

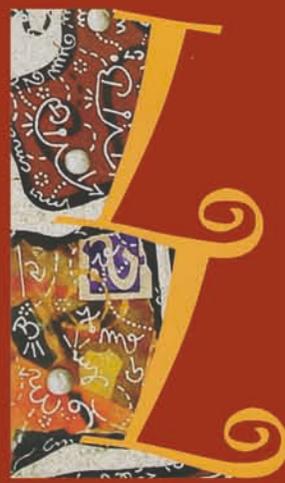
Questo volume raccoglie alcuni dei contributi presentati al quarto Convegno Internazionale di Linguistica e Glottodidattica Italiana (CILGI 2019). Il titolo del convegno e il tema coincidono con quelli del volume monografico. Gli editori, consapevoli della polisemia del termine alfabetizzazione, hanno inteso selezionare una serie di interventi che consentano di inquadrare e problematizzare la nozione di alfabetizzazione.

Il volume discute dunque di alfabetizzazione in senso stretto, cioè strumentale, riferendosi sia alla L1, sia ai nuovi bisogni di alfabetizzazione della popolazione migrante in Italia (e quindi come acquisizione della letto-scrittura in una L2). Si discute anche di alfabetizzazione in senso ampio, cioè di alfabetizzazione funzionale intesa come il pieno possesso delle competenze culturali per accedere alla complessità del mondo, e infine, come traduzione di literacy, e cioè come "conoscenza o esperienza in un determinato campo", ad esempio media literacy. Gli editori hanno voluto accogliere articoli che possano contribuire alla conoscenza delle dimensioni politiche e interdisciplinari connesse con la nozione di alfabetizzazione. Non è necessario ribadire quanto urgente sia riflettere su questo tema e guidare azioni educative in questa direzione ai vari livelli indicati in un momento in cui si continua a sottolineare un'emergenza italiana rispetto all'analfabetismo di ritorno (come dimostrato da indagini internazionali molto citate e commentate). L'alfabetizzazione inoltre si configura sempre più come un'urgenza sociale che risponde all'imperativo di contribuire a erigere, con la cultura, una barriera al diffondersi di visioni antidemocratiche e ai rischi della manipolazione.

Capitoli di:

Giuliana Fiorentino  
Alberto A. Sobrero  
Raymond Siebetchu  
Flavia Monceri  
Paolo Biondi  
Igor Deiana  
Anna De Meo, Marta Maffia  
Silvia Gilardoni  
Roberto Vetrugno

Federica Rapetti  
Floriana Carlotta Sciumbata  
Ilaria Fiorentini, Chiara Gianollo  
Maurizio Gentile, Patrizia Bertini Malgarini  
Arianna Welisch, Giulio Asta  
Mirko Tavoanis  
Daniela Vellutino  
Giuseppe Sergio



Lingue e Linguaggi

vol. 41 - Numero Speciale

2021



## Alfabetizzazione come pratica di cittadinanza: teorie, modelli e didattica inclusiva

*a cura di*

*Giuliana Fiorentino*

*Elvio Ceci*

*Cinzia Citraro*

*Antonio Montinaro*

Lingue e Linguaggi

vol. 41 - Numero Speciale  
2021



Università del Salento

# Lingue & Linguaggi

41/2021

Numero speciale

## **Alfabetizzazione come pratica di cittadinanza: teorie, modelli e didattica inclusiva**

a cura di

Giuliana Fiorentino

Elvio Ceci

Cinzia Citraro

Antonio Montinaro



UNIVERSITÀ  
DEL SALENTO

2021

# LINGUE E LINGUAGGI

Pubblicazione del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università del Salento. Tutti i contributi pubblicati in Lingue e Linguaggi sono stati sottoposti a double-blind peer-review.

Numero 41/2021

## COMITATO DI CONSULENZA SCIENTIFICA DELLA RIVISTA

Orietta Abbati, Università di Torino  
Jörn C. Albrecht, Rupprecht-Karls-Universität Heidelberg  
Pedro Álvarez de Miranda, Real Academia Española  
Carmen Argondizzo, Università della Calabria  
Sara Augusto, Universidade de Coimbra  
Gabriele Azzaro, Università di Bologna  
Marcos Bagno, Universidade de Brasília  
Jean-Philippe Barnabé, Université de Picardie (Amiens, Francia), France  
Carla Barbosa Moreira, Universidade Federal Fluminense – Brasile  
Simona Bertacco, University of Louisville, USA  
Roberto Bertozzi, Università di Chieti-Pescara  
Silvia Betti, Alma Mater-Università di Bologna  
Jean-Claude Blachère, Université Paul Valéry, Montpellier III  
Chiara Bolognese, Universidad Autónoma de Barcelona  
Maria Bortoluzzi, Università degli Studi di Udine  
Maria Luiza Braga, Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Cristiano Broccias, Università degli Studi di Genova  
Silvia Bruti, Università degli Studi di Pisa  
Sandra Campagna, Università degli Studi di Torino  
Catherine Camugli Gallardo, Université Paris Ouest – Nanterre  
Xelo Candel Vila, Universitat de València  
Martha Canfield, Università degli Studi di Firenze  
Manuel Carrera Díaz, Universidad de Sevilla  
Vânia Cristina Casseb-Galvão, Universidade Federal de Goiânia  
Alessandro Cassol, Università degli Studi di Milano  
Gabiella Catalano, Università di Roma "Tor Vergata"  
Paola Catenaccio, Università degli Studi di Milano  
Marco Cipolloni, Università di Modena e Reggio Emilia  
Carmen Concilio, Università degli Studi di Torino  
Alessandro Costantini, Università degli Studi di Venezia  
Pier Luigi Crovetto, Università degli Studi di Genova  
Giorgio de Marchis, Università Roma Tre  
María del Valle Ojeda Calvo, Università degli Studi di Venezia "Ca' Foscari"  
Jean-Christophe Delmeule, Université Charles De Gaulle, Lille 3  
Gabiella Di Martino, Università degli Studi di Napoli  
Marina Dossena, Università degli Studi di Bergamo, Italy  
Jean-François Durand, Université Paul Valéry, Montpellier III  
Claus Ehrhardt, Università degli Studi di Urbino  
Roberta Facchinetti, Università degli Studi di Verona  
Federica Ferrari, Università degli Studi di Bologna  
Teresa Ferrer Valls, Universitat de València  
Luisanna Fodde, Università degli Studi di Cagliari  
Giuliana Garzone, Università degli Studi di Milano  
Sara Gesuato, Università degli Studi di Padova  
Dorothee Heller, Università degli Studi di Bergamo  
Franco Crevatin, Università di Trieste  
Laeticia Jensen Eble, Universidade de Brasília  
Mersini Karagevreki, University of Macedonia  
Jean René Klein, Université catholique de Louvain  
Emil Lafe, Centro di Studi Albanologici, Tirana  
Elena Landone, Università di Sassari  
Anna Maria Laserra, Università degli Studi di Salerno  
Lucilla Lopriore, Università degli Studi Roma 3  
Monica Lupetti, Università di Pisa  
Stefania Maci, Università degli Studi di Bergamo  
Aldo Antonio Magagnino, Professional literary translator, Italy  
Francisco Martín, Università degli Studi di Torino  
Daniela Mauri, Università degli Studi di Milano  
Selena Millares, Universidad Autónoma de Madrid  
Sandro M. Moraldo, Università di Bologna  
Rafael Morales Barba, Universidad Autónoma de Madrid, Spain  
Mara Morelli, Università degli Studi di Genova  
Martina Nied, Università di Roma Tre  
Liana Nissim, Università degli Studi di Milano  
Vincenzo Orioles, Università degli Studi di Udine  
Elisa Perego, Università degli Studi di Trieste  
Francesco Saverio Perillo, Università degli Studi di Bari  
Elena Pessini, Università degli Studi di Parma  
Salvador Pippa, Università Roma Tre  
Diane Ponterotto, Università di Roma "Tor Vergata"  
Franca Poppi, Università di Modena e Reggio Emilia  
Chiara Preite, Univ. di Modena e Reggio Emilia  
Virginia Pulcini, Università di Torino  
Alessandra Riccardi, Università di Trieste  
Silvia Riva, Università degli Studi di Milano  
Federica Rocco, Università degli Studi di Udine  
Lupe Romero Ramos, Universidad Autónoma de Barcelona  
José-Carlos Rovira Soler, Universidad de Alicante  
Mette Rudvin, Università di Bologna, Italy  
Vincenzo Russo, Università di Milano  
Rita Salvi, Università di Roma "La Sapienza"  
Antonio Sánchez Jiménez, Universiteit van Amsterdam  
Julián Sauquillo Gómez, Universidad Autónoma de Madrid  
Michael Schreiber, Johannes-Gutenberg-Universität Mainz  
Marcello Soffritti, Università degli Studi di Bologna  
Elena Spandri, Università degli Studi di Siena  
Valeria Tocco, Università di Pisa  
Ilda Tomas, Università di Granada, Spain  
Georgina Torello, Universidad de la República (Montevideo)  
Nicoletta Vasta, Università di Udine  
Germán Vega García-Luengos, Universidad de Valladolid  
Ivan Verc, Università degli Studi di Trieste  
Graciela Villanueva, Université de Paris Est Créteil Val de Marne  
Itala Vivan, Università degli Studi di Milano  
Bryan Weston Wylly, Università della Val D'Aosta  
Raúl Zamorano Farias, Universidad Nacional Autónoma de México

