



Settore Servizi all'infanzia
Progetto finanziato attraverso la Legge 285/97

Bernadette Demaerschalk,
Stefania Enea, Graziella Favaro,
Elena Nuzzo, Gabriele Pallotti

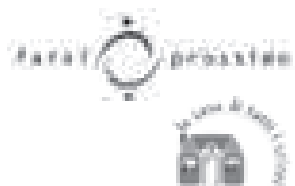
Dare parole al mondo

L'italiano dei bambini stranieri

A cura di Graziella Favaro



edizioni junior



Settore Servizi all'infanzia

Progetto finanziato attraverso la Legge 285/97

Bernadette Demaerschalk,
Stefania Enea, Graziella Favaro,
Elena Nuzzo, Gabriele Pallotti

Dare parole al mondo

L'italiano dei bambini stranieri

A cura di Graziella Favaro

La Casa di Tutti i Colori - Farsi Prossimo Onlus S.C.S.
Via Mancinelli, 3
20131 Milano
tel: 02 26117146 e 02 28340561
fax: 02 28040526
e-mail: casa.colori@farsiprossimo.it
sito: www.farsiprossimo.it

Impaginazione e redazione: Arianna Bertone

ISBN 979-12-5635-259-7

© 2011 edizioni junior srl

edjunior@edizionijunior.it
www.edizionijunior.com

Prima edizione: febbraio 2011

Edizioni	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	2015		2014		2013		2012		2011	

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122, e-mail segreteria@aidro.org e sito web www.aidro.org

Indice

L'integrazione comincia dai piccoli

<i>Graziella Favaro</i>	5
-------------------------------	---

CAPITOLO 1

Un bambino, due lingue. La situazione linguistica dei bambini stranieri nella scuola dell'infanzia

Graziella Favaro

Il mondo nella scuola dell'infanzia milanese	9
Una ricerca-azione	10
Migrazione e bilinguismo	12
Le "scelte" individuali, le pressioni familiari e sociali	13
Parole e lingue tra genitori e figli	14
Profili linguistici dei bambini osservati	16
Che cosa succede alla lingua materna	18
L'acquisizione dell'italiano: tre diversi gruppi	19
L'importanza di saper osservare	21
Riferimenti bibliografici	23

CAPITOLO 2

Osservare l'interlingua: ricerca, valutazione, pratiche educative

Gabriele Pallotti

L'interlingua	25
Sapere osservare l'interlingua a scuola	30
Diversi racconti della <i>frog's story</i>	31
Implicazioni educative	40
Riferimenti bibliografici	42

CAPITOLO 3

La ricerca sull'italiano delle "seconde generazioni": gli strumenti di rilevazione, l'analisi delle produzioni

Elena Nuzzo

Come parlano i bambini stranieri	43
Prime analisi delle produzioni	48
I risultati.....	52

CAPITOLO 4

Insegnare l'italiano nella scuola dell'infanzia

Graziella Favaro

Un tempo cruciale per l'acquisizione della lingua	69
Lo sviluppo del linguaggio: alcune consapevolezze	70
Insegnare a parlare	72
Quattro attenzioni e alcune proposte	74
La valorizzazione della lingua d'origine	78

CAPITOLO 5

Raccontafiaba. Spazi e tempi per narrare

Bernadette Demaerschalk

Le proposte operative	79
Il laboratorio <i>Raccontafiaba</i>	80
L'importanza della narrazione	84
Attenzioni, tempi e metodologie.....	85

CAPITOLO 6

Una mediatrice nella scuola dell'infanzia

Stefania Enea

Premessa	87
Tra scuola e famiglie	87
Osservare i bambini	89

Allegati

ALLEGATO 1 – Prospetto riassuntivo sui bambini osservati	95
ALLEGATO 2 – Le prove linguistiche	96
ALLEGATO 3 – Le trascrizioni delle produzioni dei bambini.....	99
ALLEGATO 4 – Le schede per osservare la competenza comunicativa e la competenza linguistica.....	100
ALLEGATO 5 – La scheda sulla biografia linguistica.....	103

L'integrazione comincia dai piccoli

Graziella Favaro

Radu, Li Li, Mohamed, Esmeralda... L'elenco dei bambini presenti nella classe rappresenta un vero e proprio giro del mondo e propone un viaggio che attraversa accenti, lingue, alfabeti diversi. La scuola dell'infanzia è diventata nel corso degli ultimi anni sempre di più un contesto educativo multiculturale e plurilingue nel quale si devono porre le basi per una buona integrazione e per una positiva inclusione nelle differenze. Se osserviamo la carta dell'Italia e coloriamo in maniera più intensa le regioni e le città in cui maggiormente si addensa la presenza dei bambini stranieri, vediamo che le tonalità più forti definiscono le aree del Centro-nord, mentre sfumature più tenui caratterizzano il Sud e le isole.

Nel 2010 erano inseriti nella scuola dell'infanzia più di 135.000 figli di immigrati, con un'incidenza percentuale nazionale media dell'8% che diventava però superiore al 13% in Emilia Romagna e in Lombardia e al 12% in Veneto, Piemonte e nella Marche; mentre si attestava sotto il 2% in Campania, Puglia, Sicilia. La distribuzione territoriale dei piccoli stranieri è dunque disomogenea sul territorio nazionale e segue ovviamente le dinamiche della stabilizzazione delle famiglie immigrate, le quali mettono radici laddove le condizioni di lavoro e di vita sono meno precarie e provvisorie.

Continuiamo a definire i piccoli di cui stiamo parlando come "stranieri", anche se il termine non è certamente il più adatto a descriverli. Si tratta infatti nei tre quarti dei casi di bimbi nati e cresciuti in Italia e che a volte non sono neppure mai stati nel Paese d'origine dei loro genitori. La legge in vigore in Italia (n. 91 del 1992), che regola l'acquisizione della cittadinanza, prevede che coloro che nascono nel nostro Paese possano fare richiesta di cittadinanza solo al compimento della maggiore età e – sulla base di determinati requisiti – essi potranno diventare in seguito cittadini italiani. I bambini di cittadinanza non italiana inseriti oggi nella scuola dell'infanzia sono dunque italiani *de facto*, anche se ancora stranieri *de iure* e potranno diventare cittadini a pieno titolo dopo la maggiore età.

Più che stranieri, essi dunque sono i *nuovi e futuri cittadini* del nostro Paese.

L'immigrazione ha fortemente modificato in questi anni i servizi educativi per l'infanzia e la scuola, in generale, ma è vero anche il contrario, e cioè che la scuola e la presenza dei figli hanno fortemente cambiato l'immigrazione. Se un adulto singolo poteva vivere a lungo in maniera parallela e separata rispetto ai luoghi e ai servizi destinati a tutti dal Paese di accoglienza, la nascita o l'arrivo della nuova generazione modifica profondamente il progetto migratorio, la rappresentazione del tempo e dello spazio, ma soprattutto implica l'assunzione di altri ruoli sociali, quali quello di genitore, paziente, consumatore, utente di servizi comuni. I figli rompono l'invisibilità e costringono il nucleo familiare a ripensarsi,

ridefinire la dimensione temporale del viaggio, confrontarsi con altri modelli e messaggi educativi, integrare nella dimora parole, idee, riferimenti, significati diversi veicolati dalla nuova lingua.

Questo libro è dedicato ai più piccoli della migrazione, a coloro che hanno una storia familiare, e molto più raramente diretta, dell'esodo e dello sradicamento, ai minori che, per inerzia e consuetudine, definiamo stranieri, ma che sono semplicemente i bambini di Milano, Bologna, Treviso, Ancona... E di tutti quei piccoli centri del nostro Paese che nel frattempo hanno visto cambiare la pelle, i volti, i colori dell'infanzia.

Il testo raccoglie gli esiti di un progetto biennale promosso dal Comune di Milano, e realizzato da "La casa di tutti i colori", nell'ambito delle iniziative previste dalla legge 285/97, denominato *Mediazione culturale e apprendimento della lingua italiana dei bambini stranieri*. Il progetto, condotto presso servizi educativi per l'infanzia che hanno una forte presenza di bambini stranieri, prevedeva azioni diverse: l'intervento delle mediatrici linguistico-culturali per facilitare la comunicazione con le famiglie immigrate; la formazione degli educatori per lavorare in contesti multiculturali; la realizzazione di laboratori interculturali per tutti i bambini inseriti.

E prevedeva anche un'indagine osservativa sulle caratteristiche dell'italiano dei piccoli figli degli immigrati.

Qual è la situazione linguistica dei bambini stranieri inseriti nella scuola dell'infanzia? Quali lingue essi conoscono e praticano a casa, con i genitori e i fratelli? E soprattutto, come si presenta l'italiano che stanno acquisendo giorno dopo giorno grazie agli scambi densi e coinvolgenti con i coetanei e con gli adulti? Succede sempre più spesso di sentire gli insegnanti della prima classe della scuola primaria affermare all'inizio dell'anno scolastico che una parte dei bambini stranieri inseriti, per lo più nati in Italia, "sono sì italo-foni, ma hanno un lessico limitato; producono frasi semplici e brevi; non sono in grado di comprendere i messaggi e le consegne linguisticamente e cognitivamente più complessi...". Che cosa si può fare per sostenere il loro sviluppo linguistico a partire dalla scuola dell'infanzia per garantire loro pari opportunità di riuscita? In questi vent'anni di pratiche di integrazione, la scuola italiana, spinta dall'emergenza e dagli arrivi consistenti di alunni provenienti direttamente dai Paesi di origine, si è attrezzata soprattutto per dare risposta immediata ai bisogni linguistici più urgenti degli alunni non italo-foni e per metterli in grado in tempi brevi di capire ed essere capiti. Sono rimaste invece nell'ombra le situazioni che non creano problemi immediati e che riguardano i bambini nati in Italia che arrivano nella scuola dell'obbligo già italo-foni.

La ricerca-azione di cui il testo raccoglie gli esiti si interroga sulla situazione linguistica dei bambini stranieri seguendo due direzioni e due obiettivi. Da un lato, essa si propone di diffondere fra gli educatori e gli insegnanti la consapevolezza delle situazioni di bilinguismo diffuse fra i figli degli immigrati e la necessità di valorizzare le lingue d'origine come opportunità e ricchezza per tutti. Dall'altro lato, essa invita gli educatori a osservare con più attenzione lo sviluppo interlinguistico dei bambini stranieri, a cogliere i diversi stadi e passaggi che essi attraversano, al fine di accompagnare il cammino dell'acquisizione in maniera efficace, sostenendo le tappe e le conquiste. Per fare questo, sono stati osservati sedici bambini stranieri di cinque anni, inseriti all'ultimo anno della scuola dell'infanzia; sono state rilevate le loro biografie linguistiche e sono state raccolte le loro produzioni in italiano. Per operare un confronto con i pari autoctoni, sono state inoltre raccolte anche le

produzioni, a partire dai medesimi compiti comunicativi e sollecitatori, di otto bimbi italiani considerati come gruppo di controllo.

Nel primo capitolo (*Un bambino, due lingue*) vengono delineate, anche grazie al coinvolgimento dei genitori, le situazioni linguistiche dei bambini stranieri inseriti nella scuola dell'infanzia e le possibili situazioni di bilinguismo: precoce e simultaneo, precoce e consecutivo o aggiuntivo, tardivo e "sottrattivo". Nel secondo capitolo (*Osservare l'interlingua: ricerca, valutazione, pratiche educative*), Gabriele Pallotti approfondisce il tema dell'interlingua, i significati, gli stadi e le caratteristiche di questi sistemi provvisori e fluidi. Propone inoltre alcuni profili/tipo di bambini stranieri osservati, i quali si collocano in stadi e momenti diversi lungo il cammino dell'acquisizione della nuova lingua. Nel capitolo successivo (*La ricerca sull'italiano delle "seconde generazioni"*), Elena Nuzzo presenta e descrive gli strumenti utilizzati per la ricerca e analizza le produzioni dei bambini stranieri osservati da lei raccolte e trascritte. Vengono fornite le schede utili per l'osservazione della competenza comunicativa e della competenza linguistica – elaborate a partire dai descrittori del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue – in modo tale che gli insegnanti possano a loro volta utilizzarle per condurre nelle loro scuole e classi osservazioni sullo sviluppo linguistico dei bambini inseriti. La seconda parte del testo ha un carattere più operativo. Nel capitolo quarto (*Insegnare l'italiano nella scuola dell'infanzia*) vengono ripresi e discussi gli esiti della ricerca osservativa e, a partire da questi e dalle criticità evidenziate, vengono proposte agli educatori alcune piste di lavoro per lo sviluppo del lessico, l'acquisizione della grammatica e delle strutture di base e per promuovere la capacità di comprendere narrazioni e di raccontare. Il laboratorio "Raccontafiaba", presentato nel capitolo seguente da Bernadette Demaerschalk (*Raccontafiaba. Spazi e tempi per narrare*), è un esempio concreto di attenzione allo sviluppo linguistico in contesti educativi plurilingui. Mette insieme in una stessa proposta obiettivi e attenzioni diversi, seguendo il filo della narrazione: la valorizzazione della lingua materna dei bambini stranieri, la capacità di descrivere ambienti e personaggi, ri-raccontare, mettere in scena... Nell'ultimo capitolo (*Una mediatrice nella scuola dell'infanzia*), infine, Stefania Enea, bilingue italiano-cinese, descrive le ragioni, i modi, le forme della mediazione linguistico-culturale nei servizi educativi per i più piccoli. A partire dalle richieste che gli insegnanti pongono e da alcuni casi seguiti nell'ambito del progetto, la mediatrice analizza il suo lavoro volto a comunicare in maniera efficace con la famiglia straniera, indagare le ragioni del silenzio protratto di alcuni bambini, capire se la non-comunicazione dei piccoli riguarda solo l'italiano oppure coinvolge anche la lingua d'origine.

Nella parte relativa agli allegati sono presentati infine gli strumenti utilizzati nell'osservazione e che possono essere riutilizzati da tutti gli operatori: le prove linguistiche, le schede per rilevare la competenza comunicativa e la competenza linguistica, le modalità di trascrizione delle produzioni dei bambini, la scheda per rilevare le biografie linguistiche. Tutti strumenti che potranno essere utilizzati dagli insegnanti e dagli educatori nel tempo dedicato all'osservazione dei progressi e degli impacci, delle conquiste e delle soste.

Nella scuola multiculturale e plurilingue è quanto mai importante affinare lo sguardo per andare oltre la "facciata linguistica" che i bambini stranieri possono esibire nei momenti di coinvolgimento nelle attività comuni. L'indagine osservativa ci dice infatti, fra le molte altre cose, che un bambino straniero può sopravvivere a lungo in classe anche se può contare solo su poche parole. Le sue eventuali criticità si manifestano invece nelle

situazioni di interazione diretta, quando si tratta di riferire, prendere la parola, raccontare di sé, descrivere, narrare una storia... Tutte capacità che i bambini stranieri devono poter acquisire alla fine della scuola dell'infanzia per poter continuare in maniera positiva il loro percorso scolastico, entrare nel mondo della lingua scritta, riuscire insieme agli altri. E che gli insegnanti che li accompagnano devono saper rilevare, sollecitare e accompagnare. Con l'attenzione rivolta a tutti e a ciascun bambino e con lo sguardo largo che richiede il lavoro educativo in contesti multiculturali e plurilingui.

Al progetto hanno collaborato:

- *Per La casa di tutti i colori, Farsi Prossimo Onlus scs*
 - Elisa Cibecchini, coordinatrice del servizio
 - Bernadette Demaerschalk, coordinatrice del progetto
 - Stefania Enea, mediatrice linguistico-culturale e sinologa
 - Graziella Favaro, pedagoga e referente scientifica del progetto
 - Elena Nuzzo, ricercatrice, Università di Verona
 - Gabriele Pallotti, linguista, Università di Modena e Reggio Emilia
- *Per i Servizi Educativi di Piazza SS. Trinità*
 - Mara Adele Cantoni, P.O. della scuola Piazza SS. Trinità
 - Fabrizia Ferrari, referente della scuola

Un bambino, due lingue.

La situazione linguistica dei bambini stranieri nella scuola dell'infanzia

Graziella Favaro

Il mondo nella scuola dell'infanzia

Qual è la situazione linguistica dei bambini stranieri inseriti nella scuola dell'infanzia? Quali lingue conoscono e praticano a casa e, soprattutto, come sta avvenendo la loro acquisizione dell'italiano?

L'inserimento nella scuola dell'infanzia rappresenta per tutti i bambini una tappa cruciale del loro sviluppo, in generale e dello sviluppo linguistico, in particolare. Quando vi accedono essi sono in grado di produrre parole/frasi, frasi semplici e brevi e dispongono di un lessico ancora limitato. Quando escono dalla scuola dei piccoli, i bambini sanno costruire enunciati complessi e usarli per raccontare una storia, descrivere un oggetto, dare spiegazioni su un fenomeno, riferire degli eventi e delle loro cause. Sono pronti a imparare a leggere e a scrivere.

Se questo vale per tutti i bambini, a maggior ragione la scuola dell'infanzia rappresenta l'ambiente linguistico più propizio e il "trampolino" d'avvio ideale per acquisire - o continuare ad acquisire - la seconda lingua.

Le ricerche condotte in Paesi che da più tempo vedono una presenza rilevante di minori di origine immigrata ci confermano che l'integrazione - sociale, scolastica, linguistica - è facilitata se l'immersione nella seconda lingua inizia precocemente, soprattutto nella fase pre-scolare. Fra i dispositivi positivi di integrazione rilevati nei Paesi europei, la promozione dell'inserimento dei bambini stranieri nella scuola dell'infanzia rappresenta proprio per questi motivi una delle misure più efficaci (Eurydice, 2004). E ancora, in un recente documento della Commissione Europea (Commissione delle Comunità Europee, 2008), fra le nove raccomandazioni che vengono fatte per l'integrazione dei cittadini stranieri e dei loro figli, l'attenzione ai più piccoli e al loro sviluppo educativo e linguistico occupa un posto centrale.

Da circa vent'anni, le scuole dell'infanzia milanesi accolgono bambini stranieri di origine diversa e si confrontano quindi quotidianamente con il tema del bilinguismo infantile e con i loro diversi cammini di acquisizione della nuova lingua.

Attualmente più di un bambino su cinque inserito nella scuola materna ha la nazionalità straniera, mentre una percentuale pari all'8-10% riguarda i figli di coppia mista che hanno un genitore di altra lingua e origine.

In sette anni, come si può osservare dai dati contenuti nella TABELLA 1, si è passati da meno di 1.800 bimbi di altra nazionalità a 4.400.

TABELLA 1 – *Bambini stranieri nelle scuole dell'infanzia comunali (Fonte: Anagrafe scolastica, Comune di Milano)*

Anno scolastico	Totale iscritti	Iscritti stranieri	% bambini stranieri
2000-2001	19.849	1.781	8.97
2007-2008	21.708	4.400	20.27

Milano e le sue scuole presentano caratteristiche fortemente multiethniche e plurilingui: i bambini stranieri appartengono a numerose nazionalità, anche se le prime dieci raggiungono quasi l'80% delle presenze totali (TABELLA 2). Ai bimbi filippini ed egiziani, che occupano stabilmente da anni i primi posti della graduatoria, si sono aggiunti i piccoli latinoamericani (dall'Ecuador e dal Perù), che hanno registrato incrementi significativi in tempi più recenti. Coloro che provengono dall'Ecuador, per esempio, erano al settimo posto nel 2000-2001 e sono balzati in terza posizione sette anni dopo, registrando un incremento percentuale pari a ben +1.737%, il tasso di crescita più elevato fra i gruppi nazionali.

Una classe di scuola dell'infanzia milanese è dunque oggi un microcosmo di storie, lingue di origine diverse, biografie linguistiche variegate che integrano suoni e accenti differenti e che delineano situazioni di bilinguismo consolidato o *in fieri*.

TABELLA 2 – *Nazionalità dei bambini stranieri: prime dieci*

Nazionalità	Anno 2000-2001	Anno 2007-2008	Incremento % 2001-2008
1. Filippine	444	986	+ 122
2. Egitto	343	663	+ 93
3. Ecuador	24	431	+ 1.737
4. Perù	161	415	+ 122
5. Cina	160	356	+ 196
6. Sri Lanka	98	290	+ 171
7. El Salvador	38	103	+ 543
8. Romania	16	103	+ 304
9. Albania	24	97	+ 560
10. Bangla Desh	10	66	
Totale parziale	1.318	3.610	+ 166
Totale per anno	1.781	4.400	+ 147

Una ricerca-azione

Il progetto *Mediazione culturale, apprendimento della lingua italiana e prevenzione del disagio scolastico dei bambini stranieri*, condotto presso la scuola dell'infanzia SS. Trinità, ha coinvolto, nella fase di ricerca, i bambini di cinque anni frequentanti l'ultimo anno di scuola d'infanzia. Il progetto si è articolato in azioni diverse, rivolte agli educatori, ai genitori, a tutti i bambini, e ha coinvolto anche la scuola primaria di zona. Nel testo, proponiamo alcune osservazioni e considerazioni emerse nell'ambito della parte di ricerca/azione osservativa di tipo linguistico.

La ricerca si proponeva soprattutto tre obiettivi:

- descrivere la situazione linguistica dei bambini stranieri di cinque anni e le forme diverse di bilinguismo e di contatto fra le lingue fra essi presenti;
- rilevare, attraverso prove standard e osservazioni dirette, la competenza in italiano dei bambini stranieri e descrivere il loro stadio di interlingua;
- individuare e cominciare a sperimentare attività efficaci per lo sviluppo linguistico in situazione di migrazione e di apprendimento della seconda lingua e per la valorizzazione della lingua d'origine.

Sono stati coinvolti sedici bambini stranieri di diversa lingua d'origine e nazionalità e otto bambini italiani considerati come "gruppo di controllo".

Di seguito si riportano alcuni dati relativi ai bambini "osservati".

- *Le nazionalità*

Appartengono a quattro nazionalità:

- 10 cinesi;
- 4 filippini;
- 1 cingalese;
- 1 ecuadoriano;

- *Il luogo di nascita*

Sono quasi tutti nati in Italia (14 su 16).

I due bambini cinesi nati all'estero sono arrivati entrambi nel 2007 e sono al loro secondo anno di frequenza della scuola dell'infanzia. Una bambina cinese nata a Milano è cresciuta in Cina affidata ai nonni e ha fatto rientro in Italia nel 2006, così come un bimbo filippino, riportato di nuovo qui a due anni e mezzo.

- *La situazione linguistica*

I dati raccolti attraverso una scheda descrittiva della situazione linguistica, che ha coinvolto nelle risposte anche i genitori, evidenzia che quasi tutti i bambini (tranne un caso) comprendono e parlano la lingua materna nella comunicazione quotidiana, con i genitori e con i fratelli. Non conosce la lingua d'origine una bimba filippina che è stata inserita all'asilo nido e lo comprendono, ma hanno difficoltà a parlare, altre due bambine filippine anch'esse inserite al nido.

Da parte loro, i genitori manifestano tutti il desiderio e la volontà che il figlio possa crescere bilingue, integrando e facendo convivere i due idiomi.

Le famiglie cinesi, in maniera particolare, esprimono un forte investimento anche nei confronti della lingua familiare e nazionale: il consolidamento della prima (varietà dialettale locale) avviene nei primi tre anni; l'apprendimento della seconda (lingua scritta) sarà la conseguenza di scelte educative precise: corsi di lingua cinese in Italia, in orario extrascolastico, o rientro dei bambini in Cina per frequentarvi la scuola primaria (2 casi).

- *L'inserimento al nido*

Sui 16 bambini stranieri osservati meno di un terzo ha frequentato l'asilo nido: tre bimbi filippini e due bambini cinesi.

Al momento del loro inserimento nella scuola dell'infanzia, la maggior parte dei bambini si trovava dunque in una situazione di non italoфонia, anche se presumibilmente la situazione di "bagno linguistico" in cui sono di fatto cresciuti ha fornito loro input linguistici più o meno densi e quotidiani: le parole degli adulti, gli scambi nei negozi e per strada, i

programmi televisivi, l'italiano introdotto a casa dai fratelli più grandi e inseriti a scuola..., andando così a comporre una situazione linguistica in cui le due lingue in contatto erano già presenti, pur se con peso e importanza diversi.

Migrazione e bilinguismo

Che cosa succede quando in epoche diverse della vita – nella prima infanzia, nell'infanzia o nell'adolescenza – a causa del viaggio di migrazione, una nuova lingua entra a far parte del patrimonio linguistico dei bambini? Quali rapporti profondi – di concorrenza, conflitto, complementarità, integrazione – si stabiliscono tra i due codici, tra i diversi significati e i significanti?

E se la lingua madre diventa improvvisamente muta e una nuova lingua sostituisce quella originaria, quali cambiamenti e perdite si verificano nella vita emotiva dei bambini venuti da lontano?

Sono alcune delle domande che ci vengono sollecitate dalla condizione bilingue dei figli degli immigrati e che fanno da sfondo ai percorsi di apprendimento dell'italiano L2. E tuttavia, sono domande “mancate” che raramente hanno la possibilità di emergere, dal momento che le preoccupazioni didattiche prendono il sopravvento, incanalando le scelte pedagogiche e i necessari approfondimenti soprattutto verso il tema dell'insegnamento del nuovo codice.

La “carta di identità” linguistica dei bambini e dei ragazzi immigrati, che li accompagna nel loro percorso di inserimento scolastico, è estremamente diversificata. L'indagine annuale che il MIUR conduce sulle caratteristiche e i dati relativi agli alunni di nazionalità straniera ha contato nel 2010 ben 191 cittadinanze (gli Stati del mondo, secondo l'ISTAT sono 195) e 78 lingue fra loro diffuse. Il livello di conoscenza della/e lingua/e d'origine dipende naturalmente da fattori diversi: l'età, il luogo di nascita, il percorso scolastico, le scelte familiari, la tipologia delle lingue in presenza.

Fra i bambini stranieri *nati in Italia* e di età più bassa, vi sono:

- coloro che sono al momento del loro ingresso, nella scuola dell'infanzia, sono monolingui in L1 e diventano in seguito bilingui, con l'aggiunta dell'italiano;
- coloro che sviluppano da subito una competenza nelle due lingue, grazie all'inserimento al nido d'infanzia, praticando la madrelingua a casa e l'italiano al servizio educativo e sviluppando così una sorta di bilinguismo simultaneo;
- coloro che imparano a parlare solo in italiano per scelta della famiglia o in seguito a un discutibile e dannoso orientamento in tal senso da parte degli operatori e dei servizi per l'infanzia.

Fra gli alunni *nati all'estero* e arrivati qui in seguito al ricongiungimento familiare, che sono in genere di età più elevata, vi sono:

- coloro che praticano la L1 per gli usi comunicativi e solo orali, perché non ancora scolarizzati nel Paese d'origine;
- coloro che praticano una lingua orale (un dialetto) a casa, ma hanno imparato a leggere e a scrivere nella lingua nazionale del contesto di provenienza (per esempio gli alunni cinesi o arabofoni);
- coloro che hanno sviluppato nella L1 una competenza sia orale che scritta;

- coloro che praticano una L1 per gli usi orali e familiari, ma sono stati scolarizzati in una lingua straniera (l'inglese per alcuni ghanesi, cingalesi e filippini che hanno frequentato scuole private, per esempio).

Una lingua a casa e un'altra praticata all'esterno; una lingua per gli usi orali e un'altra per lo scritto e per lo studio; una lingua per trattare alcuni temi con determinati interlocutori e un'altra riservata ad altri contesti e parlanti: le competenze e le pratiche orali e scritte dei bambini immigrati integrano spesso parole, suoni, strutture che appartengono a più sistemi e codici. Disegnano forme di un bilinguismo *in fieri*, che attende di essere conosciuto e riconosciuto, mantenuto, sostenuto e sviluppato, qualunque sia la lingua in contatto.

L'idea, astratta e irraggiungibile, di un bilinguismo "perfetto", che insisteva sul criterio dell'indistinguibilità dall'uso nativo, è stata da tempo superata. Il patrimonio linguistico di un individuo non è un sistema solido e immutabile, definito e stabilito una volta per tutte. È invece una costellazione fluida, nella quale l'egemonia di una lingua sull'altra, la gerarchia interna, il grado di padronanza assoluto e relativo, variano continuamente nel tempo e nello spazio.

Si vedano, a questo proposito, gli studi sul multi-bilinguismo, condotti tra gli altri da Titone (1972), Hamers e Blanc (1983), Mackey (1976).

Quest'ultimo propone sei criteri per classificare le diverse e mutevoli situazioni di bilinguismo:

- il numero delle lingue implicate;
- il tipo delle lingue usate;
- l'influsso di una lingua sull'altra (a livello fonetico e fonemico, lessicale o strutturale);
- il grado di competenza nell'uso delle lingue coinvolte;
- le oscillazioni nell'uso, a seconda del momento della vita, dell'occasione, degli interlocutori...;
- la funzione sociale delle lingue usate.

Anche utilizzando questi sei criteri possiamo individuare e descrivere le diverse forme del bilinguismo dei bambini immigrati e scoprire la ricchezza e la varietà della comunicazione in abito familiare, comunitario, amicale, scolastico. In ogni caso, le competenze linguistiche già acquisite – qualunque sia la lingua d'origine – rappresentano saperi, punti di forza, una *chance* da valorizzare, e non certamente ostacoli che si frappongono all'apprendimento del nuovo codice.

Le "scelte" individuali, le pressioni familiari e sociali

Per rispondere ai dubbi che si pongono alcuni genitori immigrati (e anche parte degli educatori e degli insegnanti) a proposito del bilinguismo infantile e delle scelte comunicative intrafamiliari, si può affermare che, certamente, *i bambini possono imparare lingue diverse e diventare bilingui fin da piccoli*. Già prima dell'età scolare un bambino si rende conto che i due ambienti diversi dei quali ha esperienza usano lingue differenti e che è necessario sapersi servire di entrambe le lingue. A un vissuto di *consapevolezza* che riguarda il rendersi conto che le cose hanno nomi diversi, può seguire il momento della "decisione" rispetto a quale lingua parlare e in quale situazione.

Nel caso di bimbi piccoli appartenenti a nuclei monolingui, il peso maggiore nelle scelte

e nell'indirizzare i comportamenti dei figli è esercitato dalla famiglia. In genere, il condizionamento iniziale è per l'adozione della L1, anche se l'apprendimento del nuovo codice è visto dai genitori con orgoglio e apprezzamento. Con il tempo, sarà anche il figlio, sempre più competente in L2 e orientato verso il bilinguismo, a esercitare un'influenza linguistica sull'ambiente familiare in un rapporto dinamico e permeabile, caratterizzato da un reciproco adattamento. L'italiano L2 diventa allora sempre di più *lingua filiale*, che va a collocarsi negli scambi familiari accanto al codice materno, modificando l'intero sistema di comunicazione del nucleo.

Il bilinguismo dei bambini immigrati è dunque un fenomeno *individuale*, ma si collega in modo determinante alle relazioni familiari e influenza la comunicazione fra le generazioni. È tuttavia anche un fenomeno di *natura sociale*, dal momento che spesso è il contesto d'accoglienza a imporre l'acquisizione, il mantenimento, o eventualmente la perdita, della condizione di bilinguismo. Questa stretta dipendenza tra "scelte" individuali, orientamenti familiari e pressioni sociali è tanto più effettiva nel caso di *bilingui isolati*, cioè non appartenenti a estese comunità di parlanti la L1, situazione che rappresenta la condizione diffusa tra i bambini immigrati e le loro famiglie (Francescato, 1981).

La storia linguistica delle famiglie di immigrati, anche degli italiani residenti all'estero, presenta elementi di ciclicità e ricorrenza, pur nella dinamicità delle situazioni (Bettoni, 1996). Da una situazione iniziale di monolinguisma in L1 dei genitori, si passa alla situazione di bilinguismo dei figli e di nuovo al monolinguisma solo in L2 della terza generazione. La vicenda linguistica di una famiglia immigrata attraverso tre generazioni può essere così schematizzata (Francescato, 1981):

<i>Generazione 1</i>	L1	————→	L1 + (L2)
<i>Generazione 2</i>	L1 + L2	————→	(L1) + L2
<i>Generazione 3</i>	(L1) + L2	————→	L2

Gli appartenenti alla prima generazione diventano (parzialmente) bilingui durante il loro soggiorno nel Paese d'immigrazione e integrano parole della L2 nella loro comunicazione che rimane tuttavia prevalentemente espressa in L1. Veramente bilingui si possono considerare solo gli appartenenti alla seconda generazione dei figli, almeno fino al momento in cui la L2 non prende il sopravvento, come avviene in numerosi casi. Per i membri della terza generazione, la L1 fa parte della storia e della memoria familiari, si colloca sullo sfondo e può essere appresa/riscoperta in seguito a scelte dettate più dall'orgoglio delle radici che da pressanti bisogni comunicativi.

