

ACQUISIZIONE DELLA LINGUA SECONDA E ALFABETIZZAZIONE: UN CASO DI STUDIO A PALERMO

*Egle Mocciano*¹

1. INTRODUZIONE

Questo contributo descrive i primi risultati di una delle numerose linee di ricerca che si sono sviluppate alla Scuola di Lingua italiana per Stranieri (ItaStra) dell'Università di Palermo come naturale conseguenza del suo impegno, di accoglienza prima ancora che didattico, con la popolazione migrante e, in particolar modo negli ultimi anni, con i migranti che arrivano sulle coste siciliane attraverso le rotte del Mediterraneo. Questa popolazione migrante presenta caratteristiche altamente specifiche, in termini di percorso migratorio, tipo di migrazione (tipicamente individuale), ampia prevalenza maschile e giovane età dei migranti (che raramente superano i trent'anni), diffuso plurilinguismo (specialmente nel caso di chi proviene dall'Africa subsahariana), forme di scolarizzazione e di accesso (o mancato accesso) alla scrittura e, non da ultimo, condizioni abitative nel paese d'arrivo, spesso fortemente segreganti (cfr. D'Agostino, 2021 e in questa monografia). Una popolazione complessa, dunque, che richiede di essere osservata da prospettive diverse, per mettere a fuoco di volta in volta aspetti specifici e complementari del rapporto intricatissimo tra lingua e migrazione.

Il filone di ricerca in cui si colloca questo contributo è quello della linguistica acquisizionale, nell'ambito della quale la popolazione migrante è, come si vedrà meglio nel § 2, decisamente sottorappresentata. L'interesse verso le forme dell'apprendimento linguistico dei migranti si è sviluppato recentemente a ItaStra, accanto all'approccio sociolinguistico che più tradizionalmente caratterizza le sue attività di ricerca (ben rappresentate, infatti, negli altri contributi che figurano in questo volume) e alla riflessione sulle pratiche e sugli strumenti didattici in contesto migratorio. In area acquisizionale, particolare attenzione è stata dedicata alla relazione tra alfabetismo e sviluppo delle competenze orali e questa attenzione ha seguito due direttrici fondamentali: da una parte, un interesse che coniuga le prospettive socio- e psicolinguistica e guarda al ruolo dell'alfabetismo nello sviluppo di abilità cognitive connesse all'acquisizione della lingua seconda, come la memoria fonologica e la consapevolezza metalinguistica (Amoruso, 2018); dall'altra, l'attenzione si sposta dai processi cognitivi alle forme della lingua seconda (L2) e alle funzioni che queste forme codificano. Questa seconda linea di ricerca, che è quella qui rappresentata, ha ispirato le prime raccolte di dati sulle interlingue dei migranti, condotte a partire dal 2014 nelle classi di ItaStra (cfr. Mocciano, 2019, 2021). Questo nucleo originario è stato poi ampliato grazie a una più sistematica raccolta di dati, avviata nel 2017 a partire da un'indagine su larga scala condotta a ItaStra, che includeva la somministrazione di test di lingua e alfabetizzazione a una popolazione di circa 800 migranti appena arrivati o già da qualche tempo a Palermo (D'Agostino, 2018). La nuova raccolta, conclusa nel 2019, ha fornito dati utili all'analisi dello sviluppo della morfosintassi

¹ Università Masaryk di Brno (Repubblica Ceca).

del verbo in apprendenti adulti con deboli competenze alfabetiche, un profilo di apprendenti poco esplorato, come si è detto, nell'ambito della ricerca sulle lingue seconde.

2. LA VARIABILE “ALFABETIZZAZIONE” NEGLI STUDI ACQUISIZIONALI: STORIA DI UN’ASSENZA

Uno sguardo agli indici delle più importanti riviste di ambito linguistico o ai programmi delle principali conferenze nel campo dell'acquisizione delle lingue seconde rivela che la maggioranza delle ricerche riguarda apprendenti scolarizzati e alfabetizzati (cfr. Bigelow, Tarone, 2004). Questa scarsa attenzione può apparire sorprendente se consideriamo che l'analfabetismo e scarsa scolarizzazione sono fattori significativi nelle recenti migrazioni verso l'Europa. Una percentuale importante dei nuovi migranti, infatti, proviene da aree del mondo particolarmente povere, a economia prettamente rurale, spesso dilaniate da conflitti, come l'Africa sub-sahariana o l'Asia meridionale: aree massicciamente caratterizzate da un difficile accesso alla scolarizzazione, da un abbandono scolastico spesso precoce o, comunque, da percorsi educativi di scarsa qualità. Secondo l'UNESCO, più di tre quarti dei circa 750 milioni di adulti non alfabetizzati in tutto il mondo (due terzi dei quali sono donne) sono concentrati precisamente in queste parti del mondo (cfr. UNESCO Institute for Statistics, 2017).

