

ALCUNE RIFLESSIONI SU UN CORPUS DI TESTI PRODOTTI NEI *PERCORSI DI ALFABETIZZAZIONE E APPRENDIMENTO DELLA LINGUA ITALIANA* DEI CPIA

Igor Deiana¹

1. INTRODUZIONE

I *Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana* (d'ora in avanti percorsi AALI) sono il principale strumento per la formazione linguistica delle e degli adulti stranieri frequentanti i *Centri Provinciali per l'Istruzione per Adulti* (d'ora in avanti CPIA). Insieme ai corsi di italiano L2 offerti grazie all'ampliamento dell'offerta formativa, i percorsi AALI cercano di rispondere ai bisogni linguistici della crescente e sempre più diversificata utenza non italoфона. I CPIA, inoltre, sono fondamentali anche per la verifica dei requisiti linguistici per il rilascio del permesso di soggiorno (Sergio, 2011; Masillo, 2019; Deiana, 2021a).

Riportando la nostra attenzione esclusivamente sui percorsi AALI, è bene evidenziare come la loro recente istituzione² rappresenti un momento fondamentale per la storia dell'italiano L2 nella scuola italiana: è in seguito a questo provvedimento che per la prima volta l'insegnamento dell'italiano L2 è entrato a far parte dell'offerta formativa ordinamentale della scuola italiana (Porcaro, 2019). Vi sono però alcuni aspetti problematici che non possono essere ignorati. Il primo riguarda il livello dei corsi erogati; infatti, i percorsi AALI offrono solo i livelli A1 e A2: per livelli al di sotto dell'A1 (prevalentemente Alfa A1 e Pre A1) e per quelli di fascia B e C, quando attivati, si deve fare riferimento all'ampliamento dell'offerta formativa. A ciò si aggiungono le criticità riguardanti il corpo docente; infatti, la normativa non dà nessuna indicazione sulla sua formazione e selezione (Deiana, 2022a). Questi problemi sono poi amplificati dall'eterogeneità che caratterizza i CPIA, la quale «investe molteplici aspetti: dalla disponibilità o meno di una sede a quella della rete e degli strumenti per accedervi; dalla struttura ordinamentale a quella organizzativa dei singoli corsi» (Lavinio, 2022: 10).

È sullo sfondo di queste considerazioni che, attraverso l'analisi di testi prodotti da corsisti frequentanti i percorsi AALI, il presente contributo offre uno sguardo privilegiato sulla realtà di questi corsi. Malgrado non sia mancata l'attenzione per gli aspetti e i tratti linguistici, si è deciso di analizzare i testi e i fenomeni che li caratterizzano tenendo in considerazione il contesto didattico e gli specifici bisogni di chi frequenta questi corsi. Il nostro *corpus*, oltre a documentare l'interlingua delle e degli apprendenti, è da considerarsi come un importante testimone della quotidianità didattica in quanto mette in luce i bisogni e le difficoltà delle e dei corsisti e la specifica formazione richiesta al corpo docente. Lo studio dei testi permetterà, inoltre, di osservare in che modo i limiti della normativa possano avere delle ricadute nella didattica. Infatti, non tralasciando l'analisi dei fenomeni fono-ortografici, morfologici,

¹ CPIA 1 Cagliari.

² I CPIA e i Percorsi AALI sono stati istituiti con il Decreto del Presidente della Repubblica n. 263 del 29 ottobre 2012.

sintattici, interpuntivi e testuali, lo studio procederà secondo l'ottica della didattica acquisizionale (Rastelli, 2009). Vista l'importanza attribuita alla formazione delle e dei docenti, questo contributo ambisce a dimostrare come in contesti articolati e complessi come i percorsi AALI «un approccio glottodidattico informato sulle ricerche acquisizionali può [...] contribuire a sviluppare un'attitudine più oggettiva, problematizzante e tendenzialmente scientifica verso la lingua da apprendere e le sue categorie» (Chini, Bosisio, 2014: 96). Gli aspetti dell'interlingua su cui ci si focalizzerà saranno inseriti in una gerarchia acquisizionale e implicazionale secondo le modalità che dovrebbero essere impiegate dal docente, ossia come strumento diagnostico e di valutazione utile per la pianificazione della didattica e che dovrebbe offrire un quadro delle diverse tappe di apprendimento.

Di seguito, dopo una breve descrizione del *corpus*, lo studio si concentrerà su alcuni degli aspetti emersi dallo spoglio dei testi. Ci si soffermerà esclusivamente su una selezione di testi e fenomeni che permetteranno di documentare le specificità dei percorsi AALI. Si procederà dividendo i testi in tre *sottocorpus* a seconda della regione in cui si trova il CPIA in cui sono stati prodotti; infatti, sono stati raggruppati in: *sottocorpus Emilia-Romagna* (§ 3.1), *sottocorpus Sardegna* (§ 3.2) e *sottocorpus Toscana* (§ 3.3).

2. IL CORPUS

Il nostro *corpus* è formato da 42 testi (8 prodotti in un CPIA dell'Emilia-Romagna, 15 in un CPIA sardo e 19 in un CPIA toscano) e fa parte di un *corpus* più ampio raccolto grazie alla disponibilità di insegnanti e dirigenti scolastici nell'ambito della ricerca dottorale di chi scrive.

Il *corpus* documenta l'*apprendimento misto* ossia quello di chi «vive delle esperienze di apprendimento esplicito (in classe) e le rinforza con le esperienze di apprendimento spontaneo nel contatto quotidiano con i parlanti nativi e nell'accesso ai mass media che usano l'italiano come lingua di comunicazione» (Diadori, 2015: 227). L'impatto che la dimensione guidata ha su queste produzioni non può essere ignorato. Infatti, in questo contesto didattico

l'input è il risultato di una selezione e graduazione attuate in funzione degli obiettivi didattici da conseguire, l'apprendimento è esposto a varietà sia scritte che orali vicine allo standard, le forme linguistiche sono oggetto di riflessione esplicita e l'interazione è orientata all'apprendimento oltre che alla comunicazione (Troncarelli, 2009: 122)

I nostri testi sono stati prodotti in classi dei percorsi AALI di livello A2, ossia da apprendenti che al termine del corso dovrebbero riuscire a

comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Riesce a comunicare in attività semplici e di routine che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati (Consiglio d'Europa, 2002: 32).

Nello specifico, se per quanto riguarda la produzione scritta lo studente dovrebbe «produrre una serie di semplici espressioni e frasi legate da semplici connettivi quali

“e”, “ma” e “perché”» (Consiglio d’Europa, 2020: 72), rispetto all’interazione dovrebbe «comporre brevi e semplici appunti, relativi a bisogni immediati, usando formule convenzionali» (Consiglio d’Europa, 2020: 91).

I testi, soprattutto per quanto riguarda la lunghezza, si differenziano in modo evidente rispetto al contesto in cui sono stati prodotti. Le produzioni emiliane sono il frutto di esercitazioni svolte in classe o a casa, mentre quelle sarde e toscane sono state composte durante l’esame conclusivo del corso. Oltre ad aspetti di tipo pratico – si pensi al fatto che le studentesse e gli studenti emiliani hanno potuto ricorrere ad appunti o a strumenti come il libro di testo e il dizionario – si noti come l’aspetto emotivo possa aver determinato differenze: in contesto d’esame lo stress, la paura di non riuscire e l’ansia (Strano, 2020) facilitano l’attivazione del filtro affettivo (Krashen, 1985). Inoltre, come è possibile vedere nella tabella 1, alcune differenze sono legate alle stesse consegne assegnate. Le indicazioni offerte, infatti, possono aver determinato il ricorso a strategie di scrittura e competenze differenti.

Tabella 1. *Consegne dei testi*

Emilia- Romagna 1	Racconta che cosa hai fatto durante l’estate appena passata. Scrivi 7 frasi.
Emilia-Romagna 2	Racconta che cosa hai fatto la scorsa settimana /lo scorso fine settimana.
Sardegna 1	Immagina di avere un fratello che si chiama Simone e vive in un’altra città. Gli scrivi una lettera per chiedere come sta, domandare se ha già trovato lavoro e invitarlo a passare a trovarti a casa tua.
Sardegna 2	Immagina di avere un appuntamento oggi pomeriggio alle 16:00 con Michele, un tuo collega di lavoro. Inviagli una e-mail per dirgli che non ti senti bene, che vuoi spostare l’appuntamento di oggi a domani e che più tardi lo chiami al telefono.
Toscana 1	Rispondi al messaggio. Devi scrivere da 20 a 40 parole. <i>Ciao Maria! Devo rinnovare il permesso di soggiorno. Sai a che ora apre l’ufficio della Questura e quali documenti devo portare?</i>
Toscana 2	Rispondi al messaggio. Devi scrivere da 20 a 40 parole. Un amico ti invita al cinema domenica pomeriggio. Scrivi un messaggio dove: - Dici che domenica pomeriggio non puoi andare; - Spieghi perché domenica non puoi andare; - Proponi un altro giorno per andare al cinema.

Ci sono differenze legate ai diversi generi testuali elicitati dalle consegne. In sede d’esame si è soliti chiedere delle produzioni che permettano di elicitarne l’interazione scritta. Diversamente, come accaduto nei testi emiliani, molto spesso quanto prodotto in classe o a casa rappresenta una fase di avvicinamento all’interazione; infatti, sono richiesti testi descrittivi o narrativi in cui non è individuato un destinatario e che permettono il riutilizzo delle forme lessicali e grammaticali su cui si è lavorato così da facilitare la familiarizzazione con alcune azioni comunicative alla base delle future interazioni (presentarsi, presentare la propria famiglia, raccontare la propria giornata). Questo aspetto è evidente se si considera la consegna *Emilia-Romana 1* in cui è presente l’indicazione «Scrivi 7 frasi» e la conseguente la divisione dei testi prodotti (Figure 3, 4 e 5) in sette sezioni.

