

LA MORFOLOGIA NOMINALE, PRONOMINALE E VERBALE NELLE PRIME FASI DELL'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO L2: DUE CASI DI BAMBINI DI SCUOLA PRIMARIA

*Eleonora Zucchini*¹

1. INTRODUZIONE

Questo contributo illustra il processo di acquisizione della morfologia nominale, pronominale e verbale italiana da parte di due bambini non italofofoni neoinseriti in classi di scuola primaria. I risultati qui presentati sono parte di una ricerca di tipo longitudinale: lo studio si è svolto, con l'obiettivo di osservare un percorso evolutivo in un arco di tempo della durata di circa quattro mesi, durante l'anno scolastico 2017/18, all'interno di due scuole primarie di Trieste, la scuola *Gianni Rodari* dell'Istituto Comprensivo *Valmaura* e la scuola *Duca d'Aosta*, dell'I.C. *Bergamas*. I due casi scelti come oggetto dello studio sono un bambino colombiano di sei anni di lingua spagnola, che chiameremo C., e una bambina rom di lingua serba, di nove anni, che chiameremo G. È stato possibile studiare i progressi compiuti nell'apprendimento della nuova lingua grazie all'analisi di un *corpus* di produzioni orali raccolto durante le ore di scuola.

L'articolo si sviluppa come segue: i paragrafi 2. e 3. forniscono un breve *excursus* del *background* teorico su cui si fonda la ricerca a partire dalle conoscenze disponibili sull'acquisizione della morfologia nominale, pronominale e verbale da parte di apprendenti di italiano come lingua straniera (L2), con particolare riferimento al *Competition model* (Chini, 1995: 119). Il paragrafo 4 tratta brevemente dell'accoglienza degli alunni stranieri nelle classi italiane. I paragrafi 5 e 6 descrivono i soggetti coinvolti nella ricerca e le modalità di reperimento dei materiali, mentre al paragrafo 7 e 8 vengono illustrati i dati relativi all'apprendimento della morfologia nominale, pronominale e verbale. Il paragrafo 9 viene dedicato alle conclusioni dello studio.

2. L'ACQUISIZIONE DELLA MORFOLOGIA NOMINALE E PRONOMINALE DA PARTE DI APPRENDENTI DI ITALIANO L2

L'acquisizione del genere in italiano da parte dei parlanti madrelingua (italiano L1) non sembra causare particolari problemi: secondo gli studi, i bambini italiani producono già accordi di genere e numero entro i 2 anni di età e tra i 3 e i 4 anni scompare ogni difficoltà anche nell'accordo tra nomi e articoli (Chini, 1995: 148). Il genere, quindi, risulta una categoria precocemente e profondamente radicata nella grammatica e nel

¹ Università degli Studi di Trieste.

lessico dei parlanti nativi, che si basano solo in parte su criteri semantici per assegnare il genere corretto ai sostantivi e accordarli con le altre parti del discorso (ivi: 151). A prima vista, i sostantivi che non hanno un genere naturale (ad esempio, il sostantivo *sedia* o il sostantivo *tavolo*) non sembrano seguire un criterio preciso nell'assegnazione del maschile o del femminile. In realtà, non è affatto così: i parlanti nativi sembrano non avere dubbi riguardo il genere dei sostantivi dato che difficilmente commettono errori e mostrano una certa omogeneità di comportamento nell'assegnazione di genere a neologismi o parole inventate (ivi: 35).

Al contrario, l'acquisizione del genere in italiano come lingua seconda causa difficoltà maggiori, che possono essere spiegate in diversi modi: innanzitutto le desinenze di genere sono morfemi atoni, non univoci, portatori sia di genere che di numero; questi morfemi non seguono uno schema unico e non si ripetono con frequenza nell'*input* dei parlanti nativi (Chini, Ferraris, 2003: 67). In seconda battuta, l'acquisizione dell'accordo di genere è sempre graduale e si articola in tre tappe: 1) fase fonologica o fase pragmatica, in cui non si ha nessuna regola di accordo e la morfologia segue regole pragmatico-comunicative, perché l'attenzione dell'apprendente è concentrata sull'apprendimento del lessico (ad esempio troviamo *corpa*, *uoma*, *paesa*); 2) fase protomorfologica, in cui l'assegnazione delle desinenze non è più così casuale: si assegna la desinenza *-o* al maschile singolare e la desinenza *-a* al femminile singolare; 3) fase morfologica, in cui le marche corrette di genere e numero compaiono gradualmente secondo una sequenza costante (Chini, 1995: 283-284 e Chini, Ferraris, 2003: 64-66): pronomi tonici di III sing > articolo determinativo > articolo indeterminativo > aggettivo attributivo > aggettivo predicativo > participio passato (Chini, 1995: 285). L'acquisizione del pronome personale presenta meno difficoltà perché l'apprendente riesce a ricollegarlo al genere naturale, mentre per quanto riguarda le altre parti del discorso si deve affidare a criteri di altro tipo, in primo luogo fonologici, poi semantici e solo da ultimo derivazionali. Infine, a livello pragmatico/testuale, un'ulteriore difficoltà è data dalla distanza, all'interno della catena anaforica, degli elementi che si devono accordare alla testa della catena ma sono lontani all'interno della frase (Chini, Ferraris, 2003: 66). In generale, comunque, rispetto alla morfologia del genere, la flessione e l'accordo di numero paiono più precoci, cosa che sembra dimostrare gli *Universali Linguistici* 36, 37 e 43 (ivi: 67).

Gli studiosi hanno analizzato l'acquisizione di genere per la L1 secondo diversi approcci. Uno dei più recenti è definito approccio connessionista, adottato da un gruppo di psicolinguisti che ha teorizzato il cosiddetto *Competition Model* (CM), che si ispira alle capacità umane di riconoscere schemi e formulare delle regole senza che queste vengano esplicitate (Mac Whinney, Bates 1989, citato in Chini, 1995: 119). I connessionisti del CM si avvalgono dell'utilizzo di reti neurali, sistemi informatici programmati per simulare il lavoro del cervello umano. Le reti neurali non contengono regole vere e proprie ma, dopo essere state esposte a un *input* linguistico, hanno il compito di produrre forme nuove (King, Mackey, 2008: 55).

