



Osservare l'interlingua

Documentazione di percorsi attivati nella scuola dell'infanzia
per conoscere la situazione linguistica dei bambini stranieri



Comune di Modena

Assessorato all'Istruzione, Politiche per l'Infanzia,
Autonomia Scolastica e Rapporti con l'Università.

Comune di Modena
memo
MULTICENTRO EDUCATIVO MODENA SERGIO NERI

Osservare l'interlingua

Documentazione di percorsi attivati nella scuola dell'infanzia
per conoscere la situazione linguistica dei bambini stranieri



Comune di Modena

Assessorato all'Istruzione, Politiche per l'Infanzia, Autonomia Scolastica e Rapporti con l'Università.



Nota a cura di Memo

Questo materiale documenta un percorso di ricerca osservativa sperimentato in cinque scuole dell'infanzia del territorio comunale nel corso dell'anno scolastico 2006/07.

Per noi, il valore ed il significato di questa documentazione consiste nella capacità che questi materiali - sistematizzati e divulgati - possano diventare per altri insegnanti strumenti di lavoro o stimoli per promuovere ulteriori percorsi di formazione e ricerca.

Copertina:
Alberto Accorsi

Stampa:
Centro Stampa Comune di Modena

Comune di Modena - Settore Istruzione
Memo - Multicentro Educativo Sergio Neri
Viale Jacopo Barozzi, 172
41100 Modena
tel. 059 2034311 fax 059 2034323
memo@comune.modena.it
www.comune.modena.it/memo

Finito di stampare: novembre 2007

INDICE

Prefazione <i>Daniela Guerzoni</i>	3
L'interlingua e le sequenze di apprendimento <i>Gabriele Pallotti</i>	7
Le cose hanno tanti nomi...La situazione linguistica dei bambini stranieri <i>Graziella Favaro</i>	13
Presentazione delle prove e descrizione tecnica delle modalità di somministrazione (*) e trascrizione del materiale raccolto <i>Elena Nuzzo</i>	29
L'esperienza nelle scuole modenese:	
▪ il diario delle insegnanti: osservazioni, problemi, riflessioni	33
▪ esempi emblematici di trascrizioni di prove	36
▪ esempi di schede di biografia socio linguistica compilate	45
▪ griglia di analisi della lingua: passato prossimo e pronomi atoni	47
▪ esempi di trascrizioni e relative griglie compilate	51
<i>a cura di Elena Nuzzo</i>	
Appendice	
Esempi di trascrizioni e analisi <i>a cura di Simona Caramaschi, Elena Nuzzo, Gabriele Pallotti</i>	57

(*) prove nel CD allegato

Prefazione

Interlingua

ovvero una “ricerca” sul bilinguismo nelle scuole dell’infanzia del Comune di Modena
Daniela Guerzoni – Coordinamento scuole dell’infanzia del Comune di Modena

La presenza dei bambini stranieri nelle scuole italiane ha cominciato ad assumere proporzioni considerevoli agli inizi degli anni 90 ed è andata via via aumentando con un trend di crescita che anche i servizi giornalistici dei principali quotidiani ha messo in evidenza.

La popolazione scolastica straniera che era una presenza ancora relativa negli anni 90 (nel 93 si segnalavano circa 30.000 studenti stranieri), ha raggiunto ormai, nell’anno scolastico 2006-07, le 500.000 unità, venendo così a rappresentare il 5,6% dell’intera popolazione scolare.

In alcune province, tra cui Modena, si tratta di una percentuale che aumenta notevolmente di anno in anno, attestandosi attualmente intorno al 12%.

Se spostiamo lo sguardo sullo specifico delle scuole dell’infanzia di Modena, il fenomeno diventa visibile in tutta la sua portata.

Premettendo che quando parliamo di scuola dell’infanzia vogliamo riferirci ad ogni tipologia presente nel territorio (scuole dell’infanzia statali, comunali, private paritarie e private convenzionate), i dati a nostra disposizione oggi, sono i seguenti:

- nell’Anno Scolastico 2004/05: 473 bambini stranieri su 4589 frequentanti, pari al 10,3 %
- nell’Anno Scolastico 2005/06: 597 bambini stranieri su 4671 frequentanti, pari al 12,7 %
- nell’Anno Scolastico 2006/07: 617 bambini stranieri su 4656 frequentanti, pari al 13,2 %.

Possiamo quindi dire che complessivamente il trend di crescita dall’anno scolastico 2004/05 all’anno scolastico 2006/07 è stato pari a 144 unità.

Nelle scuole dell’infanzia del territorio del Comune di Modena è da segnalare inoltre la presenza di ben 50 diverse nazionalità, tra cui 7 con presenze massicce.

Il fenomeno, forte anche a livello locale, ha sollevato il bisogno di ripensare complessivamente la scuola e il sistema educativo, da un lato per favorire l’integrazione e l’acoglienza dei bambini stranieri, dall’altro per sollecitare la scuola stessa a rinnovarsi costantemente, per rispondere alle molteplici e diverse esigenze di una società in rapida trasformazione.

Esigenza che si avverte in modo particolare proprio nella scuola dell’infanzia, che, insieme ai nidi d’infanzia si colloca come importante spazio sociale in cui avviare un modello educativo fondato sul rispetto della diversità e sulla ricerca degli aspetti di somiglianza che accomunano tutti i membri del genere umano.

Una rivisitazione dunque che riguarda l’intera vita della scuola: dagli aspetti organizzativi, alle pratiche di vita; dalle “attività” che si propongono, alle modalità con cui si sostengono. In particolar modo, l’attenzione va posta sulla costruzione di adeguati contesti relazionali, in grado di favorire incontri autentici e significativi, sia per i bambini stranieri e i loro genitori, che per tutti gli utenti in generale.

Si tratta di una prospettiva educativa che si fonda sul modello della comunicazione, in cui gli aspetti di comprensione si alternano a momenti di reale incomprensione, e, la negoziazione viene assunta a modello di vita. Una prospettiva educativa ancora, in cui l’omologazione cede il passo ad una differenziazione personale che non diventa mai “distanza”, e la curiosità di sapere e di conoscere non si confonde con l’intrusione.

Un equilibrio quindi difficile da ricercare e mantenere che richiede un approccio complesso, sofisticato, unitamente al desiderio di “contaminare e farsi contaminare”.

Si tratta del resto di una prospettiva educativa che appartiene storicamente alla scuola dell'infanzia, già a partire dai primi momenti di accoglienza (e per tutto il percorso scolastico!) in cui giocano un ruolo fondamentale la conoscenza della specificità culturale del bambino, la sua storia personale e quella della sua famiglia.

Pertanto, risulta evidente che l'incontro interculturale non debba prefigurarsi come un "progetto aggiuntivo" ma, al contrario, rientrare nel progetto educativo della scuola, potenziandone le finalità e il senso dell'esperienza

La conquista dell'**Identità** dunque, tra le grandi finalità della scuola dell'infanzia, significa la conquista di tante e diverse identità, tante quanti sono i bambini che compongono una sezione, una scuola; mai raggiunte una volta per tutte, ma, al contrario, in continuo divenire e perciò passibili di infiniti cambiamenti.

Queste ultime considerazioni ci riportano al tema forte della **Comunicazione**: parlare di se, entrare in relazione con gli altri, bambini e adulti, per imparare a conoscersi in relazione a se stessi, al mondo, agli altri.

Se prima consideravamo l'importanza di contesti comunicativi, significativi, ora non possiamo che indicare la **Lingua** come specifico indispensabile.

Per attivare un dialogo che allontani le diffidenze, i timori, le incomprensioni, abbiamo bisogno della mediazione della lingua sia coi bambini che con le loro famiglie.

Ma quale lingua?

Molti bambini stranieri sono bilingui, altri si trovano a dover apprendere la lingua italiana come seconda lingua e le fasi di apprendimento che questo richiede sono diverse per i singoli bambini e nelle diverse situazioni.

Si sono sperimentati in più occasioni strumenti di sostegno alla comunicazione con i bambini stranieri e le loro famiglie: l'uso attento e consapevole della comunicazione non verbale, i "vocabolari" di sezione, l'utilizzo di "facilitatori" della comunicazione e altro ancora.

Tuttavia ci sembra necessario entrare nel merito dell'acquisizione della lingua come strumento indispensabile sul piano relazionale, culturale e sociale.

Sappiamo ancora poco sui percorsi di apprendimento dell'italiano come seconda lingua: sappiamo che esso "avviene" nel ciclo della scuola dell'infanzia e che ci sembra trattarsi di un "buon apprendimento", in grado di soddisfare le esigenze comunicative ed espressive o di ragionamento dei bambini di cinque anni.

Tuttavia non conosciamo quasi per niente il percorso che il bambino compie in questa direzione, non conosciamo gli ostacoli che incontra e le modalità utilizzate per superarli; pertanto parliamo di un percorso che le insegnanti non sanno e non possono sostenere se non in modo approssimativo e generico e valutare in modo impressionistico. Inoltre quello che ad un primo sguardo appariva come un "buon apprendimento" sembra, secondo ricerche condotte da esperti in Italia come in altri paesi europei, mostrare non poche lacune sul piano strutturale e formale (come l'utilizzo di frasi complesse, le concordanze nominali o temporali, ...) man mano che il linguaggio si fa più astratto: lacune destinate ad aumentare col passare degli anni con l'aumentare delle richieste scolastiche.

La scuola dell'infanzia, periodo particolarmente "sensibile" per l'acquisizione della lingua, non riuscirebbe dunque a colmare i dislivelli di partenza, venendo meno ad uno dei suoi compiti principali: offrire a tutti pari opportunità.

Queste ed altre ragioni ci hanno sollecitato ad avviare un percorso di formazione e di ricerca che ha coinvolto in modo diretto cinque scuole dell'infanzia, per un totale di 15 bambini circa, stranieri e italiani (che fungono in questo caso da gruppo di confronto).

La ricerca protrattasi per tutto il corso dell'anno 2006/07 ha permesso alle insegnanti coinvolte di raggiungere ottimi livelli di formazione sul campo, divenendo attente e raffinate osservatrici dei bambini e dei loro prodotti, di acquisire precise metodologie di lavoro e di documentazione, di fare chiarezza sugli obiettivi linguistici più specifici, che alcune proposte, e non altre, possono sollecitare.

Le competenze e le consapevolezze raggiunte dal gruppo, oltre alle modalità tecniche di intervento, troveranno momenti di diffusione e divulgazione rivolti a tutte le insegnanti di scuola dell'infanzia, in vista di interventi sempre più consapevoli e adeguati ad accompagnare l'accoglienza e il percorso dei bambini stranieri nelle nostre scuole.

L'esperienza è stata condotta in collaborazione con Memo, che ne cura anche la documentazione, e dai docenti, a cui vanno i nostri ringraziamenti:

Graziella Favaro, - pedagogista ; responsabile pedagogica del Centro COME di Milano, fa parte del comitato scientifico del Ministero della Pubblica Istruzione sull'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale;

Gabriele Pallotti - docente di didattica delle lingue moderne – Facoltà di Scienze dell'Educazione Università di Modena e Reggio Emilia;

Elena Nuzzo, dottore di ricerca in linguistica - Università di Modena e Reggio Emilia. Un particolare ringraziamento è rivolto inoltre alle insegnanti delle scuole comunali dell'infanzia Fossamonda, Toniolo, C. Costa, Marconi e alla scuola dell'infanzia statale Cittadella, che con il loro impegno, competenza e disponibilità hanno permesso il buon esito della ricerca.

L'interlingua e le sequenze di apprendimento

Gabriele Pallotti

L'interlingua

Poniamoci innanzitutto una domanda: cosa significa apprendere e insegnare una seconda lingua? Quali fattori entrano in gioco, come possiamo rappresentarci il processo?¹

Una visione globale deve tenere conto almeno di tre fattori: la lingua d'arrivo, il contesto sociale, l'apprendente. La lingua d'arrivo (L2) è allo stesso tempo fine e condizione dell'apprendimento: essa è ciò che deve essere imparato; essa deve essere presente se si vuole che l'apprendimento abbia luogo. Un altro fattore importante è il contesto sociale: l'apprendimento avviene sempre in qualche contesto, che sia una classe di lingue o la strada, un'officina o la casa. Non si può comprendere adeguatamente come avviene l'acquisizione della seconda lingua se non si tiene conto di tutte le variabili contestuali rilevanti. Infine, il terzo fattore cruciale è il soggetto stesso dell'apprendimento: l'acquisizione linguistica avviene sempre da parte di individui, con le loro capacità, le loro motivazioni, le loro esperienze. L'idea di interlingua cerca di dare conto del fatto che l'acquisizione della seconda lingua non è immediata, ma dura parecchi anni, se non tutta la vita. Come caratterizzare allora quelle varietà di lingua prodotte dagli apprendenti e più o meno marcatamente diverse dalla lingua d'arrivo? Fino ad alcuni decenni fa, l'unico modo per descrivere la lingua degli apprendenti era in termini di errori e deviazioni rispetto alla L2: si diceva quindi che un certo soggetto ‘non aveva ancora acquisito il futuro’, che ‘faceva molti errori nell’uso degli articoli’ e così via. Il metro di riferimento, insomma, era sempre la L2 nella sua varietà standard, corretta, alla quale gli apprendenti si avvicinavano più o meno; gli errori degli apprendenti non parevano essere nulla di interessante, ma solo fastidiosi inciampi da cui liberarsi il più presto possibile. L'idea di interlingua parte da una prospettiva radicalmente diversa, quella dell'apprendente, visto come soggetto attivo che formula ipotesi sulla lingua d'arrivo, cercando di costruire dei sistemi linguistici transitori, basati sui pochi mezzi che ha a disposizione, ma pur sempre dotati di una logica, una funzionalità, una coerenza interna. Gli ‘errori’ diventano allora interessanti, in quanto non sono solo deviazioni caotiche dalla norma della L2, ma indicatori di regolarità all'interno del sistema interlinguistico col quale l'apprendente cerca di soddisfare, in un determinato momento, le proprie necessità comunicative.

Si è insomma osservato che il percorso dallo stato iniziale alla padronanza completa della seconda lingua può essere caratterizzato come una serie di sistemi intermedi, ciascuno con le proprie regole: il lavoro di molti linguisti negli ultimi decenni è consistito proprio nel cercare di ricostruire queste regole delle interlingue a diversi stadi di sviluppo. Nelle prossime pagine passeremo in rassegna alcune delle caratteristiche delle interlingue degli apprendenti di italiano come seconda lingua, convinti dell'importanza che ha per ogni insegnante il rendersi conto di cosa stiano facendo i discenti in un determinato momento, dove stiano andando, quali siano le aree instabili, in evoluzione, quali quelle che appaiono più consolidate. Un insegnamento che voglia essere efficace non può in alcun modo trascurare questi aspetti del percorso di apprendimento spontaneo: come abbiamo già detto, l'insegnamento è utile solo nella misura in cui è di aiuto ai processi naturali, non può porsi come alternativa ad essi.

¹ Qui e in seguito useremo i termini *apprendimento* e *acquisizione* come sinonimi, senza seguire la proposta di alcuni ricercatori, in particolare S. Krashen, di associare il primo con processi volontari, guidati, consapevoli e la seconda con processi involontari, spontanei, inconsci.

La ‘grammatica’ dell’interlingua di base

Sembrerebbe che nelle prime fasi dell’apprendimento il ruolo della grammatica sia quasi nullo: l’apprendente sarebbe occupato a imparare parole e formule indispensabili per sopravvivere e non avrebbe tempo e attenzione da dedicare a dettagli come il genere dei nomi o la coniugazione verbale. Questo è, in linea di massima, vero: tutte le interlingue iniziali, di adulti come di bambini, sono caratterizzate da un’estrema semplificazione sul piano della morfologia grammaticale. Anche tutte le ‘parole funzionali’, come gli articoli, le preposizioni, la copula, vengono apprese di solito in un secondo momento: la loro scarsa salienza fonologica e il loro significato astratto e, in genere, non indispensabile per la comprensibilità degli enunciati, non le rendono buone candidate ad essere apprese nelle primissime fasi. Un gran numero di studi ha messo in luce alcune di queste caratteristiche ricorrenti nelle varietà di base: riporteremo qui solo quelle principali. Nelle pagine seguenti, la maggior parte degli esempi provengono dall’interlingua di Fatma, una bambina marocchina di cinque anni inserita in una scuola dell’infanzia italiana quando non conosceva nemmeno una parola di italiano.

Morfologia grammaticale assente o molto semplice. Nelle varietà di base vengono usate solo unità lessicali invariabili e le relazioni solitamente espresse dalla morfologia sono espresse da parole ‘piene’. Ad esempio, non si dirà *io mangio, lui mangia, voi mangrete*, ma *io mangia, lui mangia, (voi) mangia*. I diversi tempi o aspetti verbali vengono rappresentati da elementi lessicali, come gli avverbi di tempo: invece di dire *io guardo, io guardai, io guarderò, si dirà io guarda* (o *guardi*, o qualunque altra forma basica), *ieri io guarda, domani io guarda*. Anche la pluralità viene espressa lessicalmente: *io vedo molte/dieci macchina* per dire VEDO DELLE MACCHINE.

Uso scarso o nullo della copula. Le relazioni tra un soggetto ed il suo predicato vengono espresse senza fare uso della copula, producendo frasi come *lui grande* (per dire LUI E’ GRANDE), *questo mapo* (per dire QUESTO E’ UN MAPO) o *brutto carne* (per dire LA CARNE E’ BRUTTA).

Mancanza (o uso limitato) di articoli e preposizioni. Produzioni di Fatma come *brutto carne, questo mapo, andiamo giardino, pappa buona* esemplificano questa tendenza. Si veda anche una frase come la seguente, prodotta da un apprendente cinese: *cameriere fare così, mattina vengo ristorante, ehm, fa pulizia, scopo, lavare piedi*.

Uso di funtori grammaticali in contesti e con funzioni non standard. Fatma per diversi mesi ha inserito qua e là nelle sue produzioni le particelle *di* e *chi/che*, senza che fosse chiaro che cosa esse volessero esprimere. Si considerino enunciati come i seguenti: *questa chi fiore* [= QUESTA È’ UN FIORE]; *di forscetta Fatma, di mangia così* [= FATMA HA LA FORCHETTA E MANGIA COSÌ’]; *dopo di gatto, dopo di questo* [= DOPO (MI DISEGNI) UN GATTO, DOPO (MI DISEGNI) QUESTO]; *guarda di finito* [= GUARDA HO FINITO]; *cosa tapo, tapo, tapo, chi mangia chi mangia di mamma di Fatma, tapo grande* [=??]; *mio questo di Fatma* [= QUESTO È’ MIO, DI FATMA]. E’ evidente che, per questi funtori, la bambina aveva risolto il problema dell’identificazione (avendoli isolati dall’input) ma non quello della comprensione: sapeva cioè che essi esistono in italiano, ma non sapeva bene cosa farsene.

Negazione espressa mediante una particella invariabile. Questa forma invariabile corrisponde spesso alla negazione olofrastica *no*. Fatma per diversi mesi ha prodotto enunciati come *no io freddo, no mangia, no così*.

Le sequenze di apprendimento

Dopo avere analizzato come si presenta l’interlingua nelle prime fasi dell’acquisizione, passiamo ora ad esaminare la sua evoluzione negli stadi successivi. Un grande numero di studi, a partire dagli anni ’70, ha documentato l’esistenza di sequenze di appren-

dimento comuni a tutti gli individui che imparano una seconda lingua, indipendentemente dalla loro lingua materna, dall'età, dal contesto di apprendimento. I primi studi sono stati svolti sull'inglese e sul tedesco; oggi disponiamo anche per l'italiano di una notevole quantità di ricerche, i cui risultati ci permettono di prevedere, se non tutto ciò che farà un apprendente nel corso dell'acquisizione, almeno l'ordine sequenziale dello sviluppo di certe aree importanti della grammatica. Si noti che né in questa sezione, né in quella precedente, si danno indicazioni circa i tempi: è possibile che un apprendente, specialmente se adulto, rimanga a livello di interlingua basica per poche settimane, per alcuni mesi, per anni e in certi casi per tutta la vita. Allo stesso modo, nelle pagine che seguono parleremo di evoluzioni, stadi, ma sempre in senso relativo, di successione nel tempo: i processi di acquisizione hanno ritmi variabilissimi e non è mai possibile stabilire, in senso assoluto, quanto tempo un apprendente trascorrerà ad un livello prima di passare al successivo.

L'espressione della temporalità

Come abbiamo visto nella sezione precedente, l'interlingua iniziale consiste in un 'codice semplice', ridotto all'essenziale, in cui manca o è limitatissima la morfologia verbale, vale a dire tutto quell'insieme di suffissi che i parlanti nativi dell'italiano appongono ai verbi per differenziare i tempi, i modi, le persone, il numero. Una serie di studi ha ricostruito come gli apprendenti, partendo da questo stato iniziale, acquisiscano gradualmente i mezzi morfologici per esprimere una nozione fondamentale come la temporalità. Si è osservato che essi passano tutti attraverso una sequenza fissa, che può essere così sintetizzata:

Presente (forma basica) > Particípio passato > Imperfetto > Futuro > Congiuntivo/Condizionale

Primo stadio. In un primo stadio, non esistono mezzi morfologici usati produttivamente per esprimere la temporalità. A parte certe forme apprese come espressioni fisse (ad esempio *detto* per introdurre un discorso diretto), gli apprendenti usano una forma unica del verbo, corrispondente tipicamente alla radice verbale: si vedano frasi di Fatma come *guarda io mangia carne* [guarda che mangio la carne], *no mangia così* [non mangio così], *ke mangi questa e io così* [se io mangio questa faccio così], *una signorina capisci italiano* [una signorina capisce/capiva l'italiano]. In alcuni apprendenti compare abbastanza precocemente anche l'infinito, che viene però sempre usato in proporzione minore rispetto alla forma basica costituita dalla radice verbale. Fatma, ad esempio, produceva enunciati come *Anche questo di mangiare* [mangio anche questo], *Rashid vuoi mangiare* [Rashid vuole mangiare], *Finito mangiare andiamo già giocare* [quando abbiamo finito di mangiare andiamo già a giocare]. Si noti però che la forma infinitiva è limitata praticamente a soli due verbi, *mangiare* e *giocare*. Non pare che esistano apprendenti che usino solo l'infinito come forma basica fondamentale. Tuttavia, è difficile dire se possano esistere contemporaneamente due forme basiche in variazione libera (ad esempio certi verbi appresi come infiniti, ed altri invece mediante l'"estrazione" della radice verbale), o invece se l'infinito abbia, fin dall'inizio, una connotazione specifica, quella di esprimere un aspetto abituale e i modi non fattuali.

Secondo stadio. La prima opposizione morfologica a comparire è quella tra azioni passate o concluse ed azioni presenti o continue. La marca morfologica per esprimere le prime è il suffisso *-to* del particípio passato. Molti ricercatori hanno notato che l'opposizione in realtà non è solamente, e forse nemmeno principalmente, temporale, ma anche aspettuale: il particípio passato non indica semplicemente ogni azione accaduta prima del momento dell'enunciazione, ma tipicamente quelle azioni con un carattere perfettivo, di evento delimitato e concluso. Non è un caso infatti che i primi partecipi usati da Fatma siano *finito* e *fatto*, in frasi come *Guarda di finito* [guarda ho finito], *Rashid fatto così* [Rashid ha fatto così], *Questo fatto male* [questo mi ha fatto male],

che esprimono tutte degli eventi chiaramente conclusi e concettualizzati come 'punti' nel tempo. Situazioni passate ma con aspetto durativo vengono ancora espresse dalla forma basica, come nell'esempio seguente, in cui *incontrato* esprime un'azione puntuale, mentre *vuole* esprime una situazione, sempre passata, ma con un aspetto durativo: *Quando io incontrato un uomo e poi vuole che io viene con lui che non lo conosco*. Si veda anche *Io venuta Filippine, lontano, lontano, aereoporto. No lavoro en Filippine. Studio medico*, dove il verbo puntuale *venuta*, giustamente coniugato al passato prossimo, si accompagna a *lavoro* e *studio*, che esprimono azioni durative e sono espressi nella forma basica invece che con l'imperfetto.

Terzo stadio. A un certo punto gli apprendenti sentono la necessità di esprimere morfologicamente la distinzione tra eventi passati a carattere 'puntuale' ed eventi (o stati) a carattere durativo. L'imperfetto viene a svolgere precisamente questa funzione. In tutti i soggetti studiati il primo imperfetto ad apparire è *era/ero*, con funzione di copula. Frequenti anche gli imperfetti di verbi come *avere* e *potere*: per generalizzare, si può dire che le forme dell'imperfetto vengono dapprima applicate ai verbi che hanno già di per sé un significato durativo o stativo, così come i primi partecipi passati vengono applicati a verbi inerentemente perfettivi, come *finire*. Nell'interlingua di Fatma non si trova alcun imperfetto, a riprova del fatto che si tratta di una forma acquisita solo a livelli di apprendimento già abbastanza avanzati.