**DIRETTORE RESPONSABILE:** Maria Grazia Guido, Università del Salento

**DIRETTORE SCIENTIFICO:** Giovanni Tateo, Università del Salento

**JOURNAL MANAGER:** Francesca Bianchi, Università del Salento

**COMITATO DI REDAZIONE:** Marcello Aprile, Yasemin Bayyurt, Miguel Bernal-Merino, Francesca Bianchi, Gualtiero Boaglio, Thomas Christiansen, Alessia Cogo, Rosita D'Amora, Giulia D'Andrea, Antonella De Laurentiis, Maria Luisa De Rinaldis, Gian Luigi De Rosa, Martin Dewey, Jorge Diaz Cintas, Giulia Andreina Di Santo, Maria Renata Dolce, Monica Genesin, Maria Teresa Giampaolo, Barbara Gili Fivela, Mirko Grimaldi, Maria Grazia Guido, Gerhard Hempel, Pietro Luigi Iaia, Marcella Leopizzi, Elena Manca, Simona Mercantini, Antonio Montinaro, Gloria Politi, Luciano Ponzio, Mariarosaria Provenzano, Irene Romera Pintor, Amalia Rodriguez Somolinos, Virginia Scitutto, Diego Simini, Anne Theissen, Elena I. Trofimova, Natasha Tsantila.

**DIREZIONE E REDAZIONE**

Dipartimento di Studi Umanistici

73100 LECCE, via Taranto, 35

tel. +39-(0)832-294401, fax +39-(0)832-249427

Copertina di Luciano Ponzio: *Ecriture* (particolare), 2007.

© 2021 University of Salento - Coordinamento SIBA

<http://siba.unisalento.it>

ISSN 2239-0367

eISSN 2239-0359 (electronic version)

<http://siba-ese.unisalento.it>

Coordinamento  
**SIBA**  
UNIVERSITÀ DEL SALENTO

## COMITATO SCIENTIFICO DEL CONVEGNO

Cecilia Andorno, Università di Torino  
Livia Apa, Università di Napoli "L'Orientale"  
Paolo Balboni, Università degli Studi di Venezia  
Filippo Bruni, Università del Molise  
Sandro Caruana, Università di Malta  
Elvio Ceci, Università di Belgrado  
Cinzia Citraro, Università della Calabria  
Florian Coulmas, Università di Duisburg-Essen  
Maria D'Agostino, Università di Palermo  
Anna De Meo, Università di Napoli "L'Orientale"  
Cristiana De Santis, Università di Bologna  
Giuliana Fiorentino, Università del Molise  
Nicola Grandi, Università di Bologna  
Gabriele Iannaccaro, Università degli Studi di Milano-Bicocca  
Maria G. Lo Duca, Università di Padova Emerita  
Sergio Lubello, Università di Salerno  
Antonietta Marra, Università di Cagliari  
Annarita Miglietta, Università del Salento  
Flavia Monceri, Università del Molise  
Antonio Montinaro, Università del Molise  
Nevin Özkan, Università di Ankara  
Geppi Patota, Università di Siena  
Michele Prandi, Università di Genova  
Anna Lia Proietti, Università di Istanbul  
Fabiana Rosi, Università di Salerno  
Fabio Rossi, Università di Messina  
Enrico Serena, Università di Bochum  
Graziano Serragiotto, Università di Venezia  
Daniel Štápek, Università di Breslavia  
Alberto Sobrero, Università del Salento  
Erling Strudsholm, Università di Copenaghen  
Donatella Troncarelli, Università per Stranieri di Siena  
Miriam Voghera, Università di Salerno

Il volume raccoglie alcuni dei contributi presentati al convegno il cui titolo si ripropone come titolo del volume monografico. Il convegno è stato co-finanziato dal Dipartimento di Scienze Umanistiche, Sociali e della Formazione dell'Università degli Studi del Molise; dal Centro Linguistico di Ateneo dell'Università del Molise e dall'Università degli studi del Molise nell'ambito del Progetto d'Ateneo "Migranti e comunità inclusive: diritti, pratiche di cittadinanza e prevenzione dei rischi"-MeCI, fondi FISR 2017-2019 (approvato con la delibera CIPE n. 78 del 7 agosto 2017, C.u.p. H33B17000010001, G.U. serie generale n. 277 del 27 novembre 2017, p. 50).

# Indice

## CAPITOLI

---

- 7 GIULIANA FIORENTINO, *Alfabetizzazione e literacy: un'introduzione*
- 29 ALBERTO A. SOBRERO, *Scuola e alfabetizzazione in Italia. Caratteri e limiti di una correlazione spuria*
- 49 RAYMOND SIEBETCHEU, *Alfabetizzazione e educazione linguistica in Africa. Tra precarietà e creatività linguistica*
- 67 FLAVIA MONCERI, *Alfabetizzazione interculturale e decolonizzazione della "democrazia inclusiva"*
- 81 PAOLO BIONDI, *Politica linguistica, democrazia e plurilinguismo: quali prospettive?*
- 101 IGOR DEIANA, *A23: facciamo il punto!*
- 119 ANNA DE MEO, MARTA MAFFIA, *Oltre "no buono". L'espressione di gusti e preferenze nella scrittura in italiano L2 di apprendenti vulnerabili*
- 137 SILVIA GILARDONI, *Insegnare italiano L2 ad adulti migranti di livello pre A1. Un'indagine sul territorio lombardo*
- 159 ROBERTO VETRUGNO, *Il muro della lingua. Stranieri residenti e apprendimento dell'italiano avanzato a Perugia*
- 181 FEDERICA RAPETTI, *L'alfabeto con meno parabaleni. Una proposta per un'educazione alla letto-scrittura in italiano L2 con giovani e adulti scarsamente o non alfabetizzati nella L1 e scarsamente o non scolarizzati*
- 199 FLORIANA CARLOTTA SCIUMBATA, *Dal plain language all'easy-to-read per lettori con disabilità intellettive: oltre la semplificazione*

- 215 ILARIA FIORENTINI, CHIARA GIANOLLO,  
*L'alfabetizzazione nella classe plurilingue. Un'indagine a Bologna*
- 233 MAURIZIO GENTILE, PATRIZIA BERTINI MALGARINI,  
*Inclusive education and migrant pupils: interpersonal effects of cooperative goal structures*
- 249 ARIANNA WELISCH, GIULIO ASTA, *La media literacy come supporto all'apprendimento della lingua*
- 265 MIRKO TAVOSANIS, *Alfabetizzazione digitale, scrittura enciclopedica ed educazione linguistica democratica*
- 279 DANIELA VELLUTINO, *Insegnare gli usi dell'italiano istituzionale per la comunicazione pubblica*
- 297 GIUSEPPE SERGIO, *Lingue speciali e L2: un percorso didattico attraverso Lo stivale di moda*

# IL MURO DELLA LINGUA

## Stranieri residenti

### e apprendimento dell'italiano avanzato a Perugia

ROBERTO VETRUGNO  
UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI PERUGIA

**Abstract** – The essay presents a research started in 2016 at the University for Foreigners of Perugia and dedicated to the learning of post-basic Italian by adult foreigners permanently residing in Perugia. The results of the survey will be published in a forthcoming volume entitled '*Il muro della lingua: stranieri residenti e l'apprendimento dell'italiano avanzato*' (*The language barrier: resident foreigners and advanced Italian learning*).

The first part addresses the issue of learning immigrants' identity, drawing on the definition of *Straniero Residente* proposed by Donatella Di Cesare. In the second part, I briefly describe the groups of informants and the structure of the questionnaire. The third section provides some examples and illustrates the methodological choices for the linguistics data analysis.

**Keywords:** Italian as L2; post-basic level; Immigration and Language; near-nativeness.

## 1. Stranieri Residenti e Italiano L2

«Stranieri a noi stessi» - come suggerisce il titolo di un fortunato libro di Julia Kristeva. Ecco ciò che si scopre durante il viaggio nell'estraneità dello straniero. La scoperta non è circoscritta all'inconscio, all'idea improvvisa, alle ossessioni, ai sogni. Le esperienze si moltiplicano e toccano perfino la corporeità. Il che vuol dire che l'estraneità si manifesta in carne e ossa. E il corpo che si percepisce, lo sguardo che si guarda allo specchio, il nome che si sente chiamato. Neppure la lingua è ancoraggio certo di identità, dato che la lingua è già sempre dell'altro e parlare non è che un continuo estraniarsi (Di Cesare 2017, p. 155).

Con queste parole Donatella Di Cesare fa riferimento alla lingua come veicolo di estraneità in un saggio illuminante intitolato *Stranieri residenti. Una filosofia della migrazione*: l'autrice sollecita una nuova visione del fenomeno migratorio definendo una filosofia della migrazione che induce a riflettere sulla relazione tra lo Straniero Residente (d'ora in poi SR) e

l'apprendimento di una lingua seconda, che in questa prospettiva è lingua “residente”, cioè del nuovo luogo di residenza e non del luogo di nascita, quindi non autoctona. Di Cesare mette al centro della sua riflessione il significato della parola ebraica *gher*, cioè ‘colui che abita’ in particolare la città biblica, Gerusalemme, perché l’estraneità «regna sovrana nella Città biblica, dove cardine della comunità è il *gher*, lo straniero residente» (Di Cesare, p. 12).