Parole e lingue tra genitori e figli

Il repertorio linguistico degli immigrati adulti presenti in Italia, dei genitori dei bambini di cui stiamo parlando, presenta dunque quasi sempre presenza più o meno estese della L2, con uno spazio occupato dall'italiano che via via si amplia, anche in seguito all'immissione di parole e significati introdotti dai figli. Questo vale soprattutto per coloro (uomini o don-

ne) che hanno un rapporto di lavoro nelle società di accoglienza che li pone a contatto con i parlanti nativi, mentre la presenza della L2 è decisamente più limitata nel caso di donne neoarrivate per ricongiungimento familiare e di gruppi che svolgono attività lavorative all'interno del proprio gruppo di appartenenza (cinesi, per esempio). L'uso della L1 resta tuttavia per tutti gli adulti predominante e riguarda in misura massiccia domini, quali: la famiglia, il quotidiano, l'amicizia, i sentimenti, la religione, il passato, così come restano salde le strutture sintattiche della lingua d'origine. Su questa base (fonologica e sintattica) si innestano nel tempo parole ed espressioni della L2 che vanno a configurare un codice misto (*code switch*) nel quale L1 e L2 si mescolano e convivono.

Le nuove espressioni che costellano il discorso in L1, hanno a che fare, per esempio, con numerose interiezioni e intercalari tipici del discorso informale (*e, allora... ci vediamo... va bene... aspetta...*) che segnalano lo sforzo di impadronirsi della L2 e l'identificazione emotiva con i suoi elementi più istintivi.

Entrano nelle produzioni orali anche termini che hanno un diretto e chiaro valore denotativo e che riguardano l'organizzazione sociale, la burocrazia, il lavoro, la scuola (parole come: *permesso di soggiorno, residenza, carta d'identità, contratto, asilo nido, scuola...*).

La storia dei genitori è dunque ancora tutta interna ed espressa attraverso le parole della lingua d'origine, ma le contaminazioni e le integrazioni sono evidenti (anche se non sempre consapevolmente ammesse) e si approfondiscono man mano che la storia familiare si svolge nel Paese di immigrazione. La cosiddetta seconda generazione eredita questa lingua che contiene numerosi "prestiti" dall'italiano, senza naturalmente sapere che non sono parole originarie della L1.

Eredita soprattutto la *flessibilità della norma comunicativa*.

Con il tempo, la seconda lingua può occupare nelle produzioni dei bambini tutto lo spazio comunicativo ed "erodere" sempre di più la lingua materna, oppure può convivere accanto ad essa, occupando tuttavia lo spazio predominante. L'erosione a cui è sottoposta la L1 dipende da fattori diversi, alcuni interni alla famiglia e alla comunità di appartenenza, altri legati al contesto che non riconosce, e di fatto valorizza, gli apporti linguistici differenti, come vedremo in seguito.

Genitori e bambini immigrati comunicano in genere in L1 nella fase della prima infanzia, dell'inculturazione e della socializzazione iniziale. Il linguaggio informale e affettivo degli adulti è semplice, implicito rispetto a storia e riferimenti. Le produzioni orali dei bambini sono, da parte loro, legate al contesto e trattano di cose ovvie, quotidiane e concrete. I due linguaggi sono dunque di tipo pragmatico, informale, contengono numerosi fenomeni esitativi, frasi brevi, una minore morfologizzazione e una sintassi semplice. Crescendo, i bambini passano da questo linguaggio pragmatico in L1 ad un linguaggio via via più articolato e complesso: dalla lingua contestualizzata ad un registro sempre più decontestualizzato.

La nuova lingua circonda infatti i bambini immigrati con una ricchezza di modelli e di *input*, che riguardano interazioni infantili/adulti; informali/formali; parlate/scritte. Ma questo passaggio – così come l'accesso alla lingua scritta, che rappresenta la *norma* e la separazione dal mondo dell'infanzia – avvengono in L2, attraverso le nuove parole e il nuovo alfabeto. Dal punto di vista linguistico, quindi, i figli lasciano i genitori "sull'altra riva" e anzi diventano essi stessi spesso i portavoce e i traduttori delle comunicazioni e dei bisogni familiari nei confronti dell'esterno e dei servizi. Avviene dunque una sorta di ribaltamento dei ruoli tra le generazioni: il genitore ridiventa *infans* in L2 (letteralmente, *colui che non*

parla) e i figli acquisiscono il “potere linguistico” (e l’eccessiva responsabilizzazione) che derivano dal fatto di saper capire, interagire, controllare la nuova realtà.

La madrelingua, mezzo di comunicazione intrafamiliare, se debolmente sostenuta a casa e nella comunità linguistica di L1, rischia così di fossilizzarsi e di ridursi negli usi e nei domini. Questa sorta di erosione linguistica può rendere limitata e molto ridotta la comunicazione all’interno del nucleo familiare. I genitori si rivolgono ai figli in L1 e questi rispondono in italiano, oppure anche gli adulti possono adottare la L2 che però si presenta rigida, “legnosa”, priva di sfumature, emozioni e chiaroscuri. La prescrizione, implicita o esplicita, nei confronti dell’uso della lingua materna o norme psicopedagogiche errate (consigli del tipo: “Signora, per aiutare suo figlio con l’italiano, non deve parlare in arabo/cinese/albanese...”) precludono in modo arbitrario un’area di contatto psico-affettivo molto importante tra genitori e figli e determinano una sorta di artificiosa scissione nel mondo interno degli adulti e dei bambini. Da parte dei figli, vi può essere inoltre una dolorosa sensazione di esilio dal mondo affettivo dei genitori e lo sviluppo di un sentimento di vergogna nei confronti della propria L1.

La perdita della lingua materna può causare anche problemi identitari durante l’adolescenza, quando ci si interroga sulla propria appartenenza, sulle radici e sul futuro della propria storia. L’incapacità di parlare in maniera adeguata la lingua della propria famiglia rende il ragazzo immigrato estraneo nei confronti della storia familiare e delle origini: da qui può derivare un vissuto di provvisorietà, un sentirsi ai margini dei due mondi. Può succedere allora che durante l’adolescenza si riprenda interesse per quella stessa lingua nei confronti della quale si è provato in precedenza un senso di vergogna e di rifiuto.

Profili linguistici dei bambini osservati

Rispetto alle modalità e ai tempi di acquisizione della madre lingua da parte dei bambini osservati si registrano tre situazioni prevalenti:

- in un caso, la situazione è quella di un monolinguisma in italiano (una bimba filippina che ha frequentato l’asilo nido);
- in quattro casi, il bilinguismo è di tipo *precoce e simultaneo* e riguarda i piccoli iscritti all’asilo nido, che hanno appreso contemporaneamente a parlare in italiano e nella lingua d’origine (2 filippini e 2 cinesi);
- in undici casi, il bilinguismo è di tipo *consecutivo o aggiuntivo*. I bambini hanno acquisito la lingua materna fra 0 e 3 anni e successivamente hanno appreso l’italiano anche se, come abbiamo visto, la situazione di “bagno linguistico” in italiano ha fatto sì che entrassero precocemente nel loro repertorio anche parole, espressioni e formule ripetute e diffuse in L2.

Di seguito, proponiamo alcune caratteristiche della situazione bilingue dei due gruppi, alle quali abbiamo aggiunto anche la descrizione di coloro che apprendono la L2 in età successiva (dopo i sei anni).

Il bilinguismo precoce e simultaneo (0-3 anni)

Nei bimbi bilingui precoci si può osservare un diverso sviluppo del lessico nelle due lingue e quindi può esserci uno sbilanciamento del vocabolario a favore dell’uno o dell’altro

idioma. Quando si osserva lo sviluppo linguistico dei bambini che acquisiscono contemporaneamente due lingue fra 0 e 3 anni si dovrebbe infatti tener conto dell'ampiezza del lessico nelle due lingue, e non solo valutare l'una o l'altra. Si osserva inoltre un'"esplosione" e un avanzamento nell'apprendimento in occasione di eventi che "immergono" il bambino nella lingua minoritaria; per esempio, in seguito a visite nel Paese d'origine e al contatto prolungato e denso con coetanei e familiari. I bambini bilingui precoci possono inoltre mescolare le parole delle due lingue, passando da un codice all'altro nell'ambito di uno stesso discorso e attingendo alla loro riserva di parole quando un termine risulta maggiormente disponibile nell'una o nell'altra lingua.

Il bilinguismo precoce consecutivo o aggiuntivo (3-6 anni)

L'acquisizione della nuova lingua avviene dopo i tre anni, quando il bambino è già parlante la madrelingua. In tempi rapidi, deve essere in grado di inserirsi negli scambi con i pari e con gli adulti, saper prendere la parola in L2 e passarla al suo interlocutore, poter partecipare a una conversazione su temi quotidiani.

Nei bambini stranieri che diventano italofoni nella scuola dell'infanzia si possono osservare quattro tappe:

1. il bambino prova inizialmente a usare la sua L1, poi si rende conto che gli altri parlano una lingua diversa dalla propria;
2. si accorge di non essere capito e può attraversare una fase più o meno protratta di mutismo. In questo periodo silenzioso, il bambino non è passivo, anzi è molto attivo e ricettivo e cerca di immagazzinare parole e formule ricorrenti e quotidiane;
3. nella fase di prime produzioni, il linguaggio è telegrafico, composto di termini "pieni", parole *passepertout*, formule e frasi prefabbricate;
4. gli enunciati diventano sempre più lunghi e articolati, compaiono le "parole grammaticali" e la forma si fa via via più corretta (da "ancora" ad "ancora biscotto" a "ancora un biscotto, per favore").

I primi mesi di apprendimento della seconda lingua sono cruciali e importanti; rappresentano un vero e proprio "periodo sensibile", durante il quale il bambino è sottoposto a numerose pressioni (familiari e scolastiche). In questa fase, gli educatori devono riuscire a tollerare il silenzio, saper aspettare e continuare a proporre ogni giorno input linguistici adatti, coinvolgenti e significativi.

Il bilinguismo consecutivo e tardivo (dopo i 6 anni)

A sei anni, si stima che un bambino usi circa 3.000 parole in maniera attiva (produce queste parole) e ne conosca circa 8.000 in maniera "passiva", cioè le comprende, ma abitualmente non le usa. Il bambino straniero che entra in classe a quell'età si trova non solo ad acquisire la nuova lingua per comunicare, ma anche a raggiungere in tempi rapidi il livello di competenza linguistica dei compagni di classe. E quindi deve: imparare nella L2 a leggere, scrivere, studiare, risolvere problemi, affrontare compiti cognitivi diversi. La somiglianza fra le due lingue, l'immersione quotidiana in scambi comunicativi densi e importanti, le caratteristiche individuali possono far sì che il bambino diventi in tempi relativamente brevi capace di comunicare nel quotidiano, ma questo non significa che

l'acquisizione della L2 sia adeguata ad affrontare i compiti e le prove linguisticamente e cognitivamente complessi. Un conto è infatti imparare la seconda lingua per comunicare nel quotidiano (le abilità comunicative interpersonali di base: *BICS*, *basic interpersonal communication skills*, come le definisce Jim Cummins) e un conto è padroneggiare la L2 per scrivere, leggere e comprendere, studiare, produrre un lessico settoriale e specifico (*CALP* - *Cognitive Academic Language Proficiency*).

Cummins usa anche il termine “facciata linguistica” per indicare gli apprendenti che appaiono fluenti nella comunicazione quotidiana, contestualizzata e diretta, ma che possono avere ancora difficoltà a capire e padroneggiare gli usi della nuova lingua più astratti e complessi.

Che cosa succede alla lingua materna

Tutti i bambini stranieri osservati hanno vissuto la fase dell'inculturazione familiare attraverso la lingua d'origine e hanno imparato a parlare in cinese, filippino, spagnolo, cingalese... I profili linguistici attuali, ora che hanno cinque anni, registrano l'uso quotidiano della madrelingua all'interno delle relazioni familiari: per capire e parlare (13 casi), per capire, ma con qualche difficoltà nella produzione (2 casi). Una sola bimba filippina viene descritta come monolingue in italiano.

Che cosa succede dunque alla lingua d'origine nel corso del tempo?

A volte essa si trova in posizione “debole” e il mantenimento e gli usi nel tempo risultano di conseguenza in pericolo.

Questo succede soprattutto quando la lingua materna:

- è considerata nel Paese di immigrazione una lingua “minore e poco diffusa”, per esempio il filippino o il cingalese;
- non gode di visibilità, supporti scritti, beni linguistici accessibili ai bambini (cartelloni, scritte, libri, video, film, narrazioni...);
- viene usata in maniera ristretta nel quotidiano e limitata solo agli scambi intrafamiliari su pochi e prevedibili argomenti e per un tempo limitato.

La prima tappa nel processo di erosione di una lingua (in inglese *attrition*) è caratterizzata dalle difficoltà e dalle esitazioni di tipo lessicale. Il parlante non trova la parola nella sua madrelingua per significare oggetti, eventi, esperienze vissute nella seconda lingua. Si registra quindi un uso sempre più esteso della L2 per raccontare, riferire fatti, descrivere situazioni, ambienti, oggetti.

La perdita progressiva della lingua materna è correlata anche all'età in cui avviene l'immersione nella L2: se la lingua madre si sviluppa in maniera approfondita fino a 11/12 anni ci sono buone probabilità che essa venga mantenuta nel tempo; se l'immersione nella seconda lingua è più precoce e non vi sono usi e input quotidiani in L1, la situazione è più vulnerabile. In ogni caso, l'immersione in un ambiente linguistico diverso porta a un riequilibrio nell'uso dei due codici e l'italiano diviene via via dominante.

Si può perdere la lingua madre per diverse ragioni:

- *lo status* che essa ricopre nella società di inserimento: tanto più essa è ignorata e valorizzata, tanto è più probabile il processo d'erosione;
- *l'atteggiamento del bambino e della sua famiglia* verso la propria lingua: vi possono

essere vissuti di vergogna per il codice di origine che denotano una differenza difficile da gestire e vi possono, d'altra parte, essere pressioni da parte della famiglia e della comunità per una fedeltà linguistica difficile da mantenere;

- *fattori affettivi*: uno stress emotivo causato da circostanze eccezionali (come si riscontra, ad esempio, nell'adozione internazionale) può portare a una sorta di amnesia nei confronti della L1;
- *l'età*: se l'immersione nella seconda lingua avviene precocemente e non vi sono input quotidiani, coinvolgenti, densi in L1, l'erosione nella lingua materna è più probabile. La competenza nella lingua scritta sembra un fattore di sedimentazione e rinforzo della lingua d'origine.

E tuttavia, nonostante le forti pressioni verso l'uso della L2, restano nei bambini bilingui tracce della propria lingua d'origine che possono riemergere in circostanze diverse: in seguito a una visita nel Paese d'origine, in occasione di un contatto con un coetaneo parlante la stessa lingua. E che potranno altresì riemergere come desiderio consapevole d'apprendimento e di ridefinizione di sé in età adolescenziale.

L'acquisizione dell'italiano: tre diversi gruppi

Oltre a delineare le diverse situazioni di bilinguismo presenti fra i bambini stranieri di cinque anni, la ricerca osservativa si proponeva di descrivere la loro competenza in italiano, registrando lo stadio di interlingua da essi raggiunto.

Nelle prossime pagine, i due contributi relativi alla ricerca approfondiscono il concetto di interlingua, propongono degli esempi di livelli interlinguistici diversi rilevati fra i bimbi osservati e presentano gli strumenti utilizzati per la rilevazione. Rimandando per l'approfondimento a questi due capitoli, ci limitiamo qui a sintetizzare alcuni dei risultati emersi (con l'avvertenza necessaria che il campione ridotto consente solo notazioni di tipo qualitativo e di orientamento e non certo analisi quantitative). Rispetto alla loro competenza in italiano, i bimbi stranieri coinvolti possono essere suddivisi in tre gruppi:

- a. coloro che si trovano ancora in una *fase di prime produzioni*, di interlingua basica caratterizzata dall'uso di parole/chiave, di termini *passerpartout* che vengono in soccorso per denominare oggetti, di unità lessicali fisse, invariabili, non flesse;
- b. coloro che posseggono un'interlingua più evoluta, tra la varietà basica e post-basica, che consente loro una maggiore autonomia nella costruzione delle frasi (nelle quali si notano tracce di flessione grammaticale), nella presenza di verbi, di alcuni articoli, pronomi e preposizioni;
- c. coloro che sono in grado di esprimersi in italiano in maniera quasi simile ai *coetanei nativi*. La differenza sostanziale rispetto al gruppo precedente sta nella maggiore fluency narrativa e nella più sicura padronanza grammaticale: i nomi sono flessi per genere e numero, vi è accordo nei sintagmi nominali tra articolo, nome e aggettivo; l'espressione della temporalità prevede l'uso di verbi al presente, passato prossimo, imperfetto; vi sono frasi subordinate temporali, causali, relative...; il lessico è ampio e composto sia da parole piene "referenziali" (nomi e azioni), che da termini espressivi (aggettivi).

Di seguito riportiamo alcuni frammenti di produzione in italiano da parte dei bimbi appartenenti ai tre gruppi.

I bambini con interlingua iniziale

C.C. è un bambino cinese, nato a Milano che ha frequentato la scuola dell'infanzia per due anni (è al suo secondo anno di frequenza). Alle domande/stimolo sulla sua giornata, sui giochi e sugli amici, risponde in questo modo con produzioni che tendono a riprodurre, per "effetto eco", parti delle domande dell'intervistatrice:

INT.: Che giochi fai ?

C.C.: xxxx drago giochi

INT.: Che cosa fa il drago ?

C.C.: mangiare ehm suo mh cofxxxx suo mangiare casa

INT.: Dove siete andati ieri ?

C.C.: noi siamo andato mh un po' mici un po' non amici

io quando andato casa io fa - an - andare comprare ferrari

A.X. è nata in Italia, ma è stata portata in Cina per essere affidata ai nonni fino all'età di tre anni e mezzo. Rientrata nel nostro Paese, frequenta la scuola dell'infanzia da un anno e mezzo. È una bambina che è uscita da poco dalla fase di silenzio; risponde ancora a monosillabi, usando un nucleo di parole di base fisse e invariabili. Ha problemi di articolazione fonologica e di pronuncia. Alle domande sui giochi e sul quotidiano, risponde con molti "non lo so; non mi ricordo".

INV.: E tu stai nel negozio con la mamma? Cos'è che ti piace?

A.X.: xxx la..... fogli

INV.: i fogli? Sono fogli così? Sono colorati?

A.X.: mh colorati

INV.: e cosa fai coi fogli?

A.X.: mmh segnale

I bambini con interlingua post-basica

Nel secondo gruppo, si collocano i bambini che hanno maggiore autonomia nel costruire le frasi. Le loro produzioni sono fluente, pur se risultano comprensibili solo grazie al contesto e alle immagini; nelle frasi si notano inoltre molti tentativi e tracce di flessione; i verbi sono espressi in tempi diversi: infinito, presente, passato prossimo, imperfetto; l'ausiliare è presente anche se non sempre nella forma adeguata.

F.L. è al suo terzo anno di inserimento nella scuola dell'infanzia; non ha frequentato l'asilo nido e ha due fratelli più grandi che vanno a scuola e che presumibilmente sono un fattore di stimolo per lo sviluppo della L2. Ecco un frammento delle produzioni di F.L. riferite al racconto della storia illustrata (*frog's story*).

F.L.: ...e poi dicevano dobbiamo andare il letto perché sono i tardi

e poi allora hanno andati fuori

e poi si son svegliati poi e poi xxx ha visto xxx la rana poi è scappato via

e poi xx sta mettendo la maglietta

e poi stavano guardando dov'era la rana

e poi pensava che era un topo ma non era

e poi uno è aperto

Anche le produzioni di C.W., una bambina cingalese al suo terzo anno di scuola dell'infanzia possano essere collocate a livello post-basico: è fluente, ha qualche incertezza lessicale, ma una buona padronanza della temporalità e della costruzione della frase.

C.W.: mh non mi ricordo non mi ricordo niente quando passato
eh faccio i compiti xx faccio quello che dice la maestra
e dopo qua ci sono un po' xx due pantofole stivali una sedia e il bimbo che dorme sul letto
e la luce chiusa
allora dopo allora faceva mangiare tante cose faceva mangiare tante cose perché erano uno
dentro l'uomo ci sono due che fanno xxxx e così eh eh loro hanno fame e dopo c'era una persona
che dava fa - tanti mangiari va a prendere fa mangiare va a prendere fa mangiare dopo
quando erano abbracciati era finita

I bambini con competenza simile “ai parlanti nativi”

Nel terzo gruppo si collocano i bimbi stranieri le cui produzioni registrate sono quasi indistinguibili rispetto a quelle dei parlanti nativi.

L.J. è un bambino cinese nato in Italia che ha frequentato anche l'asilo nido. Le sue produzioni in italiano sono articolate e fluenti e rese tali anche da frequenti “non mi ricordo” o “non lo sapevo”. Il racconto della storia illustrata registra anche le produzioni al tempo passato remoto (“andò”, “scompare” e perfino “cadò”, segnale chiaro di interiorizzazione della regola), l'uso di termini non comuni (come “alveare”) e una buona capacità narrativa.

L.J.: c'era una volta un cane che voleva mangiare una rana
però il bambino non gli voleva far mangiare
poi il bambino andò a dormire intanto la rana scapp-usciva dal vaso
poi era mattina si svegliò e poi sco-scompare la rana
poi il cane andò a cercarla negli stivali, nel vaso... e poi il cane cadò dalla finestra poi si
preoccupò ma non si era fatto niente. Allora il bambino si era arrabbiato e andò nel bosco a
cercarla e gridò # poi non trovava niente.
Lì c'era un albero con l'alveare.

L'importanza di saper osservare

La suddivisione in tre gruppi dei bambini stranieri sulla base delle osservazioni delle loro produzioni in italiano è naturalmente del tutto indicativa e orientativa, dal momento che le variabili individuali sono molteplici e i confini fra gli stadi interlinguistici sono fluidi e non così definiti. Tuttavia può essere valida per delineare situazioni tipo e utili per poter orientare l'osservazione e l'analisi.

Molti sono naturalmente i fattori che entrano in gioco in una situazione di osservazione che possono far sì che le produzioni orali siano più limitate e ridotte di quanto non avvenga in una situazione spontanea e non ansiogena: le timidezze dei bambini, la presenza di un'intervistatrice esterna (anche se ormai ben conosciuta ai bambini); la situazione inconsueta.

Ciò detto, ci sembra che l'analisi delle parole e degli enunciati dei bimbi stranieri, a par-

tire da input e sollecitazioni comuni e controllati, possa costituire un'occasione importante e fornirci materiali ed esempi per riflettere sullo sviluppo dell'interlingua e per poter agire promuovendo una situazione di buon apprendimento dell'italiano.

I dati di ricerca ci consentono anche di andare oltre la cosiddetta “facciata linguistica” che i bambini esibiscono, cioè la fluenza superficiale e immediata che rintracciamo nel flusso orale, per poter cogliere in maniera più mirata eventuali elementi di criticità, strutture linguistiche ancora non interiorizzate, esitazioni lessicali o, viceversa, il lavoro incessante di costruzione della nuova lingua, tra regolarità ed eccezioni, tentativi più o meno riusciti e creativi di applicare una regola.

Prendersi il tempo ogni tanto per capire che cosa sta succedendo lungo il tragitto dell'acquisizione della nuova lingua ci aiuta infatti a:

- capire a che punto si trova il bambino straniero, in quale stadio di interlingua si colloca, per poter proporre input linguistico adatto alla situazione: né troppo complesso perché non sarebbe comprensibile, ma neppure troppo semplice perché non adatto ed efficace per far fare un passo avanti;
- cogliere le incertezze, le esitazioni, le eventuali difficoltà di articolazione e pronuncia;
- rilevare quali sono le strutture grammaticali già acquisite e quelle che sono ancora incerte e che chiedono di essere riprese e rinforzate;
- fotografare la situazione attuale e confrontarla in senso diacronico con le produzioni dello stesso bambino qualche tempo prima e con quelle che raccoglieremo più avanti, per registrarne i progressi e gli impacci persistenti.

Analizzando le produzioni dei bambini osservati e confrontandole con le loro situazioni di inserimento, possiamo inoltre cogliere i fattori che sembrano giocare un ruolo positivo nell'acquisizione della L2. Fra questi vi sono:

- *i fattori individuali:*
 - le caratteristiche di ogni bambino e l'attitudine verso l'apprendimento delle lingue (la cosiddetta “intelligenza linguistica” di Howard Gardner);
 - l'inserimento all'asilo nido;
 - una L1 tipologicamente vicina all'italiano;
 - la situazione di bilinguismo precoce e contemporaneo dei due idiomi;
- *i fattori familiari e sociali:*
 - la presenza di fratelli e sorelle più grandi e già inseriti a scuola;
 - la possibilità di scambi densi, frequenti e coinvolgenti in italiano nel tempo extra-scolastico;
 - un atteggiamento positivo della famiglia verso la seconda lingua;
 - la disponibilità a casa di “beni linguistici” adatti ai bambini (testi illustrati, narrazioni, racconti, immagini);
- *i fattori scolastici e di contesto:*
 - un “clima” positivo in classe e buone interazioni fra bambini e fra adulti e bambini;
 - la programmazione di attività quotidiane mirate allo sviluppo linguistico e alla narrazione, condotte anche in piccolo gruppo;
 - la possibilità reale per i bambini stranieri di prendere la parola di frequente e di essere destinatari di messaggi diretti e personali;
 - il riconoscimento e la valorizzazione delle diverse lingue d'origine e delle situazioni di bilinguismo;

- l'attenzione allo sviluppo della competenza narrativa da parte di tutti i bambini (presenza di libri, racconti, storie, attività frequenti di sviluppo della narrazione...).

Naturalmente sono questi ultimi a riguardarci in maniera diretta, perché su di essi possiamo agire per creare nelle scuole le condizioni migliori perché i bambini stranieri possano crescere bilingui e apprendere l'italiano di qualità.

Riferimenti bibliografici

Autori vari (1985), *Du bilinguisme*, Denoel, Paris.

Abdelilah-Bauer B. (2008), *Il bambino bilingue*, Raffaello Cortina, Milano

Amati Mehler J., Argentieri S., Canestri J. (1990), *La Babele dell'inconscio*, Raffaello Cortina, Milano.

Anzieu D. (1987), *L'Io-pelle*, Borla, Roma.

Bettoni C., Rubino A. (1996), *Emigrazione e comportamento linguistico*, Congedo Editore, Lecce.

Chini M. (2003), *Alunni immigrati a Pavia e Torino: fra apprendimento dell'italiano L2 e mantenimento della lingua d'origine*, Comunicazione al convegno "Lingua italiana, lingua straniera", Padova, 12-13 settembre 2003.

Commissione delle Comunità Europee (2008), *Libro verde. Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi di istruzione europei*, Commissione Europea, Bruxelles.

Contento S. (2010) (a cura di), *Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*, Carocci, Roma.

Eurydice (2004), *L'integrazione dei figli degli immigrati nelle scuole d'Europa*, Commissione Europea, Bruxelles (www.eurydice.org).

Favaro G. (2002), *Insegnare italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, Firenze

Favaro G., Mantovani S., Musatti T. (2008), *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi*, Franco Angeli, Milano.

Francescato G. (1981), *Il bilingue isolato*, Minerva Italica, Bergamo.

Hamers J.F., Blanc M. (1983), *Bilingualité et bilinguisme*, Pierre Mardaga, Bruxelles.

Mackey W.F. (1976), *Bilinguisme et contact des langues*, Klincksiech, Paris.

Pallotti G. (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.

Titone R. (1972), *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*, Armando, Roma.

Tosi A. (1995), *Dalla madrelingua all'italiano*, La Nuova Italia, Firenze.

Vacarelli A. (2001), *L'italiano e le lingue altre nella scuola multiculturale*, ETS, Pisa.

Osservare l'interlingua: ricerca, valutazione, pratiche educative

Gabriele Pallotti

L'interlingua

Osserviamo questa frase, prodotta da J.W., un bambino cinese di cinque anni, nato in Italia e inserito nella scuola dell'infanzia a tre anni: *dopo quello coso pende lui perché lui andato fuori*.

La prima impressione è che sia una frase piena di errori e che il bambino abbia avuto serie difficoltà nell'apprendimento dell'italiano, essendo inserito da tre anni in un'istituzione educativa italiana. Potremmo anche chiederci di chi sia la colpa di questo insuccesso, se del bambino stesso, della scuola, della famiglia. Possiamo anche presagire le difficoltà che J.W. avrà nei prossimi anni con l'inserimento scolastico ed essere presi da sconforto.

Oppure possiamo cercare di intervenire per aiutare il bambino a progredire più rapidamente e in modo più efficace. Ma come fare? Se tre anni di inserimento non sono bastati, cosa possiamo fare di più? L'obiettivo della presente ricerca era proprio quello di trovare modi per aiutare i bambini non italofoni a trovare la strada verso l'italiano il più presto possibile. In questa sezione ci occuperemo di un concetto chiave per progettare interventi educativi efficaci, quello di interlingua. Il presupposto è che per aiutare qualcuno che apprende occorre in primo luogo capire cosa sta facendo. L'educazione è sempre un aiutare a tirar fuori qualcosa che è dentro gli altri in modo potenziale, embrionale, ma per fare ciò bisogna sapere cosa c'è già e dove il bambino sta andando.

Torniamo dunque alla nostra frase. Cosa c'è? Intanto ci sono molte parole italiane: *lui, coso, quello, andato, fuori*. Si capisce che si tratta di due frasi, *quello coso pende lui* e *lui andato fuori*, legate da *perché*, dunque da una relazione causale. J.W. sa riferirsi ai personaggi della storia che sta raccontando, che riguarda le disavventure di un bambino che va cercando la sua rana in un bosco. Lo fa con il pronome *lui* e con *quello coso*. Certo, sono termini molto generici, che non permettono di specificare esattamente a cosa si stia riferendo. Bisogna aiutarsi con il contesto: J.W. sta descrivendo probabilmente la fase in cui il bambino viene morso sul naso da un topo che esce dalla buca in cui il bambino stava cercando la rana. Si noti però l'uso del participio *andato* a significare qualcosa che accade prima dell'evento focale e ne è la causa. Anche il *dopo* all'inizio della storia serve a dare un ordine agli eventi narrati.

Già in questa breve frase J.W. ci mostra cosa sa fare. Nel progetto è stato chiesto ai bambini di raccontare storie per immagini, descrivere video, narrare fatti ed esperienze personali, il tutto per poter comprendere meglio le loro competenze, i loro saperi, in

modo da esercitare la nostra capacità di leggerli anche in quello che a prima vista può parere un caos di parole in libertà. Nelle prossime pagine torneremo su J.W. e cercheremo di capire meglio la sistematicità delle sue produzioni, le sue strategie di costruzione delle frasi in italiano.

Questa sistematicità, queste strategie, prendono il nome di *interlingua*. L'idea di interlingua cerca di dare conto del fatto che l'acquisizione della seconda lingua non è immediata, ma dura parecchi anni. Come caratterizzare allora quelle varietà di lingua prodotte dagli apprendenti e più o meno marcatamente diverse dalla lingua d'arrivo? Fino ad alcuni decenni fa, l'unico modo per descrivere la lingua degli apprendenti era in termini di errori e deviazioni rispetto alla L2: si diceva quindi che un certo soggetto "non aveva ancora acquisito il futuro", che "faceva molti errori nell'uso degli articoli" e così via. Il metro di riferimento, insomma, era sempre la L2 nella sua varietà standard, corretta, alla quale gli apprendenti si avvicinavano più o meno; gli errori degli apprendenti non parevano essere nulla di interessante, ma solo fastidiosi inciampi da cui liberarsi il più presto possibile. L'idea di interlingua parte da una prospettiva radicalmente diversa, quella dell'apprendente visto come soggetto attivo che formula ipotesi sulla lingua d'arrivo, cercando di costruire dei sistemi linguistici transitori, basati sui pochi mezzi che ha a disposizione, ma pur sempre dotati di una logica, una funzionalità, una coerenza interna. Gli "errori" diventano allora interessanti, in quanto non sono solo deviazioni caotiche dalla norma della L2, ma indicatori di regolarità all'interno del sistema interlinguistico col quale l'apprendente cerca di soddisfare, in un determinato momento, le proprie necessità comunicative.

Si è insomma osservato che il percorso dallo stato iniziale alla padronanza completa della seconda lingua può essere caratterizzato come una serie di sistemi intermedi, ciascuno con le proprie regole. Nelle prossime pagine passeremo in rassegna alcune delle caratteristiche delle interlingue degli apprendenti di italiano come seconda lingua, convinti dell'importanza che ha per ogni insegnante il rendersi conto di cosa stiano facendo i discenti in un determinato momento, dove stiano andando, quali siano le aree instabili, in evoluzione, quali quelle che appaiono più consolidate.