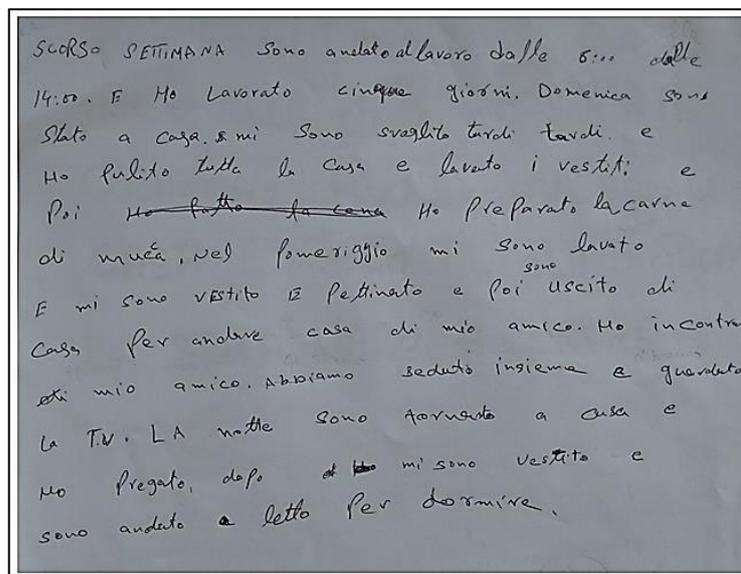
Infine, alcune delle differenze sono direttamente legate all'eterogenea gestione che i CPIA hanno dei Percorsi AALI. Nei CPIA in cui l'ampliamento dell'offerta formativa non contempla i corsi di italiano L2 per i livelli non presi in considerazione dai percorsi AALI sarà possibile notare una maggiore discrasia di competenze tra i frequentanti.

3. L'ANALISI DEI TESTI

3.1. *Sottocorpus Emilia-Romagna*

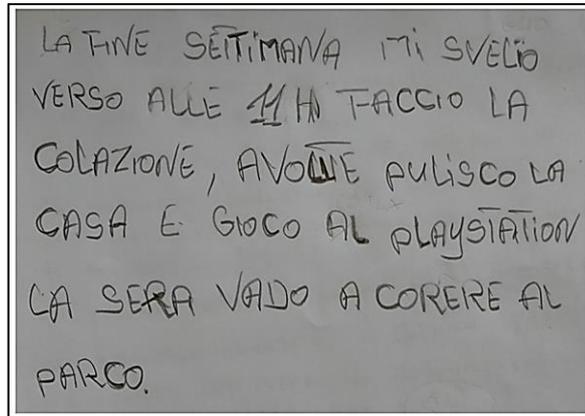
Il CPIA emiliano in cui sono stati prodotti i testi che costituiscono questo *sottocorpus* offre grazie all'ampliamento dell'offerta formativa i corsi di italiano L2 non contemplati nei percorsi AALI. Come è possibile vedere dalle Figure 1 e 2, l'aver predisposto dei corsi per livelli al di sotto dell'A1 (Alfa A1 e Pre A1) fa sì che il livello dei frequentanti sia più omogeneo. Infatti, malgrado i due testi documentino varietà di apprendimento tra loro differenti, è altrettanto evidente come questa differenza non sia determinata dalla poca familiarità con la scrittura o da una debole scolarizzazione. La brevità che caratterizza il testo della Figura 2 non lascia presupporre un pregresso stadio di analfabetismo. Si è portati, invece, a ritenere che l'interlingua dell'apprendente sia a uno stadio evolutivo più basso rispetto a quella documentata in 1, la quale corrisponde pienamente a quanto atteso a livello A2. Infatti, tenendo presente l'efficacia comunicativa e la discreta coesione testuale³, l'occasionale omissione dell'articolo e della preposizione semplice (*per andare casa di mio amico* per *per andare a casa di un mio amico*) sono fenomeni accettabili in quanto attesi. Il testo di 2, invece, documenta una varietà in cui sono evidenti maggiori incertezze, come quelle morfologiche legate all'erronea attribuzione del genere e della flessione (*la fine settimana* per *il fine settimana* e *al playstation* per *alla playstation*) o quelle che riguardano l'uso delle preposizioni (*verso alle 11* per *verso le 11*).

Figura 1.



³ Qui e di seguito quando si parla di *coesione testuale* si fa riferimento alla proprietà intrinseca dei testi rintracciabile nei mezzi linguistici che connettono gli enunciati e le parti di un testo: gli elementi fòrici (anafore e catafore), la concordanza di genere e numero, l'accordo verbale, la progressione tematica, i connettivi e il modo in cui sono collegati gli enunciati (Conte 1993).

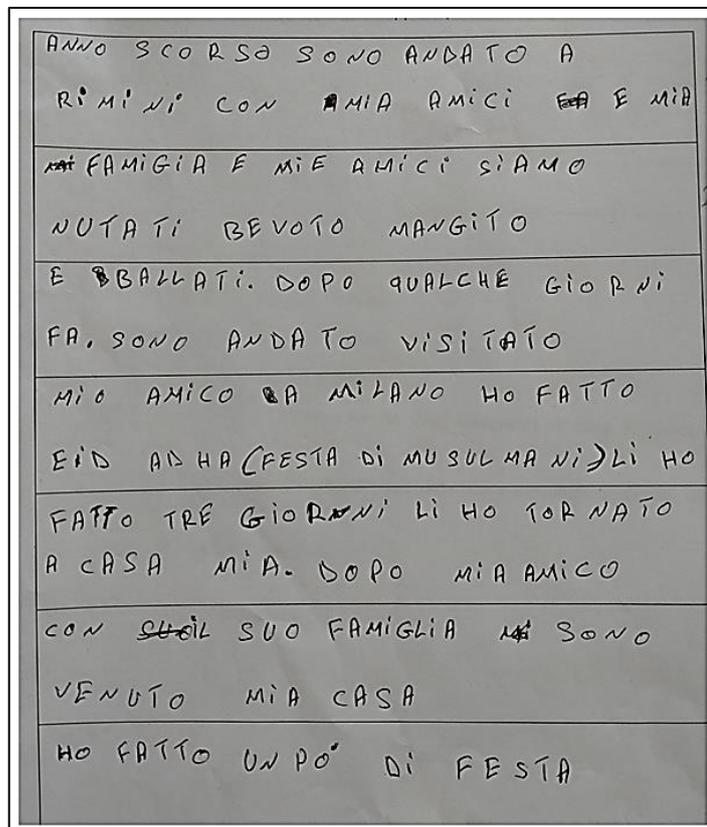
Figura 2.



LA FINE SETTIMANA MI SVELIO
VERSO ALLE 11 MI FACCI LA
COLAZIONE, AVOLTE PULISCO LA
CASA E GIOCO AL PLAYSTATION
LA SERA VADO A CORERE AL
PARCO.

I testi raccolti nel CPLA emiliano documentano diversi stadi delle varietà di apprendimento che dall'A1 si avvicina all'A2. Nel testo della Figura 3 vi sono i tratti tipici della varietà degli apprendenti che iniziano un corso A2, in cui l'interlingua è ancora in consolidamento e che può prevedere un lavoro di rinforzo su forme che già dovrebbero essere state oggetto di riflessione: la costruzione del passato prossimo dei verbi regolari (*bevoto* per *bevuto*, *mangito* per *mangiato*), la scelta dell'ausiliare nel passato prossimo (*ho tornato* per *sono tornato*) e l'accordo dell'aggettivo possessivo (*il suo famiglia* per *la sua famiglia*) e l'eventuale omissione dell'articolo determinativo (*con mia amici* per *con i miei amici*).

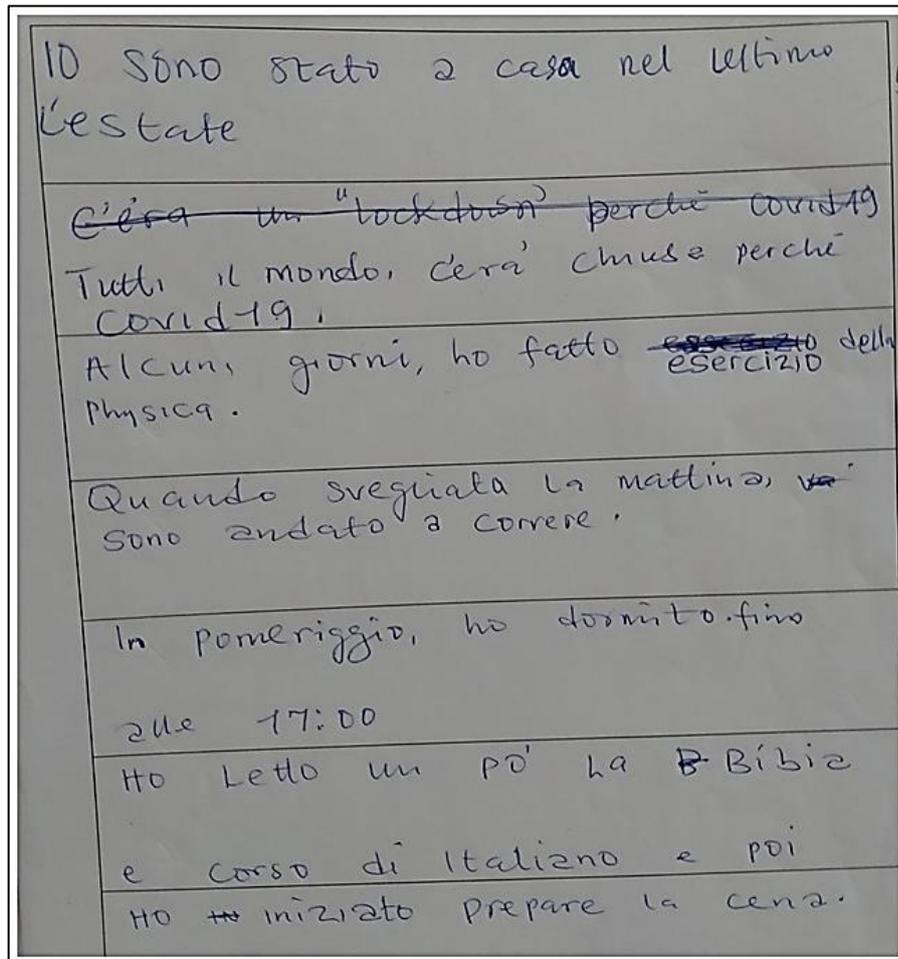
Figura 3.



