



Università
Ca' Foscari
Venezia

**Dottorato di Ricerca in Scienze del Linguaggio, della
Cognizione e della Formazione**

Scuola di Dottorato in Scienze del Linguaggio

Ciclo 23°

(A.A. 2010 - 2011)

**IL BILINGUISMO DELLA SECONDA
GENERAZIONE CINESE:
IL CASO DI PRATO**

SETTORE SCIENTIFICO-DISCIPLINARE DI AFFERENZA: L-LIN/02

Tesi di dottorato di Marisa Pedrana

Matricola 955492

**Direttore della Scuola di Dottorato
Prof. Guglielmo Cinque**

**Tutore del dottorando
Prof. Paolo Balboni E.**

INDICE

INTRODUZIONE	1
0.1. Oggetto e scopo della ricerca	1
<i>0.1.1. Descrizione del progetto</i>	1
0.2. Metodologia della ricerca	3
0.3. Struttura dell'opera	5
CAPITOLO 1	
IL CONTESTO DELLA RICERCA: I CINESI A PRATO	7
1.1. Il profilo socio-economico	7
<i>1.1.1. Introduzione metodologica</i>	7
<i>1.1.2. I numeri dei cinesi a Prato</i>	9
1.2. Il profilo linguistico-culturale	14
<i>1.2.1. La lingua standard e i dialetti del Paese d'origine</i>	14
<i>1.2.2. Differenziazione geodialettale fra i cinesi d'Italia</i>	16
<i>1.2.3. La lingua italiana: competenza e domini d'uso</i>	18
PARTE PRIMA: LE COORDINATE TEORICHE	20
CAPITOLO 2	
LA DEFINIZIONE DI BILINGUISMO	21
2.1. Bilinguismo: definizioni e delimitazione del fenomeno	21
2.2. La misurazione del bilinguismo	24
<i>2.2.1. Validità cross-linguistica della gerarchia di processabilità</i>	29
CAPITOLO 3	
IL BILINGUISMO INFANTILE: L'ACQUISIZIONE E LO SVILUPPO DELLA LINGUA NEI BAMBINI BILINGUI	31
3.1. Il bilinguismo simultaneo	31
3.2. Il bilinguismo consecutivo	32
<i>3.2.1. L'acquisizione della fonologia</i>	34

3.2.2. <i>L'acquisizione del lessico</i>	35
3.2.3. <i>L'acquisizione della morfosintassi</i>	36
3.2.4. <i>Variabili individuali nei bilingui consecutivi</i>	37
3.2.5. <i>Bilingui consecutivi e attrito linguistico della L1/minoritaria</i>	39
CAPITOLO 4	
LE DIMENSIONI SOCIOLINGUISTICHE DEL BILINGUISMO: DOMINI E ATTEGGIAMENTI LINGUISTICI	
4.1. Domini e comportamento linguistico	43
4.1.1. <i>I domini: definizione del concetto</i>	43
4.1.2. <i>Analisi dei domini e configurazione di dominanza</i>	45
4.1.3 <i>Il ruolo e il contributo dei domini allo studio del bilinguismo</i>	48
4.2. Gli atteggiamenti linguistici	49
4.2.1. <i>Atteggiamento: definizioni e concetti fondamentali</i>	50
4.2.1.a. <i>Acquisizione degli atteggiamenti</i>	51
4.2.1.b. <i>Stabilità e persistenza degli atteggiamenti</i>	52
4.2.1.c. <i>Struttura degli atteggiamenti</i>	52
4.2.2. <i>Metodi per il rilevamento e la misurazione degli atteggiamenti linguistici</i>	54
4.2.2.a. <i>Metodi diretti</i>	54
4.2.2.b. <i>Metodi indiretti</i>	57
4.2.3. <i>Il ruolo degli atteggiamenti nel bilinguismo</i>	58
4.2.3.a. <i>La teoria dell'accomodamento</i>	59
4.2.3.b. <i>La teoria della vitalità etnolinguistica</i>	60
PARTE SECONDA: RICERCA SUL CAMPO	62
CAPITOLO 5	
IL REPERTORIO LINGUISTICO DEGLI STUDENTI BILINGUI OGGETTO DELLA RICERCA	
5.1. I partecipanti	63

5.2. Strumenti per la valutazione del bilinguismo: la dimensione sociolinguistica	65
5.2.1. <i>Strumenti socio-linguistici</i>	65
5.2.1.a. <i>Funzioni sociali: Autobiografia (socio-)linguistica</i>	65
5.2.1.b. <i>Funzioni individuali</i>	67
5.2.1.c. <i>Atteggiamento verso il bilinguismo</i>	68
5.2.2. <i>Strumenti di autovalutazione</i>	68
5.3. Analisi del repertorio linguistico degli studenti bilingui	
oggetto della ricerca	69
5.3.1. <i>Funzioni sociali: Autobiografia (socio-)linguistica</i>	70
5.3.2. <i>Funzioni individuali</i>	75
5.3.3. <i>Atteggiamento verso il bilinguismo</i>	76

CAPITOLO 6

IL PROFILO LINGUISTICO DEGLI STUDENTI BILINGUI OGGETTO DELLA RICERCA: ANALISI DELLE PRODUZIONI ORALI	81
6.1. Strumenti per la misurazione del bilinguismo degli studenti	
oggetto della ricerca	81
6.1.1. <i>Test di elicitazione formale</i>	81
6.1.2. <i>Produzione orale spontanea</i>	84
6.2. Ricchezza lessicale e dominanza linguistica degli studenti	
oggetto della ricerca	85
6.2.1. <i>Analisi quantitativa del Verbal Fluency Task (VFT): numero di parole</i>	86
6.2.2. <i>Analisi qualitativa del Verbal Fluency Task (VFT): tipologia e ricorrenza delle parole</i>	90
6.2.3. <i>Indice di dominanza degli studenti oggetto della ricerca</i>	111
6.3. “[<] <e lo / mette tutto nel pavimento> /”]: Analisi degli “errori” nelle produzioni orali in italiano degli studenti bilingui oggetto della ricerca	113

6.3.1 . <i>Le preposizioni: dominio vulnerabile?</i>	114
6.3.2. <i>I pronomi diretti: dominio meno vulnerabile?</i>	119
6.4. Analisi degli “errori” nelle produzioni orali in cinese degli studenti bilingui oggetto della ricerca	126
6.4.1.1 <i>classificatori</i>	128
CAPITOLO 7	
IL PROFILO LINGUISTICO DEGLI STUDENTI BILINGUI OGGETTO DELLA RICERCA: ANALISI DELLE PRODUZIONI SCRITTE	137
7.1. Strumenti per la misurazione del bilinguismo degli studenti oggetto della ricerca: la composizione scritta	137
7.2. Analisi degli “errori” nelle produzioni scritte degli studenti bilingui oggetto della ricerca	139
7.2.1. <i>Descrizione degli errori in base alla categoria</i> <i>linguistica</i>	139
7.2.1.a. <i>Analisi degli errori di ortografia</i>	141
7.2.1.b. <i>Analisi degli errori di morfologia</i>	145
7.2.1.c. <i>Analisi degli errori di sintassi</i>	153
7.2.2. <i>Errori evolutivi</i>	156
7.2.2.a. <i>Errori evolutivi di ortografia</i>	157
7.2.2.b. <i>Errori evolutivi di morfologia</i>	159
7.2.2.c. <i>Errori evolutivi di sintassi</i>	160
7.2.3. “ <i>Errori</i> ” <i>del bilinguismo</i>	160
7.2.3.a. <i>Domini vulnerabili: le preposizioni</i>	162
7.2.3.b. <i>Gli articoli: dominio meno vulnerabile?</i>	167
7.2.3.c. <i>Domini meno vulnerabili: i pronomi diretti</i>	171
CONCLUSIONI	177
BIBLIOGRAFIA	188
FONTI STATISTICHE	207

INTRODUZIONE

0.1. OGGETTO E SCOPO DELLA RICERCA

L'Italia, e in particolare la città di Prato su cui si è scelto di concentrare questo studio, è meta di flussi migratori consistenti di origine cinese da ormai diversi decenni. Ciò ha creato una stratificazione all'interno della comunità migrante e una significativa differenziazione intergenerazionale, sia nei comportamenti linguistici che negli atteggiamenti adottati nei confronti della lingua d'origine e della lingua del paese d'accoglienza.

Particolarmente interessante è la situazione linguistica della cosiddetta seconda generazione, dei ragazzi cioè che sono nati in Italia o comunque che in Italia hanno svolto buona parte del loro percorso di scolarizzazione.

Scopo del progetto è tracciare il profilo linguistico dei parlanti bilingui di questa fascia generazionale, collocandolo all'interno del più ampio contesto sociale nel quale gli stessi parlanti interagiscono. Sulla base dell'analisi degli atteggiamenti e del comportamento linguistico rilevati nei bilingui, cercheremo quindi di profilare il possibile scenario linguistico futuro della comunità cinese di Prato.

0.1.1. Descrizione del progetto

Prato è una delle città italiane con la più alta incidenza di cittadini stranieri. L'immigrazione straniera è cominciata a Prato all'inizio degli anni '90, con l'arrivo di numerosi cinesi, e si è sviluppata rapidamente assumendo una incidenza sempre più rilevante sulla popolazione.

La struttura demografica della comunità cinese, caratterizzata da un rapporto abbastanza equilibrato tra i sessi e da un'articolata composizione per fasce di età con una forte presenza di bambini in età scolare e prescolare, si differenzia nettamente da quella di altri gruppi di immigrati ed evidenzia l'avanzato stadio del processo di stabilizzazione complessivamente raggiunto dalla comunità.

Tali caratteristiche (connesse alla dimensione prevalentemente familiare di questa immigrazione e al suo antecedente sviluppo in Italia e in Europa) hanno contraddistinto fin dai primi anni l'immigrazione cinese a Prato e si sono

progressivamente accentuate, soprattutto per quanto riguarda la consistente presenza delle fasce più basse di età e, in particolare, della popolazione infantile (gran parte della quale nata, peraltro, a Prato o in altre città italiane).

Allo stato attuale la ricerca si è occupata della seconda generazione al fine di “capire in particolare le ragioni che stanno alla base dello scarso successo scolastico e del modesto livello di integrazione nel tessuto locale che caratterizza questo gruppo, quantomeno a Prato” (Ceccagno 2004: 15).

A partire dai dati emersi e dall’analisi già svolta in questo campo si intende aprire una nuova area di indagine rispetto alla seconda generazione cinese a Prato. In questa ricerca intendiamo, infatti, osservare e tentare di descrivere il fenomeno del bilinguismo in questa fascia della comunità cinese, concentrandoci in particolar modo su due dimensioni del fenomeno: la dimensione linguistica e la dimensione sociolinguistica.

La ricerca sarà condotta su un campione di studenti cinesi frequentanti la scuola primaria e la scuola secondaria di 1° grado all’interno di un Istituto Comprensivo del Comune di Prato.

Il campione è nello specifico composto da due studenti che frequentano la seconda della scuola primaria e tre studenti che, invece, frequentano la seconda della scuola secondaria di primo grado. I soggetti scelti nei due ordini di scuola sono omogenei per *background* linguistico e culturale, tipo e livello di educazione. Sono tutti nati in Italia dove hanno seguito un regolare percorso di studi e, come per la maggior parte dei bilingui consecutivi, sono studenti che hanno iniziato a frequentare la scuola dell’infanzia parlando una o entrambe le lingue della comunità cinese, che sono rispettivamente il dialetto e il *putonghua*. Prima della scuola non hanno avuto o hanno avuto un accesso limitato alla lingua italiana. Dall’analisi dei documenti di valutazione e dai colloqui con i loro insegnanti emerge anche che i soggetti *target* di entrambi gli ordini di scuola hanno un buon rendimento scolastico complessivo.

Nella ricerca sono stati, inoltre, coinvolti due gruppi di controllo: il gruppo monolingue italofono e il gruppo monolingue sinofono.

I soggetti del gruppo di controllo italofono sono stati scelti con gli stessi criteri utilizzati per il gruppo degli studenti bilingui: sono quindi soggetti standard per background linguistico, culturale nonché per percorso scolastico.