Quarto stadio. La principale distinzione che viene introdotta a questo livello è quella tra fattualità e non fattualità, "tra ciò che è presentato linguisticamente dal parlante come vero, come un fatto, e ciò che è presentato come possibile, ma di cui non si hanno prove certe, oppure come ipotizzato o desiderato" (Giacalone Ramat 1993, p. 377). Questo livello viene solitamente raggiunto da parlanti colti e che hanno ricevuto qualche tipo di istruzione esplicita, ad esempio frequentando corsi o consultando grammatiche, oppure da apprendenti la cui L1 sia abbastanza simile all'italiano. L'uso del futuro è spesso accompagnato da esitazioni, autocorrezioni e richieste di conferma. Alcuni condizionali emergono relativamente presto, ma si tratta perlopiù di forme apprese in modo non analizzato come *vorrei*, *piacerebbe* e *sarebbe*. Quando vengono usati produttivamente, i condizionali, come i futuri, inducono spesso gli apprendenti ad autocorreggersi e a chiedere conferma. Il congiuntivo, che del resto presenta non pochi problemi anche agli italiani, appare molto tardi e sempre con forti incertezze.

La morfologia nominale e l'accordo

Anche per quanto riguarda la morfologia nominale (numero, genere dei sostantivi) e i fenomeni di accordo tra diverse componenti della frase che dipendono dal nome è stata riscontrata una sequenza di apprendimento.

Primo stadio. Nell'interlingua iniziale il genere e il numero, come altre categorie, non vengono espressi attraverso l'uso sistematico di morfemi grammaticali. I nomi vengono dapprima acquisiti come unità lessicali 'opache', utilizzate in modo invariabile e senza presentare tracce di accordo con altre componenti della frase: in altri termini, un apprendente potrà imparare la parola *bambino* e usarla in modo indifferenziato per designare anche *la bambina*, *i bambini*, *le bambine*. Nelle prime fasi, come si è visto, gli articoli sono frequentemente omessi; quando ci sono, vengono utilizzati come determinanti generici, senza accordarli per genere con i nomi che li seguono; abbastanza comune è la sovraestensione dell'articolo *la*: si vedano sintagmi di Fatma come *la trenino* o *la giardino*. La distinzione di genere tra i pronomi di terza persona *lui* e *lei* è la prima ad apparire ed è attestata anche in varietà molto elementari.

Secondo stadio. Compaiono i primi fenomeni di accordo a livello degli articoli: anche se continuano ad esservi sovraestensioni ed errori, gli apprendenti iniziano a usare sistematicamente *la* con i nomi femminili e *il* con quelli maschili; leggermente più tardi - è invece l'accordo degli articoli indeterminativi *una* e *un* con i nomi che li seguono. Quasi contemporaneamente avviene anche l'acquisizione degli articoli determinativi

plurali *i* e *le*. Gli allomorfi *lo* e *gli*, varianti di *il* e *i* usate in particolari contesti fonologici (come in *lo spillo*, *gli spilli*), sono appresi assai più tardi.

Terzo stadio. Gli apprendenti iniziano ad accordare gli aggettivi attributivi con i nomi a cui si riferiscono. Fino a questo punto, infatti, venivano tipicamente prodotti sintagmi come *amici italiano*, in cui l'aggettivo compariva in una forma invariabile, spesso quella del singolare maschile; ora invece gli aggettivi si accordano per genere e numero con i rispettivi nomi: ad esempio *mia sorella* e *la mia sciarpa*. Si noti però che in questa fase non è ancora del tutto stabilito l'accordo tra soggetto e aggettivo predicativo: avremo dunque sintagmi come *la cucina è piccolo* o *Siena è troppo bello*.

Quarto stadio. L'accordo gradualmente compare tra tutti gli elementi della frase: dapprima tra il soggetto e l'aggettivo predicativo; in seguito anche tra il soggetto e il participio passato (*io sono andata* e non più *io sono andato*, riferito ad una donna).

Cogliere i mutamenti

Nelle pagine precedenti abbiamo visto come l'interlingua sia qualcosa di altamente sistematico in almeno due sensi: da un lato, gli apprendenti seguono delle sequenze di apprendimento regolari, uguali per tutti e quindi prevedibili; dall'altro, in ciascun momento il sistema interlinguistico di un individuo è strutturato in modo logico e coerente, secondo principi di funzionalità ed economia.

Viene quindi sfatata l'immagine delle produzioni interlinguistiche come qualcosa di erratico, un'accozzaglia di errori illogici e idiosincratici; tuttavia, non bisogna nemmeno cadere nell'errore contrario, credere cioè che tutto ciò che si trova nell'interlingua sia prevedibile e sistematico. L'acquisizione, infatti, è un processo graduale, nel quale coesistono contemporaneamente molti sotto-processi: non si può certo dire 'Oggi il bambino ha imparato ad accordare gli articoli con i nomi', perché dalla totale mancanza di accordo all'accordo sistematicamente corretto possono passare molti mesi, forse anni, durante i quali avremo l'accordo solo per certe strutture e non per altre o, anche relativamente alle stesse strutture, avremo un accordo fornito in modo più o meno consistente, secondo una logica probabilistica e non categorica. Le 'regole' dell'interlingua sono quindi rappresentabili come occorrenze più o meno probabili di una data struttura in un dato contesto: all'inizio il bambino non accorderà mai l'articolo col nome, poi lo accorderà qualche volta, poi lo accorderà molto spesso, commettendo errori solo in casi particolari, infine lo accorderà sempre, come fanno i parlanti nativi.

L'acquisizione di una regola deve essere dunque vista come un processo di lenta emersione, piuttosto che come l'aggiunta di un blocco costruttivo monolitico alla volta. Possiamo anche paragonare lo sviluppo dell'interlingua a una rete elastica, che ha sì una sistematicità, ma nella quale le relazioni tra i nodi (le 'maglie') sono più o meno flessibili e possono essere sempre riviste.

Ma oltre a questa variabilità sincronica, interna al sistema interlinguistico, c'è anche un altro tipo di indeterminatezza che riguarda il processo evolutivo. Le sequenze di cui abbiamo parlato sono sì universali, ma il tempo necessario per passare da uno stadio all'altro è variabilissimo, dipendendo dallo stile di apprendimento, dalla quantità di esposizione all'input, dalla lingua materna. Inoltre, le sequenze studiate non coprono certo tutti gli aspetti della grammatica della lingua italiana: in parte perché il settore di studi è ancora piuttosto giovane e restano parecchie ricerche da fare, in parte perché certe regole sembrano non essere apprese in sequenze determinate.

In conclusione, quindi, un insegnante o un ricercatore non possono prevedere aprioristicamente e con assoluta certezza in quale direzione evolverà ciascun aspetto del sistema interlinguistico: occorre dunque sviluppare una sensibilità verso tali sistemi che permetta di capire, volta per volta, 'cosa bolle in pentola', quali sono gli aspetti su cui l'apprendente sta focalizzando l'attenzione, i punti di elasticità della rete, dove c'è fermento, mutamento. Per sviluppare questa sensibilità serve molta esperienza e attenzione agli indizi che gli alunni ci danno dei loro tentativi di formulare ipotesi, di ri-strutturare l'interlingua. Il progetto proposto va precisamente in questa direzione, cer-

cando di fornire agli insegnanti degli strumenti per la rilevazione accurata e sistematica delle produzioni linguistiche dei bambini, in modo da poter seguire più da vicino e con attenzione i loro progressi nell’italiano L2, identificando eventuali blocchi, difficoltà, incertezze e potendo così progettare interventi didattici più mirati ed efficaci.

Riferimenti bibliografici per approfondire

- Bettoni, C. 2001. *Imparare un’altra lingua*. Roma: Laterza.
- Chini, M. 2004. *Che cos’è la linguistica acquisizionale*. Roma: Carocci
- Giacalone Ramat, A. (1993). Italiano di stranieri. In A. A. Sobrero (Ed.), *Introduzione all’italiano contemporaneo. Vol. II: la variazione e gli usi*. Roma-Bari: Laterza.
- Giacalone Ramat, A. (ed) 2003. *Verso l’italiano*. Roma: Carocci
- Pallotti, G. (1998). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Pallotti, G. e AICI 2005. *Imparare e insegnare l’italiano come seconda lingua*. Roma: Bonacci (DVD + libro).

Le cose hanno tanti nomi...

La situazione linguistica dei bambini stranieri

Graziella Favaro

Quali sono le situazioni linguistiche dei bambini stranieri inseriti nella scuola dell'infanzia? E quali passaggi, difficoltà e conquiste essi attraversano lungo il loro cammino di acquisizione dell'italiano?

A partire da questi due interrogativi, la ricerca osservativa condotta in cinque scuole dell'infanzia di Modena – che ha coinvolto dieci bambini di altra nazionalità e lingua di origine, oltre a un piccolo gruppo di bimbi autoctoni – ha cercato di raccogliere dati ed elementi conoscitivi.

Nelle pagine che seguono presentiamo alcune note riferite alla “carta d'identità linguistica” dei bambini osservati, alla loro situazione di bilinguismo e alle produzioni in italiano, raccolte grazie ad alcuni sollecitatori/eventi linguistici sperimentati per elicitare i dati (presentati in altra parte del Dossier).

Il gruppo dei bambini considerati appartiene a sette diverse nazionalità (Marocco, Nigeria, Ghana, Etiopia, Albania, Romania, Filippine), ma presenta alcune caratteristiche comuni (Tab. 1):

- essi sono nella stragrande maggioranza *nati in Italia* (9 su 10 e, di questi, sette sono nati a Modena), una sola bambina è infatti arrivata in Italia da meno di un anno al momento dell'osservazione. In un altro caso (la bimba filippina), vi è stata una situazione di “pendolarismo” tra i due paesi: la bambina è nata in Italia, è stata portata nelle Filippine a pochi mesi e là affidata alla nonna; è successivamente tornata in Italia nel 2003. Appartengono dunque, in senso stretto, alla cosiddetta “seconda generazione”, che si sta diffondendo sempre di più in Italia;
- appartengono ad un nucleo familiare largo che vede anche la presenza di *fratelli/ sorelle* (8 su 10);
- hanno *frequentato la scuola dell'infanzia* fin dai tre anni e in maniera continua (9 su 10); e in tre casi anche l'asilo nido;
- hanno genitori che dichiarano una *scolarità*, nel paese di origine, *medio-alta* (tranne in un caso).

Tab. 1. I bambini osservati: caratteristiche

N°	M/ F	Nome	Nazionalità	Luogo di nascita	Età al momento dell'arrivo	Frequenza asilo nido	Fratelli o Sorelle
1	F	N.	Filippina	Roma	/	No rientrata nelle Filippi- ne per due anni	Sì
2	M	A.	Marocco	Modena	/	Sì	Sì
3	M	D.	Nigeria	Napoli	/	No	Sì
4	F	S.	Marocco	Agadir (Marocco)	ottobre '06	No	Sì
5	M	R.	Nigeria	Modena	/	No	Sì
6	F	E.	Etiopia	Modena	/	Sì	Sì
7	M	M.	Romania	Modena	/	Sì	No
8	M	A.	Ghana	Modena	/	No	Sì
9	F	N.	Marocco	Modena	/	No	No
10	M	K.	Albania	Modena	/	No	Sì

Il bilinguismo dei bambini stranieri

Al momento del loro inserimento nelle scuole dell'infanzia, i bambini stranieri sperimentano spesso una situazione di estraneità, un vissuto più o meno profondo di "sradicamento": devono imparare alcune regole di convivenza, riconoscere le *routine* quotidiane e trovarvi posto, fare la scoperta di nuovi oggetti, spazi sconosciuti, angoli da esplorare. E tutto questo avviene, per alcuni, senza parole, senza poter contare su spiegazioni, inviti, messaggi verbali di accoglienza e di riconoscimento...

Una parte dei bambini immigrati arriva infatti al servizio educativo senza conoscere una parola d'italiano. Se sono più piccoli e stanno frequentando l'asilo nido, il loro "destino linguistico" si orienterà verso due possibilità: il *bilinguismo simultaneo* o il *monolinguismo in italiano*. Possono cioè, nel primo caso, apprendere nello stesso tempo la lingua dei genitori – lingua della casa e dell'intimità – e l'italiano.

Oppure possono imparare a parlare solo in italiano per vari motivi: perché la famiglia si orienta in questo modo, perché i genitori temono che "nella testa di un bimbo piccolo ci sia posto per una sola lingua", perché i tempi di comunicazione con i genitori sono limitati e ridotti.

Naturalmente dovranno essere le famiglie a scegliere le "strategie linguistiche" per i loro figli, e non certamente la scuola a invitare i genitori stranieri ad abbandonare la loro lingua nella comunicazione intrafamiliare con il bambino a favore dell'italiano. Anzi, gli educatori e gli insegnanti sottolineeranno in ogni occasione i vantaggi e la ricchezza del diventare o del continuare ad essere bilingue.

Se l'inserimento dei bambini stranieri avviene a tre anni nella scuola dell'infanzia, il loro "destino linguistico" ideale tenderà verso un *bilinguismo coordinato o aggiuntivo*. Il piccolo che parla l'arabo marocchino, il cinese, il tagalog aggiunge alla lingua della casa il nuovo codice, senza tuttavia perdere la lingua materna. Se questa è la situazione ideale, nella realtà si verificano spesso casi in cui i piccoli di nazionalità straniera "dimenticano" la loro lingua man mano che acquisiscono l'italiano.

Sono inizialmente in grado di comprendere e parlare la L1; successivamente tendono a rispondere ai genitori in italiano, mantenendo la capacità di comprensione. Più avanti cercano di indirizzare la comunicazione familiare sempre di più verso la L2, nonostante gli sforzi dei genitori di continuare a usare l'idioma di origine.

Si può parlare allora di bilinguismo negato per "vergogna", situazione che i linguisti definiscono anche *bilinguismo sottrattivo*.

Compito privilegiato della scuola è naturalmente quello di aiutare tutti i bambini a sviluppare la lingua italiana in maniera approfondita e articolata, riferita sia alla dimensione concreta, del "qui e ora", sia all'immaginario, le astrazioni, i concetti, le descrizioni...naturalmente adeguate all'età degli apprendenti. Ma, nello stesso tempo, la scuola deve anche rassicurare i genitori stranieri sulle possibilità e le ricchezze del bilinguismo, cogliendo ogni occasione per dare visibilità linguistica ad altre scritture e alfabeti, proponendo parole, saluti, canzoni, fiabe e filastrocche nelle lingue di tutti i bambini.

Solo così si potrà evitare che si sedimenti la "vergogna" per la propria differenza che porta a mettere fra parentesi e a rimuovere le parole della casa.

Diverse forme di bilinguismo

-*bilinguismo simultaneo*. Il bambino acquisisce contemporaneamente la lingua materna e la seconda lingua. Nelle situazioni di famiglia monolingue, ciò avviene, in genere, quando il piccolo viene inserito all'asilo nido.

-*bilinguismo coordinato o aggiuntivo*. Il bambino apprende a parlare nella lingua familiare e successivamente aggiunge il codice di origine la seconda lingua, senza tuttavia perdere la competenza in L1, ma continuando a usarla negli scambi quotidiani inter-familiari.

- *bilinguismo sottrattivo*. Il bambino apprende a parlare nella lingua familiare e successivamente si trova "immerso" nella seconda lingua. A mano a mano che si sviluppa l'acquisizione della L2, la lingua d'origine viene "dimenticata": il bambino tende a usarla sempre meno; all'inizio la comprende e la parla, poi la comprende e tende a rispondere in italiano.

Profili linguistici diversi

La "carta di identità" linguistica dei bambini stranieri, che li accompagna nel loro percorso educativo, è dunque estremamente diversificata.

L'indagine annuale che il MPI conduce annualmente sulle caratteristiche e i dati relativi agli alunni di nazionalità straniera ha contato nel 2006 191 cittadinanze (gli Stati del mondo, secondo l'ISTAT sono 195) e 78 lingue fra loro diffuse. Il livello di conoscenza della/e lingua/e d'origine dipende naturalmente da fattori diversi: l'età, il luogo di nascita, il percorso scolastico, le scelte familiari, la tipologia delle lingue in presenza. Fra i bambini stranieri *nati in Italia* e di età più bassa, vi sono:

- coloro che sono al momento del loro ingresso, nella scuola dell'infanzia, sono *monolingui in L1* e diventano in seguito bilingui, con l'aggiunta dell'italiano;

- coloro che sviluppano da subito una competenza nelle due lingue, grazie all'inserimento all'asilo nido, praticando la madrelingua a casa e l'italiano al servizio educativo e sviluppando così una sorta di *bilinguismo simultaneo*;
- coloro che imparano a parlare solo in italiano per scelta della famiglia, o in seguito a un discutibile e dannoso orientamento in tal senso da parte degli operatori e dei servizi per l'infanzia (monolingui in L2).

Fra i bambini *nati all'estero* e arrivati qui in seguito al ricongiungimento familiare prima dei sei anni, vi sono:

- coloro che conoscono e praticano la L1 per gli usi comunicativi orali;
- coloro che praticano una lingua orale (un dialetto) a casa, ma hanno imparato anche a conoscere la lingua nazionale del contesto di provenienza (ad esempio, gli alunni cinesi o arabofoni);
- coloro che praticano la lingua d'origine, ma che hanno imparato a conoscere anche una lingua straniera (l'inglese o il francese) in uso nel paese d'origine.

Una lingua a casa e un'altra praticata all'esterno; una lingua per gli usi orali e un'altra per lo scritto e la comunicazione formale; una lingua per trattare alcuni temi con determinati interlocutori e un'altra riservata ad altri contesti e parlanti: le competenze e le pratiche comunicative dei bambini stranieri integrano spesso parole, suoni, strutture che appartengono a più sistemi e codici.

Disegnano forme di un bilinguismo *in fieri*, che attende di essere conosciuto e riconosciuto, mantenuto, sostenuto e sviluppato, qualunque siano le lingue in contatto. L'idea – astratta e irraggiungibile – di un bilinguismo “perfetto”, che insisteva sul criterio dell'indistinguibilità dall'uso nativo, è stata da tempo superata.

Il patrimonio linguistico di un individuo non è infatti un sistema solido e immutabile, definito e stabilito una volta per tutte. È invece una costellazione fluida, nella quale l'egemonia di una lingua sull'altra, la gerarchia interna, il grado di padronanza assoluto e relativo, variano continuamente nel tempo e nello spazio.

Si vedano, a questo proposito, gli studi sul multi-bilinguismo, condotti tra gli altri da: Titone (1972), Hamers e Blanc (1983), Mackey (1976).

Quest'ultimo studioso proponeva sei criteri per classificare le situazioni di bilinguismo:

- il numero delle lingue implicate;
- il tipo delle lingue usate;
- l'influsso di una lingua sull'altra (a livello fonetico e fonematico, lessicale o strutturale);
- il grado di competenza nell'uso delle lingue coinvolte;
- le oscillazioni nell'uso, a seconda del momento della vita, dell'occasione, degli interlocutori...;
- la funzione sociale delle lingue usate.

Anche utilizzando questi sei criteri possiamo individuare e descrivere le diverse forme del bilinguismo dei bambini stranieri e scoprire la ricchezza e la varietà della comunicazione in ambito familiare, comunitario, amicale, scolastico...

In ogni caso, le competenze comunicative già acquisite – qualunque sia la lingua d'origine – rappresentano saperi, punti di forza, una *chance* da valorizzare, e non certamente ostacoli che si frappongono all'acquisizione dell'italiano.

Le “scelte” individuali, le pressioni famigliari e sociali

Per rispondere alla domanda che si pongono i genitori immigrati (e anche alcuni insegnanti) a proposito del bilinguismo infantile, si può affermare che: certamente, *i bambini possono imparare lingue diverse e diventare bilingui fin da piccoli*.

Già prima dell'età scolare un bambino si rende conto che i due ambienti diversi dei quali ha esperienza usano lingue differenti e che è necessario sapersi servire di entrambe le lingue.

A un vissuto di *consapevolezza* che riguarda il rendersi conto che le cose hanno nomi diversi, può seguire il momento della “decisione” rispetto a quale lingua parlare e in

quale situazione. Nel caso di bimbi piccoli appartenenti a nuclei monolingui, il peso maggiore nelle scelte e nell'indirizzare i comportamenti dei figli è esercitato dalla famiglia. In genere, il condizionamento iniziale è per l'adozione della L1, anche se l'apprendimento del nuovo codice è visto dai genitori con orgoglio e apprezzamento. Con il tempo, sarà anche il figlio, sempre più competente in L2 e orientato verso il bilinguismo, a esercitare un'influenza linguistica sull'ambiente familiare in un rapporto dinamico e permeabile, caratterizzato da un reciproco adattamento.

L'italiano L2 diventa allora sempre di più *lingua filiale*, che va a collocarsi negli scambi familiari accanto al codice materno, modificando l'intero sistema di comunicazione del nucleo.

Il bilinguismo dei bambini stranieri è dunque un fenomeno *individuale*, ma si collega in modo determinante alle relazioni familiari e influenza la comunicazione fra le generazioni. È tuttavia anche un fenomeno di *natura sociale*, dal momento che spesso è il contesto d'accoglienza a imporre l'acquisizione, il mantenimento, o eventualmente la perdita, della condizione di bilinguismo.

Questa stretta dipendenza tra "scelte" individuali, orientamenti familiari e pressioni sociali è tanto più effettiva nel caso di *bilingui isolati*, cioè non appartenenti a estese comunità di parlanti la L1, situazione che rappresenta la condizione diffusa tra i bambini immigrati e le loro famiglie. (Francescato 1981).

La storia linguistica delle famiglie di immigrati, anche degli italiani residenti all'estero, presenta elementi di ciclicità e ricorrenza, pur nella dinamicità delle situazioni. (Bettino 1996).

Da una situazione iniziale di monolinguismo in L1 dei genitori, si passa alla situazione di bilinguismo dei figli e di nuovo al monolinguismo in L2 della terza generazione.

La vicenda linguistica di una famiglia immigrata che attraversa tre generazioni può essere così schematizzata (Francescato, 1981):

- generazione 1	L1	→	L1 + (L2)
- generazione 2	L1 + L2	→	(L1) + L2
- generazione 3	(L1) + L2	→	L2

Gli appartenenti alla prima generazione diventano (parzialmente) bilingui durante il loro soggiorno nel paese d'immigrazione e integrano parole della L2 nella loro comunicazione che rimane tuttavia prevalentemente espressa in L1.

Veramente bilingui si possono considerare solo gli appartenenti alla cosiddetta "seconda generazione", i figli, almeno fino al momento in cui la L2 non prende il sopravvento, come avviene in numerosi casi.

Per i membri della terza generazione, la L1 fa parte della storia e della memoria familiari, si colloca sullo sfondo e può essere appresa/riscoperta in seguito a scelte dette dall'orgoglio delle radici più che da pressanti bisogni comunicativi.

Tra genitori e figli

Il repertorio linguistico degli immigrati adulti presenti in Italia, dei genitori dei bambini di cui stiamo parlando, presenta dunque quasi sempre presenze più o meno estese della L2, con uno spazio occupato dall'italiano che via via si amplia, anche in seguito all'immissione di parole e significati introdotti dai figli.

Questo vale soprattutto per coloro (uomini o donne) che hanno un rapporto di lavoro nelle società di accoglienza che li pone a contatto con i parlanti nativi, mentre la presenza della L2 è decisamente più limitata nel caso di donne neoarrivate per riconciliazione familiare e di gruppi che svolgono attività lavorative all'interno del proprio gruppo di appartenenza (cinesi, ad esempio).

L'uso della L1 resta tuttavia per tutti gli adulti predominante e riguarda in misura massiccia domini, quali: la famiglia, il quotidiano, l'amicizia, i sentimenti, la religione,

il passato..., così come restano salde le strutture sintattiche della lingua d'origine. Su questa base (fonologica e sintattica) si innestano nel tempo parole ed espressioni della L2 che vanno a configurare un codice misto (*code switch*) nel quale L1 e L2 si mescolano e convivono.

Le nuove espressioni che costellano il discorso in L1, hanno a che fare, ad esempio, con numerose interiezioni e intercalari tipici del discorso informale (*e allora... ci vediamo... va bene... aspetta...*) che segnalano lo sforzo di impadronirsi della L2 e l'identificazione emotiva con i suoi elementi più istintivi.

Entrano nelle produzioni orali anche termini che hanno un diretto e chiaro valore denotativo e che riguardano l'organizzazione sociale, la burocrazia, il lavoro, la scuola (parole come: *permesso di soggiorno, residenza, carta d'identità, contratto, asilo nido, scuola dell'infanzia...*).

La storia dei genitori è dunque ancora tutta interna ed espressa attraverso le parole della lingua d'origine, ma le contaminazioni e le integrazioni sono evidenti (anche se non sempre consapevolmente ammesse) e si approfondiscono man mano che la storia famigliare si svolge nel paese di immigrazione.

La cosiddetta seconda generazione eredita questa lingua che contiene numerosi "prestiti" dell'italiano, senza naturalmente sapere che non sono parole originarie della L1. Eredita soprattutto la *flessibilità della norma comunicativa*. Con il tempo, la seconda lingua può occupare nelle produzioni dei bambini tutto lo spazio comunicativo ed "erodere" sempre di più la lingua materna, oppure può convivere accanto ad essa, occupando tuttavia lo spazio predominante.