Sorprendente, ma a ben guardare non del tutto inattesa, la scarsa attenzione nei confronti dell'alfabetizzazione ha in effetti ragioni molteplici. In parte, essa può essere ricondotta al maggior interesse che la ricerca linguistica (inclusa quella interessata all'acquisizione delle forme linguistiche e della morfosintassi in particolare) ha da sempre riservato alle caratteristiche interne, strutturali delle lingue (e tra queste le interlingue), quasi sempre relegando al di là o, comunque, ai margini dei propri confini epistemologici fattori esterni come, appunto, le coordinate sociolinguistiche entro cui l'uso e l'apprendimento di una lingua si collocano. Anche nell'ambito di approcci teorici per propria natura aperti al ruolo dei fattori esterni e contestuali, come è il caso di quelli cosiddetti *usage-based* (cfr. Bybee, 2008; Ellis, 2003; Klein, Perdue, 1997; Giacalone Ramat, 2003, solo per citare alcuni monumenti della riflessione acquisizionalista di quest'area teorica) la ricerca si è naturalmente impegnata soprattutto nella ricostruzione dei principi organizzativi e dei meccanismi generali che governano le interlingue, di ciò che è sistematico, ricorrente, sovraindividuale. Non che la ricostruzione della grammatica delle interlingue abbia ignorato fattori essenziali alla loro comprensione, come l'età degli apprendenti, la prima lingua, l'input e il tipo di esposizione, naturalistica o guidata, e in alcuni casi l'attenzione si è focalizzata proprio su apprendenti immigrati con un basso livello di istruzione². Tuttavia, né il grado di alfabetizzazione degli apprendenti né la loro esperienza di scolarizzazione, hanno ricevuto un'attenzione sistematica o sono stati assunti come variabili esplicite per l'analisi dei dati raccolti.

Questa scarsa considerazione è dipesa da più ordini di motivi. Da un lato, solo in tempi relativamente recenti l'analfabetismo inizia a profilarsi come fenomeno non occasionale in contesto migratorio e, quindi, a essere identificato e osservato come componente

² Si tratta della tradizione europea di studi sull'acquisizione delle lingue seconde da parte di lavoratori temporanei provenienti dall'Europa meridionale, dal Nord Africa e dalla Turchia, emigrati nei paesi dell'Europa occidentale nei primi anni Settanta (Becker *et al.*, 1977; Clahsen *et al.*, 1983; Perdue, 1993). In questo caso, i ricercatori hanno a volte ricondotto fenomeni osservabili nelle interlingue alle condizioni specifiche della migrazione, come il basso grado di interazione con i locali madrelingua. Alle esperienze europee più attente alle implicazioni sociali dell'acquisizione e, in particolare a quella dell'*European Science Foundation* (Perdue, 1993), si legano gli esordi della ricerca acquisizionale italiana, sorta negli anni Ottanta a seguito della crescente presenza di immigrati sul territorio (cfr. Giacalone Ramat, 1993).

specifica di uno specifico profilo di apprendenti, quello appunto conseguente alle nuove migrazioni (cfr. *inter al.* Amoruso *et al.*, 2015; D'Agostino, 2021; D'Agostino, Mocciaro, 2021a). Dall'altro, identificare, osservare e, quindi, includere la variabile alfabetismo nella ricerca linguistica significa necessariamente isolarne l'incidenza da quella di altri fattori con cui essa è, invece, fittamente intrecciata e a volte indistinguibile negli effetti. Questo è certamente il caso della scolarizzazione, della quale l'alfabetismo è un risultato formativo fondamentale. Tuttavia, in diverse aree del mondo, la scolarizzazione non sempre porta con sé lo sviluppo di competenze di scrittura, per l'inadeguatezza dei percorsi scolastici o, altrimenti, perché essi si ispirano a modelli educativi che non comprendono un percorso di alfabetizzazione in senso stretto, com'è il caso delle scuole coraniche classiche (cfr. D'Agostino, 2021: 67-92). Viceversa, la mancanza di esperienza scolastica – tutt'altro che rara tra gli apprendenti di cui ci stiamo occupando – non necessariamente implica assenza di competenze di scrittura, che possono svilupparsi attraverso canali alternativi a quello formale, incluse le pratiche digitali multilingui sui *social media* (cfr. D'Agostino, Mocciaro, 2021b e in questa monografia). Va poi considerata un'altra circostanza che ha a che fare non con il *background* sociolinguistico ma con le condizioni di vita dei migranti nel paese di arrivo. I migranti analfabeti o con alfabetismo solo emergente sono anche individui che assai spesso vivono situazioni di forte isolamento, negli spazi limitati dei centri di accoglienza, spesso lontani dai centri abitati. Le caratteristiche fortemente segreganti del contesto abitativo hanno come effetto immediato lo scarso o nullo contatto con la popolazione locale e, quindi, la scarsa o nulla esposizione alle lingue locali. Naturalmente, non c'è alcuna dipendenza logica tra analfabetismo e segregazione, né d'altra parte tutti i migranti segregati sono analfabeti. E, tuttavia, nella realtà migratoria contemporanea, deboli competenze di scrittura e debole esposizione alla lingua sono strettamente correlate e hanno possibili implicazioni sullo sviluppo dell'oralità nella lingua seconda. È essenziale, quindi, isolare le due variabili per osservare il peso che ciascuna eventualmente esercita sull'acquisizione.

È però questo un compito particolarmente difficile, anzitutto perché le variabili in gioco sono per loro natura instabili nel tempo, dato che il grado e il tipo di esposizione alla lingua, le competenze di scrittura, il rapporto con contesti formativi di vario tipo possono variare in relazione al mutare delle esperienze di vita del singolo migrante. Inoltre, sono spesso le stesse caratteristiche del profilo degli apprendenti a rallentare e limitare la raccolta dei dati e l'organizzazione del lavoro. Uno dei problemi immediati e più vistosi è l'alto tasso di abbandono dei campioni di individui a partire dai quali la raccolta dati va impostata. L'abbandono ha cause molteplici: i frequenti ricollocamenti cui sono soggetti i migranti, le difficili condizioni di vita, dai turni di lavoro estenuanti (si pensi a chi lavora nelle campagne) alla già menzionata situazione di isolamento, che facilmente produce reticenza e sfiducia nei confronti di chi pone domande e rende questa popolazione di apprendenti meno accessibile di altre categorie (cfr. anche Paternostro e Salvato in questa monografia). Non sorprende quindi che specialmente gli studi longitudinali risultino particolarmente impegnativi, perché richiedono una continua riprogettazione e un alto grado di flessibilità da parte del ricercatore, come già segnalato a suo tempo da Bigelow e Tarone (2004: 697). Ci sono poi altri problemi concreti con cui è necessario confrontarsi, per esempio quelli posti dagli spazi fisici in cui avviene la raccolta dei dati (i centri di accoglienza, luoghi rumorosi e inadatti alle esigenze di una indagine linguistica) o dagli strumenti con cui essa è effettuata (basti pensare alla necessaria esclusione di qualsiasi tecnica che comporti l'uso della lettura e della scrittura). L'elenco potrebbe continuare.

