



Università degli Studi di Firenze

DIPARTIMENTO DI LINGUISTICA

Dottorato di Ricerca

XXI Ciclo

S.S.D. L-LIN/01

**L'ACQUISIZIONE DELLE STRUTTURE
ASPETTUALI NELL'ITALIANO L2:
PROSPETTIVE TEORICHE E DESCRITTIVE
NELLE PRODUZIONI NARRATIVE DI
APPRENDENTI ANGLOAMERICANI.**

Tesi di dottorato

di

Fiorenza Quercioli

Il coordinatore:

Prof. Leonardo M. Savoia

Il supervisore:

Prof. Leonardo M. Savoia

*A Corinna, Bernardo e Tommaso Moradei:
il loro sostegno non mi è mai mancato.*

Ringraziamenti.

Sono molte le persone grazie alle quali è stato possibile portare a termine, seppure fra mille difficoltà, questo lavoro.

Primo fra tutti, vorrei ringraziare il Professor Leonardo M. Savoia che ha saputo consigliarmi e indicarmi la via da seguire, anche quando questa sembrava irrimediabilmente persa; insieme a lui ringrazio tutto il Dipartimento di Linguistica dell'Università di Firenze, in particolare Cristina Andreotti, sempre attenta e precisa nei suoi doveri istituzionali e con cui ho avuto il piacere di condividere anche momenti più personali.

Vorrei inoltre ringraziare la Professoressa Ermelinda M. Campani, direttrice della *Stanford University-Florence Program*, e con lei tutto lo staff e i colleghi del programma fiorentino per il quale lavoro, perché negli ultimi quattordici anni mi hanno dato una straordinaria occasione di crescita professionale e umana. Fra tutti i colleghi, devo ringraziare in particolare la Signora Anna Nicoletti, la Signora Giovanna Mangullo e la Dottoressa Fosca D'Acerno, che hanno appoggiato le mie velleità di ricerca e in molte occasioni hanno dimostrato una straordinaria comprensione per le mie esigenze di studio. Senza il loro costante ed affettuoso appoggio non mi sarebbe mai stato possibile intraprendere e portare a termine questo seppur modesto lavoro.

Sono assolutamente debitrice all'amico e collega Dottor Alan Pona, con cui ho condiviso tanti proficui momenti di discussione linguistica e glottodidattica: il confronto con lui è stato sempre costruttivo. La sua preparazione linguistica e il suo imparziale e puntuale giudizio sono stati utilissimi nella fase di individuazione delle tecniche di rilevamento dati, nonché in quella di analisi degli stessi.

Ringrazio anche i miei amici avvocati, che seppure completamente al di fuori dalla linguistica e dalla glottodidattica, hanno condiviso con me intensi momenti di discussione, davvero illuminanti, sulla costruzione del discorso e dell'esperienza umana in un discorso. Queste conversazioni hanno sicuramente arricchito la mia riflessione teorica, nonché la mia esperienza personale.

Un ringraziamento speciale lo devo a Corinna Moradei e a Lorenzo Bini, due studenti italofoeni, il cui apporto è stato davvero significativo nelle fasi di controllo e di giudizio di grammaticalità espresso da parlanti nativi.

Infine, *last but not least*, ringrazio naturalmente i miei studenti che in questi anni mi hanno permesso di osservare le loro interlingue e di sperimentare con loro le mie proposte didattiche. Un ringraziamento particolare va senza dubbio alcuno, a M.D.D. certamente il mio studente più brillante, che con le sue acute osservazioni ha dato origine a tutta questa ricerca. A lui quindi, sono particolarmente grata.

Inutile dire che in questi anni, soprattutto negli ultimi mesi, la mia famiglia ha sopportato la mia presenza-assenza con stoico e profondo affetto. In questo caso, più che un ringraziamento, a loro devo anche delle scuse.

INDICE

0. Introduzione.	8
1. Le strutture aspettuati.	
1.1. Definizione della nozione di Aspetto.	
1.1.1. Origine e significato del termine Aspetto.	12
1.1.2. Aspetto, Temporalità, Azionalità.	14
1.2. Definizione del campo di indagine.	
1.2.1. L'acquisizione dell'italiano lingua seconda.	17
1.2.2. Le strutture aspettuati in italiano e in inglese.	18
1.2.3. Tratti sociolinguistici di alcuni Tempi passati nell'italiano contemporaneo	25
1.3. L'acquisizione delle strutture aspettuati.	
1.3.1. L'acquisizione dell'Aspetto nella madre lingua: l'italiano L1.	27
1.3.2. L'acquisizione dell'Aspetto in una lingua seconda.	32
1.3.3. <i>Il Progetto di Pavia</i> : l'acquisizione dell'Aspetto in italiano L2.	35
1.4. Conclusioni e prospettive di ricerca.	40
2. L'acquisizione linguistica: L1 e L2.	
2.1. La Grammatica Universale (GU).	43
2.1.1. La facoltà del linguaggio: N. Chomsky.	43
2.1.2. <i>La Parallel Architecture</i> : R. Jackendoff.	48
2.1.3. Le semantica.	57
2.1.4. Grammatica Universale e acquisizione di L2	62
2.1.5. Acquisizione (spontanea) e apprendimento (guidato) di L2.	66
2.2. Neurolinguistica e neuropsicologia dell'apprendimento linguistico	68
2.2.1. Il cervello bilingue	68
2.2.2. Il sistema della motivazione e della memorizzazione	72
2.3. L'approccio costruttivista di J. Bruner	77

2.4. Conclusione in prospettiva glottodidattica	80
---	----

3. Il profilo apprendente giovane adulto angloamericano inserito in programmi di studio in Italia.

3.1. Caratteristiche generali.	83
3.2. Caratteristiche psicolinguistiche e motivazionali.	85
3.3. Caratteristiche interlinguistiche: le strutture aspettuali.	91
3.4. La gestione della testualità: la specificità del testo narrativo.	97

4. Lingua e narrazione.

4.1. Pensiero narrativo e sviluppo linguistico.	102
4.2. Prospettive integrate.	104
4.2.1. Pensiero narrativo e metodo biografico in psicologia.	104
4.2.2. Narrazione e autobiografia come strumenti pedagogici.	109
4.3. Pensiero e forma linguistica.	111
4.3.1. Il ruolo della lingua nella narrazione.	111
4.3.2. Lingua, coscienza, pensiero.	114
4.4. Narrare in una lingua <i>altra</i> .	118
4.5. Ricadute glottodidattiche.	121
4.5.1. Il <i>format narrativo</i> nell'apprendimento linguistico.	121
4.5.2. Percorso didattico narrativo in italiano L2.	123

5. La ricerca: strumenti e metodi.

5.1. Narrazione e biografia come strumenti per la didattica delle lingue: la prima fase della ricerca.	131
5.2. Prime conclusioni.	138
5.3. Seconda fase della ricerca.	139

5.3.1. Considerazioni preliminari.	139
5.3.2. Scelte metodologiche e obiettivi.	142
5.3.3. Generi testuali e canale comunicativo.	145
5.3.4. Strumenti di raccolta dati.	149

6. Analisi dei dati.

6.1. Il racconto.	153
6.1.1. Scrittura del finale.	153
6.1.2. Contrazione del testo.	164
6.2. Produzioni a tempo.	166
6.3. Esercizio di completamento e breve narrazione a tema.	170
6.4. Attività di <i>stimulated recall</i> .	178
6.5. Posta elettronica.	180
6.5.1. Produzioni semispontanee.	180
6.5.2. Produzioni spontanee.	185
6.6. Produzioni spontanee: messaggeria istantanea.	189

7. Interpretazione dei dati.

7.1. Introduzione.	193
7.2. Devianze di strutture aspettuati.	195
7.2.1. Apprendenti spontanei e apprendenti guidati.	195
7.2.2. Morfologia.	197
7.2.3. Uso della perifrasi <i>stare+gerundio</i> .	198
7.2.4. Sovraestensione dell'Imperfetto al posto del Passato Prossimo.	199
7.2.5. Sintassi e testualità.	202
7.3. La prospettiva della grammatica generativa.	205
7.3.1. L'acquisizione del significato dei verbi e del sistema verbale.	205
7.3.2. Le strutture aspettuati nella <i>Parallel Architecture</i> .	208
7.4. Considerazioni didattiche.	211

8. Conclusioni.	221
Appendice.	232
Bibliografia consultata.	308

Capitolo 0

INTRODUZIONE

In questo studio saranno presentati i risultati di una ricerca condotta su apprendenti giovani adulti anglo-americani inseriti in un contesto di apprendimento dell'italiano come lingua seconda (L2), iscritti a corsi di lingua offerti da istituzioni universitarie americane con sede a Firenze. Questa ricerca nasce dunque prima di tutto dall'osservazione diretta degli apprendenti appartenenti a questo profilo e dall'analisi che abbiamo avuto modo di compiere in qualità di *Language Resource Person* presso la sede fiorentina della Stanford University, dove chi scrive si occupa dell'insegnamento della lingua e cultura italiane e dell'organizzazione di percorsi di acquisizione linguistica individualizzati e complementari all'apprendimento guidato. All'interno di questo studio pertanto i termini *apprendente* e *informante* dovranno essere considerati come sinonimi proprio perché i primi hanno fornito il materiale di ricerca elicitato all'interno di un percorso integrato di apprendimento semiguadato della lingua italiana condotto dalla scrivente nella duplice veste di docente e ricercatrice.

In secondo luogo, il presente studio è nato da un generale senso di stallo che si respira oggi nel campo della didattica delle lingue, che sembra, almeno per le problematiche che analizzeremo di seguito, non fornire indicazioni del tutto risolutive, soprattutto per il profilo di apprendenti preso qui in esame. Si avverte in sostanza un forte bisogno di indagini più approfondite sui meccanismi di elaborazione e uso della lingua (e in particolare di una lingua diversa dalla L1) che siano in grado di offrire suggerimenti metodologici nuovi e più rispondenti ai mutati e continuamente mutabili bisogni degli apprendenti. Nel delineare la proposta pratica

che presenteremo nell'ultima parte di questo lavoro, ci siamo rivolti dunque agli studi più recenti compiuti in seno alle scienze umane e del linguaggio – in particolare nell'ambito della linguistica, della neurolinguistica e della psicolinguistica - e ne abbiamo raccolto alcune delle conclusioni che abbiamo ritenuto più significative per il nostro discorso. Abbiamo privilegiato un approccio a largo raggio, caratterizzato da una ricognizione teorica in più ambiti scientifici, perché riteniamo che la glottodidattica abbia bisogno proprio di un approccio eclettico che tenga conto della complessità implicita nel processo di apprendimento e acquisizione linguistica che gli apprendenti devono necessariamente affrontare. D'altra parte lo studio dello sviluppo del linguaggio umano in senso lato, per l'intrinseca molteplicità di piani che coinvolge, è già di per sé interdisciplinare ed investe quindi la sfera di indagine di più ambiti teorici (Guasti 2007:29). Infine, proprio per quanto fin qui asserito, reputiamo che le scienze teoriche debbano costituire un incentivo alla riflessione sulla pratica didattica, quindi questo studio vorrebbe collocarsi nel campo più recente degli studi di *didattica acquisizionale* (Vedovelli, Villarini 2003; Rastelli 2010), campo in cui studi teorici e descrittivi sull'acquisizione della L2 si coniugano con l'elaborazione di pratiche didattiche innovative. In particolare ci proponiamo di verificare se e in quale misura l'apprendimento guidato può assumere una rilevanza decisiva nel processo di acquisizione di una L2 e quindi cercheremo di determinare quanto il primo possa influenzare il passaggio da uno stadio all'altro del secondo. Questi infatti sono due dei punti focali della ricerca sulla didattica acquisizionale.

In questo senso, il presente studio affronta inevitabilmente anche le problematiche connesse al *bilinguismo*, termine che, come vedremo, può comprendere vari gradi di competenza linguistica e modalità diverse di acquisizione e/o apprendimento della lingua.

All'interno di questa ricerca abbiamo assunto il punto di vista del *Common European Framework* (Consiglio d'Europa 2001/2002), i cui estensori, nel loro intento di sostenere lo sviluppo del plurilinguismo nella compagine comunitaria, non considerano più il modello della competenza d'uso del parlante nativo come fine ultimo da raggiungere nello sviluppo di una lingua non materna. In questa prospettiva, la/le lingua/e diversa/e dalla prima possono presentare, in uno stesso parlante, diversi gradi di competenza, ognuno dei quali raggiungibile sia con

modalità di apprendimento guidato che di acquisizione spontanea, entrambe tuttavia da sostenere con adeguate azioni di politica linguistica, che in ultima analisi si riverberano nel quadro più ampio di ciò che Chomsky, in una recente intervista (Chomsky 2010), parlando di globalizzazione, definisce “*International integration*”.

Da un punto di vista teorico abbiamo poi considerato, in base alle indicazioni della linguistica testuale sottolineate anche nel già citato *Common European Framework* (Consiglio d’Europa 2001/2002), il testo come punto di partenza di ogni processo di descrizione e insegnamento linguistici; all’interno dell’universo testuale abbiamo poi individuato nella narrazione la tipologia che più di ogni altra può sostenere lo sviluppo della competenza testuale, poiché, come afferma lo psicolinguista americano Jerome Bruner (2007): «tutta la nostra vita è narrazione».

Inoltre abbiamo privilegiato una prospettiva teorica collocabile nell’ambito degli studi di linguistica generativa e quindi abbiamo ritenuto la lingua come uno dei codici che interagendo con altri di ordine non verbale contribuisce a strutturare la comunicazione umana. In quest’ottica si colloca anche un recente studio di Benedetta Baldi e Leonardo M. Savoia (2009) che propongono, in linea con gli assunti chomskiani, di separare lo studio del linguaggio da quello della comunicazione perché la lingua è solo una delle componenti che intervengono e si integrano nella comunicazione:

«Nozioni come buona formazione sintattica e grammaticalità definiscono quindi la competenza linguistica del parlante, i dispositivi della sua competenza linguistica. Il processo di assegnazione di significato pur utilizzando le strutture della frase e le informazioni lessicali e morfosintattiche in essa registrate, implica procedure interpretative che interfacciano con la lingua pur essendone esterne. Il sistema di pensiero, inclusivo delle conoscenze relative all’universo del discorso e all’enciclopedia del parlante concorrono a determinare l’interpretazione di ogni espressione linguistica.» (Baldi, Savoia 2009:11-12)

I dati provenienti dall’esperienza personale di docente di una lingua non materna sembrano confermare questo assunto teorico: la separazione fra efficacia comunicativa e correttezza formale che abbiamo più volte notato negli apprendenti permette ad un parlante non nativo, seppure con un’interlingua ancora abbastanza lontana dalla lingua d’arrivo, di comunicare comunque con l’ambiente linguistico

che lo circonda, proprio grazie al ricorso ad altri codici, sistemi e strategie che nella comunicazione, insieme alla lingua ma indipendentemente da questa, cooperano verso l'attribuzione di significato e il raggiungimento dello scopo comunicativo.

L'esplicito riferimento al quadro teorico della linguistica generativa e contemporaneamente l'aderenza ai principi della linguistica testuale prevedono che in sede di descrizione ed analisi dei dati raccolti si possano estrapolare dalle produzioni degli informanti frasi esemplificative di un certo ragionamento. Gli assunti di base su cui poggia il nostro discorso, in sintesi, riconoscono che la lingua è solo una parte della comunicazione umana, la cui unità minima è il testo. Gli apprendenti di una L2 dovranno tendere a sviluppare una competenza testuale e comunicativa nella lingua *target*, all'interno della quale la competenza linguistica rappresenta unicamente il livello verbale.

Cercheremo infine di indagare in quale misura fattori di ordine psicofettivo e neurolinguistico influenzino il corretto processamento dei dati linguistici in ingresso e il conseguente immagazzinamento di tali dati nella memoria dichiarativa e poi se sia possibile un trasferimento degli stessi nella memoria implicita e procedurale.

Prima di tutto abbiamo cercato di individuare le possibili tecniche narrative da sfruttare in classe e di valutarne l'impatto sul gruppo dei discenti in termini di motivazione e sostegno di un maggior sviluppo dei processi cognitivi connessi all'apprendimento della L2.

Nella seconda fase della ricerca sono state poi isolate le strutture aspettuative del passato come uno dei tratti interlinguistici predominanti nelle produzioni degli informanti, avendo individuato nella testualità narrativa il contesto pragmatico privilegiato per la loro osservazione e descrizione.

Infine, in un terzo momento, abbiamo proceduto ad una raccolta di dati di tipo più strettamente linguistico che potessero mettere in luce le problematiche connesse all'acquisizione della testualità narrativa ed in particolare di alcune strutture morfosintattiche, aspettuative e testuali specifiche ed inerenti, ma non solo, a questo particolare tipo di testo.

Capitolo 1

LE STRUTTURE ASPETTUALI

1.1. Definizione della nozione di Aspetto.

1.1.1. Origine e significato del termine Aspetto.

La nozione di Aspetto è relativamente nuova nel campo dell'analisi linguistica e il suo affermarsi come categoria di indagine e descrizione scientifica è stato alquanto difficoltoso e contraddittorio.

Nonostante il termine Aspetto sia presente già nei trattati degli umanisti cechi, è solo nel corso del diciannovesimo secolo che la ricerca linguistica riconosce la pregnanza delle strutture aspettuiali all'interno delle lingue naturali, ma all'inizio limita l'analisi a quelle lingue in cui tali strutture trovano riscontro morfologico. Nel 1908 comunque il termine "Aspekt" con la nozione ad esso sottesa entrano definitivamente nel campo dello studio delle lingue naturali, grazie al lavoro del linguista svedese Sigurd Agrell.

Ancora verso la metà dello scorso secolo tuttavia, la nozione era tutt'altro che stabilizzata fra gli studiosi di linguistica, tanto che lo stesso Weinrich la rifiuta, salvo poi doverla reintrodurre con diversa terminologia.

Le alterne vicende legate alla fortuna delle categorie aspettuiali sono in larga parte determinate da un disordine terminologico, che ancora oggi talvolta si nota, fra la nozione di Aspetto e quella di Azione del verbo (Bertinetto 1986: 81-83). Come vedremo fra poco, Aspetto e Azione sono due categorie contigue, ma non sovrapponibili, sebbene rientrino entrambe nella semantica del verbo e siano talvolta in relazione fra loro a livello della costruzione sintattica della frase nonché a quello dell'attribuzione di senso. Effettivamente però, in alcuni studi, anche di un certo

rilievo, condotti in epoca recente in area angloamericana, i due termini (Azione e Aspetto) sono resi rispettivamente con *Situation or Lexical Aspect* e *Viewpoint or Grammatical Aspect* (Montrul, Slabakova, 1999:4) creando nel lettore un certo disorientamento che, sebbene momentaneo, rende comunque conto del carattere fluttuante e ancora in parte incerto della terminologia.

La prospettiva che qui intendiamo adottare è stata mutuata da vari studi nel settore, in particolare dalle ricerche condotte da Pier Marco Bertinetto, di cui adottiamo anche la terminologia, e ci accingiamo quindi ad esplicitarne i punti fondamentali proprio per sgombrare il campo da ogni possibile ambiguità.

Quando parliamo di *Aspetto verbale* (Bertinetto 1986), come già precedentemente accennato, si entra necessariamente nel campo della semantica verbale. Tramite l'Aspetto del verbo, il parlante esprime il suo punto di vista sull'azione o sull'evento, i quali possono essere percepiti nella loro globalità (Aspetto perfettivo) o colti nel loro svolgimento, «secondo un punto di vista interno al [loro] svolgimento» (Aspetto imperfettivo, secondo Bertinetto 1986:79). Ne consegue che questa categoria veicola un significato essenziale per la trasmissione del pensiero ed è pertanto rintracciabile in tutte le lingue naturali, che la realizzano di fatto nelle forme più diverse. Come tale, l'Aspetto può quindi essere considerato una categoria concettuale universale del sistema cognitivo umano che nella lingua trova espressione, benché non tutte le lingue la realizzino attraverso la morfologia. Come afferma Bertinetto (1986:85), «[...] l'Aspetto non è quasi mai una categoria rigorosamente manifestata sul piano morfologico. In molti casi la valenza aspettuale deve essere individuata per inferenza, piuttosto che per diretta commutazione fra i tempi [...]». In italiano l'opposizione fra Imperfetto e Perfetti (Passato Semplice e Passato Composto) rende ben conto della nozione di Aspetto nella dimensione temporale del passato, ma una tale espressione morfologica delle categorie aspettuative non è rintracciabile sull'asse del presente, per esempio, in cui il tempo grammaticale corrispondente non si oppone a nessun altro Tempo.

Nonostante la rilevanza che riveste, la categoria aspettuale è sempre stata in larga parte ignorata dalla glottodidattica, cui quest'ultima sembra attribuire scarsa rilevanza didattica. Tradizionalmente nelle grammatiche pedagogiche sia per italofoni che per stranieri si parla di tempi grammaticali, con scarsi riferimenti

espliciti alla valenza aspettuale dei tempi verbali. In realtà i Tempi verbali – in particolare, in italiano e nelle lingue romanze, l’Imperfetto e i Perfetti - sono una grammaticalizzazione di due significati universali che fanno parte del sistema cognitivo degli esseri umani: i Tempi sono concrezioni morfologiche della categoria temporale - o “Riferimento Temporale” (RT), secondo Bertinetto (1986; 1997) – che si distende nelle dimensioni di passato, presente, futuro; e della categoria aspettuale, che comprende, gioverà qui ricordarlo, una visione dell’azione globale e definita (Aspetto perfettivo) o aperta e reiterata (Aspetto imperfettivo).

1.1.2. Aspetto, Temporalità, Azionalità.

L’Aspetto non deve però essere confuso con la temporalità. La mappa temporale di un testo si ricostruisce prima di tutto attraverso il rapporto che intercorre fra Momento dell’Enunciazione (ME) e Momento dell’Avvenimento (ME) grazie a una funzione di Localizzatore Temporale (LT) che può essere esplicita o implicita. In alcuni casi può essere necessario enunciare un Momento di Riferimento (MR) che esprima la compiutezza del processo manifestato dal verbo entro quel dato istante di tempo; in situazione testuali complesse gli altri eventi espressi dai Tempi verbali e la presenza di connettivi temporali infine segnaleranno implicitamente il punto di Ancoraggio Temporale (AT) (Bertinetto 1986). Concorrono a determinare il Riferimento Temporale i valori deittici dei Tempi Semplici e in testi più articolati i significati anaforici dei Tempi Composti. Infatti la Temporalità come categoria semantica si concretizza poi in realizzazioni morfosintattiche che possono combinare al loro interno, come è per esempio il caso dell’Imperfetto e dei Perfetti dell’italiano, sia proprietà temporali che aspettuative, ma in linea di massima queste due nozioni devono essere distinte in sede di analisi.

L’Aspetto, come abbiamo precedentemente accennato, è una nozione spesso assimilata a quella di Azione del verbo, ma in realtà le due proprietà non sono sovrapponibili. Mentre l’Aspetto esprime la visione del parlante sul processo espresso dal verbo e rientra quindi nel campo della semantica verbale, l’Azione o azionalità, a differenza dell’aspetto e della temporalità, è una proprietà semantica-lessicale (Bertinetto 1986), intrinseca al lessema verbale che raramente ha

realizzazioni morfologiche nelle lingue naturali e in sostanza riguarda il modo in cui la nostra mente si rappresenta le azioni predicate dal verbo. Esistono in letteratura classificazioni più o meno dettagliate delle categorie azionali del verbo; Bertinetto (1986), individua tre tratti semantici (duratività-non duratività, telicità,/non telicità, stattività/dinamicità) dall'intersezione dei quali si hanno quattro classi azionali che identificano i verbi in¹:

1. **Trasformativi** (o di *Achivement*): non durativi, dinamici, telici;
2. **Risultativi** (o di *Accomplishment*): durativi, dinamici, telici;
3. **Continuativi** (o di *Activity*): durativi, dinamici, non telici;
4. **Stativi** (o di *State*): durativi, non dinamici, non telici.

All'interno di queste quattro classi azionali principali si possono poi identificare alcune sottodistinzioni: per esempio nella classe dei verbi trasformativi rientrano verbi come *partire* o *arrivare* che esprimono un processo reversibile, ma anche come *nascere* e *morire*, che al contrario indicano trasformazioni irreversibili. (Per una trattazione esaustiva si veda Bertinetto 1986:245-321).

In letteratura esistono anche classificazioni molto dettagliate delle classi azionali dei verbi; quella proposta da Baldi e Savoia (2009:105) e mutuata da Chierchia (1997:362; citato da Baldi, Savoia 2009:105) che riportiamo in (1), a nostro avviso ha il doppio vantaggio della sinteticità e dell'efficacia espositiva:

(1)	Stati	-----	<i>sapere, stare, essere alto</i>
Accadimenti	-----	eventi (telici) ----	<i>arrivare, costruire qualcosa</i>
	Processi/azioni (atelici)		---- <i>correre, spingere un carrello</i>

Mentre l'Aspetto dipende dalla coniugazione del verbo, l'Azione è una proprietà interna al verbo, che non dipende dalla coniugazione, quindi il valore aspettuale che un dato verbo può assumere non è condizionato dalle proprietà

¹ I termini riportati fra parentesi si riferiscono alla classificazione di Z.Vendler (1967) che è stato il primo studioso a classificare i verbi in base a classi azionali.

azionali del verbo stesso. Al contrario, «[...] qualunque verbo ha la possibilità di combinarsi più o meno liberamente, e senza mutare apprezzabilmente il proprio senso di base, sia con Tempi perfettivi che con Tempi imperfettivi.» (Bertinetto 1986:110). Le proprietà aspettuative del verbo non sono quindi determinate dal valore azionale del lessema verbale, ma la selezione di una determinata struttura aspettuale può modificare il significato intrinseco del lessema verbale. Solo raramente i verbi dell'italiano rientrano in una categoria azionale univoca; molto più spesso sono caratterizzati dal fenomeno dell'*ibridismo azionale* (Bertinetto 1986) per cui un verbo può oscillare da una all'altra categoria azionale in base ad elementi contestuali, come l'Aspetto, appunto, e la presenza di alcuni avverbiali di tempo.

In effetti la competenza pragmatica del parlante, in cui rientra fra l'altro l'interpretazione del contesto anche in base alla propria conoscenza del mondo, può in molti casi dar luogo ad una neutralizzazione del/i tratto/i azionale/i di base di un dato lessema verbale e indirizzare il processo di codifica e decodifica dell'espressione linguistica verso un'altra delle possibili accezioni di quel particolare verbo. Il contesto in cui un determinato verbo è inserito può anche determinare una *commutazione azionale* (Zarcone 2006), a patto che siano soddisfatte alcune condizioni di realtà che comunque rientrano nella situazione extralinguistica e nella conoscenza del mondo degli utenti della lingua.

Il rapporto fra Azione e Aspetto del verbo è quindi tutto a favore del secondo: il contesto aspettuale può modificare, entro certi limiti, le proprietà azionali del verbo, ma la scelta di esprimere un dato evento come globale e definito o aperto e indefinito in linea di massima non è legata al significato azionale del verbo, ma piuttosto al contesto (linguistico ed extralinguistico) in cui il predicato è inserito e con cui stabilisce, da un punto di vista strettamente linguistico, relazioni sintattiche e semantiche.

A conclusione di questo paragrafo sarà bene notare che quanto abbiamo fin qui descritto rientra nella competenza d'uso del parlante nativo adulto: la descrizione linguistica si riferisce in sostanza all'uso maturo della lingua da parte di coloro che ne hanno completato il processo di acquisizione. Nei prossimi paragrafi vedremo come si sviluppa la competenza d'uso della lingua in merito ad alcune strutture

aspettuali, sia per quanto concerne i parlanti nativi che quelli alloglotti, focalizzando la nostra attenzione in particolare sugli apprendenti angloamericani.

1.2. Definizione del campo di indagine.

1.2.1. L'acquisizione dell'italiano lingua seconda.

Nel corso della presente ricerca ci occuperemo in particolare dell'acquisizione delle strutture aspettuali del passato da parte di apprendenti angloamericani inseriti in contesti di studio della lingua italiana in Italia.

Il campo di indagine nel quale si inserisce questo lavoro è pertanto quello dello studio della lingua italiana in Italia, a cui comunemente ci si riferisce come italiano lingua seconda (L2), in opposizione all'acquisizione dell'italiano come lingua nativa, o prima lingua, o ancora lingua madre (L1). La lingua italiana può però essere appresa anche in altri ambienti: può rappresentare per l'apprendente una lingua straniera (LS), qualora appresa all'estero, fuori dai confini italiani, o essere una lingua etnica (LE), se riguarda quegli apprendenti che parlano e studiano l'italiano perché appartenenti a una comunità oriunda italiana all'estero. È chiaro che ognuno di questi acronimi definisce condizioni di acquisizione e/o apprendimento² specifiche, motivazioni intrinseche e processi particolari. Come vedremo nel prossimo capitolo, la situazione di apprendimento della lingua madre è in larga parte irripetibile, ma coloro che apprendono una lingua nel paese in cui questa costituisce il principale strumento di comunicazione della comunità dominante ed è quindi una L2, sono esposti ad un input continuo e non graduato fuori dall'aula scolastica, mentre per chi studia la lingua all'estero gli incontri con l'insegnante sono generalmente le uniche occasioni di sentire e parlare italiano, a meno che non si

² *Acquisizione e apprendimento* non sono termini equivalenti: in genere si usa il primo quando ci si riferisce a un contesto spontaneo, in cui la lingua viene appresa senza alcun inserimento del soggetto in un'istituzione scolastica, mentre si usa il secondo in relazione a coloro che sono inseriti in un ambiente di istruzione linguistica strutturata e formale, come quello che si trova normalmente in una classe di lingua. L'acquisizione è quindi implicita e permanente, mentre l'apprendimento è esplicito e in genere poco stabile a livello mnemonico (Krashen 1981). Con questo significato saranno prevalentemente usati i due termini all'interno di questo lavoro; laddove tale distinzione sia superflua, saranno invece impiegati come sinonimi e se ne darà esplicito avviso al lettore.

abbiano parenti italofoeni, come può essere il caso dell'apprendente di italiano LE, e si possa quindi far conto su un uso domestico della lingua. L'apprendimento e/o l'acquisizione dell'italiano rientrano quindi nel progetto di vita dell'individuo, di lunga e media portata: la padronanza della lingua può legarsi al soggiorno, alla permanenza e integrazione nel nostro paese, può investire la sfera della socializzazione o infine riguardare la sussistenza e lo sviluppo di una professione. Naturalmente queste caratteristiche spesso si combinano fra di loro formando un quadro motivazionale ampio, sfaccettato e che generalmente varia da individuo a individuo (Tosi 1995; Balboni, 1998).

Nel capitolo 3 presenteremo nel dettaglio le caratteristiche specifiche del particolare profilo di apprendenti che qui prendiamo in considerazione, profilo finora, per quanto abbiamo potuto appurare, mai completamente approfondito nell'ambito degli studi riguardanti l'acquisizione e/o l'apprendimento dell'italiano L2 da parte di parlanti stranieri. Per adesso ci limiteremo a sottolineare che abbiamo concentrato la nostra ricerca in particolare sulle strutture aspettuali del Passato perché, come abbiamo accennato poco sopra, in italiano sono quelle più rappresentative e, aggiungiamo qui, più problematiche per i parlanti anglofoeni. Nei paragrafi che seguono delineeremo quindi tali strutture mettendo a confronto l'italiano e l'inglese; poi passeremo in rassegna gli studi sull'acquisizione dell'Aspetto verbale, sia da parte di parlanti nativi italofoeni che di discendenti alloglotti, e in conclusione tenteremo un primo inquadramento delle questioni che intendiamo qui analizzare.

1.2.2. Le strutture aspettuali in italiano e in inglese.

Italiano e inglese sono due lingue in cui non è riscontrabile un'aperta marcatura azionale, come accade invece per esempio nelle lingue slave. Al di là di questa prima coincidenza, italiano e inglese si discostano sensibilmente nella struttura verbale e nella semantica del verbo, soprattutto in merito alle strutture aspettuali.

L'italiano è una lingua in cui la Temporalità, soprattutto sull'asse del passato, è prominente ed estremamente marcata nella morfologia, mentre l'Aspetto è solo

parzialmente marcato e la marcatura morfologica aspettuale si concentra soprattutto nel Passato (Bertinetto 2009). Anche in inglese la Temporalità è grammaticalmente marcata, ma osservando gli schemi riportati in (4), (5) e (6) noteremo subito una ripartizione binaria tipica della lingua inglese, mentre nel diagramma ad albero relativo alla lingua italiana colpisce la prominenza numerica di Tempi passati.

Se prendiamo in considerazione l'Aspetto, in inglese ritroviamo la stessa struttura binaria rintracciabile nel dominio della Temporalità: in questa lingua l'Aspetto risulta marcato sui tre assi temporali, ma la marcatura si limita all'opposizione progressivo-compiuto. Possiamo riassumere questa prima distinzione nella tabella qui sotto, in cui si può visualizzare che prima di tutto i sistemi verbali dell'italiano e dell'inglese si differenziano proprio in merito all'espressione dell'Aspetto verbale:

Lingua	Azionalità	Temporalità	Aspetto
ITALIANO	-	+	+/-
INGLESE	-	+	+ (Progressivo ← → Compiuto)

Tabella 1: Marcatura azionale, temporale e aspettuale in italiano e in inglese.

In effetti in inglese l'aspetto progressivo può essere codificato nelle tre dimensioni temporali di presente, passato e futuro e infatti ogni Tempo verbale ha una forma *semplice* ed una *progressiva*. In italiano invece la forma progressiva è limitata alle dimensioni del presente e del passato imperfettivo e, qualora possibile dalla natura azionale del verbo e dal contesto della frase, spesso rappresenta un'alternativa alla forma semplice che il parlante può scegliere di usare per ragioni pragmatiche, legate all'enfasi maggiore o minore da porre, appunto, sull'aspetto progressivo dell'azione (Bertinetto 1986; 2009). Si consideri a titolo esemplificativo, una situazione comunicativa in cui si riceve la telefonata di qualcuno che vuole proporci di uscire. Dopo le battute d'apertura, si svolge la conversazione qui di seguito:

(2) A: *Cosa fai/ stai facendo?*

B: *Studio/sto studiando.*

In Inglese si dovrebbe dire soltanto:

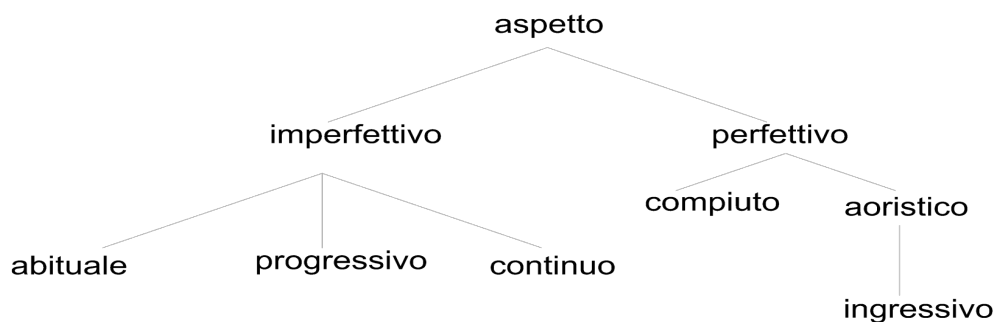
(3) A: *What are you doing?*

B: *I'm studying.*

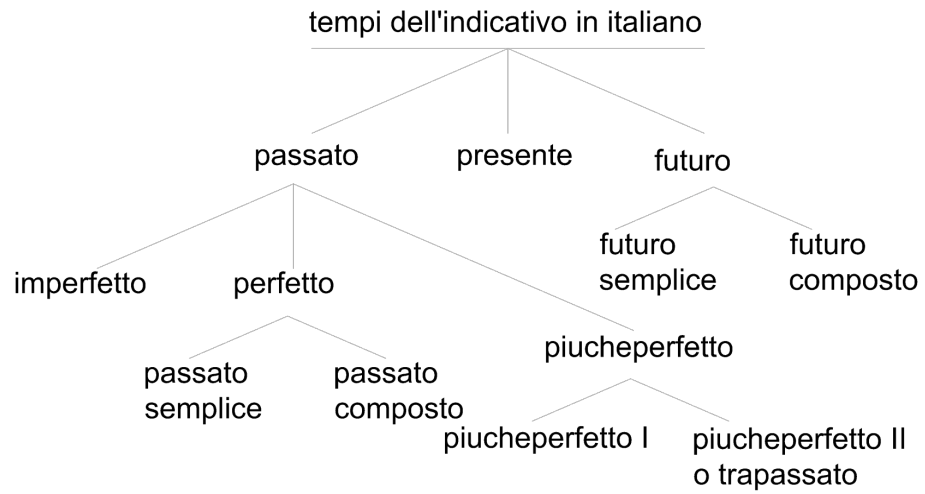
Da notare però che sia in italiano che in inglese la forma progressiva risulta generalmente inappropriata con i verbi stativi, come per esempio *essere (be)*.

Quanto abbiamo fin qui osservato può essere riassunto nei seguenti diagrammi che riprendiamo da Bertinetto (1986; 1997) e in cui oltre alle «opzioni aspettuative concretamente esprimibili» (Bertinetto 1997:183) esemplificate in (4), si può visualizzare l'evidente complessità del sistema verbale italiano (5) in confronto a quello dell'inglese, schematizzato in (6):

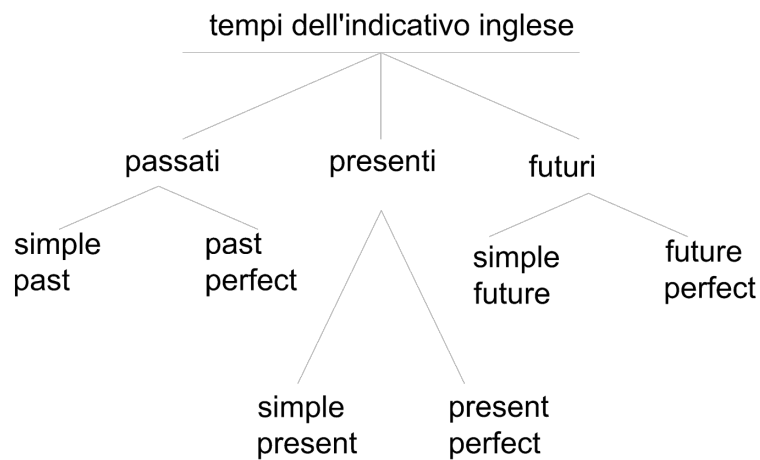
(4)



(5)



(6)



Come abbiamo già accennato, le differenze maggiori in merito ai significati aspettuali si registrano sull'asse della dimensione temporale del Passato. Esaminiamo adesso le strutture aspettuali del Passato nelle due lingue, cominciando dall'italiano.

Nella nostra lingua nel Passato l'opposizione fra Aspetto perfettivo e Aspetto imperfettivo è codificata in due forme distinte, ossia il Passato perfettivo e il Passato

imperfettivo, che in termini strettamente grammaticali corrispondono al Passato Prossimo (o Passato Composto) - Passato Remoto (o Passato Semplice) e all'Imperfetto. Il Passato imperfettivo riassume le funzioni progressiva, abituale e continuativa tipiche dell'aspetto imperfettivo, mentre il Passato perfettivo esprime la funzione perfettiva compiuta con il Passato Prossimo e quella di aoristo con il Passato Remoto. Nell'italiano contemporaneo la funzione di aoristo viene sempre più spesso assunta dal Passato Prossimo, che quindi può esprimere sia l'Aspetto perfettivo compiuto che quello di aoristo. In pratica in italiano, a differenza dell'inglese, le categorie di Tempo e Aspetto si combinano e distinguono un Passato compiuto rappresentato dal Passato Prossimo, la cui natura ambivalente può comprendere la proprietà aoristica, e un Passato incompiuto codificato nell'Imperfetto; quest'ultimo, nonostante il tratto aspettuale di incompiutezza che lo avvicina al presente, da un punto di vista temporale è inequivocabilmente un tempo passato.

Quando vogliamo esprimere un'azione con carattere inclusivo, che è considerata ancora in corso di svolgimento al momento dell'enunciazione e in pratica abbraccia un arco temporale che può arrivare a distendersi sulle tre dimensioni temporali, l'italiano usa il tempo verbale presente solitamente accompagnato da un'espressione di tempo introdotta dalla preposizione *da*, come nell'esempio qui sotto:

(7) *Vivo in Italia da due anni/dal 2008/da quando ero bambino/a.*

Nella frase qui sopra sono impliciti tre significati: il soggetto del predicato ha iniziato a vivere in Italia in un certo momento del passato, ha vissuto nel nostro paese per tutto l'arco temporale fissato dall'indicatore di tempo, vive ancora qui nel momento dell'enunciazione e presumibilmente continuerà a viverci anche nel futuro (almeno in quello prossimo).

Diversa è la realizzazione di queste strutture aspettuale in inglese. Le tre sottodistinzioni dell'Aspetto passato imperfettivo sono espresse in inglese con tre diverse forme: la funzione progressiva è realizzata dal *Past Progressive*, quella abituale dalle perifrasi *used to+Infinito* e *would +Infinito*, quella continuativa dal

Simple Past. Le due sottocategorie dell'aspetto perfetto invece, sono espresse in inglese rispettivamente con il *Present Perfect* (Aspetto perfetto inclusivo) e con il *Simple Past* (Aspetto perfetto aoristo). Il *Present Perfect* a sua volta esprime anche e potremo dire primariamente un'azione inclusiva del tipo esemplificato in (7), che si estende sui tre assi temporali, per cui la frase italiana dell'esempio (7), in inglese risulta come segue:

(8) *I have lived in Italy for two years/since 2008/since I was a child.*³

Inoltre, rimanendo nell'ambito dei significati aspettuali attribuibili al *Present Perfect*, dobbiamo ricordare che i verbi che esprimono un'attività graduale – come *learn* (*imparare*) - possono assumere solo la forma del *Present Perfect Continuous*, rifiutando invece il semplice *Present Perfect*, come agrammaticale:

(9) *I have been learning Italian for three years/since 2008.*

che comunque in italiano si renderà sempre con il Presente:

(10) *Studio italiano da tre anni/dal 2008.*

Gli esempi in (8) e (9) ci offrono l'occasione di riflettere anche su un'altra importante differenza dell'inglese rispetto all'italiano e che riguarda l'opposizione fra *Simple Past* e *Present Perfect*. Come i due nomi suggeriscono, il primo descrive un'azione svoltasi nel passato che non ha nessun legame con il presente ed ha quindi valore di aoristo; al contrario il secondo si riferisce all'aspetto inclusivo dell'azione, il cui svolgimento si protrae nel presente e a seconda dei casi può continuare nel futuro. A prima vista, la somiglianza formale, potrebbe indurre a pensare che questi due tempi corrispondano perfettamente ai nostri Passato Remoto e Passato Prossimo, ma in realtà, sempre più nell'uso contemporaneo, il significato di "effetto nel presente" implicito nel Passato Prossimo è molto più sfumato e talvolta persino

³ Si noti anche che in inglese l'espressione di questa particolare struttura aspettuale si può accompagnare a due diversi Sintagmi Preposizionali che codificano l'espressione di tempo: *for+durata quantitativa dell'azione; since+momento iniziale dell'azione*

assente, mentre in inglese il legame con la dimensione temporale del presente implicito nel *Present Perfect* è il tratto aspettuale fondamentale di questo Tempo verbale, che infatti non è usato in contesti in cui compaiano indicatori temporali (come *yesterday, last year, two days ago...*) che collocano inequivocabilmente l'azione nella dimensione del Passato.

In effetti in italiano il Passato Prossimo esprime un'azione inequivocabilmente passata, sebbene questa abbia legami psicologici e conseguenze che si riverberano nel presente, ma non è il processo espresso dal predicato in sé e per sé non si protrae nel presente, come invece accade nell'uso del *Present Perfect* inglese. Come tale il Passato Prossimo italiano si oppone quindi al Passato Remoto che codifica a sua volta un'azione temporalmente ed emotivamente distante dal presente. In questo caso in inglese notiamo invece un'opposizione ternaria: l'evento espresso dal verbo può svolgersi nel presente ed essere codificato nei tempi verbali *Simple Present/Present Progressive*, può avvenire nel passato ed allora sarà realizzato con *Simple Past/Past Progressive* o infine può riferirsi ad un processo iniziato nel passato e includere il momento dell'enunciazione e quindi sarà espresso con *Present Perfect/Present Perfect Continuous*. All'interno di questa opposizione ternaria è poi evidente l'opposizione aspettuale binaria di cui parlavamo sopra.

La Tabella 2 riassume le considerazioni appena esposte:

ASPETTO	Realizzazione in ITALIANO	Realizzazione in INGLESE
Aspetto imperfettivo passato: 1. Progressivo 2. Abituale 3. Continuativa	<i>Imperfetto</i>	1. <i>Simple Past Continuous</i> 2. <i>Used to / would+Infinito</i> 3. <i>Simple Past</i>
Aspetto perfettivo passato: 1. Compiuto 2. Aoristo	1. <i>Passato Prossimo</i> 2. <i>(Passato Remoto)-</i>	1. <i>Simple Past</i> 2. <i>Simple Past</i>

	<i>Passato Prossimo</i>	
Aspetto inclusivo	<i>Presente</i> (+da+espressione di tempo)	<i>Present</i> <i>Perfect</i> (+for/since+ espressione di tempo)

Tabella 2: Le strutture aspettuative del Passato in italiano e in inglese.

Da questa breve e sintetica esposizione emerge chiaramente che, almeno con una prima approssimazione, «Gli apprendenti [anglofoni, *n.d.a.*] si trovano così a dover acquisire delle associazioni forma-funzione assenti nella loro L1.» (Rosi 2007:239, nota 2). A nostro parere però l'associazione forma-funzione è solo il livello superficiale dell'espressione linguistica, che in realtà presuppone un complesso processo della mente/cervello che interfaccia con la competenza della lingua e il suo uso.

Lo scopo di questa ricerca consiste appunto nel ritracciare il punto di frattura fra competenza ed esecuzione linguistica delle strutture aspettuative del passato italiano, che si manifesta nelle produzioni interlinguistiche di apprendenti angloamericani, per progettare e attuare un intervento didattico auspicabilmente risolutivo.

1.2.3. Tratti sociolinguistici di alcuni Tempi passati nell'italiano contemporaneo.

Prima di proseguire analizzando l'acquisizione delle strutture aspettuative, è necessario esaminare brevemente il valore che alcuni particolari Tempi verbali assumono nell'italiano contemporaneo o "neostandard" (Berruto 1983, 1987) o ancora "dell'uso medio" (Sabatini 1985), caratterizzato principalmente da alcuni fenomeni innovativi, tendenti verso una semplificazione del sistema, che investono tutte le dimensioni di analisi e descrizione linguistica. Per ovvi motivi limiteremo qui il nostro discorso a quei tratti del sistema verbale che maggiormente rientrano nei

limiti della presente ricerca; per ulteriori approfondimenti rimandiamo, oltre agli studi già citati, ai testi di Sobrero (1993), Benucci, Coveri, Diadori (1998) e Lorenzetti (2002).

I fenomeni che prenderemo qui in considerazione riguardano l'uso di Imperfetto, Passato Prossimo e Passato Remoto del Modo Indicativo e sebbene siano caratteristici di alcune particolari dimensioni sociolinguistiche, è chiaro che, se consideriamo l'uso della lingua e delle sue varietà come un *continuum*, tali fenomeni riguardano, seppure più marginalmente, tutte le dimensioni nel loro complesso.

Probabilmente grazie alla sua scarsa irregolarità e al suo significato aspettuale *aperto*, l'uso dell'Imperfetto, soprattutto nella lingua parlata o comunque di registro mediamente formale, si sta diffondendo anche in contesti modali, erodendo così il campo d'uso del Condizionale e del Congiuntivo. È il caso per esempio delle forme di cortesia tradizionalmente introdotte da *vorrei...*, oggi comunemente e sempre più esplicitate con l'Imperfetto *volevo...*, o delle frasi ipotetiche che esprimano valori non-fattuali o contro-fattuali (Banfi, Bernini 2003), come quelle riportate in (11) e (12):

(11) *Se arrivavi prima, incontravi Paolo.*

(=*Se fossi arrivato prima, avresti incontrato Paolo*).

(12) *Se partivi oggi, potevi fare il viaggio con Paolo.*

(=*Se fossi partito oggi, avresti potuto fare il viaggio con Paolo*).

Al livello della dimensione diamesica e diafasica della lingua è interessante notare come il Passato Prossimo stia invadendo contesti d'uso comunemente propri del Futuro Anteriore. Frasi come quella riportata in (13) sono oggi considerate perfettamente accettabili dai parlanti nativi, pur esprimendo un rapporto di anteriorità nel Futuro:

(13) *Appena ho dato l'esame, potrò partire per le vacanze.*

(=*Appena avrò dato l'esame, potrò partire per le vacanze*).

Sul versante diatopico invece il fenomeno più vistoso e qui più interessante, riguarda il contrasto fra Passato Prossimo e Passato Remoto che nell'uso standard codificato dalle grammatiche e che si irradia in tutta la penisola dalla Toscana, esprime l'opposizione aspettuale perfettiva rispettivamente compiuta e aoristica. Sebbene in Toscana tale alternanza aspettuale sia ancora almeno in parte viva, in altre zone d'Italia essa è praticamente scomparsa ed è particolarmente evidente nella zona settentrionale al di sopra della Romagna, dove per altro il Passato Semplice non ha mai goduto di grande popolarità. Nell'italiano contemporaneo, anche nella varietà toscana parlata dagli utenti più giovani, il Passato Composto è largamente impiegato in contesti mediamente formali e informali con accezione aoristica, mentre sembra che l'uso del Passato Semplice sia maggiormente riservato a situazioni accademiche che ovviamente richiedono una maggiore formalità e accuratezza linguistica, oppure per descrivere azioni ed eventi da cui il parlante vuole prendere emotivamente le distanze o che ritiene tipiche di un momento irripetibile, quasi mitico della propria storia personale.

L'italiano contemporaneo presenta quindi una situazione d'uso della lingua alquanto fluida e contrassegnata, per quanto ci riguarda, da una polivalenza funzionale delle forme tradizionalmente ascritte a valori aspettuati del Passato, le cui ricadute in termini acquisizionali ci proponiamo di analizzare nel corso dei prossimi capitoli.

1.3. L'acquisizione delle strutture aspettuati.

1.3.1 L'acquisizione dell'Aspetto nella madre lingua: l'italiano L1.

Quando il bambino inizia l'acquisizione del sistema verbale, intorno ai diciotto mesi di età, ha già sviluppato un vocabolario iniziale costituito essenzialmente da nomi e si appresta ad acquisire il significato dei verbi e i significati che le forme verbali trasmettono. A differenza di ciò che accade per i nomi, almeno per quelli concreti, il ricorso ai soli contesti sociocomunicativo e extralinguistico non è sufficiente per acquisire il significato dei verbi, che spesso si

riferiscono ad azioni ed eventi anteriori o posteriori rispetto al momento dell'enunciazione. L'informazione sintattica rintracciabile in un input ricco e variato diviene allora fondamentale perché il bambino possa estrarre significati e norme di formazione dal flusso del *continuum* linguistico in cui è immerso. Fra i significati e le regole che il bambino acquisisce in questa fase del suo sviluppo linguistico, rientrano anche le strutture aspettuative del Passato (Guasti 2007:113-segg.).

In generale, le teorie sull'acquisizione delle strutture aspettuative della lingua madre si basano sulla correlazione fra le proprietà semantiche delle forme verbali, in particolare su una correlazione fra Azione e Aspetto del verbo, mentre la Temporalità sembra rivestire, almeno per alcuni studiosi, un ruolo secondario. In molte ricerche si sostiene che i significati aspettuativi compaiano prima di quelli temporali, mentre in altri casi si ammette una contemporaneità di acquisizione fra relazioni temporali e funzioni aspettuative, sebbene le seconde possano influenzare in qualche modo le prime. Tutte le ricerche comunque riconoscono una relazione fra l'azionalità dei lessemi verbali e la comparsa di forme aspettuative nel linguaggio infantile.

In effetti una prima comparsa di temporalità nel linguaggio del bambino riguarda l'uso precoce del Participio Passato come forma prototipica di Passato: tuttavia l'analisi dei dati mette in luce che tali forme non hanno un significato deittico quanto piuttosto di aspetto perfettivo e sono associate a verbi telici, che quindi implicano una conclusione del processo espresso dal lessema verbale. Una prima comparsa del Participio Passato si registra quando la Lunghezza Media degli Enunciati (MLU) è tra 1 e 1.5, insieme all'Imperativo alla copula e a una forma polivalente di Presente Indicativo alla terza persona singolare. Tuttavia queste sono forme inanalizzate, fra cui ne compaiono anche alcune irregolari, memorizzate grazie alla salienza nell'input che il bambino riceve. Bisognerà aspettare che il bambino cominci a costruire i primi paradigmi verbali del Presente Indicativo, prima limitati alle prime tre forme (MLU 1.5-2.5), poi estesi alle forme plurali, anche della copula, perché compaia l'Infinito e con esso l'Imperfetto e gli ausiliari. In questa fase, quando la MLU è maggiore di 2.5, si possono osservare diversi fenomeni come regolarizzazioni e progressioni a U (Rastelli 2009:28-segg.), tipici anche di

apprendenti spontanei dell'italiano L2, che dimostrano che inconsciamente il bambino sta processando l'input. (Guasti 2007:142-143).

L'Imperfetto dunque compare più tardi, soprattutto in giochi e storie di pura finzione, e cronologicamente segue la forma prototipica di Passato Perfettivo, ma con valore aspettuale già stabilizzato e significato temporale genericamente “non attuale”, soprattutto connesso con verbi stativi, che pertanto indicano uno sviluppo. Questo assunto è in larga parte confermato nella maggior parte degli studi per quanto concerne la comparsa del Passato Perfettivo, mentre sembra che per quanto riguarda l'Imperfetto, l'acquisizione della funzione aspettuale di questo Tempo sia posteriore a quella di passato deittico e si consolidi solo nel corso della progressiva acquisizione del linguaggio adulto da parte del bambino (Calleri, Chini, Cordin, Ferraris 2003).

In particolare le ricerche condotte in questo campo si sono poste lo scopo di individuare quale di queste proprietà – “Actionality – Temporality – Aspect – Modality (ATAM)” (Bertinetto 2009) - implicite nel significato delle forme verbali sia tanto rilevante da assumere la funzione di innesco del processo di acquisizione del sistema verbale. Da quanto abbiamo descritto nel paragrafo precedente, potremmo giustificare il principio secondo il quale l'Azione verbale funge da guida nel processo di acquisizione del sistema verbale: i verbi telici sono associati alla nozione perfettiva ed espressi con un Tempo verbale perfettivo, mentre i verbi atelici sono legati alla nozione imperfettiva e sono codificati in un Tempo verbale imperfettivo.

Nonostante lo schema che abbiamo discusso poco sopra sia rintracciabile in molte lingue analizzate a questo scopo, Pier Marco Bertinetto (2009) in un suo recente studio rifiuta questa tesi e propone invece un modello acquisizionale «costruttivista e tipologicamente orientato».

Prendendo in rassegna le ricerche più significative nel campo dell'acquisizione della semantica del verbo, Bertinetto sottolinea prima di tutto che nelle precoci produzioni infantili la correlazione fra classi azionali e distribuzione dei morfemi tempo-aspettuali è da attribuire alla preminenza di tali associazioni nell'input che il bambino riceve dagli adulti che si prendono cura di lui (*Distributional Bias Hypothesis*). L'analisi dei dati raccolti da questo studioso e dal

suo gruppo di ricerca infatti dimostra che l'input cui i bambini sono esposti è ricco di forme verbali in cui si nota un collegamento fra Azione-Aspetto-Tempo del tipo descritto poco sopra e che può essere riconducibile alla tendenza inconscia dell'adulto di adeguare la propria espressione linguistica alla scarsa competenza linguistica del bambino (Bertinetto, Lenci, Nocetti, Agogini 2006; Bertinetto 2009). Questo comportamento è del resto rintracciabile anche nelle interazioni di nativi con non-nativi ed ha come scopo finale la comprensione reciproca e quindi in ultimo la comunicazione.

In secondo luogo Bertinetto critica gli studi che più o meno tacitamente presuppongono che il bambino abbia una conoscenza innata di nozioni cognitive come "stato" e "processo" o di una particolare categoria linguistica che costituirà la molla per l'apprendimento delle nozioni ATAM poiché sembra alquanto improbabile che bambini molto piccoli siano in grado di gestire agevolmente tali dimensioni implicite nell'uso del linguaggio. Le classi azionali sono in realtà prototipi semantici universali che discendono da concetti universali, ma la loro realizzazione nelle lingue naturali non è uniforme, tanto che in alcune lingue l'azionalità del lessema può essere grammaticalmente marcata, mentre in altre non riceve nessuna marca. In sostanza il bambino, di fronte al compito di acquisire la L1, deve in qualche modo estrarre dal flusso dell'input la/e nozione/i grammaticalmente rilevante/i all'interno di quella lingua e deve compiere questo processo con una dotazione biologica di base in larga parte in divenire, che si svilupperà contemporaneamente e spesso in relazione alla maturazione del linguaggio.

Le categorie ATAM - singolarmente e nel loro complesso - corrispondono a bisogni cognitivi primari dell'essere umano, quindi sono a loro volta in sottile connessione con le realizzazioni grammaticali delle lingue naturali e costituiscono una parte essenziale della competenza pragmlinguistica umana. Il modello proposto da Bertinetto parte dunque dalla considerazione che

«The child is presumably endowed with the ability to develop the basic cognitive notions, that will in turn sustain his learning task. For instance, one can assume that at some point children understand the contrast 'entity'/'event', which is presupposed by any theory of predication.» (Bertinetto 2009:7).

Insieme a contrasti come questo, che allude all'azionalità del predicato, i bambini ne sviluppano poi altri che riguardano l'Aspetto ('complete'/'incomplete event'), la Temporalità ('now'/'not now') e la Modalità ('realis'/'irrealis') che non sono ancora di per sé categorie linguistiche ma sono a queste ultime correlati. Da queste nozioni prende poi forma una categoria sincretica, piuttosto che singole categorie, che combina al suo interno le quattro nozioni implicite nell'acronimo ATAM. È lo stadio acquisizionale iniziale, caratterizzato principalmente da «unanalyzed lexical materials, with no morpho-syntactic specification» (Bertinetto 2009:7; nota 1), in cui c'è probabilmente convergenza fra categorie temporali e spaziali la cui opposizione potrebbe essere del tipo *qui-ora, non qui-non ora*.

Ad uno stadio successivo, quando la maturazione cognitiva dà origine all'espansione lessicale, si produrrebbe una diversificazione compatibile con la lingua da acquisire, per cui una delle quattro categorie menzionate emergerebbe rispetto alle altre grazie alla sua salienza nell'input e questa farebbe poi da molla all'intera acquisizione del sistema verbale. È questa la fase dello sviluppo della competenza morfologica, in funzione della quale è generalmente riconosciuta l'importanza di una buona maturazione lessicale (Guasti 2007; Bertinetto 2009). Abbiamo già avuto modo di rilevare che l'italiano è una lingua in cui la Temporalità è esplicitamente e abbondantemente marcata: Bertinetto ritiene infatti, in base allo studio condotto insieme ai suoi collaboratori, che nell'acquisizione della nostra lingua sia proprio questa categoria ad assumere la funzione centrale di guida, per cui i valori aspettuali emergerebbero in seguito al delinarsi di un sistema di Riferimento Temporale.

L'Aspetto non è quindi acquisito prima della Temporalità dai parlanti nativi italiani, ma segue il consolidarsi della dimensione temporale perché nella nostra lingua quest'ultima categoria si evidenzia prima delle altre grazie alla ricchezza morfologica caratteristica dell'italiano. La correlazione fra queste due dimensioni e l'Azione dei lessemi verbali è piuttosto un riflesso della lingua usata dagli adulti nelle loro interazioni con i bambini e non, come si è spesso supposto, una proprietà prioritaria sulle altre.

Infine le categorie sincretiche costruite dai bambini rispecchiano la situazione generale delle lingue naturali nel loro complesso, in cui si notano vari fenomeni di

neutralizzazione morfologica di una o dell'altra categoria, il che rende maggiormente "visibile", per così dire, una particolare categoria all'interno di una specifica lingua (Bertinetto 2009).

Il modello «costruttivista tipologicamente orientato» elaborato dal gruppo di ricerca guidato da Bertinetto, evidenzia il ruolo degli universali e della tipologia linguistici nell'acquisizione del sistema verbale della lingua madre ed è applicabile a qualsiasi lingua naturale. In quelle lingue, come l'italiano, in cui le strutture aspettuative risultano avere un ruolo parassita rispetto ad un'altra categoria linguistica, l'emergere dei valori aspettuativi sarà subordinato al consolidarsi della categoria maggiormente marcata (come la Temporalità in italiano), mentre le strutture aspettuative affioreranno prima di altre nelle produzioni di quei bambini che stanno acquisendo una lingua in cui queste ricevano una chiara marca grammaticale (come in molte lingue slave).

1.3.2. L'acquisizione dell'Aspetto in una lingua seconda.

Come nel caso dell'acquisizione della lingua madre, anche le ricerche sull'acquisizione delle proprietà aspettuative in una lingua seconda generalmente vertono tutte sulla *Aspect Hypothesis* (Andersen & Shirai, 1994; 1996; citato da Rosi 2007), stando alla quale i valori azionali dei lessemi verbali determinano, almeno fino ad un certo punto, la loro associazione con specifici tratti aspettuativi. Anche nell'acquisizione di una seconda lingua, sembra dunque che in una prima fase acquisizionale ci sia solidarietà fra predicati telici con marca perfettiva da un lato e predicati atelici con marca imperfettiva dall'altro. Ad uno stadio successivo, la marca aspettuale viene poi selezionata con crescente accuratezza in base al contesto: secondo la *Discourse Hypothesis*, l'apprendente comincia in questa fase a distinguere all'interno del testo informazioni di *Background*, che costituiscono lo sfondo su cui si svolge l'azione, da informazioni di *Foreground*, ovvero informazioni nuove, che spingono in avanti la temporalità testuale, e quindi riconosce e collega le prime all'aspetto imperfettivo e le seconde all'aspetto perfettivo. (Rosi 2007; Gass, Selinker 2008). In sintesi si ritiene che, nelle parole di Gass e Selinker (2008:212),

«[...] lexical meaning (as seen by the distinction among verb types) is one determinant of verbal morphology; discourse structure (as seen by the differential use of morphology for foreground vs. background material) is another. Thus, both Aspect Hypothesis and discourse structure work together to account for the way tense/aspect morphology and meaning are acquired.»

Fabiana Rosi (2007:238) schematizza questo assunto in una scala implicazionale relativa all'acquisizione delle forme aspettuali, in cui si evidenzia che l'opposizione aspettuale perfettivo/imperfettivo si riflette in un medesimo contrasto nel processo acquisizionale, per cui il percorso di acquisizione del primo è esattamente il contrario del secondo:

Aspetto perfettivo: trasformativi > risultativi > continuativi > stativi

Aspetto imperfettivo: stativi > continuativi > risultativi > trasformativi

Rosi (2007:238) precisa che:

«L'acquisizione delle lingue naturali sia come L1 sia come L2 procede, dunque, dai tratti meno marcati agli elementi più marcati [...], lungo una scala implicazionale [...] influenzata dalla nozione di prototipicità [...] e di marcatezza [...] delle forme da apprendere.»

Queste ipotesi, per quanto articolate, a nostro avviso non tengono conto di alcuni particolari significanti, che possono tuttavia assumere una rilevanza decisiva nel caso dell'apprendimento di una lingua seconda e/o straniera.

Prima di tutto è necessario operare una distinzione fra apprendimento guidato e acquisizione spontanea e domandarsi poi se in un contesto di apprendimento scolastico di una L2, ossia nel paese in cui questa è lingua nazionale, l'apprendente sia o meno esposto anche ad un input spontaneo fuori dall'istituzione scolastica, quanto questo possa essere rilevante e incidere sul processo di apprendimento della L2. Converrà dunque mettere a confronto i dati provenienti dagli studi sull'acquisizione spontanea con quelli riguardanti l'apprendimento in contesto

guidato e verificare quanto questi siano sovrapponibili, il che sarà oggetto del prossimo paragrafo.

In secondo luogo le ricerche che hanno condotto alla *Aspect Hypothesis* si basano sull'assunto implicito che l'apprendente di una lingua seconda abbia una competenza azionale relativa ai lessemi verbali della lingua bersaglio, competenza che a nostro parere non dovrebbe essere ritenuta così scontata. Nel paragrafo 1.2.2, per esempio, abbiamo visto che non c'è una perfetta corrispondenza azionale fra i verbi dell'italiano e dell'inglese. La gamma di esempi di questo tipo può essere ulteriormente arricchita se prendiamo in considerazione verbi italiani come 'viaggiare' o 'camminare' e i loro corrispettivi inglesi 'travel' e 'walk'. Mentre in inglese i due verbi hanno un carattere prevalentemente telico, in italiano invece assumono *by default* la proprietà durativa e recuperano quella telica solo in presenza di precise indicazioni temporali e/o spaziali, come possiamo vedere negli schemi in (14) e (15):

(14)

- | | |
|--|--|
| • <i>I travelled a lot through Europe</i> | <i>Ho viaggiato molto in Europa</i> |
| • <i>At 5.00 we were walking through/
Via Roma</i> | <i>Alle 5.00 camminavamo per/in
Via Roma</i> |
| • <i>I travelled from Rome to Milan</i> | <i>Ho viaggiato da Roma a Milano</i> |
| • <i>I walked from home to school</i> | <i>Ho camminato da casa a scuola</i> |

(15)

- | | |
|----------------------------------|-----------------------------------|
| • <i>Marco travelled to Rome</i> | <i>*Marco ha viaggiato a Roma</i> |
| • <i>Jane walks to school</i> | <i>*Jane cammina a scuola</i> |

L'influenza delle proprietà azionali del verbo sulla selezione dei valori aspettuativi in un apprendente di italiano di L2 sarà quindi condizionata dallo sviluppo della competenza lessicale e sintattica dell'apprendente stesso e dal grado di separazione dei due sistemi linguistici raggiunto. Frasi come quelle documentate in (15) sono d'altronde del tutto frequenti nell'interlingua di apprendenti anche di livello linguistico post-basico e il processo cognitivo che implicano queste produzioni può

naturalmente influenzare la scelta di una struttura aspettuale rispetto ad un'altra. Ma soprattutto l'imperfetta competenza lessicale e sintattica degli apprendenti non garantisce che l'azionalità sia sempre un determinante nella selezione dell'Aspetto verbale, e questo evidentemente è ancor più probabile nelle fasi meno avanzate del processo di acquisizione/apprendimento, quando l'interlingua è più fluida e più dipendente dalla L1, che sono però anche quelle in cui la *Aspect Hypothesis* dovrebbe essere maggiormente all'opera. In effetti una certa incertezza sulle proprietà azionali dei predicati italiani è desumibile anche dallo studio di Rastelli (2007:183), che non a caso conclude la sua argomentazione suggerendo di mantenere una separazione fra le nozioni di Azione e Aspetto nell'analisi dei dati di apprendimento.

È appena il caso qui di ricordare che questa situazione è pertinente alla lingua seconda, ma non alla lingua madre, anche qualora si sposi la tesi secondo la quale l'azionalità del predicato influenza la scelta aspettuale, principio che come abbiamo visto Bertinetto (2009) confuta. Nell'acquisizione della L1 il bambino impara ogni verbo insieme alle sue proprietà azionali, mentre nel caso della L2 la competenza linguistica si costruisce e spesso va a sovrapporsi ad una competenza già consolidata in un'altra lingua, che è appunto la lingua nativa.

1.3.3. *Il Progetto di Pavia: l'acquisizione dell'Aspetto in italiano L2.*

Nel campo dell'acquisizione spontanea dell'italiano L2, a tutt'oggi *Il Progetto di Pavia* costituisce senza dubbio la ricerca più consistente, che si è protratta per diversi anni ed ha interessato un numero alquanto significativo di apprendenti e ricercatori. Intendiamo qui analizzare i risultati di questo studio in merito all'acquisizione delle strutture aspettuative, per quanto, come è ovvio, esso abbracci ogni settore del sistema verbale italiano e delle lingua nel suo complesso.

Una delle indicazioni più rilevanti che gli studi acquisizionali hanno portato all'attenzione della glottodidattica, riguarda probabilmente la sequenza di apprendimento di Tempi e Modi dell'italiano, evidenziata nell'ambito del *Progetto di Pavia* (Giacalone Ramat 2003) da Banfi e Bernini (2003:70-115):

«[...] la costruzione del sistema verbale italiano da parte degli apprendenti ha inizio nella varietà basica, con l'affermarsi di una forma base del verbo, con puro valore lessicale, e continua presto nelle varietà postbasiche con il costituirsi di opposizioni di forme e funzioni. In base all'organizzazione grammaticale in tempi e modi della lingua di arrivo, la graduale costruzione del sistema verbale italiano da parte degli apprendenti di L2 può essere riassunto nella sequenza [...]

Presente (e Infinito) > (Ausiliare) Participio Passato > Imperfetto > Futuro > Condizionale > Congiuntivo

[...] La sequenza ha tendenzialmente valore implicazionale e permette quindi di riconoscere il livello raggiunto da un apprendente nel settore del sistema verbale. Ad esempio, l'uso autonomo del futuro da parte di un apprendente implica l'uso autonomo di presente, participio passato – con ausiliare o meno – e di imperfetto, mentre non ci dice nulla sulla capacità dell'apprendente di utilizzare forme di condizionale e di congiuntivo.» (Banfi e Bernini 2003:89-91).

Nel loro saggio sul verbo Banfi e Bernini (2003:70-115) individuano quattro stadi acquisizionali del sistema verbale dell'italiano L2 che possiamo riassumere nella tabella qui sotto, in cui però saranno rappresentati soltanto i primi tre stadi, che più da vicino riguardano la presente ricerca, poiché il quarto stadio è interessato principalmente dall'acquisizione delle nozioni di modalità fattuale/non-fattuale:

Stadi acquisizionali	Aspetto concluso (perfettivo)	Aspetto continuato (imperfettivo)
Primo stadio	soli mezzi lessicali	soli mezzi lessicali
Secondo stadio:	(ausiliare)+Participio Passato	Presenti
Terzo stadio:	(ausiliare)+Participio Passato → verbi telici e puntuali	Imperfetto → stativo <i>essere</i> ; durativi....

Tabella 3: Stadi acquisizionali delle strutture aspettuali dell'italiano L2 in contesto spontaneo.

Poiché la lingua è uno strumento che gli esseri umani usano per veicolare significati, non stupisce che il primo stadio acquisizionale sia caratterizzato da soli mezzi lessicali: anche nel caso dell'acquisizione della lingua madre, il bambino si esprime inizialmente solo ricorrendo a lessico strettamente legato al contesto in cui avviene lo scambio e del resto i lessemi sono portatori di un significato di base, che si precisa poi attraverso il ricorso alla morfologia e alla sintassi (Guasti 2007).

Il secondo stadio è caratterizzato da un primo sviluppo di paradigma verbale, costruito sulla base di una forma polivalente di Presente. In questa fase il solo Participio Passato ricopre le funzioni di Passato e di Passato perfetto, mentre il Presente assume anche la funzione aspettuale imperfettiva. È solo nel terzo stadio che compaiono le prime forme di Imperfetto vero e proprio, soprattutto dello stativo *essere*, ricorrenti principalmente in descrizioni di sfondo, la cui funzione aspettuale viene contrastata nell'interlingua con quella del Passato Composto secondo l'ipotesi azionale.

Inoltre Banfi e Bernini asseriscono che le tre categorie nozionali di Aspetto, Tempo, Modo pertinenti alla semantica del verbo sono acquisite secondo la sequenza:

aspetto > tempo > modo

riconoscendo quindi una priorità acquisizionale dell'Aspetto sulle altre (Banfi, Bernini 2003:95). Prima di procedere oltre converrà però tener presente che i due studiosi adottano la prospettiva di Klein (1994, citato da Banfi, Bernini 2003:74) riguardo al riferimento temporale, che a loro parere offre «un'interpretazione unitaria, in termini di relazioni temporali, delle nozioni di tempo e aspetto intorno a cui si costruiscono i sistemi verbali». Klein distingue fra *Topic Time* e *Situation Time*: il primo precisa meglio il concetto di Momento di Riferimento e riguarda il tempo di validità di un'asserzione, ossia l'arco di tempo per cui l'enunciato è considerato valido; il secondo considera in Momento dell'Avvenimento piuttosto come il tempo della situazione, all'interno del quale il termine 'momento' deve essere considerato in senso lato, come già in Bertinetto (1986; 1997) che per primo

ha codificato questi parametri per l'italiano. Rispetto al tempo di validità dell'asserzione il momento dell'enunciazione può intrattenere un rapporto di contemporaneità, posteriorità o anteriorità, il che rende conto delle relazioni temporali all'interno del discorso. Per quanto riguarda l'Aspetto invece,

«Le due categorie aspettuale principali [...] si possono definire in base alla rispettiva collocazione di tempo di validità dell'asserzione e tempo della situazione: nell'imperfettivo il tempo di validità dell'asserzione è incluso in quello della situazione; nel perfettivo il tempo di validità dell'asserzione comprende la fine dell'arco di tempo della situazione e l'inizio dell'arco di tempo posteriore, nel quale si instaura una situazione diversa [...]» (Banfi, Bernini 2003:75).

I due autori sottolineano poi il principio di gradualità che governa l'acquisizione del sistema verbale e la correlazione fra azione e Aspetto perfettivo/imperfettivo: i predicati telici e puntuali attraggono quindi la marca aspettuale del passato perfettivo codificato inizialmente dal solo participio passato, mentre lo stativo 'essere' è il primo ad essere espresso al passato imperfettivo, che poi interessa i verbi durativi e successivamente «ma solo con lentezza e difficoltà, i telici e puntuali» (Banfi, Bernini 2003:112). In effetti in molte lingue naturali aspetto perfettivo e azionalità telica sono solidali con il Passato, per cui l'acquisizione delle opposizioni aspettuale principalmente marcate nei Tempi Passati dell'italiano sembra guidata dalla «congruenza tra certe caratteristiche della semantica dei due aspetti e dell'azione dei verbi» (Banfi, Bernini 2003:112) o da quello Giacalone Ramat (1995 e 2002; citata da Banfi, Bernini 2003:113) definisce «principio di associazione selettiva». In sostanza nessi con tratti solidali (come telicità-perfettività e Passato) costituiscono un prototipo acquisizionale che conduce all'uso di una marca morfologica che in seguito sarà estesa ad associazioni meno prototipiche che avvicineranno l'uso della lingua a quello del parlante nativo, in cui la scelta aspettuale non è condizionata dalle proprietà semantiche intrinseche dei lessemi verbali.

Anche il contributo di Rosi (2007), sebbene affronti la questione dell'apprendimento delle strutture aspettuale del Passato italiano da parte di apprendenti anglofoni in contesto guidato, si colloca nella prospettiva teorica assunta

dai ricercatori del *Progetto di Pavia*, che del resto Rosi nel suo contributo considera apertamente un costante punto di riferimento teorico.

Nel suo studio la ricercatrice (2007) mette a confronto i dati relativi all'apprendimento guidato con quelli dell'acquisizione spontanea analizzati precedentemente in queste pagine: le conclusioni a cui giunge sembrano confermare, seppure con i dovuti *distinguo*, i risultati raggiunti nell'ambito del *Progetto di Pavia*.

La ricerca di Rosi ha coinvolto dodici apprendenti anglofoni di italiano L2, di livello intermedio-avanzato, frequentanti i corsi di lingua dell'Università per Stranieri di Perugia, oltre a quelli di un gruppo di controllo formato da 12 studenti universitari, parlanti nativi di italiano. Gli informanti sono stati sottoposti a quattro tipi di compiti: una conversazione orale semi-guidata su temi personali, la narrazione orale in terza persona di un filmato, un compito scritto di completamento e infine uno di correzione guidata dell'esercizio scritto con riflessione metalinguistica. I primi tre avevano lo scopo di elicitare l'interlingua, l'ultimo voleva testare il grado di consapevolezza linguistica degli informanti.

L'analisi dei dati così raccolti ha mostrato che il coinvolgimento emotivo focalizzava l'attenzione degli apprendenti più sul contenuto che sulla forma linguistica e risultava in un maggior numero di devianze, che invece erano meno cospicue nella narrazione in terza persona e soprattutto nell'esercizio di completamento. L'attività di riflessione metalinguistica sull'esercizio scritto, in cui gli studenti dovevano ripercorrere e commentare il processo di concettualizzazione dell'autore del testo, ha invece rilevato il buon grado di competenza metalinguistica e in sostanza di consapevolezza del significato delle forme aspettuali.

Le conclusioni cui Rosi giunge sono sostanzialmente due. Il percorso acquisizionale delle strutture aspettuali del Passato italiano da parte di apprendenti guidati è sovrapponibile a quello degli apprendenti spontanei, anche se i primi mostrano solo raramente incertezze o lacune morfologiche e l'omissione o l'errata selezione dell'ausiliare nella formazione del Passato Composto, tratti interlinguistici tipici degli apprendenti spontanei. Come per gli apprendenti spontanei, il processo di acquisizione procede dalle forme meno marcate (più semplici) a quelle più marcate (e complesse) e, nel caso delle strutture aspettuali, segue una linea che va da

associazioni prototipiche determinate dai tratti semantici dei lessemi verbali ad altre meno prototipiche definite dal contesto del discorso. Da notare tuttavia che nei sillabi di italiano L2 la presentazione del Passato Composto precede tradizionalmente sempre quella dell'Imperfetto, che in seguito viene contrastato con l'uso del Passato perfettivo, mentre lo studio del Passato Semplice è generalmente rimandato ad un momento spesso di molto successivo.

L'apprendimento scolastico però può sostenere e dare impulso a questo processo e contribuire allo sviluppo di una maggiore competenza metalinguistica:

«L'insegnamento, dunque, non può modificare l'evoluzione dell'apprendimento, bensì gli studi sull'acquisizione di L2 in classe offrono evidenze empiriche all'ipotesi che l'istruzione è in grado di facilitare e accelerare il processo acquisizionale. [...] Gli apprendenti guidati imparano più rapidamente le funzioni dei due tipi di passato e l'associazione fra queste due funzioni e i predicati che non ne condividono le proprietà semantiche, lungo la stessa scala implicazionale seguita da coloro che acquisiscono una seconda lingua senza istruzione scolastica, data la maggior salienza cognitiva delle combinazioni prototipiche fra aspetto e valore azionale del predicato.» (Rosi 2007:246).

1.4. Conclusioni e prospettive di ricerca.

L'analisi degli studi sulle strutture aspettuali e sulla loro acquisizione da parte di parlanti nativi e alloglotti che abbiamo fin qui condotto, induce alcune riflessioni e solleva alcuni interrogativi che acquisteranno un maggior senso nello svolgersi della presente ricerca.

Abbiamo visto che la maggior parte dei contributi teorici si basano sulla preminenza del valore azionale dei lessemi verbali e sulla sua solidarietà con tratti aspettuali, ma come abbiamo già notato, gli apprendenti di L2 potrebbero non avere una sufficiente competenza azionale in L2, quindi non ci sembra azzardato ritenere che la *Aspect Hypothesis* possa veramente funzionare al suo massimo, solo nel caso di una perfetta corrispondenza fra i significati verbali intrinseci della lingua bersaglio e della lingua madre, su cui l'apprendente tenderà ad appoggiarsi in varia misura nelle diverse fasi acquisizionali. Stando poi allo studio di Bertinetto (2009) dovremmo chiederci se nell'input che gli apprendenti ricevono tali requisiti di

solidarietà fra tratti azionali e strutture aspettuative siano presenti e più o meno cospicui: il principio del bilinguismo, di cui avremo modo di parlare anche in seguito, che induce il parlante più esperto ad accomodare il proprio linguaggio sulla competenza imperfetta dell'interlocutore, a maggior ragione è valido nel caso di interazioni fra un parlante nativo, o fra un insegnante, e un parlante alloglotto.

Il citato contributo di Bertinetto (2009) solleva inoltre due altre questioni: quale fra le categorie ATAM è talmente prominente nella L1 degli apprendenti da aver presumibilmente guidato l'acquisizione del sistema verbale della lingua madre? È possibile che l'aver notato una categoria particolare che ha poi assunto il ruolo di spinta acquisizionale del sistema verbale della L1 possa costituire un processo cognitivo inconscio per l'apprendente? In sostanza, nell'acquisire le strutture tempo-aspettuative in L2, l'apprendente ricerca e si riferisce allo stesso schema cognitivo che si è delineato per la L1?

Alcune riflessioni riguardano poi più da vicino l'apprendimento scolastico della lingua. A seconda dal metodo messo in atto dall'insegnante, gli studenti possono sviluppare un più o meno alto livello di competenza metalinguistica e di consapevolezza linguistica *tout court*, ma noteremo anche che questa competenza, che per Krashen (1981) aveva la sola funzione di monitor, non garantisce produzioni interlinguistiche libere da devianze. La questione riguarda in pratica l'accesso che gli apprendenti hanno a tali livelli di competenza durante le loro produzioni in L2. Qualora la lingua, sia prima che seconda, sia acquisita spontaneamente, i parlanti non hanno questo tipo di competenza, che notoriamente si impara attraverso l'istruzione formalizzata, ma spesso non producono fratture fra competenza e esecuzione, il che mette in dubbio la reale utilità della competenza metalinguistica per il parlante medio in termini di esecuzione. A nostro avviso la competenza metalinguistica fa del parlante medio un utente consapevole della lingua ed ha ricadute pragmatiche nelle sue produzioni. La riflessione sull'uso della lingua per un parlante non nativo invece può se mai, a nostro avviso, ricoprire un ruolo determinante nel facilitare i processi attentivi e di memorizzazione connessi alle strategie di *noticing*, per cui il suo ruolo andrebbe testato nel lungo periodo e in senso longitudinale. Viene da chiedersi come mai se gli studenti hanno una buona competenza morfologica e metalinguistica,

continuino a produrre devianze semantiche e sintattiche nella messa in uso delle strutture aspettuiali del Passato.

Sarà scopo dei prossimi capitoli tentare di trovare una risposta a queste questioni.

Capitolo 2

L'ACQUISIZIONE LINGUISTICA: L1 E L2.

2.1. La Grammatica Universale (GU).

2.1.1. La facoltà del linguaggio: N. Chomsky.

In un suo recente saggio, Noam Chomsky (2005:52-53) così definisce la capacità squisitamente umana di sviluppare il linguaggio:

«La facoltà di linguaggio può essere ragionevolmente considerata un "organo di linguaggio" nel senso in cui gli scienziati parlano del sistema visivo, del sistema immunitario o del sistema circolatorio come organi del corpo. Inteso in questo senso, un organo non è qualcosa che possa essere rimosso dal corpo lasciando il resto intatto: costituisce piuttosto un sottosistema di una struttura più complessa, e noi speriamo di comprenderlo in tutta la sua complessità studiandone parti che presentano caratteristiche distintive e la loro interazione; lo studio della facoltà di linguaggio procede nello stesso modo. Partiamo inoltre dall'ipotesi che l'organo linguistico sia esattamente come gli altri organi, in quanto le sue caratteristiche fondamentali sono l'espressione dei geni. [...] È evidente che ogni lingua costituisce il risultato di due fattori: lo stato iniziale e l'esperienza. Possiamo concepire lo stato iniziale come un "meccanismo di acquisizione del linguaggio" che prende l'esperienza come input e produce la lingua come output, un output che è internamente rappresentato nella mente (o nel cervello). »

Chomsky definisce *Internal Language* la competenza linguistica, interna e intenzionale, che si origina in ogni essere umano a partire da questa facoltà del linguaggio biologicamente determinata, mentre l'uso della lingua o *External*

Language, esterna e estensionale, è legato a variabili individuali, situazionali e sociali. La lingua è quindi un sistema di conoscenza che assegna significato ai dati sonori in ingresso e li trasforma in informazioni accessibili nel momento di elaborare l'esecuzione. (Baldi, Savoia 2009:8 e segg.) La funzione cognitiva attribuita al linguaggio è pertanto prioritaria rispetto a quella comunicativa, sebbene nella comunicazione entrambe queste funzioni siano connesse.

La teoria linguistica elaborata da Chomsky si colloca quindi in netta contrapposizione con il precedente comportamentismo, in base al quale la lingua era considerata un comportamento umano appreso tramite l'imitazione e grazie a un meccanismo di stimolo-risposta. L'impostazione comportamentista fallisce però nel momento di dare una spiegazione alla creatività linguistica dei bambini, manifestazione della *ricorsività*, una proprietà specifica della facoltà di linguaggio, che permette agli esseri umani di generare frasi potenzialmente infinite. Quest'ultima deriva da ciò che Chomsky definisce l'*infinità discreta*, una proprietà che sta alla base dell'aritmetica e del linguaggio: da un insieme finito di unità, come i numeri da 1 a 0, si può generare l'insieme infinito dei numeri naturali. Lo stesso avviene per il linguaggio:

« [...] nessun bambino deve imparare che esistono frasi di tre e quattro parole, ma nessuna frase di tre parole e mezzo, e che può proseguire nella costruzione delle frasi senza doversi fermare: è infatti sempre possibile costruire una frase dotata di forma e significato più complessa della precedente.» (Chomsky 2005:51).