L'erosione a cui è sottoposta la L1 dipende da fattori diversi, alcuni interni alla famiglia e alla comunità di appartenenza, altri legati al contesto che non riconosce, e di fatto svalorizza, gli apporti linguistici differenti. Genitori e bambini immigrati comunicano in genere in L1 nella fase della prima infanzia, dell'inculturazione e della socializzazione iniziale.

Il linguaggio informale e affettivo degli adulti è semplice, implicito rispetto a storia e riferimenti. Le produzioni orali dei bambini sono, da parte loro, legate al contesto e trattano di cose ovvie, quotidiane e concrete. I due linguaggi sono dunque di tipo pragmatico, informale, contengono numerosi fenomeni esitativi, frasi brevi, una minore morfologizzazione. Crescendo, i bambini passano da questo linguaggio pragmatico in L1 ad un linguaggio via via più articolato e complesso: dalla lingua contestualizzata ad un registro sempre più decontestualizzato.

La nuova lingua circonda infatti i bambini immigrati con una ricchezza di modelli e di *input*, che riguardano interazioni infantili/adulti; informali/formali; parlate/scritte. Ma questo passaggio – così come l'accesso alla lingua scritta, che rappresenta la *norma* e la separazione dal mondo dell'infanzia – avvengono in L2, attraverso le nuove parole e il nuovo alfabeto. Dal punto di vista linguistico quindi, i figli lasciano i genitori "sull'altra riva" e anzi diventano essi stessi spesso i portavoce e i traduttori delle comunicazioni e dei bisogni famigliari nei confronti dell'esterno e dei servizi.

Avviene dunque una sorta di ribaltamento dei ruoli tra le generazioni: il genitore ridiventava *infans* in L2 (letteralmente, *colui che non parla*) e i figli acquisiscono il "potere linguistico" (e la eccessiva responsabilizzazione) che derivano dal fatto di saper capire, interagire, controllare la nuova realtà.

La madrelingua, mezzo di comunicazione intrafamiliare, se debolmente sostenuta a casa e nella comunità linguistica di L1, rischia così di fossilizzarsi e di ridursi negli usi e nei domini. Questa forma di *bilinguismo sottrattivo* può rendere limitata e molto ridotta la comunicazione all'interno del nucleo familiare. I genitori si rivolgono ai figli in L1 e questi rispondono in italiano, oppure anche gli adulti possono adottare la L2 che però si presenta rigida, "legnosa", priva di sfumature, emozioni e chiaroscuri.

La prescrizione, implicita o esplicita, nei confronti dell'uso della lingua materna, indicazioni psicopedagogiche non corrette ("Signora, per aiutare suo figlio con l'italiano, non deve parlare in arabo /cinese /albanese...") precludono in modo arbitrario un'area di

contatto psico-affettivo molto importante tra genitori e figli e determinano una sorta di artificiosa scissione nel mondo interno degli adulti e dei bambini.

Da parte dei figli, vi può essere inoltre una dolorosa sensazione di esilio dal mondo affettivo dei genitori e lo sviluppo di un sentimento di vergogna nei confronti della propria L1. La perdita della lingua materna può causare anche problemi identitari durante l'adolescenza, quando ci si interroga sulla propria appartenenza, sulle radici e sul futuro della propria storia.

L'incapacità di parlare in maniera adeguata la lingua della propria famiglia rende il ragazzo immigrato estraneo nei confronti della storia familiare e delle origini: da qui un vissuto di provvisorietà, di sentirsi ai margini dei due mondi.

Può succedere allora che durante l'adolescenza si riprenda interesse per quella stessa lingua nei confronti della quale si è provato in precedenza un senso di vergogna e di rifiuto.

Le biografie linguistiche dei bambini osservati

A partire da queste consapevolezze, vediamo ora quale è la situazione linguistica dei dieci bambini considerati. Oltre a ricostruire la storia personale ed educativa dei bambini stranieri, attraverso la scheda che presentiamo in allegato (all. 1), sono stati raccolti anche alcuni dati conoscitivi sulla loro situazione linguistica e comunicativa. Quale/i lingua/e praticano a casa? E con quali interlocutori?

Le note che seguono sono tratte dalle schede individuali compilate nel corso del colloquio con i genitori stranieri. Dal punto di vista linguistico, la loro "carta di identità" descrive in maniera chiara situazioni diffuse di bilinguismo, simultaneo o aggiuntivo. E infatti, sulla base delle dichiarazioni dei genitori:

- tutti i bambini comprendono la lingua della famiglia;
- in 3-4 casi, i genitori dichiarano che i loro figli la comprendono, ma che hanno delle difficoltà a esprimersi in L1 (i genitori parlano loro nella lingua d'origine e i figli rispondono in italiano);
- nella comunicazione intrafamiliare, i due idiomi si mescolano e si sovrapppongono, soprattutto rispetto ai temi /domini del discorso: eventi "vissuti in italiano" vengono proposti in maniera privilegiata nella seconda lingua;
- rispetto agli interlocutori diversi, i bambini osservati tendono a usare maggiormente l'italiano nella comunicazione con i fratelli e la L1 nella comunicazione con i genitori;
- cinque bambini hanno avuto un approccio, in diversi modi e quantità di esposizione, anche con altre lingue: i due bimbi nigeriani usano anche l'inglese a casa; la bambina etiope e il bimbo rumeno hanno avuto anch'essi un contatto iniziale con questa lingua; la bimba marocchina neoarrivata aveva iniziato l'apprendimento del francese in patria.

Una lingua per comunicare a scuola e un'altra a casa; una lingua per parlare con i genitori e un'altra per rivolgersi ai fratelli; una lingua per salutare i nonni e un'altra per parlare con gli amici e i vicini di casa...: la situazione linguistica dei bambini osservati integra dunque suoni e parole differenti e suggerisce loro precocemente che le cose possono avere due o più nomi.

Tab. 2. Situazioni linguistiche e modalità comunicative intrafamiliari

	Padronanza della lingua materna	Comunicazione intrafamiliare	Altre lingue
1	La bambina capisce e parla bene il filippino (tagalog)	Usa sia il filippino che l'italiano	
2	Il bambino parla e capisce l'arabo marocchino	Con i genitori comunica in arabo marocchino; con i fratelli in italiano	
3	Il bambino conosce la lingua inglese	Nella comunicazione familiare usa l'italiano e l'inglese	L'inglese viene indicato come lingua familiare
4	La bambina capisce e parla l'arabo marocchino	Usa l'arabo marocchino, sia con i genitori, che con i fratelli	In Marocco aveva iniziato l'apprendimento del francese
5	Il bambino conosce l'inglese e l'ibo	Con i genitori comunica in inglese e ibo; con i fratelli in italiano	L'inglese è lingua familiare
6	La bambina comprende la lingua materna	Comprende la L1 ma si esprime in italiano	Approccio iniziale all'inglese
7	Il bambino comprende e parla in lingua rumena	Usa l'italiano e il rumeno	Approccio iniziale all'inglese
8	Il bambino capisce la L1, ma ha difficoltà a parlare	Comprende la L1 e si esprime in italiano	
9	La bambina parla e comprende l'arabo marocchino	Usa di preferenza l'arabo marocchino	
10	Il bambino capisce e parla l'albanese	Mescola le due lingue	

L'acquisizione dell'italiano

Nelle pagine precedenti, abbiamo visto come la situazione di bilinguismo e di comprensione di più idiomi nella quotidianità comunicativa dei bambini stranieri rappresenti la norma. Ma come procede la loro acquisizione, spontanea, informale, intensiva dell'italiano?

Uno degli obiettivi dell'osservazione era proprio questo di portare l'attenzione sulle produzioni orali dei bambini osservati per cogliere eventuali impacci linguistici e strutture ancora non ben consolidate.

L'inserimento dei bambini immigrati nella scuola dell'infanzia e la loro precoce esposizione all'italiano facilitano certamente l'apprendimento della L2. E tuttavia si possono notare in alcuni casi competenze ridotte in italiano anche dopo la frequenza della scuola materna. Una certa fluenza comunicativa, riferita alle situazioni quotidiane e concrete degli scambi e delle interazioni interpersonali, si può accompagnare, ad esempio, a un lessico più ridotto, a limitate capacità di descrivere, raccontare, completare narrazioni, esprimere stati d'animo La relativa fluenza del bambino straniero nel linguaggio immediato del "qui e ora" può fare da "velo" rispetto alle incertezze e agli impacci negli usi meno "concreti e contestualizzati" dell'italiano, che richiedono elaborazione personale, capacità di immaginazione e si sviluppano attraverso interazioni

frequenti e ripetute su temi differenti. È importante quindi osservare con più attenzione il processo di acquisizione della seconda lingua e valutare periodicamente le competenze linguistiche e comunicative raggiunte dai bambini non italofoni, così da intervenire in maniera mirata per arricchire il lessico, consolidare le strutture, espandere i campi comunicativi.

Quali cose sa già fare il bambino straniero utilizzando la nuova lingua (funzioni comunicative) e come le sa fare (funzioni linguistiche)? Si deve portare quindi l'attenzione contemporaneamente sulle capacità espressive e sulla forma. Il bambino straniero sa chiedere una cosa, invitare i compagni, richiamare l'attenzione? Sa descrivere un oggetto o un personaggio, anche non presente o rappresentato visivamente, comunicare stati d'animo, raccontare episodi; narrare storie? Sa partecipare alla vita di gruppo, rivolgendosi agli adulti e ai pari? Quali strutture sa utilizzare correttamente e quali invece sono ancora incerte e richiedono attenzioni e ulteriore input linguistico?

Le produzioni dei bambini: alcune osservazioni generali

Nelle note che seguono presentiamo alcune osservazioni generali sui dati linguistici raccolti (un'analisi più puntuale è contenuta nel contributo di Elena Nuzzo).

Ci soffermiamo in particolare su alcuni aspetti, che abbiamo potuto rilevare attraverso le trascrizioni dall'orale realizzate dalle insegnanti:

- gli aspetti fonologici;
- l'espressione della temporalità (l'uso dei verbi);
- il ricorso a "formule di aiuto";
- alcuni eventi metalinguistici;
- la capacità di narrare.

Incertezze fonologiche

Sono due i bambini che sembrano avere alcuni problemi nella corretta realizzazione di suoni e fonemi della L2. In un caso (S.), si tratta dell'unica bimba di recente immigrazione che, presumibilmente si trova ancora alle prese con la necessità di discriminare correttamente le parole e i suoni della nuova lingua. Nell'altro caso invece (D.), si tratta di un bimbo nigeriano nato in Italia con una frequenza irregolare della scuola dell'infanzia per problemi di salute.

Le difficoltà più rilevanti riguardano la realizzazione del suono R e della N seguita da consonante, come si nota nelle produzioni di D.:

- *detro la casa c'è l'ascensoie*
- *c'è una cameetta ggande*
- *e poi c'è una cameetta piccola che è la nosta*
- *è la cameetta di Facesca*
- *e poi sono tonato a casa e m'ha venuto malattia*
- *i dottoie ivece ha detto che devo aspettare acora*

Lo sviluppo di una competenza fonologica adeguata richiede tempi lunghi e dipende anche dalle caratteristiche della L1 (ci possono essere fenomeni di interferenza fra le due lingue).

In genere, i bambini di questa fascia di età sono in grado, con il tempo, di sviluppare una pronuncia indistinguibile da quella di un parlante nativo, resa anche più "aderente" al contesto locale grazie a coloriture attinte dalla varietà regionale. Si tratta di non insistere eccessivamente sulla corretta pronuncia nella fase iniziale, dando tempo all'apprendente di discriminare e produrre i nuovi fonemi e di intervenire in maniera mirata – solo sui suoni che rappresentano un problema - se dopo un certo tempo dovessero permanere le difficoltà fonologiche.

L'espressione della temporalità

Nelle produzioni di D. si colgono anche alcune incertezze nell'uso dei verbi (*m'ha venuto / m'è venuta*) e alcune difficoltà nella realizzazione dei sintagmi verbali si colgono anche nelle produzioni di altri bambini.

Vediamo alcune trascrizioni dei dati raccolti.

S.

- È che quando *andata* su e poi quando # # *siamo andato* quando fa così nelle mere
- E poi quando ho fatto # quando *vai* su
- E poi *siamo visto* all'alto nosauro (dinosauro) piccolo
- E poi # # e poi quando ho buttato acqua *abbiamo* # *ci siamo* # *abbiamo fatto* così e poi # # e poi basta

Incertezze nell'uso degli ausiliari “essere e avere” e del participio passato in -to -ta -ti -te e una modalità di procedere per tentativi (*abbiamo/ci siamo/abbiamo fatto così...*) connotano le produzioni di S. ancora collocate in una fase interlinguistica iniziale. La bambina riesce tuttavia a dare una certa fluenza alle sue produzioni legandole con le frequenti espressioni temporali “e poi, e quando...”. Molto interessante osservare anche nella stessa bambina il tentativo di applicare - in una forma di ipercorrettismo, che indica un vivace lavoro metalinguistico - alla produzione di nuovi partecipi passati le regolarità che ha potuto cogliere in altri verbi di largo uso. Così il participio passato di “togliere” diventa *togliato* e di “mettere” diventa *mettuto*, come nelle produzioni:

- e poi + *togliato* la terra # e poi è *mettuto* la terra dentro le scape...

La necessità di sovraestendere una norma individuata, sempre relativa alla formazione del participio passato, si ritrova anche in una produzione di N., la quale racconta:

- Ho giocato con quelli che suonano, poi ho giocato con # come si chiama # # nascondino, poi ho *leggito* un libro # quando non c'eri tu ho *leggito* quello di Natale.

Questa bambina che sembra esprimersi in maniera fluida e disinvolta presenta inoltre alcune incertezze sull'uso delle preposizioni articolate, come nell' esempio:

- Ma lui prende la scala per salire *sul il l'albero*.

Il racconto della storia

Nel racconto di K., che si riferisce al filmato proposto a tutti i bambini, si osserva una buona fluenza narrativa e la rievocazione dei passaggi importanti della storia. Si possono tuttavia rilevare anche in questo caso alcuni fenomeni interlinguistici ai quali è necessario prestare attenzione:

- nel sintagma nominale: la soppressione degli articoli e la presenza di concordanze non corrette tra nome e articolo (*i stivali; sciarpa; lo stivali*);
- la soppressione o l'uso incerto delle preposizioni articolate (*andare ghiaccio; andare all'albero; sono andati nel ghiaccio*);
- la soppressione degli ausiliari e la realizzazione del participio passato (*poi il bambino detto; però non sono riuscito/riusciti*);
- l'uso del verbo all'infinito invece che al passato prossimo(*poi il cane andare*);
- il ricorso all'azione mimata e al linguaggio non verbale in assenza di parole adeguate.

INT: Mi racconti solo quello che ti ricordi, non preoccuparti! Solo quello che ti ricordi!

K: Mh # La prima il cane era nella sua casa di paglia, poi volevano giocare, poi il cane aveva freddo, lì ha portato i stivali il bambino, poi ha portato sciarpa.

Poi il bambino ha preso lo stivali e sono andati nel ghiaccio. Il bambino si è messo la sciarpa per andare ghiaccio e invece il cane niente sciarpa, si è messo a piangere. Poi il bambino detto “Andiamo via” però non sono riuscito, il ghiaccio si rompeva. Poi il cane andare all'albero ## una scala, però il bambino non ci riusciva. E poi il bambino al cane così (*mima l'azione di tirare una corda o qualcosa di simile= poi il bambino ## la sciarpa così ##*

tirava il cane, poi non ci riuscì, poi ha lasciato andare il bambino poi ci riuscì andare sulla scaletta e andare a casa il bambino, e il cane se andava a casa sua. Era di paglia la sua casa.

Il racconto della storia proposta attraverso il filmato, da parte di E., risulta piuttosto contratto e poco decifrabile; in questo, come in altri casi, possono tuttavia aver giocato a sfavore la scarsa motivazione a raccontare e forse il non adeguato coinvolgimento suscitato dal videoracconto.

E.: C'era ancora un bambino

INS: Oh, cosa faceva di bello?

E.: Allora prima a casa era triste, forse perché non aveva un (pallone, maglione o padrone) poi dopo si era trovato un padrone, il padrone aveva messo quella cosa in giardino dopo glie l'ha fatto, e lui si è messo a piangere poi dopo se l'era rimesso e poi è ritornato pian-gendo poi dopo se n'è andato a casa.

Anche la narrazione di A. risulta poco molto sintetica e non vengono riferiti i fatti e le sequenze più rilevanti e centrali della narrazione. Si notano anche alcune incertezze fonologiche (*alsato; erva; talta???*) che tuttavia chiedono di essere verificate attraverso l'ascolto della produzione del bambino. Da notare in tutti i bambini la difficoltà a denominare correttamente i pattini, che diventano nei diversi racconti: *stivali, scarpa da pattino, scarpe del ghiaccio in N..*

A: # # # Aveva dormito e poi si era alsato e poi non lo sapeva # camminare e poi dopo ce la faceva, è andato da un suo amico, che aveva, poi lui li aveva portato uno gioco e poi sono andati a pattinare # e poi dopo # un regalo ha messo una scarpa da pattino e poi ha messo # # l'erva # poi ha pattinato e dopo è caduto. È ritornato nell'erva # # e poi ha dato al bambino e poi il bambino s'era sbagliato non ce la faceva a metterlo molto dentro perché c'era l'erba e poi dopo la talta e è andata a pattinare e poi è caduto nell'acqua e poi l'ha aiutato e poi # # e poi è andato a casa e anche il cane # # è finito.

In assenza di parole ...

In assenza di parole adeguate, i bambini propongono creative invenzioni linguistiche, usano parafrasi e ricorrono al mimo, al linguaggio non verbale e a formule di aiuto.

Abbiamo visto che K. mima un'azione per realizzare la quale non dispone di parole; mentre E. ricorre all'espressione *passepartout "quella cosa"*. Anche N. introduce nelle sue produzioni formule di aiuto, quando non riesce a trovare la parola (*come si chiama; una cosa così...*), oppure mima gesti e azioni e indica intorno a sé i colori di cui non conosce la denominazione: per realizzare la descrizione dell'immagine la bambina ricorre 13 volte a modalità extraverbali e a formule di aiuto. Anche E., che appare fluente e sicura di sé nel dare indicazioni all'insegnante perché possa disegnare l'immagine, ricorre a immagini e descrizioni quando non è sicura del termine:

- Fuori ci metti una # # Ti ricordi quelle che le vecchiette dondolano mentre sono in cucina? # Una dondola!

Le strategie che i bambini stranieri usano in assenza di parole adeguate ad esprimere situazioni, oggetti, eventi si basano dunque sul ricorso al linguaggio non verbale, alle parafrasi, oppure a termini presi da un'altra lingua.

R., ad esempio, per riferire del fratello che talvolta balbetta, usa una parola che, secondo lui, è "inglese":

R: in inglese lo diciamo "inasusu"

INT: Ma perché tu conosci anche l'inglese. Ah, e quali altre lingue conosci oltre all'italiano?

R: l'inglese, lo parlo con mio papà. Poi conosco anche l'ibo.

INT: Che lingua è l'ibo?

R: Della Nigeria. Me l'ha insegnato mia madre.

La piccola ricerca osservativa è stata quindi anche l'occasione per R. per poter fare riferimento alla sua situazione di bimbo plurilingue, in grado di parlare la lingua della mamma (l'ibo); l'inglese con il papà e l'italiano a scuola.

Affinare lo sguardo

L'analisi del materiale linguistico raccolto ci ha permesso di fare alcune osservazioni sulle situazioni bilingui dei bambini stranieri e sullo sviluppo dell'italiano lingua aggiuntiva. Questa fase di pre-ricerca rinforza anche l'idea iniziale - che ha dato origine alla proposta - in merito alla necessità di osservare i cammini individuali di acquisizione della seconda lingua con maggiore attenzione e con momenti di ricerca approfondita.

I bambini stranieri osservati, che hanno frequentato per tre anni la scuola dell'infanzia hanno acquisito in italiano una buona fluenza, la capacità di descrivere, raccontare fatti, cogliere regolarità grammaticali da riutilizzare e "trasferire"; inventare parole nuove e usare strategie diverse per comunicare in assenza di lessico ...

Si notano tuttavia nelle loro produzioni alcune aree di incertezza sulle quali è necessario soffermarsi e approfondire l'osservazione.

Esse riguardano, ad esempio, come abbiamo visto:

- alcuni impacci fonologici;
- l'espressione della temporalità (il passato prossimo, l'uso degli ausiliari e la realizzazione del participio passato in to-ta-te-ti);
- la concordanza tra nome, articolo e aggettivo;
- l'uso delle preposizioni articolate;
- lo sviluppo del lessico, riferito, non tanto alle parole "piene" di uso frequente, quanto alla disponibilità di aggettivi;
- la capacità di narrare gli eventi di una storia con una modalità cronologica e/o logica comprensibile e adeguata.

La necessità di fermarci a osservare con più attenzione le fasi e le modalità di sviluppo linguistico dei bambini stranieri si origina oggi anche dalle profonde trasformazioni in atto nelle scuole e nei servizi educativi. In questi ultimi anni, sempre di più essi sono frequentati da bambini non o poco italofoni al momento dell'inserimento, arrivati in Italia per ricongiungimento familiare o nati qui. Questi ultimi, in particolare - che ammontano a circa 400.000 minori sui 700.000 totali - rischiano di passare inosservati e di essere "invisibili" dal punto di vista linguistico, dal momento che sono in gran parte italofoni al momento del loro ingresso nella scuola primaria.

Ma quale italiano padroneggiano?

Quali strutture linguistiche sono ben consolidate e quali invece necessitano ancora di ulteriore input e attenzione? (In allegato, è proposta una traccia per l'osservazione: All.2).

La sorprendente capacità dei bambini più piccoli di comunicare in tempi rapidi, acquisire una buona fluenza nella seconda lingua, padroneggiare con disinvolta la lingua contestualizzata e concreta possono distoglierci dall'osservare con più attenzione le produzioni linguistiche e la realizzazione di alcune forme e strutture.

La piccola ricerca osservativa condotta in alcune scuole di Modena ha dato agli insegnanti coinvolti alcuni strumenti in più per conoscere le situazioni linguistiche dei bambini stranieri, accompagnare il percorso di acquisizione della seconda lingua e osservarne gli esiti strada facendo.

E ha forse contribuito anche a diffondere la consapevolezza di quanto sia importante ogni tanto fermarsi e prendersi il tempo per andare oltre ciò che appare.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (1985), *Du bilinguisme*, Denoel, Paris
- J. Amati Mehler, S. Argentieri, J. Canestri (1990), *La Babele dell'inconscio*, Raffaello Cortina, Milano
- D. Anzieu (1987), *L'Io-pelle*, Borla, Roma
- C. Bettoni, A. Rubino (1996), *Emigrazione e comportamento linguistico*, Congedo Editore, Lecce
- M. Chini (2003), *Alunni immigrati a Pavia e Torino: fra apprendimento dell'italiano L2 e mantenimento della lingua d'origine*, Comunicazione al convegno "Lingua italiana, lingua straniera, Padova 12-13 settembre 2003
- G. Favaro (2001), *I bambini migranti. L'inserimento dei bambini stranieri nella scuola dell'infanzia*, Giunti, Firenze
- G. Favaro (2002), *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, Firenze
- G. Favaro, S. Mantovani, T. Musatti, *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi*, Angeli, Milano 2007
- G. Francescato (1981), *Il bilingue isolato*, Minerva Italica, Bergamo
- J.F. Hamers, Blanc (1983), *Bilingualité et bilinguisme*, P. Mardaga, Bruxelles
- W.F. Mackey (1976), *Bilinguisme et contact des langues*, Klincksiech, Paris
- A. Meddeb (1985), *Le palimpseste du bilinguisme*, in AA.VV., *Du bilinguisme, cit.*
- G. Pallotti (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano
- R. Titone (1972), *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*, Armando, Roma
- A. Tosi (1995), *Dalla madrelingua all'italiano*, La Nuova Italia, Firenze

Allegato 2

Traccia per rilevare le competenze in italiano dei bambini stranieri (Bozza da discutere)

IL BAMBINO / LA BAMBINA	SÌ	IN PARTE	NO	NOTE
1) Comprende e risponde a domande personali di tipo chiuso <i>Es. come ti chiami? Quanti anni hai? Hai fratelli? Come si chiamano le tue maestre?...</i>				
2) Comprende ordini e consegne <i>Es. Alzati, Vieni qui, Salta, Dai la mano a..., Apri la scatola gialla...</i>				
3) Comprende un messaggio <i>Es. Oggi viene a prenderti la nonna / Luca ti ha invitato a casa sua / Domani andiamo a teatro: porta lo zainetto con la merenda e una bottiglia d'acqua</i>				
4) Comprende il contenuto di fiabe e storie, raccontate dall'insegnante, con l'aiuto di illustrazioni, drammatizzazioni				
5) Comprende il contenuto di una fiaba, raccontata dall'insegnante, anche senza l'aiuto di illustrazioni?				
6) Denomina cose, persone, ambienti, oggetti di uso ricorrente <i>Es. I vestiti, i giochi, i colori, gli arredi e le persone della scuola, le parti del corpo...</i>				
7) Risponde a domande personali di tipo aperto <i>Es. Che cosa ti piace fare a scuola? Che cosa non ti piace mangiare? Che gioco vuoi fare? Che cosa fai oggi dopo la scuola?</i>				
8) Pone domande e esprime richieste <i>Es. Che cos'è questo? Quando viene la mamma? Che cosa facciamo dopo? Mi dai la bambola; Andiamo a giocare...</i>				
9) Racconta piccoli episodi personali e fatti accaduti a se stesso <i>Es. Ieri la mamma mi ha comprato un pallone nuovo</i>				
10) Esprime bisogni, stati fisici, stati d'animo, desideri <i>Es. Ho sonno-freddo / Ho mal di pancia / Sono contento / Vorrei una bicicletta / Sono un po' triste / Vorrei andare...</i>				
11) Usa gli articoli				
12) Concorda articolo e nome				
13) Usa le preposizioni				
14) Concorda il nome con l'aggettivo in o/a in e				
15) Declina il verbo sulla base della persona				
16) Usa correttamente il verbo al presente indicativo				
17) Usa il verbo al passato prossimo con l'ausiliare corretto con il participio passato corretto				
18) Usa il verbo all'imperfetto				
19) Tende a usare solo parole-frasi				
20) Usa frasi incomplete, ma riesce a farsi capire				

21) Usa frasi semplici (soggetto, verbo, oggetto)				
22) Usa frasi più complesse (soggetto, verbi, complementi)				
23) Esprime rapporti di tempo (prima, dopo, domani...)				
24) Esprime rapporti di luogo (sopra, sotto, dentro, a scuola, in bagno, al mare...)				
25) Esprime frasi subordinate che esprimono causa (perché, siccome, perciò...)				
26) Presenta problemi nella pronuncia: fonemi vocalici				
fonemi dubbi sonori/sordi, orali/nasali (P/B, T/D, B/V, R/L, F/V, D/N, S/Z...)				
fonemi complessi (GN, GL, SP, ST, STR, FR...)				
dittonghi				

Presentazione delle prove² e descrizione tecnica delle modalità di somministrazione e trascrizione del materiale raccolto

Elena Nuzzo

Per stimolare la produzione di campioni d'interlingua sufficientemente ampi e vari sono state selezionate cinque attività, da proporre ai bambini seguendo alcuni semplici accorgimenti. Le attività sono la conversazione libera, il racconto di eventi passati, la descrizione di un'immagine, il racconto di una storia per immagini e il racconto di un filmato. Qui di seguito si propone una descrizione di ogni singola attività e delle relative modalità di somministrazione. Successivamente si presentano le indicazioni operative generali fornite agli insegnanti per effettuare con successo la raccolta dei dati.