Le reti neurali utilizzano una serie di indizi formali (*cues*) presenti nell'*input* linguistico a cui sono esposte per creare delle regole che poi applicano, generalizzandole, per produrre un *output* corretto. Le proprietà principali degli indizi sono la disponibilità o frequenza (*availability*), l'affidabilità (*reliability*), la validità (*validity*) e la validità in caso di

conflitti (*conflict validity*; Chini, 1995: 119). La disponibilità dell'indizio indica il numero delle volte in cui esso è presente diviso per il numero di volte in cui avrebbe potuto essere presente, quindi «the extent to which the cue is there when you need it» (MacWhinney, Bates, 1989, cit. in Gudmunson, 2010: 82). L'affidabilità indica il numero di volte che l'indizio è presente e determina un'interpretazione corretta, diviso per la totalità delle occorrenze dell'indizio: in parole povere, quante volte una certa desinenza compare e indica una funzione precisa rispetto a quante volte troviamo quella funzione in totale. La validità è data dal prodotto della disponibilità e dell'affidabilità, mentre la validità in caso di conflitti indica il numero di volte in cui una certa desinenza si trova in conflitto con un'altra desinenza e determina un'interpretazione corretta, diviso per il numero totale dei contesti in cui tale desinenza si trova in conflitto (ivi: 82).

In base al modello del CM relativo all'acquisizione di genere dell'italiano come L2, il genere viene appreso a partire da indizi validi, dapprima a livello formale (desinenza nominale), poi a livello semantico (per esempio, rapporto genere grammaticale - genere naturale) e infine a livello derivazionale (suffissi). Gli apprendenti imparano ad assegnare il genere partendo dagli indizi più validi: si è visto, infatti, che gli errori più frequenti sono quelli in cui la situazione corretta va contro le previsioni (Chini, 1995: 295-296): quando una desinenza è associata a una funzione viene sovraestesa facilmente, portando a difficoltà; è il caso ad esempio, dei nomi maschili terminanti in *-a* (ad es. *giornalista*) e dei plurali femminili in *-i* (ad es. *volpi*; Gudmunson, 2010: 117).

Questa teoria è confermata anche da studi più recenti, che ci mostrano che l'accuratezza nell'assegnazione di genere è direttamente proporzionale alla disponibilità, alla validità e soprattutto all'affidabilità della desinenza: per esempio, la desinenza *-o* per il maschile singolare è l'indizio con l'affidabilità più alta: quando la desinenza corretta è il maschile singolare-*o*, ci sono più probabilità che l'accordo sia corretto. La desinenza *-e* del femminile plurale, invece, è l'indizio con l'affidabilità più bassa (perché ci sono anche nomi femminili e maschili singolari che terminano in *-e*). Infatti, i risultati degli studi dimostrano che i problemi nell'assegnazione del genere sembrano legati in primo luogo al femminile plurale (Gudmunson, 2010: 100-101; 106; 116-117).

Per quanto riguarda l'acquisizione della morfologia nominale e pronominale da parte di bambini, gli studi sono meno numerosi e dettagliati: vediamo che, nei casi esaminati, le varietà prebasiche non presentano morfologia grammaticale, che comincia a comparire dopo tre o quattro mesi di esposizione alla nuova lingua (Favaro, 2002: 104 e Pallotti, 1994: 280).

3. L'ACQUISIZIONE DELLA MORFOLOGIA VERBALE

Per quanto riguarda l'acquisizione della morfologia verbale della lingua italiana, la letteratura disponibile ci dice che negli adulti l'espressione della temporalità si avvale, nelle fasi prebasiche, di strumenti lessicali. La prima strategia consiste nel mantenere il contesto temporale instaurato con l'interlocutore, rendendo così l'interazione totalmente dipendente dal contesto. In secondo luogo, l'apprendente ricorre a parole come avverbi di tempo (*prima; dopo*), toponimi (il nome del paese di origine per esprimere il passato, *Italia* per esprimere il presente), avverbi di luogo (*qui; lì*) e altri elementi per esprimere le relazioni temporali tra gli enunciati e supplire alla mancanza di morfologia verbale (Banfi, Bernini, 2003: 84-87).

Le prime forme verbali che compaiono nelle varietà di apprendimento si possono definire forme base: la forma base la scelta dagli apprendenti è solitamente il presente indicativo della II o III persona, anche se ci sono casi in cui è l'infinito presente (ivi: 101). Quando comincia a svilupparsi una vera e propria morfologia verbale, l'aspetto, il tempo e il modo delle forme verbali vengono acquisiti in quest'ordine. Inizialmente gli apprendenti utilizzano il participio passato (o passato prossimo con l'omissione della copula) per esprimere eventi caratterizzati dall'aspetto perfettivo, a prescindere dal fatto che l'evento sia accaduto nel passato o accadrà nel futuro (ivi: 97). Gli studi sull'apprendimento dell'italiano L2 da parte di bambini non ottengono risultati molto diversi: vediamo che le prime forme a comparire sono il presente, il participio passato e l'imperativo (Favaro, 2002: 104).

La prima forma di espressione della temporalità è rinvenibile nell'imperfetto indicativo, in particolare del verbo *essere*, tramite cui vediamo veicolato anche l'aspetto imperfettivo dell'azione espressa dal verbo (Banfi, Bernini, 2003: 95). Le forme future compaiono solo successivamente (ivi: 98). In conclusione, la sequenza di apprendimento della morfologia verbale in italiano L2 sembra essere la seguente: presente (e infinito) > (ausiliare) participio passato > imperfetto > futuro, con la comparsa successiva del condizionale e del congiuntivo (ivi: 90).