L'approccio di Chomsky allo studio del linguaggio è dunque caratterizzato da tre principi fondamentali: mentalismo, combinatorietà, innatismo.

Come risulterà chiaro dalla figura della pagina successiva, negli anni la teoria generativa di Chomsky ha subito variazioni e semplificazioni, ma è rimasto costante il ruolo centrale assegnato alla sintassi, come centro da cui parte e si organizza tutta l'elaborazione linguistica. Per lo studioso infatti l'essenza stessa del linguaggio, la sua parte innata, risiede nella sintassi, governata da principi generali comuni a tutte le lingue naturali, che caratterizzano lo *Stato Iniziale* del bambino alla nascita, e parametri specifici di ogni lingua, stabiliti grazie all'*esperienza* contingente all'interno di una certa comunità linguistica.

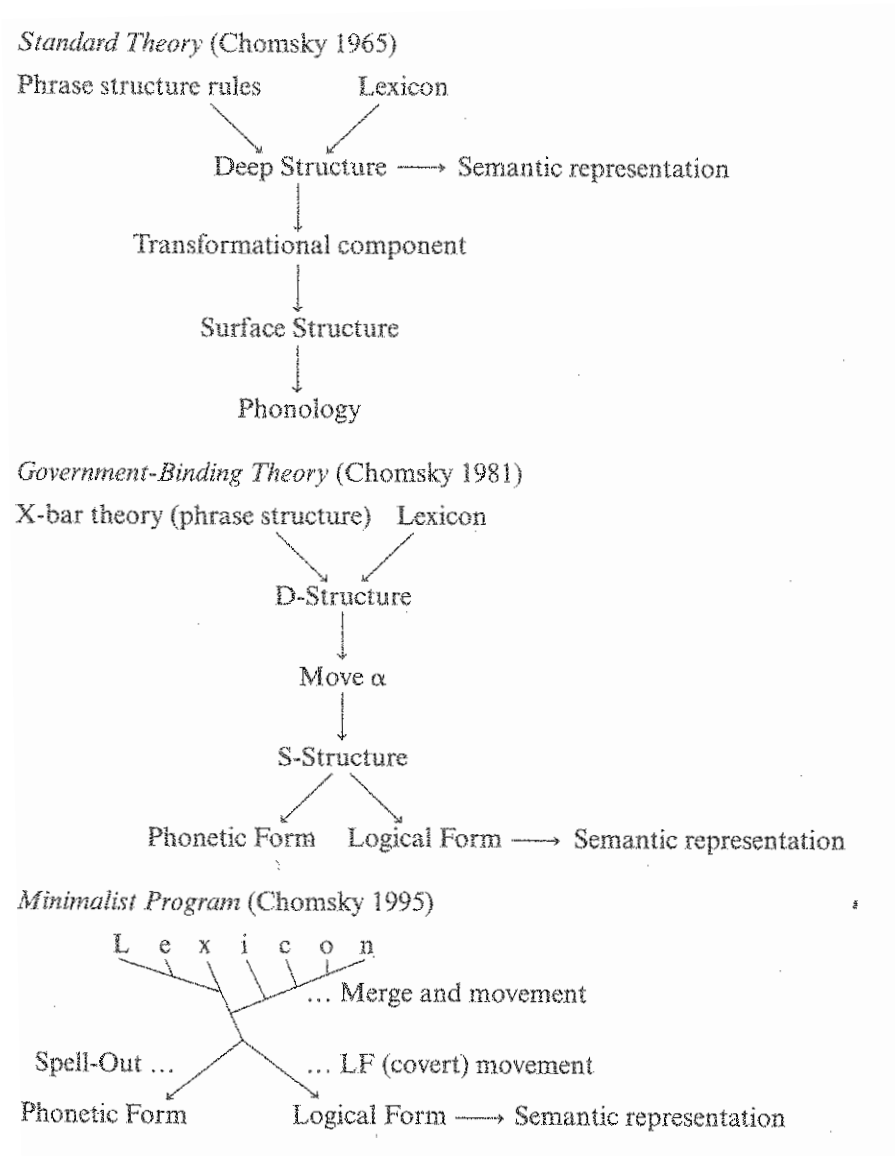


Figura 1: Schema dell'evoluzione della teoria chomskiana nel corso degli anni. (Da: Jackendoff 2009:37).

Nell'architettura linguistica elaborata da Chomsky la grammatica è dunque governata da regole che associano significati a suoni grazie alla computazione operata all'interno della sintassi. Partendo dagli elementi lessicali, il componente trasformatore della sintassi permette di generare rappresentazioni che vengono trasmesse in forma di istruzioni al sistema articolatorio-sensoriale e a quello cognitivo. Nelle prime formulazioni teoriche la computazione operata dalla sintassi genera le strutture della struttura profonda, dove, attraverso i movimenti compiuti dal componente trasformatore, si generano altre strutture rese disponibili alla struttura

superficiale. Struttura superficiale e struttura profonda sono caratterizzate entrambe da un certo grado di astrazione. Nella *Standard Theory* la struttura profonda, diversamente dalla struttura superficiale, era considerata completamente astratta, mentre in *Government and Binding* anche la struttura-S (*S-Structure*) assume un certo grado di astrazione, poiché a questo livello sono presenti anche categorie vuote che non ricevono una realizzazione fonetica, o tracce (t) di costituenti che il meccanismo *Move* ha spostato durante il processo di formazione della struttura. Sebbene queste informazioni siano disponibili all'interpretazione semantica, non sono però visibili a livello fonologico e per questo rimangono *nascoste (covert)*.

Il *Minimalist Program* elaborato a partire dagli anni '90 dello scorso secolo, assume come principio fondante il fatto che il linguaggio umano è evidentemente caratterizzato da criteri di semplicità e economicità e quindi necessita per il suo studio di una teoria essenziale, che sia il più semplice ed economica possibile. Essendo la lingua un sistema di collegamento fra suoni e significati, le interfacce semantica e fonetica raccolgono le sole rappresentazioni utili per Forma Logica (FL) e Forma Fonetica (FF) e quindi, in questo nuovo quadro teorico, assumono i fenomeni della struttura profonda e della struttura superficiale, che a loro volta, proprio per questa rielaborazione teorica, vengono abolite. Oltre a FL e FF, in questa nuova visione della grammatica risultano indispensabili solo il sistema computazionale della sintassi e il lessico.

Il modello di elaborazione linguistica minimalista prevede che la formazione della frase prenda l'avvio da una *Numerazione*, operazione che prevede di prelevare un certo numero di elementi lessicali, poi sottoposti a operazioni sintattiche che generano oggetti sintattici. A questo punto, tramite un meccanismo astratto di derivazione gli oggetti sintattici sono trasmessi alle due interfacce semantica e fonetica, dove sono tradotti rispettivamente in significati e suoni. Nel punto denominato *Spell-Out* della derivazione, l'informazione fonetica viene separata da ogni altra informazione. Le rappresentazioni generate sulle interfacce di FL e FF devono soddisfare il *Principio di Interpretazione Piena*, in modo da *convergere*, altrimenti se le rappresentazioni in FF o in FL non sono conformi alla piena interpretazione, la derivazione *si infrange*.

L'impianto minimalista prevede per il componente sintattico computazionale tre sole operazioni basilari, che nell'ordine sono: *Merge*, *Agree*, *Move*. *Merge* combina in altre strutture gli oggetti lessicali precedentemente prelevati dal lessico per formare strutture parziali; *Agree* mette in relazione ogni elemento del lessico con un tratto inerente al suo dominio; *Move* sposta gli elementi da una posizione all'altra ed entra in azione quando le operazioni *Merge* e *Agree* sono state completate.

Come già in *Government and Binding* il componente computazionale è governato anche nel *Minimalist Program* da restrizioni soggiacenti o principi che si collocano al livello dell'operazione *Move*. Sono il Principio di Inclusività, il Principio di *Last Resort* (o Procrastinare), a sua volta collegato al Principio di Avidità, la Condizione del Legame Minimo e infine il Principio che rende impossibile la capacità di anticipazione o *Look ahead*.

Secondo il Principio di Inclusività durante il processo di formazione della struttura non può essere inserito nessun nuovo oggetto lessicale per cui la struttura è formata da elementi già associati alle entrate lessicali e le proprietà lessicali degli oggetti lessicali costituiscono la base per la formazione delle categorie. Il Principio del Procrastinare invece ritarda il movimento il più possibile, quindi si applica una regola solo se strettamente necessaria e di conseguenza, secondo il Principio di Avidità, un elemento lessicale si muove solo per soddisfare una proprietà dell'elemento stesso. Per la Condizione di legame minimo, il movimento deve restare locale, ossia un elemento non può muoversi oltre la posizione appropriata più vicina all'elemento stesso. Essendo poi limitata dal principio di *Look ahead*, la computazione deve compiersi su elementi già introdotti, esattamente appena sono stati inseriti.

Questo *excursus* sullo sviluppo della teoria della grammatica generativa codificata da Chomsky, mette in luce alcuni punti essenziali per la nostra trattazione. Non solo alla sintassi è assegnato il ruolo di motore dell'intera elaborazione linguistica, ma è evidente anche una certa separazione fra lessico e regole della grammatica. Sebbene il Principio di proiezione assicuri che le proprietà lessicali di ogni singolo oggetto lessicale siano conservate ad ogni livello di rappresentazione, la facoltà del linguaggio sarebbe un semplice assemblamento di parole, se non intervenissero le operazioni sintattiche ad assicurarne la strutturazione per rendere

possibile l'espressione di relazioni complesse come per esempio quelle spazio-temporali. Il lessico nell'impostazione chomskiana ha quindi un ruolo subordinato rispetto alla sintassi, che viene così a rappresentare il livello di ogni regolarità linguistica, mentre ogni irregolarità è relegata all'ambito lessicale (Jackendoff 2009). Le parole della lingua, che nel loro insieme formano appunto il lessico, sono il punto di partenza delle operazioni linguistiche, da cui prende le mosse il sistema computazionale, mancando il quale sarebbe impossibile la formazione della benché minima frase di senso compiuto.

La linguistica generativa distingue all'interno del lessico due categorie: le parole funzionali o di classe chiusa – fra cui come è noto rientra anche la morfologia flessiva – e parole non funzionali, o di classe aperta, che trasmettono il significato generale e per questo sono dette anche *parole contenuto*. Il lessico funzionale proietta categorie funzionali nella struttura della frase poiché codifica i significati grammaticali riferiti a particolari morfemi flessivi.

Questa impostazione è stata giudicata eccessivamente rigida anche da coloro che per altri versi si dichiarano convinti generativisti. Nei prossimi paragrafi analizzeremo una proposta teorica che pur inserendosi nel quadro degli studi di grammatica generativa, propone un quadro teorico in cui le componenti della lingua sono a nostro avviso considerate in modo più appropriatamente integrato e meno separato.

2.1.2. La *Parallel Architecture*: R. Jackendoff.

Nell'ambito degli studi di linguistica generativa iniziati da Chomsky sul finire degli anni '50 dello scorso secolo, il linguista americano Ray Jackendoff (1998, 2002, 2009), di cui avremo modo di parlare anche in seguito, ha elaborato uno studio che abbraccia anche altre attività umane come la musica e il disegno per comporre un quadro teorico in cui la capacità umana di elaborare il linguaggio risulta integrata all'interno delle possibilità espressive e sociali della specie umana. Jackendoff, come già Chomsky, riconosce il valore dell'esperienza nell'elaborazione del linguaggio: l'acquisizione della lingua è resa possibile da una dotazione genetica presente nell'essere umano e dall'inserimento dell'individuo in una comunità

linguistica che offre un input accessibile, processabile e sistematizzabile, ma in particolare nell'architettura attraverso la quale opera il linguaggio intravede uno schema di organizzazione che si estende al funzionamento complessivo della mente umana.

La prospettiva teorica introdotta dall'opera di Jackendoff apre ampi spazi di riflessione sulla nota frattura teorica fra linguisti innatisti e funzionalisti. Ricordiamo brevemente, per amor di chiarezza, che per questi ultimi⁴ l'acquisizione linguistica è essenzialmente legata alla funzione comunicativa che essa svolge, che darebbe la spinta all'acquisizione stessa e all'uso:

«Mentre i modelli formali [innatisti; n.d.a.] assumono l'autonomia delle forme sintattiche e separano la competenza dall'esecuzione, i modelli funzionali considerano il rapporto forma-funzione nel linguaggio in modo del tutto diverso, partendo dall'assunto che la funzione guida e determina, almeno in parte, la forma.» (Giacalone Ramat 2003:17)

Per i linguisti innatisti e generativisti invece, la facoltà del linguaggio è una caratteristica *specie specifica* che si è delineata negli esseri umani in seguito a importanti modificazioni corporee successive alla conquista della posizione eretta (Grimaldi 2009) e che, in un primo momento dell'evoluzione potrebbero essere intervenute per ragioni non connesse con il linguaggio, ma funzionali allo sviluppo di altre attività biologiche e quindi trasferite solo in seguito al linguaggio. D'altra parte è tuttavia innegabile il vantaggio evolutivo, per la specie umana, insito nell'uso del linguaggio, il quale ci mette in grado di comunicare proposizioni complesse e quindi ci dà l'opportunità di trasmettere le nostre esperienze ed elaborare soluzioni a problemi condivisibili con altri esseri umani. Per Jackendoff e Pinker (2005; citato in Baldi, Savoia 2009:36) infatti – ed è questa la posizione che sembra più coerente comparando la capacità linguistica umana con quella di alcune specie animali - la spinta evolutiva ha determinato un graduale adattamento di vari sottoinsiemi già presenti nella dotazione biologica degli ominidi (Guasti 2007:28).

⁴ Allo stato attuale della ricerca linguistica ricordiamo che c'è in linea di massima accordo sul fatto che lo sviluppo linguistico sia il frutto di un'integrazione fra elementi innati e altri appresi attraverso l'interazione con l'ambiente di esposizione linguistica. Il dibattito si è spostato piuttosto su ciò che è innato e ciò che è appreso e su quanto, in ultima analisi, l'uno o l'altro influiscano sull'elaborazione linguistica. (Cfr. Guasti 2007:49 e segg.).

Discostandosi in questo da Chomsky, nei suoi studi Jackendoff sviluppa ulteriormente questa ipotesi evolucionista del linguaggio, sebbene riconosca che sia impossibile, allo stato attuale della ricerca, trovare prove concrete riguardo a una qualsiasi teoria che renda conto dell'emergere della facoltà di linguaggio peculiare alla specie umana. Secondo questo studioso il primo passo verso l'evoluzione del linguaggio è costituito dalla formazione di un sistema di concetti, come componente generativa indipendente, che del resto gli esseri umani condividono, almeno fino a un certo punto, con altri primati. L'emergere di significati da trasmettere ha dato poi la spinta alla creazione di segnali fonetici atti ad esprimerli. Si tratta di un «paleolexicon» (Jackendoff 2009:74), di cui si trovano tracce anche nelle lingue moderne, in cui sono presenti monosillabi come *si/no* e interiezioni, che sono di per sé segnali. Da queste vocalizzazioni si è poi sviluppato un sistema fonologico in grado di combinare questi suoni e da cui si è originato un vocabolario che poteva essere trasmesso e imparato. Il passo successivo è stato la formazione di un meccanismo che permettesse di combinare le parole in discorsi più ampi e quindi di trasmettere significati più articolati: a questo punto è emersa la sintassi, che ad un primo stadio di sviluppo sarà stata costituita da un insieme di principi funzionali di ordine lineare, per poi specializzarsi nel corso della storia umana nei parametri che differenziano le lingue naturali. Per Jackendoff la sintassi è quindi «a refinement, a “supercharger” of a preexisting interface between phonology e semantics.» (Jackendoff 2009:75).

Questa impostazione teorica ci appare particolarmente significativa perché in essa si possono rintracciare anche le fasi di sviluppo del linguaggio nel bambino: da una prima formazione concettuale basilare e limitata ai bisogni della sopravvivenza, l'infante passa alla lallazione e alla formazione delle prime parole, che in uno stadio molto basilare dello sviluppo linguistico sono poco più che segnali ancora funzionali all'espressione dei propri bisogni. Successivamente il lessico si arricchisce e i vari elementi cominciano ad essere combinati in produzioni sempre più estese in cui sono chiaramente riscontrabili i principi funzionali basilari, grazie ai quali gli adulti interpretano i messaggi. Nella sua ontogenesi, l'individuo sembra dunque ripercorrere questo sviluppo filogenetico, ed una volta raggiunta questa fase evolve rapidamente nell'acquisizione della lingua madre. Lo stesso percorso del resto è

rintracciabile anche in coloro che apprendono una seconda lingua. Secondo Jackendoff (2009:74) i principi funzionali della sintassi – come per esempio l'ordine lineare che stabilisce il principio secondo il quale l'agente deve essere collocato in prima posizione – sono evidenti anche nelle lingue pidgin e nella grammatica di coloro che imparano una lingua in età adulta.

Dopo queste considerazioni preliminari, ritorniamo adesso alle tesi generativiste riguardo a una conoscenza innata, come prerogativa fondamentale del cervello umano formata da universali che presiedono non solo all'acquisizione linguistica, ma anche all'elaborazione di una struttura sociale (Torrengo 2003) e alla fruizione musicale e estetica. Questa conoscenza innata teorizzata da Chomsky per il linguaggio e empiricamente ampliata da Jackendoff abbraccia in pratica l'intera esperienza umana nel mondo, tramite la quale si sviluppa e si dilata, si raffina armonizzandosi con un certo ambiente (o con più ambienti) con il quale il soggetto entra in contatto. Ma procediamo con ordine.

Secondo Jackendoff (1998), la competenza linguistica è riferibile a una Grammatica Mentale (GM), una facoltà implicita che permette di dare un giudizio di accettabilità agli enunciati ricevuti e prodotti in una data lingua e i cui principi sono rintracciabili in diversi campi delle attività umane. La GM si sviluppa sulla base di una dotazione biologica del cervello umano definita Grammatica Universale (GU). La Grammatica Universale, come capacità geneticamente determinata, permette l'acquisizione della lingua della comunità in cui il bambino è inserito in tempi relativamente brevi e indipendentemente dalla lingua madre dei genitori, secondo fasi empiricamente osservabili più o meno in tutti gli appartenenti alla specie umana. Gli esperimenti di laboratorio, di cui Jackendoff rende conto minuziosamente nel suo saggio del 1998, hanno dimostrato che neanche i primati, i più vicini all'uomo nella scala dell'evoluzione, riescono a sviluppare un linguaggio minimamente simile a quello umano, mentre lo studio della lingua dei segni dei sordomuti americani ha dimostrato che in essa, pur non essendo un sistema verbale, sono rintracciabili i principi della Grammatica Universale. Il cervello dispone quindi di un *set* di principi generali, “un menu di possibilità” (Jackendoff 1998:276), che sono comuni a tutte le lingue, sia verbali che segniche, su cui si costruisce la competenza linguistica in una data lingua; il cervello si “sintonizza” (Jackendoff 1998:73) poi su una specifica

lingua elaborando una Grammatica Mentale, inconscia, definita da una serie di parametri che limitano e circoscrivono le possibilità di variazione da una lingua all'altra. La capacità di elaborare una GM - o più GM nel caso degli individui bilingui e multilingui - si esaurisce tuttavia intorno ai dodici anni, arco di tempo conosciuto, nell'ambito della teoria linguistica, come "periodo critico" (o più recentemente: "periodo sensibile"⁵). Dopo tale periodo imparare una lingua risulterà molto faticoso e nella maggior parte dei casi non si arriverà ad una competenza comparabile con quella della lingua madre. A sostegno di questo argomento si ricorderanno gli studi condotti su soggetti cresciuti in stato di segregazione, completamente, o quasi, isolati da ogni contatto umano, studi che rilevano l'impossibilità per queste persone, inserite in un contesto sociale dopo il periodo puberale, di sviluppare una competenza linguistica pari a quella dei loro coetanei cresciuti in un ambiente linguistico e sociale stimolate (Jackendoff 1998).

La lingua è però un prodotto integrato di natura e cultura perché l'acquisizione linguistica avviene, almeno nel caso della lingua madre e auspicabilmente in quello di una lingua seconda, all'interno di una comunità culturale, che funge da "nutrimento" per lo sviluppo linguistico e offre contemporaneamente un sistema di regole sociali che la comunità trasmette al soggetto mentre lo espone ad un certo input linguistico. In sostanza si impara la lingua grazie ad un bagaglio genetico (la GU) di cui la natura ha dotato il nostro cervello e da questo scaturisce una competenza linguistica specializzata – la GM - inclusiva di regole sociali e culturalmente determinate.

Quello che ci preme evidenziare adesso è il passaggio da GU a GM: la prima determina lo sviluppo della seconda e se da un lato riconosciamo il fondamento biologico implicito nell'ipotesi di una GU localizzata nel nostro cervello e quindi

⁵ In studi recenti di neurolinguistica e neuropsicologia del linguaggio (si veda *infra* 2.2.1) si è preferito sostituire il concetto di "periodo critico" con quella di "periodo sensibile" che viene definito il "periodo dello sviluppo [generale del cervello] in cui l'effetto dell'esperienza sulle funzioni cerebrali è particolarmente forte". Questa nuova definizione tiene quindi conto di tutto lo sviluppo funzionale del cervello umano, in cui la facoltà del linguaggio è *una* delle più complesse (Urgesi: 2008:40-42). "Periodo critico" e "periodo sensibile" non sono quindi termini equivalenti: il primo considera con maggiore rigidità l'arco temporale in cui la lingua può essere appresa con esiti ottimali ed è quindi maggiormente applicabile all'acquisizione della lingua madre; il secondo è un concetto più sfumato che mette in rapporto l'età di esposizione alla lingua con lo sviluppo delle varie componenti del linguaggio (e non con il linguaggio in senso unitario) ed è quindi più propriamente riferibile all'acquisizione e all'apprendimento di una L2 (Guasti 2007:46-49 e 268-275).

comune a tutti gli esseri umani, dall'altro è chiaro che la GM è una creazione individuale, specifica di ogni singolo essere umano che la svilupperà anche sulla scorta di stimoli ambientali diversi da quelli linguistici, seppure ad essi legati. Il bambino deve essere opportunamente sollecitato dall'ambiente sociale in cui è inserito per potersi avvalere della facoltà innata di sviluppare il linguaggio e d'altra parte gli studi sui disturbi del linguaggio dimostrano che in alcuni casi bambini affettivamente deprivati manifestano *deficit* linguistici non riferibili a carenze fisiologiche (Fabbro 2004).

In pratica siamo passati dalla capacità biologica del cervello umano riguardo allo sviluppo del linguaggio, alla formazione della mente come sistema specializzato e integrato: è dai processi determinati su base biologica nel nostro cervello che scaturisce la mente e da questa la coscienza. Per riassumere questi concetti con le parole di Mirko Grimaldi diremo pertanto che “la mente è una proprietà del cervello in rapporto con la Grammatica Universale” (Grimaldi 2009) ed è pertanto direttamente collegata con lo sviluppo della lingua (o delle lingue).

Tuttavia dobbiamo precisare che Chomsky preferisce utilizzare l'espressione mente/cervello per spiegare alcune caratteristiche specifiche della specie umana – come i fatti linguistici – in quanto ritiene prematuro stabilire quanto il secondo (di natura strettamente fisica) influisca sulla prima, come componente astratta. L'espressione da lui adottata risolve quindi elegantemente la questione riduzionista connessa allo sviluppo del linguaggio. Nei suoi studi più recenti invece Jackendoff (2009), accogliendo i recenti apporti delle neuroscienze allo studio del linguaggio, specifica che i due termini *mind* e *brain* devono essere mantenuti distinti in sede teorica per descrivere i processi fisiologici che governano le attività cognitive (fra cui la lingua) da un lato e dall'altro per rendere conto dell'attività funzionale e computazionale; l'espressione *mind/brain* è da preferirsi solo in contesti teorici neutri (Jackendoff 2009).

Secondo Jackendoff, considerare la sintassi come il nucleo centrale della facoltà linguistica, relegando ad una zona periferica tutte le proprietà diverse dalla sintassi è stato un grosso errore fin dall'inizio, che poi la grammatica generativa si è portata dietro, fino all'elaborazione del *Minimalist Program*. Il ruolo centrale attribuito alla sintassi però, sostiene ancora Jackendoff (2002; 2009), non è mai stato

dimostrato; al contrario è stato dato semplicemente per scontato. Per questo studioso invece l'approccio più corretto all'elaborazione di una teoria coerente del linguaggio umano che ne collochi lo studio all'interno delle scienze cognitive, deve «regard linguistic structure as the product of a number of parallel but interacting generative capacities – at the very last, one each for phonology, syntax, and semantics.» (Jackendoff 2009:38).

All'impostazione sintattocentrica di Chomsky, Jackendoff oppone allora un modello descrittivo che chiama *Parallel Architecture* (Figura 5), in cui la peculiarità generativa del linguaggio è spiegata in base ad un sistema computazionale che opera in parallelo su tre componenti distinti, ognuno dei quali ha i propri principi combinatori. Ogni elemento linguistico è quindi scomposto in una struttura che viene messa a disposizione delle altre due parti attraverso un sistema di interfacce che collegano le parti di tutta la struttura. Nella *Parallel Architecture* la grammatica si compone di tre strutture parallele: la *Conceptual Structure* (CS) che presiede al significato concettuale, la *Syntactic Structure* (SS) che si occupa dell'organizzazione sintagmatica e la *Phonological Structure* (PS) che codifica il messaggio in forma fonetica.

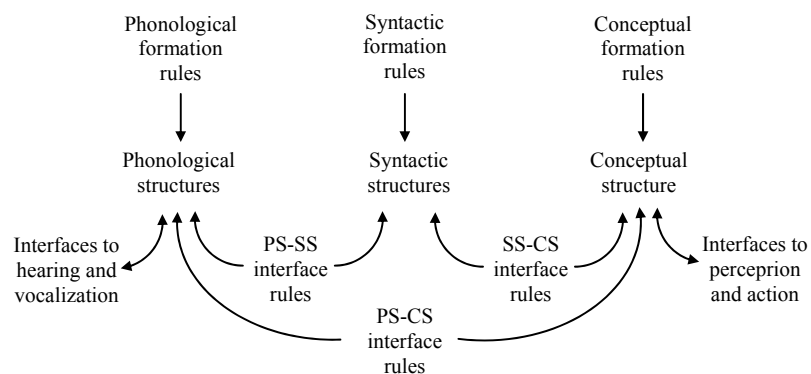


Figura 2: Schema della *Parallel Architecture* (Da: R. Jackendoff 2009:49).

Le tre parti di questa ipotesi di architettura linguistica non operano fra di loro secondo principi di isomorfismo ma di parziale omomorfismo, per cui operazioni a

livello di una parte della struttura possono avere una diretta corrispondenza solo nella seconda parte e non nella terza. Un esempio illuminante è dato dalla maggiore o minore forza illocutoria che può caratterizzare l'emissione di un certo enunciato, che pur originandosi all'interno della CS, può non avere effetti sull'organizzazione sintattica della frase, ma essere resa con variazioni prosodiche e quindi interessare il solo livello fonologico.

Come abbiamo osservato nel paragrafo precedente, nella teoria di Chomsky il lessico è generalmente considerato una parte della lingua separata dalle regole della grammatica, fino all'elaborazione del *Minimalist Program*, in cui le unità lessicali sono inserite nell'organizzazione della derivazione sintattica. Nell'ipotesi sviluppata da Jackendoff il lessico al contrario funziona in parte da collegamento fra le varie parti della struttura:

«Thus a word is best regarded as a type of interface rule that establishes a partial correspondence among pieces of phonological, syntactic, and semantic structure, such that each piece conforms to the formation rules of its own component. In other words, the language does not consist of a lexicon *plus* rules of grammar. Rather, lexical items are *among* the rules of grammar – very particular rules to be sure, but rules nonetheless.» (Jackendoff 2009:55).

Ogni entrata lessicale viene quindi simultaneamente scomposta all'interno delle tre strutture della *Parallel Architecture*, ognuna delle quali genera una regola di interfaccia; gli elementi così generati vengono infine allineati nella grammatica. Per fare un esempio che tocca da vicino i temi di questa ricerca, diremo che il passato imperfettivo consiste di una parte di significato (azione passata e dinamica), una parte sintattica (ossia la coniugazione dell'Imperfetto) e una parte fonologica (che nel caso in questione è costituita dalla consonante labio-dentale fricativa /v/ + le terminazioni specifiche).

Jackendoff tuttavia rimane un convinto sostenitore delle tesi mentaliste e innatiste; sebbene la *Parallel Architecture* non preveda una preminenza della sintassi, quest'ultima ha comunque un ruolo essenziale, di raccordo. Come egli stesso chiarisce:

«Fig. [2] reveals clearly the role of syntax in the parallel architecture. Following traditional views, language as a whole can be thought of a mapping between sounds and meanings; phonological structure is the specifically linguistic encoding of sounds, and conceptual structure is the encoding of meanings. Syntactic structure serves as a “way-station” between these two structures, making the mapping between them more articulate and precise. Thus, although syntax is in the center in Fig. [2], the grammar is no longer syntactocentric [...]. Rather, syntax is simply one of the three major generative components in the grammar. Syntax is, however, special in the sense that it is the most “isolated” component: unlike phonology and semantics, it does not have multiple interfaces with other cognitive capacities.» (Jackendoff 2003:126).

In effetti se osserviamo la forma di una qualsiasi frase così come viene pronunciata o scritta, e la paragoniamo con la sua rappresentazione ad albero, ci accorgiamo che la sintassi ha la forma lineare della fonologia e la struttura ad incassamento della semantica, il che chiarisce il suo ruolo di raccordo all'interno della capacità linguistica umana. (Jackendoff 2009).

In questa ottica gli affissi flessivi regolari sono considerati *lexical items* (Jackendoff 2009:61-63) che vengono appresi dall'individuo estraendoli, grazie alla loro frequenza nell'input, come una regolarità legata al contesto in cui essi ricorrono. Ricorderemo che nello stesso modo il bambino impara il significato dei verbi basandosi sul contesto frasale in cui essi sono inseriti. Le forme irregolari, al pari delle espressioni idiomatiche, nella *Parallel Architecture* sono invece immagazzinate come unità a sé stanti nella memoria a lungo termine, dove sono associate a un concetto e prevedono una certa resa fonetica, ma non sono per questo meno dipendenti dal contesto. Il principio che governa tutta l'architettura della grammatica è di «*free combinatoriality*» (Jackendoff 2009:62). Quindi un affisso o un morfema differisce da una parola solo in quanto «it is grammatically smaller and require a word as its grammatical host.» (Jackendoff 2009:62): nella *Parallel Architecture* dunque non c'è separazione fra parole e regole: le parole sono regole.

Il passo successivo a cui ci guida Jackendoff è l'individuazione del meccanismo che permette a questi *items* immagazzinati nella memoria a lungo termine di essere assemblati in ampie costruzioni linguistiche nella memoria di lavoro. Questo è reso possibile da un processo di unificazione (*unification*) che opera

sul modello di un'unione booleana, per cui nella struttura linguistica risultante si unificano le caratteristiche comuni, ma si mantengono le differenze fra gli elementi. Come dicevamo poco sopra, l'unificazione è un meccanismo che agisce tramite un principio di parziale omomorfismo.

Nella *Parallel Architecture* la sintassi non ha dunque un ruolo centrale, nel senso che non è più considerata il centro dell'espressione linguistica da cui si originano le componenti fonologica e semantica del linguaggio. Nelle parole di Jackendoff stesso, la sintassi è «a sophisticated accounting system for marking semantic relations so that they may be conveyed phonologically.» (Jackendoff 2009:64).

2.1.3. La semantica.

Concentriamoci adesso sugli aspetti semantici della teoria generativa, poiché come abbiamo visto nel capitolo precedente, la semantica costituisce un interesse prioritario all'interno di questa ricerca. Per Chomsky il livello semantico della lingua riguarda la relazione fra lingua e mondo (interno ed esterno) al soggetto e si occupa di come gli esseri umani creano una rappresentazione mentale del mondo attraverso il linguaggio, mentre la gestione delle proprietà combinatorie della lingua rientra nel dominio della Lingua Interna e per questo motivo è descritta dalla sintassi. In quest'ottica, come abbiamo visto, la sintassi ricopre un ruolo di primo piano nell'elaborazione così come nella descrizione linguistiche; fonologia e semantica sono considerate livelli periferici dipendenti dall'organizzazione sintattica.

Jackendoff va oltre questa concezione e propone una prospettiva in cui la struttura semantica, pur essendo indipendente, è in stretta relazione con la forma linguistica: la lingua esprime un significato che si riferisce ad un concetto elaborato dal parlante sulla base delle proprie percezioni del mondo, grazie anche ad una dotazione cognitiva innata. Per questo studioso, il processo di concettualizzazione coincide con il significato, a sua volta esprimibile attraverso la lingua: «Semantics/conceptual structure does not *have* a semantics; it *is* the semantics for language.» (Jackendoff 2002:279).

Come abbiamo visto nel paragrafo precedente, per Jackendoff il significato si origina in una Struttura Concettuale (CS) correlata da interfacce alla struttura sintattica e alla struttura fonetica, ma non è una componente specificamente linguistica; la lingua condivide questa struttura con altre funzioni cognitive che permettono la concettualizzazione del mondo e ce lo rendono per questo intellegibile. La sola struttura concettuale non sarebbe però sufficiente a determinare il significato: per questo si avvale di un'altra struttura mentale con cui è in stretta correlazione attraverso apposite interfacce: si tratta della *Struttura Spaziale* (*SpS: Spacial Structure*), che ci permette di percepire gli oggetti del mondo attraverso i nostri cinque sensi e quindi di identificarli in rapporto alla loro forma, alle proprietà geometriche che possiedono e alle coordinate spaziali in cui sono inseriti. La *SpS* collaborando con la *CS*, registra e analizza gli oggetti tangibili del mondo e ce li rende riconoscibili offrendoci informazioni per la loro ricerca e riguardo al loro movimento. Le funzioni di queste due strutture e la loro correlazione sono chiaramente indicate da Jackendoff:

«CS, [...] is a hierarchical arrangement built out of discrete features and functions; it encodes such aspects of understanding as category membership (taxonomy) and predicate-argument structure. SpS, by contrast, is concerned with encoding the spacial understanding of the physical world – not just moment-by-moment appearance, but the integration over time of the shape, motion, and layout of objects in space (and possibly the forces among them.» (Jackendoff 2003:246).

La *SpS* presiede dunque alla creazione di immagini mentali della realtà in base ai dati provenienti dall'esperienza sensoriale, per questo non è una struttura unicamente visuale, ma interessa l'intero sistema aptico, ed il suo operare è cruciale nello stabilire i parametri del significato concettualizzato poi a livello della struttura concettuale.

Il processo di creazione del significato però non è un processo intenzionale; esattamente come avviene per la codifica fonologica e sintattica, il funzionamento della *CS* e della *SpS*, sono non-intenzionali e hanno un'organizzazione generativa caratterizzata da proprietà profondamente combinatorie parallele a quelle della sintassi, ma indipendenti da questa.

L'introduzione di questa quarta struttura delinea meglio il funzionamento della *Parallel Architecture* di Jackendoff e colloca la sua teoria definitivamente all'interno delle scienze cognitive: CS e SpS sono facoltà cognitive indipendenti dal linguaggio ed elaborano informazioni funzionali anche riguardo ad attività non necessariamente linguistiche; la PS e la SS rendono queste informazioni esprimibili attraverso il linguaggio. L'ipotesi di Jackendoff vede quindi il linguaggio come una facoltà integrata all'interno del funzionamento della mente con parti dedicate e parti condivise con altre funzioni vitali per l'uomo.

Ogni espressione linguistica presuppone quindi un'elaborazione mentale che coinvolge simultaneamente struttura linguistica, struttura concettuale e spesso struttura spaziale tramite interfacce che mettono in comunicazione coppie di sottofacoltà o livelli e che operano secondo proprietà di combinazione, gerarchizzazione e collegamento specifiche di ogni livello:

«A sentence is not just a string of word, each of them being a node in a semantic network or some such. It is a set of three or more related structures: phonology, syntax, semantics, and (sometimes) spatial structure, each of which has its own particular dimensions of variation, its own repertoire of basic elements, and its own principles of combination.» (Jackendoff 2009:13).

Dunque Jackendoff rifiuta l'impostazione "sintattocentrica" che ha dominato la linguistica generativa per tanto tempo proponendo una *Parallel Architecture* (Jackendoff 2009), in cui i livelli di attivazione linguistica, ognuno indipendente dall'altro, sono messi in comunicazione attraverso interfacce: in questa architettura linguistica la semantica è indipendente dalla sintassi e dalla fonologia, anche se in correlazione con entrambi.

Per dimostrare l'indipendenza della semantica dalla sintassi, lo studioso propone di suddividere il significato linguistico in due piani autonomi e in relazione ortogonale fra di loro: ogni enunciato ha infatti una *propositional structure* (chi ha fatto cosa a chi) e una *information structure* data dalla ripartizione del messaggio in informazioni nuove e già dette, ossia le relazioni di *topic/comment*, enfasi. Si può lasciare intatta la struttura proposizionale, ma cambiare l'informazione usando l'intonazione o varie strutture di *focus* o enfasi, come per esempio le dislocazioni in

italiano. La relazione di parziale omomorfismo che si stabilisce fra le interfacce, fa sì che alcuni aspetti della semantica abbiano una scarsa, o perfino nulla, rilevanza per la sintassi e viceversa. L'interfaccia fra le due strutture non si occupa per esempio della posizione del verbo o dell'accordo soggetto verbo all'interno della sintassi di specifiche lingue, così come la sintassi, come dicevamo poco sopra, non registra la forza illocutiva di un messaggio che invece si proietta sulla struttura fonologica. In molti casi inoltre, come per la concatenazione di domande e risposte in un dialogo, strategie di ordine pragmatico regolano l'uso della lingua e rispondono a norme che nessuno definirebbe sintattiche. (Jackendoff 2009).

Nella prospettiva della *Parallel Architecture*, il *processing* linguistico è descritto in questi termini:

« [...] in speech production, the speaker begins with a thought to convey; that is, meaning is “clamped” by the speaker’s communicative intent. Then the interface principles propagate activation leftward through the chain, eventually activating motor control of the vocal tract and producing speech. Crucially, except for the auditory and vocal parts of the chain, the very same interface principles are invoked in perception and production, just in opposite directions.» (Jackendoff 2009:67).

La competenza linguistica in una data lingua permette al soggetto di costruire l'enunciato, ma l'attribuzione di significato è un processo che si attiva grazie al sistema di pensiero e alla conoscenza del mondo; la procedura interpretativa richiede una continua negoziazione fra i partecipanti allo scambio poiché la determinazione di un senso condiviso comporta il confronto del proprio sistema concettuale con quello dell'interlocutore. La competenza d'uso della lingua, di pertinenza della pragmatica, si qualifica allora come il rapporto fra linguaggio ed altri sistemi cognitivi, all'interno del quale la semantica linguistica rappresenta l'interfaccia che mette in comunicazione questi sistemi con la lingua (Jackendoff 2009). La lingua è dunque una funzione cognitiva complessa in rapporto con altre funzioni cognitive.

Jackendoff dimostra che il suo modello di elaborazione e costruzione linguistiche riflette l'intera organizzazione mentale umana ed è rintracciabile in altre funzioni cognitive complesse, come per esempio la percezione. La nostra mente nell'elaborazione dei dati sensoriali opera dunque grazie ad una struttura reticolare

che collega strutture a livelli multipli e può condurre alla costruzione di una o più strutture dello stesso livello o di livello superiore, come per esempio quando attraverso il ricorso alle inferenze logiche ed euristiche tipiche del ragionamento, costruiamo una nuova struttura concettuale di livello superiore rispetto a quelle di partenza.

Il processo di costruzione mentale possiede inoltre delle proprietà che sono rintracciabili negli studi sul linguaggio e sulla visione. Prima di tutto è *incrementale*, il che permette di passare ad un livello superiore anche senza aver completamente costruito il livello inferiore; è sufficiente che alcune strutture del primo livello siano correlate ad altre del secondo. In secondo luogo è un processo *promiscuo*, che in uno stadio iniziale prende in considerazione tutte le possibilità per poi scegliere la più adeguata in base alle relazioni che ogni elemento stabilisce con il suo contesto. La terza proprietà riguarda ciò che Jackendoff stesso (2009:21) definisce «a “resonance” among the linked structures» per cui si stabilisce fra le strutture un’interazione che coinvolge tutto il sistema. Infine l’ultima di queste proprietà stabilisce che il processo di propagazione fra le interfacce che correlano i vari livelli sia generalmente bidirezionale; l’unidirezionalità riguarda solo la periferia del sistema, per cui, per esempio, «one goes from audition to phonology and not the other way [...]» (Jackendoff 2009:21).

In quest’ottica l’apprendimento può essere di due tipi. Il primo tipo – *one-time learning* – affida alla memoria a lungo termine una struttura che è stata costruita nella memoria di lavoro; il secondo tipo – *slow(er) learning* – consolida e generalizza il materiale immagazzinato nella memoria a lungo termine tramite schemi. Anche per l’apprendimento quindi l’autore propone una visione della memoria di tipo modulare, che egli stesso definisce così:

«The result is a long-term memory that is more than a list of memories: it is a structure in terms of “inheritance hierarchies”, in which stored instances are at the bottom of the hierarchy and the most general schemas are at the top.» (Jackendoff 2009:22).

È questa la struttura della memoria semantica, ma di questo avremo occasione di parlare nel paragrafo 2.2.2. Quello che ci preme rilevare in questa sede è lo spessore di questa teoria di elaborazione e apprendimento linguistici che interessa l’individuo

nel suo complesso e integra la funzione linguistica con le altre funzioni cognitive della specie umana. In questa prospettiva, l'apprendimento di una lingua, anche di una seconda lingua, si qualifica come un processo incrementale a spirale che passa per aggiustamenti successivi e che riguarda infine il riconoscimento e l'attribuzione di senso ai dati dell'esperienza del soggetto nella sua interrelazione con il mondo circostante.

2.1.4. Grammatica Universale e acquisizione di L2.

Quando un bambino acquisisce la lingua o più lingue simultaneamente, lo sviluppo del linguaggio è correlato allo sviluppo di altre facoltà cognitive (come la percezione) e fisiche (il controllo della muscolatura), è scandito in fasi di elaborazione dell'input che tendono verso il linguaggio adulto e sono rintracciabili generalmente in tutti gli individui normodotati. La GU, come abbiamo visto, presiede all'organizzazione di un'architettura mentale in cui le varie facoltà umane hanno una struttura interna di tipo modulare; ogni modulo interagisce con altri moduli della stessa struttura e/o di altre strutture attraverso interfacce. Questo funzionamento reticolare della mente in cui la lingua è uno dei sistemi di conoscenza e di indagine di sé e del mondo circostante, si costruisce nel suo complesso come una serie di processi paralleli e al tempo stesso interrelati nel bambino.

Ben diverso è il caso di una lingua acquisita e/o appresa (in questa sede la differenza fra i due termini è minima) oltre il periodo sensibile, quando l'individuo ha già sviluppato tutte le proprie facoltà in relazione alla L1. La lingua madre rappresenta già uno strumento piuttosto affinato di cognizione ed espressione personale; il sistema concettuale ha individuato nella L1 le forme della propria manifestazione. Come vedremo in un prossimo paragrafo, inoltre, il cervello ha ormai perso la sua plasticità e reagisce in maniera più rigida agli stimoli esterni.

Chi impara una seconda lingua, particolarmente in età adulta, non è più una *tabula rasa* come il bambino appena nato, ma un individuo con un bagaglio di esperienze e di conoscenze forse ancora *in fieri*, ma in larga parte già stabilizzate. In queste condizioni è ipotizzabile un accesso alla GU? O dobbiamo ritenere che una volta compiuto il suo compito relativamente alla L1, questa dotazione biologica sia

persa per sempre? A nostro avviso esistono prove empiriche che la GU come facoltà di elaborare il linguaggio è, almeno fino a un certo punto, una proprietà permanente della specie umana e può essere riattivata qualora il nostro cervello ne percepisca la necessità.

In una prima approssimazione diremo che la Grammatica Universale, come meccanismo di acquisizione linguistica geneticamente determinato nell'essere umano, può subire una sorta di atrofizzazione una volta completata l'acquisizione della lingua o delle lingue a cui il bambino è esposto nell'infanzia, ma non si perde mai completamente nel corso della vita, nonostante le limitazioni implicite nel concetto di periodo critico o sensibile; anzi a nostro avviso "I principi e le proprietà fissati dalla facoltà di linguaggio (Grammatica Universale) [...] forniscono la base dell'acquisizione tardiva di L2." (Baldi, Savoia 2009:8).

Questa ipotesi è corroborata dal confronto di alcuni fenomeni riguardanti l'acquisizione della prima lingua con altri rintracciabili nel processo di apprendimento/acquisizione di una seconda lingua.

Abbiamo parlato poco sopra dei casi di deprivazione linguistica subita da alcuni soggetti che nel primo periodo della loro vita sono vissuti in stato di segregazione e come sia impossibile per questi individui recuperare completamente la facoltà del linguaggio una volta reinseriti in un contesto sociale, qualora questo avvenga dopo il periodo critico. In letteratura è noto anche un altro caso, in un certo senso complementare a questi appena descritti, che riguarda l'apprendimento della lingua dei segni dei sordomuti americani da parte di un bambino di sette anni (conosciuto con il nome fittizio di "Simon"), esposto ad un input impoverito. Sia nell'ambiente familiare che in quello scolastico, Simon interagiva con persone che non essendo segnanti nativi di ASL (*American Sign Language*) facevano molti errori morfologici, o comunicavano con lui attraverso il sistema della Comunicazione totale, che abbina simultaneamente un codice manuale all'inglese parlato. Da notare che il codice manuale non conteneva elementi morfologici dell'ASL. Nonostante questa situazione di scarsità dell'input, il bambino era riuscito a sviluppare una competenza come segnante di ASL ben al di sopra di quella degli adulti da cui riceveva l'input, il che dimostra che all'interno del periodo critico, il linguaggio è irrimediabile e che questa necessità biologica guida l'apprendimento di qualunque

codice linguistico, anche in una condizioni di criticità come quella appena descritta. (Guasti 2007: 39-40).

I casi di deprivazione linguistica dimostrano che oltre il periodo critico l'accesso alla Grammatica Universale non è più garantito per l'acquisizione di L1; tuttavia gli individui precedentemente deprivati sviluppano, anche nelle condizioni più favorevoli, una competenza d'uso della lingua ben al di sotto di quella dei coetanei che imparano una lingua seconda oltre il periodo sensibile, ma dopo aver acquisito la prima in una situazione canonica. D'altra parte, un apprendente tardivo di L2 molto difficilmente potrà avvicinarsi in un arco di tempo relativamente breve ai risultati ottenuti da Simon, anche se fosse esposto ad un input non impoverito. Queste osservazioni ci portano a concludere che una volta adeguatamente stimolata per l'acquisizione della prima lingua, la facoltà del linguaggio si stabilizza come una proprietà della mente/cervello dell'individuo, anche se perde parte della sua elasticità. Inoltre si è più volte rilevato in sede di pratica didattica come gli apprendenti che hanno già acquisito o appreso altre lingue oltre la prima dimostrino una certa vivacità nell'apprendimento di una nuova lingua. A nostro parere questa osservazione dimostra che in questi individui l'accesso alla GU rimane maggiormente costante e aperto all'elaborazione linguistica, risultando in una maggiore velocità di acquisizione. Come ogni altra abilità della specie umana, anche la facoltà di sviluppare il linguaggio ha bisogno di essere sollecitata continuamente, se non si vuole che subisca una sorta di archiviazione, poiché percepita come inutile e superata dal nostro sistema cognitivo.

Se poi rivolgiamo la nostra attenzione agli studi sull'interlingua degli apprendenti di italiano L2 e li confrontiamo con quelli sulle fasi evolutive della prima lingua, notiamo che ci sono alcuni interessanti punti di contatto. Gli studi di linguistica acquisizionale condotti all'interno del *Progetto di Pavia* hanno dimostrato che gli apprendenti di italiano L2 seguono uno sviluppo interlinguistico connotato da stadi implicazionali per cui lo stadio successivo è possibile grazie al superamento dello stadio precedente. Le devianze rispetto all'uso nativo prodotte dagli apprendenti nello sviluppo delle loro interlingue richiamano in diversi casi le approssimazioni tipiche del linguaggio infantile. È questo il caso, per esempio,

dell'uso del Participio Passato dei verbi come forma prototipica di Passato Composto o della sovraestensione dell'uso del presente.

Questi dati confermano anche il ruolo diminuito da attribuire alla lingua madre nel processo di acquisizione o apprendimento di una seconda lingua. Si tratta del fenomeno del *transfer*, sia positivo che negativo, che per molti anni è stato ritenuto responsabile della maggior parte degli errori prodotti dagli apprendenti: là dove la struttura della L1 si discosta più sensibilmente da quella della L2, sarà riscontrabile la maggior parte degli errori degli apprendenti, naturalmente portati a trasferire nella L2 la struttura della L1. Se lo sviluppo dell'interlingua di una variegata comunità linguistica di apprendenti di italiano L2 (come quella che è stata studiata dal *Progetto di Pavia*) è scandito dalle stesse fasi di sviluppo, ne consegue che l'influenza della lingua madre su questo processo di progressivo avvicinamento alla lingua *target* deve essere scarso o in alcuni casi addirittura nullo. Le devianze prodotte dall'apprendente che in qualche modo rimandano al sistema linguistico della sua L1 sono piuttosto indice di contatto linguistico fra due sistemi – quello della lingua madre e quello della seconda lingua – che nella mente del parlante non si sono ancora differenziati e separati completamente come due diversi strumenti di cognizione ed espressione; in questo senso il ricorso alle strutture della lingua madre può essere interpretato come un fenomeno di ipergeneralizzazione (soprattutto riscontrabile quando le due lingue sono simili) o di sovraestensione (e potrebbe essere questo il caso delle strutture aspettuali del passato) di alcune norme di funzionamento della L1 nel sistema della L2.

L'analisi delle devianze interlinguistiche conferma anche che l'apprendente costruisce, facendo appello al proprio sistema cognitivo, una propria grammatica della L2 con criteri di sistematicità, processo per il quale ha bisogno di essere esposto ad un input ricco e comprensibile da poter processare: con i dovuti *distinguo*, più o meno come il bambino che acquisisce la lingua madre.

Concludendo riteniamo più plausibile un'ipotesi maturazionale della GU le cui proprietà principali si sviluppano e operano pienamente nel periodo di acquisizione della lingua madre, ma che una volta elaborata, rimane come capacità linguistica generale della nostra mente/cervello e si riattiva tutte le volte che si ripresenta il compito di apprendere una nuova lingua. Come afferma Brandi,

«[...] certi principi di grammatica universale, che sono maturati nel crescere insieme alla grammatica specifica della nostra lingua nativa, agiscono anche sull'apprendimento di una L2; costituiscono come una dotazione che noi abbiamo a disposizione e che rimettiamo in atto ogni qual volta riapriamo il processo di apprendimento di una lingua. Da ciò segue, evidentemente, una maggiore capacità di distacco, di non contaminazione, fra la grammatica che noi già possediamo e la grammatica di L2 che dobbiamo sviluppare, perché sono a disposizione non solo la grammatica specifica di L1 ma anche i principi universali che sono maturati insieme alla grammatica specifica di L1, e che quindi guidano anche l'apprendimento di L2.» (Brandi 2010:4).

2.1.5. Acquisizione (spontanea) e apprendimento (guidato) di L2.

Si impara veramente una lingua quando si dimentica di impararla: non si produce acquisizione linguistica permanente se l'attenzione dell'apprendente è concentrata sulle forme da memorizzare o usare. Perché si generi acquisizione è necessario focalizzarsi sul compito che si sta svolgendo, per portare a termine il quale ci si serve spontaneamente della lingua (Krashen 1981).

Per decenni la lingua è stata dissezionata e parcellizzata in contenuti da presentare, memorizzare e riutilizzare al pari di ogni altra materia di studio - la matematica o la storia, per esempio. In realtà studi recenti (Balboni, 2002: 33-34) hanno evidenziato che la lingua viene appresa naturalmente – nella sua interezza – quando l'attenzione è focalizzata sull'attività e non sullo strumento.

Inoltre, e questo è particolarmente palese in un contesto di acquisizione spontanea della lingua, l'input a cui l'apprendente è esposto non è sempre di per sé graduato. In una situazione di immersione linguistica l'ambiente linguistico è costituito dall'intera comunità dei parlanti nativi con cui il soggetto si troverà a dover interagire quotidianamente, in molti casi per questioni legate alla propria sopravvivenza. Il caso degli immigrati ne è un esempio evidente e si commenta da solo.

Converrà ricordare che la situazione didattica a cui ci riferiamo in questo studio riguarda apprendenti giovani adulti residenti in Italia per periodi di media

lunghezza (da tre a sei mesi), inseriti in istituzioni educative dove, fra le altre materie, studiano anche la lingua italiana. In tale contesto, per quanto l'insegnante si sforzi di attenersi al sillabo stabilito a priori, gli apprendenti sono sottoposti almeno ad un doppio input: quello che riceveranno in classe nelle fasi di lavoro preparate dal docente e nelle comunicazioni didattiche spontanee in lingua seconda, oltre a quello fuori dalla classe, quando dovranno confrontarsi con la comunità dei parlanti nativi, che sarà ben poco graduato, al massimo contenuto entro i limiti delle strategie di accomodamento linguistico messe in atto da un parlante nativo qualora interagisca con un non nativo.

In una tale condizione linguistica, stando agli studi di linguistica generativa, è indirettamente l'individuo stesso, il suo cervello, con il suo meccanismo di acquisizione linguistica innato e inconscio, che gradua inconsapevolmente l'input e quindi trattiene, immagazzina nella memoria e riusa la lingua seguendo un processo incrementale a spirale.

Gli studi di linguistica acquisizionale hanno poi dimostrato che la suddivisione degli argomenti grammaticali tipica della tradizione didattica è non solo arbitraria, ma in molti casi addirittura incoerente con i reali contenuti linguistici acquisiti in contesto spontaneo (Giacalone Ramat 2003). Lo stesso vale, con le ovvie differenze, per l'acquisizione della lingua madre: i genitori parlano con il bambino naturalmente, senza preoccuparsi di graduare i contenuti. Certo, usano una lingua adattata al mondo e alla personalità del bambino e dunque si limitano spesso all'*hic et nunc*, caricano di affettività il loro sguardo, il loro tono e i loro gesti, si riferiscono a temi inerenti al mondo esperienziale del loro piccolo. In ultima analisi seguono istintivamente il "principio del bilinguismo" secondo il quale «nel buon rapporto comunicativo il parlante imposta e aggiusta la propria produzione linguistica su ciò che lui ritiene sia la capacità di comprendere del suo interlocutore.» (Taeschner, Pirchio, Rinaldi 2009:72).

Affinché l'apprendimento di una seconda lingua sia il più possibile una conoscenza permanente per il soggetto, si devono allora proporre attività che presentino la lingua nella sua completezza e che focalizzino l'attenzione dell'apprendente sul *fare con la lingua*, piuttosto che sul *fare lingua*. Come vedremo nel prossimo paragrafo, è inoltre di cruciale importanza che queste attività

linguistiche siano emotivamente e positivamente coinvolgenti per gli apprendenti e che costituiscano esperienze linguistiche effettive, in grado di attivare la memoria dichiarativa e di favorire in seguito il passaggio delle informazioni in quella implicita.

2.2. Neurolinguistica e neuropsicologia dell'acquisizione linguistica.

2.2.1. Il cervello bilingue.

Allo stato attuale della ricerca delle scienze del linguaggio, un contributo fondamentale è stato dato in anni relativamente recenti dalle neuroscienze (neuropsicologia del linguaggio e neurolinguistica). Negli anni '90 dello scorso secolo Arturo Tosi (1995), in un suo noto saggio, asseriva che per provare in maniera incontrovertibile l'esistenza di un meccanismo di acquisizione linguistica innato nella specie umana e localizzabile nel nostro cervello, sarebbe stato necessario aprire "la scatola nera" (ossia la cassa cranica contenente il cervello) e poter indagare il dispositivo di funzionamento linguistico dall'interno; ebbene gli attuali avanzamenti tecnologici di indagine sul sistema neurologico umano hanno permesso di evidenziare alcuni importanti riscontri riguardanti lo sviluppo della competenza linguistica sia in soggetti monolingui che bilingui o multilingui.

Partendo dallo studio delle afasie (termine generale con cui si indicano i disturbi del linguaggio conseguenti a una lesione cerebrale), la neurolinguistica ha verificato che l'emisfero cerebrale sinistro è la sede privilegiata del linguaggio, come già indicato da Broca nel diciannovesimo secolo, ma ha anche messo in luce il coinvolgimento dell'emisfero destro, seppure in maniera ancora approssimativa, nel processo di elaborazione linguistica. In sostanza sembra che fonologia e sintassi siano localizzate nell'emisfero sinistro e che ci sia invece una complessa collaborazione fra i due emisferi soprattutto per quanto pertiene all'elaborazione semantica, mentre il livello emotivo e pragmatico della lingua rientrano nella specializzazione dell'emisfero destro. Inoltre, qualora nella prima infanzia l'emisfero

sinistro subisca delle lesioni tali da comprometterne la funzionalità, l'emisfero destro sembra in grado di vicariarne in larga parte le funzioni, il che non risulta più possibile in età adulta. Bambini a cui sia stato asportato l'emisfero sinistro, hanno comunque sviluppato il linguaggio, anche se mostravano poi una certa difficoltà a comprendere e produrre strutture complesse (come le frasi passive). Questo può essere spiegabile prendendo in esame le differenze strutturali dei due emisferi: la specializzazione dei due emisferi che si compie dopo la nascita, nel primo periodo di vita, è determinata su base anatomica e fa sì che l'emisfero destro sia più efficiente nell'elaborazione configurale degli stimoli (come l'elaborazione visuo-percettiva e visuo-spaziale) mentre il sinistro gestisce l'elaborazione analitica e di dettaglio, basilari nello sviluppo delle funzioni linguistiche. (Fabbro 2004; Urgesi 2008).

Studiando poi le afasie manifestatesi in soggetti bilingui, in una prospettiva di potenziale recupero, anche parziale, della competenza linguistica in una o in entrambe le lingue padroneggiate dal soggetto prima dell'evento acuto, la neurolinguistica, attraverso studi clinici e di laboratorio, ha dimostrato che L1 e L2 sono localizzate nel cervello di uno stesso individuo in circuiti neurali diversi, ma pur sempre all'interno dei sistemi neurali preposti all'elaborazione di L1. In pratica questi studi hanno chiarito che esiste un'unica area del cervello in cui sono rappresentate seppure in misura variabile le lingue conosciute dal soggetto. La variabilità di rappresentazione corticale delle lingue conosciute da un poliglotta può essere anche molto elevata, il che sembra essere in rapporto con diversi fattori, che schematizziamo di seguito (Urgesi 2008; Marini 2009):

a. *età di acquisizione delle lingue oltre la prima*: più precoce sarà l'acquisizione di una seconda (o terza, quarta lingua, nei casi più fortunati) più quest'ultima condividerà con la prima la stessa area del cervello. Le varie lingue conosciute dal soggetto, a livello cerebrale presentano comunque una parte condivisa e una parte dedicata rispetto all'acquisizione della prima lingua, per cui si può concludere che l'acquisizione di una lingua 2, 3, 4 sfrutta sempre le parti precedenti di L1 (Fabbro 2004; Aglioti-Fabbro 2006; Urgesi 2008; Marini 2009).

L'età di acquisizione è un fattore di importanza cruciale da mettere in relazione con l'ipotesi del *periodo sensibile*. A questo proposito gli studi di

neurolinguistica individuano tre tipologie di bilinguismo, identificabili principalmente sulla base dell'età di acquisizione della seconda lingua rispetto alla prima. Nei *bilingui simultanei*, che hanno appreso le due lingue contemporaneamente prima degli otto anni, L1 e L2 tendono ad avere la stessa rappresentazione neuronale e i soggetti mostrano uno stesso grado di *proficiency* nelle due lingue; i *bilingui precoci*, che invece hanno acquisito le due lingue prima degli otto anni ma in tempi diversi e in successione (L1-L2), padroneggiano adeguatamente le due lingue, sebbene sia rilevabile una diversa rappresentazione cerebrale delle stesse (più ampia per L2); i *bilingui tardivi* che imparano la seconda lingua dopo i dodici anni, sviluppano una competenza linguistica in L2 che denota vari tipi e gradi di fossilizzazione sia a livello morfosintattico che, soprattutto, fonologico, oltre a presentare una rappresentazione neurale più estesa per la L2. Va chiarito a questo punto che la minore o maggiore rappresentazione neurale di una lingua implica l'impiego di un proporzionale dispendio di energia per l'attivazione di una data area cerebrale: più è estesa la rappresentazione cerebrale di una lingua e più energia sarà necessaria per la sua attivazione, provocando quindi un maggiore affaticamento nel soggetto. Dal punto di vista della neurolinguistica, nella competenza d'uso di una seconda lingua giocano poi un ruolo determinante la frequenza di utilizzo e la recenza (*recency*), ossia l'intervallo di tempo fra le attivazioni della lingua: una maggiore frequenza di utilizzo ad intervalli di tempo ravvicinati comporta via via un minor dispendio di energia a livello neurale e automatizza il processo di elaborazione linguistica (Daloiso 2010);

b. *modalità di acquisizione e/o apprendimento (formale o spontanea)*. Ritorna qui la distinzione fra apprendimento guidato e acquisizione spontanea che abbiamo citato in un precedente paragrafo: il solo apprendimento formale di una lingua non produce acquisizione, mentre l'acquisizione spontanea, sebbene si caratterizzi come un processo lungo e soggetto ad aggiustamenti successivi, produce una conoscenza implicita e permanente nel soggetto (Krashen 1981). A livello neurale, due lingue apprese rispettivamente in un ambiente di acquisizione spontanea e di apprendimento guidato tendono ad avere rappresentazioni diverse e a coinvolgere diversi sistemi di memoria (di cui parleremo approfonditamente nel paragrafo seguente).

L'acquisizione spontanea di una L2 sfrutta maggiormente i sistemi della memoria implicita ed è rappresentata, seppure in misura variabile, anche nelle stesse strutture cerebrali in cui è rappresentata la lingua madre;

c. *caratteristiche tipologiche delle lingue apprese*. Lingue tipologicamente vicine richiedono un minor sforzo cognitivo poiché possono condividere strutture ai diversi livelli di articolazione del linguaggio che sono implicitamente trasferibili – o meglio: sovraestendibili - dalla L1 alla L2. È il caso, per esempio, della scansione temporale in italiano e in inglese, due lingue tipologicamente vicine, come abbiamo visto nell'analisi condotta nel paragrafo 1.2.2;

d. *grado di esposizione alle lingue conosciute*. Il maggior grado di esposizione alla lingua si concretizza in un input più ampio e costante, il che significa che il cervello del soggetto dispone di una maggiore ricchezza di dati in ingresso su cui basare i processi di elaborazione linguistica. Questo si ricollega anche alla frequenza di attivazione linguistica e alla recenza nella misura in cui esposizione significa anche interazione con l'ambiente che offre l'input. Un alto grado di esposizione alla lingua favorisce quindi l'elaborazione e la memorizzazione implicita del materiale linguistico in strutture preposte alla sistematizzazione del linguaggio.

La conclusione più affascinante di tali studi conduce a ritenere che nei soggetti bilingui o multilingui l'organizzazione strutturale del cervello dipenda dalla *proficiency* in L2, e questa è a sua volta in larga parte determinata dall'età e dalla modalità di acquisizione delle lingue conosciute. L'acquisizione delle lingue e il grado di competenza in ognuna di esse può modificare l'organizzazione cerebrale in quanto queste lingue possono subire diversi gradi di rappresentazione all'interno dell'area dedicata all'elaborazione del linguaggio. Dopo il “periodo sensibile”, sarà molto più impegnativo arrivare ad un livello di competenza in una L2 che non mostri incertezze e deviazioni, anche minime, sia a livello fonologico (il così detto “accento straniero”), che a livello morfosintattico.

Cosimo Urgesi (2008:51), un ricercatore clinico, conclude la sua analisi sulla *Neuropsicologia dell'apprendimento della seconda lingua* dichiarando che “se c'è qualcosa di veramente innato e congenito nell'organizzazione cerebrale è la sua

apertura a farsi guidare nello sviluppo dagli stimoli esterni”, ma a nostro avviso la neurolinguistica sembra confermare con studi clinici alcuni dei principi fondamentali della linguistica generativa.

2.2.2. Il sistema della motivazione e memorizzazione.

È noto che nell’acquisizione di una lingua, come del resto in ogni altro processo di acquisizione, sono coinvolte molte sfere dell’individuo, fra cui l’affettività (e ci spostiamo adesso nel campo della psicologia) e la memoria. Anche in questi casi le neuroscienze gettano nuova luce su questi aspetti connessi con l’acquisizione e l’apprendimento delle lingue che da sempre hanno interessato teorici e docenti poiché collegati a loro volta alla motivazione e alla memorizzazione stabile dei contenuti linguistici.

Il sistema della motivazione interessa alcune importanti strutture cerebrali, in

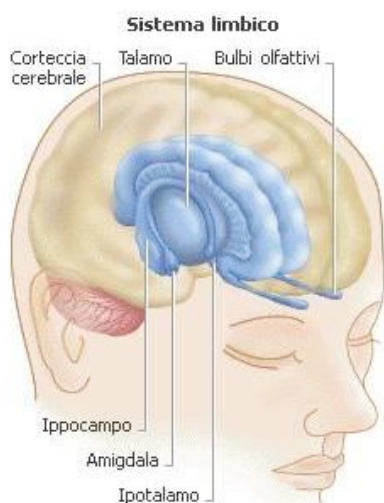


Figura 3: Schematizzazione del sistema limbico.
(<http://www.liquidarea.com/2009/04/il-sistema- limbico/>)

particolare l’amigdala e l’ippocampo, all’interno del sistema limbico (Figura 6), che nel loro insieme formano i margini interni della corteccia cerebrale; il sistema limbico è poi connesso alla corteccia orbitofrontale, una parte della corteccia prefrontale. È grazie ai collegamenti fra le strutture limbiche e quelle prefrontali che prendiamo decisioni in base alle emozioni. L’amigdala inoltre è collegata tramite interconnessioni neuronali all’ippocampo che fra

l’altro è connesso alla memoria a lungo termine: le tracce mnestiche contenute nell’ippocampo permettono all’amigdala di disambiguare l’emozione negativa che riceve ad un dato stimolo e decidere se scatenare risposte di difesa o di semplice indifferenza. In pratica l’amigdala si limita a ricevere lo stimolo negativo, ma l’ippocampo stabilisce se lo stimolo è potenzialmente nocivo per il soggetto. Cercando di semplificare la complessità della materia, diremo che questa parte del nostro cervello, che comprende strutture arcaiche, presiede all’elaborazione

degli stimoli emotivi: «se lo stimolo è utile e appagante, l'informazione è mandata alla sostanza nera [una parte interna del cervello che ha colore più scuro rispetto alle aree circostanti; n.d.a.] che produce e mette in circolo dopamina, che a sua volta raggiunge la corteccia e i gangli corticali» (Marini 2009). La dopamina è una sostanza che una volta in circolo nell'organismo produce una sensazione di piacere e gratificazione, il cui mancato rilascio è collegato all'insorgere della depressione, tanto per fare un esempio. Se lo stimolo emotivo collegato all'apprendimento è dunque positivo sarà associato ad una sensazione di piacevole benessere che potenzia l'apprendimento perché spinge il soggetto a proseguire (Marini 2009). Come sottolinea Edelman (2006:27) «Il rilascio di dopamina agisce come un sistema di ricompensa che facilita l'apprendimento.»

Questa sede cerebrale sembra essere anche il sistema di smistamento della memoria poiché l'ippocampo permette il passaggio delle informazioni dalla memoria a breve termine a quella a lungo termine tramite criteri associativi. Se l'informazione è collegata alla reazione neuroaffettiva gratificante cui accennavamo poco sopra, il passaggio dei contenuti nella memoria a lungo termine sarà notevolmente facilitato e per lo stesso principio associativo, altrettanto agevolmente rievocato.

Esistono diverse forme di memoria che come i tasselli di un mosaico, compongono nel loro insieme le capacità mnemoniche umane (Fabbro 2004): «la memoria non è una funzione unitaria, ma è formata da un insieme di moduli indipendenti.» (Urgesi 2008:36). Infatti la memoria a lungo termine si compone a sua volta di conoscenze esplicite o dichiarative che riguardano «quel tipo di conoscenza cui si può avere accesso consapevole» (Aglioti, Fabbro, 2006:60) e che quindi presiedono alla conoscenza esplicita, e memorie non dichiarative di cui il soggetto non è consapevole poiché si riferiscono alla conoscenza implicita e riguardano procedure di comportamento (come camminare o andare in bicicletta) di cui il soggetto non è cosciente. Mentre la memoria esplicita contiene informazioni riguardanti la propria vita e la conoscenza del mondo, soprassiede anche all'elaborazione semantica; la memoria implicita è d'altra parte coinvolta negli aspetti fonologici e morfosintattici della lingua, che possono essere considerati procedure e che, come abbiamo visto poco sopra, sono quelli più problematici quando la lingua è acquisita dopo il periodo sensibile. Gli studi di neurolinguistica

hanno dimostrato che un apprendimento formale di L2 «tende ad avere una rappresentazione più diffusa a livello del sistema di memoria esplicita.» (Urgesi 2008:39), ma le conoscenze della memoria implicita, generalmente acquisite spontaneamente, senza necessità di concentrazione da parte del soggetto, possono migliorare con la pratica (Fabbro 2004:58). Riassumiamo quanto fin qui descritto nel seguente schema:

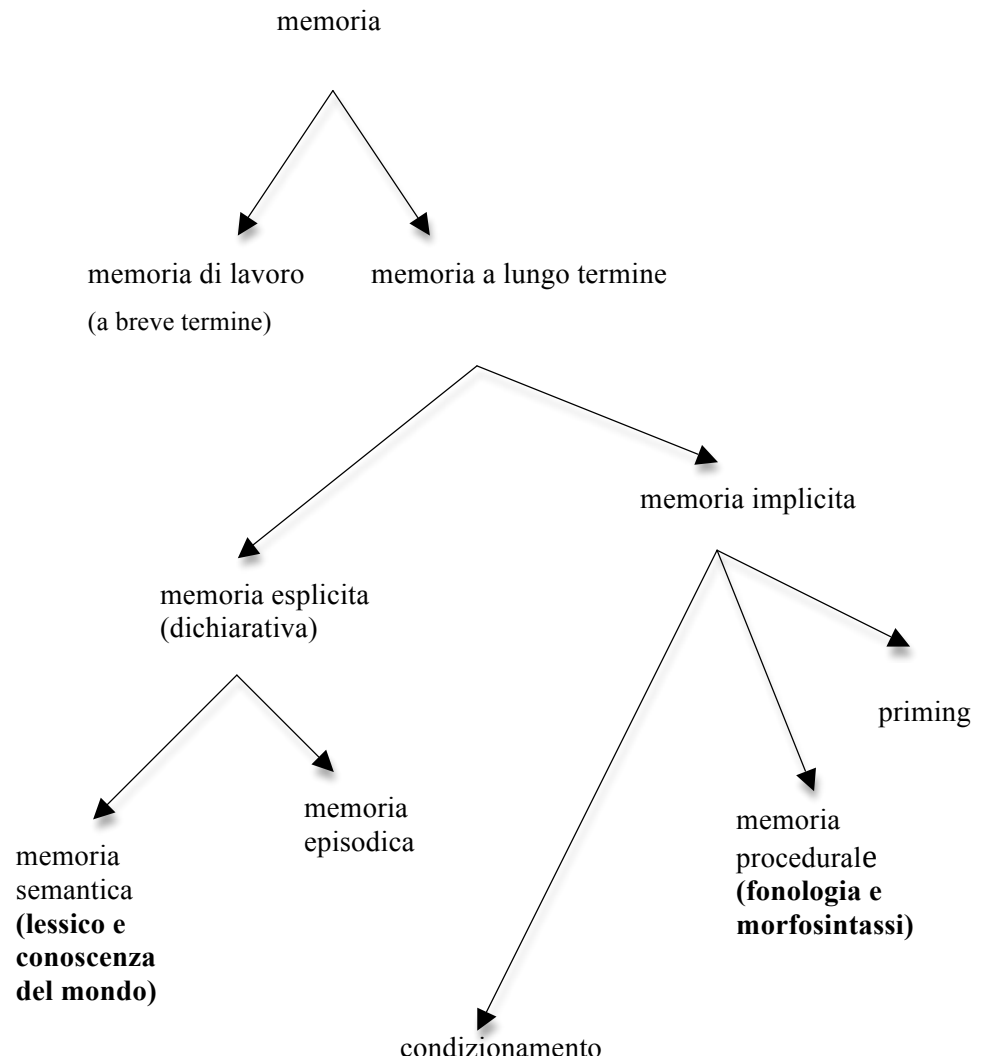


Figura 4: L'insieme delle memorie (Adattato da Fabbro 2004)

Nel loro saggio del 2006 S. Aglioti e F. Fabbro asseriscono inoltre che «Un elevato numero di tracce mestiche viene formato tramite il linguaggio che a sua volta è utilizzato per esprimere molte forme di memoria.» (Aglioti, Fabbro, 2006:57).

Dalle osservazioni condotte sia su individui sani che su soggetti affetti da *deficit* mnemonico, i due studiosi concludono che «l'acquisizione della lingua madre sembra maggiormente legata alla memorizzazione implicita rispetto alla seconda lingua. Tuttavia, anche nella prima lingua sono coinvolte costantemente sia componenti della memoria implicita che della memoria esplicita.» (Aglioti, Fabbro, 2006:65). In altre parole sembra che la memorizzazione lessicale risieda nell'area della memoria esplicita che elabora la dimensione semantica, ossia la conoscenza del mondo, mentre le strutture morfosintattiche sono rese disponibili al soggetto tramite la memoria implicita di tipo procedurale. In effetti se si chiede ad un parlante nativo un giudizio di grammaticalità rispetto ad un enunciato della propria lingua madre, risponderà senza esitazione, ma se poi gli/le verrà richiesto di descrivere il funzionamento della regola grammaticale sottostante, riferendosi allo stesso enunciato appena prodotto, nella maggioranza dei casi risulterà difficile per il parlante madrelingua esplicitare la regola, pur avendone una conoscenza implicita che gli permette di esprimere un giudizio di grammaticalità e di usarla in frasi formalmente corrette ed appropriate al contesto. Tuttavia la verbalizzazione della regola ci riporta al valore cognitivo della lingua: l'esplicitazione cosciente modifica l'universo del parlante che attraverso questa operazione linguistica acquisisce una nuova consapevolezza riguardante il livello metalinguistico del linguaggio.

Sembra dunque che l'apprendimento di una lingua seconda, particolarmente «se la lingua viene acquisita dopo una certa età critica, che grossolanamente coincide con la pubertà» (Aglioti, Fabbro, 2006:64), sia regolato dalle memorie dichiarative e costituisca per questo in larga parte una conoscenza esplicita. A questo proposito però Aglioti e Fabbro rilevano che:

«la memorizzazione di informazioni esplicite aumenta se il soggetto focalizza l'attenzione sul compito e se viene emotivamente coinvolto. Le esperienze emotivamente neutre vengono invece dimenticate con più facilità. [...] Il sistema affettivo gioca dunque un ruolo essenziale nella scelta di ciò che vale la pena di essere memorizzato. Tuttavia le esperienze emotive estreme, come gli *shock emotivi* dovuti a episodi di violenza o a traumi, provocano un completo collasso dei sistemi della memoria esplicita.» (Aglioti, Fabbro, 2006: 61).

In un precedente studio Fabbro (2004) sottolinea la rilevanza dei sistemi di memoria delle emozioni in relazione all'acquisizione linguistica e ricorda che gli esseri umani hanno una memoria emozionale implicita e una memoria dell'emozione di tipo esplicito, quest'ultima riconducibile alla memoria episodica. La prima, inconscia, immagazzina le risposte agli stimoli sensoriali e li associa a risposte vegetative, fisiche, per cui in presenza dello stesso stimolo l'individuo avrà una risposta fisica automatica; la seconda, invece, permette di descrivere l'episodio che ha dato origine ad una certa risposta neurofisiologica. La rilevanza dei sistemi della memoria delle emozioni in termini di acquisizione linguistica è sottolineata dallo studioso in un paio di paragrafi che per la loro pregnanza riportiamo per esteso:

«In particolare, l'acquisizione della prima lingua viene in genere influenzata in maniera determinante dai rapporti fra madre e figlio, per tale ragione si utilizza ancora il termine 'lingua materna'. L'esistenza di particolari relazioni fra la lingua materna e i sistemi affettivi chiarisce come numerosi pazienti poliglotti con gravi malattie psichiatriche riferiscano un aumento della sofferenza psichica quando esprimono i loro problemi affettivi nella lingua materna.

L'insieme delle memorie emozionali che si legano agli automatismi di una lingua è quindi molto diverso se la lingua è stata acquisita da piccoli e con modalità naturali piuttosto che appresa a scuola per regole. Si immagini ad esempio un ragazzo che abbia appreso il francese durante l'interazione con la sua fidanzata a Parigi, rispetto a un seminarista della stessa età che sta imparando il latino attraverso la memorizzazione di regole grammaticali. L'impatto emozionale delle due lingue sui due cervelli, a parità di condizioni, è sicuramente molto diverso. » (Fabbro 2004:75).

Motivazione e memorizzazione sono pertanto connessi: si innescano e si sostengono a vicenda nell'individuo, in una costante relazione fra esterno (la realtà sensoriale) e interno (le reazioni neuroaffettive che gli stimoli esterni producono nell'individuo). L'acquisizione di una lingua, in quanto processo cognitivo che permette all'individuo di elaborare una risposta adattiva ottimale rispetto all'ambiente in cui è inserito, si nutre di entrambi.

2.3. L'approccio costruttivista di J. Bruner.

Quando nel 1972 Jerome Bruner si unì alla Scuola di Oxford, di cui faceva parte anche John Austin, i suoi studi si concentrarono sull'idea che il linguaggio è un fenomeno sociale e per questo è essenzialmente un'interazione fra individui e non un «fenomeno interindividuale»: per questo l'acquisizione linguistica interessa gli ambiti «cognitivo, comunicativo e culturale» (Taddeo 2007).

In effetti Bruner, anche in studi successivi, riconosce l'esistenza di meccanismi innati che guidano lo sviluppo linguistico e sociale dell'individuo, ma si discosta in parte dagli studi cognitivisti da cui è scaturita la teoria della Grammatica Universale. Il cognitivismo, nato in aperta contrapposizione con il comportamentismo che considerava l'acquisizione linguistica da parte del bambino un semplice processo di imitazione del comportamento linguistico adulto, secondo Bruner è venuto meno al suo scopo fondamentale, ossia quello di cercare di spiegare i comportamenti umani. La metafora computazionale elaborata dalla linguistica generativa per rendere conto dell'attività del cervello nel processo di elaborazione del linguaggio, ha separato l'uomo dal suo contesto sociale; Bruner intende invece recuperare questa dimensione nella sua opera (Bruner 1987; 1992).

Secondo Bruner la dotazione cognitiva del bambino è transazionale, sistematica, combinatoria, astratta, e ha l'obiettivo di cercare regolarità nei dati sensoriali in un processo di costruzione di ordine della propria esperienza nel mondo. Queste proprietà sono rintracciabili in ogni situazione di interazione fra bambino e ambiente circostante, per cui quando incontra il linguaggio, il bambino è già abituato a compiere questo tipo di operazioni. Prima di acquisire il linguaggio, il bambino deve quindi avere una sufficiente conoscenza del mondo. Il ben noto binomio lingua-cultura è di per sé inscindibile perché la comunicazione è cultura ancor prima che lingua e si instaura fra due individui che condividono delle *routine* comunicative sulle quali l'elemento verbale si innesta sviluppandosi ed arricchendo la comunicazione stessa. Queste *routine* comunicative sono essenzialmente culturali nel senso che esse hanno un valore comunicativo all'interno di una determinata cultura e possono non averlo (o averne uno diverso) in un'altra qualsiasi cultura. (Bruner, 1987; 1992; 2007).

Come è noto Bruner si occupa principalmente dell'apprendimento della lingua madre e del rapporto eminentemente affettivo che si instaura in particolare fra adulto-*caregiver* e bambino, rapporto dal quale partirà l'apprendimento della lingua da parte del bambino. Lo studioso chiarisce infatti che il concetto di *routines* comunicative – che egli chiama *format* (*formati*, nella traduzione italiana della sua opera) - si riferisce essenzialmente a questa situazione primaria che prelude all'apprendimento linguistico:

«Un formato è un'interazione abituale e ripetuta in cui un adulto e un bambino *fanno* delle cose l'uno all'altro e con l'altro. Dal momento che tali formati spuntano prima del “linguaggio” lessico-grammaticale, essi sono degli strumenti fondamentali per il passaggio dalla comunicazione al linguaggio verbale.

Un formato è un'interazione contingente fra almeno due parti attive, contingente nel senso che si può mostrare che le risposte di *ogni* membro dipendono da una precedente risposta dell'*altro*. [...] alla fine, i formati forniscono la base per gli atti linguistici e per le condizioni di felicità vincolanti. Noi impariamo ad applicarli mediante il “linguaggio”.» (Bruner 1987:101-102).

La comunicazione fra adulto-*caregiver* e bambino inizia da subito, fin dal momento della nascita e precede lo sviluppo della lingua nel bambino. Secondo Bruner (1975), come abbiamo visto poco sopra, fra i due si instaurano delle *routine* comunicative che riguardano i momenti fondamentali in cui è scandita la giornata del bambino (come la poppata, il sonnellino pomeridiano, la passeggiata...) che anticipano lo sviluppo e l'integrazione della componente verbale nella comunicazione. La ripetitività e la ritualità tipiche dei *format* sono pervase di affettività positiva e consentono di prevedere le risposte dell'altro: da qui si originano le intenzioni comunicative che favoriranno lo sviluppo della comunicazione verbale.

In queste caratteristiche dei *format* Bruner intravede il *Language Acquisition Support System* (LASS) che oppone alla famosa ipotesi teorizzata da Noam Chomsky (1957) riguardante la presenza di un meccanismo innato nel cervello umano definito *Language Acquisition Device* (LAD). Ma l'uno non esclude l'altro: al contrario i due sistemi, il primo interno e l'altro esterno, cooperano nello sviluppo della lingua:

«Senza alcun dubbio, esiste qualcosa nel genoma dell'uomo che predispone gli esseri umani ad interagire fra di loro in forma comunicativa proprio in questo modo [...]. [...] l'acronimo LASS, non è in alcun modo esclusivamente linguistico. Esso è una parte, un tratto centrale del sistema attraverso cui gli adulti trasmettono la cultura, della quale il linguaggio è sia strumento che creatore.» (Bruner 1987:92).

Anche in questo passo, Bruner torna a sottolineare l'importanza fondamentale della cultura di appartenenza come sistema che fornisce e definisce i parametri della comunicazione fin dalla fase proto-linguistica. Caterina Cangià (2009:29), in un suo recente contributo asserisce, riferendosi agli studi di Bruner:

« [...] l'accesso al linguaggio avviene attraverso l'accesso alla cultura: “trovare il senso” e “creare significati” sarebbe, infatti, un processo sociale, un'attività che è sempre situata all'interno di un contesto storico-culturale. E' talmente importante l'ambiente culturale che [...] il linguaggio non può essere capito che dal suo interno.»

I *format* sono inoltre legati allo sviluppo del pensiero narrativo (Bruner 1986), in quanto, «possiedono una struttura sequenziale ed una storia, [...] essi consentono al bambino di sviluppare i concetti primitivi di tempo aspettuale.» (Bruner 1987:103).

La lingua e il suo sviluppo, congiuntamente a una particolare modalità cognitiva, sembrano quindi legati fin dalla primissima infanzia alla narrazione: una forma basilare e preverbale di questa promuove sia l'acquisizione linguistica che l'instaurarsi del pensiero narrativo, che della lingua si nutre e che costituisce «in definitiva, [...] la struttura narrativa della nostra mente.» (Taeschner, Pirchio, Rinaldi 2009:75). Marco Taddeo (2007:3) sintetizza bene il pensiero di Bruner che abbiamo esposto in queste pagine:

«Bruner chiama quest'unità di comunicazione *format*, che definisce come una struttura d'interazione standardizzata, inizialmente microcosmica fra un adulto e un bambino, che contiene dei ruoli delimitati, che alla fine diventano reversibili (Bruner 1983). Un *format* nasce nel momento in cui un contesto naturale viene convenzionalizzato, ritualizzato con delle procedure ripetitive permettendo al bambino di fare emergere dallo sfondo del flusso fenomenico dei segnali significativi e stabili. Le azioni di ciascuno dei due partecipanti sono

contemporaneamente risposta e stimolo successivo, in un processo di influenzamento reciproco che permette di creare forme sempre più evolute di cooperazione. Essi costituiscono il principale veicolo attraverso cui è possibile rendere chiare le proprie intenzioni comunicative e cogliere quelle altrui. Di conseguenza i *format* sono gli strumenti fondamentali per il passaggio dalla comunicazione alla verbalizzazione poiché possiedono una struttura sequenziale, una storia, implicano l'elaborazione di un'intenzione ed una attività interpretativa.»