1. Conversazione libera

Si comincia con una conversazione libera, in modo da far sentire il bambino a proprio agio. Quando possibile, già in questa fase si possono porre domande in modo tale da introdurre le tematiche che verranno affrontate nella seconda parte, più strutturata, dell'intervista: si può ad esempio chiedere all'apprendente di parlare liberamente di sue esperienze precedenti, di sé, della famiglia e dei compagni, di oggetti significativi, in modo da osservare la produzione di linguaggio riguardante esperienze personali e fatti decontestualizzati.

2. Racconto di eventi passati

Questa parte, che può essere collegata senza soluzione di continuità alla conversazione libera, riguarda eventi passati e ha lo scopo di far produrre verbi al passato, oltre a valutare la capacità di decentramento. Per stimolare la produzione di verbi al passato prossimo sono utili domande come *Cosa hai/avete fatto domenica, ieri, durante le vacanze, quando siamo andati a teatro?* Per stimolare la produzione di verbi all'imperfetto si porterà la conversazione su azioni abituali nel passato, chiedendo ad esempio *Cosa facevi/facevate all'asilo nido, quando eri in Albania, quando eri più piccolo, l'anno scorso a scuola?* Sarebbe importante che il bambino non parlasse solo di sé, in prima persona singolare, ma anche di altri (amici, familiari, compagni), usando quindi sia la terza persona singolare/plurale sia la prima plurale.

3. Descrizione di un'immagine

Si dice al bambino di scegliere una di tre buste chiuse (che conterranno tutte la stessa immagine), dicendogli che contengono immagini diverse che l'adulto non ha mai visto. Il bambino apre la busta scelta senza mostrarla all'adulto. Si descrive l'attività come un gioco, dicendo qualcosa come:

Ora facciamo un gioco. Tu devi descrivermi questa figura che non conosco e io devo disegnarla senza vederla. Cerca di dirmi per bene tutto quello che vedi, dove sono le varie cose, di che colore sono, perché io devo fare un disegno che assomigli il più possibile alla figura. Alla fine vediamo se io sono stato bravo a disegnare e tu sei stato bravo a raccontare.

A questo punto sono possibili due disposizioni: occorre sperimentare quella che funziona meglio:

- 1) L'adulto si gira di spalle, seduto davanti a un tavolo. Il bambino gli sta dietro e descrive l'immagine che vede.

² L'immagine, la storia, il filmato scelti per le prove si trovano nel cd allegato al testo

2) Adatto e bambino si fronteggiano sullo stesso tavolo o su due tavoli vicini, ma davanti al bambino viene creato un piccolo schermo, alto abbastanza da evitare che l'adulto possa vedere l'immagine.

L'adulto può parlare, ma deve fare interventi brevi e generici, volti a rassicurare il bambino (*si, va bene, okay, allora, ci sono due persone vicino alla casa*), a stimolarlo se si ferma (*e poi? cosa c'è ancora? ci sono altre cose?*), a chiedere chiarimenti (*scusa non ho capito bene; me lo dici ancora che non ho sentito?*) a scherzare e sdrammatizzare (*che disegno difficile, non so se sono capace! sei bravissimo! chissà cosa salta fuori...*). In ogni caso non bisogna fare domande precise di contenuto, del tipo *di che colore sono gli alberi? quante persone ci sono vicino al giornalaio? cosa c'è in basso?*

Il bambino parlerà finché ha qualcosa da dire; se dopo qualche invito a proseguire non ha nulla da aggiungere, ci si fermerà. Se non conosce le parole precise per indicare un oggetto, lo si incoraggerà a dirlo in altri modi, ad esempio con una perifrasi (l'edicola può diventare *una casa coi giornali, un giornalaio, una casina verde*). Naturalmente non si correggerà in alcun modo la sua versione: ad esempio se descrive l'edicola come un gelataio, una tenda, un circo o quello che vuole, noi disegneremo una tenda, un circo ecc. Gli unici casi in cui si interverrà sarà quando ciò che dice è talmente incomprendibile da pregiudicare la comunicazione: si chiederà allora *come hai detto? cosa c'è vicino all'albero?* [se ha menzionato un albero].

Alla fine si mostrerà il disegno e lo si commenterà insieme, lasciando parlare molto il bambino, che potrà dire cosa manca, in che cosa sono diversi, se la versione dell'insegnante gli piace o no ecc.

Questa attività ha l'obiettivo di stimolare la produzione di nomi, aggettivi e sintagmi nominali, oltre a strutture presentative ed esistenziali.

4. Racconto di una storia per immagini

Viene presentata la storia della rana *Frog where are you?* La si lascia al bambino per un po' di tempo, chiedendogli di sfogliarla da solo e guardarla con calma, perché poi dovrà raccontarla all'adulto; nel frattempo questi guarda altrove, scrive, si distrae.

Poi bambino e adulto si mettono uno di fronte all'altro, il bambino terrà il libro di fronte a sé, sollevato per evitare che indichi troppo le figure con il dito, e racconterà la storia all'adulto.

L'attività favorisce la produzione di sequenze narrative e descrittive.

5. Racconto di un filmato

L'adulto presenta al bambino cinque CD con copertine uguali, chiedendogli di sceglierne uno. L'adulto dice che non sa quale film ha scelto, perché da fuori sono tutti uguali. Il bambino deve guardarla e poi raccontarglielo per fargli capire cosa succede.

Però l'adulto non può guardarla: dopo avere avviato la riproduzione siederà dall'altro lato dello schermo del computer, oppure si distrarrà in qualche modo. Finita la visione, al bambino sarà richiesto di raccontare la storia nel modo più preciso possibile.

L'attività serve per valutare la capacità di narrazione e la descrizione accurata di personaggi ed eventi.

Indicazioni operative generali

Il registratore deve essere sempre acceso: non va spento nemmeno nei momenti vuoti in cui il bambino legge il libro con le immagini o guarda il film. Si attiverà prima che il bambino entri e si spegnerà dopo che è uscito: questo sia perché si possono registrare dati interessanti anche nei momenti di confine tra attività sia perché si minimizza la presenza del registratore, se si evita di accenderlo e spegnerlo davanti al bambino.

Occorre usare un buon microfono, possibilmente esterno rispetto al registratore. È opportuno non mettere il microfono direttamente sul tavolo, perché ogni vibrazione viene amplificata, ma collocarlo su una superficie morbida, ad esempio dentro un astuccio, una borsetta ecc., lasciando sporgere solo la capsula che regista.

Le cinque attività possono essere registrate tutte in un'unica sessione, ma è anche possibile dividerle in più momenti, purché questi non siano troppo distanti nel tempo (al massimo un paio di settimane).

La trascrizione

I campioni d'interlingua audioregistrati sono stati poi trascritti dalle insegnanti. La trascrizione facilita infatti l'analisi dei dati, permettendo di osservare fenomeni che sfuggono all'ascolto.

L'indicazione generale per la trascrizione era quella di riportare per iscritto esattamente ciò che il bambino dice, senza aggiunte o correzioni, tralasciando invece eventuali interventi poco significativi dell'adulto coinvolto nell'attività (per esempio risposte brevi come *ah*, *sì*, *mh mh*, *okay* ecc.).

Per aiutare nella trascrizione si è suggerito alle insegnanti di utilizzare un apposito programma, SoundScriber, disponibile gratuitamente in Rete.

Si riportano qui di seguito alcuni suggerimenti operativi forniti per la trascrizione del materiale audio.

Suggerimenti operativi per la trascrizione

Per quanto riguarda l'indicazione del parlante, si consiglia di utilizzare le prime tre lettere del nome del bambino, e le prime tre della parola “intervistatore”, seguite da: e spazio. Per esempio, se il bambino si chiama Mohammed:

MOH: jhlkjgjkhgkjhg

INT: kjhlkgjjhgkjhg

MOH: jjkhggfjhgfjhgf

INT: jhkgjhfjhgfvjhgf

In linea di massima si possono utilizzare i normali segni di punteggiatura di base (virgola, punto, punto interrogativo, punto esclamativo) per segnare il contorno intonativo degli enunciati. Per le pause mute all'interno del parlato si usa il segno # (indicativamente uno ogni 2 secondi di pausa). Per le pause sonorizzate, si può cercare di riprodurre vagamente il suono: eh, ah, mhmm, uhm.... Per le vocali prolungate, si può mettere uno o più segni: subito dopo la vocale (a seconda di quanto dura il prolungamento). Per esempio:

MOH: poi: abbiamo fatto una passeggiata

Per qualsiasi commento sul comportamento non verbale del bambino si possono usare le parentesi quadre. Per esempio:

MOH: ieri ho incontrato mia cugina al parco [ride] e poi abbiamo visto un pollo.

INT: e cosa faceva?

[non risponde]

INT: cosa faceva il pollo?

Per le parole che non si riescono a capire, si possono utilizzare le x (indicativamente una per ogni lettera non udita).

Le parole della cui trascrizione si è incerti vanno messe tra parentesi tonde.

L'esperienza nelle scuole modenesi.

Il diario delle insegnanti: osservazioni, problemi, riflessioni

Alle insegnanti che hanno partecipato al progetto è stato chiesto di tenere una sorta di diario di bordo dell'attività. L'indicazione era in particolare quella di annotare qualsiasi elemento o evento contestuale che sembrasse rilevante perché in qualche modo poteva influire sull'andamento del lavoro, nonché eventuali difficoltà, dubbi, scoperte ecc. Si riportano qui di seguito i documenti prodotti dalle insegnanti di tre delle cinque scuole che hanno partecipato al progetto (le altre due non hanno realizzato il diario di bordo), nella forma in cui essi sono stati consegnati.

SCUOLA D'INFANZIA CITTADELLA

I MATERIALI

Il libro e il filmato sono le prove che hanno suscitato maggiore interesse e gradimento da parte di tutti i bambini sebbene non sempre abbiano stimolato delle produzioni particolarmente approfondite o coerenti al materiale visionato.

L'immagine utilizzata per il secondo task³ si è invece rivelata piuttosto complessa, in considerazione della quantità forse eccessiva di stimoli percettivi che essa propone. Il bambino sembra catturato soprattutto dai particolari relativi al colore e alla forma dei singoli personaggi ed oggetti, si diffonde nella denominazione o descrizione di essi tralasciando nel suo racconto spontaneo le informazioni relative alla collocazione spaziale degli stessi.

Di qui la grande difficoltà, per l'adulto che deve riprodurre l'immagine senza averla visionata prima, di procedere nel suo compito parallelamente al racconto del bambino: dal momento che il bambino non indica spontaneamente subito la posizione degli elementi denominati o descritti, chi deve riprodurli a sua volta incontra molta difficoltà perché si trova nelle condizioni di dover trattenere nella mente le informazioni cromatiche e formali in attesa che giungano eventualmente quelle spaziali.

Si è inoltre evidenziato il rischio che, nelle somministrazioni successive della stessa prova con altri bambini, l'adulto compensasse la mancanza di tali dati utilizzando le informazioni 'corrette' acquisite in seguito alla discussione del disegno con il primo bambino testato.

Simili considerazioni hanno reso necessario un richiamo frequente alle consegne date inizialmente al fine di aiutare il bambini a registrare ed utilizzare tutte le informazioni percettive richieste: formali, cromatiche e spaziali.

Si osserva infine che, proprio a causa del particolare corso che la ricostruzione dell'immagine segue nel racconto del bambino, nell'esecuzione della copia da parte dell'adulto, l'utilizzo di colori pastello sia preferibile a quella dei pennarelli per i maggiori margini di correzione in itinere che i primi consentono.

L'ESPERIENZA

L'esperienza nel suo complesso ha incontrato l'adesione entusiasta da parte di tutti i bambini coinvolti per la possibilità di fare esperienza di uno spazio di relazione esclusivo e privilegiato.

Il tipo di strutturazione delle prove, che prevedeva un ridotto intervento da parte dell'adulto, ha fatto sì che si creasse un clima di ascolto tale da permettere anche a bambini più inibiti nell'espressione di sé di utilizzare tale momento per fare emergere il

³ Prova relativa all'immagine della fattoria

loro punto di vista sulla realtà osservata, rappresentata dal materiale stimolo proposto, ma anche su se stessi e il mondo in cui vivono.

In particolare lo spazio dell'intervista al presente e al passato ha visto emergere importanti considerazioni rispetto all'immagine di sé, ai compagni e alla famiglia che possono essere raccolti ed opportunamente utilizzati dalle insegnanti (es. le preoccupazioni corporee di KUJ).

SCUOLA D'INFANZIA C. COSTA

DIARIO ATTIVITÀ LINGUISTICA L2: E.

E. si è lasciata poco coinvolgere nella storia della rana, nonostante abbia capacità linguistiche che le permettono di affrontare tale attività.

Era molto raffreddata quel giorno e questo potrebbe avere influito.

Ha chiesto quanto tempo dobbiamo stare qui ed è stata contenta di avere terminato.

Nella attività sull' immagine il suo tono era cantilenante, forse perché è stata lunga, per lei difficile sul piano spaziale. Non riusciva a collocare gli oggetti, non forniva descrizioni dettagliate sul colore, tranne in alcuni momenti.

Si è animata parecchio nella visione del CD che ha seguito molto volentieri e sul quale ha riferito rapidamente e con un linguaggio ricco e fluido che evidenzia le sue potenzialità.

DIARIO ATTIVITÀ LINGUISTICA L2: G.

G. si è lasciata poco coinvolgere, è stata essenziale nel racconto della storia della rana, poco interessata al filmato, per due volte mi ha detto è finito anche se non era vero.

Il dettato di immagini è stato poco particolareggiato, pochi riferimenti spaziali, sembrava avere molta fretta di finire.

Durante le normali attività è una bambina molto interessata, interviene frequentemente con ricchezza di particolari e informazioni.

Il suo è quello che definiamo un buon linguaggio.

DIARIO ATTIVITÀ LINGUISTICA: M.

M. ha gradito in modo particolare l'esperienza, lo ha detto alla fine "mi è molto piaciuto!"

Si è impegnato seriamente sia nella lettura del libro dove inizia dicendo "ma per finta o per davvero, io non so leggere".

Durante il dettato d'immagini ha sempre controllato quello che stavo facendo, ma non mi ha dato riferimenti spaziali se non sotto mia sollecitazione.

Ho trovato l'immagine molto piena di particolari e noi siamo poco abituati a letture d'immagine di questo tipo e con personaggi dei cartoni. M. si è impegnato molto però. Il filmato non mi è sembrato interessarlo particolarmente, sbadigliava e lo ha raccontato velocemente.

La sua fluenza espositiva è stata una sorpresa per noi.

SCUOLA D'INFANZIA TONIOLI

D.

Per i problemi di linguaggio presenti in D. (nato in Italia) forse bisognerà tener conto della frequenza scolastica irregolare causata dai numerosi ricoveri ospedalieri legati alla sua patologia (...).

Si spiega a D. che dovrà uscire dall'aula per svolgere un'attività nuova ed interessante: pare molto soddisfatto accettando di buon grado la novità. Nella conversazione libera si esprime volentieri, non è intimorito dalla nuova situazione anche se è consapevole

delle sue difficoltà nella pronuncia di alcuni fonemi e nel trovare i termini / vocaboli appropriati.

D. ha sfogliato il libro della rana con interesse. Spesso si è soffermato su alcune pagine per capire meglio la situazione illustrata. Ha raccontato la trama scusandosi per non riuscire ad esprimersi meglio.

Nella descrizione dell'immagine si è impegnato parecchio cercando di essere il più preciso possibile.

D. si è dimostrato felicissimo della possibilità di andare al computer per la visione del filmato. Ha raccontato con piacere la trama; la sua descrizione non risulta molto comprensibile.

M.

M. ha partecipato molto volentieri ai momenti di attività a lui proposti, vivendoli come un privilegio a lui riservato. Ha conversato piacevolmente con noi, raccontandoci momenti vissuti in famiglia e con gli amici.

Ha sfogliato attentamente il libro della rana raccontandone poi la trama senza particolari difficoltà.

Anche per la visione del filmato ha mantenuto lo stesso atteggiamento di interesse. Ha cercato di essere preciso nel resoconto della trama.

R.

Pur non conoscendoci molto bene, R. ha dimostrato immediatamente curiosità, interesse ed attenzione nei confronti di tutte le attività proposte. La visione del cd l'ha sicuramente coinvolto maggiormente: essere seduto da solo davanti al computer che di solito viene usato dagli adulti, ha regalato all'attività un fascino speciale. Tra l'altro, io non avevo visionato il filmato e ciò mi ha aiutato ad interagire con lui in modo reale con il vero obiettivo di comprendere.

Il disegno, come è stato già sottolineato durante il nostro ultimo incontro, mi è sembrato, invece, un'immagine troppo ricca e confusa; anche la presenza di due adulti non agevola: ci si sovrappone inevitabilmente... meglio il rapporto 1/1.

S.

S. è in Italia da pochi mesi è stata inserita nella sezione 5 anni nel mese di novembre, non ha avuto problemi relazionali, comunicando con i compagni in tutti i modi possibili (con la mimica, con il corpo, con i gesti...) ha acquisito, a nostro avviso in poco tempo, una buona comprensione della lingua italiana; già da qualche mese riesce a formulare frasi di senso compiuto.

S. ha accettato di buon grado e con curiosità la nuova proposta di lavoro.

Nella conversazione libera e nella descrizione dell'immagine, nonostante ovvie difficoltà a costruire la frase, ha cercato di farsi capire il più possibile.

Ha sfogliato attentamente il libro della rana, soffermandosi con curiosità su ogni pagina.

Era molto contenta sentendosi privilegiata per questa nuova situazione a lei riservata. Lo stesso atteggiamento è stato riscontrato nella visione del dvd., nel raccontare la trama del libro della rana e la trama della storia sul dvd. Si evidenziano, ovviamente, difficoltà di espressione.

Esempi emblematici di trascrizione di prove

Per illustrare più concretamente le diverse fasi del progetto svolto, riportiamo qui di seguito alcuni esempi di trascrizione, di schede bio-linguistiche compilate e di griglie di analisi applicate a campioni d'interlingua. Cominciamo con la trascrizione del parlatore prodotto da uno dei bambini della Scuola Cittadella nelle cinque attività.

1. Conversazione libera

INT: Come ti chiami?

KUJ: Kuj***

INT: Che bambino sei? Come sei?

KUJ: Sono un po' normale e un po' robusto ## Quando scrivo il mio nome lo scrivo basso ##. So scrivere il nome dei miei amici.

INT: Chi c'è nella tua famiglia?

KUJ: C'è mia sorella (?), Alessia, c'è mia mamma, mio papà e poi # mica ci sono solo loro tre, ci sono anche io!

INT: Ci sei anche tu, certo! Infatti l'intervista è proprio su di te! Ma dimmi che cosa fate insieme?

KUJ: Facciamo la ginnastica, ce l'abbiamo a casa per fare la ginnastica ## io, mio papà e mia mamma, la mia sorella ci prova però l'aiuto io.

INT: Ma tua sorella è più piccola o più grande?

KUJ: E' più piccola, ha due anni.

INT: Allora è proprio piccola!

KUJ: Si, ma riesce anche a parlare!

INT: E in che lingua parla?

KUJ: In albanese, in italiano non ci riesce mai, riesce solo a dire 'Ti ammazzo!'

INT: Ah, riesce solo a dire 'Ti ammazzo!'...

KUJ: Si, # lo fa in modo diverso 'Ti ammazzo'!

INT: Ah, lo dice in modo un po' diverso da me?!

KUJ: Sì.

INT: Tu dicevi che voi fate ginnastica insieme, ma fate anche altre cose insieme?

KUJ: ### perché io una volta aiuto mia mamma a fare dei lavori e quando ha finito io aiuto mio papà.

INT: Davvero? Allora tu aiuti tutti!!

KUJ: Si, faccio uno poi uno, l'altro e poi l'altro.

INT: Allora saranno contenti che tu li aiuti!

KUJ: Mentre mia sorella non fa niente!

INT: Lei mi dicevi che è piccola, magari gioca eh? A lei cosa piace fare?

KUJ: Lei è magrita, anche se mangia quelle cose che lei la fanno ingrassare diventa sempre più magra (mima).

INT: E a scuola chi sono i tuoi compagni?

KUJ: Alberto.

INT: Ce ne sono anche altri?

KUJ: Si, ce ne sono altri.

INT: Quelli con cui giochi?

KUJ: Ibrahim, Tony, Leonardo.

INT: E che giochi fate insieme?

KUJ: Una volta io, Alberto, Leonardo, Tony e Frank abbiamo costruito qualcosa che non mi ricordo # là ### Era lunghissima, con tutte le macchine abbiamo fatto il treno # ti ricordi?

I: E' vero, mi ricordo, l'ho visto anche io! E poi cosa ti piace fare con loro?

KUJ: Poi mi piace fare ### di più mi piace andare fuori a scavare.

INT: E che cosa trovi quando scavi?

KUJ: Trovo dei bruchi, dei scarafaggi alcune volte...E di più c'ho qualcosa a casa, quello che mi piace di più...quello per fare ginnastica, no, le carte di dragonball mi piace di più...Pure mia sorella c'ha della carte di dragonball, ce n'ha 4, io ce n'ho 20.

INT: Anche a tua sorella piacciono?

KUJ: Sì, lei c'ha poche. Una volta io me l'ha regalato mio cugino due # e due le ho trovate per terra in centro, poi due me l'ha portato mia nonna e me ne ha comprate delle altre.

2. Racconto di eventi passati

INT: Oggi è lunedì e ieri eravamo tutti a casa...ma tu ti ricordi che cosa hai fatto ieri?

KUJ: Ieri, quando ero andato al Parco Ferrari ho incontrato#ho incontrato Francesca.

INT: Ah sì?

KUJ: Poi mia cugina.

INT: Ah quindi dov'è che sei stato ieri?

KUJ: Poi ho visto delle oche che c'avevano due uovi

INT: E dove li avevano messi questi due uovi?

KUJ: Nella loro gabbia#casa.

INT: Quindi chi hai incontrato? La Francesca, tuo cugino...

KUJ: Anche mio cugino.

INT: Ma tu con chi ci sei andato?

KUJ: Ci sono andato con mia mamma, con mio papà#ci sono andato con ###. Mia sorella è salita sopra la bici#la bicicletta di mia madre, aveva la sedia lì.

INT: E tu dove sei andato invece?

KUJ: La mia ## E riuscivo anche a andare con una mano.

INT: E che cosa avete fatto al Parco Ferrari?

KUJ: Al Parco Ferrari mi sono divertito.

INT: E che cosa ai fatto? Te lo ricordi?

KUJ: Mi sono divertito con un mio amico che si chiama Adre e con con Francesca.

INT: E ti ricordi che cosa avete fatto?

KUJ: Abbiamo giocato a lupo mangia animali.

INT: E siete andati anche sulle giostre?

