circuiti nervosi inducendo dipendenza (viene oggi riconosciuta, al pari di cocaina, alcol, allucinogeni tra le sostanze psicoattive in grado di indurre dipendenza fisica e psichica); monossido di carbonio, gas che deriva dalla combustione incompleta del tabacco e causa una minore alimentazione dei tessuti del corpo umano; sostanze irritanti che si accumulano nei bronchi ed infine sostanze cancerogene, cause di molti danni comportati dal fumo di sigaretta. Si può osservare come tutte queste componenti siano sostanze nocive.

1/3 della popolazione globale fuma. Ormai questo argomento è diventato presente nella nostra vita.

Ognuno di noi conosce una persona che fuma. ~~Il fumo~~-Le sigarette non fanno parte delle droge ma cmq la nicottina crea indipendenza.

Le persone continuano a fumare anche se è già stato provato scientificamente che fumare nuoce la salute. sono più di 3 milioni le persone morte a causa delle malattie che vengono causate del fumo. Malattie come: cardiopatie, il cancro ai polmoni ecc.

Poi ~~il~~ fumare costa. Il prezzo delle sigarette è alto e non sostenibile da tutti. Ma ~~ei sono~~ paradossalmente ci sono persone che preferiscono fumare piuttosto di mangiare qualcosa di qualità e buono per la salute.

A tutti noi succede di stare vicino a persone che fumano diventandoci così dei FUMATORI PASSIVI. Però anche il fumo passivo ~~nuove~~ danneggia la salute. Quelli che ne soffrono di più sono i bambini che stanno vicino ai genitori/parenti che fumano.

Ma i fumatori continuano a ~~dire~~ ^{sostenere} che alla fine fumare “non fa poi tanto male” e che loro conoscono delle persone che fumano da una vita ma che non hanno problemi di salute.

Questo però non è affatto vero il fumo fa male ed è dipendenza e un vizio.

Ormai c'è anche il problema dei fumatori troppo giovani. I adolescenti cominciano o provano ~~il~~ a fumare verso 14/15 anni e la maggior parte di loro prende il vizio ^{e utilizzano la} pagetta settimanale per comprare le sigarette. Certamente tutto questo all'oscuro delle loro famiglie cominciando così a danneggiare la salute da troppo piccoli

Ci sono però anche delle persone che vogliono smettere di fumare per questo si sono creati diversi modi per venire in aiuto ai fumatori come i numeri verdi ecc.

Fumare è un vizio e una dipendenza che fa male alla salute non solo di fumatori ma anche alle persone che gli circondano.

Testo S10-4/4/2017

I pro e i contro. Donna: è meglio lavorare o fare la casalinga?

Alcune informazioni utili riguardo la condizione delle donne in Italia:

- Le donne investono di più in cultura e riescono meglio negli studi (nel 1950 studentesse universitarie donne 3% uomini 8,5%; negli anni duemila 47,5%, uomini 37%)
- Le donne partecipano sempre di più al lavoro.
- Migliora la posizione lavorativa delle donne; aumentano le libere professioniste, le imprenditrici e le impiegate.
- Aumenta il lavoro temporaneo e quello a tempo parziale soprattutto per le donne.
- Si diffondono anche gli orari atipici (lavorare di sabato, di sera, a turni, la domenica e di notte).
- Il modello casalinga-moglie-madre è in declino in tutte le età e in tutte le zone del paese; il modello lavoratrice-moglie-madre cresce anche nel Mezzogiorno.
- Alla crescente partecipazione della donna al lavoro non corrisponde un cambiamento nella distribuzione dei compiti familiari; tra le giovani generazioni emergono segnali di novità nell'impiego paterno.
- Le donne italiane che lavorano si dichiarano più soddisfatte delle casalinghe.

Con il passare degli anni la donna ha continuamente cambiato il suo ruolo nella società rendendosi sempre di più più partecipe. Se nel passato la donna era semplicemente una persona che doveva badare alla famiglia, oggi non è più così, la donna è diventata una grande forza per la società contemporanea e per il mondo del lavoro ~~ei sono delle persone che~~ Da qui nasce una grande dilemma: Donne: meglio lavorare o fare la casalinga?

Secondo me le donne ~~meritano~~ devono (sempre se loro vogliono) lavorare. Il lavoro è un modo per integrarsi e far parte della società.

Le donne hanno lottato tanto per avere il loro diritti ma purtroppo anche oggi nel 2017 ci sono persone che pensano che le donne devono fare solo le casalinghe. Per fortuna le donne vanno contro a queste voci maliziose e continuano a laurearsi, oramai più dei

maschi, e cercano di integrarsi nel mondo del lavoro sempre di più. Ormai si sta sviluppando il modello di una donna lavoratrice-moglie-madre. Loro cercano di organizzarsi tramite anche i lavori part-time per poter essere presenti in famiglia.

Per di più secondo delle statistiche le donne lavoratrici sono più soddisfatte delle casalinghe, perché non bisogna dimenticare che lo stipendio crea in loro una sensazione di indipendenza dalle loro famiglie o mariti.

Aggiungendo anche il fatto che ormai la vita è costosa e quindi 2 stipendi sono molto meglio di 1 l'integrazzi per gli altri fattori sopra menzionati l'integrazione delle donne nel mondo del lavoro è inevitabile.

Testo Mi1- 7/2/2017

Internet è uno strumento ricco di informazioni e di proposte interessanti ma anche di pericoli nascosti. Argomenta questa affermazione riportando ciò che pensi. Ricorda di sviluppare il testo seguendo un ordine logico e ben strutturato.

L'Internet è una grandissima innovazione di XX secolo. e ogni giorno si trovano nuovi successi in questa tecnologia. Il grande successo di Internet è che ha ridotto le distanze del mondo.

Una volta per comunicare tra i diversi mondi/continenti si mettevano tanti giorni ma oggi ~~è che~~ si può meno di un minuto. Inoltre a questo, ha favorito anche nel campo del studio, business e ^{nelle} tante altre cose. Oltre ai questi grandi favori dell'Internet ci sono dei sfavori che fanno nascere degli pericoli. Il grande pericolo è venuta con l'invenzione dei "social networks" (come facebook, twitter), che hanno distrutto tutti soprattutto i giovani di oggi. I ragazzi si spendono tutto il loro tempo su questi siti e restano dietro con i studi. Alla fine l'Internet è una grande tecnologia ma dobbiamo saperlo usare in modo adeguato ~~e~~ cioè che dovremo usufruire delle belle cose che fanno bene a noi, a nostre vite e al nostro futuro.

Testo Mi2- 21/2/2017

Seguire la moda per i giovani è particolarmente importante. Sei d'accordo con questa tendenza?

Vestirsi bene o farsi vedere bello: è diventato quasi una dei bisogni primari. La tendenza di adottare le diverse mode è diverso secondo l'età ma i ragazzi che hanno una età adolescenza sono più attrati di queste cose.

I giovani di oggi ^{che} sono attrati di mode diverse perché lo guardano ogni giorno sul social. o dalle pubblicità che vengono in tv. Come tante altre le cose il social ha anche contribuito ~~anche~~^a cambiare il modo o stile di vestirsi. Non solo tanto ~~il~~ i social o le pubblicità delle marchi grande hanno cambiato la mentalità di uomo ma anche le persone con i quali vi parlate o passate il vostro tempo. per esempio quando una va in un pub o a una festa lì tra le tante ~~persone~~ cose ti parlano di prima del tuo vestito scarpe o qualsiasi cosa che hai indossato. e poi guardando gli altri ogni uno di noi viene la voglia di essere bello o di mettere le marche alte.

È bello essere bello ma le cose che prendono i ragazzi costano un sacco e sprecano i soldi dei loro genitori.

Si può affermare che ogni uno di ~~noi~~ noi ~~deve~~ può mettersi ^{→o farsi vedere} bello ma dobbiamo guardare che tutti i soldi che sprechiamo in queste cose possono servirci ad ~~usarli~~ usarli in tante altre belle cose che ~~fanno~~ faranno il bene di tutti altri generazioni che ~~vengono~~ venneranno.

Testo Mi3- 14/3/2017

Viaggi di istruzione sì o no. Durante una gita scolastica, uno studente svizzero è stato ucciso con una coltellata a Roma da un suo compagno di classe. Questo ha riaperto la polemica sull'opportunità di fare o non fare i viaggi di istruzione, con tutti i rischi che ciò comporta, testimoniati dalle cronache. Tu cosa ne pensi?

Viaggiare a nuovi posti e scoprire le diverse culture è un rito vecchio ma i viaggi di oggi istruzione d'oggi si comportano ^{anche} dei pericoli notevoli. Una gita scolastica si fa a far imparare ai ragazzi delle nuove cose; si espande la loro coscienza e il punto di vista di vivere nei diversi luoghi. Con tante le utilità si possono venire ~~di~~ anche dei distruzioni.

~~Un ragazzo Dei~~ Tra i tanti problemi che vengono una è quello dell comportamento dei ragazzi. I ragazzi d'oggi sono molto attaccati al~~l~~ bullismo ~~che~~^e questo può causare anche la morte di qualcuno. per esempio si portano alcool nelle stanze e si ubricano e poi non sono capaci di capire quello che stanno facendo.

Il viaggio è un strumento di cogliere le utilità che le inutilità, noi dovremmo esserci capaci di insegnare ai nostri ragazzi di comportarsi bene e di non far male a qualcuno.

