

EGLE MOCCIARO

# La morfologia nominale nell'italiano L2 di minori stranieri non accompagnati: analfabetismo, acquisizione, didattica

Il contributo esplora la possibilità di tracciare specificità nel processo di acquisizione della morfologia nominale nell'italiano L2 di apprendenti privi di competenze di scrittura in lingua madre e debolmente o per nulla scolarizzati al loro arrivo in Italia, rispetto al generale progredire delle varietà di apprendimento, così come quest'ultimo viene descritto nella letteratura di riferimento. L'indagine si avvale di un corpus di italiano L2 realizzato nell'ambito dei corsi di lingua e di alfabetizzazione della Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo.

*Parole chiave:* italiano lingua seconda, apprendenti analfabeti, debole scolarizzazione, morfologia nominale.

## 1. Introduzione

Nel 1991, il XXV Congresso SLI dedicava una sezione consistente dei lavori al tema dell'acquisizione linguistica da parte dei nuovi italiani (Moretti *et al.* 1992). Alcuni degli interventi presentati in quell'occasione (in particolare, Chini 1992 sulla morfologia nominale) testimoniavano una linea di ricerca avviata da pochi anni ma già in grado di fornire risposte convincenti sul costituirsi dell'italiano L2, gettando le basi per la ricerca del ventennio successivo.

Mancava a queste prime ricerche un'attenzione esplicita al ruolo della variabile “analfabetismo” nel processo acquisizionale, essenzialmente perché la presenza massiccia di apprendenti analfabeti o poco scolarizzati in lingua madre è una componente relativamente nuova – e solo recentemente osservata – nel panorama dell'immigrazione (D'Agostino 2017a, b).

La nuova attenzione verso questa dimensione specifica dell'apprendimento dell'italiano L2 ha prodotto risultati di rilievo special-

mente sul piano della riflessione sulle pratiche didattiche per sviluppare le competenze orali e di scrittura in contesti migratori<sup>1</sup>.

Minore attenzione è stata invece dedicata al ruolo che la presenza o meno di competenze di scrittura in L1 svolge nell'acquisizione dell'oralità in L2. Manca cioè a tutt'oggi una descrizione sistematica delle interlingue di apprendenti adulti poco o non alfabetizzati, indispensabile per stabilire – dati alla mano – il peso effettivo che questa variabile esercita sulla costruzione della grammatica (o delle grammatiche) della seconda lingua.

Due ordini di problemi, l'uno teorico e l'altro pratico, rendono difficoltosa questa indagine: la difformità delle prospettive esistenti sulla relazione tra competenze di scrittura e oralità e la difficoltà di isolare la variabile (l'alfabetizzazione risultando in genere dalla scolarizzazione). Quanto all'aspetto teorico, esiste un generale consenso circa il condizionamento che l'alfabetizzazione (e/o scolarizzazione) esercita sullo sviluppo delle competenze orali, ma la natura di questa relazione non è del tutto chiara né lo sono le cause. Non è possibile in questa sede dar conto in modo soddisfacente del dibattito su questo tema, ma è doveroso farvi cenno per restituire se non altro il senso della sua complessità.

Semplificando molto, è possibile individuare due tendenze fondamentali tra chi ritiene che esista una correlazione positiva tra alfabetismo e oralità. La prima focalizza l'attenzione sul ruolo esercitato dalla competenza alfabetica nell'elaborazione dell'input linguistico in L2 attraverso operazioni di segmentazione del continuum in unità formalmente distinte e, dunque, sulla correlazione positiva tra alfabetismo, memoria fonologica e consapevolezza metalinguistica (Huettig & Mishra 2014). Se le operazioni di riconoscimento esplicito delle unità linguistiche (*noticing*, Schmidt 1990) sono essenziali per acquisire una L2, allora una loro inibizione dovuta alla mancanza di competenze alfabetiche non può che provocare rallentamenti e inceppamenti nel percorso di acquisizione della lingua seconda (Kurvers & Van de Craats 2007; Kurvers *et al.* 2015; Tarone & Bigelow 2005, 2007).

Un'altra tendenza attribuisce alla scolarizzazione, piuttosto che alla alfabetizzazione in sé, un ruolo centrale nello sviluppo di capa-

---

<sup>1</sup> Cfr. Borri *et al.* (2014) e Minuz *et al.* (2016) sul sillabo e sui descrittori per i livelli pre-A1 non contemplati nel QCER; e cfr. *Ponti di parole* ([www.pontidiparole.com](http://www.pontidiparole.com)) rivolto ad apprendenti poco o non alfabetizzati, ItaStra (2016-2017).