KUJ: No, lì non c'erano giostre. E poi quando scivolavo lì scivolavo XXX. Una volta ho fatto storto. Io scivolavo sdraiato in giù poi XX XXX. Di più divertente era sedersi, andare indietro e poi scivolare. Andavi veloce.

INT: Scivolavi in giù? E non avevi paura?

KUJ: No, avevo imparato. Mio cugino aveva un po' paura di quello, scivolare indietro, così indietro#seduto#scivolare. Poi ti gira la testa XXX quando va veloce ti tieni con le mani, ti fa tenere con le mani.

INT: Tu hai detto prima che tua sorella parla albanese, quindi tu sei...

KUJ: Io l'ho incontrata ieri Francesca XX XX XX..

INT: Ah, l'hai incontrata tante volte!

KUJ: Due volte ## tre! Perché una # poi # era a un gioco # poi Francesca è passata, poi è andata a altro gioco, ci sono venuto anche io, poi # e poi ## siamo andati a casa, ci siamo svegliati e siamo andati di nuovo al Parco Ferrari. Ma io non è che pensato di incontrare di nuovo Francesca, pensavo che mio papà c'era già andato Parco Ferrari, io andavo con mia mamma, con mia sorella in centro, poi mio papà è venuto in centro, ha detto che là c'era mia cugina e mio cugino per questo ho deciso di andare.

INT: Allora ci sei andato due volte? Ecco perché hai incontrato Francesca due volte! Ho capito! Senti KUJ*** ma tu ci sei mai stato in Albania, nel tuo paese?

KUJ: Sì

INT: E ti ricordi che cosa facevi lì?

KUJ: In Albania ero magrito ## perché lì facevano qualcosa che fa magrire, però le facevano buone. Poi adesso io, mia madre e mio papà siamo un po' ingrazzati in Italia, e

poi mia sorella è ancora magra e in Albania un po' più grassa (?). E' un po' ingrassata in Albania, pure mio papà era un po' ingrassato mentre noi due diventiamo magri, io e mia mamma.

INT: Ho capito! Ma dimmi Kuj*** adesso quanti anni hai?

KUJ: Sei.

INT: E ti ricordi quando ne avevi 4 o 5, quando eri più piccolo?

KUJ: Quando avevo 3 anni ### 3 anni # avevo pianto, poi mia mamma mi aveva detto che Maurizia gli aveva detto 'Nasconditi così non piange più' ma io piangevo di nuovo, volevo a mia mamma. Poi la Maurizia gli ha detto 'Vieni', poi mi ha preso e sono andato a casa.

INT: Dopo però piano piano hai conosciuto le maestre e i compagni e hai avuto meno paura di rimanere qui senza la tua mamma.

KUJ: Perché prima non lo capivo, poi i miei amici## prima non lo capivano così si sono nascoste tutte le mamme tranne la mia mamma. Poi non avevo più ### stavo lì a mangiare ma non mi piacevano le cose fatte normale, mi piacevano solo le cose che mi facevano diventare robusto, solo quelle mi piacevano. Adesso c'ho qualcosa che fa magrire a casa che mi piace ## Delle cose che mi fanno magrire a casa mi piacciono, delle cose che mi fanno magrire a casa non mi piacciono.

INT: Ho capito! Ma si devono o si mangiano queste cose?

KUJ: Una volta ho mangiato spaghetti con XX li c'era un po' di ## insalata sembrava, era quella che si mette nella carota XXX. L'hanno fatto a tv XXX, facevano odore buono.

Quando l'hanno cucinate erano piccole, prima erano grandi quando erano vive. Non si mangiano vive i spaghetti perché sono dure.

INT: Poi si mettono nell'acqua.

3. Descrizione di un'immagine

INT: Guarda qui KUJ****! Ci sono delle buste chiuse. Dentro ci sono dei disegni diversi che io non ho mai visto! Tu scegli una busta, la apri e guardi il disegno che trovi dentro. Lo devi guardare bene, devi vedere cosa c'è disegnato, dov'è e com'è, di che colore è, perché dopo che tu lo hai guardato me lo devi raccontare.

Vedi, io sarò qui, da quest'altra parte, così fino alla fine non potrò vedere il tuo disegno!

Tu allora me lo provi a raccontare bene perché io devo provare a farlo proprio uguale al tuo, vediamo! Alla fine, poi, te lo faccio vedere e tu mi dici se va bene così o se ho sbagliato qualcosa, che cosa ho sbagliato...e così vediamo se io sono stata brava a disegnare e tu sei stato bravo a raccontare, eh?!

Hai capito cosa ti ho detto? Mi raccomando guarda bene che cosa c'è e dimmi bene dov'è e com'è fatto così io lo posso fare come il tuo, eh?

KUJ: Va bene!

[Si utilizza per la prova un cavalletto da disegno, proponendo di collocare da una parte il bambino con l'immagine da raccontare, dall'altra parte l'intervistatore con un foglio bianco appeso al cavalletto e materiale di cancelleria da utilizzare per l'esecuzione (matita, gomma, pennarelli)].

INT: Sei pronto? Allora dimmi un po' cosa c'è?

KUJ: C'è un albero con l'erba sotto il tronco ## dove i piedi.

INT: Ok, ma dimmi un po' dov'è questo albero?

KUJ: E' vicino una casetta rossa di topolino che, eh, lì c'è cavallo, dietro c'è il topolino, avanti ## di paglia, c'è pure una corda...

INT: Allora bene, però andiamo piano così lo posso disegnare! Allora c'è un albero ma dove lo devo disegnare?

KUJ: Lo fai alla destra # però lungo, fino alla casa azzurra.

INT: E la casa dove la devo fare?

KUJ: La casa la devi fare dall'altra parte della destra ## dall'altra parte della destra, dove c'è la casa azzurra.

INT: Quindi ho una casa azzurra...

KUJ: Con tetto rosso, c'è una striscia rossa, il camino rosso e sopra c'è un quadratino fatto di color di rosa.

INT: Quindi hai detto...c'è una casa rossa con il tetto rosso e una striscia rossa, ma dove la faccio questa striscia rossa?

KUJ: E' qui, te la faccio vedere?

INT: Eh no! Provami a spiegare.

KUJ: E' sotto il secondo della casa.

INT: Il secondo...

KUJ: E' quasi quasi ## è più su de-della porta, invece più su della porta, più su della striscia rossa, c'è il tetto.

INT: E la porta dov'è?

KUJ: E' la terza ## ci sono anche delle finestre fatte con due quadratini azzurri e anche su, con dei quadratini azzurri ### Invece giù c'è una porta XX alla destra e il bambino entra XXX XX nella finestra con due # aspetta, con due #####.

Poi nell'erba c'è un signore che c'ha la mela nella testa, però è solo una maschera tutta fatta rossa ##. Un signore con un piede su, un piede giù ## come scivolare, però non ha scivolato ma una mano solo. La faccia fatta di mela, e poi i capelli c'ha una mela sopra.

INT: E dov'è questo signore?

KUJ: E' alla fine dell'albero ma però un po' vicino all'albero, c'è anche la sua macchina.

INT: Ha i capelli...

KUJ: Ha i capelli tutti fatti rosso ## sono fatti tutti strisce di fiori, come le strisce dei fiori ## Ha le ciglia nere, gli occhi neri, la bocca nera, tutta fatta sorridente. ### invece qua c'ha dei capelli gialli che sono capelli biondi, poi lì ha delle strisce tutte fatte di fiori.

INT: Ha i capelli gialli.

KUJ: Biondo!

INT: Ha i capelli gialli e fatti di fiori...

KUJ: No no, quelli di fiori sono fatti rossi!

INT: Sono anche gialli però hai detto.

KUJ: Ma gialli sono dove si fa il rotondino giallo ##. Sono fatti tutti strisciati come il mare, ma sono così ## cerchiati.

INT: Hai detto ha una gamba giù e una su...

KUJ: La gamba su è quella alla sinistra, quell'altra destra è quella giù, invece la ruota tocca un po' la casa.

INT: La ruota...

KUJ: La sua macchina sta toccando la casa ## la casa azzurra. Alla fine te la faccio vedere!

INT: La sua macchina...e com'è fatta questa macchina?

KUJ: E' fatta rossa con le ruote tutte nere, tutte viola, e poi c'ha dentro in mezzo un colore azzurro e le ruote piccoline. C'ha dentro in mezzo un colore bianco e lì su c'è un colore viola lo stesso.

INT: Ha le ruote grandi e piccoline ma dove sono queste ruote?

KUJ: Quelle grandi sono indietro, quelle piccole sono avanti, però giù, invece quelle su ##. Ma quelle giù toccano la terra.

INT: I colori delle ruote....viola, azzurro...

KUJ: Quelle piccole sono tutte fatte di viola ma in mezzo un colore bianco e c'ha quello del treno che fa 'ciuf ciuf' su ## la macchina. È tutto rosso, quello che fa 'ciuf ciuf', tranne alla fine su che c'ha un grigio piccolino.

Ma la macchina, la casa di topolino, non è quadrata, è cerchiata ## dove è vicina l'albero, però è cerchiata. Perché la fila c'è la macchina poi c'è lo signor, poi c'è l'albero, poi c'è la casetta di topolino. Tocca proprio il foglio alla fine ## alla sinistra.

INT: Quindi c'è un'altra casetta!

KUJ: Si, quella di topolino. È tutta rossa, invece su ci sono delle finestre, poi c'è un tetto piccolo che è il camino, però non è quadrato, è chiuso. Poi c'è un fucile, quando te ne innamori ma non è XXX.

INT: Che cosa hai detto, un fucile...?

KUJ: Quando ti tocca te ne innamori ##. E' senza cuore.

INT: Il fucile...un tetto piccolo...come è fatto questo tetto?

KUJ: E' fatto proprio come quelle trottola che ci abbiamo noi, piccole piccole.

INT: Hai detto che c'è il fucile e dov'è?

KUJ: Il fucile? E' sopra.

INT: Ci sono le finestre...

KUJ: Le finestre strisciate di bianco.

INT: Come è fatta la finestra?

KUJ: Sono piccole ## sono quattro però le altre non si vedono perché sono dietro.

INT: E le strisciate bianche dove sono?

KUJ: Dentro la finestra.

INT: E le finestre come sono?

KUJ: Sono bianche ## pure la porta, fatta dei-di rettangoli che esce fuori topolino con il cavallo.

INT: Ah esce topolino con il cavallo. E dov'è topolino?

KUJ: E' dentro la casa però è uscito.

INT: E ora dov'è topolino?

KUJ: E' lì vicino alla porta aperta # con il cavallo. E alla fine, quando finisce, c'è topolina, la moglie di topolino, che, eh, gioca a quello per i più grandi con il casco sopra ### quello che ti tieni con le mani e vai, quello che salti ##, quel gioco che ci sono dei cerchi con XX sopra, senza quel cerchio ma è solo ferma perché è il disegno così.

INT: C'è il topolino con il cavallo, come è fatto questo cavallo?

KUJ: E' fatto tutto di ## la coda è di marrone, pure i capelli sono di marrone, e le orecchie bianche, tutto bianco e c'ha il naso che dentro c'ha i buchi che escono il muco e sono tutte nere, poi gli occhi neri e lì c'è una striscia marrone ## in mezzo al naso, in mezzo agli occhi.

INT: Ho capito...ma questo cavallo dove lo devo fare?

KUJ: Lì, dietro topolino...e davanti-avanti a topolino c'è...ci sono delle-dei tacchini, uno...

INT: Un attimo KUJ*** se no non riesco a disegnare! Allora c'è il cavallo fatto così (*disegno*)...e topolino come è fatto?

KUJ: Ma topolino è un po' difficile, c'ha le scarpe nere, blu, e la coda nera, tutta fatta davanti al cavallo ma un pochino XXX. Poi c'ha le gambe che si vedono ma si vedono un pochino, si vedono nere..

INT: Vedrai alla fine che cosa ho disegnato!

KUJ: Alla fine se è sbagliato ##, alla fine ##. E' più meglio che tutti c'avevano i controlli da controllare com'era.

INT: Hai ragione ma è anche divertente così! Dicevi che topolino ha le orecchie nere..

KUJ: Si, però cerchiate! La faccia è rosa, il naso nero, gli occhi nero-neri però c'ha anche un po' di bianco, poi la maglia ce l'ha verde e gialla. C'ha le mani di nere che si vede che ha la maglia corta, si vedono i guanti, ci sono le manine bianche.

INT: Ha i pantaloni?

KUJ: I pantaloni non ce li ha!

INT: Le gambe...

KUJ: Te lo avevo già detto, nere!

INT: Hai ragione ma sai devo disegnare e mi perdo dei pezzettini.

KUJ: Si ma quel fucile era nero, quello che XXXX.

INT: E' vero il fucile! E dov'è che lo devo fare?

KUJ: Sopra il camino chiuso della casa rossa. Topolino c'ha la lingua rossa, si, perché ha aperto la bocca ## e c'ha in mano un telefono ## rosso. C'aveva un buchino piccolo bianco.

INT: Una cosa però...il tetto di questa casa com'è?

KUJ: Le finestre sono ## però c'è un tetto piccolo sopra le finestre e poi sopra l'altro tetto piccolo c'è il fucile. Il tetto è rosso.

INT: Quell'altra casa invece...

KUJ: Ma quella di topolino l'hai già fatta?

INT: Il tetto....le finestre?

KUJ: Le finestre non ci sono, c'è solo una finestra tutta quadrata di buchini rettangolini piccolina però è quadrata, è di colore bianco ### però è aperta, un pochino chiuso e un pochino aperta, e lì c'è della paglia, dopo è un pochino aperta.

INT: E questa finestra dove la devo fare?

KUJ: La devi fare in giù dove c'è sopra la coda di topolino, lì vicino.

INT: No, ma io parlo dell'altra casa.

KUJ: Quella azzurra?

INT: Sì.

KUJ: Ah, la finestra? Una in mezzo che è lì sul muro, due lì giù alla terza. Giù c'è una porta, delle finestre ## una alla sinistra e una destra e invece la porta in mezzo.

INT: La finestra più grande...?

KUJ: E' quella in mezzo ## poi ci sono finestre fatte di otto. Poi la porta più piccola, la finestra più piccola c'è la sedia rossa ## quella otto piccola.

INT: La sedia dove hai detto che è?

KUJ: Vicino alla finestra piccola ##. La porta ## c'è una cosa grigia per la chiave, una fascia rossa in mezzo, una striscia bianca intorno, il blu tutto in mezzo, senza andare nella striscia rossa.

INT: La sedia invece come è fatta?

KUJ: E' di colore rosso, tutto di colore rosso.

INT: E sai dirmi un po' come è fatta? La forma?

KUJ: E' quadrato, c'ha dei quadratini-dei buchi, lì su e lì giù nella sedia. Il rosso è la parte dove lì si siede e alla sinistra e alla destra ci sono due otto di colore rosso, però in mezzo c'è una striscia e dei buchini senza colore. È rossa la striscia.

(Il bambino chiede di andare in bagno e credo al suo rientro sbirci qualcosa della mia copia!)

INT: Gli otto...

KUJ: Sono rossi, uno alla destra che è rosso, uno alla sinistra è marrone.

INT: Sai quel signore che mi hai detto prima che ha una gamba su e una giù...ma mi dici i colori di questo signore?

KUJ: Perché non ce l'hai messo?? La maglia è viola, viola chiaro, i pantaloni sono tutti fatti di blue scuro e le scarpe di marrone. In mezzo c'aveva-c'aveva una corda fatta di marrone come se ## sembra che sta facendo karate. È piccola ## ce l'ha lì, alla fine della maglietta., però è marrone chiaro.

INT: Ma la corda come la tiene?

KUJ: Con le mani se no gli cade. Alla fine della maglietta.

INT: Scusa un'altra cosa...sai quella casa con le finestre a otto...ma il muro di questa casa com'è?

KUJ: Tutto azzurro, come le finestre, tranne nella sedia. Non uscire nella sedia.

INT: Sei stato molto bravo, mi stai dicendo tante cose! Ma aspetta, l'albero?

KUJ: Non lo hai colorato!

INT: No.

KUJ: Ha delle strisce#delle strisce sono marroni mentre in mezzo#mentre in mezzo, in mezzo nell'erba, su su su che nessuno può toccare, c'è in mezzo un tronco piccolino,

però è fatto come ## non lo so come è fatto ## è fatto come un cappello con la striscia giù, fatto come una 'G'(pronuncia 'gh') XXX però lì giù c'è una ##, lì giù giù c'è una striscia e poi fatta una 'G' su.

INT: La 'G' di gatto? Di gelato?

KUJ: Sì.

INT: E su su che non si tocca come è fatto?

KUJ: E' di marrone perché ###.

INT: E l'erba su?

KUJ: E' tutto strisciato, di color verde scuro, di color verde chiaro, di tutti i colori###. Alla destra c'è verde scuro invece alla sinistra verde chiaro ##. La destra di quella casa azzurra. Però è lontana, un po'# un po'. L'erba è lunghissima! È di color verde scuro, di verde chiaro, poi c'è una striscia azzurra ##. No no, non c'è la striscia azzurra, solo che mi sembrava!

INT: Dove l'albero finisce sotto c'è l'erba e poi ci sono altre cose?

KUJ: Oh, ci sono tante cose, tante!! Ma dentro alla finestra della casa di topolino mi hai fatto dimenticare di fare la paglia ## ma ce l'aveva anche in mano la paglia. Si vede dalla finestra # ma era una finestra. Tu hai fatto 4 finestre? (*qui il sospetto che rientrando dal bagno il bambino abbia sbirciato!*)

INT: Era una finestra?

KUJ: Sì, però in mezzo quella finestra su.

INT: E la porta della casa di topolino com'era?

KUJ: Era aperta però in mezzo c'ha dentro dei rattangolini, uno su, uno giù, uno a sinistra uno a destra ##. La finestra piccola che era una, c'aveva dei rettangolini, uno su, uno giù, uno alla sinistra uno alla destra. Però è piccola, è più piccola dei rettangolini, i quadrati sono più piccoli! ## Hai dimenticato di fare topolina!

INT: E dov'è?

KUJ: Alla fine, lì dove stanno ## lì nell'acqua dei maiali, alla fine dell'acqua dei maiali.

INT: Dov'è l'acqua dei maiali?

KUJ: E' lì vicino alla casa # ma un po' lontano dalla casa.

INT: Dalla casa di topolino?

KUJ: Sì.

INT: E com'è fatta topolina?

KUJ: E' fatta ## nel casco ## le orecchie sono nel casco viola, sono fuori, c'ha dei buchini. La maglia è tutta ## la faccia è rosa, la lingua rossa, perché ha aperto bocca, il naso nero, gli occhi neri però c'ha un po' di bianco. ### Il giocattolo che sta salendo su è di giallo chiaro invece le routine è di giallo scuro. La maglia è di colore viola e c'è una striscia in mezzo di colore nero.

INT: Ok, e sotto che cosa ha...la gonna, i pantaloni, i piedi?

KUJ: Ha delle puntine che sono di viola e si vedono un po' le gambe, poi le scarpe tutte viola, invece la striscia bianca e la striscia davanti cerchiata ###

INT: E dov'è la striscia?

KUJ: Davanti, nelle scarpe # c'è una striscia a cerchio davanti-davanti lì nelle scarpe e c'è una striscia tutta tutta lunga, alla fine, dove tocca la la caviglia.

INT: Avevi detto l'acqua dei maiali...

KUJ: E' vicina a casa ma è un po' lontana da casa però è tutta marrone la striscia, di marrone scuro, la striscia # l'acqua dei maiali. Dove c'è #, lì dove sono appoggiati i maiali c'è dell'acqua di marrone chiaro ### I maiali sono due. Sono vicini alla sinistra dove finisce il foglio.

Ah, ci siamo dimenticati di fare la coda di topolina, è nera!

Ci sono due scalini della casa azzurra per scendere, uno, due, dopo c'è la terra. La terra è fatta tutta di erba però XXX XX.

INT: Ah gli scalini...

KUJ: Sono viola.

INT: I maiali scusa ma dove sono?

KUJ: Alla sinistra dove finisce tutto, c'è il bianco bianco, non c'è neanche disegnato!
INT: Ma c'è qualcosa vicino ai maiali?

KUJ: C'è un foglio con un ## c'è un foglio taccato il bastone che ci sono dei piselli XXX dei maiali e c'è un foglio che sta guardando topolina di erba, un foglio attaccato a un bastone.

INT: Allora i maiali sono vicini a topolina?

KUJ: No, sono vicini a quel signore!

INT: E i maiali di che colore sono?

KUJ: Di rosa, rosa chiaro, con la coda, il naso di rosa scuro ###. Però quel signore c'aveva delle striscette di erba nella mano e nei piedi anche.

INT: Ci sono due bastoni...

KUJ: Due bastoni con due fogli, il primo bastone era quello con i piselli e il secondo con l'erba. Uno alla sinistra uno alla destra. Quello con i piselli vicino al maiale del papà # vicino al maiale del figlio del maiale più piccolo ### il maiale più piccolo c'è pure suo papà.

INT: Ci sono due maiali...

KUJ: Uno è piccolo, uno è grande, non così grande grande.

INT: Ci sono delle altre cose?

KUJ: Paperino ## ci sono delle mele. Ci sono 7 mele, sono fatte di cerchio, topolino ha messo un piede su, uno giù, una mano su e una giù. Però un piede giù in mezzo alle mele 7.

INT: Topolino ha il piede in mezzo alle mele?

KUJ: No, paperino!

INT: E dov'è paperino?

KUJ: Dietro i maiali, però non è nell'acqua dei maiali, è vicino a topolino.

INT: E questo paperino come è fatto?

KUJ: Ha i piedi gialli, il vestito ce l'ha tutto blu, le maniche corte ce l'ha verde, le mani bianche XXX. La lingua rossa e la bocca fatta tutta di fragola, però alla fine ce l'ha paperino che sembra alla punta ### E' piccola, un po' piccola, la lingua rossa e la bocca gialla.

Il bambino dice di essere stanco allora passo alla fase di discussione del disegno fatto da me in base al suo racconto. Si limita a dire che gli piace e aggiunge poche considerazioni spontanee.

INT: Allora, sei stato molto bravo, mi hai raccontato molte cose, forse sei anche un po' stanco.

KUJ: Sì, un poco!

INT: Allora ora io ti faccio vedere che cosa ho disegnato e tu mi dici che ne pensi tu, se ti piace, se ho fatto delle cose in un modo diverso da come tu le hai viste nel disegno...

KUJ: E' bello! Ma le bandiere erano di piselli e di erba ###. Hai fatto topolino con la paglia e il telecomando. Non hai fatto il gioco dei grandi di topolina. Le finestre non sono 4 ma c'era una sola ### L'acqua dei maiali sporca.

4. Racconto di una storia per immagini

INT: Ti faccio vedere un libro, è una storia fatta di tante fotografie...tante immagini, non ci sono le parole ma le immagini...

KUJ: E' fatto per colorare [credo che si riferisca al fatto che le immagini sono in bianco e nero]

INT: E' vero, già! Si potrebbe anche colorare! Tu te lo guardi con calma, lo guardi bene, io intanto faccio delle altre cose poi, quando lo hai finito di guardare, mi provi a raccontare la storia che hai visto, ok?

.....
KUJ: Ho finito!

INT: Ok, ti va allora di raccontarmela un po' questa storia? Puoi guardare il libro mentre me la racconti!

KUJ: Sì! # Il bambino aveva preso una rana, aveva trovato e messo in una gabetta. Poi quando la sera poi eh dormire la rana alza un piede poi un altro e poi scappa via. Poi quando il bambino e il cane si sveglierono poi non lo avevano trovato più. Poi urlavano # il suo nome. Poi il cane si arrampicava per andare a trovarlo, poi il cane lo leccava, lo voleva bene, il bambino è arrabbiato. Poi urlava il bambino e il cane, no, il cane cercava di acchiappare le zanzare e le api, queste qui. Poi trovava anche delle altre, qui, mentre il bambino urlava per cercare se c'era la rana. Poi il topo # il topolino si arrabbiò e pure il bambino si arrabbiò. Poi il cane vede tante api qui e lì, cerca di acchiapparle ### il bambino guarda là dentro e esce il gufo! Lo fa spaventare e cade # il bambino. Il cane corre, le api lo pungono. Ecco il bambino ha la mano su perché si vuole arrampicare sul sasso e urlare, urla però non sente, poi va da una renna se lo può aiutare, la renna corre poi li fa cadere, tutti e due. Poi qui non succede niente. Cadono nell'acqua, poi hanno trovato di nuovo la rana, sentono la voce. Poi dice il bambino al cane "Shhh!". Poi si arrampica ## li ha trovati, è con la sua moglie # il marito è quello più grande. XXX era contento. Poi sono scappato e lo hanno rilasciato con sua moglie e con suoi figli.

INT: Ti è piaciuta questa storia?

KUJ: Si, tutte le pagine ma di più questa qua, aspetta, ### quando hanno lasciato con sua moglie e con suoi figli, si sono arrampicati tutti tranne suo figlio più piccolino.

INT: Come mai ti piace?

KUJ: Perché sono contento, sono con la loro famiglia. Sono 8! Uno, due, tre, quattro....nove e dieci!

5. Racconto di un filmato

INT: Qui dentro c'è un'altra storia per i bimbi che io non ho mai visto. Ora te la faccio vedere, tu la guardi e poi me la provi a raccontare. Io mi metto lì così non la vedo, tu guardala bene, con attenzione, così poi me la puoi raccontare, ok?