Insomma, risulta certamente più agevole lavorare con campioni di convenienza (ad esempio, una classe di lingua universitaria), in cui tutte le variabili possono essere controllate direttamente, il rischio di abbandono è assai più contenuto ed esiste una

condivisione a priori, almeno a un certo livello, dei metodi, degli strumenti e degli obiettivi della raccolta dei dati. Più agevole ma problematico sul piano teorico, specialmente in termini di rappresentatività del campione e di generalizzabilità dei risultati (Henrich *et al.*, 2010; Plonsky, Derrick, 2016). Questo limite metodologico, che caratterizza buona parte della ricerca sulle L2 (e non solo), è in effetti tutt'altro che inedito. A partire dall'inizio del nuovo millennio, diversi ricercatori hanno insistito sul fatto che una teoria acquisizionale affidabile deve poter rendere conto anche del processo di acquisizione di apprendenti diversi da quelli normalmente studiati e, tra questi, quelli non alfabetizzati (Bigelow, Tarone, 2004; Tarone, 2010), eventualmente replicando gli studi esistenti su popolazioni diverse di apprendenti (Andringa, Godfroid, 2020).

3. STUDI SU ACQUISIZIONE E ALFABETIZZAZIONE

Le poche ricerche disponibili sul rapporto tra alfabetismo e acquisizione delle lingue seconde sono condotte da studiosi in qualche misura coinvolti nell'associazione internazionale LESLLA (*Literacy Education and Second Language Learning for Adults*, www.leslla.org). Dalla sua fondazione nel 2005, LESLLA riunisce accademici e professionisti che lavorano, da diverse prospettive disciplinari e teorico-metodologiche, con migranti adulti con poca o nessuna istruzione formale. Tuttavia, anche in questo caso, lo sviluppo delle competenze orali è ben lontano dall'essere un argomento centrale nella ricerca LESLLA, che consiste principalmente in studi sullo sviluppo della lettoscrittura e sui relativi compiti pedagogici.

Gli studiosi interessati all'impatto delle competenze alfabetiche³ sullo sviluppo dell'oralità e, in particolare, della morfosintassi concordano sul fatto che gli adulti poco o non alfabetizzati acquisiscono la L2 più lentamente rispetto a quelli alfabetizzati. Le opinioni però divergono quando si tratta di stabilire la natura della relazione tra alfabetismo e acquisizione. La lentezza dell'acquisizione, infatti, potrebbe essere l'effetto della mancanza di alfabetizzazione o, altrimenti, dipendere da altri fattori connessi alla non alfabetizzazione, come la bassa esposizione alla lingua *target* in contesti di emarginazione sociale o un basso o nullo accesso a testi scritti (ad esempio, giornali o altri testi di uso quotidiano che aumentano l'*input* in contesti di immersione linguistica).

Schematizzando, è possibile identificare due principali prospettive nell'ambito di questo settore di ricerca:

- 1) una prospettiva cognitiva, ispirata ai risultati degli studi sulla consapevolezza fonologica e la memoria di lavoro (cfr. Bigelow, Tarone, 2004; Tarone *et al.*, 2006, 2009);
- 2) una prospettiva linguistica, interessata all'acquisizione in quanto tale indipendentemente dalle altre funzioni cognitive (Vainikka, Young-Scholten, 2007; Vainikka *et al.*, 2017).

³ Naturalmente, la competenza alfabetica o alfabetismo, cioè la capacità di decodificare e codificare testi scritti in un sistema di scrittura alfabetico, non esaurisce le possibilità in cui può specificarsi la competenza di lettoscrittura. L'attenzione alla sola competenza alfabetica che caratterizza la discussione qui proposta riflette il più ampio spazio che a essa è stato assegnato in alcune aree degli studi acquisizionali (cfr. Tarone *et al.*, 2009). Tuttavia, la competenza lettoscrittoria abbraccia un dominio più ampio del solo alfabetismo, dato che non tutti i sistemi di scrittura sono, appunto, di tipo alfabetico. In secondo luogo, si tratta di un costrutto teorico più complesso della mera abilità di decodifica/codifica di testi scritti. In alcuni settori del pensiero antropologico, la competenza di lettoscrittura (*literacy*) è concepita come un sistema di pratiche sociali, non riducibili alla cognizione, svolte all'interno di specifiche istituzioni culturali e ideologicamente modellate da tali istituzioni (cfr. Street, 2001).