città astrattive, di generalizzazione e di elaborazione concettuale positivamente correlate all'apprendimento linguistico; anche lo sviluppo della competenza metalinguistica dipenderebbe soprattutto dall'esperienza scolare (cfr. Scribner & Cole 1981). Può intrecciarsi a questa posizione una visione della competenza di scrittura come insieme di pratiche socioculturali rilevanti per le funzioni che ricoprono e per i valori cui sono associate, piuttosto che come mera competenza tecnica, rigidamente opposta a "oralità" (Street 1984; Cardona 2009). Assumono importanza i luoghi e le istituzioni in cui le pratiche di scrittura si inseriscono, intrecciandosi variamente all'oralità. Anche sul piano della esposizione alla lingua, è la scolarizzazione (non il possesso in sé di un codice di scrittura) a dare accesso a una gamma di testi diversificati per genere, forma, funzione e scopo, che complessificano l'esperienza linguistica dei parlanti (di L1 e di L2). Dabrowska (2012) ha messo in luce come l'esperienza linguistica individuale determinata dal tipo di repertori testuali cui i parlanti hanno accesso produce lo sviluppo non di gradi diversi di competenza della lingua, ma di competenze linguistiche differenti: rigettando l'idea che all'interno di una comunità linguistica esista un'unica competenza, si sostiene l'esistenza di diverse "grammatiche", in ragione del tipo di esposizione alla lingua.

Su questo sfondo, si esplorerà la possibilità di tracciare specificità nel processo di acquisizione di apprendenti analfabeti o debolmente alfabetizzati/scolarizzati, rispetto al generale progredire delle varietà di apprendimento. L'indagine si basa su un corpus di italiano L2 costituito dalle registrazioni e dalle trascrizioni del parlato di giovani adulti analfabeti/debolmente scolarizzati e alfabetizzati/scolarizzati in fasi diverse del loro percorso di acquisizione, raccolte nell'ambito dei corsi della Scuola di Lingua italiana per Stranieri di Palermo (ItaStra, cfr. § 2). L'attenzione sarà in particolare focalizzata sullo sviluppo della morfologia nominale (cfr. § 3). Punto di partenza della riflessione saranno i risultati della ricerca acquisizionale, che suggeriscono che il percorso di costruzione delle interlingue sia caratterizzato da una fondamentale uniformità e da un ordine di acquisizione predicibile e non alterabile (per es., in italiano L2 l'aspetto perfettivo è acquisito prima di quello imperfettivo e la presenza del secondo implica quella del primo, cfr. Banfi & Bernini 2003). Caratteristiche individuali, quali l'alfabetizzazione e l'esperienza scolare, non sembrano

condizionare in modo decisivo le tappe di questo percorso (sebbene alcune ricerche recenti suggeriscano come specifici sotto-pattern, pur non alterando il percorso generale, possano correlarsi proprio a queste caratteristiche, cfr. Vainikka *et al.* 2017), quanto piuttosto i tempi di acquisizione, che possono risultare considerevolmente più lenti, e il risultato del processo, che può caratterizzarsi per la presenza di precoci ed estese aree di fossilizzazione. Se questi risultati dipendano dalla mancanza di competenze alfabetiche o dall'assenza di scolarizzazione è difficile da stabilire sulla base dell'osservazione dei comportamenti linguistici degli apprendenti, soprattutto perché si tratta di caratteristiche tipicamente associate. Per questo motivo, non si tenterà una distinzione in questa sede e si concentrerà l'attenzione sul profilo complessivo degli apprendenti coinvolti, nella definizione del quale caratteristiche diverse, linguistiche e sociolinguistiche, interagiscono a vario grado. Mettere a fuoco la complessità di questo profilo è cruciale per progettare azioni didattiche in grado di tenere assieme e valorizzare le molteplici sfaccettature di questa articolata realtà di apprendimento (cfr. § 4).

## 2. *Gli apprendenti*

Gli apprendenti oggetto di questo studio sono ragazzi tra i 16 e i 18 anni, maschi, arrivati da poco in Sicilia, prevalentemente per mare, da diverse parti dell'Africa occidentale, dall'Africa del nord, dal Bangladesh. Hanno viaggiato da soli e sono sbarcati sulle nostre coste senza genitori o altri adulti di riferimento. In termini legali (art. 1 co. 2, D.P.C.M. n. 535/1999), sono "minori stranieri non accompagnati" (MSNA). Si tratta di una presenza importante nelle classi di ItaStra, che, sulla base di un progetto di inclusione – non solo linguistica – inaugurato pochi anni fa, accoglie ogni anno centinaia di ragazzi neoarrivati (più di 1000 dal 2012), non solo inserendoli nei corsi e nei laboratori di lingua, ma anche coinvolgendoli in un'ampia gamma di attività di immersione linguistica nel territorio (Amoruso *et al.* 2015). Queste attività di immersione nella lingua sono pensate, per questo specifico profilo di apprendenti, per compensare la condizione di isolamento e segregazione nelle strutture del sistema di accoglienza, in cui si trovano costretti per periodi anche prolungati e nell'ambi-

to dei quali sono esposti a un input linguistico estremamente povero (D'Agostino 2017a: 143-144).