2.4. Conclusione in prospettiva glottodidattica.

Oltre a rivestire un particolare interesse nell'ambito della presente ricerca, il quadro teorico che si è andato delineando in questa breve disamina delle indicazioni provenienti dalle scienze del linguaggio, identifica l'acquisizione della lingua come un processo che attraversa le molte sfere di cui un individuo è composto pur essendo un'unità. (Tononi 2003). L'essere umano è quindi un'unità formata da parti fra loro integrate ed il funzionamento del nostro cervello sembra ribadire questo assunto, in quanto può essere considerato appunto un sistema integrato in cui le diverse aree concorrono in varia misura a sostenere il lavoro di un'area dedicata. Dunque, per scendere più nello specifico del nostro discorso, «per capire la facoltà del linguaggio dobbiamo abbandonare un'immagine cartografica delle funzioni linguistiche e assumerne una connettiva. [...] Non si parla più di aree cerebrali, ma di “territorio”, in cui la connettività pervade.» (Brandi 2010).

Il meccanismo di acquisizione linguistica teorizzato da Chomsky, con una prima approssimazione, alla fine degli anni '50 dello scorso secolo, dunque esiste veramente; le neuroscienze hanno specificato che più che un organo a sé stante, è un sistema integrato. A livello cerebrale osserveremo allora una connettività in orizzontale, ma all'interno del sistema integrato che l'individuo rappresenta in sé, troveremo una connettività in verticale che collega, per esempio, affettività e reazioni fisiologiche cerebrali, a loro volta in stretta relazione con l'uso della lingua.

Scendendo adesso più nel dettaglio, gli informanti giovani adulti che questa ricerca prende in considerazione, rientrano nel terzo periodo critico e da un punto di vista neurolinguistico, il loro cervello gode ancora di una relativa plasticità e quindi di un buon grado di ricambio neurale. L'apprendimento di una nuova lingua può

favorire la formazione di sinapsi attività-dipendenti e permettere al soggetto di sviluppare una buona competenza linguistica, soprattutto sul piano morfosintattico e lessicale. In secondo luogo le modalità di apprendimento della L2 sono basate soprattutto sui sistemi della memoria esplicita, ma la didattica deve essere impostata su attività che focalizzino l'attenzione sul compito più che sulle forme linguistiche da utilizzare e sulla reiterazione dell'uso, che infine può favorire il passaggio dei contenuti linguistici nella memoria implicita procedurale.

Rimanendo nel campo degli studi sulla memoria, un discorso a parte merita la memoria semantica, che – ricordiamo – fa parte del sistema della memoria dichiarativa in cui sono immagazzinate informazioni sulla conoscenza del mondo, nota anche come *enciclopedia* del parlante. Quest'area mnemonica riveste un particolare interesse nell'ambito della presente ricerca in quanto proprio qui si localizzano quei significati aspettuali sottesi alla scelta di adeguate forme morfosintattiche, forme che, come abbiamo visto, nel caso dell'apprendimento linguistico oltre il periodo sensibile, sono primariamente immagazzinate nella memoria dichiarativa. L'analisi delle produzioni interlinguistiche degli apprendenti dovrà quindi mettere in luce in quale misura i contenuti semantici siano adeguatamente associati alle forme e se sia rilevabile una difficoltà di correlazione sull'interfaccia fra semantica e morfosintassi.

Il collegamento fra sistema neuroaffettivo e memoria, analizzato alla luce dei recenti sviluppi delle neuroscienze, illustra in maniera abbastanza definitiva le modalità di attivazione e mantenimento della motivazione, confermando in ultima analisi l'efficacia di proposte didattiche pragmatiche che coinvolgano positivamente gli apprendenti.

Infine gli studi di psicolinguistica di Bruner hanno portato alla teorizzazione di un *Language Acquisition Support System* che in sede glottodidattica è rappresentato primariamente dal rapporto che il docente stabilisce con la classe e che deve quindi essere improntato ai principi di un approccio pedagogico di stampo umanistico-affettivo (Balboni 2002). Riteniamo che questo non sia sufficiente per creare un adeguato sistema di sostegno all'attività della mente/cervello coinvolta nel processo di apprendimento/acquisizione di una L2: nell'acquisizione della L1, l'adulto-*caregiver* propone anche dei contenuti, oltre a modalità di interazione, che

sono affettivamente rilevanti per il bambino e che sono riconducibili a parametri narrativi.

Usare l'italiano come lingua seconda per narrare le proprie esperienze linguistiche e culturali relative al contesto italiano, ci offrirà allora l'occasione di osservare e descrivere l'uso delle strutture aspettuative del Passato in un contesto reale e rilevante per gli apprendenti. Inoltre questa attività narrativa può essere formativa, e quindi assumere una significatività che potenzia la motivazione ad apprendere la lingua e favorisce la memorizzazione dei contenuti linguistici, in una prospettiva che media fra acquisizione spontanea e apprendimento formale. Il risultato più desiderabile che qui intravediamo è il generale consolidamento della competenza linguistica in L2 e in particolare delle strutture aspettuative del Passato, oltre al maturare di una coscienza interculturale e di un Sé linguistico che si nutrono e si instaurano grazie al potenziamento della competenza d'uso della L2 e che in ultima analisi possono arricchire la personalità degli apprendenti.

Capitolo 3

IL PROFILO APPRENDENTE GIOVANE ADULTO ANGLO-AMERICANO INSERITO IN PROGRAMMI UNIVERSITARI IN ITALIA.

3.1. Caratteristiche generali.

Gli apprendenti che hanno fatto parte di questa ricerca arrivano in Italia per la maggior parte al loro terzo anno universitario (*Junior Year*) dopo aver completato un anno di studio della lingua italiana sul Campus universitario della Stanford University (Palo Alto, California) e mostrano, ancora ad un livello piuttosto buono di competenza linguistica, una inadeguata competenza nella gestione della testualità e una certa difficoltà di integrazione nell'ambiente socio-culturale italiano che li ospita, il che naturalmente non favorisce l'instaurarsi di quell'atteggiamento positivo verso la lingua che sostiene la motivazione ad apprenderla.

Visti i presupposti teorici che abbiamo esplicitato nei precedenti capitoli, gruppi di discenti angloamericani provenienti da realtà di studio universitario, sono stati esposti ad alcuni generi testuali narrativi per stimolare poi produzioni autonome, che sono state in seguito analizzate dal punto di vista della competenza linguistica. Nel corso della trattazione faremo riferimento anche ad altri profili di apprendenti, tuttavia si dovrà tenere presente che il campo di indagine riguarda prevalentemente giovani adulti statunitensi, prevalentemente di sesso femminile, con lingua madre (L1) inglese e di età compresa fra 19 e 21 anni, scolarizzati a livello superiore nel paese di origine e laureandi in diversi campi disciplinari. I *majors* (specializzazioni) maggiormente rappresentati vanno dalle Scienze Umane alle Scienze Politiche ed

Economiche; in misura minore troviamo anche studenti di Ingegneria, Architettura e Disegno Industriale. Degna di nota è invece la discreta presenza numerica di studenti che dichiarano un *minor* (specializzazione minore) in Lingue Moderne o addirittura in Italiano.

Questi studenti hanno scelto di venire in Italia per motivi accademico-culturali e durante un soggiorno di durata variabile fra tre e sei mesi, in pochi sporadici casi anche per l'intero anno accademico, studiano la lingua del Paese che li ospita. All'arrivo nella sede universitaria italiana, gli apprendenti hanno in genere un livello di competenza d'uso della lingua compreso fra il livello A2 e il livello B1 del *Common European Framework* (Consiglio d'Europa 2001/2002), pur con alcune eccezioni tendenti verso l'alto o verso il basso, dovute a fattori di ordine individuale e riconducibili – tanto per citare i più ricorrenti – a presenza o meno, nella storia personale, di esperienze linguistiche pregresse, talvolta anche nel nostro Paese, bilinguismo anglo-ispanico, maggior facilità di concettualizzazione e apertura verso le relazioni interculturali.

Uno dei prerequisiti per poter accedere alla sede fiorentina della Stanford University prevede che gli studenti abbiano completato sul Campus centrale di Palo Alto il primo anno di studio della lingua italiana, il che significa aver frequentato in successione i corsi di lingua italiana per tre trimestri (Italian Language 1, 2, 3). Ogni corso è strutturato in tre incontri settimanali, ciascuno di un'ora e quindici minuti per un totale di circa quattro ore settimanali e comporta l'adempimento di verifiche intermedie sul versante delle quattro abilità primarie (ascoltare, parlare, leggere, scrivere) e su quello della competenza linguistica e conversazionale. Al di fuori dell'aula di lingua gli studenti non hanno praticamente nessuna opportunità di usare l'italiano come lingua di comunicazione.

Una volta in Italia, il modello di istruzione linguistica è formalmente invariato e si basa quindi quantitativamente su un uguale numero di ore di lezione in classe e di verifiche intermedie. C'è però una differenza qualitativa abbastanza significativa che riguarda l'impostazione dei *task* assegnati agli apprendenti come lavoro domestico: in un'ottica che mira ad ottimizzare la presenza nel Paese in cui si parla la lingua in apprendimento, generalmente viene richiesto agli studenti di portare in classe i risultati di indagini condotte intervistando parlanti nativi o

utilizzando i *mass-media* nazionali, per il cui svolgimento dovranno obbligatoriamente impiegare l'italiano.

Inoltre, durante il soggiorno in Italia, mentre seguono corsi accademici sia di lingua che talvolta in lingua, gli studenti vivono con famiglie fiorentine, spesso fanno attività di volontariato e/o uno *stage* in associazioni o organizzazioni locali e la maggior parte di loro partecipa ad attività extracurricolari di scambio linguistico semi-strutturato con studenti universitari italiani regolarmente frequentanti i più svariati corsi di studio dell'Università di Firenze. La varietà di italiano a cui gli apprendenti sono esposti è dunque prevalentemente quella toscana fiorentina, anche se la città di Firenze ospita molti abitanti non residenti o "oriundi" che provengono da altre regioni italiane e si sono stabiliti nel capoluogo toscano sia per ragioni di studio che di lavoro.

3.2. Caratteristiche psicolinguistiche e motivazionali.

Quando l'apprendente si trova inserito nel paese in cui la lingua in apprendimento è la lingua della comunità dei parlanti nativi, solo raramente e con un buon grado di artificialità l'acquisizione di una lingua non materna può essere rigidamente graduata (Balboni 2002). L'ambiente intorno, particolarmente in questa condizione di apprendimento della lingua seconda, non lo permette completamente e le esigenze comunicative degli apprendenti spingono inoltre verso un rapido potenziamento della lingua. Il che non è detto che possa avvenire in tempi rapidi. Al contrario: sviluppare una vera competenza d'uso in una lingua è un processo abbastanza lungo e per niente lineare. Qual è allora l'impatto che questa lentezza può avere sulla personalità di un apprendente giovane adulto in Italia, già scolarizzato ad un livello superiore nella lingua madre? Quali tratti linguistici caratterizzano l'interlingua di tali apprendenti? A questi interrogativi cercheremo di trovare una risposta preliminare in questo e nel prossimo paragrafo.

Cerchiamo adesso di tracciare più nel dettaglio le caratteristiche del profilo di apprendenti in esame. I giovani adulti a cui ci riferiamo in questo saggio fanno parte di un'istituzione universitaria di alto livello accademico che incoraggia il ragionamento attivo da un lato, ma allo stesso tempo, sul versante

dell'apprendimento delle lingue straniere, propone spesso metodologie di memorizzazione basate sulla decontestualizzazione dei contenuti linguistici e su un minimo impegno cognitivo che, come abbiamo visto, non facilitano il passaggio delle informazioni nella memoria a lungo termine né l'instaurarsi di procedure linguistiche implicite. Se da un lato risulta relativamente facile condurre tali apprendenti a riflettere coscientemente sui meccanismi di funzionamento della lingua, anche smantellando in buona parte la loro attitudine culturale verso l'apprendimento linguistico che non favorisce la riflessione metalinguistica, dall'altro apparirà più difficoltoso impegnarli in attività che implicino un'acquisizione implicita della lingua. Del resto, contrariamente a quanto avviene con apprendenti bambini o nella prima adolescenza, la letteratura glottodidattica documenta la necessità cognitiva degli adulti scolarizzati di impegnarsi in attività di concettualizzazione attiva ed esplicita, da mettere in relazioni con le modalità di apprendimento funzionali allo studio in generale, acquisite da questi studenti in altri ambiti accademici.

I giovani adulti angloamericani inseriti in programmi di studio in Italia presentano poi caratteristiche che riguardano le motivazioni che li hanno portati a venire nel nostro paese, fra le quali la lingua non sempre è una priorità. (Merli, Quercioli 2008) Per alcuni infatti il soggiorno in Italia rappresenta una pausa relativamente rilassata in una carriera universitaria frenetica; per altri provenienti da famiglie italo-americane prevale invece la ricerca delle proprie origini, mentre per altri ancora l'apprendimento dell'italiano si colloca all'interno di un progetto formativo ben preciso che spesso prevede anche la partecipazione ad uno *stage* nel nostro Paese. La motivazione ad apprendere la lingua italiana di questa tipologia di apprendenti è in sostanza quanto mai variegata e spesso, ma non sempre, non è adeguatamente sostenuta dall'atmosfera che si respira nelle sedi italiane delle università americane di cui tali studenti fanno parte, dove si preferisce ricreare l'ambiente linguistico-culturale angloamericano, piuttosto che proporre una compagine sociale in cui le due lingue-culture possano armoniosamente integrarsi e sostenersi a vicenda. Come è noto però la motivazione ad apprendere è alla base di ogni processo di apprendimento e in particolar modo per il giovane adulto guida i processi attentivi e di conseguenza di memorizzazione, processi che a loro volta sono

prevalentemente determinati dalla percezione della rilevanza dello stimolo da parte dell'apprendente e per questo risultano alquanto selettivi (Daloiso 2010).

In linea di massima dunque i giovani adulti anglo-americani che hanno fatto parte di questa ricerca non si discostano molto dal profilo più generico di giovane adulto tracciato da Michele Daloiso (2006a), che in un suo saggio evidenzia

«la natura per certi versi duplice dello studente di età compresa tra i 18 e i 26 anni: da un lato egli è a volte immaturo negli atteggiamenti e nei comportamenti sociali, dall'altro presenta spesso la fermezza, le aspettative e la chiarezza di intenti tipica di un adulto, perché ad esempio ha scelto autonomamente il proprio percorso di studi e può avere aspirazioni chiare sul futuro lavorativo e personale.»

Accanto a queste peculiarità generali se ne possono individuare altre che più da vicino investono la sfera relazionale e personale di questi apprendenti che spesso spingiamo necessariamente ad interagire non solo con l'insegnante, in classe, ma anche con la comunità dei parlanti nativi, proprio in una prospettiva di acquisizione spontanea e implicita della lingua, che sostenga e si integri con i contenuti trattati nelle fasi di apprendimento in aula.

Va però ricordato che le peculiarità artistico-culturali della città, fanno di Firenze una delle maggiori mete turistiche della nostra penisola, il che determina sovente negli abitanti un atteggiamento verso gli stranieri di indifferenza, fondato più sul ritorno economico che sul desiderio di stabilire rapporti di conoscenza reciproca. Spesso gli apprendenti di italiano L2 residenti a Firenze riferiscono infatti di sentirsi inadeguati rispetto alle situazioni comunicative con cui si confrontano fuori dalla classe poiché nelle interazioni con i parlanti nativi, questi ultimi ricorrono a eccessive semplificazioni e ripetizioni o perché impiegano, quando è possibile, la lingua madre degli apprendenti per rapide transazioni commerciali.

Tuttavia, nonostante l'ambiente cittadino non sia sempre il luogo ideale per incontrare ed interagire positivamente con italofoni, possiamo affermare che a questi studenti viene offerta l'opportunità di usufruire di un input linguistico sia guidato che spontaneo, di qualità e quantità più che accettabili. La lingua cui gli apprendenti sono esposti alterna in sostanza fasi di apprendimento strutturato in classe con altre di

acquisizione spontanea fuori dalla classe, in un percorso che tenta di ricomporre gli opposti della ben nota dicotomia teorizzata da Krashen (1981).

Dovremo adesso prendere in esame la personalità del discente e le conseguenze che l'incontro con una realtà linguistica diversa da quella nativa produce su di essa, particolarmente quando ci si trovi in una situazione di immersione linguistica come quella brevemente delineata poco sopra, in cui la lingua in apprendimento è la lingua di comunicazione della comunità dominante.

Valerie Pellegrino Aveni nel suo saggio *Study abroad and second language use: Constructing the self*. (2005) asserisce che «The process of language studying is like no other. To learn another language is to redefine yourself publicly, socially, and personally. No other topic of education so deeply affects the individual's own self-presentation in society.» (Pellegrini Aveni, 2005:7), portando così alla nostra attenzione le caratteristiche psicologiche di questo profilo di apprendenti. La studiosa americana, per diversi anni direttrice di un programma americano in Russia, parte dal presupposto che l'incontro con una nuova lingua-cultura metta in crisi e spinga a una ridefinizione del Sé. Non solo il sistema di valori culturali del soggetto in apprendimento può subire una scossa nell'incontro con una nuova cultura che presenterà inevitabilmente il proprio sistema valoriale, ma la rappresentazione di se stessi nel mondo risulterà altrettanto fatalmente incrinata a causa di una inadeguata competenza d'uso della lingua.

L'autrice prende in rassegna i fattori sociali e psicologici che influenzano l'uso spontaneo della lingua seconda da parte di questo profilo di apprendenti, tenendo in considerazione come alcuni di questi fattori portino talvolta i discenti ad evitare le situazioni comunicative perché queste risulterebbero potenzialmente minacciose per l'immagine di sé dell'individuo. In pratica le attitudini e la personalità degli altri, la percezione di sé come io reale ed io ideale insieme alla capacità di fare ipotesi sui possibili esiti di una situazione comunicativa, possono nel loro insieme influenzare, sia in positivo che in negativo, aspetti della personalità degli apprendenti che riguardano il proprio *status*, il controllo, il riconoscimento e la sicurezza. Categorie, queste, che a loro volta riguardano la costruzione del Sé.

Nei quattro capitoli in cui si articola il saggio, l'autrice si occupa prima dell'importanza che la lingua riveste nel contesto sociale e per quanto pertiene alla

socializzazione dell'individuo, poi prende in esame come una lingua seconda possa riguardare la costruzione dell'Io; in seguito considera il ruolo che specifici elementi interni ed esterni all'individuo possono rivestire nella costruzione del Sé e infine discute sul modo in cui Io reale ed Io ideale convergono nel processo di apprendimento di una seconda lingua. In sintesi Pellegrino Aveni analizza i «social and psychological factors that affect language learners' spontaneous use of a second language and the ways in which learners exploit and avoid spontaneous speaking opportunities.» (Pellegrini Aveni, 2005:7).

Particolarmente interessante per quei docenti che operano in un contesto di lingua seconda, la ricerca di Pellegrino Aveni offre innumerevoli occasioni di riflessione a tutti coloro che insegnano una lingua non materna, soprattutto per quanto riguarda certi atteggiamenti di evitamento e chiusura, talvolta apparentemente incomprensibili, osservabili negli apprendenti e che rallentano il processo di acquisizione linguistica. Ma ciò che è più significativo per questa ricerca è il fatto che questo studio si concentri sugli aspetti psicolinguistici specificamente connessi con il profilo di apprendenti in esame, sottolineando l'importanza della lingua nell'ambito della socializzazione e della definizione di sé dell'individuo, in quanto si concentra in particolare sull'acquisizione di una lingua seconda e sull'impatto che questa può avere sulla personalità del soggetto con le immancabili ricadute in termini motivazionali e di sviluppo della lingua.

Se l'apprendimento di una lingua *altra* influenza la costruzione e la percezione di Sé, l'insegnante ha la responsabilità di far sì che questo processo sia il più armonico possibile e vada verso l'integrazione della nuova lingua all'interno del repertorio linguistico del parlante. Quando l'apprendente non percepisce il processo di apprendimento come sicuro per la propria immagine, se non si sente riconosciuto e accettato nel nuovo mondo linguistico con cui sta cercando di interagire, qualora si senta sfuggire la situazione di mano, eviterà il più possibile di confrontarsi con tutto ciò che la nuova lingua rappresenta. Il saggio di Pellegrino Aveni prende in esame fino a che punto la gestione di questi fattori possa compromettere o favorire lo sviluppo di una vera competenza comunicativa in L2 ed offre importanti suggerimenti per prevenire e riconoscere l'instaurarsi di situazioni psicologiche che possono compromettere il processo di insegnamento-apprendimento linguistico.

Il confronto con una nuova realtà linguistico-culturale pone dunque il discente in una situazione psicologica di fragilità dell'io perché gli aspetti della personalità che riguardano *status*, controllo, riconoscimento e sicurezza non sono più definiti. L'individuo sa che la lingua in apprendimento è uno mezzo imperfetto, il cui utilizzo non gli permette di dominare la nuova realtà comunicativa circostante da cui non può per questo ricevere un *feedback* positivo. Il messaggio che lo studente riceve sminuisce l'immagine di sé perché si sente trattato da *straniero* o nel migliore dei casi come un individuo ben al di sotto delle proprie capacità. In questa prospettiva atteggiamento psicologico verso la lingua e sviluppo linguistico sono strettamente correlati: intervenendo sul primo si produrrà un'evoluzione anche sul secondo e viceversa, per cui l'intervento didattico dovrebbe individuare ed attuare strategie che contemporaneamente tendano a migliorare entrambe.

Questo punto rende conto, fra l'altro, anche delle osservazioni riportate nell'analisi degli studi di neurolinguistica che abbiamo condotto nel capitolo precedente. La risposta del cervello di fronte a tali esperienze produce una sensazione di disagio che si immagazzina nell'ippocampo e che innesca un circolo vizioso, per cui di fronte allo stesso stimolo negativo l'ippocampo confermerà all'amigdala la "pericolosità" della situazione, che si tradurrà infine in una reazione fisica di evitamento di ogni esperienza simile. Il che in ultima analisi significa che l'apprendente sottoposto a questo *stress* emotivo eluderà, nel peggiore dei casi, ogni contatto con i parlanti nativi in contesti non protetti come quello della classe, gestito dall'insegnante.

Il quadro che fin qui abbiamo tracciato ha evidenti conseguenze sul senso di identità personale da parte dell'apprendente e, tenendo conto del riconosciuto ruolo della lingua nella definizione dell'identità personale (Arcangeli 2007), non meraviglia che l'immersione in un contesto linguistico-culturale *altro* possa produrre una condizione di vulnerabilità che produce straniamento e frustrazione, che impone una ridefinizione del Sé. È il rischio implicito nello sviluppo del plurilinguismo, che non a caso il *Common European Framework* (Consiglio d'Europa 2001/2002) oppone e antepone al multilinguismo «inteso semplicemente come la conoscenza da parte di un determinato individuo di un certo numero di lingue [...]» (Arcangeli 2007:82). Il plurilinguismo presuppone l'evoluzione dell'individuo nella dimensione

di una coscienza plurilingue che sottintende apertura alla varietà e alla diversità linguistiche e culturali. Da un punto di vista pragmatico, l'individuo plurilingue ha compiuto una sintesi che include la nuova lingua nel proprio spazio linguistico come possibile strumento di espressione personale e interazione con la realtà. L'avvio di questo processo non può essere indolore: come afferma Arcangeli (2007:123), «Anche il plurilinguismo [...] lavora fundamentalmente contro l'identità o, nella migliore delle ipotesi, non contribuisce certo a rafforzarla.»

Questa situazione destabilizzata può però essere il punto di partenza per arrivare a costruire un Sé più ricco e articolato, più aperto al mondo e alla diversità, in cui la nuova lingua e il suo potenziamento assumono il ruolo di dispositivo di indagine e comprensione del mondo e di se stessi. Per compiere questo salto di qualità, di valore strettamente formativo, oltre che linguistico, la narrazione e l'autonarrazione sembrano i mezzi più appropriati in quanto «[possono] assecondare la promozione di una delle esperienze più evolutive di educazione all'auto ed etero consapevolezza.» (Demetrio 2009:63). E lo strumento indispensabile per compiere questo passo evolutivo può essere solo la lingua che come vedremo nel prossimo capitolo, permette di decostruire la percezione e ricontestualizzarla nell'esperienza.

3.3. Caratteristiche interlinguistiche: le strutture aspettuiali.

Pur appartenendo a famiglie linguistiche diverse, italiano ed inglese sono due lingue tipologicamente vicine, sviluppatesi nell'area dell'Europa centro-occidentale (la così detta "Area di Carlo Magno"). In effetti realizzano molti tratti comuni. L'appartenenza a famiglie linguistiche diverse – l'italiano a quella delle lingue romanze, l'inglese a quella delle lingue germaniche – caratterizzano ognuna di queste due lingue per una divergenza sul piano dell'organizzazione del verbo. In italiano ogni singola forma verbale esprime contemporaneamente Modo, Tempo, Aspetto e soggetto dell'azione, per cui la caratteristica più evidente della nostra lingua, in contrasto con l'inglese, è la presenza di una ricca morfologia verbale, mentre in inglese è quasi del tutto scomparsa la nozione di Modo verbale e la morfologia dei Tempi grammaticali è ridotta al minimo, tanto che è obbligatoria l'espressione del soggetto grammaticale per determinare l'agente del predicato.

Inoltre l'inglese realizza alcune strutture temporali e/o aspettuative non attraverso la morfologia, come avviene per lo più in italiano, ma attraverso forme lessicali o perifrastiche. Il sistema verbale italiano costituisce il centro dell'espressione linguistica della nostra lingua e quindi è proprio su questo versante che l'interlingua degli studenti angloamericani presenta il maggior numero di devianze e per questo risulta maggiormente interessante per la ricerca.

L'apprendimento della morfologia verbale italiana in sé e per sé non costituisce però un punto particolarmente critico per gli studenti angloamericani: nella visione tipicamente americana dell'apprendimento linguistico, si tratta di memorizzare una serie di forme da associare ad una nozione di tempo, siano esse regolari o irregolari. I giovani adulti cui facciamo riferimento in questa ricerca non hanno problemi di memorizzazione perché, essendo studenti universitari, sono abituati a memorizzare anche elevate quantità di contenuti di studio e pertanto applicano automaticamente la stessa modalità allo studio della lingua. Inoltre la scansione temporale in base alla quale l'evento acquista un valore di contemporaneità, anteriorità o posteriorità rispetto al momento dell'enunciazione, è praticamente uguale nelle due lingue, quindi non si notano particolari difficoltà su questo versante. La situazione si complica notevolmente quando prendiamo in esame le strutture aspettuative, in particolare quelle che riguardano la dimensione temporale del passato: su questo versante, come abbiamo già notato, italiano ed inglese differiscono sensibilmente e la sola memorizzazione esplicita delle forme non è più sufficiente perché all'apprendente viene richiesto di compiere un compito cognitivo più complesso⁶.

In effetti su questo punto si coagula la maggior parte delle devianze riscontrabili nelle interlingue degli apprendenti angloamericani presi in esame, generalmente ritenute e liquidate dai docenti come un'interferenza dalla lingua madre. Quello che non si considera, e che invece vogliamo prendere qui in considerazione, sono altri fenomeni tipici del bilinguismo che determinano il *transfer* e concorrono in questo tipo di produzioni interlinguali devianti dall'uso nativo.

⁶ Un'altra area interlinguistica potenzialmente interessante per la ricerca riguarda l'acquisizione della *Concatenazione dei Tempi* (Bertinetto 1997:200-202), altrimenti detta *Consecutio Temporum* o *Concordanza*, che tuttavia prenderemo in considerazione solo marginalmente all'interno del presente lavoro. Cfr. *infra* il capitolo 7.

Ricordiamo che la varietà a cui gli informanti sono esposti durante il loro soggiorno in Italia è prevalentemente quella toscana fiorentina, in cui si registra ancora l'uso del Passato Remoto, seppure in regresso e cristallizzato in specifici contesti, per azioni o eventi che il parlante percepisce come distanti, anche psicologicamente, rispetto al momento dell'enunciazione. Al di là di quello che succede nella classe di lingua, la situazione sociolinguistica che abbiamo descritto nel paragrafo 1.2.3 riflette la lingua cui gli informanti considerati in questa ricerca sono esposti e da cui ricevono input nelle loro interazioni spontanee con i nativi. Se Imperfetto e Passato Prossimo sono presenti nell'input nei valori estesi tipici dell'italiano contemporaneo e descritti sopra, uno dei compiti del sistema cognitivo dell'apprendente sarà distinguere le funzioni di tali forme in determinati contesti d'uso che non sono solo quelli propriamente aspettuali.

La natura ambigua del Passato Prossimo nell'italiano contemporaneo costituisce un altro punto di criticità per l'acquisizione dell'opposizione aspettuale perfettiva. Anche gli apprendenti con un buon livello di competenza linguistica tendono a non utilizzare il Passato Semplice, di cui al massimo rivelano una competenza passiva, che si limita alla comprensione. Questo tuttavia non è imputabile esclusivamente ad una povertà dell'input, quanto piuttosto ad una presentazione didattica di questo Tempo che spesso le grammatiche pedagogiche per stranieri danno in via di definitiva estinzione o registrabile solo in alcune varietà geografiche: la scarsa presenza di tali forme nell'input implicitamente conferma questa asserzione e conduce l'apprendente a ritenere che lo sforzo cognitivo necessario per l'acquisizione e la messa in uso di queste forme sia privo di una qualche utilità strumentale. D'altronde la doppia valenza che il Passato Composto sta assumendo, anche in Toscana, costituisce già di per sé un compito cognitivo complesso poiché in questo caso l'apprendente è chiamato a distinguere due significati aspettuali nella stessa forma grammaticale. Nel suo complesso tuttavia il Passato Composto è cognitivamente meno complesso sia rispetto al Passato Semplice che all'Imperfetto grazie alla sua salienza nell'input, anche se indubbiamente riveste per gli apprendenti angloamericani una complessità nella sua costruzione. Nella formazione del Passato Prossimo lo studente deve infatti gestire prima di tutto i criteri di selezione dell'ausiliare, non sempre trasparenti, e in secondo luogo i

possibili participi irregolari. Da un punto di vista morfologico, l'Imperfetto rappresenta indubbiamente per l'apprendente un minimo carico mnemonico, il che è evidentemente compensato dal maggior impegno cognitivo, soprattutto nei contesti in cui questo Tempo è in contrasto con il Passato perfettivo, che nell'uso reale sono ovviamente prominenti. Quando gli apprendenti arrivano nella sede fiorentina della loro università, le strutture aspettuali del passato sono già state trattate in sede glottodidattica circa a metà del percorso di studio della lingua precedentemente condotto in patria; nella ripresa di tali contenuti linguistici non si nota nessuna incertezza morfologica o metalinguistica: gli studenti sono perfettamente in grado di coniugare i verbi e descrivere i meccanismi d'uso sia del Passato Composto che dell'Imperfetto; qualche incertezza si osserva se mai in merito al Passato Semplice, proprio per i motivi che abbiamo indicato poco sopra. Le maggiori difficoltà sono quindi rilevabili proprio nella gestione creativa ed autonoma delle strutture aspettuali del passato, che evidentemente è un livello superiore di competenza d'uso della lingua.

Abbiamo visto che secondo la *Aspect Hypothesis* (Gass, Selinker 2008) le proprietà azionali del verbo in una fase iniziale guidano l'acquisizione delle strutture aspettuali per cui i predicati telici che esprimono azioni o eventi che tendono ad un fine o a uno scopo e prevedono quindi una rappresentazione compiuta della scena attraggono l'aspetto perfettivo, mentre i predicati atelici e dinamici sono associati all'aspetto imperfettivo. Solo in una fase successiva e più avanzata dell'acquisizione, l'aspetto verbale viene selezionato tenendo conto delle proprietà contestuali. Le ricerche sull'acquisizione dell'italiano L2, sia in ambiente spontaneo che guidato, sembrano confermare questa ipotesi (Rosi 2007). Le associazioni aspettuali prototipiche determinate dalle proprietà azionali del verbo, vengono quindi superate quando l'apprendente è in grado di gestire le informazioni derivanti dal contesto testuale che comprendono livelli che si intersecano con la categoria azionale, come per esempio alcune espressioni di tempo.

Gli studi sull'acquisizione spontanea dell'italiano L2 segnalano che la funzione aspettuale nel Passato è acquisita prima della funzione temporale: nel secondo stadio dell'evoluzione dell'interlingua, si registra l'uso di una forma prototipica di Passato compiuto rappresentata dal Participio Passato del verbo in

opposizione a una forma di presente polivalente utilizzato con significato imperfettivo in contesti che investono la dimensione temporale del passato. In altre parole, in assenza di mezzi linguistici più adeguati, l'apprendente usa – “adatta”, potremmo dire – le forme basiche consolidate secondo le esigenze comunicative, affidandosi per l'interpretazione dell'interlocutore, al contesto linguistico ed extralinguistico in cui tali forme sono inserite (Banfi, Bernini 2003).

Quest'ultimo punto in realtà sembra mettere in luce una questione fondamentale connessa alla selezione dell'aspetto verbale nel Passato italiano. I Tempi verbali passati in italiano combinano tratti aspettuati e tratti temporali ed è questa caratteristica che rende problematica l'acquisizione delle proprietà aspettuati nella dimensione del Passato in quanto rappresenta un processo cognitivamente complesso per l'apprendente angloamericano. Il punto fondamentale non riguarda però l'acquisizione dell'aspetto, quanto piuttosto la doppia valenza aspettuale e temporale delle forme verbali dei tempi passati.

Nonostante riconosciamo che «vi siamo più modi di guardare al significato» (Baldi, Savoia 2009:92) in questo caso ci sembra più corretto ritenere, in linea con la prospettiva mentalista, che il significato veicolato dalla lingua corrisponda ad un pensiero o concetto nella mente del parlante. Nella mente degli apprendenti di una qualunque lingua seconda o straniera il concetto di *azione passata compiuta/incompiuta* esiste già, non fosse altro perché sono in grado di realizzarlo nella lingua madre (*Concept-oriented Approach* Gass, Selinker 2008:212). Abbiamo visto che in inglese il carattere di perfettività o imperfettività delle azioni passate è espresso attraverso forme verbali diverse da quelle normalmente utilizzate in italiano, ma è un concetto che esiste e che è veicolabile in questa lingua. Di conseguenza, in quest'ottica, se gli apprendenti impiegano forme aspettuati prototipiche e polivalenti del tipo che abbiamo descritto poco sopra, dimostrano l'adeguamento dei loro mezzi interlinguistici all'esigenza della codifica in una lingua non materna di un concetto già presente nel loro sistema cognitivo e linguistico. L'aspetto è presente nella mente dell'apprendente come possibile visione della realtà prima dell'esposizione a una qualsiasi L2, compreso l'italiano. L'associazione delle proprietà aspettuati sull'asse del passato con specifiche costruzioni morfosintattiche caratteristiche dell'italiano riguarda piuttosto, in ultima analisi, una mancata

coordinazione di informazioni fra semantica e morfosintassi e infine fra sintassi e pragmatica, che è uno dei fenomeni legati al bilinguismo determinato dall'influenza della prima lingua sulla seconda (Guasti 2007:258:261). In sintesi gli apprendenti non hanno ancora associato correttamente determinate forme verbali ai significati ad esse sottesi e al loro uso in specifici contesti testuali.

All'interno dell'enunciato la proprietà azionale dei verbi telici e atelici può essere neutralizzata da indicatori di tempo espressi o sottintesi che rendono l'enunciato interpretabile e percepito come "corretto" da un parlante nativo, grazie al contesto testuale in cui si svolge l'atto linguistico. Questo accade in virtù del fatto che nel contesto rientrano elementi extralinguistici (situazione e ruoli dei parlanti, e rappresentazione che il parlante si crea nella mente, conoscenze enciclopediche degli interlocutori) che rendono la forma linguistica interpretabile in maniera univoca o quasi, per cui l'attribuzione di significato ad una certa stringa linguistica deriva da operazioni cognitive, coestensive del pensiero che includono fattori extralinguistici (Baldi, Savoia 2009:120). La grammatica dell'italiano regola l'impiego di una forma verbale passata perfetta o imperfetta in un certo contesto, ma il suo uso dipende da vincoli pragmatici che riguardano la modalità di espressione del pensiero umano attraverso la lingua italiana. Se gli informanti presi qui in esame non "sanno usare l'opposizione Perfetto-Imperfetto in italiano" – come si sente dire spesso, forse anche semplicisticamente, dagli insegnanti – in sintesi dipende da fattori che si collocano sulle interfacce fra semantica, morfosintassi e pragmatica.

Concludendo questa breve disamina ci sembra lecito affermare che in ultima analisi le problematiche messe in evidenza in questo paragrafo debbano necessariamente investire la gestione della testualità, all'interno della quale si realizzano pienamente le coordinate contestuali necessarie all'esercizio e allo sviluppo della competenza linguistica. Il testo può infatti essere considerato l'unità di articolazione linguistica superiore, segmentabile in una serie di enunciati, ossia di *testemi*. Secondo Massimo Arcangeli (2007:13), in effetti,

«Se l'enunciato è un "testema", in quanto tale passibile di essere collegato ad altri testemi ai fini della generazione di un testo, è allora una successione regolata di enunciati a fondare preliminarmente un testo; in modo analogo, su un piano diverso, è una successione regolata di morfemi a fondare preliminarmente una parola.»

Rivolgendo la nostra attenzione alla testualità, osserviamo subito, in una prima approssimazione, che il testo narrativo è il contesto linguistico-comunicativo privilegiato in cui si realizzano le strutture aspettuative del passato. Ricordiamo che i testi narrativi si basano sulla “concezione del tempo e del suo svolgersi” (Lavinio 2010) che si traduce in termini pragmatici prevalentemente nella gestione di meccanismi di connessione testuale e di specifiche forme morfosintattiche. Nel caso dell’italiano questo significa che un percorso didattico di tipo narrativo condurrà gli studenti a confrontarsi con l’impiego di forme verbali come l’alternanza dei tempi perfettivi e imperfettivi del passato, oltre ai meccanismi della coordinazione (sia paratattica che tramite connettivi) e della subordinazione.

L’apprendimento eccessivamente guidato, spesso basato su frasi decontestualizzate, costantemente mediato dalla L1 e privo di scambi creativi in L2, cui questi apprendenti sono solitamente abituati in patria, può determinare una scarsa competenza testuale. Gli apprendenti in sostanza sembra non sappiano darsi una rappresentazione di come la realtà può essere codificata nella L2 perché non usano l’italiano come strumento di pensiero e non hanno sufficienti mezzi linguistici in L2 per codificare e decodificare il pensiero in un testo, scritto o orale che sia.

Per verificare queste ipotesi dovremo adesso analizzare il valore intrinseco della narrazione in termini di acquisizione linguistica e se questo possa essere riversato in un processo semiguadato di acquisizione dell’italiano L2, soprattutto per quanto pertiene alla gestione delle strutture aspettuative del passato, che nella narrazione trovano il loro naturale contesto d’uso.

3.4. La gestione del testo: la specificità del testo narrativo.

I più moderni approcci alla didattica delle lingue si basano tutti in varia misura sull’assunto derivato dalla linguistica testuale che il testo – e quindi non più la frase – sia l’unità minima di descrizione e perciò di insegnamento linguistico. Questa centralità del testo inteso come campione compiuto di competenza linguistico-comunicativa, è un microcosmo che riassume in sé tutte le componenti fondamentali della competenza comunicativa (Freddi, 1999:32; Balboni, 2002:73-

74)⁷. Nonostante la competenza testuale sia teoricamente solo una delle componenti della competenza linguistica, la produzione e la ricezione di testi compiuti presuppongono anche competenze sia sul versante socio-culturale che su quello pragmatico-strategico: un buon testo si inserisce sempre in una compagine socio-culturale a cui rimanda per una corretta interpretazione, oltre ad essere costruito secondo strategie di efficacia comunicativa che permettono al parlante di raggiungere lo scopo che si è prefissato al momento della comunicazione. Il concetto di testo supera dunque l'idea che la frase sia il punto di partenza di ogni studio sul linguaggio umano e sulle lingue naturali, anche se – è bene ricordarlo – un testo può essere costituito da una sola frase, a patto che questa rispetti i requisiti che rendono un testo coerente e coeso e fanno sì che sia percepito come tale dai parlanti.

Molti sono i tipi di testo che gli esseri umani possono produrre nelle loro interazioni e la linguistica testuale si occupa allora di classificarli in una tipologia che a seconda degli autori può comprendere da cinque ad otto tipi di testo; tuttavia è oggi largamente riconosciuto che solo tre sono i tipi principali di testo – narrazione, descrizione, argomentazione – che in quanto espressione dei tre tipi basilari di pensiero umano sono di per sé universali e rintracciabili in tutte le lingue-culture (Coveri, L., Benucci, A., Diadori, P., 1999).

Il rilievo attribuito al testo e alla testualità all'interno delle scienze del linguaggio ha rappresentato un notevole passo in avanti nella teorizzazione e nella pratica di insegnamento e apprendimento linguistico, tanto che il *Common European Framework*, a tutt'oggi il più importante documento europeo contenente le indicazioni fondamentali nel campo della pedagogia linguistica, riconosce nel testo la base di ogni azione didattica (Vedovelli, 2002:73-112).

Il lavoro che ci accingiamo ad esporre parte innanzi tutto da alcune semplici considerazioni teoriche che converrà tener presenti fin da subito. La prima di queste è già stata esplicitata poco sopra: il testo è l'unità minima di analisi e insegnamento linguistico in quanto microcosmo dell'universo comunicativo umano. Il secondo

⁷ Freddi paragona la competenza comunicativa ad una serie di cerchi concentrici, ognuno dei quali corrisponde ad una sottocompetenza, mentre Balboni la rappresenta come un quadrato suddiviso in quattro triangoli formati dall'intersecarsi delle diagonali che identificano i vari "saperi" che cooperano nella comunicazione. Si noterà che entrambi gli studiosi considerano comunque i vari livelli della competenza comunicativa sullo stesso piano di importanza, riconoscendo ad ognuno di essi un ruolo determinante e non esattamente delimitabile all'interno di una comunicazione efficace.

punto da considerare riguarda le tre tipologie testuali di base – descrizione, narrazione, argomentazione – che in quanto espressioni di processi cognitivi universali sono, a differenza dei generi testuali, condivise da tutta la specie umana e pertanto possono essere ritenute transculturali. Infine, all'interno di questa tripartizione universale, stando agli studi dello psicolinguista statunitense Jerome Bruner, il testo narrativo riveste un'importanza fondamentale e per molti aspetti prioritaria.

In questo saggio ci occuperemo dunque di un unico tipo di testo, quello narrativo, del valore cognitivo e formativo che alla narrazione è attribuito all'interno della teoria psicolinguistica di Jerome Bruner e delle ricadute nell'ambito della pedagogica – in particolar modo nel campo della pedagogia linguistica - di questa tesi. Delineandone le possibili applicazioni didattiche pratiche, descriveremo i tratti interlinguali relativi alle strutture aspettuali del passato e cercheremo di dimostrare come l'esposizione e il potenziamento della narrazione favoriscano lo sviluppo dei processi cognitivi sottesi all'apprendimento di una lingua non materna, consolidando in ultima analisi l'apprendimento linguistico stesso, in particolare di alcuni aspetti attinenti alla gestione del testo narrativo, la cui corretta espressione rappresenta un punto di criticità per il profilo di apprendenti in esame.

Prima di procedere, converrà analizzare la struttura specifica del testo narrativo prendendo in rassegna gli studi più significativi per il nostro lavoro.

Labov (2006) indaga il processo cognitivo che il parlante compie per codificare la propria esperienza personale in una narrazione e ritiene che tale operazione sia un imperativo sottostante ad ogni narrazione, anche a quelle a carattere letterario. La pre-costruzione mentale della narrativa individua prima di tutto nella memoria un evento riportabile (*reportable*) che ha un carattere di eccezionalità, e procede a ritroso e con modalità ricorsive, fino ad individuare quegli eventi che non è necessario menzionare in quanto scontati, che non hanno bisogno di nessuna spiegazione. L'evento intorno al quale si costruisce la narrazione è dunque inaspettato, al di fuori dei fatti giornalieri e proprio per questo motivo è narrabile. Il passo successivo che il parlante deve compiere da un punto di vista cognitivo è localizzare un evento precedente che è in relazione causale con il primo. Quindi ciò che contraddistingue il discorso narrativo è la “giuntura temporale” (*temporal*

junction) e le relazioni causali che si stabiliscono fra i vari enunciati che compongono il testo narrativo e che ne costituiscono i riferimenti temporali e spaziali. (Baldi, Savoia 2009:209).

Sul versante della pratica didattica invece, menzioniamo un articolo di Nancy Rose Steinbock in cui l'autrice sostiene che «Narratives are universal and valued by all cultures although the importance and interpretation of human experiences vary according to a particular cultural community. (Steinbock, 2007:23). Nel suo articolo Steinbock si occupa in particolare dell'apprendimento di una lingua straniera – l'inglese – da parte di bambini della scuola primaria e considera l'esposizione e la produzione di testi narrativi letterari come strumenti per il potenziamento linguistico (Steinbock, 2007); tuttavia riteniamo che gli essere umani siano costantemente immersi nella narrazione e ne facciano uso a più livelli in tutte le fasi della propria esistenza, pertanto in questa sede ci occuperemo soprattutto dell'utilizzo di testi narrativi pragmatici come strumenti didattici per lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa in lingua seconda da parte di giovani adulti che per questo motivo si trovano simultaneamente inseriti in un contesto di acquisizione spontanea e apprendimento guidato della lingua.

Quello che però ci sembra interessante nell'articolo di Steinbock è principalmente il paragrafo che va sotto il titolo «How does building narrative skills serve language learning?» (Steinbock, 2007:25) in cui l'autrice, sulla scorta di precise indicazioni teoriche, rende conto dei livelli di cui si compone il testo narrativo, livelli che interagendo fra di loro ne definiscono la testualità. Ogni narrazione si articola infatti su due piani: il primo - la macrostruttura – è costituito dalle relazioni temporali e di causa/effetto che rispondono ai criteri di coerenza testuale, mentre il secondo - la microstruttura - riguarda le componenti semantiche e grammaticali della coesione testuale. Esporre i discenti alla narrazione fin dalle prime fasi dell'apprendimento della lingua, li aiuta innanzi tutto a considerare la lingua nella sua interezza e li familiarizza prima a entrare in contatto con le microstrutture - «repeated language patterns» (Steinbock, 2007:25) - che conducono poi allo sviluppo dei differenti generi narrativi di cui potranno quindi appropriarsi nell'uso.

Nella categoria dei testi narrativi rientrano gli articoli di cronaca, il racconto di fatti storici, i romanzi, le biografie e le autobiografie; Steinbock, citando S. Brice Heath (1986) e riferendosi alla sua esperienza con apprendenti bambini, identifica «4 basic types of narratives. Three of them are genres for reporting factual scenarios over time. They include *recounts*, *eventcasts* and *accounts*. *Stories*, the fourth type, are fictionalized account of animate beings engaging in goal-directed behavior.» (Steinbock, 2007:24). Le storie sono dunque il tipo di narrativa più evoluto, mentre *recounts* e *accounts* sono forme più elementari come le elencazioni; gli *eventcasts* invece, come la preparazione di una recita scolastica, sono prodotti per ottenere qualcosa, per esempio che un certo allievo, dopo un'adeguata spiegazione, interpreti al meglio un certo ruolo.

Da un punto di vista strettamente linguistico i testi narrativi sono poi caratterizzati dall'uso prevalente di forme verbali al passato o al presente storico, dalla presenza di espressioni anaforiche di tempo come “allora”, “a quel tempo, in quell'epoca, quel giorno”..., oltre che da connettivi ed indicatori temporali che segnalano lo sviluppo della narrazione, come “prima”, “dopo/poi, in seguito”, “nel (anno)”, “infine/alla fine” (Lavinio 1990; 2010).

Se la strutturazione del testo narrativo in quanto universale e transculturale può considerarsi implicitamente acquisita per gli apprendenti di italiano L2, l'utilizzo di certe forme verbali come l'espressione del contrasto fra aspetto perfetto e imperfetto nel Passato, risulta invece piuttosto incerta, soprattutto l'opposizione maggiormente ricorrente nell'italiano contemporaneo, quella Passato Composto-Imperfetto. A questo si affianca una scarsa padronanza dei connettivi e degli indicatori temporali, elementi lessicali che potrebbero compensare, almeno in parte, le difficoltà sul piano aspettuale dell'azione.

Partendo dal presupposto che gli apprendenti alloglotti possiedono una competenza d'uso della L2 in divenire, crediamo che un potenziamento della competenza testuale narrativa possa sostenere lo sviluppo della lingua seconda, in particolare degli aspetti problematici intrinseci alla narrazione in italiano che abbiamo delineato poco sopra, oltre a rappresentare un dispositivo formativo per una ridefinizione del Sé dell'apprendente, inevitabilmente destabilizzato dall'incontro con il nuovo orizzonte linguistico-culturale.

Capitolo 4

LINGUA E NARRAZIONE.

4.1. Pensiero narrativo e sviluppo linguistico.

Nei suoi studi Jerome Bruner individua nello sviluppo del pensiero narrativo e di conseguenza della narrazione, la modalità cognitiva attraverso la quale gli esseri umani analizzano e organizzano, fin dai primi anni di vita, la loro esperienza e danno un senso agli eventi della propria esistenza mettendola in relazione con il gruppo sociale di appartenenza. La «struttura sequenziale» che di per sé costituisce già una «storia» (Bruner 1987:102), tipica dei *format* e che caratterizza il passaggio da comunicazione prelinguistica a verbale, è dunque il primo nucleo intenzionale e interpretativo da cui si svilupperà in seguito il pensiero narrativo e l'elaborazione narrativa delle vicende umane. Per lo studioso «l'atto di dar conto di sé, almeno in termini brevi, è acquisito insieme all'acquisizione del linguaggio» (Bruner 2008:9); inoltre Bruner giunge fino ad ipotizzare che «la struttura della grammatica umana potrebbe aver avuto origine da una pulsione protolinguistica a narrare.» (Bruner 1992:131). L'analisi dell'uso progressivo del linguaggio da parte di bambini provenienti da famiglie di diverse classi sociali mette in evidenza la struttura narrativa di queste prime produzioni linguistiche e come la narrazione e l'autonarrazione siano funzionali alla ricerca del significato di ciò che avviene attorno al soggetto. Sviluppo narrativo e linguistico vanno di pari passo, tanto che la struttura narrativa si affina con il perfezionarsi dello strumento linguistico, che riceve impulso proprio dalla necessità narrativa innata nell'essere umano, tanto che Bruner conclude il suo ragionamento affermando che «ciò che determina l'ordine di priorità in cui le forme grammaticali vengono assimilate dal bambino in tenera età è proprio la "spinta" a costruire una narrazione.» (Bruner 1992:81). Bruner ribadisce nel corso

di tutta la sua opera che la sua teoria narrativa sull'acquisizione del linguaggio non nega il presupposto chomskiano di un meccanismo linguistico innato preposto all'elaborazione sintattica, ma chiarisce che è l'attitudine prelinguistica al significato che permette all'essere umano di entrare nel linguaggio e di coglierne l'organizzazione grammaticale e lessicale proprio in funzione della ricerca di senso.

Sulla scorta di questi suggerimenti teorici è facile riscontrare fin dalla prima infanzia questa tendenza – che potremmo definire bisogno – alla narrazione e all'autonarrazione (Monaco 2007). I bambini amano ascoltare storie, come fiabe e favole, nei cui personaggi possono inconsciamente identificarsi per trarne le anticipazioni e il coraggio necessari per affrontare i nodi problematici del loro percorso di sviluppo e identificazione (Battelheim 1977); quando poi sono linguisticamente in grado di farlo, chiedono agli altri membri della famiglia di raccontare momenti della loro vita – come la nascita, per esempio – che non possono ricordare, nel tentativo di ricostruire attraverso queste testimonianze la propria storia personale, colmando così i *gaps* informativi per conferire ad essa una certa unità. Gli stessi giochi simbolici – del tipo «facciamo finta che io ero... e allora facevo...» – attraverso i quali i bambini esplorano la realtà cercando di comprenderla, di dargli un senso, possono essere considerati come una forma di narrazione, nella quale è riconoscibile un certo schema o modello narrativo che si articola nella presenza di personaggi, a loro volta inseriti in una situazione di partenza, in cui un problema o una difficoltà intervengono a metterla in crisi e si dipana poi nelle azioni necessarie a ristabilire un certo equilibrio. (Bruner, 1987; 1992; 2008).

Da questi pochi esempi risulterà tuttavia subito chiaro come il pensiero narrativo agisca prima di tutto in un contesto interpersonale in cui più individui entrano in relazione dando vita ad un processo di decostruzione e ricostruzione della realtà che si serve in larga misura di una strategia eminentemente linguistica: la negoziazione del significato attraverso la quale viene attribuito un senso individuale e socialmente accettabile – quindi condivisibile - all'esperienza umana.

Il processo intenzionale e interpretativo dell'esperienza umana non è quindi una mera attività intrapsichica fine a sé stessa, ma ha come fine ultimo la costruzione di ciò che in psicologia viene comunemente identificato come Sé, ossia il nucleo fondante dell'identità personale sia da un punto di vista sociale che individuale. Il

valore assegnato alla narrazione in questa evoluzione dell'identità personale si riverbera nei processi mnestici, per cui si ricorda più facilmente ciò che viene strutturato in forma narrativa. (Bruner 1992:65).

Il Sé non è un nucleo monolitico dato una volta per tutte, ma si costruisce nel corso dell'esistenza umana e si modifica ogni qual volta una situazione problematica interviene a metterne in crisi la struttura. (Pellegrino Aveni 2005:11-16). E' in questi momenti che il soggetto sente particolarmente la necessità di autoraccontarsi, di raccontare le proprie vicende e quelle altrui, alla ricerca di un nuovo senso del suo esistere nel mondo. Il Sé corrisponde dunque a una qualche forma di racconto attraverso la quale entriamo in contatto con i nostri simili e definiamo la nostra esperienza di vita (Bruner, 1992; 2008): questo rende la definizione del Sé strettamente collegata al pensiero narrativo. Questo racconto è infine per Bruner determinato dai modelli sociali, da ciò che la cultura di appartenenza ritiene accettabile o no e dalla forma che dà, attraverso le convenzioni sociali, all'esistenza del singolo come soggetto culturale.

4.2. Prospettive integrate.

4.2.1. Pensiero narrativo e metodo biografico in psicologia.

Il valore cognitivo della biografia e dell'autobiografia in particolare è del resto ampiamente noto e sfruttato dalla psicanalisi, che fonda gran parte della terapia sull'autonarrazione da parte del paziente degli eventi della propria vita. Compito dello psicoterapeuta è quello di aiutare il soggetto a decostruire e ricostruire la propria narrazione di sé; in questo processo di cura psichica molto spesso l'emergere di dettagli prima ignoti al paziente, che pur essendo presenti nella propria storia personale non erano disponibili alla coscienza, determina un mutamento di rotta nella propria biografia tale da risultare terapeutico. In pratica è proprio l'atto di modificare la propria storia personale alla luce di particolari nuovi, che prima non erano stati presi nella dovuta considerazione, che risulta curativo, in quanto risolve la sofferenza psichica dell'individuo. Monica Monaco conclude infatti il suo saggio sul metodo biografico con queste parole:

«Le strategie del metodo biografico descritte possono tornare utili tutte le volte che, riflettendo su un problema per cui si cerca una soluzione, si desidera sperimentare prospettive diverse esplorando nuove possibilità. L'utilizzo di un diario e la riscrittura autobiografica di uno stesso evento in diversi momenti e sforzandosi di assumere diverse prospettive si prestano per chi voglia fare un'esperienza individuale delle trasformazioni possibili con il metodo biografico e dei loro effetti. Pur trattandosi di un confronto limitato a se stessi e non guidato, la riscrittura di esperienze di vita importanti può rivelarsi una tecnica per migliorare o ristabilire il contatto con se stessi.» (Monaco 2007:5).

Il punto fondamentale della citazione risiede a nostro avviso nello sforzo che il soggetto deve compiere per assumere diverse prospettive (Monaco 2007:5) che chiarisce un altro elemento fondamentale della narrazione di sé: la capacità di prendere atto di una crisi e soprattutto la volontà e l'abilità di decentrarsi per cercare di risolverla. Poco sopra infatti la stessa autrice asserisce che:

«Separando la persona dal problema si ottiene velocemente grande sollievo in quanto un problema, concepito come una colpa o qualcosa che suscita vergogna, può essere riportato fuori dal soggetto in modo da ridurre la tensione e da allargare le possibilità di soluzione che spesso, per mancanza di un'adeguata distanza emotiva, non possono essere viste» (Monaco 2007:5).

La «distanza emotiva» di cui Monaco parla può essere paragonata a quella che si instaura quando il bambino ascolta la narrazione delle fiabe e che gli permette di identificarsi in un certo personaggio; tale distanza è resa possibile dal fatto che il bambino sa che si tratta di una storia che sta fuori da se stesso, anche se può appropriarsene, perché la presenza del narratore che legge il libro o racconta a memoria crea una sorta di *medium*, di filtro che si frappone fra ascoltatore e narrazione e rende possibile il necessario distanziamento. Se il bambino pensasse che quella narrata è la sua storia – e non la storia di qualcun altro in cui può però rintracciare elementi di contatto con il suo vissuto - si instaurerebbe un senso di angoscia che bloccherebbe qualsiasi tentativo di rielaborazione (Bettelheim 1977).

Questa capacità di decentrarsi dunque permette all'individuo di prendere in considerazione che la propria biografia, o una parte di essa, può essere esaminata da un altro punto di vista, può accogliere altri, nuovi punti di vista provenienti dal confronto con gli altri o con un'altra parte di sé. Questa idea ci sembra particolarmente feconda proprio per meglio inquadrare a questo punto il ruolo della negoziazione nel processo di narrazione e autonarrazione come definizione del proprio Sé e di quello altrui. E' proprio la capacità di decentrarsi, di distaccarsi da se stessi, che consente di esercitare la necessaria apertura verso gli altri e verso una pluralità interpretativa che sta alla base della negoziazione. Negoziare il significato infatti, come ben sanno gli esperti di comunicazione interculturale (Balboni 1999), comporta prima di tutto l'assunzione che la propria percezione della realtà non sia l'unica possibile e in seconda battuta che si possa rinunciare a qualcosa di proprio per accogliere la prospettiva altrui, in uno scambio comunicativo che mira a ri-creare un significato al tempo stesso individuale e condiviso.

La costruzione del Sé – proprio e altrui – è dunque, per riassumere, un processo «metacognitivo» (Bruner 2008:8) in quanto riguarda il processo di conoscenza di sé e dell'esperienza individuale nel mondo che intenzionalmente si serve della narrazione che nasce nell'essere umano nel momento stesso in cui si formano i primi scambi comunicativi e che per essere veramente proficuo deve basarsi sul distanziamento e sulla negoziazione intese come atteggiamenti e strategie comunicative che favoriscono il dialogo e la definizione del significato. Nelle parole dello stesso Bruner:

« [...] la costruzione di sé è una ricerca prevalentemente *metacognitiva*, come una sorta di riconsiderazione di un territorio familiare per inserirlo in una carta topografica più generale. [...] In realtà [...] la maggior parte delle volte non abbiamo bisogno dell'aiuto di professionisti: la maggior parte delle volte ci aiutiamo l'un l'altro attraverso il processo del dialogo.» (Bruner 2008:8).

Il caso della psicanalisi è ovviamente quello più noto; a ben guardare ci accorgiamo, sulla scorta delle indicazioni teoriche di Bruner, che la nostra vita è effettivamente pervasa dalla narrazione e che molto spesso la utilizziamo non solo per ricostruire e rendere conto di eventi personali, ma anche come base preparatoria

per costruire altre tipologie testuali, fra cui spicca l'argomentazione. In effetti Bruner distingue poi fra pensiero narrativo e logico-pragmatico, quest'ultimo sotteso alla produzione di testi argomentativi, ma l'importanza che attribuisce al pensiero narrativo è tale che in studi recenti ritiene che esso sia implicito anche nella produzione di testi argomentativi, fra cui un esempio evidente è l'arringa di un avvocato, il che chiarisce bene il senso di questa osservazione. Nelle fasi conclusive del dibattimento processuale, tutta la situazione comunicativa che culmina nell'orazione finale degli avvocati è certamente il testo argomentativo *par excellence*, ma si basa sulla ricostruzione narrativa dei fatti che hanno dato luogo al processo e che di per sé costituisce almeno due interpretazioni della realtà, in genere antitetiche (quella dell'accusa e quella della difesa): l'argomentazione dovrà dare il contributo definitivo verso l'una piuttosto che verso l'altra di queste visioni del mondo. Ognuna di queste posizioni è di per sé una lettura dei fatti, un'interpretazione dell'accaduto che scaturisce da una particolare prospettiva interpretativa. La narrazione è quindi un sistema di pensiero e si avvale della lingua per investigare una realtà multiforme e spesso contraddittoria, che costituisce un momento di crisi per l'individuo e per il gruppo sociale in cui è inserito. La narrazione è dunque spesso, per tutto quanto fin qui emerso, rivisitazione, reinterpretazione, revisione e risistemizzazione di una percezione in base a esperienze successive che gettano nuova luce su una particolare circostanza.

Dunque è grazie allo sviluppo del pensiero narrativo, per il quale la lingua svolge evidentemente un ruolo di prim'ordine, che l'uomo si interroga e indaga se stesso e il mondo intorno a sé in un continuo processo di definizione individuale e sociale. In sostanza la narrazione e l'autonarrazione permettono agli esseri umani di decostruire un certo contenuto esperienziale e ricostruirlo attraverso la lingua; in questo processo la percezione dell'evento viene scomposta e analizzata, capita e dotata di significato proprio per appropriarsene e farla entrare a pieno titolo nel bagaglio di vita del soggetto. Per questo motivo la narrazione, sempre secondo Bruner, è funzionale allo sviluppo del Sé. Si badi bene però che il processo di definizione del Sé non è mai definitivo e dato una volta per tutte: come ogni processo umano, qualora intervenga qualcosa a mettere in crisi una costruzione acquisita, il

processo si riapre, tanto che si può ritornare anche varie volte nella vita dell'individuo a riesaminare costrutti già sistematizzati.

Proprio su questo principio si basa, in ultima analisi, la pratica psicanalitica, che mira a far rivivere al paziente narrante gli episodi della propria vita su cui si innesta la sofferenza psichica. Nel processo terapeutico il paziente è invitato a riesaminare gli eventi salienti della propria esistenza assumendo un nuovo punto di vista grazie al quale potrà cambiare la propria narrazione e autonarrazione degli stessi, accedendo così ad una nuova visione della propria esperienza. Questa mutata prospettiva auspicabilmente consentirà una nuova comprensione del proprio vissuto in grado di risolvere il disagio interiore.

È anche chiaro, fra l'altro, che la necessità narrativa scatta particolarmente in condizioni di crisi dell'individuo, laddove un evento nuovo, o percepito come tale, determina una fragilità dell'Io, che si trova così estraneo a se stesso. In questi casi il narrare significa anche autonarrare in quanto nel processo di condivisione verbale dell'esperienza, il soggetto narrante spesso chiarisce anche a se stesso i termini e i contenuti del proprio vissuto. Anzi: proprio nell'interazione con l'ascoltatore, quest'ultimo raramente passivo, ma attivo interlocutore che chiederà chiarimenti o introdurrà le proprie idee e considerazioni nel dialogo narrativo, generalmente il narratore ha la possibilità di ampliare il proprio punto di vista sulla propria esperienza e penetrarla in maniera diversa, nuova. L'ascoltatore attento e partecipe funge da schermo per il narratore che su di esso proietta il proprio racconto e nel fare questo se ne distacca quel tanto che basta per riuscire a considerare gli eventi dalla giusta distanza emotiva. Ma l'ascoltatore in quanto metaforico schermo della narrazione, non è un *medium* né neutro né freddo; al contrario egli dimostra interesse e partecipazione emotiva per il soggetto narrante tramite le sue richieste di precisazioni, per esempio, e l'inserimento di commenti personali. D'altra parte l'esigenza di distanziamento da un lato e di partecipazione emotiva dall'altro, sono facilmente riscontrabili anche nel processo di narrazione delle fiabe ai bambini, che proprio attraverso il contatto con il «mondo incantato» (Bettelheim 1977) delle fiabe riescono in genere a superare contenuti spaventosi della loro crescita psichica.

Dunque, parafrasando Bruner (2010), possiamo concludere che molto spesso non abbiamo bisogno di ricorrere ad esperti per compiere questo percorso narrativo

di definizione o ridefinizione del Sé: solitamente gli esseri umani si aiutano fra di loro e in questo processo, perché abbia il successo desiderato, agli interlocutori è richiesta la capacità di decentrarsi, di allontanarsi almeno in parte dagli accadimenti oggetto della narrazione, oltre a essere disponibili alla negoziazione dei significati emergenti nella narrazione. Senza questi due atteggiamenti, che in ambito sociolinguistico vengono definiti non a caso strategie comunicative, la narrazione rimane fine a se stessa.

4.2.2. Narrazione e autobiografia come strumenti pedagogici.

Il valore formativo della narrazione e dell'autobiografia è riconosciuto nel campo della pedagogia, come testimoniano gli studi di Franco Cambi e Duccio Demetrio, che fra gli altri spiccano per l'originalità e l'organicità dei loro contributi.

Cambi vede nell'autobiografia un potente metodo educativo che favorisce la presa di coscienza di sé in quanto permette al soggetto di conoscersi meglio e quindi definire meglio le proprie potenzialità ed aspettative. In un mondo in continuo fermento in cui niente è dato per immutabile, il soggetto subisce una frammentazione, una decostruzione che ne mette in crisi l'identità: l'autobiografia permette quindi di ricostruirsi entrando nelle profondità dell'essere, precisando una realtà individuale che sia in armonia con i propri bisogni e con il principio dell'adattività sociale (Cambi 2002:73-86). Questo ci sembra particolarmente vero alla luce dei recenti cambiamenti geo-politici che hanno visto sfumare il concetto di identità nazionale, a cui hanno contribuito non poco i flussi migratori e il costituirsi di una società globale. Il valore formativo dell'autobiografia consiste nel potere di questa di dare forma e significato all'identità individuale situata in un contesto sociale con cui si è stretto rapporto in termini di riconoscimento e inserimento in un gruppo sociale con cui si dovrà necessariamente interagire per vivere dignitosamente e realizzarsi.

Entrambi gli autori sottolineano questo valore del processo narrativo autobiografico per il soggetto che apprende, in formazione, come strumento in grado di determinare una significativa spinta qualitativa e quantitativa dei processi cognitivi sottesi all'apprendimento. Potenziando questi ultimi è naturale che

l'apprendente possa sviluppare strumenti personali in grado di promuovere, attraverso lo studio, la costruzione e la realizzazione di un progetto di crescita personale. In questo senso allora la narrazione autobiografica è formativa, in quanto promuove la riflessione su di sé e in ultimo l'espansione della coscienza e della consapevolezza di sé.

Demetrio (2010:1) in un'intervista ha notato che:

«Io ho iniziato ad occuparmi di educazione degli adulti, che è sempre stata la mia disciplina di riferimento, a 20 anni, facendo alfabetizzazione degli immigrati, in un'epoca in cui gli immigrati erano soltanto italiani; mi accorsi fin da allora, sembra quasi una banalità, che, raccogliendo le loro esperienze di vita [...] raccogliendo i loro lavori e poi trasferendoli sulla pagina [...], questi *imparavano più in fretta*. [nostro il corsivo]»

Nel corso dei suoi studi Demetrio elaborerà questa intuizione giovanile, che poco più sotto, nell'intervista citata, asserisce essere il suo punto di partenza e la linea-guida di tutti i suoi studi successivi in questo campo, in una vera propria teoria dell'autobiografia, indicando fra l'altro anche una ricca raccolta di tecniche narrative applicabili, ma non solo, in campo didattico e formativo.

Per lo studioso milanese in sostanza le «procedure narrative» (Demetrio 2009:64) attivano processi cognitivi che attraverso l'autobiografia assumono una funzione metacognitiva in quanto rendono conto al soggetto che narra delle procedure che usa per interpretare e sistematizzare la realtà, per estrarre dal fluire degli eventi esterni e spesso imprevedibili, il senso della propria esperienza di vita. In questo processo non è estranea l'affettività che a sua volta scaturisce dalla «relazione 'diadica' tra l'educatore-ricercatore» e l'apprendente-narratore che si articola in «domande discrete e suggerimenti discorsivi» da parte del primo ed incoraggia il recupero e la verbalizzazione della memoria personale nel secondo, producendo infine una «memorizzazione del presente». Conclude quindi Demetrio (2009:64): «Chi non sa di possedere un Sé [...] nel corso del programma educativo autobiografico impara – aiutato e assistito dall'educatore – a darsi un metodo per disegnarlo.»

È evidente allora che se Bruner individua nella narrazione e nell'autonarrazione lo strumento intenzionale usato dagli esseri umani nel loro

processo di costruzione metacognitiva del Sé, Cambi e Demetrio proseguono su questa strada, fino ad individuare i metodi e le strategie educative di segno narrativo che possono potenziare questo processo e renderlo formativo. In particolare entrambi gli autori identificano nella scrittura il mezzo privilegiato per la narrazione, non solo per la caratteristica di permanenza insita in essa. L'atto di scrivere, di confrontarsi con la pagina bianca che gradatamente si riempie di segni grafici dotati di significato, permette un certo grado di distanziamento dall'esperienza che ci accingiamo a narrare e in questo senso potremmo dire che la scrittura interfaccia fra pensiero e lingua. In sostanza possiamo concludere che nel narrare ed autonarrarsi, il valore della scrittura va al di là della sua dimensione diamesica ed investe piuttosto quella affettiva e semantica.

4.3. Pensiero e forma linguistica.

4.3.1. Il ruolo della lingua nella narrazione.

Per scendere adesso più nel dettaglio della presente ricerca, dobbiamo porci subito una domanda fondamentale. Qual è il ruolo della lingua nella narrazione?

Luciana Brandi (2002) se ne occupa nel saggio introduttivo a *Il testo fra oralità e scrittura* in cui rende conto di una ricerca condotta con bambine e bambini in età prescolare al fine di indagare se e in che misura le richieste dell'alfabetizzazione entravano in conflitto con i processi cognitivi impliciti nella narrativizzazione spontanea di un input visivo. Brandi precisa nel saggio introduttivo che lo scopo del suo studio è «l'individuazione dei processi che correlano la produzione orale spontanea dei testi con i requisiti che poi dovranno essere rispettati dall'apprendente nel corso dell'alfabetizzazione.» (Brandi 2002:128). Il gruppo di ricerca guidato da Brandi non si limita quindi ad esaminare le produzioni orali dei bambini al fine di analizzare le abilità narrative in alunni non ancora o scarsamente alfabetizzati, ma partendo da questa analisi si pone l'obiettivo didattico di

«indagare [...] fino a che punto le richieste cognitive dell'alfabetizzazione entravano in conflitto con lo stato spontaneo dell'apprendente e quindi, in prospettiva didattica, quale

potesse essere il limite di congruità e di conflitto con tale stato dell'intervento didattico» (Brandi 2002:16).

Date le specifiche caratteristiche della scrittura che come mezzo di trasmissione del messaggio implica una situazione comunicativa non condivisa fra emittente e ricevente e di conseguenza richiede la produzione di un testo da cui sia bandita la seppur minima ambiguità, Brandi sposa la tesi di Olson (citato in Brandi 2002:125) secondo cui «l'alfabetizzazione [...] ha effetto sul pensiero in quanto addestra a confinare il contenuto del testo nella sua formulazione, tanto per la produzione che per la comprensione.» (Brandi 2002:125).

I bambini che hanno fatto parte della ricerca del gruppo di lavoro guidato da Brandi, erano messi di fronte a stimoli visivi di vario genere (riproduzioni di opere artistiche o fotografie) che suggerivano una struttura eventizia in grado di stimolare la narrazione; poi ricevevano l'invito a «dire» (nel senso di «raccontare») cosa vedevano nell'immagine. Con questa operazione si sollecitavano quindi gli apprendenti a cercare di organizzare il percepito attraverso le parole.

Il processo così messo in atto implica di fatto la decostruzione dell'*input* sensoriale che di per sé costituisce un *continuum* in cui testo e contesto formano una globalità inscindibile: il testo dipende dal contesto per poter essere interpretato, ma la nominazione in realtà frantuma la percezione sensoriale e evidenzia la difficoltà di rendere attraverso un sistema simbolico – il linguaggio – questa unità che permette che l'esperienza sia interpretabile e condivisibile. La testualità implica quindi la decostruzione e la ricostruzione di una dimensione esperienziale ricontestualizzata tramite la lingua, attraverso la quale sono categorizzate e gerarchizzate le informazioni; questo infine presuppone l'attivazione di processi cognitivi indubbiamente specificamente funzionali alla produzione scritta, per le caratteristiche implicite nell'utilizzo del codice scritto cui accennavamo poco sopra, ma che si attivano e si potenziano in particolare proprio attraverso la pratica della scrittura. In ultima analisi allora la narrazione e l'abilità di scrittura investono in quest'ottica la dimensione semantica della lingua come strumento per la costruzione di significati funzionali alla definizione di sé come individui allo stesso tempo «sociali e unici.» (Brandi 2002).

Questo ci riporta agli studi sul pensiero narrativo cui abbiamo accennato nel capitolo 2 e che ci proponiamo di sviluppare meglio nel prossimo paragrafo; in effetti Brandi sottolinea che:

«analizzare come i bambini/le bambine ‘raccontano’ ad esempio un’immagine, mette in evidenza non solo quale sia la padronanza della lingua per la narratizzazione del reale, ma anche quali siano le modalità del dare significato, e dunque del ‘conoscere’, che ciascuno/ciascuna manifesta nel processo di organizzazione mentale succitato. E’ in particolare questa forma di osservazione e di rilievo che può consentire di formulare ipotesi relative al rapporto fra linguaggio e formazione delle conoscenze, in una prospettiva sia di ricerca che di possibile intervento didattico.» (Brandi 2002:15. Per l’uso del termine *narratizzare* si veda *infra*:127).

Inoltre lo studio di Brandi evidenzia un dato interessante che riguarda la formazione e lo sviluppo del pensiero narrativo e la sua importanza per il soggetto anche nel periodo dell’infanzia: riferendosi all’analisi dei dati relativi alle produzioni dei bambini, Brandi infatti asserisce che in essi «emergono frequentemente forme di enunciazione che manifestano tentativi di dare struttura narrativa (capacità di costruire ‘storia’) da parte dei bambini/le bambine fin dal periodo prescolare.» (Brandi 2002:25).

La narrazione può quindi essere considerata un dispositivo educativo per il potenziamento della lingua: l’utilizzo della lingua per la produzione di testi narrativi, sia orali che scritti, favorisce il miglioramento della competenza d’uso della lingua e dei processi cognitivi che sostengono lo sviluppo e l’elaborazione linguistica. Essendo la lingua lo strumento preposto alla sistematizzazione dell’esperienza attraverso il quale si esprime il pensiero narrativo organizzandosi nella produzione di testi narrativi, un utilizzo mirato e guidato permette il raffinamento dello strumento stesso, che viene impiegato in un’attività creativa, formativa e significativa per il soggetto.

Nel momento in cui l’input sensoriale viene ricevuto e verbalizzato, si attiva nel soggetto un processo interno e implicito che coinvolge in maniera preminente la lingua come strumento di elaborazione della percezione. La lingua è quindi il mezzo che mette gli esseri umani in comunicazione con il mondo esterno, che permette di

analizzare e appropriarsi di ciò che è percepito e che come tale è in un certo senso allo stato grezzo. I dati ricevuti dal mondo esterno al soggetto, la sua esperienza della realtà, hanno dunque un impatto che può essere decifrato principalmente attraverso la lingua. È in ultima analisi il sistema simbolico “lingua” che permette l’analisi del percepito e la successiva riorganizzazione personale in un’unità dotata di significato. E, ci preme sottolineare, questa unità ha la struttura e le caratteristiche di un testo narrativo.

4.3.2. Lingua, coscienza, pensiero.

A questo punto, dal momento che abbiamo annunciato che narrazione e autonarrazione in particolare sostengono lo sviluppo del Sé, riteniamo di dover indagare in modo più approfondito questo aspetto, cercando di individuare in quale misura la lingua ricopra un ruolo nello sviluppo della coscienza. Senza volerci addentrare troppo nel complesso rapporto fra cervello, mente e coscienza, che qui possiamo solo accennare, converrà comunque segnalare che, stando alle indicazioni della neuropsicologia linguistica, la coscienza si sviluppa nel bambino intorno ai tre anni, il che coincide con l’inizio della fase conclusiva dello sviluppo linguistico (Fabbro 2004:63). Evidentemente esiste un rapporto fra lingua e coscienza; ritorneremo su questo punto più avanti, nel corso di questo paragrafo.

Qui ci occuperemo in particolare di coscienza autoriflessiva per il collegamento che ha con lo sviluppo del Sé e con la narrazione. Come abbiamo visto poco sopra, è attraverso la narrazione e l’autonarrazione che gli esseri umani destrutturano e ricompongono il magma delle percezioni sensoriali provenienti dal mondo esterno al soggetto. Questa operazione, che ci permette di prendere coscienza di noi stessi in rapporto alla realtà che ci circonda, è un’elaborazione che gli uomini compiono attraverso la lingua.

La domanda rimasta aperta, ci sembra, riguarda però le ragioni per cui le attività narrative rafforzano lo sviluppo del Sé, ossia di quella parte dell’essere umano che è un «sottofondo quasi costante, [...] contesto ineliminabile della coscienza attiva.» (Tononi 2003). In quale modo – ci siamo chiesti – la lingua influenza il rapporto assodato fra narrazione e sviluppo del Sé come parte della

coscienza? La questione non è da poco e riguarda in una certa misura la consapevolezza di sé; nel caso specifico la consapevolezza delle proprie capacità linguistiche in una lingua seconda e delle proprie risorse nel gestire una situazione linguistico-comunicativa potenzialmente minacciosa per il sistema neuroaffettivo personale. È un punto cruciale della glottodidattica contemporanea che da un lato si trova a dover raccogliere le indicazioni di politica linguistica che invitano al plurilinguismo e dall'altro vede la propria azione pedagogica scontrarsi – talvolta frantumarsi – contro le molteplici incrinature determinate da una società globalizzata che non favorisce le interazioni faccia a faccia e il rapporto costruttivo con *l'altro-diverso-da-sé*.

Sondare il territorio che riguarda la coscienza e il suo sviluppo in rapporto al linguaggio è pertanto quantomeno doveroso per avere un quadro teorico completo riguardo alla tesi che stiamo qui proponendo, ma al tempo stesso dobbiamo subito tener presente che è un campo in cui, allo stato attuale della ricerca, non esistono certezze, in cui conviene muoversi quindi con una certa cautela.

Cominceremo con il tentativo di definire la coscienza. Così scrive Giulio Tononi (2003) in *Galileo e il fotodiode. Cervello, complessità e coscienza*:

«C'è [...] una sconcertante molteplicità di nozioni diverse che si nasconde dietro la parola "coscienza", dalla consapevolezza morale (la cosiddetta voce della coscienza) alla consapevolezza di sé (ossia l'autocoscienza), sino alla consapevolezza del mondo esterno (nota ai neurologi come vigilanza). È quindi essenziale chiarire fin dall'inizio che la coscienza è un universo assai più vasto, che include la consapevolezza di sé e del mondo ma non si esaurisce in queste – la coscienza è *tutto* ciò che scompare quando cadiamo in un sonno senza sogni.» (Tononi 2003:7)

Anche i sogni, come è noto, sono manifestazioni di stati di coscienza che si producono nelle fasi di sonno REM; durante la fase di sonno a onde lente, quando sembriamo sperimentare un'assoluta perdita di coscienza, si produce la cosiddetta *oscillazione lenta* per cui i neuroni corticali non scaricano per un terzo di secondo a causa dell'afflusso di potassio, fenomeno non riscontrabile nell'altra fase, come del resto anche nello stato di veglia. Il motivo per cui si innesca questo meccanismo cerebrale e il collegamento che ha con gli stati di coscienza sono tutt'oggi avvolti nel

mistero, ma questa modificazione dell'attività neurale è chiaramente collegata alla coscienza, in quanto solo la presenza di potassio nei neuroni della corteccia sembra determinare la perdita di coscienza. (Tononi 2003:20-21).

Secondo Tononi (2003) e Edelman (2006) la coscienza si origina grazie a specifiche attività neurali del cervello localizzate principalmente nel sistema talamo-corticale, in particolare riguardanti «l'attività rientrante selettiva di gruppi di neuroni del nucleo» (Edelman 2006): è dunque la configurazione di un'attività integrativa che mette in comunicazione le strutture cerebrali del talamo e della corteccia, definita “nucleo dinamico”. Tuttavia bisogna tener presente che

«In questa attività, il cervello parla soprattutto a se stesso. Va sottolineato che il punto fondamentale è l'*interazione* dei vari sistemi nel nucleo. Pertanto è necessario fare molta attenzione a non attribuire la coscienza a una regione specifica.» (Edelman 2006:34).

Al di là della specie umana, anche alcuni altri animali possiedono una forma di coscienza – una “coscienza primaria” - che Edelman (2006:13 e 35) stesso denomina «presente ricordato» in quanto permette all'animale di elaborare le informazioni ricevute in un brevissimo arco temporale («non più di qualche secondo») e tradurle in piani d'azione. Questo tipo di animali però,

«non ha un concetto di passato in forma di narrazione esplicita, non può pianificare in maniera approfondita uno scenario per un futuro distante e non ha un sé sociale nominabile. Affinché possano comparire questi tratti deve aver luogo un altro evento evolutivo, che ancora una volta coinvolge connessioni rientranti. A un certo punto dell'evoluzione dei primati, si è sviluppato un nuovo sistema di vie reciproche che ha realizzato connessioni rientranti fra mappe concettuali del cervello e aree capaci di riferimento simbolico o semantico. [...] *Per raggiungere il suo pieno sviluppo, tuttavia, la coscienza di ordine superiore ha dovuto attendere il momento dell'evoluzione umana in cui è comparso il linguaggio vero e proprio* [nostro il corsivo]. Ne è emersa la possibilità di essere coscienti della coscienza. È diventato possibile fare riferimento a un lessico, i cui elementi potevano essere collegati attraverso una sintassi, e ne sono sorti ricchi concetti del passato, del futuro e

di un sé sociale. La coscienza non era più limitata al presente ricordato: era possibile la coscienza della coscienza.» (Edelman 2006:35)⁸

È dunque l'emergere del linguaggio come capacità propriamente umana generata dal nostro cervello e determinante per interagire con la realtà, nominandola, che ha permesso e continua a permettere il delinarsi della coscienza come attitudine autoriflessiva.

A ulteriore sostegno di questa tesi, che sposiamo in pieno, ricordiamo che il pensiero è di per sé inconscio: ne diventiamo coscienti nel momento in cui gli diamo una forma verbale, per cui «il linguaggio che 'sentiamo' nelle nostre teste quando pensiamo è una *manifestazione conscia* del pensiero – e non il pensiero stesso, che non è presente alla coscienza.» (Jackendoff 1998:253). Il che spiegherebbe il carattere subitaneo di certe nostre intuizioni, che in genere non sappiamo decifrare, ma che sarebbero ricollegabili ad un pensiero inconsapevole.

Dobbiamo però tener presente che se da un lato il linguaggio rappresenta una «finestra sul pensiero» (Jackendoff 1998:249), linguaggio e pensiero sono di per sé separati o non sarebbe possibile esprimere uno stesso concetto semantico in lingue differenti: tutte le lingue sono perfettamente in grado di esprimere gli stessi concetti, in quanto tutti gli esseri umani sono dotati di una *struttura concettuale* (Jackendoff 1998:254) che si riferisce all'organizzazione dei pensieri. Nelle parole dello stesso Jackendoff:

⁸ Se, stando alla tesi di Edelman, l'emergere di una funzione superiore come il linguaggio ha permesso alla specie umana di sviluppare e elaborare il pensiero narrativo, potrebbe esserci stata una fase precedente dell'evoluzione umana in cui anche gli ominidi potevano avvalersi solo di un "presente ricordato", da cui la successiva evoluzione deve essere partita. La conquista della "coscienza della coscienza", e precedentemente del linguaggio come lo conosciamo oggi, non deve essere stato un processo subitaneo, ma sarà evidentemente passato per fasi successive, come per altro dimostra lo sviluppo linguistico del bambino, che in quanto individuo, ripete nella sua ontogenesi la filogenesi della specie a cui appartiene (Aglioti, Fabbro 2006). In termini di strutturazione del linguaggio e in una prospettiva comunicativa, potrebbe conseguirne che la descrizione, una forma di testo generalmente ritenuta basilare e precedente allo sviluppo di tipi più complessi di testualità, quali narrazione e argomentazione, sembrerebbe tipica dello stadio evolutivo del "presente ricordato" e di quello immediatamente successivo in cui i mezzi linguistici e cognitivi sono ancora limitati, mentre gli altri due tipi di testo sarebbero da mettere in relazione con lo sviluppo dell'attività cerebrale e delle capacità linguistiche. Del resto proprio osservando lo sviluppo del bambino e della competenza d'uso della lingua degli apprendenti stranieri, ci si rende conto che le descrizioni precedono le narrazioni. Bisognerà attendere che il soggetto raggiunga almeno un certo livello di sviluppo linguistico perché si manifesti la necessità narrativa cui abbiamo accennato.