ANNO SCORSO SONO ANDATO A
RIMINI CON MIA AMICI E MIA
FAMIGLIA E MIE AMICI SIAMO
NUTATI BEVOTO MANGITO
E BALLATI. DOPO QUALCHE GIORNI
FA, SONO ANDATO VISITATO
MIO AMICO A MILANO HO FATTO
E ID AN HA (FESTA DI MUSULMANI) LI HO
FATTO TRE GIORNI LI HO TORNATO
A CASA MIA. DOPO MIA AMICO
CON SUOIL SUO FAMIGLIA SONO
VENUTO MIA CASA
HO FATTO UN PO' DI FESTA

Il testo della Figura 4, invece, documenta una varietà in cui il sistema verbale non è ancora in grado di esprimere le azioni abituali nel passato con l'imperfetto indicativo. Infatti, ad esclusione della forma *c'era chiuso*, si ricorre esclusivamente al passato prossimo, tempo che in questo stadio evolutivo copre anche le funzioni dell'imperfetto (Banfi, Bernini, 2003).

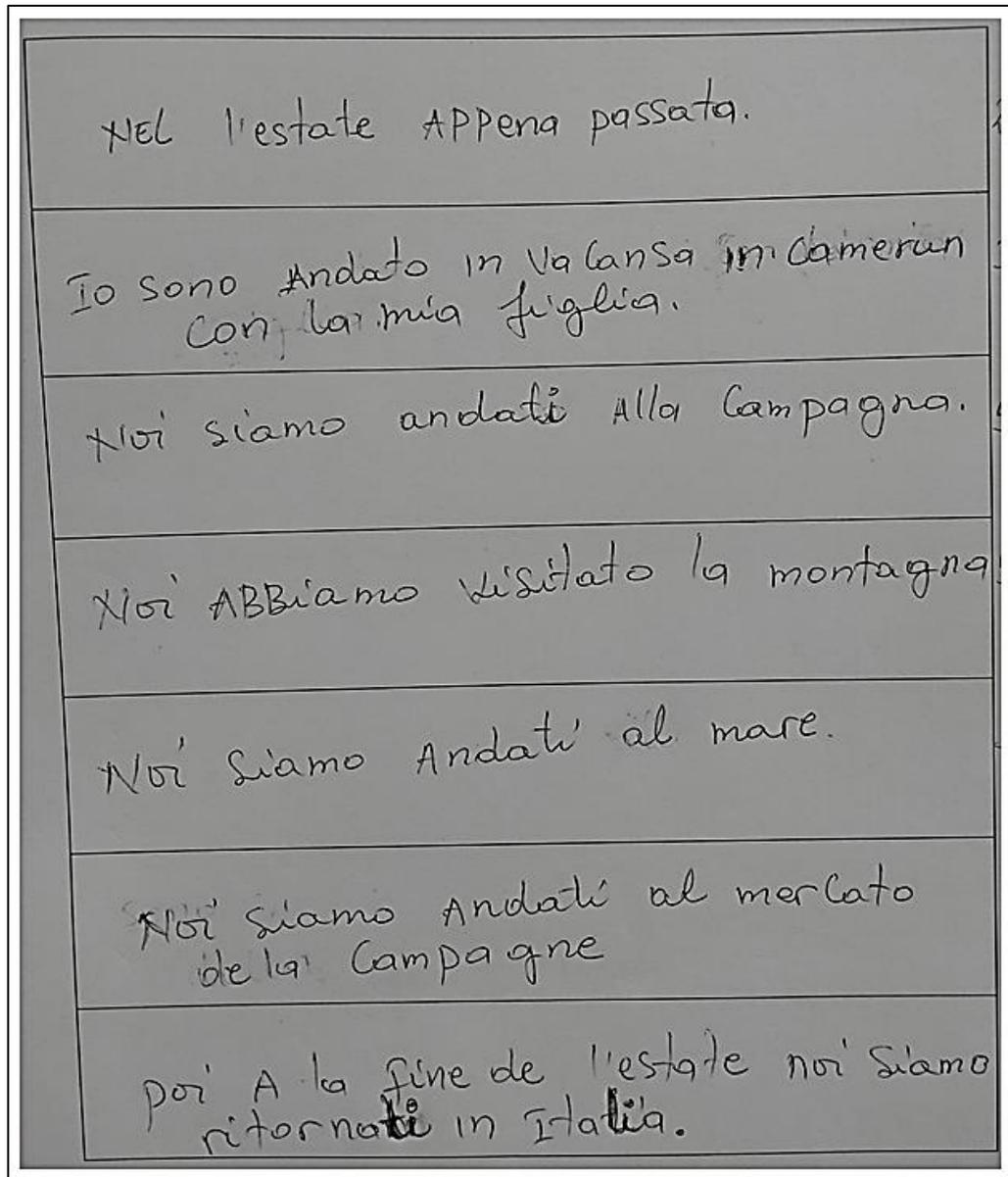
Figura 4.



Il testo della Figura 5 permette invece di soffermarsi sull'incertezza dell'uso delle preposizioni articolate, le quali risultano «problematiche, sia per la loro versatilità e varietà che per i loro usi, anche in parlanti *quasi bilingui/quasi nativi*, [...] sono [...] un indicatore specifico del grado di acquisizione in italiano L2 di tali apprendenti» (Bagna, 2009: 159). Infatti, sebbene la competenza nell'oralità abbia permesso la selezione dalla forma corretta, è rispetto alla resa grafica che sono emersi alcuni problemi (*nel l' per nell', de la per delle, de l' per dell'*). Visto che le preposizioni articolate sono divenute delle forme univerbate in seguito a dei fenomeni evolutivi della lingua, il fatto che in alcuni casi la forma univerbata è diventata canonica (*della, alla, sulla, nella*) e che in altri è meno accettabile (*colla, pella*) può indurre in errore, soprattutto quando l'apprendente ha ancora incertezze di carattere ortografico e morfologico e nei casi in cui vi è ancora poca familiarità con testi scritti (incontrare e frequentare queste forme attraverso la lettura permette la fissazione di quella corretta). Inoltre, è bene ricordare come l'acquisizione dei diversi usi delle preposizioni è influenzata da più variabili in bilico tra

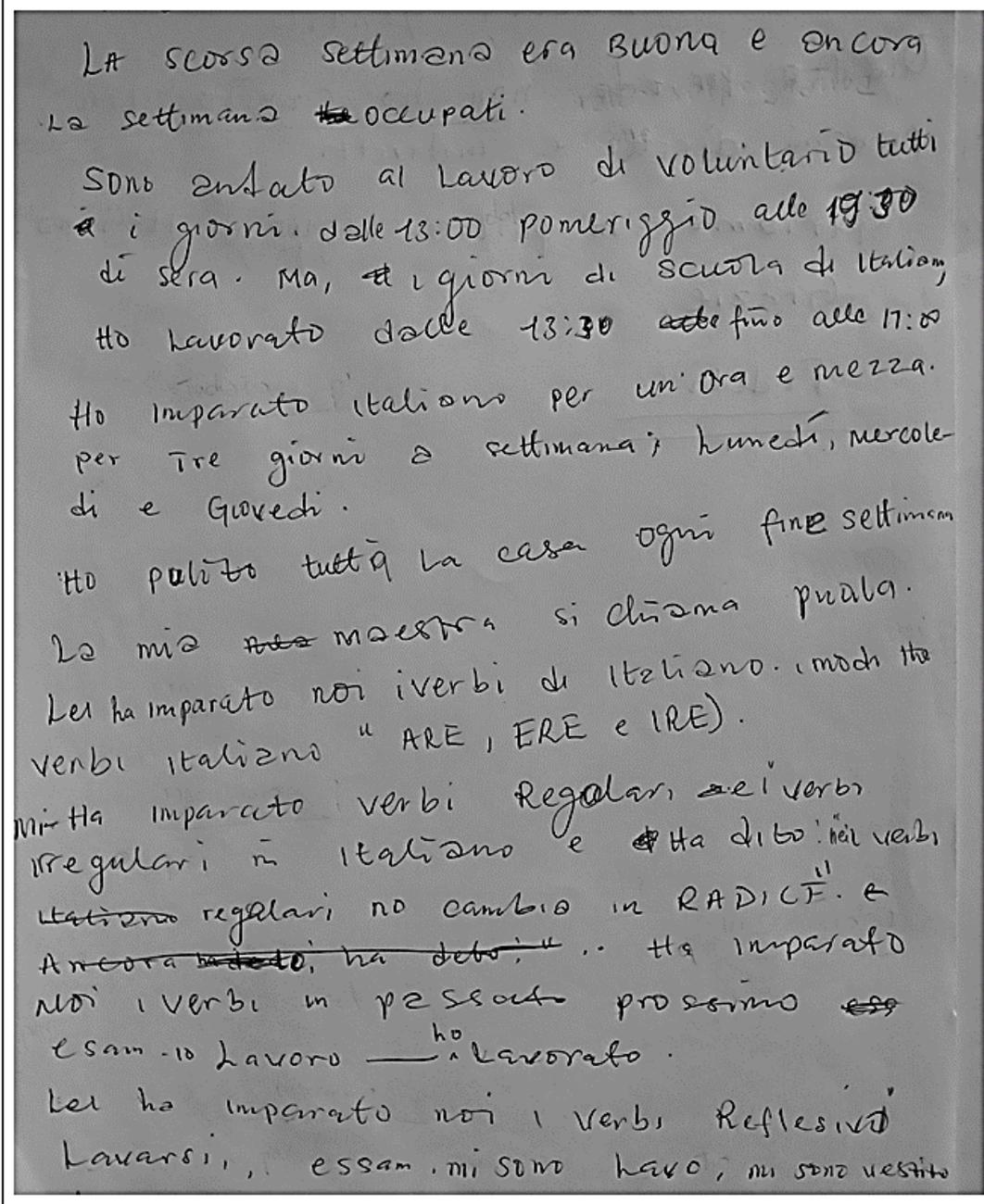
aspetti evolutivo-acquisizionali e la complessità frutto della «condizione sociolinguistica dell'italiano (compresenza di varietà regionali e influenze del dialetto accanto allo standard, forma di italiano di contatto)» (Bagna, 2009:161).