Il dominio degli Stati-nazione ha imposto e ancora impone la distinzione tra gli stranieri residenti e i nativi residenti (d’ora in poi NR) cioè i “non stranieri” e quindi i “nativi”, anche intesi linguisticamente. La sovranità nazionale traccia un confine che stabilisce una separazione tra chi è fuori e chi è dentro, tra chi è nella norma dell’ordine statocentrico e chi invece non lo è: un muro e una condizione di opposizione tra autoctono e non autoctono, che possiamo declinare in termini linguistici riconoscendo l’esistenza anche di un muro comunicativo che crea estraneità dell’altro e isolamento sociale.<sup>1</sup> L’italiano L2 è dunque la lingua per gli SR che non fanno parte della comunità e quindi dello Stato-nazione.<sup>2</sup> L’apprendimento della lingua è per lo straniero la sola opportunità di superare una condizione di estraneità e quindi il muro tra residente e autoctono,<sup>3</sup> così imparare l’italiano diventa “pratica di cittadinanza” che segue alla fase della prima accoglienza. Se seguiamo infatti l’iter di uno straniero giunto in Italia legalmente o illegalmente, noteremo che una volta superato il muro dello Stato-nazione, un altro muro si erge di fronte a lui forse più insidioso perché invisibile: dopo la fase di identificazione e prima accoglienza, per ottenere il permesso di soggiorno, o lo status di rifugiato, l’“immigrato” intraprende un percorso formativo di tipo linguistico, spesso nei CPIA<sup>4</sup> che svolgono il ruolo fondamentale di gestire il primo apprendimento della lingua dello Stato-nazione: corsi di pre-alfabetizzazione (Prealfa), alfabetizzazione (Alfa), vari percorsi di apprendimento anche professionale per adulti e per giovani adulti, collaborazioni con le scuole per l’educazione linguistica dei minori. La maggior parte degli stranieri adulti giunti in Italia si rivolgono dunque ai CPIA dove attendono per mesi il permesso di soggiorno. Un limbo di non identità sociale che dura un numero di mesi imprevedibile. Lo straniero non è ancora certo di poter diventare un residente, non ha alcuna

<sup>1</sup> Cfr. Di Cesare 2017, p. 151; per un approfondimento della relazione tra cittadinanza e usi linguistici, cfr. De Renzo 2019.

<sup>2</sup> «La nazione, capace di creare un vincolo di solidarietà tra individui altrimenti estranei, finisce per rappresentare l’identità politica, al punto che l’appartenenza nazionale diventa sinonimo di cittadinanza [...] La cittadinanza politica può e deve essere sganciata dall’identità nazionale, cioè dall’assegnazione della nascita, dalle leggi del sangue e del suolo» (Di Cesare 2017, p. 69).

<sup>3</sup> La “politica della accoglienza”, a ben guardare, è una formula «piegata a designare l’opposto, cioè una politica dell’esclusione e del respingimento» (Di Cesare 2017, p. 24).

<sup>4</sup> Cfr. per Perugia e l’Umbria il sito <http://www.cpiaperugia.gov.it/ita/>.

certezza che lo Stato-nazione, dopo avergli permesso di varcare i confini, sia intenzionato a concedergli la cittadinanza.

Lo SR pur avendo superato il confine fisico dello Stato-nazione e ottenuto uno status legale di soggiorno o di residenza, non è messo nelle condizioni di avere gli strumenti per superare il muro della lingua: non è supportato nella “pratica di cittadinanza” perché non ha gli strumenti linguistici per farlo.

La ricerca che presento in questa sede ha messo sotto osservazione gli SR che hanno ottenuto il permesso di soggiorno, la residenza o anche la cittadinanza e vivono in Italia da molti anni: si tratta di “immigrati” che non appaiono nel circo mediatico della “emergenza migranti”, ma rappresentano la maggior parte degli SR in Italia nonché una forza lavoro indispensabile allo Stato-nazione e superpotenza economica. Gli SR in Italia svolgono da tempo mansioni di ogni tipo, hanno appreso e apprendono la nostra lingua mese dopo mese, con uno sforzo enorme e con la volontà di essere residenti a tutti gli effetti, stranieri e residenti, non immigrati, non migranti, non extracomunitari, ma nuovi italiani.

La distinzione dal punto di vista linguistico che sembra più affine a quella della Di Cesare tra SR (*gher*) e autoctono è quella tra parlante nativo e non nativo. Il parlante nativo e il parlante non nativo sono due poli tra i quali si può riconoscere una serie di gradi che lo straniero percorre per costruire la sua residenza e anche una sorta di nuova identità sociale. Praticare la cittadinanza per giungere a uno stato di residenza corrisponde all'apprendimento progressivo di una nuova lingua in tutte le sue potenzialità, fino ad arrivare alla condizione di apprendente *near-nativeness*, cioè uno SR che parla la lingua dello Stato-nazione quasi come un nativo. Questi *gher* che conoscono bene l'italiano L2, quindi nei suoi livelli più complessi e “alti”, sono in via ipotetica i *near-nativeness*, i quasi-nativi di italiano L2.

Il primo passo è stato dunque captare questo tipo di informante, fotografare il suo rapporto con la lingua e con il contesto culturale che lo circonda, e soprattutto approfondire le sue competenze linguistiche: per evitare che l'indagine risultasse dispersiva ho deciso come primo passo di focalizzarmi principalmente su due abilità, cioè la produzione scritta e, più marginalmente, la comprensione scritta.

Per ottenere prima di tutto informazioni culturali e biografiche dagli SR ho preparato un questionario che ho sottoposto a una classe di livello avanzato (C1) del CPIA di Perugia Ponte San Giovanni. Ma prima di descrivere gli informanti e il questionario è bene puntualizzare alcuni aspetti dell'italiano formale e del suo apprendimento.

### 1.1. Italiano L2 per i livelli avanzati

Più di dieci anni fa Lo Duca, puntualizzando i principi del suo *Sillabo*, metteva in guardia circa la mancanza di informazioni su molti processi e sequenze di acquisizione dell'italiano per i livelli non basici (*post-basic*).<sup>5</sup>

Quanto Lo Duca aveva notato nel suo contributo ritorna in un bel saggio di Cecilia Andorno (2012), che prende le mosse dalla teoria dell'acquisizione naturale (Krashen 1985<sup>6</sup>). La studiosa, mettendo a fuoco il concetto di *competenza*, ritiene opportuno «avvicinare il tema dell'apprendimento di L2 a quello dell'apprendimento di L1, non già sul versante del successo dei percorsi di apprendimento [spontaneo] ma su quello dei possibili insuccessi». <sup>7</sup> Analizzando gli insuccessi ai livelli non basici Andorno evidenzia la possibilità che le differenze tra apprendimento di L1 e apprendimento di L2 si assottiglino e le (in)competenze si sovrappongano.<sup>8</sup> Il problema della definizione di competenza del parlante nativo in relazione a uno standard potrebbe pertanto acuirsi con il progredire del livello di acquisizione.<sup>9</sup>

Appena si presenta una varietà più formale e complessa della lingua (si pensi alla “lingua dello studio” e quindi all'apprendimento di testi a vario grado formali) l'acquisizione spontanea mostra le sue falle e induce a promuovere quella guidata, eliminando o assottigliando così le differenze rispetto all'apprendimento di un nativo.

<sup>5</sup> «La linguistica acquisizionale ha poco o niente da dire sui livelli medi e avanzati di competenza [...] Non rimane che continuare a studiare e fare ricerca anche con tipi di pubblico diversificati rispetto ai soggetti tradizionalmente selezionati per la ricerca acquisizionale» (Lo Duca 2008, p. 118); nello stesso volume Grassi sottolinea che la disciplina «ha finora indagato soprattutto le varietà pre-basica [...] e basica, lasciando più scoperte le varietà post-basiche» (Grassi 2008, pp. 14-15). Gli studi di italiano L2 negli ultimi anni sembrano aver accolto il suggerimento delle studiose, cfr. almeno Vedovelli 2017.

<sup>6</sup> Secondo Krashen (1985, pp. 33-34) infatti «The only contribution that classroom instruction can make is to provide comprehensible input that might not otherwise be available outside the classroom»; cfr. a riguardo anche Grassi 2008, pp. 10-14.

<sup>7</sup> Per i successi passa in rassegna gli studi acquisizionali dedicati a esperienze di apprendimento spontaneo della Scuola di Pavia che in linea teorica potrebbero assecondare l'idea di Krashen.

<sup>8</sup> «è evidente che la competenza linguistica è costituita da tante capacità plurime, sfaccettate, diverse, difficili da considerare analiticamente nel loro complesso. È un'abilità indubbiamente molto multifattoriale, e presumibilmente modulare, come si usa dire. Questo non significa che non si possa, e non sia importante, individuare dei fattori o componenti che siano specialmente significativi come indicatori di competenza linguistica. Tali fattori o componenti andranno cercati in capacità e conoscenze di livello alto, che implicino e comprendano in sé un certo numero di altre capacità e conoscenze di livello più basso» (Berruto 2009, p. 44); cfr. inoltre Berruto 2003; Vietti 2005; Nuzzo 2005.