Per il gruppo di controllo cinese si è deciso di utilizzare i ragazzi appena arrivati dalla Cina e immediatamente inseriti nel sistema scolastico italiano.

Si tratta, quindi, di studenti nati e vissuti in Cina, mai esposti precedentemente alla lingua italiana.

Questa scelta, se ci ha permesso di avere un campione di controllo praticamente identico a quello che avremmo avuto se avessimo svolto la nostra ricerca direttamente nella Repubblica Popolare Cinese, ci ha impedito però di prendere in considerazione lo specifico background personale e familiare dello studente e di selezionare quindi ragazzi caratterizzati sicuramente da situazioni standard.

0.2. METODOLOGIA DELLA RICERCA¹

Per descrivere il bilinguismo della seconda generazione cinese a Prato siamo partiti da un riflessione centrale negli studi sul fenomeno, secondo la quale “each individual creates a unique ‘print’ of his or her bilingual world. It is the individual interactions with the wider community that create the phenomenon of bilingualism” (Ng, Wigglesworth, 2007: 145). Sulla base di questa affermazione cercheremo di affrontare la complessità del fenomeno analizzando rispettivamente:

- a. Il repertorio linguistico dei soggetti della ricerca;
- b. Il comportamento linguistico nei domini d’uso;
- c. L’atteggiamento verso il bilinguismo;
- d. Il profilo linguistico bilingue;
- e. La dominanza linguistica.

Al fine di raccogliere le informazioni relative ai primi due campi d’indagine ai soggetti verrà innanzitutto somministrato un questionario a risposta aperta in forma di intervista. Lo strumento utilizzato per l’elaborazione dell’autobiografia socio-linguistica è dato dalla sintesi della “carta d’identità

¹ La presente ricerca si è avvalsa della consulenza scientifica della Dott.ssa Antonietta Scarano per la parte linguistica, della Dott.ssa Ida Tucci per le trascrizioni, della Dot.ssa Alessandra salvati per la parte relativa alla descrizione della comunità cinese di Prato e della Prof.ssa Magda Abbiati e di Wang Yunbo per la parte relativa alla lingua cinese. A tutti loro vanno i più sentiti ringraziamenti. La responsabilità di ogni errore o imperfezione rimane interamente dell’autrice della ricerca.

(socio-)linguistica” di Santipolo (2006: 20) con la tabella di Baker (2006; 32-33) ed è stato adattato alle diverse fasce d’età.

“A person’s bilingualism is [also] reflected in the internal uses of each of his language” (Mackey, 1962: 51-85). Per determinare, quindi, se esiste una lingua dominante nel bilingue o se vengono utilizzate le diverse lingue anche per le singole espressioni intime individuate, si utilizzerà anche in questo caso un questionario a risposta aperta.

Per analizzare l’atteggiamento verso il bilinguismo da parte dei parlanti bilingui soggetto della ricerca verranno, invece, presentate a tutti i soggetti della ricerca delle definizioni della lingua italiana basate su coppie di aggettivi bipolari. Nella seconda parte verrà somministrato un secondo questionario a risposta chiusa. Quest’ultimo strumento, a causa della complessità delle affermazioni proposte, sarà presentato solo ai parlanti della secondaria..

Nella seconda fase della ricerca si intende tracciare il profilo linguistico dei soggetti indagati attraverso l’uso di tecniche offline: verranno, cioè, utilizzati dei test di elicitazione orale i cui contenuti saranno successivamente trascritti e analizzati. In questa fase della ricerca saranno coinvolti anche i gruppi di controllo precedentemente selezionati. L’analisi dei dati raccolti sarà condotta sia da un punto di vista quantitativo che qualitativo, relativamente alle seguenti aree linguistiche:

- a. Lessicale;
- b. Morfosintattica.

I dati relativi al lessico ci permetteranno di rilevare un’eventuale dominanza di una delle due lingue. All’interno di queste aree cercheremo, inoltre, di individuare le variabili costanti ed eventuali aree di fragilità che caratterizzano la competenza bilingue dei soggetti della ricerca e di delineare possibili ipotesi rispetto all’esistenza delle variabili e delle vulnerabilità individuate, alla luce degli studi sul contatto linguistico.

Per avere un quadro il più completo possibile della competenza linguistica dei parlanti bilingui oggetto della ricerca, al corpus linguistico orale verranno infine affiancati dei campioni di lingua scritta prodotti dagli stessi parlanti.

Per quanto riguarda la primaria ci concentreremo su due tipologie testuali:

- a. La produzione libera scritta;
- b. La produzione guidata scritta.

Nel primo caso si tratta di composizioni scritte completamente elaborate dall'alunno; nel secondo caso, invece, le composizioni si basano sulla struttura di un testo narrativo che costituisce un obiettivo della classe seconda della scuola primaria.

L'analisi della lingua nei parlanti della secondaria si baserà, invece, sui temi prodotti in classe dagli studenti.

In entrambi i casi si tratta di un corpus di dati longitudinale: sono state raccolte, infatti, le produzioni scritte elaborate dagli studenti durante l'intero anno scolastico in oggetto.

I dati delle produzioni scritte verranno, anche in questo caso, confrontati con le produzioni linguistiche dei rispettivi gruppi di controllo. I risultati ottenuti saranno, successivamente, analizzati attraverso il confronto con quanto emerso nelle produzioni orali. Tale confronto verrà realizzato, tuttavia, tenendo ben presente la diversa sintassi della lingua orale e della lingua scritta.

0.3. STRUTTURA DELL'OPERA

L'opera si apre con un capitolo in cui vengono delineate le caratteristiche e le specificità della comunità cinese di Prato. Successivamente, nella prima parte dello studio, verranno presentate le coordinate teoriche relative al fenomeno del bilinguismo. Affronteremo nel capitolo due le problematiche della definizione e misurazione del fenomeno, il quale può essere compreso nella sua interezza non solo sulla base della competenza linguistica, ma anche alla luce di alcune variabili quali l'età di acquisizione delle lingue, il comportamento e gli atteggiamenti linguistici. Queste variabili-chiave nella descrizione del bilinguismo verranno approfondite nei capitoli tre e quattro dell'opera.

Ci concentreremo in particolare sul bilinguismo infantile (capitolo 3) e sulle caratteristiche del suo sviluppo, dal momento che i soggetti della ricerca sono tutti bilingui consecutivi che hanno acquisito l'italiano a partire dalla scuola dell'infanzia.

Dal punto di vista della dimensione sociolinguistica, verranno presi in esame due concetti fondamentali: i domini e gli atteggiamenti, di cui saranno

delineate le caratteristiche principali. Dopo aver presentato la metodologia utilizzata per il rilevamento e l'analisi in queste due aree, rifletteremo sul contributo che lo studio e l'applicazione di questi concetti hanno dato al fenomeno del bilinguismo.

Nella seconda parte dell'opera saranno presentati, invece, gli strumenti e l'analisi dei dati raccolti relativamente alle aree indagate nella nostra ricerca (cfr. § 0.2.). Nel capitolo 5, dopo aver descritto i soggetti partecipanti alla ricerca, proporremo una prima descrizione del bilinguismo della seconda generazione cinese della comunità pratese nella sua dimensione sociolinguistica. Nei capitoli 6 e 7 sono invece raccolti i dati relativi alle produzioni orali e scritte dei soggetti della ricerca. In entrambi i capitoli sono prima descritti gli strumenti utilizzati e le indicazioni metodologiche, infine i risultati dell'analisi dei dati raccolti.

Nelle conclusioni tenteremo di delineare gli scenari linguistici delle future generazioni della comunità cinese di Prato e di suggerire alcuni spunti per un miglioramento delle relative politiche educative.

CAPITOLO 1

IL CONTESTO DELLA RICERCA: I CINESI A PRATO

In questo capitolo sarà tracciato un sintetico profilo della comunità migrante di origine cinese presente a Prato, da un punto di vista statistico, socio-economico nonché linguistico-culturale.

Senza sottovalutare la complessità del fenomeno e le innumerevoli delicatezze della sua descrizione, saranno messe in evidenza quelle caratteristiche che più sono utili a spiegare il profilo linguistico dei giovani cinesi di seconda generazione, specificatamente oggetto della nostra ricerca.

1.1. IL PROFILO SOCIO-ECONOMICO

1.1.1. Introduzione metodologica

La mancanza di un'esatta quantificazione delle presenze straniere in Italia è un problema che ha afflitto fin dalle origini gli studi sull'immigrazione nel nostro paese (Marsden, 2003: 105).

Come scriveva Bonifazi nel 1998, l'Italia è con ogni probabilità l'unico paese sviluppato in cui due organismi pubblici, il Ministero dell'Interno e l'Istituto Nazionale di Statistica, forniscono da anni cifre discordanti sulla stessa presenza straniera regolare, senza che le autorità abbiano sentito il bisogno di intervenire (Bonifazi, 1998: 258). E dal 1998 la situazione purtroppo non sembra essere migliorata.

La questione principale è che in Italia, a differenza che in qualsiasi altro paese del mondo, esistono due differenti autorità chiamate a registrare la popolazione con cittadinanza non italiana: da un parte il Ministero dell'Interno, tramite gli Uffici Territoriali del Governo diffusi sul territorio a livello provinciale, dall'altra i Comuni.

Ogni persona extracomunitaria che entri nel territorio italiano è tenuta, infatti, entro otto giorni a presentarsi in questura per il rilascio del permesso di soggiorno. Poi ogni persona regolarmente soggiornante sul territorio ha il diritto - ma non il dovere - di recarsi presso l'Ufficio anagrafico del Comune per richiedere la residenza e ottenere una carta d'identità.

Questo passaggio non è obbligatorio, anche se indispensabile per accedere ai servizi che il Comune offre sul territorio (servizi scolastici, contributi economici...)

Esiste quindi una prima discrepanza fra i dati degli stranieri regolarmente soggiornanti e i dati degli stranieri residenti nello stesso territorio.

Un'altra variabile è poi data dai minori (stimabili intorno al 25%), in particolare dai bambini inferiore ai 14 anni, che non sono tenuti ad avere un permesso di soggiorno autonomo ma possono essere registrati sul permesso di soggiorno di uno o di entrambi i genitori.

A livello anagrafico, invece, ogni persona viene considerata residente fin dalla nascita.

Da qui l'impossibilità di considerare completamente attendibili sia l'uno che l'altro archivio. Per di più mancando un collegamento forte fra gli enti che registrano i dati e quelli che li analizzano, molti sono i dati tuttora mal registrati alla fonte o non utilizzabili per motivi tecnici; numerose quindi sono le incongruenze e gli errori nelle diverse statistiche pubblicate.

Spesso, inoltre, l'attenzione resta focalizzata sulla presenza complessiva della popolazione straniera e manca un'adeguata analisi del fenomeno a livello territoriale e rispetto ai singoli gruppi di immigrati (Marsden, 2003: 106).

Per la fortuna della nostra ricerca, nella città di Prato è stata realizzata un'esperienza pionieristica di messa in rete degli enti e delle istituzioni chiamati a registrare ed analizzare questi dati. Nel 1998 è stato firmato un Protocollo d'intesa tra Comune, Provincia, Prefettura e Questura di Prato per la realizzazione di una banca dati territoriale sull'immigrazione, con l'obiettivo di avere un team statistico guidato da un orientamento scientifico che rilevasse alla fonte gli archivi, li incrociasse, li ripulisse da doppioni e incongruenze e li analizzasse poi a servizio della ricerca ma anche dell'azione politica degli enti membri.

Quest'esperienza non ha avuto però vita lunga, ostacolata prima dalla decisione del Ministero degli Interni di affidare esclusivamente al centro di elaborazione statistica di Napoli la gestione degli archivi delle questure e poi dalla chiusura nel 2006 del Centro Ricerche e Servizi per l'Immigrazione del Comune di Prato e dalle progressive difficoltà di collaborazione fra Comune e Provincia verificatesi in seguito alle elezioni del 2009.