Figura 5.



Il testo della Figura 6 presenta una varietà di interlingua più che buona per il livello A2 e colpisce soprattutto per la dettagliata descrizione del lavoro di riflessione linguistica svolto in classe: sembra che lo studente voglia fare sfoggio del metalinguaggio appreso. L'aver dedicato una parte relativamente ampia del testo a quanto fatto durante il corso di italiano testimonia l'importanza attribuitagli. Infatti, i corsi di lingua sono un momento centrale nella quotidianità degli stranieri che intraprendono un percorso di integrazione, soprattutto quando inseriti in contesti educativi attenti ai loro reali bisogni e in cui si ha cura anche degli aspetti glottodidattici.

Figura 6.



La scorsa settimana era BUONA e ancora
la settimana ~~ha~~ occupati.
Sono andato al lavoro di volontario tutti
i giorni, dalle 13:00 pomeriggio alle 19:30
di sera. Ma, i giorni di scuola di italiano,
ho lavorato dalle 13:30 ~~che~~ fino alle 17:00
Ho imparato italiano per un'ora e mezza
per tre giorni a settimana; lunedì, mercoledì
e giovedì.
Ho pulito tutta la casa ogni fine settimana.
La mia ~~maestra~~ maestra si chiama puaba.
Lei ha imparato noi i verbi di italiano. (modi ha
verbi italiano "ARE, ERE e IRE).
Mi ha imparato verbi regolari e i verbi
irregolari in italiano e ~~ha~~ ha detto: "nei verbi
italiano regolari non cambia in RADICE" e
~~Ancora ha detto, ha detto, " .. ha imparato~~
noi i verbi in passato prossimo ~~ess~~
Essam - io lavoro — ^{ho} lavorato.
Lei ha imparato noi i verbi riflessivi
Lavarsi, .. essam. mi sono lavato, mi sono vestito

3.2. Sottocorpus Sardegna

Il CPLA sardo in cui sono stati prodotti i testi qui studiati non offre i corsi di italiano L2 per i livelli non presi in considerazione dai percorsi AALI. Questi testi documentano l'eterogeneità caratterizzante le classi plurilivello in cui è evidente una maggiore discrasia di competenze tra i frequentanti. Infatti, dal momento che in questo CPLA non sono attivi corsi per gli studenti analfabeti funzionali e/o a bassa scolarizzazione, è lecito pensare che questi frequentino corsi formalmente di livello A1, corsi in cui però non è possibile occuparsi dei loro reali bisogni.

Il confronto dei testi delle Figure 7 e 8 conferma quanto detto. Le produzioni non solo documentano i due poli opposti del livello degli studenti che hanno frequentato il corso A2 nel CPLA sardo, ma dimostrano come la debole alfabetizzazione sia una delle principali cause di questa discrasia.

Figura 7.

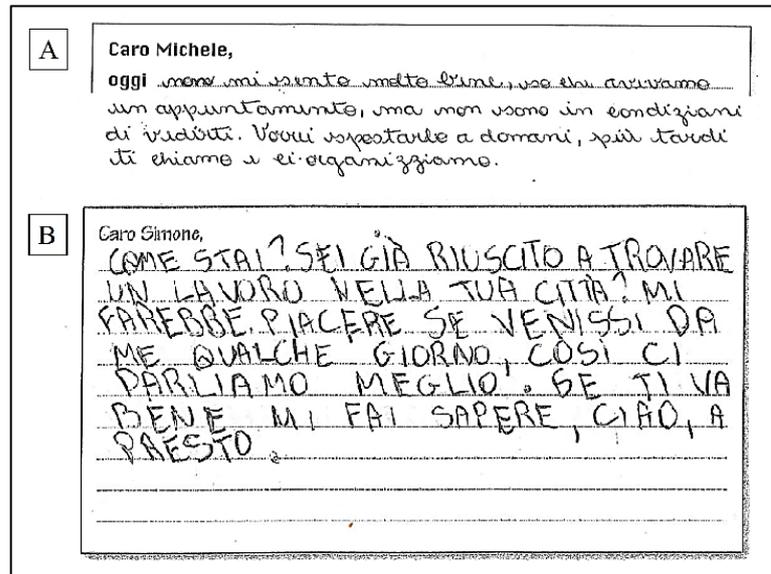
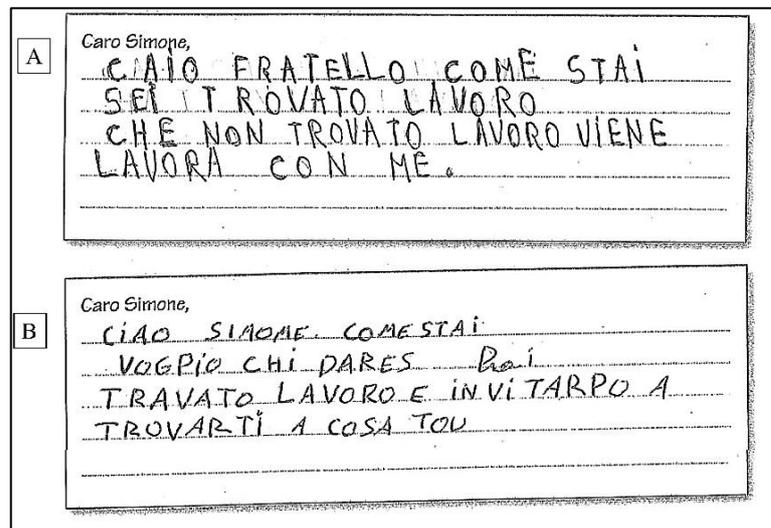


Figura 8.



Se il *ductus* faticoso e stentato tipico delle produzioni degli studenti debolmente alfabetizzati può sembrare il tratto caratterizzante il testo A della Figura 8, si noti come la precaria efficacia comunicativa non sia un aspetto secondario. Infatti, oltre a richiedere uno sforzo al lettore, il testo non risponde a quanto chiesto dalla consegna *Sardegna 1* della Tabella 1. In questo specifico caso, la precarietà del testo sembra il prodotto della scarsa competenza nella scrittura e di una varietà di apprendimento poco sviluppata, forse a causa di un recente arrivo o di contatti rari e/o mediati con i parlanti nativi. A questi aspetti se ne aggiungono altri in parte condivisi anche con il testo B; sono un esempio l'esiguo e in alcuni casi erroneo ricorso alla punteggiatura

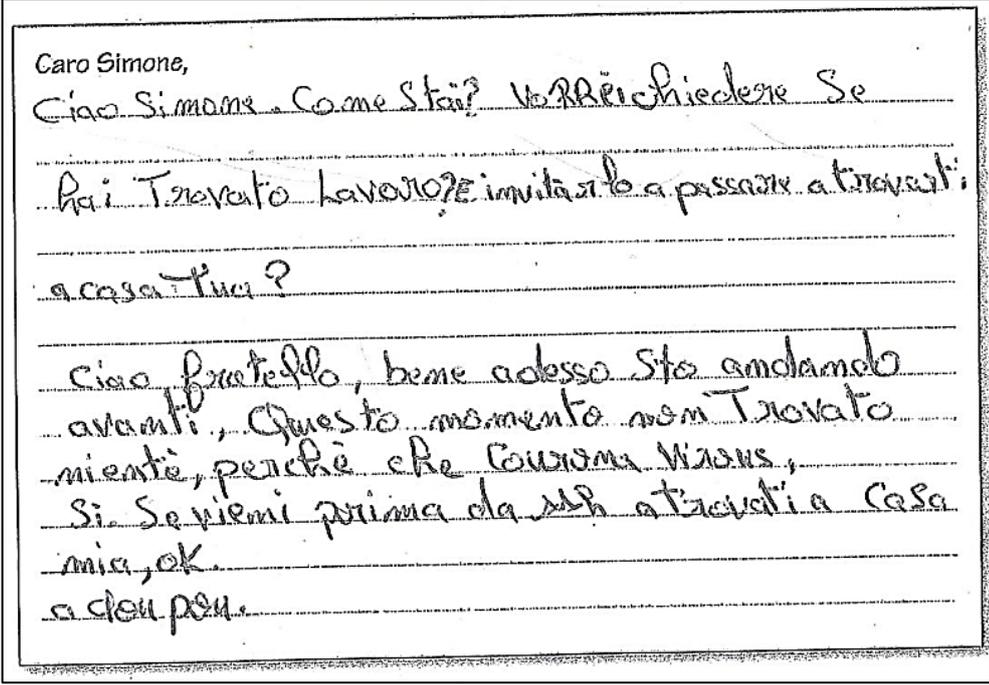
(*CLAO SIMONE*. per *CLAO SIMONE*), le incertezze ortografiche in parole che dovrebbero far parte del lessico di uno studente di livello A2 (*caio* per *ciao*) o, come nel caso del testo B, addirittura presenti nella consegna (*chi dares* per *chiedere* e *travato* per *trovato*).

Le produzioni di 7, invece, documentano varietà di apprendimento più avanzate e dalla solida coesione testuale, in cui è possibile apprezzare anche il ricorso a forme non previste nel sillabo dell'A2: un esempio è il congiuntivo imperfetto a cui si ricorre nel periodo ipotetico del testo C (*mi farebbe piacere se venissi*). Il discreto livello degli studenti che hanno prodotto questi testi mette a fuoco le criticità normative e organizzative dei percorsi AALI. Non si può ignorare come garantire solo corsi per la fascia A del QCER abbia ricadute anche per gli studenti che avrebbero bisogno di corsi di livello B1 o superiore. Nei CPLA che non riescono ad attivare corsi di livello B1 nell'ampliamento dell'offerta formativa, gli studenti di livello pre-intermedio e intermedio frequentano il corso di livello A2 (spesso anche perché costretti per l'adempimento degli obblighi per il rilascio del permesso di soggiorno). Vista l'eterogeneità che caratterizza i corsi di livello A2 dei percorsi AALI, è facile capire perché gli apprendenti di livello B1 o superiore non si trovino a loro agio e provino spaesamento in queste classi. Infatti, similmente a quanto accade agli studenti analfabeti frequentanti i corsi di livello A1 (Deiana, 2021), questi sono costretti a frequentare corsi in cui la maggior parte delle attività non sono volte al lavoro sui loro bisogni linguistici.