<sup>9</sup> Gli studi di Nuzzo e Ferrari citati da Andorno (2012, p. 8) hanno preso in esame apprendenti minori inseriti in contesti scolastici, quindi avviati a un uso della lingua per finalità di studio analoghe a quelle degli apprendenti L1, e sottolineano lo scarto, ridotto ma “netto”, tra apprendenti L1 e apprendenti L2.

Le differenze tra parlante nativo e parlante non nativo si fonderebbero, in maniera problematica, sulla competenza del parlante nativo solo però nel caso di «un input comune identificabile con le varietà dell'italiano parlato colloquiale e dell'italiano neostandard» (Andorno 2012, p. 168); per l'italiano formale e avanzato il quadro cambia sensibilmente.

Appena si accede infatti al composito panorama delle varietà sociolinguistiche dell'italiano (Berruto 1987; Coveri, Benucci, Diadori 1998), selezionando quelle più “alte” e “formali”, i processi e le competenze (e le incompetenze) di nativi e non nativi finiscono per assomigliarsi visibilmente, mettendo in crisi l'idea di varietà *target* e qualsiasi tendenza a uniformare ciò che è variabile di per sé; da ciò la necessità di mettere in discussione una nozione:

quella che potremmo chiamare l'«utile semplificazione» della cosiddetta varietà *target*. Nel definire il parlante competente come un parlante il cui comportamento è comparabile con quello del parlante nativo, abbiamo implicitamente semplificato la competenza del parlante nativo [...] riducendola alla conoscenza monolitica (nel singolo parlante nativo) ed uniforme (nella comunità dei parlanti nativi) di un'unica varietà *target*. Ma ogni parlante – nativo e non nativo – è in verità più o meno competente in varietà diverse del diasistema in cui una lingua si articola (Andorno 2012, p. 167).

La riflessione di Andorno fa dunque intravedere una linea di ricerca che tenga in considerazione nell'acquisizione di italiano L2 prima di tutto un quadro variazionale complesso, escludendo di fatto l'idea della conoscenza di una lingua fondata sulla comunicazione di un parlante nativo “monolitico”.<sup>10</sup>

Andorno cita inoltre il concetto di “innaturalità” e le varietà «formali, le varietà alte» come quelle che più riducono le differenze tra nativo e non nativo, differenze che si possono giustificare ovviamente con la diversa esposizione all'input. I nativi sarebbero più spesso in contatto con tali varietà alte mentre i non nativi avrebbero minori opportunità di contatto. L'esposizione a input di italiano formale è quindi una componente fondamentale per stabilire i processi di apprendimento e non solo: essa è strettamente legata al livello di istruzione del parlante e pertanto induce ad attenuare decisamente la distinzione nativo *versus* non

---

<sup>10</sup> «La quasi totalità dei parlanti non nativi e una parte più o meno consistente dei parlanti nativi andrebbe considerata effettivamente come 'parlante non nativa' di quelle varietà di lingua» (Andorno 2012, p. 170). Inoltre Moretti (2011) discutendo l'opposizione formale/non formale nell'uso dei registri di una lingua, esclude la possibilità di apprendimento spontaneo sia per i nativi sia per i non nativi.

nativo e a differenziare il concetto di nativo facendo riferimento piuttosto a un nativo competente, istruito.<sup>11</sup>

Una serie di studi legati all'italiano formale può essere messa in relazione con il problematico rapporto tra parlanti (ma qui tratteremo di "scriventi"), nativi e non nativi. Moretti, Berruto, Schmid (1988) molti anni fa hanno dedicato una ricerca a *L'italiano dei parlanti colti in una situazione plurilingue* e hanno approfondito le aree della produzione formale tra le varietà della lingua italiana delineate in quegli anni da Berruto e altri studiosi.<sup>12</sup>

Le strategie messe in atto da un apprendente di italiano L2 per costruire «esiti formali» si manifestano con il distanziamento dalle varietà informali, quindi con la messa al bando di tratti linguistici sentiti (o indicati in apprendimento guidato) come troppo legati a contesti informali o marcatamente regionali. In positivo «è indubbio il rapporto con le varietà scritte delle quali le varietà formali ricalcano caratteristiche tipiche dovute in esse alle costrizioni del mezzo (come, per esempio, l'impossibilità di fare riferimento ad un contesto immediato, che costringe ad una maggiore esplicitzza e impedisce l'uso di riferimenti deittici immediati)».<sup>13</sup>

Moretti, Berruto e Schmid (1988, p. 11) propongono anche una serie di fattori che possono determinare in prima istanza la relazione di un parlante non nativo con la L2.<sup>14</sup> Una immediata identificazione di lingua materna e lingua seconda nella biografia sociolinguistica di un parlante diviene fuorviante «e sarebbe opportuno operare con più nozioni, anche al mero livello terminologico, tenendo per il possibile separati il fattore cronologico (a) da quello sociale (b) e da quelli psicologici (c, d, e)» (Moretti, Berruto, Schmid 1988, pp. 10-12).

Questi fattori si distribuiscono in maniera diversa nella gradazione nativo/non nativo proposta nel 1988 e ripresa da Berruto vent'anni dopo:

Una tipologia dei parlanti [...] che, sintetizzando molto, va dal parlante nativo, diciamo, perfetto, prototipico, un parlante monolingue che ha sempre parlato la sua lingua materna, e che potremo perciò chiamare 'continuo', al

<sup>11</sup> Potremmo aggiungere: in grado di "saper scrivere" bene in italiano, capacità sempre più problematica e che porta a intravedere un muro della lingua scritta che i nativi riescono sempre meno a oltrepassare.

<sup>12</sup> Cfr. Berruto 1987, pp. 148-153; inoltre Berretta 1988, pp. 768-771. A distanza di venticinque anni da questa pionieristica ricerca Moretti ipotizza alcune ragioni storiche per cui è stato trascurato lo studio delle varietà formali dell'italiano: prevalenza dell'attenzione verso tratti dell'italiano dell'uso medio attivi principalmente nel parlato ma sempre più diffusi nello scritto; la pervasività della lingua italiana parlata, sempre più massiccia a partire dall'unità d'Italia (con una forte accelerazione nel secondo Dopoguerra) che ha indotto i ricercatori a studiare le caratteristiche tipiche della lingua informale e colloquiale a discapito dell'attenzione ai livelli più complessi (Moretti 2011, pp. 60-61).

<sup>13</sup> Moretti 2011, p. 66.

<sup>14</sup> Cfr. almeno Dietrich 1987, p. 356 e Weinreich 1974, pp. 121-160.

parlante prototipicamente non nativo, attraverso il parlante continuo che parla anche altre lingue seconde, il ‘parlante semi-nativo’, bilingue sin dall’acquisizione primaria, con due lingue materne per così dire, il ‘parlante quasi nativo’, che pur non avendo appreso la lingua nella socializzazione primaria ne ha sviluppato in seguito un’alta competenza, e il parlante ‘ex-nativo’, che ha perduto o sta perdendo la propria lingua della socializzazione primaria in favore di un’altra lingua forte dominante nell’ambiente in cui vive (Berruto 2009, p. 39).

Osserviamo queste classificazioni alla luce della filosofia della migrazione di Di Cesare da cui abbiamo preso le mosse: il parlante quasi nativo e il parlante ex-nativo sono gli SR, il loro status di cittadini non autoctoni corrisponde a quello di un parlante quasi-nativo che col tempo può diventare ex-nativo della sua lingua “madre”. La componente linguistica così prospettata risulta centrale per poter intendere il quadro sociale e comunicativo in cui i nuovi italiani non autoctoni superano il muro.

I tipi di informanti coinvolti e che passeremo ora in rassegna sono classificabili secondo i tipi tracciati da Berruto: il parlante nativo ha il valore massimo di tutti i fattori e il parlante non nativo il valore minimo; ma conteranno per noi non gli estremi bensì l’approssimazione degli SR alla condizione linguistica di *quasi-nativi* e *near-nativeness*.<sup>15</sup> Con questi presupposti, possiamo ora addentrarci nella ricerca e nel mondo degli SR, i nuovi italiani.

## 2. Gli informanti

Come abbiamo accennato, il ruolo del CPIA nella formazione linguistica degli SR è centrale su tutto il territorio nazionale. Una realtà utilissima dunque per acquisire informazioni sugli SR che vivono in Italia perché rappresenta un vero e proprio luogo di incontro e di socializzazione, di pratica di cittadinanza attraverso il contatto continuo con la lingua e la cultura italiana.

La condizione degli SR che frequentano il CPIA è spesso precaria dal punto di vista professionale e rimane così per molti anni (disoccupazione e indigenza sono frequenti); ne consegue la difficoltà a proseguire con l’apprendimento guidato della lingua fino ai livelli *post-basic* (cfr. Maturi 2016). Leggiamo un primo dato sul numero di apprendenti che si rivolgono al CPIA per seguire corsi di livello avanzato:

---

<sup>15</sup> Sui *Near Nativeness*, soprattutto in chiave generativista, cfr. almeno Sorace 1993; 2003.