La "grammatica" dell'interlingua di base

Come ci si avvicina a una nuova lingua? Come si inizia a ricostruire quel sistema enormemente complesso che è un codice linguistico? Proviamo a metterci noi nei panni di chi apprende: cosa faremmo se fossimo gettati in una classe dove tutti parlano cinese, senza poter consultare una grammatica, un dizionario, senza nessuno che ci spiega passo per passo tutte le regole di quella lingua? Probabilmente, anzi sicuramente, visto che così hanno fatto le migliaia di apprendenti osservati finora, inizieremmo a memorizzare alcune parole e frasi indispensabili per sopravvivere: i saluti, le scuse, il modo di richiedere e soddisfare i bisogni essenziali. Nel caos linguistico che ci circonda, selezioneremmo alcune espressioni ricorrenti, isolate, di cui si riesce a discernere la funzione comunicativa e proveremmo a usarle a nostra volta.

Non ci cureremmo tanto della grammatica, del modo di flettere le parole, e cercheremmo di comporre i nostri enunciati in modo lineare, seguendo principi pragmatici e cognitivi universali. Un gran numero di studi ha messo in luce alcune di queste caratteristiche ricorrenti nelle varietà di base: riporteremo qui solo quelle principali. Nelle pagine seguenti,

la maggior parte degli esempi provengono dall'interlingua di Fatma, una bambina marocchina di cinque anni inserita in una scuola dell'infanzia italiana quando non conosceva nemmeno una parola di italiano.

Morfologia grammaticale assente o molto semplice. Nelle varietà di base vengono usate solo unità lessicali invariabili e le relazioni solitamente espresse dalla morfologia sono espresse da parole "piene". Per esempio, non si dirà *io mangio*, *lui mangia*, *voi mangerete*, ma *io mangia*, *lui mangia*, *voi mangia*. I diversi tempi o aspetti verbali vengono rappresentati da elementi lessicali, come gli avverbi di tempo: invece di dire *io guardo*, *io guardai*, *io guarderò*, si dirà *io guarda* (o *guardi* o qualunque altra forma basica), *ieri io guarda*, *domani io guarda*. Anche la pluralità viene espressa lessicalmente: *io vedo molte/dieci macchina* per dire "vedo delle macchine".

Uso scarso o nullo della copula. Le relazioni tra un soggetto e il suo predicato vengono espresse senza fare uso della copula, producendo frasi come *lui grande* (per dire "lui è grande"), *questo mapo* (per dire "questo è un mapo") o *brutto carne* (per dire "la carne è brutta").

Manca (o uso limitato) di articoli e preposizioni. Produzioni di Fatma come *brutto carne*, *questo mapo*, *andiamo giardino*, *pappa buona* esemplificano questa tendenza. Si veda anche una frase come la seguente, prodotta da un apprendente cinese: *cameriere fare così, mattina vengo ristorante, ehm, fa pulizia, scopi, lavare piedi*.

Uso di funtori grammaticali in contesti e con funzioni non standard. Fatma per diversi mesi ha inserito qua e là nelle sue produzioni le particelle *di* e *chilche*, senza che fosse chiaro che cosa esse volessero esprimere. Si considerino enunciati come i seguenti: *questa chi fiore* [= questo è un fiore]; *di forscetta Fatma, di mangia così* [= Fatma ha la forchetta e mangia così]; *dopo di gatto, dopo di questo* [= dopo (mi disegni) un gatto, dopo (mi disegni) questo]; *guarda di finito* [= guarda ho finito]; *cosa tapo, tapo, tapo, chi mangia chi mangia di mamma di Fatma, tapo grande* [= ??]; *mio questo di Fatma* [= questo è mio, di Fatma]. È evidente che, per questi funtori, la bambina aveva risolto il problema dell'identificazione (avendoli isolati dall'input) ma non quello della comprensione: sapeva cioè che essi esistono in italiano, ma non sapeva bene cosa farsene.

Negazione espressa mediante una particella invariabile. Questa forma invariabile corrisponde spesso alla negazione olofrastica *no*. Fatma per diversi mesi ha prodotto enunciati come *no io freddo, no mangia, no così*.

Le sequenze di apprendimento

Dopo avere analizzato come si presenta l'interlingua nelle prime fasi dell'acquisizione, passiamo ora a esaminare la sua evoluzione negli stadi successivi. Anche qui, le ricerche condotte finora hanno mostrato che adulti e bambini, parlanti anche lingue assai diverse tra loro, attraversano tutti gli stessi stadi per quanto riguarda alcune strutture grammaticali. Si noti che né in questa sezione, né in quella precedente, si danno indicazioni circa i tempi: è possibile che un apprendente, specialmente se adulto, rimanga a livello di interlingua basica per poche settimane, per alcuni mesi, per anni e in certi casi per tutta la vita. Di solito questo non accade con i bambini piccoli, ma un caso come quello di J.W. deve metterci in guardia: i progressi in tre anni sono stati scarsi e il bambino ha appena superato la varietà basica, cosa che ad altri riesce nel giro di pochi mesi.

L'espressione della temporalità

Come abbiamo visto nella sezione precedente, l'interlingua iniziale consiste in un "codice semplice", ridotto all'essenziale, in cui manca o è limitatissima la morfologia verbale, vale a dire tutto quell'insieme di suffissi che i parlanti nativi dell'italiano appongono ai verbi per differenziare i tempi, i modi, le persone, il numero. Una serie di studi ha ricostruito come gli apprendenti, partendo da questo stato iniziale, acquisiscano gradualmente i mezzi morfologici per esprimere una nozione fondamentale come la temporalità. Si è osservato che essi passano tutti attraverso una sequenza fissa, che può essere così sintetizzata: *Presente (forma basica)* > *Participio passato* > *Imperfetto* > *Futuro* > *Congiuntivo/Condizionale*.

Primo stadio. In un primo stadio, non esistono mezzi morfologici usati produttivamente per esprimere la temporalità. A parte certe forme apprese come espressioni fisse (per esempio *detto* per introdurre un discorso diretto), gli apprendenti usano una forma unica del verbo, corrispondente tipicamente alla radice verbale: si vedano frasi di Fatma come *guarda io mangia carne* [= guarda che mangio la carne], *no mangia così* [= non mangio così], *ke mangi questa e io così* [= se io mangio questa faccio così], *una signorina capisci italiano* [= una signorina capisce/capiva l'italiano].

In alcuni apprendenti compare abbastanza precocemente anche l'infinito, che viene però sempre usato in proporzione minore rispetto alla forma basica costituita dalla radice verbale. Fatma, per esempio, produceva enunciati come *Anche questo di mangiare* [mangio anche questo], *Rashid vuoi mangiare* [= Rashid vuole mangiare], *Finito mangiare andiamo giù giocare* [= quando abbiamo finito di mangiare andiamo giù a giocare]. Si noti però che la forma infinitiva è limitata praticamente a soli due verbi, *mangiare* e *giocare*. Non pare che esistano apprendenti che usino *solo* l'infinito come forma basica fondamentale. Tuttavia, è difficile dire se possano esistere contemporaneamente due forme basiche in variazione libera (per esempio certi verbi appresi come infiniti ed altri, invece, mediante l'estrazione della radice verbale) o se l'infinito abbia, invece, fin dall'inizio, una connotazione specifica, quella di esprimere un aspetto abituale e i modi non fattuali.

Secondo stadio. La prima opposizione morfologica a comparire è quella tra azioni passate o concluse ed azioni presenti o continuate. La marca morfologica per esprimere le prime è il suffisso *-to* del participio passato. Molti ricercatori hanno notato che l'opposizione in realtà non è solamente, e forse nemmeno principalmente, temporale, ma anche aspettuale: il participio passato non indica semplicemente ogni azione accaduta prima del momento dell'enunciazione, ma tipicamente quelle azioni con un carattere perfettivo, di evento delimitato e concluso. Non è un caso infatti che i primi participi usati da Fatma siano *finito* e *fatto*, in frasi come *Guarda di finito* [= guarda ho finito], *Rashid fatto così* [= Rashid ha fatto così], *Questo fatto male* [= questo mi ha fatto male], che esprimono tutte degli eventi chiaramente conclusi e concettualizzati come "punti" nel tempo. Situazioni passate, ma con aspetto durativo, vengono ancora espresse dalla forma basica, come nell'esempio seguente, in cui *incontrato* esprime un'azione puntuale, mentre *vuole* esprime una situazione, sempre passata, ma con un aspetto durativo: *Quando io incontrato un uomo e poi vuole che io viene con lui che non lo conosco*. Si veda anche *Io venuta Filippine, lontano, lontano, aereoaplano. No lavoro en Filippine. Studio medico, dove*

il verbo puntuale *venuta*, giustamente coniugato al passato prossimo, si accompagna a *lavoro* e *studio*, che esprimono azioni durative e sono espressi nella forma basica invece che con l'imperfetto.

Terzo stadio. A un certo punto gli apprendenti sentono la necessità di esprimere morfologicamente la distinzione tra eventi passati a carattere "puntuale" ed eventi (o stati) a carattere durativo. L'imperfetto viene a svolgere precisamente questa funzione. In tutti i soggetti studiati, il primo imperfetto ad apparire è *era/ero*, con funzione di copula. Frequenti anche gli imperfetti di verbi come *avere* e *potere*: per generalizzare, si può dire che le forme dell'imperfetto vengono dapprima applicate ai verbi che hanno già di per sé un significato durativo o stativo, così come i primi participi passati vengono applicati a verbi inerentemente perfettivi, come *finire*. Nell'interlingua di Fatma non si trova alcun imperfetto, a riprova del fatto che si tratta di una forma acquisita solo a livelli di apprendimento già abbastanza avanzati.

Quarto stadio. La principale distinzione che viene introdotta a questo livello è quella tra fattualità e non fattualità, "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" (Giacalone Ramat, 1993, p. 377). Questo livello viene solitamente raggiunto da parlanti colti e che hanno ricevuto qualche tipo di istruzione esplicita, per esempio frequentando corsi o consultando grammatiche, oppure da apprendenti la cui L1 sia abbastanza simile all'italiano. L'uso del futuro è spesso accompagnato da esitazioni, autocorrezioni e richieste di conferma. Alcuni condizionali emergono relativamente presto, ma si tratta perlopiù di forme apprese in modo non analizzato come *vorrei*, *piacerebbe* e *sarebbe*. Quando vengono usati produttivamente, i condizionali, come i futuri, inducono spesso gli apprendenti ad autocorreggersi e a chiedere conferma. Il congiuntivo, che del resto presenta non pochi problemi anche agli italiani, appare molto tardi e sempre con forti incertezze.

La morfologia nominale e l'accordo

Anche per quanto riguarda la morfologia nominale (numero, genere dei sostantivi) e i fenomeni di accordo tra diverse componenti della frase che dipendono dal nome è stata riscontrata una sequenza di apprendimento.

Primo stadio. Nell'interlingua iniziale il genere e il numero, come altre categorie, non vengono espressi attraverso l'uso sistematico di morfemi grammaticali. I nomi vengono dapprima acquisiti come unità lessicali "opache", utilizzate in modo invariabile e senza presentare tracce di accordo con altre componenti della frase. In altri termini, un apprendente potrà imparare la parola *bambino* e usarla in modo indifferenziato per designare anche *la bambina*, *i bambini*, *le bambine*. Nelle prime fasi, come si è visto, gli articoli sono frequentemente omessi; quando ci sono, vengono utilizzati come determinanti generici, senza accordarli per genere con i nomi che li seguono; abbastanza comune è la sovraestensione dell'articolo *la*: si vedano sintagmi di Fatma come *la trenino* o *la giardino*. La distinzione di genere tra i pronomi di terza persona *lui* e *lei* è la prima ad apparire ed è attestata anche in varietà molto elementari.

Secondo stadio. Compaiono i primi fenomeni di accordo a livello degli articoli: anche se continuano a esservi sovraestensioni ed errori, gli apprendenti iniziano a usare siste-

maticamente *la* con i nomi femminili e *il* con quelli maschili; leggermente più tardivo è invece l'accordo degli articoli indeterminativi *una* e *un* con i nomi che li seguono. Quasi contemporaneamente avviene anche l'acquisizione degli articoli determinativi plurali *i* e *le*. Gli allomorfi *lo* e *gli*, varianti di *il* e *i* usate in particolari contesti fonologici (come in *lo spillo*, *gli spilli*), sono appresi assai più tardi.

Terzo stadio. Gli apprendenti iniziano ad accordare gli aggettivi attributivi con i nomi a cui si riferiscono. Fino a questo punto, infatti, venivano tipicamente prodotti sintagmi come *amici italiano*, in cui l'aggettivo compariva in una forma invariabile, spesso quella del singolare maschile; ora invece gli aggettivi si accordano per genere e numero con i rispettivi nomi: per esempio *mia sorella* e *la mia sciarpa*. Si noti però che in questa fase non è ancora del tutto stabilito l'accordo tra soggetto e aggettivo predicativo: avremo dunque sintagmi come *la cucina è piccolo* o *Siena è troppo bello*.

Quarto stadio. L'accordo gradualmente compare tra tutti gli elementi della frase: dapprima tra il soggetto e l'aggettivo predicativo; in seguito anche tra il soggetto e il participio passato (*io sono andata* e non più *io sono andato*, riferito a una donna).

Sapere osservare l'interlingua a scuola

Nelle pagine precedenti abbiamo visto come l'interlingua sia qualcosa di altamente sistematico in almeno due sensi: da un lato, gli apprendenti seguono delle sequenze di apprendimento regolari, uguali per tutti e quindi prevedibili; dall'altro, in ciascun momento il sistema interlinguistico di un individuo è strutturato in modo logico e coerente, secondo principi di funzionalità ed economia. Viene quindi sfatata l'immagine delle produzioni interlinguistiche come qualcosa di erratico, un'accozzaglia di errori illogici e idiosincratici; tuttavia, non bisogna nemmeno cadere nell'errore contrario, credere cioè che tutto ciò che si trova nell'interlingua sia prevedibile e sistematico. L'acquisizione, infatti, è un processo graduale, nel quale coesistono contemporaneamente molti sotto-processi: non si può certo dire "Oggi il bambino ha imparato ad accordare gli articoli con i nomi", perché dalla totale mancanza di accordo all'accordo sistematicamente corretto possono passare molti mesi, forse anni, durante i quali avremo l'accordo solo per certe strutture e non per altre o, anche relativamente alle stesse strutture, avremo un accordo fornito in modo più o meno consistente, secondo una logica probabilistica e non categorica. Le "regole" dell'interlingua sono quindi rappresentabili come occorrenze più o meno probabili di una data struttura in un dato contesto. All'inizio il bambino non accorderà mai l'articolo col nome, poi lo accorderà qualche volta, poi lo accorderà molto spesso, commettendo errori solo in casi particolari, infine le accorderà sempre, come fanno i parlanti nativi. L'acquisizione di una regola deve essere dunque vista come un processo di lenta emersione, piuttosto che come l'aggiunta di un blocco costruttivo monolitico alla volta. Possiamo anche paragonare lo sviluppo dell'interlingua a una rete elastica, che ha sì una sistematicità, ma nella quale le relazioni tra i nodi (le "maglie") sono più o meno flessibili e possono essere sempre riviste.

Ma oltre a questa variabilità sincronica, interna al sistema interlinguistico, c'è anche un altro tipo di indeterminatezza che riguarda il processo evolutivo. Le sequenze di cui abbiamo parlato sono sì universali, ma il tempo necessario per passare da uno stadio all'altro

è variabilissimo, dipendendo dallo stile di apprendimento, dalla quantità di esposizione all'input, dalla lingua materna. Inoltre, le sequenze studiate non coprono certo tutti gli aspetti della grammatica della lingua italiana: in parte perché il settore di studi è ancora piuttosto giovane e restano parecchie ricerche da fare, in parte perché certe regole sembrano non essere apprese in sequenze determinate.

In conclusione, quindi, un insegnante o un ricercatore non possono prevedere aprioristicamente e con assoluta certezza in quale direzione evolverà ciascun aspetto del sistema interlinguistico. Occorre dunque sviluppare una sensibilità verso tali sistemi che permetta di capire, volta per volta, “cosa bolle in pentola”, quali sono gli aspetti su cui l'apprendente sta focalizzando l'attenzione, i punti di elasticità della rete, dove c'è fermento, mutamento. Per sviluppare questa sensibilità serve molta esperienza e attenzione agli indizi che gli alunni ci danno dei loro tentativi di formulare ipotesi, di ristrutturare l'interlingua. Nelle prossime pagine cercheremo di sviluppare questa capacità di analisi attraverso l'esame delle produzioni di cinque bambini di cinque anni che raccontano tutti la stessa storia per immagini.

Diversi racconti della *frog's story*

Presentiamo ora cinque versioni della stessa storia per immagini, *Frog where are you?* (Meyer, 1969), uno degli stimoli utilizzati nella ricerca e illustrati più estesamente nel terzo capitolo. Il vantaggio di impiegare sempre gli stessi stimoli è che si possono confrontare più direttamente le produzioni di diversi bambini, i quali dicono tutti “la stessa cosa” anche se in modi diversi ed è così più facile mettere in luce somiglianze e differenze. Inoltre, specialmente nei livelli iniziali, quando le frasi in interlingua sono spesso lacunose e oscure, sapere di cosa stanno parlando i bambini ci aiuta a ricostruire ciò che intendevano dire, anche in presenza di enunciati un po' ellittici come quello di J.W. con cui abbiamo iniziato.

L'analisi in queste pagine procederà in modo discorsivo, cercando di mettere in luce le caratteristiche salienti dell'interlingua di ciascun bambino a partire dal modo in cui racconta la storia per immagini. Nel capitolo seguente si troveranno anche delle schede per l'analisi, in cui sono trattate le interviste nella loro interezza, comprendendo dunque la narrazione della *frog story*, ma anche altre attività comunicative. Per comprendere le interlingue è importante allenarsi a leggere resoconti come questi, sia in forma discorsiva che di scheda, in cui vengono messe in luce le regolarità, le strutture presenti e ricorrenti, e non ci si limita solo a descrivere gli errori. Si deve cioè sviluppare uno sguardo attento a cogliere ciò che i bambini sanno fare, anche negli stadi più iniziali, per capire dove stanno andando e di quale aiuto hanno bisogno.

A.X.

A.X. è una bambina di origine cinese nata a Milano. Tra i tre e i quattro anni è stata affidata ai nonni in Cina, poi è tornata in Italia dove è stata inserita nella scuola dell'infanzia, che ha frequentato per un anno e mezzo al momento della registrazione. A questa intervista hanno preso parte l'intervistatrice (INV.) e un'educatrice (EDU.).

1. INV.: proviamo a vedere che cosa succede in questa storia mh? in queste immagini che cosa vedi?
2. A.X.: mmh la # mmh ## bapino
3. INV.: c'è un bambino ed è solo questo bambino? # no? che cosa c'è anche? chi c'è anche insieme a lui?
4. A.X.: cane
5. INV.: c'è un cane mh mh?
6. A.X.: mmh ## anche c'è la ssssssss
7. EDU.: come si chiama? come si chiama?
8. INV.: questo qui eh non importa è una ranocchia una rana mh? e dov'è la rana dov'è?
9. A.X.: mmh mmh casa
10. INV.: è in casa tutti in casa sono eh? guarda qua adesso qua che cosa succede?
11. A.X.: domile
12. INV.: mh il bambino e poi?
13. A.X.: bambino
14. INV.: sì
15. A.X.: # cane
16. [...]
17. EDU.: cosa fa il cane?
18. A.X.: giocare
19. INV.: mh
20. EDU.: oh e qui cosa fa?
21. A.X.: labiato
22. INV.: è arrabbiato il bambino eh sì e adesso dove sono sono sempre in casa? # dove sono?
23. A.X.: mmh vicino casa
24. INV.: mh mh? e che cosa fanno?
25. A.X.: i:lo gua:da i:lo ssssss mmh fa farina
26. INV.: mh mh mh?
27. EDU.: questo cos'è?
28. A.X.: il mmmh non c'è
29. INV.: non c'è chi non c'è?
30. A.X.: bambino cane
31. INV.: bambino cane
32. EDU.: cosa sono?
33. A.X.: cane uoio mangiare questo
34. INV.: eh sì brava angela brava # e qui?
35. A.X.: c'ero uno il animane
36. INV.: mh mh e il cane?
37. A.X.: cane uoi poca uoglio ila mangia questo
38. [...]
39. EDU.: qui?
40. A.X.: bambino visto uno limale
41. INV.: mh mh brava # e qui?
42. EDU.: cosa fa il bambino? cosa guarda cosa fa?
43. A.X.: bambino uoio il vedere dove cane
44. INV.: mh mh
45. A.X.: e c'ero uno ila ssss mmh ##
46. EDU.: cos'è questo
47. A.X.: ila sono uno #
48. INV.: dov'è il bambino?
49. A.X.: bambino e cane
50. INV.: mh
51. EDU.: cos'è successo?

52. A.X.: mmmh il cane e bambino
 53. EDU.: cosa fanno?
 54. A.X.: mmh fan e a::: giocare
 55. EDU.: guarda bene # dove vanno dove stanno andando?
 56. A.X.: e::h la casa
 57. EDU.: cos'è questo?
 58. A.X.: acqua
 59. EDU.: qua? cosa succede?
 60. A.X.: acqua
 61. EDU.: chi?
 62. A.X.: cane e bambino
 63. EDU.: cosa fa il bambino?
 64. A.X.: bambino dice non la non dice parole
 65. INV.: mh mh? # e qui guarda un po'
 66. A.X.: questo uno i ##
 67. EDU.: ti ricordi come si chiamano? ti ricordi? cosa sono queste eh?
 68. A.X.: xxxxx ((incomprensibile))
 69. EDU.: le ranocchie
 70. A.X.: le ranocchie
 71. EDU.: quante sono?
 72. A.X.: due
 73. INV.: e guarda qua
 74. EDU.: e qui? chi sono questi?
 75. A.X.: sono il ## tanti tanti
 76. EDU.: cosa? i ra-
 77. A.X.: i la
 78. EDU.: chi saranno secondo te?
 79. A.X.: i grande e i picoro
 80. INV.: eh sì eh sì e brava brava A.

Questa interlingua è un buon esempio di varietà basica. La bambina conosce alcune parole dell'italiano e dimostra di comprendere almeno in parte ciò che le viene detto. Tuttavia, non riesce quasi mai a comporre enunciati in modo autonomo, ma le sue produzioni si appoggiano spesso sul turno precedente dell'interlocutore. Vengono così a crearsi delle "costruzioni verticali", un termine coniato da Scollon per definire quelle sequenze co-costruite in cui adulto e bambino gradualmente, un pezzo per uno, assemblano enunciati anche complessi. Non è però vero che la bambina sia incapace di costruire frasi: si vedano per esempio *cane uoio mangiare questo* o *bambino visto uno limale*. È dunque possibile che la performance limitata di A.X. sia dovuta in parte anche a timidezza, al non essere abituata a parlare in italiano, a costruire discorsi complessi in questa lingua. C'è da chiedersi quali occasioni abbia per fare ciò, se l'ambiente scolastico la stimola a sufficienza a esprimersi in modo complesso o se la bambina sopravvive in un semi-silenzio in cui riesce a decifrare quanto accade intorno a lei senza intervenire se non interrogata esplicitamente.

Come in tutte le varietà basiche, l'espressione si basa prevalentemente su unità lessicali fisse, invariabili, non flesse. I nomi sono al singolare, ma ciò dipende dal fatto che la maggior parte dei personaggi della storia sono singoli individui, non collettività. Si noti però verso la fine *tanti tanti* per indicare le rane: probabilmente *tanti* è una formula fissa (non il plurale di *tanto*), ma può servire come punto di entrata per notare il suffisso *-i* in fondo alle parole, che è alla base della scoperta del plurale. Il verbo è fisso, perlopiù all'infinito (*gio-*

care, domile) ma non mancano partecipi come *visto* e l'imperfetto *c'ero*, che probabilmente è una formula fissa, così come *voglio/voio*, che è stato forse appreso come forma utile per richiedere.

La bambina non conosce certo molte parole dell'italiano, ma ha imparato a cavarsela con strategie comunicative per sopperire alle lacune lessicali: per esempio, quando dice *bambino dice non la dice parole* che è un modo ingegnoso per esprimere il concetto "il bambino dice al cane di fare silenzio". Anche *i grande e i picoro* alla fine della storia servono a esprimere il fatto che nell'immagine si vedono due rane grandi e alcune piccole. Si noti che questi aggettivi sono nella loro forma singolare, fissa, e che non è quindi presente la flessione per numero singolare/plurale.

J.W.

J.W. è un bambino di origine cinese nato a Milano e inserito a tre anni nella scuola dell'infanzia.

1. J.W.: mmh mmh cane vista un lana
2. INV.: mh e poi
3. J.W.: e poi andato xxx andato mmh andato andato fuori
4. INV.: mh mh? # benissimo # e poi?
5. J.W.: mmh mh poi mmh poi cane guardato lana non c'è più mh dopo loro andare a fuori
6. INV.: mh mh?
7. J.W.: mh dopo mh dopo cane andato a giù dopo lui ha detto non posso non posso xxxx andare giù mh dopo c'è questo mmh dopo loro anda- ((varie parole incomprensibili)) mh dopo loro andato xxxx mmh dopo cane ha visto quello dopo can- dopo dopo mh qua io non so questo questo so lana?
8. INV.: ah no quello mi sembra un topo
9. J.W.: ah topolino mh dopo lui visto questo dopo lui andato mh dopo quello coso mh pende lui perché lui anda- perché perché lui andato fuori ehm mmh dopo dopo lui andare qua mh dopo c'è loro due e questo andare qua lui andale mmh mmh dopo loro andato giù dopo loro andato acqua dentro dopo loro an- qua visto questo loro andare questa sopra mh dopo dopo dopo loro and- eh questo sopla dopo loro anda- andale qua mmh dopo ((varie parole incomprensibili)) guardato lana mmh dopo mmh dopo tanti lana andale qua dopo loro andale mh.

J.W. ha una varietà di interlingua più avanzata rispetto ad A.X.. Questo appare evidente se non altro dalla maggiore autonomia con cui costruisce le frasi, che fa sì che gli interventi dell'intervistatrice siano ridotti al minimo, limitandosi a semplici segnali di attenzione e inviti a continuare. J.W. è dunque in grado di costruire frasi e testi, con cui racconta una storia abbastanza complessa. Anche il lessico appare più ricco e vario: il bambino produce spontaneamente tutte le parole necessarie, compresa *lana*. Ha una difficoltà a identificare l'animale che esce dal terreno e morde il bambino: l'intervistatrice propone *topo*, che J.W. rilancia subito come *topolino*.

Per quanto riguarda il sistema nominale, notiamo l'uso dell'articolo indeterminativo per introdurre il referente nuovo *un lana* all'inizio della storia. In seguito, il protagonista della storia, che il bambino identifica con il cane, è indicato sempre senza articolo oppure con il pronome *lui*, che però potrebbe riferirsi anche al bambino, o con *loro*, che riguarda

entrambi. Vengono spesso usati *questo* e *quello* per riferirsi a tutti gli oggetti di cui non si conosce il nome. Insomma, con i pronomi personali e dimostrativi il bambino riesce a costruire bene o male delle frasi, ma queste risultano abbastanza vaghe e comprensibili solo grazie al contesto fornito dalle immagini. J.W. sembra ancora nella fase dei nomi invariabili, senza flessione per numero: infatti, la famiglia di rane viene espressa come *tanti lana*.

Anche i verbi sono pochi e abbastanza generici, con *andare* che predomina su tutti. Sono prodotti per lo più come participi, dimostrando che il bambino ha inteso raccontare la storia al passato. In certi casi troviamo però l'alternanza tra *andato* e *andare*, che mostra come il bambino sia nella fase di applicazione asistemica del suffisso *-to*. Il passato viene espresso mediante il semplice participio, senza ausiliare, anche se in alcuni casi l'ausiliare è presente come in *ha detto* e *ha visto*.

Troviamo alcune preposizioni, con una sovragereneralizzazione di *a* per indicare il movimento, anche insieme ad avverbi come *a fuori* o *a giù*. Le frasi sono costruite in maniera semplice e lineare, per lo più seguendo l'ordine soggetto-verbo-complemento.

L'interlingua di J.W. pare dunque essere al livello in cui si riesce autonomamente a esprimere ciò che si vuole dire, ma ancora in modo alquanto generico. Il bambino ha imparato diverse parole *passapartout*, come *lui*, *loro*, *quello*, *questo*, *qua*, *andare*, *coso* con le quali riesce probabilmente a cavarsela nelle interazioni contestualizzate di tutti i giorni. D'altra parte, le stesse parole risultano insufficienti per esprimere eventi decontestualizzati come la storia di un bambino, un cane e una rana. Per quanto riguarda la grammatica, questa interlingua è al confine tra la varietà basica, in cui tutte le forme sono fisse, e le varietà post-basiche dove si ha la flessione di nomi, verbi, aggettivi. Ci sono tracce di flessione, manifeste, per esempio nell'alternanza tra *andare* e *andato*, tra *vista* e *visto*, o nei rari verbi al presente come *posso* o *pende* [= prende ??]. Questo manifesta un incipiente emersione della morfologia grammaticale, ancora a livello di sperimentazione di forme in alternanza, forse già con qualche consapevolezza della loro funzione.

F.L.

F.L. è un bambino di origini cinesi, nato in Italia e inserito nella scuola dell'infanzia dall'età di tre anni.

1. INV.: allora cosa succede in questa storia
2. F.L.: la rana
3. INV.: mh mh? # e che cosa succede?
4. F.L.: che che loro due stavano guardando
5. INV.: mh mh? benissimo # bravo e poi?
6. F.L.: e poi dicevano dobbiamo andare in letto perché sono i tardi
7. INV.: certo benissimo benissimo ok va bene possiamo andare avanti? poi che cosa succede?
8. F.L.: e poi allora hanno andato fuori. e poi son svegliati poi e poi xxx ha visto xxx la rana poi è scappato via
9. INV.: mh # va bene # andiamo avanti # e poi che cosa succede qua
10. F.L.: e poi # sta mettendo la maglietta. e poi stavano guardando dov'era la rana
11. INV.: mh certo # gira gira quando vuoi gira
12. F.L.: e poi (non) l'avevano cercato e poi non lo sapeva dov'era poi s'era caduto e poi xxxx
13. INV.: e poi?

14. F.L.: e poi l'hanno trovato s sull'albero ma xx # poi xxx era su era su questo buco.
 15. F.L.: ## e poi pensava che era un topo ma non era. poi arrivavano le zanzare. e poi diceva che pu(zza)
 16. INV.: mh che puzza # va bene # e poi?
 17. F.L.: e poi stavano arrivando le zanzare (vicino) a lui. e poi xxxxxxxx sull'albero
 18. INV.: sull'albero
 19. F.L.: e poi era caduto e poi le zanzare stavano per xxxxxxx xxxxxxx xxxxxx e poi lo volevano prendere
 20. INV.: chi è che volevano prendere
 21. F.L.: le zanzare
 22. INV.: mh volevano prendere chi?
 23. F.L.: lui
 24. INV.: il cane? mh mh? # ok
 25. F.L.: e poi mh lo voleva prendere. ma solo che xxx
 26. INV.: ma solo che?
 27. F.L.: non (è riuscito)to a prendere
 28. INV.: non è riuscito ok # poi
 29. F.L.: e poi il cane era stanco
 30. INV.: povero sì
 31. F.L.: qua dice DOVE SEI RANA?
 32. INV.: mmh
 33. F.L.: e po l'ha l'ha messo sull'albero # xx animale. e poi loro devono # farlo cadere. e poi si è caduto
 34. INV.: oibò sì
 35. F.L.: poi c'erano degli alberi. poi il cane # il cane che voleva farlo cadere sull'acqua. e poi xx diceva xxx qui xxx ma solo che e poi dice SILENZIO # e poi loro xxxxxxxxxx e poi l'hanno xxxx e poi l'hanno cercato ma ma loro l'hanno cercato la sua mamma # e poi diceva CIA:O: # e poi tutte le rane erano con papà mamma

F.L. è chiaramente a un livello ben diverso da quello dei due bambini precedenti. Come J.W. costruisce frasi autonomamente, ma la sua padronanza lessicale gli consente di essere più esplicito. Certo, all'inizio non introduce i due protagonisti, il cane e il bambino, riferendosi ad essi fin da subito con *loro due*, ma questo può essere dovuto anche a un certo egocentrismo infantile, che dà tutto per scontato, o all'accessibilità delle immagini all'intervistatrice, che può capire di chi si sta parlando guardando il libro, che forse F.L. sta indicando con il dito.

La maggiore differenza consiste senz'altro nello sviluppo grammaticale. F.L. flette in vari modi tutte le parti variabili del discorso, mostrando di conoscere varie forme del verbo come il passato prossimo, l'imperfetto, il passato progressivo (*stavano guardando*), il presente, e di flettere nomi e aggettivi per genere e numero, essendo anche in grado di mantenere l'accordo in sintagmi nominali complessi (*la sua mamma, tutte le rane*). I nomi vengono specificati in vari modi: mediante articoli determinativi e indeterminativi, possessivi, dimostrativi e partitivi (*degli alberi*). Oltre ai pronomi tonici come *lui* e *loro*, troviamo anche un uso consistente dei pronomi atoni o clitici, come *l'avevano, farlo, l'hanno*. F.L. prova anche a sperimentare l'uso dei riflessivi, con esiti non sempre corrispondenti alle norme dell'italiano, ma che dimostrano che ha notato e sta cercando di utilizzare questa area funzionalmente complessa della lingua italiana in espressioni come *s'era caduto* o *si è caduto*; tuttavia, il pronome riflessivo manca in *son svegliati*, rivelando che F.L. non ha ancora messo a fuoco del tutto le condizioni d'uso di queste particelle grammaticali. Un'altra

area in cui F.L. manifesta incertezze riguarda la scelta degli ausiliari nella formazione del passato prossimo: abbiamo *hanno andato* accanto a *è scappato*, dimostrando che in questa interlingua sono presenti sia l'ausiliare avere che essere, ma non sempre la loro scelta risulta consistente con i criteri dell'italiano.