Riprendendo le fila dell'analisi dei testi, è bene soffermarsi sulle dinamiche che caratterizzano il «riutilizzo degli elementi linguistici compresi nell'*input* dei testi sorgente [ossia delle consegne]» (Petrocelli, 2009: 93). L'evidente dipendenza dalla consegna *Sardegna 1* della tabella 1 osservabile anche nel testo di 9 (*E invitarlo a passare a trovarli a casa tua?*) conferma come gli studenti di livello elementare ricorrano frequentemente a forme presenti nel testo sorgente senza manipolarle, analizzarle o facendolo solo in parte. La fase di acquisizione linguistica e lo stile espositivo e cognitivo dello studente sono elementi che influenzano le modalità di composizione di un testo. Viste le specificità dei testi di 8, si è spinti a ritenere che anche il grado di alfabetizzazione – ma soprattutto quello di scolarizzazione – siano determinanti. Pur considerando il riuso del testo *input* come una strategia a cui l'interlingua degli apprendenti meno competenti può fare ricorso, si ricorda come rielaborare e manipolare un testo è un'abilità che non si acquisisce con la prima scolarizzazione e per cui è necessario un lavoro più specifico.

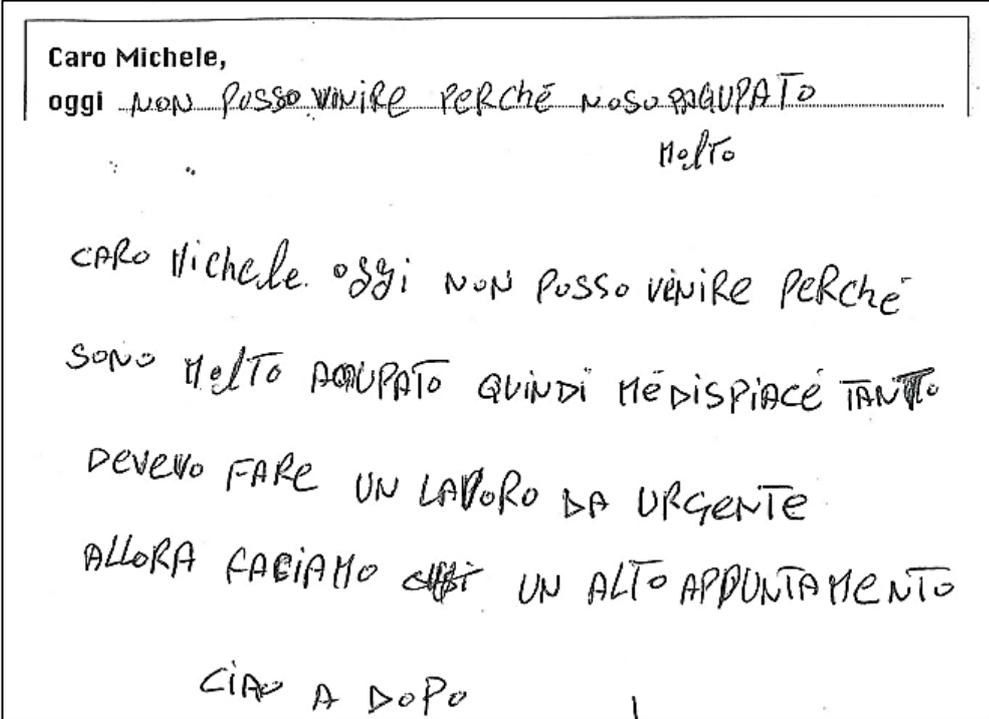
Il testo della Figura 9 documenta un caso in cui la non comprensione della consegna ha portato alla produzione di due testi, uno dei quali non richiesto, ossia quello in cui si legge la risposta di Simone, destinatario della produzione assegnata. Per quanto i due testi possano essere ritenuti sufficientemente efficaci dal punto di vista comunicativo, quanto emerso documenta come la lettura e la comprensione della consegna siano fondamentali per la composizione di un testo e soprattutto per i compiti di carattere comunicativo. La lettura delle consegne *Sardegna 1*, *Sardegna 2*, *Toscana 1* e *Toscana 2* della tabella 1 dimostra come per produrre un buon testo si debba rispondere a diverse richieste, cosa che non avviene ad esempio nel testo della Figura 10, in cui la motivazione fornita dalla consegna, il non sentirsi bene, è sostituita dall'essere impegnato in un *lavoro da urgente*.

Figura 9.



Caro Simone,
Ciao Simone. Come stai? Vorrei chiedere se
hai trovato lavoro? e invitarti a passare a trovarci
a casa tua?
Ciao fratello, bene adesso sto andando
avanti. Questo momento non trovato
niente, perché che continuo a casa,
si. Se vieni prima da noi a trovarci a casa
mia, ok.
a dopo.

Figura 10.

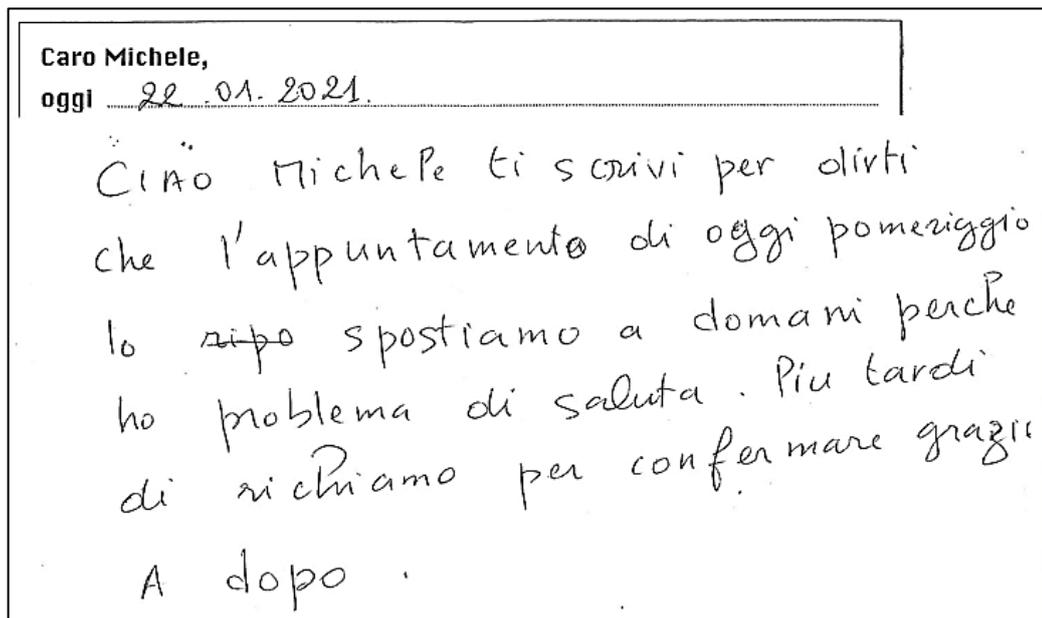


Caro Michele,
oggi non posso venire perché sono occupato
molto
Caro Michele. oggi non posso venire perché
sono molto occupato quindi mi dispiace tanto
devo fare un lavoro da urgente
allora facciamo un altro appuntamento
Ciao a dopo

Il testo della Figura 9 permette, inoltre, di osservare come spesso si ignorano le facilitazioni presenti nei quesiti forniti. Sono un esempio le formule di apertura dei due esercizi assegnati (*Caro Simone*, e *Caro Michele, oggi*), che sono state sostituite da *Ciao* (Figure 9, 11 e 13), duplicate (Figura 13) o riusate in modo non corretto come in 10.

In quest'ultimo caso, essendo obbligato a riscriverle, lo studente non rispetta il convenzionale a capo e usa il punto al posto della virgola. Problemi di questo tipo si osservano anche in testi che documentano una buona varietà di apprendimento, come nel caso della Figura 11, che, malgrado alcune imprecisioni, può essere considerato più che buono dal punto di vista comunicativo e rispondente alla consegna. Questi errori sono determinati dalla scarsa familiarità con i generi testuali presentati. Nonostante possano sembrare marginali, è bene aver presente l'importanza di tutti gli elementi che costituiscono l'input. In sede didattica, per esempio, il lavoro sulle formule dell'incipit del testo potrebbe offrire un'occasione per la fissazione delle convenzioni che caratterizzano la lettera.

Figura 11.

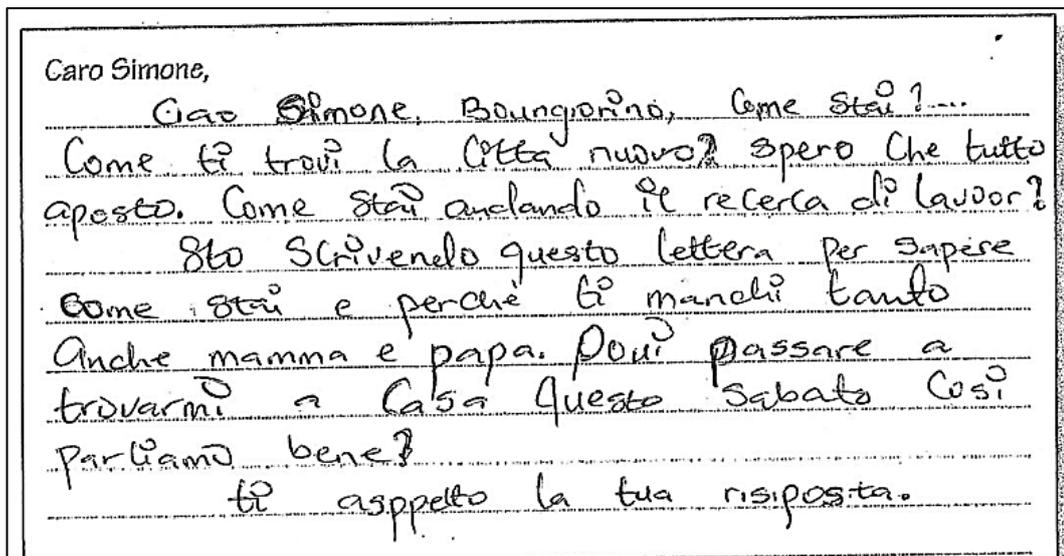


L'eterogeneità del corso è documentata in modo chiaro nei testi di 11, 12 e 13. Se 7 e 8 mostravano i due poli opposti, queste produzioni sono un esempio delle varietà di apprendimento che convivono nella classe. Dalla già vista interlingua di 11, si passa a varietà di apprendimento meno sviluppate come quella di 12 fino ad arrivare a casi come quello di 13 che documentano le più evidenti ricadute dovute alla precaria alfabetizzazione e scolarizzazione progressiva.