4. I BAMBINI STRANIERI E L'INSERIMENTO NELLE SCUOLE

Negli ultimi decenni, il numero dei bambini stranieri nelle classi italiane è aumentato in modo esponenziale e, per questo motivo, la scuola italiana si è impegnata a dare una risposta alle nuove esigenze che sono emerse. In Italia l'accoglienza dei bambini stranieri nelle scuole si ispira al principio dell'integrazione, con un approccio che si può definire integrativo e interculturale perché è attento alla cultura e alla lingua d'origine (Favaro, 2002: 40). La normativa italiana prevede l'inserimento nella classe corrispondente all'età anagrafica ed eventualmente la retrocessione o l'avanzamento di un anno al massimo in relazione al percorso scolastico portato a termine nel paese di provenienza e alle abilità e competenze raggiunte; i programmi scolastici vengono eventualmente adattati in caso di necessità particolari e vengono organizzati specifici interventi volti all'insegnamento della lingua italiana (ivi: 52-53). A partire dagli anni 2000 sono nate iniziative di formazione per gli insegnanti e sono stati avviati progetti regionali di ricerca sull'insegnamento dell'italiano come L2 (Balboni, D'annunzio: 2010: 30; Cerini, 2010: 27-29; Toni, 2010b: 11-19). Tuttavia, non sempre le pratiche e le decisioni si conformano a tali principi: le attività di sostegno non sempre vengono organizzate oppure sono saltuarie (ivi: 56).

5. I DUE CASI DI STUDIO

Questa ricerca ha come soggetti due bambini di scuola primaria, che chiameremo C. e G., che sono stati inseriti in classi italiane senza conoscenza previa della lingua italiana.

C. è un bambino colombiano di sei anni che è stato inserito nella classe I^G della scuola *Gianni Rodari* di Trieste. L'atteggiamento di C. nei confronti della nuova lingua è positivo, nel momento del mio ingresso nella scuola: già i primi giorni dice qualche

parola e sembra capire alcune frasi semplici che gli vengono rivolte personalmente dalla maestra e da me. C. non è timido e non perde occasione di richiamare l'attenzione mia, della maestra e dei compagni. Al momento di eseguire una consegna della maestra, C. non rimane quasi mai indietro, ascoltando e capendo le sue parole, chiedendo chiarimenti o guardando il quaderno del compagno di banco.

Grazie al fatto di essere stato inserito all'inizio del ciclo della scuola primaria in una classe appena formata e costituita da bambini suoi coetanei, al mio arrivo C. è già integrato nella classe: durante le ore di lezione scambia alcune parole con il compagno di banco e gioca sempre con i compagni durante l'intervallo. Un altro elemento di vantaggio, per quanto riguarda l'integrazione nella classe, è senz'altro la vicinanza della sua L1 con l'italiano: gli scambi comunicativi tra C. e i suoi compagni di classe avvengono in spagnolo e in italiano senza che le differenze tra le due lingue abbiano un grosso impatto. Possiamo inoltre dire che l'ambiente in cui C. vive sembra favorire l'integrazione nella nuova cultura e l'apprendimento della nuova lingua: la comunicazione tra scuola e famiglia funziona, C. si presenta quasi sempre con il materiale scolastico necessario e svolge i compiti a casa e la madre è iscritta a un corso di italiano per stranieri.

G. è una bambina di nove anni di etnia rom e di lingua serba. Viene inserita nella classe 4^A della scuola primaria *Duca d'Aosta* di Trieste all'inizio dell'anno scolastico: il criterio impiegato per scegliere la classe di inserimento è l'età della bambina: infatti G. non ha mai frequentato la scuola in maniera regolare fino al suo arrivo nella classe 4^A e non sa né leggere né scrivere nella sua L1. Il caso di G. è diametralmente opposto rispetto al caso di C.: i due bambini sono di sesso diverso e di età diverse; la distanza tipologica tra le rispettive L1 e l'italiano è, in un caso, molto ridotta e, nell'altro, piuttosto ampia; infine, G. viene inserita in una classe già formata e con quattro anni di scuola alle spalle, mentre i bambini della classe di C. hanno, come lui, appena iniziato ad andare a scuola. La bambina si presenta estremamente timida e chiusa, parla molto poco, non ha interesse nel richiamare l'attenzione delle maestre su di sé e, a causa non solo delle difficoltà linguistiche specifiche con l'italiano ma soprattutto del sostanziale analfabetismo, non è in grado di seguire il programma che segue il resto della classe. Per questo motivo, durante le ore di lezione, svolge attività diverse, paragonabili a quelle di una classe prima, e viene seguita alcune ore alla settimana dalla mediatrice o da un'insegnante che fa compresenza con la maestra di classe.

G. non si sforza molto di partecipare alle lezioni rivolte alla classe: probabilmente, le sarebbe necessario più tempo per ambientarsi nella nuova situazione e in generale G. non viene abituata a pensare che le lezioni siano anche rivolte a lei. Le insegnanti mi segnalano anche che G. riesce ad ascoltare e a concentrarsi per un lasso di tempo minore rispetto ai compagni, non è abituata a fare degli sforzi per raggiungere un obiettivo e segue con molta fatica i ragionamenti astratti, mentre si mostra interessata e partecipativa quando si tratta di attività manuali. Constato in prima persona che la bambina tende ad arrendersi molto rapidamente davanti a eventuali difficoltà e che, dopo circa un paio d'ore di attività, comincia a non collaborare, a distrarsi e a sfruttare a suo vantaggio le difficoltà linguistiche. In famiglia G. non sembra essere incoraggiata a integrarsi e imparare la nuova lingua, elemento che può avere un impatto importante sul suo apprendimento.

Al fine di osservare l'acquisizione della lingua italiana da parte dei due casi di studio, ho partecipato alle attività svolte nelle due classi (prima e quarta) delle due scuole primarie di Trieste da ottobre a gennaio dell'anno scolastico 2017/2018. Ciò è stato

possibile grazie alla disponibilità delle autorità scolastiche, che ringrazio. Sono stata presentata in entrambe le classi come tirocinante, in modo che la mia presenza non interferisse con le attività e non influenzasse il comportamento dei due soggetti. Per quanto riguarda il primo caso di studio, la mia partecipazione alle lezioni è stata piuttosto attiva: nei momenti di spiegazione frontale, è sempre la maestra a dare le spiegazioni, a scrivere alla lavagna, a guidare la lezione, mentre quando si tratta di passare alla parte pratica, mi è stato permesso di girare fra i banchi, controllare i quaderni e rispondere alle richieste di chiarimento dei bambini, come fa la maestra di classe. Questo mi permette di rivolgermi a C. per brevi interazioni e rispondere alle sue domande senza disturbare lo svolgimento della lezione, in cui comunque non c'è silenzio assoluto.

