

# DIDATTICA DELLA SCRITTURA IN CLASSI PLURILINGUI NELLA SCUOLA PRIMARIA. RISULTATI DI UNA SPERIMENTAZIONE

Laura Clemenzi, Riccardo Gualdo<sup>1</sup>

## 1. PREMESA<sup>2</sup>

Gerald Bernhard, nel suo intervento agli incontri “Ruhr 2010 – Kulturhauptstadt Europas” della metà di ottobre del 2010, esponeva i risultati di una ricerca su come fosse vissuto e descritto («wie ... erlebt und beschrieben wird») dagli italiani residenti nella Ruhr il loro plurilinguismo italiano-tedesco (o meglio soprattutto italiano meridionale-tedesco). I sei italiani intervistati da Felicia Falsone (cfr. Bernhard, 2013: 175-187) raccontavano in primo luogo le loro biografie linguistiche. Bernhard concludeva che il mantenimento del plurilinguismo è strettamente associato alla composizione della famiglia, ma le sue prospettive dipendono anche dalle esperienze dei parlanti. Oggi, la tipica esperienza di plurilinguismo degli italiani immigrati in Germania negli anni '60 e '70 non esiste più, ed è certamente estranea agli appartenenti alla seconda o alla terza generazione che hanno approfittato di una buona scolarizzazione. Tuttavia, nonostante il prestigio ancora diffuso di cui gode la lingua italiana in Germania e nonostante la proverbiale “lealtà” degli italiani rispetto alla madrelingua / madrepatria, dalle risposte degli intervistati traspariva una certa insicurezza rispetto al loro plurilinguismo, anche quando vi fosse stata una pratica intensiva di mantenimento della lingua. In aggiunta, osservava Bernhard, una parte significativa del successo e delle prospettive di convivenza tra due lingue è legata all'orientamento monolingue dell'ambiente circostante in Germania (in Italia ancor più), poiché risulta molto chiaro «dass einer quasi von Haus aus mitgebrachten Mehrsprachigkeit hier lebender Italiener nicht derselbe Respekt entgegengebracht wird wie etwas einer schulisch erworbenen Fremdsprachenkompetenz». Queste le conclusioni dello studioso: «Die so oft beschworene Chance, die in intraindividuellem Mehrsprachigkeit liegt – durchaus eine Chance / für ein staatsbürgerliches Bewusstsein der Europäer – ist auch für unsere Interviewteilnehmer nicht immer erkennbar»<sup>3</sup>.

Se queste *chances* non sono ben percepibili per gli italiani di seconda e terza generazione, appartenenti a un gruppo linguistico di minoranza che ha certo sperimentato una fase d'integrazione iniziale non facile, ma che proveniva da una nazione e da una lingua solidamente radicate nella cultura e nell'identità europea, che cosa stiamo facendo in Italia per i nuovi italiani, immigrati di seconda e di terza generazione? Come stiamo affrontando il plurilinguismo, con le sue difficoltà, ma anche con le sue enormi opportunità?<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Università degli Studi della Tuscia, Viterbo.

<sup>2</sup> Il testo è stato concordato e rivisto dagli autori. La *Premessa* è di R. Gualdo e L. Clemenzi, i paragrafi 2-4 di L. Clemenzi.

<sup>3</sup> Cfr. Bernhard, 2013: 188-189.

<sup>4</sup> Il tema della gestione del plurilinguismo e delle tecniche didattiche per promuoverlo in diverse situazioni (L2, LS, compresenza di più varietà) e con studenti di età diverse, dalla prima infanzia all'età adulta, è stato al centro dei tre convegni CILGI di Istanbul, di Breslavia e in particolare di quello ospitato dall'Istituto di

Introduciamo questo contributo spendendo poche parole sulla sperimentazione didattica condotta nell'anno scolastico 2017/2018 nell'Istituto Comprensivo Statale "Roberto Marchini" di Caprarola, in provincia di Viterbo. La sperimentazione, commentata più avanti, ha coinvolto 38 alunni di due classi terze, quindi bambini di circa 8-9 anni d'età, ed è stata concentrata su come imparare la scrittura descrittiva e narrativa e sui problemi incontrati da alunni con differenti difficoltà di apprendimento. L'intervento didattico si è concentrato su lessico e punteggiatura, ma ha previsto anche una riflessione sull'ortografia, sulla divisione in capoversi e sul mantenimento dei tempi verbali<sup>5</sup>. Alla fine di questo contributo daremo anche conto di come i bambini e soprattutto le maestre hanno valutato la sperimentazione.

In uno dei passaggi più poetici del film *Tempi moderni* di Charlie Chaplin (*Modern Times*, 1936), Paulette Goddard si allaccia i pattini a rotelle, i *pattini a 4 ruote*, come ha scritto una delle bambine del "Marchini". La celebre scena di Charlot che pattina bendato all'ultimo piano di un grande magazzino, sfiorando pericolosamente il bordo del ballatoio privo di protezione, è al centro della sperimentazione di descrizione / narrazione (*film retelling*) che hanno svolto i bambini della scuola di Caprarola. Proprio *Tempi moderni* era stato usato, ormai più di quindici anni fa, per un'analoga sperimentazione di didattica dell'italiano L2 da Marina Chini (2003), scomparsa il 17 luglio del 2018, poche settimane prima che si svolgesse il convegno di cui in questo numero di *Italiano LinguaDue* si raccolgono gli Atti; alla memoria della studiosa, che purtroppo non abbiamo potuto conoscere personalmente, dedichiamo il nostro intervento.