Anno scolastico	Totale iscritti	Richieste B2/C1/C2
2013/2014	626	31
2014/2015	610	31
2015/2016	598	21
2016/2017	567	13
2017/2018	650	49
2018/2019	681	75

Il numero di SR che si iscrivono ai corsi B2, C1 e C2 oscilla tra il 5% e il 10% degli iscritti di ogni anno, una percentuale minima: pochi decidono di accedere ai livelli avanzati di apprendimento e di raggiungere una conoscenza della nostra lingua orientata verso le varietà scritte e formali. Il 95% degli SR che si rivolgono al CPIA di Perugia apprende in maniera guidata la nostra lingua fino al livello soglia, un livello di sopravvivenza o di sussistenza: possono acquisire le abilità comunicative utili a svolgere lavori manuali e ad affrontare le necessità quotidiane per vivere nel nostro paese. Questa maggioranza schiacciante di SR, studenti di lingua del CPIA, non entra in contatto con quell'input formale dell'italiano "difficile" e con i contenuti che esso veicola: la comprensione dei messaggi dei media, la lettura di libri o anche solo la frequentazione di social scritti in italiano sono abilità di un livello per molti insormontabile. Ecco il "muro della lingua" e la massa di persone che non possono oltrepassarlo.

Il primo gruppo di informanti è costituito dagli SR che nel CPIA perugino hanno deciso di superare il livello soglia (B1) dell'italiano e hanno avuto accesso ai livelli avanzati (il corso attivo è di livello C1):<sup>16</sup>

Num	sexso	età	Naz	Lav/NLav	Anni	Abbreviazione
1 <sup>c</sup>	f	46	J	Lav	14	(1 <sup>c</sup> f46JLav14)
2 <sup>c</sup>	f	53	Ro	Lav	18	(2 <sup>c</sup> f53RoLav18)
3 <sup>c</sup>	f	41	Ru	LavL	8	(3 <sup>c</sup> f41RuLavL8)
4 <sup>c</sup>	f	44	Ru	LavL	16	(4 <sup>c</sup> 44RuLavL16)
5 <sup>c</sup>	f	48	Es	Lav	22	(5 <sup>c</sup> f48EsLav22)
6 <sup>c</sup>	f	33	Ma	NLav	7	(6 <sup>c</sup> f33MaNLav7)
7 <sup>c</sup>	f	52	Tn	Lav	18	(7 <sup>c</sup> f52RuLav18)
8 <sup>c</sup>	f	36	Ro	Lav	8	(8 <sup>c</sup> f36RoLav8)
9 <sup>c</sup>	f	41	Ru	Lav	17	(9 <sup>c</sup> f41RuLav17)
10 <sup>c</sup>	f	47	Tn	Lav	15	(10 <sup>c</sup> 47fTnLav15)
11 <sup>c</sup>	f	45	Ir	Lav	5	(11 <sup>c</sup> f45IrLav5)
12 <sup>c</sup>	f	38	Ru	NLavL	2	(12 <sup>c</sup> f38RuNLavL2)
13 <sup>c</sup>	m	39	Ro	NLav	8	(13 <sup>c</sup> mRo39NLav8)

<sup>16</sup> Abbreviazioni: maschio = m; femmina = f; CPIA = c [in apice]; nazionalità = naz; lavoratore = Lav; lavoratore laureato = LavL; studente = St; studente-lavoratore = SLav; Non lavoratore = NLav; anni di permanenza = anni; Giappone = J; Romania = Ro; Russia = Ru; Spagna = Es; Marocco = Ma; Tunisia = Tn; Iran = Ir; India = Ind; Algeria = Dz; Serbia = Srb.

25 <sup>c</sup>	f	30	Ro	NLav	14	(25 <sup>c</sup> f45RoNLav14)
26 <sup>c</sup>	f	28	Lt	NLav	3	(26 <sup>c</sup> f28LtNLav3)
27 <sup>c</sup>	f	38	Ir	NLavL	18	(27 <sup>c</sup> f38IrNLavL18)

Il primo dato evidente è che il corso C1 del CPIA di Perugia nel 2018/2019 è stato frequentato da sole donne. Inoltre diciassette su ventisette non lavorano e questo permette loro di seguire le lezioni. Per la provenienza, colpisce anche il maggior numero di SR provenienti dall'Europa orientale, cui seguono nel nostro campione le donne originarie dei paesi del Maghreb; del tutto assenti discendenti provenienti dall'Africa subsahariana e centrale, quindi da paesi come la Nigeria, che invece è una delle nazioni di provenienza con il maggior numero di presenze in Umbria. Per quanto riguarda l'età, si tratta di donne adulte, > alcune hanno oltre cinquant'anni, nessuna è sotto i trent'anni. Gli anni di residenza in Italia variano dai 2 ai 22. La maggior parte ha un coniuge italiano, ha figli o nati in Italia oppure giunti in Italia durante l'infanzia; le professioni svolte sono varie, alcune risultano disoccupate e seguire i corsi di lingua è per loro un fattore motivante nella ricerca di altri impieghi. Prevalgono attività come baby sitter e badante, alcune sono o sono state operaie presso aziende del territorio. Per quanto riguarda l'istruzione, quattro informanti hanno conseguito la laurea nel loro paese di origine, le altre hanno tutte un diploma di scuola superiore.

A questo primo gruppo di informanti ho deciso di aggiungere un gruppo di SR che avesse una competenza alta dell'italiano e che non frequentasse alcun corso di lingua, quindi apprendenti spontanei di italiano L2 a livello avanzato. Per rintracciarli ho contattato associazioni e istituzioni con dipendenti, studenti e collaboratori stranieri, come il CIDIS<sup>17</sup> e l'Università per Stranieri di Perugia:

14	f	25	Br	St	7	(14f25BrSt7)
15	f	32	Ru	St	4	(15f32RuSt4)
16	f	24	Ind	SLav	3	(16f24IndSLav3)
17	f	23	Dz	St	17	(17fDz23St17)
18	m	46	Srb	Lav	13	(18m46SrbLav13)
19	f	25	Ma	St	18	(19f25MaSt18)
20	m	?	Ma	Lav	10	(20mMaLav10)
21	f	25	Tn	Lav	10	(21f25TnLav10)
22	m	26	Ma	Lav	3	(22m26MaLav3)
23	m	32	Ma	Lav	8	(23m32MaLav8)
28	m	27	Lb	St	4	(28m27LbSt4)
29	f	59	Es	Lav	22	(29f59EsLav22)
30	f	41	Hu	LavL	13	(30f41HuLavL13)

<sup>17</sup> Il CIDIS (Centro Di Informazione Documentazione E Iniziativa Per Lo Sviluppo) Onlus di Perugia da anni svolge un ruolo fondamentale nell'accoglienza, di adulti e minori migranti.

31	f	48	Es	LavL	25	(31f48EsLavL25)
32	f	34	Ro	NLav	8	(32f34RoNLV8)
33	m	59	Ra	Lav	31	(33m59RaLav31)
34	f	40	Ru	LavL	18	(34f40RuLavL18)

Questo gruppo presenta tipologie professionali ed esperienze nuove rispetto alle apprendenti del CPIA viste sopra: abbiamo informanti con livelli di competenza e di istruzione più alti e che sono risultati fondamentali per il confronto con i nativi competenti; tra questi studenti, ricercatori, esperti linguistici e docenti che praticano sistematicamente l'italiano scritto e formale nelle loro quotidiane attività di docenza e di studio. Molti sono SR che, giunti a Perugia, hanno studiato l'italiano al CPIA o presso altre realtà didattiche, poi hanno continuato ad apprendere l'italiano spontaneamente e, spesso grazie al loro livello di istruzione pregresso, si espongono all'input formale e riescono a scrivere e a leggere in italiano testi di una certa complessità.

Alla fine del questionario ho chiesto agli informanti di raccontare un episodio interessante della loro prima fase di permanenza in Italia. Non tutti però hanno risposto e chi lo ha fatto ha lasciato tracce di vite migranti di grande interesse. Nonostante questi testi significativi, il materiale per un'analisi della scrittura non mi è sembrato sufficiente e ho sentito la necessità di rintracciare un livello di competenza di scrittura in italiano L2 che fosse anche certificato come il più alto, incrementando i dati sulla produzione di *near-nativeness*: ho quindi aggiunto un corpus di 20 prove di certificazioni CELI 5 fornitemi dal CVCL dell'Università per Stranieri di Perugia. Ho prelevato da questi test la sezione dedicata alla produzione scritta in cui si chiede ai candidati di elaborare un testo argomentativo o narrativo.

La stessa prova è stata da me inserita nel questionario che ho sottoposto al gruppo di nativi (quindi Nativi Residenti) che rappresenta il termine di confronto fondamentale: si tratta di 34 parlanti nativi competenti cui ho fornito una versione breve del questionario (ho eliminato le domande relative alle condizioni di stranieri e quindi anche la traccia in cui si chiede di narrare un episodio della prima fase di permanenza di in Italia) e la stessa traccia che hanno affrontato i candidati alla prova CELI 5.

Ho scelto in primis nativi competenti con un livello di istruzione universitario: hanno conseguito la laurea triennale o studiano per ottenerla presso l'Università per Stranieri di Perugia, oppure (i più adulti) l'hanno conseguita durante il vecchio ordinamento. A questi 17 informanti ho aggiunto un altro gruppo di 17 nativi che non hanno conseguito la laurea ma hanno il diploma di istituto di scuola superiore (9 sono giovani adulti di età compresa tra i 16 e i 30 anni, 8 tra i 40 e i 60).