Alla difficoltà di accesso all'italiano fa da contraltare la ricchezza dei repertori linguistici di cui i minori sono spesso portatori. Soprattutto nel caso degli apprendenti dell'Africa occidentale, l'italiano è lingua seconda solo in senso lato: abbiamo a che fare con repertori articolati, che comprendono oltre a quella materna, un numero variabile di lingue acquisite – a diversi livelli di competenza – nel contesto d'origine, che è tipicamente multilingue, o durante il viaggio migratorio.

A fronte della ricchezza dei repertori linguistici, che possono trovare un loro spazio funzionale nell'interazione con gli altri apprendenti, abbiamo a che fare con livelli di scolarizzazione/alfabetismo spesso molto bassi. Nonostante manchino dati ufficiali, dati importanti sono ricavabili dai test di verifica delle competenze di lettoscrittura (negli alfabeti latino e arabo, bengali e tamil; somministrati nelle lingue materne degli apprendenti) condotti a ItaStra negli ultimi anni:

Su 570 migranti dai 16 ai 30 anni che hanno chiesto l'accesso ai corsi della Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'ateneo di Palermo dal giugno all'ottobre del 2017, per l'ottanta per cento arrivati in Italia via mare con i nuovi flussi migratori, poco più di un quarto risultavano al test (quindi non secondo autodichiarazione) pochissimo o per nulla alfabetizzati, cioè incapaci di leggere e/o scrivere parole isolate o frasi elementari in un qualsiasi sistema di scrittura. Se controlliamo gli anni di scolarizzazione dichiarata troviamo che 74 indicano di non essere mai andati a scuola né nel loro paese né in Italia, molti segnalano 1 o 2 anni, mentre un gruppo non esiguo segnala una scolarizzazione significativa. (D'Agostino 2017a: 51)

## 2.1 Descrizione del campione e raccolta dei dati

Il campione su cui l'analisi è stata condotta è costituito da 12 apprendenti che hanno frequentato a ItaStra i corsi di lingua italiana e di alfabetizzazione nel 2014-2015. Vengono dall'Egitto, dal Bangladesh e da vari paesi dell'Africa occidentale, cioè Senegal, Mali, Gambia, Nigeria, Costa d'Avorio, Ghana. Hanno quindi L1 molto diverse tra loro e dall'italiano (arabo egiziano, bengalese, pulaar, wolof, esan, akan, bambara, djula), in generale e anche per ciò che attiene in particolare alla espressione e alla organizzazione delle categorie del nome.

Molti di loro parlano altre lingue oltre a quella materna. Il loro periodo di permanenza in Italia al momento della prima raccolta dei dati varia da due a undici mesi. Alcuni hanno seguito, al loro arrivo in Italia e in genere in contesti di volontariato, un breve corso di lingua e prima alfabetizzazione. Tuttavia, questa esperienza linguistica non sembra aver avuto sviluppi significativi, perché da quel momento gli apprendenti sono stati pochissimo esposti all'italiano, in condizione di isolamento e modesta esposizione all'input nelle comunità. Spesso il loro primo vero e denso contatto con l'italiano è stato ItaStra ed è proprio a partire dalla prima immersione in questo contesto linguistico che è stato possibile condurre le interviste. Il campione comprende apprendenti scolarizzati (almeno 10 anni) e non scolarizzati o con una esperienza scolastica insignificante (meno di 5 anni).

La raccolta dei dati è avvenuta in fasi successive: test di ingresso (volti a verificare le competenze orali e di lettoscrittura), prima intervista narrativa (dopo un corso di lingua di almeno 40 ore, che andava in parallelo a diverse attività di immersione linguistica e laboratori), osservazione libera (condotta dai rilevatori nelle classi di lingua o all'interno delle comunità nell'ambito delle attività didattiche lì organizzate), seconda intervista narrativa (dopo circa tre mesi dalla prima: il tipo di esposizione all'input in questo intervallo di tempo può variare).

### 3. *Le interlingue*

#### 3.1 Modello descrittivo

Per analizzare le interlingue degli apprendenti esaminati mi riferirò alla letteratura esistente sull'acquisizione della morfologia nominale in italiano L2 (Valentini 1990; Chini 1995; Chini & Ferraris 2003), che si connette alle ipotesi di Klein & Perdue (1992, 1997), secondo cui quello acquisizionale è un percorso dalla pragmatica (gli enunciati sono organizzati solo secondo principi informativi) alla grammatica (emersione e progressiva complessificazione della morfosintassi). Questi lavori hanno permesso di rintracciare importanti regolarità nello sviluppo delle categorie del nome, come in Tabella 1.