## 2. L'ETEROGENEITÀ DEI PERCORSI LINGUISTICI. BIOGRAFIE LINGUISTICHE, ECOLOGIA LINGUISTICA E SUPERDIVERSITÀ

Prima di concentrarci sui dati della sperimentazione, vorremmo dare un'idea della situazione sociolinguistica dell'area geografica di cui stiamo parlando. Caprarola, a est del lago di Vico, è famosa soprattutto per lo splendido palazzo Farnese, progettato da Antonio da Sangallo il Giovane e completato dal Vignola; una delle meraviglie del palazzo è la sala delle carte geografiche, impressionante per l'accuratezza dei dettagli e giustamente valorizzata da Francesco Bruni in un capitolo del suo *Italia. Vita e avventure di un'idea*<sup>6</sup>. Il paesaggio di Caprarola e della Tuscia è uno dei più suggestivi del Lazio, ma si fa molta fatica a vedervi l'impronta semiotica dei nuovi italiani. Eppure ci sono, e sono moltissimi; però evidentemente non lavorano nei centri cittadini di Viterbo e del Viterbese, ma in campagna, come braccianti agricoli, e a Roma. Anche nel centro del capoluogo gli stranieri si vedono poco, perché è probabile che vivano soprattutto nei paesi vicini, dove è più semplice ed economico trovare un appartamento (a Viterbo purtroppo non sono rari i casi di affitti in nero, a prezzi di mercato, di locali in pessime condizioni edilizie ed igieniche), dove è senz'altro più semplice tenere insieme reti di solidarietà intraetnica<sup>7</sup>. Da quei paesi si muovono di prima mattina e a quei paesi tornano la sera tardi sui rari e non sempre puntualissimi autobus della Compagnia di trasporti laziali (Cotral).

Romanistica dell'Università di Bochum dall'11 al 13 ottobre del 2018 di cui qui si raccolgono gli Atti. Tra i non numerosi studi italiani dedicati precedentemente a questi argomenti, cfr. Gallina, Spotti, 2015.

<sup>5</sup> Laura Clemenzi ha impostato la sperimentazione e l'ha seguita per tutto l'anno scolastico; è stato fondamentale il ruolo del gruppo di quattro insegnanti dell'Istituto "Marchini": Filomena Antonini, Annarita Cenci, Silvia Cristofori e Annamaria Generali.

<sup>6</sup> Cfr. Bruni, 2010: 341-347.

<sup>7</sup> Cfr. Gualdo, Clemenzi, 2016: 21 e n. 16.

Il paesaggio linguistico del Lazio, rispetto ad altre aree<sup>8</sup>, è ancora poco esplorato, anche se Pietro Trifone ha chiuso il suo capitolo su Roma nel volume *Città italiane. Storia di lingue e di culture* con cinque dense pagine sulla lingua delle lavoratrici straniere Sang (trentenne cinese) e Tania (sessantenne ucraina)<sup>9</sup>. È un paesaggio che va studiato, e presto, perché la superdiversità sta cambiando il volto anche delle nostre province più appartate, mentre la globalizzazione e le risorse mobili stanno rivoluzionando le comunità sociolinguistiche, come ha segnalato già da vari anni Jan Blommaert (2010).

Insomma, gli stranieri a Viterbo vivono e lavorano, eccome. Il 26 settembre 2015, in occasione della Giornata europea delle lingue, insieme a Stefano Telve, invitammo all'Università degli Studi della Tuscia la scrittrice e giornalista eritrea Ribka Sibhatu e la nostra aula si riempì – un po' inaspettatamente – di giovani e adulti immigrati: studenti universitari e di liceo, le cosiddette seconde generazioni, ma anche persone più grandi: lavoratrici (soprattutto) e lavoratori interessati a discutere con noi di multilinguismo e di accoglienza linguistica dei nuovi italiani.

Come mostrano le statistiche dell'Istat e del MIUR, nel corso degli ultimi sedici anni (almeno dal 2004) la provincia di Viterbo è stata seconda nel Lazio per la percentuale dei residenti stranieri<sup>10</sup>, ma dall'a.s. 2008/2009 all'a.s. 2014/2015 è stata al primo posto, davanti a Roma e a Rieti, per l'incidenza degli studenti di origine non italiana sul totale degli iscritti in scuole di ogni ordine e grado<sup>11</sup>. A partire dall'a.s. 2014/2015 ha iniziato a registrare un temporaneo calo degli studenti stranieri, parallelamente a un minore incremento dei residenti stranieri, e nell'a.s. 2015/2016 è stata raggiunta dalla capitale (entrambe 10%); nell'a.s. 2016/2017 Roma ha conquistato il primo posto (10,2% contro 9,8%) e l'ha mantenuto con lo stesso scarto percentuale anche nell'a.s. 2017/2018 (10,3% contro 9,9%) e nell'a.s. 2018/2019 (10,5% contro 10,1%), pur registrando al contempo un minore incremento dei residenti stranieri rispetto a Viterbo, e addirittura un decremento nell'ultimo anno (nei dati ISTAT al 1 gennaio 2020)<sup>12</sup>.

Facciamo una banale considerazione geografica: Viterbo e Rieti sono le province del Lazio settentrionale: i loro territori sono un'area di alta concentrazione di famiglie immigrate, paragonabile all'area di Siena, della quale sappiamo molto di più grazie all'impegno dei ricercatori dell'Università per stranieri. Evidentemente le famiglie immigrate si stabiliscono nel Viterbese o nel Reatino perché la vita costa meno; forse anche perché il territorio è più accogliente e più tranquillo che nel Lazio meridionale, ma per confortare questa seconda ipotesi ci sarebbe bisogno di altri dati.

La formula *eterogeneità dei percorsi* che dà il titolo a questo paragrafo viene dall'indagine curata nel 2014 da Maddalena Colombo e Vinicio Ongini, che si riferivano alle tante diverse storie di scolarizzazione degli studenti di origine non italiana. In effetti i percorsi

<sup>8</sup> Le prime ricerche sociolinguistiche e le prime mappature cominciano a essere pubblicate all'inizio degli anni 2000. Torino è stata tra le prime città italiane a sperimentare progetti di integrazione linguistica degli adulti e di scolarizzazione dei bambini; risalgono alla fine degli anni '80 i sondaggi descritti da Tosi (1995). Ancora per Torino e per Pavia ricordiamo poi la prima indagine curata da Chini (2004), per Milano lo studio di Vietti (2005), per Siena i risultati delle ricerche di Bagna, Barni, Siebetcheu (2004). All'estremo cronologico più vicino a noi corrispondono, in estrema approssimazione e sintesi, Desoutter, Gottardo (2016), Chini, Andorno (2018) e il quadro complessivo tracciato da Vedovelli (2017).

<sup>9</sup> Cfr. Trifone, 2015: 295-299.

<sup>10</sup> Al primo posto c'è Roma; come segnalato in Gualdo, Clemenzi (in stampa), negli ultimi anni è stata registrata una forte crescita anche a Latina: nel Lazio è di questo comune, almeno tra il 2008 e il 2017, l'incremento percentuale annuo più alto (nello stesso intervallo solo le statistiche al 1 gennaio 2014 attribuiscono a Roma l'incremento maggiore; vanno inoltre esclusi i dati al 1 gennaio 2012, che attestano un generale decremento).