Una delle principali differenze tra le due prospettive è il ruolo assegnato alla conoscenza esplicita nell'acquisizione della L2 da parte degli adulti. Nel primo caso, l'acquisizione è vista come un processo largamente consapevole che coinvolge l'attenzione esplicita alle forme linguistiche (Schmidt, 1990). Nel secondo, essa è concepita come un processo inconsapevole, guidato da meccanismi linguistici interni e innescato dalla semplice esposizione alla lingua parlata dai nativi. Quando si tratta di interpretare la più lenta acquisizione di una L2 da parte di non alfabetizzati, le due correnti insistono sul ruolo ora della consapevolezza fonologica (esplicita), ora della competenza fonologica (implicita, non consapevole). Basandosi su risultati della psicologia cognitiva e della neuropsicologia, i sostenitori della prospettiva cognitiva partono dall'assunto (condiviso dalla posizione linguistica) che la capacità di segmentare il parlato in unità non semantiche (in particolare, in singoli suoni o fonemi) e di manipolare consapevolmente queste unità dipende dallo sviluppo della competenza alfabetica. Se gli analfabeti non sono in grado di manipolare le unità fonemiche della L2 e se l'elaborazione cosciente dell'*input* orale è fondamentale per acquisire la L2, allora l'alfabetizzazione deve avere conseguenze importanti nell'acquisizione (per esempio, difficoltà nell'acquisire le desinenze e produzione di nomi e verbi non flessi, cioè privi di informazioni morfologiche). D'altra parte, la prospettiva linguistica, pur riconoscendo la relazione tra alfabetismo e consapevolezza fonemica, contesta la relazione tra quest'ultima e acquisizione della L2 e propone, invece, che l'alfabetizzazione incida sulla competenza prosodica in una L2, che è un sapere implicito, inconsapevole sviluppato dagli apprendenti. Gli elementi che esprimono genere, numero, tempo etc. (cioè la flessione) in genere coinvolgono unità prosodiche molto piccole (meno di un piede fonologico), difficilmente percettibili nell'*input*, poco salienti e quindi meno facilmente acquisibili. Sono invece più salienti e più facilmente accessibili elementi non flessivi come ausiliari e copula. Se ciò è vero per tutti gli apprendenti, quelli che non possono accedere ai testi scritti incontrano difficoltà maggiori, perché nella scrittura gli elementi flessivi sono resi in forma stabile e visibile (sono più salienti).

Oltre che approdare a risultati tutt'altro che univoci, gli studi appena discussi sono anche dedicati alla sola acquisizione dell'inglese, che è a oggi la L2 più indagata in questo settore, insieme all'olandese (cfr. Julien *et al.*, 2016; van de Craats, 2011). Negli ultimi anni, comincia ad ampliarsi la gamma di interlingue indagate, con studi sul suomi (o finlandese) L2 (cfr. Tammelin-Laine, 2015) e sul greco L2 (Janko *et al.*, 2019), nei quali oltre all'assenza o carenza di competenze alfabetiche viene considerato anche il ruolo dell'istruzione formale in L2. Quanto all'italiano L2, solo pochissimi studi hanno finora sistematicamente assunto l'alfabetizzazione come variabile indipendente. Tra questi, va anzitutto menzionato il lavoro di Maffia e De Meo (2015) sullo sviluppo della competenza prosodica in apprendenti senegalesi con bassi livelli di alfabetizzazione⁴ e, più di recente, quello condotto da Mocciaro (2020) sull'acquisizione della morfosintassi temporeale in italiano L2 in assenza di competenze alfabetiche.

Insomma, la ricerca attuale in questo settore è ancora molto giovane e non consente di andare al di là dell'osservazione di una correlazione positiva tra mancanza di competenze alfabetiche e incompleta acquisizione di L2. Se questa correlazione possa essere descritta o meno come una relazione causale è ancora da dimostrare sulla base di nuovi studi in cui le variabili coinvolte (perlomeno l'alfabetizzazione, la scolarizzazione, l'esposizione alla lingua di destinazione) siano tenute separate.

⁴Le studiose propongono che questa competenza sia influenzata dai diversi modelli educativi del Senegal, cioè le scuole francesi, dove vengono incoraggiate le pratiche di scrittura e lettura, e le scuole coraniche, dove la capacità di parlare e ascoltare si esercita principalmente attraverso la recitazione del Corano.

4. MIGRANTI ANALFABETI A PALERMO: LO SVILUPPO DELL'INTERLINGUA

4.1. *I partecipanti, la raccolta dei dati e il modello di analisi*

In ciò che segue sintetizzerò i principali risultati di una ricerca condotta a Palermo tra il 2017 e il 2019 (riportata in Mocciaro, 2020), che sembra suggerire che sul complessivo sviluppo dell'interlingua eserciti un ruolo ben più incisivo la scarsa esposizione all'input in lingua locale piuttosto che le competenze alfabetiche dei partecipanti.

Lo studio ha coinvolto 20 migranti provenienti da vari paesi dell'Africa subsahariana e dal Bangladesh, maschi, di età compresa tra i 18 ei 30 anni, arrivati in Italia da non più di 21 mesi. Erano stati reclutati durante un'indagine su larga scala condotta a ItaStra nel 2017, che includeva la somministrazione di nuovi test di lingua e alfabetizzazione a una popolazione di circa 800 migranti appena arrivati o già da qualche tempo a Palermo⁵. Metà del campione era risultata competente nell'alfabeto latino (in francese o in inglese), l'altra metà del tutto priva di competenze alfabetiche e, più in generale di lettoscrittura, o con un alfabetismo appena emergente (cioè in grado di scrivere il proprio nome, di riconoscere e segnare alcune sillabe e poco altro). Tutti avevano competenze orali in italiano pressoché nulle o appena incipienti (comunque inferiori all'A1), benché alcuni avessero frequentato brevi corsi di lingua italiana dopo l'arrivo, in contesti di volontariato. Nessuno dei 20 partecipanti era stato incluso in un percorso di lingua e/o alfabetizzazione a ItaStra. Tutti erano ospitati in un centro di accoglienza cittadino, con pochi contatti con la popolazione locale, dunque esposti a un input certamente multilingue all'interno della comunità e nell'interazione con gli altri migranti (inglese, francese, lingue africane di larga diffusione e usate come lingue franche), ma nel quale la presenza dell'italiano era minima sul piano quantitativo e povera su quello qualitativo.