E' altresì vero comunque che ai dati dei regolari devono essere aggiunti, poi, ai fini della nostra ricerca tutti coloro che sfuggono alle maglie della legalità ma che comunque contribuiscono alla creazione di una comunità etnico linguistica forte e stabile sul territorio.

1.1.2. I numeri dei cinesi a Prato

La città di Prato è stata oggetto fin dagli anni '90 di un flusso di migranti cinesi estremamente consistente, che l'ha portata a essere il primo comune d'Italia per percentuale di residenti di origine cinese rispetto alla popolazione totale, con numeri assoluti e relativi che non sfigurano nelle statistiche di paesi di ben più antica tradizione migratoria come la Francia o il Regno Unito.

TABELLA 1.1

Presenze cinesi in Italia e a Prato al 31.12.2010

	Popolazione complessiva	Stranieri residenti	Cinesi residenti	% Cinesi/Tot
Comune di Prato	188.011	28.402	11.822	6,29%
Italia	60.626.442	4.546.983,15	201.000	0,33%

Fonti: Anagrafe del Comune di Prato, ISTAT

Gli arrivi di nuovi migranti, dalla Repubblica Popolare Cinese così come da altre realtà della diaspora, si sono mantenuti costanti negli anni nonostante le politiche in alcuni momenti anche molto severe delle istituzioni locali che hanno invano cercato di utilizzare i controlli amministrativi in funzione deterrente e regolativa.

TABELLA 1.2

Presenze cinesi a Prato. Serie storica

	Popolazione complessiva	Cinesi residenti	% Cinesi/Totale
1989	165.808	38	0,02%
1991	165.707	1009	0,61%
1996	168.892	1769	1,05%
2001	176.023	4806	2,73%
2006	185.660	10.077	5,43%
2007	185.603	10.431	5,62%
2008	185.091	9.927	5,36%
2009	186.798	10.877	5,82%
2010	188.011	11.822	6,29%

Fonti: Anagrafe del Comune di Prato

In uno studio realizzato dal Ministero dell'Interno, Dipartimento per le Libertà Civili e l'Immigrazione nel 2008 con la collaborazione dell'Organizzazione Internazionale per le Migrazioni (OIM), Prato risultava sia il secondo comune d'Italia per numero assoluto di cinesi residenti sia il secondo comune per proporzione dei residenti cinesi rispetto al numero complessivo degli stranieri residenti, incrociando quindi i due criteri fondamentali presi in esame per giudicare l'impatto di un flusso migratorio su di una realtà d'accoglienza.

E' significativo notare come i numeri del comune di Prato si avvicinino molto a quelli di una città come Milano, una delle metropoli più grandi d'Europa sia dal punto di vista del territorio urbanizzato che della dimensione della popolazione residente.

TABELLA 1.3

Comuni con almeno 1.000 cinesi residenti al 31.12.2007

	Cinesi		
	Residenti	ogni 10.000 italiani	ogni 100 stranieri
Milano	14.023	107,6	8,2
Prato	10.077	542,8	45,2
Roma	7.364	27,2	3,7
Torino	4.000	44,4	4,8
Firenze	3.990	109,0	11,4
Campi Bisenzio	2.377	597,3	49,5
Reggio nell'Emilia	2.117	132,5	11,1
Brescia	1.012	105,9	7,4
Bologna	1.995	53,5	6,6
Napoli	1.469	15,1	7,7
Empoli	1.246	268,3	32,5
Genova	1.181	19,2	3,4
Venezia	1.057	39,3	6,2
Verona	1.048	40,2	4,1
Forlì	1.039	91,5	12,9

Fonte: Istat

Elaborazione: OIM

TABELLA 1.4**Primi 5 comuni per residenti cinesi. Incidenza percentuale al 31.12.2007**

	Residenti	% Cinesi/Totale	% Cinesi/Stranieri
Milano	14.023	1,0%	8,0%
Prato	10.077	5,0%	45,0%
Roma	7.364	0,2%	3,7%
Torino	4.000	0,4%	4,8%
Firenze	3.990	1,0%	11,4%

Fonte: Istat

Elaborazione dell'autore

Analizzando le caratteristiche della popolazione d'origine cinese residente a Prato si notano chiaramente gli aspetti che hanno caratterizzato le migrazioni cinesi in Italia degli ultimi decenni.

In primo luogo una nettissima prevalenza dei migranti provenienti dalla regione dello Zhejiang, che è stata caratterizzata negli anni '90 da una politica di cauta liberalizzazione economica e prudente apertura verso l'esterno che ha favorito le spinte imprenditoriali e sostenuto i tentativi di insediamento all'estero.

Purtroppo la chiusura del Centro Ricerche e Servizi per l'Immigrazione del Comune di Prato non ci permette di disporre di dati analitici aggiornati sulla provenienza regionale dei residenti cinesi di Prato, ma i dati degli anni passati in nostro possesso sono talmente netti da mostrare chiaramente il ruolo avuto dalla provincia dello Zhejiang, e in secondo luogo dalla confinante provincia del Fujian, nel sostenere e promuovere l'arrivo di migranti cinesi in Toscana e a Prato. (cfr. Tabella 1.5)

Venendo al focus della nostra ricerca e analizzando la composizione per fasce d'età della popolazione d'origine cinese residente a Prato, constatiamo come il numero assoluto ma soprattutto la percentuale relativa di bambini e giovani siano estremamente significativi. Notiamo qui le tipiche caratteristiche di una migrazione familiare, caratterizzata da un numero equilibrato di uomini e di donne, un numero molto alto di nuclei familiari complessi e di conseguenza alte percentuali di bambini e ragazzi, sia nati in Italia che arrivati per ricongiungimento familiare al seguito dei genitori. (cfr. Tabella 1.6)

TABELLA 1.5**Residenti cinesi per area e luogo di nascita. Dati al 31/12/05**

Luogo di nascita	Valore assoluto	Valore %
R.P.C.	6.910	80,01
Altri stati esteri	18	0,21
Italia	1.708	19,78
Totale	8.636	100,00
Zhejiang	6.413	92,81
Fujian	297	4,30
Liaoning	53	0,77
Shanghai	44	0,64
Jiangxi	22	0,32
Heilongjiang	13	0,19
Xinjiang	9	0,13
Sichuan	9	0,13
Beijing	8	0,12
Hunan	6	0,09
Tianjin	5	0,07
Hebei	4	0,06
Henan	4	0,06
Jiangsu	4	0,06
Shandong	3	0,04
Anhui	2	0,04
Chongqing	2	0,03
Guangxi	2	0,03
Jilin	2	0,03
Altre	8	0,12

Fonte: Anagrafe del Comune di Prato

Elaborazione: Banca Dati Centro Ricerche e Servizi
per l'Immigrazione del Comune di Prato

TABELLA 1.6**Presenze cinesi a Prato al 31.12.2010**

	Popolazione complessiva	Stranieri residenti	Cinesi residenti
Popolazione complessiva	188.011	28.402	11.822
Minorenni	23.911	7.521	3.604
	13%	26%	30%

Fonte: Anagrafe del Comune di Prato

Elaborazione dell'autore

La comunità migrante d'origine cinese presente a Prato è infatti caratterizzata da una forte imprenditoria etnica, che trae origine dalle tradizioni commerciali diffuse nello Zhejiang ma anche assorbe linfa vitale dalle peculiarità della migrazione familiare, in cui ogni singolo membro si mette al servizio del progetto migratorio familiare e mette le sue risorse, finanziarie e umane, al servizio del progetto complessivo.

Le caratteristiche intrinseche dei migranti provenienti dallo Zhejiang, le loro capacità imprenditoriali, i loro capitali finanziari, hanno trovato inoltre una perfetta interazione con le caratteristiche del tessuto produttivo della realtà d'accoglienza e con le peculiarità del contesto legislativo italiano.

La città di Prato è stata infatti caratterizzata fin dal XIX secolo da un tessuto produttivo industriale distrettuale, in cui innumerevoli piccole e piccolissime imprese concorrevano alla creazione di un sistema-moda caratterizzato dalla capacità di produrre in tempi brevissimi tessuti, in particolare lanieri, esportati poi in tutto il mondo. La velocità e la flessibilità di produzione del distretto erano sempre stati i punti di forza del sistema, che al servizio dell'industria della moda doveva essere in grado di modificare la produzione in pochissimo tempo e con grande puntualità. (Baracchi, Bigareli, Colombi, Dei, 2001)

Il settore tessile però è per sua natura caratterizzato da un basso livello di capitale, una scarsa tecnologia e un importante ruolo della forza lavoro. E' per sua natura, quindi, il settore per eccellenza in cui si cimentano i paesi che si affacciano per la prima volta al sistema produttivo industriale (pensiamo ai paesi europei del XVIII secolo o all'India del XX) oppure i soggetti individuali desiderosi di cimentarsi nell'autoimprenditoria ma non in possesso di importanti capitali finanziari o significative capacità di lettura del territorio, come i migranti d'origine cinese.

Per di più la legislazione italiana sulle migrazioni degli anni '90 rendeva estremamente difficile ottenere un permesso di soggiorno per lavoro dipendente, mentre permetteva con una certa facilità l'avvio di una nuova impresa. Negli anni successivi, poi, l'enorme ruolo attribuito dalla legislazione italiana alle regolarizzazioni (anche dette sanatorie), sommandosi alle difficoltà di inserimento nel tessuto sociale e produttivo dovute alla distanza linguistica e culturale, ha fortemente rafforzato il sistema dell'imprenditoria etnica, mettendo nelle mani di pochi datori di lavoro (i migranti giunti nei primi anni

'90) il potere di regolarizzare o meno la situazione giuridica di tantissimi altri connazionali. (Ceccagno, Rastrelli, 2008)

TABELLA 1.7

Consistenza delle imprese cinesi a Prato. Serie storica

	Imprese attive
2010 ²	4.640
2009	4.492
2008	3.947
2007	3.501
2006	2.991
2001	1.499
1997	479

FONTE: INFOCAMERE

Elaborazioni: C.C.I.A.A. di Prato

Il risultato nel 2010 è una comunità cinese numerosa, forte, stabile economicamente e coesa nella sua struttura sociale, toccata dalla crisi economica degli ultimi anni, ma ormai così ampiamente diversificata nei settori d'investimento da non far prevedere interruzioni dei tassi di crescita né far prospettare significativi ridimensionamenti della sua autoreferenzialità culturale.

1.2. IL PROFILO LINGUISTICO-CULTURALE

1.2.1. Lingua standard e dialetti del Paese di origine

La Repubblica Popolare Cinese si estende su di una superficie di 9.500.000 kmq. Ha una popolazione di circa un miliardo e trecento milioni di persone per la stragrande maggioranza di etnia *han*.

Tutte queste persone riconoscono la lingua cinese come lingua ufficiale del paese e gli esponenti di etnia *han*, ovunque siano residenti, la riconoscono come propria lingua identitaria, elemento imprescindibile della propria cultura. In un'area geografica della stessa ampiezza, il continente europeo, sono presenti, vitali, fortemente differenziate decine e decine di lingue differenti.

² Questo dato viene fornito per il momento aggiornato soltanto al secondo trimestre.

Il ruolo della lingua cinese come veicolo di identità nazionale, trasversale allo spazio e al tempo, va ricercato nella sua natura non alfabetica.

“I caratteri cinesi, rappresentando significati anziché suoni, posso venire visivamente compresi da tutti i membri delle comunità linguistiche che se ne servono. [...] Per quante varianti geografiche e differenziazioni dialettali la lingua orale presentasse, la lingua scritta, in quanto strumento comune di comunicazione in virtù della sua natura morfemica anziché fonetica, poté svolgere una fondamentale opera di aggregazione e divenire un importante simbolo di identità etnica e culturale, oltre che linguistica” (Abbiati, 2008: 101).

Ci riferiamo qui, naturalmente, alla lingua ufficiale, il cosiddetto *putonghua*, “la ‘lingua comune’ basata sulla pronuncia del dialetto Pechino, sul vocabolario del gruppo dialettale settentrionale e sullo standard grammaticale consolidatosi nella produzione letteraria moderna” (Abbiati, 2008: 21).