Testo Mi4- 27/3/2017

Il seguente testo è un saggio breve di ambito storico-politico che Mis ha scritto in classe, in un compito di italiano. Per la stesura del saggio breve, la professoressa di italiano aveva fornito agli studenti dei documenti che riporto di seguito.

“Una rivoluzione economica e sociale”

L'insieme dei mutamenti socio-economici avvenuti in Inghilterra nell'arco di tempo compreso tra la fine del '700 e la prima metà dell'800 viene definita “**Rivoluzione Industriale**”. Il termine *rivoluzione* denota il totale cambiamento apportato nella società da questo fenomeno. La Rivoluzione industriale è considerata da molti storici come l'ultima di una serie di cambiamenti che hanno trasformato l'Europa nel corso dell'età moderna, da terra sottosviluppata e poco popolata, qual era all'inizio del Medioevo, nella zona più ricca, sviluppata e politicamente più potente del mondo nel corso del 1700 fino a gli inizi del 1900. Il fenomeno che investe i settori della produzione economica, è diretta conseguenza dell'aumento di conoscenze sul mondo naturale, e sulle sue caratteristiche, derivante dalla Rivoluzione scientifica. Fu, infatti, il nuovo Metodo scientifico inaugurato da Galileo a portare ad un aumento esponenziale delle conoscenze che si avevano sulla natura ed in particolar modo sulla **materia** e le sue **proprietà**. Senza questo approccio la rivoluzione industriale non avrebbe potuto avere luogo. Condizioni particolarmente favorevoli nell'Inghilterra della metà del '700 consentirono poi a tali conoscenze *scientifiche* di **tramutarsi** in conoscenze *tecniche* e *tecnologiche*, finché esse cominciarono ad essere applicate nelle prime **fabbriche tessili** e nell'industria **siderurgica**, per una produzione di ferro e di acciaio che non ebbe paragoni nella precedente storia dell'umanità. Dal punto di vista *tecnologico* la Rivoluzione industriale si caratterizza in primo luogo per l'introduzione della **macchina a vapore**. Il 1700 è conosciuto anche come il secolo degli “automati”, i meravigliosi apparecchi mossi dall'energia meccanica automatica del vapore, prodotto dalla combustione dei minerali fossili. Nella storia dell'umanità il maggior vincolo alla crescita della produzione di beni indispensabili alla sussistenza è, infatti, quello energetico. Per molti secoli l'uomo è stato legato ai limiti dell'attività manuale disponendo solamente dell'energia offerta dal lavoro di uomini e animali, la qual cosa ha limitato fortemente la produzione e la produttività. La progressiva introduzione, a partire dal Medioevo, del mulino ad acqua e del mulino a vento rappresenta la prima innovazione di rilievo.

“Le trasformazioni sociali nell'età dell'industria”

All'industrializzazione, che investì l'Europa nel corso dell'800, si accompagnò una forte **crescita demografica**, che nel giro di 100 anni raddoppiò la popolazione europea. Ad un alto tasso di natalità si accompagnò un tasso di mortalità più basso che nel passato, dovuto ad un miglioramento generale delle condizioni di vita (miglioramento delle **diete alimentari** e **scomparsa delle carestie** grazie ai progressi dell'agricoltura e dello sviluppo dei trasporti e dei commerci, miglioramento delle **condizioni igienico sanitarie** e riduzione delle epidemie, i **progressi in campo medico** scientifico ospedaliero, che

consentirono di debellare i grandi flagelli del passato, il vaiolo e il colera, **diminuzione della mortalità infantile**). Lo sviluppo economico favoriva l'aumento della popolazione e questo stimolava la produzione, ampliando il mercato dei consumatori. L'aumento del numero di persone in Europa, generò, a sua volta, effetti di sovrappopolazione delle campagne, dove il numero delle nascite era ancora considerato una ricchezza, sovrappopolazione che fu all'origine di un imponente flusso migratorio dalle campagne alle città. **Industrializzazione** fa rima, infatti, con **urbanizzazione**. La metropoli ottocentesca, vero polo d'attrazione, si gonfiò a dismisura, dato che offriva possibilità di vita e lavoro. Essa divenne il **simbolo stesso** dell'età industriale e delle **sue contraddizioni**, caratterizzata com'era da un **centro residenziale**, commerciale e finanziario e da una **periferia industriale** ed operaia, in essa cioè i traffici, il progresso e la ricchezza si affiancavano alla povertà, allo sfruttamento, alle disuguaglianze sociali ed alla degradazione dei quartieri periferici, veri e propri **dormitori** maleodoranti, privi di strutture igieniche e di piani regolatori per gli operai che lavorano nelle fabbriche fino a 15 ore al giorno. Nelle città la vita era più dura che nelle campagne, dove chi disponeva di un poco di terra da coltivare era da ritenersi un privilegiato. L'inquinamento, le condizioni igieniche inesistenti nelle abitazioni e nelle strade, putride e malsane, spesso prive di fognature, la prostituzione, l'alcolismo e la delinquenza rendevano la vita nei quartieri poveri un vero inferno metropolitano. Questa situazione si ripercosse anche nella composizione e nell'organizzazione della società. Alla tradizionale contrapposizione *proprietario-contadino*, caratteristica della società agricola feudale, si sostituì quella di *borghese-proletario*, tipica del mondo industriale all'organizzazione sociale, **semplice e statica** dell'*Ancien regime* divisa in *nobili, borghesi* (mercanti, artigiani e professionisti) e *contadini*, dove il ruolo di ciascuna agente era fissato in modo definitivo, come in un teatro, si sovrappose un nuovo ordine introdotto dall'industrializzazione, più **complesso e dinamico**, dove la possibilità di modificare la propria posizione sociale era sensibilmente aumentata, in quanto l'intraprendenza ed il successo divennero il vangelo della nuova società. In questo periodo si iniziò a parlare di classi sociali, dove il termine indicava l'appartenenza ad un "insieme di individui che condividono lo stesso stile di vita, di abitudini e la medesima funzione produttiva". Le figure sociali *fondamentali* sono il borghese, capitalista, colui che investe i propri capitali in un'industria o proprietà per ricavarne un profitto e l'operaio, il proletario, colui che vende la propria forza lavoro in cambio di un salario. La borghesia, che possiamo distinguere al suo interno in *imprenditoriale, finanziaria, intellettuale* è la classe che nel corso dell'800 dominò la scena economica e politica, dopo aver ingaggiato una dura lotta per la supremazia con i ceti aristocratici, che le contendevano il primato sociale e con gli altri protagonisti dell'industrializzazione, i proletari, che, come unica ricchezza dispongono della "prole" e della forza della proprie braccia. La condizione di salariato industriale o bracciante agricolo era grama. Salari bassissimi e condizioni di lavoro al limite della schiavitù. Sei giorni la settimana per 15 ore al giorno in un ambiente malsano senza alcuna forma di tutela, di assicurazione, di prevenzione sociale. La solitudine accompagnava la miserrima vita dell'operaio, costretto a vivere con la famiglia (ridotta a non più di tre individui), in case fatiscenti, prive dei minimi servizi igienici, con turni massacranti di lavoro nelle fabbriche o nelle miniere (in queste ultime erano impiegati soprattutto in bambini, piccoli, e perciò adatti ad entrare in stretti cunicoli). Nelle campagne la vita era dura, ma la famiglia era allargata e la giornata ruotava secondo ritmi più naturali. L'esistenza di quella che venne

definita “questione sociale” venne percepita, presso le classi dirigenti come un pericolo per la sicurezza e tale consapevolezza diede vita ad iniziative di riforma quali le “leggi sulle fabbriche” atte a regolare il lavoro minorile e femminile, al fine di arginare la minaccia di un conflitto sociale. Nel **1858** il lavoro minorile venne proibito al di sotto degli **8** anni d’età e l’orario di lavoro di donne e minori venne limitato a **58** ore la settimana¹⁵⁰.

La Rivoluzione Industriale: i cambiamenti sociali ed urbanistici

Per rivoluzione industriale gli storici intendono un processo di evoluzione economica che, da un organismo “agricolo-artigianale-commerciale”, porta ad un sistema “industriale” moderno caratterizzato dall’uso generalizzato di “macchina” azionate da energia meccanica grazie all’utilizzo di nuove fonti energetiche inanimate. L’Europa che all’inizio del Medioevo, era sottosviluppata e poco popolata con la Rivoluzione industriale viene considerata una delle ^{più} grande potenze del mondo.

Il fenomeno che investe i settori della produzione economica, è diretta conseguenza dall’aumento di conoscenze sul mondo naturale, e sulle sue caratteristiche, derivante dalla Rivoluzione scientifica.

Rivoluzione scientifica. di Galileo Galilei aiutò ad aumentare le conoscenze sulla natura e sulla materia e le sue proprietà. Tali conoscenze tecniche cominciarono ad essere applicate nelle prime fabbriche tessili e nell’industria siderurgica. E così iniziò la produzione di vari prodotti, grazie anche alla introduzione della macchina a vapore.

Vengono sostituite le abilità manuali con le macchine, e la forza lavoro umana e animale con i fonti inanimate di energia.

Con l’industrializzazione, si accompagnò anche una forte crescita demografica, dovuta ad un miglioramento generale delle condizioni di vita. Tale miglioramento viene grazie ai progressi dell’agricoltura ed allo sviluppo di trasporti e commerci. L’aumento della popolazione generò, a sua volta, effetti di sovrappopolazione delle campagne, che fu l’origine di un’imponente flusso migratorio dalle campagne alle città.