### 3. Il questionario

Il questionario vuole enucleare in primo luogo informazioni circa il rapporto di un gruppo di SR adulti con la nostra lingua in una serie di contesti comunicativi: ci permette di conoscere quanto uno straniero residente durante il corso della giornata riceva input di italiano formale, parlato, scritto e trasmesso, nonché la sua relazione con certi tipi di testi italiani e le parole che non comprende di essi, la sua capacità di scrivere liberamente, senza stress da test e senza l'obbligo di rispondere.

Il questionario si presenta diviso in capitoli che corrispondono a contesti comunicativi e ad ambiti settoriali differenziati del lessico:

1. La residenza; 2. Il contatto con la lingua italiana; 3. Al lavoro con l'italiano; 4. In famiglia; 5. Socializzare; 6. *Social* e *mass media*; 7. La letteratura e la musica; 8. La burocrazia; 9. L'italiano a tavola; 10. Apprendere le "altre lingue italiane" d'Italia: italiani regionali e dialetti; 11. Dal dottore; 12. Le *parolacce* e l'italiano regionale; 13. Italiano e parole straniere delle nuove tecnologie; 14. Il lessico religioso; 15. Parole colte, letterarie e obsolete; 16. Le espressioni idiomatiche; 17. Raccontarsi in italiano (produzione scritta).

Ogni capitolo include una serie di domande, alcuni di essi propongono anche (o solamente) la lettura di testi e di liste di parole: ai quesiti "culturali" ho chiesto di rispondere liberamente e gli informanti erano liberi di non rispondere; ciò al fine di cogliere la forma più spontanea e motivata di scrittura evitando l'effetto test di lingua. Per i testi e le liste di parole, ho chiesto di sottolineare le forme che non comprendevano.

Vediamo i quesiti:

Capitolo 2: "Contatto con la lingua italiana".

Domande: 1. Hai frequentato corsi di italiano durante la tua permanenza in Italia? 2. Se sì, indica presso quali istituti e per quanto tempo (anche se in tempi diversi); 3. Hai frequentato corsi di italiano nel tuo paese o in un paese diverso dall'Italia? 4. Se hai frequentato corsi di italiano, ricordi quale manuale hai usato? 5. Li hai trovati interessanti e stimolanti? 6. Se hai seguito dei corsi, hai utilizzato solo un dizionario bilingue (italiano/tua lingua madre e viceversa) o anche un dizionario italiano? (Indica quali) 7. Di quanto tempo hai avuto bisogno per comprendere bene l'italiano parlato? 8. Di quanto tempo hai avuto bisogno per comprendere bene l'italiano scritto? 9. Quante ore parli in un giorno la tua lingua madre e quante ore parli in italiano? 10. Usi l'italiano di più: a. durante le tue ore di lavoro o di studio; b. nella tua vita privata e familiare; c. nei tuoi contatti con amici e conoscenti italiani durante il tuo tempo libero (Fai un esempio). 11. Hai aiutato qualcuno a imparare l'italiano, anche in maniera occasionale, insegnando parole o frasi o tenendo delle lezioni o praticando conversazione

a fini didattici? 12. Che strumenti usi quotidianamente per comprendere le parole dell'italiano che non conosci?

#### Capitolo 5: *Social e Mass Media*.

**Domande:** 1. Leggi quotidiani e riviste cartacee (quindi stampate) italiane o preferisci informarti attraverso la rete? 2. Leggi (anche) quotidiani, riviste e siti nella tua lingua madre? In misura maggiore o minore di quanto ti informi attraverso l'italiano? 3. Se leggi quotidiani e riviste cartacee in italiano, indica quali giornali preferisci. 4. Se ti informi attraverso internet, indica quali siti di informazione leggi nella tua lingua madre e quali in italiano. 5. Indica anche quante volte leggi in una settimana i testi di informazione citati. 6. Quali social network frequenti (FB, Twitter, Instagram) e in che lingua scrivi su di essi? 7. Se usi WhatsApp o applicazioni simili, scrivi di più i messaggi nella tua lingua o in una lingua diversa dall'italiano o in italiano? 8. Ascolti la radio in lingua italiana? (se la risposta è sì, specificare quale canale). 9. Vedi la televisione generalista (ad esempio Rai 1, Rai 2, Mediaset, La7) italiana? (Se la risposta è sì, specificare quali programmi). 10. Vedi film o serie tv in italiano in televisione e/o al cinema?

#### Capitolo 7. La letteratura e la musica.

**Domande:** 1. Ascolti cantanti italiani di musica leggera? (Se la risposta è sì, specificare quali) 2. Nel tempo libero, leggi romanzi o, in generale, libri? (Se la risposta è sì, specificare quali e quanti [in un anno]). 3. Leggi libri di autori italiani o di autori stranieri tradotti in italiano? (Se la risposta è sì, specificare quali). 4. Ricordi qualche nome di autori [non correggo perché è così nel questionario] classici della letteratura italiana antica e moderna?

**Testi:** Testo 4 Lucio Dalla, *Come è profondo il mare*; Testo 5, Eugenio Montale, *Merigiare pallido e assorto*; Testo 6, Valerio Magrelli, *L'abbraccio*.

#### Capitolo 13: Parole colte, letterarie e obsolete.

##### Liste di parole

[Sottolinea le parole che non conosci] ermo, greve, natio, aura, mortificare, fato., intransigente, salubre, qualifica, solerte, perpetuare, trauma, stipulare, puerile, ebbro, perspicace, occaso, caduco, amalgamare, lume, giogo, intrattenimento, folgore, attorcere, buondì, perdurare, aliquota, sollecito, struggere, propulsione, veggo, misantropo, interazione, vidimare, vago, garante, sincronizzare, aere, mansueto, basare, perimetro, autorizzare, permissivo, chiome, strale, [etc.]

Passerò ora in rassegna alcune risposte alle domande del Capitolo 2 dedicato al contatto con la lingua italiana.

Per il quesito numero 1 (*Hai frequentato corsi di italiano durante la tua permanenza in Italia?*), la maggior parte degli informanti ha seguito corsi di italiano per i livelli base: i discendenti del CPIA hanno raggiunto i livelli precedenti sempre nella stessa istituzione; il 90% degli informanti che non seguono attualmente corsi di livello avanzato, quindi il gruppo di

apprendenti spontanei, ha seguito dei corsi per i primi livelli presso il CPIA, con pochissime eccezioni (17fDz23St17); (18m46SrbLav13); (19f25MaSt18); (22m26MaLav3); (25<sup>c</sup>f45RoNLav14); tra queste tre informanti hanno seguito corsi all'Università per Stranieri di Perugia e due hanno potuto seguire lezioni private. Due informanti hanno invece avuto i rudimenti della nostra lingua gratuitamente attraverso il CIDIS:

Appena arrivati in Italia siamo stati collocati con tutta la mia famiglia in un centro di accoglienza per gli immigrati, il primo in assoluto in Umbria. Questo centro collaborava con il CIDIS, un'organizzazione Onlus che aiuta gli immigrati. Tramite questa associazione ho frequentato un corso base di italiano e successivamente anche a scuola (terza media e poi anche il primo anno delle superiori che non ho frequentato fino alla fine) (34f40RuLavL18)

Per la domanda 3 (*Hai frequentato corsi di italiano nel tuo paese o in un paese diverso dall'Italia?*), il 65% degli informanti adulti non ha frequentato corsi nel proprio paese di origine; quelli che invece hanno potuto seguire lezioni di italiano sono gli informanti con il profilo culturale più alto.<sup>18</sup>

Merita di essere citata una risposta al quesito sul gradimento dei manuali di lingua italiana (domanda 5): tutti rispondono positivamente ma l'informante (34f40RuLavL18) rivela una "interessante" insofferenza nei confronti dell'apprendimento guidato a favore di un apprendimento più spontaneo e sociale:

Trovavo insopportabile l'idea di essere trattata come una diversa solo perché non conoscevo abbastanza la lingua. Preferivo piuttosto parlare coi compagni di classe, leggere i libri in lingua, ascoltare canzoni in italiano cercando di capirle e guardare la TV piuttosto che stare seduta 1 o 2 ore al corso e imparare la grammatica che non mi servirà mai a niente.

La percezione dei processi di apprendimento (quesiti 7 e 8: *Di quanto tempo hai avuto bisogno per comprendere bene l'italiano parlato? Di quanto tempo hai avuto bisogno per comprendere bene l'italiano scritto?*) risulta alquanto variabile; alcuni informanti (25%) sostengono di aver impiegato pochi mesi per "parlare italiano":

di circa due mesi per poter comunicare in modo basilare con i compagni di classe, ma qualche mese in più per poterlo comprendere bene (19f25MaSt18)  
3 mesi (10<sup>c</sup>f47fTnLav15)  
per parlare è stato più facile, diciamo 3 mesi. (25<sup>c</sup>f45RoNLav14)  
nei primi 6 mesi (28m27LbSt4)

<sup>18</sup> «Sì. Nel 1992 un corso privato di un mese, nel 1993 un corso trimestrale all'Istituto Italiano di Cultura di Budapest» (30f41HuLavL13); «Ho frequentato corsi di italiano in Spagna» (31f48EsLavL25).