<sup>11</sup> Cfr. Gualdo, Clemenzi, 2016: 25 e sgg.

<sup>12</sup> L'ultimo rapporto del MIUR disponibile in fase di revisione di bozze è in Borrini, De Sanctis (2020).

scolastici sono davvero molto eterogenei<sup>13</sup>. In un istituto come il “Marchini” di Caprarola, per quanto comprensivo – lasciateci passare il facile gioco di parole – per un bambino nato in Italia da genitori entrambi stranieri, un piccolo G2 nella terminologia sociologica in uso, l’esperienza scolastica rischia di essere davvero un percorso a ostacoli.

Gli insegnanti hanno più volte lamentato l’inadeguatezza delle misure di sostegno linguistico offerte dalle istituzioni e l’esiguità di iniziative coordinate con l’ufficio scolastico regionale e con altre scuole vicine. Cercano quindi di rispondere ai bisogni dei “nuovi” alunni con approcci didattici alternativi a quelli tradizionali. Le istituzioni scolastiche nazionali sono d’aiuto? Possiamo dire che l’attenzione al tema dell’integrazione delle nuove generazioni di studenti è sicuramente cresciuta nel tempo: il Ministero della pubblica istruzione nel 2006 e nel 2014 ha diffuso le *Linee guida* per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri e dal 2014 ha istituito un *Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’interculturalità*; nel novembre 2017 si è insediato il *Nuovo osservatorio*, che ha accolto al suo interno una rappresentanza di studenti e studentesse di seconda generazione e ha aggiunto due nuovi gruppi di lavoro a quelli già esistenti: *Scuola nelle periferie urbane multiculturali*, particolarmente interessante per noi, e *Revisione dei curricoli in prospettiva interculturale*. Su indicazione del Ministero molte scuole – anche l’Istituto “Marchini” – si sono dotate di protocolli per l’integrazione, ma i docenti hanno poco tempo per metterli in atto<sup>14</sup>.

Aggiungiamo solo un’altra questione. Abbiamo parlato di *biografie linguistiche*: tutti gli studi insistono sulla centralità di conoscere la biografia linguistica degli alunni e delle loro famiglie e di promuovere un contatto positivo tra le famiglie e la scuola. Ma è necessario che ci siano i tempi e gli spazi adeguati alle esigenze di vita delle famiglie immigrate, in cui i genitori spesso sono fuori casa dalla mattina alla sera. Inoltre è urgente che il paesaggio delle nostre città si riempia anche di informazioni ben fatte, scritte in italiano, ma anche in altre lingue, per i residenti di origine non italiana.

La questione è senz’altro complessa, ma siamo dell’idea che far emergere la presenza degli stranieri nella società di un centro urbano di dimensioni medio-piccole come Viterbo sia utile anche per l’integrazione linguistica di adulti e bambini. Alcuni adulti, in particolare, hanno spesso bisogno di didattica di livello avanzato e possibilmente specializzata in base alle esigenze lavorative<sup>15</sup>. Come scriveva bene Silvestro Tucciarone (2004: 65) già sedici anni or sono, mentre nell’apprendimento di una lingua straniera gli impedimenti derivano dalla distanza linguistica e dalle interferenze della L1, gli esiti dell’acquisizione della L2 in contesto migratorio sono determinati dalle caratteristiche dell’interazione con i nativi e da ostacoli pragmatici e di natura psicosociale: sono le «condizioni segreganti del contesto migratorio a costituire il maggiore ostacolo all’acquisizione della L2» e a queste contribuisce la non visibilità, l’assenza dal paesaggio visivo e, aggiungiamo, sonoro<sup>16</sup>.

<sup>13</sup> Cfr. anche Troncarelli, La Grassa, 2018: 61 e sgg.

<sup>14</sup> Per l’Istituto “Marchini” facciamo riferimento al testo del *Progetto di integrazione degli alunni stranieri per l’Anno scolastico 2014-2015*, dove è prevista una certa attenzione alla biografia linguistica degli scolari e al rapporto con le famiglie. Le insegnanti che hanno partecipato alla sperimentazione, tuttavia, ci hanno riferito che molte proposte contenute in tale documento, tra cui quella relativa all’istituzione di una *Commissione per l’inserimento degli alunni stranieri*, sono rimaste inattuato. Sul concetto di *interculturalità* e sulla sua valorizzazione nella normativa e nella didattica scolastica si vedano De Roberto (2020) e Troncarelli, La Grassa (2018).

<sup>15</sup> Alcune considerazioni su questo in Gualdo, Clemenzi, 2020: 183, 208.

<sup>16</sup> Ricordiamo che molti immigrati rumeni o albanesi hanno elaborato e continuano a elaborare strategie di mimetismo per correre meno rischi di discriminazione e aggressività xenofoba, come già documentava Romania (2004).

### 3. LA SPERIMENTAZIONE A CAPRAROLA

#### 3.1. *Il progetto*

La sperimentazione realizzata a Caprarola ricalca un percorso del progetto *Osservare l'interlingua*, promosso a partire dal 2007 dal Comune di Reggio Emilia e dall'Università di Modena e Reggio Emilia e curato da Gabriele Pallotti insieme – tra gli altri – a Stefania Ferrari e a Fabiana Rosi<sup>17</sup>. In avvio le maestre proiettano un video muto di circa quattro minuti e raccolgono le narrazioni individuali scritte e orali dei bambini. Segue una serie di attività per formare e potenziare le competenze di pianificazione, produzione e revisione dei testi narrativi. I bambini, in piccoli gruppi eterogenei per livello, secondo il modello della *stratificazione* descritto da Fabio Caon<sup>18</sup>, suddividono la storia in sequenze e poi preparano una scaletta di base e una scaletta arricchita, dando un titolo alla storia e sottotitoli a ciascuna sequenza. In un momento successivo il lavoro di ognuno è commentato dall'intera classe; segue la riscrittura del racconto, che avviene secondo la tecnica del *peer-assessment* e prestando attenzione a un singolo aspetto alla volta (rispetto della scaletta, capoversi, punteggiatura, tempi verbali, lessico, ortografia). Quindi, sempre aiutati dalle maestre, i bambini formulano le regole per scrivere un buon testo e testano le competenze acquisite narrando singolarmente per iscritto un nuovo stimolo video analogo a quello su cui si è articolato il percorso<sup>19</sup>. Lo stesso percorso didattico è stato sperimentato nell'anno scolastico 2015/2016 da Claudia Tarallo, in quell'anno assegnista di ricerca all'Università "l'Orientale" di Napoli, con studenti delle scuole secondarie di primo grado<sup>20</sup>.