La raccolta dei dati è avvenuta in modo longitudinale. Dopo la somministrazione del test di lingua e lettoscrittura, gli apprendenti sono stati incontrati altre 5 volte in un arco di tempo di 13 mesi. I dati di interlingua sono stati elicitati tramite compiti narrativi volti a stimolare una produzione linguistica quanto più vicina possibile a quella spontanea, vale a dire conversazioni semispontanee su argomenti prestabiliti e compiti narrativi (ricostruzioni di storie prima seguite in video, narrazione di aspetti del proprio vissuto). Ciascuna sessione è stata integrata da una versione breve del test di lettoscrittura, per valutare eventuali sviluppi rispetto ai primi dati raccolti; nessuno dei partecipanti ha sviluppato competenze diverse da quelle registrate all'inizio del lavoro.

Due domande di ricerca hanno guidato la costruzione del campione e la raccolta dei dati: quale fosse il ruolo della competenza alfabetica, intesa come variabile distinta dalla scolarizzazione e dall'esposizione, nello sviluppo della competenza morfosintattica; e se le descrizioni esistenti in letteratura dell'interlingua italiana – e dello sviluppo della morfosintassi del verbo in particolare – potessero applicarsi anche agli apprendenti con alfabetizzazione assente o limitata. Quanto alla prima domanda, il test di lettoscrittura ha permesso di recuperare informazioni mirate e indipendenti dalla scolarizzazione dichiarata dagli apprendenti, sia quella pregressa sia, in alcuni casi, quella avviata dopo l'arrivo.

⁵ Il test ha riguardato la lettura e la scrittura di parole e frasi in qualsiasi lingua del repertorio degli apprendenti, compreso l'italiano, e in qualsiasi sistema di scrittura. Ciò ha permesso di individuare tre macrolivelli di competenza, ovvero: nessuna competenza, debole competenza (misurata su una scala che va dal riconoscimento di singoli suoni o sillabe al riconoscimento e scrittura di parole) e competenza di lettoscrittura, intesa come capacità di leggere e scrivere più o meno fluentemente frasi da semplici a complesse. Inoltre, sono state considerate sia la competenza precoce (tipicamente acquisita attraverso la scuola) sia quella tardiva (acquisita da adulti in contesti informali, a volte durante il viaggio migratorio) (Amoruso, Lo Maglio, 2018; D'Agostino, Mocciaro, 2021b; cfr. anche Mocciaro, *ics*).

D'altra parte, le condizioni di esposizione alla lingua erano e sono rimaste abbastanza simili per tutti gli apprendenti.

Quanto alla seconda domanda, per confrontare più direttamente i risultati della ricerca con le descrizioni disponibili per gli apprendenti alfabetizzati, è stato scelto un quadro teorico ispirato agli studi condotti dai ricercatori del Progetto di Pavia (Giacalone Ramat, 2003), una delle esperienze più compiute nell'ambito della ricerca acquisizionale italiana, ispirata alla teoria della varietà basica (Klein, Perdue, 1997). Questo modello di descrizione ricostruisce il percorso acquisizionale in stadi successivi, detti varietà, che vanno dalla totale assenza di mezzi grammaticali per esprimere tempo, aspetto, modalità, persona, etc. (varietà prebasica) allo sviluppo di mezzi lessicali per esprimere queste nozioni (varietà basica, in cui le forme verbali e nominali mancano ancora di flessione e nozioni come tempo o numero sono espresse attraverso elementi lessicali, per esempio avverbi di tempo o numerali), fino all'emergere della finitezza (all'inizio del continuum postbasico) e alla progressiva stabilizzazione della morfosintassi della L2.

Su questa base, Banfi e Bernini (2003) hanno descritto lo sviluppo del verbo in italiano L2, che inizia nella varietà basica (con forme basiche o non flesse del verbo, che trasmettono solo informazioni lessicali, per esempio *io mangia, io mangiare*) e diventa via via più complesso, con l'emergere di nuove forme finite, secondo il seguente percorso:

forme basiche > participio passato (con o senza ausiliare) > passato imperfettivo >
futuro > condizionale > congiuntivo
(Banfi e Bernini 2003: 90)

La sequenza ricostruita ha un valore implicazionale, perché la presenza di una forma a destra della catena implica quella delle forme alla sua sinistra.

5. ANALISI DEI DATI RACCOLTI

L'analisi dei dati ha mostrato per tutto il campione un percorso di acquisizione coerente con la descrizione di Banfi e Bernini (2003), che però si interrompe ai primi livelli della sequenza. La sintesi nella Tabella 1 consente già a una prima occhiata (e senza bisogno di addentrarsi in una descrizione dettagliata impossibile in questa sede) alcune importanti generalizzazioni. Il dato macroscopico è che nessuno dei 20 partecipanti va oltre l'acquisizione del passato imperfettivo (comunque rintracciabile in pochissime forme e in pochissimi apprendenti) e questa lentezza nell'acquisizione della morfosintassi del verbo riguarda in egual misura gli apprendenti con limitate o nulle competenze alfabetiche e gli apprendenti alfabetizzati. Come si è visto, questi due gruppi condividono il tipo di esposizione alla lingua obiettivo, che è assai limitata quantitativamente e qualitativamente.