« [...] linguaggio e pensiero, benché correlati, sono forme distinte d'informazione mentale. [...] Ciò significa che i pensieri non possono essere imbalsamati nelle forme di un'unica lingua, qualunque essa sia: devono essere neutrali rispetto alla lingua in cui essi vengono espressi. » (Jackendoff 1998:250).

Quest'ultima affermazione dello studioso statunitense ci porta direttamente nel campo della lingua seconda, che è ovviamente il centro d'indagine di questo lavoro, da cui abbiamo momentaneamente divagato alla ricerca di un sostegno scientifico alla nostra tesi principale.

4.4. Narrare in una lingua *altra*.

Dopo questo breve, ma necessario, *excursus*, è venuto ora il momento di porci qualche domanda sul significato di questo quadro teorico nell'ambito dell'insegnamento linguistico. Dobbiamo a questo punto interrogarci sul valore della narrazione e dell'autobiografia nel campo dell'insegnamento delle lingue non materne. Fino a questo punto abbiamo visto come la lingua e alcune strategie linguistiche stiano alla base del processo di narrazione e autonarrazione indispensabile alla definizione del Sé e quindi dell'identità personale, pertanto riteniamo che il carattere conoscitivo ed ermeneutico della narrazione sia pertinente al campo dell'educazione e della formazione linguistica del soggetto che apprende. Tenteremo adesso di verificare come e in che misura questi assunti teorici possano essere impiegati nell'insegnamento-apprendimento di una lingua seconda e/o straniera.

La prima riflessione che possiamo fare riguarda appunto l'utilizzo di una lingua non materna, la cui competenza d'uso può facilmente avere il carattere della limitatezza, per un'attività cognitiva così complessa come la narrazione e in particolare per la narrazione di esperienze e percezioni personali. Nei paragrafi precedenti abbiamo esaminato il valore semantico della narrazione e il processo cognitivo che partendo dal flusso percettivo si serve della lingua per analizzare e dare senso all'esperienza personale. Quali effetti può avere sull'apprendente il compiere una tale operazione in una lingua non nativa, che di per sé è nella

maggioranza dei casi uno strumento imperfetto? Può questa attività creare disorientamento o favorire l'apprendimento?

Sono domande legittime, che conviene porci prima di ogni altra considerazione teorica, perché non avrebbe senso, in quanto docenti di lingue, proseguire nella ricerca se considerassimo esclusa *a priori* ogni rilevanza pratica insita nell'uso della narrazione e dell'autonarrazione per l'apprendimento di una lingua non materna, se non considerassimo che tali attività narrative possano essere efficacemente adottate all'interno del profilo di apprendenti preso in considerazione per questa ricerca.

Coinvolgere apprendenti stranieri appartenenti al profilo che abbiamo delineato nel Capitolo 3, per i quali l'italiano è una lingua *altra*, non nativa, evidentemente implica che lo strumento che questi apprendenti andranno ad usare per narrare e narrarsi sarà ancora incompleto se non rudimentale, il che potrebbe generare in chi è chiamato ad usarlo un pericoloso senso di inadeguatezza e bloccare, in ultima analisi, lo sviluppo della lingua, piuttosto che promuoverlo. C'è un livello minimo di competenza d'uso della lingua che dobbiamo considerare come indispensabile per istituire un percorso narrativo? Quale potrebbe essere per questi studenti, la ricaduta in termini di potenziamento della lingua in apprendimento *in primis* e poi di educazione linguistica e interculturale inerenti ad un percorso narrativo in lingua non materna? È chiaro che per chi insegna una lingua oggi in un mondo che cambia, talvolta troppo velocemente, qualsiasi sia il profilo degli apprendenti con cui si trova ad operare, l'obiettivo primario sarà sempre quello di accelerare e consolidare il più possibile l'apprendimento, con tutte le ben note considerazioni relative all'innescarsi e al tenere viva la motivazione ad apprendere la lingua, mentre la meta educativa ultima riguarderà l'educazione linguistica e lo sviluppo di una personalità interculturale disponibile all'incontro con l'*altro-diverso-da-sé*. L'esposizione a contesti didattici di tipo narrativo può in ultima analisi promuovere e potenziare l'evoluzione di un Sé linguistico consapevole delle proprie potenzialità espressive e delle strategie che usa nel suo continuo sviluppo?

Maria Giuseppina Lo Duca in un saggio del 2003 asserisce che è possibile e addirittura consigliabile istituire un percorso glottodidattico basato sul *bisogno di narrare* partendo da stadi basilari di sviluppo della lingua. Ricordiamo che l'atto di

narrare presuppone, come abbiamo visto poco sopra, l'utilizzo di strategie comunicative come il decentramento e la negoziazione che per l'apprendente probabilmente sono già inconsciamente implicite nella comunicazione in lingua materna: la narrazione in lingua straniera permette il trasferimento di queste capacità dalla L1 alla L2, grazie all'ipotesi dell'interdipendenza formulata da J. Cummins (Cummins, 1983, citato in Balboni 2002:162) arricchendo così il nuovo strumento linguistico proprio in termini di competenza comunicativa. A sostegno di questa tesi sottolineiamo che l'atto di narrare storie è universale e presente in tutte le culture, oltre a manifestarsi fin dalla prima infanzia in ogni singolo individuo, proprio perché si basa sul bisogno fondamentale dell'uomo di rielaborare i dati sensoriali della realtà attraverso la parola di cui abbiamo parlato poco sopra; ciò che varia da cultura a cultura è il valore attribuito all'esperienza umana in quanto rispecchia i principi culturali della comunità.

Sintetizzando, diremo che la lingua permette l'autonarrazione e infine induce la presa di coscienza. Nonostante esistano altri codici espressivi, la lingua rimane quello più completo e articolato. L'utilizzo di attività narrative ed autobiografiche può far emergere e facilitare il consolidamento delle strutture aspettuali inerenti al testo narrativo e offrire all'apprendente una strategia consapevole di risoluzione dei conflitti insiti nell'incontro-scontro con la realtà linguistico-culturale del paese che lo/la accoglie.

Considerando dunque che la lingua è uno strumento di conoscenza e organizzazione del mondo, potremo concludere che incoraggiare l'uso di una lingua non materna per la narrazione di esperienze personali che ruotano intorno al contesto di apprendimento linguistico, riduce i rischi che minacciano il senso di Sé e quindi dà sicurezza all'apprendente, il che può avere prima di tutto esiti promettenti in termini di motivazione ad apprendere. Verbalizzare un evento significa capirlo e superare la situazione problematica che questo produce per l'individuo, usando la lingua per decostruirlo e ricostruirlo in un universo testuale – quello narrativo – che crea un nuovo mondo di cui il soggetto narrante può appropriarsi.

Se fatta in una lingua non materna, la narrazione può significativamente contribuire a valorizzare il nuovo strumento linguistico, favorendo proprio per questa ragione la motivazione ad apprendere la nuova lingua: guidare i discenti all'uso della

lingua in apprendimento per la costruzione di testi narrativi significa allora invitarli a dare dignità alla lingua seconda che viene così impiegata per attività significative. All'interno di queste ultime si collocherà il raffinamento della competenza d'uso della lingua, soprattutto in merito ad alcune forme linguistiche della lingua italiana particolarmente problematiche per gli apprendenti angloamericani.

Inoltre, come abbiamo visto, sia in sede teorica che pratica, il testo per quanto minimo, è oggi considerato la naturale espressione della competenza linguistico-comunicativa nella sua completezza. L'esposizione e la produzione di testi narrativi può facilitare la costruzione stabile di una conoscenza linguistico-comunicativa, cognitiva e socio-culturale, in quanto la narrazione dà unità all'uso della lingua. Costituendo un'operazione che rimanda a una funzione cognitiva primaria dell'essere umano, il testo narrativo è al tempo stesso un'occasione di misurarsi in un compito complesso che dà unitarietà alla lingua e che concentra l'attenzione sul compito piuttosto che sui singoli elementi linguistici.

Per tutti questi motivi il valore della narrazione come dispositivo di acquisizione e educazione linguistica non è stato trascurato né dalla ricerca né dalla didattica delle lingue, sia materne che straniere. In questa sede ci limiteremo a render conto di un progetto dell'Università "La Sapienza" di Roma, che come vedremo più nel dettaglio nel paragrafo successivo, riveste un interesse particolare per il nostro studio, in quanto si ispira ai principi teorici enunciati da J. Bruner di cui abbiamo parlato nei paragrafi 2.3 e 4.1. Nell'ultimo paragrafo di questo Capitolo esamineremo infine la proposta didattica narrativa che Maria Giuseppina Lo Duca ha elaborato sulla scorta degli studi di linguistica acquisizionale.

4.5. Ricadute glottodidattiche.

4.5.1. Il *format narrativo* nell'apprendimento linguistico.

La narrazione sta dunque alla base dello sviluppo linguistico ed è in armonia con la struttura della nostra mente. Non solo: il testo narrativo, come del resto ogni tipo di testo, conferisce unità alla lingua, libera la presentazione del materiale linguistico dalla parcellizzazione del sillabo, consente di focalizzare l'attenzione

sull'attività più che sullo strumento e costituisce la base di ogni altra costruzione testuale. Il testo narrativo è infine particolarmente significativo per l'apprendente in quanto essere umano: come abbiamo visto è connesso allo sviluppo della coscienza autoriflessiva e alla costruzione del Sé, nel nostro caso potremo dire del Sé linguistico.

Le ricadute glottodidattiche insite in queste riflessioni teoriche non sono passate inosservate agli addetti ai lavori ed hanno condotto in tempi recenti all'elaborazione e all'attuazione di progetti e materiali per l'apprendimento e il potenziamento delle lingue seconde, fra cui ricordiamo in particolare quello ideato da T. Taeschner, S. Pirchio, P. Rinaldi dell'Università "La Sapienza" di Roma. Nel loro saggio *Il 'format narrativo': le basi teoriche di un modello educativo per l'insegnamento e l'apprendimento di una nuova lingua* (2009) gli autori individuano nel *format narrativo* - «brevi storie condivise fra insegnante e alunni» (Taeschner, Pirchio, Rinaldi, 2009:75) – lo strumento didattico principale da utilizzare nell'insegnamento di una lingua non materna. Le storie vengono presentate come pantomime in cui la componente verbale si unisce e viene rafforzata da altri codici comunicativi, agevolando così la comprensione. Gli autori sintetizzano poi i validi risultati ottenuti, soprattutto nel campo dell'apprendimento lessicale, esponendo gli apprendenti a questo tipo di metodo, utilizzato sia per l'apprendimento della lingua inglese da parte di bambini italofofoni, che per l'apprendimento dell'italiano da parte di adolescenti alloglotti.

Quello che sembra particolarmente avvincente per gli apprendenti coinvolti in attività narrative in lingua seconda è l'aspetto pragmatico dell'attività, che chiama direttamente in causa l'individuo prima impegnato a ricostruire la concatenazione eventizia della storia con i suoi possibili esiti, e in un secondo momento lo invita a dilatare la narrazione con elementi personali, del proprio vissuto, inseriti anche senza nessun preciso e consapevole riferimento autobiografico. Da qui alla consapevole espansione verso la propria esperienza di vita auspicata da Demetrio, il passo è breve. Come egli stesso chiarisce (Demetrio 2009:65):

«Crediamo quindi che [...] intraprendere un progetto pedagogico anche a orientamento glottodidattico con la metodologia autobiografica significhi stabilire legami e connessioni in funzione sia euristica (conoscitiva e interpretativa) sia pragmatica: dal momento che nessuna

biografia si costruisce se non si imbatte con compiti e impegni da affrontare e con problemi da risolvere. »

Nel caso specifico degli apprendenti appartenenti al profilo delineato nel Capitolo 3, questo significa che i giovani adulti impegnati nel progetto narrativo che analizziamo in queste pagine, sono coinvolti in un processo che abbraccia tutta la loro persona e che riguarda la ridefinizione della propria biografia alla luce e parallelamente all'apprendimento di una nuova lingua-cultura. In questo percorso i «problemi da risolvere» sono sia di ordine psicolinguistico che linguistico *tout court* in quanto la risoluzione dei secondi potrà contribuire a minimizzare i primi e viceversa.

La valenza pragmatica delle attività narrative ci conduce infine a ribadire con, fra gli altri, Caterina Cangia che «l'azione è il cuore della glottodidattica» (Cangia 2009:41) e d'altra parte gli studi sul linguaggio e sull'acquisizione delle lingue ci portano tutti in questa direzione.

4.5.2. Percorso didattico narrativo in italiano L2.

Abbiamo poi rivolto la nostra attenzione alle ricadute didattico-pratiche evocate dagli studi di linguistica acquisizionale che abbiamo preso in esame nel paragrafo 1.3.2. In particolare, Maria Giuseppina Lo Duca, in un suo saggio del 2003, delinea un intervento didattico costruito sul “Narrare in italiano L2” (Lo Duca 2003:256-270) scandito in tre stadi o livelli di apprendimento, sulla scorta delle indicazioni provenienti appunto dalla linguistica acquisizionale.

Come è noto, la linguistica acquisizionale si occupa dell'acquisizione spontanea delle lingue, quindi Lo Duca tenta, a nostro parere con successo, di mediare fra i risultati emersi in questo campo e le esigenze dell'apprendimento guidato in un'istituzione scolastica, mettendone in luce i punti maggiormente significativi per gli insegnanti, ma anche quelli potenzialmente più problematici.

Richiamiamo qui la sequenza acquisizionale del sistema verbale italiano discussa nel saggio di Banfi e Bernini (2003:70-115), di cui abbiamo reso conto nel paragrafo 1.3.2. e che risulta adesso particolarmente significativa in quanto mette in

evidenza il fatto che alcuni dei tempi verbali maggiormente funzionali all'organizzazione narrativa (Presente, Passato Prossimo e Imperfetto) vengono appresi nella prima metà del processo acquisizionale del sistema verbale dell'italiano L2. Come abbiamo visto nel corso del Capitolo 1, il passaggio dalla comparsa di forme basiche di Passato Prossimo, in cui la temporalità "passato" e l'aspetto "compiuto" sono espressi attraverso il solo Participio Passato, ad una completa competenza d'uso di tali forme si manifesta però più tardi, contemporaneamente ad una prima acquisizione di altre forme. Lo stesso vale per l'Imperfetto: alcune forme, cui probabilmente gli apprendenti sono maggiormente esposti, compaiono abbastanza presto, subito dopo il Passato Prossimo nella sua forma basica, con funzione di sfondo in narrazioni al passato.

In merito allo sviluppo della sintassi, il percorso seguito dagli apprendenti spontanei può essere così riassunto schematicamente (Andorno, Bernini, Giacalone Ramat, Valentini 2003:159-161):

- *giustapposizione di frasi e coordinazione paratattica*, tipiche degli apprendenti basici;
- *coordinazione sindetica e prime forme di subordinazione*, riscontrabili in apprendenti postbasici;
- *coordinazione e subordinazione, con avvicinamento all'uso nativo*, nei livelli più avanzati.

Anche l'acquisizione dei connettivi segue un ordine di comparsa ben preciso nell'apprendimento spontaneo della lingua, che riportiamo nello schema sotto, mutuato da Chini, Ferraris, Valentini, Businaro (2003:203):

- *O, e, ma, poi, perché, anche* (in funzione connettiva)
- *Quando, se* (ipotetico), *però*, (*per*+infinito), *come*
- *Che* (relativo)
- *Allora, così, che* (completivo)
- *Anche se, quindi*
- *Dove* (relativo), *che* (causale), *poiché*

- *Che cosa* (*che/cosa* – relativo e interrogativo), *chi* (relativo)
- *Dove* (interrogativo), *chi* (interrogativo), *prima che* (*di*), *dopo* (*che*)
- *Appena, ogni volta che* (e simili)
- *Quello che, comunque, invece, solo che*
- *Dato/visto che*
- Altri più sporadici: *se* (interrogativo), *siccome, perciò, senza, cui, ecc.*

Le autrici non trascurano di rilevare la doppia funzione di alcuni elementi di connessione, che soprattutto nel parlato assumono la valenza di segnali discorsivi, il che da un lato ne facilita l'acquisizione, ma dall'altro «influisce con la loro interpretazione». Emblematico a questo proposito è il caso di *ma*, la cui polifunzionalità, è riscontrabile particolarmente nel passaggio da canale orale a canale scritto, in cui sono rintracciabili diverse gradazioni semantiche (Chini, Ferraris, Valentini, Businaro 2003:202-203).

All'interno dello schema acquisizionale evidenziato *supra*, tenendo conto anche di elementi testuali come lo sviluppo dei connettivi, di coordinazione e subordinazione, Lo Duca (2003) individua i tre stadi della sua proposta didattica narrativa, che schematizziamo di seguito:

Stadio acquisizionale	Mezzi lessicali per l'ancoraggio temporale	Sintassi	Morfologia
Primo stadio	Adesso/ora, oggi, stamattina, l'anno scorso,....	Paratassi Coordinazione (e, ma, poi, dopo, e poi, ma poi, allora...)	Presente narrativo Passato Prossimo (anche senza espressione o errata selezione dell'ausiliare)
Secondo stadio	L'altro ieri, due ore/giorni/mesi/anni fa, mercoledì scorso, la settimana	Prevalenza di coordinazione Subordinazione:	Imperfetto Significati aspettuali di perfectività e

	scorsa/passata, nel 1950, il 3 aprile...	connettivi subordinanti: quando, (connettivi temporali, in particolare di posteriorità)	imperfettività (Passato Prossimo \leftrightarrow Imperfetto)
Terzo stadio	Deittici di tempo Connettivi e localizzatori temporali (nel 1958, il 7 marzo 1746, un tempo, una volta, quando i militari presero il potere...)	Ampliamento dei connettivi coordinanti (<u>posteriorità</u> : alla fine, allora, infine, in seguito, più tardi, dopo una settimana/un mese/un anno...) Rapporti di <u>contemporaneità</u> (contemporaneamente, nel frattempo, intanto...) e <u>anteriorità relativa</u> (all'inizio, prima, precedentemente, l'anno/il mese/il giorno prima...) Subordinazione: Relazioni temporali (dopo che/prima di,	Passato Remoto Espressione del passato perfetto (Passato Prossimo \leftrightarrow Passato Remoto) Trapassato prossimo Condizionale passato

		come, appena, finché) implicita, poi esplicita (prima di → prima che)	
--	--	---	--

Tabella 4: Percorso didattico narrativo.

Un percorso di tipo narrativo, in quanto significativo per l'apprendente, può velocizzare o almeno facilitare «la comparsa di quella modalità sintattica (*syntactic mode*), che nell'apprendimento spontaneo sostituisce, in tutto o in parte, la modalità pragmatica [*pragmatic mode*, n.d.a.] delle prime fasi» (Lo Duca 2003:259).

Riguardo alla gestione dei meccanismi di coesione testuale e di ancoraggio temporale che all'interno del testo concorrono nella selezione di una determinata struttura aspettuale, Lo Duca sottolinea la funzione che la congiunzione temporale *quando* come «connettivo subordinante temporale generico» (Lo Duca 2003:262) assume nelle varietà anche molto basiche di italiano L2. È infatti attestato che questa congiunzione temporale rappresenta una precoce forma di subordinazione ed ha un impiego ben maggiore di quanto sia riscontrabile nell'acquisizione dell'italiano da parte di nativi, poiché nelle interlingue dei non nativi ricopre probabilmente anche le funzioni svolte da altre congiunzioni temporali, come per esempio *mentre*, cui viene spesso sovraestesa negli usi interlinguali.

Lo Duca rileva, fra l'altro, che nell'apprendimento spontaneo della lingua, l'uso di *mentre* per esprimere contemporaneità compare, sorprendentemente per noi, in fasi successive, per cui ne suggerisce la presentazione ai livelli più avanzati di competenza linguistica. Abbiamo riflettuto a lungo su questo dato ponendolo in relazione con la nostra esperienza di classe. Generalmente in un corso di lingua, quando si presenta l'Imperfetto, gli apprendenti imparano che quando in un testo al passato trovano il connettivo *mentre*, dopo devono inserire l'imperfetto; gli esercizi di manipolazione e riempimento in genere dimostrano che gli studenti molto raramente commettono errori in casi come questo.

Il secondo punto particolarmente degno di rilievo per il nostro lavoro del saggio di Lo Duca, riguarda gli errori prodotti dagli apprendenti e la loro correzione in un percorso di apprendimento guidato.

Prima di tutto Lo Duca descrive gli errori da aspettarsi in un percorso glottodidattico narrativo «in ordine presumibile di comparsa» (Lo Duca 2003: 265-266), rifacendosi alle schematizzazioni degli stadi acquisizionali e che riguardano essenzialmente l'elaborazione del sistema verbale italiano. Per esempio, per citare alcuni possibili errori rilevanti anche all'interno della presente ricerca, si potrà osservare una sovraestensione del valore imperfettivo passato al Presente Indicativo e l'alternanza di presente/participio passato per esprimere l'opposizione aspettuale anche nel Passato; progredendo negli stadi acquisizionali potrà poi manifestarsi una «sovraestensione dell'Imperfetto (al posto del passato prossimo)» (Lo Duca 2003:265-266) quest'ultimo tratto tipico degli apprendenti anglofoni.

In un secondo momento l'autrice riflette sulle modalità di correzione dell'errore in contesti spontanei e sull'opportunità di adottare le stesse modalità in situazioni di insegnamento formale. In particolare l'autrice fa notare che:

«Si sa che, normalmente, nell'interazione naturale tra nativi e non nativi, e talvolta anche fra non nativi, la correzione, anche parziale, delle forme scorrette è un'eventualità riservata ai casi in cui la costruzione scorretta del messaggio impedisce o ostacola la trasmissione dell'informazione, e spesso avviene su richiesta, più o meno esplicita, del non nativo. [...] Dunque quello che accade più spesso è che nell'interazione con gli stranieri i parlanti nativi evitano, per ovvie ragioni, di interrompere il normale flusso della comunicazione con la sottolineatura delle formulazioni devianti. La conseguenza è che gli apprendenti spontanei, ove non siano pressati dalle circostanze, possono persistere a lungo in forme devianti, almeno fino a quando un nuovo tratto venga finalmente “notato” e confrontato con i tratti già acquisiti, il che potrà comportare un riaggiustamento e una risistemazione in direzione della norma. Ma i tempi possono essere anche molto lunghi, sempre troppo per l'istituzione scolastica, che giustamente si deve porre il problema di facilitare la scoperta della norma e di abbreviare i tempi di avvicinamento ad essa. Né si può sottovalutare il pericolo che la mancata correzione induca o favorisca fatti di fossilizzazione.» (Lo Duca 2003:266).

Questa osservazione ci è sembrata particolarmente degna di nota in quanto segna lo snodo essenziale fra teoria e pratica. Come insegnanti ci poniamo certamente la domanda di quanto e come correggere gli errori, questioni che la linguistica acquisizionale può permettersi di trascurare visto che basa le sue ricerche sull'analisi delle produzioni di apprendenti spontanei ed è una scienza essenzialmente teorica, pur fondandosi su dati empirici. Da insegnanti abbiamo l'ambizione di cercare soluzioni a questioni come questa in un'ottica che tenga conto dei risultati teorici e li proietti nella pratica didattica. Fondamentalmente riteniamo che si debba trovare, soprattutto nel contesto di insegnamento dell'italiano lingua seconda, che è quello di cui ci occupiamo qui, un equilibrio fra momenti di acquisizione spontanea fuori dalla classe e fasi di apprendimento guidato in classe. Il problema della correzione degli errori non riguarda a nostro avviso l'opportunità o meno di correggere gli studenti quando sbagliano: l'istituzione scolastica ha il compito anche di correggere. La domanda da porsi è un'altra ed è relativa a *come* si debbano correggere gli errori in modo da favorire e possibilmente velocizzare il processo di acquisizione linguistica. Su questa domanda essenziale ci siamo quindi concentrati per questo aspetto della ricerca: qual è la tecnica migliore per correggere le devianze che i nostri studenti inevitabilmente produrranno in un percorso improntato sulla testualità in generale e sulla narrazione in particolare? Dovremo individuare una modalità di correzione dell'errore che non inneschi meccanismi di frustrazione, ma che al tempo stesso conduca gli studenti nella direzione indicata poco sopra e che sia in linea con i principi generali di questo studio.

A questo riguardo dobbiamo anche rilevare che nonostante i nostri informanti possano beneficiare di frequenti interazioni spontanee con parlanti nativi, nel caso dell'acquisizione delle strutture aspettuali, questi scambi possono assumere una significatività e produrre acquisizione quasi esclusivamente in quanto costituiscono un ulteriore input che sommandosi a quello ricevuto in classe, può condurre a notare, riconoscere e infine acquisire le norme di selezione dell'Aspetto in contesti passati. Tuttavia però non possiamo aspettarci, proprio per quanto rilevato da Lo Duca, che i parlanti nativi offrano riformulazioni o chiarimenti linguistici, qualora le strutture aspettuali siano state mal selezionate rispetto al contesto in cui sono inserite. Questo avviene solo raramente perché una devianza su questo versante generalmente non

impedisce il passaggio delle informazioni e non compromette la comprensione globale del messaggio. Il parlante nativo, nel caso specifico delle strutture aspettuali del Passato, anche di fronte a devianze, è perfettamente in grado di ricostruire il messaggio nella sua forma linguistica corretta e per lo più lo fa inconsciamente preferendo non correggere il non nativo per un criterio di economicità linguistica e di efficienza comunicativa: l'interruzione spezzerebbe il così detto "filo del discorso" e, visto che l'informazione è comunque salva, non ne varrebbe neanche la pena.

Da quanto fin qui detto, risulta dunque chiaro che la classe di lingua sarà (quasi) l'unica fonte di correzione per gli apprendenti e questo ovviamente pone la questione per niente secondaria delle modalità di correzione da adottare. Al termine dell'analisi dei dati della ricerca, cercheremo di dare una possibile risposta anche in merito a questo ultimo punto.

Capitolo 5

LA RICERCA: STRUMENTI E METODI.

5.1. Narrazione come strumento per la didattica delle lingue: la prima fase della ricerca.

Vedremo adesso come l'uso didattico di alcuni generi narrativi può portare gli studenti a riflettere e ad assumere una nuova consapevolezza di sé rispetto al processo di apprendimento linguistico.

Tutti i generi narrativi – anche i più elementari, come quelli prodotti da bambini in età prescolare - sono caratterizzati da un processo gestaltico che mette insieme, collega somiglianze e differenze attraverso il tempo e lo spazio per produrre legami con esperienze passate (Steinbock, 2007). La pratica costante della narrazione allora rinforza e affina questo processo conoscitivo che il discente mette in atto quando l'insegnante lo confronta con un testo, sia orale che scritto.

Sia lo studio di Brandi (2002) che quello di Steinbock (2007), dimostrano che forme elementari di narrativa, potremmo dire generi semplificati, come elenchi e resoconti, la cui struttura testuale piuttosto libera è caratterizzata dalla coordinazione piuttosto che dalla subordinazione, sono rintracciabili anche nelle produzioni di bambini in età prescolare e in apprendenti ad un livello basico di acquisizione; solo in seguito, quando la maturazione cognitiva e linguistica raggiunge livelli soddisfacenti, evolvono in storie vere e proprie.

I giovani adulti che questa ricerca prende in considerazione, dovrebbero aver raggiunto il livello ottimale di sviluppo rispetto alle funzioni cognitive inerenti alla narrazione, mentre la competenza linguistico-comunicativa dovrebbe essere collocabile agli stadi post-basici di apprendimento. L'assunto che generi narrativi

basilari come quelli individuati sopra, preparano allo sviluppo di tecniche narrative più sofisticate, dovrebbe spingerci proprio per questo ad utilizzare la narrazione, seppure con i dovuti accorgimenti didattici, anche con gruppi di apprendenti di basso livello linguistico.

Nell'anno accademico 2008-2009 abbiamo quindi sperimentato procedure didattiche narrative in classe con lo scopo di verificarne l'efficacia didattica.

A nostro avviso la pratica e l'abilità di produrre testi narrativi dovrebbero costituire un'abilità trasversale a tutto il lavoro didattico, trovando spazio nelle varie fasi del lavoro di classe, senza necessariamente sostituirsi a nessuna delle tecniche o dei metodi usati. Del resto, seppure inconsapevolmente, la narrazione fa parte già a vari livelli del normale lavoro con i discenti; si tratta a questo punto di riconoscere una pratica già in uso e dargli il valore formativo che merita in modo da usarla più estensivamente e con maggiore consapevolezza. La sperimentazione che abbiamo condotto, come si accennava in apertura, nella prima fase si è concentrata sull'individuazione di tecniche narrative da inserire e potenziare all'interno degli strumenti didattici già in uso: nel proporre tali attività abbiamo seguito due principi-guida, desunti dall'inquadramento teorico del lavoro di cui abbiamo dato conto nelle pagine precedenti. In primo luogo abbiamo cercato di ricondurre il tema o i temi proposti all'interno dell'Unità di apprendimento/lavoro (Pona 2010) in attività di produzione scritta narrativa; in un secondo tempo, qualora possibile, abbiamo ampliato lo stesso tema o uno dei temi all'interno dell'esperienza personale degli apprendenti, spronandoli alla narrazione di sé.

La glottodidattica ha basato l'elaborazione dei propri strumenti operativi sul modello gestaltico e sui principi di bimodalità e direzionalità degli emisferi cerebrali proposti da Danesi (1988) da un lato (Balboni 2002), e dall'altro (Vedovelli 2002; Diadori 2009) sulle indicazioni contenute nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (Consiglio d'Europa 2002). I modelli elaborati da Vedovelli e Diadori, riferendosi al documento europeo, sono maggiormente incentrati sulla testualità.

Nella pagina seguente riportiamo una tabella in cui sono schematizzati i modelli operativi maggiormente in uso, predisposta da Pona (2010), cui rimandiamo per una trattazione esaustiva delle varie fasi del lavoro didattico. Anche nel presente

studio, ci riferiremo ai modelli operativi con la dicitura *Unità di apprendimento/lavoro*, proposta da questo autore.

Gabbanini – Goudarzi – Masciello – Pona (2010)	Unità di Apprendimento (Balboni 2002)	Unità didattica centrata sul testo (Vedovelli 2002)	Unità di lavoro UdL (Pierangela Diadori 2009)
Per cominciare	Motivazione	Contestualizzazione	Introduzione
Per capire	Globalità	Verifica della comprensione	Svolgimento
Per cercare	Analisi	Attività di comunicazione sul testo	
Per usare	Sintesi	Attività di comunicazione dal testo	
Per scoprire	Riflessione	Attività metalinguistica	
Esercizi	Attività di rinforzo	Attività di rinforzo	
		Output o Azione	Conclusione

	Attività di verifica		
--	----------------------	--	--

Tabella 5: I modelli operativi della glottodidattica (Pona 2010)

Quando il docente chiede agli apprendenti, anche di livello linguistico basso, di descrivere – diciamo – una serie di immagini come attività di motivazione e pre-contatto al testo con cui la classe si confronterà, invita di fatto la classe a compiere un'operazione molto simile a quella descritta da Brandi (2002) nell'ambito della sua ricerca. Gli studenti in pratica, attraverso la narrazione della percezione visiva di una serie di immagini in successione eventizia, prima di tutto decostruiscono lo stimolo visivo dando nuovi nomi – quelli della L2 – ai dati dell'esperienza sensoriale. La ricostruzione dell'esperienza percettiva attraverso la lingua, che per gli apprendenti di basso livello linguistico è in genere quasi una semplice elencazione, in questo caso permette di inquadrare il contesto e il cotesto⁹ della comunicazione in cui il testo si inserisce in modo da produrre le ipotesi che agevoleranno la comprensione del testo stesso.

Entrando adesso più nel dettaglio dei generi narrativi utilizzati e utilizzabili in classe, considereremo prima di tutto un'attività orale comunemente conosciuta come *ascolto attivo*. Quando si fa ascoltare un testo agli apprendenti, generalmente si propone una serie di ascolti successivi ciascuno scandito dall'esecuzione di un

⁹ *Contesto* e *cotesto*, insieme al *paratesto* sono fondamentali per definire la situazione comunicativa in cui il testo viene prodotto e di conseguenza per attivare i processi di anticipazione o *Expectancy Grammar* (Balboni, 2002:11-112) che permettono di fare ipotesi sul testo con cui ci si confronterà e quindi lo rendono accessibile. La definizione di questi elementi della comunicazione è automatica e inconscia nella comunicazione in L1, mentre deve essere esercitata in L2/LS. In particolare la nozione di *paratesto* rimanda a tutto ciò che sta intorno ad un testo, come fotografie, grafici, disposizione in paragrafi, che consentono di identificare il genere testuale rapidamente. Il *contesto* – o più propriamente il «contesto situazionale» (Balboni, 1999b) fa sì che si identifichino le coordinate essenziali dell'evento comunicativo, come numero e ruolo dei parlanti, luogo fisico, scopo della comunicazione. A sua volta il *cotesto* permette per esempio di «disambiguare parole omofone: [...] la parola "corso" in "Jean è corso, viene da Ajaccio", "il sindaco di Ajaccio è corso all'aeroporto" e "ho frequentato un corso ad Ajaccio"» (Balboni, 1999b, voce *co-testo*); quindi comprende quello che c'è intorno ad un testo in termini più strettamente linguistici, anche se spesso viene assimilato al *contesto*.

compito che prevede un utilizzo della lingua via via più attivo. L'ultimo *task*, che mira a testare la comprensione intensiva del testo ascoltato, richiede che la classe collabori nella produzione di una parafrasi di quanto ascoltato. Se ci pensiamo bene quest'ultima attività non è altro che la narrazione di una percezione uditiva ripetuta allo scopo di decostruire il testo per appropriarsene nella ricostruzione narrativa.

In una fase successiva dell'Unità di apprendimento/lavoro, per esempio in quelle di sintesi e riflessione, si può proporre la scrittura di un testo che sintetizzi in forma narrativa quanto ascoltato con l'intento di guidare la classe ad impadronirsi delle strutture che come abbiamo visto, sono particolarmente funzionali alla produzione di testi narrativi. Divisi in piccoli gruppi gli studenti dovranno individuare le informazioni principali del testo orale, categorizzarle e gerarchizzarle in una scaletta di cui poi dovranno rendere conto al resto della classe. Nella successiva discussione plenaria l'insegnante guiderà la classe a produrre uno schema condiviso le cui informazioni saranno poi organizzate in un testo strutturato attraverso il riconoscimento degli elementi linguistici appropriati al genere – come per esempio i Tempi verbali e i connettivi - e della disposizione in paragrafi. In questo modo gli apprendenti sono incoraggiati ad utilizzare consapevolmente in L2 i processi cognitivi che sottostanno alla produzione scritta di un testo narrativo; in un secondo momento sono poi sollecitati alla scoperta, alla strutturazione e all'uso di elementi linguistici come i Tempi verbali e i connettivi.

Rimanendo ancora sul versante della presentazione di testi orali come input di base dell'unità di lavoro, quando si è utilizzata una canzone, dopo le fasi di globalità e analisi del testo orale, è stato introdotto l'ascolto e/o la lettura della biografia del cantante. Da notare a questo proposito, che le biografie dei cantanti sono facilmente reperibili anche in registro molto informale, in cui prevale per esempio l'uso del Presente Indicativo atemporale, e per questo linguisticamente accessibili anche per studenti con basso livello di competenza della lingua. La classe è stata guidata, dopo la comprensione del testo, ad individuare la struttura testuale, dopo di che ognuno è stato invitato a produrre la propria autobiografia, sia orale che scritta.

In città artistiche come Firenze, in cui chi scrive si trova ad operare, abbiamo notato che gli apprendenti avevano poco contatto con le numerose opere d'arte che li circondavano, dandole quasi per scontate. Nell'ambito di un'Unità di

apprendimento/lavoro centrata sullo studio dei tempi passati dell'Indicativo, agli studenti è stato proposto un testo semplificato tratto dalla biografia di Benvenuto Cellini, in cui l'artista descrive la fusione della celebre statua del Perseo. Come esercizio orale dei tempi passati, gli studenti hanno poi ricostruito il mito di Perseo e dopo, davanti alla statua del Cellini, hanno raccontato cosa suscitava in loro quest'opera d'arte, che prima di questo momento avevano appena notato. Come lavoro domestico in seguito è stato loro domandato di scrivere un breve componimento autobiografico su un momento particolarmente importante della loro esperienza in Italia. Infine abbiamo chiesto, come ulteriore compito a casa, di scegliere un'opera d'arte fra le molte disponibili nel tessuto cittadino e di provare a descrivere le emozioni che questa produceva osservandola con attenzione e documentandosi adeguatamente su di essa in modo da capirla meglio. Dopo una fase di narrazione orale, gli apprendenti erano invitati a produrre una descrizione scritta delle loro emozioni. Questa attività ha notevolmente aumentato anche la consapevolezza degli studenti rispetto alla ricchezza culturale dei luoghi che visitavano, come è stato notato nei racconti dei viaggi fatti nel fine-settimana, attività che caratterizza l'inizio della settimana di studio. Quest'ultima attività narrativa ha sfruttato in termini di acquisizione linguistica e sviluppo della consapevolezza e responsabilizzazione degli apprendenti, una tendenza più volte lamentata come negativa nei discenti giovani adulti inseriti in programmi universitari in Italia: quella di dedicarsi più a una frenetica serie di gite di piacere che ad una vera integrazione linguistico-culturale nella realtà che li ospita. Questi racconti hanno inoltre favorito la circolazione di informazioni per l'organizzazione dei viaggi che ha fatto ritenere questa attività utile e motivante. Con questo specifico esercizio ai discenti è stato in pratica richiesto di narratizzare uno stimolo visivo, il che ha loro permesso di vedere la realtà circostante con occhi diversi e di entrare dentro a un mondo di esperienze sensoriali che fino a quel momento avevano almeno in parte ignorato, arricchendo così la loro esperienza linguistico-culturale.

Nella fase di riflessione sulla lingua agli apprendenti sono state poste domande stimolo che inducessero a riflettere sul valore comunicativo delle strutture morfosintattiche in esame. In pratica è stato chiesto alla classe di esplicitare il messaggio contenuto in certe forme linguistiche, incoraggiando poi a riflettere su

come lo stesso significato venisse veicolato nella lingua madre, favorendo così l'analisi contrastiva fra lingua in apprendimento e L1. Riferendosi al testo input dell'Unità di apprendimento/lavoro, agli allievi venivano poste domande del tipo: "Cosa si voleva esprimere con l'utilizzo di questo tempo?" e dopo la discussione veniva chiesto: "Come esprimereste questo nella vostra lingua? Con quali forme?" In questo modo i discenti erano spinti ad analizzare il contenuto oltre alla forma di una determinata struttura grammaticale, negoziando attraverso la discussione un significato condiviso.

Un discorso a parte merita la stesura sistematica, una volta ogni due settimane, di una composizione della lunghezza minima di 250 parole nella prima settimana aumentando di 50 parole a settimana, riguardante l'autovalutazione dei progressi fatti nell'acquisizione della lingua. Questa attività ha costretto ad una riflessione personale proprio nei termini indicati nel saggio di Pellegrino Aveni mettendo in luce, soprattutto per l'apprendente stesso, le difficoltà e le strategie di compensazione messe in atto, oltre a permettere all'insegnante di intervenire in maniera appropriata all'interno di un lavoro individualizzato.

Ci si chiederà a questo punto come vengano valutate le produzioni degli apprendenti in merito alla correttezza formale: la correzione degli elaborati, scritti o orali che siano, viene di solito fatta sia all'interno di un lavoro individualizzato che guida l'apprendente verso l'autocorrezione, che nell'ambito del lavoro di gruppo. In questo ultimo caso l'insegnante compone un testo narrativo in cui vengono organizzati tutti gli enunciati linguisticamente problematici prodotti dagli studenti; questo testo viene poi proposto alla classe che dovrà scoprire e correggere gli errori attraverso una serie di ipotesi verificate con il gruppo stesso e con il docente. Questa tecnica permette prima di tutto di non singolarizzare nessuno in particolare e in secondo luogo di sviluppare l'autocorrezione sostenendo così, in ultima analisi, lo studio individualizzato, oltre a favorire la collaborazione e la pratica della negoziazione.

Possiamo dunque asserire sintetizzando il presente paragrafo, che l'utilizzo dei generi narrativi condotto nella fase preliminare della presente ricerca ha riguardato l'Unità di apprendimento/lavoro in quasi tutta la sua scansione ed ha permesso un uso più creativo e personale delle principali funzioni comunicative

(Balboni, 2002:76-78): da quella personale esercitata nei racconti autobiografici a quella referenziale impiegata nell'ascolto attivo, fino a quella immaginativa nella descrizione di emozioni e metalinguistica nella riflessione linguistica.

5.2. Prime conclusioni.

Alla fine di ogni attività narrativa, agli studenti è stato proposto un breve questionario orale valutativo come quello presentato sotto:

1. Come consideri questa attività?
2. Cosa ti è piaciuto di più? Perché?
3. Cosa non ti è piaciuto? Perché?
4. Vuoi ripetere questa o attività simili?

Le risposte degli apprendenti sono state piuttosto incoraggianti per il proseguimento della ricerca. Tutti hanno detto di gradire le attività narrative perché si sentivano spinti a riflettere sulle loro esperienze e ad usare la lingua in apprendimento in modo più libero e creativo. Alla terza domanda molti hanno risposto di essersi sentiti all'inizio un po' intimoriti perché percepivano una sfida che creava loro una certa ansia. In questo senso quindi dobbiamo tener presente che l'intervento dell'insegnante nel far percepire la sfida come positiva – cioè superabile – è determinante per il buon esito del lavoro didattico. In generale tutti hanno risposto affermativamente all'ultima domanda.

La ricerca, in questo primo momento, si è occupata prevalentemente di valutare l'impatto didattico che le tecniche narrative potevano avere in termini di gradimento, di consapevolezza e responsabilizzazione del discente ed infine rispetto allo sviluppo delle funzioni cognitive che sostengono l'apprendimento linguistico. Abbiamo poi proseguito il lavoro in modo più sistematico e abbiamo raccolto e analizzato le produzioni narrative degli apprendenti.

Nella seconda parte di questo capitolo ci proponiamo quindi di definire la parte più strettamente linguistica del lavoro.

5.3. La seconda fase della ricerca.

5.3.1. Considerazioni preliminari.

Visti i risultati positivi ottenuti nella prima parte del lavoro, abbiamo quindi proceduto ad una sperimentazione e a una raccolta di dati più strutturata e protratta nel tempo.

Questa seconda parte della ricerca è stata condotta per i tre trimestri dell'anno accademico 2009-2010, su sei classi di lingua italiana. In ciascuno dei tre trimestri sono stati presi in esame apprendenti del secondo anno di studio della lingua, distribuiti in due classi a trimestre secondo la progressione stabilita dal centro Linguistico della Stanford University: ogni *Quarter* avevamo quindi una classe con studenti al loro primo trimestre del secondo anno di studio della lingua (Italian 21F) e una classe con studenti al loro secondo trimestre (Italian 22F). I due corsi di secondo anno offerti a Firenze sono considerati "accelerati", per cui al termine del secondo trimestre in Italia, agli studenti viene riconosciuto il completamento del secondo anno di lingua, senza che debbano iscriversi ad un terzo corso. Da notare che mentre tutti gli studenti del corso di Italian 21F studiavano per la prima volta in Italia, nei tre trimestri in cui si è svolta la ricerca, circa il cinquanta per cento degli studenti dell'altra classe (Italian 22F) avevano già studiato nel Centro di Firenze nel trimestre precedente.

Passiamo ora ad illustrare gli strumenti utilizzati per una raccolta sistematica di dati da analizzare e interpretare. I risultati che presenteremo in seguito si fondano su un'analisi di tipo essenzialmente descrittivo e qualitativo del *corpus* che abbiamo raccolto.

Procediamo quindi esplicitando le osservazioni preliminari che hanno condotto ad elaborare alcune specifiche modalità di raccolta del *corpus*.

Prima di tutto abbiamo rilevato, come già accennato, una difficoltà negli apprendenti relativa alla gestione della testualità in generale, dovuta molto probabilmente alla pratica consolidata di utilizzare frasi decontestualizzate per attività grammaticali e lessicali. In sostanza gli studenti sono scarsamente abituati a confrontarsi con testi veri e propri perché in genere sono esposti a tali campioni

completi di lingua solo nella fase di input, mentre per le attività che seguono, di tipo manipolativo o di completamento, si ricorre in genere alla presentazione di frasi. Poiché, come abbiamo visto, la tipologia testuale è universale, in questi apprendenti non si rileva una difficoltà relativa nella ricezione e comprensione globale del testo, mentre la situazione si complica notevolmente in merito ai meccanismi di coesione e alla manipolazione e produzione testuale. Per questo motivo abbiamo sentito l'esigenza di concentrare la nostra attenzione anche sulla testualità e in particolare su quegli aspetti che non sono transculturali (lo è per esempio la presentazione degli eventi in ordine cronologico), ma che al contrario pertengono alla testualità in italiano L2 e che hanno un carattere prevalentemente linguistico.

Come risulterà particolarmente evidente nella sezione dedicata all'analisi dei dati, la selezione delle strutture aspettuali appropriate è spesso in stretta dipendenza con il contesto linguistico e comunicativo in cui queste si inseriscono e investe le relazioni connesive che si instaurano al livello del testo. Sebbene il manuale in adozione (Cavatorta, Tognozzi 2009) per i due corsi su cui si è concentrata la ricerca, abbia ambizioni dichiaratamente comunicative e faccia un uso piuttosto esteso di testi, le sezioni dedicate alle spiegazioni grammaticali, in lingua inglese, non si basano sull'osservazione e sulla scoperta delle forme e del loro significato all'interno dell'universo testuale. I testi presentati costituiscono piuttosto un input di tipo culturale e delineano il contesto lessicale di ogni unità, ma appaiono del tutto scollegati dalle attività grammaticali guidate, salvo poi richiedere agli apprendenti di misurarsi sovente con testi veri e propri nelle parti destinate all'esercitazione delle forme.

L'esigenza di considerare, seppure in maniera minore rispetto alle strutture aspettuali del Passato, gli aspetti sintattici e connesivi del testo si è manifestata fin dalle fasi preliminari della ricerca, in cui è stata condotta una ricognizione sulle tecniche narrative, osservando che le devianze prodotte dagli apprendenti si concentravano prevalentemente in porzioni testuali di cui evidentemente non era stata colta la concatenazione logica e temporale rispetto al testo nel suo insieme. Mettendo in rapporto questi due dati (manuale usato e devianze prodotte), abbiamo notato che nel manuale in adozione, così come nel libro di testo impiegato nei corsi sul Campus americano, l'apprendimento della morfologia e del lessico ricopre un

ruolo di primo piano, la sintassi viene trattata in maniera formulaica, alla stregua, appunto, di una formula matematica da spiegare, memorizzare ed applicare al momento opportuno, mentre il valore dei connettivi e il loro impiego all'interno del testo, viene in larga parte trascurato. In sintesi, considerando che coerenza e coesione sono i cardini di un testo ben riuscito sul piano linguistico e comunicativo, dobbiamo concludere che l'istruzione linguistica che i nostri informanti ricevono, tiene ben poco conto dell'universo testuale nel suo complesso e si focalizza piuttosto sulle forme linguistiche in sé e per sé, lasciando all'apprendente il compito di ricomporre, senza nessuna guida, l'universo testuale nei suoi legami sintattici e logico-temporali. Da questo punto di vista, pur essendo inseriti in un contesto di istruzione formale, gli apprendenti si trovano piuttosto ad affrontare un compito tipico dell'acquisizione spontanea della lingua.

Uno degli scopi della presente ricerca è anche verificare la pertinenza delle varie ipotesi evidenziate dagli studi sull'acquisizione delle strutture aspettuative, di cui abbiamo reso conto nel capitolo 1 di questo studio. Se da un lato appare evidente che risulterebbe improbabile poter verificare la portata della *Distributional Bias Hypothesis*, d'altro canto tutte le altre ipotesi (*Aspect Hypothesis*, *Discourse Hypothesis*, *Concept-oriented Approach*) restano aperte ad una verifica empirica, basata sui dati interlinguistici prodotti dagli apprendenti. Come già notato nella discussione teorica condotta nel corso del Capitolo 1 e nonostante lo studio attuato dal gruppo guidato da Bertinetto, per poter pienamente provare le caratteristiche linguistiche e gli effetti dell'input a cui gli apprendenti sono esposti sul processo di acquisizione delle strutture aspettuative del Passato, se ne dovrebbe fare una rilevazione longitudinale in una cospicua varietà di contesti e interazioni linguistiche con parlanti nativi, che del resto risulterebbe alquanto difficoltosa, se non impossibile, nel caso in esame, in cui gli informanti sono sottoposti all'input in classe, dell'insegnante, ma anche a quello riscontrabile in una varietà di contesti fuori dalla classe, quantitativamente e qualitativamente poco prevedibile e quindi non rilevabile e analizzabile.

Se invece vogliamo prendere in considerazione la validità della *Discourse Hypothesis* che del *Concept-oriented Approach* nell'acquisizione delle strutture aspettuative del Passato, in entrambi i casi sarà di cruciale importanza osservare

contemporaneamente la competenza d'uso degli apprendenti rispetto ai meccanismi sintattici e connessivi funzionali all'organizzazione del discorso e alla costruzione logica del pensiero in una forma linguistica.

Infine, non ci dilungheremo ancora sulle ragioni che hanno condotto a privilegiare i testi narrativi: crediamo che siano chiare, dopo la trattazione dei capitoli precedenti. Ci limiteremo a sottolineare che, in base agli studi presi in esame, la narrazione risponde ad una esigenza basilare dell'essere umano, permette di presentare la lingua nella sua interezza e dà alla lingua seconda la dignità di strumento di conoscenza e risistemazione del Sé nel momento di crisi che nasce dall'incontro-scontro con una nuova cultura, di cui la lingua in apprendimento è al tempo stesso veicolo ed espressione. La narrazione è allora un'attività significativa per il soggetto che, se fatta con alcuni accorgimenti, può risultare estremamente piacevole e quindi motivante, attiva i meccanismi della memoria a lungo termine perché permette fra l'altro di concentrare l'attenzione sul compito e non sulla forma linguistica. In questa ottica, narrare in una lingua non materna potrebbe anche favorire lo sviluppo della memoria procedurale implicita relativamente alle strutture aspettuali tipiche del narrare in italiano e particolarmente ostiche per gli studenti anglofoni.

5.3.2. Scelte metodologiche ed obiettivi.

In letteratura sono rintracciabili due metodologie principali di raccolta e analisi dei dati di apprendimento, per cui troviamo:

- Studi longitudinali
- Studi trasversali

Gli studi longitudinali hanno lo scopo di studiare l'evoluzione dell'interlingua di un singolo apprendente, o di un numero ristretto di apprendenti, nel medio e lungo periodo e pertanto si basano su una serie di rilevazioni, condotte ad intervalli di tempo più o meno regolari. Gli studi trasversali invece si concentrano su un'unica rilevazione delle produzioni di un considerevole numero di apprendenti in un

momento particolare dell'apprendimento della lingua, in modo da studiare una fase particolare dello sviluppo interlinguistico. L'analisi dei dati raccolti in uno studio longitudinale è in genere di tipo descrittivo e qualitativo, mentre gli studi trasversali basano l'interpretazione dei dati su misurazioni statistiche e quantitative.

In mezzo a queste due tipologie di studi possiamo trovare anche tipologie miste in cui per esempio raccolte di dati di tipo trasversale sono descritte e interpretate qualitativamente. In queste ricerche si tende a considerare le differenze individuali rilevabili nei dati interlinguistici di un campione abbastanza ampio di apprendenti tenendo conto di quelle variabili soggettive che con l'apprendimento e l'esecuzione linguistica, possono interferire in senso positivo o negativo.

Generalmente fra le variabili individuali si considerano prima di tutto i «fattori affettivi (ansietà, attitudine, motivazione, strategie individuali, autostima)» (Rastelli 2009:25), che sono difficilmente misurabili e quindi fattorizzabili, perché il loro grado di incidenza, anche all'interno dello stesso individuo, può variare notevolmente a seconda del momento e della concorrenza di altri fattori interni ed esterni al soggetto, come per esempio il livello di stanchezza fisica, il tipo di prova da sostenere, il grado di piacere e/o di utilità percepito rispetto al compito. Abbiamo visto, nel capitolo 2, come la motivazione possa nascere e mantenersi nell'individuo che apprende in base ad una stretta interrelazione di elementi esterni e processi interni (di ordine anche biologico) all'individuo.

Tuttavia l'insegnante esperto e adeguatamente formato, conosce *a priori* i rischi potenziali insiti in tali fattori, per cui impronterà la propria azione didattica generale su strategie che tendano a minimizzare l'instaurarsi del filtro affettivo (Krashen 1981) e a potenziare gli aspetti positivi di tali variabili. Lo stesso criterio vale, più nel dettaglio, anche per la scelta delle tecniche didattiche da adottare e, nel momento di progettare una ricerca sul campo, guiderà l'individuazione degli strumenti di rilevazione dei dati: si dovrà necessariamente prevedere il peso di tali variabili individuali e preferire quelle tipologie di raccolta che limitino l'incidenza di variabili negative. Per questo stesso motivo si è deciso di adottare la metodologia *single blind*, per cui gli informanti non hanno mai saputo di far parte di una ricerca, il che ha reso le loro produzioni più spontanee e motivate dal solo desiderio di progredire nell'acquisizione della lingua bersaglio.

Altre variabili individuali sono invece più facilmente individuabili e categorizzabili rispetto a quelle di ordine affettivo. Fra queste rientrano fattori genetici e sociali.

Secondo il neurolinguista Franco Fabbro (2004) il cervello di alcune persone è maggiormente dotato per processare il linguaggio e sembra addirittura che gli individui di genere femminile siano geneticamente più predisposti per l'acquisizione linguistica.

Fra le variabili sociali sono noti i casi di abbandono di una lingua (madre) e di contemporanea preferenza per una lingua seconda parlata all'interno di un gruppo di pari. Da parte nostra riportiamo il caso, che abbiamo avuto modo di osservare in prima persona, di bambini italofofoni, abituati a comunicare all'interno della famiglia di origine usando la varietà regionale della lingua e che hanno cominciato a utilizzare il dialetto locale in seguito all'ingresso nella scuola dell'infanzia, dove la maggior parte dei bambini utilizzava il dialetto nelle interazioni fra pari. Questi dati dimostrano il rapporto fra lingua, identità e appartenenza.

Oltre a queste variabili, dobbiamo considerarne poi altre legate al contesto di apprendimento, che possono avere ricadute sul singolo apprendente. Come abbiamo già osservato, prima dell'inizio del corso nel nostro Paese, i gruppi di apprendenti che sono stati sottoposti alla presente ricerca hanno tutti ricevuto la stessa istruzione linguistica guidata per almeno tre trimestri accademici e si trovano tutti inseriti in un certo corso di lingua perché hanno superato con successo i corsi dei livelli precedenti. In alcuni casi però, gli studenti avevano completato i corsi dei livelli inferiori in periodi anche significativamente precedenti al loro arrivo in Italia; in altri invece l'ultimo corso del primo anno era stato superato nel trimestre immediatamente precedente al loro soggiorno a Firenze. La conoscenza della lingua basata sulla sola istruzione formale e il maggiore o minore tempo intercorso fra il termine dell'ultimo corso in patria e l'arrivo nel centro universitario fiorentino, costituiscono due variabili potenzialmente degne di nota in previsione del livello di reale competenza d'uso degli apprendenti. Dobbiamo tener presente che presumibilmente in questi studenti prevarrà una conoscenza esplicita della lingua, che oltre tutto potrebbe aver bisogno di un notevole sforzo di riattivazione, in quanto,

come abbiamo notato, il termine del loro ultimo corso di lingua potrebbe facilmente coincidere con l'ultima volta che hanno avuto occasione di usare l'italiano.

Tutto questo ci ha portato a concludere che nel nostro studio fosse più appropriata una rilevazione di tipo trasversale, i cui dati saranno poi descritti e interpretati qualitativamente. Le rilevazioni che abbiamo condotto si sono protratte quasi per l'intero arco delle dieci settimane su cui si snoda il corso di lingua, per cui fanno parte del nostro *corpus* produzioni raccolte sia nelle prime settimane del corso, quando gli apprendenti erano limitatamente esposti ad input sia guidato che spontaneo in Italia, sia nel corso del loro soggiorno a Firenze, quando le interazioni all'interno della classe e con i parlanti nativi, fuori dalla classe, erano ormai numerose.

5.3.3. Generi testuali e canale comunicativo.

Ci siamo poi concentrati sulla selezione dei generi testuali da presentare e da raccogliere dagli apprendenti e sui canali da privilegiare per la raccolta del *corpus*.

Lo Duca (2003:262) propone di utilizzare prima «storie di vita vissuta, esperienze ed eventi ruotanti intorno al soggetto narrante» per passare poi, nell'ultimo livello, a «storie di fantasia, fatti di cronaca, episodi di storia locale e nazionale». Nonostante riconosciamo una gradualità in questa progressione data dalla maggiore complessità di questi generi narrativi, abbiamo ritenuto, in base alle indicazioni della pedagogia interculturale, di considerare l'impatto emotivo potenzialmente negativo che la presentazione e la conseguente richiesta di produzione di testi autobiografici poteva avere sugli apprendenti.

In generale non tutti hanno la stessa propensione a narrare e a narrarsi, quindi richieste di questo tipo potrebbero essere interpretate da alcuni come un'inopportuna invasione nella sfera privata e innescare controproducenti atteggiamenti di chiusura; né l'insegnante-ricercatore può disporre di sufficienti informazioni sul vissuto degli apprendenti, tali da garantirgli che un compito autobiografico non rimandi a questioni personali delicate e difficilmente trattabili nella classe di lingua.

Del resto tutte le ricerche riguardanti l'analisi di produzioni narrative di apprendenti alloglotti hanno evidenziato il rapporto fra coinvolgimento emotivo

degli informanti e livello di accuratezza linguistica (Duso 2006; Rosi 2007); tuttavia dobbiamo tener presente che l'impatto emotivo delle narrazioni sulla *performance* linguistica degli apprendenti è stato rilevato essenzialmente in produzioni orali. Ci è sembrato essenziale tenere conto di queste considerazioni sia in sede di progettazione dei compiti che di analisi dei dati raccolti.

La sequenza che abbiamo adottato ha quindi rispettato questi principi: ha preso le mosse dalla presentazione di una narrazione biografica di contenuto neutro o in terza persona, per passare poi alla produzione di una narrazione di stesso contenuto e con stesse modalità, terminando con la produzione di un testo autobiografico su un tema selezionato in base all'analisi contenutistica del testo di partenza, attraverso una negoziazione con gli apprendenti.

Un'attenzione particolare è stata riservata proprio all'individuazione delle tematiche da affrontare nella narrazione in generale e in particolare nella narrazione di sé e in base agli studi di cui abbiamo reso conto nei capitoli precedenti, abbiamo indirizzato il lavoro sui contenuti inerenti all'esperienza linguistico-culturale degli apprendenti durante il loro soggiorno in Italia, in modo da integrare nella ricerca anche le caratteristiche sociali e psicologiche degli informanti. Questa scelta ha permesso di attingere all'esperienza diretta degli studenti in maniera sicura e produttiva, senza correre il rischio di entrare nel merito di contenuti personali difficilmente narrabili in un corso accademico, ma offrendo al tempo stesso l'opportunità di analizzare e comprendere l'esperienza in corso, in modo da proporre alle classi un percorso non solo linguistico, ma anche pedagogico. Le ricadute di questa operazione formativa, possono favorevolmente riverberarsi, come è noto, nel livello di motivazione e infine nel processo di acquisizione della lingua.

Inoltre la selezione di questi contenuti ha consentito di basare la raccolta dei dati su compiti realmente comunicativi, scarsamente artificiali, in cui il *focus* principale era sul contenuto piuttosto che sulla forma e di cui gli apprendenti percepivano l'utilità: gli studenti sapevano che la finalità principale dei compiti assegnati era mettere l'insegnante al corrente di informazioni che riguardavano il loro percorso linguistico-culturale per indagarlo e sistematizzarlo nella loro esperienza della lingua in particolare e più generalmente della loro crescita personale.

È stata quindi operata una netta distinzione fra momenti esclusivamente dedicati al *focus on content*, generalmente caratteristici dell'acquisizione spontanea della lingua, ed altri invece improntati sul *focus on form*, più tipici del contesto acquisizionale formale.

Nei momenti di *focus on form*, dopo la lettura o l'ascolto di un testo narrativo, gli studenti sono stati invitati a completare alcuni schemi e griglie relativi alla formazione e all'uso del Passato Composto e dell'Imperfetto sulla base delle loro conoscenze pregresse e dell'osservazione del testo di partenza. L'intervento dell'insegnante in questa fase del lavoro è stato limitato a guidare la classe nella formulazione delle ipotesi e a confermare quelle corrette.

In seguito a questa attività, gli studenti sono stati confrontati con testi narrativi senza nessuna altra spiegazione da parte dell'insegnante. Lo scopo di questa procedura era prima di tutto verificare l'esecuzione degli apprendenti, sia nella comprensione che nella produzione di testi narrativi e strutture aspettuali del Passato.

Inoltre non abbiamo mai perso di vista l'aspetto didattico della ricerca, per cui abbiamo preferito favorire quelle strategie di insegnamento linguistico imperniate sulla scoperta, sulla riflessione e sull'uso creativo delle norme di funzionamento della lingua bersaglio, offrendo molteplici occasioni di misurarsi in compiti comunicativi reali, in modo da facilitare il processo di *noticing* e successivamente di *processing* delle strutture in esame. È solo quando una struttura viene "notata" e, in un contesto di apprendimento misto, come quello di cui ci stiamo occupando, "riconosciuta", che questa viene elaborata e spesso rielaborata in stadi e gradi successivi.

Per le specifiche caratteristiche della scrittura, abbiamo infine privilegiato il canale scritto, anche sulla base delle indicazioni teoriche a più riprese sostenute da Duccio Demetrio che, come abbiamo visto, intravede nella scrittura autobiografica il maggior strumento di riflessione su di sé e sulla propria esperienza ed assegna a tali attività narrative un valore estremamente formativo.

La permanenza della scrittura implica poi una maggiore progettazione e accuratezza da parte del parlante, ben conscio del fatto che quando il suo messaggio arriverà al destinatario, nella maggioranza dei casi non potrà intervenire a chiarire il suo pensiero, qualora risulti di difficile interpretazione o persino mal interpretato.

Questa consapevolezza attiva nel soggetto processi cognitivi complementari e in parte diversi rispetto all'utilizzo del codice parlato. La maggiore rapidità con cui si svolge lo scambio comunicativo faccia a faccia, permette non solo una progettazione minima, ma anche una scarsa riflessione sui contenuti da veicolare e soprattutto sulla scelta delle forme linguistiche da utilizzare¹⁰. Stando agli studi sulla memoria che abbiamo preso in esame nel capitolo 2, l'utilizzo del codice scritto e questo genere di scansione didattica potrebbero sostenere lo stabilizzarsi dei contenuti linguistici nella memoria dichiarativa e in seguito permettere il passaggio delle informazioni linguistiche nella memoria implicita fino a far divenire la competenza d'uso delle strutture aspettuative del Passato italiano una procedura automatica.

Siamo ben consci che le ricerche sull'acquisizione di una seconda lingua si sono in genere basate su dati relativi a produzioni orali, in quanto si è sempre partiti dall'assunto che solo nella lingua parlata l'apprendente faccia ricorso alla propria conoscenza implicita e procedurale della lingua, escludendo completamente, o quasi, i dati provenienti da produzioni scritte, poiché reputati meno spontanei e non completamente basati sulle sole risorse linguistiche. Crediamo al contrario che le «risorse [...] cognitive (memoria a medio e lungo termine, cultura e conoscenza generale del mondo, meccanismi di semplificazione, strategie di evitamento)» (Rastelli 2009:47), normalmente ritenute sottostanti principalmente ai compiti scritti, non siano meno all'opera nelle produzioni orali. Come abbiamo visto nei capitoli precedenti, generalmente il parlante, anche il parlante nativo, fa ricorso a mezzi cognitivi anche nelle produzioni orali: proprio questi gli permettono, insieme alla conoscenza linguistica, di organizzare e interpretare il discorso. Inoltre strategie di evitamento e meccanismi di semplificazione sono pienamente rintracciabili anche nelle produzioni orali su cui sono impostate le ricerche sull'acquisizione di una lingua non materna. Tuttavia la lentezza insita nell'utilizzo del codice scritto potenzia i processi cognitivi complementari all'uso della lingua e permette una maggiore riflessione, elaborazione e rielaborazione che non sono possibili nei tempi molto più stretti del parlato, che al massimo possono concedere una riformulazione.

¹⁰ Fa eccezione in questo senso il parlato progettato, di cui sono un esempio i monologhi su traccia e le presentazioni. Anche in questo caso tuttavia non si può escludere che al parlante siano rivolte domande estemporanee dall'auditorio che lo costringono ad una rapida produzione orale non progettata.

Nonostante la prevalenza di utilizzo del codice scritto, in alcuni casi che vedremo nella parte dedicata all'analisi dei dati, si è utilizzata anche la tecnica *stimulated recall* (Chaudron 2003), durante la quale gli informanti dovevano render conto delle loro produzioni, per indagare il livello di consapevolezza metalinguistica e i meccanismi cognitivi che avevano guidato gli apprendenti in specifiche fasi del lavoro.

Riassumendo, gli obiettivi della ricerca si sono in questa fase definiti prendendo come punto di partenza il testo narrativo in quanto base dello sviluppo della competenza testuale; da qui, viste le considerazioni esposte in questi ultimi paragrafi, si è deciso di esporre e far produrre agli studenti testi narrativi scritti, che partissero da contenuti neutri per giungere gradatamente a produzioni più personali riguardanti principalmente la loro esperienza in Italia. Tali testi sono stati poi analizzati da un punto di vista linguistico: sono stati isolati alcuni tratti relativi ai tempi narrativi, in particolare alle strutture aspettuative del Passato, e ai meccanismi di coesione testuale che interagiscono con la selezione di Tempo e Aspetto verbali. Si è poi proceduto cercando di interpretare le deviazioni rispetto alla norma nell'ambito degli studi recentemente prodotti dalle scienze del linguaggio.

5.3.4. Strumenti di raccolta dati.

La prima batteria di dati che intendevamo acquisire riguarda le competenze testuali narrative in generale e in particolare quelle relative all'uso delle strutture aspettuative del Passato sul versante della lingua scritta da parte degli apprendenti in entrata, prima di essere esposti alla lingua nel suo insieme, dentro e fuori dalla classe. Abbiamo quindi individuato un breve testo di Achille Campanile (visibile in Appendice), che per complessità fosse adeguato al livello supposto della classe e una attività per la verifica della comprensione del testo, e lo abbiamo somministrato agli apprendenti nelle primissime settimane del corso, dopo un periodo di familiarizzazione linguistica e culturale. Questo testo è stato presentato a tutti gli apprendenti che facevano parte dei corsi di lingua, indipendentemente dal loro livello.

Il racconto di A. Campanile è stato poi analizzato da un punto di vista contenutistico e nelle varie classi sono stati scelti i temi del viaggio, dell'avventura, dell'utilità e dell'uso delle tecnologie comunicative, come quelli più interessanti, scaturiti dalla discussione seguente alla lettura. Agli studenti è stato quindi chiesto di scrivere in un tempo limitato una composizione sull'argomento individuato insieme.

Contemporaneamente, in classe sono stati presentati altri testi sulla base dei quali sono state richiamate le strutture aspettuali del Passato. Si è proceduto distribuendo schemi da completare e una scheda di riflessione metalinguistica da compilare oralmente.

Successivamente, per testare la competenza d'uso di tali strutture sono stati richiesti l'esecuzione di un esercizio di completamento di un testo e la produzione di un breve testo narrativo autobiografico sull'arrivo in Italia, l'uno di seguito all'altro, fisicamente sulla stessa pagina. Infatti, dopo una prima fase di esercizi grammaticali basati su frasi, si è deciso, per coerenza, di proporre attività grammaticali di completamento, trasformazione e manipolazione impostate su testi narrativi, ma si è voluto anche testare se e quanto il livello di accuratezza formale manifestato in un esercizio strutturato poteva essere messo in rapporto con quello di un'attività più libera e creativa. Nei casi (non rari, come si vedrà) in cui le due *performance* si siano discostate sensibilmente in merito all'accuratezza formale, si è proceduto ad una seduta di *stimulated recall*, durante la quale agli informanti era richiesto di fornire un'interpretazione di questa discrepanza. Gli apprendenti sono stati chiamati anche ad esprimersi in compiti di giudizio di grammaticalità tramite attività didattiche di "Caccia all'errore" condotte durante gli incontri didattici.

Durante le fasi di lavoro in classe l'insegnante-ricercatore ha tenuto un diario di bordo in cui sono state annotate, oltre alle attività effettivamente svolte, le domande e le osservazioni più interessanti degli apprendenti, insieme a riflessioni personali relative alle *performance* linguistiche degli studenti.

Parallelamente a questo genere di dati raccolti attraverso attività strutturate e guidate dall'insegnante, abbiamo deciso di verificare le competenze degli apprendenti raccogliendo produzioni narrative più spontanee. Tenendo conto del profilo psicolinguistico degli apprendenti, delineato nel Capitolo 3, abbiamo invitato la classe a scrivere una breve riflessione sull'esperienza linguistico-culturale in corso

da inviare tramite posta elettronica all'insegnante alla fine di ogni settimana, precisando che tale attività non rientrava nei compiti richiesti dal corso e che era quindi completamente facoltativa. Ogni studente poteva narrare un aspetto particolare dell'esperienza, sia di tipo strettamente linguistico che culturale ed era libero di svolgere o meno questo lavoro.

Accanto a queste narrazioni semispontanee, gli studenti sono stati anche incoraggiati a contattare l'insegnante tramite posta elettronica o tramite messaggia istantanea ogni volta che ne avessero sentita l'esigenza, il che ci ha permesso di raccogliere anche produzioni scritte completamente spontanee prodotte dagli studenti.

Il *corpus* che abbiamo così raccolto comprende testi narrativi scritti guidati, semispontanei e spontanei che coprono le varietà scritto-scritto e parlato-scritto. Riassumendo il contenuto di questo paragrafo, il nostro *corpus* è composto da quattro tipologie di dati, che elenchiamo qui di seguito:

1. **elicitati** di cui fanno parte la conclusione del racconto, le composizioni a tema, le sedute di *stimulated recall*;
2. **semispontanei** in cui rientrano le riflessioni personali su esperienze linguistico-culturali;
3. **naturalistici o spontanei**, come i messaggi di posta elettronica o le conversazioni di messaggia istantanea e le osservazioni in classe;
4. **sperimentali** come le attività di completamento ditesti, manipolazione di frasi e testi, scheda di riflessione metalinguistica, test di grammaticalità (*Caccia all'errore*).

Ogni gruppo di tecniche usate per la raccolta dei dati presenta sia vantaggi che svantaggi, ma abbiamo deciso di utilizzare un ventaglio di tecniche di raccolta piuttosto ampio proprio perché abbiamo ritenuto che in questo modo gli svantaggi di una tecnica particolare potevano essere minimizzati con il ricorso ad un'altra tecnica. In questo modo ci è stato possibile osservare l'interlingua degli apprendenti in attività e contesti d'uso diversi.

Le tecniche sperimentali consentono di raccogliere dati riguardanti le conoscenze linguistiche esplicite degli apprendenti che l'apprendimento guidato dovrebbe sostenere, ma ci dicono poco o niente riguardo alle competenze implicite, che invece sono più facilmente testabili con compiti di tipo comunicativo, guidati e semispontanei e ancor di più nelle produzioni spontanee, come quelle raccolte tramite la posta elettronica e la messaggeria istantanea. Il vantaggio principale delle tecniche sperimentali è che non permettono allo studente di attuare strategie di evitamento, che invece traspaiono talvolta nelle produzioni più libere. D'altra parte anche la rilevazione di una strategia di evitamento dà informazioni ben precise sulla messa in grammatica della struttura evitata: se questa facesse parte delle conoscenze implicite e, per così dire, "sicure" dell'apprendente, questa strategia non avrebbe ragione di esistere.

È tuttavia noto che fra le variabili individuali di ordine affettivo rientra anche il grado di rischio che un individuo può tollerare di fronte alla possibilità di sbagliare, per cui più basso è questo indice, meno lo studente metterà alla prova le proprie conoscenze linguistiche, in caso di incertezza. Questo è particolarmente vero per gli apprendenti angloamericani, che temono principalmente il confronto con i pari, ma non con l'insegnante: quest'ultimo, per definizione ne sa più di loro, quindi è lecito sbagliare di fronte al docente. Rischiare un insuccesso di fronte ai propri compagni invece, nel quadro della cultura americana e della forte competitività che la caratterizza, equivale a perdere la faccia ed è spesso intollerabile. La qualità intima insita nella scrittura ci ha permesso di limitare questo aspetto: consegnando le loro produzioni, ogni apprendente si confrontava solo con l'insegnante e molto raramente con il resto della classe, quindi la paura di commettere degli errori o di perdere la faccia, soprattutto in specifiche tipologie di produzioni, era molto ridotta o quasi completamente assente.

Capitolo 6

I DATI¹¹.

6.1. Il racconto.

6.1.1. Scrittura del finale.

In generale gli studenti non hanno evidenziato particolari problemi di comprensione dei testi narrativi scritti che sono stati loro proposti; nelle fasi di produzione sono emersi i problemi più significativi.

Nel primo testo proposto, *La bella sconosciuta* di A. Campanile (1960), l'autore racconta una curiosa esperienza autobiografica. Prima di essere somministrato alle classi, il testo in questione era stato privato dal ricercatore della conclusione dell'autore. Dopo una prima lettura ad alta voce, si è proceduto ad una serie di cinque domande aperte per verificarne la comprensione. Una volta accertato questo punto, che non ha mostrato particolari problematiche, e senza nessuna ulteriore analisi linguistica, è stato chiesto agli apprendenti di scrivere la fine della storia come la immaginavano loro. I finali prodotti dagli studenti sono stati poi letti anonimamente ed è stato scelto quello più bello, in una sorta di concorso letterario; poi si è mostrato il testo completo del paragrafo conclusivo scritto dall'autore.

Questo breve racconto, visibile in appendice, presenta tutti i tempi verbali narrativi, fino a quelli del terzo stadio individuato da Lo Duca. Già nella fase di comprensione gli apprendenti hanno notato la presenza del Passato Remoto nel testo in questione e pur riconoscendolo, hanno chiesto, preoccupati, se fosse necessario usarlo nella produzione del finale.

¹¹ Il *corpus* che abbiamo raccolto è visibile in appendice.

Le classi sono state lasciate completamente libere di usare le forme linguistiche che preferivano, ma in tutte le produzioni, la maggior parte degli informanti ha evitato di usare il Passato Remoto; gli altri in generale hanno mostrato incertezze e devianze in una o più forme, sia regolari che irregolari del Passato Semplice. Questo sembra banalmente un problema di scarsa memorizzazione esplicita, probabilmente favorita da una povertà dell'input offerto in particolare dai docenti con cui gli apprendenti si sono confrontati in patria, tutti di provenienza centro-settentrionale. Gli studenti che hanno scelto (o meglio: *provato a*) di narrare usando il Passato Remoto hanno comunque inserito nelle loro produzioni qualche paragrafo che comportasse l'uso del Passato Prossimo.

Analizziamo poco sotto le due uniche produzioni in cui gli apprendenti si cimentano con l'opposizione aspettuale nel suo complesso (Passato Semplice, Passato Composto, Imperfetto).

Per ovvie ragioni di riservatezza, in queste come in tutte le altre citazioni tratte dal nostro *corpus*, gli informanti sono stati identificati con le sole iniziali del nome e del cognome; l'analisi si è limitata alle strutture aspetuali del Passato, per la rilevazione delle quali si è usato il carattere grassetto per evidenziare le forme di interesse generale per la ricerca e il grassetto sottolineato per indicare le devianze rispetto alla norma:

*TV: ...**Avevo** molto sorpresa quando vidi che la bella conosciuta era alla porta del mio appartamento ma ero molto contento. La bella sconosciuta vide alla mia faccia e me disse "Ciao Leo, come stai? Mi chiamo Isabella. Tu non mi ricordi ma **ci abbiamo incontrato** molti anni fa quando eravamo molto piccoli". Io pensai, "una bella nome e una bella faccia, perche io no ricordo." Ma in un momento, **ricordassi** tutto. Bella era la mia amica migliore quando avevo dieci anni e ero molto triste quando lei **uscisse** della citta con la sua famiglia. **Pensavo** di Bella tutti i giorni per tutta la mia vita. Quando io dissi che io sapevo che lei era Bella, me disse che me **vide** quando io ero nella Mosca. Voleva parlare con me ma aveva paura e invece, **decidisse** a andare a Roma a vedermi. Poi, **lei disse che era innamorato con me per la tutta sua vita!** Quando lei me disse tutto, io ero molto contento e dissi*

“Io aspettavo dieci anni per te. Sono l’uomo piu contento del tutto mondo. Vuoi sposarme? Possiamo vivere insieme per il resto delle nostre vite.”

*ADS: Lei aspetava di fronte della porta mia. Sembrava nervosa, e giocava con una foglia nelle sue mane come uno studente molto agitato prima di un esame. Finalmente lei bussó sulla mia porta, pero con questo movimento alla porta, cadde la sua foglia, una lettera vecchia. Lei giró per prendere la sua lettera e me vide. Guardavo ai suoi occhi maravilliosi. Era come un suono, questi occhi sembravano familiari, affettuosi, e piacevoli. Erano come due piccoli oceani d’azzurro. Mi avvicinai a lei un po’, pensavo “non é possibile- questa cosa non succede mai. É possibile che **ho trovato** di nuovo l’amore perduto?” **Da quando ero piccolino, sempre ero innamorato con la mia vicina, Sofia.** E anche lei me voleva molto bene. Pero, sfortunatamente, quando eravamo ragazzi molto giovani, lei **fu** al estero per la sua famiglia, e rimaneva li per studiare. **Avemo scritto** alcune lettere, pero **perdai** il contatto. L’ultima cosa che **scrivai** a lei, fu una lettera bellissima con un promeso d’amore. Adesso, questa lettera stava sul piso. Ancora non avevo dimenticato l’ultime rige di quella lettera: “sei la mia luce, senza té sarei come un giardino di fiori senza il sole. Questo inverno **ha durato** molto tempo, spero che finisca pronto-ogni giorno aspetto l’arrivo dell’estate.” Caminai un po’ piú vicino a Sofia, ancora non potevo credere che lei stava qui. Lei tocó la mia mano, “anche a me mancava il mio sole.”*

Nel primo elaborato le forme *ricordassi, uscisse, decidisse*, sebbene, almeno le prime due, possano apparire errori di Modo e Tempo, in realtà rappresentano probabilmente un tentativo di richiamare alla memoria le forme del Passato Remoto, coniugandolo sul modello di *dire (dissi; disse)*, su cui l’apprendente si sente sicura, tanto da usarlo diverse volte (cinque, per l’esattezza) nel suo testo. Il Congiuntivo Imperfetto è stato comunque oggetto di studio nei corsi di lingua precedenti a quello in Italia, quindi è stato memorizzato ed è probabile che le due forme si siano incrociate nella memoria dell’apprendente a causa di una certa somiglianza fonetica, assommata alla percezione di una scarsità d’uso reale in genere ascritta sia al Congiuntivo Imperfetto che al Passato Remoto. L’esperienza in classe ci dice che

questo tipo di fusione di forme morfologicamente affini è piuttosto comune negli apprendenti angloamericani, quindi siamo inclini a interpretare queste tre forme (*ricordassi, uscisse, decidisse*) come una corretta selezione dell'Aspetto perfettivo aoristo, per cui l'apprendente in questione mostra un altro problema, che in questo caso è di ordine morfologico e non sintattico o pragmatico.

Del resto in entrambe le narrazioni, le apprendenti dimostrano di saper gestire l'opposizione fra Passato compiuto e Passato aoristo, come dimostrano questi due passi:

(18) *La bella sconosciuta vide alla mia faccia e me disse "Ciao Leo, come stai? Mi chiamo Isabella. Tu non mi ricordi ma **ci abbiamo incontrato** molti anni fa quando eravamo molto piccoli".*

(19) *ADS: Mi avvicinai a lei un po', pensavo "non è possibile- questa cosa non succede mai. È possibile che **ho trovato** di nuovo l'amore perduto?" [...]Questo inverno **ha durato** molto tempo, spero che finisca pronto- ogni giorno aspetto l'arrivo dell'estate."*

in cui l'opposizione aspettuale Perfetto compiuto /Perfetto aoristo è gestita appropriatamente per esprimere l'opposizione fra tempo della narrazione e tempo del discorso diretto.

Ancora nella prima produzione, prendiamo adesso in esame queste due frasi:

(20) ***Pensavo** di Bella tutti i giorni per tutta la mia vita. Quando io dissi che io sapevo che lei era Bella, me disse che me **vide** quando io ero nella Mosca.*

(21) *Voleva parlare con me ma aveva paura e invece, **decidisse** a andare a Roma a vederme.*

Le due frasi devono essere interpretate così:

(22) ***Avevo pensato** di Bella tutti i giorni per tutta la mia vita. Quando io dissi che io*

sapevo che lei era Bella, me disse che me aveva visto quando io ero nella Mosca.

(23) *Voleva parlare con me ma aveva paura e invece, aveva deciso a andare a Roma a vederme.*

il che rivela un problema legato alla Concatenazione dei Tempi nel Passato: la studentessa non percepisce la relazione temporale di anteriorità fra le azioni espresse nelle frasi in questione e nel testo nel suo complesso e di conseguenza non le codifica nell'opposizione temporale Perfetto/Imperfetto e Piucheperfetto. Le devianze rilevate non possono pertanto rientrare nella selezione del valore aspettuale nel Passato, ma rappresentano piuttosto una strategia di semplificazione: l'opposizione aspettuale Perfetto/Imperfetto viene utilizzata in questi casi per esprimere anche l'opposizione Perfetto/Piucheperfetto.

La seconda studentessa invece, mostra di gestire appropriatamente l'opposizione Perfetto/Piucheperfetto:

(24) *Pero, sfortunatamente, quando eravamo ragazzi molto giovani, lei fu al estero per la sua famiglia, e rimaneva li per studiare. **Avemo scritto** alcune lettere, pero **perdai** il contatto. L'ultima cosa che **scrivai** a lei, fu una lettera bellissima con un promeso d'amore. Adesso, questa lettera stava sul piso. Ancora **non avevo dimenticato** l'ultime rige di quella lettera [...].*

In questo estratto si nota però una strategia di semplificazione rappresentata dalle forme *scrivai* e *perdai*, che non però non possono essere considerate una semplificazione sintattica come nel caso di TV, ma piuttosto di tipo morfologico: i verbi irregolari *perdere* e *scrivere* sono coniugati al Passato Semplice come un verbo regolare della prima coniugazione (per esempio: *guardare* → *guardai*, da cui è estratta la regola *perdere* → *perdai*; *scrivere* → *scrivai*).

Entrambe le narrazioni presentano casi di selezione dell'Aspetto imperfettivo con verbi stativi o indicanti un processo, come vediamo nei passi di seguito:

(25) *...Avevo molto sopresa quando vidi che la bella conosciuta era alla porta del*

mio appartamento ma ero molto contento.

(26) “Io aspettavo dieci anni per te. [...]“

(27) *Pero, sfortunatamente, quando eravamo ragazzi molto giovani, lei **fu** al estero per la sua famiglia, e rimaneva lì per studiare [...].*

determinato anche da una impropria interpretazione del contesto e delle relazioni sintattiche instaurate nel testo tramite i connettivi. In particolare la frase in (26) può essere interpretata in due modi:

(28) *Ti aspetto da dieci anni*

oppure:

(29) *Ti ho aspettato (per) dieci anni.*

Se guardiamo al contesto testuale in cui questa frase è inserita, l'interpretazione più corretta sembra essere la (29), perché il fatto che la donna sia lì presente, in quel momento, implica che l'azione sia finita, anche se da poco, come del resto indica il Passato perfettivo compiuto. In tutti e tre gli esempi riportati risulta comunque chiaro che l'azionalità del verbo prevale sull'interpretazione del contesto e determina l'errata selezione dell'Aspetto imperfettivo.

Nello stesso foglio in cui è contenuta la seconda produzione, la studentessa ha annotato in fondo alla pagina:

trying desperately to recall il pasato remoto:

Ebbi

Ebbe

avemo

ebbero

fui

fosti

fu

fuimo

in cui l'apprendente documenta il processo di *stimulated recall* innescato dalla conversazione in classe in merito all'utilizzo del Passato Semplice, seguita alla consegna di scrivere il finale del racconto. Il dato interessante in questo caso è che, trattandosi di una produzione scritta, l'apprendente indirettamente conferma che tali processi di *recall* sono peculiari all'uso della scrittura. In una produzione orale, a meno che non si trattasse di parlato progettato, non le sarebbe stato possibile cercare di richiamare alla memoria in maniera abbastanza strutturata le forme che intendeva usare.

A questo proposito è anche interessante notare che la prima studentessa, durante la conversazione in classe prima della stesura del finale, ha dichiarato che avrebbe forse potuto riferirsi al testo di partenza per usare correttamente le forme del Passato Semplice inserendo nella propria produzione quanto più possibile le forme contenute anche nel racconto di A. Campanile. In questo caso sembra di essere in presenza di una strategia di evitamento: l'apprendente si affida a ciò che sembra certo e fa solo minimi tentativi di produzioni autonome.