Il testo della Figura 12 documenta una varietà a cavallo tra l'A1 e l'A2, in cui diversi aspetti permettono di valutare lo sviluppo dell'interlingua. Si segnalano casi di omissione del verbo (*spero che tutto apposto*), errori dovuti a problemi di attribuzione del genere (*il ricerca per la ricerca*) e quelli di accordo (*la città nuovo*). Sono però più interessanti gli aspetti linguistici tipicamente oggetto di riflessione grammaticale al livello A2 come i pronomi diretti e indiretti di forma tonica e atona e le diverse espressioni verbali che con questi si costruiscono. Frasi quali *come ti trovi la città nuovo, ti manchi tanto anche mamma e papa e ti aspetto la tua risposta* sono indizi di come il sistema pronominale sia in una iniziale fase di sviluppo. Vista la complessità del sistema pronominale italiano e tenendo presente la fenomenologia che tipicamente ne caratterizza lo sviluppo negli apprendenti non nativi (Maffei, 2009), è chiaro come questa produzione documenti errori attesi ai livelli basici e tipici delle prime fasi di sviluppo, in cui manca il riconoscimento della funzione dativa, accusativa, in alcuni casi anche quella di soggetto

e in cui non è ancora chiara la differenza tra forma atona e tonica. Malgrado per chi scrive non sia stato possibile individuare le cause di questo tratto dell'interlingua (potrebbe trattarsi di un aspetto non presentato esplicitamente o sufficientemente durante il corso o di un tratto ormai fossilizzato), dal punto di vista didattico, invece, risulta evidente la necessità di un intervento che permetta di comprendere la funzione di questi pronomi e le specificità delle costruzioni in cui sono usati. Infatti, soprattutto per quanto riguarda la forma *ti manchi* è possibile supporre che, similmente a quanto spesso accade con *piacere*, vi sia ancora confusione rispetto alla particolare costruzione *ti manca/ti mancano* in cui con il pronome indiretto si indica chi prova la mancanza e con il soggetto grammaticale la persona per cui si prova questo sentimento.

Figura 12.

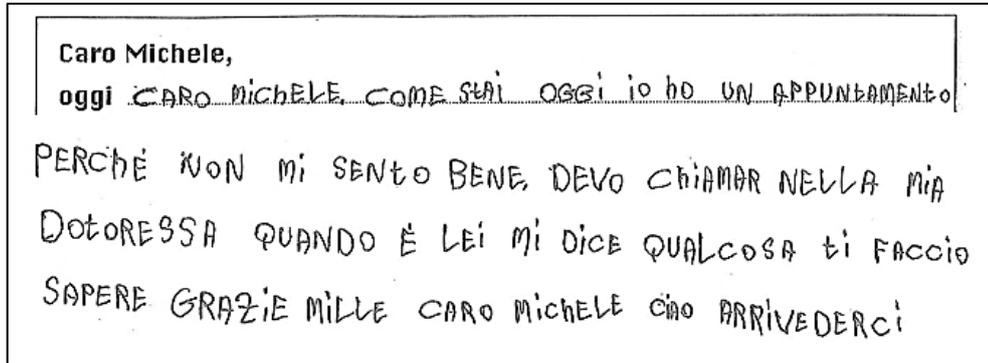


Il testo della Figura 13, invece, documenta il caso di un apprendente che partendo da una situazione di debole alfabetizzazione (testimoniata anche dal tratto grafico ancora incerto) è riuscito a raggiungere una sufficiente padronanza della scrittura e nella composizione di testi comunicativamente adeguati. In questo caso, diversamente da quanto segnalato per il testo A di 8, l'efficacia comunicativa potrebbe essere attribuibile a una già acquisita competenza orale. Non negando il discreto risultato raggiunto dall'apprendente, non si può comunque ignorare la precaria gestione degli aspetti testuali più sofisticati quali punteggiatura e a capo. Infatti, già nei corsi di livello Pre A1 si dovrebbe iniziare «a usare l'apostrofo e la punteggiatura (punto, punto esclamativo, punto interrogativo)» (Borri *et al.*, 2014: 151). Se al livello A2 queste imperfezioni sono ancora accettabili, in vista della possibile frequenza di un corso B1, livello per cui si prevede che l'«ortografia, punteggiatura e impaginazione [siano] corrette quanto basta per essere quasi sempre comprensibili» (Ambroso *et al.*, 2011: 22), queste lacune sarebbero più problematiche. Questo testo è un esempio di come l'assenza di corsi Alfa A1 e Pre A1 abbia effetti negativi che possono manifestarsi addirittura con delle ricadute “a lungo termine” divenendo sempre più problematiche man mano che ci si avvicina ai livelli di fascia B del QCER, ossia quelli in cui la correttezza grammaticale e la padronanza fonologica e ortografica acquistano rilevanza sull'efficacia comunicativa. Infatti, se

nel processo di perfezionamento dell'interlingua, per un principiante l'abbinamento iniziale di fonemi a grafemi non noti risulta un'operazione

piuttosto impegnativa ma del tutto necessaria a una serie di funzioni irrinunciabili, tra cui il consolidamento di quanto appreso a lezione. Compiendo un passo ulteriore alla decodifica della L2, nei livelli più alti la scrittura è necessaria per controllare morfologia, sintassi, lessico, fonologia e ortografia (Grosso, 2020: 48).

Figura 13.

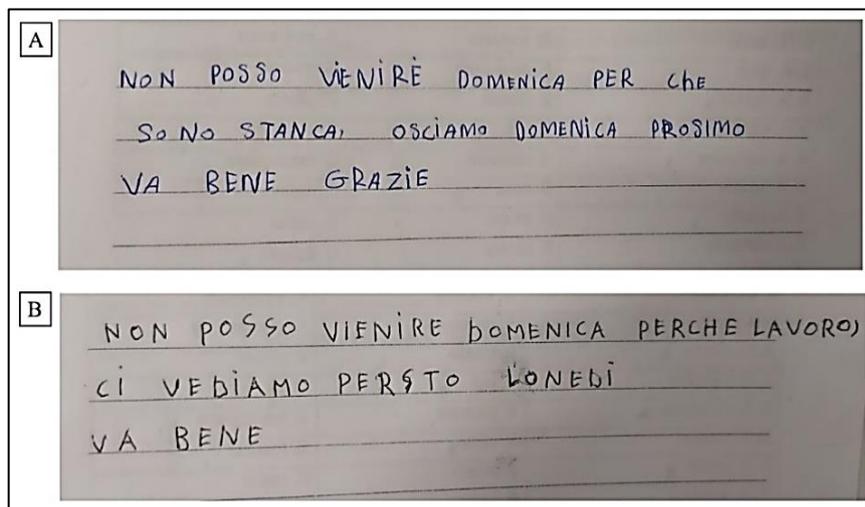


Infine, per quanto riguarda il contatto con le varietà locali, il gerundio sembra essere un tratto regionale caratterizzante. Infatti, nei testi sardi compare più frequentemente (*sto andando avanti* in Figura 9 e *come stai andando, sto scrivendo* in Figura 12) rispetto a quelli emiliani e toscani, dove è assente. Ciò conferma quanto rilevato da Lavinio (2017), che definisce anche la diversa frequenza con cui si ricorre a questo modo una specificità tipica dell'italiano regionale sardo, varietà cui sono esposti gli apprendenti che hanno prodotto questi testi.

3.3. Sottocorpus Toscana

Passando ai testi raccolti in Toscana è visibile come in questa realtà siano diffusi problemi in parte condivisi con il CPLA sardo. Similmente a quanto emerso dal confronto dei testi di 7 e 8, le 5 produzioni delle Figure 14 e 15 documentano una netta differenza di competenza tra gli studenti.

Figura 14.



Non stupisce che la precarietà grafica e testuale dei due testi della Figura 14 sia attribuibile prevalentemente alla scarsa familiarità con la scrittura, carenza su cui non si è intervenuti attraverso specifici corsi. Malgrado le due produzioni rispondano dal punto di vista comunicativo a quanto richiesto dalla consegna *Toscana 2* della tabella 1, vi sono diversi problemi che non possono essere ignorati. Infatti, i debiti rispetto alle convenzioni ortografiche (*persto* per *presto*, *per che* o *perche* per *perché*) e i frequenti errori nella scrittura di parole che dovrebbero essere note (*vienire* per *venire*, *osciamo* per *usciamo*, *lonedi* per *lunedì*) sono aspetti che hanno ricadute evidenti sulla qualità dei testi e che rischiano di precludere la frequenza di un corso di livello B1. Altrettanto si può dire per l'assenza di punteggiatura, la quale in alcuni nei casi sarebbe stata fondamentale per non lasciare al lettore l'interpretazione dei passaggi più ambigui. In ambedue i testi non è chiaro se il *va bene* posto in chiusura sia da interpretarsi come una richiesta di conferma (*va bene?*) o un'affermazione.