Per quanto riguarda il secondo caso di studio, ho svolto più spesso attività a tu per tu con il soggetto, perché a causa della sua situazione scolastica non le era possibile seguire il normale andamento delle lezioni ed era ben accetto qualsiasi intervento a sostegno del suo apprendimento. Le attività che ho svolto con lei erano sia relative alle materie scolastiche come italiano o matematica, che mi venivano proposte dalle insegnanti, oppure più concentrate sull'apprendimento della lingua italiana, con il supporto di libri illustrati, *flashcards* e altro.

6. METODO DI RACCOLTA DEI DATI LINGUISTICI

La ricerca ha avuto l'obiettivo di studiare come viene appresa la morfologia della lingua italiana nei due casi di studio, mentre non sono stati presi in considerazione aspetti relativi a fonologia e prosodia. Di conseguenza, nella trascrizione della produzione verbale dei due soggetti si è optato per una normalizzazione grafica (comprensiva della punteggiatura): gli enunciati sono stati riportati secondo le norme dell'italiano scritto senza particolari accorgimenti, eventualmente solo segnalando forme e costrutti incompleti. Le lettere C. e G. indicano gli interventi dei due bambini, la lettera E. gli interventi dell'autrice dello studio e la lettera M. quelli dell'insegnante di classe.

Lo strumento utilizzato per registrare il comportamento e le produzioni linguistiche dei casi di studio è stato un semplice blocco di appunti: l'utilizzo di un registratore non è stato preso in considerazione perché non sarebbe stato possibile catturare le parole dei due bambini a causa del rumore di fondo determinato principalmente dalla voce della maestra e dagli interventi degli altri bambini. È stato invece possibile utilizzarlo nelle occasioni in cui mi allontanavo dalla classe per svolgere attività a tu per tu con i soggetti; in questo caso ho successivamente trascritto le registrazioni al fine di analizzarle.

7. L'ACQUISIZIONE DELLA MORFOLOGIA NOMINALE, PRONOMINALE E VERBALE DEI DUE CASI DI STUDIO

Grazie all'analisi del *corpus* di trascrizioni delle produzioni linguistiche dei due casi di studio è stato possibile monitorare l'apprendimento delle desinenze nominali di genere e numero nel periodo considerato e individuare eventuali difficoltà.

Per quanto riguarda il caso di C., l'assegnazione e l'accordo di genere fanno la loro comparsa dopo circa due settimane di esposizione alla lingua italiana, anche se il

bambino, in generale, non sembra mettere in atto strategie di tipo grammaticale o morfologico ma si limita a imparare a memoria parole ed espressioni dell'*input*. Vediamo due esempi di accordo in cui C. utilizza in maniera corretta l'articolo femminile plurale *le* (esempio 1) e accorda il participio passato del verbo *mettere* al sostantivo *matita* (esempio 2):

- 1) I bambini devono scrivere le vocali con la matita rossa.
C: "Rosso? *Le* due o también?"
- 2) Il compagno di banco punge con la punta della matita C., che si lamenta con me
C: "Maestra! Con la punta della matita *messa* acà!"

Dopo un mese e mezzo di esposizione alla lingua italiana, C. mostra di aver appreso le desinenze di genere e numero corrette e di utilizzarle senza particolari difficoltà. Vediamo infatti che accorda correttamente sostantivi sia di genere maschile che di genere femminile con numerali, aggettivi qualificativi (3), possessivi e dimostrativi (4), articoli (5) e participi passati (6). Vediamo alcuni esempi:

- 3) C. ha una carota per merenda, che però è molto fredda.
C: Io no mangio *cosa fredda*.
- 4) C. trova una gomma sul banco, che però non è sua
C: È *tua questa gomma?*
- 5) Porto C. vicino alla finestra dell'aula e gli chiedo cosa vede.
E: E fuori, cosa vedo?
C: *Li alberi, le case y le machinitas*
- 6) C: io sto *seduto!*

Lo stesso si può dire per quanto riguarda i casi in cui utilizza pronomi personali e dimostrativi in ripresa di un antecedente che può essere extralinguistico o trovarsi in una frase che gli viene rivolta.

- 7) La maestra chiede ai bimbi con che mano scrivono e mangiano
C: Io scrivo con *questa*. Io mangio con *questa*
- 8) L'ultimo della fila ha il compito di chiudere la porta.
C: Io *la* chiudo!

Nell'esempio 6, il pronome dimostrativo *questa* è accordato con il sostantivo *mano*, che presumibilmente era parte della domanda che l'insegnante ha rivolto alla classe. Nell'esempio 7, il referente del pronome personale, la parola *porta*, è ancora più implicito. Credo che gli esempi sopra riportati siano significativi in quanto gli studi precedenti ci mostrano che più l'antecedente è lontano nella frase, più è facile commettere errori di accordo (Chini, Ferraris, 2003: 66) e, di conseguenza, possiamo dedurre che sia ancora più difficile quando l'antecedente è implicito.

All'interno del *corpus* possiamo trovare sporadici errori di assegnazione di genere, con tutta probabilità dovuti all'interferenza della L1. Ecco un esempio:

- 9) C. fa il verso della scimmia
E: Che cos'è?
C: *Simio*
E: *Una?*
C: *Simia*

Vediamo, tuttavia, che nel momento in cui gli viene suggerito il genere tramite l'articolo indeterminativo *una*, C. si corregge accordando correttamente il sostantivo. C. dimostra infatti di padroneggiare lo spettro quasi completo anche degli articoli: non gestisce però l'articolo maschile plurale *i*, che talvolta sostituisce con *le*, commettendo quindi un errore di accordo di genere.

Per quanto riguarda le desinenze di numero, è più difficile trarre delle conclusioni in quanto nel *corpus* di trascrizioni la maggior parte delle forme soggette a flessione si trovano nella loro forma singolare. Tuttavia è piuttosto chiaro che il bambino distingue tra le due forme in quanto si registrano casi di utilizzo della stessa parola prima al singolare poi al plurale. In conclusione possiamo dire che C. inizia a utilizzare in maniera corretta le desinenze di genere e numero della lingua italiana in modo piuttosto precoce: mostra di padroneggiare la morfologia di sostantivi, articoli determinativi e indeterminativi, pronomi personali e participi passati dopo poco più di un mese di scuola.