In entrambi i casi tuttavia queste osservazioni dimostrano l'estrema attenzione che gli apprendenti hanno per le forme della lingua contrapposta alla scarsa riflessione sul significato concettuale delle stesse, atteggiamento che non favorisce l'acquisizione dei legami forma-significato, ma che sicuramente è più rassicurante da un punto di vista emotivo. Le forme sono facilmente memorizzabili, lo abbiamo già detto; riempire le forme di significati linguistici atti a esprimere il proprio pensiero in una forma linguistica è un processo molto meno immediato e certamente più arduo, che comporta fra l'altro la separazione dei due sistemi linguistici (quello della L1 e quello della L2) e di imparare a codificare il proprio pensiero nelle forme appropriate della L2.

Di seguito riportiamo altri due esempi di produzioni del finale in cui sono state evidenziate le devianze riguardanti le strutture aspettuali del Passato:

MK: *Quando il narratore è arrivato alla sua casa, lui ha visto la bella sconosciuta. Sembra come la bella sconosciuta stava aspettando per il narratore. Il narratore le ha detto, "Buonasera." La bella sconosciuta anche ha detto, "Buonasera." C'era un momento di silenzio. Poi, il amico del narratore, si chiamo Alex, ha aperto il porto. Alex ha visto le due persone di fronte del porto e ha detto, "Benvenuto Claudia! Ciao Gianmaria!" Alex è il compagno di stanza di Gianmaria, il nostro narratore. Claudia è una amica di Alex di liceo. Claudia e Gianmaria sono arrivati allo stesso luogo perché Claudia era visitare Alex e Gianmaria era ritornare a casa. La bella sconosciuta non è pericolosa e i ragazzi sono entrati il loro casa. Tutto e' felice!*

EL: *Era la porta del mio appartamento ... era destino. Siamo entrati nel mio appartamento, e abbiamo fatto l'amore dolce. Comunque, la prossima mattina, ho notato che lei era già andata! Ma aspetta, era tutto un sogno? Ahimè, sto sognando tantissimo ultimamente. Sono innamorato e vado in giro come in un sogno — trascorre tutto il giorno nei miei sogni. Per tutto il giorno ho sognato la nostra luna di miele. Ho guardato fuori dalla finestra e conoscevo che il mio pazzo sogno non diventerà mai realtà. Quando all'improvviso, c'era una botta sulla porta. Ho sussurrato: "ho sognato che saresti venuto" ...*

In entrambi questi ultimi elaborati esemplificativi si nota il collegamento fra selezione dell'Aspetto imperfettivo e azionalità del verbo: i verbi stativi o dinamici, particolarmente *essere*, qui come in altri esempi che vedremo più sotto, sono prevalentemente usati all'Imperfetto, anche quando il contesto frasale richiederebbe l'Aspetto compiuto. In particolare nella prima produzione, in cui sono evidenti maggiori difficoltà linguistiche rispetto alla seconda, il Presente è almeno in un caso utilizzato per esprimere l'Aspetto imperfettivo. Infatti nelle frasi (16) e (17) riportate qui sotto:

(30) *Alex è il compagno di stanza di Gianmaria, il nostro narratore. Claudia è una amica di Alex di liceo.*

(31) *La bella sconosciuta non è pericolosa e i ragazzi sono entrati il loro casa. Tutto è felice!*

non è chiaro se l'apprendente abbia usato il Presente per indicare il perdurare dell'azione dal passato al presente, ossia per esprimere un'azione inclusiva, o piuttosto se questa scelta sia stata determinata da una carenza acquisizionale, per cui non riuscendo a gestire l'Aspetto imperfettivo, usa il Presente come forma polivalente e ne sovraestende il significato aspettuale imperfettivo nella dimensione temporale del Passato. Nell'esempio in (32) al contrario è chiaro l'uso del Presente al posto dell'Imperfetto per esprimere l'Aspetto imperfettivo continuo nel Passato:

(32) ***Sembra** come la bella sconosciuta stava aspettando per il narratore.*

mentre l'aspetto imperfettivo progressivo è stato espresso con la perifrasi progressiva. Nella stessa produzione sono poi significative, proprio in relazione all'uso della perifrasi progressiva al Passato, le due forme evidenziate in (33):

(33) *Claudia e Gianmaria sono arrivati allo stesso luogo perché Claudia era visitare Alex e Gianmaria era ritornare a casa.*

nelle quali probabilmente, come si può inferire dal contesto, l'apprendente voleva codificare due altre forme progressive al Passato, ma a differenza di quanto avviene nella frase in (33), qui si nota l'uso deviante di *essere+infinito* che trova solo parziale giustificazione in un'interferenza della lingua madre, in cui l'Aspetto progressivo è espresso con *be+gerundif*. Se guardiamo la produzione nel suo insieme, osserviamo che la forma corretta si trova all'inizio, mentre quelle devianti si trovano alla fine, quando probabilmente l'attenzione alla correttezza formale stava diminuendo, mentre era più forte all'inizio del compito.

Queste tre forme insieme e una comparazione fra la prima e le altre due, tuttavia ci dicono qualcosa sullo stadio acquisizionale dell'apprendente, che anche nelle forme devianti non ha comunque mostrato incertezze nella selezione dell'Aspetto: in tutti e tre i casi usa comunque forme imperfettive, anche se gli ultimi

due esempi sono mal costruiti. Sembrerebbe che per questa studentessa l'Aspetto imperfettivo progressivo Passato sia esprimibile in italiano con la perifrasi progressiva *stare+gerundio*, ma se da un lato ha chiaro che il verbo finito deve assumere la morfologia dell'Imperfetto, non ha ancora acquisito in maniera stabile quale sia il verbo da coniugare e quale forma infinita debba assumere il secondo verbo. In una parola: conosce la regola, ma non l'ha acquisita.

Prendiamo adesso in esame la frase in (20), estrapolata dalla narrazione del secondo studente (EL):

(34) *Quando all'improvviso, c'era una botta sulla porta.*

in cui si osserva come l'azionalità del verbo prevalga e addirittura determini un'errata interpretazione del contesto, che l'espressione avverbiale di tempo *all'improvviso* indica invece come perfettivo. In questo caso l'apprendente sembra non gestire adeguatamente la differenza, nella narrazione, fra informazioni di sfondo e di primo piano: il passaggio dalle une alle altre è generalmente segnalato all'interno del testo da connettivi di questo tipo.

Lo stesso problema è evidente, seppure in maniera diversa, anche nella prima narrazione (MK):

(35) *C'era un momento di silenzio.*

ma in questo caso la devianza è determinata dall'impropria interpretazione dell'espressione temporale *un momento* che concettualmente codifica un tempo compiuto e che quindi individua un contesto perfettivo. Mentre però nel primo caso il connettivo temporale *all'improvviso* stabilisce una relazione tempo-aspettuale esplicita nel contesto frasale, l'espressione *un momento* definisce il valore aspettuale perfettivo in maniera implicita, poiché rimanda ad una concettualizzazione del Tempo fisico che si riflette nella temporalità e nell'aspettualità del verbo.

Prendiamo adesso in esame un ultimo esempio estratto dalla produzione di EL, in cui è particolarmente evidente la povertà di mezzi di connessione esplicita e

implicita che caratterizza questi apprendenti e su cui avremo modo di ritornare anche in seguito:

(36) *Ho guardato fuori dalla finestra e conoscevo che il mio pazzo sogno non diventerà mai realtà.*

È evidente che il verbo *conoscere* è qui utilizzato al posto di *sapere*, ma non intendiamo dilungarci su questa devianza lessicali, che del resto è tipica degli studenti anglofoni, che nella loro lingua dispongono del solo verbo *know* per esprimere entrambi i lessemi italiani *conoscere* e *sapere*. Quello che ci interessa qui è il fatto che per interpretare la frase, abbiamo bisogno di riformularla e alcune possibilità potrebbero essere le seguenti:

(37)

a. Ho guardato fuori dalla finestra e a un certo punto ho saputo che il mio pazzo sogno.....

b. Mentre guardavo fuori dalla finestra, sapevo che il mio pazzo sogno.....

c. Mentre guardavo fuori dalla finestra, (a un certo punto) ho saputo che il mio pazzo sogno....

Tutte queste interpretazioni implicano evidentemente l'inserimento di espressioni e/o connettivi temporali (*a un certo punto*) o di subordinazione (*mentre*), che, a quanto sembra, l'apprendente non prende neanche in considerazione. La frase, coordinata sindeticamente, sarà meglio interpretata se cambiamo il lessema verbale:

(38) *d. Ho guardato fuori dalla finestra e ho capito che il mio pazzo sogno...*

Nelle riformulazioni in (23) a. e c. è chiaro che l'azionalità stativa del verbo *sapere* risulta leggermente forzata nel contesto della frase, che richiederebbe più propriamente l'aspetto imperfettivo, come nella riformulazione in (23) b.; in (24) d. invece il verbo di compimento (*accomplishment*) *capire* sembra più appropriato per

descrivere il processo implicito nella frase e la sequenzialità delle azioni di “guardare dalla finestra” e “capire (qualcosa)”, nel senso di *arrivare alla consapevolezza di*.

Da questa analisi possiamo concludere che la devianza espressa dall'apprendente con la forma *conoscevo*, in quel contesto, è determinata dall'azionalità del verbo come unica risorsa per determinare l'aspetto, combinata con una scarsa gestione dei meccanismi sintattici e con un mancato collegamento fra struttura concettuale e resa morfosintattica degli eventi. Se i due eventi espressi dai verbi sono visti come contemporanei nel passato, in italiano vengono codificati con l'Imperfetto, se invece sono considerati come una sequenza di eventi che si succedono l'uno dopo l'altro, allora l'italiano li esprime con il Passato perfettivo. Non è improbabile infine che il punto di fragilità di tutta la struttura grammaticale sia individuabile essenzialmente in una carenza lessicale: accettando la tesi di Jackendoff, secondo la quale proprio le parole della lingua rappresentano le unità di interfaccia fra le varie strutture della grammatica, evidentemente l'errata selezione del lessema verbale assume un peso determinante riguardo alla produzione deviante.

6.1.2. Contrazione del testo.

Dopo questa fase, il testo di partenza è stato diviso in paragrafi, poi ogni paragrafo è stato assegnato a due studenti, che dalla parte loro assegnata dovevano estrapolare l'informazione più importante e riassumerla in una sola frase. Tutte le frasi sono state poi scritte sulla lavagna e la classe intera doveva procedere alla gerarchizzazione delle informazioni così ottenute, ampliando o sintetizzando quando si fosse ritenuto necessario. Una volta compiuta questa attività, è stato chiesto al gruppo di inserire, dove e se lo ritenevano necessario, dei connettivi. Non è stata fatta nessuna attività preparatoria sui connettivi, ma ci si è semplicemente limitati a spiegare la loro funzione. Trattandosi di studenti universitari, non è stato necessario altro.

Paragrafo I: *Un'uomo italiano sta aspettando in una stazione di treno russiana quando vede una bella sconosciuta che vuole conoscere ma pensa che questo non sia possibile.*

Paragrafo II: *Il narratore ha visto la bella sconosciuta da sola in una cambina. E quando ha cambiato il treno, l'ha perso.*

Paragrafo III: *A Berlino quando il narratore è andato a fare colazione, lui ha visto nuovamente la sconosciuta e sperava che vedrà la bella donna di nuovo ad un'altra stazione.*

Paragrafo IV: *Quando il uomo e' arrivato a Roma, ha vista la sconosciuta e' l'ha seguita in un taxi alla sua porta del suo appartamento.*

Nel primo paragrafo è interessante notare che gli apprendenti hanno usato il Presente, esprimendo l'Aspetto perfettivo progressivo con la perifrasi *stare+gerundio*. Nel terzo paragrafo invece la congiunzione coordinante *e* è usata in modo improprio, probabilmente al posto di un connettivo conclusivo, come *quindi* per esempio, che evidentemente non è disponibile nella conoscenza linguistica degli apprendenti. Non è chiaro pertanto se l'errata selezione dell'Aspetto imperfettivo sia più determinata dall'azionalità del verbo o dalla povertà di competenze testuali generali, o piuttosto da una concomitanza di queste due, per cui l'azionalità del verbo prevale là dove la costruzione testuale è carente.

Dallo svolgimento di questa attività di contrazione del testo e dall'analisi delle produzioni autonome dei finali della storia, è dunque apparso evidente l'uso prevalente, sul versante dell'analisi sintattica, di paratassi e di connettivi coordinanti (*e, ma*), con un impiego minimo di connettivi subordinanti, limitato a *quando* che compare pressoché in tutte le produzioni, il che collocherebbe gli apprendenti nel secondo stadio del percorso narrativo ideato da Lo Duca. Come dimostrano gli esempi riportati, il livello degli apprendenti non è omogeneo, ma soprattutto i connettivi temporali e il contesto testuale non sono interpretati sempre in maniera appropriata in funzione della selezione dell'Aspetto.

6.2. Produzioni a tempo.

Agli studenti era assegnato un argomento scelto in base ai principi esplicitati nel Capitolo 5, e in un tempo di venti minuti dovevano scrivere un testo narrativo. Non erano dati limiti di lunghezza, ognuno poteva esprimersi quanto credeva e poteva; il limite temporale determinava negli apprendenti una certa premura che li faceva concentrare più sul compito che sull'esecuzione, poiché il contenuto da veicolare prendeva il sopravvento sulle preoccupazioni di ordine linguistico. Non sono stati notati o riportati casi di ansia particolarmente evidenti, se non quelli normalmente collegati all'esecuzione di un compito e d'altra parte, trattandosi di studenti universitari, abituati a confrontarsi spesso con test di vario genere, non stupisce che siano stati perfettamente in grado di gestire i possibili stati emotivi connessi con questa prova.

Vediamo adesso qualche esempio tratto da tali produzioni:

***BA:** Quattro ani fa, quando avevo 16 anni, avevo un'avventura divertente. Con tre amici sono andato alla Coppa Mondiale in Germania. Era un viaggio molto speciale per me perché mi piace molto il calcio e alla Coppa Mondiale possa vedere i giocatori migliori del mondo.*

***JH:** Quando avevo diciannove anni avevo un'avventura con la mia amica Sam. Siamo state in S. e non abbiamo voluto andare in una discoteca. [...] Normalmente Sam ha una macchina, ma quella fine-settimana no ha avuto la sua macchina nella scuola quindi abbiamo preso il bus.*

***NDM:** L'estate scorsa sono andata in Hawaii per due settimane [...]. Era un'avventura perché non ho mai andata all'isola di Maui. Sono andata a Kauai quando ero piccola, ma l'estate scorsa siamo andate a Maui ed a Kauai. Per due settimane abbiamo mangiato molto pesce [...]. Non mangio molto pesce in California, quindi ogni cena era un'avventura con il nuovo cibo. Dopo la cena abbiamo ordinato il dolce, e (mangio) ho mangiato sempre troppo dolce [...].*

Abbiamo andate alla spiaggia ogni giorno. [...] Il volo era un'avventura [...]. Era un viaggio indimenticabile.

EJ: Quando ero bambina sempre andavo da qualche parte con mio babo. Ricordo una volta che avevamo una avventura grande.

SB: Quando era più giovane ho avuto la ottima avventura con mia sorella e i miei cugini in Irlanda. La mia sorella maggiore e io siamo state con i nostri cugini che hanno almeno venti anni. [...] Quando era la sera, siamo ritornati alla casa loro, ma le due non hanno los chiaves. Quindi il mio cugino ha deciso che il più piccola persona deve uscire dalla finestra per entrare. Quella persona era io.

GG: Abbiamo deciso di andare alla prossima città per cenare e quindi abbiamo cominciato camminare. Caminavamo sulla passeggiata dell'amore, una bella passeggiata sulle colline vicino al mare e parlavamo.

ADS: Dopo di conoscere alla mia famiglia un po', sono uscita con il mio amico un po'. Era divertentissimo uscire con lui. Io ho conosciuto a lui da quando avevo quattro anni. E questo giorno, quando siamo usciti, sembrava come ancora eramo bambini.

AS: Era il 31 dicembre, e sono stata a Oakland con mia madre e il nostro cane alla casa di un amico.

In quasi tutte le produzioni gli stativi *essere* e *avere* sono usati all'Aspetto imperfettivo, anche se il contesto richiederebbe l'Aspetto perfettivo. La produzione di BA e ancora di più quella di SB mostrano casi di uso del Presente per esprimere l'Aspetto imperfettivo nel Passato, ma nessuno dei due omette il verbo ausiliare nella formazione del Passato Composto. Questa maggiore accuratezza nella formazione del Passato Prossimo potrebbe essere un effetto dell'apprendimento guidato, ma la contemporanea presenza di forme di Presente con valore imperfettivo passato nel contesto delle due narrazioni, indica che gli apprendenti, particolarmente la seconda,

non hanno ancora processato completamente la regola riguardante l'alternanza delle due forme di Passato, anche se l'opposizione aspettuale è stata acquisita. L'elaborato di SB presenta anche uno dei rari casi di devianza morfosintattica presenti nel nostro *corpus*:

(39) *Quando **era** più giovane ho avuto la ottima avventura con mia sorella e i miei cugini in Irlanda. [...] Quella persona **era** io.*

La forma *possa* emersa nella produzione di BA è invece più difficile da interpretare. Da un punto di vista strettamente formale, si tratta di una fusione fra Presente Indicativo e Presente Congiuntivo, fenomeno che come abbiamo già visto non è raro nell'interlingua di questi studenti. Se interpretiamo questa forma come Presente, allora dobbiamo ritenere che l'apprendente volesse dare un valore aspettuale imperfettivo all'azione, che nel contesto in cui ricorre sarebbe però inesatto.

NDM dimostra inoltre di non gestire bene l'Aspetto imperfettivo abituale nel Passato, cosa non molto comune negli apprendenti angloamericani, e che del resto non ricorre quasi mai fra le devianze riscontrate nell'analisi del nostro *corpus*. D'altra parte prima della forma *ho mangiato*, l'apprendente aveva scritto *mangio*, poi cancellata: questo potrebbe significare che il suo primo istinto sarebbe stato ricorrere al Presente per esprimere un valore aspettuale non ancora completamente acquisito, ma il controllo sulla forma ha prevalso ed ha portato all'errata selezione del Tempo verbale.

Osservando la porzione testuale in cui tali forme ricorrono, si rileva una certa disomogeneità rispetto al contesto testuale che, seppure possibile, sarebbe improbabile nell'uso nativo:

(40) *Non mangio molto pesce in California, quindi ogni cena era un'avventura con il nuovo cibo. Dopo la cena abbiamo ordinato il dolce, e (mangio) ho mangiato sempre troppo dolce [...]. **Abbiamo andate** alla spiaggia ogni giorno.*

La prima proposizione indica un'azione abituale relativa al periodo della vacanza, mentre i due sintagmi verbali successivi inequivocabilmente risultano devianti in questo contesto, in cui un utente nativo della lingua, si aspetterebbe la continuazione delle abitudini instaurate durante la vacanza e quindi la loro codifica nell'Aspetto imperfettivo. Per questo stesso motivo, anche la forma verbale successiva, che potrebbe essere ritenuta corretta considerando la frase isolata, nel contesto testuale appare invece deviante.

Ancora più interessanti, da un punto di vista testuale, appaiono poi le produzioni di JH e AS, in cui gli stativi *essere*, *volere* e *avere* sono usati in modo inesatto rispetto al contesto ma anche inatteso rispetto alla *Aspect Hypothesis*, ossia al Passato perfettivo. In questi due casi sembra che le studentesse in questione non riescano a distinguere nella narrazione fra informazioni di sfondo e informazioni di primo piano. JH usa in connettivo *quindi*, ma non percepisce la differenza fra l'Aspetto delle azioni espresse prima di questo connettivo, quando vuole delineare il quadro generale in cui si inseriscono i fatti che sta per narrare, nè il cambiamento aspettuale introdotto proprio dal connettivo, che implica l'inizio di una serie di eventi puntuali e concatenati. Da un altro punto di vista, potremo dire che le apprendenti non percepiscono la differenza concettuale, nell'universo testuale narrativo, fra parti descrittive ed eventi propulsivi, che spingono avanti il discorso narrativo. Come vedremo meglio nel paragrafo dedicato alle produzioni spontanee, tali forme perfettive sono spesso da considerare un *transfer of training*. Nel momento in cui gli apprendenti capiscono che il valore azionale del verbo non è sufficiente per determinare l'Aspetto e che devono rivolgere la loro attenzione anche e soprattutto ai contesti frasale e testuale, nell'interlingua emergono fenomeni di ipercorrettismo e di sovraestensione del Passato Prossimo, come quelli che abbiamo appena descritto.

L'elaborato di GG invece presenta un passo significativo rispetto all'acquisizione dei connettivi temporali subordinanti funzionali all'espressione dell'Aspetto nel Passato, che riportiamo in (41):

(41) **Caminavamo** sulla passeggiata dell'amore, una bella passeggiata sulle colline vicino al mare e **parlavamo**.

Come è stata formulata, la frase è evidentemente deviante. Dovrebbe essere riformulata in:

(42) *Abbiamo camminato sulla passeggiata dell'amore, [...] e abbiamo parlato.*

Probabilmente però la studentessa in questione voleva esprimere un rapporto di contemporaneità, piuttosto che di sequenzialità, fra le due azioni, per cui in questo caso la frase dovrebbe essere riformulata nel modo seguente:

(43) *Mentre camminavamo sulla passeggiata dell'amore [...], parlavamo.*

Quindi anche qui, come in altri casi già visti, la frase risulta difficilmente interpretabile a causa dell'assenza del connettivo *mentre*. Nella produzione di GG però è chiaro che la studentessa, ammesso che l'interpretazione giusta sia quella in (43), ha acquisito l'Aspetto imperfettivo nel Passato per esprimere due azioni contemporanee, ma non ha acquisito il connettivo temporale *mentre* come mezzo lessicale per introdurre questa relazione.

6.3. Esercizio di completamento e breve narrazione a tema.

Queste due prove facevano parte di uno dei *quiz* che sono normalmente somministrati agli apprendenti circa ogni due settimane di corso; nello specifico questi due esercizi sono stati proposti circa fra la terza e la quarta settimana di permanenza in Italia nelle classi di livello più basso. Per il completamento dell'intero *quiz* era previsto un tempo di un'ora e mezzo. Queste due prove, a differenza delle altre fin qui descritte, sono state pertanto somministrate dopo che l'opposizione Perfetto/Imperfetto era stata trattata in classe.

Il primo compito è un classico esercizio di completamento del testo, in cui gli apprendenti devono capire dal contesto a quale forma coniugare il verbo fra parentesi, dato all'Infinito; il secondo è invece un breve componimento su traccia riguardante l'arrivo in Italia.

Le due attività chiaramente mettono in gioco processi cognitivi differenti. Nell'esercizio di completamento, l'apprendente non solo deve ricostruire appropriatamente il processo di codifica dell'estensore, ma nel fare questo deve saper interpretare correttamente gli elementi testuali che contribuiscono a definire il contesto concettuale e linguistico. Per portare a termine questa operazione, l'apprendente deve *pensare come un italiano*, il che significa che deve aver imparato a dare al pensiero la forma della lingua italiana, in modo da saperne riconoscere il percorso di codifica linguistica ed in base ad esso inserire le strutture aspettuali appropriate. Tuttavia, poiché ci sono più modi di guardare alla realtà, in taluni specifici contesti frasali, l'estensore del testo potrebbe aver previsto una struttura aspettuale particolare, basandosi sulla sua personale visione dell'evento, mentre il contesto stesso potrebbe accettarne anche un'altra, non meno corretta, che un parlante nativo potrebbe facilmente giudicare accettabile, quindi grammaticale, pur percependo in essa una differenza di significato. In questi casi entrambe le scelte sono state giudicate corrette.

Il breve componimento su traccia invece, come le produzioni a tempo, lascia completamente libero lo studente di costruire il proprio pensiero in una forma linguistica. Trattandosi di un'attività scritta, l'apprendente ha anche la possibilità di riflettere autonomamente sul contenuto da veicolare e sulla scelta della forma linguistica più appropriata a questo scopo.

Come si potrà vedere dagli esempi che riportiamo qui sotto, diversi apprendenti hanno mostrato una maggiore competenza linguistica nella breve narrazione a tema rispetto all'esercizio di completamento del testo. A causa di questa discrepanza, si è proceduto ad una attività di *stimulated recall*, condotta in sessione plenaria con l'intero gruppo classe, durante la quale gli apprendenti dovevano riflettere sui possibili motivi alla base delle loro diverse esecuzioni linguistiche. A questa è poi seguita una discussione libera condotta in italiano.

Di seguito sono riportati alcuni casi esemplificativi:

Completate la storia coniugando i verbi al tempo passato opportuno: PASSATO PROSSIMO o IMPERFETTO.

VF: Giovedì scorso Luisa (ritornare) è ritornata tardi dal lavoro, (essere) era molto stanca e non (avere) aveva voglia di andare alla festa a casa di Paolo. (Telefonare) ha telefonato per dire che non (stare) è stata bene e che quindi non (potere) ha potuto partecipare alla cena. Però, quando (sapere) sapeva che (esserci) eravamo Luigi, (cambiare) cambiava subito idea e (decidere) ha deciso di andare da Paolo.

Mentre (fare) faceva il bagno, (ascoltare) ascoltava la radio e (sorridere) sorrideva felice pensando di vedere Luigi, quando, all'improvviso, (suonare) ha suonato il campanello e Luisa (andare) è andata ad aprire alla porta: (essere) era proprio Luigi che era andato a prenderla. Luisa non (vedere) vedeva Luigi da molto tempo, da quando era partito per l'Australia, tre mesi prima. (lui stare) è stato molto bene! Dopo pochi minuti, Luisa (essere) era pronta e (loro-uscire) sono usciti insieme.

Pensa a quando sei arrivato/a in Italia e racconta la tua prima esperienza a Firenze. Usa i tempi passati.

*Quando sono arrivata all'aeroporto pensavo che lo era disorganizzato e caotico. Era difficile dare un taxi. Comunque, mentre prendevo il taxi ascoltavo alla musica (dalla radio) e stavo pensando che la musica (erano canzoni di america) era perfetta per come mi sono sentita nello quello momento. Ho guardato il traffico e come le persone stavanno camminando nelle strade. Dopo sono arrivata al Centro e ho preso le mie valigie. **Visto** l'Arno e i edifici (come uffizi) e sapevo che Firenze era la scelta giusta.*

Completate la storia coniugando i verbi al tempo passato opportuno: PASSATO PROSSIMO o IMPERFETTO.

AH: Giovedì scorso Luisa (ritornare) è ritornata tardi dal lavoro, (essere) è stata molto stanca e non (avere) ha avuto voglia di andare alla festa a casa di Paolo. (Telefonare) ha telefonato per dire che non (stare) stava bene e che quindi non (potere) poteva partecipare alla cena. Però, quando (sapere) sapeva che (esserci) ci era Luigi, (cambiare) - ha cambiato subito idea e (decidere) ha deciso di andare da Paolo.

Mentre (fare) faceva il bagno, (ascoltare) ha ascoltato la radio e (sorridere) ha sorriso felice pensando di vedere Luigi, quando, all'improvviso, (suonare) suonava il campanello e Luisa (andare) andava ad aprire alla porta: (essere) è stato proprio Luigi che era andato a prenderla. Luisa non (vedere) vedeva Luigi da molto tempo, da quando era partito per l'Australia, tre mesi prima. (lui-stare) è stato molto bene! Dopo pochi minuti, Luisa (essere) è stata pronta e (loro-uscire) sono usciti insieme.

Pensa a quando sei arrivato/a in Italia e racconta la tua prima esperienza a Firenze. Usa i tempi passati.

*Quando sono arrivata a Firenze tre settimane fa, ricordo che non potevo credere che ero a Firenze! La città era bellissima! Ho preso un taxi a Stanford Center e ho incontrato l'altri studenti che **erano studiando** a Firenze. Dopo la orientation, sono andata a mia casa di ospite con la mia nuova compagna di stanza. Ho incontrato A., una simpatica e accogliente casalinga, che ha detto "Benvenuti a casa!". Ho lasciato i miei bagagli e poi sono andata da fuori per vedere la città.*

Come abbiamo già accennato, quello che prima di tutto è apparso evidente in queste prove è la netta differenza di accuratezza formale rilevabile nella seconda prova rispetto alla prima, in merito alle strutture aspettuali del Passato. Nei casi sopra riportati colpisce in modo particolare: le due apprendenti hanno prodotto numerose devianze nell'esercizio di completamento, mentre la seconda attività presenta una quasi perfetta selezione delle strutture in esame. È evidente che la seconda prova chiamava in causa direttamente l'apprendente e il suo vissuto rispetto a un momento emotivamente rilevante, rappresentato dal primo contatto con la realtà italiana, subito dopo l'arrivo a Firenze.

Questo dato contraddice quanto riportato in precedenti ricerche, condotte però nella dimensione diamesica orale (in particolare Duso 2002; Rosi 2007), in cui gli apprendenti hanno dimostrato un minor controllo sulla loro esecuzione in compiti che comportavano un maggior coinvolgimento personale ed emozionale.

Passando adesso ad una analisi delle devianze riscontrabili soprattutto nel primo compito, osserviamo alcuni tratti interessanti. Innanzi tutto in questi come in tutte gli altri *quiz*, nella parte dedicata all'esercizio di completamento, non sono riscontrabili errate selezioni di strutture aspettuali del Passato in dipendenza del connettivo temporale *mentre*. Ricordiamo però che nelle produzioni autonome, seppure elicitate, l'uso del connettivo *mentre* emerge con estrema difficoltà e al contrario di *quando* sembra non fare parte della conoscenza linguistica degli apprendenti. In pratica sanno usare la struttura aspettuale appropriata in corrispondenza di *mentre*, ma impiegano il concetto nella costruzione autonoma della frase e del testo.

In secondo luogo colpisce l'uso del Passato perfettivo con gli stativi *essere* e *stare*, riscontrabile nelle produzioni di entrambe le apprendenti, che producono entrambe, nello stesso paragrafo, la stessa deviazione:

(44) Luisa non (vedere) vedeva Luigi da molto tempo, da quando era partito per l'Australia, tre mesi prima. (lui stare) è stato molto bene!

Nell'esercizio completato da VF troviamo anche:

(45) *(Telefonare)* __ha telefonato__ per dire che non (stare) è stata bene

Prendiamo adesso in esame i passi dell'esercizio di completamento che in entrambi i casi risultano più problematici. Entrambe le apprendenti sembrano non riuscire a gestire l'alternanza delle due strutture aspettuali all'interno di specifiche porzioni di testo. VF in particolare sembra alternare porzioni perfettive ad altre imperfettive, come risulta chiaro dall'estratto qui sotto:

(46) **VF:** *(Telefonare)* __ha telefonato__ per dire che non (stare) è stata bene e che quindi non (potere) ha potuto partecipare alla cena. Però, quando (sapere) sapeva che (esserci) eravamo Luigi, (cambiare) cambiava subito idea e (decidere) __ha deciso__ di andare da Paolo.

Questa studentessa sembra aver capito che il significato intrinseco al lessema verbale non può guidarla nella selezione dell'aspetto e che quindi deve piuttosto basarsi sul contesto proposizionale, e in scala più ampia, sulle relazioni che le porzioni del testo instaurano fra di loro sia esplicitamente che implicitamente, come è stato detto in classe, durante i momenti di riflessione sulla lingua, ma non ha ancora acquisito quali elementi del testo e della frase possono guidare l'individuazione di tali relazioni e di conseguenza la selezione del valore aspettuale da attribuire alle azioni narrate. VF è quindi in uno stadio di sviluppo dell'interlingua in cui ha abbandonato il ricorso automatico all'azionalità del lessema verbale per determinare la selezione dell'Aspetto nel Passato, ma non sa ancora gestire l'universo testuale nel suo complesso. La stessa apprendente produce anche una devianza morfosintattica con l'inserimento della forma *eravamo* in quel contesto frasale, dimostrando di non essere stata di comprenderlo.

La rilevanza della testualità per una corretta analisi dell'interlingua di apprendenti di italiano L2, risulta ancora più chiaramente in questo passo della seconda apprendente citata sopra:

(47) **AH:** *Mentre (fare)* __faceva__ il bagno, (ascoltare) ha ascoltato la radio e (sorridere) ha sorriso felice pensando di vedere Luigi, quando, all'improvviso,

(suonare) __ suonava __ il campanello e Luisa (andare) __ andava __ ad aprire alla porta: (essere) __ è stato __ proprio Luigi che era andato a prenderla.

in cui prima di tutto si osserva lo stesso genere di devianza prodotta da EL, nella narrazione del finale del racconto di A. Campanile: anche lei, come l'altro apprendente, non coglie il significato dell'espressione temporale *all'improvviso* e il brusco cambiamento di prospettiva che produce nella visione degli eventi narrati, determinando un cambiamento nel valore aspettuale dell'azione che segue.

Più interessanti però sono le due forme verbali *ha ascoltato* e *ha sorriso* [*sorriso*], che se prese da sole, come due proposizioni principali coordinate asindeticamente, sarebbero perfettamente grammaticali, ma non lo sono in rapporto alla subordinata introdotta da *mentre*, con cui le due azioni sono evidentemente in un rapporto di contemporaneità. Diverso sarebbe il caso se riformulassimo la frase così:

(48) *Mentre faceva il bagno, ha ascoltato **le notizie** alla radio e (poi) ha sorriso felice...*

che ammetterebbe però anche un'interpretazione imperfettiva, come in (49):

(49) *mentre faceva il bagno, ascoltava **le notizie** alla radio e sorrideva felice ...*

Per il parlante nativo le due formulazioni in (48) e (49) implicano due differenti prospettive dell'azione: nel primo caso si intende che il soggetto del predicato verbale ha ascoltato tutte le notizie, dalla prima all'ultima, e dopo ha sorriso. Tutto questo durante il bagno, azione che era ancora in svolgimento quando il radiogiornale è terminato e il sorriso si è spento; nel secondo esempio invece le tre azioni sono continuate e contemporanee, oltre a terminare tutte e tre presumibilmente nel momento in cui si è sentito il suono del campanello.

Prendiamo adesso in esame i brevi componimenti, cominciando da quello di VF, in cui è evidente prima di tutto che l'apprendente riecheggia una parte del testo dell'esercizio di completamento, sulle cui strutture aspetuali si sente evidentemente sicura. Più avanti però scrive:

(50) *Comunque, mentre prendevo il taxi ascoltavo alla musica (dalla radio) e stavo pensando che la musica (erano canzoni di america) era perfetta per come mi sono sentita nello quello momento.*

Qui il verbo *sentire*, pur indicando uno stato, è codificato nel Passato perfettivo, probabilmente a causa dell'espressione *in quel momento*, che l'apprendente percepisce come un tempo definito, piuttosto che un punto temporale in cui l'azione era in svolgimento. Alla fine dell'elaborato troviamo uno dei rari esempi di omissione del verbo ausiliare nella formazione del Passato Composto presenti nel nostro *corpus* e una devianza già riscontrata nella produzione di EL:

(51) *Visto l'Arno e i edifici (come uffizi) e sapevo che Firenze era la scelta giusta.*

Anche qui la frase sarebbe meglio formulata con il verbo *capire* al Passato Perfettivo, come in (52):

(52) *(Ho) visto l'Arno e **ho capito** che Firenze era la scelta giusta.*

In questo caso, ancor più chiaramente che nella frase estrapolata dalla produzione di EL, l'apprendente sceglie il lessema verbale traducendo letteralmente dall'inglese, lingua che in questi casi userebbe il verbo *know* esprimendo così il processo di *arrivare alla consapevolezza* più che di *sapere* in sé ed è proprio questa errata scelta lessicale, come un calco dalla lingua madre, che determina la percezione che si debba codificare tale processo con l'Imperfetto.

Nell'elaborato di AH riscontriamo invece una sola devianza rispetto alle strutture aspettuali, ma assai significativa:

(53) *Ho preso un taxi a S. Center e ho incontrato l'altri studenti che **erano studiando** a Firenze.*

La prima cosa che osserviamo è l'uso del verbo *essere* per esprimere la perifrasi progressiva, che è chiaramente un'interferenza dalla lingua madre. Ma l'osservazione più interessante riguarda il significato che l'apprendente intendeva veicolare con la perifrasi progressiva al Passato.

La conoscenza della situazione extralinguistica nel caso specifico risulta determinante per interpretare la frase: AH è arrivata a Firenze in Autunno, dopo la pausa estiva, quindi in quel momento non c'erano studenti che stavano già studiando a Firenze. Rispetto al Momento dell'Enunciazione, avrebbe dovuto piuttosto dire:

(54) *Ho preso un taxi a S. Center e ho incontrato l'altri studenti che stanno studiando/studiano a Firenze.*

perché l'azione espressa dal predicato verbale era ancora in corso al momento della narrazione e includeva quindi il momento dell'enunciazione. In questo esempio specifico sembra quindi che la studentessa attribuisca alla perifrasi progressiva all'Imperfetto italiano non solo un significato progressivo nel Passato, ma anche inclusivo, che però non trova riscontro nell'uso maturo. Come vedremo nell'analisi dei dati raccolti in produzioni completamente spontanee, questo tratto nell'interlingua degli studenti angloamericani non è completamente isolato, ma è rintracciabile, seppure con una frequenza non molto alta, in altre narrazioni. Per il momento preferiamo limitarci alla semplice rilevazione della devianza, rimandando a un secondo momento una possibile interpretazione, ossia a quando prenderemo in considerazione i dati spontanei, in cui compare con maggiore frequenza.

6.4. Attività di *stimulated recall*:

Tenendo presenti le considerazioni riportate nel Capitolo 5, abbiamo proceduto ad una attività orale di *stimulated recall*, di cui riportiamo di seguito alcune delle risposte più significative alla domanda posta dal ricercatore: “In molti casi il secondo compito è risultato più accurato rispetto al primo. Secondo voi, perché?”

BR: *Preferisco attività creative. Non mi piace la grammatica fissa.*

ND: *Quando scrivo la composizione, posso pensare migliore.*

TN: *Nella composizione sento libero, scelgo che voglio dire.*

EN: *Per me è difficile capire tutto, quando devo fare il primo compito.*

KN: *Quando scrivo la composizione, scrivo quello che sono sicura di.*

La risposta di RB e in parte anche quella di TN documentano una preferenza per le produzioni meno guidate, in cui l'apprendente sente di poter esprimere un contenuto concettuale personale senza vincoli imposti dall'esterno. Tuttavia la risposta di KN e la seconda parte di quella di TN invitano a pensare che proprio questa libertà di espressione favorisca il ricorso a strategie di evitamento morfosintattico e semplificazione concettuale, che invece non sono assolutamente permesse nell'esercizio di completamento, all'interno del quale può risultare difficile per l'apprendente decodificare le relazioni coesive che esplicitamente o implicitamente delineano un contesto compiuto o dinamico. La risposta di ND invece conferma che la maggiore lentezza di elaborazione favorita dall'utilizzo della scrittura permette il ricorso a processi di riflessione linguistica, altrimenti impossibili nel parlato.

Riportiamo adesso una notazione dal nostro diario di bordo, che ci sembra particolarmente indicativa. Durante la conversazione libera che è seguita a questa attività, una studentessa ha chiesto:

(55) **SB:** *Pensavo +++How do you say in Italian "I used to think" ?*

Questa domanda a nostro avviso documenta il conflitto fra acquisizione o conoscenza implicita e controllo sulla forma in atto nell'apprendente inserito in un contesto di apprendimento formale della lingua. Con tutta probabilità gli apprendenti spontanei non presentano questo tipo di esitazioni. SB ha acquisito la struttura

aspettuale per esprimere un'abitudine del Passato, e infatti la produce spontaneamente, ma la sua ricerca di correttezza formale si risolve in un'incertezza e nel bisogno di ottenere una conferma dall'insegnante.

In casi come questo è lecito chiedersi quanto possa servire l'intervento didattico. Se l'apprendente non fosse stata in una classe di lingua, se avesse appreso l'italiano spontaneamente e non avesse saputo che l'insegnante capisce la sua lingua madre, avrebbe avuto questo tipo di esitazione? In questi casi allora il ruolo del *feedback* positivo da parte dell'insegnante può fungere solo da rinforzo.

6.5. Posta elettronica.

6.5.1. Produzioni semispontanee.

A tutte le classi coinvolte nella ricerca è stato proposto di mandare settimanalmente un messaggio di posta elettronica all'insegnante per riferire una particolare esperienza linguistica e/o culturale vissuta durante la settimana, ma, poiché è stato specificato che questa attività era completamente facoltativa e che non avrebbe ricevuto nessun voto, solo sei studenti hanno aderito a questa iniziativa. Le produzioni così elicitate possono considerarsi semi-spontanee, in quanto gli apprendenti si sono orientati sempre sulla narrazione delle esperienze personali (soprattutto viaggi) nell'ambito del tema proposto dall'insegnante, ma al tempo stesso lo hanno fatto spontaneamente, senza nessuna ulteriore richiesta da parte nostra e senza la prospettiva di nessun riconoscimento accademico. Come si può vedere in Appendice, questa parte del nostro *corpus* è particolarmente ricca di elaborati: gli apprendenti che hanno partecipato a questa attività libera, hanno sviluppato una vera e propria propensione a narrarsi e senza alcuna sollecitazione, ci hanno inviato i loro resoconti settimanalmente, con regolarità.

Il dato più evidente da una prima analisi di queste produzioni semi-spontanee è l'alta frequenza dello stativo *essere* coniugato al Passato imperfettivo (soprattutto le forme *ero, era*) in contesti perfettivi. Il caso più emblematico è quello delle produzioni di TV, in particolare quella riportata qui sotto, in cui la devianza ricorre ben cinque volte in una produzione peraltro abbastanza breve:

VT: Ciao Firenze,

Ieri, Sono andata a Ravenna per il giorno e era molto bella. Mi sono piaciuta Ravenna molto! Era piu piccolo che Firenze e era buono a uscire dalla citta per un giorno. Oggi sono andata a San Marino da Rimini e faceva molto freddo ma era bellissima! San Marino e interessante a me perche c'e nella Italia ma non e parte di Italia! Sono andata in treno e era il primo treno per me! Era molto facile e penso che i treni sarebero molto buono negli stati uniti perche sono rapide e non sono costose.

Analizzando questa produzione si ha l'impressione che la forma imperfettiva *era* sia quasi una forma polivalente nell'interlingua della studentessa, usata in contesti narrativi passati con significato generale. Esaminando le ricorrenze più attentamente, notiamo che solo in alcuni casi la forma imperfettiva è usata impropriamente al posto della corrispondente forma perfettiva, come in (56) e (57):

(56) [...] era buono a uscire dalla citta per un giorno.

(57) [...] era il primo treno per me! Era molto facile [...].

interpretabili rispettivamente come in (58) e (59):

(58) [...] è **stato** buono [bello] uscire dalla città per un giorno.

(59) [...] è **stato** il primo treno per me! È **stato** molto facile [...].

Le altre tre ricorrenze tuttavia sono interpretabili diversamente:

(60) *Ieri, Sono andata a Ravenna per il giorno e era molto bella. [...]! Era piu piccolo che Firenze [...]. Oggi sono andata a San Marino da Rimini e faceva molto freddo ma era bellissima!*

In questo passo un parlante nativo avrebbe usato il Presente Indicativo, per esprimere il carattere inclusivo dell'azione, che perdura nel Presente, come in (61):

(61) *Ieri, Sono andata a Ravenna per il giorno e è molto bella. [...]! È più piccola di Firenze [...]. Oggi sono andata a San Marino da Rimini e faceva molto freddo ma è bellissima!*

Nella produzione di TV domina, a livello sintattico, la coordinazione, fra l'altro non sempre usata in maniera accurata, nell'uso nativo si troverebbe più facilmente una coordinazione asindetica, espressa con i segni di interpunzione, come in (62):

(62) *Ieri, Sono andata a Ravenna per il giorno: è molto bella. [...]Oggi sono andata a San Marino da Rimini. Faceva molto freddo ma è bellissima!*

Lo stesso uso polivalente della forma di passato imperfettivo *era* si ritrova anche in altre narrazioni, per esempio in quella di SG:

*SG: Questo week-end ho avuto una esperienza spaventosa e molto strana, e questa esperienza mi ha fatto pensare della cultura italiana. Sabato sera, stavo camminando a casa con un'amica, quando un gruppo di ragazzi hanno cominciato a dire cose a noi. Loro hanno detto le cose che si sente di solito, come "ciao bella." Però questa situazione era differente, perché ci hanno derubato. Avevano i coltelli e **chiedevamo** soldi. Questa situazione, mentre paurosa, non **era** insolita in una città. Quindi l'evento non mi fa pensare male degli italiani. [...].*

Laddove un italofono avrebbe detto, come in (63):

(63) *Questa situazione, [sebbene] paurosa, non è insolita in una città.*

Nella breve produzione di MK invece, sebbene meno accurata, non si riscontra questo tratto. Parlando di Assisi, usa correttamente il Presente, benché stia narrando un viaggio fatto nel fine-settimana precedente:

MK: *Mi dispiace molto, ma il mio internet non funciona ieri notte. Questo fine settimana sono andata a Assisi. E' un piccolo città nel'Umbria. Mi **piaciuto** molto! A Assisi, le persone italiane sono state piu' simpatiche che la città' di Firenze. Mi piace incontrare molti tipi di persone in Italia.*

Tuttavia si nota anche l'uso del Presente polivalente (*funciona*) per esprimere un'azione continuata nel passato e del solo Participio Passato per esprimere un'azione compiuta, che invece non sono riscontrabili nelle narrazioni precedentemente analizzate. Stando ai risultati degli studi acquisizionali, questa apprendente si collocherebbe quindi in uno stadio di acquisizione delle strutture aspettuali antecedente a quello di TV e SG. Il corretto uso del Presente inclusivo potrebbe essere quindi il frutto di una carenza acquisizionale, che determina l'estensione di questo tempo verbale anche a contesti passati, piuttosto che il segno di una reale acquisizione aspettuale. D'altra parte le narrazioni di TV e SG dimostrano come nello stadio successivo, quando la morfologia è stata acquisita ma l'associazione di forma e significato non è ancora consolidata, la forma imperfettiva del verso *essere* venga estesa anche a contesti che non richiedono un Tempo passato.

MK produce inoltre un'altra interessante devianza, che evidenziamo in (64):

(64) *A Assisi, le persone italiane sono state piu' simpatiche [...].*

In cui il verbo stativo *essere* è usato in modo inesatto al Passato perfettivo, un tratto interlinguistico che ricorre con una certa frequenza anche in altre produzioni spontanee, come le conversazioni di messaggeria istantanea, che vedremo più sotto. L'espressione *A Assisi* determina nella studentessa la percezione che l'evento espresso dal predicato verbale sia confinato entro i limiti temporali della permanenza nella città umbra, per cui il tempo di validità dell'asserzione è compreso fra la fine dell'azione e lo stato conseguente (il ritorno a Firenze). La frase è interpretabile come un evento compiuto solo se cambiano lessema verbale:

(65) *A Assisi le persone **si sono comportate in maniera più simpatica.***

oppure, volendo mantenere il verbo *essere*, un parlante nativo userebbe, anche qui, il Presente:

(66) *A Assisi le persone sono più simpatiche.*

Mentre nel caso di TV la devianza è in relazione con una scarsa gestione dei meccanismi sintattici, MK dimostra invece in questo passo una insufficiente competenza lessicale, che si risolve nell'errata selezione dell'Aspetto.

Anche *avere*, l'altro verbo stativo frequentemente usato al passato imperfettivo, compare in queste produzioni semi-spontanee, come del resto in tutto il nostro *corpus*, soprattutto in combinazione con la forma imperfettiva di *essere*, come possiamo vedere nella narrazione di AS:

AS: Avevo una lezione di scherma oggi, ed era davvero una lezione -- il Maestro delle Armi ha parlato della storia di un tipo di combattimento che e' nato in Germania. Durante la lezione, ho fatto molto attenzione per capirla, e alla fine... mi ha fatto male la testa.

Le prime due devianze attestano che l'apprendente non percepisce il significato aspettuale implicito nell'espressione *una lezione*, che implica che le azioni espresse dai predicati verbali e coordinate sindeticamente siano confinate entro la durata della lezione stessa. Più avanti però questa percezione di azione compiuta è corretta, infatti AS scrive:

(67) *Durante la lezione, ho fatto molto attenzione per capirla [...].*

Ma poco dopo la stessa apprendente non percepisce che, nonostante usi lo stesso verbo *fare*, anche se in una accezione differente, si tratta ora di un processo che con tutta probabilità è iniziato e ha preso a svilupparsi in un momento in cui la prima azione era ancora in svolgimento ed è continuato per un certo tempo anche dopo, quando la prima azione era già conclusa.

6.5.2. Produzioni spontanee.

In questa sezione prendiamo in esame le comunicazioni completamente spontanee che gli informanti ci hanno inviato per segnalare qualche situazione personale particolare che influiva nel rapporto didattico con l'insegnante. Sono quindi campioni di lingua completamente spontanei, in cui emerge un controllo sulla *performance* da parte dello scrivente minimo, se non nullo. Gli informanti si rivolgono alla loro insegnante di lingua e quindi sono animati dal desiderio di mostrare la loro competenza, ma spesso riferiscono fatti personali che comportano un certo coinvolgimento emotivo da parte loro, per cui l'attenzione è quasi completamente focalizzata su quello che vogliono dire, piuttosto che sul come devono dirlo.

Esaminando questi messaggi di posta elettronica, il dato che emerge per primo è, anche in questo caso, la forte ricorrenza del verbo *essere* impropriamente usato al Passato imperfettivo:

MS: Grazie mille Fiorenza. Mi dispiace molto per aver perso classe oggi!! Non era la mia intenzione...era una strana combinazione degli eventi. Ma grazie mille per l'informazione.

A domani!!

Dopo qualche giorno la stessa studentessa, scrive:

Cara Fiorenza,

Ecco il mio composizione delle donne. Grazie mille per tutto... mi è piaciuto MOLTISSIMO la nostra classe (e nostra discussione oggi era molto interessante...).

A domani,

AH: Era un caso molto discutibile e mostrava la differenza tra giurisprudenza negli Stati Uniti e sull'Italia.

GG: *Sono andata al negozio ANGELO oggi con C. e S. e era molto interessante e divertente.*

Nel caso di AH sembra che la studentessa percepisca l'intero contesto come imperfettivo: anche il verbo non durativo *mostrare* è coniugato all'Imperfetto. A parte questo ultimo errore, nelle comunicazioni spontanee, l'uso deviante dell'Imperfetto dello stativo *essere* in contesti perfettivi, è quasi l'unico caso riscontrabile di errore di strutture aspettuali. Il messaggio di CG, riportato qui sotto, attesta ulteriormente questo punto:

CG: *Ho provato di chiudere il mio computer, perche pensavo che era il mio computer, ma la stessa coas succede. Ho provato anche di copiare il file sul desktop e niente. Solo c'e' una copia del file de Natalia. Io sempre ho avuto la mia copia nella mia chiaveta (flashdrive). La cosa peggiore di tutto questo e' che io **ho avuto** piu' pagine d'affare di Natalia. L'unica coas che puo' essere un puo' buono e' che ho stampato una copia. Almeno ho il format. L'ultima volta che ho aperto questo file era alle 6:30 per mostrare il giornalino al mio nonno italiano (perche' sempre li piace vedere il mio lavoro), e solo ho salvato una piccola cosa che ho fissato, ma tutto era a posto a questo tempo. Sono ritornato a casa per caricare la foto di Daniele che mi ha mandato sta serra, e **era** a questo tempo quando tutto questo ha cominciato.*

Questa produzione presenta però anche la forma deviante *ho avuto*, che ricorre subito dopo un'altra forma perfettiva, quest'ultima usata correttamente. Come abbiamo notato anche nell'esercizio di completamento, sembra che fenomeni come questo riguardino una difficoltà di gestione dell'alternanza aspettuale in porzioni di testo contigue.

Un'altra devianza di questo tipo, ma non uguale, si registra nel messaggio di ADS, in cui il verbo continuativo *pensare* è codificato al Passato perfettivo in un contesto che richiederebbe invece l'imperfettivo:

ADS: Ciao Fiorenza,

*Spero che la tua fine settimana sia andata bene. Mi dispiace tanto per chiederti questo, pero c'è la possibilità di finire nostra tesina per domani sera? [...] Ho lavorato molto, pero sono andata a siena prima di finirla, e sono tornata molto più tarde che **ho pensato**. Mi dispiace tanto, pero posso prolungarla a domani sera? Grazie, mi dispiace di nuovo.*

CG invece seleziona correttamente la struttura aspettuale per il verbo *pensare*, ma sbaglia la scelta aspettuale del verbo stativo *avere*, contraddicendo in questo le conclusioni raggiunte all'interno del *Progetto di Pavia*, nel corso del quale, gioverà ricordarlo, i ricercatori hanno preso in considerazione le produzioni orali di apprendenti spontanei, mentre qui stiamo analizzando le produzioni scritte di apprendenti guidati. Secondo lo schema acquisizionale, con valore implicazionale, elaborato in seno al *Progetto di Pavia*, infatti, l'apprendente che gestisce l'aspetto imperfettivo con i verbi continuativi dovrebbe già gestire anche la corretta selezione aspettuale imperfettiva con i verbi stativi.

In questi due messaggi l'errata selezione dell'Aspetto sembra piuttosto imputabile a un'inadeguata interpretazione del contesto che le due studentesse probabilmente percepiscono come compiuto. In entrambi i casi infatti il tempo di validità dell'asserzione include il tempo della situazione e questo dovrebbe attrarre un predicato imperfettivo, mentre nel caso delle produzioni di CG e di ADS il tempo di validità dell'asserzione è percepito come delimitato dalla fine del tempo della situazione e l'inizio di una nuova situazione. In altre parole entrambe le apprendenti sembrano ritenere che l'azione di *avere* e *pensare* sia limitata a un momento specifico, dopo il quale si è instaurata un'altra situazione, per esempio nel caso di ADS, l'andare a Siena.

Anche nelle produzioni spontanee, i verbi continuativi in contesto imperfettivo sono spesso resi con la perifrasi *stare+gerundio* al Passato imperfettivo, per esprimere non solo l'aspetto progressivo, come abbiamo visto precedentemente anche in altre produzioni estratte dal nostro *corpus*, ma anche quello continuativo, entrambi grammaticalizzati in inglese con la perifrasi progressiva *be+gerundif*. Il messaggio qui sotto ne è un esempio:

SG: *Fiorenza,*

Stavo pensando di aspettare fino a giovedì (quando abbiamo la nostra riunione) da dire questo, però penso che sia meglio essere aperta adesso. Lunedì il 27 aprile non potrò venire alla lezione. Ho letto il syllabus, e non sarà un quiz, ODA, o WDA. Mi dispiace molto per questa mancanza.

Questa potrebbe dunque essere banalmente considerata come un'interferenza dalla lingua inglese, che ci proponiamo di indagare meglio nel capitolo 7, dedicato ad un'analisi più approfondita dei dati interlinguali del nostro *corpus*.

Un discorso a parte meritano le comunicazioni inviate da DM in un arco temporale di circa tre mesi, che documentano il progresso dell'interlingua di questo studente rispetto alla codifica aspettuale nel passato del verbo *volere*. Ne riportiamo di seguito i passi più significativi in progressione temporale:

DM: *Ciao Fiorenza,*

*Sono appena tornato d'Abruzzo ma ho scritto la copia finale del mio composizione ed anche una brutta copia dell'articolo per il giornalino sul treno. Ho messo i due temi in questo messaggio. È possibile che tu possa modificare mia brutta copia dell'articolo? Non sono sicuro che sia l'argomento che **avete voluto**. Anche ho aggiunto una parte più forte contro la Lega nella mia composizione per il corso.*

Buongiorno Fiorenza,

Un'altro messaggio da me!

*Ecco una brutta copia dell'articolo della mia mamma. È possibile che tu possa leggerlo e mi dica qualsiasi problemi. Mi dica anche se discute l'argomento giusto che **hai voluto**, e se ci sono grandi sbagli della sua scrittura (penso di non).*

Cara Fiorenza,

*Spero che abbia avuto un buon fine settimana. Mi dispiace molto per il ritardo della mia composizione, **ho voluto** finirla il giovedì o il venerdì mattina e mandarla a te. Comunque quando l'ho finito il venerdì, il mio Internet a casa ha fermato funzionare.*

Buongiorno Fiorenza,

*[...] Sarai contento di sapere che ho incontrato due uomini di Bologna nella situazione ieri sera (loro **volevano** andare a Peking) e ho praticato l'italiano. Inoltre ci sono tre uomini vicino a me adesso che parlano italiano con un'accento molto forte e padanese...*

Ciao Fiorenza,

*auguri delle buone feste. Sono a Matera, in Basilicata, adesso (forse il più bel luogo che ho mai visto), ma **volevo** mandarti quest'immagine allegata. Mostra un poster che ho visto a Alberobello, in Puglia, contra Signore Berlusconi e i suoi amici della Lega Nord. Pensavo che forse ti piacesse i commenti dei "socialisti di Alberobello."*

Il progresso di DM attestabile in queste produzioni spontanee costituisce un caso particolare soprattutto perché, essendo uno studente di livello più alto, inserito nel corso di Italiano 22F, non ha ricevuto durante la frequenza del corso di Italiano, nessuna ulteriore revisione esplicita delle strutture aspettuali del Passato. Il lavoro didattico condotto in classe si è concentrato particolarmente sulla modalità verbale e sulla concordanza dei Tempi e dei Modi, quindi più che oggetto di una trattazione esplicita, l'alternanza aspettuale nel Passato è stata esercitata, in testi compiuti e mai in frasi isolate, soprattutto in relazione alle due categorie grammaticali menzionate poco sopra. Oltre a questo, DM ha potuto beneficiare di un ricco input fuori dalla classe, poiché era uno degli studenti più integrati nella vita sociale che conduceva fuori dall'istituzione scolastica con i parlanti nativi. Il progresso interlinguistico di questo apprendente qui documentato può quindi essere facilmente considerato come il prodotto di una concomitanza di fattori favorevoli, sia di tipo guidato che spontaneo.

6.6. Produzioni spontanee: messaggeria istantanea.

La messaggeria istantanea è stata un altro ottimo strumento di raccolta di dati di apprendimento completamente spontanei, prodotti dagli informanti spesso solo per

parlare un po' con la loro insegnante, fuori dalla classe e usando una modalità di cui, data la loro età anagrafica, sono completamente padroni.

Ecco alcuni esempi:

----- *La nostra chat del giorno Ven, 3/12/10 19:27* -----

D.(18:53): *e guarda come sto scrivendo*

D. (18:54): *scrivendo, riflettendo, cercando il buon senso*

Fiorenzaq. (18:54): *ciao! come stai, tutto bene?*

D.(18:55): *sì, tutto ok. tu?*

Fiorenzaq. (18:55): *bene, grazie. come è andata questa settimana?*

D. (18:56): *meglio. la settimana con la mia compagna di stanza era molto buona..un rilievo francamente. La lezione con la cantanta di Milano era molto piacevole.*

----- *La nostra chat del giorno Mar, 4/1/10 19:27* -----

D. ieri...sono entrato alla cucina ieri mattina e ho gridato alla mia madre ospite: La cucina e' coperta di forbici!

Fiorenzaq. (18:58): *forbici?*

D.(18:58): *sono stati le formiche*

Fiorenzaq. (18:59): *ma c'è un tipo di insetto che ha come delle piccole forbici per zampe, che si chiama proprio così: "forbici"!!!*

D. (18:58): *in somma: l'avventura non finisce mai.*

Queste due produzioni sono particolarmente interessanti, da più punti di vista. Nella prima, lo stativo *essere* è usato al Passato imperfettivo in contesti frasali in cui un parlante nativo avrebbe usato il Passato perfettivo, data la presenza, nel primo caso, di un'espressione temporale (*il fine-settimana*) che inequivocabilmente delinea un'azione compiuta. Anche nel secondo caso l'espressione *la lezione* implicitamente codifica un contesto perfettivo (*la lezione* ha di per sé un inizio e una fine, come il *fine-settimana*) che il non nativo non riesce a cogliere, soprattutto in assenza di altre espressioni più esplicitamente temporali.

Dopo questa conversazione virtuale si è deciso di trattare queste devianze in una sessione di riflessione linguistica individualizzata. Allo studente è stato detto che la frase in questione conteneva due devianze ed è stato invitato a trovarle e correggerle. Di fronte all'impossibilità evidente di identificare le devianze, l'insegnante le ha indicate e ha riformulato la consegna invitando l'apprendente a dire perché fossero scorrette e a proporre una possibile alternativa corretta. Lo studente si è mostrato allora perfettamente in grado di esplicitare la regola dell'opposizione Perfetto-Imperfetto, ha prodotto le forme corrette e ha individuato nelle due espressioni temporali citate sopra l'indicazione testuale per la corretta selezione dell'Aspetto. Tuttavia, nella conversazione successiva del 4/1/11 ha prodotto la devianza evidenziata sopra in grassetto sottolineato. Più avanti nella conversazione, l'insegnante-ricercatore, attrae l'attenzione dell'apprendente sulla forma deviante:

Fiorenzaq.(19:09): perché hai detto "sono stat[e] le formiche"?

Fiorenzaq. (19:09): non lo sai?

D. (19:10): stati?

Fiorenzaq. (19:10): no: erano (!!!)

D.(19:10): ehhh, si. si fa e si impara

Fiorenzaq. (19:10): ma capisci perché?

D.(19:11): si perché erano per un tempo non limitato, e per dire la realtà, ci sono ancora stamattina!!!!

L'uso del Passato perfettivo con lo stativo *essere* in un contesto imperfettivo potrebbe rappresentare un caso di ipergeneralizzazione della regola o di ipercorrettismo, probabilmente favorito dall'intervento didattico, instaurato in un momento in cui l'apprendente non era ancora cognitivamente pronto a processare la regola. La risposta dell'apprendente indica anche che il valore aspettuale imperfettivo passato della forma *erano* viene sovraesteso al presente.

L'istruzione formale e la riflessione linguistica, seppure implicita, non possono forzare i tempi di maturazione acquisizionale; al contrario possono risultare controproducenti e produrre devianze anche là dove il normale processo acquisizionale avrebbe permesso all'apprendente di scegliere la forma corretta.

Inoltre è evidente dagli esempi riportati che non solo la conoscenza esplicita della regola, ma neanche la riflessione guidata, possono garantire un'accurata esecuzione, se la regola non è stata processata e stabilizzata nella memoria implicita e procedurale.

Capitolo 7

IINTERPRETAZIONE DEI DATI.

7.1. Introduzione.

In questa parte tenteremo di interpretare i dati presentati nel corso del Capitolo 6. La prima conclusione cui siamo giunti a conclusione della disanima che abbiamo condotto nel precedente capitolo è che gli errori prodotti dagli studenti sono sistematici e segnalano il percorso acquisizionale che gli apprendenti stanno implicitamente seguendo. Non sono dunque arbitrarie deviazioni dalla norma, ma spie del processo di acquisizione e la loro attenta osservazione può offrire indicazioni significative e sul processo stesso e sull'opportunità di pianificare un possibile intervento didattico.

La linea interpretativa che intendiamo qui adottare è duplice. Prima di tutto ci proponiamo di confrontare i dati in nostro possesso con le conclusioni raggiunte dalla linguistica acquisizionale, in particolare quelle elaborate dai ricercatori che hanno fatto parte del *Progetto di Pavia*; in un secondo momento poi analizzeremo i dati raccolti e sintetizzati nelle pagine precedenti nel quadro degli studi di grammatica generativa.

Adottando questo duplice criterio interpretativo ci proponiamo di mettere a confronto due prospettive teoriche sperando di dimostrare che l'analisi dell'interlingua può risultare quanto più feconda, qualora si osservino i fenomeni interlinguali in modo integrato e da più punti di vista teorici. La prospettiva che qui scegliamo intende considerare i dati di apprendimento sia dal punto di vista esterno della competenza linguistico-comunicativa, che da quello interno dei processi mentali di elaborazione linguistica che nell'uso si proiettano.

Fenomeni tipici dei sistemi linguistici transitori come *Ipergeneralizzazioni*, *Semplificazioni*, *Evitamento*, *Sovraestensione* – tanto per ricordare i più citati in letteratura – sono indubbiamente presenti a vari livelli dell’interlingua degli apprendenti che abbiamo osservato nel corso di questa ricerca. Tuttavia, riteniamo che piuttosto che manifestazioni di strategie comunicativo-funzionali, gli “errori” ascrivibili all’interno delle categorie di descrizione interlinguale menzionate poco sopra, siano piuttosto l’indice di un processo cognitivo universale di acquisizione di una L2 comune a tutti gli apprendenti con qualsiasi lingua madre, all’interno del quale la stessa L1 costituisce talvolta una guida alla differenziazione parametrica. Fenomeni di ipergeneralizzazione, di evitamento, di semplificazione di strutture aspettuali rilevabili anche all’interno del nostro *corpus* sono dipendenti da un progressivo sviluppo dell’intera competenza linguistica di L2; come tali però sono interpretabili piuttosto come problematiche di ordine cognitivo che interessano le interfacce dell’intera architettura linguistica e che si riflettono nella comunicazione solo nel momento in cui la lingua viene usata per questo scopo. Infatti il messaggio che gli apprendenti intendono veicolare, come abbiamo potuto constatare più volte nel corso del precedente capitolo, è perfettamente ricostruibile nella sua forma corretta.

In questo senso intendiamo quindi interpretare anche il *transfer*, il cui ruolo nei fenomeni di emersione interlinguale, a nostro avviso deve essere ridimensionato e limitato ad aree circoscritte di una competenza linguistica in divenire. La nostra prospettiva sarà dunque quella di considerare i fenomeni di *transfer* come gli indizi di una graduale separazione di due sistemi linguistici, intesi come due sistemi cognitivi e di espressione del pensiero umano. Il primo – quello della L1 – ben radicato e padroneggiato in pieno dall’apprendente; il secondo, invece – quello della L2 - *in fieri*. Del resto, come asserisce la psicologia gestaltica, il processo di formazione di una nuova conoscenza si fonda sempre sull’interpretazione del nuovo sulla base di ciò che è già conosciuto e consolidato: l’acquisizione di una nuova lingua, come ulteriore sistema cognitivo, non fa eccezione. Inoltre non dobbiamo trascurare di osservare che anche la lingua madre è una lingua naturale e come tale prevede possibilità di costruzione linguistica il cui spazio è comunque limitato dalla Grammatica Universale (White 2003); gli apprendenti che manifestano nelle loro

interlingue di farvi ricorso, a nostro avviso dimostrano semplicemente di scegliere implicitamente l'opzione più immediata, più a portata di mano - per così dire - e tali scelte sono comunque ascrivibili in molti casi ad una competenza *implicita* piuttosto che interpretabili nell'ottica della *competenza d'uso* di L2.

Proprio per questo stesso motivo, lo ricordiamo, abbiamo adottato un approccio di tipo narrativo per la raccolta dei dati, perché abbiamo intravisto nelle tecniche narrative un dispositivo di conoscenza e autoconoscenza che meglio di altri può far emergere e sostenere lo sviluppo dei processi cognitivi sottesi all'acquisizione linguistica. In effetti le tecniche narrative utilizzate per la raccolta dei dati, dando unitarietà alla lingua, hanno evidenziato la connessione fra devianze di ordine tempo-aspettuale e altri elementi linguistici tipici della testualità in genere e di quella narrativa in particolare, che ci hanno permesso di elaborare un quadro di insieme che riguarda l'intero sistema sintattico e che ci accingiamo a descrivere.

L'ultimo paragrafo del capitolo sarà infine dedicato all'esposizione di una proposta didattica che accolga i risultati di questa duplice analisi.

7.2. Devianze di strutture aspettuali.

7.2.1. Apprendenti spontanei e apprendenti guidati.

Rispetto allo schema acquisizionale elaborato all'interno del *Progetto di Pavia*, per quanto pertiene all'acquisizione delle strutture aspettuali, gli apprendenti dai noi presi in esame, pur provenendo da un contesto di istruzione guidata, si collocano per la maggior parte nel terzo stadio acquisizionale (Cfr. Tabella 3); solo alcuni casi isolati rientrano invece nel secondo stadio. In sostanza i nostri dati confermano che alcuni studenti con una competenza d'uso della lingua più bassa rispetto agli altri, presentano nell'opposizione aspettuale l'alternanza di Participio Passato e Presente per esprimere rispettivamente l'aspetto compiuto e l'aspetto continuato, sebbene, per effetto dell'istruzione formale che insiste molto su questo punto, l'omissione dell'ausiliare sia più rara che nei dati prodotti dagli apprendenti spontanei. In molti casi riguardanti le produzioni di studenti più avanzati, la

selezione dell'Aspetto è determinata dal significato azionale del lessema verbale, ma abbiamo anche notato che spesso le proprietà intrinseche dei lessemi verbali sono mal interpretate a causa del ricorso a traduzioni-calco dalla lingua madre, in cui spesso non si riscontra una corrispondenza perfettamente sovrapponibile nel significato lessicale di alcuni verbi.

I dati da noi raccolti in generale confermano le conclusioni raggiunte dagli studi compiuti nell'ambito del *Progetto di Pavia*. L'Aspetto è acquisito prima della temporalità, come è desumibile da quelle produzioni in cui il significato aspettuale imperfettivo è espresso tramite il ricorso al Presente polivalente, e l'acquisizione delle corrette associazioni forma-funzione si muove lungo un percorso determinato dall'associazione del tratto aspettuale in base alle proprietà azionali dei lessemi verbali, secondo quanto sostenuto anche dai teorici della *Aspect Hypothesis*.

Pur avendo interessato apprendenti guidati inseriti nel tessuto sociale italofono, gli stadi acquisizionali risultano pressoché identici a quelli che caratterizzano gli apprendenti spontanei, per cui possiamo concludere, come già rilevato dai ricercatori facenti capo all'ateneo pavese, che l'istruzione guidata non può modificare il succedersi degli stadi acquisizionali, ma può certamente accelerare l'acquisizione della morfologia verbale, come avremo modo di notare fra poco, e favorire il processo di *noticing*, oltre a dare maggiori occasioni di uso mirato della lingua.

Durante tutte le fasi di raccolta dati si sono notati fenomeni di *iper correttismo* determinati da un *transfer of training* che sono tipici di apprendenti inseriti in un contesto di acquisizione linguistica guidato e sono ben diversi da quelli caratteristici di una progressione acquisizionale ad U, in cui l'apprendente regolarizza forme irregolari che tuttavia in una fase precedente erano prodotte correttamente. Mentre queste ultime sono il risultato di un processo inconscio di formazione della regola che investe l'intero sistema e in cui le irregolarità apprese in un primo momento in maniera inanalizzata entrano solo in seguito, l'iper correttismo si origina dall'eccessiva attenzione posta su una norma di funzionamento linguistico ed è favorito dall'insistenza che in sede didattica viene posta sulla regola stessa, per cui l'attenzione dell'apprendente si focalizza su questa.

Alcuni dati tuttavia costituiscono a nostro parere tratti specifici degli apprendenti angloamericani e quindi devono essere analizzati come tali. Questo sarà lo scopo dei paragrafi 7.2.3 e 7.2.4 in particolare.

7.2.2. Morfologia.

Ricapitoliamo adesso i principali punti emersi nel corso della presentazione dei dati e procediamo con una prima interpretazione.

Prima di tutto durante lo svolgimento degli incontri didattici, abbiamo avuto modo di accertare, nelle fasi di riflessione metalinguistica condotte in classe, che gli studenti sono perfettamente in grado di riconoscere le forme aspettuali del Passato e di esplicitare le norme riguardanti l'uso di tali strutture aspettuali, spesso anche con esempi; tuttavia, come abbiamo visto, non riescono poi a impiegarle sempre in modo maturo in produzioni personali, sia guidate che spontanee. Come abbiamo già rilevato, nel nostro *corpus* gli errori morfologici sono estremamente rari, mentre ricorrono molto più frequentemente devianze di ordine sintattico. È significativo inoltre che tali devianze morfologiche siano prodotte da apprendenti bilingui inglese-spagnolo, come nel caso di SB, che scrive:

(68) *Quando era più giovane, ho avuto la ottima avventura con mia sorella [...].*

La devianza morfologica è quindi un'interferenza dallo spagnolo, che la studentessa padroneggia quanto l'inglese. In letteratura sono del resto documentate le devianze più comuni degli apprendenti di italiano L2 con madre lingua spagnola e sono in genere riferibili a maggiore difficoltà di separazione dei due sistemi linguistici, percepiti dall'apprendente come molto simili, riscontrabile quasi esclusivamente nel lessico, anche in quello funzionale, come le terminazioni dei verbi.

SG invece produce la seguente devianza, che sembra piuttosto un errore di digitazione:

(69) *[I ragazzi] Avevano coltelli e chiedevamo soldi.*

La conclusione che se ne può trarre è che le forme e il significato di tali strutture linguistiche sono stati appresi prevalentemente a livello della memoria dichiarativa in modo separato (prima le forme, poi il loro significato), come due tracce mnemoniche contigue ma distinte che non si sono ancora ricomposte e consolidate per poi passare nella memoria implicita e procedurale. In sostanza, la competenza metalinguistica non si è tradotta in uso competente della lingua, in quanto gli apprendenti conoscono la regola, ma non sanno (sempre) applicarla.

7.2.3. La perifrasi progressiva *stare+gerundio*.

L'Aspetto imperfettivo progressivo è spesso codificato con la perifrasi progressiva *stare+gerundio* costruita con vari gradi di correttezza formale, interpretabile a prima vista come un'interferenza dalla lingua madre. Segnaliamo fra l'altro che le uniche interferenze da L1 riscontrabili nel nostro *corpus* nel suo insieme riguardano prevalentemente il lessico e il ricorso a strutture specifiche che possono trovare una corrispondenza, anche solo formale, in italiano, come appunto la perifrasi progressiva. Tuttavia nel caso particolare della perifrasi progressiva usata per esprimere il valore imperfettivo, possiamo ritenere che gli apprendenti abbiano acquisito l'Aspetto poiché l'uso di tale forma ricorre sempre con il verbo *stare* coniugato all'Imperfetto, mai al Passato Prossimo. Se esaminiamo meglio le ricorrenze di tali perifrasi, soprattutto quelle che riportiamo in (70), vediamo che possono essere meglio interpretate come formazioni analitiche favorite dalla lingua madre:

(70) [...] *Claudia era visitare Alex e Gianmaria era ritornare a casa.*

Che nell'uso maturo sono ricostruibili in:

(71) [*In quel momento*] *Claudia andava/stava andando a far visita a Alex e Gianmaria stava ritornando a casa.*

MK, come abbiamo visto nella parte iniziale della sua narrazione, conosce la perifrasi progressiva e la costruisce nel modo corretto; il passo riportato sopra però ci fa notare che quando l'attenzione alla forma cade, emerge una formazione deviante che non di meno trasmette il significato imperfettivo dell'azione.

La ricorrenza di queste formazioni nella produzione di una stessa apprendente che dimostra poco sopra di conoscere e applicare correttamente la regola, fanno riflettere sull'opportunità di considerare il ricorso alla perifrasi progressiva come una semplice interferenza dalla lingua madre, che pure è innegabile. La conclusione che ci appare più appropriata è che una costruzione della lingua madre che spesso viene sottolineata dagli insegnanti come una corrispondenza di significato fra questa e uno degli usi dell'Imperfetto italiano, dia luogo ad una formazione analitica atta a trasmettere i significati imperfettivi continuato e progressivo, che in inglese trovano entrambi realizzazione nella forma generalmente definita dalle grammatiche *continuous or progressive*, come del resto dimostra AH, quando scrive:

(72) [...] ho incontrato l'altri studenti che erano studiando a Firenze.

7.2.4. Sovraestensione dell'Imperfetto al posto del Passato Prossimo.

Come è attestato in letteratura (Lo Duca 2003), gli apprendenti anglofoni, quando cominciano ad usare l'alternanza perfetto/imperfetto nella comunicazione, tendono, anche a livelli abbastanza alti di competenza, a sovraestendere l'uso dell'Imperfetto anche a contesti in cui nell'uso maturo si userebbe il Passato Prossimo. Da questo punto di vista gli apprendenti che abbiamo osservato nel corso di questa ricerca, non fanno eccezione: il numero di devianze rilevate in cui l'Imperfetto è usato al posto del Passato Prossimo, è di gran lunga superiore rispetto a quello in cui è usato il Passato Prossimo al posto dell'Imperfetto. E' interessante notare che quest'ultimo dato, la sovraestensione del Passato Prossimo al posto dell'Imperfetto, è piuttosto tipico di apprendenti con livello linguistico più basso rispetto alla maggioranza del gruppo esaminato e che questo Tempo compare talvolta espresso con il solo Participio Passato, talora in opposizione aspettuale con il

Presente. Nelle narrazioni di questi informanti è possibile rilevare contemporaneamente la sovraestensione del Passato Prossimo, l'uso del Presente per esprimere i tratti aspettuati imperfettivi e sporadiche forme di Imperfetto. Questo dato dimostra che gli apprendenti, in questo stadio dello sviluppo interlinguale, hanno acquisito le regole di formazione del Passato Composto italiano e l'Aspetto, ma hanno appena intrapreso il processo di differenziazione aspettuale dei tempi passati italiani, evidente nella presenza di forme imperfettive particolarmente ricorrenti nell'input non guidato, come *ero/era*, con frequenti fenomeni di semplificazione e generalizzazione, chiaramente visibili nell'emersione, non rara, di formazioni come **eramo/erate*. In altri casi abbiamo visto che fenomeni di ipercorrettismo sono particolarmente frequenti laddove gli apprendenti non hanno ancora acquisito i meccanismi testuali che determinano l'alternanza aspettuale.

Lo studente anglofono ha in genere grosse difficoltà ad associare i valori aspettuati tipici dell'Imperfetto in un solo tempo verbale che si coniuga direttamente dalla radice verbale e che non prevede per la sua formazione il ricorso all'ausiliare, perché nel suo sistema linguistico-concettuale tali significati sono distribuiti in più forme il cui uso è generalmente dipendente dal contesto e/o da ragioni stilistiche. Nel momento in cui acquisisce che tale pluralità di significati si coagula in una sola forma verbale, tende a sovraestendere il significato aspettuale dell'Imperfetto alla maggior parte delle azioni passate, che nella sua L1 sarebbero esprimibili con il solo Passato Semplice (*Simple Past*). È significativo a questo proposito che gli apprendenti germanofono manifestino invece la sovraestensione opposta, ossia l'uso del Passato Prossimo al posto dell'Imperfetto: in tedesco infatti il Passato maggiormente usato è quello composto e l'Imperfetto, che pure esiste come possibilità del sistema, costituisce piuttosto una scelta stilistica e non aspettuale.

Per quanto concerne la sovraestensione dell'Imperfetto, un dato interessante emerso anche nell'analisi del nostro *corpus* riguarda l'estensione del significato aspettuale continuato Passato ad azione ed eventi che nell'uso nativo richiedono la selezione dell'Aspetto inclusivo e la conseguente codifica del predicato nel Presente, soprattutto per le forme imperfettive *ero/era*, il cui uso sembra assumere in diverse produzioni significati polivalenti. In questo caso specifico il *transfer* da L1 sembra completamente neutralizzato a favore di un'estensione dell'aspetto imperfettivo

continuato tale da esprimere predicati inclusivi. A prima vista la comparsa di questa forma nell'interlingua degli apprendenti, potrebbe essere etichettata come una generalizzazione della regola, uno dei fenomeni che caratterizzano l'interlingua (Rastelli 2009). Non intendiamo rigettare completamente questa possibile interpretazione, ma al tempo stesso vogliamo analizzare più in profondità il processo che si cela dietro questa manifestazione interlinguistica.

Poiché in inglese, come abbiamo osservato nel Capitolo 1, l'Aspetto inclusivo è espresso con il *Present Perfect*, un tipo di Passato Composto, ci si potrebbe aspettare una codifica delle azioni inclusive utilizzando la struttura formalmente corrispondente della L2, ossia il Passato Prossimo. In realtà, benché non manchino dati di questo tipo, prevale per numero di occorrenze soprattutto l'uso di *ero/era* per esprimere azioni che dal passato si protraggono nel presente. In questi apprendenti dunque il valore aspettuale continuativo è stato acquisito: in realtà il tratto acquisizionale evidenziato riguarda piuttosto una particolare struttura tempo-aspettuale, che può essere considerato speculare alla sovra estensione del Presente per esprimere significati imperfettivi nel Passato. In effetti in italiano il tratto aspettuale si associa spesso a quello temporale, come è certamente evidente nella dimensione temporale del Passato, in cui l'opposizione aspettuale si applica ad azioni ed eventi inequivocabilmente conclusi rispetto al Momento dell'Enunciazione. Nel caso specifico invece la devianza rilevata interessa una struttura aspettuale che codifica la continuazione dell'azione espressa dal predicato ancora nel Momento dell'Enunciazione: l'Aspetto inclusivo non esprime solo un valore aspettuale, ma anche il significato temporale "ancora presente" o "parzialmente passato", entrambi codificati nell'uso nativo in una particolare accezione del Presente, qui inteso come Tempo verbale. L'estensione del valore aspettuale continuativo passato al significato inclusivo "ancora presente", riguarda quindi il punto di intersezione fra valori aspettuale e temporale che caratterizza alcuni specifici Tempi verbali dell'italiano, fra cui anche il Presente.

Un tratto tipico, nonché atteso, riscontrabile nell'interlingua di apprendenti angloamericani, è una produzione del tipo che riportiamo qui sotto, in (73), che MDD ci ha scritto parlando del suo *language partner*, con cui non riesce a comunicare e a incontrarsi:

(73) Non *l'ho sentito* da dieci giorni.

È evidente in questa frase il trasferimento dalla lingua madre di una struttura che formalmente è identica ad un'altra struttura della lingua seconda, per esprimere un significato che tuttavia non è codificabile nella L2 tramite quella stessa struttura. Devianze come questa sono generalmente interpretabili come la spia di una mancata separazione fra i due sistemi linguistici. Gli apprendenti che usano le forme imperfettive per esprimere l'Aspetto inclusivo vanno in realtà oltre questa fase, sono un passo avanti, pur non avendo ancora compiuto l'intero processo: hanno acquisito la non corrispondenza di significato tempo-aspettuale fra due strutture formalmente pressoché identiche, ma non hanno ancora collegato il significato aspettuale inclusivo con la forma appropriata. Non avendo ancora acquisito questa associazione di forma e significato, ripiegano allora sull'uso della struttura aspettuale con valore continuativo che più di altre si avvicina al significato dell'italiano, comprendendo in essa anche il significato temporale di “ancora presente” o “parzialmente passato” della lingua madre, che però non trova riscontro nella struttura selezionata della L2.

Se poi guardiamo alla natura azionale dei predicati interessati da questo tratto interlinguistico, notiamo che sono tutti verbi che esprimono un processo o uno stato: lo stativo *essere*, che più di tutti ricorre con questo significato interlinguistico, ne è l'esempio più evidente. Il significato azionale del lessema verbale quindi concorre nel far emergere questo uso dell'Imperfetto in un particolare stadio dell'interlingua di apprendenti angloamericani in cui i due sistemi linguistici si sono solo parzialmente separati.

7.2.5. Sintassi e testualità.

Poiché abbiamo assunto un approccio di tipo testuale, alcuni riscontri riguardano la gestione della sintassi e della testualità. L'insieme delle rilevazioni discusse nel precedente capitolo ci ha portato infatti a concludere che gli apprendenti in questione, rispetto a competenze sintattiche e testuali, presentano nelle loro produzioni tratti tipici del primo e talvolta del secondo stadio dello schema desunto

da Lo Duca (Cfr: Tabella 4) sulla base delle indicazioni della linguistica acquisizionale, anche se in alcuni casi strutture morfo-sintattiche pertinenti al terzo stadio, come il Futuro, sono gestite autonomamente e con successo in isolamento. Sebbene non siano trattati in questo studio, i dati in nostro possesso dimostrano altresì che gli apprendenti che si trovano in questo stadio interlinguale, oltre alle problematiche emerse riguardo alle strutture aspettuative del Passato, non gestiscono i meccanismi morfosintattici di Concatenazione dei tempi, pur dando prova di saper impiegare correttamente i singoli Temi verbali che, oltre all'Imperfetto e ai Perfetti, rientrano nella *Consecutio Temporum*.

Sul versante dei connettivi, abbiamo rilevato che la conoscenza si limita a quelli del primo stadio evidenziato da Lo Duca; in alcuni casi gli apprendenti dimostrano nell'uso una certa confusione fra connettivi e segnali discorsivi, probabilmente da mettere in relazione con le loro esperienze linguistiche sul versante dell'oralità, vissute fuori dalla classe, con i parlanti nativi.

Nell'ambito della gestione della coordinazione alcune difficoltà sono emerse relativamente all'uso della punteggiatura italiana, talvolta diverso dall'uso angloamericano.