D'altra parte, un'area specifica del percorso acquisizionale risulta di grande interesse per tracciare possibili specificità degli apprendenti poco o non alfabetizzati. Quest'area è quella che segna la transizione ai primi stadi del continuum postbasico, immediatamente dopo la comparsa del participio passato, ed è caratterizzata dalla comparsa di alcune forme di *essere* come copula o (proto)ausiliare (che, diversamente dallo schema di Banfi e Bernini, occupano nella Tabella 1 una posizione autonoma). Con la comparsa di queste forme la finitezza fa il suo ingresso nelle interlingue, rendendo esplicita – perché morfologicamente codificata – la referenza temporale al passato. La codifica morfologica della finitezza comincia, dunque, su elementi funzionali come copula e ausiliari, prima di coinvolgere anche i verbi lessicali. In questa fase, gli elementi funzionali morfologizzati possono subire sovraestensioni (cioè essere usati in contesti non target), dando luogo a costruzioni specifiche delle interlingue, cioè costruzioni che gli apprendenti non trovano nell'*input* che

ricevono. In queste costruzioni, descritte per la prima volta da Bernini (2003), una forma di *essere* (in minor misura, di *avere*) co-occorre con un verbo lessicale non flesso (es. *ora sono fermare* ‘ora mi sono fermato’; *lui era dormo* ‘lui dormiva’, da Mocciaro, 2020: 157, 110). In questi casi, l’informazione verbale è distribuita tra i due formativi: *essere* trasmette informazioni grammaticali, mentre l’altro verbo solo informazioni lessicali. In altri termini, *essere* funziona come marca grammaticale temporanea (o come protoausiliare, secondo Starren, 2001): l’apprendente l’ha identificata nell’*input* come formativo grammaticale e la generalizza per esprimere funzioni per le quali non ha ancora sviluppato la morfologia *target*.

Tabella 1. *Sequenza di acquisizione del sistema verbale nel campione*

GRUPPI	FORME BASICHE	PP	COPULA/AUX	PROGR	IPFV	FUT	COND	CONG
ANALF./ SEMIALF.								
BD	+	+	+	+	-	-	-	-
HL	+	-	-	-	-	-	-	-
LO	-	-	-	-	-	-	-	-
MC	+	+	+	+	-	-	-	-
MD	+	+	+	-	-	-	-	-
MF	+	+	-	-	-	-	-	-
MLG	+	+	+	+	+	-	-	-
MT	+	+	+	+	+	-	-	-
MTR	+	+	+	-	-	-	-	-
YS	+	+	+	+	+	-	-	-
ALFAB.							-	-
AC	+	-	-	-	-	-	-	-
AL	+	-	-	-	-	-	-	-
AO	+	+	-	-	-	-	-	-
CO	+	+	-	-	-	-	-	-
GO	+	+	+	-	-	-	-	-
ID	+	+	+	+	+	-	-	-
MJ	+	+	+	+	-	-	-	-
OT	+	+	+	+	-	-	-	-
RC	+	+	+	+	+	-	-	-
SM	+	+	-	-	-	-	-	-

Legenda: PP = participio passato; AUX = ausiliare (essere); PROGR = costruzione progressiva *stare* + gerundio; IPFV = passato imperfettivo; FUT = futuro; COND = condizionale; CONG = congiuntivo.

I dati raccolti mostrano anche altri tipi di costruzioni, soprattutto quella risultante dalla sovraestensione del verbo *fare*, che si può trovare in costruzione con una seconda forma

verbale non flessa (*fare lavare dentis* ‘mi lavo i denti’, da Mocciaro, 2020: 154). Il verbo *fare* è generalmente descritto in letteratura come “verbo supporto o leggero”, cioè un verbo semanticamente svuotato che supporta un nome d’azione, come in *fare ricerca*, *fare la spesa*. In questi casi, il nucleo semantico della costruzione è il nome (*ricerca*, *spesa*), mentre *fare* esprime ‘azione/attività’ al posto del verbo. Anche gli apprendenti fanno uso di questa strategia, quando hanno bisogno di riempire una lacuna lessicale, cioè non conoscono l’equivalente verbale di un nome (*fare dentifricia* ‘lavarsi i denti’, da Mocciaro, 2020: 155). I dati da me raccolti suggeriscono che *fare* svolga la stessa funzione con i verbi non ancora flessi (come appunto *lavare* nel già citato *fare lavare dentis*).

5.1. Il ruolo dell’alfabetismo nello sviluppo del sistema verbale

Se il complessivo sviluppo del sistema verbale non sembra influenzato dalle competenze alfabetiche degli apprendenti, l’alfabetismo potrebbe esercitare un ruolo sul piano qualitativo, nella preferenza accordata all’espressione analitica (cioè tramite costruzioni, anziché tramite morfologia flessiva) delle categorie del verbo da parte degli apprendenti meno competenti sul piano dell’alfabetismo. Questa preferenza è rappresentata nella Tabella 2:

Tabella 2. *Distribuzione delle costruzioni analitiche non target*

	ANALFABETI/SEMIALFABETI			ALFABETI		
	STADIO PREBASICO	STADIO BASICO	STADIO POSTBASICO	STADIO PREBASICO	STADIO BASICO	STADIO POSTBASICO
1-2		fare (2)	fare (7) essere (2)		fare (1)	essere (2)
3			fare (2) essere (6)			
4			fare (9) essere (4)		fare (1)	fare (1)
5		avere (3)	fare (9) essere (6)			essere (1) avere (1)

Come mostra la Tabella 2, le costruzioni non *target* descritte in 5 cominciano a profilarsi nella varietà basica (almeno quelle con *fare*), ma caratterizzano specialmente gli stadi postbasici. Inoltre, esse sono sporadiche e transitorie negli apprendenti alfabetizzati, mentre tra gli analfabeti o i debolmente alfabetizzati sono non solo più frequenti (cfr. le occorrenze tra parentesi), ma anche più stabili nella microdiacronia dello sviluppo interlinguistico (dalla sessione 1 alla 5).