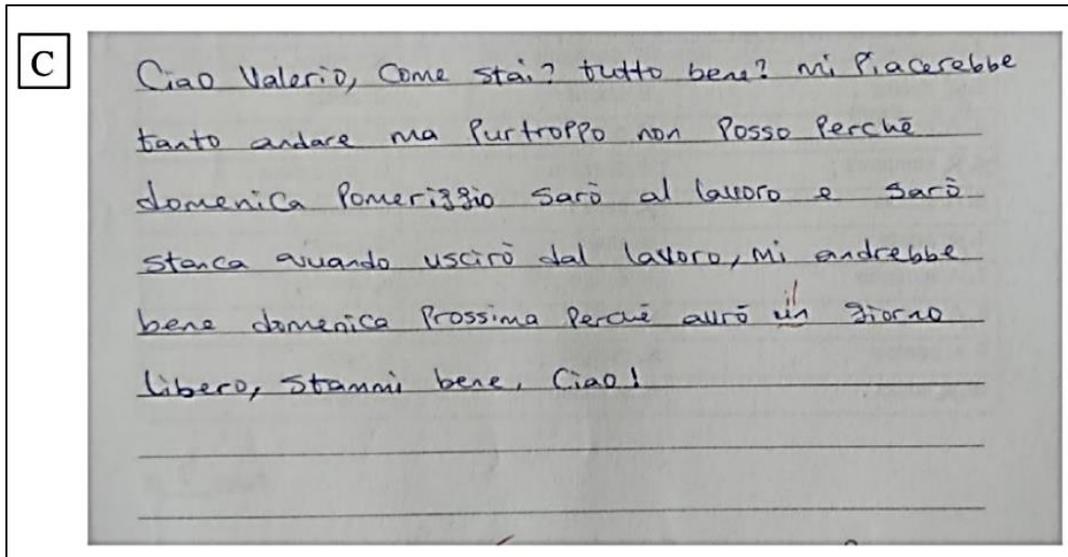
Figura 15.

A

Ciao Marcos: Come stai?... Io sto bene, ti scrivo per dirti che domenica pomeriggio non posso andare al cinema con te perché devo andare con la mia famiglia a fare la spesa e dopo farò una passeggiata al mare. Si può andare un altro giorno?, forse questa domenica?... Dimmelo. Ti saluto. Tatiana.

B

Ciao Stefano! Come stai? spero tutto bene...
Io scrivo questo messaggio per dirti che domenica, non posso ^{venire} andare al cinema con ^{te} te. Mi dispiace tanto. Vorrei venire, ma non è possibile perché questa domenica, mio figlio ha il suo compleanno. Noi vogliamo festeggiare i suoi nove (9) anni. Cosa dici per la domenica prossima per andare insieme al cinema? Buona giornata, e grazie per l'invito.
Baci. Baci

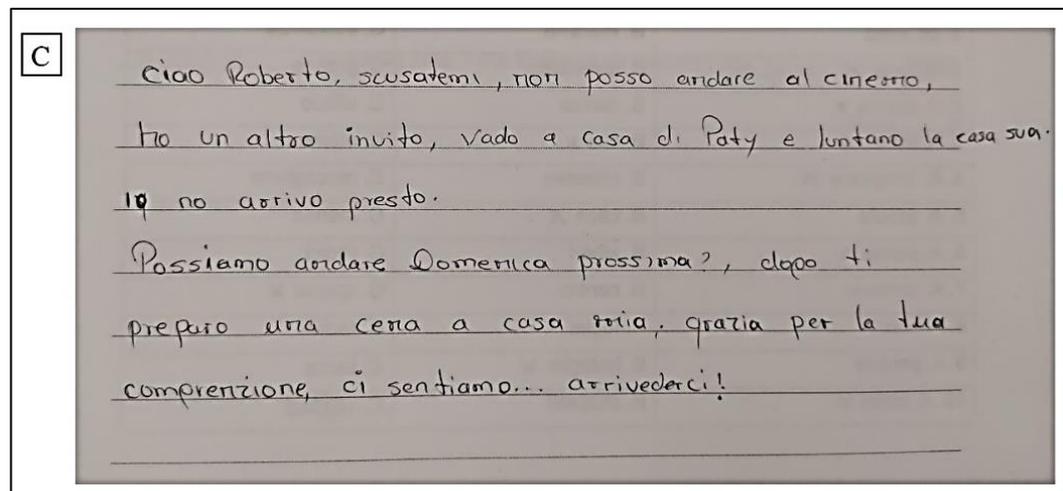
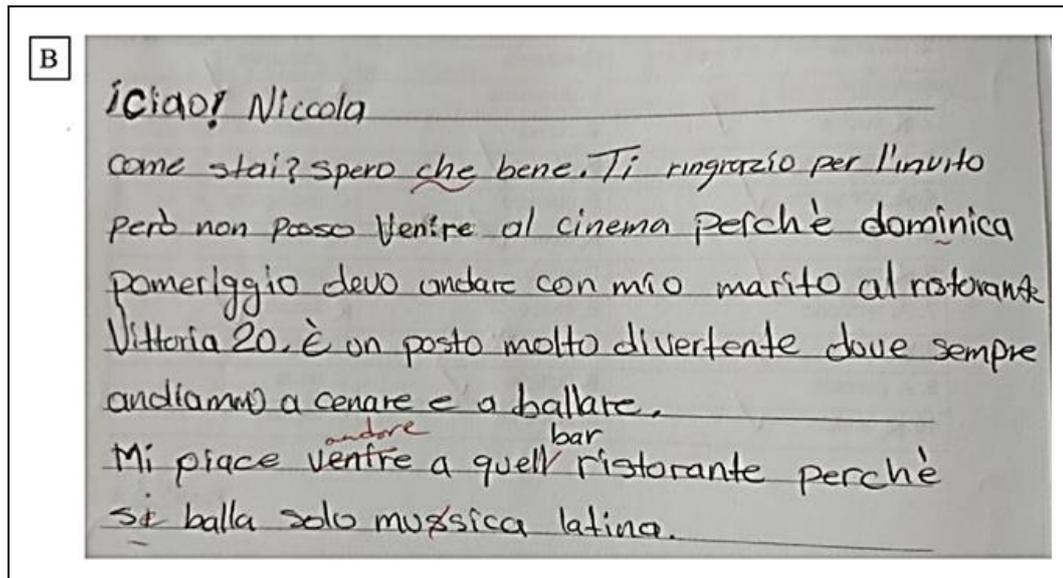


I tre testi della Figura 15 invece documentano varietà di apprendimento più elaborate e in cui è apprezzabile una buona coesione testuale e una discreta padronanza dell'ortografia e della punteggiatura. Il pronome possessivo utilizzato al posto del pronome personale oggetto tonico nella frase *non posso andare al cinema con tuo* e l'errore nell'accordo dell'aggettivo possessivo in *il suoi compleanno*, osservabili nel testo B, sono aspetti ancora accettabili e su cui sarà possibile ritornare anche a livello B1, livello che prevede il consolidamento di strutture e forme del livello A2, ma in cui non ci sarebbe sufficientemente tempo per lavorare sulle lacune messe in luce per i testi della Figura 14.

Le produzioni raccolte documentano un'eterogeneità di profili. I testi della Figura 16 sono varietà di apprendimento che, pur riuscendo a soddisfare dal punto di vista comunicativo quanto richiesto, hanno lacune linguistiche che inficiano la coesione testuale.

Il testo A, la cui comprensione richiede uno sforzo al lettore, documenta un'interlingua in cui lo sviluppo del sistema verbale sembra essere ancora in una fase iniziale, si notino i casi di omissione (*perché i stanca* per *perché io sono stanca*) e di difficoltà nella flessione (*non puoi* per *non posso*), possibile esito della sovraestensione della 2° persona singolare. Queste lacune, in parte concausa dell'incapacità di manipolare e riutilizzare l'input, hanno determinato in alcuni passaggi la dipendenza dalla consegna e il riuso non analizzato di forme in questa contenute.

Nel testo B, invece, vi sono problemi di coesione che in alcuni passaggi compromettono addirittura la comprensione del testo. Nella parte conclusiva del testo (*se tu non hai tempo il domenica, prossima noi andremo*), a causa dalla virgola che separa *domenica* e *prossima* e che spinge a considerare i due elementi come non facenti parte dello stesso sintagma, non è immediato capire se l'appuntamento è rinviato alla domenica successiva o se si rimandi a un più generale "prossimamente". Avere una buona padronanza della punteggiatura consente di evitare casi di ambiguità: in sede didattica è necessario riflettere anche su questi aspetti.



La discreta qualità delle tre varietà di apprendimento di 17 potrebbe essere direttamente legata alla similarità tra l'italiano e lo spagnolo, la quale ha spinto a ricorrere a forme e strutture della L1 che, coincidendo con quelle della lingua target, hanno dato esito a testi a coesi e coerenti. È, invece, nelle strutture e forme che divergono che l'interferenza si è manifestata più vistosamente in forma di errore. I casi di *interferenza scoperta* osservabili nei tre testi evidenziano come questo fenomeno sia spesso una concausa degli errori. Oltre ai più tipici e trasparenti casi registrati (*te ringrazio per ti ringrazio* nel testo A; *dominica per domenica* nel testo B e *io no arrivo presto per io non arrivo presto* nel testo C) che riguardano i livelli solitamente presi in considerazione quando si studia il transfer (fonologico, morfologia e lessico), i testi a nostra disposizione permettono di riflettere su come l'interferenza si realizzi anche in altri livelli come ad esempio la punteggiatura, le combinazioni lessicali e le unità fraseologiche. Independentemente dall'esito che l'interferenza può avere, questo meccanismo coinvolge tutti i livelli per cui il «parlante crede di individuare, a livello conscio o inconsapevolmente, una somiglianza fra una struttura della lingua in corso di apprendimento e una struttura della lingua già nota» (Andorno, Valentini, 2017: 156). Rispetto alla dimensione interpuntoria, nel testo B l'apprendente ha ipotizzato che in italiano, come in spagnolo, l'uso del punto esclamativo preveda che all'inizio della frase

si ricorra al simbolo capovolto (j /): l'ipotesi in questo caso si è rivelata non fondata. Sempre rispetto alla dimensione testuale è bene soffermarsi sulle frasi che superficialmente sembrano delle semplici traduzioni dallo spagnolo e che, invece, permettono di vedere come gli apprendenti facciano delle ipotesi di somiglianza anche rispetto a queste strutture: è un esempio la frase del testo B *è un posto molto divertente dove sempre andiamo a cenare e ballare*, traduzione dello spagnolo *es un lugar muy divertido donde siempre vamos para comer y bailar*. Se *dove* per *in cui* può essere interpretato come un tratto che lo spagnolo condivide con le varietà neostandard dell'italiano, ormai accettato soprattutto nel parlato (Paoli, 2014), l'aspetto che più di tutti induce a intravedere l'impronta dello spagnolo è la posizione dell'avverbio di frequenza; infatti, in italiano risulterebbe più naturale e meno marcato in posizione post verbale. Il testo A offre un esempio di come fenomeni di interferenza si realizzano anche nell'ambito delle unità fraseologiche e delle combinazioni lessicali: riguardo a *dopo di cena* per *dopo cena* si ritiene che l'apprendente abbia ipotizzato che la forma italiana coincidesse con la spagnola *después de la cena/ después de cenar*. Poiché gli studenti fanno ipotesi anche sulle unità fraseologiche nella pratica didattica si dovrebbe dedicare maggiore spazio a questi aspetti (Spina, 2018).