Tabella 1 - *Fasi di sviluppo della morfologia del nome*  
(adattato da Chini & Ferraris 2003: 64-66)

<i>Fase del continuum acquisizionale</i>	
pragmatica	Unità lessicali inanalizzate: le terminazioni non indicano scelte morfologiche consapevoli
fonologica	Le terminazioni suggeriscono regolarità fonologiche (es. “le parole italiane finiscono per V”); preferenza per strutture (V)CV ( <i>una</i> ); accordi per assonanza; sovraestensione di <i>-a</i> ( <i>mia fratello</i> ).
lessicale	Marche lessicali di numero ( <i>tre mese</i> ) e definitezza (art. indeterminativi, determinativi, dimostrativi).
protomorfologica	Distinzioni di genere, riduzione delle sovraestensioni di <i>-a</i> , valore non marcato di <i>-o</i> , sovraestensione di <i>-o</i> .
morfosintattica	Accordo con i target secondo criteri di distanza sintattica dal N controllore: pronomi tonici 3sg>articolo (det>ind)>aggettivo attributivo> aggettivo predicativo (>participio passato).

Il passaggio da una fase all'altra è tutt'altro che discreto e in ciascuna fase persistono anche a lungo forme di quella precedente.

### 3.2 Analisi delle produzioni

L'osservazione contrastiva delle produzioni degli apprendenti alfabetizzati/scolarizzati e non alfabetizzati/non scolarizzati che hanno partecipato alle rilevazioni fa emergere caratteristiche che lasciano intravedere, in modo sottile ma leggibile, tendenze acquisizionali diverse. Queste tendenze, tuttavia, non sembrano risultare dalla presenza *vs.* assenza di quest'unica componente del profilo, ma dalla diversa interazione di più parametri, che occorrono tipicamente “a grappoli” e dei quali l'alfabetizzazione/scolarizzazione è solo un aspetto. La stessa etichetta “alfabetizzazione/scolarizzazione” è, d'altronde, la semplificazione estrema di un territorio esperienziale molto più articolato e certamente i due aspetti andrebbero tenuti distinti almeno sul piano nozionale (è la presenza *vs.* assenza di competenze alfabetiche o una più generale esperienza di contesti educativi formali a generare eventuali difformità nel processo acquisizionale?). Tuttavia, essi tipicamente cooccorrono ed è dunque difficile isolare la variabile. Ci

sono poi altri fattori di condizionamento più o meno determinanti: il periodo di esposizione alla lingua obiettivo, ovviamente, e il tipo di esposizione alla lingua, il carattere monolingue o plurilingue della competenza linguistica dei giovani migranti. Queste caratteristiche, oltre a non esaurire i possibili fattori di variazione (ad esempio, la L1), interagiscono con numerose altre componenti individuali (motivazione, disposizione a mettersi in gioco, timidezza etc.), che condizionano più o meno significativamente l'apprendimento, ma che sono d'altra parte difficilmente controllabili, e con le componenti generali del continuum acquisizionale, assecondandolo o rallentandolo.

Alla prima rilevazione, condotta tramite i test di livello e di letto scrittura, tutti gli apprendenti esibivano una competenza nulla o pre-basica dell'italiano, indipendentemente dal periodo di permanenza in Italia, che variava da due mesi a undici mesi: la comune situazione di non immersione rendeva irrilevanti anche eventuali brevi esperienze di corsi di italiano in contesti di volontariato.

Alcune differenze si profilano dopo il primo periodo di immersione a ItaStra. Seguiamo a titolo esemplificativo il percorso di due apprendenti, BB e BD, paradigmatici perché il loro profilo si differenzia solo per la variabile alfabetizzazione/scolarizzazione. Sono due ragazzi gambiani di 16 anni, la cui L1 dichiarata è il wolof, parlano anche altre lingue, tra cui il mandinka, l'inglese (che nel caso di BB è stata lingua di scolarizzazione), l'arabo. Sono stati intervistati dopo un paio di mesi dall'arrivo, alla fine del primo corso di lingua a ItaStra. Vivono nella stessa comunità e non sono ancora stati inseriti in un percorso scolastico.

Entrambi hanno un lessico molto povero, appena appreso nella classe di lingua. BB, l'apprendente scolarizzato, è un ragazzo timido, osa poco e seleziona solo parole delle quali si sente sicuro, le sue risposte sono fortemente ancorate alla domanda dell'intervistatore. Ciò fa sì che produca pochi errori. I nomi sono acquisiti con la corretta terminazione di classe flessiva (*maestra, politica, famija, lingua; amico, tempo; mese, mare*). Troviamo diverse forme di plurale (anche in alternanza con i rispettivi singolari, es. *amico/amici*), a volte in accordo con i target, che in questa fase si limitano all'articolo indeterminativo m. e f. e al possessivo di 1a persona m. e f. In particolare, occorre in un caso la forma non target *mi* (*-i* realizza però certamente il più comune morfema plurale (cfr. Valentini 1990) e alcuni quantificatori:



- (1) Int101: e dove parli l'italiano?  
BB102: casa mi amici, strada, a scola
- (2) BB165: perché ahm:: tante ragazze piace mio amico, perché mio amico canta

Altre volte, però, il possessivo rimane nella forma invariata in *-o*, mentre BB autocorregge la terminazione del nome:

- (3) INT: e con chi parli la lingua inglese?  
BB82: mio amico | amici, a volte mia famija, con Ahmed

Spesso la pluralità è affidata all'uso di un quantificatore numerale (*io parla quattro lingua*), così realizzandosi tramite una strategia lessicale, anziché tramite la flessione del nome (Chini 1992: 446).