La popolazione viene attirata da metropoli ottocentesca che ~~favoriva~~ offriva possibilità di vita e lavoro. Era un centro residenziale, commerciale e finanziario, dove il progresso e la ricchezza si affiancavano alla povertà, alle disuguaglianze sociali ed alla degradazione

¹⁵⁰ Il carattere grassetto e corsivo sono autentici dei documenti.

dei quartieri periferici. Le classi non erano più come che erano in passato, avevano le possibilità di modificare la propria posizione sociale grazie al successo, che divenne il vangelo della nuova società. I salari ^{come che} erano bassi e la gente doveva lavorare 6 giorni alla settimana per 15 ore, Nel 1858 il lavoro minorile venne proibito al di sotto degli 8 anni e l'orario di lavoro venne limitato a 58 ore alla settimana.

Testo Mi5- 3/4/2017

Il seguente testo è un saggio breve di ambito socio-economico che Mis ha scritto in classe, in un compito di italiano. Per la stesura del saggio breve, la professoressa di italiano aveva fornito agli studenti dei documenti che riporto di seguito.

Argomento: I giovani e i social Network

Doc. 1 I ragazzi italiani passano un'ora al giorno sui social network

Indagine Nielsen per Yahoo: oltre la metà dei giovani tra i 18 e i 34 anni si collega a internet solo da smartphone. Chiamate e sms occupano appena 22 minuti, mentre 19 minuti vanno alla navigazione web e 11 ai giochi. Sui social network e in chat, a messaggiare e postare foto con smartphone sempre più grandi, adatti al linguaggio audio-visivo. È la generazione dei millenials, gli 11,2 milioni di giovani italiani dai 18 ai 34 anni diventati consumatori nell'era di internet, costantemente online e sempre meno passivi davanti allo schermo della tv. A tracciarne l'identikit, un'indagine condotta da Nielsen per Yahoo da cui emerge che i ragazzi online sono 8,3 milioni, il 74% del totale. Una percentuale più alta rispetto al 58% degli internauti tra i 18 e 74 anni, ma che comunque individua quasi 3 milioni di giovani fuori dal web, per impossibilità o per scelta. Nel giorno medio sono 7,2 milioni i millenials online, connessi per 2 ore e mezza. Oltre la metà si collega solo da smartphone, che è il mezzo esclusivo soprattutto tra i 18-24enni. L'uso è ovviamente molto distante da quello del telefono: delle tre ore passate con in mano lo smartphone, chiamate e sms occupano appena 22 minuti, mentre a social network e chat vengono dedicate un'ora e mezza al giorno, 19 minuti vanno alla navigazione web e 11 minuti ai giochi. Smartphone e computer sono dispositivi complementari, vengono cioè usati entrambi per svolgere le stesse attività, anche se il 78% del tempo speso online è da mobile. In primis ci sono le e-mail, le ricerche sul web e i social, poi i portali generalisti, le news e i video. Il rapporto tra internet e tv è invece più complesso. Allo schermo televisivo i giovani dedicano un tempo maggiore, quasi 4 ore al giorno, ma è un tempo in calo (meno 8% su base annua) e soprattutto non esclusivo. Due ragazzi su tre hanno la tv accesa ma al contempo smanettano sulla tastiera fisica del computer o su quella virtuale di telefoni e tablet, mentre l'83% usa il web per guardare i contenuti della tv. Dovendo scegliere, i ragazzi non hanno dubbi: tre su quattro butterebbero dalla torre la tv e vorrebbero internet con sé su un'isola deserta. I palinsesti

televisivi, dicono, sono troppo rigidi per assecondare appieno le passioni e gli interessi coltivati. Ma questa è la tv tradizionale, mentre l'audio visivo ora insegue il web con contenuto in streaming e on-demand. Anche in Italia, dove a metà ottobre arriverà Netflix a tentare di scompaginare il settore. In attesa della nuova Apple tv che offrirà ai giovani il modo di interagire a cui sono più abituati: le applicazioni, che dopo aver conquistato smartphone, tablet e pc puntano a rivoluzionare la regina del salotto. (Internet, 2015)

Doc. 2 Vantaggi e svantaggi

Il primo grande merito dei social network è indubbiamente quello di aver facilitato la comunicazione: basta avere la connessione a Internet per parlare in tempo reale con persone dall'altra parte del globo, grazie alle webcam addirittura vederne il volto. Riusciamo a mantenere i contatti nel tempo più facilmente e procurarne altri in modo ancor più semplice, e in questo vastissimo intreccio di reti sociali virtuali le informazioni viaggiano alla velocità della luce e le idee circolano e si modificano continuamente, permettendo anche la diffusione di informazioni "non ufficiali" che non potrebbero essere diffuse. In questo modo qualunque tipo di informazione è accessibile a chiunque. Nonostante i meriti da riconoscere ai social network, è necessario parlare anche dei problemi che nascondono. Sono moltissimi coloro che sono riusciti a guadagnarsi i tanto agognati quindici minuti di popolarità nella piazza virtuale, anche a costo di ridicolizzarsi o di accendere i riflettori sulla propria vita privata. Importante è tutelare i propri dati personali per evitare sgradevoli inconvenienti. È da tener presente che pur favorendo lo sviluppo di relazioni virtuali, i social network portano molti utenti a isolarsi dalla vita sociale reale in quanto le amicizie online sono più facilmente gestibili. Infatti lo sviluppo dei social networks ha inevitabilmente portato delle conseguenze nel cambiamento delle interazioni sociali, sia positive che negative. (Antonella Terracciano, Internet, 2012)

Doc. 3 I mille volti della dipendenza da internet e social network: dal cyberbullismo all'isolamento

Il professor Tonioni, responsabile del primo ambulatorio che si occupa di patologie legate al web e ai social: "In rete gli istinti sono esacerbati e l'aggressività aumenta"

Basta prendere la metropolitana, salire su un autobus o frequentare un locale affollato, per rendersi conto di quanto il nostro sguardo si sia abbassato. Letteralmente. Siamo rapiti dai nostri smartphone. Sempre connessi, sempre impegnati, al punto di perdere il contatto con la realtà. E nel libero e ricco mondo di internet confluisce un'enorme mole di dati: ognuno sul web è in grado di trovare ciò che ama, odia, che può innescare un meccanismo di dipendenza. Accade con la pornografia, col gioco d'azzardo e con i social network. L'uso disfunzionale di internet si configura come un nuovo modo di pensare e comunicare. Del resto, i ragazzi si relazionano con un mondo diverso rispetto ai non nativi digitali ed hanno una percezione particolare dello spazio e del tempo.

Questo cosa produce?

Determina i sintomi. Infatti, negli adolescenti, il segnale principale non è il numero di ore passato davanti al computer, ma il ritiro sociale che spesso porta alla decisione di abbandonare la scuola. Nelle nuove generazioni si avverte chiaramente un diverso modo di vivere, o non vivere, le emozioni.

Internet può essere un carnefice spietata. Basta aprire le pagine di cronaca di un quotidiano per leggere di “branchi” che deridono e perseguitano un ragazzo omosessuale, una ragazza sovrappeso o chiunque venga percepito come “diverso”. Ci sono vittime che non riuscendo a reagire scelgono il suicidio, come può un giovane arrivare ad un gesto così estremo?

Il web è uno strumento e come tale amplifica tutto: il fenomeno del bullismo diventa cyber aggravando le conseguenze, perché le relazioni virtuali sono molto diverse da quelle reali.

Cioè?

Le faccio un esempio: due ragazzi parlano tra di loro su Skype, sono disinibiti, eppure, pur parlando di argomenti sensibili per entrambi, non riescono ad arrossire. Tutta la comunicazione non verbale che si esprime con il corpo è filtrata, si annulla l'emozione che, nelle relazioni reali, passa sempre attraverso il corpo, mandando un segnale (che sia il rossore del volto, una smorfia). Nell'online manca la relazione completa che invece si realizza nell'offline quando c'è il contatto fisico tra le persone.

Che conseguenze ha questo divario tra online ed offline?

Sul web gli istinti sono più esacerbati, l'aggressività aumenta. Il fenomeno del bullismo diventa cyber ed ha conseguenze più gravi. Questo perché gli adolescenti danno un enorme valore alla visibilità e all'esperienza della vergogna che per i più giovani è un vero e proprio crollo che fa venir fuori una personalità in grado di reggere un'aggressione oppure no. Il cyberbullismo, a differenza del bullismo reale, non mira solo ad aggredire o insultare l'altro, ma si configura come un atto persecutorio dato dalla percezione di non avere vie di fuga. E, proprio questa sensazione, è una delle caratteristiche del web e dei social network. (Carola Parisi, Il Giornale, 2015)¹⁵¹

I SOCIAL NETWORK

La nostra società ha avuto dei cambi da sempre che siano positivi o negativi ed abbiamo accettato qualunque trasformazione però ciò che sia relativo ai nostri desideri. Da così per compiere ai nostri voleri l'uomo ha inventato dei “social network” che più di facilitare la nostra vita hanno fatto diventare più faticosa.