6. CONCLUSIONI

Coerentemente con quanto emerge da ricerche precedenti (cfr. § 3), possiamo supporre che la preferenza accordata alle costruzioni non *target* da parte degli apprendenti meno alfabetizzati sia dovuta alla dipendenza esclusiva dalla memoria uditiva che

caratterizza gli studenti con alfabetizzazione limitata. Non avendo accesso (o avendo un accesso limitato) a testi scritti, questi apprendenti si affidano esclusivamente a ciò che sentono nell'*input*, in cui i morfemi flessivi (desinenze del verbo, nel nostro caso) sono meno facilmente accessibili di quelli liberi (copula, ausiliari), poiché meno salienti al livello fonologico-prosodico (costituiscono meno di un piede).

Sebbene sia indubbiamente necessaria altra ricerca (su campioni più ampi di apprendenti, su più L2 e con un controllo più rigido delle variabili in gioco), possiamo certamente trarre alcune conclusioni provvisorie. I dati a nostra disposizione, infatti, indicano abbastanza distintamente che l'alfabetizzazione limitata favorisce la selezione e la persistenza nel tempo di forme più "pesanti", più salienti, più facilmente percettibili nell'*input*. Questa tendenza agevola l'emergere di schemi morfosintattici non *target* e specifici dell'interlingua degli apprendenti poco o non alfabetizzati, risultanti dalla sovraestensione di parole funzionali (cfr. Vainikka *et al.*, 2017). Ma l'alfabetizzazione non altera il percorso e il tasso di acquisizione: è più probabile che sia la debole esposizione alla lingua *target* (che è comune a tutti gli apprendenti del campione) a influenzare il tasso (ma non il percorso) di acquisizione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Amoruso M. (2018), *Apprendere una seconda lingua da analfabeti fra ricerca e didattica. Un'esperienza con i minori stranieri non accompagnati a Palermo*, tesi di dottorato non pubblicata, Università di Palermo.
- Amoruso M., Lo Maglio A. (2018), "I test e la griglia di valutazione. Una sperimentazione continua", in D'Agostino M. (a cura di), *La forza delle lingue, nella migrazione e nella inclusione*, Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo, Palermo, pp. 181-183.
- Amoruso M., D'Agostino M., Jaralla J. L. (a cura di) (2015), *Dai barconi all'università. Percorsi di inclusione linguistica per minori stranieri non accompagnati*, Scuola di Lingua italiana per Stranieri Palermo dell'Università di Palermo, Palermo.
- Andringa S., Godfroid A. (2020), "Sampling bias and the problem of generalizability in applied linguistics", in *Annual Review of Applied Linguistics*, 40, pp. 134-142.
- Banfi E., Bernini G. (2003), "Il verbo", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma, pp. 70-115.
- Becker A., Dittmar N., Gutmann M., Klein W., Rieck B., Senft G., Senft I., Steckner W., Thieliicke E. (1977), *Heidelberger Forschungsprojekt 'Pidgin-Deutsch Spanischer Und Italienischer Arbeiter in Der Bundesrepublik': Die Ungesteuerte Erlernung Des Deutschen Durch Spanische Und Italienische Arbeiter; Eine Soziolinguistische Untersuchung*. Osnabrücker Beiträge Zur Sprachtheorie, Universität Osnabrück, Osnabrück.
- Bernini G. (2003), "The copula in learner Italian. Finiteness and verbal inflection", in Dimroth C., Starren M. (eds.), *Information structure, linguistic structure and the dynamics of language acquisition*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 159-185.
- Bigelow M., Tarone E. (2004), "The role of literacy level in second language acquisition: doesn't who we study determine what we know?", in *TESOL Quarterly*, 38, 4, pp. 689-700.
- Bybee J. (2008), "Usage-based grammar and second language acquisition", in Robinson P., Ellis N. (eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, Routledge, New York, pp. 216-236.