Si tratta della lingua utilizzata in tutto il paese nei documenti ufficiali, ma anche all’interno del sistema scolastico e in tutti i mass media. E’ quindi una lingua conosciuta ampiamente in tutto il paese, compresa passivamente in misura molto ampia ma utilizzata nella produzione orale quotidiana in maniera circoscritta. Naturalmente l’urbanizzazione crescente, il progressivo aumento dei livelli di scolarizzazione, la diffusione massiccia dei mezzi di comunicazione audio-video stanno velocemente ampliando la presenza di questa lingua anche nella vita quotidiana.

Dal canto suo il governo sta sostenendo la diffusione del *putonghua* attraverso una cauta ma costante politica di uniformazione linguistica del paese, che non ostacola apertamente l’utilizzo nella vita quotidiana dei vari dialetti regionali, ma sostiene e promuove con coerenza la diffusione della lingua comune in sempre maggiori ambiti.

La lingua cinese presenta, infatti, un gran numero di varietà geografiche, i dialetti appunto che, nonostante condividano importanti caratteristiche tipologiche distintive, finiscono con l’essere l’uno con l’altro reciprocamente inintelligibili. Mostrano, infatti, “sostanziali somiglianze per ciò che concerne la struttura morfologica delle parole e la struttura sintattica delle frasi [...] condividono un’ampia parte del vocabolario di base [...] ma la pronuncia varia

in modo anche notevolissimo da dialetto a dialetto, e così pure i toni, che si diversificano sia nel numero sia nello specifico andamento melodico, col risultato che non poche varietà dialettali risultano tra loro assolutamente inintelligibili” (Abbiati, 2008: 18).

1.2.2. Differenziazione geodialettale fra i cinesi d'Italia

Come abbiamo descritto nel § 1.1.2, la stragrande maggioranza dei migranti cinesi residenti in Italia, e specificatamente a Prato, sono originari della regione dello Zhejiang. Utilizzano, quindi, nella vita quotidiana un dialetto del gruppo *wu*, più precisamente della sottovarietà definita *oujianghua* parlata nell'isolata valle del fiume Ou e nelle aree montuose che lo delimitano e quindi incomprensibile ai parlanti *wu* delle altre aree (Ceccagno, 2003a: 30).

Le caratteristiche di forte coesione etnica, estese anche all'ambito produttivo e rafforzate dai ritmi di lavoro estremamente intensi e dalla consuetudine di sovrapposizione fra ambiente di lavoro e ambiente di vita familiare, rafforzano ulteriormente il ruolo del dialetto, escludendo i pochi migranti cinesi provenienti da altre regioni della Cina, come il Fujian o il Dongbei.

Una ricerca sul campo, realizzata nel 2002 all'interno di un progetto di formazione degli immigrati finalizzato alla creazione delle competenze linguistiche a sostegno dell'uscita dal contesto produttivo etnico³, ha rilevato che solo l'8% del campione intervistato⁴ riteneva di parlare un “ottimo” *putonghua*, mentre il 38% dichiarava che il proprio *putonghua* era “buono” e il 54% lo definiva “medio” (Ceccagno, 2003a: 33).

Non per nulla tutti gli intervistati affermavano di utilizzare il dialetto della loro area di provenienza in ambito domestico, mentre soltanto il 13% del campione parlava di un uso del *putonghua* all'interno della famiglia.

Addirittura un 28% del campione riteneva che non fosse importante parlare un buon *putonghua*.

³ Progetto “Immigrati e Territorio” finanziato dalla Provincia di Prato con risorse afferenti alla Misura C4 (Educazione degli Adulti) del Programma Operativo Regionale Obiettivo 3 del Fondo Sociale Europeo, coordinato per il Comune di Prato (ente capofila) dalla Biblioteca “A.Lazzerini”, in collaborazione con il Centro Ricerche e Servizi per l'Immigrazione e con la partnership del Liceo scientifico “C.Livi”.

⁴ Si tratta di un campione di cinquanta persone con cittadinanza cinese, soggiornanti a Prato, partecipanti ai corsi di italiano come lingua per il lavoro previsti all'interno del progetto “Immigrati e Territorio” di cui sopra.

Questa percezione potrebbe corrispondere ad una caratteristica diffusa all'interno della prima generazione della diaspora cinese, abituata a considerare i compaesani (i cosiddetti *tongxiang*) il primo aggregato sociale di riferimento dopo quello familiare, indispensabile per la sopravvivenza in un contesto straniero, spesso percepito come ostile.

Differente sembra invece la tendenza fra i giovani cinesi. Una ricerca sociolinguistica condotta nel 2000 da Antonella Ceccagno, e poi confermata nel 2003, aveva invece mostrato come la lingua standard cinese fosse percepita dagli adolescenti come maggiormente identitaria e di maggior dignità sociale (Ceccagno, 2002 e 2004).

Inoltre, il *putonghua* ha un ruolo fondamentale in tutto l'ambito della vita sociale e del divertimento dei ragazzi: oltre a parlare *putonghua* fra loro, gli adolescenti cinesi sono grandi fruitori di programmi televisivi e film in lingua cinese, hanno accesso a giornali e riviste, ascoltano musica in lingua cinese, partecipano a tornei on line di videogiochi e chattano abitualmente con ragazzi che vivono in Cina.

Non bisogna dimenticare poi l'azione positiva svolta dalla comunità cinese, e sostenuta dal Comune di Prato, nel sostegno al mantenimento del *putonghua*.

Molte famiglie, infatti, percepiscono la conoscenza della lingua cinese, in particolare scritta, come fondamentale per la preservazione dell'identità culturale, per la possibilità di mantenere rapporti con il resto della famiglia rimasta in Cina, nonché per possibili rientri nel paese d'origine o possibili opportunità di business a cavallo fra i due mondi. Sono quindi nate nel corso degli anni delle vere e proprie scuole, dove viene insegnata la lingua cinese o addirittura viene proposto un percorso di studi parallelo a quello effettuato nelle scuole italiane ma in cui il cinese viene utilizzato come lingua veicolare.

Constatato il bisogno espresso e allarmato dell'espandersi di iniziative che evidentemente si muovono ai margini della legalità, il Comune di Prato ha cercato di rispondere all'esigenza attivando a sua volta dei corsi di lingua cinese specificatamente pensati per i bambini e i ragazzi di seconda generazione.

Non bisogna dimenticare poi la presenza di strutture per i bambini della fascia d'età fra 0 e 6 anni, nate per fronteggiare le difficoltà di inserimento dei bambini di origine cinese negli asili nido e nelle scuole dell'infanzia statali e

comunali. Rimangono esclusi, infatti, dalle scuole italiane tutti i bambini presenti non regolarmente sul territorio, diversi bambini arrivati in Italia in ritardo rispetto ai tempi d'iscrizione nonché molti bambini i cui genitori, a causa degli intensi ritmi di lavoro, necessitano di tempi di cura molto più lunghi di quelli garantiti dalle strutture italiane.

1.2.3. La lingua italiana: competenza e domini d'uso

Molti sono i fattori che hanno un ruolo nella limitata competenza nella lingua italiana riscontrata in molti dei migranti cinesi presenti nella città di Prato anche da molti anni.

Innanzitutto ci sono ragioni di ordine linguistico: la distanza tipologica fra italiano e cinese è tale da rendere impossibile l'apprendimento della lingua italiana in maniera passiva, soltanto grazie all'immersione in un ambiente italofono (per un approfondimento delle difficoltà acquisizionali dell'italiano da parte di cinesi si veda il volume curato da Banfi, 2003).

Inoltre, questa immersione è più teorica che reale, dal momento che - come abbiamo descritto nei paragrafi precedenti - la stragrande maggioranza dei migranti cinesi è impegnato all'interno dell'economia etnica, circondato quindi da colleghi e datori di lavoro che parlano la sua stessa lingua.

Per di più il progetto migratorio diffuso fra i migranti cinesi prevede un forte autosfruttamento, ritmi di lavoro molto intensi, la compressione di tutti gli spazi della vita personale, nella speranza di poter guadagnare velocemente un capitale che permetta poi scelte di vita diverse, più vicine ai propri reali desideri.

L'interazione, poi, fra modelli di lavoro tipici del sistema produttivo cinese e difficoltà di interazione e inserimento con il sistema sociale italiano hanno prodotto una quasi completa sovrapposizione fra ambienti di vita e ambienti di lavoro, con operai che danno per scontato che i datori di lavoro si occupino anche delle necessità pratiche, di vitto, alloggio, disbrigo delle pratiche per loro e per i loro familiari.

Tutte queste caratteristiche combinate insieme ben spiegano come sia possibile che un migrante di origine cinese possa vivere a Prato per uno svariato numero di anni senza avere significative interazioni con la comunità autoctona e quindi senza essere seriamente motivato a dedicare all'apprendimento della lingua

italiana tutto il tempo e le risorse che sarebbero necessari vista l'importante distanza tipologica.

Diverso naturalmente è il caso dei giovani di seconda generazione, nati in Italia o comunque arrivati durante l'infanzia. Per loro l'inserimento nel sistema scolastico italiano è stato sicuramente un importante volano di apprendimento; ma anche per loro le caratteristiche di cui sopra hanno giocato un ruolo significativo nel limitarne le possibilità di successo scolastico, di uscita dall'economia etnica, di positivo inserimento nella realtà sociale autoctona (Ceccagno, 2004).

PARTE PRIMA:
LE COORDINATE TEORICHE

CAPITOLO 2

LA DEFINIZIONE DI BILINGUISMO

In questo capitolo tenteremo innanzitutto di delineare i confini entro i quali definire il complesso fenomeno del bilinguismo.

Al tentativo di dare una definizione del fenomeno affiancheremo il non meno difficile compito della misurazione dello stesso. Nella seconda parte del capitolo presenteremo, quindi, le diverse tipologie di strumenti utilizzate nelle varie dimensioni coinvolte nello studio del fenomeno. Verranno, infine, delineate le maggiori criticità legate alla misurazione del bilinguismo e alcuni possibili strumenti di ricerca per il superamento di alcune di esse.

2.1. BILINGUISMO: DEFINIZIONI E DELIMITAZIONE DEL FENOMENO

“Bilingualism as a concept has open-ended semantics” (Baetens Beardsmore, 1982: 1): trovare una definizione generalmente condivisa dagli studiosi di questo fenomeno e dei suoi confini risulta essere un compito ben più complesso di quanto possa sembrare. I parlanti bilingui sono stati infatti descritti secondo diverse tipologie delineate sulla base di diversi descrittori (per approfondimenti vedi Baetens Beardsmore, 1982: capitolo 1; Li Wei, 2007: 6-7). Non è pertanto pensabile e possibile definire una persona “bilingue” all’interno di un’unica dimensione, ma devono essere tenute in considerazione tutte le variabili che - a vari livelli - influiscono sulla persona e sul suo essere “bilingue”. Come ben sottolineato da Mackey (1962) nel paragrafo introduttivo “bilingualism is the property of the individual. [...] Each individual creates a unique ‘print’ of his or her bilingual world. It’s the individual interactions with the wider community that create the phenomenon of bilingualism”.

Secondo quanto proposto da Li Wei (2007: 5) “the key variables to be considered in defining a bilingual person include:

- a. Age and manner of acquisition;

- b. Proficiency⁵ level in specific languages;
- c. Domains in language use;
- d. Self-identification and attitude.

Per quanto riguarda la prima variabile possiamo distinguere innanzitutto tra tre tipi di bilinguismo basati sull'età di acquisizione della seconda lingua (Hamers e Blanc, 2000: 25):

- a. Bilinguismo nell'infanzia (1. simultaneo; 2. consecutivo);
- b. Bilinguismo nell'adolescenza;
- c. Bilinguismo in età adulta.