4. CONCLUSIONI

Lo studio del *corpus* è stato uno strumento valido per la descrizione della quotidianità didattica dei percorsi AALI, ha documentato le conseguenze dei già noti limiti ordinamentali e la necessità di una nuova organizzazione delle modalità di insegnamento dell'italiano L2 nei CPIA dal punto di vista ordinamentale e didattico. Le specificità degli studenti analfabeti, debolmente alfabetizzati, scarsamente scolarizzati e analfabeti di ritorno motivano la necessità di includere nei percorsi formativi ordinamentali, ossia quelli che contano per l'attribuzione dell'organico docente, anche i livelli al di sotto dell'A1 (Deiana, 2022b). Allo stesso modo i tratti di alta competenza messi a fuoco in alcune produzioni documentano la necessità di un percorso formativo che non solo si articoli in più livelli ma che consideri anche i livelli della fascia B e C del QCER.

Il nostro *corpus*, inoltre, ha messo in luce come la preparazione delle e dei docenti sia un aspetto incisivo che permette di intervenire in modo positivo sulle specificità osservabili nelle varietà di apprendimento. Infatti, oltre alle diverse occasioni in cui si rivelano fondamentali per la diagnosi dell'interlingua, quanto emerso testimonia come queste competenze siano fondamentali anche nel lavoro di progettazione e di organizzazione delle attività didattiche e di valutazione. La presenza di docenti competenti garantisce un ambiente "sicuro" nei diversi momenti del percorso formativo, anche nella valutazione finale.

L'analisi proposta, lungi dall'essere esaustiva, ha circoscritto diversi esempi che motivano la necessità di docenti solidamente formati rispetto agli aspetti acquisizionali, socio-linguistici, e glottodidattici. Le varietà di apprendimento studiate hanno messo in luce alcuni dei principi che regolano la costruzione e l'evoluzione dei sistemi interlinguistici e le variabili che possono intervenire. In numerose occasioni è emersa l'importanza della conoscenza degli studi acquisizionali e delle dirette ricadute che questi hanno nella progettazione degli interventi didattici. Oltre alla loro validità in diverse situazioni didattiche, queste competenze permettono di evitare situazioni di insegnamento prematuro, il quale spesso «può causare regressione nell'apprendimento, fossilizzazione e più frequentemente elusione (evitamento della struttura difficile)» (Rastelli, 2009: 72). Infatti, «se un docente ignora quello che succede nella mente di un

apprendente, cioè le possibili ragioni della dinamica interna e del ritmo del progresso (o del regresso) nell'acquisizione, difficilmente riuscirà ad ottenere risultati linguistici significativi» (Rastelli, 2009: 70).

Un altro aspetto che è risultato centrale per la garanzia di interventi di qualità è la formazione socio-linguistica; infatti, usando le parole di Cecilia Andorno (2008: 124), «per essere buoni insegnanti di lingua italiana, non basta “conoscere la lingua” in quanto parlanti madrelingua, ma occorre anche conoscere in modo esperto come essa è fatta». La preparazione linguistica delle e dei docenti, fondata sulla consapevolezza delle caratteristiche della lingua intesa come codice e sistema di segni, si rivela fondamentale per la conoscenza delle strutture della lingua, dei suoi aspetti formali e delle sue variazioni nel tempo e nei luoghi, in relazione ai cambiamenti sociali, ai diversi contesti comunicativi e ai meccanismi di funzionamento. La solida preparazione linguistica è imprescindibile per una completa analisi delle varietà di apprendimento; infatti,

le donne e gli uomini immigrati, che siano o che non siano entrati preventivamente in possesso dei primi elementi di conoscenza di una qualunque varietà italo-romanza, standard, regionale o dialettale che sia, si troveranno immersi in una realtà linguistica estremamente complessa e dinamica, alla quale si trovano praticamente tutti impreparati, e che viene abitualmente rappresentata come un continuum dialetto ~ lingua (Maturi, 2016: 124).

Infine, anche se a esclusione di quanto detto per i fenomeni di *transfer* non si è avuto modo di osservare fenomeni che permettessero di apprezzarne l'importanza, si ricorda come la conoscenza degli studi tipologici e delle caratteristiche delle L1 degli apprendenti è altrettanto importante. Infatti, se da un lato queste conoscenze permettono di comprendere le modalità secondo cui può manifestarsi l'interferenza, gli studi di linguistica tipologica aiutano a «considerare che – nel confronto tra la L1 e la L2 – non bisogna guardare ai singoli punti della grammatica, ma ai modi differenti in cui le lingue codificano le nozioni, ad esempio spazio, tempo pluralità» (Rastelli, 2009: 93).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C. M. (2008), “Insegnare e imparare l'italiano L2: quale grammatica?”, in Grassi R., Bozzone Costa R., Ghezzi C. (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe italiano L2*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 123-142.
- Bagna C. (2009), “L'apprendente avanzato e lo sviluppo della competenza scritta: un'analisi in chiave acquisizionale e didattica dell'uso delle preposizioni”, in Palermo M. (a cura di), *Percorsi e strategie di apprendimento dell'italiano lingua seconda. Sondaggi su ADIL2*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 159-173.
- Borri A., Minuz F., Rocca L., Sola C. (2014), *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Loescher, Torino.
- Chini M., Bosisio C. (2014), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Carocci, Roma.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, (trad. it.), La Nuova Italia-Oxford, Firenze.

- Conte E. (1993), “Linguistica testuale”, in *Enciclopedia Italiana*, App. IV, p. 346:
http://156.54.191.165/enciclopedia/linguistica-testuale_%28Enciclopedia-Italiana%29/
- Deiana I. (2021), “I test linguistici per l’integrazione e la cittadinanza: alcune riflessioni sul caso italiano”, in *Italiano LinguaDue*, 13, 1, pp. 169-193:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15864>.
- Deiana I. (2022a), “Alcune riflessioni sui docenti che insegnano nei Percorsi di Alfabetizzazione e Apprendimento della Lingua Italiana”, in *Italiano LinguaDue*, 14, 1, pp. 96-115:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18160>
- Deiana I. (2022b), “Lo straniero come apprendente di italiano L2 e LS: alcune riflessioni”, in Malagnini F. (a cura di), *Straniero, Stranieri. Percorsi di analisi linguistica e riflessioni identitarie*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 179-214.
- Diadori P. (2015), “Insegnare italiano L2 a immigrati”, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Milano, pp.218-231.
- Krashen S. D. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Longman, London.
- Lavinio C. (2017), “Aspetti grammaticali dell’italiano regionale di Sardegna”, in *Studi di grammatica italiana*, XXXVI, pp. 201-234.
- Lavinio C. (2022), “Introduzione”, in Deiana I. (a cura di), *L’italiano L2 ad adulti nella scuola pubblica*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 9-11.
- López M. A. (1996), *Manual de dialectología hispánica : el español de América*, Editorial Ariel, Barcellona.
- Maffei S. (2009), “Osservazioni sullo sviluppo dei pronomi personali”, in Palermo M. (a cura di), *Percorsi e strategie di apprendimento dell’italiano lingua seconda. Sondaggi su ADIL2*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 103-120.
- Masillo P. (2019), *La valutazione linguistica in contesto migratorio: il test A2*, Pacini Editore, Ospedaletto (Pisa).
- Maturi P. (2016), “L’immersione in una realtà linguistica complessa: gli immigrati tra i dialetti e l’italiano”, in De Meo A. (a cura di), *Professione italiano. L’italiano per i nuovi italiani: una lingua per la cittadinanza*, Università degli studi di Napoli “L’Orientale”, Napoli, pp. 123-138.
- Paoli M. (2014), *La deriva di in cui: verso dove?*, in *Consulenza Linguistica - Accademia della Crusca*.
<https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/la-deriva-di-in-cui-verso-dove/920>.
- Petrocelli E. (2009), “Osservazioni sul patchwriting”, in Palermo M. (a cura di), *Percorsi e strategie di apprendimento dell’italiano lingua seconda. Sondaggi su ADIL2*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 93-102.
- Porcaro E. (2019), “Adulti stranieri analfabeti o debolmente alfabetizzati nei CPLA: aspetti normativi”, in Caon F., Brichese A. (a cura di), *Insegnare italiano ad analfabeti*, Bonacci, Torino, pp. 193-204.
- Sergio G. (2011), “Un lasciapassare per l’Italia. La Legge Maroni e l’obbligo del test di italiano per stranieri”, in *Italiano LinguaDue*, 3, 1, pp. 53-64:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1228>.
- Spina S. (2018), “Lo sviluppo longitudinale della fraseologia in apprendenti cinesi di italiano L2. Uno studio preliminare su alcune categorie di errori”, in *Ricognizioni. Rivista di lingue, letterature e culture moderne*, 10, pp 97-119.
- Strano M. (2020), “Il ruolo dell’ansia nell’apprendimento di una L2/LS”, in *PALIMPSEST International Journal for Linguistic, Literary and Cultural Research*, 10, pp. 73-82.

- Troncarelli D. (2009), “L’espressione dei nessi causali”, in Palermo M. (a cura di), *Percorsi e strategie di apprendimento dell’italiano lingua seconda. Sondaggi su ADIL2*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 121-138.
- Troncarelli D., La Grassa M. (2018), *La didattica dell’italiano nel contatto interculturale*, il Mulino, Bologna.