BB non produce errori di genere nell'accordo con i target, ma la pochezza del lessico non permette generalizzazioni. La definitezza non trova ancora espressione in questa fase dell'interlingua.

Dopo tre mesi e mezzo, si registra un notevole incremento lessicale, specialmente nei nomi in *-a*. Permangono forti oscillazioni nell'accordo di numero, che investono tutte le classi nominali e si manifestano come assenza della marca plurale nel target dei nomi (*ragazze bellissima; mhm: piace usci:re con mio amici*) o nel nome stesso (*posto antichi; io mi piatse matrimonio misti*), specialmente con nomi maschili e femminili in *-e* (*la caccia dei cane*). L'espressione della pluralità è affidata a un numerale (*due fidanzata*) o a quantificatori generici invariabili (*alla strada tutti spazzatura; una tantissimo opportunità, c'è tantissimo soldi*).

Con l'incremento del repertorio lessicale compaiono anche errori di genere, che si manifestano nell'accordo con i target (che ora comprendono anche il dimostrativo, l'articolo determinativo, l'aggettivo qualificativo in funzione attributiva e predicativa). Si tratta soprattutto di sovraestensioni di *-a* sui target di nomi in *-o* (*una matrimonio; una bella posto*) e in *-e* (*in mia paese; bella paese; perché è bellissima*) o sul N stesso (*una buona futura; mio altro compagna*); più sporadicamente, sovraestensioni di *-o* sui target di nomi femminili (*un altro cosa; in altro città; politica è bruttissimo*), anche in contrasto col genere naturale (*mio madre*), interpretazioni maschili di nomi femminili in *-o* (*uno foto*) e accordi per assonanza (*la torista*). Queste forme alternano con accordi corretti, soprattutto con femminili in *-a* (*la bella città, belle donne, la spazzatura, questa domanda*), ma anche maschili in *-o*

(*io sono palermitano*) e in *-e* (*un cane, il nostro paese*). Le distinzioni di genere sono penetrate nell'interlingua dell'apprendente, che le sperimenta in modo dinamico.

La definitezza viene adesso codificata dall'articolo determinativo femminile (sovraesteso al plurale e al maschile) e dal dimostrativo femminile (sovraesteso anche ai nomi maschili).

Quella di BB è una interlingua in evoluzione, che mostra una sostanziale coerenza con le descrizioni esistenti in letteratura, muovendosi dalla fase lessicale a quella (proto)morfologica attraverso una progressiva complessificazione del sistema, segnata da un significativo incremento del lessico anche funzionale e dall'affermarsi dell'accordo tra nomi e target.

BD ha una interlingua poverissima sul piano lessicale. I nomi sono quasi sempre assegnati alla corretta classe flessiva, ma si riducono a pochi esempi in *-a* (*casa, mafia, poletica, acqua*) e casi isolati in *-o* (*mio amico*) e in *-e* (*una mese*). Troviamo forme di plurale solo in un paio di casi di autocorrezione (*in Gambia mi piace amico:: | amici; mio amico:: | amici, sì, parla mandinka*), per il resto la pluralità è affidata a un numerale che quantifica un nome non flesso (*due amico parla mandinka; tri meso*, dove peraltro il nome è ipercaratterizzato per genere). I target si limitano a un'occorrenza di articolo indeterminativo f., che non realizza l'accordo di genere con il nome maschile cui è associato (*una mese*), e un'occorrenza di possessivo f. (*mi piace my casa, mia casa in Gambia*).

Dopo tre mesi e mezzo, si registra un parziale incremento del lessico, che riflette le nuove esperienze quotidiane, ma rimane comunque assai ridotto se confrontato a quello di BB. Compaiono forme plurali, ma i target sono ancora una manciata (oltre all'articolo indeterminativo e al possessivo, troviamo alcuni aggettivi qualificativi e l'infinito *altra*) e non realizzano l'accordo di numero (*mio fratelli; io piace comprare bella case*). La pluralità continua ad essere affidata ai numerali e al quantificatore *tanti/tante* (con cui il nome è solo occasionalmente accordato):

- (4) BD36: mio paese non c'è tante macchina, Italia guardi tanti macchina
- (5) BD36: e qua in Italia c'è tante carne | cane nel mio paese sì, c'è cane ma non tante
- (6) BD84: c'è vestiti c'è un'altra cosa tante cose

Forti oscillazioni investono l'accordo di genere: accanto a forme target (*un'altra persona, bella città, mio paese*), troviamo frequenti sovraestensioni di *-a* (*c'è una posto [...] c'è bella posto; bella città, sì bella paese, Italia bella paese*), ma pure alcuni casi di mancata attribuzione di genere in violazione di quello naturale (*mio madre*).