Prima dalla portata di questi nuovi dispositivi come smartphone e computer l'uomo cercava di passare il suo tempo a guardare tv. però alcuni ci hanno criticato anche il suo uso frequente. Ma la problema è che questi nuovi dispositivi bruciano di più il tempo

¹⁵¹ Il carattere grassetto e corsivo sono autentici dei documenti.

dei nostri giovani. Come dice “indagine Nielsen per Yahoo: «oltre la metà dei giovani fra 18 e 34 anni si collega a internet solo da smartphone. Chiamate e sms occupano appena 22 minuti, mentre 19 minuti vanno alla navigazione web e 11 ai giochi».

I “social networks” ormai sono diventati una abitudine per i ragazzi o un parassito che non vuole staccarsi dalle nostre vite. Questi social hanno comportato con se più dei svantaggi che vantaggi. «Il primo grande merito dei social network è indubbiamente quello di aver facilitato la comunicazione....., grazie alle webcam».

Con questi social siamo più attaccati al mondo “globo” cioè siamo in conoscenza anche di quello che accade al di fuori della nostra propria società. Uno dei grandi svantaggi che possiamo vedere è la questione della “privacy”, per questo è importante tutelare i propri dati personali per evitare sgradevoli inconvenienti

Siamo in grado di cercare su web quello che a noi ci piace e quello che noi ci odiamo. Perché siamo indipendenti nelle nostre scelte e nessuno ci può fermare. ~~Inoltre i social network portano molti utenti ad isolarsi dalla vita reale~~ Questa indipendenza crea una enorme catena di mutamenti sociali tra cui il cyberbullismo e l’isolamento dei giovani. Il cyberbullismo crea dei grandi difetti nei giovani uno che è influenzato dal cyberbullismo non riesce a reagire e sceglie di suicidarsi. Noi non possiamo ancora distinguere chi è in stato di colpa o magari di chi è la colpa per tutti questi problemi, la realtà è da sempre che prima noi vogliamo seguire la nostra voglia e alla fine non riusciamo a salvarci dalle sgradevolità.

Appendice 4: gli esercizi

I seguenti esercizi sono stati sottoposti alle studentesse durante i nostri incontri, precisamente in data 14/02 (connettivi) e 17/01 (congiuntivo); ho riportato le risposte delle ragazze evidenziandole in carattere grassetto.

1. Esercizi sui connettivi¹⁵²

Mari

Esercizio 1. **Leggi il brano e sottolinea i connettivi.**

L'aspetto più importante del comune medievale consisteva in primo luogo nella sua funzione economica: **questi** centri urbani erano governi di mercanti, fatti dai mercanti e per i mercanti; e in secondo luogo nel suo eccezionale potere civile, **cioè** nella sua capacità di conferire ai propri abitanti una posizione sociale e i diritti politici, elementi essenziali per garantire la conduzione degli affari e la libertà da interferenze esterne. Le conseguenze si avvertirono in tutta la società, **infatti** le città divennero poli di attrazione, luoghi di rifugio e nodi di scambio con le campagne **e** inoltre la migrazione nelle città migliorò la condizione economica e sociale non solo degli immigrati, **ma anche** di coloro che restavano in campagna, dove i servi vennero emancipati. I governanti concessero i diritti politici ai residenti rurali e urbani principalmente per due motivi. Primo: nuove terre, nuovi raccolti, commercio e mercati portavano profitti, e i profitti portavano potere. Secondo: i governanti desideravano accrescere il proprio potere all'interno del proprio regno. Ebbene, proprio i liberi coltivatori e i residenti urbani, **cioè** i borghesi, erano i nemici naturali dell'aristocrazia terriera e avrebbero dunque appoggiato la corona e i grandi signori nella loro lotta contro i signorotti locali. **Inoltre**, i governanti e gli intraprendenti signori europei che desideravano **in questo**

¹⁵² Riporto in nota le risposte previste da questi esercizi; ci tengo a sottolineare però che in alcuni casi (negli esercizi 2 e 3) le studentesse non compiono dei reali errori, ma scelte che si avvicinano alle risposte previste (questo giustificato dal fatto che connettivi diversi vengono utilizzati per una stessa funzione).

Esercizio 1: in primo luogo; in secondo luogo; cioè; infatti; inoltre; primo; secondo; ebbene; cioè; dunque; inoltre. Esercizio 2: perciò; successivamente; tuttavia; per questo motivo; infine; mentre; quindi; in effetti; nello stesso tempo; perché; perciò. Esercizio 3: innanzitutto; siccome; infatti; inoltre; infine; però; invece; in particolare; infatti; pertanto.

modo di accrescere le proprie entrate, dovettero attirare gli uomini nelle città e nei villaggi così liberati, convincendoli con la garanzia di altre esenzioni, libertà e privilegi. Le esenzioni e i privilegi economici concessi dai governanti ebbe anche come conseguenza lo sviluppo di forme di autogoverno. **In questo caso** l'iniziativa venne dal basso.

Esercizio 2. **Inserisci nel testo i seguenti connettivi: mentre, infine, nello stesso tempo, perciò, successivamente, perciò, tuttavia, perché, in effetti, per questo motivo, quindi.**

Dal XIV al XVI secolo l'andamento demografico della popolazione europea subì dei decisi cambiamenti. Nel XIV secolo si verificarono alcune grandi epidemie di peste, perciò diminuì la popolazione. Per questo motivo, dal XV secolo all'inizio del XVI, il numero degli abitanti crebbe lentamente, la natalità era molto alta, perciò la mortalità era ancora più alta: guerre ed epidemie devastavano l'Europa e la medicina era poco sviluppata, quindi la popolazione cresceva poco. In effetti, a partire dalla seconda metà del XVIII secolo la natalità rimase elevata, quindi la mortalità diminuì, perciò la popolazione cominciò ad aumentare rapidamente. successivamente, erano diminuite le guerre e, tuttavia, erano migliorate le condizioni igieniche, quindi erano cambiati i comportamenti delle persone, infine si era ridotto il rischio di epidemie.

Esercizio 3. **Inserisci nel testo i seguenti connettivi: infine, invece, infatti, innanzitutto, pertanto, siccome, infatti, inoltre, in particolare, però.**

Personalmente, io guardo la televisione abbastanza spesso e per ragioni diverse. In particolare, la televisione mi tiene compagnia quando in casa non c'è nessuno. Siccome il silenzio mi fa paura, spesso accendo la televisione, specialmente prima di dormire. Inoltre, mi addormento sempre o con la televisione accesa o con l'mp3 nelle orecchie. In effetti, mi piace molto ascoltare qualcuno che parla o che canta mentre sto per addormentarmi. Però guardo la televisione anche quando non ho niente da fare. Se non c'è un programma che mi interessa faccio zapping passando da un canale all'altro. Infatti, in particolari momenti della giornata, ad esempio dopo pranzo, guardo la televisione perché a quell'ora trasmettono un telefilm che seguo ormai da

molti mesi. I programmi che preferisco sono i telefilm, i cartoni animati, i documentari sugli animali e i film dell'orrore. **Pertanto** questo tipo di film di solito è trasmesso in seconda serata, quando io sono già a letto. A volte mi capita di vedere anche il telegiornale con i miei genitori. Anche se ascoltare le notizie a volte mi annoia, mi sforzo e cerco di seguire ugualmente perché penso che sia importante sapere che cosa succede in Italia e nel mondo. Trovo **invece** che le altre trasmissioni siano veramente brutte. **Innanzitutto** detesto i programmi in cui le persone litigano e alzano la voce. **Infatti** penso che mostrare comportamenti di questo tipo in televisione spinga gli spettatori, specialmente quelli più giovani e ingenui, a imitarli nella realtà. **Infine** credo che guardare la televisione non sia una cosa negativa, a patto che si scelga che cosa vedere con più attenzione.

Sido

Esercizio 1. **Leggi il brano e sottolinea i connettivi.**

L'aspetto più importante del comune medievale consisteva **in primo luogo** nella sua funzione economica: questi centri urbani erano governi di mercanti, fatti dai mercanti e per i mercanti; e **in secondo luogo** nel suo eccezionale potere civile, **cioè** nella sua capacità di conferire ai propri abitanti una posizione sociale e i diritti politici, elementi essenziali per garantire la conduzione degli affari e la libertà da interferenze esterne. Le conseguenze si avvertirono in tutta la società, **infatti** le città divennero poli di attrazione, luoghi di rifugio e nodi di scambio con le campagne e **inoltre** la migrazione nelle città migliorò la condizione economica e sociale non solo degli immigrati, **ma anche** di coloro che restavano in campagna, **dove** i servi vennero emancipati. I governanti concessero i diritti politici ai residenti rurali e urbani principalmente per due motivi. **Primo**: nuove terre, nuovi raccolti, commercio e mercati portavano profitti, e i profitti portavano potere. **Secondo**: i governanti desideravano accrescere il proprio potere all'interno del proprio regno. Ebbene, proprio i liberi coltivatori e i residenti urbani, **cioè** i borghesi, erano i nemici naturali dell'aristocrazia terriera e avrebbero dunque appoggiato la corona e i grandi signori nella loro lotta contro i signorotti locali. **Inoltre**, i governanti e gli intraprendenti signori europei che desideravano in questo modo di accrescere le proprie entrate, dovettero attirare gli uomini nelle città e nei

villaggi così liberati, convincendoli con la garanzia di altre esenzioni, libertà e privilegi. Le esenzioni e i privilegi economici concessi dai governanti ebbe anche **come** conseguenza lo sviluppo di forme di autogoverno. In questo caso l'iniziativa venne dal basso.