KUJ: Sì.

.....
INT: Hai finito? Ti va di raccontarmela?

KUJ: Però non me lo ricordo!

INT: Mi racconti solo quello che ti ricordi, non preoccuparti! Solo quello che ti ricordi!

KUJ:Mh ## La prima il cane era nella sua casa di paglia, poi volevano giocare, poi il cane aveva freddo, li ha portato i stivali il bambino, poi ha portato sciarpa.

Poi il bambino ha preso lo stivale e sono andati nel ghiaccio. Il bambino si è messo la sciarpa per andare ghiaccio e invece il cane niente sciarpa, si è messo a piangere. Poi il bambino detto "Andiamo via" però non sono riuscito, il ghiaccio si rompeva. Poi il cane andare all'albero ### una scala, però il bambino non ci riusciva. E poi il bambino al cane così (*mima l'azione di tirare una corda o qualcosa di simile*) poi il bambino ## la sciarpa così ## tirava il cane, poi non ci riuscì, poi ha lasciato andare il bambino poi ci riuscì andare sulla scaletta e andare a casa il bambino, e il cane se andava a casa sua. Era di paglia la sua casa.

Esempi di schede di biografia linguistica compilate

Dati socio-anagrafici

 M F

Nome e cognome

Nazionalità NIGERIANA

Luogo e data di nascita NAPOLI - 11.06.01

Nome e cognome del padre

Nazionalità NIGERIANA

Professione OPERAIO In Italia da 12 anni

Titolo di studio SCUOLA MEDIA Parla italiano? Sì

Nome e cognome della madre

Nazionalità NIGERIANA

Professione CASALINGA In Italia da 12 anni

Titolo di studio DIPLOMA Parla italiano? Sì

Il bambino e la famiglia

Il bambino vive con entrambi i genitori? Sì

A chi è stato affidato? AI GENITORI

È mai stato affidato a parenti nel paese d'origine? NO

Se sì, a chi è stato affidato?

Per quanto tempo? Quando è arrivato in Italia?

Fratelli e sorelle presenti in Italia: 1 SORELLA DI 9 ANNI

Fratelli e sorelle nel paese d'origine: 2 FRATELLI DI 27 E 24 ANNI

È necessario un interprete per comunicare con la famiglia? NO

Inserimento scolastico

In quale sezione è stato inserito?

Per quanti anni ha frequentato la scuola materna? 3 ANNI

Chi accompagna il bambino a scuola? MADRE

Com'è la frequenza scolastica del bambino? IRREGOLARE CAUSA RICOVERO OSPEDALIERO

Situazione linguistica

Qual è la lingua d'origine? INGLESE

Il bambino la capisce? Sì La parla? Sì

Quale lingua usa per comunicare? MISTO ITALIANO + INGLESE

Con i fratelli? ITALIANO Con altri parenti?

Frequenta corsi di apprendimento della lingua d'origine in Italia?

Ha imparato altre lingue?

Altre eventuali informazioni sul bambino:

Dati socio-anagrafici

Nome e cognome

Nazionalità	NIGERIANA	
Luogo e data di nascita	MODENA - 29.08.2001	

Nome e cognome del padre

Nazionalità	NIGERIANA	
Professione	AGRONOMIA	In Italia da 6 anni
Titolo di studio	LAUREATO	Parla italiano? Sì

Nome e cognome della madre

Nazionalità	NIGERIANA	
Professione	(OPERAIO) AADB	In Italia da 10 anni
Titolo di studio	DIPLOMA DI CUOCA	Parla italiano? Sì

Il bambino e la famiglia

Il bambino vive con entrambi i genitori?	Sì
A chi è stato affidato?	PAPÀ E MAMMA
È mai stato affidato a parenti nel paese d'origine?	NO
Se sì, a chi è stato affidato?	
Per quanto tempo?	Quando è arrivato in Italia?
Fratelli e sorelle presenti in Italia:	1 FRATELLO E UNA SORELLA
Fratelli e sorelle nel paese d'origine:	
È necessario un interprete per comunicare con la famiglia?	NO

Inserimento scolastico

In quale sezione è stato inserito?	NIDO - 3 ANNI	
Per quanti anni ha frequentato la scuola materna?	3 ANNI	
Chi accompagna il bambino a scuola?	PAPÀ	E MAMMA
Com'è la frequenza scolastica del bambino?	ABBASTANZA REGOLARE	

Situazione linguistica

Qual è la lingua d'origine?	ENGLISH E IBO		
Il bambino la capisce?	Sì	La parla? Sì	
Quale lingua usa per comunicare?	INGLESE, ITALIANO E IBO		
Con i fratelli?	ITALIANO	Con altri parenti?	ITALIANO
Frequenta corsi di apprendimento della lingua d'origine in Italia?			
Ha imparato altre lingue?	Sì		

Altre eventuali informazioni sul bambino:

Griglia di analisi della lingua: passato prossimo e pronomi atoni

Passato prossimo

1) Scorri la trascrizione sottolineando in rosso tutti i passati prossimi. Quando incontri una forma non corretta, oltre alla sottolineatura fai anche una crocetta accanto.

2a) Se ti sembra che più del 90% siano corretti, non contarli. Riporta solo gli eventuali errori (nelle righe appropriate della tabella) e gli esempi che invece mostrano particolare sicurezza e disinvolta nell'uso della struttura (nelle righe 'usì corretti'). Nella colonna esempi puoi anche riportare i casi in cui si notano riformulazioni e autocorrezioni, che indicano che l'interlingua è instabile e in via di ristrutturazione.

Non contare i casi in cui si sarebbe dovuto usare il passato prossimo, ma si trova qualcos'altro: imperfetto, passato remoto, presente. A questa età anche i bambini nativi sono molto incoerenti nella scelta dei tempi. Tuttavia, puoi annotarti questi casi per una riflessione più qualitativa.

2b) Se ti pare che gli usi corretti siano inferiori al 90%, è utile un'analisi quantitativa che dia un'idea più precisa del fenomeno. Usa la colonna 'conto' per segnare una lineetta ogni volta che incontri un certo tipo di struttura descritta su una delle righe della tabella; traccia una riga obliqua sui gruppi di cinque lineette, per contarli meglio. Alla fine potrai riportare il valore nella colonna del totale. Se un esempio contiene più di un errore, riporta una lineetta in tutte le colonne pertinenti: ad esempio, se dice 'noi ha arrivato' segnerai una lineetta nella riga 'ausiliare avere invece di essere', una nella riga 'mancato accordo soggetto-ausiliare' (noi ha) e una nella riga 'mancato accordo soggetto-participio' (noi... arrivato).

Anche in questo caso occorre dare gli esempi pertinenti per gli errori, per le strutture che dimostrano buona conoscenza e per autocorrezioni.

Escludi dal conteggio le espressioni probabilmente formulaiche: *detto, fatto*.

Se la trascrizione di un'attività è molto lunga, puoi condurre l'analisi quantitativa solo su una parte (ma devi indicare chiaramente l'inizio e la fine)

Alla fine riporta i totali nella tabella Excel, per vederli espressi in percentuali.

Passato prossimo	<i>Esempi</i>	<i>Conto</i>	<i>Tot</i>
Corretti con participio – to (abbiamo mangiato, sono arrivato)			
Corretti con participio -ta, -te, -ti (è tornata, siamo stati)			
Corretti al trapassato (eravamo andati, aveva visto)			
Ausiliare + verbo non passato (ha mangia, sono torno)			
Ausiliare avere invece di essere (abbiamo tornati)			
Ausiliare essere invece di avere (siamo mangiato)			
Mancato accordo tra soggetto e participio passato (noi siamo arrivato, lei è stato)			
Mancato accordo tra soggetto e ausiliare (io ha arrivato; noi è stato; voi siamo andati)			
Altri casi			

Pronomi atoni

1) Scorri la trascrizione cerchiando in blu tutti i pronomi atoni (cioè quelli che non prendono un accento, come *ci, vi mi, le, gli, la, lo, si*, sia da soli che legati a un verbo come *in guardarli*). Quando incontri una forma non corretta, oltre alla sottolineatura fai anche una crocetta accanto.

2) **Se ti sembra che più del 90% siano corretti**, non contarli. Riporta solo gli eventuali errori (nelle righe appropriate della tabella) e gli esempi che invece mostrano particolare sicurezza e disinvolta nell'uso della struttura (nelle righe 'usi corretti'). Nella colonna *esempi* puoi anche riportare i casi in cui si notano riformulazioni e autocorrezioni, che indicano che l'interlingua è instabile e in via di ristrutturazione.

Non contare i casi in cui si sarebbe dovuto usare il pronome atono, ma si trova qualcosa'altro: un pronomine tonico, o un nome (ho incontrato Maria e ho salutato lei; vede la rana e prende la rana). Alcuni di questi casi sono del tutto inaccettabili, altri sono più opinabili, ed è difficile tracciare una distinzione netta. Tuttavia, puoi annotarti questi casi per una riflessione più qualitativa.

3) **Se ti pare che gli usi corretti siano inferiori al 90%**, è utile un'analisi quantitativa che dia un'idea più precisa del fenomeno. Usa la colonna 'conto' per segnare una lineetta ogni volta che incontri un certo tipo di struttura descritta su una delle righe della tabella; traccia una riga obliqua sui gruppi di cinque lineette, per contarli meglio. Alla fine potrai riportare il valore nella colonna del totale. Se un esempio contiene più di un errore, riporta una lineetta in tutte le colonne pertinenti: ad esempio, se dice 'le bambine non lo guardo' segnerai una lineetta nella riga 'errore nella scelta di genere' (singolare invece che plurale).

Anche in questo caso occorre dare gli esempi pertinenti per gli errori, per le strutture che dimostrano buona conoscenza e per autocorrezioni.

Escludi dal conteggio le espressioni probabilmente formulaiche: *si chiama, c'è, ci sono*. Se la trascrizione di un'attività è molto lunga, puoi condurre l'analisi quantitativa solo su una parte (ma devi indicare chiaramente l'inizio e la fine)

Alla fine riporta i totali nella tabella Excel, per vederli espressi in percentuali.

Pronomi atoni	Esempi	Conto	Tot
Pronomi atoni oggetto diretto preverbali o postverbali (lo vedo, per toccarlo, prendilo)			
Pronomi atoni oggetto indiretto preverbali o postverbali (gli dico; per darle, vi spiego)			
Pronomi riflessivi (si guarda, mi lavo)			
Doppi pronomi (<u>glielo</u> prendo; <u>dirmelo</u>)			
Omissione del pronomine atono (trova la rana e [0] prende; ho visto Gianni e [0] ho salutato)			
Errore nella scelta di genere (vede la rana e lo prende; trova Maria e gli dà)			
Errore nella scelta di numero (queste cose la so fare)			
Errore nella scelta del caso, accusativo o obliquo (vado per darlo una cosa)			
Errore nella posizione del pronomine (vado a lo vedere; io non prendoti)			
Altri casi			

Esempi di trascrizione di griglie compilate

ALB.

CONVERSAZIONE LIBERA (analisi passato prossimo e pronomi atoni)

INT: Io e te faremo quattro giochi insieme. Oggi facciamo il gioco dell'intervista. Sai che cos'è un'intervista?

ALB:....

INT: Quando una persona fa le domande, io, e un'altra risponde, tu. Hai capito? [annuisce]. Allora come ti chiami?

ALB: Alberto.

INT: E dimmi un po' che bambino sei tu? Come sei?

ALB: Bravo.

INT: E poi cosa mi puoi dire di te? Sei bravo e...?

ALB: E poi gioco.

INT: Puoi parlare un pochino più forte eh? Giochi bene...

ALB: Gio gioco bene e X XX XX.

INT: Ok. Ma dimmi un po' chi c'è nella tua famiglia?

ALB: Mio nonno e mio padre.

INT: E basta? Ci sono solo loro? E la mamma?

ALB: La mamma è andata in Ghana, io sono con mio fratello e mia sorella.

INT: Allora lei ancora in Ghana e tu sei qui con tuo fratello, tua sorella, papà e il nonno?

ALB: Sì.

INT: Ma senti ti manca un pochino la tua mamma? Ci pensi ogni tanto?

ALB: Sì, quando vieni il Ghana mi viene prendere a scuola e poi torna in Ghana.

INT: Quindi nella tua famiglia ci sono tuo papà, tua sorella, tuo fratello e il nonno.

ALB: Mio fratello diceva che, a andiamo a scuola con la bici e noi siamo andati e dopo diceva che la mamma è venuta per venirmi a prendermi, è arrabbiata.

INT: E' arrabbiata?

ALB: C'è licotteri vicino nostra casa. Era piccolissimo, piccolissimo. E dopo la mamma se n'è andata Ghana e dopo se n'è andata con licottero. Perché perché è andata vedere mio nonno. Poi sono andato anch'io, dopo ho visto mio nonno che faceva il bravo, dopo l'ho aiutato a camminare.

INT: E poi sei tornato in Italia?

ALB: Si e dopo XX XXX XX mia madre in Ghana, e dopo uno siamo andato X da un uccello più grande (mima credo un aereo) e dopo andati X in Ghana, erano i miei vestiti che erano sporchissimi. Dopo mia sorella e...io mia sorella e mio fratello e io siamo andati a fare shopping e dopo ho preso un vestito come questo (indica la maglietta). Dopo era # io avevo...un bambino che voleva questi vestiti e io gliel'ho regalato.

INT: Allora nella tua famiglia c'è tu tuo fratello, tua sorella, il papà, il nonno...Ma fate delle cose insieme? Che cosa fate?

ALB: Facciamo insieme ## qualcuna mi aiuta che si chiama Andrea. Dopo c'è qualcuno che mi fa correre, si chiama Mario, io l'ho superato.

INT: E tu con tua sorella fai delle cose, fate delle cose insieme?

ALB: Sì io faccio Dragonball giallo, Dragonball con i capelli gialli. E dopo faccio la tattica e dopo c'è qualcuno che si chiama Giovanni.

INT: E chi è Giovanni? Cosa fate insieme?

ALB: Lui mi fa mangiare tanto e mi fa resistere le forze.

INT: E viene a casa tua questo Giovanni?

ALB: Sì e dopo abbiamo giocato a carte, dopo abbiamo costruito un robot che tipo che si muove, dopo si si è rotta X, e dopo l'abbiamo giustato e XXX XXX c'era tutti gli attrezzi, l'abbiamo XXX giustato, dopo abbiamo lo scotch piccolo, era magico. Dopo

l'abbiamo messo, lo scotch è sparito e dopo non si è aperto. Dopo abbiamo messo lo scotch nero e dopo tutto sparito X.

INT: Tu mi hai detto che sei stato in Ghana, ma ti ricordi che cosa facevi in Ghana?

ALB: Facevo...giocavo con miei mici Andrea, Giovanni e dopo siamo venuti con licottero, siamo venuti Ghana a salutare mio nonno, mia nonna, loro parlano inglese.

INT: Ma sono venuti anche Giovanni Mario...?

ALB: Sì, dopo ho degli amici si chiama X X XX X

INT: Hai conosciuto tanti bambini allora?

ALB: Sì.

INT: E cosa facevi con loro?

ALB: Con loro ho giocato a...a Power-rangers

INT: Facevate la lotta?

ALB: Faciamo delle finte per lotta. Dopo abbiamo giocato nascondino, dopo non trovavo più la casa, dopo sono andato a casa di qualcuno e mi ha detto dove è, dove sono le mie tracce.

INT: Allora ti eri perso?

ALB: Sì, ero parso, la mamma non mi ha picchiato, dopo sono tornato in Ghana perché arrabbiata con me. Abbiamo preso il carrello, abbiamo fatto un giro carrello, abbiamo fatto un grande salto.

INT: Chi tu e?

ALB: Giovanni. E dopo siamo abbiamo andati X e io venuto X Italia per vedere voi e non ho portato i semi de dei fiori della cioccolata.

INT: Ma noi eravamo tanto contenti di vedere te più dei fiori di cioccolata!

ALB: Dopo vi vi ho portato i giochi, me li sono dimenticati! Dopo chiamo chiamo qualcuno che si chiama ### qualcuno Andrea. Dopo l'ho chiamato, dice che porta i giochi a tutti i bambini, ha detto che che XX XXX io vi posso regalare i giochi perché se li rompete ve li portano i giochi XXXXXXXX (elenca forse una serie di giochi) che si muove. Dopo io lo X regalo a tutti i bambini che fanno i bravi e una scatola che ci sono tante caramelle. Dopo la mamma dice che è contenta perché io dice # lei dice che io devo regalare un libro più bello del mondo e i power-rangers X XX XXXX..

INT: Ascolta ma la mamma la senti per telefono, ci parli un po' qualche volta al telefono?

ALB: No, solo mia sorella.

INT: Ah no?

ALB: Parlo con mio # con telefono di mia madre.

INT: Ah sì? E cosa le dici..."Ciao mamma come stai?"?

ALB: Sì.

INT: E lei cosa dice?

ALB: Bene.

INT: E poi cosa ti dice..."Ti mando un bacio...Tu come stai...Fai il bravo...". Cosa ti dice?

ALB: Dopo XX XX XXX XX torna oggi.

KUJ. (analisi pronomi atoni)

RACCONTO della STORIA SCRITTA (LIBRO)

INT: Ti faccio vedere un libro, è una storia fatta di tante fotografie...tante immagini, non ci sono le parole ma le immagini...

KUJ: E' fatto per colorare [credo che si riferisca al fatto che le immagini sono in bianco e nero]

INT: E' vero, già! Si potrebbe anche colorare! Tu te lo guardi con calma, lo guardi bene, io intanto faccio delle altre cose poi, quando lo hai finito di guardare, mi provi a raccontare la storia che hai visto, ok?

.....

KUJ: Ho finito!

INT: Ok, ti va allora di raccontarmela un po' questa storia? Puoi guardare il libro mentre me la racconti!

KUJ: Sì! # Il bambino aveva preso una rana, [0] X aveva trovato e messo in una gabbietta. Poi quando la sera poi eh dormire la rana alza un piede poi un altro e poi scappa via. Poi quando il bambino e il cane si svegliarono poi non lo X avevano trovato più. Poi urlavano # il suo nome. Poi il cane si arrampicava per andare a trovarlo X, poi il cane lo leccava, lo X voleva bene, il bambino è arrabbiato. Poi urlava il bambino e il cane, no, il cane cercava di acchiappare le zanzare e le api, queste qui. Poi [0] X trovava anche delle altre, qui, mentre il bambino urlava per cercare se c'era la rana. Poi il topo # il topolino si arrabbiò e pure il bambino si arrabbiò. Poi il cane vede tante api qui e lì, cerca di acchiapparle ### il bambino guarda là dentro e esce il gufo! Lo fa spaventare e cade # il bambino. Il cane corre, le api lo pungono. Ecco il bambino ha la mano su perché si vuole arrampicare sul sasso e urlare, urla però non sente, poi va da una renna se lo può aiutare, la renna corre poi li fa cadere, tutti e due. Poi qui non succede niente. Cadono nell'acqua, poi hanno trovato di nuovo la rana, sentono la voce. Poi dice il bambino al cane "Shhh!". Poi si arrampica ## li ha trovati, è con la sua moglie # il marito è quello più grande. XXX era contento. Poi sono scappato e lo hanno rilasciato con sua moglie e con suoi figli.

INT: Ti è piaciuta questa storia?

KUJ: Sì, tutte le pagine ma di più questa qua, aspetta, ### quando [0] X hanno lasciato con sua moglie e con suoi figli, si sono arrampicati tutti tranne suo figlio più piccolo.

INT: Come mai ti piace?

KUJ: Perché sono contento, sono con la loro famiglia. Sono otto! Uno, due, tre, quattro....nove e dieci!

Passato prossimo – Alb.	<i>Esempi</i>	<i>Conto</i>	<i>Tot</i>
Corretti con participio – to (abbiamo mangiato, sono arrivato)	ho visto	----- ----- ----- ----- -----	26
Corretti con participio –ta, -te, -ti (è tornata, siamo stati)	me (li) sono dimenticati	----- ---	10
Corretti al trapassato (eravamo andati, aveva visto)			
Ausiliare + verbo non passato (ha mangia, sono torno)			
Ausiliare avere invece di essere (abbiamo tornati)	siamo abbiamo andati (riformulazione)	-	1
Ausiliare essere invece di avere (siamo mangiato)			
Mancato accordo tra soggetto e participio passato (noi siamo arrivato, lei è stato)	siamo andato si è rotta [il robot]	--	2
Mancato accordo tra soggetto e ausiliare (io ha arrivato; noi è stato; voi siamo andati)			
Altri casi	andati (omissione ausiliare) sparito (omissione ausiliare) venuto (omissione ausiliare)	---	3

Pronomi atoni – Alb.	Esempi	Conto	Tot
Pronomi atoni oggetto diretto preverbali o postverbali (lo vedo, per toccarlo, prendilo)	<u>li</u> rompete		
Pronomi atoni oggetto indiretto preverbali o postverbali (gli dico; per darle, vi spiego)	<u>vi</u> posso regalare i giochi		
Pronomi riflessivi (si guarda, mi lavo)	<u>si</u> è aperto		
Doppi pronomi (<u>glielo</u> prendo; <u>dirmelo</u>)	<u>gliest</u> ho regalato <u>ve li</u> portano		
Omissione del pronomo atono (trova la rana e [0] prende; ho visto Gianni e [0] ho salutato)			
Errore nella scelta di genere (vede la rana e lo prende; trova Maria e gli dà)			
Errore nella scelta di numero (queste cose la so fare)	<u>lo</u> regalo [i giochi]		
Errore nella scelta del caso, accusativo o obliquo (vado per darlo una cosa)			
Errore nella posizione del pronomo (vado a lo vedere; io non prendoti)			
Altri casi			

Il bambino produce oltre il 90% di pronomi atoni corretti; commette un solo errore nella scelta di numero.

Pronomi atoni – Kuj.	Esempi	Conto	Tot
Pronomi atoni oggetto diretto preverbali o postverbali (lo vedo, per toccarlo, prendilo)	acchiappar <u>le</u>	----- -----	8
Pronomi atoni oggetto indiretto preverbali o posteverbali (gli dico; per darle, vi spiego)			
Pronomi riflessivi (si guarda, mi lavo)	<u>si</u> arrampica <u>si</u> sveglierono	----- -----	7
Doppi pronomi (<u>glielo</u> prendo; <u>dirmelo</u>)			
Omissione del pronome atono (trova la rana e [0] prende; ho visto Gianni e [0] ho salutato)	aveva preso una rana, <u>[0]</u> aveva trovato Poi <u>[0]</u> trovava anche delle altre quando <u>[0]</u> hanno lasciato con sua moglie	-----	3
Errore nella scelta di genere (vede la rana e lo prende; trova Maria e gli dà)	non <u>lo</u> avevano trovato <u>la rana</u> <u>si</u> arrampicava per andare a trovar <u>lo</u> <u>[la rana]</u>	-----	2
Errore nella scelta di numero (queste cose la so fare)			
Errore nella scelta del caso, accusativo o obliquo (vado per darlo una cosa)	<u>lo</u> voleva bene	-----	1
Errore nella posizione del pronomine (vado a lo vedere; io non prendoti)			
Altri casi			

Appendice

Esempi di trascrizioni e analisi

In queste pagine sono riportate alcune interviste a bambini dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia, raccolte nell'a.s. scolastico 2006-07 da insegnanti delle scuole comunali di Modena. Le strutture analizzate sono i passati prossimi (nella parte di intervista riguardante la narrazione di eventi passati e del filmato) e i pronomi atoni (nella parte contenente il racconto della frog story).

I passati prossimi sono sottolineati due volte, i pronomi atoni una volta sola con una riga più spessa.

Vengono anche riportate le tabelle di raccolta dei dati e quelle di sintesi per il calcolo delle percentuali.

La prima analisi e alcune trascrizioni sono state eseguite da Simona Caramaschi; Elena Nuzzo le ha riviste e corrette; Gabriele Pallotti ha coordinato il lavoro.

MAR.

CONVERSAZIONE LIBERA

INT: allora raccontami a casa tua tutto a posto? Come stanno i tuoi fratelli?

MAR: bene

INT: come si chiamano che non ricordo?

MAR: Luca e Domenico # e e che mio fratello si è rotto il polso

INT: davvero si è rotto il polso? Come ha fatto?

MAR: e perché stava giocando a calcio e e gli ha fatto uno sgambetto e la mamma è arrivata così

INT: mamma mia

MAR: e si è rotto il lappo

INT: e allora adesso è a casa da scuola?

MAR: no a scuola

INT: è andato lo stesso a scuola? Sì?

MAR: e poi la mamma lo prende

INT: la mamma lo va a prendere e l'altro tuo fratello? Tutto a posto?

MAR: sì e e # sta anche lui a scuola

INT: anche lui sta a scuola, ho capito e il compleanno l'hai già fatto? Tu? Chi c'era al tuo compleanno? Racconta

MAR: c'era Federica, Teresa, Chiara # Filippo e: Sara

INT: quanti! E quanti anni hai compiuto?

MAR: sei

INT: sei? Raccontami un po' cosa avete fatto? Dai

MAR: abbiamo giocato abbiamo giocato

INT: Avete giocato dentro alla scuola o fuori dalla scuola?