In merito alla subordinazione invece si sono segnalate le maggiori lacune; in particolare i nostri dati confermano la massiccia presenza dell'avverbiale *quando* usato spesso come connettivo subordinante generico, che spesso assorbe anche le funzioni di altri connettivi evidentemente non disponibili nella conoscenza implicita degli apprendenti, e una scarsa o nulla consapevolezza del significato di *mentre*, non di rado omesso o sostituito impropriamente con *quando*, come connettivo subordinante per esprimere contemporaneità. Come avevamo ipotizzato nella fase preliminare, abbiamo verificato che gli apprendenti conoscono l'uso di *mentre* con l'Imperfetto, ma solo in modo meccanico e limitato, poiché non riescono a coglierne il significato di contemporaneità e quindi non lo impiegano appropriatamente in un uso più libero e creativo della lingua. In sostanza è stata memorizzata la regola *mentre+Imperfetto* come una formula non analizzata, senza dunque sviluppare nessuna consapevolezza sul messaggio implicito nella struttura, che non è quindi entrata a far parte della competenza linguistica. Riteniamo di poter desumere che questo limite sia in parte imputabile alle condizioni dell'apprendimento linguistico

formale che, soprattutto per questo profilo di apprendenti, si traduce molto spesso in una memorizzazione priva di riflessione e per questo superficiale e ristretta alla semplice applicazione meccanica. Come accade per gli apprendenti spontanei, dunque, nonostante l'istruzione scolastica insista molto su questa regola, l'uso attivo del connettivo subordinante *mentre*, emerge lentamente e solo in fasi più avanzate di sviluppo linguistico, in cui i nostri informati non sono ancora entrati.

Un discorso a parte meritano invece le espressioni usate per l'ancoraggio temporale, in particolare le espressioni per la localizzazione temporale, come *all'improvviso*, *il fine-settimana*, *un momento*, *la lezione*, *una volta*, *un momento*, *in quel momento*, che nel nostro *corpus* ricorrono molto frequentemente. Talora tali espressioni temporali sono implicite nelle narrazioni, come nel caso di JH, riportato in (74):

(74) *Quando avevo diciannove anni, [un giorno/una sera/una volta]avevo un'avventura divertente.*

Generalmente in corrispondenza di queste espressioni si riscontra il maggior numero di devianze aspettuali e l'Imperfetto è usato al posto del Passato Composto. Durante gli incontri didattici è emerso che gli apprendenti in assenza di indicazioni temporali più esplicite, non considerano queste espressioni temporali, soprattutto quelle espresse con sintagmi nominali, come un periodo di tempo compreso fra limiti ben precisi di inizio e fine, che comporta un tempo di validità dell'asserzione che va dall'inizio dell'azione espressa dal predicato all'instaurarsi di un'altra situazione conseguente alla fine della prima, e di conseguenza selezionano la forma di Passato che abbiamo visto essere più immediata. In sostanza, non pensano in italiano, non hanno imparato a concettualizzare la realtà e a trasmettere i concetti attraverso il mezzo espressivo costituito dalla lingua italiana.

Questa ultima osservazione ci conduce direttamente dall'analisi dell'uso della lingua allo spazio mentale di elaborazione linguistica, in cui adesso intendiamo addentrarci, interpretando i dati del nostro *corpus* secondo i presupposti teorici degli studi di grammatica generativa che abbiamo illustrato nel corso del Capitolo 2.

7.3. La prospettiva della grammatica generativa.

7.3.1. L'acquisizione del significato dei verbi e del sistema verbale.

Prendendo in esame il processo di acquisizione della morfosintassi da parte di parlanti nativi, abbiamo osservato che in una primissima fase, il paradigma verbale è limitato ad una sola forma polivalente del Presente Indicativo costituita dalla terza persona singolare dei verbi e della copula, dal Participio Passato e dall'Imperativo. Da queste forme non analizzate, memorizzate al pari di altri elementi lessicali, si sviluppa poi un primo paradigma del Presente formato dalle forme singolari. Successivamente l'Imperfetto emerge nell'uso insieme agli ausiliari e ad alcuni errori di regolarizzazione che dimostrano come il soggetto stia estraendo regole dal *continuum* dell'input. Con pochissime e lievi variazioni lo stesso percorso acquisizionale è rintracciabile anche negli apprendenti spontanei di italiano L2.

È interessante notare che l'acquisizione dei verbi e del sistema verbale sia per nativi che per non nativi si innesca dopo una fase completamente dominata dal lessico. Le parole in quanto tali sono portatrici di significato e gli apprendenti basici nelle loro prime brevi produzioni linguistiche fanno ricorso essenzialmente al solo lessico per veicolare i significati. L'acquisizione dei verbi e del sistema verbale si innesta quindi su una base lessicale: quando le conoscenze lessicali sono sufficientemente sviluppate, l'apprendente può intraprendere l'acquisizione del significato dei verbi e delle proprietà espressive del sistema verbale. Diversi studi condotti su bambini nativi dimostrano che nell'acquisizione del significato dei verbi e del sistema verbale viene sfruttato non solo il contesto referenziale, ma anche l'informazione sintattica. Lo scarto temporale fra momento dell'enunciazione e momento dell'avvenimento che molto frequentemente caratterizza l'uso dei verbi nelle frasi che sono prodotte intorno al soggetto in apprendimento, rende indispensabile il ricorso a un doppio canale di informazione per determinare i significati degli elementi verbali, compreso l'Aspetto. Perché questo avvenga in maniera ottimale è altresì necessario che l'input che il soggetto riceve sia ricco e variato perché per sviluppare l'acquisizione dei verbi l'apprendente non si basa su un

solo tipo di frasi, ma su una pluralità diversificata di espressioni linguistiche, da cui estrae le regole e le verifica. L'acquisizione del sistema verbale si costruisce quindi su quattro punti fondamentali: sufficiente sviluppo lessicale, informazione referenziale, informazione sintattica e input ricco e diversificato.

Venendo adesso agli apprendenti guidati, come i nostri informanti al momento in cui arrivano in Italia, prima di tutto dobbiamo chiederci quanto queste condizioni fossero soddisfatte nel momento in cui sono state presentate loro le strutture aspettuali. Sicuramente non potevano beneficiare di un input ricco e diversificato: l'unica fonte di input, durante i corsi di lingua in patria, era rappresentata dagli insegnanti, per altro con una competenza profonda della lingua inglese. Tradizionalmente il lessico nei manuali per apprendenti angloamericani è raccolto in liste a cui sono dedicate apposite sezioni dove ad ogni lessema corrisponde una traduzione in L1. Gli apprendenti sono abituati a memorizzare queste liste e a dover dimostrare la conoscenza di una particolare area lessicale nei *quiz* settimanali, ma, come è noto, la vera acquisizione degli elementi lessicali si basa piuttosto sul loro reimpiego in contesti diversificati e personali, il che in ultima analisi significa che molto spesso non c'è corrispondenza fra apprendimento e acquisizione del lessico.

La presentazione delle strutture morfosintattiche procede poi in rapida successione e spesso, come sostiene Rastelli (2009:75) «[...] a uno studente americano di italiano L2 può venire proposta una dieta linguistica *all inclusive*» infarcita di frequenti ricorsi alla lingua madre, anche durante le lezioni, per spiegare più rapidamente le regole grammaticali. Alla spiegazione seguono esercizi di manipolazione e riempimento che non favoriscono l'acquisizione del significato, ma certamente stabilizzano la morfologia nella memoria a lungo termine. Il sillabo è quindi progettato su una progressione di elementi discreti ordinati secondo un criterio di complessità, nel pieno rispetto di una tradizione glottodidattica (non solo statunitense) che mira all'accuratezza formale come obiettivo ultimo da raggiungere. In queste condizioni di apprendimento però, non possiamo meravigliarci che i due sistemi linguistici della L1 e della L2 siano ancora completamente intrecciati. *Fast and easy*, uno dei principi fondamentali della cultura americana, chiaramente non si applica all'acquisizione di una lingua.

Mancando un input abbondante e significativo, l'informazione referenziale e soprattutto l'informazione sintattica necessarie per inferire il significato delle strutture dal contesto, risultano ridotte e di conseguenza insufficienti. Si aggiunga a questo che la maggior parte del lavoro in classe è spesso basato su frasi decontestualizzate piuttosto che su testi completi o su campioni di lingua reale e si capisce subito quanto questi apprendenti si trovino in una situazione di vero e proprio svantaggio acquisizionale in cui scarseggiano o sono ridotte al minimo le principali condizioni sociali e linguistiche che determinano lo sviluppo del sistema verbale.

Se adesso guardiamo i dati raccolti nel corso della nostra ricerca dalla prospettiva che abbiamo appena introdotto, giungiamo alla conclusione che con tutta probabilità le strutture aspettuali sono state introdotte nel programma di insegnamento quando gli apprendenti non erano ancora in grado di processarle, ossia, come si direbbe nei termini della didattica acquisizionale, quando tali strutture non erano ancora *insegnabili*. L'insegnamento in tali condizioni poteva solo favorire la memorizzazione stabile delle forme linguistiche ed in effetti i nostri apprendenti mostrano rari casi di devianze morfologiche. Riguardo alla morfosintassi, si osservano nei dati esempi di produzioni tipiche di *addestramento*, più che di *insegnamento* linguistico: è questo il caso del connettivo subordinante *mentre* a cui segue correttamente l'Imperfetto nel compito di riempimento, ma che emerge con estrema difficoltà nelle produzioni autonome.

Gli apprendenti che scrivono:

(75) *Quando all'improvviso, c'era una botta sulla porta.*

(76) *La settimana con la mia compagna di stanza era molto buona... un rilievo francamente. La lezione con la cantante di Milano era molto piacevole.*

dimostrano di non saper usare l'informazione sintattica per selezionare la struttura aspettuale appropriata e si affidano all'azionalità del verbo proprio perché gli manca questa opportunità essenziale nel processare l'input, trasformarlo in intake e quindi esprimerlo in un output maturo.

L'acquisizione delle forme non è andata dunque di pari passo con l'acquisizione dei significati che tali forme veicolano e soprattutto viene proposta in un momento inadatto dello sviluppo linguistico. Questa scissione fra morfologia e contenuto semantico ha evidentemente esiti negativi sulla computazione sintattica ed interessa l'intero sistema linguistico nel suo complesso, per cui l'intera questione richiede una riflessione più approfondita che abbracci, appunto, l'intera architettura linguistica. A questa sarà dedicato il prossimo paragrafo.

7.3.2. Le strutture aspettuali nella *Parallel Architecture*.

Come è attestato in letteratura e confermato nell'esperienza di chi insegna italiano L2 ad apprendenti anglofoni, l'acquisizione delle strutture aspettuali del Passato è uno dei punti di maggiore criticità dell'intero sistema. Anche apprendenti molto avanzati mostrano infatti nelle loro interlingue il persistere di alcune devianze riguardanti l'impiego dell'opposizione Perfetto/Imperfetto. La domanda di fondo che ha sostenuto l'intera ricerca riguarda proprio le ragioni che determinano lungo lo sviluppo interlinguistico questa difficoltà di elaborazione. La questione a nostro avviso non è di poco conto e riguarda in sostanza tutte quelle parti che non sono coincidenti nel sistema della L1 e della L2 e può applicarsi all'acquisizione di una L2 in generale.

Se consideriamo che i concetti di azione compiuta ed azione dinamica o in svolgimento devono far parte del bagaglio concettuale di apprendenti giovani adulti, che già esprimono tali concetti nella loro lingua madre e che questi apprendenti dimostrano una padronanza della morfologia aspettuale pressoché ottima, dobbiamo concludere che le problematiche di computazione sintattica riguardano l'interfaccia fra semantica e sintassi. Ne consegue che per penetrare nel cuore delle difficoltà di *processing* linguistico che questi apprendenti manifestano, dobbiamo interrogarci sulla natura di tali problematiche.

Come abbiamo visto nella trattazione teorica del Capitolo 2, già Chomsky nel *Minimalist Program* riteneva che l'intero processo di elaborazione linguistica si originasse da una Numerazione di oggetti lessicali che con l'operazione di *Merge* entravano nel sistema di computazione sintattica per dare origine alla derivazione da

trasmettere al sistema sensomotorio. Per Jackendoff il lessico assume una funzione ulteriore nell'elaborazione linguistica: «words are rules» (Jackendoff 2009:61) che almeno in parte connettono le tre strutture indipendenti (semantica, sintassi, fonologia) nella sua ipotesi di *Parallel Architecture*. L'interfaccia fra CS e SS è governata quindi da regole particolari che riguardano molto da vicino il lessico. In quest'ottica dunque anche gli affissi flessivi verbali sono pezzi di lessico e si uniscono a una base lessicale nel processo di computazione sintattica. Questo ci porta a concludere con Manzini e Savoia (2004, 2009) che non può esserci separazione, come è invece implicato nella teoria generativista corrente, fra morfologia e sintassi, che al contrario devono necessariamente costituire un modulo computazionale unico, mentre la nozione di tratto è assorbita in quella di categoria sintattica. Abbiamo accennato più volte alla pregnanza semantica degli elementi lessicali, sia quando abbiamo esposto le più ardite ipotesi sull'evoluzione del linguaggio nella specie umana, sia quando abbiamo presentato i dati relativi all'acquisizione linguistica da parte di nativi e di non nativi. Sembra assodato che la base del nostro sistema concettuale, che ricorderemo per Jackendoff è in stretta relazione con la SpS (Struttura Spaziale), e la possibilità di esprimerlo attraverso il linguaggio, è costituito dal patrimonio lessicale del parlante.

Orbene, se ritorniamo ancora una volta ai dati emersi a conclusione della presente ricerca, è chiaro che il maggior numero di devianze di strutture aspettuali si registrano in concomitanza di lacune lessicali o di un'errata interpretazione di elementi lessicali che codificano relazioni spazio-temporali precise. L'errata selezione di strutture aspettuali del Passato è dunque connessa a un'insufficiente competenza lessicale, che, sintetizzando, si manifesta in:

- calchi-traduzione dalla L1;
- limitati mezzi lessicali per l'ancoraggio temporale;
- comprensione scarsa o nulla di concetti tempo-aspettuali soggiacenti a espressioni come *un momento, la lezione, il fine-settimana, la partita*, in cui il riferimento temporale è espresso tramite un sintagma nominale;

che emergono con particolare evidenza in produzioni testuali come quelle narrative in quanto offrono l'opportunità di ricostruire l'intero processo di elaborazione linguistica in un discorso dotato di senso per l'emittente, in cui le relazioni tempo-aspettuali trovano il loro naturale contesto d'uso.

In particolare la presenza di espressioni di tempo esplicito o implicito come quelle menzionate poco sopra nel contesto frasale, neutralizza il significato azionale del verbo e produce la coercizione aspettuale. Tali espressioni di tempo infatti implicano limiti temporali definiti di inizio e fine dell'azione o dell'evento espressi dal predicato e quindi qualificano il tempo di validità dell'asserzione compreso fra l'inizio dell'azione e l'instaurarsi di una nuova situazione, conseguente a quella precedente. Gli apprendenti presi in esame dunque non decifrano l'informazione contenuta in queste porzioni di lessico e in molti casi si fermano al significato azionale del lessema verbale selezionato, che a sua volta può essere un calco-traduzione dalla L1 e quindi non è detto che anche l'informazione azionale corrisponda al valore azionale del lessema della L2.

Il risultato di queste operazioni di interfaccia fra CS e SS è una rappresentazione imprecisa del significato aspettuale dell'azione che si origina dunque dal lessico come regola di interfaccia. Possiamo allora concludere che le regole che gli apprendenti non conoscono o applicano male sono le regole di interfaccia codificate nel lessico della L2. La rappresentazione che l'interfaccia trasmette al componente sintattico è per questo tale da determinare l'inserimento inappropriato di un affisso verbale, che - lo ricordiamo - è a sua volta un altro pezzo di lessico dipendente da una base-ospite (*host*). A questo punto tutta la struttura si infrange perché c'è un'incoerenza a livello della Forma Logica o, per dirla in termini jackendoffiani, nella Struttura Concettuale.

In ultima analisi le devianze di strutture aspettuative del Passato italiano prodotte nell'interlingua degli apprendenti angloamericani sono dunque riferibili a una difficoltà di concettualizzazione che si manifesta nel significato attribuito agli elementi lessicali che entrano nella computazione sintattica.

A questo punto non stupisce che proprio il lessico costituisca il punto di punto più profondo, di maggiore criticità nell'interlingua dei nostri informanti: come abbiamo più volte ripetuto, nelle parole risiede il nucleo portante del significato e,

aggiungiamo adesso, questo significato è attribuito all'interno di una lingua-cultura. Gli apprendenti angloamericani interpretano quindi la realtà secondo le coordinate concettuali determinate dalla loro lingua-cultura e in sostanza non hanno acquisito come dare al pensiero la forma della L2 perché non possiedono il sistema concettuale che interviene nella computazione in L2. Pertanto un incremento della competenza lessicale da solo non basterebbe a risolvere le devianze di strutture tempo-aspettuali, ma dovrebbe essere accompagnato da una riflessione sui concetti sottostanti a espressioni lessicali particolari, del tipo di quelle che abbiamo visto nel corso della nostra analisi.

In chiusura ricorderemo che anche apprendenti molto avanzati di italiano L2 mostrano talora incertezze in merito alle strutture aspettuali e in genere in tutte le aree di maggior contrasto fra le due lingue. La concettualizzazione della realtà compiuta nel momento di acquisizione della L1, condizioni in maniera praticamente irreversibile la struttura semantica dell'individuo. Come non è possibile, dopo il periodo sensibile, imparare il sistema fonologico di una L2 senza rivelare il così detto "accento straniero", non è parimenti possibile, seppure in misura diversa, acquisire completamente il sistema concettuale sotteso all'elaborazione linguistica di una lingua non materna e questo si rivela in particolare nella computazione sintattica.

7.4. Considerazioni didattiche.

Durante la raccolta dei dati, gli apprendenti, inconsapevoli di far parte di una ricerca, hanno sempre dimostrato di gradire il lavoro svolto: potremmo dire che hanno maturato una vera e propria propensione a narrarsi in italiano. I contenuti narrativi hanno sempre riguardato la loro esperienza linguistica e culturale in Italia, in particolar modo gli effetti che questa aveva sulla loro vita e come modificava la loro visione di se stessi e del mondo. Rispettando la progressione annunciata nel paragrafo 5.3, gli apprendenti sono stati guidati a raccontarsi partendo da testi neutri o narrati in terza persona in un percorso di costruzione dell'identità plurilingue che non ha mostrato nel suo svolgersi momenti di particolare tensione. Le attività narrative sono risultate motivanti e gli informanti non hanno mai mostrato momenti di insofferenza o peggio di noia.

Oltre ad essere l'occasione per l'insegnante-ricercatore di procedere ad una massiccia raccolta di dati interlinguali, le attività narrative sono state percepite dalle classi come un momento piacevole in cui la lingua era usata in piena libertà, in maniera autonoma e creativa. Nel capitolo 6 abbiamo visto che non di rado attività più autonome portano gli apprendenti a produrre meno devianze di strutture aspettuali rispetto a quanto avviene negli esercizi guidati. Non vogliamo qui negare il ricorso a strategie compensative, quali l'evitamento delle difficoltà, che sicuramente sono all'opera nelle produzioni autonome, del resto apertamente dichiarate anche da alcuni apprendenti; tuttavia è anche evidente il gradiente di queste attività, tanto da portarci ad ipotizzare che anche le strategie di evitamento osservabili siano un'espressione della competenza dell'apprendente che usa ciò che può e sa realmente usare.

La nostra attenzione di ricerca e di analisi si è concentrata sulle strutture aspettuali del Passato, ma come abbiamo notato, le attività narrative offrono l'opportunità di osservare e intervenire su altre aree dell'interlingua, come il sistema verbale nel suo complesso e la gestione dei meccanismi sintattici inerenti alla testualità. Anche da un punto di vista di ricerca, in una parola, la narrazione offre l'opportunità di cogliere la lingua nella sua unitarietà.

La prima indicazione didattica che possiamo desumere a conclusione del presente studio riguarda appunto la conferma di partire sempre da testi narrativi e di inserire fra le attività produttive compiti narrativi nella progressione che abbiamo indicato. Teniamo presente che i risultati ottenuti applicando il *format* narrativo all'apprendimento linguistico (Taeschner, Pirchio, Rinaldi 2009) riguardano principalmente una notevole espansione lessicale, il che, come abbiamo rilevato, coglie in pieno le problematiche relative all'elaborazione delle strutture aspettuali nel discorso.

Dopo la presentazione dei diversi testi narrativi secondo la scansione indicata nello schema di Unità noto in letteratura, la riflessione linguistica dovrebbe a nostro avviso procedere focalizzando l'attenzione della classe gradatamente ma contemporaneamente sulle strutture aspettuali e sui significati che queste veicolano in abbinamento con gli altri elementi lessicali presenti nel contesto del discorso per

passare poi al livello di analisi dei concetti implicati in queste strutture e nelle frasi che le contengono.

Piuttosto che isolare nei testi input le sole forme verbali, come è consuetudine consolidata, proponiamo di chiedere agli apprendenti di evidenziare insieme alle forme le espressioni di tempo che le accompagnano facendo cerchiare le forme e sottolineare le espressioni temporali con colori diversi. Una particolare attenzione sarà dedicata all'individuazione dei connettivi e dei sintagmi nominali che implicano un ancoraggio temporale, che come abbiamo osservato, rivestono un'importanza particolare nella selezione dei valori aspettuali.

A questo punto si presenta un'icona grammaticale (Balboni 2011) costituita da una linea orizzontale in cui è schematizzato il Tempo fisico nella sua scansione di Presente, rappresentato da un punto al centro della retta come *ora/oggi*, Passato, etichettato come *prima/ieri*, e Futuro, cui corrisponde la nozione *dopo/domani*. Perpendicolare a questa linea orizzontale si disegna una linea verticale che rappresenta l'Aspetto e che si interseca con la prima nel punto denominato Presente. Su questa seconda linea, il cui estremo superiore corrisponde alla massima durata, si distribuiscono i significati aspettuali guidando gli apprendenti a rintracciarli nella propria esperienza del mondo. Passando poi ad identificare i valori aspettuali nel semipiano del Passato, rappresentiamo le principali opposizioni aspettuali graficamente sul piano cartesiano rispettivamente con un segmento (aspetto compiuto) e con una linea sinusoidale aperta a sinistra (aspetto continuo).

Nel piano cartesiano che abbiamo costruito dall'intersezione di un qualunque momento di Tempo con un valore aspettuale si origina un tempo grammaticale che esprime il significato tempo-aspettuale individuato. Il compito degli apprendenti sarà adesso rintracciare nei testi e/o nelle loro conoscenze pregresse frasi esemplificative di ogni combinazione. Il lavoro si concentrerà per ovvi motivi sugli assi del Presente e del Passato e porterà alla scoperta che in italiano i valori aspettuali del Presente si esprimono con il tempo verbale Presente, mentre la dimensione del Passato, identificata nei settori delle ordinate di sinistra, è quella in cui i valori aspettuali sono distinti in tempi verbali specifici, che corrispondono principalmente all'opposizione Imperfetto/Passato Prossimo.

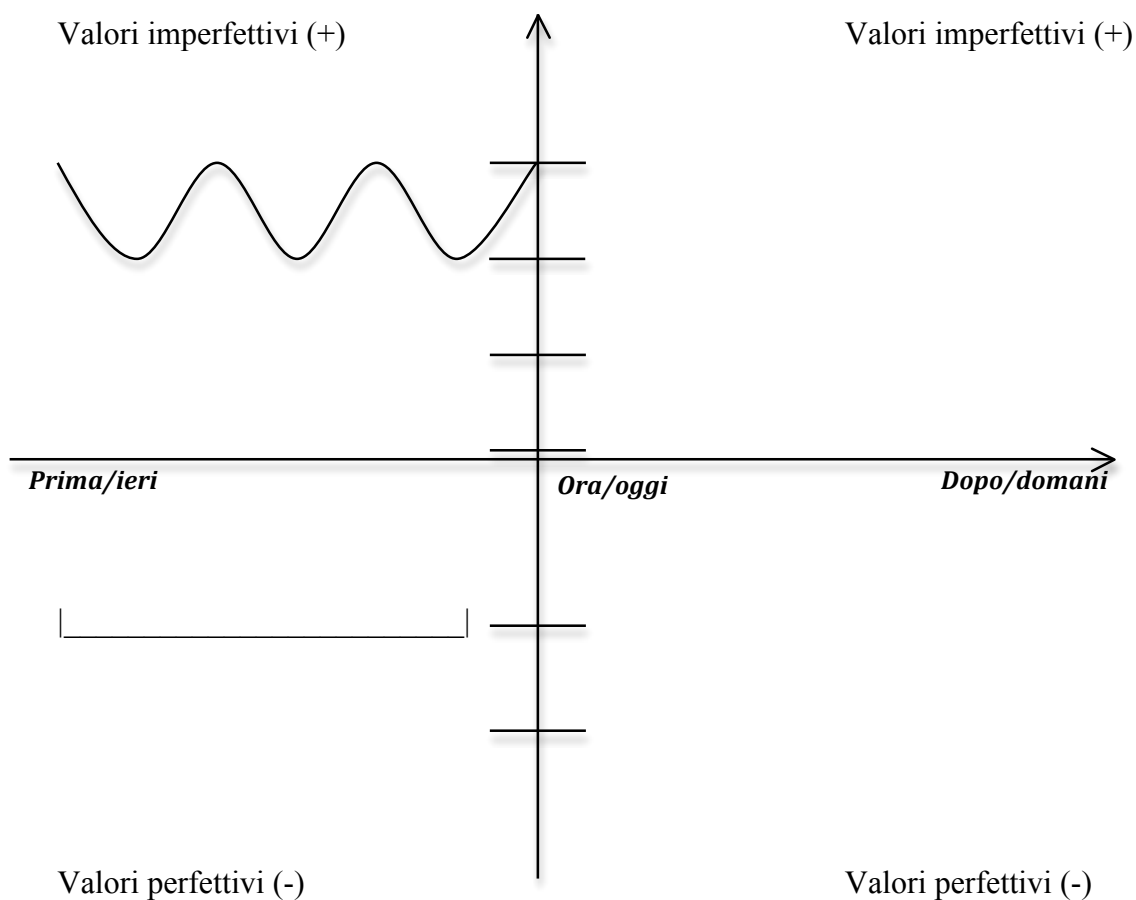


Figura 5: Rappresentazione dei significati tempo-aspettuali su un piano cartesiano.

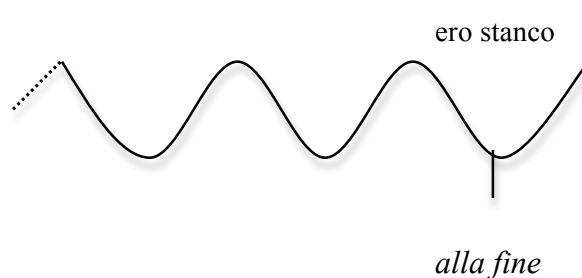
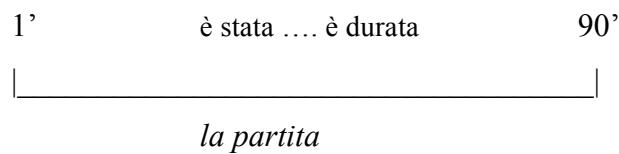
Questa schematizzazione dovrebbe anche chiarire un concetto fondamentale della concezione del Tempo fisico e della sua rappresentazione nel sistema verbale italiano: la dimensione del Passato comprende una porzione di Tempo fisico che non ha nessun legame con il Presente e le azioni che si collocano su quest'asse sono sempre comunque finite nel momento dell'enunciazione. In italiano, se un'azione cominciata nel Passato continua anche nel Presente, è Presente ed è espressa tramite questo tempo verbale.

Trattandosi di un gruppo monolingue, lo stesso piano cartesiano può essere ripreso per analizzare il sistema verbale dell'inglese nelle due dimensioni temporali già prese in esame per l'italiano. Anche in questo caso ad ogni valore tempo-

aspettuale sarà associata una frase esemplificativa, possibilmente tratta da un contesto testuale, anche breve, prodotto dagli apprendenti da cui saranno estrapolati Tempo grammaticale e espressioni lessicali coercitive. Al termine di questa attività, comparando i due schemi, gli apprendenti potranno più facilmente capire che Tempo e Aspetto verbali esistono anche nella loro lingua e che la differenza risiede nella diversa grammaticalizzazione di questi significati. Ciò che si può esprimere in inglese si può esprimere anche in italiano: Tempo e Aspetto del verbo sono categorie universali che possono trovare realizzazioni differenti nelle lingue naturali.

A questo punto, si invitano gli apprendenti ad abbinare i significati tempo-aspettuali alle frasi della L2 rintracciabili nei testi input e a rappresentare con un segmento o con una linea sinusoidale aperta a sinistra i significati aspettuali sottesi alle forme verbali e alle espressioni temporali esplicite o implicite presenti nel contesto. Ecco alcuni possibili esempi:

(77) *La partita è stata brutta e è durata troppo. Alla fine ero proprio stanco.*



Si ritiene che la creazione di icone grammaticali di questo genere risulti particolarmente utile per favorire la formazione di mappe concettuali in apprendenti intermedi e avanzati, che hanno già una certa conoscenza della lingua italiana, ma a nostro parere può essere impiegata anche con studenti di livello più basso, per esempio alla fine del corso A1, quando i principali Tempi verbali dell'Indicativo sono già stati trattati. L'icona grammaticale rappresenta infatti visivamente una

strutturazione concettuale dei rapporti temporali e aspettuali di cui le forme verbali sono concrezioni grammaticali e può quindi essere ripresa in momenti successivi di rinforzo o revisione e arricchita di significati man mano che si progredisce con la presentazione dei Tempi verbali e del loro significato ed uso.

Dopo il completamento delle icone grammaticali, proponiamo questa attività ricapitolativa della pagina successiva:

Come esprimi in INGLESE e in ITALIANO....

A. Forma una frase per ogni significato.

	significato	inglese	italiano
1.	un'azione/un evento <u>passato</u> DEFINITO		
2.	un'azione/un evento <u>passato</u> FINITO , che non ha nessun legame con il presente		
3.	un'azione/un evento <u>passato</u> PROGRESSIVO		
4.	un'azione/un evento <u>passato</u> CONTINUATIVO , che non so		

	esattamente dove comincia e dove finisce		
5.	un'azione/un evento <u>passato</u> ABITUALE nel		
6.	un'azione/un evento INCLUSIVA: che comincia nel <u>passato</u> e continua nel <u>presente</u> :		

Solo al termine di questa fase di riflessione saranno introdotti gli schemi grammaticali relativi alle regole di formazione dei tempi, schemi che saranno vuoti e che gli apprendenti dovranno autonomamente riempire sotto la guida dell'insegnante e/o a coppie.

L'ultima parte del lavoro sarà dedicato all'esercitazione. Partiremo da attività guidate e riflessive per approdare infine a produzioni più autonome, sia orali che scritte.

Vediamo dunque alcuni esempi di attività:

SCEGLI L'OPZIONE E SPIEGA PERCHE'.

L'anno scorso ¹**studiavo/ho studiato** spagnolo a Madrid; in quel periodo ²**incontravo/ho incontrato** molti ragazzi spagnoli con cui ³**facevo/ho fatto** amicizia. Tutti i giorni ⁴**facevamo/abbiamo fatto** qualcosa insieme, dopo la scuola:

⁵**andavamo/siamo andati** a visitare i musei oppure ⁶**ci fermavamo/ci siamo fermati** in un caffè a prendere qualcosa e fare due chiacchiere. ⁷**Imparavo/ho imparato** tanto da loro; ⁸**era/è stato** molto interessante e divertente!

Poi ⁹**ritornavo/sono ritornato** nel mio Paese e ¹⁰**continuavo/ho continuato** a studiare spagnolo, ma ¹¹**avevo/ho avuto** molta nostalgia della mia vita in Spagna e ¹²**pensavo/ho pensato** spesso ai miei amici di Madrid. Allora ¹³**cominciavo/ho cominciato** a pensare di ritornare in Spagna e alla fine ¹⁴**decidevo/ho deciso** di partire. ¹⁵**Telefonavo/ho telefonato** a Juan, il mio miglior amico spagnolo, e gli ¹⁶**dicevo/gli ho detto** che ¹⁷**volevo/ho voluto** andare a trovarlo. Lui ¹⁸**era/è stato** molto felice e mi ¹⁹**invitava/ha invitato** a stare a casa sua.

Dopo due giorni ²⁰**partivo/sono partito** e ²¹**rimanevo/sono rimasto** a casa di Juan per due settimane. ²²**Eravamo/siamo stati** felici di vederci e ²³**ci divertivamo/ci siamo divertiti** molto. ²⁴**Era/è stato** estate, ²⁵**faceva/ha fatto** bel tempo e spesso ²⁶**andavamo/siamo andati** al mare.

HO SCELTO.... PERCHE'

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____

16. _____
 17. _____
 18. _____
 19. _____
 20. _____
 21. _____
 22. _____
 23. _____
 24. _____
 25. _____
 26. _____

CACCIA ALL'ERRORE!

1. Alle 3.00 di notte è suonato il campanello: è stato il mio compagno di stanza che aveva dimenticato le chiavi!
2. L'anno scorso viaggiavo per tutta l'Europa con i miei genitori. Abbiamo visitato tutte le più belle capitali europee e spesso siamo rimasti in una città per due o tre giorni.
3. Cristoforo Colombo scopriva l'America nel 1472.
4. Iniziavo a frequentare l'università dopo il liceo e mi laureavo dopo quattro anni.
5. Conoscevano Paola ad una festa; prima di quella sera non l'hanno conosciuta.

CREA UNA STORIA AL PASSATO DI CIRCA 100 PAROLE. USA QUESTI ELEMENTI:

Marco, Laura, Stefano

Sapere – cantare una canzone – essere (un uomo/una donna; uno studente/una studentessa; simpatico/a; interessante; giovane/vecchio....) – riconoscere – camminare – avere

Un volta, in quel momento (allora), all'improvviso, ancora, lo scorso fine-settimana.

Attività narrative come quest'ultima possono entrare a far parte della normale *routine* didattica. Si possono destinare alla narrazione momenti ben definiti all'interno di un'Unità o nella scansione settimanale. Di volta in volta le tecniche narrative possono essere utili strategie per motivare la classe, per focalizzare l'attenzione su particolari strutture della lingua e per rivedere e consolidare strutture già trattate.

Con questa proposta didattica non crediamo di aver trovato la panacea di tutti i mali acquisizionali degli studenti angloamericani, né possiamo sperare che lo scoglio delle strutture aspettuali sarà completamente e definitivamente superato grazie a strategie di insegnamento come quello che abbiamo delineato in questo ultimo paragrafo. Siamo però convinti dalla nostra esperienza sul campo che questa presentazione delle strutture aspettuali del passato italiano possa più facilmente aprire una breccia attraverso la quale gli apprendenti possono impossessarsi di certi strumenti di riflessione linguistica per sviluppare una maggiore consapevolezza della lingua, anche della loro lingua, e grazie a questa penetrare nel sistema di concettualizzazione così come si esprime in italiano. Se non altro, per capire che il loro sistema linguistico non è l'unico possibile.

Capitolo 8

CONCLUSIONI

Nella rassegna teorica che abbiamo esposto nei primi capitoli di questa ricerca, abbiamo esaminato le principali teorie riguardanti l'acquisizione delle strutture aspettuative del Passato in italiano, sia da parte di nativi che di non nativi. Queste sono la *Distributional Bias Hypothesis*, la *Aspect Hypothesis*, la *Discourse Hypothesis* e il *Concept-oriented Approach*. Sebbene la prima sia difficilmente verificabile nel nostro specifico campo di indagine, abbiamo visto che le altre sono ugualmente all'opera nel percorso di acquisizione aspettuale dei Tempi passati dell'italiano. Come abbiamo notato nelle pagine precedenti, la maggiore rilevanza dell'una o dell'altra ipotesi caratterizza fasi particolari dello sviluppo interlinguale, ma generalmente sono tutte e tre variamente e contemporaneamente all'opera nel processo di costruzione sistematica della L2 e si evidenziano quindi nelle produzioni degli apprendenti.

L'analisi dei dati da un punto di vista comunicativo-funzionale ha messo in luce la quasi totale sovrapposibilità fra i dati di apprendimento da noi raccolti e riferibili ad apprendenti guidati, e quelli analizzati all'interno del *Progetto di Pavia*, che ha invece preso in considerazione le produzioni di apprendenti spontanei. Sebbene il *corpus* di Pavia sia formato da produzioni orali, mentre il nostro è stato raccolto quasi esclusivamente tramite il canale scritto, i punti di divergenza interessano principalmente fenomeni di ipercorrettismo e di sovraestensione che sono da mettere in relazione con il contesto di apprendimento formale. In taluni casi abbiamo visto che l'apprendimento guidato può influire negativamente sull'acquisizione, mentre talvolta il non rispetto dei criteri di insegnabilità di una struttura può porre gli apprendenti guidati nelle stesse condizioni cognitive di quelli

spontanei. Rispetto alla gestione della testualità nel suo insieme, gli apprendenti confrontati con un sillabo composto da elementi discreti da memorizzare in maniera parcellizzata, sono praticamente lasciati completamente senza guida, al pari degli apprendenti guidati, di fronte al compito di ricostruire i legami morfosintattici e connessivi che nel testo trovano il loro naturale contesto d'uso.

L'analisi dei dati di apprendimento da noi raccolti da una prospettiva mentalista, ci ha poi permesso di individuare il punto di frattura interno all'esecuzione linguistica. La scarsa competenza lessicale, anche dei mezzi lessicali per esprimere l'ancoraggio temporale, si risolve quindi nella nostra interpretazione in un'imperfetta comunicazione fra sistema concettuale e computazione sintattica che dà luogo a produzioni devianti.

Questa duplice prospettiva interpretativa ci ha dato modo di analizzare l'interlingua degli apprendenti in maniera integrata, tenendo conto delle più importanti ricerche sia sul versante funzionalista che generativista perché crediamo che le problematiche connesse con l'acquisizione linguistica, particolarmente di una lingua seconda, necessitino di una prospettiva ampia, che metta a fuoco i problemi sia osservandoli dall'esterno che interrogandosi sui meccanismi interni che sono alla base di difficoltà di elaborazione linguistica come quelle che abbiamo analizzato nel presente studio.

Siamo profondamente convinti che la glottodidattica abbia bisogno proprio di questo: di una riflessione seria e condotta su più fronti, di una comunicazione costante fra teoria e prassi. Crediamo inoltre che gli insegnanti non dovrebbero smettere di interrogarsi sulla validità dei propri metodi, ma dovrebbero rivolgere la propria attenzione alla ricerca teorica e svincolarsi dai materiali preconfezionati, che mai si adattano perfettamente alle classi reali.

Con questo studio speriamo di aver dato un piccolo contributo in questo senso.

APPENDICE

1. Il racconto.

La bella sconosciuta

Una sera mi trovavo in viaggio in una città straniera e lontana. Era l'ultimo giorno che passavo in Russia e mentre aspettavo il treno che doveva riportarmi in Italia e cenavo nel ristorante della stazione, notai, a un tavolo poco lontano dal mio, una bellissima e giovanissima donna sola. *“Peccato, pensai, non la rivedrò mai più in vita mia. Fra poco un treno mi riporterà veloce verso il caldo cielo d'Italia, e mai più rivedrò I begli occhi e la fronte serena di questa donna che avrei tanto amato, se l'avessi incontrata prima.”*

Raggiunsi poi il mio posto nel vagone-letto, feci preparare la cuccetta e mi addormentai. Il giorno dopo, mentre mi recavo al vagone-ristorante, con altri viaggiatori, vidi con sorpresa la bellissima sconosciuta che leggeva in una cabina sola.

Poi la intravidi un momento alla stazione, dove io cambiavo treno, ma tra la folla, la persi subito di vista; né del resto avrei potuto seguirla.

Alla frontiera tedesca durante il controllo dei bagagli, chi mi trovo vicino? La bella sconosciuta. Purtroppo un doganiere mi fece perdere tempo e non potei vedere verso quale binario andava.

A Berlino cambiai nuovamente treno e quando andai a fare colazione, chi vidi a una tavola in fondo? La bellissima sconosciuta. Ma lei non si accorse nemmeno di me. Nel suo scompartimento non c'era posto. Perciò, abbandonai la partita, immaginando che sarebbe scesa a una qualunque delle stazioni che toccavamo.

A Firenze non pensavo più alla bella viaggiatrice, quando, sceso per comprare dei giornali, la vidi affacciata a un finestrino del mio stesso treno. In breve, la rividi, potete immaginare con che gioia, a Roma, che era la mia meta finale. *“Qui – dissi - non mi sfugge.”* Prese un taxi, io ne presi un altro e la seguii. E immaginate la sorpresa, quando la vidi scendere al portone di casa mia. Feci le scale dietro di lei, con crescente meraviglia. E finalmente l'ignota si ferma, legge un nome su una porta e suona. Era la porta del mio appartamento... *(continua.)*

A. Rispondete alle seguenti domande:

1. Che cosa della “sconosciuta” colpisce di più il narratore?
2. Quali nazioni e città sono nominate nel testo?
3. Cosa prova il narratore ogni volta che rivede la “sconosciuta”?
4. Che cosa fa quando arriva a Roma?

B. Come finisce secondo voi la storia? Provate a fare delle ipotesi.

...ed ecco il finale originale della storia.

In breve: si trattava della figlia d’una compagna di collegio di mia madre, che veniva ospite nostra. L’ignota viaggiatrice intravista nella lontana stazione d’una città sperduta nella Russia, fuggacemente apparsa in una sera di partenza, tra i mille passanti d’un paese dove non sarei più tornato, è diventata mia moglie.

(A. CAMPANILE, 1960. *Se la luna mi porta fortuna*. Milano. Rizzoli)

2. Il finale del racconto.

B

(E finalmente l’ignota si ferma, legge un nome su una porta e suona. Era la porta del mio appartamento...)

Ho detto "Ciao. Mi chiamo Alessandro."

Ha risposto "Lo so. Sono qui per ti proteggere. Non sei sicuro allora."

Ho detto "Ma perché? Non sono mai venuto qui."

"Ma conosci Pietro Guirani. Ci sono molto uomini potenti che vogliono fare male a lui."

"Chi?" ho domandato, perché non conoscevo nessuno chiamato Pietro Guirani.

"Pietro Guirani," ha ripetuto, "Il professore di teologia alla università di Moscov?"

"Non frequento la università di Moscov, e non conosco Pietro Guirani."

"Tu sei Alessandro Verdi, no?" me ha domandato.

"Ah, no. Sono Alessandro Liebowitz."

"Mi dispiace. Devo partire," ha detto e ha cominciato a camminare alla porta.

"Momento per favore," ho detto. "Penso che è la più bella donna che mai ho visto."

"Sei gentile," m’ha detto, "Ma ho molte cose da fare."

E non l’ho mai vista di nuovo.

TV

...Avevo molto sorpresa quando vidi che la bella conosciuta era alla porta del mio appartamento ma ero molto contento. La bella conosciuta vide alla mia faccia e me disse “Ciao Leo, come stai? Mi chiamo Isabella. Tu non mi ricordi ma ci abbiamo incontrato molti anni fa quando eravamo molto piccoli”. Io pensai, “una bella nome e una bella faccia, perché io no ricordo.” Ma in un momento, ricordassi tutto. Bella era la mia amica migliore quando avevo dieci anni e ero molto triste quando lei uscisse della città con la sua famiglia. Pensavo di Bella tutti i giorni per tutta la mia

vita. Quando io dissi che io sapevo che lei era Bella, me disse che me vide quando io ero nella Mosca. Voleva parlare con me ma aveva paura e invece, decise a andare a Roma a vederme. Poi, lei disse che era innamorato con me per la tutta sua vita! Quando lei me disse tutto, io ero molto contento e dissi "Io aspettavo dieci anni per te. Sono l'uomo piu contento del tutto mondo. Vuoi sposarme? Possiamo vivere insieme per il resto delle nostre vite."

SG

L'ho avvicinato e ho detto che io ero la persona che abitava lì. Quando ho chiesto perché lei era lì, ha detto, "Mi chiamo Greta, e sono la tua figlia." Ero scioccato, però l'ho invitato nel mio appartamento. Ero curioso da sentire la sua storia, ma alla stessa volta ero triste e confuso e avevo molti sentimenti a cui non potevo dare un nome. Dopo una pausa Greta ha raccontato la storia di come lei ha scoperto che io ero il padre. Per tutta la sua vita non aveva avuto un padre. La madre era italiana, però aveva traslocato in Russia tanti anni fa, quando Greta è nata. Due mesi fa, dopo il suo compleanno di ventidue anni, la sua madre le ha detto finalmente chi era il suo padre. Greta aveva deciso subito da trovarmi. Ho chiesto come si chiama la madre, e ha detto, "Cecilia". Mi sono ricordato bene Cecilia, una bellissima ragazza con cui io avevo avuto una relazione breve quando aveva quindici anni. Però non avevo saputo niente di una figlia! E peggiore, avevo pensato che lei fosse bellissima e l'avevo seguito! Mi sono sentito proprio vergognato, perché avevo desiderato la mia figlia!

AS

Ho suonato la campanello. Ancora ho suonato la campanello. Forse lei fosse nel bagno?

Ho sentito un rumore dietro alla porta, e il mio cuore ha saltato verso la mia gola. La porta apro'. Non potevo vedere nessuno, tutto l'interno fu buio. Cominciamo a camminare quando mi sono caduto attraverso il terra, come c'era un buco grande e profondissimo. Ho urlato fortissimamente, e ho chiuso gli occhi.

Dopo un attimo, e' arrivato i miei sensi, e non sentivo piu' che cadevo. Ho aperto gli occhi, e mi sono svegliato in un letto. Ho sentito qualche persona chiaccherando, e ho visto che ero in un letto nel ospedale.

Che e' successo? Pensavo. Entrava un'infermiera; lei parlava con un accento Russo molto forte. Mi ha detto che sono caduto per terra e ho colpito la mia testa su una tavola alla stazione dei treni.

"Alla stazione?" Ho urlato.

"Da," rispondeva l'infermiera. "Questa ragazza ti aveva visto e poi ti ha portato qui."

E poi, e' entrata una donna -- *la* donna. La bella sconosciuta.

Non ci potevo credere. Forse io dormassi ancora? Forse tutto fosse un altro sogno.

Lei e' venuta vicino a me. "Salve," ha detto. "Mi chiamo Meg. Ti ho visto alla stazione quando sei caduto. Volevo sapere se sei sveliato. Tutto a posto?"

Ho visto i suoi bei occhi, e un sorriso nascosto. Mi ha fatto sorridere. Forse non era un sogno -- ma una opportunita'.

"Si', Meg," detto io, "Tutto a posto."

CO

“Scusi signora, posso aiutarsi?” Ho detto in sorpreso. La donna misteriosa si è girata, ma per un momento, non ha detto niente.

“Si chiama Signor Frenella, sì?” è chiesta finalmente.

“Sì, mi chiamo Frenella. Si sono conosciuta?”

Non ha risposto. Invece, lei ha detto:

“Si sembra come il suo fratello, Mirko.” Era un viaggio lungo e un po’ strano. Ero stanco morto, e non aveva la pazienza per i giochi di questa donna pazzesca.

“Basta. Mi dispiace, signora, ma chi è?”

“Mi chiamo Anna. Anna Frenella.”

“Che cosa?”

“Sì. Ero la moglie del suo fratello, Mirko.”

“Ma...” ho provato a dire qualcosa.

“Aspetta. Ho bisogno di finire. Mirko... è morto.”

“No,” ho cominciato. “Non è possibile!”

“Sì,” mi ha interrotto. “Un nemico russo l’ha ucciso.”

“Basta! Lei non capisce...”

“No, io capisco. È uno shock. Comincerò al principio. Io e Mirko ci siamo sposati un anno fa. Ma, avevamo la difficoltà finanziaria. Non è facile di avere una famiglia con questo clima economica. Allora, abbiamo deciso di rubare i gioielli della famiglia Romanov, la famiglia reale di Russia. I gioielli erano nel museo di Mosca. Noi abbiamo scelto una squadra per il lavoro. Ma c’era un traditore! Questo nemico russo ha preso i gioielli per lui stesso, e ha ucciso Mirko. Ma ho un progetto per recuperare i gioielli e vendicarci del russo! Vorrebbe aiutarmi?”

Ho preso un respiro.

“Mi dispiace, signora, ho provato a dirsi. Non ho un fratello Mirko. Non ho un fratello. Sono un figlio unico. È certo che ha il Frenella corretto?”

“Non è Marco Frenella?”

“Er, no, mi chiamo Giovanni Frenella. Ma piacere di conoscersi. Arrivederci.”

GG

La Bella Sconosciuta

...Stavo restando a piedi con la mia bocca aperta. Dopo qualche minuti realizzai che devo rispondere. Caminai alla porta e toccai la bella sulla sua spalla. Lei mi guardò con sorpresa ed io regardai i più bellissimi occhi che avevo mai visto. “Ma scusi signorina, habito qui. Posso io aiutarle?” dissi con un sorriso enorme. Lei contiuava a guardarmi, e dopo un momento cercò nella sua borsa e prese fuori un vecchio biglietto del treno e una penna. Senza una parole scrisse le parole “Giardino di Boboli, vicino alla fontana, 14.00”. Mi ha dato il biglietto e cominciò scendere le scale. Con un po’ di panico e confusione, io andai dopo lei, ma ho perso il mio equilibrio sulle scale. Feci una caduta sopra la barriere, ma appena la feci mi sono svegliato. Ero ancora in treno. Guardai avanti e davanti di me, ma la bella sconosciuta non c’era. L’avevo mai visto in verità? Quando stavo pensando come vero mi sembrava il sogno, guardai le mie mani e vidi che avevo ancora il mio biglietto del treno in mano. Lentamente lo girai e il mio cuore suonava fortemente quando ho letto le parole “Giardino di Boboli, vicino alla fontana, 14.00”. Il treno stava arrivando nella stazione di Firenze, e era già 13.15...

ADS

Lei aspetava di fronte della porta mia. Sembrava nervosa, e giocava con una foglia nelle sue mane come uno studente molto agitato prima di un esame. Finalmente lei bussó sulla mia porta, pero con questo movimento alla porta, cadde la sua foglia, una lettera vecchia. Lei giró per prendere la sua lettera e me vide. Guardavo ai suoi occhi maravilliosi. Era come un suono, questi occhi sembravano familiari, affettuosi, e piacevoli. Erano come due piccoli oceani d'azzurro. Mi avvicinai a lei un po', pensavo "non é possibile- questa cosa non succede mai. É possibile che ho trovato di nuovo l'amore perduto?" Da quando ero piccolino, sempre ero innamorato con la mia vicina, Sofia. E anche lei me voleva molto bene. Pero, sfortunatamente, quando eravamo ragazzi molto giovani, lei fu al estero per la sua famiglia, e rimaneva li per studiare. Avemo scritto alcune lettere, pero perdei il contatto. L'ultima cosa che scrivevo a lei, fu una lettera bellissima con un promeso d'amore. Adesso, questa lettera stava sul piso. Ancora non avevo dimenticato l'ultime righe di quella lettera: "sei la mia luce, senza té sarei come un giardino di fiori senza il sole. Questo inverno ha durato molto tempo, spero che finisca pronto- ogni giorno aspetto l'arrivo dell'estate." Caminai un po' piú vicino a Sofia, ancora non potevo credere che lei stava qui. Lei tocó la mia mano, "anche a me mancava il mio sole."

trying desperately to recall il pasato remoto:

Ebbi
Ebbe
avemo
ebbero

fui
fosti
fu
fuimo

NDM

Ho domandato a questa bellissima sconosciuta se lei cercava qualcuno. Lei ha detto che è venuta per incontrare suo fratello. Quando suo padre è morto, lui ha detto che lei ha un fratello sconosciuto.

"Sei mia sorella? Come? Non conosco mai mio padre."

"Esattamente. Sono la figlia di tuo padre, ma non ho molti parenti adesso."

Non potrei crederlo! La bellissima sconosciuta è mia sorella. In un certo senso, però, l'ho capito. Quando l'ho visto per la prima volta, sapevo che c'era qualcosa speciale di questa donna. Sapevo che dovevo incontrarla, ma non sapevo la ragione.

Ho invitato mia sorella nel mio appartamento, e abbiamo parlato per molte ore. Ho imparato di mio padre, e ho parlato di sua madre. Poi, mentre stavo parlando di mia madre, ho realizzato la ragione che lei è così bella: assomiglia a mia madre.

TN

...era la porta del mio appartamento.

La sconosciuta si e' girata e ha guardato direttamente negli miei occhi. <<Entriamo?>> ha detto la donna in una voce leggera e sessuale. <<Ma...chi sei?>>

ho risposto. <<Sono un sogno,>> ha detto la sconosciuta, <<Una fantasma. Entriamo nell'appartamento. Poi, vedremo cio' che ho per te.>>

Ero inondato colle emozioni. Ero eccitato. E senza pensare, ho aperto la porta e siamo entrati. <<Siediti,>> ha detto. Mi sono seduto. E poi ho guardato, meravigliato, mentre la donna alzava la sua gonna e rivelava una pistola attaccato alla gamba. <<Cosa vuoi?!>> ho detto, terrorizzato. <<Perche' sei venuta qui?>>

La seduttrice ha sorriso, con pistola in mano. <<Non sei molto intelligente,>> ha detto. E senza parlare di piu', ha cominciato di rubare tutto di valore della casa. Io rimanevo seduto per tutto il tempo, inabile di fare niente. Dopo finire, la donna si e' girata e ha guardato negli miei occhi di nuovo. <<Grazie per tutto,>> ha detto. E' uscita e mi ha lasciato senza parole.

NB

Era la porta del mio appartamento. Io volevo dire qualcosa ma fra poche secondi, la porta e' stata aperta per il mio compagno di stanza. La bella sconosciuta lo ha abbracciato. Quando me ha visto, il mio compagno di stanza me ha detto che lei era la sua sorella che era venuta da Russia dove stava studiando all'universita'.

3. Contrazione del testo.

Un'uomo italiano sta aspettando in una stazione di treno russiana quando vede una bella sconosciuta che vuole conoscere ma pensa che questo non sia possibile.

Il narratore ha visto la bella sconosciuta da sola in una cambina. E quando ha cambiato il treno, l'ha perso.

A Berlino quando il narratore è andato a fare colazione, lui ha visto nuovamente la sconosciuta e sperava che vedrà la bella donna di nuovo ad un'altra stazione.

Quando il uomo e' arrivato a Roma, ha visto la sconosciuta e' l'ha seguita in un taxi alla sua porta del suo appartamento.

4. Produzioni a tempo.

AB

Un viaggio in Italia

Sono arrivata a Firenze tre settimane fa. Sarò qui in Italia per tre mese ed è la mia prima volta che sono in Italia. La prima settimana qui era molto triste perché era difficile di capire la famiglia ospita e mi mancavano la mia famiglia, il mio ragazzo e i miei amici. Ora sono più comoda e passo il tempo con i miei amici qui. Sabato io, Claudia e Sydney siamo andate a Fiesole e abbiamo visto la chiesa di San Francesco. È una bella e piccola chiesa. Abbiamo mangiato il pranzo della nostra professoressa che si chiama FM. La sua madre ho cucinato un buon pranzo di pasta con pesto, focaccia con olive e melanzane grigliate. Dopo il pranzo, abbiamo visitato la sua zia.

Ieri pomeriggio sono andata all'Accademia per vedere Il Davide. È molto interessante di abitare in un paese storico. (Sono felice che poss) Sono felice di viaggiare alle altre parti dell'Italia. Anche cibo italiano e vino. La mozzarella di bufala è il mio formaggio preferito. Una cosa che non mi piace è il pane fiorentino perché mi piace sale. Firenze è molto diversa (dagli Stati Uniti perché) di New York perché qui si deve telefonare il taxi a anche non ci sono molti ristoranti cinesi qui a Firenze. Preferisco il caffè italiano e so che è brutta figura di ordinare cappuccino dopo la colazione ma mi piace il cappuccino molto. La mia famiglia italiana è molto simpatica ed è interessante di abitare con una famiglia italiana è difficile ma interessante.

AJ

Il mio viaggio dall'America in Italia

“Vorrei vivere in Italia” ho pensato. Il mio amico e io stavamo in macchina sulla autostrada. Lui me (ha) aveva detto alcuni giorni prima che poteva (guidare) portarmi in Macchina da Roma a Firenze. Adesso noi stavamo nella campagna toscana. Era bellissima. “Arriviamo a Firenze presto” lui me ha detto. Ero eccitata d'arrivare finalmente a Firenze. Non sono mai stata a (Roma) Firenze. “ Fra puoco tempo siamo arrivati all'Arno. Come (c'eravamo, eravamo) stavamo in macchina abbiamo dovuto parcheggiare. Però abbiamo deciso di (prima di andare al centro) andare a Piazzale Michelangelo. “Penso che ti innamori di questa vista” ha detto lui. Lui aveva ragione –era una bellissima prima vista di Firenze. Abbiamo preso un bel caffè e abbiamo fatto un bel passeggiato. Poi siamo andati al centro dove siamo incontrati con alcuni amici. Quando io ho avuto tutte le cose/ tutti i programmi per la settimana sono andata alla casa della mia famiglia ospiti. Loro (sono stati) erano, e ancora sono, carini e simpatici. Si voglio molto bene. Loro sono stati un po' sorpresi che io non sembravo molto a una americana stereotipica. Dopo di conoscere alla mia famiglia un po' sono uscita con il mio amico un po'. Era divertentissimo uscire con lui. Io ho conosciuto a lui da quando avevo quattro anni. E questo giorno, quando siamo usciti sembrava ancora (avevamo solo) eramo bambini. Abbiamo passeggiato per la città, abbiamo mangiato popcorn da fronte del Duomo e un gelato alla Piazza Signoria; e anche siamo entrati a tanti negozio si cioccolatà. A me manca un po'! era una giornata fantastica –però ogni giorno è ancora più divertente. Già sono innamorata con la città di Firenze.

AG

Un'avventura

Quando ero bambina, quasi dieci anni, sono andata alla mia casa in Winsconsin per una settimana. La mia famiglia e due delle mie amiche sono anche venuti. Sabato mattina, io e le mie amiche abbiamo deciso di fare una passeggiata nel bosco. A me piacevano le avventure, allora non ho voluto portare una cartina con noi –cattiva idea. Dopo due ore, eriamo completamente perdute. Potevamo solo vedere gli alberi e non aveva una passeggiata definita per seguire. Noi abbiamo deciso di trovare e continuare nell'altra directione. Subito, (abbi) ci (ab) siamo trovate vicino al lago! Ora, non abbiamo saputo che cosa fare. Ma, grazie alla mia mama, la mia casa può essere facile a vedere per ché lwi aveva domandato per una casa azzura e ho visto che noi eriamo sull'altra partita del lago! Per ritornare, ho dovuto camminare camminare per un'altra ancora, allora abbiamo deciso di nuotare all'altra paerira del lago nei

nostri vestiti! Quell'avventura! Dopo questa mattina, non sorto la casa senza carta... Questa non è vera per chP ho avuto molta avventura senza carta di Firenze che sono stati molto divertente. Quest'avventura sarà una nuova per i libri.

AH

L'ultima volta che sono andata in Italia era un viaggio fantastico! Sono andata con due di miei amiche tre anni fa. La primato cosa che, abbiamo fatto era di prendere un taxi del aeroporto all' hostel, ma non sapevano appena tre frasi. Era una vera avventura! Dopo di comunicare con l'autista (chi non palava l'inglese) abbiamo trovato il posto. la camera di lettoera molto piccolo per tre persone, ma non abbiamo passato molto tempo dentro questa camera. Eramo a Roma e volevamo fare tutte le cose che era possibile in una settimana. Siamo arrivato nella atina, allora avevamo tutto il giorno prima di uscire per la notte. Abbiamo presso un caffè per non essere stanche e continuavamo a caminare nella città. Il prima giorno, abbiamo visto due musei d'arte. Quando aspettavamo in una filla si un museo, abbiamo conosciuto a due ragazzi della Sicilia. Erno molti simpatici e abbiamo parlato con loro per molto tempo. Per fortuna, le due ragazzi erano nel nostro hostel, e abbiamo usciti con loro a un club dopo la cena. Ogni sera, i due amiche ed io abbiamo usciti con loro, e era una bella settimana.

AO

Un viaggio in Italia

Il scorso fine settimana, abbiamo provato a andare a Amsterdam. Ma non siamo possere andare perché un vulcano a Islanda. Invece, ho potuto andare a Londra per vedere mio padre, ma anche non era possibile. Finalmente, sono deciso di andare a Calabria perché era molto caldo e anche molto divertente perché c'è molta musica buona e molti discoteche. Quando sono arrivato a Calabria, ho provato un hostel, ma non c'erano niente con una camera libera. Così ho deciso stare alla disco per tutta la notte...dopo una notte grande, ho prenduto il treno, deciso ho pranzato con una amica mia a Roma. Dopo il pranzo, ho tornato a Firenze e ho dormito nella mia camera per venti ore. È stato un buon viaggio, ma non era che ho voluto fare. Voglio andare a Amsterdam con i miei amici e forse mio padre. È sempre interessante quando un vulcano decide di eruptare e tutti aeroporti sono chiusi.

AS

Il mio viaggio dall'America in Italia

Era il 31 dicembre, 2009, e sono andata a Oakland con mia madre e il nostro cane alla casa di un amico. Il volo partirebbe quella mattina, e sapevamo (anche il cane sapeva) che io partirei tra poca per Italia, e non tornerei agli Stati Uniti fino alla prossimo settembre. Figurati, era un momento un po' triste per tutti. Non ero mai attraversato il mare, e ero stata solo una volta in Messico, e quella volta con mia madrina e la sua famiglia. Sarebbe il mio primo viaggio da sola. Che data perfetta per cominciare un nuovo capitolo alla mia vita! Ho abbracciato il mio cane, e mia madre, ho guidato la macchina fino a aeroporto di San Francisco. Quando siamo arrivate, eravamo in anticipo, quindi abbiamo preso un caffèlatte (per mia madre) e un thé (per me). Dopo qualche minuto, ho deciso di andare avanti e aspettare l'aereo. Ci siamo abbracciate per l'ultima volta e ho attraversato l'aeroporto per aspettare. Mentre aspettavo ascoltavo i rumori: le persone che chiacchieravano, giocavano

videogioco, parlavano inglese. Mi sono seduta davanti alla finestra, e guardavo le nuvole. Cambiavano i colori –grigio, rosso, arancia e poi giallo- e finalmente, ho arrivato il sole, e ho visto l'ultima alba negli Stati Uniti- e l'ultima alba dell'anno.

AR

Tecnologia

Il mio zio è vicino a me. Parliamo quasi ogni giorno della vita in generale. Una cosa che ho realizzato è che la tecnologia è molto importante per il suo lavoro. Lavora molto ma anche sta con la sua famiglia perché è importante per lui. Il suo uso della tecnologia è complicato perché secondo lui, tecnologia gli dà la opportunità di essere con la famiglia, ma senza la mia zia, la abusa. In oltre la domanda è: come si sa quando l'uso delle tecnologia diventa un abuso? Penso che in ogni caso (sia) l'abuso comincerà quando le pensieri di una persona sono con una cosa di tecnologia come un telefonino invece deve essere nel momento in cui si sta. Nel esempio del mio zio tecnologia gli aiuta essere dove vuole con la famiglia. Ma qualche volte siamo insieme a lui sta con il telefonino in mano facendo email. È noioso ma, ho imparato molto da lui sull'uso della tecnologia. Secondo me è una cosa buona che può migliorare la vita, ma attenzione perché è possibile che diventa la tua vita.

BA

Un'avventura

Quattro anni fa, quando avevo sedici anni, avevo un'avventura divertente. Con tre amici sono andato alla Coppa Mondiale in Germania. Era un viaggio molto speciale per me perché mi piace molto il calcio e alla Coppa Mondiale possa vedere i giocatori migliori al mondo. Prima, siamo andati a Munich per guardare una partita contro USA e Czech Republic. Non era bene perché Czech Republic ha vinto 3-0, e sono americano, quindi la squadra di USA è la mia preferita. Dopo la partita, c'era una gran festa per i tifosi di calcio. La festa era a un albergo molto comodo e costoso, cioè c'erano cibo molto buono e anche molto a bere. Ho mangiato due kilogram di bistecca e anche tre weinerschitzel, un cibo veramente tedesco. Ho parlato con molti person famosi come Bill Clinton, Danzel Washington. Ma anche ho incontrato i calciatori come Cristiano Ronaldo, Messi e la squadra italiana. Ho pensato che Fabio Cannavaro era simpatico ma anche intelligente. Lui era veramente la migliore di difensore del mondo. Bentta me, era una festa incredibile.

BC

Un viaggio in Italia

Quattro anni fa, sono stato a Roma con alcuni altri studenti del liceo e un professore di latino che si chiamava PC, P era uno dei miei professori preferiti (che ho mai conosciuto). Era appassionato alla lingua latina e potevo presentare la poesia di Catullus o Ovid o Virgilio come tante interessante che un lavoro della letteratura moderna. Anche lui era abbastanza interessante era un padre, ma perché è stato prima un protestante e aveva una moglie, è diventato un padre-marito. Cioè, con lui sua amore per Roma e tutte le cose antiche, e con la sua abilità di parlare, era l'ottima persona con cui si vuole vedere la città eterna. Abbiamo visto le cose tipiche, con il Vaticano e il Foro Romano, ma anche abbiamo visto moltissime

chiese. Oggi non posso ricordarmi la metà dei loro nomi, ma mi ricordo come sono state belle

BL

La tecnologia è un molto importante aspetto della vita oggi. La tecnologia ayuita la persone ci parlano sul mondo I parenti non vivono vicino a l'uno e l'altra, la tecnologia ayuita. Quando c'è una emergenza, tecnologia ayuita: la gente chiama qualcuno potrebbe aiutare. È possibile per la tecnologia sia buona. Comunque, (la tecnologia) è possibile di abusare la tecnologia. A volte, (la) tecnologia distrugge i relativi perché qualcuno persone usano la tecnologia per chiamare al'altra gente quando loro devono parlare con la gente accanto a loro. La gente aveva perso amici perché di essa. Anche, (la gente) qualcuno gente diventa maniaco a tecnologia. Questa cosa significa che loro non possano vivere senza la. Loro giocano i giochi dei video o computer quando devono parlare con l'altra gente, a una festa per esempio. La vita è dei relativi e a volte la tecnologia è male per questo aspetto importante della vita. Alla fine, penso che la tecnologia è una necessità cattiva. Il mondo ha bisogno di usare la tecnologia per funzionare, ma troppi persone usano la tecnologia più di è necessario. Il mondo sarebbe migliore se la gente (parola non capibile) i suoi telefoni, allora loro (chiam) parlano più facci a faccia, ma la gente ha bisogno, tecnologia per comunicare attraverso la pianeta. Tecnologia è buona e cattiva... la sente solamente deva essere più intelingente (quasi) quando loto la usano.

BR

Un caso di uso e abuso della tecnologia è quasi totalmente a causa di facebook. Quest'anno, durante l'inverno, un film sul Facebook è aperto. Il film si chiama "The social network", e er molto interessante quando l'ho visto. Il film parla di il vero fatto che questa campania, Facebook ha cambiato le vite, di 200 milioni persone. Infatti, questo è molto vero per me, perché uso Facebook molte volte durante un giorno. Facebook è molto bello perché è molto facie di parlare con amici che hanno anche Facebook. Ma, ad un certo punto, Facebook può diventare una cosa male perché è anche facile di perdere il tempo quando tu usi Facebook. Per me, è molto aiutato per i miei amici e la mia famiglia a California che ho Facebook perché loro possono vedere tutti i miei photos della mia vita qui a Firenze. Ma, in un altro modo, molto meno positivo, Facebook può essere abusato anche. Specialmente, ho sentito una tragedia l'altro giorno di un caso dove due amiche ad una scuola americana hanno fatto una pagina di Facebook per una ragazza alla stessa scuola. Questa pagina è stata una grande offesa, con le photo brutti e le parole molto molto negativa sul questa ragazza. Infatti, l'abuso vero della tecnologia in questo caso è tristissima perché questa ragazza abusata è uccisa se stessa. Per me, questa storia è veramente terribile. È certamente vero che ci sono i abusi della tecnologia associato con le persone che usano la tecnologia troppo spesso, ma certamente questo caso di abuso è molto più serio, per tutti di stanno attenti con l'uso della tecnologia.

BT

Un caso di uso e/o abuso della tecnologia

In generale la tecnologia ha fatto un gran bene nella società moderna. La nostra vita è diventata così facile per mezzo della tecnologia avanzata. Per esempio ora posso parlare con i miei genitori attraverso della gran distanza di (nove mille mile) tanti

kilometri. Ci sono tante diverse maniere di farlo. Posso usare Skype e guardare sullo schermo del computer portatile e istantaneamente vedo la faccia gioiosa di mia mamma. È una benedizione potere fare questo, specialmente perché non si deve pagare nessun euro in assoluto. È possibile avere una conversazione di due ore anche su gmail voice sul lavoro. Purtroppo, ci sono tante forme in cui la tecnologia si può usare di forma cattiva. Nella attualità, c'è gente senza valori umani che fanno male per mezzo di siti nella rete come myspace o forse Facebook. Questo è davvero molto triste perché hanno causato tante sofferenze a tante famiglie.

La pedofilia è un gran problema nella nostra società. È davvero perverso e mi dà schifo sapere che c'è gente che partecipa a questi atti. Come può essere possibile che un uomo di maggior età cerca ragazzini per usarli solo per soddisfare un desiderio sessuale? Questo non mi entra nella testa. È un fenomeno terribile che deve fermarsi. Ho imparato che ci sono uomini che creano un profilo di Facebook e usano fotografie false o usano foto di personaggi di programmi di ragazzi per nascondersi indietro di quelli. I ragazzini, come sono piccoli non hanno maturità, e non hanno acquisito sapienza, non (pensano molto) pensano molto e diventano amici di queste persone. Dopo, gli uomini investigano (la) l'informazione dei profili e cercano questi ragazzi. Per questo è molto importante prendersi cura dei ragazzi e sapere quello che loro fanno nel suo tempo libero. Se hanno un profilo di Facebook, è essenziale non mettere informazione privata. Non si deve scrivere la scuola che frequenta, l'indirizzo di casa, a dove andrai, né niente che può dare informazione privata alla gente. Solo così si potrà evitare avere problemi. È triste avere che prendere misure, ma è importante essere intelligenti e non lasciare nessuna opportunità agli uomini perversi.

CC

Un viaggio in Italia

Prima di venire all'Italia non sono mai stata in Europa. Ricordo molto bene il giorno in cui ho ricevuto il messaggio che diceva che ero stata accettata al programma di Stanford a Firenze. La prima cosa che ho fatto dopo di avere ricevuto la notizia è chiamare a mio padre. Poi ho cominciato a fare le cose per potere andare a Firenze. I giorni prima di partire dagli Stati Uniti ho comprato molte cose per il mio viaggio. Anche, mia mamma mia ha cucinato molto cibo messicano, e l'ho mangiato tutto! Comunque, è arrivato il 24 Marzo, giorno in cui doveva prender l'aereo a San Diego. Quando sono arrivata a San Francisco ci siamo incontrati (parola non leggibile) Alex, Gabrielle e Stefania, e io perché abbiamo il stesso volo a Germania. Questo volo è stato molto lungo, e non divertente perché la televisione insegnava il mapa del volo, ma non i film. Quando finalmente siamo a Frankfurt ci siamo incontrati con altri studenti. Sono andata con gli studenti a vedere se sembrava possibile prendere il stesso volo di loro perché il mio volo partiva dopo due ore. Le persone che lavorano per l'aereo non hanno detto che non era possibile.

CO

Non ero mai andata in Italia, ed ero un po' preoccupata. Quando sono arrivata a Firenze da Parigi ero stanca, e sfortunatamente uno dei miei valiggi è disperso. Ho preso un taxi al centro di Stanford; era costoso! Ho parlato con Laura, che mi ha dato l'informazione sulla casa italiana, (sulla) sui corsi, sulla vita...E non potevo ricordare niente! Volevo dormire per una settimana, e dopo trovare il mio (valiglio)

sacco. Finalmente, sono andata alla mia casa; avevo paura di incontrare mia madre, ma Wilma era simpatica. Ho provato di parlare in italiano, ma ero troppo stanca di ricordare un parole. Wilma mi ha detto che la mia compagna di stanza, Alessandra, era in Greca. Per cena, abbiamo mangiato i tortellini per prima, e dopo, il pesce. Per il solce, c'erano i frangolli. La conversazione era lente, perché non potevo parlare. Era una problema! Noi abbiamo decio di guardare la televisione e Wilma ha trovato un film americano. Si chiamava "Made of Honor" con PD. C'erano i sottotitoli inglesi, e l'ho già visto. Potevo capirlo! Dopo il film, ho dormito. C'era la fine perfetta per un giorno lungo.

CP

Un viaggio un Italia

Fra un mese, sono arrivata in Italia per la prima volta. Quando sono arrivata, ero veramente persa. Ma, ho pensato che l'Italia era simile a Messico. E, con questa idea nella testa, ho potuto navigarme all'a aereoporto. Ho prenotato una taxi alla mia casa ospite e tutto era bene. Il prossimo giorno sono andata a scuola con la mia mamma ospite. Parlavo con tutti i miei amici a scuola mentre provavamo trovare i cellulari. Era troppo difficile, ma al fino, lo facciamo. Allora, dopo della prima settimana, era tutto più facile di trovare. Ho visto il Duomo, molti piazze, musei, monumenti e anche molte strade piccole. Secono me l'Italia è più bella che gli Stati Uniti. Ma, negli Stati Uniti è più facile navigare. Anche, ho visitato Ravenna e Rimini. Anche sono andata a San Marino per vedere le torre e gli appenini. Ma, il posto più dello è Fiesole. Mi piace che è vicino al centro di Firenze, ma non troppo. La settimana scorsa ho mangiato a casa della mia professoressa e con sua famiglia. Sono rimasta lì per quasi tre ore! Ma, la cosa pessima è che sono malata con il raffreddore e la tosse. Non posso divertirmi con questa malattia! Spero che ppassa presto perché mi piacerebbe andare a Roma la settimana prossima per primo Maggio! Sopra tutto, il mio viaggio in Italia è stata buonissima! Non voglio ritornare negli Stati Uniti per niente!

DK

Un viaggio in Italia

Quando avevo dieci anni, undici anni fa, sono andato all'Italia per la prima volta con la mia famiglia. Per le vacanze, siamo viaggiati durante l'estate nel Julio per circa due settimane. Abbiamo visto molte cose, molte città, e (molte) abbiamo mangiato molti (typi) tipi dei cibi. Per la prima settimana, andavamo a Roma. Mentre eravamo a Roma, abbiamo visto tutti cose turisti tipicamente. Per esempio, abbiamo visitati il Colosseo, il Panteon, la città del Vaticano, e la fontana famosa quale non ho ricordato il nome. Anche ho ricordato (a) che assaggiavo il prosciutto per la prima volta nella vita e non (li) mi è piaccuto. È interessante perché mi piace prosciutto molto oggi. Dopo Roma, siamo andati a Firenze per circa una settimana e Milano per due giorni. Per me ero giovane, non ho ricordato molto (sulla mia) sul mio viaggio a Firenze, ma so che mi piaceva la città molto. È stato bello e mi piacevo i (?). Anche ho ricordato veder il Duomo con mio fratello e con mio papà.

DS

Il fine di settimana scorsa, io e alcuni amici abbiamo visitato Capri. Molti studenti sono ritornati a Firenze da Sorrento quella domenica mattina, ma noi abbiamo deciso andare a Capri invece. Quando siamo arrivati a Marina Grande, siamo molto eccitati. Ero mai visitato Capri, quindi ho vogliato vedere tutto. Non so come si chiama in italiano, ma abbiamo prenduto la sedia come un ascensore a sotto dalla isola. Avevo pensato che la visita della Marina Grande era bellissima, però questo posto era un piccolo angolo di paradiso sulla terra. Ho comprato un caffè e mentre lo bevo ho guardato il mare pigro, pensando “Questa è la vita dolce!”.

DW

Un'avventura

Quando era giovane sono fatto un'avventura con il mio goto “La Volpe”. La Volpe era una gato più piccole che i suoi amici gati. Si ha chiamato “La Volpe” perché lui era un po' rosso. Un giorno, siamo andati al bosque er tofare ka frutta di bosque. Alla volpe piaciuto questo bosque perché ci erano molte frutte frece. Con la frutta bbiamo voluto fare un dolce per la mia mama. Quello giorno mia mama ha avete bisogno di lavorare oer dieci ore e ho pensato che vorrei un dolce di frutta. Quando la Volpe e io abbiamo trovato troppa frutta siamo ritornati a casa fare il dolce. La mia sorella, si chiama V., noi ha ayutata fare il dolce perché a lei piaciuto cucinare. Poi ho duto un po' di latte a Volpe pechè lui è andatp al bosque con me. Quando mia mama ha ritornata a casa, lei era molta divertente e me ha ditto “grazie mille D. per il dolce ti amo molto”. Quel giorno era veramente un'avventura.

EJ

Un'avventura

Quando ero bambina sempre andavo a qualche parte con mio babo. Ricordo una volta che avevamo una avventura grande. Siamo andate a molti poste nel oeste degli Stati Uniti. Mio babo si piacevo molo andare in macchina. Abbiamo viaggiato prima al mare vicina alla nostra casa, in California. Dopo visitavamo a Yosemite per vedere i montagne e caminare a tutte parte. Gli animali erano molto carini. Dopo di Yosemite ci abbiamo tra translocati a Portland in Oregon per incontrare uno degli amici meglio amico del mio babo. L'amico si chiamava C. e mio babo a lui si (hanno) sono incontrati al liceo. La cosa molto divertente di questa avventura era quando (abbiamo fatto) siamo andati in aereo per vedere la costa e i montagne dell'Oregon per me, questo viaggio era una grande avventura divertente!

EL

Un'avventura

Quando avevo undici anni, ho voluto giocare a scacchi solo in un torneo con le adilte. Perciò, nell'estate di 2001, sono andato a Budapest e ho abitato cin una famiglia russa, dopo ho finito la scuola elementare, il babo era un maestro della pianoforte e anche dei scacchi. La figlia unica, si chiama Y., era anche un maestro di scacchi. Ho abitato con questa famiglia per un mese, e durante questo periodo, studiavo li scacchi per circa sette ore ogni giorno con loro! Loro usavano lo stile russo di insegnare. Questa esperienza era molto interessante. Allora... Dopo questo serioso “traming session” ho giocato in un torneo molto famoso a Budapest, si chiama “The first saturday tournament”. Il torneo era in un posto/edificio bellissimo, vicino a Parlamento, il più famoso edificio a Budapest

davanti al Danubeo. Ogni mattina prima della mia partita, andavo in tram o metro al posto del torneo.

Nel torneo, ho giocato con i persone dei molti paesi: slovenia, russia, germania, irelanda, england, italia, france, india etc. purtroppo, non ho vinto questo torneo, ma (questa esperienza) la mia prima esperienza di internazionale era meravigliosa. E poi, dopo il torneo, ho incontrato i miei genitori a Budapest e abbiamo viaggiato intorno Europa.

JH

Un'avventura

Questa trimestre a Firenze è un'avventura grande. Ha cominciata con un aereo senza i miei genitori e solo un amico. Quello volo era la mia seconda volta senza la mia famiglia. E poi, quando E. ed io siamo arrivati a Roma, il nostro (primo) aereo aveva primo era in ritardo e non era possibile per volare in il nostra seconda aereo. Prima di (abbiamo) siamo arrivati siamo già in ritardo. Non (ho) abbiamo incontrato con il gruppo e non abbiamo parlato (con i) al insegnanti del programma a Firenze ancora. Finalmente siamo arrivati (a) in aeroporto a Firenze e poi abbiamo dovuto trovare un taxi. Non era facile alla notte. Perché siamo ricevuto i nostri indirizzi di L., il taxi ha guidato (prima) alla casa di E. e poi alla casa mia. Ho incontrato S e J. Alla porta. Mi è piaciuta la casa e mi è piaciuta la mia camera. La cena prima era squisita! Non ho parlato molto perché sono stata stanca e timida. Doppo mi sono fatta una doccia, sono andata a letto, ma quello giorno era sola la comincia della mia avventura. Ogni giorno è un'avventura nuova. Sono entusiasta ogni mattina per vedere che possera quello giorno non voglio tornare a Stati Uniti. Mi piace molte Firenze, mi piacciono i miei amici qui, le cena, la mia famiglia di Firenze, il gelato, i corsi, la vacanze, i musei, il centro, e tutte le attività!

JH

Quando avevo diciannove anni avevo un'avventura con la mia amica S. siamo state in Stanford e non abbiamo voluto andare a una (party) discoteca con i nostri amici. Quindi abbiamo deciso di camminare nella università e parlare insieme. Quando camminavamo, abbiamo scoperto un luogo vasto e senza nessuna persona., ma c'era una macchina strana. Abbiamo avuto paura perché era molto scuro e tarde. Non abbiamo saputo chi era nella macchina. Abbiamo corretto perché siamo ragazze e non abbiamo avuto nessuno ragazzo con noi. Abbiamo deciso che non era un buona idea camminare da sole durante la notte. C'era la ultima volta che abbiamo camminato sole durante la notte. Ho avuto una altra avventura con la mia amica M. abbiamo voluto pinkberry, un tipo di gelato americano durante la mezza della notte. Normalmente, M. ha una macchina ma quel fine settimana no avuto la sua macchina a scuola quindi abbiamo presso il bus. Quando siamo arrivate a pinkberry era chiuso. Siamo state molto triste e abbiamo voluto (provato) prendere l'autobus ma non c'era un bus durante la notte. Abbiamo avuto bisogno di aspettare per la nostra amica per venire nella sua macchina per noi. La nostra amica ha presso trenta cinque minuti per venire.

KC

Questo è un caso di abuso della tecnologia nella mia famiglia. Perché tutte le persone della mia famiglia hanno un telefonino speciale che si chiama "blackberry".

“Bleckberry” è un telefonino speciale perché fra “blackberries” è possibile per una persona vede quando la persona che ha mandato un messaggio, c’è un piccolo lettere “D” vicino al messaggio, ma quando una persona ha visto il messaggio, c’è un piccolo lettere “R” perché la persona ha ricevuto il messaggio e così la persona ha anche letto il messaggio. Questo è pericoloso perché mia mamma o mio padre sanno quando io ho letto il loro messaggio e non voglio rispondere. Penso che questo è un caso di abuso della tecnologia perché i miei genitori possono sempre comunicare con me. I miei genitori mi vogliono (essere) indipendentia ma è difficile per quando loto sono liberi sempre quando ho una domanda o una problema. Per me è troppo facile a comunicare con i miei genitori perché loro hanno sempre i loro telefonini. Per esempio, (il) mio padre ha tre telefonini, due per lavoro se uno non funziona e uno per la mia famiglia. Mia mamma ha anche il suo telefonino quando lei gioca a golf e mia sorella ha anche il suo telefonino quando lei dorma. Penso che la mia famiglia sono troppo dipendentia sulla tecnologia perché una volta mio padre ha dimenticato uno telefonino a casa me lui ha altri due telefonini con lui. Lui era molto triste. È terribile! La tecnologia può essere buona ma non quando una persona abusa la tecnologia.

KD

La tecnologia è una cosa che è bene ma anche male dipende (nella) sulla situazione. Molta volta tecnologia aiuta me e mi piace tutta la tecnologia (quando) al cominciare, ma poi c’era una situazione e ho realizzato che tecnologia si può essere male. Il mio “ex” e me hanno iPhone. Quando abbiamo parlato o abbiamo guardato un programme il nostro iPhone sempre. Hanno cominciato molto a litigare perché erano molto divertente. (Il) L’iPhone ha molte “apps” a giocare games e si ricevuta chiamate, sms, e email anche quindi, l’iPhone è sempre in uso. Il mio es e me non abbiamo realizzato quando abbiamo usato l’iPhone ma er molto freustato per l’altra persona. L’altra persona ha sento che la persona il telefono non ha fatto attenzione. L’iPhone è divertente ma può essere una problema nella relazione. Dopo molto litigare sull’iPhone, il mio ex e io abbiamo removato tutto “appena” e poi la nostra relazione era migliore. Senza tanto distrazioni abbiamo sentoto che l’altra persona ha fatto attenzione quando l’altra persona parlare. Quindi tecnologia si può essere molto male per relazione. Senza tecnologia devamo fare attenzione alla altra persona e le gente nella relazione sentire speciale.

KH

La tecnologia nella mia vita

Due anni fa, la mia mama ha scoperto una cosa molto triste. Lei è andata dal doctore e lui le ha detto che lei aveva la malattia che si chiama diabete. Era una gran scoperta per lei e per tutta della mia famiglia. Durante la mia juventud, la mia mama comprava cibo molto sano per me e il mio fratello. Lei andava in palestra quattro volte la settimana e non mangiava molti dolci. Lei era una persona molto sana. Il diabete è una malattia molto difficile per una persona. La mia mama ha il tipo uno. Per essere sana e in bene, la mia mama deve usare una piccola macchina per misurare il livello di zucchero del suo corpo. Questa tecnologia è l’unica cosa che può sapere il livello vero e come più o meno la mia mama cambiare la dieta e il numero di carbohidrici nel suo corpo. Lo so che la tecnologia è qualche volta male, è difficile di controllare, ma nella mia vita, la tecnologia p l’unica cosa che può salvare

la vita della mia mama. Senza la sua macchina diabetica, lei morirà. Per questo, penso che la tecnologia sia una buona cosa con molte potenze nella vita umana.