Esercizio 2. **Inserisci nel testo i seguenti connettivi: mentre, infine, nello stesso tempo, perciò, successivamente, perciò, tuttavia, perché, in effetti, per questo motivo, quindi.**

Dal XIV al XVI secolo l'andamento demografico della popolazione europea subì dei decisi cambiamenti. Nel XIV secolo si verificarono alcune grandi epidemie di peste, **_per questo motivo_** diminuì la popolazione. **_successivamente_**, dal XV secolo all'inizio del XVI, il numero degli abitanti crebbe lentamente, la natalità era molto alta, **_tuttavia_** la mortalità era ancora più alta: guerre ed epidemie devastavano l'Europa e la medicina era poco sviluppata, **_perciò_** la popolazione cresceva poco. _____, a partire dalla seconda metà del XVIII secolo la natalità rimase elevata, **_mentre_** la mortalità diminuì, **_in effetti_** la popolazione cominciò ad aumentare rapidamente. **_Nello stesso tempo_**, erano diminuite le guerre e, **_perciò_**, erano migliorate le condizioni igieniche, _____ erano cambiati i comportamenti delle persone, **_infine_** si era ridotto il rischio di epidemie.

Esercizio 3. **Inserisci nel testo i seguenti connettivi: infine, invece, infatti, innanzitutto, pertanto, siccome, infatti, inoltre, in particolare, però.**

Personalmente, io guardo la televisione abbastanza spesso e per ragioni diverse. **_Innanzitutto_**, la televisione mi tiene compagnia quando in casa non c'è nessuno. **_Inoltre_** il silenzio mi fa paura, spesso accendo la televisione, specialmente prima di dormire. **_Infatti_**, mi addormento sempre o con la televisione accesa o con l'mp3 nelle orecchie. In effetti, mi piace molto ascoltare qualcuno che parla o che canta mentre sto per addormentarmi. **_Pertanto_** guardo la televisione anche quando non ho niente da fare. Se non c'è un programma che mi interessa faccio zapping passando da un canale all'altro. **_Infatti_**, in particolari momenti della giornata, ad esempio dopo pranzo, guardo la televisione perché a quell'ora trasmettono un telefilm che seguo ormai da

molti mesi. I programmi che preferisco sono i telefilm, i cartoni animati, i documentari sugli animali e i film dell'orrore. **_Però_** questo tipo di film di solito è trasmesso in seconda serata, quando io sono già a letto. A volte mi capita di vedere anche il telegiornale con i miei genitori. Anche se ascoltare le notizie a volte mi annoia, mi sforzo e cerco di seguire ugualmente perché penso che sia importante sapere che cosa succede in Italia e nel mondo. Trovo **_invece_** che le altre trasmissioni siano veramente brutte. **_In particolare_** detesto i programmi in cui le persone litigano e alzano la voce. **_Siccome_** penso che mostrare comportamenti di questo tipo in televisione spinga gli spettatori, specialmente quelli più giovani e ingenui, a imitarli nella realtà. **_Infine_** credo che guardare la televisione non sia una cosa negativa, a patto che si scelga che cosa vedere con più attenzione.

Mis

Esercizio 1. **Leggi il brano e sottolinea i connettivi.**

L'aspetto più importante del comune medievale consisteva in primo luogo nella sua funzione economica: questi centri urbani erano governi di mercanti, fatti dai mercanti e per i mercanti; e in secondo luogo nel suo eccezionale potere civile, **cioè** nella sua capacità di conferire ai propri abitanti una posizione sociale e i diritti politici, elementi essenziali per garantire la conduzione degli affari e la libertà da interferenze esterne. Le conseguenze si avvertirono in tutta la società, **infatti** le città divennero poli di attrazione, luoghi di rifugio e nodi di scambio con le campagne e **inoltre** la migrazione nelle città migliorò la condizione economica e sociale non solo degli immigrati, ma anche di coloro che restavano in campagna, dove i servi vennero emancipati. I governanti concessero i diritti politici ai residenti rurali e urbani principalmente per due motivi. Primo: nuove terre, nuovi raccolti, commercio e mercati portavano profitti, e i profitti portavano potere. Secondo: i governanti desideravano accrescere il proprio potere all'interno del proprio regno. **Ebbene**, proprio i liberi coltivatori e i residenti urbani, **cioè** i borghesi, erano i nemici naturali dell'aristocrazia terriera e avrebbero **dunque** appoggiato la corona e i grandi signori nella loro lotta contro i signorotti locali. **Inoltre**, i governanti e gli intraprendenti signori europei che desideravano **in questo** modo di accrescere le proprie entrate, **dovettero** attirare gli uomini nelle città e nei

villaggi così liberati, convincendoli con la garanzia di altre esenzioni, libertà e privilegi. Le esenzioni e i privilegi economici concessi dai governanti ebbe anche come conseguenza lo sviluppo di forme di autogoverno. In questo caso l'iniziativa venne dal basso.

Esercizio 2. **Inserisci nel testo i seguenti connettivi: mentre, infine, nello stesso tempo, perciò, successivamente, perciò, tuttavia, perché, in effetti, per questo motivo, quindi.**

Dal XIV al XVI secolo l'andamento demografico della popolazione europea subì dei decisi cambiamenti. Nel XIV secolo si verificarono alcune grandi epidemie di peste, **_perciò_** diminuì la popolazione. _____, dal XV secolo all'inizio del XVI, il numero degli abitanti crebbe lentamente, la natalità era molto alta, **_mentre_** la mortalità era ancora più alta: guerre ed epidemie devastavano l'Europa e la medicina era poco sviluppata, **_per questo motivo_** la popolazione cresceva poco. **_nello stesso tempo_**, a partire dalla seconda metà del XVIII secolo la natalità rimase elevata, **_infine_** la mortalità diminuì, **_in effetti_** la popolazione cominciò ad aumentare rapidamente. **_successivamente_**, erano diminuite le guerre e, **_per questo motivo_**, erano migliorate le condizioni igieniche, **_perché_** erano cambiati i comportamenti delle persone, **_perciò_** si era ridotto il rischio di epidemie.

Esercizio 3. **Inserisci nel testo i seguenti connettivi: infine, invece, infatti, innanzitutto, pertanto, siccome, infatti, inoltre, in particolare, però.**

Personalmente, io guardo la televisione abbastanza spesso e per ragioni diverse. **_innanzitutto_**, la televisione mi tiene compagnia quando in casa non c'è nessuno. **_inoltre_** il silenzio mi fa paura, spesso accendo la televisione, specialmente prima di dormire. **_infatti_**, mi addormento sempre o con la televisione accesa o con l'mp3 nelle orecchie. In effetti, mi piace molto ascoltare qualcuno che parla o che canta mentre sto per addormentarmi. **_pertanto_** guardo la televisione anche quando non ho niente da fare. Se non c'è un programma che mi interessa faccio zapping passando da un canale all'altro. **_però_**, in particolari momenti della giornata, ad esempio dopo pranzo, guardo la televisione perché a quell'ora trasmettono un telefilm che seguo ormai da molti mesi.

I programmi che preferisco sono i telefilm, i cartoni animati, i documentari sugli animali e i film dell'orrore. **_infatti_** questo tipo di film di solito è trasmesso in seconda serata, quando io sono già a letto. A volte mi capita di vedere anche il telegiornale con i miei genitori. Anche se ascoltare le notizie a volte mi annoia, mi sforzo e cerco di seguire ugualmente perché penso che sia importante sapere che cosa succede in Italia e nel mondo. Trovo **_invece_** che le altre trasmissioni siano veramente brutte. **_siccome_** detesto i programmi in cui le persone litigano e alzano la voce. **_in particolare_** penso che mostrare comportamenti di questo tipo in televisione spinga gli spettatori, specialmente quelli più giovani e ingenui, a imitarli nella realtà. **_infine_** credo che guardare la televisione non sia una cosa negativa, a patto che si scelga che cosa vedere con più attenzione.

2. Esercizi sul congiuntivo

Mari

Esercizio 1. **Indica la forma verbale corretta**

1. Ecco un esempio che ci viene da una grande democrazia e che ci auguriamo (serve)/(**serva**)/(servisse) da punto di riferimento per tutti. (Eugenio Scalfari)
2. È dilettantesco non comprendere come l'illusione penalistica, gli spot televisivi, lo sfoggio di soldati e di armi, il recinto dei nuovi campi di concentramento chiamati centri di identificazione (oscurano)/(oscurassero)/(**oscurino**) un'Italia multiculturale che è già realtà concreta. (Giuseppe D'Avanzo)
3. È probabile che l'elenco delle auto super-inquinanti (fa)/(**faccia**)/(facesse) la fine dello "shadow toll", il pedaggio ombra delle strade statali, o della lista dei cani pericolosi del ministro Sirchia. (Edmondo Borselli)
4. È successo nel G8 di Genova, quando gli errori della polizia hanno finito per regalare ai dimostranti una immeritata e disastrosa vittoria morale. Potrebbe accadere nuovamente se la crisi del credito e la recessione (creassero)/(creano)/(**creino**) nuove fasce di povertà e precariato. (Sergio Romano)
5. Il calcolo era semplice: più vittime civili ci sono (e non possono non esserci vittime civili data la natura del conflitto), più i networks televisivi ne parlano, più è probabile che le opinioni pubbliche, soprattutto le europee, si (**schierino**)/(schierano)/(schierassero) contro Israele e che, infine, la "comunità

internazionale” (leggi: le democrazie occidentali) (**sia**)/(fosse)/(è) costretta a tenerne conto. (Angelo Panebianco)

Esercizio 2. **Sottolinea la voce verbale adatta al contesto**

1. Non pensavo che tu (creda)/(**credessi**) veramente alle sue parole.
2. Se (**avessi pensato**)/(pensassi) di farti cosa gradita, non sarei certo venuto.
3. Fa' che non si (ripetano)/(**ripetessero**) incidenti del genere.
4. Benché (sia)/(**fosse**) avanti negli anni, è un uomo pieno di energia.
5. Non so nemmeno che cosa (**sia**)/(fosse) l'invidia.
6. Temo che (**sia**)/(fosse) troppo tardi per andare al mare oggi pomeriggio.
7. Pretendo che Leon (dicesse)/(**dica**) la verità.
8. Per quanto ne (sappia)/(**sapessi**), non è andato a scuola negli ultimi cinque giorni.