F.L. usa anche una sintassi più elaborata rispetto alle semplici frasi soggetto-verbo-complemento. Troviamo frasi con l'oggetto preverbale, quando si tratta di un pronome clitico, come in *lo volevano prendere*, o con il soggetto postverbale, come in *stavano arrivando le zanzare*. Ci sono anche subordinate, come *stavano guardando dov'era la rana o pensava che era un topo*.

Insomma, si tratta di un'interlingua già molto evoluta, che incorpora un gran numero di regole grammaticali della lingua italiana, comprese quelle più complesse. Su queste, F.L. mostra di non avere sviluppato ancora del tutto l'intuito dei parlanti nativi, producendo talvolta forme devianti e 'sperimentali', tentativi di ricostruire certe regole particolarmente difficili da comprendere (anche per un linguista!).

R.S.

R.S. è un bambino di famiglia filippina nato a Milano e inserito nella scuola dell'infanzia a tre anni.

1. INV.: hai già finito? allora ritorniamo un po' qua # dimmi un po' che cosa succede in questa storia?
2. R.S.: mh # prima c'è la rana dentro mh a questa bottiglia. poi il cane m- si infilava la sua faccina e guardò da vicino
3. INV.: mh mh?
4. R.S.: la rana
5. INV.: sì
6. R.S.: e la rana guardò il cane
7. INV.: mh mh?
8. R.S.: poi la rana usciva # poi la ra- il bambino vedeva mh che la rana non c'era più
9. INV.: mh mh?
10. R.S.: e anche il cane # poi il cane s'infilava la bottiglia sulla sua f- testa # poi saliva sulla finestra il bambino urlava # poi cadeva il cane poi si rompeva la bottiglia e il bambino era arrabbiato # poi andavano mh # in giro
11. INV.: mh?
12. R.S.: e il bambino mh # cantava # poi mh # il cane cercava di prendere mh il miele
13. INV.: mh mh?
14. R.S.: poi il cane urlava poi faceva ehm un una puzzola ha fatto una puzza # e poi il il # il miele è caduto poi uscivano le api # poi il bambino è salito su un albero # e il cane è den- era dentro al buco # poi mh # il bambino cadeva giù dall'albero # poi il cane mh correva perché le api gli prendevano # poi il bambino quando c'era il gufo era andato sopra di lui poi è andato in alto
15. INV.: mh mh?
16. R.S.: poi il bambino urlava # e poi # il # il # ehm il cane correva
17. INV.: mh mh?
18. R.S.: il bambino # era sopra di quel # animale # poi quell'animale s'è fermato
19. INV.: mh mh?
20. R.S.: poi il bambino cadeva # e poi cadeva in acqua
21. INV.: mh

22. R.S.: poi ehm # s'è alzato dall'acqua il cane era mh sulla testa del bambino
 23. INV.: mh mh?
 24. R.S.: bambino andava nel su quel legno poi andavano da quella parte # poi il bambino trovò la famiglia delle rane
 25. INV.: ah ah
 26. R.S.: poi c'era una: poi il s- il bambino il bambino salutava # vece il cane urlava e la famiglia delle rane era insieme
 27. INV.: mh
 28. R.S.: è finita

R.S. racconta la storia in modo vivace e accurato, praticamente senza commettere errori. A un adulto può sembrare strana l'alternanza continua tra i tempi verbali, ma si tratta di un fenomeno comune per i bambini di questa età. La storia inizia al presente (*c'è una rana*), poi continua al passato, con un'oscillazione tra imperfetto e passato remoto che solo in parte si può ricondurre alla distinzione tra eventi o stati durativi, di sfondo (imperfetto) ed eventi puntuali, di primo piano nella narrazione (passato remoto). Quindi abbiamo *il cane infilava, la rana usciva, il bambino cadeva* accanto a *il cane guardò, il bambino trovò*. Troviamo anche usi del passato prossimo, come in *il miele è caduto, il gufo era andato sopra di lui, quell'animale s'è fermato*. R.S. per raccontare eventi passati puntuali oscilla tra il passato remoto, tipico delle favole, e il passato prossimo, che sente usare quotidianamente nella varietà settentrionale di italiano a cui è esposto. Ciò accade a quasi tutti i bambini della sua età che crescono in quest'area e non è affatto legato alle sue origini filippine.

Per il resto il bambino dimostra di utilizzare con grande sicurezza tutti gli aspetti della grammatica italiana. I verbi sono tutti coniugati, anche all'imperfetto, che è una delle forme che si acquisiscono più tardi.

Anche i nomi sono tutti flessi correttamente per genere e numero, persino *le api* che è irregolare (un femminile singolare in -e che al plurale prende -i). Troviamo anche l'alterato *la sua faccina*, che mostra inoltre come R.S. non abbia alcuna difficoltà ad accordare nome, articolo e aggettivo nel sintagma nominale, così come accade anche nei sintagmi plurali come *la famiglia delle rane*. Un altro indice di sviluppo linguistico avanzato sono i pronomi clitici, usati come riflessivi in *quell'animale s'è fermato, s'è alzato dall'acqua*. I clitici però sono una delle poche aree in cui R.S. mostra qualche incertezza e qualche tentativo non sempre riuscito di comprendere il funzionamento di queste particelle estremamente complesse: troviamo infatti *il cane si infilava la sua faccina* (uno pseudo-riflessivo, forse sul modello di *infilarsi le scarpe, i vestiti*) o *le api gli prendevano* (che forse sta per *le api lo prendevano = inseguivano*).

Dal punto di vista sintattico, si trovano le subordinate più semplici, caratteristiche di questa età: relative (*il bambino vedeva che la rana non c'era più*), complete (*il cane cercava di prendere il miele*), avverbiali (*il bambino quando c'era il gufo era andato sopra di lui*). Da notare anche i soggetti post-verbali come *uscivano le api*.

Insomma, si tratta di un'interlingua molto avanzata, complessa, che si avvicina moltissimo all'italiano parlato dai coetanei nativi. L'efficacia nel narrare la storia è un po' compromessa da scelte lessicali a volte approssimative, come *il bambino cantava, il cane urlava, andavano in giro, quell'animale, il miele è caduto* (per dire l'alveare). Risulta un racconto essenziale, a volte un po' oscuro, ma tutto sommato in linea con quello di molti bambini di questa età.

C.N.

C.N. è una bambina italiana, in Italia dalla nascita.

1. INV.: allora dimmi cosa succede in questa storia
2. C.N.: dentro un vaso c'era una rana
3. INV.: mh
4. C.N.: era la mamma rana che tch stava per nascere un figlietto piccolino
5. INV.: ah
6. C.N.: ## tch era notte e il cane guardava con il muso dentro
7. INV.: mh mh?
8. C.N.: lui si svegliò # dormì
9. INV.: chi è che si sveglia?
10. C.N.: no tch niente eh avevo fatto: contrario # era lì
11. INV.: eh lo so si è staccato perché mi si è incastrato nei capelli ((si riferiscono a una decorazione che pende dal soffitto)) # adesso lo riattacciamo # vai vai cost
12. C.N.: ehm il cane dormiva sul letto del bambino
13. INV.: mh mh?
14. C.N.: il bambino restò a casa così solo con il cane perché d- era scappata la rana vediqua?
15. INV.: mmh mh mh
16. C.N.: il bambino era triste # il cane guardava il bambino guardava anche lui # e anche fuori dalla finestra xxxxxxx rompeva il vaso cercavano cercavano tutto anche nel bosco da tutte le parti
17. INV.: mh
18. C.N.: ma casin stava cadendo era caduto il nido delle api le api volevano pungere il cane
19. INV.: ahi ahi ahi
20. C.N.: ma il cane era troppo furbo e quindi loro decisero di non attaccare una preda così grande
21. INV.: ah ah?
22. C.N.: e una civetta tch farò cadere # del pos- al posto del bambino perché il bambino era solo a curiosare # il bambino:
23. INV.: mh mh?
24. C.N.: il cane scappò tch ##
25. INV.: mh mh?
26. C.N.: dopo la ci ve tta # voleva, voleva # la civetta voleva far la pipì in testa al bambino # intanto il bambino salì su una roccia il cane era giù il bambino salì sulla roccia a cercare la rana di- RA:NA: VIE:NI: ## DOVE SEI:? ## EHI ALCE PUOI RESTARE UN MOMENTO GIÙ? e anche l- l'alce si muove # si muove si muove si muove si spaccò un pezzo tch # e casero nel fiume # dopo sono andati dietro hanno trovato la rana mamma e quindi s- lei mancava molto la famiglia i piccolini piangevano e dicevano EHI MAMMA E PAPÀ RANI # ECCO L'ULTIMO FIGLIO

Per C.N., trattandosi di parlante nativa, non è appropriato parlare di interlingua: l'italiano è la sua lingua materna, lo sta sviluppando come L1 e non vi si sta avvicinando a partire da un altro sistema linguistico. Tuttavia, alcuni studiosi propongono di considerare sotto l'aspetto di interlingua tutte le produzioni dei parlanti italiani nativi, nel momento in cui cercano di parlare una varietà standard che non è quella a loro familiare, la loro vera lingua materna, appresa in famiglia. Ciò non vale solo per chi ha come madrelingua un dialetto, che è una vera e propria lingua e quindi si configura come L1 in rapporto a un italiano L2, ma anche per chi ha come madrelingua una varietà di italiano regionale o popolare che non

coincide appieno con la varietà standard scolastica. È una proposta forse provocatoria, che estende il concetto di interlingua fino ai suoi limiti, ma è salutare ricordare che la lingua italiana standard, quella che si trova nei libri scolastici, è una varietà che praticamente nessuno di noi ha acquisito fin dalla culla (si pensi, se non altro, alla pronuncia standard, che si apprende in appositi corsi in età adulta).

C.N. è una bambina che già a cinque anni conosce una varietà di italiano estremamente simile allo standard e la usa con disinvoltura ed efficacia. Anche lei, come R.S., racconta la storia al passato, come se fosse una favola. Inizia dunque con *c'era una rana...* e poi prosegue scegliendo l'imperfetto per gli stati e le azioni che hanno una certa durata (*il cane guardava, cercavano tutto il bosco, il bambino era solo a curiosare*) e il passato remoto per gli eventi focali, tipicamente istantanei (*lui si svegliò, decisero di non attaccare, il bambino salì su una roccia*). C.N. non ha dunque problemi nella scelta del tempo verbale, ma al massimo nella formazione di certi passati remoti particolarmente irregolari: si veda per esempio la formazione *loro casero*, costruita in analogia con *misero, presero*. Altri segni di uno sviluppo avanzato del sistema verbale si trovano nelle perifrasi come *stava per nascere*, che indica l'imminenza di un evento, oppure nell'accordo tra soggetto e participio passato in *sono andati*.

Anche il sistema del nome non presenta problemi: troviamo nomi e aggettivi flessi per genere e numero e accordati nei sintagmi verbali come *delle api, tutte le parti, la mamma rana*. Frequente l'uso di diminutivi come in *un figlioletto piccolino o i piccolini*. Si noti anche l'uso creativo del plurale in *mamma e papà rani*.

La sintassi appare ugualmente avanzata: oltre a *stava per nascere*, si notino le numerose subordinate (*perché era scappata la rana, decisero di non attaccare, salì sulla roccia a cercare la rana*) e i verbi modali (*la civetta voleva far pipì, le api volevano pungere il cane*).

Ma l'aspetto che probabilmente più di tutti dà l'impressione di una competenza linguistica sofisticata è il lessico. C.N. usa parole come *civetta, preda, attaccare, curiosare, alce*, che non abbiamo riscontrato negli altri bambini analizzati qui e che sono comunque abbastanza rare in bambini di questa età. Efficace anche la testualità, il modo di organizzare il racconto: la bambina, che come tutti gli altri ha potuto guardare le immagini della storia prima di raccontarla, inizia avendo già presente la fine, cioè che la mamma rana sta per partorire e vuole farlo insieme alla sua famiglia (questa almeno è la sua interpretazione della storia). Si notino ugualmente le spiegazioni di altri eventi, come il fatto che le api non pungano il cane perché era troppo grande e troppo furbo o il modo in cui si descrive il graduale avvicinarsi dell'alce all'acqua che porta alla caduta del bambino e del cane (*l'alce si muove, si muove si muove si muove*), con un presente storico di grande efficacia, o infine il vivace passaggio dal discorso indiretto a quello diretto, in cui si fanno parlare il bambino e gli animali.

Implicazioni educative

Questi cinque bambini possono essere presi come esempi per altrettanti profili, "tipi" di interlingua in base ai quali decidere interventi didattici appropriati.

A.X. rappresenta la varietà basica di chi ha iniziato a immagazzinare un po' di parole per soddisfare i bisogni più immediati, ma non ha ancora scoperto la grammatica dell'ita-

liano. Con bambini di questo livello occorre lavorare ancora molto sulla comprensione, per andare oltre le semplici frasi contestualizzate. Si potranno svolgere giochi che coinvolgano il movimento corporeo, ma che includano comandi più complessi di quelli di base, in modo da insegnare una più vasta gamma di parole; si faranno notare le forme grammaticali più facili, come i plurali o il participio passato, le prime a entrare nell'interlingua. Ma soprattutto occorrerà promuovere l'uso attivo dell'italiano, dando ad A.X. tante occasioni per costruire enunciati autonomamente: raccontare la storia per immagini è stata una di queste occasioni, ma se ne possono immaginare molte altre di simili, in cui si fornisce uno stimolo concreto su cui parlare (descrivere esperienze personali a volte può contrastare con la timidezza dei bambini) e si lascia la bambina libera di produrre le sue prime frasi. L'insegnante si asterrà dal fare tante domande, dal fornire già la struttura linguistica, ma ascolterà con attenzione incoraggiando la bambina a proseguire.

J.W. è il bambino che ha iniziato a mettere a fuoco alcuni aspetti della grammatica italiana, che ha capito che le parole possono variare prendendo diversi suffissi. La scoperta di tali suffissi, però, è appena cominciata: il bambino alterna liberamente tra una forma e l'altra, forse associando già qualche significato ad alcune di queste forme, ma ancora con molta incertezza. È il momento giusto per aiutarlo a notare almeno le più semplici di queste regolarità, come l'associazione tra *-to* e passato, o tra *-o*, *-i*, *-e/-a* e le diverse persone del presente, o ancora tra *-i* ed *-e* e il plurale di nomi ed aggettivi. Potremo svolgere semplici attività di combinazione e trasformazione di frasi, aiutati da stimoli come flash card e disegni ben scelti, in cui si vede lo stesso referente da solo e in gruppo, oppure facendo descrivere esperienze appena accadute per stimolare la produzione del passato o descrivendo le azioni dei compagni per far notare le diverse forme del presente. Naturalmente anche J.W. avrà bisogno di tante occasioni per esprimersi in modo autonomo, per conquistare fiducia nelle proprie risorse linguistiche. Il bambino andrà inoltre seguito nello sviluppo del lessico, non mediante monotone liste di parole, ma con attività significative in cui sia necessario e comunicativamente rilevante utilizzare parole più specifiche dei suoi *andare, coso, guardare*.

F.L. è invece il bambino che ha già sviluppato buona parte della grammatica italiana ma che ha ancora bisogno di mettere ben a fuoco certi aspetti più complessi. Tra questi, abbiamo osservato la scelta dell'ausiliare nel passato prossimo, oppure l'uso dei pronomi clitici, che sono aree difficili per tutti gli apprendenti. Anche qui sarà possibile svolgere attività di combinazione e trasformazione, che tengano conto dell'età del bambino e risultino comunque leggere e divertenti. Per esempio, si potranno fornire stimoli in cui qualcuno compie azioni su se stesso e che richiedono dunque il riflessivo (*si lava, si pettina, si colora un dito*) e altre che, pur non avendo un oggetto diretto, non richiedono il pronome riflessivo (*cade*).

Anche R.S., nella sua varietà avanzata e quasi nativa, mostra di avere bisogno di qualche aiuto nell'area dei clitici, in particolare nella scelta di quelli più complicati, che esprimono il caso dativo e che sovente danno problemi anche ai parlanti nativi. Proveremo allora a fargli svolgere attività in cui si debbano produrre frasi come *gli do la matita, le tocco la testa, le porto la palla*, che focalizzano l'attenzione su queste strutture particolarmente difficili da cogliere nel parlato spontaneo. Inoltre, bambini di questo livello hanno anch'essi bisogno di attività per stimolare l'uso di parole più variate e più precise: saranno utili momenti di descrizione in piccolo gruppo di oggetti e disegni, in cui i bambini devono sforzarsi di tro-

vare il maggior numero possibile di caratteristiche, oppure dovranno cercare di raccontare la stessa storia in modi diversi e sempre più accurati, come è stato fatto con *Il cavallino e il fiume* (si veda il quinto capitolo).

Attività come queste serviranno anche a bambini del livello di C.N., che potranno aiutare i compagni a esprimersi in modo più accurato, e nel farlo apprenderanno a riflettere sulle alternative nel raccontare una storia o descrivere un oggetto, si porranno il problema di scegliere la più adatta, proveranno il gusto di essere sempre più espressivi. Anche C.N., che ha una padronanza linguistica decisamente elevata, ha ancora molto da imparare da attività educative strutturate. Potrà per esempio apprendere a organizzare meglio il suo racconto, a non lasciare nulla di sottinteso e farsi capire sempre meglio dagli interlocutori anche quando narra una storia complessa e astratta.

Riferimenti bibliografici

Bettoni C. (2001), *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Roma.

Chini M. (2004), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma.

Giocalone Ramat A. (1993), "Italiano di stranieri", in A.A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Vol. II: La variazione e gli usi*, Laterza, Roma-Bari.

Giocalone Ramat A. (a cura di) (2003), *Verso l'italiano*, Carocci, Roma.

Pallotti G. (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.

Pallotti G., AIPI (2005), *Imparare e insegnare l'italiano come seconda lingua*, Bonacci, Roma (DVD + libro).

La ricerca sull'italiano delle “seconde generazioni”: gli strumenti di rilevazione, l'analisi delle produzioni

Elena Nuzzo

Come parlano i bambini stranieri

La ricerca condotta nella scuola dell'infanzia aveva l'obiettivo di osservare in modo sistematico la capacità d'uso dell'italiano da parte dei bambini di cinque anni con L1 diversa dall'italiano, al fine di documentarne il livello linguistico e progettare attività ludico-didattiche capaci di favorire lo sviluppo della competenza in L2. La procedura di osservazione elaborata per la ricerca verrà qui presentata nel dettaglio, affinché possa diventare uno strumento facilmente utilizzabile da parte di tutti gli educatori interessati a una valutazione diagnostica delle competenze linguistiche dei bambini inseriti nelle loro classi.

Nel valutare il livello di italiano dei bambini osservati, sono stati considerati due aspetti diversi e complementari: la *competenza comunicativa*, intesa come la capacità di usare efficacemente la lingua per raggiungere i propri obiettivi comunicativi nei diversi contesti, e la *competenza linguistica*, ossia la capacità di utilizzare adeguatamente le strutture grammaticali e le risorse lessicali della lingua.

La competenza comunicativa e il modello del saper fare in lingua

Come modello per la descrizione della competenza comunicativa si è utilizzato il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (pubblicato dal Consiglio d'Europa nel 2001), che è oggi considerato il punto di riferimento ufficiale per l'insegnamento e la valutazione degli apprendimenti linguistici. Questo documento descrive ciò che chi apprende una lingua deve imparare per usarla correttamente e indica quali conoscenze e abilità deve sviluppare per agire in modo efficace. La competenza linguistica viene formulata attraverso una serie di scale costituite da descrittori in cui si illustra che cosa l'apprendente è in grado di fare nello svolgimento di un compito comunicativo, in un determinato contesto, utilizzando un certo repertorio di risorse linguistiche.

Per questa ricerca sono stati presi in considerazione soprattutto due aspetti della competenza comunicativa: la fluenza e l'efficacia. Nella fluenza rientra la capacità di esprimersi in modo sciolto, senza blocchi, esitazioni o pause troppo lunghe, e in modo chiaro, con una pronuncia e un'intonazione facilmente comprensibili; l'efficacia comprende la capacità di gestire interazioni con altri parlanti e di compiere descrizioni e narrazioni.

A partire dai descrittori del QCER è stata creata una scheda A per la rilevazione del-

la competenza comunicativa nella quale per ciascuna delle sotto-competenze individuate l'osservatore sceglie tra i descrittori quello che meglio corrisponde al comportamento comunicativo del bambino.

SCHEDA A: COMPETENZA COMUNICATIVA

Fluenza: ritmo e scorrevolezza dell'eloquio

- È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati e stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.
- Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, benché pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante.
- È in grado di esprimersi con relativa disinvoltura. Nonostante alcuni problemi di formulazione che possono sfociare in pause e blocchi, è in grado di portare avanti il discorso efficacemente senza aiuto.
- È in grado di comunicare con spontaneità, dando per lo più prova di notevole scioltezza e uso disinvolto dei mezzi espressivi.

Fluenza: pronuncia e intonazione

- La pronuncia di un repertorio molto limitato di parole ed espressioni memorizzate può essere capita con qualche sforzo da parlanti nativi abituati ad avere a che fare con bambini stranieri.
- La pronuncia è generalmente abbastanza chiara da poter essere capita malgrado il forte accento. Gli interlocutori potrebbero dover richiedere qualche ripetizione.
- La pronuncia è chiaramente comprensibile, anche se è evidente a tratti l'accento straniero e ci possono essere occasionalmente errori.
- Ha una pronuncia e un'intonazione chiare e naturali.

Efficacia comunicativa: interazione

- È in grado di richiamare l'attenzione di un compagno o dell'insegnante.
- È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione.
- È in grado di iniziare, sostenere e concludere una semplice conversazione faccia a faccia.
- È in grado di avviare un discorso, prendere la parola nel momento opportuno e concludere la conversazione quando vuole, anche se non sempre riesce a farlo in modo elegante.

Efficacia comunicativa: narrazione e descrizione

- È in grado di rispondere con singole parole a domande precise che riguardino la descrizione di qualcosa.
- È in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa semplicemente elencandone i punti.
- È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una narrazione o una descrizione semplice.
- È in grado di sviluppare una descrizione o narrazione chiara e precisa, eventualmente espandendone o sviluppando i punti salienti con l'aggiunta di contributi personali.

La competenza linguistica e il modello dell'interlingua

Per l'analisi della competenza linguistica si è seguito il modello dell'interlingua. Come abbiamo visto nel secondo capitolo, si chiamano "interlingue" le varietà utilizzate dai parlanti non nativi di una lingua. Le interlingue sono veri e propri sistemi linguistici, dotati

di regolarità e coerenza interna, anche se altamente instabili perché continuamente soggetti a ristrutturazione nel corso dell'apprendimento. Quelli che potremmo superficialmente classificare come errori nel parlato di un bambino che sta imparando l'italiano sono in realtà preziose spie della "grammatica dell'interlingua", ossia delle regole transitorie di cui l'apprendente si serve per produrre lingua in un determinato momento del percorso di apprendimento. Tali regole sono il frutto di ipotesi sul funzionamento della L2 che ogni parlante non nativo continuamente formula e sottopone a verifica parlando e ascoltando. Se, per esempio, un apprendente produce la frase *Ci sono tante gente*, possiamo pensare che nella grammatica della sua interlingua esista una regola che suona più o meno così: quando un nome finisce con *-e* anche l'elemento che lo accompagna finisce con *-e*. Non si tratta ovviamente di una regola corretta nei termini della grammatica dell'italiano, ma indica comunque un avvicinamento alla norma della lingua-obiettivo, nella quale nome e aggettivo devono essere accordati per genere e numero e dove questo accordo si manifesta in molti casi (anche se non in tutti) tramite la presenza della medesima vocale finale negli elementi accordati.

A partire da questo modello di acquisizione della L2 è stata creata la scheda B per la rilevazione della competenza linguistica, nella quale per ogni macro-sezione grammaticale (sistema nominale, sistema verbale, sintassi e testualità, lessico) viene proposta una serie di domande e di descrittori con cui interrogare i dati, cioè i campioni di interlingua raccolti, intorno ad alcuni aspetti della grammatica che risultano particolarmente interessanti e significativi per la diagnosi del livello linguistico. Le note grammaticali e acquisizionali riportate nella colonna destra della tabella offrono un supporto a chi utilizza la scheda per interrogare i dati.

SCHEDA B: COMPETENZA LINGUISTICA	
DESCRIPTORI PER INTERROGARE I DATI	NOTE GRAMMATICALI E ACQUISIZIONALI
SISTEMA NOMINALE	
Nomi e aggettivi sono flessi per numero e genere? • Singolare/plurale di nomi • Singolare/plurale di aggettivi • Maschile/femminile di aggettivi	La flessione per numero (singolare e plurale) ha un significato (indipendentemente dalla conoscenza grammaticale, è immediatamente chiara la differenza tra <i>un gelato</i> e <i>quattro gelati</i>), mentre quella per genere (maschile e femminile) è per lo più arbitraria e deve essere imparata a memoria (non c'è ragione per cui il gelato sia maschile e la torta femminile). Quindi di solito la distinzione di numero emerge prima di quella di genere. Inoltre, anche apprendenti abbastanza avanzati possono non conoscere il genere corretto di alcune parole (per esempio i maschili in <i>-a</i> come <i>problema</i>, <i>sistema</i>, <i>schema</i>...). Particolarmente complessi in italiano sono gli aggettivi e i nomi che finiscono in <i>-e</i> (<i>grande</i>, <i>elegante</i>, <i>padre</i>, <i>madre</i>), che possono essere sia maschili sia femminili.

Usa articoli? • Indeterminativo • Determinativo Usa dimostrativi? Usa possessivi? Come si manifesta l'accordo di genere e numero? • Accordo articolo + nome (nei sintagmi singolari / nei sintagmi plurali) • Accordo possessivo/dimostrativo + nome (nei sintagmi singolari / nei sintagmi plurali) • Accordo nome + aggettivo (nei sintagmi singolari / nei sintagmi plurali)	L'articolo indeterminativo (<i>un, una</i>) è più semplice (ha poche forme) e trasparente (fa riferimento alla quantità) di quello indeterminativo. L'accordo tra articolo e nome (<i>il gelato, una torta</i>) è quello più frequente nella lingua che gli apprendenti sentono, quindi di solito è quello che viene colto e prodotto per primo. Oltre all'articolo esistono altri determinanti: quantificatori (<i>molti gelati, alcune torte</i>), numerali (<i>due gelati, cinque torte</i>), possessivi (<i>il mio gelato, la nostra torta</i>), dimostrativi (<i>questo gelato, quella torta</i>). L'accordo si può poi manifestare tra aggettivo qualificativo e nome (<i>gelato freddo, torta bruciata</i>).
Usa preposizioni? • Semplici • Articolate	L'uso delle preposizioni semplici (<i>di, a, per...</i>) e articolate (<i>nello, sulla, degli...</i>) è poco trasparente, perché la stessa preposizione può avere diversi significati (<i>il gatto di mio nonno, il gatto di via Giannoni, il gatto di ceramica...</i>), e molto arbitrario (non c'è ragione per cui si dica <i>comincio a leggere</i> ma <i>finisco di leggere</i>), quindi richiede molto tempo per essere appreso.
Quali forme pronominali usa? • Pronomi soggetto (<i>io, tu, lui, lei, noi, voi, loro</i>) • Pronomi complemento tonici (<i>me, te, lui, lei...</i>) • Pronomi complemento atoni (<i>mi, ti, la, gli, ci...</i>) • Pronomi combinati (<i>me li, gliela, te lo...</i>)	Le forme pronominali toniche sono più facili da cogliere e si trovano in posizioni fisse, mentre quelle atone sono meno percepibili e più "mobili" (posso dire indifferentemente <i>voglio guardarlo domani</i> o <i>lo voglio guardare domani</i>). Quindi di solito le forme toniche emergono prima di quelle atone.
SISTEMA VERBALE	
Come esprime le diverse persone? • Una/due forma/e fissa/e • Alcune persone • Tutte le persone	In italiano esistono sei persone verbali: tre singolari (<i>io, tu, lui/lei</i>) e tre plurali (<i>noi, voi, loro</i>). Le più frequenti nell'input sono quelle singolari, quindi di solito gli apprendenti imparano prima queste.
Quali tempi/modi usa? • Presente • Participio passato • Passato prossimo • Imperfetto • Stare + gerundio • Futuro • Congiuntivo • Condizionale • Imperativo • Passato remoto	La distinzione tra presente e passato prossimo indica un'opposizione temporale (tra azione presente e azione passata), mentre quella tra passato prossimo e imperfetto indica un'opposizione aspettuale (tra azione conclusa e azione non conclusa): <i>oggi mangio il gelato, ieri ho mangiato la torta; mentre mangiavo il gelato mi sono sporcata la camicia</i>. Queste sono le prime distinzioni che gli apprendenti colgono, mentre quelle di modo (tra indicativo e condizionale o tra indicativo e congiuntivo) emergono più lentamente.

SINTASSI E TESTUALITÀ	
• Usa formule fisse, cioè pezzi di frase imparati a memoria come un'unica parola? • Ci sono formule ricorrenti? • Ci sono formule usate in modo inappropriato (per esempio sovraestensioni)?	Tipiche formule sono per esempio <i>mi piace Z, mi chiamo X, non lo so, dammi Y...</i> Il fatto che l'apprendente usi queste espressioni non significa che sappia già produrre autonomamente i pronomi atoni <i>mi</i> e <i>lo</i>, quindi quando si analizza l'interlingua è importante non farsi "ingannare" dalle formule.
Come esprime la negazione? • No + ... • Non + / non... mica • Con indefiniti (niente, nessuno...)	La forma di negazione più complessa è quella che coinvolge sia la particella <i>non</i> sia i pronomi e gli aggettivi indefiniti, per esempio: <i>non ho mangiato niente, non abbiamo comprato nessuna torta.</i>
Come costruisce le frasi? • Soggetto verbo complemento (<i>il bambino cerca la rana</i>) • Soggetto post-verbale (<i>poi sono arrivate le api</i>) • Dislocazioni (<i>la rana non la trovano</i>)	La struttura canonica della frase in italiano è Soggetto-Verbo-Oggetto (o altro complemento). Spesso alteriamo questo ordine per ragioni di enfasi discorsiva (per esempio per portare in prima posizione un elemento diverso dal soggetto: <i>a Roma con te non ci voglio venire</i>), ma per gli apprendenti all'inizio non è facile costruire frasi con ordine diverso da SVO.
Come collega le parti del discorso? • È in grado di collegare parole o gruppi di parole con connettivi elementari quali <i>e, poi, ma</i> • È in grado di collegare una serie di elementi relativamente brevi e semplici in una sequenza lineare per punti • È in grado di usare un numero limitato di elementi di coesione per collegare i propri enunciati in un discorso chiaro e coerente. In un intervento lungo possono presentarsi dei "salti" logici	Le frasi possono essere collegate tra loro come coordinate (con le congiunzioni <i>e, poi, ma, quindi, perciò...</i>) o come subordinate. Le subordinate possono essere introdotte da congiunzioni (<i>quando, perché, poiché, affinché...</i>), da preposizioni (<i>a, di, per...</i>) e da pronomi relativi (<i>che, del quale, con cui, dove...</i>).
Usa subordinate? • Causali con <i>perché</i> • Temporalì con <i>quando</i> • Finali con <i>per + infinito</i> • Relative con <i>che</i> • Ipotetiche all'indicativo • ...	Alcune subordinate sono più semplici da costruire, perché basta usare la congiunzione giusta (<i>perché, quando</i>), mentre altre sono più complesse, perché richiedono l'uso di modi diversi dall'indicativo (ipotetiche, finali con <i>affinché</i> o <i>perché</i>, concessive).

LESSICO	
Quanto è ampio e vario il lessico? • Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali e bisogni di tipo concreto • È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono • Dispone di strumenti linguistici e lessico sufficienti per riuscire ad esprimersi, con qualche esitazione e perifrasi, su argomenti familiari, ma i limiti lessicali lo/la portano a ripetere ed avere a volte anche qualche difficoltà di riformulazione • Dispone di un ricco repertorio linguistico	Quando si considera il lessico occorre valutare la varietà delle parole (quanti lemmi diversi vengono usati), l'appropriatezza (se le parole vengono scelte in modo corrispondente alla norma della lingua obiettivo), la precisione (se vengono usate parole specifiche per ogni contesto). È anche interessante osservare quali strategie vengono impiegate per compensare la mancanza di termini specifici, come per esempio perifrasi (<i>la casa delle api</i> per <i>l'alveare</i>), creazioni fantasiose (<i>il paninoteco</i> per <i>il panettiere</i>, <i>matrimoniare</i> per <i>sposarsi</i>), o richieste più o meno esplicite di aiuto all'interlocutore (<i>come si dice? non mi ricordo come si chiama questo...</i>).