La definitezza non si è ancora fatta strada nell'interlingua di BD.

Le differenze nel percorso acquisizionale dei due apprendenti possono essere sintetizzate come nella Tabella 2.

Tabella 2 - *Sviluppo della morfologia nominale in MSNA*

	BB		BD	
	Alfabetizzato/ Scolarizzato	Non alfabetizzato/ Non scolarizzato	I fase	II fase
Lessico	<i>povero</i>	<i>incremento</i>	<i>poverissimo</i>	<i>incremento minimo</i>
Classe flessiva	<i>corretta</i>	<i>corretta</i>	<i>corretta, qualche oscillazione</i>	<i>corretta</i>
Numero	<i>sì</i>	<i>sì</i>	<i>no</i>	<i>sì</i>
Target	<i>Articolo indeterminativo m/f</i>	<i>Articolo indeterminativo m/f</i>	<i>Articolo indeterminativo f(?)</i>	<i>Articolo indeterminativo</i>
	<i>Possessivo 1a persona m/f</i>	<i>Possessivo 1a persona m/f</i>	<i>Possessivo 1a persona m/f</i>	<i>Possessivo 1a persona m/f</i>
	<i>(Aggettivo qualificativo in funzione attributiva)</i>	<i>Aggettivo qualificativo in funzione attributiva e predicativa</i>	<i>Aggettivo qualificativo in funzione attributiva</i>	<i>Aggettivo in funzione attributiva</i>
Accordo di numero	<i>non stabile</i>	<i>non stabile</i>	–	<i>no</i>
Strategie lessicali	<i>quantificatori numerali</i>	<i>quantificatori numerali; quantificatori generici</i>	<i>quantificatori numerali</i>	<i>quantificatori numerali; quantificatori generici</i>
Accordo di genere	(?)	<i>non stabile (sovraestensioni -a)</i>	<i>fortemente oscillante</i>	<i>fortemente oscillante</i>
Definitezza	–	<i>Art determinativo f</i>	–	–
		<i>Dimostrativo f</i>		

A parità di esposizione alla lingua (in termini di durata e di qualità), contesto di vita, L1, l'interlingua di BD si sviluppa con una evidente

maggior lentezza (scarso incremento del repertorio lessicale, scarso sviluppo morfosintattico).

La chiarezza di questo confronto è suggestiva, ma va usata con cautela. Altri fattori possono condizionare l'evoluzione dell'interlingua. Ad esempio, è abbastanza ovvio che il periodo e il tipo di esposizione alla lingua possano condizionare lo sviluppo delle competenze e in particolare la ricchezza lessicale. Ciò è vero per MS, un ragazzo egiziano di 16 anni, monolingue, scolarizzato in arabo; è in Italia da circa un anno e, benché viva in comunità, ha anche amici italiani e una ragazza italiana. Tra tutti i soggetti del campione, MS è l'unico che esprima già la definitezza alla prima intervista (*il mio padre, il mio fratello, l'educatore*) e, in generale, nonostante il permanere di oscillazioni notevoli nell'accordo di numero e genere, ha un'interlingua dinamica e in evoluzione già dopo un mese dalla prima rilevazione. Diverso il caso di SR, anch'egli un sedicenne egiziano monolingue, arrivato in Italia insieme a MS, con il quale frequenta i corsi di italiano; SR non è però scolarizzato e non possiede competenze di scrittura neanche in alfabeto arabo; le sue insegnanti segnalano la difficoltà ad adattarsi alla classe e allo studio formalizzato; infine, tende a frequentare solo connazionali. La sua interlingua non presenta differenze significative rispetto a quella di BD.

Ancora più difficile è definire il ruolo del plurilinguismo, che si correla positivamente al progredire dell'acquisizione per il fatto di stimolare una più raffinata competenza metalinguistica. Ma anche in questo caso isolare la variabile è tutt'altro che semplice. Il caso degli analfabeti plurilingui è, come abbiamo visto, piuttosto diffuso e l'esplorazione di questa variabile è oggi una linea di ricerca molto battuta (cfr. Amoruso & D'Agostino in stampa).

Insomma, gli apprendenti presentano fasci di proprietà comprensibili ed è molto complicato isolare chiaramente le variabili per stabilire con certezza quale di esse eserciti un'influenza decisiva e in quali condizioni. In linea teorica, si tratterebbe di un'operazione possibile, selezionando gli apprendenti in modo più sistematico (facendo in modo di avere "coppie minime" per tutte le variabili), strutturando batterie di compiti destinati specificamente a verificare una singola caratteristica, assicurandosi una prospettiva longitudinale di ampio respiro etc. Tuttavia, quella dei minori è in effetti una realtà molto

poco stabile: arrivano numerosi, si disperdono con grande facilità, volontariamente o meno.