Per quanto riguarda il secondo caso di studio, emergono sin da subito maggiori difficoltà nell'analisi dell'apprendimento dell'accordo di genere e numero in quanto G. tende a formare frasi composte da una sola parola. Possiamo comunque notare che, rispetto al primo caso, le desinenze di genere e numero impiegano più tempo per essere acquisite. Tuttavia, considerata la situazione svantaggiata di G., possiamo comunque sostenere che compaiano in modo precoce.

Per i primi tre mesi di esposizione alla lingua italiana, G. impara a memoria le parole a partire dall'*input* senza mettere in atto strategie di tipo morfologico. Solitamente, G. mostra di imparare i sostantivi con la desinenza corretta al singolare, anche se dal *corpus* emergono anche sostantivi imparati al plurale:

- 10) Chiedo a G. cosa vede sulla scheda.
G: Due *quadrato*
- 11) Io e G. andiamo a fare delle fotocopie.
G: Cinque *fotocopie?*
- 12) Disegno un albero in autunno con le foglie per terra. Chiedo a G. cosa ho disegnato.
G: È *caduto, foglia*

Dopo i primi tre mesi, G. comincia ad acquisire le strategie morfologiche necessarie ad accordare il genere degli aggettivi ai sostantivi. Se ci soffermiamo sul pronome dimostrativo *questo*, molto presente nel *corpus* delle produzioni linguistiche di G., vediamo che nella maggior parte dei casi la bambina lo utilizza in modo indiscriminato sia per riferirsi a sostantivi maschili che femminili, con solo qualche eccezione. Tuttavia, a causa dell'uso sporadico della forma femminile singolare, possiamo ipotizzare che G. abbia imparato e utilizzi la forma maschile singolare in modo non analitico. In generale, trova più facile servirsi della desinenza maschile, confermando così le teorie degli studi

precedenti che ci indicano che, in italiano, sono le desinenze femminili a creare più difficoltà (Gudmunson, 2010: 100-101).

Dopo circa quattro mesi, G. continua a omettere in maniera sistematica l'articolo determinativo, probabile influenza della madrelingua, ma le sue frasi si fanno un po' più articolate e inizia ad accordare in maniera corretta i sostantivi con gli articoli indeterminativi e gli aggettivi:

- 13) G. fa un disegno della sua famiglia, poi lo spiega a parole
G: Ecco, *mio fratello grande* [...] E *questa sorella piccola* è in Serbia.
- 14) G. indica il disegno di un cane sulla copertina di un libro illustrato.
G: *Un cane?*

Troviamo ancora errori, soprattutto quando gli elementi da accordare sono più distanti:

- 15) G. fa un disegno della sua famiglia, poi lo spiega a parole
G: *Questo è sorella mia*

Gli esempi 16 e 17 ci mostrano come G. accordi in maniera corretta il dimostrativo *questa* quando ha funzione di aggettivo, mentre lo utilizza al maschile quando è un pronome: G. sembra considerare il pronome come una forma neutra e sceglie la desinenza maschile come forma non marcata.

L'esempio che segue lascia pensare che G. abbia associato la desinenza *-o* con il maschile singolare:

- 16) Io e G. ripassiamo in nomi degli animali in italiano a partire da un libro illustrato.
E: E questo lo sai che cos'è?
G: *Pando* (*scil.* panda).

L'uso di *pando* al posto di *panda* è significativo: è vero che G. commette un errore seguendo il sistema di desinenze della lingua italiana, ma ciò significa che la bambina non impara più le parole a memoria e gestisce le desinenze in modo attivo.

Come per il primo caso di studio, le forme plurali non sono molto comuni all'interno del *corpus*. Analogamente a quanto avviene per il genere, G. non mette in atto strategie morfologiche fino a circa tre mesi di esposizione all'*input* in lingua italiana, dopodiché comincia a utilizzare le forme flesse, arrivando anche a correggersi (es. 18):

- 17) Trovo un paio di forbici per terra e chiedo a G. di chi sono.
E: Di chi sono queste forbici?
G: *Mie*
- 18) Con l'ausilio di un libro illustrato, io e G. impariamo i nomi degli animali in italiano.
E: Anche questa conosci. Pe...
G: *Pecora*
E: Ridimmi, cosa sono queste?
G: *Pecore*

Possiamo quindi sostenere che, nel secondo caso di studio, l'acquisizione di genere impiega più tempo: le desinenze corrette appaiono dopo circa 4 mesi di esposizione alla nuova lingua, ma dal momento in cui fanno la loro comparsa, non si registrano più errori significativi nelle concordanze.

8. ACQUISIZIONE DELLA MORFOLOGIA VERBALE

Passiamo ora ad analizzare l'apprendimento della morfologia verbale da parte dei due casi di studio. All'inizio del periodo di osservazione, dopo circa due settimane di scuola, C. non padroneggia ancora le desinenze verbali e perciò utilizza con più facilità le desinenze proprie della morfologia spagnola, che a volte aggiunge a parole italiane. Non si può dire che attraversi una fase prebasica, in quanto non ricorre mai a espedienti lessicali per esprimere la temporalità, ma si serve piuttosto della morfologia verbale della sua L1. Le prime forme verbali che compaiono sono le tre persone del singolare del presente indicativo (6, 9 e 20), il participio passato (2), utilizzato senza ausiliare o con ausiliare in lingua spagnola (che prevede il solo verbo *haber*), la II persona singolare dell'imperativo e l'infinito e il gerundio presente (21), che C. combina al verbo spagnolo *estar* per formare le perifrasi progressive:

- 19) Il compagno di banco prende il temperamatite di C., che non tarda a rivendicare la sua proprietà.
C: El sacapunta. *É* mio!
- 20) C: *hai* ragione!
- 2) Il compagno di banco punge con la punta della matita C., che si lamenta con me dell'accaduto
C: maestra, con la punta de la matita *messa* acà
- 21) C. deve disegnare un insieme con tre pesci
E: Cosa succede?
C: Es que lo estoy intentando y no puedo
E: Sì che puoi guarda il pesce della maestra alla lavagna prova a copiare
C: Es que lo estoy *provando*

Vediamo quindi che, C. passa dal non conoscere completamente la nuova lingua a una fase basica. Dopo circa tre mesi di scuola, C. padroneggia tutte le persone dell'indicativo presente (tranne la II persona plurale), aggiunge l'ausiliare *avere* ai participi passati, utilizzando così in maniera corretta il perfetto composto, anche se bisogna aspettare ancora un altro mese per veder comparire l'imperfetto. Non si registra nessun caso di perfetto composto con ausiliare *essere*.