La raccolta dei dati

Per osservare il parlato dei bambini secondo le modalità appena illustrate si sono utilizzati due metodi diversi e complementari: l'osservazione partecipante all'interno della classe e il colloquio individuale fuori dalla classe. L'osservazione in classe ha fornito dati soprattutto per l'analisi della competenza comunicativa, mentre i campioni di parlato individuale sono stati utilizzati per l'analisi della competenza linguistica e di alcuni aspetti di quella comunicativa.

L'osservazione in classe e nel piccolo gruppo

Per questa fase del lavoro la ricercatrice ha trascorso alcune giornate in ognuna delle classi nelle quali si trovavano i bambini coinvolti nella ricerca. Generalmente veniva presentata dalle educatrici come ospite o come maestra aggiuntiva e poi si inseriva nell'attività di classe lasciandosi coinvolgere dai bambini in qualche gioco. Nel momento in cui i bambini venivano invitati dalle educatrici a dividersi in gruppi per svolgere attività diverse, la ricercatrice cercava di passare di gruppo in gruppo, soffermandosi soprattutto in quelli nei quali si trovavano i bambini coinvolti nella ricerca. In questo modo è stato possibile osservare i bambini mentre interagivano con i compagni e con le educatrici o con la ricercatrice stessa nel momento del gioco. Le interazioni non sono state registrate, ma soltanto osservate. Si è preferito infatti evitare l'utilizzo di strumenti troppo invasivi, come videocamere e microfoni, all'interno della classe, dove tra l'altro il forte rumore di sottofondo avrebbe reso difficile l'individuazione delle voci dei singoli bambini.

Al termine della mattinata, le educatrici proponevano alla classe una sorta di tombola nel corso della quale alcuni bambini venivano sorteggiati (ovviamente il sorteggio era in realtà pilotato) per un "gioco speciale" da fare nel pomeriggio con la ricercatrice. Tramite questo espediente si giustificava alla classe il fatto che il colloquio individuale con l'edu-

catrice, da svolgersi nel pomeriggio in una sede separata rispetto alla classe, coinvolgesse solo pochi bambini.

L'osservazione individuale

Questa fase del lavoro è consistita nella registrazione di campioni di lingua parlata raccolti al di fuori della classe con il coinvolgimento individuale di ognuno dei bambini da osservare. Per stimolare la produzione di campioni di lingua parlata sufficientemente ampi e vari, sono state selezionate e proposte a ogni bambino cinque attività: la conversazione libera, il racconto di eventi passati, la descrizione di un'immagine, il racconto di una storia per immagini e il racconto di un filmato. Le produzioni dei bambini sono state registrate con strumenti digitali e poi trascritte. La trascrizione facilita infatti l'analisi dei dati, permettendo di osservare fenomeni che sfuggono all'ascolto.

Nelle prossime pagine si propone la descrizione di ogni singola attività e delle relative modalità di somministrazione. Successivamente si forniscono alcune indicazioni operative generali che possono aiutare gli insegnanti e gli educatori nella raccolta e nella trascrizione dei dati.

Intervista autobiografica

Prima parte: conversazione libera. Si comincia con una conversazione libera, in modo da far sentire il bambino a proprio agio. Quando possibile, già in questa fase si possono porre domande in modo tale da introdurre gli argomenti che verranno affrontati nella seconda parte, più strutturata, dell'intervista: si può per esempio chiedere all'apprendente di parlare liberamente di sé, della famiglia e dei compagni, di oggetti significativi, in modo da osservare la produzione di linguaggio riguardante esperienze personali e fatti decontestualizzati.

Seconda parte: uso della temporalità. Questa parte, che può essere collegata senza soluzione di continuità alla precedente, riguarda eventi passati e ha lo scopo di far produrre verbi al passato, oltre a valutare la capacità di decentramento. Per stimolare la produzione di verbi al passato, prossimi sono utili domande come *Cosa hai/avete fatto domenica, ieri, durante le vacanze, quando siamo andati a teatro?* Per stimolare la produzione di verbi all'imperfetto, si può portare la conversazione su azioni abituali nel passato, chiedendo per esempio *Cosa facevi/facevate all'asilo nido, quando eri in Albania, quando eri più piccolo, l'anno scorso a scuola?* Si può inoltre provare a stimolare la produzione di verbi al futuro chiedendo al bambino che cosa farà o pensa che farà nei mesi successivi. Sarebbe importante che il bambino non parlasse solo di sé, in prima persona singolare, ma anche di altri (amici, familiari, compagni), usando quindi sia la terza persona singolare/plurale sia la prima plurale.

Descrizione di un'immagine

Questa attività ha l'obiettivo di stimolare la produzione di nomi, aggettivi e sintagmi nominali (articolo + nome + aggettivo), oltre a strutture presentative ed esistenziali, come per esempio *Nel disegno c'è un orologio marrone, c'è una bambina che sta dietro il letto.*

Si dice al bambino di scegliere una di tre buste chiuse (che in realtà contengono tutte la stessa immagine, si veda l'Allegato 2), dicendogli che contengono immagini diverse, men-

tre l'intervistatore ha gli stessi disegni coperti davanti a sé. Il bambino apre la busta scelta senza mostrarla all'adulto, poi deve descrivere il disegno in modo tale che l'intervistatore lo possa individuare fra i tre che ha davanti. Si descrive l'attività come un gioco, dicendo per esempio: *Ora facciamo un gioco. Tu devi descrivermi questo disegno senza farmelo vedere e io devo indovinare qual è. Cerca di dirmi per bene tutto quello che vedi, dove sono le varie cose, di che colore sono. Alla fine vediamo se ho indovinato il disegno giusto.*

A questo punto sono possibili due disposizioni:

1. l'adulto si gira di spalle, seduto davanti a un tavolo; il bambino gli sta dietro e descrive l'immagine che vede;
2. adulto e bambino si fronteggiano sullo stesso tavolo o su due tavoli vicini, ma davanti al bambino viene creato un piccolo schermo, alto abbastanza da evitare che l'adulto possa vedere l'immagine.

L'adulto può parlare, ma deve fare interventi brevi e generici, volti a rassicurare il bambino (*sì, va bene, allora...*), a stimolarlo se si ferma (*e poi? cosa c'è ancora? ci sono altre cose?*), a chiedere chiarimenti (*scusa non ho capito bene; me lo dici ancora che non ho sentito?*) a scherzare e sdrammatizzare. In ogni caso non bisogna fare domande precise di contenuto, del tipo *di che colore sono gli orsetti? quante stelle ci sono letto? l'orologio è...?* Se non conosce le parole precise per indicare un oggetto, lo si incoraggia a dirlo in altri modi, per esempio con una perifrasi o con un termine di significato analogo. Naturalmente non si corregge in alcun modo la sua versione: per esempio se descrive gli orsetti come bambole, cani, bambini o quello che vuole, l'intervistatore accetta questa descrizione senza intervenire. Gli unici casi in cui interviene sono quelli in cui ciò che il bambino dice è talmente incomprensibile da pregiudicare la comunicazione: si chiede allora *come hai detto? cosa c'è sul letto?* Il bambino parla finché ha descritto un certo numero di oggetti al singolare e al plurale, maschili e femminili: a questo punto, l'intervistatore dice che pensa di aver indovinato il disegno, cosa che verifica insieme al bambino.

Racconto di una storia per immagini

Questa attività ha lo scopo di favorire la produzione di sequenze narrative e descrittive in presenza dello stimolo visivo. Viene presentata la storia della rana *Frog where are you?* (si veda l'Allegato 2). La si lascia al bambino per un po' di tempo, chiedendogli di sfogliarla da solo e guardarla con calma, perché poi dovrà raccontarla all'adulto; nel frattempo questi guarda altrove, scrive, si distrae. Poi bambino e adulto si mettono uno di fronte all'altro, il bambino tiene il libro di fronte a sé, sollevato per evitare che indichi troppo le figure con il dito, e racconta la storia all'adulto.

Racconto di un filmato

Questa attività ha lo scopo di favorire la produzione di sequenze narrative e descrittive in assenza dello stimolo visivo.

L'adulto mostra al bambino un breve cartone animato (cfr. Allegati), dicendogli di guardarlo attentamente perché poi dovrà raccontargli quello che ha visto. Dopo avere avviato la riproduzione, l'intervistatore siede dall'altro lato dello schermo del computer oppure si distrae in qualche modo. Finita la visione, al bambino viene richiesto di raccontare la storia nel modo più preciso possibile.

Indicazioni operative generali

Il registratore deve essere sempre acceso: non va spento nemmeno nei momenti vuoti in cui il bambino legge il libro con le immagini o guarda il film. Si attiva prima che il bambino entri e si spegne dopo che è uscito: questo sia perché si possono registrare dati interessanti anche nei momenti di confine tra attività sia perché si minimizza la presenza del registratore, se si evita di accenderlo e spegnerlo davanti al bambino.

Occorre usare un buon microfono, possibilmente esterno rispetto al registratore. È opportuno non mettere il microfono direttamente sul tavolo, perché ogni vibrazione viene amplificata, ma collocarlo su una superficie morbida, per esempio dentro un astuccio, una borsetta ecc., lasciando sporgere solo la capsula che registra.

Trascrizione

Nella trascrizione è importante riportare per iscritto esattamente ciò che il bambino dice, senza aggiunte o correzioni, tralasciando invece eventuali interventi poco significativi dell'adulto coinvolto nell'attività (per esempio risposte brevi come *ah*, *sì*, *mh mh* ecc.). Come aiuto nella trascrizione si possono utilizzare appositi programmi (per esempio *SoundScriber* o *Elan*), disponibili gratuitamente in rete.

Per quanto riguarda l'indicazione del parlante, si consiglia di utilizzare le iniziali del nome e del cognome del bambino e le prime tre della parola "intervistatore" (INT.), seguite da : e da uno spazio vuoto. Per esempio, se il bambino si chiama Zakir Hussain:

Z.H.: jhlkjgjkhgkjhg
INT.: kjhlkgjjhgkjhg
Z.H.: jkhggfjhgfjhgf
INT.: jhkgjhfvjhgf

In linea di massima si possono utilizzare i normali segni di punteggiatura di base (virgola, punto, punto interrogativo, punto esclamativo) per segnare il contorno intonativo degli enunciati. Per le pause mute all'interno del parlato si usa il segno # (indicativamente uno ogni secondo di pausa). Per le pause sonorizzate, si può cercare di riprodurre vagamente il suono: *eh*, *ah*, *mhmm*, *uhm*... Per le vocali prolungate, si può mettere uno o più segni : subito dopo la vocale (a seconda di quanto dura il prolungamento). Per esempio:

Z.H.: poi: abbiamo fatto una passeggiata:ta

Per qualsiasi commento sul comportamento non verbale del bambino si possono usare le doppie parentesi tonde. Per esempio:

Z.H.: ieri ho incontrato mia cugina al parco ((ride)) e poi abbiamo visto un pollo.
INT.: e cosa faceva?
((non risponde))
INT.: cosa faceva il pollo?

Per le parole che non si riescono a capire, si possono utilizzare le x (indicativamente una per ogni lettera non udita). Le parole della cui trascrizione si è incerti vanno messe tra parentesi tonde.

Prime analisi delle produzioni

Di seguito si riportano alcune schede di analisi commentate e corredate di esempi tratti dai dati, per mostrare nel concreto la procedura di ricerca in modo da renderla chiara e replicabile per chiunque intenda adottarla.

Sebbene le schede dedicate alla competenza comunicativa siano state compilate sulla base delle informazioni ricavate durante entrambe le fasi di osservazione – in classe e individuale – gli esempi riportati sono tratti esclusivamente dal parlato prodotto durante il colloquio individuale, poiché, come si è già detto, gli scambi all'interno della classe non sono stati registrati. Per quanto riguarda la pronuncia, l'intonazione e l'efficacia comunicativa nell'interazione, gli esempi trascritti non costituiscono purtroppo testimonianze rilevanti. Da un lato, infatti, gli aspetti fonetici e intonativi non sono stati presi in considerazione in fase di trascrizione, pertanto per coglierli occorre fare riferimento direttamente alle registrazioni (tutte disponibili presso *La Casa di Tutti i Colori*), dall'altro le competenze più strettamente interazionali sono emerse soprattutto durante l'osservazione in classe, dal momento che il colloquio individuale con un ricercatore estraneo non è una pratica naturale per i bambini e quindi non rappresenta un contesto ecologicamente valido per l'analisi di fenomeni legati all'interazione.

Prima di mostrare alcuni esempi di schede compilate è opportuno dedicare qualche parola a un dato particolarmente significativo emerso dall'osservazione in classe e nel piccolo gruppo: per i bambini la scarsa padronanza della lingua italiana non costituisce un ostacolo alla comunicazione necessaria per il coinvolgimento nel gioco. Gesti, movimenti e singole parole sono più che sufficienti per consentire a tutti di partecipare alle attività con i compagni. Di conseguenza, il ricorso alla comunicazione verbale risulta opzionale nell'interazione tra pari, almeno nelle attività meno strutturate, lasciate alla libera organizzazione dei bambini. Le ricadute positive di questo fenomeno sono evidenti: i bambini con scarsa competenza di italiano tendenzialmente non rimangono isolati e partecipano anche attivamente al gioco. Occorre tuttavia sottolineare anche l'effetto negativo di questa tendenza alla comunicazione non verbale. Durante una porzione considerevole del tempo trascorso a scuola, i bambini che devono apprendere l'italiano sono scarsamente stimolati a mettere alla prova le loro competenze linguistiche e ciò non facilita l'apprendimento. Diversi bambini che, osservati in classe, non rivelavano particolari difficoltà nell'interagire con i compagni hanno poi mostrato, nell'osservazione individuale, una competenza linguistica e comunicativa molto limitata. Riportiamo di seguito le schede di alcuni bambini, commentate e corredate di esempi presi dalle produzioni orali registrate e trascritte.

Cominciamo con le schede di A.X., una bambina di L1 cinese.

A.X.: COMPETENZA COMUNICATIVA	
COMPORTAMENTO COMUNICATIVO DEL BAMBINO	ESEMPI DAI DATI
<i>Fluenza: ritmo e scorrevolezza dell'eloquio</i> • È in grado di cavarcela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati e stimolati da sollecitazioni dell'insegnante <i>Fluenza: pronuncia e intonazione</i> • La pronuncia è generalmente abbastanza chiara da poter essere capita malgrado il forte accento. Gli interlocutori potrebbero dover richiedere qualche ripetizione <i>Efficacia comunicativa: interazione</i> • È in grado di richiamare l'attenzione di un compagno o dell'insegnante <i>Efficacia comunicativa: narrazione e descrizione</i> • È in grado di rispondere con singole parole a domande precise che riguardino la descrizione di qualcosa	INT.: che bella collana che hai oggi ma l'hai fatta tu? A.X.: no INT.: te l'hanno regalata? # chi è che te l'ha regalata A.X.: mamma INT.: mamma mh senti è brava la tua mamma? # ti fa sempre tanti regali? A.X.: sì EDU: cosa vende la mamma nel negozio? A.X.: non lo so EDU: come non lo sai queste cose qua INT.: a::h EDU: queste cose qua come si chiamano queste cose qui cosa sono? sono? cos'è questo? co- coll- # collane A.X.: collane INT.: ah vende le collane EDU: e poi? questo cos'è? braccialetti A.X.: braccialetti EDU: tante cose vero? quelle per i capelli poi cosa vende ancora A.X.: mmh # EDU: e chi è che c'è nel negozio insieme alla mamma A.X.: papa EDU: e poi? A.X.: tata A.X.: c'è: # gatto EDU: quanti? A.X.: due INT.: mh mh? A.X.: sedia EDU: quante A.X.: uno # mmh tre EDU: cosa # a::h come si chiamano? INT.: tre cosa? EDU: come si chiamano queste? A.X.: stera

A.X.: COMPETENZA LINGUISTICA	
COMPORTAMENTO LINGUISTICO DEL BAMBINO	ESEMPI DAI DATI
SISTEMA NOMINALE	
Nomi e aggettivi sono flessi per numero e genere? <i>Alcuni sembra che lo siano, ma non ci sono occorrenze dello stesso nome o dello stesso aggettivo in due forme diverse.</i>	EDU: e poi anche cosa? # con i pentolini i piatti # no? A.X.: bicchieri INT.: c'è? mi: mi dici com'è fatta questa bambina un po'? A.X.: mmh mmh la gialla INT.: cosa? A.X.: capeli
Usa articoli? <i>Ci sono alcune occorrenze di la, il, i, uno, non tutte in contesti adeguati.</i> Usa dimostrativi? <i>No</i> Usa possessivi? <i>No</i> Come si manifesta l'accordo di genere e numero? <i>Ci sono alcuni casi di accordo tra articolo e nome.</i>	A.X.: e:h la casa A.X.: xxx la::: fogli A.X.: mmmh il cane e bambino A.X.: bambino visto uno limale A.X.: c'ero uno il animane
Usa preposizioni? <i>No</i>	
Quali forme pronominali usa? <i>Nessuna</i>	
SISTEMA VERBALE	
Come esprime le diverse persone? Una/due forma/e fissa/e	INT.: ha sei anni? mh e cosa fa? A.X.: mmh gioco INT.: a:h ho capito e cosa fai coi fogli tu A.X.: mmh segnale
Quali tempi/modi usa? - Presente (forma base) <i>Prima e terza singolare del presente indicativo o infinito</i> - Passato prossimo <i>Due occorrenze (visto, fenita = finita)</i> - Imperfetto <i>Due occorrenze di c'ero</i>	INT.: avete preparato da mangiare? # e dopo hai mangiato? A.X.: fenita e domile A.X.: bambino visto uno limale A.X.: c'ero uno il animane
SINTASSI E TESTUALITÀ	
Usa formule fisse, cioè pezzi di frase imparati a memoria come un'unica parola? <i>Sì, usa non c'è e non lo so.</i>	A.X.: mmh # tutti non c'è EDU: cosa vende la mamma nel negozio? A.X.: non lo so

Come esprime la negazione? <i>Escludendo la formula non c'è, si trova un'unica occorrenza di negazione, espressa con non + verbo.</i>	A.X.: bambino dice non la non dice parole
Come costruisce le frasi? <i>I pochi casi di vere e proprie frasi hanno l'ordine SVO, tranne nel caso di costruzioni esistenziali (c'è X).</i>	A.X.: cane uoio mangiare questo A.X.: bambino visto uno limale A.X.: bambino uoio il vedere dove cane A.X.: e c'ero uno ila ssss mmh ## A.X.: c'ero uno il animane
Come collega le parti del discorso? <i>Non va oltre il livello della singola frase.</i> Usa subordinate? <i>No</i>	
LESSICO	
Quanto è ampio e vario il lessico? <i>Dispone di un repertorio molto essenziale di parole. Quando non conosce una parola riutilizza materiale lessicale fornito dall'interlocutore o si serve di parole appartenenti alla stessa area semantica (per esempio nanna e dormire per letto).</i>	EDU: e poi anche cosa? # con i pentolini i piatti # no? A.X.: bicchieri EDU: i bicchieri dillo forte bene # i bicchieri le tazzine A.X.: tazzine EDU: vicino? questo cos'è? A.X.: vici- nanna EDU: vicino nanna A.X.: domile INT.: ok

Vediamo ora J.W., bambino di L1 cinese.

J.W.: COMPETENZA COMUNICATIVA	
COMPORTAMENTO COMUNICATIVO DEL BAMBINO	ESEMPI DAI DATI
<i>Fluenza: ritmo e scorrevolezza dell'eloquio</i> - Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, benché pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante <i>Fluenza: pronuncia e intonazione</i> - La pronuncia di un repertorio molto limitato di parole ed espressioni memorizzate può essere capita con qualche sforzo da parlanti nativi abituati ad avere a che fare con bambini stranieri <i>Efficacia comunicativa: interazione</i> - È in grado di richiamare l'attenzione di un compagno o dell'insegnante <i>Efficacia comunicativa: narrazione e descrizione</i> - È in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa semplicemente elencandone i punti	INT.: ascolta J.W. tu sei mai andato in cina? J.W.: andato e:h andato e:h due vol andato prima volta INT.: mh tanto tempo fa? # e ti ricor- mi dici cosa ti ricordi? io non sono mai stata in cina J.W.: mh non ricordo INT.: non ti ricordi niente? niente niente niente? J.W.: mh INT.: ma hai preso l'aereo? J.W.: mmh mmh preso aereo andato cina INT.: mh e lì hai visto qualche tuo parente non so il nonno la nonna i cugini? J.W.: mh la nonno è cina INT.: mh il nonno sta in cina J.W.: mh però lui sa cinese anche io anche la mamma anche la papà # anche la fratello INT.: mh e cosa succe- non mi hai detto niente però cosa succede? J.W.: mmh mmh cane vista un lana INT.: mh e poi J.W.: e poi andato xxx andato mmh andato andato fuori INT.: mh mh? # benissimo # e poi? J.W.: mmh mh poi mmh poi cane guardato lana non c'è più mh dopo loro andare a fuori INT.: mh mh? J.W.: mh dopo mh dopo cane andato a giù dopo lui ha detto non posso non posso xxxx andare giù mh dopo c'è questo mmh dopo loro anda- ((varie parole incomprensibili)) mh dopo loro andato xxxx mmh dopo cane ha visto quello dopo can- dopo dopo mh qua io non so questo questo so lana?

J.W.: COMPETENZA LINGUISTICA	
COMPORTAMENTO LINGUISTICO DEL BAMBINO	ESEMPI DAI DATI
SISTEMA NOMINALE	
Nomi e aggettivi sono flessi per numero e genere? <i>Tutti i nomi e gli aggettivi che usa sono al singolare maschile (l'unico caso di nome al plurale sembra eco delle parole dell'intervistatrice). C'è poi un'unica occorrenza di tanti.</i>	INT.: ascolta J.W. tu hai anche dei fratelli o delle sorelle? J.W.: mh fratelli però non c'ho sorella J.W.: [...] dopo tanti lana andale qua dopo loro andale
Usa articoli? - Indeterminativo Sì, anche se l'uso non è sistematico né sempre corretto. - Determinativo Sì, anche se l'uso non è sistematico né sempre corretto. Usa dimostrativi? <i>C'è qualche occorrenza di questo e di quello.</i> Usa possessivi? <i>Ci sono due occorrenze di mia.</i> Come si manifesta l'accordo di genere e numero? - Accordo articolo + nome nei sintagmi singolari - Accordo possessivo/dimostrativo + nome nei sintagmi singolari - Accordo nome + aggettivo nei sintagmi singolari	J.W.: mmh anche qua c'è uno parco J.W.: mmh p- mh il papà J.W.: [...] anche io anche la mamma anche la papà # anche la fratello J.W.: parco andale giù son anda questo parco J.W.: mh non ricordo cosa ve- non so questa cosa J.W.: [...] dopo qua c'è mia casa J.W.: [...] andato prima volta
Usa preposizioni? - Semplici <i>C'è un'occorrenza di di (seguito dal possessivo).</i> - Articolate <i>C'è un'occorrenza di nella e una di al.</i>	J.W.: mh nome di mia italiano J.W.: mh nella scuola J.W.: mmh piace fare mmh mmh andare al parco
Quali forme pronominali usa? Pronomi soggetto (io, lui, loro)	J.W.: mh però lui sa cinese anche io J.W.: ah topolino mh dopo lui visto questo dopo lui andato mh dopo quello coso mh pende lui perché lui anda- perché perché lui andato fuori ehm mmh dopo dopo lui andare qua mh dopo c'è loro due e questo andare qua lui andale mmh mmh dopo loro andato giù

SISTEMA VERBALE	
Come esprime le diverse persone? • Alcune persone <i>Qualche volta usa l'infinito al posto del verbo coniugato.</i>	J.W.: mh fratelli però non c'ho sorella J.W.: [...] dopo qua c'è il bara dopo anda die dopo qua c'è mia casa J.W.: mh la nonno è cina J.W.: mh però lui sa cinese J.W.: mh questo sono malone INT.: ti piace andare al parco mh mh e quando sei al parco che cosa fai? J.W.: giocare
Quali tempi/modi usa? • Presente • Participio passato • Passato prossimo	J.W.: mh dopo mh dopo cane andato a giù dopo lui ha detto non posso non posso xxxx andare giù mh dopo c'è questo mmh dopo loro anda- ((varie parole incomprensibili)) mh dopo loro andato xxxx mmh dopo cane ha visto quello
SINTASSI E TESTUALITÀ	
• Usa formule fisse, cioè pezzi di frase imparati a memoria come un'unica parola? • Ci sono formule ricorrenti? <i>Ci sono molte occorrenze di non ricordo e non mi ricordo e alcune di non so e non lo so.</i> • Ci sono formule usate in modo inappropriato (per esempio sovraestensioni)? <i>Ci sono alcuni casi di sovraestensione di c'è.</i>	J.W.: mmh giochi mmh non ricordo INT.: e quanti anni hanno? J.W.: mmh mmh # eh non lo so quanti hanno J.W.: mh stanco xxxx ancora c'è sete
Come esprime la negazione? • Non +...	J.W.: lana non c'è più J.W.: lui ha detto non posso non posso xxxx andare giù
Come costruisce le frasi? • Soggetto verbo complemento (anche con soggetto implicito), tranne nel caso di costruzioni esistenziali (c'è X)	J.W.: mmh mmh cane vista un lana INT.: ma hai preso l'aereo? J.W.: mmh mmh preso aereo andato cina J.W.: a casa non c'è questo
Come collega le parti del discorso? • È in grado di collegare parole o gruppi di parole con connettivi elementari quali "e", "poi", "ma" Usa subordinate? • Causali con perché	J.W.: ah topolino mh dopo lui visto questo dopo lui andato mh dopo quello coso mh pende lui perché lui anda- perché perché lui andato fuori ehm mmh dopo dopo lui andare qua mh dopo c'è loro due e questo andare qua lui andale mmh mmh dopo loro andato giù dopo loro andato ac- qua dientro dopo loro an- qua visto questo loro andare questa sopra mh dopo dopo dopo loro and- eh questo sopla dopo loro anda- andale qua mmh dopo ((varie parole incomprensibili)) guardato lana mmh dopo mmh dopo tanti lana andale qua dopo loro andale mh J.W.: mmh non so quanti parte perché xxxxxx fatto male

LESSICO	
Quanto è ampio e vario il lessico? • Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali e bisogni di tipo concreto <i>Quando non conosce una parola riutilizza materiale lessicale fornito dall'interlocutore o chiede aiuto.</i>	INT.: mh mh loro mangiavano e poi? # prima cos'è successo? J.W.: mmh mh non non ricordo non mi ricordo prima cos'è s- successo INT.: ti ricordi se c'erano altri personaggi oltre a loro due? J.W.: mmh no INT.: solo loro due c'erano? J.W.: sì solo loro due c'erano mh mmh mmh non mi ricordo J.W.: [...] dopo loro andato xxxx mmh dopo cane ha visto quello dopo can- dopo dopo mh qua io non so questo questo so lana? INT.: ah no quello mi sembra un topo J.W.: ah topolino mh

Vediamo ora F.L., bambino di L1 cinese.

F.L.: COMPETENZA COMUNICATIVA	
COMPORTAMENTO COMUNICATIVO DEL BAMBINO	ESEMPI DAI DATI
<i>Fluenza: ritmo e scorrevolezza dell'eloquio</i> • Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante <i>Fluenza: pronuncia e intonazione</i> • La pronuncia è chiaramente comprensibile, anche se è evidente a tratti l'accento straniero e ci possono essere occasionalmente errori <i>Efficacia comunicativa: interazione</i> • È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione <i>Efficacia comunicativa: narrazione e descrizione</i> • È in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa semplicemente elencandone i punti	F.L.: e poi stavano arrivando le zanzare (vicino) a lui INT.: mh mh? F.L.: e poi xxxxxxxx sull'albero INT.: sull'albero F.L.: e poi era caduto e poi le zanzare stavano per xxxxxx xxxxxx xxxxx e poi lo volevano prendere INT.: chi è che volevano prendere F.L.: le zanzare INT.: mh volevano prendere chi? F.L.: lui INT.: il cane? mh mh? # ok INT.: mh mh? ok # basta? F.L.: poi c'è una seggiola # che (è) marrone INT.: mh senti c'è anche una bambina dentro questo disegno? F.L.: sì INT.: com'è fatta questa bambina? F.L.: con la maglietta arancione INT.: mh mh? # e e poi? come come sono i capelli? F.L.: gialli INT.: benissimo senti l'ultima domanda hai anche un letto verde? F.L.: sì INT.: che cosa c'è sul letto verde? F.L.: un fiore INT.: mh mh? F.L.: una barca INT.: allora cosa succede in questa storia F.L.: la rana INT.: mh mh? # e che cosa succede? F.L.: che che loro due stavano guardando INT.: mh mh? benissimo # bravo e poi? F.L.: poi ## xxxxx xxxx INT.: poi scusa? non ho sentito # F.L. devi alzare un po' la voce io non ti sento F.L.: e poi dicevano dobbiamo andare in letto perché sono i tardi INT.: certo benissimo benissimo ok va bene possiamo andare avanti? poi che cosa succede? F.L.: e poi allora hanno andato fuori INT.: mh mh? F.L.: e poi son svegliati poi e poi xxx ha visto xxx la rana poi è scappato via INT.: mh # va bene # andiamo avanti # e poi che cosa succede qua F.L.: e poi # sta mettendo la maglietta INT.: mh mh? F.L.: e poi stavano guardando dov'era la rana

F.L.: COMPETENZA LINGUISTICA	
COMPORTAMENTO LINGUISTICO DEL BAMBINO	ESEMPI DAI DATI
SISTEMA NOMINALE	
Nomi e aggettivi sono flessi per numero e genere? <i>Sì</i> • Singolare/plurale di nomi <i>Sì</i> • Singolare/plurale di aggettivi <i>Sì</i> • Maschile/femminile di aggettivi <i>Sì</i>	F.L.: io so fare anche una stella F.L.: (le stelle) # le stelle arancio(ni) F.L.: poi pupazzi verdi F.L.: il cuscino verde F.L.: una macchina gialla INT.: mh mh? # e e poi? come come sono i capelli? F.L.: gialli
Usa articoli? <i>Sì</i> • Indeterminativo <i>Sì</i> • Determinativo <i>Sì</i> Usa dimostrativi? <i>Sì</i> Usa possessivi? <i>Sì</i> Come si manifesta l'accordo di genere e numero? • Accordo articolo + nome nei sintagmi singolari e nei sintagmi plurali • Accordo possessivo/dimostrativo + nome nei sintagmi singolari • Accordo nome + aggettivo nei sintagmi singolari e nei sintagmi plurali	F.L.: ## e:h abbiamo (contato) una storia F.L.: e poi l'hanno trovato s sull'albero ma xx # poi xxx era su era su questo buco F.L.: quale quello giocare computer o quello eh (di) giocare (in) giardino F.L.: [...] ma loro l'hanno cercato la sua mamma F.L.: una macchina gialla F.L.: (le stelle) # le stelle arancio(ni) F.L.: poi pupazzi verdi
Usa preposizioni? <i>Sì</i> • Semplici <i>Sì</i> • Articolate <i>Sì</i>	F.L.: in giardino F.L.: e poi xxxxxxxx sull'albero
Quali forme pronominali usa? • Pronomi soggetto (<i>io, lui, lei, loro</i>) • Pronomi complemento tonici (<i>lui, loro</i>) • Pronomi complemento atoni (<i>lo, l'</i>)	F.L.: io so fare anche una stella F.L.: e poi loro devono # farlo cadere F.L.: e poi stavano arrivando le zanzare (vicino) a lui F.L.: xx doveva prender qualcosa da mangiare per loro F.L.: e poi l'hanno trovato s sull'albero ma xx # poi xxx era su era su questo buco F.L.: [...] e poi lo volevano prendere
SISTEMA VERBALE	
Come esprime le diverse persone? • Tutte le persone	
Quali tempi/modi usa? • Presente • Passato prossimo • Imperfetto • Stare + gerundio • Trapassato prossimo	F.L.: e poi loro devono # farlo cadere F.L.: e poi son svegliati poi e poi xxx ha visto xxx la rana poi è scappato via F.L.: e poi dicevano dobbiamo andare in letto perché sono i tardi F.L.: e poi # sta mettendo la maglietta F.L.: che che loro due stavano guardando F.L.: e poi loro erano diventati piccoli

SINTASSI E TESTUALITÀ	
• Usa formule fisse, cioè pezzi di frase imparati a memoria come un'unica parola? Non sembrano esserci formule nei suoi dati.	
Come esprime la negazione? • Non + ...	F.L.: non (è riusciti)to a prendere F.L.: e poi (non) l'avevano cercato e poi non lo sapeva dov'era poi s'era caduto e poi xxxx
Come costruisce le frasi? • Soggetto verbo complemento (<i>il bambino cerca la rana</i>) • Soggetto post-verbale (<i>poi sono arrivate le api</i>)	F.L.: io so fare anche una stella F.L.: poi c'erano degli alberi F.L.: poi arrivavano le zanzare
Come collega le parti del discorso? • È in grado di collegare parole o gruppi di parole con connettivi elementari quali "e", "poi", "ma". Usa subordinate? Sì • Causali con <i>perché</i> • Finali con <i>per + infinito</i> • Relative con <i>che</i> • Dichiarative • Interrogative indirette	F.L.: e poi dicevano dobbiamo andare in letto perché sono i tardi F.L.: xxxxxxxx portare le cose per mangiare F.L.: poi c'è una seggiola # che (è) marrone F.L.: ## e poi pensava che era un topo ma non era F.L.: [...] poi non lo sapeva dov'era [...]
LESSICO	
Quanto è ampio e vario il lessico? • Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali e bisogni di tipo concreto	

Vediamo ora R.S., bambino di L1 filippina.