Questo tipo di variabile è fondamentale nella comprensione e descrizione dei processi di acquisizione linguistica nei parlanti bilingui. Sulla base dell'età in cui la L1 e la L2 sono entrate in contatto i processi di acquisizione possono infatti seguire percorsi simili a quelli di un nativo (*native process*) o a quelli di una lingua seconda (*second language acquisition process*). I dati empirici delle ricerche condotte in questo campo sono alla base delle teorie secondo le quali esisterebbero delle differenze fondamentali tra acquisizione della prima e della seconda lingua (cfr. Bley-Vroman, 1990; Clahsen, 1990; Meisel, 1991); “these fundamentally different acquisition processes may result in different developmental trajectories (cfr. Pienemann, 1998b)” (Pienemann e Keßler, 2007: 248).

Il secondo descrittore di questa prima variabile si riferisce al contesto di acquisizione linguistica bilingue. Secondo la definizione data da Skutnabb-Kangas (1981) si distinguono in questo caso coloro che hanno acquisito le lingue in un contesto naturale (*natural bilingualism* o *primary contexts*) da coloro che invece hanno appreso le lingue in un ambiente strutturato attraverso un processo educativo formale (*school bilingualism* o *secondary context*).

Rispetto alla seconda variabile, per definire un bilingue da un non-bilingue è necessario innanzitutto riflettere “about the minimal competence needed to achieve a label of ‘bilingual’” (Baker, 2006: 8). Ciò che costituisce, tuttavia il concetto di “minimal competence” varia molto nei singoli studiosi. Si passa

⁵ Il termine “proficiency” è da intendersi come sinonimo di “competence” usato per descrivere la variabile stessa..

infatti dalla classica definizione di bilinguismo intesa come “native-like control of two languages” in Bloomfield (1933), all’idea di un bilinguismo caratterizzato dalla piena competenza in una lingua e da una conoscenza limitata in un’altra lingua, secondo le definizioni di Mackey (1962)⁶, Weinrich (1953)⁷ e Diebold (1964)⁸. Rispetto a queste due diametralmente opposte visioni, una troppo ristretta e l’altra a maglie troppo larghe, Valdés (2003) colloca il bilinguismo in un continuum all’interno del quale le due lingue (A e B) sono diversamente dominanti e con livelli di competenza diversa. Nella seguente tabella (riadattata da Baker, 2006: 8) la lettera maiuscola rappresenta la lingua dominante; le dimensioni della lettera rappresentano invece il grado di competenza della lingua in oggetto.

TABELLA 2.1
Il bilinguismo secondo Valdés (2003)

A	A _b	A _b	A _b	A _b	A _b	AB	AB	aB	aB	B _a	B _a	B _a	B
Monolingue												Monolingue	

All’interno di questo continuum la competenza in una delle due lingue non può tuttavia essere semplicisticamente osservata come un incremento quantitativo fino ad un perfetto bilinguismo bilanciato nelle due lingue. Sia Fishman (1972) che Baetens Beardsmore (1982) ritengono, infatti, che sia molto raro trovare parlanti che in ogni dominio d’uso abbiano un perfetto controllo e uso di entrambe le lingue. I bilingui interscambiano infatti le lingue conosciute sulla base dell’interlocutore, dell’argomento e del dominio, creando scenari diversificati e difficilmente riconducibili a semplici categorizzazioni. Ci sono casi, infatti, in cui ogni lingua ha un suo specifico dominio d’uso senza che si creino sovrapposizioni con l’altra lingua. In altre situazioni, invece, le due

⁶ “It seems obvious that if we are to study the phenomenon of bilingualism we are forced to consider it as something entirely relative. We must moreover include the use not only of two languages, but of any number of languages. We shall therefore consider bilingualism as the alternate use of two or more languages by the same individual” (Mackey, 1962: 51)

⁷ Similmente in Weinreich (1953: 5): “The practice of alternatively using two languages will be called here BILINGUALISM, and the person involved BILINGUAL. Unless otherwise specified, all remarks about bilingualism apply as well to multilingualism, the practice of using alternatively three or more languages” (Weinreich, 1953: 5).

⁸ Ci riferiamo al concetto di bilinguismo incipiente (*incipient bilingualism*), termine che “allows people with minimal competence in a second language to squeeze into the bilingual category” (Baker, 2006: 8)

lingue vengono utilizzate entrambe in tutti i contesti comunicativi e si possono manifestare spesso fenomeni di commutazione di codice (*code-switching*). L'utilizzo delle lingue conosciute può variare infine rispetto alle abilità: sono infatti molti i casi in cui un parlante comprende e parla due o più lingue, ma è in grado di leggere e scrivere solo in una.

Un'ultima variabile, spesso poco considerata ma che ha una forte influenza sul bilinguismo di una persona, è l'atteggiamento stesso verso il bilinguismo (per approfondimenti cfr. capitolo 4). Secondo Li Wei infatti "bilingualism is not simply a person's cognitive capacity but their attitude" (Li Wei, 2007: 7).

2.2. LA MISURAZIONE DEL BILINGUISMO

Le difficoltà nella misurazione del bilinguismo sono direttamente proporzionali alla difficoltà di darne un'unica definizione. Come non è possibile infatti limitare il concetto di bilinguismo semplicemente alla competenza in più di una lingua, allo stesso modo non è possibile utilizzare un'unica tipologia di strumento di misurazione.

Per una piena comprensione del fenomeno è necessario infatti prendere in considerazione una serie di variabili interne ed esterne al bilinguismo (cfr. § 2.1.). Ogni variabile costituisce, tuttavia, un ambito di interesse afferente a dimensioni diverse che offrono piani di analisi diversificati rispetto al fenomeno del bilinguismo. I diversi ambiti di interesse e di analisi richiedono chiaramente anche strumenti di valutazione diversi tra di loro.

Nonostante la varietà degli strumenti, possiamo sostanzialmente tracciare due tipologie di approcci impiegati nella misurazione del bilinguismo: da un lato ci sono tipologie di strumenti finalizzati ad un'analisi di ampio raggio mentre dall'altra si utilizzano strumenti la cui misurazione raggiunge la massima precisione. Da un punto di vista concettuale i due approcci sono dicotomici, in quanto i primi vanno a scapito della precisione mentre la seconda tipologia di strumenti va a scapito di un'analisi a più ampio raggio. All'interno di questo dilemma è tuttavia necessario anche considerare che alcuni ambiti di interesse delle varie dimensioni coinvolte non necessitano della presenza in contemporanea delle due dimensioni. Per quanto riguarda la misurazione

dell'abilità linguistica allo stadio attuale non è tuttavia chiaro come poter superare a livello concettuale la dicotomia delineando un approccio unificato. Nella nostra ricerca ci siamo concentrati specificamente sulla dimensione sociolinguistica, relativamente ai domini e agli atteggiamenti linguistici, e sulla dimensione linguistica, sulla base dell'analisi delle produzioni orali e scritte dei soggetti della ricerca. Per entrambe le dimensioni coinvolte abbiamo descritto in maniera dettagliata nei singoli capitoli gli strumenti utilizzati in termini di caratteristiche, utilizzo e criticità dello strumento stesso. In questa sede non presenteremo, quindi, una discussione approfondita di tutte le scienze coinvolte nella descrizione del fenomeno, ma opereremo una sintesi (cfr. Tabella 2.2.), nella quale saranno presentati per ogni disciplina gli ambiti di interesse indagati, gli strumenti utilizzati per l'analisi e le criticità legate ad essi (per approfondimenti cfr. Pienemann e Keßler, 2007; Clapham e Corson, 1997; Hornberger e Corson, 1997; Lynch, 2003; Shoamhy, 2001; Valdés e Figueroa, 1994).

Dall'analisi dei diversi strumenti utilizzati emerge che “there is no single standard for the measurement of bilingualism. Instead, a number of different disciplines have shown an interest in bilingualism and have developed a whole range of measures that focus on very different aspects of bilingualism. Many of these have never been tested for their compatibility because they are based on rather different concepts. Where the compatibility of different measures has been tested empirically, the result are often difficult to interpret” (Pienemann e Keßler, 2007: 263)

TABELLA 2.2.

Presentazione dei diversi approcci alla misurazione del bilinguismo nelle dimensioni interessate dal fenomeno

DIMENSIONE	AMBITI DI INTERESSE	TIPOLOGIA DI STRUMENTI UTILIZZATI	CRITICITÀ DEGLI STRUMENTI
SOCIOLINGUISTICA	Distribuzione delle lingue nelle comunità bilingui e fattori collegati ad essa attraverso l'analisi di: <ul style="list-style-type: none"> a. Commutazione di codice; b. Domini; c. Atteggiamenti linguistici; d. Fattori politici. 	Questionario per la realizzazione di censimenti linguistici (cfr. Baetens Beardsmore, 1982; Romaine, 1989)	<ul style="list-style-type: none"> a. Possibile ambiguità delle domande; b. Risposte “socialmente appropriate” (<i>social desirability</i>) che non necessariamente riflettono le reali opinioni del parlante; c. Tendenza a dare risposte positive indipendentemente dal contenuto delle domande (<i>acquiescent response</i>)
		Auto-valutazione linguistica attraverso una scala di valutazione di tipo numerico	<ul style="list-style-type: none"> a. Auto-consapevolezza del parlante rispetto al proprio livello linguistico; b. Sovrastima della competenza nella lingua considerata di “maggior prestigio”.

DIMENSIONE	AMBITI DI INTERESSE	TIPOLOGIA DI STRUMENTI UTILIZZATI	CRITICITÀ DEGLI STRUMENTI
PEDAGOGIA	a. Effetti dei diversi interventi/approcci educativi sul bilinguismo; b. Misurazione del rendimento scolastico, dello sviluppo cognitivo e linguistico dei soggetti bilingui	Scale di valutazione per la misurazione delle quattro abilità di base attraverso l'analisi di campioni di lingua orale e scritta	Ambiguità nella relazione esistente tra l'oggetto della misurazione, i descrittori utilizzati per la descrizione e la concettualizzazione teorica dei descrittori
		Test per la misurazione della ricchezza lessicale nei vari <i>corpora</i> orali e scritti dei soggetti	Validità cross-linguistica vista la variazione della morfologia nelle diverse lingue
LINGUISTICA	Descrizione e spiegazione dello sviluppo linguistico	<i>Implicational scaling technique</i> ⁹ (Guttman, 1944; Hatch e Lazarson, 1994)	Questa procedura si basa sul presupposto che la percentuale di accuratezza possa descrivere in maniera uniforme il progresso nel processo di acquisizione. Gli studi empirici (Meisel et al., 1981; Pienemann, 1981) hanno invece dimostrato che “accuracy rates develop with highly variable gradients in relation to grammatical items and individual learners” (Pienemann e Kessler, 2007:257)

⁹ “The basic point of implicational scaling is this: cumulative learning processes can be represented by successive additions of linguistic rules to the interlanguage system: rule 1+ rule 2 + rule 3, etc. [...] In other words, rules that are learned later imply the presence of rules that are learned earlier” (Pienemann e Kessler, 2007:256)

DIMENSIONE	AMBITI DI INTERESSE	TIPOLOGIA DI STRUMENTI UTILIZZATI	CRITICITÀ DEGLI STRUMENTI
PSICOLOGIA/ PSICOLINGUISTICA	a. Comprensione del modo in cui le lingue vengono processate nella mente dei bilingui; b. Dominanza linguistica in termini di: <ul style="list-style-type: none"> - preferenza d'uso di una lingua - dominanza di un sistema grammaticale sull'altro 	<ul style="list-style-type: none"> - Tecniche off-line - Tecniche on-line la cui misurazione si basa sul tempo di reazione allo stimolo linguistico dato 	Misurazione arbitraria dovuta all'assenza di una teoria che colleghi in modo sistematico ciò che viene misurato con una nozione di dominanza
NEUROSCIENZA COGNITIVA	a. Misurazione del coinvolgimento dei due emisferi nei bilingui; b. Correlazioni neuronali dell'elaborazione e delle rappresentazione linguistica bilingue	<ul style="list-style-type: none"> - Tecniche elettrofisiologiche - Tecniche di immagine neuronale 	Allo stato attuale non sono strumenti adeguati agli scopi educativi per cui si operano screening della popolazione bilingue

2.2.1. Validità cross-linguistica della gerarchia di processabilità

“One of the key issues in the measurement of the bilingual ability is the comparison of the level of ability in each of the language involved. [...] Before proficiency measures are compared across different languages one needs to be sure that the levels on a proficiency rating scale describe the same degree of ability across different languages” (Pienemann e Keßler, 2007: 250).