- 6) La maestra chiede ai bimbi con che mano scrivono e mangiano.
C: io *scrivo* con questa. Io *mangio* con questa.
- 22) La maestra passa da tutti i bambini a fare la linea dei numeri sul quaderno.
C: a me no l'*ha fatta*

- 23) C: ieri c'era scuola?
E: no, era domenica

Tutte le forme verbali sono utilizzate in maniera corretta per quanto riguarda sia tempo e modo sia la persona e, se facciamo un confronto con le sequenze di apprendimento teorizzate dagli studi precedenti, vediamo che i progressi di C. corrispondono pienamente.

Per quanto riguarda il secondo caso di studio, vediamo comparire le prime forme verbali dopo tre mesi di scuola. Non si può dire che G. si trovi in una fase prebasica, prima di questo momento, in quanto non si serve di elementi lessicali per esprimere la temporalità: semplicemente non la esprime. Dopo due mesi di esposizione alla nuova lingua, G. sceglie come forma base del verbo l'infinito presente e, sebbene si registrino casi di presente indicativo, sono solitamente frutto di appropriazioni. Vediamo un esempio:

- 24) G. e io leggiamo un libro illustrato. Le faccio delle domande riguardo alle illustrazioni.
E: e cosa fanno?
G: libro
E: e con il libro?
G: leggere

Occasionalmente, G. sostituisce al presente indicativo anche l'imperativo presente, soprattutto con le forme verbali che sono spesso presenti nell'*input* a cui è esposta in classe. Da questo possiamo dedurre che G. non abbia ancora sviluppato una morfologia autonoma, ma che si limiti a ripetere ciò che sente dire dai parlanti nativi.

- 25) G. e io svolgiamo un'attività a partire da una scheda per bambini non italofoni.
E: invece, nell'[immagine] otto, cosa fa Pablo?
G: *siediti*
E: si siede?

Per esprimere l'aspetto perfettivo, G. utilizza il participio passato, a volte preceduto dall'ausiliare *avere*, solo con i verbi *finire* e *capire*: possiamo dire che i progressi di G. – seppur non particolarmente rapidi – rispecchiano le sequenze di apprendimento teorizzate dagli studi precedenti. Dopo un altro mese di esposizione alla nuova lingua, tuttavia, si cominciano ad osservare i primi segnali di morfologia verbale: appaiono le tre persone del singolare e la terza plurale del presente indicativo (es. 26), anche se con errori nelle desinenze, e aumenta la varietà delle forme verbali.

- (26) G. e io svolgiamo delle operazioni
G: *fa* dieci!
E: Sì
G: tutto *fa* dieci?

G. comincia ad utilizzare l'infinito in maniera corretta, in dipendenza da verbi modali come *potere*. Lo vediamo in questo esempio:

(27) G. mi chiede se può cancellare il disegno e rifarlo meglio.

G: posso bello fare?

Come per la morfologia nominale e pronominale, vediamo che G. impiega più tempo ad apprendere la morfologia verbale rispetto al primo caso di studio. G. comincia a servirsi dell'infinito come forma base e del participio passato per esprimere l'aspetto perfetto e, successivamente, apprende le desinenze dell'indicativo presente e aggiunge l'ausiliare *avere* al participio passato, formando così il perfetto composto, che viene utilizzato sempre in maniera corretta. L'infinito perde la sua funzione di forma base e viene utilizzato in maniera corretta; anche l'imperativo inizia a essere impiegato senza errori. Alla fine del periodo di osservazione si registra ancora qualche errore nell'uso delle tre persone dell'indicativo, ma nel complesso possiamo ipotizzare che le desinenze sono state imparate e vengono utilizzate in maniera attiva.

9. CONCLUSIONI

Gli studi disponibili in letteratura che riguardano l'apprendimento dell'italiano L2 da parte di apprendenti adulti ci indicano che, sia nel caso di apprendimento spontaneo che nel caso di apprendimento guidato, la morfologia nominale comporta difficoltà anche a livelli piuttosto avanzati. Gli studi precedenti che riguardano apprendenti bambini indicano invece che la morfologia nominale e pronominale compare dopo qualche mese di esposizione, elemento che viene confermato da questo studio. Infatti, si è riscontrata una notevole precocità nell'apprendimento dell'assegnazione e dell'accordo di genere e numero nei soggetti di entrambi i casi di studio. Tale particolarità distingue il loro percorso da quello degli immigrati adulti in maniera tale da renderlo paragonabile all'apprendimento infantile della L1. Inoltre, l'apprendimento dei due bambini sembra non arrestarsi né fossilizzarsi per tempi prolungati su strutture scorrette, ulteriore elemento che li distingue dagli apprendenti adulti. Per questo motivo, in entrambi i casi analizzati sopra, l'analisi dell'acquisizione della morfologia nominale della lingua italiana si è basata soprattutto sulla comparsa e sull'utilizzo di determinate desinenze più che sugli errori commessi.

Dall'esiguo numero di mancate concordanze possiamo ipotizzare che i due bambini inizino a utilizzare una particolare desinenza solo quando percepiscono che hanno imparato a padroneggiarla. In aggiunta, non è possibile stabilire se C. e G. abbiano appreso l'accordo di genere delle diverse parti del discorso seguendo la sequenza di apprendimento individuata dagli studi precedenti, in quanto le varie forme sono apparse in modo sostanzialmente simultaneo durante il periodo di osservazione.

È comunque emerso un percorso di apprendimento simile nei due casi: in un primo periodo, i due bambini imparano parole e frasi dall'*input* in lingua italiana a cui sono esposti senza però applicare strategie morfologiche in maniera attiva. In un secondo momento, entrambi fanno proprio il sistema di desinenze di genere e numero della lingua italiana e cominciano ad applicarlo in modo corretto e con pochissimi errori. L'unica sostanziale differenza tra i due casi è il tempo impiegato a raggiungere una buona competenza negli ambiti morfologici considerati. A mio parere, il secondo caso di studio è più significativo in quanto, nonostante le molte difficoltà iniziali e la sostanziale lontananza tipologica tra l'italiano e la prima lingua, la morfologia di genere e numero è

stata appresa senza esitazioni in tempi relativamente brevi. Il primo caso di studio era invece caratterizzato dall'indubbio vantaggio dato dalla somiglianza tra L1 e L2 a livello delle regole di accordo tra le varie parti del discorso.