- Clahsen H., Meisel J. M., Pienemann M. (1983), *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*, Gunter Narr, Tübingen.
- D'Agostino M. (2021), *Noi che siamo passati dalla Libia. Giovani in viaggio tra alfabeti e multilinguismo*, il Mulino, Bologna.
- D'Agostino M., Mocciaro E. (2021a), "New migration processes and new frontiers for linguistic research", in D'Agostino M., Mocciaro E. (eds.), *Languages and literacy in new migration. Research, practice, and policy*, UniPa Press, Palermo, pp. 29-50.
- D'Agostino M., Mocciaro E. (2021b), "Literacy and literacy practices: plurilingual connected migrants and emerging literacy", in *Journal of Second Language Writing*, 51, 100792, <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2021.100792>.
- Ellis N. C. (2013), "Construction grammar and second language acquisition", in Trousdale G., Hoffmann T. (eds.), *The Oxford handbook of construction grammar*, Oxford University Press, Oxford, pp. 365-378.
- Giacalone Ramat A. (a cura di) (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Giacalone Ramat A. (1993), "L'italiano di stranieri", in Sobrero A. A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo*, Vol. 2, Laterza, Bari-Roma, pp. 341-410.
- Henrich J., Heine S. J., Norenzayan A. (2010), "The weirdest people in the world?", in *Behavioral and Brain Sciences*, 33, 2-3, pp. 61-83.
- Janko E., Dąbrowska E., Street J. A. (2019), "Education and input as predictors of second language attainment in naturalistic contexts", in *Languages*, 4, 3, [70]: <https://www.mdpi.com/2226-471X/4/3/70>.
- Julien M., van Hout R., van de Craats I. (2016), "Meaning and function of dummy auxiliaries in adult acquisition of Dutch as an additional language", in *Second Language Research*, 32, 1, pp. 49-73.
- Klein W., Perdue C. (1997), "The basic variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?)", in *Second Language Research*, 13, 4, pp. 301-347.
- Maffia M., De Meo A. (2015), "Literacy and prosody: the case of low literate Senegalese learners of L2 Italian", in van de Craats I., Kurvers J., van Hout R. (eds.), *Adult literacy, second language and cognition*, Centre for Language Studies, Nijmegen, pp. 129-148.
- Mocciaro E. (ics), "I test: dal progetto alla sperimentazione", in D'Agostino M. (a cura di), *L'italiano per comunicare, lavorare, partecipare*, Scuola di Lingua italiana dell'Università di Palermo, Palermo.
- Mocciaro E. (2021), "L'acquisizione delle categorie morfologiche in apprendenti adulti analfabeti", in Borreguero Zuloaga M. (a cura di), *L'italiano lingua d'apprendimento: riflessioni teoriche, nuovi apprendenti e storia*, Peter Lang, Frankfurt, pp. 249-268.
- Mocciaro E. (2020), *The development of L2 Italian morphosyntax in adult learners with limited literacy*, Palermo University Press, Palermo.
- Mocciaro E. (2019), "La morfologia nominale nell'italiano L2 di minori stranieri non accompagnati: analfabetismo, acquisizione, didattica", in Moretti B., Kunz A., Natale S., Krakenberger E. (a cura di), *Le tendenze dell'italiano contemporaneo rivisitate*, Atti del LII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Berna, 6-8 settembre 2018), OfficinaVentuno, Milano, pp. 257-272: https://www.societadilinguisticaitaliana.net/wp-content/uploads/2019/08/015_Mocciaro_Atti_SLI_LII_Berna.pdf.
- Perdue C. (1993), *Adult language acquisition: Cross-linguistic perspectives*. 2 voll. Cambridge University Press, Cambridge.
- Plonsky L., Derrik D. J. (2016), "A meta-analysis of reliability coefficients in second language research", in *The Modern Language Journal*, 100, 2, pp. 538-553.

- Schmidt R. (1990), "The role of consciousness in second language learning", in *Applied Linguistics*, 11, pp. 129-158.
- Starren M. (2001), *The second time: the acquisition of temporality in Dutch and French as a second language*, LOT, Utrecht.
- Street B. V. (2001), *Literacy and development: ethnographic perspectives*, Routledge, London.
- Tammelin-Laine T. (2015), "No verbs, no syntax: the development and use of verbs in non-literate learners' spoken Finnish", in Santos M. G., Whiteside A. (eds.), *Low educated second language and literacy acquisition. Proceedings of the 9th symposium, San Francisco, August 7th-9th, 2013*, Lulu Publishing Services, San Francisco, pp. 249-273.
- Tarone E. (2010), "Second language acquisition by low-literate learners: an under-studied population", in *Language Teaching*, 43, 1, pp. 75-83.
- Tarone E., Bigelow M., Hansen K. (2009), *Literacy and second language oracy*, Oxford University Press, Oxford.
- Tarone E., Bigelow M., Hansen K. (2007), "The impact of alphabetic print literacy level on oral second language acquisition", in Faux N. (ed.), *Low-educated adult second language and literacy acquisition (LESLLA): research, practice and policy. Proceedings of the 2nd annual forum*, The Literacy Institute at Virginia Commonwealth University, Richmond, pp. 99-122.
- Tarone E., Swierzbinska B., Bigelow M. (2006), "The impact of literacy level on features of interlanguage in oral narratives", in *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 6, pp. 65-77.
- UNESCO Institute for Statistics (2017), *Literacy rates continue to rise from one generation to the next. Fact sheet n. 45, September 2017*:
http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs45-literacy-rates-continuerise-generation-to-next-en-2017_0.pdf.
- Vainikka A., Young-Scholten M. (2007), "The role of literacy in the development of L2 morpho-syntax from an Organic Grammar perspective", in Faux N. (ed.), *Low-educated adult second language and literacy acquisition (LESLLA): research, policy, and practice. Proceedings of the 2nd annual forum*, The Literacy Institute at Virginia Commonwealth University, Richmond, pp. 123-148.
- Vainikka A., Young-Scholten M., Ijuin C., Jarad S. (2017), "Literacy in the development of L2 English morphosyntax", in Sosiński M. (ed.), *Literacy education and second language learning for adults: research, policy and practice*, Universidad de Granada, Granada, pp. 239-250.
- van de Craats I. (2011), "A LESLLA corpus: L1 obstacles in the learning of L2 morphosyntax", in Schöneberger C., van de Craats I., Kurvers J. (eds.), *Low-educated second language and literacy acquisition (LESLLA). Proceedings of the 6th symposium, Cologne 2010*, Centre for Language Studies, Nijmegen, pp. 33-48.