### 3. *Verso una conclusione: didattica per immersione e valorizzazione dei repertori*

In attesa che la ricerca acquisizionale raggiunga risultati più solidi in questo settore, è necessario continuare a potenziare la didattica, sulla base delle non poche indicazioni di cui già disponiamo grazie agli studi esistenti: necessità dell'immersione, inclusione, plurilinguismo. Sarà quindi utile, per concludere, un breve cenno alla dimensione didattica che caratterizza ItaStra e nella quale i MSNA sono stati (e continuano ad essere) coinvolti.

Il termine "immersione" è inteso qui in un senso ampio che abbraccia diversi versanti della lingua. L'immersione nella lingua target si realizza attraverso un fitto intreccio di attività linguistiche in classe e fuori dalla classe, con gli altri apprendenti della scuola, attraverso laboratori (teatro, narrazione), *project work* nelle comunità dei minori, esperienze nel territorio. Alla base di questo approccio alla didattica linguistica c'è l'ipotesi di un'interfaccia debole tra apprendimento esplicito della lingua e acquisizione spontanea in contesti di uso reale della lingua. Ma è anche scelta etica: "Si è quindi fin da subito dato avvio a un contesto di relazioni che li aiutasse a spezzare la loro condizione di estraneità e separatezza dalla città e dai coetanei diversi da quelli ospitati nella stessa comunità." (Amoruso *et al.* 2015: 11).

Trasversale alle diverse dimensioni della didattica è l'attenzione ai repertori plurilingui, risorsa importantissima sul piano relazionale e su quello più strettamente acquisizionale. Il lavoro sul plurilinguismo – che è in senso lato un'altra declinazione dell'immersione nella lingua – abbraccia una porzione notevolissima delle attività della scuola e si intreccia in modo quasi naturale al lavoro autobiografico (cfr. Di Benedetto *et al.* 2016).

Un aspetto da menzionare, perché ha coinvolto direttamente molti dei minori oggetto di questo contributo, è il *project work* nelle comunità (Arcuri *et al.* 2015), che porta la lingua dentro dello spazio vissuto quotidianamente dai ragazzi, in contesti che – come si è detto – sono in genere molto poveri sul piano linguistico, facendoli diventare spazi acquisizionali. Il *project work* consiste nel pianificare e

condurre un progetto di immediato interesse pratico per l'apprendente (creare un curriculum o un prontuario per descrivere un malessere fisico etc.). La lingua non è obiettivo in sé, ma mezzo per raggiungere un altro obiettivo non linguistico (almeno in superficie). Questo modello produce contesti di apprendimento simili a quelli di acquisizione spontanea, in cui la lingua è uno strumento di interazione sociale. Va da sé che questa somiglianza ha limiti importanti, che stanno nel controllo esercitato dagli altri attori del progetto, in modo non appariscente ma sostanziale, sulla lingua che si prevede nel corso del lavoro. Ma ciò che è rilevante è che l'attenzione consapevole degli apprendenti rimanga del tutto defocalizzata dagli obiettivi linguistici e, dunque, l'apprendimento mantenga quel carattere d'implicitezza tipico dell'acquisizione spontanea, il quale garantisce un'interiorizzazione delle strutture linguistiche esercitate più profonda di quanto avvenga in un contesto di istruzione esplicita.

Questo studio sottolinea ancora una volta la varietà delle componenti in gioco nei contesti di acquisizione linguistica; la presenza o meno di competenze alfabetiche e di esperienze di scolarizzazione è uno degli aspetti in campo, un aspetto importantissimo ma non isolato. Una descrizione più accurata delle interlingue di apprendenti non alfabetizzati/non scolarizzati, basata su un campione più esteso e su una più ricca mole di dati, sembra necessaria per permettere di mettere a fuoco eventuali altri aspetti che condizionano qualitativamente il percorso acquisizionale.

### *Riferimenti bibliografici*

- Amoruso, Marcello & D'Agostino, Mari. In stampa. Analfabeti plurilingui: Prospettive della ricerca e modelli di didattica. In Borreguero Zuloaga, Margarita Natalia (a cura di), *L'italiano lingua d'apprendimento: riflessioni teoriche, nuovi apprendenti e storia. Atti del XIV Congresso della SILFI "Acquisizione e didattica dell'italiano", Madrid 4-6 aprile 2016*. Frankfurt: Peter Lang.
- Amoruso, Marcello & D'Agostino, Mari & Jaralla, Yousif Latif (a cura di). 2015. *Dai barconi all'università. Percorsi di inclusione linguistica per minori stranieri non accompagnati (Strumenti e ricerche 5)*. Palermo: Scuola di Lingua italiana per stranieri.
- Arcuri, Adriana & Mocciano, Egle & Pellitteri, Adele. 2015. Una didattica per *project work* nelle comunità dei minori. In Amoruso *et al.* 2015, 197-206.