Per quanto riguarda l'apprendimento della morfologia verbale, possiamo sostenere che nessuno dei due casi di studio ha attraversato una fase prebasica, in cui si impiegano espedienti di tipo lessicale per esprimere la temporalità: C. ricorre alla sua madrelingua per colmare le lacune nell'apprendimento della nuova lingua e G. si limita a tacere.

L'ordine in cui vengono appresi i tempi e modi verbali dell'italiano con le rispettive desinenze rispecchia in tutto le sequenze di apprendimento teorizzate dagli studi precedenti, sia nel caso di apprendenti adulti che di apprendenti bambini. Nel caso di C., l'indicativo presente e il perfetto composto vengono appresi in tempi rapidi, con utilizzo corretto delle desinenze personali, a cui si aggiunge presto l'imperfetto. C. utilizza in modo corretto anche l'imperativo, l'infinito semplice e la perifrasi progressiva con il gerundio. Per quanto riguarda il secondo caso di studio, G. si serve inizialmente dell'infinito presente come forma base, segnale del fatto che ancora non coniuga le forme verbali in modo attivo. Successivamente apprende le desinenze dell'indicativo presente e comincia a utilizzarle commettendo errori di concordanza in modo saltuario, e aggiunge al suo repertorio il perfetto composto, generalmente utilizzato con l'ausiliare *avere* in modo corretto.

Dall'analisi linguistica del *corpus* raccolto risulta chiaramente che nel caso di G. l'apprendimento è stato più lento e difficoltoso rispetto al percorso di C. A mio avviso, più che alla distanza tipologica tra L1 e L2, questo è dovuto principalmente al suo atteggiamento di chiusura di fronte alla nuova lingua e alla nuova cultura. La bambina non ha accettato di essere inserita in un nuovo ambiente principalmente a causa della sua inesistente scolarizzazione: G. non era abituata a ricevere consegne da parte di un adulto, a doverle svolgere e a dover dare un *feedback*. G. ha ricevuto, da parte della scuola, tutto l'aiuto possibile con le risorse disponibili: frequentando una scuola a tempo pieno, veniva seguita da una delle due insegnanti nelle ore di compresenza e in più ha ricevuto 10 ore di sostegno da parte della mediatrice; inoltre, a febbraio, ha cominciato un laboratorio di alfabetizzazione in lingua italiana.

Gli scarsi progressi nell'apprendimento della lingua sono stati tuttavia accompagnati da mancati progressi nell'apprendimento delle competenze di base come la lettura, la scrittura e lo svolgimento di semplici operazioni come addizione e sottrazione. Di conseguenza, si è cominciato a ipotizzare che la bambina avesse problemi di apprendimento o difficoltà comportamentali non certificate fino a quel momento imputati esclusivamente a difficoltà linguistiche: G. avrebbe sicuramente avuto bisogno di molte più ore di sostegno e, in aggiunta, di un incoraggiamento maggiore da parte della famiglia. La scelta di inserirla nella classe corrispondente alla sua età non ha tenuto conto del livello di abilità e competenze raggiunte che avrebbe consentito la retrocessione di un anno: il dirigente scolastico ha, in questo caso, preso in considerazione altri fattori quali il numero di bambini presenti nelle classi inferiori della stessa scuola, elevato e alcune volte problematico, che non avrebbe permesso a G. di essere seguita a dovere. Tuttavia, in questo modo G. non ha mai potuto seguire lo stesso programma dei suoi compagni di classe, cosa che sicuramente non ha giovato alla sua integrazione.

Il caso di C. è risultato sicuramente meno problematico: C. ha mostrato da subito di sentirsi a suo agio nel nuovo ambiente, ha fatto amicizia con i compagni e ha presto acquisito una competenza in lingua italiana adeguata alle sue esigenze di bambino.

Tuttavia, non ha ricevuto nessun tipo di sostegno né per quanto riguarda la facilitazione all'inserimento, tramite mediatore interculturale, né ai fini dell'alfabetizzazione in lingua italiana. Ciò non sembra aver avuto un impatto negativo sul suo apprendimento né della lingua italiana né degli obiettivi di base della sua classe, una prima elementare. Resta da vedere, tuttavia, se la capacità di colmare in maniera autonoma le eventuali lacune linguistiche resterà immutata quando la scuola gli richiederà di affrontare argomenti più complessi.

La letteratura ci indica che fattori extra-linguistici come l'età, la prima lingua, l'ambiente circostante e la motivazione personale hanno un impatto sull'apprendimento. L'elemento che spicca in modo più evidente da questa ricerca è stato, a mio parere, il ruolo giocato dalla motivazione nell'apprendimento della nuova lingua: gli altri fattori hanno contribuito a creare le condizioni perché i due bambini potessero essere motivati a compiere lo sforzo necessario ad aprirsi nei confronti della nuova lingua e della nuova cultura. Nel primo caso di studio, i fattori esterni hanno aiutato il bambino a essere motivato mentre, nel secondo caso, lo sforzo necessario era eccessivo e la bambina, di conseguenza, non risultava sufficientemente motivata. Tuttavia, i progressi compiuti da G. sono stati notevoli e confermano l'utilità degli interventi di sostegno dispiegati dalle strutture scolastiche, la cui disponibilità risulta fondamentale per il corretto inserimento dei bambini stranieri nelle scuole italiane.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alberti T., Allemano M. (2001), "L'immigrazione straniera e le risposte del sistema formativo", in Giacalone Ramat A., Massara S., Vedovelli M. (a cura di), *Lingue e culture in contatto, l'italiano come L2 per gli arabofoni*, FrancoAngeli, Milano, pp. 39-63.
- Andorno C., Giacalone Ramat A. (2002), *L'acquisizione dell'italiano come lingua seconda: problemi e metodi*, Master ICON, Pisa [ultima revisione 2012]:
<https://studylibit.com/doc/1529475/1-acquisizione-dell-italiano-come-lingua-seconda>
- Balboni E. P., D'Annunzio B. (2010), "Apprendere e insegnare Italiano lingua 2", in *Italiano lingua due: riflessioni ed esperienze sulla glottodidattica e l'interlingua nelle scuole dell'Emilia-Romagna*, Tecnodid, Napoli.
- Banfi E., Bernini G. (2003), "Il verbo", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano*, Carocci, Roma, pp. 70-115.
- Banfi E., Grandi N. (2003), *Lingue d'Europa*, Carocci, Roma.
- Bernini G., Giacalone Ramat A. (a cura di) (1988), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, Atti del congresso di Pavia, FrancoAngeli, Milano.
- Brownie W. (1993), "Serbo-croat", in Comrie B., Corbett G. G. (a cura di), *The Slavonic Languages*, Routledge, London - New York, pp. 330-346.
- Calleri D., Chini M., Cordin P., Ferraris S. (2003), "Confronti tra l'acquisizione di italiano L1 e l'acquisizione di italiano L2", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano*, Carocci, Roma, pp. 220-253.
- Chini M., Ferraris S. (2003), "Morfologia del nome", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano*, Carocci, Roma, pp. 37-69.
- Chini M. (1995), *Genere grammaticale e acquisizione, aspetti della morfologia nominale in Italiano L2*, FrancoAngeli, Milano.