Sempre a Caprarola, con lo stesso gruppo di insegnanti e soprattutto con le stesse classi chi scrive aveva condotto, durante l'anno scolastico 2016/2017, un progetto dedicato alla punteggiatura. Ai bambini erano state proposte due attività mirate: una tradizionale, che chiedeva di compilare in autonomia cinque schede sul lessico con esercizi di riscrittura, scelta multipla e collegamenti; e una alternativa, sul modello proposto da Simone Fornara (2012) che prevedeva il lavoro di gruppo a partire da brevi racconti e quindi il confronto con la classe intera<sup>21</sup>.

Nelle due classi dell'Istituto Comprensivo "Roberto Marchini" di Caprarola, su 38 alunni, circa il 50% ha disabilità di vario tipo: *handicap*, disturbi specifici dell'apprendimento, disturbi da deficit dell'attenzione con iperattività, bisogni educativi speciali, mutismo selettivo<sup>22</sup>, e difficoltà dovute alla diversa lingua di origine. Sono classi, insomma, con *abilità differenziate*; molto differenziate, come si vedrà chiaramente dagli esempi<sup>23</sup>.

<sup>17</sup> Cfr. Pallotti, 2010 e Pallotti, Rosi, 2011 e 2017. A partire dall'indirizzo <https://interlingua.comune.re.it> è possibile accedere alle linee guida dei singoli percorsi e ai dati raccolti nel corso delle prime edizioni; dal 2019 è inoltre disponibile un sillabo verticale organico che sistematizza i materiali didattici e le strategie di lavoro elaborati nel corso dei primi dieci anni del progetto (Pallotti, Ferrari, 2019).

<sup>18</sup> Cfr. Caon, 2008: 67-69.

<sup>19</sup> Anche il video usato per l'esercizio di controllo è tratto da un film muto: una sequenza da *Tutte o nessuna* (1924, titolo originale: *Girl Shy*), con Harold Lloyd.

<sup>20</sup> Cfr. Tarallo, 2016, 2017 e 2019.

<sup>21</sup> I lavori sono descritti e commentati in Antonini, Clemenzi, Generali (2019). A queste attività si era unita, soprattutto nell'osservazione del comportamento dei bambini, Arianna De Carolis, che svolgeva una tesi magistrale dedicata ai problemi della didattica dell'italiano a bambini di famiglie immigrate, discussa all'Università degli Studi della Toscana nel dicembre 2017 (relatore: R. Gualdo).

<sup>22</sup> Un disturbo d'ansia sociale caratterizzato da una persistente incapacità di parlare in particolari situazioni, che si protrae per più di un mese.

<sup>23</sup> I testi sono stati tutti anonimizzati. Gli esempi (1)-(5), (9), (11), (13)-(16) sono relativi al video iniziale; gli esempi (6)-(8), (12) e (17) al video finale. Nelle sigle che precedono gli estratti, N sta per "nativo" e NN per

### 3.2. Il lessico delle descrizioni

Soffermiamoci sui seguenti due testi, entrambi scritti da bambini di origine non italiana.

- (1) NNM01(S): Charlot aveva un *centro / commerciale* e sali su per le / scale è incontro una ragazza / e i diceva di mangiare dei / panini
- (2) NNM02(S): Oggi Charlo a ricevuto una cartolina / ando al *magazzino* presento una persona gli do / una *fotocamera* ando sull' suo studio li chiudo / la porta cosi ando su ~~xx~~ alla porta prendo / la *madam* [...] / dopo ando su un vecchio *negozio* / trovo dei patini poi Charlot ando a patin- / are con la benda dopo cado la *madam* perche / non vedo Charlot che con la benda patino senza / cadere giù dopo Charlot cado giù però la *m-* / *adam* lo prende dopo Charlot si sedo la/ *madam* si meto la malieta di pelicia

Ci interessa l'uso di *centro commerciale*, *magazzino* e *negozio*. I due bambini conoscono bene i termini che riguardano i luoghi dove si acquistano alimentari e altri oggetti d'uso quotidiano. Le parole *centro commerciale* e *magazzino* ricorrono anche nelle produzioni scritte dei bambini nativi: una bambina usa prima *mercato*, poi *grande magazzino* e per altre due volte nello stesso testo resta in dubbio sull'identificazione corretta del luogo: «Quando il mercato era chiuso (o forse era un grande magazzino)», in (3); un altro bambino usa *supermercato*, in (16).

Nel secondo testo notiamo inoltre *fotocamera*: non è chiaro dal video se è una macchina fotografica o un binocolo (così per esempio interpreta Claudia Tarallo, 2017); dunque il bambino conosce e usa, anche per iscritto, una parola sicuramente comune ma al tempo stesso tecnica. Abbiamo evidenziato anche *madam* perché è un classico esempio di interferenza con la lingua d'origine, in questo caso l'albanese, dove *madam* è un possibile sinonimo di *signora*.

Ancora in (2) segnaliamo la sequenza verbale [*Charlot*] *ando, presento, ando, chiudo, ando, prendo, ando, trovo, ando, cado, patino, cado, si sedo* (*do* è forse attribuibile a *una persona*, cioè all'uomo che nel filmato dà a Charlot la *fotocamera*). Si potrebbe ipotizzare che il bambino abbia applicato la terminazione in *-o* per il maschile; tuttavia, il confronto tra il suo testo scritto e il suo testo orale lascia pensare che abbia cercato di mantenere il passato remoto sul modello della forma *ando*, probabilmente a lui familiare. Per il referente femminile della storia nello stesso testo scritto (2) si trova infatti la sequenza [*la madam*] *non vedo, si meto, e,*