Gli strumenti utilizzati per la misurazione della competenza linguistica bilingue devono, quindi, necessariamente tener conto anche della tipologia di lingue coinvolte e operare i necessari aggiustamenti affinché la misurazione possa ritenersi valida per entrambe le lingue. Per superare la criticità legata alla validità cross-linguistica, alcuni studiosi (Daller, van Hout e Treffers-Daller, 2003) hanno proposto un metodo basato su un punteggio diversificato costruito a partire dalla struttura delle due lingue coinvolte.

Pienemann e Keßler (2007) hanno invece postulato un diverso approccio di misurazione comparativa in ottica cross-linguistica, basandosi su una matrice psicolinguistica universale quale la Teoria della Processabilità (Pienemann, 1998a, b).

Gli studi hanno ampiamente dimostrato l'esistenza di sequenze di sviluppo universale nella L1, nella L2 (Slobin, 1985; Fletcher e MacWhinney, 1995; Doughty e Long, 2003; Pienemann, 2005). e nell'acquisizione bilingue della prima lingua (Meisel, 1990, 1994). La Teoria della Processabilità (TP) postulata da Pienemann (1998a, 1998b, 2005) si basa sull'idea di una gerarchia universale di processabilità linguistica ed ha permesso quindi di predire le sequenze di acquisizione in una serie di lingue tipologicamente distanti¹⁰ (Pienemann, 2005). “Because all of these developmental schedules can be related to one universal hierarchy of processability, they can also be related to each other. [...] In this way Processability Theory constitutes a universal metric for the comparison of linguistic development in bilinguals” (Pienemann e Keßler, 2007: 265).

¹⁰ Per approfondimenti relativi agli studi condotti sull'italiano cfr. Bettoni e Di Biase, 2005; Di Biase e Kawaguchi, 2002. Per quanto riguarda invece il cinese cfr. Gao, 2004; Zhang, 2001, 2002, 2004, 2005.

Su questa base teorica è stato costruito il metodo di misurazione conosciuto come “*Rapid Profile*”¹¹ basato su:

- a. Uso di test di elicitazione appositamente adattati (Pienemann, Brindley e Johnston, 1988; Pienemann, 1992; Pienemann e Keßler, in press)
- b. Processo di valutazione on-line.

Nonostante gli indubbi vantaggi di questo metodo, soprattutto in termini di validità cross-linguistica, non possiamo tuttavia non considerare come il profilo linguistico delineato sia circoscritto alla morfosintassi, (Doughty e Long, 2000) e non sia quindi sufficiente per descrivere la competenza linguistica nella sua interezza.

Nonostante i limiti che abbiamo evidenziato e sebbene in questa nostra ricerca abbiamo deciso di non condurre studi longitudinali da poter studiare alla luce della Teoria della Processabilità, abbiamo comunque ritenuto importante descriverla qui, sottolineando il contributo che la linguistica applicata può dare allo studio del bilinguismo rispetto a due lingua tipologicamente distanti come il cinese e l’italiano. Riteniamo, infatti, questo approccio un’ottima chiave di lettura da utilizzare in prospettiva futura per approfondire le traiettorie di sviluppo dell’italiano e del cinese nei bilingui consecutivi.

¹¹ La procedura utilizzata è una versione ridotta della “*Profile analyses*” originariamente sviluppata da Crystal, Fletcher e Garman (1976) per la misurazione dello sviluppo linguistico del bambino. Si basa su un’intervista che viene successivamente trascritta e analizzata nei dettagli.

CAPITOLO 3

IL BILINGUISMO INFANTILE: L'ACQUISIZIONE E LO SVILUPPO DELLA LINGUA NEI BAMBINI BILINGUI

Secondo la definizione di Myers-Scotton (2006: 324) “bilingual child language acquisition generally refers to acquiring two or more languages when exposed to them as a very young child. For such children ‘acquisition’ means spontaneous learning with little or no obvious effort or instruction”. Tale acquisizione si può, tuttavia, diversificare nel percorso e nella velocità a partire dalle seguenti variabili (Genesee, Paradis e Crago, 2004):

- a. Acquisizione simultanea o consecutiva delle due lingue;
- b. Status minoritario o maggioritario della lingua parlata in famiglia rispetto al contesto sociale in cui viene utilizzata.

Sulla base della sequenzialità delle due lingue avremo così da una parte il bilinguismo simultaneo, in cui l'acquisizione delle due lingue comincia dalla nascita o entro i 3 anni, e dall'altra il bilinguismo consecutivo, in cui invece la seconda lingua viene acquisita in un periodo successivo ad una prima lingua già strutturata.

Nei seguenti paragrafi descriveremo i diversi processi di acquisizione delle due lingue nelle due tipologie di bilinguismo precoce, con un particolare approfondimento delle caratteristiche del bilinguismo consecutivo, a cui sono ascritti i soggetti bilingui della nostra ricerca.

3.1. Il bilinguismo simultaneo

Nel bilinguismo simultaneo i bambini sono esposti alle due lingue dalla nascita o prima dei 3 anni (De Houwer, 1995; McLaughlin, 1978). Molti bilingui simultanei vengono cresciuti secondo la nota strategia “un genitore-una lingua”. Si parla, inoltre, di “bilinguismo familiare” (Lanza, 1997) nel caso in cui la lingua parlata da uno dei due genitori sia la lingua minoritaria, che non ha quindi un peso culturale, politico o educativo nella società esterna; in questo caso il genitore è la fonte primaria, e spesso anche l'unica, per quella lingua.

Per quanto riguarda i processi di acquisizione, secondo l'approccio generativista l'acquisizione simultanea di due lingue al di sotto dei 3 anni avviene secondo un processo simile, se non perfettamente identico, all'acquisizione della lingua da parte di un parlante monolingue; da qui la definizione di *bilingual first language acquisition* (De Houwer, 1995; Meisel, 1990; 1993). I bambini bilingui simultanei seguirebbero, quindi, le stesse fasi di sviluppo dei parlanti monolingui per ciascuna lingua, ricorrendo alla Grammatica Universale. Questo processo, inoltre, sembrerebbe avvenire senza alcuno sforzo cognitivo da parte dei bambini bilingui che sono perfettamente in grado di separare le due lingue, ciascuna delle quali sembrerebbe appartenere ad un sistema linguistico indipendente presente dall'inizio del processo di acquisizione delle due lingue. Nonostante i due sistemi si sviluppino separatamente, gli studi hanno riscontrato tuttavia fenomeni di contatto e influenza di un sistema sull'altro rispetto alla fonologia (per approfondimenti cfr. Kehoe, Lleó e Rakow, 2004; Paradis, 2001), alla morfologia (per approfondimenti cfr. Nicoladis, 1999) e alla sintassi (per approfondimenti cfr. Gawlitzek-Maiwald e Tracy, 1996; Hulk e Müller, 2000; Müller, 1998; Müller e Hulk, 2001). Similmente ai bilingui adulti, anche nei bambini bilingui simultanei sono stati riscontrati, infine, fenomeni di contatto tra le due lingue, quali la commutazione di codice che gli studiosi (Allen et al, 2002; Genesee, Nicoladis e Paradis, 1995; Genesee, Boivin e Nicoladis, 1996; Lanza, 1997; Meisel, 1994; Paradis, Nicoladis e Genesee, 2000; Vihman, 1998) ritengono rifletta non tanto la confusione tra le due lingue, quanto, al contrario, “a highly sophisticated and independent command of the grammatical and pragmatic rules of the two languages” (Montrul, 2008: 5).

3.2. Il bilinguismo consecutivo

“In sequential bilingualism – or child L2 acquisition – one language is acquired during the age of early syntactic development, and the second language is acquired after the structural foundations of the first language are in place” (Montrul, 2008: 5).

Diversamente dai bilingui simultanei, i bilingui consecutivi acquisiscono quindi la seconda lingua ad un'età in cui una o due lingue sono già formate. Quando acquisiscono la seconda o terza lingua il livello di maturità cognitiva è,

inoltre, superiore rispetto ai bilingui simultanei, anche se non ancora completamente simile al livello di un parlante adulto. Queste due condizioni hanno indirizzato le ricerche sul bilinguismo consecutivo da una parte verso lo studio del ruolo della L1 nell'acquisizione della seconda o terza lingua, dall'altra verso lo studio della velocità di acquisizione delle stesse.

Le risposte date rispetto a queste due aree di indagine seguono, tuttavia, percorsi diversificati sulla base della tipologia di bilingui consecutivi presi in esame. Possiamo considerare, infatti, bilingui consecutivi:

- a. Bambini di seconda generazione esclusivamente esposti alla lingua minoritaria utilizzata dai genitori immigrati fino al momento in cui non iniziano il percorso scolastico, dalla scuola dell'infanzia o dalla primaria, ed entrano così in contatto con la seconda lingua maggioritaria parlata dalla comunità esterna;
- b. Bambini immigrati, nati all'estero o anche nel paese d'accoglienza ma in cui rientrano verso i 4-5 anni, come nel caso dei cinesi. In entrambe le situazioni i bambini imparano una sola lingua all'interno di un ambiente monolingue. La seconda lingua viene, quindi, acquisita nel nuovo paese nel quale essa rappresenta la lingua maggioritaria;
- c. Bambini che parlano la lingua maggioritaria nella comunità di parlanti e in famiglia, in un ambiente quindi monolingue, e frequentano una scuola in un'altra lingua, una scuola bilingue o una scuola con un curriculum in cui una lingua straniera ha un ruolo molto importante. Si tratta sempre di lingue con un alto status sociale e si parla in questo caso di "bilinguismo additivo" (Lambert, 1977).

Quando la lingua maggioritaria è presente nella comunità e nell'ambito familiare (caso c.), il livello di sviluppo della seconda lingua, presente solo nella scuola, dipende dalla quantità dell'input. Non essendo immersi nella L2 è improbabile, infatti, sviluppare una competenza nativa nella lingua e non sono nemmeno possibili fenomeni di erosione della L1. L'acquisizione di una seconda lingua quando questa è la lingua della comunità (contesto L2) pone, invece, diversi problemi teorici relativamente alla natura del processo di

acquisizione della L2, alla velocità di acquisizione e al livello di competenza linguistica raggiunto.

Ai fini della nostra ricerca prenderemo in esame questi aspetti teorici negli studi condotti sui bambini bilingui di seconda generazione relativamente a:

- a. Acquisizione della fonologia;
- b. Acquisizione del lessico;
- c. Acquisizione della morfosintassi.

3.2.1. L'acquisizione della fonologia

“The perceptual abilities for speech by very young infants are remarkably sophisticated and appear to be independent of any particular language” (Bialystok, 2001: 71). Oltre l'anno di età, tuttavia, il bambino non è più in grado di percepire fonemi diversi di una lingua non presente nell'ambiente, mantenendo, invece, attivo il processo percettivo di categorie fonetiche appartenenti ad una lingua parlata nel contesto in cui si trova immerso.

Nel caso di bambini bilingui consecutivi precoci i sistemi percettivi delle due lingue potrebbero essere unificati in maniera definitiva, mentre i sistemi di produzione possono rimanere distinti per le due lingue (Watson, 1991; Flege, 1991). Le ricerche hanno dimostrato che è il sistema di produzione della L1 a costituire la base per lo sviluppo del linguaggio nella L2 (Flege, 1999) e il bambino tende, quindi, ad essere più accurato nella produzione dei fonemi che appartengono ad entrambi i sistemi di produzione, rispetto ai fonemi che appartengono solo alla L2. Più le categorie fonetiche delle due lingue sono distanti, inoltre, più il livello di accuratezza raggiungibile ne è influenzato.

Gli effetti del sistema fonologico della L1 non si riscontrano solo nella fase iniziale, ma possono perdurare per tutta la vita. I parlanti bilingui potrebbero, quindi, non arrivare mai a raggiungere totalmente il livello di accuratezza dei parlanti monolingui, sebbene i bambini bilingui consecutivi abbiano tendenzialmente una pronuncia molto più vicina a quella di un nativo di quanto possa mai raggiungere un bilingue adulto (Winitz et al., 1995; Flege, 2004).