MAR: dren dentro

INT: dai racconta

MAR: che abbiamo fatto abbiamo fatto si sceglieva si passava sotto al ponte

INT: Com'è questo gioco? Si passa sotto il ponte

MAR: e:

INT: chi passa sotto al ponte?

MAR: Le mamme e i bambini

INT: Bello!

MAR: E e sceglievano sempre me

INT: Come mai?
MAR: Che ero il festeggiato
INT: mi sembra giusto bene # e l'altro ieri che era festa?
MAR: sono andato sono andato # a:
INT: Dove?
MAR: sono andato # sono andato a vedere # se era aperto a limini per per penotare i posti per andare al mare
INT: Bello dai sei andato a prenotare per andare al mare quest'estate?
MAR: E agosto
INT: mmm
MAR: e poi e poi abbiamo #
INT: E cosa fai al mare in agosto?
MAR: In agosto? Vado a fare # vado a giocare a andare al mare
INT: Con chi?
MAR: Coi miei cugini e con altri miei cugini
INT: Bello!
MAR: E poi abbiamo abbiamo fatto anche il letto per dormire
INT: E mi sembra giusto perché stai via tanti giorni. Che bello!
MAR: Poi # poi ci sono anche i giochi
INT: Nell'albergo? Dove vai?
MAR: In albergo
INT: I giochi per i bambini
MAR: mmm e c'è anche un bambino che si chiama Giacomo
INT: Sei già andato in quel albergo li?
MAR: Si mangio anche
INT: Si mangia bene?
MAR: uhm uhm e sai ci avevo avevo cinque anni e mangiavo tanto mangiavo tutto io

VISIONE DEL FILMATO

INT: Mar. guarda abbiamo tre di questi cd, tre di questi dischetti tu ne scegli uno a caso che vediamo eh? Adesso lo mettiamo dentro al computer tu lo guardi per bene che noi dobbiamo finire di sistemare qua questo atelier, mentre tu ti guardi questo dischetto quando l'hai guardato per bene provi a raccontarcela questa storia va bene? Allora vediamo un po' hai scelto questo? Eh hai scelto questo? Proviamo a inserire. Te lo guardi tutto lo guardi e poi ce lo racconti eh?

MAR: sì

INT: bene guardalo tutto questo filmato e poi ce lo racconti eh? D'accordo?

MAR: sì

INT: bravissimo, ti è piaciuto questo filmato? Di cosa parla, che cosa racconta?

MAR: del cane del cane che prima faceva faceva, bevevo l'acqua e poi faceva anche le foto e poi quando usciva dalla casa dalla casa piccola lui scivolava perché perché c'era il ghiaccio e poi è scivolato di nuovo sulle scale ha buttato il campanello e il bambino il bambino è venuto e poi e poi i metteva l'erba sopra il ghiaccio e poi aveva freddo il cane e il bambino gli ha messo la sciarpa e il giubbotto e poi e poi voleva andare su sul ghiaccio e giocare con i pattini del ghiaccio

INT: ah! E dopo cosa è successo?

MAR: e dopo se gli è messi i pattini se gli è messi uno per uno se gli è messi il cane e il bambino se gli è messi tutti e due e poi si è rotto il ghiaccio e poi è caduto in acqua e poi il cane ha preso la scala e l'ha messa per terra vicino al ghiaccio e poi e poi il bambino è venuto e poi andato X a casa

INT: ah è finito così? Finisce così che è andato a casa? Ah ah bene

Passato prossimo	<i>Esempi</i>	<i>Conto</i>	<i>Tot</i>
Corretti con participio – to (abbiamo mangiato, sono arrivato)	Si è rotto	- - - - - - - - - - - - -	17
Corretti con participio -ta, -te, -ti (è tornata, siamo stati)	È arrivata	- - -	4
Corretti al trapassato (eravamo andati, aveva visto)			
Ausiliare + verbo non passato (ha mangia, sono torno)			
Ausiliare avere invece di essere (abbiamo tornati)			
Mancanza di ausiliare (mamma tornata, noi andati)			
Mancato accordo tra soggetto e participio passato (noi siamo arrivato, lei è stato)			
Mancato accordo tra soggetto e ausiliare (io ha arrivato; noi è stato; voi siamo andati)			
Altri casi (ad es. Ausiliare essere invece di avere <i>siamo mangiato</i>)	Andato (omissione di ausiliare)	-	1

FROG STORY

INT: Mar. prova a raccontarci questa bellissima storia. Siediti, siediti a modo prima la guardi, eh, forse è meglio che prima tu guardi tutte le illustrazioni eh, ti diamo un pochino di tempo e dopo ce la racconti. Adesso prima sfoglia la tutta così te la guardi bene e dopo vogliamo sapere che storiellina è.

(Mar. sfoglia il libro per circa due minuti)

INT: che storia è? La storia di chi?

MAR: la storia del bambino della rana che la rana che la che guardano la rana # il bambino il cane

INT: uhm uhm, il bambino e il cane stanno

MAR: stanno # sta si sta facendo notte e e il bambino si è messo già il pigiama per andare a letto, ma c'ha ancora ancora la luce accesa

INT: si?

MAR: poi quando dorme dorme il bambino e il cane la rana sta sta sta andando un po' se ne sta andando e poi # e poi si sveglia il bambino

INT: si sveglia? # si sveglia il bambino

MAR: e poi il e poi il bambino vede che non c'è la rana e il cane anche lui anche lui che non c'è la rana e Io vanno a trovare vicino i stivali, vicino alle ciabatte vicino vicino ai panni, vicino ancora i stivali e poi # poi il cane vede ancora l: sta per il bambino chiama la rana e la rana n: non lo non lo vede # poi il cane sta scendendo per trovarloX sull'erba, sugli alberi e poi non e poi si rompe, si rompe # la scatola di vetro, poi loX chiama, lo chiama e non loX sente e ci sono le api, le api gli girano addosso # poi il bambino non loX trova perché non non c'è regala tutti dei passi e allora Io trova qua e non c'è # delle api e poi fa cadere fa cadere e sente un brutto odore sente un brutto odore

INT: sente un brutto odore? Ma che odore sarà?

MAR: del topo

INT: ah ah

MAR: poi il cane ha fatto cadere ha fatto cadere il miele delle api # e poi il bambino vede vede là che non c'è

INT: là dove?

MAR: ne ne nel ramo

INT: nel ramo?

MAR: poi c'è il gufo che l'ha fatto cadere per terra

INT: come mai?

MAR: perché no non sapeva che c'era il gufo

INT: ah

MAR: il cane scappa perché le api gli vanno gli vogliono il pungiglione gli vogliono dare il pungiglione # e poi e poi il gufo vuolo, vuole il gufo e lui si protegge perché gli va addosso, lo chiama ancora però lui non c'è

INT: chi chiama?

MAR: il suo il suo # la rana

INT: ah. Non c'è ancora la rana

MAR: e poi prende il cervo e # e poi prende il cervo

INT: poi prende un cervo?

MAR: un cervo col cane e prende anche il cane e poi lo fanno cadere nell'acqua # poi # qua qua qua c'era c'era una cosa

INT: non c'è nessuno?

MAR: non c'è nessuno

INT: perché?

MAR: perché c'è anche ancora l'acqua c'è l'acqua qua ci sono ci sono i fiori e poi c'è e poi cade nell'acqua cade nell'acqua bimbo e poi vede che sta sorridendo che sta sorridendo e poi il cane e il cane che sta scendendo fosso e poi ve vede la rana e la mamma

INT: cosa è successo alla rana?

MAR: perché lei è scappata

INT: ma perché è scappata secondo te?

MAR: perché il bambino stava ancora dormendo poi si è svegliata e non l'ha vista

INT: si si e poi dov'era finita?

MAR: era finita vici vicino a un ramo, un tronco

INT: ma cosa è successo a sta' rana?

MAR: lei è andata da sola e: poi ha trovato la mamma e si è nascosta qua dietro perché perché il bambino non lo sapeva

INT: eh eh ha trovato una mamma? Sei sicuro?

MAR: ha trovato la mamma con i piccolini

INT: che bello

MAR: poi porta il ba porta la rana a casa

INT: riprendono

MAR: di nuovo a casa la rana e poi salutano la rana

INT: com'è che qua è di nuovo qua la rana?

MAR: perché è diventata grande è diventata grande # e poi il bambino i: la rana da sola da sola perché sta sul tronco tutte le rane manca solo lui

INT: uhm uhm # ho capito bella questa storia eh? Mar. ti è piaciuta? Eh?

MAR: si

INT: bene puoi andare a giocare

Pronomi atoni	Esempi	Conto	Tot
Pronomi atoni oggetto diretto preverbali o postverbali (lo vedo, per toccarlo, prendilo)	L'ha fatto cadere	- - - - -	6
Pronomi atoni oggetto indiretto preverbali o postverbali (gli dico; per darle, vi spiego)	Gli girano	- - - -	4
Pronomi riflessivi (si guarda, mi lavo)	Si sta facendo	- - - - -	7
Doppi pronomi (<u>glielo</u> prendo; <u>dirmelo</u>)			
Omissione del pronomo atono (trova la rana e [0] prende; ho visto Gianni e [0] ho salutato)	Allora (0) trova qua	- -	2
Errore nella scelta di genere (vede la rana e lo prende; trova Maria e gli dà)	Trovarlo	- - - -	4
Errore nella scelta di numero (queste cose la so fare)			
Errore nella scelta del caso, accusativo o obliquo (vado per darlo una cosa)			
Errore nella posizione del pronomo (vado a lo vedere; io non prendoti)			
Altri casi			

Passato prossimo - MAR		%	
Corretti con participio -to (abbiamo mangiato, sono arrivato)	17	77.3	
Corretti con participio -ta, -te, -ti (è tornata, siamo stati)	4	18.2	
Corretti al trapassato (eravamo andati, aveva visto)	0	0.0	95.5 % CORRETTI
Ausiliare + verbo non passato (ha mangia, sono torno)	0	0.0	
Ausiliare avere invece di essere (abbiamo tornati)	0	0.0	
Mancato accordo tra soggetto e participio passato (noi siamo arrivato, lei è stato)	0	0.0	
Mancato accordo tra soggetto e ausiliare (io ha arrivato; noi è stato; voi siamo andati)	0	0.0	
Altri casi	1	4.5	4.5 % SCORRETTI
TOTALE USI	22	100.0	

Pronomi atoni		%	
Pronomi atoni oggetto diretto preverbali o postverbali (lo vedo, per toccarlo, prendilo)	6	26.1	
Pronomi atoni oggetto indiretto preverbali o postverbali (gli dico; per darle, vi spiego)	4	17.4	
Pronomi riflessivi (si guarda, mi lavo)	7	30.4	
Doppi pronomi (<u>glielo</u> prendo; <u>dirmelo</u>)	0	0.0	73.9 % CORRETTI
Omissione del pronomo atono (trova la rana e [0] prende; ho visto Gianni e [0] ho salutato)	2	8.7	
Errore nella scelta di genere (vede la rana e lo prende; trova Maria e gli dà)	4	17.4	
Errore nella scelta di numero (queste cose la so fare)	0	0.0	
Errore nella scelta del caso, accusativo o obliquo (vado per darlo una cosa)	0	0.0	
Errore nella posizione del pronomo (vado a lo vedere; io non prendotii)	0	0.0	
Altri casi	0	0.0	26.1 % SCORRETTI
TOTALE USI	23	100.0	

DA.

CONVERSAZIONE LIBERA

INT: oh buongiorno Da.

DA: buongiorno

INT: come stai?

DA: bene

INT: si sta bene a Carpi eh?

DA: sì

INT: ti trovi bene nella casa nuova?

DA: sì

INT: racconta un po' com'è la tua casa

DA: ehm # è bianca

INT: poi?

DA: e poi # il tetto è marrone

INT: (asserisce con la testa)

DA: ehm dentro la casa c'è l'ascensoie

INT: dentro la casa c'è l'ascensore # e tu?

DA: e e io e io salgo co l'ascensore poi # poi vado xxxx

INT: ah a che piano abiti?

DA: ah?

INT: a che piano abiti a che piano vai con l'ascensore che bottoncino premi?

DA: e # secondo piano

INT: secondo piano dimmi è grande la tua casa spiegati racconta

DA: allora la mia casa xxx però la mia sorella xxx io e la mia sorella stava mangiai # e poi quando abbiamo finito di mangiaie

INT: ah mangiare dove mangiate nella sala da pranzo?

DA: sì

INT: e poi cosa c'è sala da pranzo e poi cosa c'è di stanze eh racconta

DA: c'è una cameretta grande

INT: c'è una stanza grande per chi?

DA: e: per mamma e papà

INT: e poi?

DA: e poi c'è una cameretta piccola che è la nostra #

INT: eh?

DA: c'è una cameretta piccola che è la nostra

INT: di chi?

DA: io e facesca

INT: chi è tua sorella?

DA: sì

INT: bene ehm benissimo senti cosa hai fatto che sei stato a casa tanti giorni cosa ti è successo?

DA: ehm pecchè avevo la malattia

INT: ma cosa hai dovuto fare?

DA: eh andare dal dottoie

INT: ah il dottore

DA: i dottore iveau ha detto che devo aspettare tre settimane

INT: tre settimane sei rimasto tre settimane?

DA: sì

INT: dov'eri dove sei stato in queste tre settimane?

DA: xxxx e poi # e poi sono tornato a casa e poi m'ha venutoX malattia

INT: allora

DA: xxx quado i sono arrivato operaie ho salutato mia sorella e sono andato e sono andato a giocacie

INT: ah sei andato a giocare ma che giochi fai con tua sorella?

DA: ehm # ehm Supeman

INT: uh Superman e come si fa?

DA: pima ehm # pima si mette acqua

INT: dai davvero dove?

DA: acqua si mette acqua a bagno

INT: nel bagno?

DA: sì

INT: (ride)

DA: e quando si è notte dopo ehm noi adiamo bebeo e adiamo a domire # quando c'è mattino andamo a mangiaie # quando xxx a casa a giocare xxxx andare a dormire quando **è finito** c'è c'è notte dopo ci vegliamo e andamo a scuoia

INT: ecco e come fai ad arrivare a scuola?

DA: ehm esattamente io peso i taxi

INT: il taxi alle volte quando piove forse?

DA: (annuisce)

INT: sempre col taxi no vero?

DA: no ache co l'autobus anche co teno

INT: bene

VISIONE FILMATO

INT: allora hai scelto il dischetto? Adesso tu ti metti qua tranquillo ti guardi questa bellissima storia che io vengo a vedere e tu mi racconti dopo questa bellissima storia
DA: sì

INT: vediamo un po' ##### aspetta Da. pazienza un momento (difficoltà di inserire il cd nel computer da parte dell'insegnante) finalmente funziona. Ci senti? Ok dopo lo devi raccontare attento guarda cosa succede che dopo lo racconti.

Dopo qualche minuto

INT: hai finito Da.?

DA: posso XXXX

INT: adesso ce lo devi raccontare, ci devi raccontare cosa hai visto

DA: aiora il cane

INT: che storia è? di che cosa parla?

DA: aioa il cane si **era svegliato** poi

INT: il cane si era svegliato

DA: e poi va a chiamare e suo fratello

INT: sì

DA: poi il cane aveva feddo poi i fratelo **è adato** a casa a pendere la giaca e la sciappa e la sciappa

INT: c'era un cane che aveva freddo?

DA: sì e poi il ragazzo è amico del cane eco **è adato** a casa a vedeie a giaca **è adato** a casa a potato ache a sciappa

INT: uhm

DA: poi i cane si a XXXX e adesso pota i pattini e esce a povali XXXX facendo una passeggiata **hanno visto** chiaccio così cande **è adato** così i cane era sacco

INT: era stanco perché hanno visto cosa hanno fatto? Hanno visto del ghiaccio e hanno pattinato?

DA: sì sì poi i agazzo non iesce a mettee le cape perché XXX una epa che **ha messo** i cane poi i agazzo si ha ha abbiò col cane e i cane dice XXX invece i cane dice cuta i ragazzi metti i cape poi i pattini lava lava poi tute i successo una coia teibile

INT: cosa è successo?

DA: una coia teibile

INT: davvero?

DA: il ragazzo **è caduto** nel ghiaccio e il ghiaccio **è spaccato**

INT: hoi hoi è proprio terribile

DA: poi i ragasso no riesce a tare co suo amico cane e i cane non sapeva cosa faie

INT: per aiutare?

DA: è invece XXX una casa moto

INT: una?

DA: tovava una casa e usciva pe uscie suo a vedie suo fatelo

INT: una canna molto lunga? Sì

DA: poi XXXX a XXXX la casa

INT: non riesce ad afferrare la canna

DA: poi i cane camminiò sulla casa cammiie cammiie sulla casa

INT: sulla scala o sulla canna?

DA: sulla caia

INT: era nell'acqua è riuscito ad afferrarla allora la canna?

DA: ivede non XXX i mani di suo fatello ivede pette la sciappa ma la sciappa è molto iucca quidi è uscito poi sono adati a casa i cane XXX ivede i frateio dice casie a cane pe avelo savatto poi aveva bevuto oe oe iato cato acqua cata e dopo basa finito

INT: è finito il ragazzo?

DA: è fiito

INT: stava bene il ragazzo dopo?

DA: sì e poi è fiito

INT: è finita bene come storia meno male che è finita bene come storia eh? Cosa ne pensi ti è piaciuta?

DA: sì

INT: ti è piaciuta tanto o poco?

DA: tato

Passato prossimo	<i>Esempi</i>	<i>Conto</i>	<i>Tot</i>
Corretti con participio – to (abbiamo mangiato, sono arrivato)	Abbiamo finito	- - - - - - - - - - - - - -	18
Corretti con participio -ta, -te, -ti (è tornata, siamo stati)	Sono andati	-	1
Corretti al trapassato (eravamo andati, aveva visto)	Aveva bevuto	--	2
Ausiliare + verbo non passato (ha mangia, sono torno)			
Ausiliare avere invece di essere (abbiamo tornati)			
Mancanza di ausiliare (mamma tornata, noi andati)			
Mancato accordo tra soggetto e participio passato (noi siamo arrivato, lei è stato)			
Mancato accordo tra soggetto e ausiliare (io ha arrivato; noi è stato; voi siamo andati)			
Ausiliare essere invece di avere (siamo mangiato)	M'ha venuto	-	1
Altri casi			

FROG STORY

INT: allora Da. hai questa bellissima storia da guardare mentre noi dobbiamo sistematicamente alcune cose qua tu te lo sfogli tutto siccome noi non la conosciamo dopo che l'hai guardato questo bellissimo libro ce lo racconti ok Da.? Guardatela tutta dall'inizio fino alla fine poi ci racconti quando sei arrivato in fondo che storia è e che cosa succede ok Da.? (Due minuti di pausa)

INT: stai bene attento guarda bene che mi devi raccontare cosa succede eh in quella storia lì dopo che noi non abbiamo tempo di guardarla quel libro. Devi capire cosa succede. (Due minuti di pausa) Ok me la racconti? Deve essere una storia bellissima eh che storia è è la storia di chi? Me la racconti? Dai

DA: ehmm #

INT: chi c'è lì? Hai guardato attentamente?

DA: eh sì

INT: la storia della? Dai racconta raccontacela noi non la conosciamo

DA: eh #

INT: allora c'era

DA: c'era una rana

INT: uhm avanti

DA: c'era una rana deto u vaso

INT: sì

DA: poi u cane e u ragazzo hanno messo la rana sotto u vaso e poi l'hanno lasciato lì pe sepe

INT: per sempre? Parla un po' più forte se no non si capisce dai e dove l'hanno portata?

DA: ehm # deto u vaso

INT: è dentro al vaso sì ma qui dove sono?

DA: nella camera

INT: dillo racconta

DA: e sono nella camera # poi stavano domendo e poi la rana esce via

INT: oh! Avanti vediamo cosa succede

DA: e poi cappa via fuori e così e due i due amici il cane co il ragazzo no la ritroveranno più quando c'è la mattina non la toveanno più poi la ceccheanno dappettutto ma no c'è il cane ceca nel vaso invece il ragazzo ceca xx # poi cecano fuoi fuoi nel giadino

INT: cercano nel giardino sì

DA: e il cane poi # il cane cade sulla finestra coi vaso co la testa deto il vaso e poi si rompe e poi i ragazzo si

INT: cosa si è rotto?

DA: si è otto il vaso poi i ragazzo xxxx e si aiabbiò coi cane

INT: si arrabbio con il cane

DA: e poi il cane si aiabbiò co questi zanzare

INT: con le zanzare?

DA: eh i ragazzo è molto stanco pechè no iuscivano a tovæ la rana # poi mettevano un u posto beissimo xxxx

INT: eh? Sono in un posto bellissimo?

DA: un posto bellissimo e povavano e: # xxx

INT: eh?

DA: xxx i cane e i ragazzi xxxxxxxx ma il cane invece xx ## invece c'eia scoiattolo deto il buchetto

INT: era solo uno scoiattolo

DA: ea solo u scoiattolo ei ragazzo si aiabbiò

INT: mh mh

DA: il cane invece non iuscì a pedere le mele

INT: ah il miele?

DA: eh il miele così è catuto il miele e il cane ha detto mai ivece xx pedere il miele e cacciano via il cane # poi i ragazzo va a cecare i suo barattolo se c'è la rana # ma ma c'era il gufo e il cane scappò xx del ragazzo

INT: cosa fa?

DA: poi invece le fafaie incoiono il cane per pugello # poi i ragazzo si va a condeie ma là c'eria # po è aivato il cane ma no dove c'eria popio la xxx # eh # c'eria popio xxx un animale che aiuta i babini pe ceciae la rana perché il cane è a nanna

INT: un animale che aiuta il bambino?

DA: eh?

INT: per

DA: per ceciae la rana # così vanno più veloce a xxx e cappano su sull'acqua

INT: ecco aspetta forse c'è un'altra pagina qua cosa succede?

DA: che questo è il maiette

INT: maiette?

DA: questo è il maietto sta iaccoiendo il ragazzo ha pauia de cattivi # il ragazzo ha paura dei cattivi ma dopo xxx e e il cane e i ragazzo cappano

INT: mamma mia cadono?

DA: xx

INT: e dove vanno a finire?

DA: e hanno caduto ne nell'acqua xxx i tetto

INT: come?

DA: stavano i tetto # stavano i tetto # così loio eh # così loio vanno a cecare su questo posto

INT: in quest altro posto? Mh mh

DA: po il ragazzo dice xxx pechê

INT: perché?

DA: pechê lui voleva salire e e chissaie iagazz

INT: non ho capito qua cosa hai detto?

DA: ma xxxx questo posto arrivano

INT: arrivano?

DA: e poi tovavano la rana

INT: ah ma era una rana?

DA: e due

INT: come mai?

DA: xxx pesce queti e po queti

INT: perché?

DA: pechê aveva tovato la rana due rane

INT: anziché una erano due ma guarda un po'

DA: ma c'eiano anche i figli

INT: ah allora la rana

DA: alloia la ia la rana

INT: che fine ha fatto?

DA: eia felice

INT: questa rana?

DA: questa rana eia felice

INT: era felice

DA: xxx

INT: ma fa lo stesso abbiamo capito sei stato bravissimo

DA: poi il ragazzo gioca con la rana poi # tutti i pesci cotenti # e le rane eiano felici

INT: molto felici? Perché secondo te?

DA: pechê rane hanno aiutato e: e bo è finito

INT: è finito # bravissimo ti è piaciuta questa storia?

DA: sì

INT: tanto o poco?

DA: tanto

INT: tantissimo?

DA: sì

Pronomi atoni	Esempi	Conto	Tot
Pronomi atoni oggetto diretto preverbali o postverbali (lo vedo, per toccarlo, prendilo)	L'hanno lasciato Pugelo	- - - -	5
Pronomi atoni oggetto indiretto preverbali o postverbali (gli dico; per darle, vi spiego)		-	
Pronomi riflessivi (si guarda, mi lavo)	Si rompe	- - - -	6
Doppi pronomi (<u>glielo</u> prendo; <u>dirmelo</u>)			
Omissione del pronomine atono (trova la rana e [0] prende; ho visto Gianni e [0] ho salutato)			
Errore nella scelta di genere (vede la rana e lo prende; trova Maria e gli dà)			
Errore nella scelta di numero (queste cose la so fare)			
Errore nella scelta del caso, accusativo o obliquo (vado per darlo una cosa)			
Errore nella posizione del pronomine (vado a lo vedere; io non prendoti)			
Altri casi			

Passato prossimo - DA		%	
Corretti con participio -to (abbiamo mangiato, sono arrivato)	18	81.8	
Corretti con participio -ta, -te, -ti (è tornata, siamo stati)	1	4.5	
Corretti al trapassato (eravamo andati, aveva visto)	2	9.1	95.5 % CORRETTI
Ausiliare + verbo non passato (ha mangia, sono torno)	0	0.0	
Ausiliare avere invece di essere (abbiamo tornati)	0	0.0	
Mancato accordo tra soggetto e participio passato (noi siamo arrivato, lei è stato)	0	0.0	
Mancato accordo tra soggetto e ausiliare (io ha arrivato; noi è stato; voi siamo andati)	0	0.0	
Altri casi	1	4.5	4.5 % SCORRETTI
TOTALE USI	22	100.0	

Pronomi atoni		%	
Pronomi atoni oggetto diretto preverbali o postverbali (lo vedo, per toccarlo, prendilo)	5	45.5	
Pronomi atoni oggetto indiretto preverbali o postverbali (gli dico; per darle, vi spiego)	0	0.0	
Pronomi riflessivi (si guarda, mi lavo)	6	54.5	
Doppi pronomi (<u>glielo</u> prendo; <u>dirmelo</u>)	0	0.0	100.00 % CORRETTI
Omissione del pronomo atono (trova la rana e [0] prende; ho visto Gianni e [0] ho salutato)	0	0.0	
Errore nella scelta di genere (vede la rana e lo prende; trova Maria e gli dà)	4	17.4	
Errore nella scelta di numero (queste cose la so fare)	0	0.0	
Errore nella scelta del caso, accusativo o obliquo (vado per darlo una cosa)	0	0.0	
Errore nella posizione del pronomo (vado a lo vedere; io non prendoti)	0	0.0	
Altri casi	0	0.0	0.0 % SCORRETTI
TOTALE USI	11	100.0	

SA.