R.S.: COMPETENZA COMUNICATIVA	
COMPORTAMENTO COMUNICATIVO DEL B.	ESEMPI DAI DATI
<i>Fluenza: ritmo e scorrevolezza dell'eloquio</i> • È in grado di esprimersi con relativa disinvoltura. Nonostante alcuni problemi di formulazione che possono sfociare in pause e blocchi, è in grado di portare avanti il discorso efficacemente senza aiuto <i>Fluenza: pronuncia e intonazione</i> • Ha una pronuncia e un'intonazione chiare e naturali <i>Efficacia comunicativa: interazione</i> • È in grado di avviare un discorso, prendere la parola nel momento opportuno e concludere la conversazione quando vuole, anche se non sempre riesce a farlo in modo elegante <i>Efficacia comunicativa: narrazione e descrizione</i> • È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una narrazione o una descrizione semplice	INT.: ascolta R.S. mi racconti un po' com'è la tua famiglia? # quanti siete? R.S.: siamo in quattro il mio fratello è nelle filippine invece i: la mia mamma e il mio papà sono in italia INT.: mh mh? e tuo fratello cosa fa? R.S.: mmh studia INT.: a:h è grande? R.S.: sì ha dieci anni INT.: dieci anni # e: la tua mamma e il tuo papà che cosa fanno lo sai? R.S.: e: il mio papà fa il poliziotto invece la mia mamma mmh # Il # mmh non mi ricordo perché la mia mamma non me l'ha detto R.S.: son pronto INT.: vai raccontami cosa vedi nel disegno R.S.: c'è un gatto nero INT.: un gatto nero? R.S.: sì INT.: mh poi? R.S.: poi ci sono due lettini INT.: mh mh? R.S.: una bimba INT.: com'è fatta questa bimba? R.S.: ha i capelli gialli INT.: mh mh? R.S.: una faccia rosa INT.: mh mh? R.S.: è vestita arancione INT.: mh mh? R.S.: e: mh # le: braccia sono # attaccate al letto INT.: dimmi un po' che cosa succede in questa storia? R.S.: mh # prima c'è la rana dentro mh a questa bottiglia INT.: mh mh? R.S.: poi il cane m- si infilava la sua faccina e guardò da vicino INT.: mh mh? R.S.: la rana INT.: sì R.S.: e la rana guardò il cane INT.: mh mh? R.S.: poi la rana usciva # poi la ra- il bambino vedeva mh che la rana non c'era più INT.: mh mh? R.S.: e anche il cane # poi il cane s'infilava la bottiglia sulla sua f- testa # poi saliva sulla finestra il bambino urlava # poi cadeva il cane poi si rompeva la bottiglia e il bambino era arrabbiato # poi andavano mh # in giro

R.S.: COMPETENZA LINGUISTICA	
DESCRIPTORI PER INTERROGARE I DATI	NOTE GRAMMATICALI E ACQUISIZIONALI
SISTEMA NOMINALE	
Nomi e aggettivi sono flessi per numero e genere? <i>Sì</i> • Singolare/plurale di nomi <i>Sì</i> • Singolare/plurale di aggettivi <i>Sì</i> • Maschile/femminile di aggettivi <i>Sì</i>	R.S.: un pochino con le mie carte e poi con la sabbia [...] R.S.: mmh prima devi scegliere una carta poi R.S.: c'è un gatto nero R.S.: che mh sono mh sono tutte rosse e c'è un un la coperta era mh rossa e nera R.S.: [...] poi l'altro letto è blu e rosso verde marrone
Usa articoli? <i>Sì</i> • Indeterminativo <i>Sì</i> • Determinativo <i>Sì</i> Usa dimostrativi? <i>Sì</i> Usa possessivi? <i>Sì</i> Come si manifesta l'accordo di genere e numero? • Accordo articolo + nome nei sintagmi singolari e nei sintagmi plurali • Accordo possessivo/dimostrativo + nome nei sintagmi singolari e nei sintagmi plurali • Accordo nome + aggettivo nei sintagmi singolari e nei sintagmi plurali	R.S.: e si straformava in una gallina R.S.: mmh a volte il mio papà a volte la mia mamma R.S.: poi il cane m- si infilava la sua faccina R.S.: un pochino con le mie carte e poi con la sabbia R.S.: il bambino # era sopra di quel # animale # poi quell'animale s'è fermato R.S.: e poi quelli due # diventavano mh avevano due uovi [...] R.S.: e marrone e invece l'a- l'altro letto era verde con la barca grigia R.S.: ha i capelli gialli R.S.: e poi ha gli specchietti azzurri e mh ha: il sole arancione [...]
Usa preposizioni? <i>Sì</i> • Semplici <i>Sì</i> • Articolate <i>Sì</i>	R.S.: siamo in quattro il mio fratello è nelle filippine invece i: la mia mamma e il mio papà sono in italia
Quali forme pronominali usa? • Pronomi soggetto Non ci sono occorrenze. • Pronomi complemento tonici (<i>lui</i>) • Pronomi complemento atoni (<i>mi, lo, gli</i>) • Pronomi combinati (<i>me l'</i>)	R.S.: e la sua maestra lo sgrida R.S.: la ma- mmh il mio papà mmh mi ha portato oggi R.S.: [...] poi il cane mh correva perché le api gli prendevano # poi il bambino quando c'era il gufo era andato sopra di lui poi è andato in alto R.S.: [...] la mia mamma non me l'ha detto
SISTEMA VERBALE	
Come esprime le diverse persone? • tutte le persone	
Quali tempi/modi usa? • Presente • Passato prossimo • Imperfetto • Futuro • Passato remoto	R.S.: mmh sì andiamo a piedi R.S.: c- i- # siamo siamo andati in giardino e mh poi: # son- ho giocato col mio amico [...] R.S.: [...] e:h avevo mh # tre anni R.S.: mmmh # a settembre avrò sei anni R.S.: poi il cane m- si infilava la sua faccina e guardò da vicino

SINTASSI E TESTUALITÀ	
• Usa formule fisse, cioè pezzi di frase imparati a memoria come un'unica parola? Non sembrano esserci formule nei suoi dati.	
Come esprime la negazione? • Non + ...	R.S.: [...] poi la ra- il bambino vedeva mh che la rana non c'era più
Come costruisce le frasi? • Soggetto verbo complemento (il bambino cerca la rana) • Soggetto post-verbale (poi sono arrivate le api)	R.S.: poi il cane urlava poi faceva ehm un una puzzola ha fatto una puzza # e poi il il # il miele è caduto poi uscivano le api R.S.: [...] poi cadeva il cane poi si rompeva la bottiglia
Come collega le parti del discorso? • È in grado di collegare una serie di elementi relativamente brevi e semplici in una sequenza lineare per punti. Usa subordinate? • Causali con <i>perché</i> • Temporalì con <i>quando</i> • Finali con <i>per + infinito</i> • Relative con <i>che</i> • Ipotetiche all'indicativo • Dichiarative	R.S.: [...] mi sembra che dopo mh un'altra volta mh # cambio casa perché la mia mamma c'ha il libro de: delle case per comprar per affittare una casa R.S.: [...] quand'ero piccolo ero mmh # in filippine [...] R.S.: [...] ho giocato col mio amico che si chiamava leonardo R.S.: poi dopo devi fare una carta se ci sono uguali devi fare carta forbice sasso R.S.: [...] mi sembra che dopo mh un'altra volta mh # cambio casa
LESSICO	
Quanto è ampio e vario il lessico? • Dispone di un ricco repertorio linguistico. <i>Utilizza anche termini relativamente sofisticati, come affittare e lancetta).</i> <i>Quando non conosce un termine lo sostituisce con un altro che appartiene alla stessa area semantica, oppure un termine più generico (p. es. miele per alveare, animale per cervo).</i>	R.S.: [...] la mia mamma c'ha il libro de: delle case per comprar per affittare una casa R.S.: la lancetta è nera R.S.: [...] e poi il il # il miele è caduto poi uscivano le api R.S.: il bambino # era sopra di quel # animale # poi quell'animale s'è fermato

Vediamo infine C.N., di L1 italiana.

C.N.: COMPETENZA COMUNICATIVA	
COMPORTAMENTO COMUNICATIVO DEL B.	ESEMPI DAI DATI
<i>Fluenza: ritmo e scorrevolezza dell'eloquio</i> - È in grado di comunicare con spontaneità, dando per lo più prova di notevole scioltezza e uso disinvolto dei mezzi espressivi <i>Fluenza: pronuncia e intonazione</i> - Ha una pronuncia e un'intonazione chiare e naturali <i>Efficacia comunicativa: interazione</i> - È in grado di avviare un discorso, prendere la parola nel momento opportuno e concludere la conversazione quando vuole, anche se non sempre riesce a farlo in modo elegante <i>Efficacia comunicativa: narrazione e descrizione</i> - È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una narrazione o una descrizione semplice	INT.: e tu lo sai usare il computer? C.N.: no ma ci vedo dei film molto belli INT.: ah sì? C.N.: c'ho anche peter pan in prestito dalla biblioteca del parco INT.: mh mh? tu abiti qua vicino sì C.N.: sì basta far dritto curvare dopo dritto attraversar la strada di nuovo dritto curvare e entro numero cinque come il mio anno INT.: mh C.N.: e come i miei piani INT.: sei anche al quinto piano? C.N.: sì C.N.: il pavimento arancione INT.: mmh? C.N.: il letto del papà verde # due fiorellini con il centro rosso e con i petali rosso scuro con i gambetti e le foglie verde scuro INT.: mh C.N.: dopo tch il letto della bambina è marrone marrone blu rosso e verde INT.: sì: C.N.: due pupazzini verdi sul letto della mamma INT.: ah c'hai anche un altro letto sì: C.N.: una barca grigia INT.: mh mh? C.N.: tre stelline sul letto del- davan- mh su quella parete del letto della mamma INT.: ah ok le tre stelline sono sullo stesso letto de:gli orsacchiotti? C.N.: sì INT.: va bene # è lui C.N.: ah ma sono uguali C.N.: il bambino restò a casa così solo con il cane perché d- era scappata la rana vedi qua? INT.: mmh mh mh C.N.: il bambino era triste # il cane guardava il bambino guardava anche lui # e anche fuori dalla finestra xxxxxxx rompeva il vaso cercavano cercavano tutto anche nel bosco da tutte le parti INT.: mh C.N.: ma casin stava cadendo era caduto il nido delle api le api volevano pungere il cane INT.: ahi ahi ahi C.N.: ma il cane era troppo furbo e quindi loro decisero di non attaccare una preda così grande INT.: ah ah? C.N.: e una civetta tch farò cadere # del pos- al posto del bambino perché il bambino era solo a curiosare # il bambino:

C.N.: COMPETENZA LINGUISTICA	
COMPORTAMENTO LINGUISTICO DEL B.	ESEMPI DAI DATI
SISTEMA NOMINALE	
Nomi e aggettivi sono flessi per numero e genere? <i>Sì</i> • Singolare/plurale di nomi <i>Sì</i> • Singolare/plurale di aggettivi <i>Sì</i> • Maschile/femminile di aggettivi <i>Sì</i>	C.N.: la cosa che mi piace di più C.N.: eh le cose delle winx mi piacciono C.N.: dopo tch il letto della bambina è marrone marrone blu rosso e verde C.N.: due pupazzini verdi sul letto della mamma C.N.: con le ruote nere C.N.: due gatti neri senza occhi e senza bocca
Usa articoli? <i>Sì</i> • Indeterminativo <i>Sì</i> • Determinativo <i>Sì</i> Usa dimostrativi? <i>Sì</i> Usa possessivi? <i>Sì</i> Come si manifesta l'accordo di genere e numero? • Accordo articolo + nome nei sintagmi singolari e nei sintagmi plurali • Accordo possessivo/dimostrativo + nome nei sintagmi singolari e nei sintagmi plurali • Accordo nome + aggettivo nei sintagmi singolari e nei sintagmi plurali	C.N.: tre stelline sul letto del- davan- mh su quella parete del letto della mamma C.N.: e come i miei piani C.N.: eh delle cose con le ali di quelle pers- di quelle bambine che si trasformano C.N.: una macchinina gialla con le finestrine ehm bianche C.N.: due gatti neri senza occhi e senza bocca
Usa preposizioni? <i>Sì</i> • Semplici <i>Sì</i> • Articolate <i>Sì</i>	C.N.: va il dani va al liceo C.N.: invece il # il valli va ancora a scuola
Quali forme pronominali usa? • Pronomi soggetto (<i>io, tu, lui, lei, loro</i>) • Pronomi complemento tonici (<i>me</i>) • Pronomi complemento atoni (<i>lo, gli, mi, ci</i>) • Pronomi combinati (<i>me lo</i>)	C.N.: anche tu c'hai il mio C.N.: è anche lei nella camera da letto C.N.: no l'ufficio forse non gli piace C.N.: ehm tch ci ha- ci hanno fatto vedere un po' di cose [...] C.N.: però non riesci a metterli dentro C.N.: puoi scrivere su un bigliettino così me lo ricordo
SISTEMA VERBALE	
Come esprime le diverse persone? • tutte le persone	
Quali tempi/modi usa? • Presente • Passato prossimo • Imperfetto • Trapassato prossimo • Stare + gerundio • Futuro • Condizionale • Imperativo • Passato remoto	C.N.: eh beh giocavo disegnavo facevo un po' di pasticci C.N.: il [...] perché d- era scappata la rana C.N.: ma casin stava cadendo [...] C.N.: studierò C.N.: mh sì mi piacerà la scuola elementare C.N.: mi piace tanto lo vorrei rivedere C.N.: [...] il bambino salì sulla roccia a cercare la rana di- RA:NA: VIE:NI: ## DOVE SEI:? C.N.: lui si svegliò # dormì

SINTASSI E TESTUALITÀ	
• Usa formule fisse, cioè pezzi di frase imparati a memoria come un'unica parola? Non sembrano esserci formule nei suoi dati.	
Come esprime la negazione? • Non + / non... mica • Con indefiniti (niente, nessuno...)	C.N.: non ho un gatto e nemmeno un cane
Come costruisce le frasi? • Soggetto verbo complemento (il bambino cerca la rana) • Soggetto post-verbale (poi sono arrivate le api) • Dislocazioni (la rana non la trovano)	C.N.: ehm # veduto c'han- ci hanno portato di mano dei dei bambini un po' più alti di noi C.N.: mh sì mi piacerà la scuola elementare C.N.: qualche volta l'angolino me lo son conficcata in quest'occhio
Come collega le parti del discorso? • È in grado di usare un numero limitato di elementi di coesione per collegare i propri enunciati in un discorso chiaro e coerente. In un intervento lungo possono presentarsi dei "salti" logici Usa subordinate? • Causali con <i>perché</i> • Temporalì con <i>quando</i> • Temporalì con <i>mentre</i> • Relative con <i>che</i> • Ipotetiche all'indicativo	C.N.: il bambino restò a casa così solo con il cane perché d- era scappata la rana C.N.: [...] e quando arriva dalla mamma dice mamma mi fai le cipolle C.N.: che mangiavano mentre dormivano C.N.: tch eh # xxx una gallina INT.: mh? C.N.: che: che non riusciva a covar le uova C.N.: [...] e se non mi dai il bigliettino non me lo riesco a ricordare
LESSICO	
Quanto è ampio e vario il lessico? • Dispone di un ricco repertorio linguistico <i>Utilizza anche termini relativamente sofisticati, come preda, minuscolo e covare).</i>	C.N.: ma il cane era troppo furbo e quindi loro decisero di non attaccare una preda così grande C.N.: [...] son diventati minuscoli C.N.: che: che non riusciva a covar le uova

Insegnare l'italiano nella scuola dell'infanzia

Graziella Favaro

Un tempo cruciale per l'acquisizione della lingua

Il periodo che va dai tre ai sei anni è cruciale nello sviluppo linguistico del bambino e le conquiste che vengono fatte in questo tempo sono formidabili, quantitativamente e qualitativamente molto significative.

Al momento dell'inserimento nella scuola dell'infanzia, in genere, i bambini padroneggiano un buon numero di termini; producono frasi formate da una sola parola o da un binomio di termini giustapposti che iniziano a flettere sulla base di norme e regolarità che inaugurano la loro competenza grammaticale. A quattro anni compaiono le frasi subordinate (soprattutto temporali e causali) e si struttura il sistema base che permette di esprimere la temporalità nel passato, presente e futuro.

All'uscita dalla scuola dell'infanzia e al momento dell'inserimento nella scuola primaria, si calcola che un bambino sia in grado di produrre circa 2.500-3.000 parole (vocabolario attivo) e conosca circa 8.000 parole che comprende, ma non usa (vocabolario passivo).

Naturalmente, le situazioni individuali presentano differenze e variazioni molto importanti e si registrano divari e distanze significative tra bambino e bambino. Anche fra i bimbi stranieri che entrano nella scuola dell'infanzia, le situazioni linguistiche osservate all'ingresso possono essere molto variegate.

Ci possono essere infatti:

- bambini non italofofoni, giunti da poco dal Paese di origine, oppure nati qui, ma poco "esposti" alla seconda lingua fino al momento dell'inserimento;
- bambini già italofofoni, che hanno frequentato il nido d'infanzia;
- bambini che comprendono termini e messaggi di base in italiano e che sono in grado di produrre semplici parole e parole/frasi, grazie all'"immersione", seppure ridotta, nella seconda lingua.

Per tutti i bambini stranieri, qualunque sia la loro situazione linguistica iniziale, la frequenza della scuola dell'infanzia è un'opportunità cruciale di apprendimento – sia linguistico, che generale – e un'occasione positiva di integrazione nella nuova scuola e società.

Il contesto educativo, le interazioni con gli adulti e con i pari, le numerose e varieguate attività quotidiane, le sollecitazioni che provengono dagli spazi, dagli oggetti, dai giochi...: tutto questo rappresenta un deposito di stimoli diversificati e potenti per lo sviluppo cognitivo, affettivo, linguistico, relazionale.

In termini linguistici, alla fine della scuola dell'infanzia, un bambino, in genere, è in

grado di costruire degli enunciati complessi e di articularli per riferire un fatto o raccontare una storia; sa descrivere un oggetto; sa spiegare un fenomeno; è pronto per poter fare il suo viaggio dentro la lingua scritta. Lo sviluppo di queste capacità si basa certamente sulle potenzialità cognitive e di apprendimento che caratterizzano questa fase della vita, ma è sollecitato anche in misura notevole dall'intervento educativo incessante degli adulti o dei bambini più grandi che stimolano e incoraggiano "l'apprendista locutore".

Durante la scuola dell'infanzia avvengono dunque grandi conquiste linguistiche e comunicative:

- di tipo *lessicale*: si passa dalle circa 750 parole conosciute e usate a tre anni alle circa 2.500 utilizzate a cinque anni;
- di tipo *grammaticale*: vengono interiorizzate e riutilizzate le regole grammaticali che riguardano, per esempio, i sintagmi nominali e gli accordi fra articolo, nome, aggettivo; l'espressione della temporalità al presente, passato prossimo, imperfetto, futuro; l'uso delle preposizioni e dei pronomi;
- di tipo *sintattico*: si passa dalla produzione della parola/frase o della semplice frase formata da soggetto e verbo all'espressione di frasi subordinate che strutturano un racconto o una spiegazione;
- di tipo *narrativo*: si passa dall'uso di un solo termine che denomina un personaggio, il protagonista di una storia o un'azione compiuta alla capacità di raccontare fatti ed eventi, seguendo un ritmo narrativo fluente e rispettando un ordine logico e/o cronologico.

Lo sviluppo del linguaggio: alcune consapevolezze

La presenza dei bambini stranieri, che fanno il loro ingresso nella scuola dell'infanzia poco o affatto italofofoni, rappresenta un'occasione importante per interrogarci sull'efficacia – in termini di sviluppo linguistico e di capacità narrativa – delle attività, delle proposte e delle attenzioni che la scuola organizza per tutti i bambini.

E ci sollecita alcune domande, fra le quali: quanto tempo dedica la scuola allo sviluppo della produzione orale? Come viene osservata e analizzata la capacità di ascolto e comprensione dei messaggi, delle consegne, dei racconti di ciascun bambino? Quali possibilità reali e quante occasioni quotidiane hanno i bambini di prendere individualmente la parola per chiedere, esprimersi, interagire con i pari e con gli adulti?

Alcuni dati emersi dalla ricerca/azione presentata nelle pagine precedenti, propongono delle acquisizioni dalle quali partire e ci servono a diffondere alcune consapevolezze, che elenchiamo di seguito. Come abbiamo visto, fra i bambini stranieri osservati si registrano tre diversi livelli di competenza in italiano: un livello basico, che raggruppa i bimbi che sono da poco tempo usciti dalla cosiddetta fase di silenzio e che si esprimono ancora solo su stimoli/domanda di tipo chiuso in modo molto limitato; un livello post-basico, in cui le frasi sono più articolate e compaiono delle forme flesse, sia per i nomi che per l'espressione della temporalità; un livello più alto che allinea grosso modo le produzioni dei bambini stranieri – in termini di competenza lessicale, grammaticale, di articolazione e ritmo – a quelle dei compagni nativi.

Le diversità nelle produzioni orali che sono state rilevate grazie alla ricerca osservativa condotta su un gruppo di bimbi stranieri di cinque anni riguardano soprattutto quattro piani:

- la competenza *fonologica*: si nota in alcuni bambini la difficoltà ad articolare determinati suoni e fonemi, a volte non presenti nella propria madrelingua; a usare un tono adeguato e intelligibile e a scandire i termini e le frasi con sufficiente chiarezza affinché la pronuncia risulti comprensibile;
- la competenza *lessicale*: da parte di molti bambini stranieri, vengono usati per lo più parole referenziali di largo uso e sono poco presenti termini più articolati che possano servire a descrivere oggetti, personaggi, ambienti, a rendere in maniera più efficace le situazioni, a esprimere gli stati d'animo e le sfumature emotive;
- la competenza *grammaticale*: in alcuni bambini sono state rilevate delle incertezze persistenti nell'uso dei sintagmi nominali, delle concordanze fra articolo, nome e aggettivo, nell'uso degli ausiliari e, più in generale, nell'espressione della temporalità; i diversi livelli di competenza grammaticale che prevedono l'uso delle strutture linguistiche di base costituiscono forse l'elemento di discriminazione più chiaro e importante per distinguere gli stadi di interlingua diversi presenti fra i bambini;
- la competenza *narrativa*: vi sono bambini che producono brevi frasi volte a denominare un personaggio, un'azione della storia, a partire dall'immagine e dal contesto; altri che sono in grado di esprimere frasi complete, ma molto contestualizzate e non autonome e comprensibili, se sganciate dal contesto e dal supporto visivo. La capacità di narrare un fatto, riferire un evento, produrre una narrazione racchiude in sé tutte le competenze precedenti, dal momento che richiede un lessico adeguato e ricco, un'articolazione intelligibile, un uso adeguato delle strutture grammaticali di base.

La frequenza dell'asilo nido risulta cruciale ai fini dell'apprendimento dell'italiano e, infatti, i bimbi collocati nel livello interlinguistico più alto hanno frequentato tutti il servizio educativo per i più piccoli. In altre parole, la frequenza dei tre anni di scuola dell'infanzia non sembra da sola sufficiente ad assicurare una competenza in L2 "da nativo".

Oltre alla frequenza del nido d'infanzia, sembrano giocare un ruolo importante nell'acquisizione della seconda lingua fattori quali: le caratteristiche della lingua d'origine, che può essere tipologicamente più o meno distante dall'italiano; la quantità e qualità degli scambi e delle interazioni in italiano con altri bimbi e adulti nel tempo extra-scolastico; le caratteristiche individuali; le pressioni e le aspettative della famiglia.

Durante il tempo trascorso a scuola i bambini ricevono numerosi stimoli e input linguistici indirizzati a tutti che devono comprendere e ai quali devono reagire, ma hanno scarse opportunità di ascoltare messaggi direttamente rivolti a loro e soprattutto di prendere davvero la parola, seguendo ognuno il proprio ritmo e le proprie capacità. Anche coloro che conoscono poco l'italiano riescono, in tempi relativamente brevi, a essere coinvolti nelle attività di routine e capire quello che succede intorno a loro, grazie all'osservazione e all'imitazione dei pari. La giornata, scandita da un uso del tempo e dello spazio abbastanza prevedibile, e la ripetitività delle azioni costruiscono un quadro piuttosto "trasparente" e rassicurante, entro il quale tutti i bambini, anche coloro che non sono ancora italofoeni, riescono a collocarsi senza perdersi e disorientarsi. Ma può passare un'intera giornata (o perfino più giorni) senza che un bambino, soprattutto se poco italofono, abbia la possibilità di rispondere e reagire a un input linguistico diretto e di prendere autonomamente la parola e produrre enunciat, grazie a stimoli e ad attività diretti e mirati, penalizzando così i bimbi meno competenti e più silenziosi. La numerosità delle classi e la riduzione dei tempi di compresenza fra gli operatori fanno sì che i tempi da dedicare allo scambio e alla conversazione in piccolo gruppo siano ridotti al minimo.

Data la compresenza nella classe di bambini di età diversa (dai tre ai cinque anni), gli insegnanti tendono a usare più spesso un linguaggio semplice, comprensibile e inclusivo e a formulare le consegne in modo da renderle quanto più possibile accessibili e trasparenti a tutti. Questo comportamento facilita la comprensione e la partecipazione alle attività da parte dei bambini, ma rischia anche di semplificare troppo i messaggi rivolti ai più grandi, i quali potranno essere disorientati successivamente dalle consegne, linguisticamente e cognitivamente più complesse, che verranno loro proposte nella scuola primaria.

I bambini stranieri inseriti nella scuola dell'infanzia tendono a essere considerati, in genere, competenti in italiano, dal momento che comprendono i messaggi, partecipano alle attività giornaliere senza grandi problemi, capiscono i messaggi di base e si fanno capire. Raramente gli insegnanti hanno la possibilità, il tempo e gli strumenti per dare uno sguardo più attento e affinato e per poter fare un'analisi meno superficiale delle loro competenze linguistiche e comunicative. E così, la "facciata linguistica" di questi bambini, che mostrano un'apparente fluency nel linguaggio del "qui e ora" e la capacità di cavarsela, rispetto a compiti comunicativi semplici e immediati, tende a far sì che la loro competenza sia ritenuta buona e adeguata anche per compiti che sono linguisticamente più complessi.

E inoltre, mentre per la gran parte dei bimbi italiani l'acquisizione linguistica continua a casa e nel tempo extrascolastico, grazie a numerosi e densi scambi e interazioni con i pari e con molti adulti che li circondano e che parlano con loro, per molti bimbi stranieri l'ambito privilegiato dell'apprendimento dell'italiano è e resta solo quello scolastico. Gli scambi al di fuori della scuola sono infatti, in genere, più ridotti e il numero degli adulti e dei pari italofoni con i quali si trovano a comunicare è molto limitato. Hanno maggiori possibilità di scambio quotidiano i bimbi stranieri che hanno fratelli o sorelle più grandi, con i quali possono interloquire in italiano (e/o in lingua d'origine).

Insegnare a parlare

Per le ragioni che abbiamo elencato, il ruolo della scuola dell'infanzia risulta cruciale per lo sviluppo linguistico e comunicativo dei bambini stranieri, a patto che essa funzioni come un ambiente ricco di stimoli e opportunità, in cui ogni bambino possa comprendere, interagire, prendere la parola, raccontare, stabilire primi contatti con la lettura/scrittura nella nuova lingua, sviluppare una competenza che consenta al bambino di "entrare" successivamente nel codice scritto.

Quali sono le condizioni organizzative di base che possono consentire uno sviluppo linguistico adeguato anche ai bambini che entrano a scuola in una situazione di non italofonia?

Ne proponiamo di seguito alcune.

Consapevolezze pedagogiche e didattiche

Innanzitutto, è necessario che fra i docenti si diffonda una *consapevolezza pedagogica e didattica* sulle modalità di acquisizione di una seconda lingua: quali tappe, in genere,

percorre un bambino, quali stadi di interlingua attraversa; come si promuove e facilita il passaggio da uno stadio all'altro seguendo sempre la regola di non proporre input linguistico troppo al di sopra del livello raggiunto, altrimenti non viene interiorizzato e scivola via come un rumore indistinguibile. È quell'attenzione che Jim Cummins ha espresso con la formula $x + 1$, intendendo con x la situazione di base dell'apprendente e con $+ 1$ la caratteristica dell'input linguistico nuovo, che non deve essere né troppo complesso (altrimenti non viene compreso e interiorizzato) né troppo banale (altrimenti non stimola i progressi e le nuove acquisizioni). È quella stessa attenzione pedagogica che Vygotsky definisce la "zona di sviluppo prossimale" quando invita a proporre attività e linguaggio che si collocano un poco più in là rispetto a quello che il bambino sa già fare e dire.

L'importanza di osservare

La ricerca/azione condotta nella scuola dell'infanzia aveva lo scopo di diffondere alcune conoscenze e informazioni sullo sviluppo bilingue dei bambini stranieri e ha cercato di farlo producendo e provando degli strumenti mirati utili agli insegnanti per osservare i comportamenti linguistici e comunicativi dei bambini, le loro conquiste e difficoltà, e per agire di conseguenza (si veda l'Allegato 2). Sono stati utilizzati questi strumenti insieme agli insegnanti, ci si è presi il tempo per registrare le produzioni, riascoltarle, analizzarle grazie alle due griglie di osservazione predisposte sulla base degli indicatori del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. Si è cercato in questo modo di diffondere la consapevolezza che si deve andare oltre la "facciata linguistica" che alcuni bambini stranieri possono presentare, per affinare lo sguardo rispetto alle loro capacità di descrivere, spiegare, riferire, raccontare, collocare un fatto al passato o al presente.

Un tempo per narrare e prendere la parola

Un'altra condizione importante per promuovere lo sviluppo linguistico di tutti i bambini riguarda la disponibilità di un *tempo settimanale dedicato* a insegnare a parlare: denominare, descrivere, rispondere, prendere la parola, raccontare. L'ideale sarebbe poter disporre di un paio d'ore almeno tre volte alla settimana, al fine di poter suddividere i bambini in piccoli gruppi e svolgere attività diverse: narrazione e ascolto; descrizione e sviluppo lessicale; uso delle strutture grammaticali di base; conversazione e scambio. In questo modo si può dare la parola a ciascuno, rispettando il ritmo e le lentezze di tutti. Se questa modalità organizzativa non risulta possibile, per problemi organizzativi, si tratta di individuare almeno un tempo settimanale lungo e "dedicato", anche in orario extrascolastico.

Uno spazio per parlare

Oltre alla disponibilità di tempo, è necessario allestire nella scuola *uno spazio tranquillo e confortevole*, dedicato alla narrazione, all'ascolto, alla conversazione: un angolo in cui ci si possa sedere in cerchio per leggere e vedere storie, raccontare e ri-raccontare, esplorare la lingua, le parole e i significati. Un posto in cui ci siano libri illustrati, album e alfabetieri di immagini e parole, oggetti, fotografie, pupazzi e materiali per descrivere, inventare situazioni, animare e mettere in scena i racconti.

L'importanza del piccolo gruppo

Dal punto di vista metodologico e organizzativo, si tratta di suddividere i bambini in piccoli gruppi omogenei per età, formati da 5-6 bambini, che hanno competenze linguistiche e comunicative diversificate e che risultano quindi al loro interno eterogenei e variegati. Nel gruppo ristretto, tutti avranno la possibilità di prendere la parola, anche i bambini più silenziosi e impacciati e ognuno imparerà a rispettare i turni di parola, ad ascoltare e ad ascoltarsi.

Raccontare, far raccontare

Il filo conduttore delle attività laboratorio sarà quello della *narrazione*, tema potente e coinvolgente che consente allo stesso tempo di arricchire il lessico, sollecitare l'ascolto, trasmettere fluidità e ritmo, proporre azioni collocate in fasi temporali diverse, introdurre spiegazioni, cause ed effetti. La narrazione di storie mobilita inoltre la memorizzazione, provoca identificazione, empatia e riconoscimento. Si presta inoltre a essere usata secondo modalità e per scopi molteplici: per l'ascolto e la comprensione, per la descrizione dei personaggi e degli ambienti, per la produzione di dialoghi e il passaggio dal discorso diretto all'indiretto, e viceversa.