Esercizio 3. **Scegli il tempo verbale adatto**

1. Credo che (**ci fosse**)/(ci fosse stata) dell'ironia nelle sue parole.
2. Se (pensassi)/(**avessi pensato**) di essere sgradito, non sarei venuto.
3. Mi sembrava che (sia)/(**fossi**) d'accordo anche tu.
4. Benché (sia)/(**fosse**) avanti con gli anni, è ancora pieno di energia.
5. Nonostante (**lo avevo avvertito**)/(lo avessi avvertito) non mi ha dato ascolto.
6. Non so nemmeno che cosa (sia)/(**fosse**) la gelosia.
7. Fa' che non si (ripetano)/(**ripetessero**) incidenti di questo tipo.
8. Se (vedessi)/(**avessi visto**) che pubblico c'era alla prima!
9. Ho paura che (ha fatto)/(**abbia fatto**) un errore a sposarsi.
10. Esigo che mi (presentino)/(**presentano**) delle scuse formali.

Sido

Esercizio 1. **Indica la forma verbale corretta**

1. Ecco un esempio che ci viene da una grande democrazia e che ci auguriamo (serve)/(**serva**)/(servisse) da punto di riferimento per tutti. (Eugenio Scalfari)
2. È dilettantesco non comprendere come l'illusione penalistica, gli spot televisivi, lo sfoggio di soldati e di armi, il recinto dei nuovi campi di concentramento chiamati centri di identificazione (oscurano)/(oscurassero)/(**oscurino**) un'Italia multiculturale che è già realtà concreta. (Giuseppe D'Avanzo)
3. È probabile che l'elenco delle auto super-inquinanti (fa)/(**faccia**)/(facesse) la fine dello “shadow toll”, il pedaggio ombra delle strade statali, o della lista dei cani pericolosi del ministro Sirchia. (Edmondo Borselli)

4. È successo nel G8 di Genova, quando gli errori della polizia hanno finito per regalare ai dimostranti una immeritata e disastrosa vittoria morale. Potrebbe accadere nuovamente se la crisi del credito e la recessione (**creassero**)/(creano)/(creino) nuove fasce di povertà e precariato. (Sergio Romano)
5. Il calcolo era semplice: più vittime civili ci sono (e non possono non esserci vittime civili data la natura del conflitto), più i networks televisivi ne parlano, più è probabile che le opinioni pubbliche, soprattutto le europee, si (**schierino**)/(schierano)/(schierassero) contro Israele e che, infine, la “comunità internazionale” (leggi: le democrazie occidentali) (sia)/(**fosse**)/(è) costretta a tenerne conto. (Angelo Panebianco)

Esercizio 2. **Sottolinea la voce verbale adatta al contesto**

1. Non pensavo che tu (**creda**)/(credessi) veramente alle sue parole.
2. Se (**avessi pensato**)/(pensassi) di farti cosa gradita, non sarei certo venuto.
3. Fa' che non si (**ripetano**)/(ripetessero) incidenti del genere.
4. Benché (sia)/(**fosse**) avanti negli anni, è un uomo pieno di energia.
5. Non so nemmeno che cosa (**sia**)/(fosse) l'invidia.
6. Temo che (**sia**)/(fosse) troppo tardi per andare al mare oggi pomeriggio.
7. Pretendo che Leon (dicesse)/(**dica**) la verità.
8. Per quanto ne (**sappia**)/(sapessi), non è andato a scuola negli ultimi cinque giorni.

Esercizio 3. **Scegli il tempo verbale adatto**

1. Credo che (**ci fosse**)/(ci fosse stata) dell'ironia nelle sue parole.
2. Se (pensassi)/(**avessi pensato**) di essere sgradito, non sarei venuto.
3. Mi sembrava che (sia)/(**fossi**) d'accordo anche tu.
4. Benché (sia)/(**fosse**) avanti con gli anni, è ancora pieno di energia.
5. Nonostante (lo avevo avvertito)/(**lo avessi avvertito**) non mi ha dato ascolto.
6. Non so nemmeno che cosa (**sia**)/(fosse) la gelosia.
7. Fa' che non si (**ripetano**)/(ripetessero) incidenti di questo tipo.
8. Se (vedessi)/(**avessi visto**) che pubblico c'era alla prima!
9. Ho paura che (ha fatto)/(**abbia fatto**) un errore a sposarsi.
10. Esigo che mi (**presentino**)/(presentano) delle scuse formali.

Mis

Esercizio 1. Indica la forma verbale corretta

1. Ecco un esempio che ci viene da una grande democrazia e che ci auguriamo (serve)/(serva)/(**servisse**) da punto di riferimento per tutti. (Eugenio Scalfari)
2. È dilettantesco non comprendere come l'illusione penalistica, gli spot televisivi, lo sfoggio di soldati e di armi, il recinto dei nuovi campi di concentramento chiamati centri di identificazione (**oscurano**)/(oscurassero)/(oscurino) un'Italia multiculturale che è già realtà concreta. (Giuseppe D'Avanzo)
3. È probabile che l'elenco delle auto super-inquinanti (fa)/(**faccia**)/(facesse) la fine dello "shadow toll", il pedaggio ombra delle strade statali, o della lista dei cani pericolosi del ministro Sirchia. (Edmondo Borselli)
4. È successo nel G8 di Genova, quando gli errori della polizia hanno finito per regalare ai dimostranti una immeritata e disastrosa vittoria morale. Potrebbe accadere nuovamente se la crisi del credito e la recessione (**creassero**)/(creano)/(creino) nuove fasce di povertà e precariato. (Sergio Romano)
5. Il calcolo era semplice: più vittime civili ci sono (e non possono non esserci vittime civili data la natura del conflitto), più i networks televisivi ne parlano, più è probabile che le opinioni pubbliche, soprattutto le europee, si (schierino)/(**schierano**)/(schierassero) contro Israele e che, infine, la "comunità internazionale" (leggi: le democrazie occidentali) (sia)/(fosse)/(è) costretta a tenerne conto. (Angelo Panebianco)

Esercizio 2. Sottolinea la voce verbale adatta al contesto

1. Non pensavo che tu (creda)/(**credessi**) veramente alle sue parole.
2. Se (**avessi pensato**)/(pensassi) di farti cosa gradita, non sarei certo venuto.
3. Fa' che non si (**ripetano**)/(ripetessero) incidenti del genere.
4. Benché (**sia**)/(fosse) avanti negli anni, è un uomo pieno di energia.
5. Non so nemmeno che cosa (sia)/(**fosse**) l'invidia.
6. Temo che (sia)/(**fosse**) troppo tardi per andare al mare oggi pomeriggio.
7. Pretendo che Leon (**dicesse**)/(dica) la verità.
8. Per quanto ne (sappia)/(**sapessi**), non è andato a scuola negli ultimi cinque giorni.

Esercizio 3. Scegli il tempo verbale adatto

1. Credo che (ci fosse)/(**ci fosse stata**) dell'ironia nelle sue parole.
2. Se (pensassi)/(**avessi pensato**) di essere sgradito, non sarei venuto.

3. Mi sembrava che (**sia**)/(fossi) d'accordo anche tu.
4. Benché (**sia**)/(fosse) avanti con gli anni, è ancora pieno di energia.
5. Nonostante (lo avevo avvertito)/(lo avessi avvertito) non mi ha dato ascolto.
6. Non so nemmeno che cosa (**sia**)/(fosse) la gelosia.
7. Fa' che non si (ripetano)/(**ripetessero**) incidenti di questo tipo.
8. Se (vedessi)/(**avessi visto**) che pubblico c'era alla prima!
9. Ho paura che (**ha fatto**)/(abbia fatto) un errore a sposarsi.
10. Esigo che mi (presentino)/(**presentano**) delle scuse formali.

Bibliografia

Allievi S., Dalla Zuanna G. (2016), *Tutto quello che non vi hanno detto sull'immigrazione*, Editori Laterza, Bari.

Amoruso C. (2010), *In parole semplici. La riscrittura funzionale dei testi nella classe plurilingue*, Palumbo editore, Palermo.

Arici M., Cristofori S., Maniotti P. (2006), *Apprendere e insegnare la lingua per studiare*, Istituto provinciale per la ricerca, l'aggiornamento e la sperimentazione educativi (Iprase), Trento.

Andorno C., Cattana A. (2008), *Linguistica acquisizionale; analisi delle interlingue; errore linguistico ed errore comunicativo; modalità di correzione*, dispense corso USR Lombardia.

Bagna C. (2004), *La competenza quasi-bilingue/quasi-nativa. Le preposizioni in italiano L2*, FrancoAngeli, Milano.