CONVERSAZIONE LIBERA

INT: Mi racconti un pochino della tua famiglia eh? Com'è la tua famiglia, chi c'è in famiglia?

SA: mia famiglia ehmm # ehmm

INT: a casa con te chi c'è?

SA: mia famiglia è mia zia e poi # ehmm

INT: a casa con te c'è la zia anche? Poi?

SA: poi ci #

INT: parla parla

SA: e poi # la mamma ehm mia zia e poi mio papà mia soella e # mio zio

INT: tua sorella lo zio la zia

SA: e papà

INT: papà

SA: e la mamma

INT: c'è solo una sorella o?

SA: solo una soella

INT: solo una sorella? Non hai anche un fratello?

SA: si

INT: Come si chiamano?

SA: si chiamano # mia zia non c'è un suo fratello

INT: no, no tu però non hai un fratello o una sorella?

SA: si, si chiamano Lachifa e Lachif # e poi #

INT: e poi...

SA: # e poi la mamma si chiama Maria

INT: uh uh

SA: e papà si chiama ehm Lasu

INT: uh uh

SA: e # e la zia si chiama #

INT: non ti ricordi più la zia? E' lo stesso poi cosa ci puoi dire della tua famiglia dove abiti adesso?

SA: io abito a Bologna

INT: (ride)

SA: e poi mia famiglia abiti # mh # vicino ipercoop

INT: Vicino all'ipercoop la tua famiglia, la zia?

(SA non risponde)

SA: e poi zio #

INT: lo zio?

SA: lo zio è è lì # abito vicino vicino # uuna #

INT: puoi raccontarmi un pochino cosa abbiamo fatto venerdì eh, dove siamo andati con tutti i bimbi della sezione?

SA: siamooo

INT: ti ricordi?

SA: si siamo andati alla gita

INT: e cosa ti è piaciuto di più della gita che cosa ti è piaciuto?

SA: io mi piace # em # e # il mare e poi e mi piace Ulisse

INT: Ulisse che è il # chi è Ulisse? Il?

SA: il...#

INT: che cos'è Ulisse?

SA: è Ulisse è

INT: è un uccello?

SA: ma #

INT: (ride) che cosa faceva Ulisse che ti piaceva tanto?

SA: è che quando andatoX su e e poi quando em siamo andatoX quando fa così nelle mere
INT: nel mare? Tira via le manine se no non si sente nel mare? Cosa faceva?
SA: così # e poi #
INT: ti sei divertita eh?
SA: e poi quando ho fatto quando vai su
INT: si
SA: giù
INT: e poi giù, su e poi giù. Quindi, che cosa sono? # sono i tu?
SA: sono i tuc
INT: poi cosa abbiamo fatto in gita eh? Che ti è piaciuto tanto?
SA: si # abbiamo visto nosauro
INT: mh mh
SA: e po # e poi #
INT: il dinosauro e poi?
SA: e poi siamo vistoX# all'alto nosauro piccolo
INT: il dinosauro piccolo
SA: e nuove
INT: le...
SA: uova di dinosauro # e # e poi ho visto e ancora un televisione abbiamo visto Natale #
INT: il film
SA: di Natale
INT: di Natale?
SA: # ehm
INT: forse nel film c'era una scena, può essere eh? Nel film xx a casa di questo # mh
mh
SA: e poi # e poi quando ho buttato acqua abbiamo # ci siamo # abbiamo fatto così e
poi # e poi... e basta.

VISIONE DEL FILMATO

INT: Sa. devi scegliere uno di questi cd eh, quello che preferisci noi non sappiamo sai
che film ci sia qua, tu sceglie uno poi te lo guardi tutto mentre noi dobbiamo sistemare queste cose qua eh, dobbiamo sistemare tutti questi fogli tu intanto te lo guardi
nel computer e poi dopo quando l'hai visto tutto ce lo racconti ok?

SA: si

INT: Bene hai scelto quello? Vediamo un po'

Al termine della visione

INT: allora com' è stata questa storia? Ce la racconti visto che noi non l'abbiamo vista
che eravamo impegnate a sistemare delle cose di là?

SA: si

INT: racconta dai Sa.

SA: quel cagnolino e poi e poi quel bambino vuole #

INT: un cagnolino, un bambino

SA: il cagnolino vuol mangiare perché il cagnolino vuole andare alla neve e poi e poi e
poi quel bambino è stato a casa con con su mamma e poi quan e poi è andatoX andati
al alla neve # neve e poi quel cagnolino non lo fa fare anche lì nelle scape della neve ##
e poi è è tolgiatoX la te la terra e poi quel quelle scape è mettutoX dentro la terra e poi
quel bambino è dettoX è detto è rabbioso e poi e: # e poi è rabiato quel bambino e poi
quel cagnolino pia piangi e poi e poi quel ca # quel bambino è buttato acqua ancora e
poi è andato aiutare ehmm el cagnolino poi uhmm # e poi la mamma ha detto en una
cosa dentro de bicchieri latte e poi e poi magnata e poi ha detto ciao e poi è stata e poi
no lo so dimenticataX

INT: è finita così? È finita la storia ha detto ciao?

SA: si

INT: ok bravissima

Passato prossimo	<i>Esempi</i>	<i>Conto</i>	<i>Tot</i>
Corretti con participio – to (abbiamo mangiato, sono arrivato)	Ho fatto	- - - - - - - - - -	13
Corretti con participio -ta, -te, -ti (è tornata, siamo stati)	Siamo andati	--	2
Corretti al trapassato (eravamo andati, aveva visto)			
Ausiliare + verbo non passato (ha mangia, sono torno)			
Ausiliare avere invece di essere (abbiamo tornati)			
Mancanza di ausiliare (mamma tornata, noi andati)	Quando andato	--	2
Mancato accordo tra soggetto e participio passato (noi siamo arrivato, lei è stato)	Siamo andato È andati	--	2
Mancato accordo tra soggetto e ausiliare (io ha arrivato; noi è stato; voi siamo andati)			
Ausiliare essere invece di avere (siamo mangiato)	Siamo visto È tolto	- - -	3
Altri casi	È mettuto	-	1

FROG STORY

INT: Sa., guarda questo libro che parla di una rana, potresti sfogliarlo eh lo guardi con calma e poi magari dopo me la racconti, io intanto nel frattempo devo mettere a posto un po' un po' questi fogli, nel frattempo tu con calma, guardala bene, sfoglia ci sono delle bellissime illustrazioni, eh. Io sto qua e metto a posto le mie cose.

SA: questo bambino

INT: guardala bene tutta, non ti preoccupare sai abbiamo tempo, sfoglia, sfoglia pure

SA: questo

INT: sfoglia anche dopo

(dopo circa due minuti)

INT: hai finito Sa.?

SA: si

INT: che dici me la vuoi raccontare un pochino? Dai

SA: eh # allora cane e il suo naso bambino il suo cane e poi uhm ehm cane e il suo naso andato oh dentro e poi la la rana ehm #

INT: poi qui cosa fanno?

SA: qua è un bambino dormito con cane e poi la rana ehm vuoi scappare e poi e poi i svegliato no c'è

INT: chi è che è svegliato?

SA: ehm i bambino e poi non c'è la rana, ha detto cane dov'è? e poi cane andato dentro e poi le la bambinu sta guardando dentro del vestito # e poi stava stava sta didendo: rana rana (lo dice urlando) e e po cane e po cane andato giù al # cane e poi bambino rabiato cane e poi foto così # e poi scappiamo dal rana rana (urla) e poi siamo e e poi INT: cos'è questo?

SA: eh sono albiri sono tutti albiri # e poi sta cercando un la rana e poi cane e poi cane sta vuoi andare a a vuoi andare tutto qua vicino alle sansare # e poi eh un un un #

INT: cos'è un?

SA: questo? Non lo so

INT: un topino?

SA: un topolino e poi è mangiato il topolino a a naso e poi cane sta cercando una cosa

INT: uhm e poi?

SA: e poi cane e poi cane cuma e i trovato tante dille zanzare e poi eh umh questo non avevi detto cane perché cane vuoi mangiare una zanzara # e poi le bambino è andato a su di albero e poi e quando e poi quando ti sgredato una cosa # e poi trovato un nocciolino e poi lui e uhm e poi lui ia fatto male

INT: uhm è caduto?

SA: si e poi cane paura non lo so che che paura # e poi il bambino paura l'uccellino

INT: è questo?

SA: si questo

INT: ah l'uccellino quello lì ho capito

SA: e poi sta chiamando rana rana (urla) e poi trovato una una cosa come un cavallo

INT: uhm

SA: e poi quello cavallo vuoi buttare via ah a acqua e poi cane vuoi buttato anche tu i buttato perché questo cavallo è facile e poi è andato dentro dentro # non c'è niente

INT: non c'è niente e che cos'è?

SA: eh l'alberi e poi gli alberi acqua

INT: ah, c'è qualcosa allora vedi?

SA: e poi questo cane puveino e poi questo cavallo vuole anche lui andare sotto acqua # e poi e e il cane è andato su la testa e poi po perché cane paura

INT: di cosa?

SA: di dil mare # a e i detto shhh

INT: perché cosa ha detto?

SA: perché visto una cosa # e visto nara la rana! Rana è mia tutti e due però però cane e e ehm cane poi voi andare anche lui giù e poi che vai

INT: che cosa è successo alla rana, perché allora era scappata?

SA: perché quella casa non è bella è cattiva___

INT: ah e poi ha incontrato questa?

SA: questa è sua mamma

INT: ah ecco ho capito

SA: e poi è andato anche lui giù con il suo cane, con la rana perché è rana e tante di rana un piccoli un piccolo # e poi preso una piccola e poi basta # e poi quandi quandi rane piccoli grandi e poi ha detto ciao ciao rani # ha detto ciao e poi è andato quel bambino quel bambino a a casa e poi uno rano sta chiamando mamma mamma (urla)

INT: uhm

SA: XXXX

INT: ti è piaciuta questa storia?

SA: si

INT: tu sei stata molto brava a raccontarla

Pronomi atoni	<i>Esempi</i>	<i>Conto</i>	<i>Tot</i>
Pronomi atoni oggetto diretto preverbali o postverbali (lo vedo, per toccarlo, prendilo)			
Pronomi atoni oggetto indiretto preverbali o postverbali (gli dico; per darle, vi spiego)			
Pronomi riflessivi (si guarda, mi lavo)			
Doppi pronomi (<u>glielo</u> prendo; <u>dirmelo</u>)			
Omissione del pronomine atono (trova la rana e [0] prende; ho visto Gianni e [0] ho salutato)			
Errore nella scelta di genere (vede la rana e lo prende; trova Maria e gli dà)			
Errore nella scelta di numero (queste cose la so fare)			
Errore nella scelta del caso, accusativo o obliquo (vado per darlo una cosa)			
Errore nella posizione del pronomine (vado a lo vedere; io non prendoti)			
Altri casi	Ti sgredato (invece di lo ha sgredato)	-	1

Passato prossimo - SA		%	
Corretti con participio -to (abbiamo mangiato, sono arrivato)	13	56.5	
Corretti con participio -ta, -te, -ti (è tornata, siamo stati)	2	8.7	
Corretti al trapassato (eravamo andati, aveva visto)	0	0.0	65.2 % CORRETTI
Ausiliare + verbo non passato (ha mangia, sono torno)	0	0.0	
Ausiliare avere invece di essere (abbiamo tornati)	0	0.0	
Mancanza di ausiliare (noi tornati)	2	8.7	
Mancato accordo tra soggetto e participio passato (noi siamo arrivato, lei è stato)	2	8.7	
Mancato accordo tra soggetto e ausiliare (io ha arrivato; noi è stato; voi siamo andati)	0	0.0	
Ausiliare essere invece di avere (siamo mangiato)	3		
Altri casi	1	4.3	21.7 % SCORRETTI
TOTALE USI	23	87.0	

Pronomi atoni		%	
Pronomi atoni oggetto diretto preverbali o postverbali (lo vedo, per toccarlo, prendilo)	0	0.0	
Pronomi atoni oggetto indiretto preverbali o postverbali (gli dico; per darle, vi spiego)	0	0.0	
Pronomi riflessivi (si guarda, mi lavo)	0	0.0	
Doppi pronomi (<u>glielo</u> prendo; <u>dirmelo</u>)	0	0.0	0.0 % CORRETTI
Omissione del pronomo atono (trova la rana e [0] prende; ho visto Gianni e [0] ho salutato)	0	0.0	
Errore nella scelta di genere (vede la rana e lo prende; trova Maria e gli dà)	4	17.4	
Errore nella scelta di numero (queste cose la so fare)	0	0.0	
Errore nella scelta del caso, accusativo o obliquo (vado per darlo una cosa)	0	0.0	
Errore nella posizione del pronomo (vado a lo vedere; io non prendoti)	0	0.0	
Altri casi	1	100.0	100.0 % SCORRETTI
TOTALE USI	11	100.0	

AD.

CONVERSAZIONE LIBERA

INT: oggi ho proprio voglia di fare due chiacchiere con te, oggi è una bella giornata. Io sono curiosa e vorrei sapere com'è la tua famiglia ti va di descrivermela? Com'è tua mamma?

AD: silenzio

INT: descrivimi tu come sei, come ti chiami, cosa ti piace fare, sono curiosa, come ti chiami?

AD: Ad.

INT: e poi?

AD: mi piace giocare

INT: fisicamente come sei?

AD: ho i capelli neri # le pupille nere #

INT: la tua famiglia?

AD: silenzio

INT: qual è la tua famiglia? Me la racconti un po'?

AD: silenzio

INT: hai fratelli o sorelle?

AD: una sorella

INT: com'è tua sorella?

AD: silenzio

INT: se non hai voglia di parlare della tua famiglia niente, hai detto che ti piace giocare ti va di dirmi qual è il tuo gioco preferito?

AD: giocare a wrestling #

INT: mi spieghi come si fa a giocare a wrestling?

AD: si prendono le sedie # anche le scale # poi prendono solo personaggi con due mani # e poi li buttano

INT: cosa vuol dire li buttano?

AD: li lasciano cadere per terra # e poi # e poi dopo vincono tutti i personaggi #

INT: tutti? E quali sono i personaggi del wrestling?

AD: silenzio

INT: hanno dei nomi o non li hanno?

AD: li hanno

INT: qual è il tuo preferito?

AD: Battista # è forte # mangia gli spinaci # poi fa la sua mossa finale # si chiama buon Battista

INT: com'è questa mossa? Io non ne so niente sono proprio curiosa

AD: prima deve entrare e fa così con le mani (muove le braccia) poi salta poi vengono i petardi #

INT: ci si fa male a fare questo sport?

AD: qualche volta gli esce il sangue a qualcuno # e adesso stanno per venire dei personaggi nuovi dall'America # sono dei personaggi forti ancora più forti # poi # e poi # poi possono essere anche amici # poi si può combattere anche in quattro # e poi # poi per combattere prendono le sedie # e poi # vanno sopra la corda e poi saltano # e poi quando un personaggio ha paura di uno lui scappa # e poi si può combattere anche nella gabbia # e e si può aprire anche la gabbia e si va su e quando vengono tutti i personaggi uno salta sopra di loro # e poi c'è anche la play station nel wrestling

INT: tu ce l'hai (Ad. fa no con il capo) dove l'hai vista?

AD: alla coop

INT: quando ci sei andato e con chi?

AD: quando c'era il buio # con mio padre

INT: cosa avete fatto?

AD: abbiamo comprato una televisione grande # dove si può giocare anche alla play #

INT: e poi?

AD: silenzio

INT: ti va ora di raccontarmi un'altra cosa? L'estate scorsa sei andato in Marocco vero?
Mi racconti cosa hai fatto se ti ricordi?

(qualche minuto di silenzio)

INT: sai io non ho mai visto il Marocco e vorrei tanto provare ad immaginare com'è se mi racconti magari una cosa che tu hai fatto forse provo a capire com'è

AD: bello il Marocco # e c'è anche il mare grande # e poi in Marocco c'è il fratellino (è un cugino) e sta per crescere # c'è uno che si è rotto un dente #

INT: è tanto tempo che non ci vai in Marocco? Ci vuole tanto tempo ad arrivarci
Silenzio

INT: mi racconti una cosa che hai fatto l'estate scorsa?

AD: sono andato al mare # e poi mi sono divertito # mi ha portato mio padre a nuotare #

Qualche minuto di silenzio

INT: non hai più voglia di raccontarmi nulla? (Ad. fa cenno di sì) Grazie Ada perché sono molto contenta

RACCONTO DI UN FILMATO

INT: ti va oggi di vedere un filmato nel computer? Devi scegliere uno di questi cd quale vuoi scegliere? (il bambino ne indica uno) questo qui? Ecco io lo metto nel computer adesso io te lo faccio vedere tu lo guardi molto attentamente mentre io mi sposto di là poi quando è finito mi chiami e dopo me lo racconti. Sei pronto? Allora lo accendo e mi sposto. (dopo 5-6 minuti)

AD: è finito

INT: è finito? Ti è piaciuto?

(Ad. fa cenno di sì con il capo)

INT: me lo provi a raccontare che sono curiosa?

AD: # aveva dormito e poi si era alzato e poi non lo sapeva # camminare e poi dopo ce la faceva è andato da un suo amico che aveva poi lui li aveva portato un gioco e poi sono andati a pattinare # e poi dopo # un regalo ha messo una scarpa da pattino e poi ha messo # l'erba # e poi ha pattinato e dopo è caduto è ritornato nell'erba # e poi ha detto al bambino e poi il bambino s'era sbagliato non ce la faceva a metterlo molto dentro perché c'era l'erba e poi dopo la talta è andata a pattinare e poi è caduto nell'acqua e poi l'ha aiutato e poi # e poi è andato a casa e anche il cane # è finito

INT: è finito?

(Ad. fa cenno di sì con il capo)

INT: è stato divertente in alcuni momenti?

AD: sì

INT: cos'è che ti faceva ridere?

AD: quando è caduto il bambino

INT: perché?

AD: perché c'aveva freddo # nel ghiaccio # l'ha salvato il cane

INT: grazie

Passato prossimo	<i>Esempi</i>	<i>Conto</i>	<i>Tot</i>
Corretti con participio – to (abbiamo mangiato, sono arrivato)	Abbiamo comprato	- - - - - - - - - - - - - -	18
Corretti con participio -ta, -te, -ti (è tornata, siamo stati)	Sono andati	--	2
Corretti al trapassato (eravamo andati, aveva visto)	Aveva dormito Si era alsato	- - - -	4
Ausiliare + verbo non passato (ha mangia, sono torno)			
Ausiliare avere invece di essere (abbiamo tornati)			
Mancanza di ausiliare (mamma tornata, noi andati)			
Mancato accordo tra soggetto e participio passato (noi siamo arrivato, lei è stato)			
Mancato accordo tra soggetto e ausiliare (io ha arrivato; noi è stato; voi siamo andati)			
Ausiliare essere invece di avere (siamo mangiato)			
Altri casi			

FROG STORY

INT: facciamo un altro gioco guarda con attenzione questo libro guarda con attenzione tutte le figure, quando sei pronto cioè hai guardato tutto con attenzione me lo dici e allora mi racconterai la storia che racconta questo libro con le figure, tu guardalo con attenzione e calma e poi quando sei pronto per raccontare queste immagini me lo dici
Dopo circa tre minuti

INT: hai finito? Sei pronto per raccontarmi? Adesso lo risfogli e provi a raccontare queste immagini

Dopo due minuti

INT: è una storia che è raccontato solo con delle immagini e vorrei che tu me la raccontassi come credi che sia descrivimi un po' le immagini

Dopo due minuti

INT: vuoi guardarla ancora? Guardala un pochino però guardala bene ogni immagine rappresenta qualcosa prova a vedere cosa può succedere in questa storia

Dopo due minuti

INT: ok proviamo è un gioco non è micca un'interrogazione descrivimi le immagini che vedi, con le parole dai, su

Dopo tre minuti

INT. Dai proviamo a raccontarla? Però raccontarla vuol dire con le parole, prova coraggio metti il libro così io non voglio vedere le immagini, racconta

AD: c'è un letto # un bambino, una rana, un cane # c'è una rana, un bambino, un cane, un letto, c'è anche un cane, un letto, c'è anche un cane # c'è un letto un cane con un bambino #

INT: e poi?

AD: c'è un bambino con un cane

INT: dimmi raccontami tutto

AD: c'è un cane con una bottiglia in testa # c'è un bambino che chiama la rana # c'è un cane che cade con la bottiglia # e c'è il bambino che è sceso giù che è venuto giù poi è sceso dalla casa # vede delle api il cane che le vuole mangiare # c'è un bambino che chiama ancora la rana # son degli alberi # c'è l'albero, il cane, un bimbo con un albero # la rana con un cane e uno scoiattolo e un bambino # c'è il cane con l'api con lo scoiattolo # c'è il bambino sopra l'albero # c'è un bambino che è caduto sopra l'albero mhmm fatto cadere guscio # c'è un cane che corre con api # c'è un bambino che scopre la rana # dal guscio # il bambino cade sopra le scale # e adesso c'è il bambino con la renna # eh (sospiro) la renna con bambino e sulla testa c'è anche il cane # e adesso stanno per cadere # c'è un albero # è caduto nell'acqua # s'è alzata # fatto shhh # e adesso se ne va a casa # e lo guardano

INT: finisce così? ti è piaciuta questa storia? Bene

Pronomi atoni	<i>Esempi</i>	<i>Conto</i>	<i>Tot</i>
Pronomi atoni oggetto diretto preverbali o postverbali (lo vedo, per toccarlo, prendilo)	Le vuole mangiare	- -	2
Pronomi atoni oggetto indiretto preverbali o postverbali (gli dico; per darle, vi spiego)			
Pronomi riflessivi (si guarda, mi lavo)	S'è alzata	-	1
Doppi pronomi (<u>glielo</u> prendo; <u>dirmelo</u>)			
Omissione del pronomine atono (trova la rana e [0] prende; ho visto Gianni e [0] ho salutato)			
Errore nella scelta di genere (vede la rana e lo prende; trova Maria e gli dà)			
Errore nella scelta di numero (queste cose la so fare)			
Errore nella scelta del caso, accusativo o obliquo (vado per darlo una cosa)			
Errore nella posizione del pronomine (vado a lo vedere; io non prendoti)			
Altri casi			

Passato prossimo - AD		%	
Corretti con participio -to (abbiamo mangiato, sono arrivato)	18	75.0	
Corretti con participio -ta, -te, -ti (è tornata, siamo stati)	2	8.3	
Corretti al trapassato (eravamo andati, aveva visto)	4	16.7	100.0 % CORRETTI
Ausiliare + verbo non passato (ha mangia, sono torno)	0	0.0	
Mancanza di ausiliare (noi tornati)			
Mancato accordo tra soggetto e participio passato (noi siamo arrivato, lei è stato)	0	0.0	
Mancato accordo tra soggetto e ausiliare (io ha arrivato; noi è stato; voi siamo andati)	0	0.0	
Ausiliare avere invece di essere (abbiamo tornati)	0	0.0	
Altri casi	0	0.0	0.0 % SCORRETTI
TOTALE USI	24	100.0	

Pronomi atoni		%	
Pronomi atoni oggetto diretto preverbali o postverbali (lo vedo, per toccarlo, prendilo)	2	66.7	
Pronomi atoni oggetto indiretto preverbali o postverbali (gli dico; per darle, vi spiego)	0	0.0	
Pronomi riflessivi (si guarda, mi lavo)	1	33.3	
Doppi pronomi (<u>glielo prendo</u> ; <u>dirmelo</u>)	0	0.0	100.00 % CORRETTI
Omissione del pronomine atono (trova la rana e [0] prende; ho visto Gianni e [0] ho salutato)	0	0.0	
Errore nella scelta di genere (vede la rana e lo prende; trova Maria e gli dà)	4	17.4	
Errore nella scelta di numero (queste cose la so fare)	0	0.0	
Errore nella scelta del caso, accusativo o obliquo (vado per darlo una cosa)	0	0.0	
Errore nella posizione del pronomine (vado a lo vedere; io non prendotì)	0	0.0	
Altri casi	0	0.0	0.0 % SCORRETTI
TOTALE USI	3	100.0	