Quattro attenzioni e alcune proposte

Quali sono le attenzioni linguistiche e comunicative prioritarie che si possono sviluppare nei momenti dedicati allo sviluppo linguistico ai bambini stranieri di cinque anni?

Ci sembrano soprattutto quattro gli obiettivi che possiamo darci e che corrispondono alle incertezze e alle difficoltà emerse nella fase di ricerca/osservazione e rintracciabili nelle trascrizioni.

L'arricchimento lessicale

Abbiamo visto che un bambino che entra nella scuola primaria usa circa 2.500 vocaboli in maniera attiva e fa riferimento a circa 8.000 termini in maniera passiva (li comprende, ma non li usa). Un bambino straniero possiede, in genere, un vocabolario più ridotto e per lo più formato soprattutto da parole "piene" (nomi o verbi) di uso frequente e quotidiano. Un percorso di sviluppo lessicale si proporrà inizialmente di ampliare il lessico di base per sviluppare successivamente, attraverso attività diverse e giochi linguistici, la capacità di descrivere, classificare, indovinare, produrre nuove parole a partire dalle regole della derivazione, scoprire le modalità di alterazione dei nomi, individuare i sinonimi e i contrari.

L'uso delle strutture linguistiche di base

A cinque anni, in genere, un bambino padroneggia molte strutture linguistiche di base. È in grado, per esempio, di concordare in maniera corretta gli articoli, i nomi e gli aggettivi,

di flettere le forme verbali sulla base del pronome soggetto e dei tempi di più largo uso; di esprimere la temporalità nel presente, passato e futuro attraverso le forme verbali o gli avverbi adeguati; di produrre i pronomi personali più utilizzati e le preposizioni semplici e articolate più ricorrenti.

Con il tempo, anche i bambini stranieri acquisiscono e usano le strutture linguistiche di base, ma devono essere accompagnati e sollecitati lungo questo percorso, attraverso la riformulazione corretta che gli insegnanti propongono dei loro enunciati non corretti e attraverso attività mirate di re-impiego delle strutture e delle regole grammaticali che i bambini hanno acquisito. Naturalmente tutto questo deve essere fatto all'interno di attività motivanti e "autentiche", durante le quali si inviti il bambino, per esempio, a esprimere una stessa azione compiuta da soggetti diversi, a partire da immagini e fotografie (per l'uso dei pronomi personali soggetto e dei verbi); a raccontare un fatto accaduto nel passato (per l'uso della temporalità); a descrivere oggetti, ambienti, personaggi per risolvere un indovignello, scoprire un oggetto nascosto, descrivere una fotografia (per l'uso delle concordanze nel sintagma nominale).

L'articolazione e la pronuncia

Durante la raccolta delle produzioni dei bambini osservati, ci siamo accorti che alcuni di loro parlavano con un tono di voce molto basso, quasi non intelligibile; altri avevano difficoltà a pronunciare determinati suoni e ad articolare parole e frasi con chiarezza; altri ancora potevano essere capiti solo da un interlocutore molto cooperativo – come è in genere l'insegnante – che cercava di decodificare e completare le produzioni orali dei bambini. Le ragioni che sono alla base delle difficoltà di pronuncia possono essere molteplici: la presenza in italiano di suoni che non sono nella lingua d'origine; la lunghezza delle parole italiane, quasi tutte polisillabiche, mentre in cinese le parole sono per lo più monosillabe; la difficoltà a produrre alcuni suoni complessi che sono tali anche per bimbi italofoeni nativi; le esitazioni e gli impacci legati al tono dell'italiano (in cinese ci sono quattro toni).

La competenza fonologica si acquisisce in tempi lunghi; rappresenta una sorta di colonna sonora delle attività volte allo sviluppo del linguaggio che deve essere diluita nelle diverse proposte. I bambini fra i tre e i sei anni si trovano nella condizione migliore per diventare nel giro di un tempo più o meno breve dei parlanti pressoché indistinguibili dai nativi. Si tratta quindi di creare le situazioni più coinvolgenti e di proporre le attività mirate, in cui i bambini stranieri possano esercitarsi sui suoni estranei e difficili, giocare con le parole e consolidare la loro pronuncia in italiano, senza tuttavia insistere e forzare perché "dare tempo e darsi tempo" sono condizioni indispensabili.

La capacità di raccontare

Promuovere e sostenere nei bambini stranieri la capacità di raccontare rappresenta una sorta di macro-obiettivo, dal momento che essa racchiude in sé dimensioni e abilità diverse: la conoscenza del lessico, l'articolazione delle parole e delle frasi, l'uso delle strutture linguistiche. La capacità narrativa può essere stimolata ed esercitata, proponendo compiti e attività variegati; per esempio: collocare delle azioni o dei fatti in ordine cronologico, a partire da immagini, disegni, fotografie; riferire un evento che è capitato a sé o ad altri al

tempo presente o al passato; dare spiegazioni per un fenomeno conosciuto; collegare fra loro due fatti, l'uno causa dell'altro.

E ancora, completare una storia, dato l'inizio, ri-raccontare una storia ascoltata, avendo davanti a sé le sequenze e le immagini, inventare una storia, dato il titolo, i personaggi, l'incipit.

Nel capitolo dedicato al laboratorio *Raccontafiaba*, realizzato con i bambini di cinque anni della scuola dell'infanzia SS. Trinità viene presentato un percorso tipo di sviluppo del linguaggio a partire dal racconto di una fiaba bilingue.

Nella tabella seguente, sono elencate alcuni esempi di attività riferite ai quattro obiettivi.

OBIETTIVO	ATTIVITÀ E COMPITI
Arricchire il lessico	<i>Che cos'è?</i> Denominare oggetti, persone, luoghi, azioni presenti in situazioni comuni e ricorrenti, che fanno parte del vocabolario di base dell'italiano, a partire da immagini, disegni, fotografie. <i>Com'è?</i> Descrivere oggetti, personaggi, ambienti, date le illustrazioni. <i>Parole vicine.</i> Trovare i sinonimi di nomi, azioni, aggettivi. <i>Parole contrarie.</i> Trovare i contrari di nomi, azioni, aggettivi. <i>Che cosa sono?</i> Classificare dei termini (individuare l'iperonimo) che fanno parte di un campo semantico comune (colori, animali, frutta, verdura...). <i>Famiglie di parole.</i> Derivare nuove parole da una parola/base (giorno - giornata - giornale - giornaliero - giornalista). <i>Piccolo, grande.</i> Dato il termine base, scoprire le forme dell'alterazione e i significati diversi (faccia, faccina, faccione...). <i>Indovina che cos'è.</i> Indovinare le parole a partire dalle definizioni o dalla descrizione. <i>A che cosa serve.</i> Inventare definizioni data una parola. <i>Più o meno.</i> Dato un aggettivo, trovarne altri che ne esprimano le "sfumature" e che si collochino su una scala di intensità. Materiali e giochi: - vocabolari illustrati; - carte gioco; - immagini, illustrazioni, fotografie; - memory; - tombole linguistiche; - indovinelli illustrati; - gioco dell'oca.
Conoscere e usare le strutture linguistiche di base	• <i>Per l'uso dei pronomi personali soggetto:</i> - descrivere le azioni quotidiane compiute dal bambino stesso (uso di <i>io</i>), a partire da album di foto che descrivono le routine a scuola; - descrivere le azioni quotidiane compiute da un altro bambino/ da altri bambini (uso di <i>lui/lei; noi; loro</i>), a partire da album di foto che descrivono le routine a scuola.

	• <i>Per l'uso della temporalità:</i> - raccontare azioni quotidiane al presente, a partire da immagini e foto; - raccontare di azioni e fatti al passato prossimo (interviste reciproche, calendari, fotografie, video); - raccontare fatti ed eventi al tempo imperfetto (album di foto da piccolo, ricordi, feste...). • <i>Per le concordanze nel sintagma nominale:</i> - descrivere foto e immagini di ambienti, personaggi, oggetti; - confrontare fra loro immagini con molte caratteristiche comuni e alcune differenze da scoprire e descrivere. • <i>Per l'uso delle preposizioni semplici e articolate:</i> - collocare oggetti e persone nello spazio; - descrivere percorsi e ambienti. Materiali e giochi: - macchina fotografica digitale; - stampante; - album fotografici personali; - album fotografici della classe; - foto riferite a eventi, uscite, feste; - coppie di immagini e fotografie con oggetti e personaggi in parte simili, in parte diversi.
Articolare e pronunciare in maniera chiara	Ascoltare e ripetere parole o frasi, espressioni. Registrazione della propria voce e riascoltarsi. Memorizzare canzoncine e filastrocche. Cantare in coro con gli altri. Memorizzare scioglilingua e brevi poesie. Materiali e strumenti: - registratore; - karaoke; - canzoni, filastrocche, scioglilingua, poesie.
Raccontare fatti e storie	Ordinare le azioni di una storia in ordine cronologico. Ordinare dei fatti in un "prima" e in un "dopo". Raccontare che cosa è successo a partire da un'immagine o da un'illustrazione. Ascoltare e comprendere brevi storie in versione linguistica semplice. Guardare e comprendere brevi storie a partire da un video o da un testo illustrato. Proporre i dialoghi dei personaggi di una storia conosciuta, date le immagini e i fumetti. Ri-raccontare una storia conosciuta. Completare una storia, dato l'incipit. Inventare una storia, dati i personaggi e la situazione. Animare una storia in un gruppo. Materiali e strumenti: - libri illustrati; - video di storie e racconti; - immagini e disegni tratti dalle storie; - pupazzi, burattini, oggetti per l'animazione.

La valorizzazione della lingua d'origine

Il percorso didattico tipo, realizzato nel laboratorio *Raccontafiaba*, si proponeva di sviluppare sia la competenza comunicativa dei bambini che la loro competenza linguistica, ma aveva anche l'obiettivo di riconoscere e valorizzare la conoscenza della lingua d'origine da parte dei bambini stranieri e la loro condizione di bilinguismo. È stata infatti individuata una favola bilingue italo-cinese, molto popolare in Cina e piuttosto conosciuta anche dai bambini cinesi immigrati in Italia, data la rilevante presenza dei bimbi di questa provenienza nella scuola. La presenza di una mediatrice bilingue (italo-cinese) durante le attività laboratoriali ha consentito di:

- proporre la narrazione della storia, nella sua parte iniziale, in lingua cinese;
- mostrare ai bambini modalità di scrittura in altre lingue e alfabeti;
- insegnare ai bambini i nomi degli animali nella lingua originaria;
- realizzare un piccolo laboratorio di scrittura dei caratteri cinesi corrispondenti ai nomi dei protagonisti.

In questo modo, grazie al contesto narrativo, si è cercato di dare una buona visibilità ad altre lingue e scritture presenti nella scuola e a valorizzare le competenze in L1 dei bambini cinesi inseriti nella scuola. Durante il laboratorio, questi ultimi si sono trovati per la prima volta in una situazione nuova e gratificante: erano loro a capire subito la storia, a riconoscere i segni e i caratteri, a ripetere con sicurezza i nomi degli animali in cinese; a correggere i compagni e ad aiutarli a destreggiarsi con l'inchiostro e il pennello; i segni e le sequenze dell'esecuzione.

Un ribaltamento positivo per gli uni e per gli altri.

La scuola ha avuto anche l'occasione di dare maggiore visibilità ad altre lingue, segni, alfabeti grazie all'allestimento di una piccola biblioteca plurilingue, ai cartelloni prodotti dai bambini, ai disegni e ai racconti messi in scena che prevedevano talvolta anche delle scritte in cinese. Tanto che i bambini stranieri di altre lingue hanno chiesto di poter fare lo stesso lavoro con una storia del loro Paese.

La presentazione motivante e contestualizzata di un'altra lingua presente fra i bambini, grazie a un percorso narrativo coinvolgente e attivo, consente dunque di valorizzare i saperi di alcuni (spesso ignorati o addirittura sanzionati) e di insegnare a tutti i bambini la pluralità e la ricchezza linguistica che rappresenta una *chance* e un'opportunità per tutti.

Raccontafiaba. Spazi e tempi per narrare

Bernadette Demaerschalk

Le proposte operative

Come previsto dalla progettazione, dopo la fase della ricerca, sono state sperimentate delle iniziative e delle proposte volte a favorire un migliore apprendimento della lingua italiana, dei diversi linguaggi espressivi/comunicativi nel loro complesso e la valorizzazione della lingua d'origine.

Gli obiettivi dei laboratori erano di migliorare l'apprendimento della lingua italiana come seconda lingua (L2) da parte dei bambini frequentanti i servizi dell'infanzia al fine di prevenire le difficoltà scolastiche e di potenziare e arricchire le capacità espressive e comunicative dei bambini attraverso lo sviluppo di diversi linguaggi.

Dalle prime analisi della ricerca sulle competenze in italiano dei bambini stranieri di cinque anni si potevano da subito evidenziare tre elementi:

- quasi tutti i bambini avevano delle competenze comunicative sufficienti per:
 - capire le consegne date in classe da parte dell'insegnante al gruppo,
 - poter esprimere i bisogni primari e per poter interagire con i pari nel gioco;
- le competenze linguistiche erano tuttavia molto diversificate tra i bambini e si potevano da subito individuare tre gruppi diversi;
- dalle osservazioni in classe risultava che pochi erano i momenti in cui i bambini venivano effettivamente invitati a parlare; questo accadeva per vari motivi, tra i quali la numerosità del gruppo e il fatto che i bambini più competenti prendevano di più la parola, mentre i bambini più silenziosi rimanevano nell'ombra.

In base a queste osservazioni, l'èquipe di "La casa di tutti i colori" ha pensato di proporre quattro attività per facilitare l'apprendimento della lingua italiana (L2), soprattutto facendo sperimentare agli educatori modalità diverse per poter dare la parola ai bambini.

Agli educatori sono state presentate quattro proposte, ognuna caratterizzata da attenzioni e obiettivi specifici. Le proposte, rivolte in maniera particolare ai bambini di cinque anni, prevedevano tutte un'attenzione specifica allo sviluppo linguistico e, in particolare, erano indirizzate a sostenere:

- l'arricchimento del lessico;
- lo sviluppo della competenza sintattica, attraverso la narrazione di eventi e la loro strutturazione cronologica;
- la capacità di narrare/ri-narrare;
- in alcuni casi, la valorizzazione della lingua d'origine dei bambini stranieri (soprattutto cinesi).

Elenchiamo brevemente le proposte laboratoriali presentate agli educatori.

Raccontafiaba (narrazione e lingua d'origine)

- Narrazione di una fiaba bilingue italiano-cinese, molto conosciuta dai bambini cinesi e adatta a tutti i bambini: *Il cavallino e il fiume*.
- Individuazione e descrizione dei protagonisti.
- Apprendimento dei nomi dei protagonisti in L1 (cinese).
- Piccolo laboratorio di L1: scriviamo un pittogramma.
- Animazione della storia, illustrazione e dialoghi.

Gioco dell'oca (racconto autobiografico di eventi e situazioni)

- Individuazione di alcune parole significative per il racconto di sé da parte dei bambini (come paura, sogno, regalo, cibo, colori...).
- Assegnazione delle parole ai bambini e richiesta di illustrare una casella del cartellone.
- Costruzione del grande gioco dell'oca della classe.
- Riproduzione del gioco in formato più piccolo per poter giocare anche in piccoli gruppi.
- Racconto autobiografico a partire dal percorso del gioco.

Io descrivo/tu indovini (descrizione)

- Preparazione del gioco raccogliendo illustrazioni di ambienti, animali, oggetti, situazioni che presentano fra loro somiglianze e differenze.
- Istruzioni di gioco:
 - si gioca con 8 carte e con due mazzi;
 - il banco tiene le carte (8) e distribuisce 2 carte ai 4 bambini giocatori;
 - il banco pesca la carta e la descrive: il bambino che ha la carta “chiamata” a sua volta la deve descrivere e la restituisce al banco;
 - vince il bambino che resta per primo senza carte.

Narrare per i più piccoli (narrazione, suddivisione in fasi di una storia)

A partire da 3-4 storie e fiabe, narrazione in piccolo gruppo, seguendo le fasi seguenti:

- far registrare la storia;
- ascoltarla/riascoltarla;
- presentare le storie registrate ai bambini più piccoli.

Nelle pagine seguenti presentiamo il percorso del *Raccontafiaba*.

Il laboratorio *Raccontafiaba*

È stata scelta una favola bilingue italiano/cinese *Il cavallino e il fiume*. Questa fiaba è molto conosciuta in Cina e ha una struttura molto semplice: pochi personaggi, una trama lineare e un messaggio interessante (“pensa con la tua testa”) da trasmettere a bambini che stanno acquistando sempre più autonomia.

Gli obiettivi

Il laboratorio aveva i seguenti obiettivi:



- sviluppare la capacità di ascolto/comprensione di testi narrativi;
- promuovere la capacità di raccontare/ri-raccontare brevi storie, seguendo l'ordine cronologico e logico;
- arricchire il lessico riferito alla descrizione degli ambienti, degli animali e alle caratteristiche dei personaggi;
- consolidare le strutture linguistiche di base, in particolare: l'espressione della temporalità mediante l'uso dei verbi, gli accordi tra nome e aggettivo, articolo e nome, l'uso dei pronomi e i richiami anaforici;
- valorizzare la lingua d'origine dei bambini stranieri (cinesi) e presentare a tutti la ricchezza del plurilinguismo.

L'impostazione

Il percorso laboratoriale si è articolato in tre incontri e prevedeva la produzione di un testo scritto suggerito dai bambini che hanno ricostruito con parole proprie la narrazione e i dialoghi della favola. I laboratori sono stati gestiti dalla mediatrice linguistico-culturale cinese, da una tirocinante e dagli educatori delle sezioni.*

Sono stati coinvolti 84 bambini di cinque anni, di cui circa il 25% di bambini stranieri, e 7 sezioni (arcobaleno, arancio, viola, rossa, verde, giallo, lilla).



Prima tappa: la narrazione bilingue



All'inizio del laboratorio, la mediatrice ha raccontato di essere una maestra che ha portato con sé una fiaba cinese che vuole raccontare a tutto il gruppo.

I bambini si sono disposti in un cerchio e hanno ascoltato il racconto della fiaba. L'inizio del racconto veniva proposto in lingua cinese, resa più comprensibile anche attraverso le marionette (personaggi cartonati) che mimavano i fatti in sequenza.

Alla fine del racconto, la mediatrice ha introdotto il gioco "Indovina che cosa è successo": i bambini hanno ricostruito la storia in base a quello che avevano intuito/capito e in base a quello che i bambini cinesi già sapevano e hanno potuto spiegare. A questo punto, i bambini hanno preso la parola e hanno raccontato la storia ai compagni. Successivamente è stato svolto un lavoro di arricchimento del lessico e di esplorazione delle strutture linguistiche in italiano. A tutti i bambini è stato chiesto quali parole cinesi avevano sentito e/o riconosciuto.

* I laboratori sono stati condotti da Stefania Enea, mediatrice linguistico-culturale, e da Chiara Vanotti, laureanda in Scienze della formazione primaria presso l'Università di Milano-Bicocca.

In un secondo momento, la mediatrice ha raccontato la fiaba in italiano con l'aiuto delle immagini del libro che hanno accompagnato in maniera puntuale le varie scene del racconto. È stata proposta un'attività di approfondimento lessicale, raccogliendo parole che descrivono gli oggetti, gli animali e gli ambienti, seguita dalla verifica finale della comprensione del racconto.

In alcuni gruppi, è stato anche proposto il gioco modello "Strega comanda colore" con i nomi in cinese dei personaggi della fiaba.



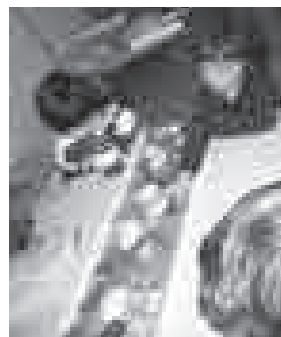
Seconda tappa: il racconto della fiaba in piccoli gruppi e la valorizzazione della lingua d'origine (cinese)

Dopo una breve ricostruzione della fiaba, i bambini sono stati divisi in piccoli sottogruppi (cinque bambini in ogni gruppo) per continuare il lavoro sulla favola *Il cavallino e il fiume*. Nella formazione dei sottogruppi si è cercato di comporre dei gruppi misti in base a due criteri: mescolare bambini italiani e stranieri e bambini con una buona competenza linguistica con quelli che avevano ancora difficoltà comunicative.

Le quattro attività proposte in questa fase sono state seguite da tutti i bambini a rotazione e vengono descritte di seguito.

Ricostruire la storia

Il disegno che illustra la fiaba è stato fotocopiato e tagliato in sei parti. Ai bambini veniva chiesto di risistemare i pezzi della storia in ordine cronologico. La ricerca della sequenza giusta veniva accompagnata dalla verbalizzazione delle motivazioni della scelta. Il compito dell'educatrice che guidava il gruppo consisteva nel coinvolgere tutti i bambini e di stimolare la produzione verbale di ciascun bambino al suo livello, utilizzando domande aperte.



Tu mi detti, io scrivo...

Ogni gruppo aveva a disposizione una fotocopia a fisarmonica dei disegni della favola con l'aggiunta di fumetti per scrivere il testo, i dialoghi e i pensieri. Durante l'attività venivano raccolte tutte le frasi che dicevano i bambini, invitandoli a proporre vari modi per dire la stessa cosa, al fine di arricchire il loro lessico. Successivamente, il gruppo sceglieva la frase più adatta che veniva poi scritta nel fumetto. In questo modo ogni sottogruppo ha costruito il dialogo della fiaba usando le proprie parole.

Scrivo in cinese...

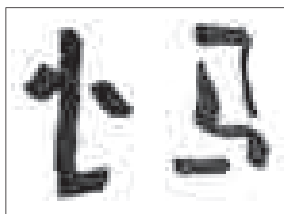
L'attività consisteva nello scrivere/disegnare dei caratteri cinesi. La mediatrice ha mostrato come si scrivevano in cinese i nomi dei protagonisti, compito che ha richiesto molta attenzione e precisione. A loro volta, i bambini, con l'aiuto della mediatrice, hanno scritto i nomi degli animali della fiaba: *cavallo grande*, *cavallo piccolo*, *bue* e *scoiattolo*, utilizzando pennelli e inchiostro.



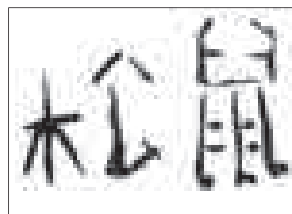
Bue



Cavallo Grande



Cavallo Piccolo



Scoiattolo

Come sono? Descrivere i personaggi e l'ambiente

Nella fotocopia dei disegni della favola che ogni gruppo aveva a disposizione era previsto uno spazio bianco per annotare le frasi usate dai bambini per descrivere i personaggi e gli ambienti del racconto, stimolando in questo modo la produzione di nuove parole e sfumature e l'arricchimento del vocabolario.

Terza tappa: l'animazione



Il terzo e ultimo incontro si è svolto nel grande gruppo e prevedeva la ricostruzione della storia. La mediatrice ha finto di avere un vuoto di memoria e ha chiesto aiuto per ricostruire la storia.

I bambini, divisi di nuovo nei sottogruppi, si sono preparati per la fase della drammatizzazione.

L'adulto che guidava il piccolo gruppo ha riletto i dialoghi scritti la volta precedente ed è stata scelta la "voce narrante" che doveva accompagnare i dialoghi.

Un bambino ricopriva il ruolo del narratore; gli altri bambini si sono messi nei panni dei diversi personaggi.

Ogni gruppo ha usato una modalità diversa per animare, usando un carattere cinese sulla maglietta per identificare i personaggi, con pupazzi/burattini, con le sagome cartonate, con i travestimenti. A turno poi ogni gruppetto ha drammatizzato, mentre gli altri bambini facevano da spettatori.

Le attenzioni

Le attenzioni richieste a chi conduceva il gruppo erano le seguenti:

- organizzare una situazione stimolante e coinvolgente;
- guidare il dialogo con domande aperte (*Quale è la prima scena? E poi? Dopo? Perché? Che cosa succede?*);
- riformulare la risposta, valorizzando tutte le produzioni dei bambini, anche quelle lessicalmente "povere";
- dare la parola a tutti i bambini, invitando anche quelli più silenziosi ad esprimersi (magari per ultimi).

Il percorso sperimentato in classe con l'aiuto di operatrici esterne aveva come obiettivo quello di fare osservare e sperimentare agli educatori alcune modalità e dei materiali

utili per stimolare lo sviluppo linguistico di tutti i bambini con particolare attenzione ai bambini stranieri.

Agli educatori sono state proposte altre attività, in parallelo al laboratorio, da sperimentare nella sezione senza la presenza della mediatrice, quali:

- la costruzione e la descrizione dei quattro personaggi per poter continuare a giocare/drammatizzare il racconto tutto l'anno;
- il racconto e la drammatizzazione della storia prodotta dai singoli gruppetti (libro con testo riscritto dai bambini) ai bambini più piccoli della propria sezione;
- composizione di un cartellone (l'album) con le scritte in cinese e le illustrazioni della classe o di ogni singolo bambino.



L'importanza della narrazione

Il percorso del laboratorio si è articolato in tre incontri per ciascuno dei quattro gruppi, per un totale di dodici incontri. Al termine di ogni modulo è stata espressa la valutazione da parte delle figure coinvolte: la mediatrice, la tirocinante e gli educatori. Ecco alcune osservazioni degli operatori per rilevare i punti di forza e i punti critici del progetto.

La fiaba

Il racconto della fiaba e i successivi approfondimenti e giochi realizzati a partire dalla storia sono piaciuti molto ai bambini. La fiaba stimola la fantasia e offre materiale linguistico abbondante e coinvolgente che può essere utilizzato in vari modi per sviluppare gli obiettivi posti. Infatti, attraverso la fiaba, sono stati approfonditi: l'ascolto e la comprensione, il racconto attivo con attenzione all'ordine cronologico, il lessico e le strutture grammaticali.



Tutti i bambini hanno partecipato con attenzione e interesse.

La comprensione di storie in L2

Tutti i bambini italiani hanno mostrato una buona comprensione dei racconti.

I bambini stranieri, in generale, fanno più fatica a comprendere, ma si notano molte differenze anche tra di loro. Si conferma l'esito della ricerca rispetto alla presenza di tre livelli di competenza linguistica: c'è chi comprende bene i coetanei italiani, c'è chi comprende solo parti della storia e ci sono anche bambini che non comprendono una semplice storia.

L'uso attivo della lingua

Tutti i bambini italiani hanno mostrato una buona produzione orale, anche se a volte, però, fanno fatica a riformulare la frase con un linguaggio più ricco e appropriato.

Anche i bambini stranieri che comprendono bene fanno fatica a esprimersi (qualcuno usa frasi brevi, altri rispondono con parole singole a volte anche non adeguate). Anche per la produzione orale si possono individuare i tre livelli sopra indicati.

La valorizzazione della lingua d'origine (L1)

I bambini cinesi hanno apprezzato molto le attenzioni nei confronti della loro lingua. Hanno partecipato attivamente e alcuni hanno esplicitato con entusiasmo la loro conoscenza della lingua materna. Tuttavia, sulla base delle osservazioni, si può dire che i bambini cinesi non amano essere "messi sotto i riflettori". Per questo motivo, durante l'attività non viene menzionato che si tratta di un lavoro nella lingua di tale bambino, ma si aspetta che sia il bambino stesso a "dichiarare" la conoscenza. Durante i laboratori, alcuni hanno detto "anch'io sono cinese" e qualche bambino ha disegnato altri caratteri cinesi che aveva imparato a casa.

I bambini italiani hanno partecipato attivamente a tutte le attività di conoscenza della lingua cinese che sono state proposte: hanno ascoltato il racconto con attenzione aiutati dalle marionette, hanno giocato con i nomi degli animali in cinese e disegnato volentieri i caratteri cinesi con l'inchiostro.

Nei gruppi erano presenti anche *bambini stranieri di altre nazionalità* e L1 (di lingua spagnola, filippina e cingalese), i quali sono stati molto coinvolti dal racconto in un'altra lingua. I bambini di lingua spagnola hanno chiesto alla mediatrice di raccontare anche una storia in spagnolo.

Attenzione, tempi e metodologie

La programmazione del laboratorio da parte dell'èquipe operativa e la condivisione con tutti gli attori coinvolti è stata fondamentale per la buona riuscita del percorso. Il coinvolgimento delle educatrici ha facilitato la relazione tra bambini e nuovi adulti, come la mediatrice linguistico-culturale.

Il laboratorio narrativo richiede varie riprese per permettere un lavoro approfondito in cui si possano alternare varie metodologie e sperimentare attività di comprensione e produzione che coinvolgano tutti i bambini.

Gli spazi utilizzati sono altrettanto importanti e devono essere accoglienti e ampi per consentire ai sottogruppi di lavorare senza disturbare gli altri e senza essere disturbati.

Dal punto di vista metodologico, i laboratori narrativi bilingui ci hanno permesso di sperimentare alcune modalità di lavoro positive.

Il grande gruppo è efficace per offrire uno stimolo linguistico interessante, per ottimizzare i tempi, ma non è efficace per la verifica della comprensione e per il racconto attivo da parte dei singoli bambini (chi è timido o meno competente rimane quasi sempre in silenzio).

Il piccolo gruppo (5/6 bambini), con un adulto che guida/stimola la conversazione, è molto efficace per dare la parola a tutti, perché l'educatore può verificare immediatamente che cosa ogni singolo bambino ha compreso e che cosa sa dire. Il piccolo gruppo permette inoltre all'educatore di offrire una restituzione positiva e una riformulazione corretta ai bambini. In quel contesto si possono valorizzare le singole produzioni, anche se sono semplici e contratte. Ai bambini più competenti può essere chiesto di diversificare le risposte cercando vari modi per dire la stessa cosa.

Durante il laboratorio l'educatore interviene poco e il suo compito è quello di guidare il gruppo, sollecitare le produzioni dei bambini, dare più spazio ai bambini silenziosi affinché prendano la parola, fare domande aperte. A volte l'educatore fa fatica a rimanere in silenzio e ad aspettare la risposta del bambino, perché è abituato a lavorare con gruppi grandi in cui non c'è tempo per lasciare esprimere ogni singolo bambino. Davanti a bambini silenziosi l'educatore tende così spesso a intervenire al posto del bambino.

Il dettato richiede ai bambini di pensare ai contenuti e poi di formulare una frase corretta, semplice oppure più complessa in base alle competenze individuali. I bambini possono sperimentare sia l'uso del discorso diretto attraverso i fumetti sia l'uso del discorso indiretto dettando i testi della "voce narrante".

La drammatizzazione ha permesso a tutti i bambini di esprimersi attivamente, ognuno al suo livello. I dialoghi sono stati preparati e messi in scena e ogni bambino, anche quello più silenzioso, ha potuto partecipare alla stesura del copione.

Il laboratorio ha permesso di sperimentare una grande varietà e combinazione di modalità per stimolare le competenze linguistiche: ascolto, comprensione, racconto, dettato, drammatizzazione...

L'attività pensata soprattutto per stimolare l'apprendimento dell'italiano da parte dei bambini stranieri è stata proposta, come abbiamo visto, a tutti i bambini. L'inserimento di un bambino straniero non italofono mette in discussione le modalità educative e comunicative usate fino a quel momento. L'educatore deve attivarsi a sperimentare nuovi metodi e l'uso di materiali visivi e i bambini italiani beneficeranno anche di queste attenzioni specifiche quando si lavora in gruppi misti. Lavorare sullo sviluppo linguistico significa dunque stimolare i bambini a diversi livelli, intervenendo sia sulla lingua infamale che sulle produzioni più "formali", sollecitando così anche i bambini più competenti a migliorare e arricchire il loro linguaggio.

L'utilizzo di materiali visivi "belli e colorati" (libro di fiabe, marionette, fotocopie colorate) aiuta la comprensione e stimola la partecipazione di tutti i bambini. Soprattutto nel lavoro con bambini stranieri che ancora non capiscono/parlano la nuova lingua è fondamentale integrare la lingua orale con dei linguaggi non-verbali. La comunicazione non-verbale sostiene i bambini nella comprensione e consente di farli sentire coinvolti e partecipi. È importante rafforzare, dunque, le competenze già presenti e non sottolineare i deficit e le carenze.

Una mediatrice nella scuola dell'infanzia

Stefania Enea

Premessa

Per quanto riguarda la mediazione linguistico-culturale per le famiglie straniere (soprattutto di nazionalità cinese), le azioni previste dal progetto erano le seguenti:

- mediazione tra servizio e famiglie: visita con genitori prima dell'inserimento, colloquio d'iscrizione, fase di primo inserimento, colloqui individuali;
- interventi di animazione interculturale per tutti i bambini della classe;
- traduzioni di avvisi, messaggi e testi scritti;
- partecipazione alle équipe operative con le educatrici del servizio, partecipazione alle riunioni o colloqui durante l'anno scolastico.