3.2.2. L'acquisizione del lessico

“Children’s developing cognitive capacities surely impose limitations on the breadth of information that can be stored in accessible memory, ruling out the possibility of two complete vocabularies. At the same time, however, children indeed seem capable of learning more than the minimal range of vocabulary required for one functioning language system. Somewhere between these two options, bilingual children probably function in an interlingual purgatory, less masterful than a monolingual in either language but surely more extensive in their communicative possibilities than any monolingual” (Bialystok, 2001: 71). Le modalità e la velocità necessaria, da parte dei bilingui, per raggiungere e funzionare nel “purgatorio interlinguistico” sono, tuttavia, molto difficili da dimostrare negli studi condotti in questo campo, vista la diversità dei risultati emersi. Lo studio dell’acquisizione del lessico pone, infatti, un grosso problema da un punto di vista metodologico in quanto la variabile più significativa nella valutazione del livello di acquisizione del lessico è la quantità del lessico acquisito. Quest’unica variabile, tuttavia, vista l’enorme oscillazione dei risultati nei singoli individui, rende difficile la teorizzazione dello sviluppo del lessico. Le ricerche in questo campo, inoltre, a differenza degli studi fatti in ambito fonologico, non hanno preso in considerazione il ruolo della L1 nell’acquisizione del lessico della L2; esistono, infatti, molte incertezze sulle modalità di transfer tra le due lingue rispetto al lessico. Nonostante le difficoltà sia da un punto di vista metodologico che teorico, dagli studi condotti sull’acquisizione del lessico è possibile sostenere che:

- a. Dovendo spesso svolgere compiti comunicativi che richiedono una competenza lessicale ben oltre la quantità di lessico acquisita, i bambini bilingui ricorrono a delle strategie lessicali compensative (Harley, 1992) quali l’uso di nomi e verbi generici (ad esempio; persona; cosa; fare), l’uso di suoni onomatopeici o l’uso di *code-switching* ogni volta che devono dire una parola sconosciuta nella L2;
- b. L’accrescimento lessicale nella lingua maggioritaria avviene gradualmente (Umbel et al., 1992), ma la velocità del processo potrebbe variare sulla base delle maggiori o minori opportunità di usare la L1 (Cobo-Lewis et al., 2002; Goldberg et al., 2008). Nel caso

in cui la lingua minoritaria sia largamente presente nella sfera sociale, educativa ed economica della comunità maggioritaria il processo di acquisizione nella L2 risulta più lento, mentre è più veloce nel caso in cui la L1 sia presente solo nell'ambito familiare e il parlante sia esposto ad un input quantitativamente maggiore nella L2 che viene, quindi, anche maggiormente utilizzata;

- c. I bambini bilingui, comparati ai monolingui, ottengono risultati minori nei test di valutazione del vocabolario in produzione (*productive vocabulary*) rispetto ai test di valutazione del vocabolario in ricezione (*receptive vocabulary*) (Cobo-Lewis et al., 2002; Windsor e Kohnert, 2004) ;
- d. Per quanto riguarda la velocità di acquisizione del lessico, “it is possible that L2 learners accumulate vocabulary more rapidly the second time round because they are more cognitively mature when the process starts, and also have an existing lexicon in their L1 to draw upon for insight into conceptual-lexical mapping” (Paradis, 2007: 26).

L'acquisizione del lessico, nonostante le notevoli diversità rilevate, avviene sistematicamente “in response to language exposure in the environment” (Bialystok, 2001: 66). Diversamente dalla fonologia e dalla sintassi, tuttavia, la sola esposizione alla lingua non è sufficiente per far scattare l'acquisizione, in quanto il vocabolario deve essere appreso. L'apprendimento lessicale “requires a more intentional learning effort that could not be sustained at the same level across the two languages” (Bialystok, 2001: 66-67).

3.2.3. L'acquisizione della morfosintassi

La maggior parte delle ricerche condotte sull'acquisizione della morfosintassi si sono concentrate soprattutto nello studio della grammatica morfologica.

I risultati hanno mostrato che, indipendentemente dalla lingua target, i bilingui consecutivi tendono ad acquisire la morfologia nominale prima della morfologia verbale nella L2, ricalcando esattamente le stesse sequenze di acquisizione della L1 (Dulay e Burt, 1973, 1974; Grondin e White, 1996; Haznedar, 2001; Ionin e Wexler, 2002; Paradis, 2005; Paradis e Crago, 2004;

Paradis, Corre e Genesee, 1998; Prévost e White, 2000). Similmente a chi acquisisce la L1, i bilingui commettono più comunemente errori di omissione rispetto ad errori di commissione (*commission errors*)¹² o di sostituzione (Ionin e Wexler, 2002; Jia, 2003; Paradis, 2004, 2005; Paradis e Crago, 2000).

Molto più complesse e contraddittorie risultano, invece, le ricerche relative all'interconnessione tra le due lingue acquisite. Alcuni studi riportano, infatti, la presenza di errori di tipo evolutivo nell'acquisizione della L2 (Dulay e Burt, 1973), senza alcun tipo di contatto tra le due lingue. Al contrario, in altre ricerche sono emersi fenomeni di transfer fra le due lingue (Harley, 1989).

Nel caso di trilinguismo il transfer avviene tra le due lingue più vicine senza che nessuna delle due sia la lingua dominante (Cenoz, 2001). Come sostiene Bialystok, inoltre, "the precise manner in which languages interact as bilingual children endeavor to learn syntax of two systems may depend on local features of both languages" (Bialystok, 2001: 69).

Un'ulteriore area di problematicità rispetto all'acquisizione della morfosintassi è rappresentata dalla distanza tipologica tra le lingue. I diversi risultati ottenuti non permettono, infatti, di sostenere se e in quale modo l'acquisizione di due lingue distanti possa influenzare il livello di competenza linguistica finale raggiunto dai bilingui sequenziali.

Rispetto alla velocità di acquisizione le ricerche hanno dimostrato, infine, che lo sviluppo della morfologia grammaticale richiede tempi più lunghi rispetto all'acquisizione del lessico (Goldberg et al., 2008) e che sono necessari anni prima che i parlanti bilingui raggiungano lo stesso livello di un parlante nativo della stessa età (Jia, 2003; Gathercole; 2002; Gathercole e Thomas, 2005; Paradis, 2005; Paradis e Crago, 2005).

3.2.4. Variabili individuali nei bilingui consecutivi

"Sources of individual differences in acquisition are possibly more pronounced in L2 and L3 acquisition than in L1, since additional sources of variation are

¹² "Commission errors occur when an incorrect or misplaced form of a morpheme is used" (Paradis, 2005: 177). Questa tipologia di errori in Cattana e Nesci (2004) sono distinti in errori di malformazione ed errori di ordine improprio. "Gli errori di malformazione sono caratterizzati dall'uso della forma sbagliata di un morfema o di una struttura" (Cattana e Nesci, 2004: 74). Gli errori di ordine improprio sono invece caratterizzati "dalla posizione scorretta di un elemento o gruppo di elementi in un enunciato" (Cattana e Nesci, 2004: 75).

found in the L2/L3 situation, such as, divided input time, presence of other languages and variable age of onset for learning” (Paradis, 2007: 29).

Oltre alle variabili sopra descritte e già prese in considerazione nel paragrafo precedente, nel processo di acquisizione entrano in gioco altri fattori individuali, sia interni che esterni, come si evince dalla seguente tabella:

TABELLA 3.1
Variabili individuali nei bilingui consecutivi

Fattori interni	Fattori esterni
Attitudine linguistica Personalità	Status socio-economico Quantità e qualità dell’input

Innanzitutto la quantità dell’input linguistico a cui un soggetto è esposto influenzano il suo sviluppo linguistico relativamente alla velocità di acquisizione della L2, sia per quanto riguarda il lessico (cfr. § 3.2.2.) sia per quanto riguarda la morfosintassi (Jia, 2003; Jia e Aaronson, 2003). Un input quantitativamente consistente può quindi velocizzare l’acquisizione, sempre che questo sia anche qualitativamente di livello.

A loro volta le caratteristiche dell’ambiente linguistico in cui un soggetto è immerso sono fortemente legate alle caratteristiche del suo contesto socio-economico di riferimento, quindi in ultima analisi allo status socio-economico della sua famiglia. Pensiamo per esempio alla correlazione che spesso esiste fra il reddito di una famiglia e la sua vita sociale e culturale, non ultimo in termini di livello di scolarizzazione dei vari membri. I risultati ottenuti nelle ricerche in questo campo hanno dimostrato l’interdipendenza tra uno status socio-economico alto e risultati migliori in entrambe le lingue, sia nell’area lessicale che morfosintattica, rispetto a parlanti bilingui in situazioni economiche più disagiate (Oller e Eilers, 2002; Cobo-Lewis et al., 2002; Gathercole, 2002; Goldberg, Paradis e Crago, 2008; Hakuta, Goto Butler e Witt, 2000).

Inoltre non possono essere trascurate anche le variabili più soggettive, come gli aspetti della personalità di un individuo o la sua attitudine nei confronti delle lingue. Gli aspetti legati alla personalità, sebbene influiscano in maniera non univoca sulla competenza linguistica (Dörnyei e Skehan, 2003; Sawyer e Ranta, 2001), sembrano incidere maggiormente sulla competenza nella L2 nei contesti comunicativi naturali.

L'attitudine linguistica, infine, è ampiamente considerata uno dei fattori più significativi nella spiegazione delle differenze individuali nello sviluppo linguistico (Dörnyei e Skehan, 2003; Skehan, 1991).

Essa viene definita come “a composite of analytic and working memory skills relevant to acquiring compositional structure (e.g. morphosyntax) and words, and is somewhat related to verbal and non-verbal intelligence (Dörnyei e Skehan, 2003; Sawyer e Ranta, 2001)” (Paradis, 2007: 30).

3.2.5. Bilingui consecutivi e attrito linguistico della L1/minoritaria

“Under certain circumstances, L1 minority children acquiring a majority L2 may stagnate in their L1 development, or begin to lose proficiency, and inevitably become more proficient in the majority L2” (Paradis, 2007: 30).

I bilingui possono cioè in alcune circostanze raggiungere una parziale competenza (*incomplete acquisition*) o essere soggetti a fenomeni di attrito linguistico nella L1.

Con il termine “attrito linguistico” intendiamo “the decline of language proficiency of any individual or group of speakers” (de Bot e Houlsen, 2002: 254). Come lo *shift* linguistico¹³, l'attrito “is a ‘negative’ consequence of language contact, leading to loss on either the form or the function level” (Köpke, 2004: 3).

Si parla invece di *incomplete acquisition* quando un parlante bilingue, a paragone con un monolingue della stessa età, “does not fully master a grammatical domain, producing a high error rate” (Montrul, 2008: 108).

Nelle stesse situazioni la perdita della L1 può anche essere attribuita ad entrambi i fenomeni appena descritti. Si verificano cioè casi in cui all'interno delle aree grammaticali poco sviluppate della L1 –*incomplete acquisition* - si verificano nel tempo un graduale aumento della percentuale di errori -attrito linguistico.

¹³ Da un punto di vista terminologico “*shift*” e “attrito” vengono considerati “as hyponyms of the more general *Loss*” (Schmid et al., 2004: 5). Lo *shift* linguistico – inter-generazionale - si ha quando nel corso di alcune generazioni la comunità di emigranti perde la propria lingua. L'attrito linguistico –intra-generazionale- si ha invece quando i singoli individui, a contatto con una lingua seconda in contesto migratorio, perdono la competenza nella lingua madre/minoritaria (de Bot e Houlsen, 2002).

L'attrito della L1 nei bambini “occurs in a relatively short period of time, and the effects are much more extensive than what is observed in adults” (Montrul, 2008: 108)

Nel caso invece di una parziale acquisizione della L1, il fenomeno “appears to be more dramatic in simultaneous than in sequential bilingualism, due to the reduced amount of input received in one language while the language was not yet fully developed” (Montrul: 2008: 115).