Balboni P. E. (2015), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet Università, Novara.

Banfi E. (1988), *Osservazioni sulla sintassi dell'italiano spontaneamente acquisito da parlanti arabofoni*, in Giacalone Ramat A. (a cura di), *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*, Il Mulino, Bologna, pp. 127-141.

Banfi E., Bernini G. (2003), *Il verbo*, in Giacalone Ramat (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie d'acquisizione*, Carocci editore, Roma, pp. 70-115.

Bernini G. (1990), *L'acquisizione dell'imperfetto nella lingua seconda*, in Banfi E., Cordin P. (a cura di), *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione. Atti del XIII Congresso Internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana, (Trento, Rovereto 18-20 maggio 1989)* Bulzoni, Roma, pp. 157-181.

Bernini G. (1994), *Le frasi ipotetiche nell'italiano di stranieri*, in Giacalone Ramat A., Vedovelli M. (a cura di), *Italiano: lingua seconda, lingua straniera*, Atti del XVI

Congresso della Società di Linguistica Italiana, (Siena 5-7 novembre 1992), Bulzoni editore, Roma, pp. 271-296.

Berretta M. (1984), *Connettivi testuali in italiano e pianificazione del discorso*, in Coveri L. (a cura di), *Linguistica testuale*, Atti del XV Congresso internazionale di studi, (Genova- Santa Margherita ligure, 8-10 maggio 1981), Bulzoni, Roma, pp. 237-255.

Berretta M. (1986), *Per uno studio dell'apprendimento dell'italiano in contesto naturale: il caso dei pronomi personali atoni*, in Giacalone Ramat A. (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Il Mulino, Bologna, pp.329-352.

Berretta M. (1990), *Morfologia in italiano lingua seconda*, in Banfi E., Cordin P. (a cura di), *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione*. Atti del XIII Congresso Internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana, (Trento, Rovereto 18-20 maggio 1989) Bulzoni, Roma, pp. 182-201.

Berretta M. (1993), *Morfologia*, in Sobrero A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Le strutture*, Editore Laterza, Bari, pp. 193-239.

Berruto G. (1987), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.

Berruto G. (1993), *Varietà diamesiche, diastratiche, diafasiche*, in Sobrero A.A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Laterza, Bari, pp. 37-92.

Berruto G. (2001), *L'emergenza della connessione interproposizionale nell'italiano di immigrati*, in "Romanische Forschungen", n. 113, pp. 1-37.

Block-Boas A. (1994), *Problemi di acquisizione dell'italiano come lingua straniera: il carattere non-nativo della competenza avanzata della lingua straniera*, in Giacalone Ramat A., Vedovelli M. (a cura di), *Italiano: lingua seconda, lingua straniera*, Atti del XVI Congresso della Società di Linguistica Italiana, (Siena 5-7 novembre 1992), Bulzoni editore, Roma, pp. 45-59.

Bruni, Alfieri, Fornasiero, Tamiozzo Goldmann (1997), *Manuale di scrittura e comunicazione. Per la cultura personale, per la scuola, per l'università*, Zanichelli, Bologna.

Calleri D. (1995), *Acquisizione della modalità in italiano L1 e L2*, in Giacalone Ramat A., Crocco Galèas G. (a cura di), *From Pragmatics to Syntax. Modality in Second Language Acquisition*, Tübingen, pp.121-142.

Chini M. (1996), *Apprendere una seconda lingua: principi, fattori, strategie e problemi*, in Nigris E. (a cura di), *Educazione interculturale*, Mondadori, Milano, pp.259-341.

Chini M. (2000), *Interlingua: modelli e processi di apprendimento*, in De Marco A. (a cura di), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*. Carocci, Roma, pp. 44-69.

Chini M., Ferraris S. (2003), *Morfologia del nome*, in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie d'acquisizione*, Carocci Editore, Roma, pp. 37-69.

Chini M. (a cura di) (2004), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, FrancoAngeli, Milano.

Chini M. (2005), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci editore, Roma.

Cignetti L. (2011), *Testi argomentativi*, in *Enciclopedia dell'italiano Treccani* (EncIt). ([http://www.treccani.it/enciclopedia/testi-argomentativi_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/testi-argomentativi_(Enciclopedia-dell'Italiano)/)) [ultima consultazione 10/05/2017]

Cinque G. (1991), *Linguistica e glottodidattica*, in Porcelli G., Balboni P.E. (a cura di) *Glottodidattica e Università. La formazione del professore di lingue*, Liviana editrice, Padova, pp.5-20.

Colombo A. (1990), *Come si scrive a scuola: alcuni dati statistici*, in Banfi E., Cordin P. (a cura di), *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione. Atti del XIII Congresso Internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana*, (Trento, Rovereto 18-20 maggio 1989), Bulzoni, Roma, pp. 427-447.

Colombo A. (2011), *“A me mi”*. *Dubbi, errori, correzioni nell’italiano scritto*, Franco Angeli, Milano.

Consiglio d’Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, 2001.

Corder S.P. (1981), *The significance of learners’ errors*, in Id., *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press, Oxford. (questo contributo è stato pubblicato per la prima volta nella rivista “International Review of Applied Linguistics”, V/4, 1967, pp.162-169.)

Cortelazzo M. A. (2012), *I sentieri della lingua. Saggi sugli usi dell’italiano tra passato e presente*, Esedra editrice, Padova.

De Mauro T. (1998), *Passato e futuro dell’educazione linguistica*, in Ferreri S., Guerriero A. R. (a cura di) *Educazione linguistica vent’anni dopo e oltre. Che cosa ne pensano De Mauro, Renzi, Simone, Sobrero*, pp. 13-35.

Della Casa M. (1994), *Scrivere testi. Il processo, i problemi educativi, le tecniche*, La Nuova Italia, Firenze.

Deon V., Colmelet F. (2011), *Smontare i luoghi comuni? Movenze testuali e indicatori di forza negli elaborati degli studenti*, in Corrà L., Paschetto W. (a cura di), *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano, pp.347-363.

Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (2015), *Insegnare l’italiano come seconda lingua*, Carocci editore, Roma.

Duso E.M. (2002), *Narrare in italiano L2: uno studio sull’espressione delle relazioni temporali*, “Linguistica e Filologia” 15, pp. 7-59.

Duso E.M. (in stampa), *Studenti stranieri all’università: hanno davvero pari opportunità?*, in *L’italiano dei nuovi italiani*, Atti del XIX Convegno Nazionale GISCEL (7-8-9 aprile 2016, Siena), Aracne.

Favaro G. (2002¹), *Insegnare l’italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, Milano.

Favaro G. (2002²), *L'italiano per lo studio: i bisogni degli apprendenti, le risorse e i modelli organizzativi delle scuole*, in Grassi, Valentini, Bozzone Costa, pp. 13-20.

Favaro G., Napoli M. (a cura di) (2004), *Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti*, Centro Come, Guerini Studio, Milano.

Favaro G. (2010), *Una lingua "seconda e adottiva". L'italiano delle seconde generazioni.*, in "Italiano LinguaDue", n.1. 2010.

Fellin L., Pugliese R. (1994), *I connettivi e i segnali discorsivi nell'apprendimento dell'italiano per scopi accademici in studenti di scambio internazionale*, in Giacalone Ramat A., Vedovelli M. (a cura di), *Italiano: lingua seconda, lingua straniera*, Atti del XVI Congresso della Società di Linguistica Italiana, (Siena 5-7 novembre 1992), Bulzoni editore, Roma, pp. 378-389.

Ferrari A. (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Carocci editore, Roma.

Ferraris S. (1999), *Imparare la sintassi. Lo sviluppo della subordinazione nelle varietà di apprendimento di italiano L1 e L2*, Edizioni Mercurio, Vercelli.

Fiorentino G. (2010), *Che polivalente*, in *Enciclopedia dell'italiano Treccani* (EncIt) ([http://www.treccani.it/enciclopedia/che-polivalente_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/che-polivalente_(Enciclopedia-dell'Italiano)/))
[ultima consultazione 18/05/2017]

Fondazione Ismu, Quaderni Ismu 1/2015, Rapporto nazionale A.s. 2013/2014, *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi.*(http://www.ismu.org/wp-content/uploads/2015/03/Rapporto_CNI_Miur_Ismu_2013-14.pdf)
[ultima consultazione 6/6/2017]

Fondazione Ismu, Quaderni Ismu 1/2016, Rapporto Nazionale A.s 2014/2015, *Alunni con cittadinanza non italiana, La scuola multiculturale nei contesti locali.*(http://www.ismu.org/wp-content/uploads/2016/05/Rapporto-Miur-Ismu-2014_15.pdf)
[ultima consultazione 6/6/2017]

Freguelli M. (2017), *Le competenze scritte degli adulti. Un'indagine preliminare su produzioni scritte in italiano*, Università degli Studi di Padova.

(http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://tesi.cab.unipd.it/54345/&gws_rd=cr&ei=YkRbWdnwBIGwUcCCvvgD) [ultima consultazione 21/6/2017]

Giacalone Ramat A. (1990), *Sulla rilevanza per la teoria linguistica dei dati di acquisizione di lingue seconde. L'organizzazione temporale del discorso.*, in Banfi E., Cordin P., (a cura di) *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione*. Atti del XIII Congresso Internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana, (Trento, Rovereto 18-20 maggio 1989) Bulzoni, Roma, pp. 123-140.