KM

Un'avventura

Otto anni fa avevo tredici anni. Frequentavo la scuola media e questo anno era l'anno delle BM e BM. Questa dine settimana otto anni fa la mia amica L. aveva la sua festa della BM. La sua festa era a un grande club nel centro di San Josè (una grande città a California). Questa club si chiama "Il club di San Josè". Tre di miei amici e me camminavamo (al) indietro questa club non abbiamo visto nessuna che conoscevamo. I miei genitori (hanno) sono già partito quando noi abbiamo corso alla macchina al dire che questa club è la club sbagliata. Per fortuna una donna a questa club San Josè ci ha detto che (ci era club) c'erano due club a San Josè che si chiama Club San Josè. Ma ci ha detto anche (che) loro possono camminare al altro club San Josè. Noi eravamo allegra perché a questa punto nelle nostre vie nessuno avevamo per telefonare i nostri genitori. Allora noi abbiamo (deciduto) deciso camminare all'altro club. C'era quattro ragazze che avevano tredici anni nelle vestiti da sera, stanno camminando nel centro di San Josè alla notte. Quando stavamo camminando due ragazzi grande hanno detto "ciao belle" il abbiamo cominciato camminare vicino me e alle mei amice, ovviamente noi avevamo paura di camminare senza (un) nessuno. Abbiamo visto (e al) una farmaccia e velocemente (abbiamo) siamo andate a W. Ma noi non avevamo un H, allora era impossibile telefonare i nostri genitori. Noi abbiamo dovuto aspettare trenta minuti nel farmaccia. Dopo stavamo aspettando trenta minuti perché non c'era un pay phone vicina questa farmaccia e avevamo paura con un'altra persona nella farmaccia. Lei era carina e lei ha detto permesso usare la sua telefono per telefonare i nostri genitori. Al fine, tutto aveva bene perché i miei genitori siamo ritornati a San Josè e loro hanno dato un passaggio. Ma, ma la settimana scorsa dove dele miei amice hanno comprato le Handy. Allora è possibile abusa la tecnologia, ma penso che sia necessaria in alcuni situazioni.

KS

Un'avventura

Quando ero giovane, il (miei) mio amico si chiamava e io. (Siamo andati alla spiaggia in questo giorno, la spiaggia era) Piaceva andare alla spiaggia. La spiaggia che era vicino alla casa mia era bellissima, secondo me. E. era il mio amico migliore quando ero piccola. Un giorno quando siamo andati alla spiaggia, (un'avventura avevamo) abbiamo avuto un'avventura più migliore che tutte le altre. Quando siamo andati alla spiaggia, abbiamo parlato con un uomo che non ha avuto una casa. Noi ha detto che c'era un agnello vecchio e straniero sotto della spiaggia. Ha detto che dobbiamo trovarla. Allora, E. e io abbiamo voluto vedere l'agnello, a abbiamo cercato per l'agnello con il uomo. Abbiamo (nadato) nuotato nella mare e abbiamo cercato, ma l'agnello no c'era. Abbiamo camminato sulla spiaggia per due ore, ma l'agnello non c'era. Alla fine di giorno, il uomo ha parlato. Ha detto che "C'è un'agnello in questa spiaggia. Lo so. E l'agnello è molto bello. Lo voglio." Adesso, E. e io sappiamo il legenda del agnello della spiaggia. L'agnello è bello e caro, ma non so dove.

KT

Un viaggio in Italia

L'anno scorso io e la mia famiglia siamo andati (in) a (Roma) Italia per le vacanze d'estate. Abbiamo passato tre mesi viaggiando per il paese. Abbiamo volato prima a Roma da Dallas per cominciare le nostre vacanze. Il viaggio era lunghissima, ma finalmente siamo arrivati all'aeroporto di Roma. Mia madre e mia sorella avevano portato tante valigie che abbiamo dovuto noleggiare due macchine per andare all'albergo. Durante le prossime due settimane io, mio padre, mia madre, mia sorella e il nostro cane Buds abbiamo visitato tutti i musei di Roma. Mi è piaciuto di più i musei Vaticani. Mio padre, invece, ho preferito il Foro Romano e il Colosseo. Mia sorella solo voleva fare shopping e mia madre (parola non leggibile) voleva provare tutto il cibo italiano che ha potuto trovare. Il prossimo mese siamo andati a Milano, Venezia, Firenze e Siena. La mia città preferita era Siena con il suo bel panorama della campagna toscana, ma mi è piaciuta anche Venezia. A Venezia ho comprato un vestito nero molto elegante ed anche qualche scarpa col tacco alto. Venezia era la città più romantica che abbiamo visitato secondo me. Firenze era interessante. Mia madre e mia sorella si sono divertite molto (perché) quando hanno visitato la Via Tornabuoni. Mio padre, invece, non si è divertito a Firenze perché dopo delle avventure della mia mamma (non) lui non ha avuto soldi.

GD

Il mio viaggio dall'America in Italia

Niente era lo stesso. Guardavo a traverso il finestrino e ho visto le piccole luci degli edifici. Ogni momento ho visto un'altra cosa di vecchia., un'altra cosa di storica...non era una strada a Los Angeles, California. "Quasi arriviamo" he detto l'uomo che guidava il taxi. "Numero 7", ho ripetuto. Il mio italiano era limitato a qualunque parole come i numeri e "per favore". Finalmente sono arrivata all'ostello. Ho pagato l'uomo con il taxi e ho guardato numero 7 -The Backpacker's Florence Hostel. Ho mandato le scale coi miei bagagli pesantissimi. Eri stanca morta e la cosa che volevo il più era un letto e una doccia. La ragazza che mi ha dato la chiave era paziente con il mio italiano bruttissimo, e mi ha mostrato la mia camera. Quando lei è partita, ho aperto la finestra e guardava la scena nella strada. (Ero pronta per una grande avventura) Ero a Firenze -casa mia per i prossimi tre mesi. Era solo la prima notte, ma ero pronta per una (grande) bell'avventura.

GG

Un viaggio in Italia

Quando ho cominciato studiare a Stanford, ho deciso di studiare la lingua italiana perché volevo andare in Italia con il programma si Stanford a Firenze. Adesso, sono a Firenze e il mio viaggio in Italia è come un sogno. Un esempio di questo viaggio è il mio viaggio alle Cinque Terre. Questa fine-settimana scorsa, sono andata alle Cinque Terre con le mie amiche, otto ragazze di Stanford. Siamo partite da Firenze venerdì nel pomeriggio e siamo andate in treno a La Spezia. Da La Spezia, siamo andate in treno a Rio Maggiore, la prima città delle Cinque Terre. Quando scendevo sul treno, ho visto il panorama bellissimo del mare e delle colline. Poi, siamo andate al nostro albergo dove abbiamo lasciato gli zaini e per cominciare il nostro viaggio alle Cinque Terre. Ho comprato una focaccia al pesto perché avevo fame, e quella focaccia era la migliore focaccia che avevo mai mangiato nella mia vita. Penso che

sia perché il pesto è una specialità della regione delle Cinque Terre. Altre ragazze hanno bevuto un caffè a un bar e hanno comprato la frutta fresca da un fruttivendolo. Abbiamo deciso di andare alla prossima città per cenare e quindi abbiamo cominciato a camminarci. Caminavamo sulla passeggiata dell'amore, una bella passeggiata sulle colline vicino al mare e parlavamo. In tutto era un viaggio in Italia che non mai dimenticherò.

MK

Un viaggio in Italia

Ci sono molti posti in Italia. Prima di sono arrivata, volevo visitare molte città. Ma quando sono arrivata, mi piaciuta Firenze molto. Poi, ho deciso stare in Firenze più. Ma ho visitato alcune città in Italia come Assisi, Siena e Rimini. Quando ho visitato Assisi ho visitato molte chiese come la chiesa di San Francesco, la chiesa di San Damiano, e la chiesa di Santa Chiara. A Assisi, c'erano molti bambini perché hanno visitato la città con la scuola. La panorama di Assisi era molta bella. Anche, a Assisi, la mia amica e abbiamo mangiato i formaggi e abbiamo bevuto le bicchiere di vino. Mi piaciuto camminare nelle strade vecchie. Anche abbiamo mangiato molto gelato. A notte abbiamo camminato nelle strade e abbiamo potuto vedere le stelle. Il prossimo giorno, abbiamo tornato a Firenze. Mi piace viaggiare per treno. Vorrei viaggiare a altre città in Italia.

NB

Un'avventura

L'estate scorsa, sono andata alle montagne che si chiamano Rocky Mountains. La mia amica voleva andare perché a lei piacevano molto le montagne. (Siamo andati) Io, la mia amica, il suo marito, la sua madre, mio fratelli e mia sorella siamo andati in macchina, ma abbiamo partito tardissimo., alle sei della sera. Alle otto, la macchina non poteva più e siamo stati sull'autopista per tanti minuti mentre il marito della mia amica provava di fare (que) che la macchina vada. Primo di arrivare al posto dove (dovemo dormire) dovevamo dormire, un orso ha camminato vicina alla macchina. (Parole non leggibili) me ha piauto vederlo e volevo lasciare a macchina per potere vederlo un'altra volata ma me hanno detto che "non" tutti gli altri. Il prossimo giorno, gioccamos un po' nel fiume che era vicino al posto dove abbiamo dormito. Non abbiamo visto quell'orso un'altra volta, ma quetti giorni di vacanze alle montagne sono stati veramenti piacevole.

ND

Un'avventura

L'estate scorsa sono andata (a) in Hawaii per due settimane con la mia miglior amica di Stanford, C, mia madre, e l'amica di mia madre, T. era un'avventura perché non ho mai andata all'isola di Maui. Sono andata a Kauai quando ero piccola, ma l'estate scorsa abbiamo andate a Maui ed a Kauai. Per due settimane abbiamo mangiato molto pesce, specialmente il tonno, perché il pesce è sempre fresco e squisito in Hawaii. Non mangio molto pesce in California, quindi ogni cena era un'avventura con il nuovo cibo. Dopo la cena abbiamo ordinato il dolce, e (mangio) ho mangiato sempre troppo dolce, particolarmente il cioccolato. A Kauai abbiamo fatto una crociera vicino alla costa dell'isola, ed era bellissima! L'acqua in Hawaii è molto chiara e molto calma. C. e io abbiamo fatto il snorkeling, e abbiamo visto tutto le

piante e gli animali. Abbiamo visto le case di Tiger Woods e Oprah Winfrey. Abbiamo fatto il paddleboarding anche, ma era molto difficile e non mi è piaciuto. Siamo andate ad un iuau, dove la carne si (cuoca) cucina per dieci ore. Era squisita! Abbiamo imparato a ballare come le persone di Hawaii. A Maui, ci siamo perdute molto perché l'isola è più grande di Kauai. Abbiamo andata alla spiaggia ogni giorno. Molte persone pensano che Maui ha la più bella spiaggia del mondo. È vero! Il volo da Maui a California era un'avventura, specialmente per mia madre perché lei ha paura dell'aeroplano. Era un viaggio indimenticabile!

SB

Un'avventura

Quando era più giovane ho avuto la ottimo avventura. Con mia sorella e i miei cugine in Irlanda. La mia sorella maggiore e io siamo state con i miei cugini che hanno a meno venti anni. Loro sono abitava a Dublino vicino al centro della città. (Abbiamo) Il primo giorno abbiamo prenduto l'autobus dalla città. Per tutto del giorno abbiamo aminava tra la città e (sono pren) abbiamo guardava alle strade vecchie. Posso recordare che ho mi piaciuto l'accento delle donne e uomini irlandese, appure, mi piace il accento! Dopo abbiamo fatto un giro nella città molto, siamo andati allo zoo. Era molto divertente e la mia cugina ha prenduto (troppo) molto foto con le "monkeys". (Era molto buffo) Ho pensato che sia molto buffa perché ha cambiata la sua faccia alloro lei ha guardato come l'animale. Quando era la sera, siamo ritornati alla casa loro, ma lei due non hanno los chiaves per la porta. Quindi il mio cugino ha deciso che era il più piccola persona devo usare dalla finistra per entrare. Quella persona ero io. Ho usato (il mano) i mani del mio cugino come scale e sono entrata tra la finistra, ma quando ha entrata, ho roto una parete della porta. Ho (chiusa) chiuso la finistra perché pensato nessuno vedrebbe che ho fatto. Appure non lo so se i miei parenti sanno che ho rotto la finistra. Ma finalmente ho aperto la porta e loro non serruti più! Dopo questa avuto avventura abbiamo guardato alle foto e abbiamo troppo richedo.

SG

Il mio viaggio da Los Angeles a Firenze

Non avevamo dormito la sera prima, perché avevamo dovuto fare la valigia.

Il trentuno Gennaio, la mia sorella ed io (siamo) eramo finalmente preparate per il nostro vaggio da Los Angeles a Parigi. La mia sorella, si chiama S., stava andando a Parigi per visitare una sua amica. (La mia) Il mio programma era da andare a Parigi con S. per tre giorni, e (poi) dopo (andrei) sarei andata a Firenze. (Abbiamo pa) Siamo partite da Los Angeles sul un volo diretto per Parigi. Il volo era molto lungo, ma ero felice perché la mia sorella era con me. (Abbiamo pr) Avevamo preso il stesso volo perché la mia madre aveva pensato che io (sarei) avrei paura se io fosse da sola. Abbiamo passato tre giorni a Parigi. Abbiamo mangiato molte cose sguisite, come le crepe con nutella. (Siamo) Una giornata, giamo andate museo Louvre, e poi (abbiamo) siamo salite la torre d'Eiffel. Dopo tre giorni, era il tempo da andate a Firenze. Ho fatto la valigia (ancora) di nuovo, e sono andata da sola al aeroporto. Il volo era molto corto, sono arrivata a Firenze facilmente. Quando siamo stati sulla terra di nuova ho trovato le mie valige e ho cercato un taxi. Alla fine, ho preso il taxi all'ufficio di Stanford. (Sono finito) Ho finito il mio (proprio) viaggio quando (ho) sono arrivata a casa mia sul Via dell'Agnolo. Se si pensa del mio viaggio, era

veramente lungo, perché il mio tempo a Parigi era una grande coincidenza tra Parigi e Firenze!

SW

Un viaggio in Italia

Quando si pensa di “un viaggio” in Italia, le imagine della regione Toscana, il mare Adriatica o le montagne al nord si sembrano sempre nella mente. Al mio viaggio più recente in Italia era così, ma devo dire, realtà sempre è pi bella delle imagine della mente! Questo fine settimana, sono andata con otto amiche alle Cinque Terre. I miei amici che hanno già andati in Italia me hanno detto che era moltissimo importante che io vado lì, ora capisco perché... C’era una paese unicho nell mondo. Abbiamo fatto il trekking fra Rio Maggiore tra l’ultima città (non posso ricordare il nome). L’ambiente era incredibile. C’era il sole a volte, pioveva a volte, c’era vento a volte, etc. E mentre stavamo caminando (non camminando, ma “struggling”) con questi tipi dello tempo, potevamo vedere bellissimi arboli, fiori, piante del vino... Si sembrava davvero come una paradiso. Per fortuna la altre ragazze hanno fatto molte foto. Per me, un viaggio in italia non deve avere raggione, solo ha bisogno di alcuni persone (parola non leggibile). Spero che tutti i miei viaggi si saranno così.

TN

Un’avventura

Un giorno, T. voleva fare qualcosa divertente, ma non c’era niente di fare. Era molto triste. T. (avava te) aveva già telefonato a tutti i suoi amici ma non c’erq nessuno chi voleva passare il tempo con lui. Quindi, T. ha aperto il pertone del suo grande appartamento, ed è entrato fuori per camminare e forse trovare qualcosa di fare. (Ma ancora, niente divertente) T. è ha camminato moltissimo, ma al fine di due chilometri niente interessante è successo ancora. T. era tanto triste e anche un po’ (arra) arrabbiato. Non capisceva c’era possibile che questo giorno era tanto noioso. T. si è fermato di camminare perché non sapeva che voleva fare adesso. Ha guardato i suoi piedi e, che sorpresa” fra i piedi c’erano venti eruro! Toby è andato a una trattoria con questi soldi, e ha camprato una grande cena. Che (buon av) buon’avventura!

TV

Il mio viaggio dall’America in Italia

Quando io sono arrivata in Italia, ero molto triste perché mi mancava mia famiglia molto ma tutti i giorni io mi sentiva un po’ meglio. Il giorno che io sono arrivata, io ho incontrata la mia famiglia ospite. Erano molto simpatiche a me e me hanno aiutato quando mi sentivo triste. La fine-settimana scorso, io sono andata a Ravenna per vedere la chiesa di San Vitale perché è molto famosa per la mosaica. Era molto bella e anche io ho visto la tomba di Dante. Dopo che sono andata a Ravenna, io sono andata a Rimini in treno per dormire nel un hostel. Era molto interessante. Si chiama “SCBH” e pensavo che io ero nell’anno settanta e cinque! La domenica, io sono andata a Sana Marino da Rimini per vedere le torre e perché San Marino non è parte di Italia! Era molto bello ma faceva freddo! Dopo io ho visto San Marino, sono ritornata alla casa mia e ho dormito dieci ore perché ero molto stanca! Quella fine-settimana io vado a Cinque Terre con i miei amici si Stanford per una notte. Spero che sia molto divertente. Voglio prendere molte fote perché è una posta molto bella! Ritorno il sabato perché quella domenica, io vado alla chiesa chiesa di Saint Tames

per aiutare con una vendita di dolce! Forse io posso cucinare i biscotti alla casa mia prima di andare. Sarà una dine settimana molto bella!

5. Esercizio di completamento e breve narrazione a tema.

Completate la storia coniugando i verbi al tempo passato opportuno: PASSATO PROSSIMO o IMPERFETTO.

AH: Giovedì scorso Luisa (ritornare) è ritornata tardi dal lavoro, (essere) è stata molto stanca e non (avere) ha avuto voglia di andare alla festa a casa di Paolo. (Telefonare) ha telefonato per dire che non (stare) stava bene e che quindi non (potere) poteva partecipare alla cena. Però, quando (sapere) sapeva che (esserci) ci era Luigi, (cambiare) - ha cambiato subito idea e (decidere) ha deciso di andare da Paolo.

Mentre (fare) faceva il bagno, (ascoltare) ha ascoltato la radio e (sorridere) ha sorriso felice pensando di vedere Luigi, quando, all'improvviso, (suonare) suonava il campanello e Luisa (andare) andava ad aprire alla porta: (essere) è stato proprio Luigi che era andato a prenderla. Luisa non (vedere) vedeva Luigi da molto tempo, da quando era partito per l'Australia, tre mesi prima. (lui-stare) è stato molto bene! Dopo pochi minuti, Luisa (essere) è stata pronta e (loro-uscire) sono usciti insieme.

Pensa a quando sei arrivato/a in Italia e racconta la tua prima esperienza a Firenze. Usa i tempi passati.

Quando sono arrivata a Firenze tre settimane fa, ricordo che non potevo credere che ero a Firenze! La città era bellissima! Ho preso un taxi a Stanford Center e ho incontrato l'altri studenti che erano studiando a Firenze. Dopo la orientation, sono andata a mia casa di ospite con la mia nuova compagna di stanza. Ho incontrato A., una simpatica e accogliente casalinga, che ha detto "Benvenuti a casa!". Ho lasciato i miei bagagli e poi sono andata da fuori per vedere la città.

Completate la storia coniugando i verbi al tempo passato opportuno: PASSATO PROSSIMO o IMPERFETTO.

B: Giovedì scorso Luisa (ritornare) è ritornata tardi dal lavoro, (essere) era molto stanca e non (avere) aveva voglia di andare alla festa a casa di Paolo. (Telefonare) ha telefonato per dire che non (stare) stava bene e che quindi non (potere) ha potuto partecipare alla cena. Però, quando (sapere) ha saputo che (esserci) c'era Luigi, (cambiare) - cambiava subito idea e (decidere) ha deciso di andare da Paolo.

Mentre (fare) faceva il bagno, (ascoltare) ascoltava la radio e (sorridere) sorrideva felice pensando di vedere Luigi, quando, all'improvviso, (suonare) ha suonato il campanello e Luisa (andare) è andata ad aprire

alla porta: (essere) era proprio Luigi che era andato a prenderla. Luisa non (vedere) ha visto Luigi da molto tempo, da quando era partito per l'Australia, tre mesi prima. (lui-stare) stava molto bene! Dopo pochi minuti, Luisa (essere) era pronta e (loro-uscire) sono usciti insieme.

Pensa a quando sei arrivato/a in Italia e racconta la tua prima esperienza a Firenze. Usa i tempi passati.

Sono arrivata a Firenze un mese fa, e io ricordo molte cose. Il primo giorno sono stata con i miei amici fuori al centro di Firenze. Abbiamo mangiato insieme la prima sera, e ho dormito bene dopo la grande cena. Ho incontrato un uomo nella strada il giorno dopo, e noi abbiamo ballato insieme con amici ad una discoteca. Tutto era molto divertente!

Completate la storia coniugando i verbi al tempo passato opportuno: PASSATO PROSSIMO o IMPERFETTO.

KC: Giovedì scorso Luisa (ritornare) è ritornata tardi dal lavoro, (essere) era molto stanca e non (avere) aveva voglia di andare alla festa a casa di Paolo. (Telefonare) ha telefonato per dire che non (stare) stava bene e che quindi non (potere) poteva partecipare alla cena. Però, quando (sapere) ha saputo che (esserci) c'era Luigi, (cambiare) – ha cambiato subito idea e (decidere) ha deciso di andare da Paolo.

Mentre (fare) faceva il bagno, (ascoltare) ascoltava la radio e (sorridere) sorrideva felice pensando di vedere Luigi, quando, all'improvviso, (suonare) ha suonato il campanello e Luisa (andare) è andata ad aprire alla porta: (essere) è stato proprio Luigi che era andato a prenderla. Luisa non (vedere) vedeva Luigi da molto tempo, da quando era partito per l'Australia, tre mesi prima. (lui-stare) stava molto bene! Dopo pochi minuti, Luisa (essere) era pronta e (loro-uscire) sono usciti insieme.

Pensa a quando sei arrivato/a in Italia e racconta la tua prima esperienza a Firenze. Usa i tempi passati.

Quando io e K. siamo arrivate a centro di Stanford, abbiamo incontrato J. Io e K. abbiamo avuto molto tempo perché non abbiamo potuto andare a casa di P. fino alle cinque. Quindi, io e K. con J. Andate a Vivoli. Abbiamo mangiato il nostri primo gelato a Firenze. Ho mangiato una piccola coppa con lampone e cioccolato. Era molto squisito!

Completate la storia coniugando i verbi al tempo passato opportuno: PASSATO PROSSIMO o IMPERFETTO.

KD: Giovedì scorso Luisa (ritornare) è ritornata tardi dal lavoro, (essere) era molto stanca e non (avere) aveva voglia di andare alla festa a casa di Paolo. (Telefonare) ha telefonato per dire che non (stare) stava bene e che quindi non (potere) poteva partecipare alla cena. Però, quando (sapere) ha saputo che (esserci) ci siamo Luigi, (cambiare) - cambiava subito idea e (decidere) ha deciso di andare da Paolo.

Mentre (fare) faceva il bagno, (ascoltare) ascoltava la radio e (sorridere) sorriveva felice pensando di vedere Luigi, quando, all'improvviso, (suonare) ha suonato il campanello e Luisa (andare) è andata ad aprire alla porta: (essere) era proprio Luigi che era andato a prenderla. Luisa non (vedere) ha visto Luigi da molto tempo, da quando era partito per l'Australia, tre mesi prima. (lui-stare) stava molto bene! Dopo pochi minuti, Luisa (essere) era pronta e (loro-uscire) sono usciti insieme.

Pensa a quando sei arrivato/a in Italia e racconta la tua prima esperienza a Firenze. Usa i tempi passati.

Quando sono arrivata in Firenze era molto umido. Sono andata a una gelateria con le mie amiche. Era molto felice perché mi sono ricordata le parole italiane. Ma non ho potuto pronunciare "strattella". La persona ha riso di me, ero imbarazzata e triste.

Completate la storia coniugando i verbi al tempo passato opportuno: PASSATO PROSSIMO o IMPERFETTO.

KH: Giovedì scorso Luisa (ritornare) è ritornata tardi dal lavoro, (essere) era molto stanca e non (avere) aveva voglia di andare alla festa a casa di Paolo. (Telefonare) ha telefonato per dire che non (stare) stava bene e che quindi non (potere) poteva partecipare alla cena. Però, quando (sapere) ha saputo che (esserci) c'era Luigi, (cambiare) - ha cambiato subito idea e (decidere) ha deciso di andare da Paolo.

Mentre (fare) faceva il bagno, (ascoltare) ascoltava la radio e (sorridere) sorriveva felice pensando di vedere Luigi, quando, all'improvviso, (suonare) ha suonato il campanello e Luisa (andare) è andata ad aprire alla porta: (essere) era proprio Luigi che era andato a prenderla. Luisa non (vedere) vedeva Luigi da molto tempo, da quando era partito per l'Australia, tre mesi prima. (lui-stare) stava molto bene! Dopo pochi minuti, Luisa (essere) era pronta e (loro-uscire) sono usciti insieme.

Pensa a quando sei arrivato/a in Italia e racconta la tua prima esperienza a Firenze. Usa i tempi passati.

Quando sono arrivata a Firenze, ho preso un taxi. Faceva caldo e indossavo jeans, una maglietta, gli stivali, e una giacca pesante. Mentre stavo nel taxi ho

telefonato a miei genitori. Ero un po' noiosa perché non avevo mai visitato a Firenze. Quando sono arrivata al centro di Stanfors, ero molto felice.

Completate la storia coniugando i verbi al tempo passato opportuno: PASSATO PROSSIMO o IMPERFETTO.

KN: Giovedì scorso Luisa (ritornare) è ritornata tardi dal lavoro, (essere) era molto stanca e non (avere) aveva voglia di andare alla festa a casa di Paolo. (Telefonare) ha telefonato per dire che non (stare) stava bene e che quindi non (potere) ha potuto partecipare alla cena. Però, quando (sapere) ha saputo che (esserci) ci era Luigi, (cambiare) – ha cambiato subito idea e (decidere) ha deciso di andare da Paolo.

Mentre (fare) faceva il bagno, (ascoltare) ha ascoltato la radio e (sorridere) ha sorriso felice pensando di vedere Luigi, quando, all'improvviso, (suonare) ha suonato il campanello e Luisa (andare) è andata ad aprire alla porta: (essere) è stata proprio Luigi che era andato a prenderla. Luisa non (vedere) vedeva Luigi da molto tempo, da quando era partito per l'Australia, tre mesi prima. (lui-stare) stava molto bene! Dopo pochi minuti, Luisa (essere) è stata pronta e (loro-uscire) sono usciti insieme.

Pensa a quando sei arrivato/a in Italia e racconta la tua prima esperienza a Firenze. Usa i tempi passati.

La mia prima volta a Firenze, ero molto piccola, e era in vacanza con la mia famiglia. Ero stanchissima dopo il volo lungo da gli Stati Uniti e volevo riposarmi. Il mio papà mi ha detto: "Andiamo!" e noi abbiamo cominciato di camminare nelle strade. Pioveva molto, e noi diventavamo molto freddo. Poi, siamo andati da Rivoire, nella Piazza Signoria, e ho preso un cioccolato fantastico! E a questo momento, mi piaceva la Firenze!

Completate la storia coniugando i verbi al tempo passato opportuno: PASSATO PROSSIMO o IMPERFETTO.

GP: Giovedì scorso Luisa (ritornare) è ritornata tardi dal lavoro, (essere) era molto stanca e non (avere) ha avuto voglia di andare alla festa a casa di Paolo. (Telefonare) ha telefonato per dire che non (stare) stava bene e che quindi non (potere) ha potuto partecipare alla cena. Però, quando (sapere) sapeva che (esserci) ci è stato Luigi, (cambiare) – ha cambiato subito idea e (decidere) ha deciso di andare da Paolo.

Mentre (fare) faceva il bagno, (ascoltare) ha ascoltato la radio e (sorridere) ha sorriso felice pensando di vedere Luigi, quando, all'improvviso, (suonare) ha suonato il campanello e Luisa (andare) è andata ad aprire alla porta: (essere) era proprio Luigi che era andato a prenderla. Luisa non (vedere) ha visto Luigi da molto tempo, da quando era partito per l'Australia, tre mesi prima. (lui-stare) stava molto bene! Dopo pochi minuti, Luisa (essere) era pronta e (loro-uscire) sono usciti insieme.

Pensa a quando sei arrivato/a in Italia e racconta la tua prima esperienza a Firenze. Usa i tempi passati.

Sono arrivata a Firenze per il treno. Ero all stazione di Santa Maria Novella e ha avuto bisogno di andare a Stanford. Stavo stanca morta perché ho camminato per molte ore con un grande zaino! Allora, ho prenduto un taxi a Stanford. Era felice essere a Firenze. Pensavo che la città era bellissima!

Completate la storia coniugando i verbi al tempo passato opportuno: PASSATO PROSSIMO o IMPERFETTO.

MA: Giovedì scorso Luisa (ritornare) è ritornata tardi dal lavoro, (essere) era molto stanca e non (avere) aveva voglia di andare alla festa a casa di Paolo. (Telefonare) ha telefonato per dire che non (stare) stava bene e che quindi non (potere) ha potuto partecipare alla cena. Però, quando (sapere) ha saputo che (esserci) c'era Luigi, (cambiare) – ha cambiato subito idea e (decidere) ha deciso di andare da Paolo.

Mentre (fare) faceva il bagno, (ascoltare) ha ascoltato la radio e (sorridere) ha sorriso felice pensando di vedere Luigi, quando, all'improvviso, (suonare) ha suonato il campanello e Luisa (andare) è andata ad aprire alla porta: (essere) era proprio Luigi che era andato a prenderla. Luisa non (vedere) ha visto Luigi da molto tempo, da quando era partito per l'Australia, tre mesi prima. (lui-stare) stava molto bene! Dopo pochi minuti, Luisa (essere) era pronta e (loro-uscire) sono usciti insieme.

Pensa a quando sei arrivato/a in Italia e racconta la tua prima esperienza a Firenze. Usa i tempi passati.

Dopo un volo da Londra, sono arrivata a Firenze con il mio amico migliore, R. Noi siamo andati a Stanford dove abbiamo incontrato L. e F. Abbiamo parlato con loro del nostro viaggio e dopo sono andata alla mia casa "nuova". Lì, ho conosciuto la signora N. e la mia compagna di stanza, K. Noi abbiamo mangiato la cena squisita che mi è piaciuto moltissimo.

Completate la storia coniugando i verbi al tempo passato opportuno: PASSATO PROSSIMO o IMPERFETTO.

NR: Giovedì scorso Luisa (ritornare) è ritornata tardi dal lavoro, (essere) era molto stanca e non (avere) aveva voglia di andare alla festa a casa di Paolo. (Telefonare) ha telefonato per dire che non (stare) stava bene e che quindi non (potere) poteva partecipare alla cena. Però, quando (sapere) ha saputo che (esserci) è stato Luigi, (cambiare) – ha cambiato subito idea e (decidere) ha deciso di andare da Paolo.

Mentre (fare) faceva il bagno, (ascoltare) ascoltava la radio e (sorrivere) sorrideva felice pensando di vedere Luigi, quando, all'improvviso, (suonare) ha suonato il campanello e Luisa (andare) è andata ad aprire alla porta: (essere) era proprio Luigi che era andato a prenderla. Luisa non (vedere) vedeva Luigi da molto tempo, da quando era partito per l'Australia, tre mesi prima. (lui-stare) stava molto bene! Dopo pochi minuti, Luisa (essere) è stata pronta e (loro-uscire) sono usciti insieme.

Pensa a quando sei arrivato/a in Italia e racconta la tua prima esperienza a Firenze. Usa i tempi passati.

Quando io sono arrivata a Firenze stavo molto stanca perché avevo viaggiato molto prima di arrivare e non avevo dormito niente. Quindi quando ho visto le scale dell'edificio dov'è il Stanford Center e le scale della nuova casa mia pensavo che vivere a Firenze con tutte queste scale stava difficile. Ma dopo alcuni giorni ho visto che non è troppo difficile e mi sono abituata alle scale ed anche alle lunghe passeggiate che si fanno per andare a mangiare o semplicemente per vivere in una città pistorica italiana.

6. Produzioni semispontanee.

Ciao Fiorenza :]

Ho una storia comica/interessante a dirti. Stavo parlando con un amico italiano sul Facebook. Lui mi ha chiesto una domanda interessante. Lui si è recentemente innamorato di una ragazza americana, e loro stavano parlando. Lei gli ha detto, 'You suck!' in una maniera scherzando.... e lui era sconvolto. Non riusciva capire perché lei ha detto questo, pensava che lei forse fosse arrabiata con lui. 'Lei è pazza!' lui ha detto.

Sarei d'accordo che *qualche volta* 'You suck' può essere una cosa brutta se è detto in serio - dipende dal contesto, ma in questo caso, non era un gran problema. [Senza dirti troppo della sua vita personale, il contesto qui è: lei deve tornare in America, lui stava provando di farla stare in Italia] Tentavo di dirlo che era un modo affettuoso di comunicare con lui. Per me, io sempre scherzo così con i miei amici, e spesso con i ragazzi che mi interessano. L'ho detto che la sua ragazza stava scherzando, la cosa che lei ha detto è tipica degli americani, è il nostro senso del umorismo.

Lui mi ha detto che io anche sono pazza.

Lui ha risposto che se gli piace una donna, lui parla con lei delle cose belle, romantiche - sempre. E qui entra la differenza tra gli italiani e gli americani. Noi americani non siamo capaci di essere romantici sempre. MAI. Pensiamo che è troppo, e non riusciamo sopportarlo. E' semplicemente una cosa che non entra la nostra cultura. Per noi, abbiamo bisogno sempre di aver un momento 'goofy' [il dizionario mi ha detto, goofy = sciocco, ma io credo che sia un maltrasduzione. Forse voglio dire 'un momento buffo', ma in qualsiasi caso, abbiamo bisogno di un

momento meno serio]. D'altra parte, nella cultura italiana, la norma è essere romantico.

Mi ricordo della mia esperienza in Italia. Qualche volta mi sembra che gli uomini italiani siano molto [troppo] simpatici - il modo in cui comunicate è sempre affettuoso, ancora mentre litigate, hihihhi.

Allora, forse la frase 'You suck' non può mai tradurre tra le due culture.

Scusami per l'email lunga. E' molto presto per me. Mi sono svegliata alle 9! DI MATTINA! Hehehe.

QP

P.S. Non dire niente di questo a A. L'amico in questione lavora con A. Nel caso che tu dici al tuo marito, e lui dice al suo collega.... sarà AWKWARD [la tua parola preferita!]. Però io pensavo che fossi un interessante esempio della differenza culturale.

Cara Fiorenza,

Di solito, scopro molte cose linguistiche che voligo capire di piu', oppure cose idiomatiche, etc., ma primo di scriverle per ricordare, le dimentico sempre... solo perche' ci sono troppe cose da pensare.

Quindi, oggi l'unica cosa che posso dire e quello che ho pensato durante il giorno.

Avevo una lezione di scherma oggi, ed era davvero una lezione -- il Maestro delle Armi ha parlato della storia di un tipo di combattimento che e' nato in Germania. Durante la lezione, ho fatto molto attenzione per capirla, e alla fine... mi ha fatto male la testa. Dopo il lezione (storia, teoria, e vero combattimento), le persone nel gruppo mi hanno invitato a cenare con loro. In breve, queste persone sono i miei amici, e quando sono con loro, sembra come un gruppo di amici negli Stati Uniti.

Ma qui entra un problema, con cui oggi mi sono preoccupata.

Ho pensato molto della "barriera linguistica". Quando un amico mi ha portato alla lezione, stavo aspettando e leggendo "The Hunchback of Notre Dame" di Victor Hugo. Quando ho finito il capitolo, avevo paura di parlare in italiano con lui... perche', che succedera' se non potrei trovare una cosa da dire??? Ma immediatamente, lui ha cominciato a parlare della storia, e dei caratteri sul libro.

Come era normale. Come eravamo amici senza una barriera.

Dopo, lui ha cominciato di cantare una canzone dal film. Conoscevo la canzone in inglese, e potevo capirla un po' in italiano. Ho cantato con lui con le parte in latino, che non ha cambiato. Era una esperienza bella e strana.

(Piu' tarde, ho parlato con un altro ragazzo. Sebbene era molto simpatico, non era facile parlare con lui. Era come noi eravamo su due pianeti diversi.)

La cosa piu' triste che ho pensato e' che non posso condividere alcune cose importante nella mia vita con loro. Non posso farli leggere la poesia di T.S. Eliot oppure E.E. Cummings oppure le canzoni di Joanna Newsom, perche' e veramente impossibile di tradurle.

Questo mi ha fatto triste.

Pensaro' di questo di piu', sono sicura.

Alla prossima,

AS

Penso che la famiglia italiana moderna sia diversa della famiglia italiana tradizionale. Ho letto molti libri con una famiglia grande e il padre era sempre il più importante persona alla tavola. Ma la mia famiglia italiana è più piccola, ma anche molto conciliante e simpatica. Mia madre ospite non ha un marito; lui è morto molti anni fa. Wilma ha due figli e una figlia. I due maggiori sono sposati; il minore non ha trovato una moglie. Per Pasqua, la famiglia è venuta a casa per celebrare con Wilma. Lei è il centro della famiglia; la sua figlia visita ogni giorno, e uno dei figli fa lo stesso. La sua famiglia è più globale che immaginerei; il marito della sua figlia è francese, e il suo nipote si chiama 'Laurent'. Alla tavola, i suoi zii si chiamano 'Lorenzo' e anche 'Lawrence', ma il suo nome vero è Laurent! Michaela (la figlia di Wilma) ha abitato a Londra, a New York, e a Parigi. Massimiliano, il figlio di Wilma, ha abitato a Hong Kong. La geografia di Europa è più piccola degli Stati Uniti. È un punto strano, io so, ma non ho capito esattamente che quando si va da New York a San Francisco, possono andare anche da Londra a Roma tre volte. C'è un più grande senso della comunità globale.

CO

Ciao Fiorenza,

Io sono andata al Duomo domenica e io ho visto il festival nel Duomo. Non ho capito il festival. Pensavo che era molto differente di Pasqua negli Stati Uniti. Ho una altra domanda. Quando mangio la cena con mia famiglia, che devo dire quando ho finito la cena e voglio uscire?

Grazie,

TV

Ciao Fiorenza!

Spero che la tua Pasqua è stato magnifico! Io sono appena tornata di Roma. Sabato mattina sono andata in treno a Roma per passare la Pasqua con alcuni parenti e amici. Era molto divertente. Questo sabato alcuni amici e io siamo andati da Mondiccioli (dove ho mangiato il mio gelato preferito nel mondo), siamo usciti a alcuni posti divertenti vicino a Ponte Milvio, e siamo andati a Trastevere. Domenica tutti noi ci siamo alzati presto e siamo andati alla messa della Pasqua. Normalmente a me non piace andare alla messa. Però questa volta siamo andati alla chiesa di un borgo fuori di Roma, pieno di rovine etrusche e Romane. Mi piacciono molto l'arte e l'architettura, quindi andare a questa messa e passeggiare per la città è stato divertente per me. Dopo della messa tutti sono tornati a casa e tutti noi abbiamo preparato il cibo insieme. Io ho mangiato troppo! Io ho guardato un film con i miei amici nella sera, e mi sono addormentata presto. Per la pasquetta ho fatto una bella passeggiata per la città prima di tornare a Firenze. L'unica cosa che non mi piaceva questa fine settimana è stato il tempo. Spero che il tempo migliorerà presto! A presto!

ADS

Cara Fiorenza,

Dopo una fine settimana lunghissima Le posso scrivere un email. Questo weekend sono andata a Roma per la Pasqua!! Era incredibile. So che Roma è una città molto

celebrata per la storia e i monumenti, ma mi sembrava molto differente quando ero lì. Avevo l'idea che la città aveva più di spazio e che la gente era più "italiano" - calorose ed amichevoli. Ho trovato che la città era molto confonde e la gente era abituato a parlando in inglese (speciale durante la Pasqua quando ci sono un milione di turiste). Ho provato parlare in italiano alle persone ma loro mi hanno risposto in inglese. Ma ho dovuto parlare con qualche persone solo in italiano perche' le mie amiche non parlano italiano per niente :)

Comunque, la cosa la più impressionante della fine settimana era il fatto che le persone di tutto il mondo sono veniti a Roma per la Pasqua - non sono solo i cattolici. Quando ero a la messa al Vaticano la domenica, il Papa ha parlato a tutte le persone in molte lingue differenti. Era incredibile ascoltare alle persone gridano quando il Papa ha parlato nella sua lingua. Ho realizzato come forte e' la religione nel mondo, e come fortunata avevo essere al Vaticano davanti all'uomo più potente nel mondo di cattolecismo. Incredibile.

Le posso dire più domani alla lezione, perche' c'e' troppo di scrivere in uno email. A domani!

Grazie,

GG

Questo week-end ho avuto una esperienza spaventosa e molto strana, e questa esperienza mi ha fatto pensare della cultura italiana. Sabato sera, stavo camminando a casa con un'amica, quando un gruppo di ragazzi hanno cominciato a dire cose a noi. Loro hanno detto le cose che si sente di solito, come "ciao bella." Però questa situazione era differente, perché ci hanno derubato. Avevano i coltelli e chiedevamo soldi. Questa situazione, mentre paurosa, non era insolita in una città. Quindi l'evento non mi fa pensare male degli italiani. Ma il giorno dopo quella sera, pensavo di perché non avevo paura immediatamente quando i ragazzi hanno cominciato da parlare a noi. Sempre sento gli uomini quando loro dicono cose a me quando sono sulla strada, e dopo dieci settimane, non mi sento a disagio o ho paura. Penso che non avevo paura immediatamente perché sempre sento i ragazzi e gli uomini dire cose alle donne. Ho pensato che, se io li ho ignorati, loro ci lascerebbero da solo.

È un po' frustrante e strano da vivere in un posto dov'è normale per gli uomini da essere sfacciati. Mi chiedo perché gli uomini si rivolgono alle donne in questo modo. Certo, ci sono alcune uomini che fanno questo negli Stati Uniti, ma ci sono molte più persone che fanno questo in Italia. Per esempio, una settimana fa, ho passato un ragazzo che aveva tredici anni forse, e lui ha detto "Ciao, bella." È molto strano che anche i ragazzi giovani dicono queste cose. Non capisco perché questo modo di comportarsi è comune in Italia, e mi preoccupa che, perché sono abituato a questo modo di parlare, non vedo quando c'è una vera minaccia.

SG

Ciao ciao Fiorenza,

Adesso piove, sto guardando la pioggia fuori la finestra, bevendo il the e mangiando yogurt Greco con miele. Mi fa male tutto il corpo, perche' ieri ho fatto il mio primo duello... ho fatto alcuni colpi, ma insomma mi sono distrutta. Alla fine, il mio insegnante mi ha abbracciato, e ha detto ripetutamente "Brava, brava, brava." Penso che lui fosse fiero di me perche' non volevo duellare (avevo troppo paura).

Lui sempre deve dirmi a avere il coraggio. Così ho scoperto che la scherma è veramente una lezione per la vita (come tutto, sì?). È impossibile imparare senza provare.

Sento sempre malinconica quando scrivo questi email. C'è un'altra cosa che dovrei scrivere?

AS

P.S. Qual'è la differenza sprcifica tra "vivere" e "abitare"?

Ciao Firenze,

Ieri, Sono andata a Ravenna per il giorno e era molto bella. Mi sono piaciuta Ravenna molto! Era più piccolo che Firenze e era buono a uscire dalla città per un giorno. Oggi sono andata a San Marino da Rimini e faceva molto freddo ma era bellissima! San Marino è interessante a me perché c'è nella Italia ma non è parte di Italia! Sono andata in treno e era il primo treno per me! Era molto facile e penso che i treni sarebbero molto buono negli stati uniti perché sono rapide e non sono costose.

A domani,

TV

Ciao!

Spero che abbia un weekend interessante! Ieri sera sono andata al concerto di Maino, un cantautore americano. Lui è di Brooklyn, e tutte le sue canzoni avevano i lirici inglesi. C'era una canzone che parlava di Tiger Woods e le sue avventure. L'esperienza era molto divertente, ma l'atmosfera era molto simile al concerto americano. Vorrei andare al concerto italiano, con un cantante italiano, perché vorrei avere un'esperienza più autentica. Penso che la musica popolare soffra d'influssi americani. Quando sono andata alla discoteca, ho ascoltato la stessa musica che avevo ascoltato negli Stati Uniti. La musica classica, naturalmente, è unica nel mondo. Cinque o sei ragazzi andranno a Roma per Primo Maggio, e vorrei andarla, ma non è possibile. Sfortunatamente, il mio compleanno è il primo di maggio, e i genitori verranno. Avrò ventuno anni, e sarebbe molto divertente di vedere i genitori! Forse, potrei andare al concerto italiano a Firenze. L'Internet è molto utile per cercare gli eventi divertenti nella città. Allo stesso tempo, voglio vedere un'opera. Non ho mai visto un'opera, e forse mia madre vorrebbe vederla, e noi potremmo vedere un'opera di Verdi o Rossini. I biglietti sono costosi, ma a mia madre piace l'opera!

CO

Cara Fiorenza!

Questa fine settimana era bellissima. Per la prima volta in quattro mesi, sono andata alla spiaggia. Io, Griffin e Shara siamo andate a San Vincenzo per il giorno sabato. Era strano per me quando ero sul treno, perché il paesaggio mi sembrava la costa di California! Quando sono in California, prendo il treno per visitare la mia nonna nel sud e va lungo la costa nel stesso modo. Mi ha fatto mancare casa mia, la mia famiglia, e California in generale. La spiaggia era vuota della gente eccetto noi, ma era bene perché ho dormito, ho fatto un giro, e ho dormito di più! Il pomeriggio ho comprato un po' di cibo e l'ho mangiato sulla spiaggia con Griffin durante il tramonto - bellissimo. Ho trovato che le persone a San Vincenzo erano più calorose che le quale a Firenze. Io so che i fiorentini hanno una reputazione per stando un po' chiusi

eccetera, ma e' molto evidente quando vai fuori la citta'. Perche' i fiorentini sono cosi'? Pensavo che tutti i italiani erano calorosi...Com'e' possibile che due ore fuori Firenze le personalita' possono cambiare tanto? E strano...
Spero che la sua week-end e' stato bene anche. A domani!

GG

Mi dispiace Fiorenza, l'internet non funzionava ieri sera e questa mattina. Ma ecco il mio riflessione culturale!

Ieri pensavo di come, quando loro parlano, alcune persone italiane sono più facile da capire che altre persone. E poi, ho cominciato pensare di come alcune persone mi capiscono meglio che gli altri quando provavo parlare italiano. Ho pensato che forse persone che parlano inglese oppure che hanno studiato inglese mi capiscono meglio perché sanno come una persona che parla inglese direbbe le vocali e le parole italiane. Pensi che un accento americano sia più facile per gli italiani da capire quando loro hanno studiato inglese, oppure pensi che loro capiscono meglio perché ascoltano meglio?

AS

Cara Fiorenza,

Mi dispiace molto, ma il mio internet non funziona ieri notte. Questo fine settimana sono andata a Assisi. E' un piccolo citta' nell'Umbria. Mi piaciuto molto! A Assisi, le persone italiane sono state piu' simpatiche che la citta' di Firenze. Mi piace incontrare molti tipi di persone in Italia.

MK

Ciao Fiorenza,

Questa settimana, ho lavorato sodo per B. Giovedì ho cominciato alle 9 nella mattina, e non sono partita fino alle 7 nella sera. Ma questo non era un problema. Infatti, mi PIACE lavorare. Quando passo troppo tempo alla scrivania, facendo i compiti, mandando emails, usando solo la mente, mi piace avere qualcosa da fare con le mani. Lavoro e' come una vacanza!

Inoltre, B. non puo' credere che io voglia lavorare cosi' ... mi ha promesso "un regalo grandissimo". L'ho detto che se lui mi insegna come fare la cioccolata, sara' un regalo abbastanza grande. In risposta, lui ha detto, "Mercoledì' prossimo, porta un quaderno, e le lezioni cominceranno." (!!!!!) Non vedo l'ora di cominciare queste lezioni!

Alle sei, tutti sono partiti tranne io e A. Stavamo organizzando i cioccolatini di cannella, e lui mi ha raccontato della sua figlia, Matilde. Lei ha quattro anni, e Andrea sembrava innamoratissimo di lei. Lei e' molto dolce, come sua madre, ma a lei piace scherzare, come lui. Penso che sia una bella combinazione.

Poi, lui scherzava quando diceva "Domani, tornerai qui alle sette nella mattina, e non partirai fino alle nove nella sera! E mi cucinerai la cena! Una cena messicana!" Ho riso, e ho detto, "Se vuoi, una volta ti faro' una cena messicana." I suoi occhi hanno diventato grandissimi. "Davvero? Forte, Ale! A casa mia?" "Si, perche' no?"

Quindi... ci sara' una cena da Bianchini tra poco tempo. Che divertente!

AS

Buonasera,

Sta bene? Spero che Lei abbia un weekend rilassante! Ho avuto un weekend molto occupato! Il venerdì, sono andata a Siena con Alessandra e Kiah. Noi abbiamo preso un autobus. Il viaggio durava solo un'ora, e Siena era bellissima. Noi siamo scalati la torre, e c'era una vista meravigliosa. Noi abbiamo visto la cattedrale, e mangiato il gelato. Preferisco il gelato fiorentino. Spero che noi siamo a Siena per il Palio; vorrei vedere i cavalli e l'orgoglio di ogni zona. Il sabato, sono andata a Lucca con Kiah. Ero preoccupato, perché il sito di tempo mi ha detto che pioverà. Avevo un ombrello grandissimo! Pero c'era il sole e un po' di vento. Noi abbiamo comprato i biglietti per il treno alla stazione centrale, e c'era una fila lunga. Noi abbiamo aspettato per trenta minuti! Lucca sembra una cittadina un po' simile della mia città. Sfortunatamente, la mia città non ha i muri medievali o una cattedrale. Oggi, volevo andare a Bologna, ma quando sono andata alla stazione di treno, non c'erano i posti al treno, non potevo comprare i biglietti. Accidenti! Invece, ho preso l'autobus a Fiesole con Alessandra. Era la nostra prima volta a Fiesole, ed era una cittadina carina! Mi piacevano le rovine, con le sculture e i fiori. C'erano i bambini, e le famiglie facevano un picnic. Sembra che sia una nuova vita nelle rovine dell'impero romano!

Oggi, W. è andata al teatro italiano con le sue amiche. Il teatro era un teatro storico, e hanno avuto un giro del teatro. C'erano gli attori che hanno finto di essere i personaggi celeberrimi del teatro, per esempio Giuseppe Verdi, che ha scritto un'opera al teatro. Wilma si è divertita. Sarà un giro al trenta d'Aprile, e spero di andare. Miei genitori arriveranno al ventinove d'Aprile, e normalmente, li invito. Pero, il giro è in italiano, e miei genitori non parlano una parola d'italiano. Sarebbe molto interessante di vedere il teatro, e forse inviterò miei genitori comunque.

CO

Ciao Fiorenza!

Spero che abbia pasato una buona fine settimana! La mia era fantastica! Venerdì, dopo di nostra classe, mi sono partita con alcune amiche per le cinque terre. É un posto bellissimo- a me é piaciuto molto! Sono tornata sabato sera, quindi io e le mie amiche avevamo oggi libero. Siamo andati, come era una bellissima giornata, ai giardini boboli, dove abbiamo passato tutto del pomeriggio leggendo e disegnando. L'altra cosa che avrei voluto dirti é che adesso parlo e anche scrivo spesso con i nostri language partners. Sempre parlo, pero adesso anche scrivo bastante veloce. Sulla cultura italiana... a me piace molto il cibo toscano. Tutto il cibo della cucina toscana é fresco e delizioso. Pero la mia mama ospita me ha detto che la cucina toscana é una cucina póvera. Ho pensato che firenze sempre era una città ricca in Italia. Quindi, sono curiosa perche la mia mama ospita pensa che la cucina toscana é póvera.

ADS

Ciao Fiorenza,

Sono molto contenta con la mia fine settimana. Il venerdì, io sono andata alle Cinque Terre con altri studenti di Stanford e erano molto belle. Le persone nelle Cinque Terre erano molte simpatiche e parlano un po' diferente dalle persone nel Firenze. Per la prima volta, io ho ascoltato il accento! Ieri, io sono andata alla mia chiesa di Santa James per una vendita di dolci. Santa James è una chiesa inglese ma c'erano motli Italiani. Io ho incontrato una studentessa di Stanford che scrive per "The Florentine".

Si chiama Devin e ha detto che lei ha studiato con la programma di Stanford. Che interessante!

TV

Cara Fiorenza!

Mi dispiace che il mio email e' un po' tardi, ma questo weekend era pieno d'attivit . Io ed alcuni amiche siamo andate alle Cinque Terre per fare il trekking. Era bellissima!! Mi e' piaciuto moltissimo la costa, il mare, gli arboli etcetera. Comunque, ho una realizzazione durante nostra trek. Ho notato che ci sono piu' persone in Italia (e in Europa in generale) che sono molto piu' sanne che la gente negli Stati Uniti. Perche' e' cosi? I so che ci sono molte cose della salute e del modo della vita che sono diverse fra i due paesi, ma e' interessante di vedere direttamente. Perche' gli americani non possono migliorare la vita e la salute? E un problema credo io...

A presto!

GG

Questa fine settimana, ho viaggiato al Cinque Terre. Cinque Terre e' un posto sulla costa. E' molto bello. Ho visto la mare. Mi piace molto la mare perche sono di Newport Beach, una citta' sulla mare. Cinque Terre e' un po' come la mia casa. Gli italiani a Cinque Terre erano molto simpatichi e mi piaciuto molto.

Grazie,

MK

Questo weekend, sono andata a Fiesole con A. e C., e abbiamo mangiato il pranzo alla casa di Professoressa Micheli. Ho pensato che fosse un'esperienza molto speciale e molto italiana. Dovevamo camminare lungo un sentiero sulla collina per arrivare alla casa della sua madre, dove abbiamo scoperto che Fiorenza aveva abitato come una bambina. Sua madre abitava sul piano terra, la sua sorella minore abitava sul primo piano, e Fiorenza aveva un piccolo appartamento sotto la casa, nel vecchio garage. La sua sorella maggiore abitava una casa vicino alla casa della madre, lo zio abitava una casa una passeggiata breve su una collina, e i suoi cugini abitavano a pochi minuti di distanza.

Loro avevano una bella casa con un giardino e una bella vista di Firenze. Avevano duecento alberi d'ulivo e loro facevano il proprio olio di oliva, che abbiamo mangiato al pranzo. Fiorenza e la sua famiglia erano molto simpatiche e accoglienti. Era anche interessante da vedere com' e probabilmente vita nei piccoli paesi, dove la famiglia resta vicino e si pu  camminare solo un po' per visitare i cugini. L'esperienza di questo weekend sembra molto "italiana" e sono grata che l'ho avuto!

CO

Ciao Fiorenza,

Questa settimana, ho cercato di incontrare l'italiano in un modo familiare. Ho cominciato mercoledi', quando ho guardato il film "Il Signore del Anello" in italiano! (Si, l'ho trovato.) Ho fatto bene, perche' conosco questo film e la sceneggiatura benissimo. Potevo indovinare le parole piuttosto bene!

L'idea e' arrivato in mente perche' ho notato che i miei amici italiani possono indovinare (piu' o meno) quando parlo in inglese -- solo perche' a loro piace la musia americana, e sono stati esposti a la lingua. Loro hanno imparato i testi dei canzoni

(alcuni piu' bene di me!), perche' sono abituati a sentire la lingua, e poi cercare di imparare le parole. E' una cosa organico. Per me, e' piu' naturale.

Purtroppo, ho provato di ascoltare regolarmente la musica italiana -- ma di solito la non posso sopportare. Mi dispiace. E' vero. Fortunatamente, i miei amici sono d'accordo su quest'opinione. Dunque, ho deciso di esposarmi alle cose gia' familiare a me -- alcuni film. Quando ero piccola, potevo ripetare le sceni nei film, perche' ho una buona memoria per le cose audio. Ho trovato "La Compagnia del Anello", e era una sorpresa scoprire che potevo seguire l'italiano quasi parola per parola. (!!!!!!!) Oggi, ho trovato un programma televisivo americano -- ma in italiano. Che divertente! Sebbene i caratteri parlavano velocissimamente, potevo seguirli solo perche' avevo un'idea della trama del programma. Vediamo se questo metodo mi aiuta...

Buona notte,

AS

Salve,

Spero che abbia un buono weekend! Il venerdì, sono andata al assaggio di vino, con molti studenti di Stanford. Era molto divertente, e ho imparato molto, perché non sapevo niente del vino. Adesso, so un po', ma sembra troppo complicato secondo me. Noi abbiamo parlato molto del naso del vino, ma soffrivo di raffreddore la settimana scorsa, e non potevo sentire gli odori. Noi abbiamo provato un chianti, un altro vino rosso, e un vino bianco. Preferisco i vini bianchi. Ho imparato che ogni zona ha un vino speciale, e penso che ogni zona abbia molto orgoglio del suo vino. È lo stesso negli Stati Uniti, specificamente nella California. Ai genitori piace il vino molto, ma non è una cosa interessante per me. Noi abbiamo mangiato il prosciutto e i salami anche, perché il vino rosso ha bisogno del piatto più pesante.

Ho visto alla televisione che un uomo ha ucciso la sua moglie, perché voleva un divorzio. Wilma mi ha detto che nella generazione più vecchia, c'è un atteggiamento ancora maschilista, e alcuni uomini non possono accettare l'idea del divorzio. Era interessante, perché penso che il divorzio sia più comune e più accettato negli Stati Uniti. Forse, il movimento di femminismo ha cominciato più prima negli Stati Uniti dell'Italia. Wilma ha detto che la generazione più giovane non ha un problema con l'idea di divorzio.

CO

Ciao Fiorenza,

Grazie tanto per essere così simpatica l'altro giorno. Adesso mi sento molto meglio. Questa fine settimana avrei dovuto andare a siena e san gimignano con alcune amiche, pero ho sentito molto stanca e volevo rimanere a Firenze. Ho rilassato molto. Invece di viaggiare sono andata a tanti musei per vedere le mostre e per disegnare. Ho passeggiato molto per la città per giardini, e la domenica ho fatto un picnic a Fiesole.

La mia domanda per questa settimana è un po' strana. Lo so che a Stanford, tutte le persone ci insegnano cose diverse della cultura italiana. E lo so che molte volte hanno ragione. Pero, penso che alcuni volte la paragona culture, tra gli stati uniti e l'italia sia esagerato troppo. Non so se sia solo la mia esperienza, pero sempre sento "gli italiani sono così..." e infatti i nostri language partners sono così. Pero allo stesso tempo so che nel campo e in Italia ce una cultura diversa. Penso che la mia domanda sia: pensi che la cultura fiorentina (o italiana nelle città più turistiche) è in

avvicinamento d'essere una cultura che sembra piú a l'altri culturí globali che una cultura propria italiana. E pensi che alcuni aspetti della cultura italiana sono scomparendo?

A presto!

ADS

p.s. Posso fare l'esame di italiano 22 durante il pranzo? Grazie mile

Ciao Fiorenza,

Io sono ritornata oggi e mi manca Barcelona. Era molto divertente! La cosa piú interessante per me era la lingua di Barcelona. Io pensavo che potevo comunicare perchè parlo spangolo ma la lingua no era spangolo. Era Catalan!

Io penso che è simile alla lingua nella Sardegna e io sono molto contenta a andare a Sardegna e ascoltare alla lingua. Negli Stati Uniti, non c'è la stessa cosa con il dialetto! Sono molto sorpresa perchè gli stati uniti sono piú grande ma la lingua è molto simile nelle tutte parte delle paese.

A domani,

TV

Quando penso d'Italia e gli Italiani, lo trovo molto difficile generalizzare attraverso un'interna cultura. E' frustrante quando persone provano dire qualcosa come "Gli Italiani sono piú simpatici degli Americani" perchè non è possibile dire qualcosa così generale. Penso che ogni persona ha un'esperienza della vita diversa, e inoltre ogni persona ha una personalità diversa, e tutte le due influenzano come si capisca una cultura. Quindi, me lo fa arrabbiata quando persone provano fare una generalizzazione di una cultura e una gente. Il risultato di questa generalizzazione viene della esperienza della persona con quella cultura e anche di loro esperienze nella loro cultura. Descrivere una cultura brevemente è uno compito impossibile.

CO

Ciao Fiorenza,

Io sono andata a Roma per la fine settimana! Ora, io sono molto stanca perché ho visto molte cose interessante. La mia preferita era La Capella Sistina. Era bellissima! Il Vaticano é molto interessante. Io ho comprato francobolli e cartoline dello Ufficio Postale Vaticano!

La settimana scorsa, io ho parlato con mia famiglia ospite di cattolicesimo in Italia. Me hanno detto che molte giovane non creano e ero sorpresa perché pensavo che Italia era molto religiosa. Anche, me hanno detto che loro solo vanno alla chiesa per Pasqua e Natale. Ora, ho molte domande di cattolicesimo in Italia oggi.

A domani,

TV

Il venerdì era la notte bianca, e Firenze era piena zeppa dei turisti stranieri e anche italiani. C'erano tantissimi eventi, e non avevo il tempo di vedere tutto. Sono andata alla piazza repubblica, e ho visto i ballerini di tango. Dopo, sono andata alla piazza della Santa Maria del Fiore, e c'era un coro di gospel che mi piaceva molto. Alessandra ed io siamo andate alla Piazza Signoria, e il palazzo vecchio era aperto. Ero sorpresa perché era mezzanotte ma Alessandra mi ha detto che tutti i musei

sarebbero aperti. Comunque, noi abbiamo visitato il palazzo vecchio, ed era molto interessante. Noi non abbiamo pagato niente per i biglietti. Vorrei che la mia cittadina abbia una festa come la notte bianca. È un'opportunità eccellente di esplorare e imparare la cultura della città.

CO

Ciao Fiorenza,

Questa fine settimana siamo stati a Roma! Era assolutamente bellissima! Siamo andati al concerto del Primo Maggio tutti insieme- era divertentissimo! Era come una festa a tutta la città. C'era veramente persone di tutta Italia! La prima giornata (venerdì) ho visto tutti i musei e tutte le rovine per la classe di Verdon. Però sabato, come tutta era chiusa, abbiamo passato tutta della giornata fuori- passando o al concerto! Siamo incontrati con alcuni italiani (di Roma e Abruzzo) che era molto simpatici, e abbiamo passato la maggior parte della sera con loro! Abbiamo magiato una piazza (alcune) insieme e siamo andati a un posto famoso (per il tiramisù) per mangiare un tiramisù e bere un caffè! Dopo siamo andati a Trastevere per passeggiare e goderci della vita di notte.

A me piace tanto la vita di notte! Negli Stati Uniti, non c'è molto da fare nella sera/notte. L'uniche persone che escono molto tarde nella notte non sono le persone che vanno ai bar/discoteche. Non ci sono persone passando nelle strade (luce), mangiare, o bere qualcosa con calma. Negli Stati Uniti non c'è questa vita di notte. Io sempre vorrei tanto passeggiare nella notte, però non è una cosa che le persone fanno negli Stati Uniti. Spero che cambi presto! Ci vediamo in classe! Spero che il tuo Primo Maggio fosse meraviglioso! –

ADS

Ciao Fiorenza,

Mi sento molto meglio con la lingua. Quando, io sono arrivata a Firenze, avevo molto paura di parlare ma ora, io sempre parlo quando voglio dire una cosa. In Italiano 21A, io ho avuto molti problemi perché non ho studiato italiano per nove mesi prima della classe e ho dimenticato molte parole. Non ero comoda con la lingua. Ora sono più comoda.

Alcune volte, io ho problemi di parlare di cosa meno semplice. Non capisco quando mia famiglia dice una cosa comica e non so come rispondere. Quando io sono molto stanca, io ho problemi con la lingua. Ieri, io sono ritornata a mia casa e non potevo parlare molto. Ma soprattutto, mi sento più meglio con la lingua e mi sento più comoda nella lezione di italiano.

A domani,

TV

Ciao Fiorenza,

Come ho già scritto, la lingua italiana è diventata difficilissima per me tra le settimane scorse. Però, spero che sia come mi hai detto tu. Spero che sia la crisi che inizia un livello nuovo.

Infatti, ho pensato un po' di più della mia difficoltà, e mi sembra che sia con un buon motivo. Specialmente con i miei amici, non parliamo più "small talk".

All'inizio, i conversazioni erano "Come ti chiami?" "Di dove sei?" "Cosa studi?" "Per quanto tempo sei a Firenze?" etc. Ma adesso, dopo abbiamo fatto le

introduzioni, la porta e' aperta per parlare delle cose piu' profonde e, alla fine, delle cose piu' importante. Non sono abituata parlare di queste cose in un'altra lingua, ed e' abbastanza difficile in inglese. Mi ricordo una volta quando il mio amico mi ha raccontato una cosa della sua vita molto personale, e anche molto triste. Perche' siamo amici, naturalmente, volevo dire qualcosa di mettersi a proprio agio e per tirarlo su. Ma non potevo trovare le parole, infatti non potevo dire niente. L'unica cosa che potevo dire (con uno sforzo grandissimo) era che tutto sara' bene. E' veramente difficile comunicare le idee importanti in una lingua straniera.

L'altro problema e' che siamo in un gruppo parecchio grande. Per me, anche in inglese e negli Stati Uniti, e' difficile essere in un gruppo e sentire una parte di quello gruppo. Sono una persona che preferisce essere da sola oppure con uno o due altre persone. Quindi, sono due livelli di difficolta' quando sono in un gruppo d'italiani.

Ma a dire il vero, non so perche' e' diventato cosi' difficile. Come ho detto in classe, a volte quando qualcuno mi parla in italiano, comincio a rispondere immediatamente in inglese. Penso che sia perche' capisco le cose che dice, e sono pronta a rispondere comodamente con la lingua che e' per me piu' comoda. Aspetto ad aprire la bocca e parlare con la stessa calma con cui ho ascoltato. Quando mi accorgo che non potranno capirmi se parlo inglese, e' come ho incontrato un muro, ed e' ancora piu' difficile ricordare l'italiano. Ma perche'? La grammatica c'e'. Piu' o meno il vocabolario c'e'. Non capisco!!

Pero', alla fine, e' infatti per un buon motivo che mi sento cosi' frustrata con quelle difficolta'. Vorrei conoscere i miei amici di piu'. Vorrei mantenere i rapporti con loro quando ritorno negli Stati Uniti. Vorrei avere l'abilita' di parlare con loro delle cose piu' personale. E vorrei invitarli a venire negli Stati Uniti. Per la prima volta, ho un motivo per imparare la lingua di piu'.

Ciao,

AS

Quando sono venuta a Firenze, ero veramente scoraggiata e frustrata perché il mio italiano era terribile (e è ancora terribile). Ho sentito che non potevo essere come me stesso, perché dovevo parlare come un'attrice con una scrittura. In altre parole, potevo usare le parole che erano nel mio vocabolario, e questo ha limitato cosa potevo dire. Ero anche frustrata perché non potevo pensare abbastanza velocemente per parlare senza le grandi pause. Adesso, le stesse cose mi frustrano, però smettevo preoccupare di loro. Ho accettato che, quando parlo italiano, non posso dire tutte le cose che voglio. In ogni caso, spesso si può esprimere più che para, e persone sono normalmente simpatiche e vogliono capire cosa si dice. È un po' difficile ancora, perché sento come la mia personalità è collegato alla lingua inglese, quindi è quasi impossibile per qualcuno conoscermi nella stessa moda che qualcuno mi conoscerebbe in inglese.

Italiano è anche difficile perché imparare una lingua porta al scoperto il peggiore nella mia personalità. Posso diventare frustrata e irritata facilmente, e questo diventa ancora peggiore nella lezione d'italiano o quando provo dire qualcosa senza successo. Purtroppo, studenti sembrano piacere torreggiare gli altri studenti, una cosa che io trovo molto fastidiosa. Sono timide, è spesso questo inibisce come parlo e partecipare in classe e in gruppi. Per esempio, G. ha invitato un gruppo della sua amiche a casa per la sua compleanno (per mangiare una torta). Ho mangiato con loro, e ho capito la conversazione, però non ho detto niente. Parlare in un gruppo di

nuove persone è difficile in inglese, e secondo me, è sicuramente più difficile in italiano.

Certo che io abbia le buone esperienze con la lingua italiana, e sono felice quando mi ricordo una parola o comunico con successo. Comunque penso che la mia personalità non è la migliore per imparare le lingue.

CO

Cara Fiorenza,

Avevo avuto molto tempo di pensare al mio italiano, come va etc, e ho deciso che io posso comunicare meglio in italiano che in francese. Trovo italiano (non facile) ma molto piu' facile di capire di francese, e tutti i suoni sono piu' semplice. E' interessante di considerare che quando io cammino sulla strada, io posso capire tre o quattro lingue allo stesso. Comunque, la cosa importante adesso e il mio italiano. Come va? Allora, era molto difficile all'inizio perche' la mia mente italiana non funzionava, Pero' adesso mi sento molto brava e credo che abbia fatto io molto progressi. Senz'altro, ci sono i giorni quando non posso parlare italiano molto bene e io dimentico parole e la grammatica, ma trovo che questi giorni siano quando non ho lezione in italiano, o quando parlo inglese tutta la giornata fino alla cena in casa. Mi sento un po' stupido qualche volta perche' e' strano di parlare bene uno giorno ma non il prossimo. Capisco che imparando una lingua e' un processo e provo io tutti giorni di imparare qualcosa di nuovo. Quando imparo una frase colloquiale o una parola nuova, e' il mio obiettivo di usarla all'interno i giorni seguenti. Le cose piu' difficile sono le cose che dovrebbero essere memorizzate, come la grammatica e i verbi irregolare. In linguaggio e' difficile di fare una pausa per pensare di tutte le regole e le parole. In ogni caso, provo parlare molto e spesso perche' sono appassionata delle lingue straniere e voglio costantemente migliorare.

Ci vediamo,

GG

Ciao Fiorenza,

A questo momento, sono seduta in un piccolo ristorante, bevendo il the' con la vaniglia. Oggi non so di cosa sto pensando. Mi sembra che questo ristorante sia piuttosto particolare. Qui, l'unica cosa che mi ricorda che sono in Italia e' che tutti stanno parlando l'italiano. Questo e' ovvio. Ma il cibo, il th', l'arte, lo stile di questo posto e' entrambe particolare e familiare. E' strano che ci siano i "sottofondi" della cultura, che sono tutti diversi -- ma simili in quel come sono diversi della cultura "sulla facata" di un paese.

Le culture mi hanno sempre confondati, specialmente in un posto come l'Europa, dove ci sono tantissime culture e lingue. Forse soffro ancora di un tipo di "culture shock", ma spesso ho bisogno di qualcosa familiare -- per esempio, questo ristorante/bar. Benche' parlino tutti l'italiano (ho ancora paura di parlare la lingua con gli sconosciuti), viene in mente la memoria di un ristorante negli Stati Uniti dove lavoravo. Benche' non sia un posto popolare, di ottima qualita', o con un ambiente piu' "tradizionale", e' almeno un posto comodo. Ho trovato alcuni posti cosi' a Firenze -- le librerie, i bar, etc.

Comunque. Non ho niente altro da dire.

AS

Questo weekend, sono andata a Sinalunga con mia madre. Noi siamo state nell'albergo vecchio. Era una cittadina, e tutte le camere erano le case della cittadina. Ho visto il posto dov'è stata la chiesa. Noi abbiamo visto Montepulciano, Pienza, e anche Montalcino. Sono città piccole nel paese Toscano, e sono bellissimi. Ho assaggiato il vino a Montalcino. Siamo andate a Pisa anche, e abbiamo salito il torre pendente. Era molto divertente, e il visto era meraviglioso. La domenica, mia madre è partita, perché il suo volo era alle undici. Noi siamo arrivate all'aeroporto e il volo era stato cancellato, perché il vulcano islandese aveva cominciato ancora. Invece, ha preso un treno a Roma. Nel pomeriggio sono andata allo stadio per una partita di calcio con Griffin e Claudia. Era la squadra di Firenze contro la squadra di Siena. Nessuno ha vinto, ma mi è piaciuta molto. Alle sei, sono andata al negozio ANGELO, per il aperitivo. Era molto divertente, ma non ho comprato niente!

CO

Ciao Fiorenza!

Come tu già sai, questa fine settimana sono andata alla costa amalfitana. Era bellissimo- veramente divertente! Quando stavo alla costiera amalfitana ricordavo che tu me avevi suggerito di notare alcune differenze tra il nord e il sud. Penso che il tuo esempio fosse il cibo. Comunque, quando sono stata lì ho notato molte differenze. E ho scoperto che queste differenze, secondo me, vengono dal sole (dalle differenze tra il tempo del nord e il sud).

Al sud il cibo è più cibo del mare, più pomodori, e più mozzarella (formaggi freschi ecc). Ci sono più limone e arancie- perché c'è una clima ottima per queste frutta. Però l'altra cosa che ho notato, è la caratter della gente del sud. Nel sud, le persone sono molto più aperte, molto simpatiche a tutte (non sono solo simpatici ai suoi amici). A me piacciono tante persone del Nord, però in generale, sono un po' più chiusi, un po' più distante. E secondo me, anche questa (come le differenze fra i cibi) viene dal tempo. Nel sud sempre c'è sole, però nel nord c'è un po' più pioggia. Non sono sicura, però penso che la clima possa cambiare la personalità d'una persona.

L'altra cosa che me interessa è la differenza tremenda tra le vite d'alcune persone nel sud. Nel nord, tutto è, secondo me, un po' più giusto. Nel sud è più evidente la differenza tra la ricchezza e la povertà. C'è anche una differenza tremenda tra le vite delle persone che lavorano nella industria turistica e le persone che sono più distante di tutto turistico. Nel nord, penso che molte più persone devono supportare tutti i turisti anche se non lavorano direttamente con i turisti.

A presto!

ADS

Ciao Fiorenza,

Ho quasi dimentico di scriverti la mia riflessione culturale. Sardegna è bellissima però anche è molto interessante da un perspective archaeologico e antropologico. Siamo andati ad alcuni posti per vedere ai rovine, e anche siamo andati a un museo archaeologico. Tutti questi viaggi erano interesantissimi per me. La ragione per questa è che Sardegna è una isola d'Italia, che era (anni fa) una parte di Spagna. Quindi, pensavo che la Sardegna fosse avesse la cultura, l'arte, e l'architettura molto simile all'Italia o alla Spagna. Però, infatti, la cultura, la storia, e l'arte di Sardegna

sono una fusione di più di due culture. L'arte e le collane di Sardegna sono molto vicini all'arte e le collane Egitte. Per di più l'arte c'è un po' dell'architettura Romana, pero tanti dei torri tradizionali/ storicamente Sardi sembrano più l'architettura di Scozia e Irlanda. Finalmente, la lingua Sarda é una lingua molto distinta. Ci sono alcune cose simile alla Spagnola, pero l'uso del "x" come è più simile a molti paesi del Nord.

Questa é molto interessante per me- studiare tutte le varie influenze sulla cultura di questa isola. Vorrei molto scoprire di più.

ADS

p.s. Alcune altre cose interessante sono: le vite lunghe dei Sardi, la cultura che non piaceva il mare

Fiorenza,

Scusa il ritardo con questo email... non scrivero' dalla Sardegna, perche' mi sembra che tu abbia gia' sentito troppo. Invece, parlero' di una cosa che ti piace moltissimo: della "immagine" degli italiani e, in particolare, dei fiorentini.

Lo so che ho litigato molto con questo idea dei stereotipi culturali; con te, con me stesso, e con le lezioni alla Stanford Center in generale. Per me, e' raro che io pensi della cultura come un "ragione" per le caratteristiche di una persona. Mi dispiace. Si', la cultura fa una differenza, come i genitori di una persone insegna cose diverse. Secondo me, persone sono persone.

Hai parlato della idea che i fiorentini sono un po' "riservati", e ho trovato che , invece, i miei amici sono l'opposto. Loro mi chiedono come sono se sembro triste o stanca, e alcuni hanno cominciato di imparare alcuni parole in inglese per mettermi piu' a posto. Quando ho risposto che non era la loro responsibilita', mio amico ha riso e ha detto, "Non e' il punto." La settimana scorsa, tutti chiedevano quando vado via. Quando ho risposto tra un mese (e mi sono reso conto della verita'), immediatamente hanno diventato molto affettuoso; abbracciandomi, baciandomi, dicendo "che facciamo quando vai via?" etc. Questo non mi sembra riservato per niente. Loro sono infatti molto calorosi.

Comunque.

AS

Mi domanda che gli Italiani, o qualsiasi europeo, pensano qualcosa buona degli Americani. Quando stavo parlando alla mia sorella ospite di questo weekend, lei ha detto che ci comportavamo come "Americani." Se gli eventi questo weekend erano cose "americane" da fare, sembra che nessuno pensa niente buono degli Americani. È questa supposizione corretta? Se ho l'idea corretta, poi perché gli italiani pensano così? Non mi piace essere vergognata del paese da cui vengo.

SG

Ciao Fiorenza,

Per questa riflessione, voglio parlare della mia madre ospite. Lei sempre me da consigli e io so che è una cosa molto comune con gli italiani. Ma alcune volte, lei non è contenta quando io non uso i consigli. Per esempio, lei me ha detto che ho bisogno di andare al un ristorante che per me è molto costoso. Me ha data la indirizzo e tutto e io ho detto che era troppo costoso per me ma lei non ha ascoltato.

Succede molto spesso mi sento molto male perche lei non è contenta quando non faccio le cose che lei dice.

TV

Fiorenza,

Questo venerdi', ho cucinato una cena messicana per A.B., a casa sua! Lui ha comprato tutte le ingredienti, e siamo andati a casa sua per cucinare, dove ho incontrato sua moglie, Beatrice, e sua figlia, Matilde. Io sono andata con mia zia, Susan, che c'e' a Firenze per alcuni giorni. In primo luogo, era un grande divertimento vedere la reazione di Andrea quando stavo cucinando. Lui, un grande chef, era interessato e impressionato delle cose che ho fatto IO!

Lui aveva invitato alcuni amici, e le altre persone che lavorano alla Bottega per mangiare il (strano) cibo messicano. Dovevo spiegare come mangiare tutte le cose, perche' per un italiano, erano molto particolari! Non c'e' un primo o secondo? Mangiamo i fagioli con una tortilla ... e con le MANI?? Questo carne e' fatto con CIOCCOLATO?? Questa bevanda e' fatto con RISO?????! "Che particolare!" ho sentito volte innumerevole. Ma alla fine, tutti si sono divertiti, e gli e' piaciuto tutto il cibo strano.

C'era un'altra cosa culturale che ho notato. Alla festa, c'erano quattro amici di Andrea maschi, e quando sua figlia e' andata a giocare con ognuno di loro, ciascuno sembrava a suo agio, e ha giocato con lei con molto gentilezza e con facilità. Mia zia anche ha notato questo -- negli Stati Uniti, e molto raro vedere un uomo che e' così a proprio agio con una bambina piccola. Quando abbiamo raccontato questo fatto alla mia mamma, lei mi ha detto, "Non c'e' niente nel mondo come i babbi italiani." Lei sa bene, perche' suo babbo era italiano.

AS

Ciao,

Mi rendevo conto che ho dimenticato di mandare un e-mail sul mio weekend la settimana scorsa. Quindi, ho deciso di scrivere un e-mail lungo, per descrivere questo weekend e anche la scorsa. In Sardegna, noi abbiamo visto le rovine incredibili. Il mio preferito era un castello con una torre; il castello è più vecchio dell'Impero Romano! Il castello è stato costruito sei mille anni prima di Cristo. Il senso di tempo in Europa, ma specificamente in Italia è molto diverso del senso di tempo negli Stati. Penso perché questi paesi abbiano più storia, ci sia anche un atteggiamento più rilassato. Qualcuno mi ha detto che il duomo è cinque cento anni più vecchio degli stati uniti. Che strano! Il tempo era un po' brutto il weekend scorso, e mi dispiaceva che non potevo fare un bagno nel mare.

Questo weekend, sono andata a Venezia. Ho fatto questo viaggio per il mio corso della storia d'arte con professor Verdon. È una città bellissima, ho visto tante chiese e la piazza san marco. Se ci fosse meno turisti, sarebbe stato perfetto. Ho pensato che la presentazione il venerdì fosse molto interessante. Ho imparato che negli stati uniti, la prostituzione è legale nello stato di Nevada, ma è illegale negli altri quarantanove stati. La storia di prostituzione in Italia era anche interessante. Non sapevo che quest'argomento fosse così recente. Il sabato, la figlia di mia madre ospite aveva una cena con la principessa e ambasciatore di Thailandia. Allora, mia madre ospite e sua figlia hanno fatto shopping il sabato. Era un grande avvenimento, ed io so che siano andate a molti negozi per trovare il vestito perfetto. Ho deciso che il capitolo sulla

moda nel nostro libro ha dato la verità, ma era anche un avvenimento molto speciale!
CO

Ciao Fiorenza,

Penso che ci sia un gran differenza tra gli italiani e gli americani. Penso che gli italiani abbiano stereotipi degli americani. Per me, il stereotipo più importante sia che gli americani non abbiano rispetto alle altre culture come Italiano. Non parlano la lingua e non sapeno le cose culture in Italia. Penso che sia vero per alcune persone ma non è vero per tutti. Anche, non è giusto che gli americani devono sapere la lingua perchè quando va a un altro paese, molto spesso non parla. Deve rispettare la cultura e impara alcune parole ma non devono essere perfetto. La mia amica è andata di Berlino per la fine settimana e non sapeva niente della cultura Italiana. Ha detto che era strano che io avevo molto miedo della "brutta figura". A Berlino, dice che non è troppo importante perchè Berlino ha persone del tutto mondo.

TV

Ciao Fiorenza,

Questa domenica sono andata a Siena, e ho scoperto molto di questa città molta fiera e orgogliosa. Ho imparato tanto degli vare contrade. Siamo andate (io e Gigi) a tovere il nipote di mia mama ospite. Lui e il suo amico sempre parlavano delle sue contrade e del palio. Questo era molto interessante per me, pero adesso vorrei parlare di un'altra cosa.

Lo so che questa non è veramente una riflessione sulla cultura italiana, pero anche se non è una riflessione culturale, è una buona memoria e una parte della vita italiana che a me piace molto. A me piace fare le passeggiate nella sera. Mi piace sedermi tra le statue a piazza signoria, prendere un cafe, parlare e passare tempo guardando ai tanti tipi de persone che passaggiono. Dopo di avere studiato la storia d'arte e la storia toscana, ho scoperto che la piazza della signoria veramente non ha cambiato molto dagli anni cinquecento. Questa cosa, questo posto centrale sempre è stato molto importante. Mi senti felice di sedermi la, per rilassare e disegnare. Quando disegno tra questi edifici grandi, questi capolavori, i palazzi, mi sento come sono anche io una parte della storia Fiorentina. A me piace questo, sentire come sono italiana, c'erano alcuni momenti quando ho parlato con Gigi e abbiamo realizzato che firenze è veramente divertata la nostra casa. Sempre c'è qualcosa piacevole di conoscere dove sta tutto, conoscere la storia, e le persone. Penso che stiamo appena arrivando a quel punto. Mi sento a mi proprio agio a Firenze.

ADS

Penso che gli italiani pensano che gli americani sono sonori e detestabili. Sentivo spesso questo stereotipo, e credo che sia solitamente vero. Questo sembra essere uno stereotipo degli americani in tanti paesi e qualche volta sono d'accordo. Gli altri sembrano da dipendere sulla cultura. Per esempio, la mia sorella ospite ha detto che gli americani portano i vestiti corti, anche quando fa freddo. Questo è spesso vero, però quando io penso degli italiani, penso che loro portino molti vestiti, anche quando fa caldo! Gli stereotipi sono difficile, perchè molti italiani solo conoscono le turiste che vengono in Italia con i gruppi turistici, e gli studenti americani che sono stupidi in America e anche in Italia (perché questa età è uno di stupidità). Se tutti gli italiani abitassero in America per sei mese, vedrebbero che gli stereotipi non sono

universale attraverso America, come gli stereotipi che gli americani sanno degli italiani non sono veri dopo sei mese qua.

SG

Ciao,

Ho deciso di scrivere il mio e-mail sul mio giro, il mercoledì invece del weekend scorso perché ho studiato durante il weekend, ma sono andata a Cinque Terra il mercoledì, quindi il mercoledì era più interessante! Kiah and io abbiamo deciso di andare a Cinque Terra per la festa della repubblica. Abbiamo preso il treno dalla stazione Santa Maria Novella, e noi siamo sedute con una donna e un uomo americani. La loro figlia studia a Stanford, che era una coincidenza meravigliosa. Quando siamo arrivate, noi abbiamo camminato, e ho visto tre delle cinque città famose. Dopo, siamo andate alla spiaggia, ed era bellissima. Ho sentito che pioveva a Firenze, ma non è piovuto a Cinque Terra. L'acqua era un po' fredda, ma era molto caldo anche, e ho fatto un bagno al mare per almeno un'ora! C'erano tantissimi bambini, e anche ragazzi giovani. Sembra che molte famiglie hanno deciso di andare al mare per la festa. Mia madre ospite mi ha detto che è molto normale per una famiglia italiana di portare un bambino alla spiaggia per tutto l'estate. Non sono andata alla spiaggia frequentemente quando ero piccola, ma la mia spiaggia non era così bella!