Sono stati questi gli ambiti in cui ho agito, ricoprendo il ruolo di mediatrice per la lingua e la cultura cinesi: alla luce di queste esperienze vorrei proporre alcune considerazioni generali sul ruolo della mediazione nel contesto dei servizi educativi per l'infanzia, presentando alcuni casi specifici.

Tra scuola e famiglie

I colloqui e i momenti di incontro tra le famiglie e le educatrici aiutano a creare una relazione, a fugare dubbi e instaurare un dialogo: è la condizione ideale perché vi sia una reale collaborazione e intesa, che favorirà il benessere del bimbo.

Che cosa succede quando il servizio educativo si trova in un continente diverso da quello in cui mamma e papà sono cresciuti? Quando i riferimenti culturali, i modelli educativi, gli approcci relazionali, e più banalmente il cibo, gli odori, i lineamenti dei visi, la lingua... tutto è diverso? Quanto pesante sarà il cuore di quelle mamme e di quei papà quando affidano ciò che hanno di più caro a un servizio così differente da quello conosciuto? E quali i timori e i disagi dei bimbi, a cavallo tra due sistemi educativi, con un sistema linguistico ancora in fase di costruzione e già da modificare profondamente...? E tralasciamo di prendere in considerazione quanto tutto ciò possa diventare doloroso se da parte del servizio dovessero percepire diffidenza o addirittura svalorizzazione... non è, fortunatamente, la situazione in cui sono intervenuta.

La presenza della mediatrice linguistico-culturale consente di instaurare una relazione tra le famiglie e il servizio educativo, permettendo ai "diversi" di dialogare e confrontarsi

su un terreno neutrale, quello della reciproca conoscenza. Educatrici e genitori possono liberarsi del peso delle difficoltà linguistiche per parlarsi in maniera autentica e possono anche abbassare la guardia rispetto alle convenzioni sociali ed esprimere dubbi e perplessità proprio sui punti in cui maggiormente sono marcate le differenze: è compito della mediatrice sgombrare il campo dai possibili fraintendimenti culturali.

Il timore di non capire, o di non essere capiti, rischia di rendere il momento del colloquio un momento di sofferenza, da vivere con tensione: la presenza della mediatrice contribuisce a creare una situazione in cui ognuno si sente a proprio agio. Nella mia esperienza come mediatrice sinofona, quante volte ho visto i tratti del volto dei genitori cinesi letteralmente rilassarsi appena mi presentavo in cinese! Senza bisogno di esplicitarlo, il servizio educativo gli stava dicendo: è importante quello che hai da dirci, ci teniamo a parlare con te, non vogliamo ostacoli, e nessuno ti giudica per il fatto di non avere imparato la lingua italiana.

Il primo colloquio

Un primo momento di incontro tra le famiglie e il servizio educativo è spesso il colloquio per la formalizzazione dell'iscrizione, un momento in cui si parla soprattutto di adempimenti burocratici, di documentazione incompleta o dati mancanti, una situazione in cui il disagio è potenzialmente alto. Riporto di seguito le osservazioni sull'efficacia di un intervento di mediazione in questo contesto espresse a suo tempo dalla scuola (a.) e dalla sottoscritta (b.):

- a. “gradimento da parte dei genitori della mediatrice; schede di iscrizione compilate correttamente; ampliamento del colloquio anche su aspetti non puramente amministrativi”;
- b. “la presenza della mediatrice ha contribuito a creare un’atmosfera collaborativa, il che ha permesso tra l’altro di ‘sviscerare’ situazioni familiari/socio-economiche apparentemente ambigue e di procedere a un sereno e corretto scambio di informazioni”.

In particolare, qualora alcune delle ambiguità non fossero state correttamente chiarite avrebbero potuto compromettere l'accesso al servizio di quella famiglia: si sarebbe negato il diritto di quel bambino e dei suoi genitori, privandoli della risorsa educativa e di una preziosa opportunità di integrazione. Dalla scuola si sottolinea inoltre che il colloquio ha toccato anche aspetti non puramente amministrativi, ovvero si è parlato del bambino, della sua storia e della sua famiglia: ecco che il momento del primo incontro tra la famiglia e il servizio educativo è diventato l'inizio di una reale relazione di scambio.

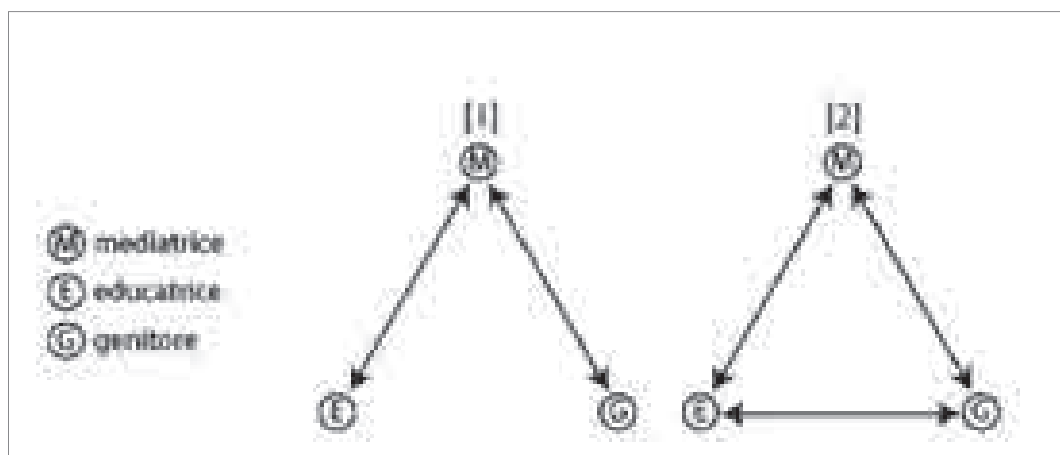
L'inserimento

Un'altra situazione fondamentale, nonché ricca di potenzialità, è il periodo di primo inserimento dei bambini. L'efficacia dell'inserimento graduale è ormai un dato acquisito per educatrici e famiglie italiane, ma non è così scontato per le famiglie straniere. Uno dei ruoli della mediatrice è quello di non consentire che certe procedure vengano date per scontate, ma spingere il servizio a “rappresentarsi” e “spiegarsi”. Verbalizzare e motivare tutte le scelte, consente di condividerle con le famiglie, anziché imporle.

La presenza della mediatrice durante l'inserimento era inizialmente vista con una certa perplessità da parte delle educatrici: una figura in più, che si mette in mezzo tra l'educatrice

e la mamma, tra l'educatrice e il bimbo. Tuttavia, lo svolgimento delle mediazioni durante gli inserimenti è stato da tutti valutato positivamente, avendo consentito scambi di informazioni importanti tra le educatrici e le famiglie. Un altro effetto della mediazione in sezione durante gli inserimenti, meno appariscente ma comunque importante per i bambini, è legato all'uso della lingua materna. L'uso della lingua cinese viene in qualche modo "affrancato" anche all'interno della scuola italiana, invece di essere vituperato, ma sull'importanza di questo aspetto torneremo più avanti. Dal momento che gli inserimenti dei bambini avvengono a scaglioni, si ha la compresenza di diversi genitori, e questo offre l'occasione per un ulteriore fondamentale momento di incontro tra genitori italiani e stranieri: la presenza della mediatrice consente di avviare e promuovere questo dialogo.

Vi è anche un aspetto pratico della mediazione che mi sembra importante esplicitare. La presenza della mediatrice cambia oggettivamente il *setting* del colloquio, aggiungendo una figura: è importante averne consapevolezza ed esplicitare che non si delega alla mediatrice la relazione con la famiglia straniera, ma si utilizza la mediatrice per instaurare una relazione più significativa. Questa scelta va sottolineata con accorgimenti che rientrano nell'ambito dei linguaggi non verbali: guardare spesso il genitore straniero mentre si parla, offrirgli la sedia, sorridergli. Volendo rappresentare graficamente le possibili dinamiche delle relazioni in presenza della mediatrice lo schema [1] è senza dubbio da scartare a favore dello schema [2].



Queste attenzioni, legate alla circolarità della comunicazione, sono importanti, ma assolutamente fondamentali durante gli inserimenti o comunque in tutte quelle situazioni in cui siano presenti i bambini. Il bimbo osserva le interazioni e, generalmente, accetta di relazionarsi più facilmente con un adulto sconosciuto se ha visto precedentemente il proprio genitore parlarci.

Il passaggio alla scuola primaria

Un altro momento di incontro molto importante tra le educatrici e le famiglie, è quello del colloquio di preparazione al passaggio alla scuola primaria. In questa sede, al genitore viene presentata una scheda in cui le educatrici esprimono alcune valutazioni circa le autonomie conseguite, le capacità relazionali, il livello di sviluppo anche linguistico del

bambino: è fondamentale che non vi siano fraintendimenti e che questi aspetti vengano trattati serenamente. Alcune famiglie cinesi, paragonando i sistemi educativi italiano e cinese, ritengono che la scuola dell'infanzia in Italia faccia "giocare" troppo i bambini, senza insegnare molto, e per questo motivo richiedono spesso di anticipare l'accesso alla scuola primaria. Il colloquio per il passaggio può essere la sede in cui le educatrici manifestano dubbi circa tale decisione, illustrando ai genitori i vantaggi di un ulteriore anno di permanenza nella scuola dell'infanzia.

Osservare i bambini

Nel corso del progetto le educatrici hanno richiesto degli interventi di osservazione di alcuni bambini: è questa una richiesta che rappresenta una novità e merita un approfondimento. In effetti, la richiesta non è in questi casi quella di una mediazione: il mandato è qui quello di osservare i bambini, per cercare di interpretarne comportamenti "anomali" che le educatrici non sanno a cosa ascrivere. In particolare due di queste osservazioni erano motivate dalla scarsa o quasi nulla capacità dei bimbi di esprimersi in italiano. Le educatrici temevano difficoltà nello sviluppo linguistico e volevano verificare se il ritardo fosse solo nell'acquisizione dell'italiano L2 o se i bambini avessero difficoltà anche nella lingua materna, il che avrebbe significato un problema più profondo, da segnalare alla famiglia e per cui richiedere interventi specialistici.

Dopo una prima parte dedicata all'ascolto delle problematiche riscontrate dalle educatrici, ho condotto le due osservazioni in piccoli gruppi, nelle sezioni di appartenenza dei due bimbi, usando giochi e libri presenti in sezione, interagendo nel gioco e nella lettura, e servendomi soprattutto della lingua cinese. In un caso, ho riscontrato notevoli problemi linguistici anche nella lingua madre, motivo per cui il bambino attualmente frequenta un servizio di logopedia; nell'altro caso, il bambino ha rivelato invece un notevole sviluppo linguistico in L1, ottima la fluenza e la scelta lessicale. Le educatrici, che temevano di dover segnalare problemi di ritardo alla mamma nel corso del colloquio per il passaggio alla scuola primaria, hanno invece potuto rassicurarla e discutere con lei serenamente del fatto che il bimbo, essendo arrivato recentemente in Italia, ancora non parli molto in italiano.

L'ultima osservazione l'ho condotta su una bimba cinese della quale le educatrici mi segnalavano problemi di relazione sia con l'adulto che con i coetanei, anche connazionali, con totale assenza di comunicazione verbale e dubbi sulla comprensione delle interazioni anche semplici. La bimba, in effetti, giocava quasi sempre in situazione di isolamento, accostandosi solo ogni tanto a un bimbo autistico. L'ho raggiunta mentre giocava da sola con un circo/giocattolo e ho cominciato a farle qualche domanda in cinese. Inizialmente la bimba è parsa spaventata e disorientata, ma piano piano ha cominciato a dare qualche risposta, abbastanza da farmi intendere che è ben in grado di usare la L1. L'ho affiancata anche durante l'attività di pittura, sempre interloquendo con lei in cinese e accompagnandola nella realizzazione del suo dipinto; infine l'ho accompagnata a giocare in giardino dove già erano tutti i suoi compagni. Quando la bimba, in un momento in cui eravamo sole, mi si è rivolta spontaneamente per raccontarmi delle sue scarpe, ho capito che la relazione c'era e ho approfittato per avviare la seguente conversazione (in cinese).

MED.: Sai che oggi le tue maestre mi hanno chiamata apposta per venire a conoscere te, che non sono molto tranquille, perché non parli, non giochi molto con gli amici...

C.: È perché non capisco l'italiano.

MED.: Allora quando le maestre ti parlano hai paura? Hai paura di non capire?

C.: Sì.

MED.: Ma guarda, l'italiano è una cosa che oggi non sai, domani ne sai un pochino, dopodomani sai tutto: stai tranquilla.

C.: Allora posso parlare anche se sbaglio?

Appena arrivate in giardino, lei e un'altra bimba cinese della sezione si sono prese per mano e sono andate a giocare con altre bimbe. Tornate in sezione, le maestre hanno voluto che traducessi per loro qualche frase in cui cercavano di rassicurarla circa il loro affetto e sul fatto che poteva sbagliare e avrebbero avuto tanta pazienza. Osservando la bimba dopo il nostro colloquio, le maestre erano stupite di vederla giocare e sorridere tranquilla. Il fatto che in precedenza la piccola non interagisse nemmeno con le altre bimbe cinesi mi ha fatto pensare che i genitori potessero aver fatto pressione sulla figlia affinché non passasse troppo tempo con i connazionali, al fine di imparare meglio l'italiano. Il mio intervento, in qualche modo, deve aver "affrancato" l'uso della L1 anche nel contesto scolastico. Ho suggerito alle educatrici di incoraggiarla a giocare con le altre bimbe cinesi, almeno in certi momenti della giornata. Inoltre ho consigliato loro di richiedere la mia presenza per un colloquio con la mamma della bimba, per cercare di attenuare le pressioni probabilmente esercitate dalla famiglia sulla piccola affinché impari l'italiano e faccia le cose bene (anche sul "fare" la bimba sembra abbastanza insicura, come se avesse sempre paura di sbagliare).

Ho voluto riportare dettagliatamente questa osservazione, perché a mio parere rappresenta un caso emblematico, in cui si evidenziano molti degli aspetti specifici del modo di stare nel servizio educativo per l'infanzia di tanti bimbi di origine immigrata. Le famiglie tendono a esercitare pressioni sui loro figli, abituate, anche alla luce delle specificità del sistema educativo del Paese di provenienza, a *performance* di apprendimento e aumento delle abilità più marcate rispetto a quelle che riscontrano qui.

Con le famiglie è bene esplicitare che il nostro sistema educativo privilegia altri aspetti per uno sviluppo armonico dei bimbi. Lo sviluppo bilingue dei bimbi, inoltre, va accompagnato tenendo conto di tutti i fattori correlati. Negare e svalorizzare l'uso della L1 è sempre controproducente, ma rischia addirittura di ostacolare lo sviluppo cognitivo e relazionale dei bimbi, quando l'acquisizione della L2 non ha ancora raggiunto un livello adeguato: di questo devono essere ben consapevoli tanto le educatrici quanto le famiglie.

Concludo le mie riflessioni su queste esperienze di mediazione linguistico-culturale nell'ambito dei servizi educativi per l'infanzia con l'auspicio che essa diventi prassi comune e condivisa, per entrare a far parte a pieno titolo e con continuità del sistema educativo multiculturale e plurilingue.

Allegati

Prospetto riassuntivo sui bambini osservati

Sono stati coinvolti 16 bambini stranieri di diversa lingue d'origine e nazionalità e 8 bambini italiani considerati come “gruppo di controllo”.

NUMERO PROGRESSIVO	SIGLA	NAZIONALITÀ	SESSO	TRASCRIZIONE	SCHEDA DESCRIPTORI
1	A.X.	cinese	F	sì	sì
2	A.H.	cinese	F	sì	sì
3	V.X.	cinese	M	sì	sì
4	C.N.	italiana	F	sì	sì
5	C.W.	srilankese	F	sì	sì
6	G.N.	italiana	F	sì	sì
7	G.I.	italiana	M	sì	sì
8	L.J.	cinese	M	sì	sì
9	V.H.	cinese	F	sì	sì
10	A.M.	filippina	F	sì	sì
11	J.W.	cinese	M	sì	sì
12	J.P.	filippina	F	sì	sì
13	J.N.	italiana	M	sì	sì
14	C.C.	cinese	M	sì	sì
15	D.H.	cinese	M	sì	sì
16	F.L.	cinese	M	sì	sì
17	S.N.	italiana	M	sì	sì
18	V.N.	italiana	F	sì	sì
19		cinese	F	sì	sì
20		ecuadoriana	M	sì	sì
21		italiana	F	sì	sì
22	R.S.	filippina	M	sì	sì
23	S.I.	italiano	M	sì	sì
24	V.B.	filippina	F	sì	sì

Le prove linguistiche

Di seguito viene proposta la descrizione di ogni singola attività/prova e delle relative modalità di somministrazione.

Nell'Allegato 3 si forniscono alcune indicazioni operative generali che possono aiutare nella raccolta e nella trascrizione dei dati.

L'intervista autobiografica

Prima parte: conversazione libera

Si comincia con una conversazione libera, in modo da far sentire il bambino a proprio agio. Quando possibile, già in questa fase si possono porre domande in modo tale da introdurre gli argomenti che verranno affrontati nella seconda parte, più strutturata, dell'intervista: si può per esempio chiedere al bimbo di parlare liberamente di sé, della famiglia e dei compagni, di oggetti significativi, in modo da osservare la produzione di linguaggio riguardante esperienze personali e fatti decontestualizzati.

Seconda parte: uso della temporalità

Questa parte, che può essere collegata senza soluzione di continuità alla precedente, riguarda eventi passati e ha lo scopo di far produrre verbi al passato, oltre a valutare la capacità di decentramento. Per stimolare la produzione di verbi al passato prossimo sono utili domande come *Cosa hai/avete fatto domenica, ieri, durante le vacanze, quando siamo andati a teatro?* Per stimolare la produzione di verbi all'imperfetto si può portare la conversazione su azioni abituali nel passato, chiedendo per esempio *Cosa facevi/facevate all'asilo nido, quando eri in Albania, quando eri più piccolo, l'anno scorso a scuola?* Si può inoltre provare a stimolare la produzione di verbi al futuro chiedendo al bambino che cosa farà o pensa che farà nei mesi successivi. Sarebbe importante che il bambino non parlasse solo di sé, in prima persona singolare, ma anche di altri (amici, familiari, compagni), usando quindi sia la terza persona singolare/plurale sia la prima plurale.

La descrizione di un'immagine

Questa attività ha l'obiettivo di stimolare la produzione di nomi, aggettivi e sintagmi

nominali (articolo + nome + aggettivo), oltre a strutture presentative ed esistenziali, come per esempio *nel disegno c'è un orologio marrone, c'è una bambina che sta dietro il letto*.

Per favorire una produzione fluente si propone la prova sotto forma di gioco/indovinello. Si dice al bambino di scegliere una di tre buste chiuse (che in realtà contengono tutte la stessa immagine), dicendogli che contengono immagini diverse, mentre l'intervistatore ha gli stessi disegni coperti davanti a sé. Il bambino apre la busta scelta senza mostrarla all'adulto, poi deve descrivere il disegno in modo tale che l'intervistatore lo possa individuare fra i tre che ha davanti. Si descrive l'attività come un gioco, dicendo per esempio: *Ora facciamo un gioco. Tu devi descrivermi questo disegno senza farmelo vedere e io devo indovinare qual è. Cerca di dirmi bene tutto quello che vedi, dove sono le varie cose, di che colore sono. Alla fine vediamo se ho indovinato il disegno giusto*.

A questo punto sono possibili due disposizioni:

1. l'adulto si gira di spalle, seduto davanti a un tavolo; il bambino gli sta dietro e descrive l'immagine che vede;
2. adulto e bambino si fronteggiano sullo stesso tavolo o su due tavoli vicini, ma davanti al bambino viene creato un piccolo schermo, alto abbastanza da evitare che l'adulto possa vedere l'immagine.

L'adulto può parlare, ma deve fare interventi brevi e generici, volti a rassicurare il bambino (*Sì; Va bene; okay; Allora...*), a stimolarlo se si ferma (*E poi? Cosa c'è ancora? Ci sono altre cose?*), a chiedere chiarimenti (*Scusa non ho capito bene; Me lo dici ancora che non ho sentito?*) a scherzare e sdrammatizzare. In ogni caso, non bisogna fare domande precise di contenuto, del tipo *Di che colore sono gli orsetti? Quante stelle ci sono sul letto? L'orologio è...?* Se non conosce le parole precise per indicare un oggetto, lo si incoraggia a dirlo in altri modi, per esempio con una perifrasi o con un termine di significato analogo. Naturalmente non si corregge in alcun modo la sua versione:

per esempio se descrive gli orsetti come bambole, cani, bambini o quello che vuole, l'intervistatore accetta questa descrizione senza intervenire. Gli unici casi in cui interviene sono quelli in cui ciò che il bambino dice è talmente incomprensibile da pregiudicare la comunicazione: si chiede allora *Come hai detto? Cosa c'è sul letto?* Il bambino parla finché ha descritto un certo numero di oggetti al singolare e al plurale, maschili e femminili: a questo punto, l'intervistatore dice che pensa di aver indovinato il disegno, cosa che verifica insieme al bambino.



Immagine presentata ai bambini



Racconto di una storia per immagini

Questa attività ha lo scopo di favorire la produzione di sequenze narrative e descrittive in presenza dello stimolo visivo.

Viene presentata la storia della rana *Frog, where are you?* La si lascia al bambino per un po' di tempo, chiedendogli di sfogliarla da solo e guardarla con calma, perché poi dovrà raccontarla all'adulto; nel frattempo questi guarda altrove, scrive, si distrae. Poi bambino e adulto si mettono uno di fronte all'altro, il bambino tiene il libro di fronte a sé, sollevato per evitare che indichi troppo le figure con il dito, e racconta la storia all'adulto.

Racconto di un cartone animato

Questa attività ha lo scopo di favorire la produzione di sequenze narrative e descrittive in assenza dello stimolo visivo.

L'adulto mostra al bambino un breve cartone animato, dicendogli di guardarlo attentamente perché poi dovrà raccontargli quello che ha visto. Dopo avere avviato la riproduzione, l'intervistatore siede dall'altro lato dello schermo del computer oppure si distrae in qualche modo. Finita la visione, al bambino viene richiesto di raccontare la storia nel modo più preciso possibile.



Fotogramma dell'episodio dei Plonsters mostrato ai bambini

Le trascrizioni delle produzioni dei bambini

Nella trascrizione è importante riportare per iscritto esattamente ciò che il bambino dice, senza aggiunte o correzioni, tralasciando invece eventuali interventi poco significativi dell'adulto coinvolto nell'attività (per esempio risposte brevi come *ah, sì, mh mh, okay* ecc.). Come aiuto nella trascrizione si possono utilizzare appositi programmi (per esempio SoundScriber o Elan), disponibili gratuitamente in internet.

Per quanto riguarda l'indicazione del parlante, si consiglia di utilizzare le iniziali del nome e del cognome del bambino e le prime tre della parola "intervistatore" (INT.), seguite da : e uno spazio. Per esempio, se il bambino si chiama Zakir Hussain:

Z.H.: jhlkjjgjkhgkjhg

INT.: kjhlkgjjhggkjhg

Z.H.: jjkhggfjhggfjhgf

INT.: jhkgjhgfjhggfjhgf

...

In linea di massima si possono utilizzare i normali segni di punteggiatura di base (virgola, punto, punto interrogativo, punto esclamativo) per segnare il contorno intonativo degli enunciati. Per le pause mute all'interno del parlato si usa il segno # (indicativamente uno ogni secondo di pausa). Per le pause sonorizzate, si può cercare di riprodurre vagamente il suono: *eh, ah, mmmm, uhm...* Per le vocali prolungate, si può mettere uno o più segni: subito dopo la vocale (a seconda di quanto dura il prolungamento). Per esempio:

Z.H.: poi: abbiamo fatto una passeggiata::ta

Per qualsiasi commento sul comportamento non verbale del bambino si possono usare le doppie parentesi tonde. Per esempio:

Z.H.: ieri ho incontrato mia cugina al parco ((ride)) e poi abbiamo visto un pollo.

INT.: e cosa faceva?

((non risponde))

INT.: cosa faceva il pollo?

Per le parole che non si riescono a capire, si possono utilizzare le x (indicativamente una per ogni lettera non udita). Le parole della cui trascrizione si è incerti vanno messe tra parentesi tonde.

Le schede per osservare la competenza comunicativa e la competenza linguistica

Quali sono gli aspetti sistematici? Quali regolarità emergono? Che cosa sanno fare i bambini? Di seguito si propongono due schede utili per l'osservazione. Nella scheda A si osserva la competenza comunicativa e, in particolare, la fluenza e l'efficacia comunicativa. Tutti i descrittori sono tratti dal Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Nella scheda B i descrittori proposti sono utili per osservare la competenza linguistica, ossia l'uso delle strutture grammaticali di base.

SCHEDA A – COMPETENZA COMUNICATIVA

Fluenza

- È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.
- Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante.
- È in grado di esprimersi con relativa disinvoltura. Nonostante alcuni problemi di formulazione che possono sfociare in pause e blocchi, è in grado di portare avanti il discorso efficacemente senza aiuto.
- È in grado di comunicare con spontaneità, dando per lo più prova di notevole scioltezza e uso disinvolto dei mezzi espressivi.
- La pronuncia di un repertorio molto limitato di parole ed espressioni memorizzate può essere capita con qualche sforzo da parlanti nativi abituati ad avere a che fare con bambini stranieri.
- La pronuncia è generalmente abbastanza chiara da poter essere capita malgrado il forte accento. Gli interlocutori potrebbero dover richiedere qualche ripetizione.
- La pronuncia è chiaramente comprensibile, anche se è evidente a tratti l'accento straniero e ci possono essere occasionalmente errori.
- Ha acquisito una pronuncia ed un'intonazione chiare e naturali.

Efficacia comunicativa

- È in grado di richiamare l'attenzione di un compagno o dell'insegnante.
- È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione.
- È in grado di iniziare, sostenere e concludere una semplice conversazione faccia a faccia.
- È in grado di avviare un discorso, prendere la parola nel momento opportuno e concludere la conversazione quando vuole, anche se non sempre riesce a farlo in modo efficace.
- È in grado di rispondere con singole parole a domande precise che riguardino la descrizione di qualcosa.
- È in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa semplicemente, elencandone i punti.
- È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una narrazione o una descrizione semplice.
- È in grado di sviluppare una descrizione o narrazione chiara e precisa, eventualmente espandendone o sviluppando i punti salienti con l'aggiunta di contributi personali.

Sistema nominale

Morfologia nome e aggettivo

Nomi e aggettivi sono flessi per genere e numero?

- Singolare/plurale di nomi
- Femminile/maschile di nomi
- Singolare/plurale di aggettivi
- Femminile/maschile di aggettivi

Costruzione di sintagmi nominali

Come si manifesta l'accordo di genere e numero? Quali elementi (articoli, dimostrativi, possessivi) contribuiscono a creare il sintagma nominale?

- Accordo articolo/nome
- Accordo nome/aggettivo
- ...
- Accordo nei sintagmi singolari
- Accordo nei sintagmi plurali

Usa gli articoli?

- Determativo
- Indeterminativo

Usa dimostrativi?

Usa possessivi?

Usa le preposizioni?

- Semplici
- Articolate

Pronomi

Quali forme pronominali usa? Sia in forma tonica sia in forma atona?

- Pronomi soggetto
- Pronomi complemento oggetto
- Pronomi combinati
- Posizione dei pronomi

Sistema verbale

Coniugazione del verbo

Come esprime le diverse persone? Con una forma fissa, con più forme o con l'intero paradigma?

Il verbo è flesso?

Come?

- Alcune persone
- Tutte le persone

Tempi, aspetti e modi del verbo

Come esprime le nozioni di tempo e aspetto? E quelle di modo?

Quali tempi usa?

- | | |
|------------------------|--------------------|
| • Presente, imperativo | • Condizionale |
| • Participio passato | • Gerundio |
| • Passato prossimo | • Stare + gerundio |
| • Imperfetto | • Imperativo |

<i>Sintassi</i>
<i>Formule</i> Usa formule fisse, cioè pezzi di frase imparati a memoria come un'unica parola? Ci sono formule ricorrenti?
<i>Negazione</i> • No + ... • Non + / non... mica • Con indefiniti (niente, nessuno...)
<i>Ordine delle parole in diversi tipi di costruzioni</i> Come costruisce le frasi? Secondo l'ordine soggetto/verbo/complemento? O nell'ordine argomento/commento? • Posizione dei pronomi • Soggetto post-verbale • Dislocazioni (<i>il libro non l'ho visto</i>) Usa subordinate? Quali? • È in grado di collegare parole o gruppi di parole con connettivi elementari quali <i>e</i> o <i>poi</i>. • È in grado di collegare gruppi di parole con connettivi semplici quali <i>e</i>, <i>ma</i> e <i>perché</i>. • È in grado di collegare una serie di elementi relativamente brevi e semplici in una sequenza lineare per punti. • È in grado di usare un numero limitato di elementi di coesione per collegare i propri enunciati in un discorso chiaro e coerente. In un intervento lungo possono presentarsi dei "salti" logici.
<i>Lessico</i>
<i>Varietà, ricchezza</i> Usa un lessico vario? La terminologia è precisa? • Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personale e bisogni di tipo concreto. • È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono. • Dispone di strumenti linguistici e lessico sufficienti per riuscire a esprimersi, con qualche esitazione e perifrasi, su argomenti familiari, ma i limiti lessicali lo/la portano a ripetere e avere a volte anche qualche difficoltà di riformulazione. • Dispone di un ricco repertorio linguistico
<i>Strategie comunicative per compensare lacune lessicali</i> Usa particolari strategie comunicative per compensare la mancanza di termini specifici?

La scheda sulla biografia linguistica

Dati socio-anagrafici

Nome e cognome

Nazionalità

Luogo e data di nascita

Nome e cognome del padre

Nazionalità

Professione In Italia da anni

Titolo di studio Parla italiano?

Nome e cognome della madre

Nazionalità

Professione In Italia da anni

Titolo di studio Parla italiano?

La famiglia

Il bambino vive con entrambi i genitori?.....

È stato affidato a parenti nel Paese di origine?.....

Se sì, a chi è stato affidato?.....

Per quanto tempo? Quando è arrivato in Italia?

Il percorso educativo

Il bambino ha frequentato il nido d'infanzia?.....

Per quanti anni?

Da quanto tempo è inserito nella scuola dell'infanzia?

Com'è la frequenza scolastica del bambino?.....

La situazione linguistica

Qual è la lingua di origine?.....

Il bambino la capisce? La parla?

Quale lingua usa per comunicare con i genitori?.....

Con i fratelli? Con altri parenti?

Ha imparato (ha avuto un approccio con) altre lingue?.....

Altre eventuali informazioni sul bambino:

.....

Qual è la situazione linguistica dei bambini stranieri inseriti nella scuola dell'infanzia al momento del loro passaggio nella primaria? Quali lingue essi conoscono e praticano a casa con i familiari? E soprattutto, come si presenta l'italiano che stanno acquisendo giorno dopo giorno grazie agli scambi quotidiani con i coetanei e con gli adulti? A partire da queste e altre domande, il testo presenta i risultati di una ricerca-azione condotta in una scuola dell'infanzia multiculturale plurilingue. Sono stati osservati i bambini stranieri di cinque anni e descritti i loro profili linguistici: ciò che sanno fare con l'italiano, gli impacci e le conquiste.

Il testo fornisce agli educatori e agli insegnanti gli strumenti affinché essi stessi possano osservare e affinare lo sguardo, andando oltre la “facciata linguistica” che i bambini possono esibire nei momenti delle attività comuni. Vi sono inoltre suggerimenti e indicazioni – oltre che per osservare lo sviluppo linguistico – per sollecitare e promuovere la capacità di descrivere, narrare, raccontare e per valorizzare le lingue d'origine e le situazioni di bilinguismo.

La scuola dell'infanzia ha un ruolo cruciale nello sviluppo linguistico e, più in generale, nel percorso di integrazione positiva dei bambini stranieri. Il testo si propone di sostenere il lavoro educativo con i più piccoli di chi opera in contesti multiculturali e plurilingui.

Graziella Favaro si occupa da diversi anni di processi educativi nella migrazione. Sui temi dell'inserimento scolastico, dell'apprendimento dell'italiano come seconda lingua e dell'educazione interculturale svolge un lavoro di ricerca, formazione degli operatori, elaborazione di progetti e strumenti. Fra i suoi testi più recenti: *Didattica interculturale* (Franco Angeli, 2002); *Insegnare l'italiano ai bambini stranieri* (La Nuova Italia, 2002); *Capirsi diversi* (Carocci, 2004); *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi* (con S. Mantovani e T. Musatti, Franco Angeli, 2006); *A scuola nessuno è straniero* (Giunti, 2011).

ISBN 979-12-5635-259-3