Giacalone Ramat A. (1993), *Italiano di stranieri*, in Sobrero A.A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Laterza, Roma-Bari, pp. 369-383.

Giacalone Ramat A. (1994), *Il ruolo della tipologia linguistica nell'acquisizione di lingue seconde*, in Giacalone Ramat A., Vedovelli M. (a cura di), *Italiano: lingua seconda, lingua straniera*, Atti del XVI Congresso della Società di Linguistica Italiana, (Siena 5-7 novembre 1992), Bulzoni editore, Roma, pp. 27-43.

Giacalone Ramat A. (a cura di) (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie d'acquisizione*, Carocci editore, Roma.

Granozzi G. (1994), *Su un'idea di universali argomentativi sull'apprendimento dell'italiano come L2*, in Giacalone Ramat A., Vedovelli M. (a cura di), *Italiano: lingua seconda, lingua straniera*, Atti del XVI Congresso della Società di Linguistica Italiana, (Siena 5-7 novembre 1992), Bulzoni editore, Roma, pp.81-91.

Greenberg J.H. (1963), *Universals of language*, MIT Press.

Istat, Unione europea e Ministero dell'interno, (25 Luglio 2014), *Diversità linguistiche tra i cittadini stranieri*, (<http://www.istat.it/it/archivio/129285>) [ultima consultazione 6/6/2017]

Istat, 15 Marzo 2016, *L'integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni. Anno 2015*. (<http://www.istat.it/it/archivio/182866>) [ultima consultazione 6/6/2017]

Klein W., Perdue C. (1997), *The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?)*, in "Second Language Research" 13, pp. 301-347.

Lavinio C. (2004), *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Carocci editore, Roma.

Lo Duca M.G. (2006), *Sillabo di italiano L2*, Carocci editore, Roma.

Lo Duca M.G. (2013), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci editore, Roma.

Lo Cascio V. (2009), *Persuadere e convincere oggi*, Academia Universa Press, Milano.

Luise M.C. (2006), *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*, Utet Università, Torino.

Manili P. (2014), *Il modo congiuntivo e l'insegnamento dell'italiano come L2/LS*, *Gentes*, anno I, numero 1, pp. 70-74.
(<https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/university-press/gentes/gentes-2014-1-70.pdf>) [ultima consultazione 6/6/2017]

Manili P. (2015), *Il modo congiuntivo e l'italiano L2*, *Gentes*, anno II, numero 2, pp. 154-167.
(<https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/university-press/gentes/gentes-2015-2-154.pdf>) [ultima consultazione 6/6/2017]

Mezzadri M. (2008), *Italiano L2: progetti per il territorio*, Uni. Nova, Parma.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Febbraio 2014, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.(
http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf)
[ultima consultazione 6/6/2017]

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2006, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.(
http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/cm24_06.shtml)
[ultima consultazione 6/6/2017]

Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'interculturale.
Gruppo 1. Insegnamento dell'italiano come seconda lingua e valorizzazione del plurilinguismo. *L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri. Attenzioni e proposte per un progetto di formazione linguistica nel tempo della pluralità.*

Pallotti G. (1998), *La seconda lingua*, Strumenti Bompiani, Milano.

Prandi M., De Santis C. (2011), *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, Utet Università, Novara.

Pistolessi E. (2004), *Il parlar spedito. L'italiano di chat, e-mail e sms*, Esedra editrice, Padova.

Pistolessi E. (2008), *I "messaggini": sintesi, ridondanza, contesto*, in "Lid'O", V, pp. 297-316. (consultabile al link https://www.researchgate.net/publication/270214917_I_messaggini_sintesi_ridondanza_contesto) [ultima consultazione 18/05/2017]

Pistolessi E. (2014), *Scritture digitali*, in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto. III. Italiano dell'uso*, Carocci editore, Roma, pp. 349-375.

Pistolessi E. (2015), *Contesti e forme della testualità digitale*, in Palermo M., Pieroni S. (a cura di), *Sul filo del testo. In equilibrio tra enunciato e enunciazione*, Pacini editore, Ospedaletto-Pisa, pp.119-135.

Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (1991) a cura di, *Grande grammatica italiana di consultazione, Volume II, I sintagmi verbale, aggettivale, avverbiale. La subordinazione*, Il Mulino, Bologna, pp. 571-592.

Robustelli C. (2010), *Fraasi completeive*, in Enciclopedia dell'italiano Treccani (EncIt), ([http://www.treccani.it/enciclopedia/frasi-completeive_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/frasi-completeive_(Enciclopedia-dell'Italiano)/)) [ultima consultazione 19/05/2017]

Sabatini F. (1990), *Una lingua ritrovata: l'italiano parlato*, in Lo Cascio V. (a cura di) *Lingua e cultura italiana in Europa*, Le Monnier, Firenze, pp. 260-276.

- Salvi G., Vanelli L. (2004), *Nuova grammatica italiana*, Il Mulino, Bologna.
- Sato C. J. (1990), *The Syntax of Conversation in Interlanguage Development*, Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Schmid S. (1994), *L'italiano degli spagnoli. Interlingua di immigrati nella Svizzera tedesca*, FrancoAngeli, Milano.
- Selinker L. (1984), *Interlingua*, in Arcaini E., Py B. (a cura di), *Interlingua: aspetti teorici e implicazioni didattiche*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, pp. 25-47.
- Sensini M. (2005), *La lingua e i testi. I laboratori testuali*, Mondadori scuola, Milano.
- Serianni L. (2003), *Italiani scritti*, Il Mulino, Bologna.
- Serianni L., Benedetti G. (2015), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Carocci editore, Roma.
- Serianni L., Della Valle V., Patota G. (2015), *Il bello dell'italiano*, Pearson, Milano-Torino.
- Servizio Statistico, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, (Ottobre 2015), *Notiziario. Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano, A.s. 2014/2015*.
- Sobrero A. A. (1993), (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Editori Laterza, Bari, pp. 369-381.
- Tobagi B. (2016), *La scuola salvata dai bambini. Viaggio nelle classi senza confini*. Rizzoli, Milano.
- Troncarelli D. (2011), *Le grammatiche di consultazione per l'italiano L2: risorsa per l'apprendimento degli alunni stranieri?*, in Corrà L., Paschetto W. (a cura di), *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano, pp. 308-320.
- Valentini A. (1997), *Frase relative in italiano L2*, in "Linguistica e Filologia" 7, Università degli Studi di Bergamo, Bergamo, pp. 195-221.

Valentini, A. (1998), *Le frasi causali e l'emergere della subordinazione in italiano L2: il caso di due apprendenti cinesi*, in "Linguistica e filologia" 8, Università degli Studi di Bergamo, Bergamo, pp. 113-148.

Valentini A. (2001), *La frase finale in italiano L2*, "Vox Romanica" 60, pp.69-88.

Valentini A. (2003), *L'apprendimento della subordinazione avverbiale nell'italiano di sinofoni e le varietà di apprendimento*, in Banfi E. (a cura di), *Italiano/L2 di cinesi. Percorsi acquisizionali.*, FrancoAngeli, Milano, pp.67-80.

Vedovelli M. (1990), *La percezione della standardizzazione nell'apprendimento naturale dell'italiano L2*, in Banfi E., Cordin P. (a cura di), *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione. Atti del XIII Congresso Internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana*, (Trento, Rovereto 18-20 maggio 1989) Bulzoni, Roma, pp. 141-156.

Vedovelli M. (2002), *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Carocci editore, Roma.

Vedder I. (1994), *L'acquisizione dei sistemi e delle strategie dell'argomentazione e l'uso degli indicatori di forza illocutiva nell'italiano L2*, in Giacalone Ramat A., Vedovelli M. (a cura di), *Italiano: lingua seconda, lingua straniera*, Atti del XVI Congresso della Società di Linguistica Italiana, (Siena 5-7 novembre 1992), Bulzoni editore, Roma, pp.93-110.

Weinreich U. (1974), *Lingue in contatto*, Editore Boringhieri, Torino.

Sitografia

<http://www.ismu.org/>

[http://www.caritasitaliana.it/caritasitaliana/allegati/6472/Sintesi_OK%20\(1\).pdf](http://www.caritasitaliana.it/caritasitaliana/allegati/6472/Sintesi_OK%20(1).pdf)

<http://www.ismu.org/pubblicazioni/#quaderni>

http://www.istruzione.it/allegati/2015/Notiziario_Alunni_Stranieri_1415.pdf

http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm205_90.html

http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm301_89.html

<http://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/98286dl.htm>

<http://istruzioneer.it/2015/09/10/documento-diversi-da-chi-raccomandazioni-per-integrazione-degli-alunni-stranieri-e-per-lintercultura/>

http://www.esteri.it/mae/doc/191_1992.pdf

http://www.laricerca.loescher.it/images/stories/pdf_normative_1/direttiva_27_dic_2012.pdf

http://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2013/03/cm008_13.pdf

<http://www.camera.it/parlam/leggi/980401.htm>

<http://www.parlamento.it/parlam/leggi/090941.htm>

http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/1ebac8e2-3ed5-49cd-8427-926c4e705122/dpr394_1999.pdf

<http://www.parlamento.it/parlam/leggi/090941.htm>

<http://3.flcgil.stgy.it/files/pdf/20160229/decreto-ministeriale-92-del-23-febbraio-2016-titoli-di-specializzazione-italiano-12.pdf>

[ultima consultazione dei siti 6/6/2017]