- Banfi, Emanuele & Bernini, Giuliano. 2003. Il verbo. In Giacalone Ramat, Anna (a cura di), *Verso l'italiano*, 70-115. Roma: Carocci.
- Borri, Alessandro & Minuz, Fernanda & Rocca, Lorenzo & Sola, Chiara. 2014. *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*. Torino: Loescher.
- Cardona, Giorgio R. 2009. *Antropologia della scrittura*. Torino: Utet.
- Chini, Marina. 1992. La morfologia nominale nell'italiano L2: tendenze emerse in un gruppo di apprendenti persianofoni in Ticino. In Moretti *et al.* 1992, 445-473.
- Chini, Marina. 1995. *Genere grammaticale e acquisizione. Aspetti della morfologia nominale in italiano L2*. Milano: Franco Angeli.
- Chini, Marina & Ferraris, Stefania. 2003. Morfologia del nome. In Giacalone Ramat, Anna (a cura di), *Verso l'italiano*, 37-69. Roma: Carocci.
- Dabrowska, Ewa. 2012. Different speakers, different grammars: Individual differences in native language attainment. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 2(3). 219-253.
- D'Agostino, Mari. 2017a. Analfabeti nell'Italia di ieri e di oggi. Dati, modelli, persone, parole. La lezione di Tullio De Mauro. *Bollettino del Centro di Studi filologici e linguistici siciliani* 28. 35-58.
- D'Agostino, Mari. 2017b. L'italiano e l'alfabeto per i nuovi arrivati. *Testi e linguaggi* 16. 141-156.
- Di Benedetto, Laura & Salvato, Valentina & Tiranno, Chiara. 2016. The value of languages in linguistic autobiography. In Sosinski, Marcin (a cura di), *Language and Literacy Teaching LESLLA students*, 99-108. Granada: University of Granada.
- Huettig, Falk & Mishra, Ramesh K. 2014. How Literacy Acquisition Affects the Illiterate Mind. A Critical Examination of Theories and Evidence. *Language and Linguistics Compass* 8(10). 401-427.
- ItaStra. 2016-2017. *Ponti di parole. Percorso integrato multimediale di lingua italiana per apprendenti adulti dai più bassi livelli di scolarità*. Palermo: UnipaPress.
- Klein, Wolfgang & Perdue, Clive. 1992. *Utterance Structure. Developing Grammar Again*. Amsterdam: John Benjamins.
- Klein, Wolfgang & Perdue, Clive. 1997. The Basic Variety (or: Couldn't Natural Languages Be Much Simpler?). *Second Language Research* 13. 301-347.
- Kurvers, Jeanne & Van de Craats, Ineke. 2007. Memory, second language reading and lexicon. A comparison between successful and less success-

- ful adults and children. In Faux, Nancy (a cura di), *Proceedings of the 2nd Annual Forum of LESLLA (Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition). Research, Policy, and Practice*, 65-80. Richmond, Virginia: The Literacy Institute.
- Kurvers, Jeanne & Vallen, Ton & van Hout, Roeland. 2015. Print awareness of adult illiterates: A comparison with young pre-readers and low-educated adult readers. *Reading and Writing* 22(8). 863-887.
- Minuz, Fernanda & Borri, Alessandro & Rocca, Lorenzo. 2016. *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri. Dall'alfabetizzazione all'A1*. Torino: Loescher.
- Moretti, Bruno, Petrini, Dario & Bianconi, Sandro (a cura di). 1992. *Linee di tendenza dell'italiano contemporaneo. Atti del XXV Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (SLI), Lugano, 19-21 settembre 1991*. Roma: Bulzoni.
- Schmidt, Richard. 1990. The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics* 11. 129-158.
- Scribner, Sylvia & Cole, Michael. 1981. *The Psychology of Language*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Street, Brian V. 1984. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tarone, Elaine & Bigelow, Martha. 2005. Impact of literacy on oral language processing: implications on SLA research. *Annual Review of Applied Linguistics* 25. 77-97.
- Tarone, Elaine & Bigelow, Martha. 2007. Alphabetic print literacy and processing of oral corrective feedback in the L2. In Mackey, Alison (a cura di), *Interaction and Second Language Acquisition*, 101-121. Oxford: Oxford University Press.
- Vainikka, Anne & Young-Scholten, Martha & Ijuin, Colleen & Jarad, Samawal. 2017. Literacy in the development of L2 English morpho-syntax. In Sosinski, Marcin (a cura di), *Language and Literacy Teaching LESLLA students*, 239-250. Granada: University of Granada.
- Valentini, Ada. 1990. Genere e numero in italiano L2. In Berretta, Monica & Molinelli, Piera & Valentini, Ada (a cura di), *Parallela 4. Morfologia/Morphologie, Atti del V Incontro Italo-Austriaco della SLI, Bergamo, 2-4 ottobre 1989*, 335-345. Tübingen: Narr.