“non nativo”, sebbene tutti i bambini di famiglia straniera siano nati in Italia. D'altra parte, secondo noi, usare *straniero* in classe è ancor più discriminante, e G2 è un po' freddo per bambini che, come ha scritto Graziella Favaro, imparano l'italiano come lingua adottiva per «parlare, giocare, interagire, sognare» (Favaro, 2010: 2). A N o NN seguono M o F per “maschio” o “femmina” e un numero progressivo; tra parentesi tonde è poi indicato se si tratta del testo scritto (S) o del testo orale (O). Nella trascrizione dei testi scritti, di cui si riproduce la grafia in corsivo o in stampatello, con il simbolo “/” sono segnalati gli accapo (la barra obliqua è a volte preceduta dal trattino “-”, che sostituisce il segno “=” usato nella scrittura a mano per dividere le parole a fine riga) e con il barrato sono riprodotte le cancellazioni degli alunni; per la trascrizione dei testi orali sono stati seguiti i criteri descritti nel sito di *Osservare l'interlingua*: sono dunque stati usati la virgola, il punto, il punto interrogativo e il punto esclamativo per segnalare il contorno intonativo, il simbolo # per le pause (uno per ogni secondo), i due punti – anche ripetuti – per le vocali prolungate, e le doppie parentesi tonde per i nostri commenti sui comportamenti non verbali (le parentesi singole sono a volte usate dagli stessi alunni). In tutte le trascrizioni è riportato esattamente ciò che ciascun bambino ha detto o scritto, senza aggiunte o correzioni; si interviene solo – nei testi scritti – per ripristinare la distinzione grafica tra accento grave e accento acuto in sostituzione del simbolo a forma di “u” usato dai bambini e si introducono il corsivo e il sottolineato per mettere in evidenza i fenomeni più rilevanti. Infine, le parole non riconoscibili – perlomeno quelle cancellate nei testi scritti – sono sostituite da un numero di “x” pari al numero delle lettere individuabili.

ancora a conferma della seconda ipotesi, nella produzione orale – in (11) –, nella quale prevale invece l'uso del passato e del trapassato prossimo, si trova correttamente *la femmina è antata, era venuta, e la signora si era: messa sul letto*. Lo stesso alunno, nel parlato, manifesta anche difficoltà lessicali (*nuotare per pattinare e bere per fumare*).

La coniugazione delle forme verbali al passato crea difficoltà anche ad altri bambini: in (9) troviamo ad esempio *messe per mise*, e, in altri testi qui non riprodotti, *metterò per misero* e *volette per volle*. Come si noterà in molti estratti che seguono, sono inoltre frequenti gli *shift* o salti temporali, le variazioni cioè rispetto alla dimensione temporale scelta all'inizio della narrazione<sup>24</sup>.

Commentiamo adesso i testi, sempre scritti, di una bambina madrelingua e di un bambino di famiglia straniera (cinese).

- (3) NF04(S): Poi arrivo ~~se~~ Charlot e la / prese la ragazza e la porto nel *mercato* (o forse era un *grande / magazzino*) entrarono e andarono nella *sala pranzo*. Charlot / gli offre: 4 tramezzini e un pezzo di sorta. Poi andarono nella / *sala giocattoli*, la ragazza era molto felice di visitare quel reparto / e andò a ~~prende~~ ha vedere i giocattoli mentre Charlot si mette / *i pattini a 4 ruote*.
- (4) NNM03(S): Un signore andare a centro commerciale c'è anche 2 1 signore / si ✕ chiama Charlot e andava a ~~scara~~ ✕ c'è anche una ragga- / za e va ~~bere a~~ mangia *torta* ✕ e ~~gioca con patine~~ e finisci di mangiare / ~~ragazza e uomo si~~ ~~patinare~~ ~~quelli uomo c'è grande cerchio~~ e si gioca con patine / e Charlot patina e andare grande cerchio e / ~~quella ragazzo~~ quella ragazza e *maglione calda* e / dorme la ragazza e Charlot andare a via e fine

Cominciamo dall'esempio (4): la gestione linguistica è molto approssimativa (*scara* sta per *scala*, *calda* per *calda*); notiamo anche le frasi costruite con verbi all'infinito («andare a centro commerciale», «andare grande cerchio», «andare a via»), tipiche di un *foreigner talk* allo stato iniziale. Ma ci interessa ancora il lessico: a parte la “m”, *centro commerciale* è scritto correttamente e ben inserito nel testo, così come *maglione* (non è ovvia la capacità di scrivere la laterale palatale). Nel testo (3) della bambina madrelingua, invece, attiriamo l'attenzione sulle strutture nominali *sala pranzo* e *sala giocattoli*; un'altra bambina madrelingua, di cui qui non trascriviamo il testo, usa anche *sala giochi* e *sala riposo*. La struttura Nome + Nome con rapporto sintattico di subordinazione è molto produttiva nel lessico italiano contemporaneo, e le bambine mostrano di gestirla con scioltezza e creatività (*i pattini a 4 ruote* invece di *pattini a rotelle* può dipendere dall'ancora non completa conoscenza della polirematica corretta).

La riflessione è che far lavorare gli alunni in gruppo su questo materiale può essere molto utile ad arricchire il vocabolario dei bambini non madrelingua che già sono pronti evidentemente a recepire questo lessico, relativo a spazi, luoghi, oggetti.

### 3.3. *Il lessico dei sentimenti*

Gli esempi che seguono sono tratti tutti da produzioni, scritte e orali, di bambini madrelingua italiani.

- (5) NF04(S): La ragazza era gentile e forse *aveva una cotta* /per Charlot.

<sup>24</sup> Sulla coesione verbale dei bambini cfr. anche i risultati della ricerca di Rosi, Borelli, 2014.

- (6) NF03(S): L'UOMO ~~X~~ / CADDE NEL SEDILE VICINO ALLA / RAGAZZA DEL CANE ~~XX~~ FANNO / CONFIDENZA E SI INNAMORANO
- (7) NF04(S): Va dalla / ragazza (che piangeva) e gli ri da il cagnolino. Lei tut- / ta contenta lo abbraccia e *gli fa le coccole*.
- (8) NF03(S): ARRIVÓ UNA RAGAZZA ANCHE / LEI MOLTO ELEGANTE CHE SI GUARDARONO IN FACCIA ~~ALLORA~~ L'UOMO SI / NASCONDE PER QUANTO ERA BELLA, PERÓ / LA RAGAZZA TIRA ~~XXXXX~~ LA TESTA/ INDIETRO E LO VEDE, E LUI DIVENTA / TUTTO ROSSO

La sperimentazione aveva tra i suoi obiettivi anche il potenziamento delle competenze pragmatiche: la visione e la narrazione di una storia filmata sono estremamente utili per lavorare sulla deissi e sulle capacità descrittive di movimenti, azioni, comportamenti sociali. Qui vorremmo solo rapidamente far notare come i bambini facciano molta attenzione al lessico delle emozioni e dei sentimenti, che conoscono e usano evidentemente molto bene e le cui manifestazioni colgono chiaramente in film muti, dove la mimica è essenziale (*fare confidenza*, in (6), non è esatto, ma l'errore dipende da una scarsa familiarità con il verbo supporto, non con la parola).