- Comrie B., Corbett G. G. (a cura di) (1993), *The Slavonic Languages*, Routledge, London - New York.
- Dardano M., Trifone P. (1997), *La nuova grammatica della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna.
- Favaro G. (2001), *I mediatori linguistici e culturali nella scuola*, EMI, Bologna
- Favaro G. (2002), *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, Firenze.
- Giacalone Ramat A. (1986), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, il Mulino, Bologna.
- Giacalone Ramat A., Vedovelli M. (a cura di) (1994), *Italiano, lingua seconda lingua straniera*, Atti del XXVI congresso SLI (Siena, 5-7 novembre 1992), Bulzoni, Roma.
- Giacalone Ramat A., Massara S., Vedovelli M. (a cura di) (2001), *Lingue e culture in contatto, l'italiano come L2 per gli arabofoni*, FrancoAngeli, Milano.
- Giacalone Ramat A. (a cura di) (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma, pp. 13-252.
- Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (2003), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*. Atti del convegno-seminario "Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio" (Bergamo, 17-19 giugno 2002), Guerra edizioni, Perugia.
- Grandi N. (2003), *Fondamenti di tipologia linguistica*, Carocci, Roma.
- Green J. N. (1988), "Spanish", in Harris, Vincent (ed.), *The romance languages*, Routledge, London, pp. 79-130.
- Harris M., Vincent N. (a cura di) (1988), *The romance languages*, Routledge, London.
- King K. A., Mackey A. (2008), *L'acquisizione linguistica*, il Mulino, Bologna.
- Massari S. (2001), "I fabbisogni formativi degli stranieri immigrati in età adulta", in Giacalone Ramat A., Massara S., Vedovelli M. (a cura di), *Lingue e culture in contatto, l'italiano come L2 per gli arabofoni*, FrancoAngeli, Milano, pp. 187-200.
- Meisel J. M. (1986), "Strategie di apprendimento della seconda lingua. Più di una semplificazione", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, il Mulino, Bologna, pp. 47-100.
- Miraglies C. (2014), "Italstudio nelle scuole: una sperimentazione a Padova", in *Selm* 7-9, anno LII, pp. 46-48:
http://www.anils.it/wp/wp-content/uploads/2017/06/ANILS_2014_07-09.pdf.
- Pallotti G. (1999), "L'acquisizione e l'uso di una seconda lingua come semiotica sociale", in Vedovelli M. (a cura di), *Indagini sociolinguistiche nella scuola e nella società italiana in evoluzione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 269-290.
- Salvi G., Vanelli L. (2004), *Nuova grammatica italiana*, il Mulino, Bologna.
- Solarino R. (2009), "Linguistica acquisizionale: tappe di apprendimento dell'italiano L2 in contesto naturale", in Revelli L. (a cura di), *Italiano L2. Problemi scientifici, metodologici, didattici*, FrancoAngeli, Milano pp. 78-95.
- Tagliatela A., Tardi G. (2016), "Apprendimento linguistico e 'Buona Scuola'. Un focus sull'italiano L2", in *Selm* 7-9, anno LIV, pp. 33-38.: http://www.anils.it/wp/wp-content/uploads/2017/06/ANILS_2016_07-09.pdf.
- Toni B. (2010a), *Italiano lingua due: riflessioni ed esperienze sulla glottodidattica e l'interlingua nelle scuole dell'Emilia-Romagna*, Tecnodid, Napoli.
- Toni B. (2010b), "Formazione e ricerca-azione sull'interlingua in italiano L2", in *Italiano lingua due: riflessioni ed esperienze sulla glottodidattica e l'interlingua nelle scuole dell'Emilia-Romagna*, Tecnodid, Napoli, pp. 11-22.

- Vedovelli M. (1994), “Fossilizzazione, cristallizzazione, apprendimento spontaneo”, in Giacalone Ramat A., Vedovelli M. (a cura di), *Italiano, lingua seconda lingua straniera*, Atti del XXVI congresso SLI (Siena, 5-7 novembre 1992), Bulzoni, Roma, pp. 519-547.
- Vedovelli M. (2001a), “Obiettivi e quadri teorici di riferimento della ricerca a Torino”, in Giacalone Ramat A., Massara S., Vedovelli M. (a cura di), *Lingue e culture in contatto, l'italiano come L2 per gli arabofoni*, FrancoAngeli, Milano, pp. 17-37.
- Vedovelli M. (2001b), “Atteggiamenti linguistici e lingue in contatto”, in Giacalone Ramat A., Massara S., Vedovelli M. (a cura di), *Lingue e culture in contatto, l'italiano come L2 per gli arabofoni*, FrancoAngeli, Milano, pp. 111-139.
- Vedovelli M. (2001c), “La dimensione linguistica nei bisogni formativi degli immigrati stranieri”, in Giacalone Ramat A., Massara S., Vedovelli M. (a cura di), *Lingue e culture in contatto, l'italiano come L2 per gli arabofoni*, FrancoAngeli, Milano, pp. 201-226.