6 -7 mesi (2<sup>c</sup>f53RoLav18)  
 Qualche mese (29f59EsLav22)  
 Non tanto (5<sup>c</sup>f48EsLav22)

La maggior parte indica un periodo che va da uno a otto anni:

Di un anno (30f41HuLavL13)  
 Almeno un anno (3<sup>c</sup>f41RuLavL8)  
 Un anno (6<sup>c</sup>f33MaNLav7)  
 1 anno (14f25BrSt7)  
 1 anno (18m46SrbLav13)  
 Più di un anno (12<sup>c</sup>f38RuNLavL2)  
 Per comprendere il parlato relativamente poco, credo un annetto (avevo anche 13 anni all'epoca e i bambini/ragazzi hanno la mente più fresca) (34f40RuLavL18)  
 2 anni (16f24IndSLav3)  
 2 anni (23m32MaLav8)  
 Bisogna minimo 2-3 anni (1<sup>c</sup>f46JLav14)  
 dopo tre/quattro anni circa (27<sup>c</sup>f38IrNLavL18)  
 cinque sei anni (7<sup>c</sup>f52RuLav18)  
 8 anni (4<sup>c</sup>f44RuLav16)  
 parecchio tempo (11<sup>c</sup>f45IrLav5)

Si evince come gli informanti abbiano inteso in maniera diversa quel *bene* del quesito: il gruppo di SR che risponde indicando mesi e non anni è probabile che si riferisca a una comprensione basica della lingua, al di qua del livello soglia e diremmo noi al di qua del muro. Una comunicazione essenziale gestita per farsi capire e comprendere quanto è indispensabile per la sussistenza di base. Altri informanti, forse più consapevoli, intendono quel "bene" come la capacità di interagire in maniera più profonda con la società e la lingua italiana.

Per comprendere bene l'italiano scritto (domanda 8) gli informanti dichiarano nell'insieme di aver impiegato più tempo di quanto ne abbiano impiegato per l'italiano parlato; la percezione della complessità dell'italiano scritto induce ad ammettere le carenze ancora attuali, come testimonia la risposta di una donna romena:

per scrivere e stato più difficile, circa 1 anno per la colpa dei accenti e per le doppie lettere. Ancora ho da imparare. (25<sup>c</sup>f45RoNLav14)

L'informante (34f40RuLavL18) spiega che per la comprensione totale dei testi senza il vocabolario sono necessari due o tre anni: la risposta è plausibile e testimonia la consapevolezza da parte dello SR del suo approssimarsi alla condizione di quasi-nativo.

Per il quesito 9 (*Quante ore parli in un giorno la tua lingua madre e quante ore parli in italiano?*), i dati raccolti testimoniano un passaggio fondamentale nella biografia linguistica degli SR: la lingua madre

sembrerebbe essere stata surclassata negli anni dall'italiano, che si è imposto marginalizzando il primo idioma. La lingua madre appartiene al passato, ha un valore memoriale e affettivo, rimane sedimentata nelle loro competenze.

Vediamo nel dettaglio le percentuali proposte dagli intervistati, che divideremo in base ai rapporti di forza tra L1 ed L2. Il primo gruppo è quello che usa ancora la lingua madre in maniera significativa in una condizione di bilinguismo:

80% lingua madre, 20% l'italiano (2<sup>c</sup>f53RoLav18)

Parlo tanto inglese e Farsi Italiano meno (11<sup>c</sup>f45IrLav5)

tenendo conto delle 12 ore di una giornata, ne parlo circa 6 in lingua madre e 6 in lingua italiana quando mi trovo a casa. Quando invece sono nel mio domicilio parlo 9 ore in italiano e 3 nella mia lingua madre l'arabo. (19<sup>f</sup>25MaSt18)

Parlo più ore in spagnolo che in italiano. (29<sup>f</sup>59EsLav22).

Quattro informanti affermano di utilizzare L1 ed L2 in egual misura:

50% la lingua madre, 50% la lingua italiana (3<sup>c</sup>f41RuLavL8)

40% - russo / 60% - italiano (4<sup>c</sup>f44RuLav16)

Lingua madre: 5 ore al giorno (con mia figlia) Italiano: 8 ore (30<sup>f</sup>41HuLavL13)

Passo da una lingua all'altra costantemente sia nel lavoro che nella vita quotidiana (31<sup>f</sup>48EsLavL25)

Gli altri parlano prevalentemente in italiano pur mantenendo la L1 in contesti comunicativi limitati:

10% la lingua madre / 90% l'italiano / Poi dipende dal giorno (1<sup>c</sup>f46JLav14)

Parlo più italiano. (5<sup>c</sup>f48EsLav22)

10% madre lingua / 90% Italiano (6<sup>c</sup>f33MaNLav7)

dipende, ma insomma 70% l'italiano (7<sup>c</sup>f52RuLav18)

Dipende, ma più l'italiano (9<sup>c</sup>f41RuLav17)

più italiano (10<sup>c</sup>f47TnLav15)

90% del giorno parlo italiano. La lingua madre parlo qualche volta alla settimana. (12<sup>c</sup>f38RuNLavL2)

quasi sempre parlo in italiano / forse 1 ora al giorno nella mia lingua madre (14<sup>f</sup>25BrSt7)

[etc.]

Di seguito una risposta di una donna rumena che rivendica la volontà di trasmettere la lingua madre ai figli:

a casa cerco di parlare la mia lingua perché, voglio che i miei figli imparino la nostra lingua. Uso sempre limba italiana... al bar, al negozio per fare spesa (25<sup>c</sup>f45RoNLav14).

#### **4.1. L'analisi della comprensione e della produzione scritta**

L'analisi linguistica della comprensione e della produzione scritta in italiano di SR e di NR, messi a confronto, induce a una riflessione metodologica che, concludendo, illustro, rimandando al volume in uscita per una trattazione più dettagliata e per i risultati complessivi dell'indagine.

Per quanto riguarda la comprensione scritta, è bene partire da un dato: la maggior parte dei nostri informanti è in Italia da più di 7 anni e molti da più di 10; essi hanno progressivamente ascoltato, letto e appreso sempre più parole delle diverse varietà dell'italiano: questo processo non è lineare, non ha una fine e implica un approccio creativo (Gallina 2013, p. 19). Quando si incontra una parola prima sconosciuta apprendiamo il suo significato centrale cui si aggiungono altri significati (come ad esempio quelli figurati), pertanto imparare una parola significa imparare un significato che è solo una parte, una sorta di introduzione, alla conoscenza piena di una forma. Tale gradualità assume ancora più rilevanza quando si ha a che fare con ambiti del vocabolario più complessi, parole derivate, polisemiche, colte e tecnico-specialistiche apprese spesso attraverso la lingua scritta (ragione per cui sono stati sottoposti agli informanti questo tipo di parole).

La conoscenza approfondita del lessico di una L2, e quindi il superamento del vocabolario di base, ripropone la questione di quanto possa essere spontaneo o guidato il raggiungimento di aree della lingua più marginali e difficili da interiorizzare: si tratta anche qui di scavalcare un muro fatto di parole. Ma anche i NR acquisiscono il vocabolario specialistico in base al loro livello di istruzione e nel mondo del lavoro, anche loro in qualche modo scavalcano un muro. Abbiamo evidenziato che quanto più si avanza nell'apprendimento dell'italiano L2 arrivando ai livelli della lingua scritta e formale “dello studio” tanto più le differenze tra nativi e non nativi si assottigliano: la comprensione di un lessico complesso e sempre più specialistico mette dunque anche i NR di fronte a difficoltà almeno in parte analoghe a quelle degli SR. Una delle differenze evidenti è l'azione del tempo, la necessità per lo SR di più tempo per far sedimentare e ricordare il lessico passivo e volgerlo in attivo, per arricchire il suo deposito lessicale.

La verifica della comprensione del lessico sia nei testi sia nelle liste di parole mira a riconoscere la reazione di SR e NR di fronte all'italiano più "difficile" e al suo lessico non comune (per intendersi, quello che ha le marche d'uso "qualitative" proposte per il GRADIT: TS; LE; RE; DI; OB<sup>19</sup>). Alle marche d'uso ho affiancato la frequenza totale assoluta dei singoli lemmi attraverso la banca dati CoLFIS.<sup>20</sup>

Le differenze tra il numero di parole comprese dagli SR e il numero di parole comprese dai nativi sarà dunque un tentativo di quantificare in termini testuali e lessicali l'abilità di comprensione scritta nei nativi, nei non nativi e nei quasi-nativi.

Per la produzione scritta, sottolineo che nel corso del mio lavoro è affiorata la necessità di trattare testi scritti da non nativi o quasi nativi da una prospettiva più testuale e meno grammaticale: abbiamo infatti nella letteratura dedicata alla lingua degli apprendenti L2 una significativa e preziosa serie di studi rivolti alla fenomenologia di un singolo aspetto grammaticale che viene selezionato e preso in esame nei testi di apprendenti. Sebbene ciò sia assai utile per i primi livelli di apprendimento, quando si deve affrontare un componimento scritto caratterizzato da unità e coesione è risultato più efficace analizzare i singoli testi in tutti i loro aspetti e radunare i fenomeni per aspetti e tratti linguistici, seguendo per quanto possibile l'impostazione dello spoglio linguistico tradizionale dei testi di lingua.