I bambini della scuola di Caprarola hanno lavorato molto su questo aspetto con le loro insegnanti: l'interazione e il confronto sono stati estremamente utili e positivi per l'inclusione dei bambini con difficoltà di apprendimento linguistiche, ma anche di quelli con disturbi specifici o con bisogni educativi speciali.

### 3.4. La progressione tematica

Trattiamo adesso la gestione della progressione tematica. Questo aspetto della testualità è strettamente collegato alla competenza lessicale; poiché sono abilità linguistiche complesse, gli esempi sono tratti solo da testi di bambini italiani.

- (9) NM04(S): Charlot era *guardiano* della notte. / Un giorno Charlot portò in ~~xx~~ un mercato / una amica. / Poi gli ofri tutto. / Dopo Charlot cominciò ~~ha~~ a pattinare. / La amica pensì anche lei ~~dei~~ di / mettersi i pattini. / Charlot cominciò ~~xx~~ a pattinare però / sul davanti ~~xxx~~ c'era un buco. / ~~Come~~ Dopo si mette la benda e cominciò / a pattinare con la benda e quel / buco nollo prese mai. / Poi il ~~xx~~ guardiano la messe / al letto. / Dopo Charlot andò ha guardare il ~~xx~~ / mercato. / Però ~~xx~~ non c'era nessuno.

In (9) osserviamo che il bambino scrive che Charlot è un *guardiano*: la gestione del termine qui è meno precisa, come pure in altri testi dei bambini italiani madrelingua: *guardiano al un centro commerciale* (NF05(S)), *guardiano che di notte controllava il centro commerciale* (NF02(S)), *guardiano della notte, dentro il centro commerciale* (NF03(S)), *guardiano del supermercato di notte* (NM01(O)).

La polirematica appare ancora instabile: *guardiano notturno* è difficile per colpa dell'aggettivo non comune, ma anche *guardiano di notte* non si è ancora cristallizzato.

Concentrando l'attenzione sui coesivi, osserviamo uno scambio tra l'insegnante (IN) e gli alunni (AL); la maestra legge alla classe una frase presa da una delle narrazioni e la commenta.



- (10) IN: ((legge)) “La gente esce dal centro che sta chiudendo, *Charlot* è dentro il magazzino con il proprietario che sta leggendo una lettera di referenze *per Charlot*”. Ci piace?  
AL: Per “lui”! Perché già lo sappiamo che si chiama *Charlot*.

I bambini, che hanno già lavorato a lungo su questo argomento, rispondono tutti che il nome *Charlot* può essere sostituito dal pronome *lui*, sottolineando di conoscere già il nome del protagonista della storia. Però le cose non sono così semplici, e ad avere difficoltà sono soprattutto i bambini di famiglia non italiana.

- (11) NNM02(O): li ha dato un po’ di do-un po’ di dolci, dopo li ha tagliato un pezzo di torta [...] si era alzato, li ha detto *Carlot* alla *signora* ti: ti mettersi li [...] La *femmina* è antata, l’ha preso, dopo era venuta [...] *Carlot* è antato un minuto di là dopo # la *signora* si era: messa sul letto [...]

Riprendere *signora* con *femmina*, in (11), è poco felice dal punto di vista testuale e logico, ed è un indice di scarsa competenza lessicale.

In (9), come abbiamo visto, un bambino italiano scrive che *Charlot* è un *guardiano*. Nelle frasi seguenti ripete un po’ faticosamente *Charlot*, e notiamo che non usa mai il pronome. In genere, la sostituzione con i pronomi è rara. Ma più oltre, quando deve descrivere la scena in cui il protagonista accompagna la ragazza e la mette a dormire, recupera l’informazione iniziale e scrive: «poi *il guardiano* la messe al letto».

*Charlot* è un *guardiano* di notte, certo; ma per quale motivo il bambino non usa più il nome proprio, bensì il nome professionale? Qualcosa di simile succede nel racconto che segue:

- (12) NF04(S): *Arold* è *uno scrittore*. Sale su un treno. Una ragazza molto / carina entra *con un cane*. Sale ma se lo lascia avug / gire di mano. Il controllore dice a lei «*I cani* non posso entra- / re» Il treno parte. Però quando le speranze di riprenderlo erano fi- / nite *Arold* prende *un bastone* (di una vecchietta) e alla fine del / treno prende *il cane* con *la stecca* che aveva in mano. Ri da / *il bastone* alla vecchietta e rientra nel treno, mette *il cane* (che abbaiva in continuazione) dentro la giacca. Va dalla / ragazza (che piangeva) e gi ri da *il cagnolino*. [...] Nel frattempo / *Arold* prende una borsa a caso e la svuota per metterci / dentro *il cane*, gli indumenti li mette dentro la camicia. Mette / *il volpino* nella borsa, la chiude e la rimette a posto. [...] Diventa tutto buio, quando c’e / di nuovo la luce *il cagnolino* è sulla faccia di una signora / *Lo scrittore* controlla sotto la barba di un signore. Così metto- / no *il cane* sotto una coperta.

«*Arold* è *uno scrittore*», scrive la bambina all’inizio, ma colpisce il fatto che alla fine del racconto si riferisca due volte a *Harold* non con il nome proprio, bensì usando *lo scrittore*.

Nello stesso esempio è interessante non tanto l’alternanza *cane* / *cagnolino*, quanto l’introduzione, come elemento di ripresa, di *volpino*, un termine più specifico: nella narrazione, di norma, il riferimento testuale è attivato per la prima volta con un iponimo, che può essere ripreso da un iperonimo, per esempio così: «*Harold* incontra una ragazza, che tiene in braccio un *volpino*; *il cane* abbaia continuamente»; l’inversione dei due elementi viola le regole della coesione o produce enunciati non sempre accettabili, a meno che l’iponimo non sia stato definito chiaramente come possibile referente del nome di grado più generale<sup>25</sup>.