CO

Questa fine settimana é stata bellissima... sono rimasta a Firenze-- non ho fatto molto, però ho fatto cose belle. Alla fine dell'ultima settimana mi sono diventata un pó triste- stavo un pó stressata e a me mancava la mia famiglia. Pero questa fine settimana mi sono diventata innamorata di nuovo di Firenze. Alcune di noi, siamo salite alle collina, a Piazzale Michaelangelo, e abbiamo guardato il tramonto di la. Era assolutamente bellissima. Siamo rimaste li per quasi una ora dopo del tramonto, perché non avevamo voluto andare. Eravamo completamente contente.

Non posso spiegare come sentivo, era un sentimento molto strano. Perché da un lato me sentivo così contenta che non volevo (e ancora non voglio) partire. Pero all'altro lato avrei voluto vedere la mia famiglia. Secondo me, la ottima cosa sarebbe se loro (la mia famiglia) venissero a trovarmi per un pó e dopo io rimassi a Firenze.

Vorrei continuare a praticare gl'italiano, vorrei continuare a passeggiare nelle serrate, vorrei vedere a tutti gl'italiani vestiti in cose belle... non vorrei lasciare questa cultura fantastica. Lo so che alcune persone sono pronte per partire e tornare alla cultura americana, pero anche se mi piace la California, mi sento al mio agio a Firenze. Mi sono trovata benissimo con la mia famiglia ospite, e infatti, loro stanno pensando di andare a california fra un pó. Loro me hanno anche detto che posso tornare quando vorrei. Sono felice di rimanere a Firenze per il Cinquantesimo- almeno abbiamo una settimana in più.

Grazie per tutto Fiorenza! Sei una professoressa fantastica! A presto!

ADS

Ciao Fiorenza,

Mi dispiace tanto... ho dimenticato di scrivere due di queste email. Tra poco, non ci sarà piu' queste email settimanale.

Queste due settimane, ho pensato molto dell'amore, e quanto e' diverso nella cultura

italiana e quella americana. Mi sembra che gli americani abbiano una nozione dell'amore molto estremo. Da un lato, ci sono le persone a che non importa per niente "l'amore vero", neppure avere un tipo "amico" in una relazione. L'amore può essere solo per il piacere personale. Ci sono altri che cerca solo una persona "giusta", e aspettano che il partner sia "perfetto". L'amore diventa molto più intellettuale, una cosa logica, oppure solo per l'interesse personale. Questo deve essere vero per alcune persone in tutto il mondo. Come tutto, è una qualità della mentalità di una persona, non di una cultura. Però c'è anche una freddezza con gli amici -- uno spesso ha paura quando un amico diventa "troppo" affettuoso, o dice le cose "troppo" gentile.

Però, ho visto che in generale gli italiani (e altri stranieri) sono molto più affettuosi quando sono insieme. Anche due uomini, che negli Stati Uniti sarebbero immediatamente considerati "gay". Il tocco di una persona è molto più importante per gli italiani. In più non mi sembrano che abbiano paura di mostrare l'affetto. È una cosa, non solo normale, ma anche necessario per avere veri amici. Devo dire che preferisco questa mentalità molto di più.

Comunque, sono stato un piacere avere le lezioni d'italiano con te. C'è ancora il 50mo, ma tra molto poco vado via dall'Italia. Grazie mille per tutto l'aiuto e i consigli!

Ciao,

AS

7. Produzioni spontanee: posta elettronica.

Cara Professoressa-

Non posso incontrare mio lp. Lo so bene che è molto occupato / impegnato, ma temo che lo ho offeso di recente, può darsi che lo ho arrabiato? Dopo un certo punto il silenzio pian piano può divenire un messaggio, no? Non l'ho sentito da dieci giorni.

Forse vorrei cambiare lp...

MDD

Cara Fiorenza,

Mi dispiace ma ho spedito un email alla mia language partner con l'indirizzo che Lei mi ha dato. Sfortunate non è la stessa Serena. La mia language partner è Serena Moscatelli e non Serena Botecelli. Può Lei spedirmi l'indirizzo corretto?

Grazie mille.

GG

Cara Fiorenza,

Sono molto, molto malata. Non posso andare al classe oggi. Mi dispiace. Me può decire i compiti per oggi, per favore? Grazie mille.

MK

Ciao Professoressa,

Ho ricevuto appena una notifica di e-mail che ha detto che l'e-mail l'ho inviato con il mio articolo di notizie non è passato attraverso venerdì scorso. Lei l'ha ricevuto? Qualora lei non ha fatto, attacco il mio articolo a quest'e-mail. Mi dispiace per la confusione.

Grazie,

DK

Buongiorno Fiorenza,

Oggi mi sono alzata con una malattia.. Veramente non mi sento bene. Penso che é la febbre. Oggi rimango a casa.

Mi dispiace! Se é possibile dirmi che ho perso in classe oggi o se posso venire la settimana scorsa per parlare con ti sopra lo che ho perso, sarei riconoscente.

Grazie mille,

CP

Cara Fiorenza!

Mi dispiace che questa tesina ci ha voluto troppo tempo. Mi fa piacere se tu poi leggerla, ma si non hai tempo prima di martedì io capisco (e' "due" martedì in classe io credo). Grazie mille e ci vediamo domani!

Grazie.

GG

P.S. Sono andata al negozio ANGELO oggi con Cameron e Stefania e era molto interessante e divertente. Grazie per la consiglia!

Certo!! Mi dispiace, forse l'ho sbagliato e madato al email incorrecto?

SB

Professoressa,

Le spedisco la mia tesina. Mi sono appena accorso che Martedì ce la classe della Professoressa Kiremidjian fino alle 3:30. Possiamo parlare dopo la classe. Mi dispiace il malinteso avevo proprio capito che l'appuntamento era oggi.

Best

GB

Ciao Fiorenza,

Mi dispiace tanto, pero mi sono appena svegliata e penso che non possa venire alla classe d'italiano orale oggi. Vengo sicuramente alla classe 22. A presto!

ADS

Mi dispiace, ma sento male oggi, e non posso andare al italiano. spero che domani sento meglio, e forse posso venire al suo ufficio per imparare la lezione?

CO

Ciao Fiorenza,

Spero che la tua fine settimana sia andata bene. Mi dispiace tanto per chiederti questo, pero c'è la possibilità di finire nostra tesina per domani sera? Io ancora non l'avevo finito- è completamente culpa mía. Ho lavorato molto, pero sono andata a siena prima di finirla, e sono tornata molto più tarde che ho pensato. Mi dispiace tanto, pero posso prolungarla a domani sera? Grazie, mi dispiace di nuovo.

ADS

Cara Fiorenza,

E' possibile che io possa ti dare la mia tesina domani sera (lunedì sera)? Ho qualche ragioni, ma adesso sono malata e un po' stressata. Ho quasi finito la tesina, e la l'avevo fatto domani mattina, ma ci vuole un po' piu' di tempo. Mi dispiace per questo. Provero' finirla domani quanto presto che io posso.

Grazie tanto,

GG

Cara Fiorenza,

Sono svegliato questa di mattina con un mal di testa cattivo. Sento un po' meglio ora ma non sono bene abbastanza di andare alla classe oggi. Riceverò le note da qualcuno nella classe. Per favore dirmi se c'è nient'altro dovrei sapere. Grazie per capire.

Ciao,

DK

Buongiorno Professoressa,

volevo chiederLe se fosse possibile fare la nostra intervista oggi pomeriggio, prima di cena invece di dopo: Theresa, la mia compagna per un progetto finale per il corso di Prof. Kiremidjian, torna stasera da una gita e vuole che io e lei finiamo questo progetto in tempo per martedì (io vado a Sesto Fiorentino tutto il giorno il lunedì per il mio stage).

Che ne dice, Lei è impegnata questo pomeriggio? Io faccio il bucato stamattina, ma dopo quello sarò libero da mezzogiorno fino alle 18:30 per fare l'intervista. Se non è possibile farla oggi, io sono disponibile dopo cena lunedì, o magari io posso scrivere l'articolo io stesso. (A dire il vero mi vergogna di impegnarLa a scrivere l'articolo.

Di quante parole dev'essere? Forse posso scriverlo oggi.) Per favore mi faccia sapere la Sua preferenza.

Grazie mille,

S

Ciao Fiorenza,

Spero che abbia ricevuto il mio email di ieri sera! Questa è la tessina sul tandem, che è scritto da gigi e io. Ci vediamo fra un pó.

ADS

Cara Fiorenza,

Come sono contenta! Non ci posso credere. Ho finito la bozza e e' 20 pagine! Sono sicura comunque che c'e' ancora da fare. Voglio che sia perfetta la tesina e ho alcune domande. A domani.

Un salutone,
GM

Ciao Fiorenza,
 Ho lasciato la mia composizione il mercoledì scorso fuori del tuo ufficio, dove c'è il tuo nome scritto (where we submit our work).
 Ho passato per il suo ufficio e ce ancora lì.
 Grazie,
BT

Caro Fiorenza,
 Pensavo che te l'avevo mandato, ma mi dispiace se no. Eccolo.
 Grazie mille Fiorenza. Mi dispiace molto per aver perso classe oggi!! Non era la mia intenzione...era una strana combinazione degli eventi. Ma grazie mille per l'informazione.
 A domani!!
MS

Cara Fiorenza,
 Ecco il mio composizione delle donne. Grazie mille per tutto...mi è piaciuto MOLTISSIMO la nostra classe (e nostra discussione oggi era molto interessante...).
 A domani,
MS

Cara Professoressa,
 Prima di arrivare qui a Firenze, ho prenotato un volo a Barcelona per il 24 di aprile e un volo di ritornare per il 26 di aprile (perche' non c'era voli per domenica). Il volo atterra' alle dieci e mezzo a Pisa e poi prendero' il treno da Pisa a Firenze alle dodici cosi' c'e' tempo di andare alla scuola. Penso di ritornare a Stanford prima di cominciare la classe d'italiano ma i mezzi di trasporto non sono sempre opportuni. Cosi' voglio di preparare per la peggiore delle situazioni. Che cosa fai se io sono in ritardo questo giorno? Spero che non sia difficolta' ma non si sa mai.
 Grazie mille.
 A domani,
AB

Ciao Fiorenza!
 Per il mio tema per lunedì, vorrei scrivere sul caso di Amanda Knox e come questa situazione ha influenzato i relazioni tra i Stati Uniti e a Italia. Era un caso molto discutibile e mostrava la differenza tra giurisprudenza negli Stati Uniti e sul'Italia. Se hai suggerimento, porfavore dimmi!
 Grazie e a presto,
AH

Fiorenza,
 ho parlato con Professore Mammarella ieri riguarda al "language requirement." Mi ha detto che posso scrivere la prima tesina, il midterm o la tesina finale in Italiano se vorrei soddisfare le esigenze con il suo corso. Probabilmente, mi piacerebbe scrivere

la prima tesina della quarta settimana in Italiano. Posso parlare con Lei al soggetto della tesina dopo aver letto il libro richiesto.

A presto,

JT

Ciao Prof.,

Volevo informarla che per due giorni (Ottobre 1 e Ottobre 4) la settimana prossima, Io non starò qui sfortunatamente. Sono molto spiacente, ma ho fatto dei progetti di viaggi quei fine settimana prima che abbia saputo il mio programma di classe e non posso annullare.

Io so che mancherò la prima ODA, ma per favore dimmi se c'è niente posso aggiustare per aiutare la marca per le mie assenze, e se io potrò l'incontrare per discutere le importanti cose che potrei aver mancato nella classe.

Mi dispiace ancora una volta.

A lunedì,

MA

Ciao Fiorenza,

Dopo trattare di trovare l'articolo di Vittorio Zucconi per più di 3.5 ore senza fortuna per l'internet (perché mia mamma italiana ha donato la rivista a sua sorella e io come tonta pensava che lei la aveva oggi) ho scritto qualche cosa per la mia prima scrittura, ma non mi piace per niente. Non e quello che dovrei scrivere perché manco il pezzo importante della cultura italiana che io ho capito nel articolo che ho dimenticato.

So che questo può affettare la mia nota in una forma cattiva, ma solo ti scrivo per dirti che no sottomettere la mia copia brutta (rough draft?) della scrittura domani.

Lamentabilmente,

CG

p.s. Se sei interesata d'avere l'ultimiti 3 riviste di "Io Donne" in formato pdf, se lo puoi mandare.

Mi dispiace molto per perdere la sua classe. Il mio alarme da sveglia ha suonato due ore in ritardo-- no lo so perche. Quindi, vengo a Stanford presto per le do il mio quiz.

KH

Ciao Fiorenza,

Questo sabato, alcuni studenti devono andare a Roma per Prof. Ortolano's classe. Mia cugina abita vicono a Roma, un paese si chiama Sperlonga e mi ha chieso se io posso visitare venerdì. Io so c'è un ODA venerdì, però è possibile che faccio il ODA giovedì?

Grazie mille!

DS

Ciao Fiorenza,

Mi dispiace molto! Sono già arrivato a casa da Napoli. Il mio cellulare e' morto durante il viaggio di tren perche non aveva abbastanza batteria. Perciò, già ho letto questo e-mail e già ho ricevuto il tuo messaggio di cellulare.

Io faró le correzioni e te la rimani domani mattina prima della 11 (si hai del tempo di leggerla una seconda volta domani mattina/pomeriggio). Fammi sapere che devo fare, e mi dispiace ancora una volta!

Grazie mille per il tuo aiuto!

A presto,

RB

Ciao Fiorenza,

Ho una domanda: per scrivermi per una carta per prendere un libro in prestito nella biblioteca, lo posso fare lo stesso giorno che vorrei prendere in prestito un libro? Vi domando questo perche ho bisogno d'un libro domani per scrivere il mio tema per la classe di Ortolano. Lo ho trovato sul internet oggi nella Biblioteca Nazionale di Firenze, ma quando ero già arrivata alla biblioteca oggi dopo il lavoro, non ho potuto scrivermi ne prendere in prestito un libro. Non ho tanto tempo prima della nostra classe domani per fare questo, solo avrei una ora. Cosa suggerirebbe che dovrei fare domani?

Un'altra cosa, ho dimenticato di essere attenta al mio mailbox oggi (lo sapevo che lo dimenticavo), e per questo non ho potuto prendere la mia scrittura/tema. Dobbiamo fare la revisione oggi per domani?

Scusame Prof.ssa, ma la mia testa no e' qui sta settimana.

Grazie,

CG

Ciao Fiorenza,

Sono appena tornato d'Abruzzo ma ho scritto la copia finale del mio composizione ed anche una brutta copia dell'articolo per il giornalino sul treno. Ho messo i due temi in questo messaggio. È possibile che tu possa modificare mia brutta copia dell'articolo? Non sono sicuro che sia l'argomento che avete voluto. Anche ho aggiunto una parte più forte contro la Lega nella mia composizione per il corso.

L'ultima domanda: per il mio corso di cinema modernista italiano, vorrei scrivere almeno due temi in italiano per Prof.essa Campani (in tutto, ci sono quattro più piccolo, uno grande finale). Quando dovrei darti una brutta copia del tema se io volessi modifiche al tema? È troppo tarde per le modifiche questa settimana per un tema dovuto il Giovedì?

Grazie mille, spero che il tuo weekend sia stato bene!

DM

Buongiorno Fiorenza,

Un'altro messaggio da me!

Ecco una brutta copia dell'articolo della mia mamma. È possibile che tu possa leggerlo e mi dica qualsiasi problemi. Mi dica anche se discute l'argomento giusto che hai voluto, e se ci sono grandi sbagli della sua scrittura (penso di non).

Grazie e a presto,

DM

Ciao Fiorenza,

Ho dimenticato di questa canzone oggi, ma quando studiavo a Roma quest'estate, era

il mio favorito. Penso che la classe piacerà, e Jovanotti anche canta quindi è un buon esempio della musica "rap" dall'Italia.

Buona fine settimana!

DM

Ciao Fiorenza,

Ho controllato 3 volte per assicurarme di non avere problemi con il log-in e non lo ho potuto trovare. Non c'e' neanche il powerpoint sul congiuntivo. Me ha detto Francisco che lui non lo ha potuto trovare: sarebbe un problema con coursework?

Me puoi mandare il quiz come allegato, per favore? E il powerpoint sul congiuntivo si e' possibile?

Grazie,

CG

Cara Fiorenza,

Spero che abbia avuto un buon fine settimana. Mi dispiace molto per il ritardo della mia composizione, ho voluto finirla il giovedì o il venerdì mattina e mandarla a te. Comunque quando l'ho finito il venerdì, il mio Internet a casa ha fermato funzionare. Con la mia mamma ospite in ospedale per mio padre ospite, non c'è stato nessuno fino a oggi, la domenica, dirmi che Wind ha lavorato sul collegamento e dunque l'Internet non avrebbe funzionato questo fine settimana. Adesso l'Internet funziona bene, ma la mia composizione è anche più in ritardo! Ho scritto un po' di più (verso a mille parole) per rende a te (è l'espressione corretta?) La composizione è attaccata in due forme (.doc e .docx) in caso che non puoi aprire uno di quelli.

Grazie ed a martedì! Dimmi se c'è qualcos'altra che posso (o devo) fare!

DM

Buongiorno Fiorenza,

Sono andato a Istanbul questo fine settimana per il Ringraziamento. Era molto divertente e interessante, ma ieri il mio volo di tornata è arrivato a Monaco (per uno scalo di due ore) molto in ritardo a causa della nevicata tedesca. Ho perso il mio volo a Firenze ieri e dunque ho perso la festa d'arte a Stanford! Inoltre ho dovuto rimanere a Monaco per la notte in albergo (pagato da Lufthansa fortunatamente), e ora sto aspettando per il mio nuovo volo. Mi dispiace ma arriverò troppo tarde per la lezione stamattina ma ci sarò per la lezione lunga il giovedì!

Sarai contento di sapere che ho incontrato due uomini di Bologna nella situazione ieri sera (loro volevano andare a Peking) e ho praticato l'italiano. Inoltre ci sono tre uomini vicino a me adesso che parlano italiano con un'accento molto forte e padanese...

Fammi sapere se devo fare qualcos'altro!

Grazie tanto,

DM

Ciao Fiorenza,

auguri delle buone feste. Sono a Matera, in Basilicata, adesso (forse il più bel luogo che ho mai visto), ma volevo mandarti quest'immagine allegata. Mostra un poster

che ho visto a Alberobello, in Puglia, contra Signore Berlusconi e i suoi amici della Lega Nord. Pensavo che forse ti piacesse i commenti dei "socialisti di Alberobello."
Buon 2011 e ti vedrò il 4 gennaio!

DM

8. Messaggeria istantanea.

Q. 24/11/09 21:31

ciao!

24/11/09 21:31

ho qualche roba da mandarti

fiorenzaq. 24/11/09 21:31

mandamela!

24/11/09 21:32

grazie della canzone

24/11/09 21:32

ora l'ascolto

Q. 24/11/09 21:32

niente :]

24/11/09 21:34

ci sono ancora da correggere: l'articoli di John do volontariato, Colin di 'hiking in Dolomites', Zach & Emily di Language Partners, Taz della influenza in Italia, il mio di "random"

24/11/09 21:34

cinque in totale

24/11/09 21:34

ti mando tra poco

fiorenzaq. 24/11/09 21:35

aspetta

24/11/09 21:35

ho già corretto qualcosa

Q. 24/11/09 21:35

okay

fiorenzaq. 24/11/09 21:35

verifico, ti mando x email quello che ho corretto

24/11/09 21:35

poi vediamo cosa manca

Q. 24/11/09 21:35

okay

fiorenzaq. 24/11/09 21:36

prima devo rispondere a un email urgente

Q. 24/11/09 21:37

ok

Q. sta inviando un file 24/11/09 21:46

ancora devono essere corretti.docx

16,9 KB

Q. 24/11/09 21:47

ho meso tutti i 5 articoli che penso devono essere corretti ancora

fiorenzaq. 24/11/09 22:03

Allora, **Q.**, ti ho appena mandato x email l'articolo su language partner e quello su Rigoletto

24/11/09 22:03

sono già corretti

24/11/09 22:03

ora correggo quelli che mi hai mandato ora

Q. 24/11/09 22:03

okay

24/11/09 22:04

e l'articolo di Alexis su Venezia?

fiorenzaq. 24/11/09 22:04

questo non cel'ho

24/11/09 22:04

e mi manca anche quello di kip su Matteo Renzi

Q. 24/11/09 22:04

ok

fiorenzaq. 24/11/09 22:04

Lo ho corretto quasi tutto con lui, ma so che mi manca l'ultimo paragrafo

Q. sta inviando un file 24/11/09 22:05

Venezia.doc

23,0 KB

Q. 24/11/09 22:05

ok, l'ho quello di Kip su Renzi

fiorenzaq. 24/11/09 22:05

bene. mandamelo così lo rileggo tutto

24/11/09 22:05

meglio sempre controllare

Q. sta inviando un file 24/11/09 22:05

KipMHustaceArticoloRenzi.doc

51,5 KB

Q. 24/11/09 22:06

hahahah

24/11/09 22:06

Kip ha detto che lui ha controllato il tema su Renzi tre volte

fiorenzaq. 24/11/09 22:06

preferisco rileggerlo l'ultima volta

24/11/09 22:07

è lavoro risparmiato per domani, quando rileggerò tutto per l'ultima volta prima di mandarlo in stampa

Q. 24/11/09 22:07

parli di tutti gli articoli o solo quello di kip?

fiorenzaq. 24/11/09 22:08

parlo di tutti, compreso quello di kip

Q. 24/11/09 22:08

okay

24/11/09 22:08

va bene

24/11/09 22:08

mi dispiace per farti lo stress :[

fiorenzaq. 24/11/09 22:09

non mi fai nessuno stress!

24/11/09 22:09

sono abbastanza abituata: lavoro anche ad una rivista sull'insegnamento delle lingue e so come funziona alla fine

24/11/09 22:09

non ti preoccupare

Q. 24/11/09 22:10

ahh

24/11/09 22:10

okay

24/11/09 22:10

:]

24/11/09 22:10

ma ancora

fiorenzaq. 24/11/09 22:10

va tutto bene: tranquilla

Q. sta inviando un file Cancellato

AUTUNNO -Sopr'arno draft2.pdf

32,2 MB

fiorenzaq. 25/11/09 23:35

ciao **Q.**!

25/11/09 23:35

come stai?

Q. 25/11/09 23:35

ciao!

25/11/09 23:35

beneeee

25/11/09 23:35

ti stavo scrivendo un email

fiorenzaq. 25/11/09 23:35

ora guardo il file

25/11/09 23:36

l'email era sul file?

Q. 25/11/09 23:36

si

25/11/09 23:36

e anche qualche domanda

fiorenzaq. 25/11/09 23:36

vuoi farcele ora, le domande?

Q. 25/11/09 23:36

ma cancella questo file, perche' sto facendo un file PDF meno grande

25/11/09 23:36

quindi piu' veloce per mandare

fiorenzaq. 25/11/09 23:36

ok

Q. 25/11/09 23:39

Ciao Fiorenza!

1) il PDF è troppo grande per l'email. Te ho mandato con yousendit.com.

2) Allegato è il testo dei Personal Blurbs, nel caso che non ricevi il file con yousendit.com.

3) Il file PDF ha tutto il testo finale. Ora sto facendo qualche cambiamento estetica - tipo aggiungere piu' foto che rappresantano il nostro tempo qui. I soli cambiamenti che sto facendo sono per fare piu' bella da vedere.

Due cose che dobbiamo fare chiaro dalla ditta:

-Le pagine non saranno troppo "tagliato" -- cioe' i bordi sono completamente presente

-Le pagine devono essere nel ordine che appara nel documento

25/11/09 23:39

wow - il primo file troppo grande era 32 MB

25/11/09 23:40

mentre questo e' 2 MB

25/11/09 23:40

hehe

Q. sta inviando un file 25/11/09 23:40

AUTUNNO -Sopr'arno draft2 small.pdf

2,2 MB

fiorenzaq. 25/11/09 23:40

devo andare sul sito yousendit. com?

Q. 25/11/09 23:41

no, non devi fare niente con yousendit.com

25/11/09 23:41

quella frase era da 10 minuti fa, quando ho cominciato di scrivere l'email

fiorenzaq. 25/11/09 23:42

allora i 2 files che ho ricevuto sono quelli che devo guardare?

Q. 25/11/09 23:42

ho cancellato il primo perche e' troppo grande

25/11/09 23:42

il secondo e' solo 2 MB

25/11/09 23:42

quindi devi guardare questo

25/11/09 23:43

ma tenga a mente che la qualita' e' piu' bassa per fare velocemente

25/11/09 23:43

la copia reale sara' meglio

fiorenzaq. 25/11/09 23:43

ok

Q. 25/11/09 23:43

.... stara' ?

fiorenzaq. 25/11/09 23:44

no: sarà

25/11/09 23:46

Q., è molto bello: l'impostazione grafica mi piace moltissimo

25/11/09 23:47

hai fatto un ottimo lavoro

25/11/09 23:47

ora guardo la lingua

Q. 25/11/09 23:47

^ ^

fiorenzaq. 25/11/09 23:47

dammi un minuto

Q. 25/11/09 23:47

grazie

25/11/09 23:47

ok

25/11/09 23:47

ma tu mi hai aiutato molto

fiorenzaq. 25/11/09 23:47

per la lingua, s^

25/11/09 23:47

sì

25/11/09 23:48

il resto è opera tua

25/11/09 23:48

veniamo alla lingua

25/11/09 23:48

prima di tutto l'indice

25/11/09 23:48

dobbiamo cambiare alcune cose

Q. 25/11/09 23:49

oh oh, ho scritto "per" invece di "di" per "10 ragioni per..."

fiorenzaq. 25/11/09 23:49

sì

25/11/09 23:49

poi: leviamo "personal blurbs" e mettiamo "Ci presentiamo"

25/11/09 23:50

2. mettiamo a "Questo Autunno" Vari e non varie

25/11/09 23:50

3. 10 ragioni per

25/11/09 23:50

4. volontariato e non volontariato

25/11/09 23:51

5. mettiamo Intervista e non INTERVISTA

Q. 25/11/09 23:51

"Quest'Autunno" o "Questo Autunno"?

fiorenzaq. 25/11/09 23:51

tutte e due vanno bene, ma meglio la seconda

25/11/09 23:52

6. leviamo ": " dopo la musica italiana

Q. 25/11/09 23:52

ok

fiorenzaq. 25/11/09 23:52

7. l'intervista è di Cristiana Giannini

Q. 25/11/09 23:53

hahah avevo un problema con le redazione per la intervista

25/11/09 23:53

perche' c'erano 4 persone

25/11/09 23:53

troppe parole

fiorenzaq. 25/11/09 23:53

ma l'ha fatta Cristiana

25/11/09 23:53

possiamo mettere Cristiana e...

25/11/09 23:54

oppure Cristiana a...

Q. 25/11/09 23:54

ahh

25/11/09 23:54

no no

25/11/09 23:54

vero

25/11/09 23:54

perche i ragazzi non hanno scritto niente

25/11/09 23:54

solo hanna parlato

25/11/09 23:54

hai ragione

fiorenzaq. 25/11/09 23:54

infatti

25/11/09 23:57

pagina 4 (blurbs): titolo: ci presentiamo

25/11/09 23:58

nei titoli ci sono 2 cose da cambiare

25/11/09 23:58

1. pagina 10: Una poesia sul Volontariato

Q. 25/11/09 23:58

ok

fiorenzaq. 25/11/09 23:59

pagina 12 nel box nero: Vi consigliamo DI ascoltare

Q. 26/11/09 00:00

maiuscolo per "poesia" nel titolo: Una Poesia sul Volontariato

26/11/09 00:00

?

26/11/09 00:00

e' domani! e' giovedi!!!!

fiorenzaq. 26/11/09 00:00

sì, brava. E' meglio

26/11/09 00:00

lo so

26/11/09 00:00

il problema era che l'ufficio è chiuso per Thanksgiving

26/11/09 00:00

manderò io domani il file pdf alla stampa

26/11/09 00:00

non ti preoccupare

26/11/09 00:01

abbiamo telefonato io e Fosca e hanno detto che domani va bene per avere il giornale

pronto lunedì

26/11/09 00:01

Jenny ti ha mandato la sua arte?

Q. 26/11/09 00:01

no

26/11/09 00:02

ma ora, sono sul facebook

fiorenzaq. 26/11/09 00:02

prova a vedere se te la manda

Q. 26/11/09 00:02

trovando foto da questa trimestre

fiorenzaq. 26/11/09 00:02

ok

Q. 26/11/09 00:02

l'ho già mandato un email

fiorenzaq. 26/11/09 00:02

io leggo le pagine

26/11/09 00:02

bene

26/11/09 00:02

aspettiamo fino a domani

Q. 26/11/09 00:03

okay

fiorenzaq. 26/11/09 00:03

ora mi metto a leggere

26/11/09 00:04

se poi sei ancora su skype forse è meglio se ti chiamo e parliamo a voce, no?

Q. 26/11/09 00:04

ti manderò la copia finale finale prima dalle 10.00 domani

fiorenzaq. 26/11/09 00:04

ok

Q. 26/11/09 00:04

sì, se vorresti

fiorenzaq. 26/11/09 00:04
certo che voglio!
26/11/09 00:04
ci sentiamo fra un po'
Q. 26/11/09 00:05
oki doke
fiorenzaq. 26/11/09 00:05
a dopo
Q. 26/11/09 00:05
a dopo :]
fiorenzaq. 26/11/09 01:06
Q.?
26/11/09 01:07
ti posso chiamare?
26/11/09 01:22
Q., penso che tu stia dormendo
26/11/09 01:23
ci sentiamo domani mattina
26/11/09 01:23
quando ti svegli e vedi che sono collegata possiamo sentirci
26/11/09 01:23
buonanotte!
Q. 26/11/09 11:28
ciao fiorenza!
26/11/09 11:28
mi dispiace - stavo facendo una doccia ieri sera
fiorenzaq. 26/11/09 11:32
ciao **Q.**
26/11/09 11:33
ora ero io che facevo la doccia!
Q. 26/11/09 11:33
haha
fiorenzaq. 26/11/09 11:34
penso che sia meglio se dopo il pranzo rimaniamo un po' insieme e facciamo le
correzioni sul tuo computer
26/11/09 11:34
che ne dici?
Q. 26/11/09 11:34
okay
26/11/09 11:35
buon'idea
fiorenzaq. 26/11/09 11:35
allora vado a prepararmi
26/11/09 11:35
a dopo
26/11/09 11:35
ciao
Q. 26/11/09 11:36

okay ciao ciao

26/11/09 11:36

devi mettere colori di thanksgiving!

fiorenzaq. 26/11/09 11:36

che sono?

Q. 26/11/09 11:36

<http://images.clipartof.com/small/17148-Kind-Pilgrim-Couple-Carrying-A-Cooked-Thanksgiving-Turkey-On-A-Tray-Clipart-Illustration.jpg>

26/11/09 11:37

sto mettendo la roba alla sinistra

26/11/09 11:37

puoi mettere la destra :]

fiorenzaq. 26/11/09 11:37

ho già scelto vestiti neri

Q. 27/12/09 23:03

ciaooo

27/12/09 23:03

sono tornata a firenze ieri sera

27/12/09 23:03

parto per gli stati uniti martedi sera :[

27/12/09 23:03

dove' tomazo?

fiorenzaq. 27/12/09 23:04

come è andato il tuo viaggio per l'europa?

27/12/09 23:04

tommaso sta vedendo la tv con alesandro

Q. 27/12/09 23:04

bello! ma mi e' mancata firenze MOLTO

fiorenzaq. 27/12/09 23:04

ed ora vai a casa!

Q. 27/12/09 23:04

quindi ho cambiato il volo da parigi a firenze

27/12/09 23:04

due giorni presto :]

fiorenzaq. 27/12/09 23:04

accidenti!

Q. 27/12/09 23:04

tra due giorni, vado a casa a seattle

fiorenzaq. 27/12/09 23:05

non sei contenta?

Q. 27/12/09 23:05

con cosa?

fiorenzaq. 27/12/09 23:05

di tornare a casa

27/12/09 23:06

rivedrai l tua famiglia, i tuoi amici

Q. 27/12/09 23:06

sono contenta di vedere la mia famiglia

27/12/09 23:06

e gli amici

27/12/09 23:06

ma sarò a seattle solo per due giorni

27/12/09 23:06

torno a stanford 1 jan

fiorenzaq. 27/12/09 23:06

quando ricominci i corsi a stanford?

Q. 27/12/09 23:07

4 jan

fiorenzaq. 27/12/09 23:07

tornerai a firenze in giugno, per il 50°?

Q. 27/12/09 23:07

devo preparare la camera nuova, comprare i libri, scegliere i corsi

27/12/09 23:07

haha

27/12/09 23:07

ahhh

27/12/09 23:07

magari

27/12/09 23:07

se posso trovare ~\$700 sulla strada

27/12/09 23:07

certo :]

fiorenzaq. 27/12/09 23:07

non è molto facile...

27/12/09 23:08

se li trovi avvertimi, magari su quella strada trovo qualcosa anch'io...

27/12/09 23:08

il tuo amico è a firenze con te?

Q. 27/12/09 23:09

no

fiorenzaq. 27/12/09 23:09

è già andato negli states?

Q. 27/12/09 23:10

avevo problemi con lui. quando si viaggia con qualcuno, si saprà MOLTO su questa persona

27/12/09 23:10

no....

27/12/09 23:10

lui e' ancora a parigi

fiorenzaq. 27/12/09 23:10

non è facile viaggiare con un'altra persona

Q. 27/12/09 23:10

haha

27/12/09 23:10

no

fiorenzaq. 27/12/09 23:10

io a volte litigo anche con alessandro...

Q. 27/12/09 23:11

e io ho bisogno del mio spazio

fiorenzaq. 27/12/09 23:11

anch'io

27/12/09 23:11

in genere io ed alessandro litighiamo in viaggio proprio per questo

27/12/09 23:11

ma adesso abbiamo capito che è meglio dare ad ognuno dei momenti da soli

Q. 27/12/09 23:11

si!

27/12/09 23:11

sono d'accordo

27/12/09 23:12

quando ho avuto un giorno da sola a parigi, e' stata la giornata migliore del viaggio :]

27/12/09 23:12

com'e' andato il tuo natale?

fiorenzaq. 27/12/09 23:13

ti capisco

27/12/09 23:13

bene!

27/12/09 23:13

a casa con la famiglia

Q. 27/12/09 23:13

c'e' un albero a casa tua?

fiorenzaq. 27/12/09 23:13

certo!

27/12/09 23:13

anche il presepe

Q. 27/12/09 23:13

con jesu'?

fiorenzaq. 27/12/09 23:14

certo!

27/12/09 23:14

e la madonna, san giuseppe, i re magi e tutto il resto

27/12/09 23:14

tommaso ne va pazzo!

27/12/09 23:15

lo abbiamo dovuto fare due volte perché la prima volta il nostro gatto lo ha completamente distrutto!

Q. 27/12/09 23:15

hahaha

27/12/09 23:15

romeo!

fiorenzaq. 27/12/09 23:15

proprio lui

27/12/09 23:18

ti avevo persa, scusa

27/12/09 23:18

cosa fai stasera?

Q. 27/12/09 23:20

sono appena tornata ieri sera. ho avuto una giornata bella oggi, e per stasera, mi risposo a casa qui :]

27/12/09 23:20

perche domani sera e' "hiphop night" allo yab

27/12/09 23:20

haha

fiorenzaq. 27/12/09 23:20

sei dalla tua host family?

Q. 27/12/09 23:20

quindi esco domani sera, e parto per gli stati uniti martedi sera =\

27/12/09 23:20

... si? e' una cosa vietata?

fiorenzaq. 27/12/09 23:21

no, perché?

Q. 27/12/09 23:21

haha

27/12/09 23:21

mi sto solo chiedendo

fiorenzaq. 27/12/09 23:21

anch'io stavo solo chiedendo

Q. 27/12/09 23:21

haha

fiorenzaq. 27/12/09 23:21

Q., ti devo lasciare

Q. 27/12/09 23:22

ho dimenticato un po' d'italiano durante il 2 settimane viaggio

27/12/09 23:22

okay

fiorenzaq. 27/12/09 23:22

mi chiamano per fare una cioccolata calda

Q. 27/12/09 23:22

ciao fiorenza quercioli

27/12/09 23:22

ahh

27/12/09 23:22

beata te :]

fiorenzaq. 27/12/09 23:22

non mi sembra che tu abbia dimenticato l'italiano

Q. 27/12/09 23:22

ehhh

27/12/09 23:22

devo trovarmi un modo di tenere la lingua

fiorenzaq. 27/12/09 23:22

ciao **Q.** phan

Q. 27/12/09 23:22

e' una cosa elusiva
fiorenzaq. 27/12/09 23:23
scrivimi/chiamami qualche volta, anche da stanford
27/12/09 23:23
mi farà piacere
Q. 27/12/09 23:23
certamente - anche a me!
fiorenzaq. 27/12/09 23:23
riposati, divertiti e fai un buon viaggio di ritorno
27/12/09 23:23
ciao ciao
Q. 27/12/09 23:24
altrettanto!
27/12/09 23:24
buona notte
fiorenzaq. 27/12/09 23:24
buona notte
20/02/10 15:42
ciao **Q.**! come stai?
Q. 20/02/10 15:42
ciao fiorenza!
20/02/10 15:43
sono felice di sentirti
fiorenzaq. 20/02/10 15:43
è notte in california, cosa fai ancora alzata?
Q. 20/02/10 15:43
pero ora, mi hai contatto appena vado a letto
20/02/10 15:43
hahahaha
fiorenzaq. 20/02/10 15:43
come va?
20/02/10 15:43
tutto ok?
Q. 20/02/10 15:44
come hai saputo che non ho ancora dormito invece di mi sono svegliata presto?
20/02/10 15:44
scusa il mio italiano
fiorenzaq. 20/02/10 15:44
il tuto italiano è ok
Q. 20/02/10 15:44
e' 6.42 am qui
20/02/10 15:44
hehe
fiorenzaq. 20/02/10 15:44
so che non hai ancora dormito perché ti conosco...
Q. 20/02/10 15:44
sono appena tornata da una mostra a Oakland
fiorenzaq. 20/02/10 15:44

bella?

Q. 20/02/10 15:44

un concert di Erykah Badu

20/02/10 15:44

era incredibile

20/02/10 15:45

molto

fiorenzaq. 20/02/10 15:45

bene

20/02/10 15:45

e la scuola?

Q. 20/02/10 15:45

lei e' meglio "live" di su CD

fiorenzaq. 20/02/10 15:45

come è andata con la raccomandazione che ho scritto per te?

Q. 20/02/10 15:45

va beh

20/02/10 15:45

ancora non lo so

20/02/10 15:45

scopero' in marzo

fiorenzaq. 20/02/10 15:45

ma cosa pensi?

Q. 20/02/10 15:45

grazie per questo

fiorenzaq. 20/02/10 15:45

di niente, figurati

20/02/10 15:46

ti lascio andare a dormire

20/02/10 15:46

sarai stanca...

20/02/10 15:46

buon riposo

Q. 20/02/10 15:46

adesso non sono sicura perche' la facolta a cui ho fatto la domanda non accetta molte studenti

20/02/10 15:46

hahah

20/02/10 15:46

grazie

20/02/10 15:46

buona notte

fiorenzaq. 20/02/10 15:46

no: qui è "buon pomeriggio"!!

Q. 20/02/10 15:46

sono un po' fuori della mente

20/02/10 15:46

a causa della mostra

fiorenzaq. 20/02/10 15:46
non ti preoccupare, immagino
20/02/10 15:47
ciao, a presto
Q. 20/02/10 15:47
e did non dormire
20/02/10 15:47
hehe
20/02/10 15:47
ciao!
20/02/10 15:47
e buon pomeriggio :]
fiorenzaq. 20/02/10 15:47
fammi sapere come va
Q. 20/02/10 15:47
certo
20/02/10 15:47
ti manderò un email
fiorenzaq. 20/02/10 15:47
ciao ciao
20/02/10 15:47
brava
Q. 20/02/10 15:47
ciao :]
07/03/10 00:16
ciao fiorenza!
07/03/10 00:17
come stai?
07/03/10 00:17
scusami per l'ultima volta
fiorenzaq. 07/03/10 00:17
ciao **Q.**!
07/03/10 00:17
io sto bene
07/03/10 00:17
e tu?
07/03/10 00:17
non ti scusare, non ce n'è bisogno
Q. 07/03/10 00:17
:]
07/03/10 00:17
sto abbastanza bene
fiorenzaq. 07/03/10 00:17
come ti va?
Q. 07/03/10 00:18
solo perché oggi è sabato
07/03/10 00:18
hehe

fiorenzaq. 07/03/10 00:18

l'università?

Q. 07/03/10 00:18

sii

07/03/10 00:18

questa settimana scorsa, ero troppo occupata con due grandi compiti, un tema

07/03/10 00:19

e due interviste per lavoro

fiorenzaq. 07/03/10 00:19

hai finito?

Q. 07/03/10 00:19

no

07/03/10 00:19

ancora no

fiorenzaq. 07/03/10 00:19

stai studiando?

Q. 07/03/10 00:19

questa settimana, ho due grandi compiti più, e un altro tema che vale 70% della vota finale

07/03/10 00:19

ehhh... ora, no

07/03/10 00:19

:]

07/03/10 00:20

penso di uscire!

fiorenzaq. 07/03/10 00:20

cosa fai di bello oggi?

Q. 07/03/10 00:20

c'è sole

07/03/10 00:20

hrmmm, vado alla palestra

07/03/10 00:20

ballare

fiorenzaq. 07/03/10 00:20

brava!

Q. 07/03/10 00:20

il mio amico me ha appena dato un sacco di musica nuova

fiorenzaq. 07/03/10 00:20

c'è alessandro qui, sta andando a dormire

Q. 07/03/10 00:21

molto bella

07/03/10 00:21

hahah ciao alessandro!

fiorenzaq. 07/03/10 00:21

ma ti saluto, anche da parte di tutto l'ufficio

Q. 07/03/10 00:21

come stai? :]

fiorenzaq. 07/03/10 00:21

ti ricordano sempre

07/03/10 00:21

sta bene, occupato come sempre

Q. 07/03/10 00:21

e io a loro!

07/03/10 00:21

si, con taste?

fiorenzaq. 07/03/10 00:21

infatti dice che tu vada a vedere il sito

07/03/10 00:22

hanno fatto le lampade con i materiali che tu avevi trovato durante lo stage

Q. 07/03/10 00:22

ahhh

07/03/10 00:22

l'evento taste è già passato?

fiorenzaq. 07/03/10 00:22

no, è il prossimo fine-settimana

Q. 07/03/10 00:23

hmm, non ci sono foto sul sito

fiorenzaq. 07/03/10 00:23

davvero?

Q. 07/03/10 00:23

sii

07/03/10 00:23

solo vedo testo

fiorenzaq. 07/03/10 00:23

gli dirò di mandartele

Q. 07/03/10 00:23

benissimo

07/03/10 00:23

grazie :]

fiorenzaq. 07/03/10 00:23

ora ti saluto

Q. 07/03/10 00:23

okay

fiorenzaq. 07/03/10 00:24

vado a letto anch'io

Q. 07/03/10 00:24

haha

07/03/10 00:24

oh!

fiorenzaq. 07/03/10 00:24

qui è quasi mezzanotte e mezzo

Q. 07/03/10 00:24

ascolto che la celeste è la nuova editor per sopr'arno

fiorenzaq. 07/03/10 00:24

vero

07/03/10 00:24

è anche lei molto brava

Q. 07/03/10 00:24

hahah, solo mezzanotte e mezzo? ma fiorenza, non devi andare al letto per due ore di più

07/03/10 00:24

:]

fiorenzaq. 07/03/10 00:24

eh, sono stanca

07/03/10 00:25

in genere vado a letto tardi quando non lavoro

07/03/10 00:25

ma oggi ho avuto una giornata pesante

Q. 07/03/10 00:25

con romeo?

fiorenzaq. 07/03/10 00:25

e non sono più giovane come te

Q. 07/03/10 00:25

o... TOMAZO?

fiorenzaq. 07/03/10 00:25

tommaso: è malato

Q. 07/03/10 00:25

noooo

fiorenzaq. 07/03/10 00:25

sì e non vuole stare in casa

07/03/10 00:25

troppa energia

Q. 07/03/10 00:26

:[lo mando auguri dagli stati uniti

fiorenzaq. 07/03/10 00:26

grazie **Q.**

Q. 07/03/10 00:26

... gli mando?

fiorenzaq. 07/03/10 00:26

sì: meglio

07/03/10 00:26

brava

Q. 07/03/10 00:26

hehe grazie

fiorenzaq. 07/03/10 00:26

ottimo italiano

Q. 07/03/10 00:26

okay

fiorenzaq. 07/03/10 00:26

buon ballo

Q. 07/03/10 00:26

ti lascio andare al letto ora

fiorenzaq. 07/03/10 00:26

divertiti

07/03/10 00:26

buona giornata

Q. 07/03/10 00:26

ma dopo marzo, frequento un classe di italiano

fiorenzaq. 07/03/10 00:27

con chi?

Q. 07/03/10 00:27

avrò spazio nel mio orario

07/03/10 00:27

mmm... marta baldocchi

07/03/10 00:27

credo

fiorenzaq. 07/03/10 00:27

brava!

07/03/10 00:27

è molto in gamba

Q. 07/03/10 00:27

?

07/03/10 00:27

cosa?

fiorenzaq. 07/03/10 00:27

in gamba= brava

Q. 07/03/10 00:27

ahh

07/03/10 00:27

si, è milanese

07/03/10 00:27

hehe

fiorenzaq. 07/03/10 00:27

sì, credo

Q. 07/03/10 00:28

allora ciao ciao

fiorenzaq. 07/03/10 00:28

salutala da parte mia

Q. 07/03/10 00:28

dico "99"

fiorenzaq. 07/03/10 00:28

ciao, alla prossima volta

Q. 07/03/10 00:28

99 = nighty night = good night!

fiorenzaq. 07/03/10 00:28

bella espressione!

07/03/10 00:28

non la conoscevo

07/03/10 00:28

grazie

07/03/10 00:28

ciao ciao

09/03/10 23:21
ciao Q.!

09/03/10 23:21
grazie degli auguri per la festa della donna!

Q. 09/03/10 23:21
ciao fiorenza :]

09/03/10 23:21
hahah niente

fiorenzaq. 09/03/10 23:21
auguri anche a te!!

Q. 09/03/10 23:22
hai ricevuto qualche mimosa?

fiorenzaq. 09/03/10 23:22
sì

09/03/10 23:22
da un amico

Q. 09/03/10 23:22
hehehe

09/03/10 23:22
sono in classe al momento

fiorenzaq. 09/03/10 23:23
di cosa?

Q. 09/03/10 23:23
economia

fiorenzaq. 09/03/10 23:23
allora ti lascio!!

Q. 09/03/10 23:23
sto prendendo 4 classi di economia

09/03/10 23:23
[classi?]

09/03/10 23:23
hahah

09/03/10 23:23
la mia mente non e' felice

fiorenzaq. 09/03/10 23:23
capisco

Q. 09/03/10 23:23
fra 2 ore, ho un'intervista per lavoro

fiorenzaq. 09/03/10 23:24
allora in bocca al lupo!

Q. 09/03/10 23:24
ohh

09/03/10 23:24
CORSI

09/03/10 23:24
hahah

09/03/10 23:24
crepi

fiorenzaq. 09/03/10 23:24

ciao, Q.

09/03/10 23:24

a prestissimo!!

Q. 09/03/10 23:25

ciao ciao!

fiorenzaq. 09/03/10 23:25

ciao

Q. 02/03/11 10:53

ciao fiorenza!

fiorenzaq. 02/03/11 10:54

ciao Quynn! Come stai?

Q. 02/03/11 10:54

sono malata :[

fiorenzaq. 02/03/11 10:55

accidenti! Influenza?

Q. 02/03/11 10:55

si

fiorenzaq. 02/03/11 10:55

mi dispiace!

Q. 02/03/11 10:55

non potevo stare al lavoro oggi

02/03/11 10:55

ehh

fiorenzaq. 02/03/11 10:55

che lavoro fai, ora?

Q. 02/03/11 10:56

faccio analisi finanziario per una ditta detto Argus Information

fiorenzaq. 02/03/11 10:56

è un buon lavoro?

Q. 02/03/11 10:57

ci specializzamo nella industria di carta credito

fiorenzaq. 02/03/11 10:57

bene. ti piace?

Q. 02/03/11 10:57

eh... dire la verita, forse non e' veramente per me

fiorenzaq. 02/03/11 10:57

perché?

Q. 02/03/11 10:57

ma come so? ci sono stata al lavoro per 5 mesi

02/03/11 10:58

perche' c'e' bisogno un specifico tipo di personalita' per fare la finanza

fiorenzaq. 02/03/11 10:59

e per te non va bene?

Q. 02/03/11 10:59

non ho la possibilita' di usare la mia creativita'

fiorenzaq. 02/03/11 10:59

ho capito

02/03/11 10:59

però potrai sempre trovare di meglio

Q. 02/03/11 10:59

o la menta destra

02/03/11 10:59

si

fiorenzaq. 02/03/11 11:00

avrà bisogno di un po' di tempo: non è un bel momento per l'economia

Q. 02/03/11 11:00

la mese scorsa, ho cominciato a trovare lavoro nuovo

fiorenzaq. 02/03/11 11:00

e come è andata?

Q. 02/03/11 11:00

mi dispiace per il mio italiano

fiorenzaq. 02/03/11 11:00

no, va bene

Q. 02/03/11 11:01

ho ricevuto un'offerta la settimana scorsa

02/03/11 11:01

e' lavoro meglio

02/03/11 11:01

piu' interessante

02/03/11 11:01

nella industria di "social gaming"

fiorenzaq. 02/03/11 11:01

accidenti!

02/03/11 11:01

e lo accetterai?

Q. 02/03/11 11:01

ma non devi dire nessuno di questo

02/03/11 11:01

haha

02/03/11 11:01

per favore

fiorenzaq. 02/03/11 11:02

certo che non lo dico a nessuno!

02/03/11 11:02

so tenere un segreto: tranquilla!

Q. 02/03/11 11:02

non fino faccio una decisione

fiorenzaq. 02/03/11 11:03

certo!

Q. 02/03/11 11:03

:]

02/03/11 11:03

grazie

fiorenzaq. 02/03/11 11:03

Q., ti devo salutare perché devo parlare con un collega

Q. 02/03/11 11:03

ma mi sento colpevole perche' mi piacciono molto le persone con cui lavoro

02/03/11 11:03

ah

02/03/11 11:03

okay

02/03/11 11:04

la prossima volta, vorrei sentire come va a firenze

fiorenzaq. 02/03/11 11:04

ma se non ti piace il lavoro...

Q. 02/03/11 11:04

con te, ale, TOMAZO

02/03/11 11:04

:[

fiorenzaq. 02/03/11 11:04

loro tutti bene

Q. 02/03/11 11:04

lo so, lo so

fiorenzaq. 02/03/11 11:04

grazie

Q. 02/03/11 11:04

:]

fiorenzaq. 02/03/11 11:04

alla prossima, ciao ciao

02/03/11 11:04

e scusa per la fretta!!

Q. 02/03/11 11:04

ciao!

fiorenzaq. 02/03/11 11:04

stai bene

Q. 02/03/11 11:04

no no, niente

02/03/11 11:04

grazie, a te

2010-05-30

fiorenzaq.:

18:24:18

ciao scott, scusa, ma sono stata fuori tutto il giorno per la comunione di mio figlio

c.326:

18:24:51

ah, nessun problema! com'è andata la comunione? bene?

fiorenzaq.:

18:25:03

sì, tutto bene. grazie

fiorenzaq.:

18:25:18

tu, tutto ok?

c.326:

18:25:45

sì, tutto ok, ma adesso ho più compiti da fare di quanto pensassi :) è sempre così la domenica, no?

c.326:

18:25:55

ma in ogni caso al meno c'è sole

fiorenzaq.:

18:26:00

più o meno sì

fiorenzaq.:

18:26:09

ed è vero che il sole aiuta!

fiorenzaq.:

18:26:15

mette il buon umore, no?

c.326:

18:26:23

sì sì, infatti

fiorenzaq.:

18:26:24

umore, scusa

fiorenzaq.:

18:27:05

allora, vuoi che facciamo ora l'intervista o preferisci scrivere qualcosa tu su come è cambiata la tua opinione dopo questi mesi in Italia?

c.326:

18:28:04

hmmm, forse possiamo fare l'intervista? in quel modo possiamo parlare di più cose

c.326:

18:28:07

scusa un attimo:

fiorenzaq.:

18:28:14

certo

c.326:

18:32:08

un mio caro amico mi ha mandato un messaggio su Facebook, abbiamo appena finito di parlare: lui fa il militare e non avevo parlato con lui da molto tempo

fiorenzaq.:

18:32:25

e dov'è adesso?

fiorenzaq.:

18:32:33

spero non in una zona di guerra!

c.326:

18:32:58

sì, in Afghanistan adesso, ma con speranza lui può tornare per il suo compleanno in gennaio

fiorenzaq.:

18:33:20

accidenti!

c.326:

18:33:27

un bravo ragazzo, ci conosciamo da quanto avevamo 5 anni

fiorenzaq.:

18:33:45

allora anche una bella amicizia

c.326:

18:34:03

certo :) non vedo l'ora di rivederlo!

c.326:

18:34:28

ma io e lui abbiamo finito di parlare su Facebook, lui ha dovuto "log off"

fiorenzaq.:

18:34:37

peccato!

fiorenzaq.:

18:35:07

senti scott, dovrei assentarmi per 15 minuti per risolvere una questione fra i figli

c.326:

18:35:08

sì infatti--ma stasera gli scrivo un messaggio più lungo sulla mia esperienza qui in Italia

c.326:

18:35:33

ah, ok: adesso io vado a chiedere alla mia mamma italiana a che ora ceniamo

fiorenzaq.:

18:35:40

questa mi sembra una bella idea: vi scambiate esperienze internazionali e sarà bello per tutti e due!

fiorenzaq.:

18:35:47

bene

c.326:

18:35:49

sì :)

c.326:

18:36:01

ma fra un po' possiamo fare l'intervista? forse prima di cena?

fiorenzaq.:

18:36:09

poi possiamo fare l'intervista. sarà di

fiorenzaq.:

18:36:19

scusa: non ho finito la frase

fiorenzaq.:

18:36:34

certo: facciamo l'intervista verso le 18.50: ok?

c.326:

18:36:43

benissimo! a presto!

fiorenzaq.:

18:36:48

a dopo

c.326:

18:43:01

ok, ho appena controllato: mangiamo alle sette e mezzo, quindi abbiamo un sacco di tempo

fiorenzaq.:

18:47:41

eccomi, scott

fiorenzaq.:

18:47:51

quando vuoi possiamo cominciare

c.326:

18:48:15

benissimo! cominciamo adesso via video chat? o preferisci i messaggini?

fiorenzaq.:

18:48:29

meglio i messaggi, se per te va bene

fiorenzaq.:

18:48:41

così mi è più semplice poi scrivere l'intervista

c.326:

18:48:46

ok, va benissimo :) più facile per scrivere l'articolo

fiorenzaq.:

18:49:12

i ragazzi della redazione sono in ritardo e temo che ci sia veramente poco tempo per finire tutto

c.326:

18:49:46

accidenti--infatti io pensavo che stesse andando tutto bene

fiorenzaq.:

18:49:54

non proprio...

fiorenzaq.:

18:50:02

ma vediamo...

fiorenzaq.:

18:50:10

allora: prima domanda:

fiorenzaq.:

18:50:27

cosa pensi ora dello stile dei pasti sul campus?

c.326:

18:50:41

a stanford?

fiorenzaq.:

18:50:44

sì

c.326:

18:51:41

Hmmm... a dire il vero, dopo aver frequentato delle mense qui in Italia con i ricercatori al mio stage (un laboratorio di spettroscopia a Sesto Fiorentino), sembra che addirittura gli italiani mangino in fretta alle mense

c.326:

18:52:32

visto che a Stanford le mense sono i luoghi più frequentati per mangiare, forse è per quello che i ragazzi di Stanford non apprezzano i pasti insieme

fiorenzaq.:

18:53:07

allora le mense sono più o meno uguali in Italia e negli Stati Uniti!

c.326:

18:53:14

MA devo condividere con Lei un'osservazione: secondo me gli italiani mangiano più in fretta che gli americani--ma i pasti durano per più tempo!

fiorenzaq.:

18:53:42

questa osservazione è interessante!

c.326:

18:53:47

sì, devo dire sì: (c'è una scelta più grande di frutta in California però)

fiorenzaq.:

18:53:47

Spiegati meglio

c.326:

18:53:52

sì, prego

c.326:

18:54:43

per esempio, a cena: in molti casi il mio babbo italiano--di 63 anni--finisce prima di me e Gabriel

c.326:

18:55:05

ma c'è sempre conversazione: questo è il fuoco del pasto

c.326:

18:56:09

ma, c'è un altro elemento: non solo quest'abitudine di parlare al tavolo, ma anche l'abitudine di conoscere gli altri italiani vicino a casa: al bar, all'alimentari, alla

gastronomia, alla pizzeria

fiorenzaq.:

18:56:55

insomma: si consuma in fretta il cibo per dedicarsi alle relazioni sociali...

c.326:

18:57:07

esatto

c.326:

18:57:14

in poche parole :)

fiorenzaq.:

18:57:46

secondo te in America le persona gustano di più il cibo?

fiorenzaq.:

18:57:59

nel senso che mangiano più lentamente

c.326:

18:58:34

una buona domanda

c.326:

18:59:23

io direi di no: i gusti sono più raffinati qui, perché c'è più attenzione agli ingredienti, più semplicità per quanto riguarda le ricette, ecc.

c.326:

18:59:30

oops! scusa un attimo, una telefonata

fiorenzaq.:

18:59:39

ok, non ti preoccupare

c.326:

19:00:43

eccomi! grazie :)

fiorenzaq.:

19:00:50

ok

c.326:

19:01:14

ma sì, questo è una vera contraddizione: gli americani mangiano più lentamente, ma non godono così tanto di quello che mangiano...

fiorenzaq.:

19:01:42

forse in Italia molte persone mangiano in fretta perché hanno fame, semplicemente!

fiorenzaq.:

19:02:06

Mi sembra che si mangi lentamente per un'occasione speciale, una festa, per esempio

fiorenzaq.:

19:02:21

oppure per il pranzo della domenica

fiorenzaq.:

19:02:37

spesso si arriva a cena molto affamati, invece

c.326:

19:02:37

haha, non lo so: non so come si può spiegare questa differenza di velocità. In america sembra che mangiare lentamente sia una cosa "raffinata" se stessa, di etichetta, ecc.

c.326:

19:03:01

ah, devo chiarire una cosa:

fiorenzaq.:

19:03:21

quello che dici comunque è vero: ho sentito spesso questa cosa: "mangia più piano (nel senso di lentamente)

fiorenzaq.:

19:03:32

dimmi, cosa devi chiarire?

c.326:

19:03:48

quando dico che gli italiani mangiano veloce, intendo che loro mangiano quello che è sul piatto veloce: poi c'è una pausa prima di che tutti finiscano, e poi il secondo, ecc.

fiorenzaq.:

19:04:29

quindi mangiano lentamente quello che hanno nel piatto, ma fanno delle pause fra un piatto e l'altro

c.326:

19:04:40

in america c'è tutto su un solo piatto, ed è una gara alla fine ("race to finish")

c.326:

19:04:44

sì, direi di sì

fiorenzaq.:

19:05:36

ma dimmi: crea dei problemi ad un americano, stare tanto a tavola per i pasti quotidiani?

fiorenzaq.:

19:05:57

voglio dire: un americano considera queste cene una perdita di tempo?

fiorenzaq.:

19:06:22

sai che in italiano si dice: "a tavola non si invecchia"...

c.326:

19:07:16

se sono ciechi, sì :) la rapidità/lentezza dei pasti in Italia è una indicazione di un fatto più generale della cultura italiana: un apprezzamento dell'amicizia, amicizia coltivata spesso intorno alla tavola

fiorenzaq.:

19:07:35

vero

c.326:

19:07:45

SI!!! infatti "a tavola non si invecchia" è uno dei miei detti preferiti!

c.326:

19:08:13

l'ho messo sulla mia biografia (biography "blurb") sul Sopr'Arno il trimestre scorso, io credo

fiorenzaq.:

19:08:37

cosa consiglieresti allora ad uno studente che deve venire in Italia, riguardo a questa abitudine italiana di passare molto tempo a tavola e intorno al cibo?

fiorenzaq.:

19:08:57

infatti: mi ricordavo che avevi detto questa frase e tel'ho ricordata!

c.326:

19:09:04

ma questa amicizia non è fornita solamente in casa, a tavola: anche al bar, all'alimentari, nei posti vicini a casa, ecc. Io sono felice di conoscere così tanti proprietari, gente nella mia zona

fiorenzaq.:

19:09:31

sono tutte occasioni per parlare e migliorare l'italiano!

c.326:

19:09:52

esatto, ma anche per vedere la cultura

fiorenzaq.:

19:10:04

infatti: bravo!

c.326:

19:11:11

secondo me il cibo è quasi una cosa sacra nella cultura italiana, una chiave alla vita (boy, that sounds a bit trite), ma per esempio un cameriere non porterebbe *mai* il conto al tavolo prima di che il cliente la richiedesse (ho spagliato con la grammatica qui?)

fiorenzaq.:

19:11:44

(prima che il cliente lo richieda)

c.326:

19:11:52

ed un'altra cosa: è scortese entrare in un ristorante, un bar, qualsiasi negozio senza dire "buongiorno" o "buonasera"

c.326:

19:11:55

(grazie :))

fiorenzaq.:

19:12:14

vero

fiorenzaq.:

19:12:20

(di niente!)

c.326:

19:13:28

hmmm... insomma direi che il modo in cui gli italiani mangiano--andare a cena fuori, andare a prendere un caffè al bar, prendere un gelato--include un elemento di rispetto per il cibo e per quelli che lo preparano

fiorenzaq.:

19:13:41

certo

c.326:

19:14:12

non lo so, forse sto pensando troppo su questo... ma a me sembra che essere un proprietario di un ristorante, un alimentari, ecc. qui, in Italia, è più rispettato che negli stati uniti

c.326:

19:14:30

ma forse questo dipende dalla persona, dal americano che viene e vede queste cose qui in Italia

fiorenzaq.:

19:15:12

può essere: non saprei se sia vero o no. non conosco abbastanza bene questo aspetto della cultura americana

c.326:

19:15:47

io, come il mio babbo, sono amichevole per quanto riguardo quelli che fanno i professioni "di servizio" (si dice così? "service professions"?), per esempio al supermercato, quando si fa la coda in un negozio, quando si saluta i proprietari, ecc. Un po di "small town" amicizia

c.326:

19:16:26

hmmm, non lo so (I'm going off on a tangent here it seems)

fiorenzaq.:

19:16:35

no, va bene

fiorenzaq.:

19:16:41

capsco quello che vuoi dire

fiorenzaq.:

19:16:47

bene

fiorenzaq.:

19:17:02

mi sembra che tu abbia detto un sacco di cose interessanti

c.326:

19:17:30

ah, un'altra cosa che ho pensato: gli italiani non vanno a mangiare fuori *mai* da solo (in un ristorante, ecc.)

c.326:

19:17:36

:) grazie!

fiorenzaq.:

19:18:07

per gli italiani mangiare da soli, soprattutto in un ristorante, è sempre un po' triste, mi sembra

c.326:

19:19:11

sì infatti

fiorenzaq.:

19:19:14

bene, scott

fiorenzaq.:

19:19:22

direi che abbiamo finito

c.326:

19:19:32

:) benissimo! in tempo per cena :D

c.326:

19:19:36

ma voglio aggiungere un'altra cosa:

fiorenzaq.:

19:19:41

allora perfetto!

fiorenzaq.:

19:19:43

dimmi

c.326:

19:20:32

a proposito dell'amicizia, passare tempo insieme, ecc: io e il mio babbo italiano guardano quasi ogni sera "Un posto al sole" dopo cena, siamo tutti e due affascinati da questo soap opera

c.326:

19:22:35

e, insomma, ci sono tre elementi (per me) per quanto riguarda il cibo: in casa, nella mia zona, e in centro. nella mia zona c'è Alfio, il proprietario della gastronomia (buonissima, ma costosa), poi c'è l'alimentari (con Manuela e Letizia, simpaticissime), e poi "la strega" e il suo bar (si chiama "la strega" secretamente, non mi ricordo il suo vero nome), poi Bernardo e la sua pizzeria (meravigliosa, devo dire; si chiama "Cipiglio," devi andarci)

c.326:

19:22:46

questi sono solamente alcuni dettagli

fiorenzaq.:

19:23:07

perché la strega?

fiorenzaq.:

19:23:13

questa è bella!!!

c.326:

19:23:16

ma per me una grande parte di vivere qui in Italia è stato conoscere queste persone e rivederle spesso

c.326:

19:23:26

ahaha, ecco la storia su questo:

fiorenzaq.:

19:23:37

sì, questo è vero anche per gli italiani

c.326:

19:24:04

il nipote Yuri dei miei genitori italiani è arrivato un giorno al bar e le ha chiamato "la strega," e dopo quello non sono mai tornati più.

fiorenzaq.:

19:24:19

è cattiva?

c.326:

19:24:32

no, ma si assomiglia una strega, veramente :D

fiorenzaq.:

19:24:40

tipo la befana?

c.326:

19:24:52

sì, più o meno

fiorenzaq.:

19:25:01

una strega buona, allora!

c.326:

19:25:09

ma Yuri è veramente un piccolo diavolo, ma è carino così

c.326:

19:25:19

sì, buona, non è affatto cattiva! haha

fiorenzaq.:

19:25:28

come tutti i bambini: tutti piccoli diavoli!!

c.326:

19:25:36

haha, sì! :0

c.326:

19:25:39

oops, :)

c.326:

19:26:10

allora, grazie mille per l'intervista! mi sono divertito

fiorenzaq.:

19:26:18

grazie a te, scott

fiorenzaq.:

19:26:28

è stat interessante, davvero!

fiorenzaq.:

19:26:45

stata, scusa

c.326:

19:27:12

sì, e certamente mi mancherà questo elemeto d'Italia... il cibo e per di più i pasti tutti insieme

c.326:

19:27:22

ma adesso ceniamo! :D

fiorenzaq.:

19:27:24

ma ritornerai....

fiorenzaq.:

19:27:30

allora buon appetito!

fiorenzaq.:

19:27:33

ciao, a domani

c.326:

19:27:35

sì ma figurati, come no?!

c.326:

19:27:39

ciao, a domani!

fiorenzaq.:

19:27:42

ciao

----- La nostra chat del giorno Ven, 3/12/10 19:27 -----

D.(18:53): e guarda come sto scrivendo

D. (18:54): scrivendo, riflettendo, cercando il buon senso

Fiorenzaq. (18:54): ciao! come stai, tutto bene?

D.(18:55): sì, tutto ok. tu?

Fiorenzaq. (18:55): bene, grazie. come è andata questa settimana?

D. (18:56): meglio. la settimana con la mia compagna di stanza **era** molto buona..un rilievo francamente. La lezione con la cantanta di Milano **era** molto piacevole.

----- La nostra chat del giorno Mar, 4/1/10 19:27 -----

D. ieri...sono entrato alla cucina ieri mattina e ho gridato alla mia madre ospite: La cucina e' coperta di forbici!

Fiorenzaq. (18:58): forbici?

D.(18:58): sono stati le formiche

Fiorenzaq. (18:59): ma c'è un tipo di insetto che ha come delle piccole forbici per zampe, che si chiama proprio così: "forbici"!!!

D. (18:58): in somma: l'avventura non finisce mai.

Fiorenzaq.(19:09): perché hai detto "sono stat[e] le formiche"?

Fiorenzaq. (19:09): non lo sai?

D. (19:10): stati?

Fiorenzaq. (19:10): no: erano (!!!)

D.(19:10): ehhh, si. si fa e si impara

Fiorenzaq. (19:10): ma capisci perché?

D.(19:11): si perché erano per un tempo non limitato, e per dire la realtà, ci sono ancora stamattina!!!!

BIBLIOGRAFIA CONSULTATA

Aglioti, S. M., Fabbro, F. 2006. *Neuropsicologia del linguaggio*. Bologna. Il Mulino.

Amdorno, C. 2003. *Linguistica testuale. Un'introduzione*. Roma. Carocci.

Amdorno, C., Bernini, G., Giacalone Ramat, A., Valentini, A. 2003. *Sintassi*. In: Giacalone Ramat, A. (a cura di) 2003. *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma. Carocci: 116-178.

Arcangeli, M. 2007. *Lingua e identità*. Roma. Meltemi Editore.

Balboni, P. E. 1999. *Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*. Venezia. Marsilio.

Balboni, P. E. *Dizionario di Glottodidattica*. Perugia. Guerra – Welland. Soleil. Visionato il 03/04/2011 su: <http://venus.unive.it/italslab/nozion/nozi.htm>

Balboni, P. E. 2002. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino. Utet.

Balboni, P. E. 2008. *Fare educazione linguistica*. Torino. Utet.

Baldi, B., Savoia L.M. 2009. *Lingua e comunicazione. La lingua e i parlanti*. Pisa. Pacini Editore.

Banfi, E., Bernini, G. 2003. *Il verbo*. In: Giacalone Ramat, A. (a cura di) 2003. *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma. Carocci: 70-115.

Benucci, Coveri, Diadori 1999. *Le varietà dell'Italiano. Manuale di Sociolinguistica italiana*. Roma. Bonacci.

Battelheim, B., 1982, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*. Feltrinelli, Milano.

Bertinetto, P. M. 1986. *Tempo, Aspetto e Azione nel verbo italiano. Il sistema dell'Indicativo*. Firenze. Accademia della Crusca.

Bertinetto, P. M. 1997. *Il dominio Tempo-Aspettuale. Demarcazioni, intersezioni, contrasti*. Torino. Rosenberg & Sellier.

Bertinetto, P. M., Lenci, A., Noccetti, S., Agogini, M. 2006. *Metodi quantitativi nello studio dell'acquisizione delle strutture tempo-aspettuali*. Visionato il 16/12/2010 su http://linguistica.sns.it/QLL/.../PMB_Lenci_Noccetti_Agonigi.htm

Bertinetto, P. M. 2009. *Tense-Aspect meets Typology*. Visionato il 15/12/2010 su http://linguistica.sns.it/QLL/QLL09/Bertinetto_6.pdf

Berruto, G. 1983. *L'italiano popolare e la semplificazione linguistica*. In: "Vox Romanica" 42:38-79.

Berruto, G. 1987. *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma. Carocci.

Bettelli, O. 2000. *Processi cognitivi*. Bologna. CLUEB.

Brandi, L. (a cura di) 2002. *Il testo fra oralità e scrittura*. Firenze. Quaderni IRRE Toscana. .

Brandi, L. 2010. *Perseverazioni narrative nel Mild Cognitive Impairment (MCI)*. Firenze. Conferenza presso il Dipartimento di Linguistica dell'Università degli Studi di Firenze.

Brandi, L. 2010. *L'impostazione della didattica nell'apprendimento di L2*. Visionato il 30/12/2010 su <http://insegnoitaliano.indire.it/materiali/letture/brandi.pdf>

Bruner, J. 1975. *From Communication to Language: A Psychological Perspective*. In: "Cognition" 3: 255-287

Bruner, J. 1987. *Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara a usare il linguaggio*. Roma. Armando Editore.

Bruner, J. 1988. *La mente a più dimensioni*. Bari. Laterza.

Bruner, J. 1992. *Laricerca del significato*. Torino. Bollati Boringhieri.

Bruner, J. 2008. *Un modello narrativo della costruzione del Sé*. In: "Ecole".
Visionato il 05/05/2008 su <http://xoomer.alice.it/celgross/ecole/altri/bruner.htm>

Bruner, J. 2007. *How do Mind and Culture Interact?* Firenze. Conferenza presso il Palagio di Parte Guelfa.

Calleri, D., Chini, M., Cordin, P., Ferraris, S. 2003. *Confronti fra l'acquisizione di italiano L1 e l'acquisizione di italiano L2*. In: Giacalone Ramat, A. (a cura di) 2003. *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma. Carocci: 220-253.

Cambi, F. 2002. *L'autobiografia come metodo formativo*. Bari. Laterza.

Campanile, A. 1960. *Se la luna mi porta fortuna*. Milano, Rizzoli.

Cangià, C. 2009. *La glottodidattica dell'azione: fondamenti psicolinguistici*. In: E. Jafrancesco (a cura di). *Apprendimento linguistico e costruzione dell'identità plurilingue: aspetti psicolinguistici. – Atti del XVII Convegno Nazionale ILSA*. Firenze. Le Monnier: 19-53.

Cavatorta, E., Tognozzi, G. 2009. *Italiano terzo millennio. Second Edition*. Boston. Heinle.

Chaudron, C. 2003. *Data Collection in SLA Research*. In: Doughty, C. J., Long, M. H. (eds): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden. Blackwell Publishing.

Chini, M. 2005. *Che cos'è la linguistica acquisizionale?* Roma. Carocci.

Chini, M., Ferraris, S., Valentini, A., Businaro, B. 2003. *Aspetti della testualità*. In: Giacalone Ramat, A. (a cura di) 2003. *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma. Carocci: 179-219.

Chomsky, N. 1981. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht. Foris.

Chomsky, N. 1995. *The Minimalist Program*. Cambridge (Massachusetts). MIT Press.

Chomsky, N. 2005. *Nuovi orizzonti nello studio del linguaggio e della mente*. Milano. Il Saggiatore.

Chomsky, N. 2007. *What Is Globalization?* Visionato il 18/10/2010 su <http://www.youtube.com/watch?v=RdYwAXZh0ME&playnext=1&list=PL52C89497492144B0>

Ciliberti, A., Anderson, L., Pugliese, R. 2003. *Le lingue in classe. Discorso, apprendimento, socializzazione*. Roma. Carocci.

Consiglio d'Europa, Modern Language Division 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Traduzione italiana sull'originale inglese di F.Quartapelle, D. Bertocchi, Milano. RCS Scuola.- Firenze. La Nuova Italia.

Crimi, A. M. 2006. *Dal testo orale alla realtà professionale*. In: "Scuola e Lingue Moderne", 1-3, XLIV: 26-29.

Cummins, J. – Swain, M. 1986. *Bilingualism in Education*. New York. Addison Wesley Longman Limited.

Cummins, J. 2000. *Language, Power and Pedagogy*, Bristol. Multilingual Matters LTD, 2000

Daloiso, M. 2006a. *Metodologia ludica nella scuola dell'infanzia, fondamenti neurologici e tecniche glottodidattiche*. In: "Scuola e Lingue Moderne", 1-3, XLIV: 56-61.

Daloiso, M. 2006b. *Il concetto di giovane adulto*. Visionato il 25/05/2010 su <http://www.psicolab.net/2006/il-concetto-di-giovane-adulto/>

Daloiso, M. 2006. *Insegnare le lingue a studenti adulti*. Visionato il 30/05/2010 su <http://www.psicolab.net/2006/insegnare-le-lingue-a-studenti-adulti/>

Daloiso, M. 2008. *Peculiarità neuro-funzionali del cervello plurilingue*. Visionato il 30/05/2010 su <http://www.psicolab.net/2008/peculiarita-neuro-funzionali-del-cervello-plurilingue/>

De Mauro, T. 1998. *Linguistica elementare*. Bari. Laterza.

De Mauro, T., Vedovelli, M., Barni, M., Miraglia, L. 2002. *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso tra stranieri*. Roma. Bulzoni.

Demetrio, D. 2010. *Storie, narrazioni, autobiografie: Duccio Demetrio e la Libera Università di Anghiari*. Visionato il 15/04/2010 su www.counselling.it

Demetrio, D. 2009. *La costruzione dell'identità nella letteratura personale: il mondo delle migrazioni*. In: E. Jafrancesco (a cura di). *Apprendimento linguistico e costruzione dell'identità plurilingue: aspetti psicolinguistici*. – Atti del XVII Convegno Nazionale ILSA. Firenze. Le Monnier: 55-67.

Demetrio, D. 2008. *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*. Milano. Raffaello Cortina Editore.

Duso, E. M. 2002. *Narrare in L2: uno studio sull'espressione delle relazioni temporali*. Visionato il 15/11/2010 su [http://dspace-unibg.cilea.it/bitstream/10446/252/1/LeF15\(2002\)Duso.pdf](http://dspace-unibg.cilea.it/bitstream/10446/252/1/LeF15(2002)Duso.pdf)

Edelman, G. M. 2006. *Seconda natura. Scienza del cervello e conoscenza umana*. Milano. Raffaello Cortina Editore.

Fabbro, F. 2004 *Neuropedagogia del linguaggio. Come insegnare le lingue ai bambini*. Milano. Astrolabio Ubaldini.

Fabbro, F. 1996. *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia.*, Milano. Astrolabio Ubaldini

Freddi, G. 1999. *Psicolinguistica, Sociolinguistica, Glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere*. Torino. Utet.

Gass, S. M., Selinker, L. 2008. *Second Language Acquisition. An Introductory Course. Third Edition*. New York. Routledge.

Giacalone Ramat, A. (a cura di) 2003. *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma. Carocci.

Grimaldi, M. 2009. *E' possibile una teoria neurale del linguaggio?* Firenze. Conferenza presso il Dipartimento di Linguistica dell'Università degli Studi di Firenze.

Guasti, M.T. 2007. *L'acquisizione del linguaggio. Un'introduzione*. Milano. Raffaello Cortina Editore.

Jackendoff, R. 1998. *Linguaggio e natura umana*. Bologna. Il Mulino.

Jackendoff, R. 2002. *Foundations of Language. Brain, Meaning. Grammar, Evolution*. New York. Oxford University Press.

Jackendoff, R. 2009. *Language, Consciousness, Culture. Essays on Mental Structure*. Cambridge (Massachusetts) –London (England). MIT Press.

King, K. A., Mackey, A. 2008. *L'acquisizione linguistica*. Bologna. Il Mulino.

Krashen, S. D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford. Pergamon Press.

Labov, W. 2006. *Narrative Pre-construction*. In: "Narrative Inquiry" 16.1: 37-45.

Lavinio, C. 2010. *La varietà dei testi*. Visionato il 23/02/2010 su www.mce-fimem.it/sardegna/lablinguistico/documenti/

Lo Duca, M.G., 2003 *Sulla rilevanza per la glottodidattica dei dati di acquisizione delle lingue seconde: "narrare in italiano L2*. In: Giacalone Ramat, A. (a cura di) 2003. *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma. Carocci: 254-270.

Lo Duca, M. G. 2004. *Esperimenti grammaticali*. Roma. Carocci.

Lo Duca, M. G. 2006. *Sillabo di italiano L2*. Carocci. Roma.

Lorenzetti, L. 2002. *L'italiano contemporaneo*. Roma. Carocci.

Magnini, S. 2007. *A Characterisation of the Diary Study in Foreign Language Learning*. In: "Scuola e Lingue Moderne", 1-3, XLV 2007: 10-15.

Manzini, M.R., Savoia, L. 2004a. *The Nature of Agreement Inflections of the Verb*. In: "MIT Working Papers in Linguistics." 47:149-178.

Manzini, M. R., Savoia, L. 2004b. *Uninterpretable Features are Incompatible in Morphology with Other Minimalist Postulates*. In: "Quaderni del Dipartimento di Linguistica dell'Università di Firenze". 14:13-33.

Marini, A. 2010. *Correlati anatomico-funzionali della competenza plurilingue*. Firenze. Conferenza presso il Dipartimento di Linguistica dell'Università degli Studi di Firenze.

Merli, M., Quercioli, F. 2008. *Prospettive nell'insegnamento dell'italiano a discendenti angloamericani*. In: "ILSA-Italiano a stranieri". II/2008. Atene-Roma. Elilingua.

Monaco, M. 2008. *Il metodo biografico*. In: "Benessere". Visionato Il 09/05/2010 su http://www.benessere.com/psicologia/arg00/metodo_biografico.htm

S. Montrul, Slabakova, R. *Aspectual Tenses in Spanish L2 Acquisition: A UG Perspective*. Visionato il 20/01/2011 su www.uiowa.edu/~linguist/faculty/slabakova/personal/Benjamins.pdf

Pallotti, G. 1998. *La seconda lingua*. Milano. Bompiani.

Panksepp, J. 1998. *Affective Neuroscience. The foundations of Human and Animal Emotions*, New York. OUP.

Patota, G. 2006. *Grammatica di riferimento dell'italiano contemporaneo*. Novara. De Agostini Scuola – Garzanti Linguistica.

Pellegrino Aveni, V. A. 2005. *Study Abroad and Second Language Use. Constructing the Self*. Cambridge. CUP.

Pona, A. 2009. *L'italiano come L2 nei college americani: i pronomi clitici*. Università degli studi di Firenze. Tesi di dottorato.

Pona, A. 2010. *Sulle orme degli apprendenti*. Visionato il 15/04/2011 su: <http://www.progettouguadi.it/wp-content/uploads/2010/11/>

Ponzio, A. 2007. *A mente*. Perugia. Guerra.

Potts, J. 1981. *Insegnare a leggere*, Firenze. La Nuova Italia

Quercioli, F. 2004. *Analisi del testo e didattica testuale: dalla teoria alla prassi glottodidattica*. In: L. Maddii (a cura di): *Insegnamento a apprendimento dell'italiano in età adulta*. Atene. Edilingua : 129-144.

Quercioli, F. 2008. *Pensiero narrativo, metodo biografico e sviluppo dei processi cognitivi connessi all'apprendimento linguistico*. In: E. Jafrancesco (a cura di). *Processi di apprendimento linguistico e gestione della classe ad abilità differenziate*. – *Atti del XVI Convegno Nazionale ILSA*. Firenze. Le Monnier:135-154.

Pinker, S. 1997. *L'istinto del linguaggio*. Milano. Mondadori.

Rastelli, S. 2007. *L'azione verbale nei dati di un corpus di italiano scritto di americani*. In: Chini, M., Desideri, P., Favilla, M.E., Pallotti, G. (a cura di): *Atti del 6° Congresso Internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*. Perugia. Guerra:167-186.

Rastelli, S. 2009. *Che cos'è la didattica acquisizionale*. Roma. Carocci.

Renzi, L., Salvi, G., Cardinaletti, A. 1991. *Grande grammatica italiana di consultazione*. Bologna. Il Mulino.

Rosi, F. 2007. *Imparare il passato italiano in classe*. In: Chini, M., Desideri, P., Favilla, M.E., Pallotti, G. (a cura di): *Atti del 6° Congresso Internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*. Perugia. Guerra:235-256.

Rosi, F. 2009. *Learning Aspect in Italian L2: Corpus annotation, acquisitional patterns, and connectionist modelling*. Milano. Franco Angeli.

Scianna, C. 2010. *Le parole non dette*. Roma. Aracne.

Serianni, L. 1989. *Grammatica Italiana. Italiano comune e lingua letteraria*. Torino. Utet.

Serianni, L. 2006. *Prima lezione di grammatica*. Roma-Bari. Laterza.

Sobrero, A. A. (a cura di) 1993. *Introduzione all'italiano contemporaneo*. Roma-Bari. Laterza.

Steinbock, N. R. 2007. *Pithing the Turtle: Does Language Analysis Necessarily Result in Language Acquisition? The Role of Narration in Language Development*. In: "Scuola e Lingue Moderne", 1-3, XLV 2007: 22-28

Striano, M. 2008. *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico*. In: "I quaderni di Magma". Visionato il 14/05/2010 su http://www.analisiqualitativa.com/magma/0303/articolo_01.htm

Taddeo, M. 2007. *Lo Sviluppo Linguistico Secondo J. S. Bruner*. In: "Psicolab". Visionato il 09/04/2010 su <http://www.psicolab.net>

Taeschner, T., Pirchio, S., Rinaldi, P. 2009. *Il "format narrativo": le basi teoriche di un modello educativo per l'insegnamento e l'apprendimento di una nuova lingua. La costruzione dell'identità nella letteratura personale: il mondo delle*

migrazioni. In: E. Jafrancesco (a cura di). *Apprendimento linguistico e costruzione dell'identità plurilingue: aspetti psicolinguistici*. – Atti del XVII Convegno Nazionale ILSA. Firenze. Le Monnier: 69-86.

Tononi, G. 2003. *Galileo e il fotodiode. Cervello, complessità e coscienza*. Roma-Bari. Laterza.

Torrenzo, G. 2003. *La cognizione sociale in Ray Jackendoff*. In: “Rivista di estetica”, 2/2003:220-237.

Tosi, A. 1995. *Dalla Madrelingua all'italiano. Lingue ed Educazione Linguistica nell'Italia multietnica*. Firenze. La Nuova Italia.

Urgesi, C. 2008. *Neuropsicologia dell'apprendimento della seconda lingua*. In: E. Jafrancesco (a cura di). *Processi di apprendimento linguistico e gestione della classe ad abilità differenziate*. – Atti del XVI Convegno Nazionale ILSA. Firenze. Le Monnier: 31-54.

Vedovelli, M. 2002. *Guida all'italiano per stranieri*. Roma. Carocci.

Vedovelli, M., Villarini, A. 2003. *Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati agli immigrati stranieri*. In: Giacalone Ramat, A. (a cura di) 2003. *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma. Carocci: 270-304.

White, L. 2003. *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge. Cambridge University Press.

Zarcone, A. 2006 *Azionalità*. Visionato il 4/01/2011 su www.ims.uni-stuttgart.de/~zarconaa/pdf/zarcone_az.pdf