Ho quindi allestito un'analisi di diversi fenomeni fono-ortografici, interpuntivi e testuali cercando di riconoscere la natura composita che un testo scritto (da un apprendente) offre a chiunque voglia conoscerne i dispositivi. Utile per i livelli avanzati anche l'analisi di errori sistematici (e di *mistakes*, sovraestensioni, fossilizzazioni etc.; rimando ad Andorno 2017, pp. 33-57).

Optando per una disamina che più volte mette a fuoco i fenomeni salienti di singoli testi scritti, ho accostato scritti di SR e di NT. Vediamo un esempio, il commento di una informante russa laureata nel suo paese e quello di una NR, studentessa con laurea triennale:

La poesia "L'abbraccio" mi trasmette calore, il calore dell'abbraccio appunto. Non è ben chiaro chi sono i protagonisti dell'abbraccio: potrebbero essere due amici, una mamma e un figlio, una coppia di fidanzati, due fratelli o sorelle. La cosa importante è il calore che si sprigiona da questo abbraccio.  
(4<sup>Nat</sup>f22StLauTr)

<sup>19</sup> I brani proposti nel questionario sono di diversa natura (burocratica, medica, letteraria etc.) e hanno un grado medio-alto di difficoltà individuato attraverso il programma *Corrige*.

<sup>20</sup> Ho utilizzato il corpus COLFIS, una banca dati lessicale dell'Italiano scritto, i testi sono ormai un po' datati ma ancora utili agli obiettivi della ricerca: <http://linguistica.sns.it/CoLFIS/Home.htm>. Per l'importanza della frequenza, cfr. la bibliografia in Gallina 2013, p. 39.

L'abbraccio di V. Magrelli: una poesia strana e moderna che spiega il mondo quotidiano, come in questo caso un semplice calore in una caldaia e quindi i termosifoni, partendo da un abbraccio tenero di due persone. Si arriva anche a toccare il tema dell'ambiente e anche dell'energia non rinnovabile accennando al petrolio. Dà un certo senso di angoscia questa poesia. (34f40RuLavL18)

Se provassimo a ignorare la lingua d'origine dei due scriventi potremmo supporre che si tratti di due nativi o di due quasi-nativi; certamente due scriventi in grado di dominare la lingua scritta per esprimere liberamente e brevemente un'opinione su una poesia. Inoltre nel primo dei due testi si ripete ben quattro volte il titolo, si usa l'indicativo *pro* congiuntivo e un iperonimo, *cosa* accompagnato da *importante*; infine una frase pseudoscissa (forse per interferenza della L1). Il secondo testo sembra avere un grado di formalità maggiore: la coppia *strana e moderna*, due espansioni con frasi implicite al gerundio; infine una dislocazione a destra del soggetto. Un esempio di esiti e abilità differenti, in cui la scrittura dello SR non ha più caratteristiche rilevanti di una Verietà di Apprendimento ed è assimilabile alla produzione di un NR competente<sup>21</sup>.

**Bionota:** Roberto Vetrugno (1975) si è laureato in Storia della Lingua Italiana a Pavia con Angelo Stella e ha conseguito il dottorato in Linguistica e Stilistica Italiana presso l'Università di Bologna, con una tesi dedicata allo spoglio delle lettere autografe di Baldassarre Castiglione (*La lingua di Baldassar Castiglione epistografo*, Novara, Interlinea, 2010). È stato assegnista di ricerca e professore a contratto presso l'ateneo pavese, nel 2013 *visiting professor* all'università di Tripoli, poi ricercatore presso la Nicolaus Copernicus University di Toruń (Polonia); attualmente è professore associato di Linguistica Italiana all'Università per Stranieri di Perugia.

La sua principale attività di ricerca riguarda i carteggi rinascimentali: ha curato con altri l'edizione dell'epistolario del Castiglione (Einaudi 2016). Si è occupato, tra il 2000 e il 2004 di italiano contemporaneo con l'equipe bolognese dei *Quaderni dell'Osservatorio Linguistico* e ha pubblicato per l'Accademia della Crusca il volume *L'italiano al voto* (2008). Dal 2016 svolge una ricerca sui livelli C1 e C2 di apprendimento di italiano L2, in uscita un suo volume intitolato *Il muro della lingua. Stranieri Residenti e l'apprendimento dell'italiano avanzato*, Stranieri University Press [i.c.s.].

**Recapito autore:** [roberto.vetrugno@unistrapg.it](mailto:roberto.vetrugno@unistrapg.it)

<sup>21</sup> La scelta di sottoporre alla maggior parte degli informanti il questionario in versione cartacea ha permesso di documentare una produzione manoscritta in lingua italiana eseguita da SR e da NR interessante perché sempre più rara: emergono fenomeni grafici e interpuntivi che possono mostrare alcune tendenze dell'italiano scritto contemporaneo e l'influsso della scrittura digitale. Confrontando infatti manoscritti di nativi e di non nativi è possibile riconoscere ad esempio la rapida perdita di terreno di accenti, apostrofi, la semplificazione della punteggiatura, etc.

**Ringraziamenti:** Un ringraziamento a tutti gli Stranieri Residenti perugini e agli studenti italiani che hanno compilato il questionario; ringrazio anche la dirigenza del CPIA di Perugia (Ponte San Giovanni) per aver accolto e promosso la mia ricerca.

## Riferimenti bibliografici

- Andorno C. 2012, *Varietà di esiti dell'apprendimento dell'italiano nella varietà dei contesti di apprendimento: possibilità e limiti dell'acquisizione naturale*, in R. Grassi (a cura di), *Nuovi contesti d'acquisizione e insegnamento: l'italiano nelle realtà plurilingui*, atti del convegno-seminario CIS 2012, Guerra, Perugia, pp. 157-173.
- Berretta M. 1988, *Varietätenlinguistik des Italienischen / Linguistica delle varietà*, in *Lexikon der romanistischen Linguistik*, IV, *Italienisch, Korsisch, Sardisch*, hrsg. von Günter Holtus, Michael Metzeltin, Christian Schmitt, Niemeyer, Tübingen, pp. 762-774.
- Berruto G. 1987, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Laterza, Bari.
- Berruto G. 2003, *Sul parlante nativo (di italiano)*, in Radatz H., Schlösser R. (eds.), *Donum grammaticorum. Festschrift für Harro Stammerjohann*, Niemeyer, Tübingen, pp. 1-14.
- Berruto G. 2009, *Che cosa vuol dire 'sapere una lingua'? : dai fonemi alle espressioni idiomatiche*, in Berruto G. et al. (eds.), *Lingua, cultura e cittadinanza in contesti migratori. Europa e area mediterranea*, atti dell'VIII congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata, (Malta, 21-22 febbraio 2008), pp. 27-53.
- Coveri L., Benucci A., Diadori P. 1998, *Le varietà dell'italiano. Manuale di sociolinguistica italiana, con documenti e verifiche*, Roma, Bonacci.
- De Renzo F. 2019, *Lingua, scuola, cittadinanza*, Cesati, Firenze.
- Di Cesare D. 2017, *Stranieri residenti. Una filosofia della migrazione*, Bollati Boringhieri, Milano.
- Dietrich W. 1987, *Grammatische Metaphorik. Über die figurative Verwendung grammatischer Kategorien*, "Sprachwissenschaft" 12, pp. 251-270.
- Gallina F. 2013, *Le parole degli stranieri. Il lessico dell'italiano parlato da stranieri*, Guerra, Perugia.
- Krashen S. 1985, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York, Longman.
- Lo Duca M.G. 2008, *Costruire un sillabo di italiano L2: quali suggerimenti dalla linguistica acquisizionale?*, in Grassi R. et al. (eds.), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, atti del Convegno-Seminario CIS 2006, Guerra, Perugia, pp. 9-22.
- Maturi P. 2016, *L'immersione in una realtà linguistica complessa: gli immigrati tra i dialetti e l'italiano*, in De Meo A. (ed.), *Professione italiano. L'italiano per i nuovi italiani: una lingua per la cittadinanza*, Napoli, Università di Napoli L'Orientale, pp. 123-138.
- Moretti B. 2011, *I fondamenti del formale*, in Cerruti M. et al. (a cura di), *Formale e informale. La variazione di registro nella comunicazione elettronica*, Carocci, Roma, pp. 57-67.
- Moretti B., Berruto G., Schmid S. (1988), *L'italiano dei parlanti colti in una situazione plurilingue*, "Rivista Italiana di Dialettologia" 12, pp. 7-100.
- Nuzzo E. 2005, *L'acquisizione della forma di cortesia in italiano L2*, *ITALS III* 8, pp. 53-76.
- Sorace. A. 1998, *Near-nativeness, optionality and L1 attrition*, in *Proceedings of the 12th International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics*, Vol. 1, Papers on Theoretical Linguistics, Thessaloniki, Aristotle University of Thessaloniki, pp. 17-35.
- Sorace. A. 2003, *Near-nativeness*, in Long M. and C. Doughty (eds.), *Handbook of*

- Second Language Acquisition*, Blackwell, Oxford, pp. 130-152.
- Vedovelli M. (ed.) 2017, *L'italiano dei nuovi italiani*, atti del XIX convegno nazionale del GISCEL (Siena, 7-9 aprile 2016), Aracne, Roma.
- Vietti A. 2005, *Come gli immigrati cambiano l'italiano. L'italiano di peruviane come varietà etnica*, Franco Angeli, Milano.