<sup>25</sup> Cfr. Palermo, 2013: 84.

In tutti questi casi l'impressione è che ci sia ancora da lavorare sull'uso di sinonimi nella progressione tematica: un problema che affiora qui con molta evidenza, ma che resta serio anche in scritture più avanzate, come quelle degli studenti liceali universitari, spesso in difficoltà nel gestire adeguatamente le riprese anaforiche e i rinvii cataforici all'interno dei loro testi.

### 3.5. *Deissi e intonazione*

Nella narrazione orale è evidente il percorso che porta dalla riproduzione gestuale, non verbale, delle informazioni alla capacità di usare i deittici.

- (13) NM02(O): Charlot, che l'ha coperta alla signora *quando stava: mm!* ((finge di stendersi))
- (14) NNM02(O): sono camminati *così* ((mima la camminata di Charlot e della ragazza))
- (15) NF01(O): Ehm: poi: s: lei s'è levata i pattini, *non l'ha fatto vedé, però, sicuramente!*

In (13) il deittico è addirittura la sonorizzazione di un gesto; in (14), il gesto è preceduto da *così*, come nelle didascalie dei video che troviamo nei quotidiani *online*: «si avvicina al cagnolino e lui reagisce così...»<sup>26</sup>.

In (15), infine, ritroviamo i pattini: la bambina ha notato che la protagonista non li indossa più, quindi prima deve esserseli tolti.

## 4. UN PRIMO BILANCIO

Raccogliamo per concludere alcune osservazioni ricavate da un sondaggio svolto tra i bambini e dai confronti che abbiamo avuto con le maestre a proposito della sperimentazione.

Fin dall'avvio del percorso gli alunni si sono mostrati entusiasti delle attività, svolte regolarmente per due ore a settimana. Per favorire l'attenzione e aumentare il grado di partecipazione sono stati introdotti espedienti ludici ed è stato precisato che i lavori non prevedevano una valutazione attraverso un voto numerico.

Nonostante alcune "rivalità" iniziali, i bambini hanno presto iniziato a collaborare; quelli di livello più alto hanno aiutato pazientemente i compagni con difficoltà: è il caso ad esempio degli alunni che dettando il testo da riscrivere marcano la /r/ affinché il bambino cinese non la confonda con la //, o di quelli che osservano continuamente i bambini con DSA per segnalare scambi di lettere. Degno di nota è anche il progresso della bambina con mutismo selettivo, che ha iniziato a interagire dettando a voce bassa alcune frasi a una compagna che l'aveva più volte stimolata.

Il confronto tra pari all'interno dei gruppi e la discussione a classe intera con le insegnanti – un esempio è in (10) – sono risultate particolarmente produttive: hanno consentito a ciascun alunno di riflettere su alcuni punti critici e di migliorare le proprie competenze. Il risultato è stato un percepibile miglioramento della qualità dei testi nell'esercizio di controllo. Le narrazioni finali, ad esempio, rispettano maggiormente la sequenza degli eventi e prevedono una più attenta suddivisione in capoversi; molti alunni

<sup>26</sup> Cfr. Gualdo, 2017: 128-129.

introducono, pur se non sempre in modo corretto, la punteggiatura (quasi del tutto assente nei testi iniziali) e ricorrono a connettivi più complessi e diversificati. Inoltre, come si può notare dal confronto tra gli esempi che seguono, tratti dai testi di uno stesso bambino italiano, vengono curate l'introduzione e la descrizione dei referenti.

- (16) NM05(S): Charlot voleva assumersi come gua- / rdiano e gli porta il foglio per / assumersi e lo assumono. Quando / hanno finito la perquisizione / del ~~sa~~ supermercato porta una / ragazza che gli vuole bene e / [...] la / porta a mangiare poi la porta / a pattinare ma ~~la~~ c'è un / pericolo e si ~~ben~~ benda poi / la ragazza si avvicina [...] Poi gli fa indossa- / re una coperta [...] poi si / addormenta [...] Poi entrano i ladri
- (17) NM05(S): Alla fermata del treno un signore / con occhiali, cappello ed elegante / saliva sul treno con un libro in / mano e la sua borsa. / A un certo punto arriva una ragazza / e il signore da galantuomo la fa / passare, la ragazza aveva un cappello / e una pelliccia in mano, era ben / truccata e il signore prima di entrare / la fissa un po' e poi sale sul / treno. La ragazza stava parlando / con il capotreno quando il suo / cane nascosto scappa. [...] Intanto la ragazza piangeva perché / aveva perso il suo cane

«È stato divertente fare il progetto. Correggere è stato faticoso, ma tutti hanno imparato», hanno affermato i bambini.

Le maestre, nei loro commenti, hanno rilevato che l'intonazione nella lettura è essenziale per aiutare i bambini a comprendere l'uso dei segni di punteggiatura, e che occorre prestare molta attenzione al metalinguaggio, un ostacolo ancora difficile da superare. Si conferma che l'esercizio sulla scrittura dà meno ansia rispetto all'esposizione orale ed è quindi più adatto a incoraggiare gli alunni con abilità differenziate.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Antonini F., Clemenzi L., Generali A. (2019), "Punti critici della scrittura e interventi didattici in classi plurilingui e con abilità differenziate della scuola primaria", in Palermo M., Salvatore E. (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, Atti del II Convegno nazionale ASLI Scuola, Siena, 12-14 ottobre 2017, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 203-213.
- Bagna C., Barni M., Siebetchu R. (2004), *Toscane favelle: lingue immigrate nella provincia di Siena*, Guerra, Perugia.
- Bernhard G. (2013), "„Vom Klang, finde ich, das Italienische ist weicher und gefühlvoller“: Erlebte italienisch-deutsche Mehrsprachigkeit im Ruhrgebiet", in Bernhard G., Lebsanft F. (a cura di), *Mehrsprachigkeit im Ruhrgebiet*, Stauffenburg Verlag, Tübingen, pp. 169-190.
- Blommaert J. (2010), *The Sociolinguistics of Globalization*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Borrini C., De Sanctis G. (a cura di) (2020), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A. S. 2018/2019*, MIUR – Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica: <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-online-i-dati-sugli-alunni-con-cittadinanza-non-italiana-per-l-anno-scolastico-2018-2019>.

- Bruni F. (2010), *Italia. Vita e avventure di un'idea*, il Mulino, Bologna.
- Caon F. (2008), *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenze e difficoltà*, UTET Università, Torino.
- Chini M. (2003), “Le phénomène de la jonction interpropositionnelle dans la narration en italien L2: entre agrégation et intégration”, in *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 19, pp. 71-106.
- Chini M. (a cura di) (2004), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia: un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, FrancoAngeli, Milano.
- Chini M., Andorno C. (a cura di) (2018), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione: una indagine su minori alloggiati dieci anni dopo*, FrancoAngeli, Milano.
- Colombo M., Ongini V. (a cura di) (2014), *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici*, Quaderni Ismu, Milano.
- De Roberto E. (2020), “L'educazione plurilingue e interculturale nei manuali di italiano”, in Ead. (a cura di), *Fuori e dentro il libro di italiano. Grammatiche e antologie nella scuola secondaria*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 179-206.
- Desoutter C., Gottardo M. (2016), “Il paesaggio linguistico delle Chinatown di Milano e Parigi: non solo i cinesi scrivono in cinese”, in *Mondi migranti*, 2, pp. 203-222.
- Favaro G. (2010), “Una lingua seconda e “adottiva”. L'italiano delle seconde generazioni”, in *Italiano LinguaDue*, 2, 2, pp. 1-14:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/819>.
- Fornara S. (2012), *Alla scoperta della punteggiatura. Proposte didattiche per riflettere sul testo*, Carocci, Roma.
- Gallina F., Spotti M. (2015), “Processi di costruzione identitari e repertori sociolinguistici dei giovani di seconda generazione: il caso dell'Italia e dei Paesi Bassi”, in Casini S., Bruno C., Gallina F., Siebetchu R. (a cura di), *Plurilinguismo e sintassi*, Atti del XLVI congresso internazionale di studi della Società di Linguistica italiana (SLI), Siena, 27-29 settembre 2012, Bulzoni, Roma, pp. 159-175.
- Gualdo R. (2017), *L'italiano dei giornali*. Nuova edizione, Carocci, Roma.
- Gualdo R., Clemenzi L. (2016), “Didattica dell'italiano a stranieri immigrati a Viterbo: primi appunti”, in *Italiano LinguaDue*, 8, 2, pp. 19-53:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8174>.
- Gualdo R., Clemenzi L. (in stampa), “Esperienze di didattica dell'italiano a stranieri immigrati: i centri di Viterbo”, in Borreguero Zuloaga M. (a cura di), *Acquisizione e didattica dell'italiano: riflessioni teoriche, nuovi apprendenti e uno sguardo al passato*, Peter Lang, Frankfurt a.M.
- Gualdo R., Clemenzi L. (2020), “Da G1 a G2. Audiovisivi per l'apprendimento dell'italiano”, in *Lid'O. Lingua italiana d'oggi*, XIV (2017), pp. 181-212, Bulzoni, Roma.
- Palermo M. (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
- Pallotti G. (2010), “Doing interlanguage analysis in school contexts”, in Bartning I., Martin M., Vedder I. (a cura di), *Communicative proficiency and linguistic development: intersections between SLA and language testing research*, Eurosla Monographs, 1, Amsterdam, pp. 159-189:  
<http://www.eurosla.org/monographs/EM01/EM01home.php>.
- Pallotti G., Ferrari S. (2019), *Osservare l'interlingua. Un sillabo per un'educazione linguistica inclusiva ed efficace*, [https://interlingua.comune.re.it/?page\\_id=3493](https://interlingua.comune.re.it/?page_id=3493).
- Pallotti G., Rosi F. (2011), “Osservare l'interlingua a scuola. Dall'analisi alla didattica”, in *Educazione interculturale*, 9, 3, pp. 339-354.
- Pallotti G., Rosi F. (2017), “Più competenze, meno disuguaglianze. Risultati di una sperimentazione di educazione linguistica inclusiva nella scuola secondaria di primo

- grado”, in Vedovelli M. (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, Atti del XIX Convegno Nazionale GISCEL, Siena, 7-9 aprile 2016, Aracne, Roma, pp. 193-209.
- Romania V. (2004), *Farsi passare per italiani: strategie di mimetismo sociale*, Carocci, Roma.
- Rosi F., Borelli C. (2014), “Il processo di produzione scritta: la coesione verbale in testi di scuola primaria”, in *Italiano LinguaDue*, 6, 2, pp. 247-268: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4700>.
- Tarallo C. (2016), “La tecnica del *film retelling* nella didattica della scrittura”, in Gualdo R., Telve S., Clemenzi L. (a cura di), *Nuove tecnologie e didattica dell'italiano e delle materie umanistiche*, Vecchiarelli, Manziana (Roma), pp. 113-126.
- Tarallo C. (2017), *Una sperimentazione per educare a scrivere: analisi statistiche e valutazioni*, tesi di dottorato, Università degli Studi di Napoli L'Orientale, corso di dottorato in Studi letterari, linguistici e comparati, a.a. 2016/2017, tutor: R. Librandi.
- Tarallo C. (2019), “L'approccio dell'interlingua per insegnare a scrivere”, in *Italiano LinguaDue*, 11, 2, pp. 121-142: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/12766>.
- Tosi A. (1995), *Dalla madrelingua all'italiano. Lingue ed educazione linguistica nell'Italia multietnica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Trifone P. (2015), “Roma”, in Id. (a cura di), *Città italiane, storia di lingue e di culture*, Carocci, Roma, pp. 295-299.
- Troncarelli D., La Grassa M. (2018), *La didattica dell'italiano nel contatto interculturale*, il Mulino, Bologna.
- Tucciarone S. (2004), *Lingua nazionale, dialetto e italiano di stranieri. Contesti interazionali nel Veneto*, Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia.
- Vedovelli M. (a cura di) (2017), *L'italiano dei nuovi italiani*, Atti del XIX Convegno Nazionale GISCEL, Siena, 7-9 aprile 2016, Aracne, Roma.
- Vietti A. (2005), *Come gli immigrati cambiano l'italiano. L'italiano di peruviane come variante etnica*, FrancoAngeli, Milano.