Dopo aver delineato le caratteristiche dell'attrito linguistico illustreremo di seguito i punti su cui si sono concentrati gli studi relativi al fenomeno; quali sono cioè i fattori che sembrano favorire l'avvio del processo e quali sono i tratti linguistici più vulnerabili all'attrito.

Si può collocare il punto d'inizio del processo di attrito “in the case of a reversal of dominance patterns [...] with L2 gradually becoming the stronger language” (Köpke, 2004: 7). Nel passaggio di dominanza nella L2 “bilinguals may reach a point where (a) processing of L1 is not only slowing down but also becoming more and more influenced by L2 (Cook, 2003; Pavlenko, 2000) and where (b) lack of speed and/or accuracy may eventually lead to difficulties” (Köpke, 2004: 7).

Il passaggio di dominanza nella L2, a cui corrisponde una forte riduzione d'uso della L1, sembra essere favorito da una serie di fattori tra cui l'età in cui la L2 è stata acquisita. Secondo il modello dinamico adottato da Jia e Aaronson (2003) per spiegare il fenomeno del mantenimento della L1, il fattore età è strettamente correlato ad altri elementi sia interni che esterni quali:

- a. Atteggiamento verso la L2 e il paese ospitante;
- b. Social network in L2.

Negli studi condotti da Jia e Aaronson è stato infatti notato che più l'età di acquisizione della L2 è bassa e più viene favorito lo sviluppo di un positivo atteggiamento del bambino sia nei confronti della lingua maggioritaria sia del paese in cui si trova. Un atteggiamento positivo porta di conseguenza ad un desiderio di creare un numero di relazioni sempre maggiori con parlanti della L2. Questi fattori favorirebbero quindi una preferenza verso la L2 causando il passaggio di dominanza e lo sviluppo di una maggiore competenza nella L2. A

sostegno di tali tesi, gli studi (Mägiste, 1992; Jia e Aaronson, 2003) hanno dimostrato inoltre che “the younger children are when L2 exposure begins, the faster the turnover in dominance to the L2” (Paradis, 2007: 32). In questo passaggio alla L2, non è possibile tuttavia sottovalutare alcuni fattori legati alla L1 i quali possono, al contrario, contribuire alla non attivazione del processo di attrito. Tali fattori sono:

- a. La lingua parlata in famiglia, cioè la quantità dell’input in L1 se presente. È emerso infatti, sia dall’osservazione diretta (de Bot, Gommans e Rossing, 1991; Köpke, 1999) che da studi indiretti, come il processo di attrito sia meno evidente nei soggetti che continuano a mantenere un contatto rilevante con la L1;
- b. L’atteggiamento dei genitori rispetto al mantenimento della lingua della comunità;
- c. Gli anni di permanenza nel paese di emigrazione. Occorrono, infatti, molti anni perché il fenomeno diventi sensibile (Yağmur, 1997; de Bot, Gommans e Rossing, 1991);
- d. La vitalità etnolinguistica (cfr § 4.2.3.b.). “Since language has a great symbolic value in a group’s identity, it can be supposed that strong ethnolinguistic vitality would prevent attrition (Schmid et al., 2004: 13);
- e. Distanza tipologica tra le lingue parlate. Tanto più sono vicine le lingue, tanto maggiore sarà l’interferenza e l’attrito (Köpke et al., 2007).

Per quanto riguarda infine i tratti linguistici più vulnerabili all’attrito è stato osservato che “sequential bilinguals whose dominant language is the majority L2 often display distinctive characteristics of attrition in their minority L1” (Paradis, 2007: 32). Secondo gli studi di Seliger infatti (1991: 228) “attrition is selective and does not concern all aspects of language in the same way”.

Per quanto riguarda i bilingui simultanei dagli studi (Anderson, 2004) è emerso che le aree della lingua colpite dal processo di attrito sono quella lessicale – in termini di strategie compensative dovute alla mancata conoscenza della parola in L1 - e quella grammaticale, all’interno della quale sono stati registrati fenomeni di interferenza cross-linguistica.

Comunque, nonostante il numero sempre più crescente di studi focalizzati sia sugli effetti intralinguistici (semplificazioni, sovrageralizzazioni) sia sugli effetti interlinguistici (influenza cross-linguistica), la ricerca risulta al momento ancora piuttosto inconsistente e manca di coerenza rispetto ai risultati (Köpke, 2004).

CAPITOLO 4

LE DIMENSIONI SOCIOLINGUISTICHE DEL BILINGUISMO: DOMINI E ATTEGGIAMENTI LINGUISTICI

I concetti di dominio e di atteggiamento sono stati utilizzati nella sociologia del linguaggio per descrivere il comportamento linguistico all'interno di comunità multilingui.

In questo capitolo verranno presentati prima i domini per poi passare ad illustrare gli atteggiamenti linguistici. Ciascuno dei due concetti verrà innanzitutto definito e descritto nelle sue caratteristiche. Seguirà, quindi, una presentazione della metodologia utilizzata per il rilevamento e l'analisi dei domini e degli atteggiamenti. La parte finale si concluderà con una riflessione sul contributo che lo studio e l'applicazione di questi concetti hanno dato al fenomeno del bilinguismo.

4.1. DOMINI E COMPORTAMENTO LINGUISTICO

4.1.1. I domini: definizione del concetto

Il concetto di dominio è stato introdotto da Fishman e viene utilizzato in sociologia del linguaggio per lo studio del plurilinguismo sociale.

Per dominio si intende “a cluster of interaction situations, grouped around the same field of experience, and tied together by a shared range of goals and obligations: e.g. family, neighbourhood, religion, work, etc.” (Mioni 1987: 170).

Berruto (1980) lo definisce, inoltre, come “un'entità data dalla somma e dall'integrazione di sfere di situazioni sociali e rapporti comunicativi, di *status* e ruoli, di valori e norme socio-culturali” (Berruto: 1980: 153).

I domini, che costituiscono “a higher order of abstraction or summarization” (Fishman, 2007: 59), sono impiegati nella sociologia del linguaggio in quanto “help us to understand that *language choice* and *topic* [...] are related to widespread socio-cultural norms and expectations” (Fishman, 2007: 58).

Come sostiene Fishman (2007) “it seems clear [...] that habitual language choice is far from being a random matter of momentary inclination. [...] ‘Proper’ usage, or common usage, or both, dictate that only *one* of the theoretically co-available language *will* be chosen by particular classes of *interlocutors* on particular *occasions*” (Fishman, 2007: 55).

Fishman ha quindi delineato i possibili fattori che regolano la scelta di una lingua, come di seguito:

- a. L’appartenenza ad un gruppo (*group membership*);
- b. La situazione;
- c. L’argomento.

Per quanto riguarda il primo fattore non è da intendersi solamente come appartenenza ad un gruppo definito sulla base di criteri oggettivi quali l’età, il sesso, la razza o la religione, ma implica un’identificazione profonda con un gruppo di riferimento. La scelta linguistica diventa, quindi, il mezzo per esplicitare la continua adesione al gruppo nel quale ci si identifica e dal quale si vuole essere costantemente accettati.

Un secondo fattore che determina il comportamento linguistico è dato dalla situazione, intesa in questo contesto in termini esclusivamente di “stili situazionali” (Joos, 1962; Labov, 1963; Gumperz e Naim, 1960). “Not only do multilinguals frequently consider one of their languages more dialectal, more regional, more sub-standard, more vernacular-like, more argot-like than the others, but in addition, they more frequently associate one of their languages with informality, equality, solidarity than the other. As a result, one is more likely to be reserved for certain situations than the other” (Fishman, 2007: 56-57).

Per quanto riguarda infine l’argomento, esso determina la scelta della lingua in quanto “certain topics are somehow handled better in one language than in another in particular multilingual contexts” (Fishman, 2007: 57). Certi argomenti sono infatti abitualmente legati all’uso di una lingua rispetto ad un’altra sulla base di fattori più oggettivi, quali ad esempio la mancanza di termini specifici in una delle due lingue oppure la non conoscenza degli stessi da parte degli interlocutori che hanno acquisito tali termini in una sola delle due lingue. In altri casi ancora, la scelta di una lingua rispetto ad un’altra è

legata alla percezione da parte degli interlocutori che certi argomenti possano essere trattati solo in una determinata lingua.

4.1.2. Analisi dei domini e configurazione di dominanza

I domini riconosciuti nelle analisi di sociologia del linguaggio possono essere identificati in maniera intuitiva, teorica o empirica. Non esiste infatti un elenco di domini invariato, ma all'interno di esso vengono operate delle scelte sulla base delle caratteristiche della comunità o società multilingue indagata.

I domini identificati per l'analisi delle singole comunità possono variare in termini di:

- a. Quantità;
- b. Livelli;
- c. Interlocutori.

I domini possono essere più o meno numerosi e coinvolgere sia il livello socio-istituzionale – ad esempio la religione - sia il livello socio-psicologico, caratterizzato da situazioni comunicative più o meno formali.

All'interno dei vari domini si possono ulteriormente circostanziare i dati relativamente agli interlocutori coinvolti. A partire dalle ricerche condotte all'interno del dominio “famiglia” è possibile definire due tipologie di approcci: da un lato si possono cioè considerare solo gli interlocutori coinvolti in termini di “parlanti” (Braunshausen, 1928; Mackey, 1962), dall'altro invece è possibile studiare le scelte linguistiche operate tra i vari membri all'interno dello stesso dominio (Gross, 1951). Questo secondo approccio ha messo così in luce il legame esistente tra ruoli e comportamento linguistico (*role-relations*). In alcune società, infatti, si è visto come “particular behaviours (including language behaviours) are *expected* (if not required) of *particular individuals vis-à-vis each other*” (Fishman, 2007: 60).

Ad un primo piano di analisi i dati raccolti vengono descritti in termini di “who speaks what language to whom and when” (Fishman, 1965). Lo studio della scelta linguistica operata nei vari domini non si basa solo sugli interlocutori ma è necessario considerare anche la dimensione temporale, in termini di frequenza d'uso della lingua stesse con i vari interlocutori.

L'analisi della distribuzione delle lingue nei diversi domini si inserisce, inoltre, nel più ampio contesto di analisi del comportamento linguistico che deve essere descritto alla luce di tutte le variazioni che lo determinano.

Le fonti di variazione delineate da Fishman (2007: 61-62), sono:

- a. Variazione del mezzo (*media variance*): scrittura, lettura e produzione orale. Il grado di mantenimento o di sostituzione di uno di questi mezzi nella madre lingua a favore dell'altra lingua varia sulla base del periodo di acquisizione. Nel caso in cui il processo di alfabetizzazione sia stato acquisito precedentemente al contatto con un'altra lingua le abilità di scrittura e di lettura saranno più difficilmente sostituite rispetto alla lingua parlata. Si verifica la situazione opposta se invece la letto-scrittura viene appresa successivamente all'altra lingua (Fishman, 1964);
- b. Variazione del ruolo: all'interno di ogni dominio preso in esame il grado di mantenimento o di *shift* linguistico¹⁴ dipende dal ruolo dell'interlocutore all'interno della comunicazione. Fishman distingue in questo caso il linguaggio interiore, cioè tutte le espressioni più intime quali la lingua dei sogni o dei pensieri, la comprensione e la produzione. Le ricerche in questo campo hanno dimostrato che il linguaggio interiore nella lingua madre è meno soggetto a cadere in disuso. Sono, inoltre, meno presenti fenomeni di interferenza o di commutazione più si mantiene l'uso della lingua madre e si ostacola il processo di sostituzione (Fishman, 1964).
- c. Variazione situazionale: per ogni ruolo analizzato all'interno dei diversi mezzi il grado di mantenimento o di *shift* linguistico varia infine a seconda del tipo di comunicazione in atto. Tale comunicazione può essere di tipo formale, informale o legata alle sfere più intime (Fishman, 1965a).

La distribuzione delle lingue nei vari domini in correlazione con le diverse fonti di variazione nel comportamento linguistico dà luogo alla configurazione

¹⁴ Con il termine *shift* linguistico, secondo de Bot e Hulsen (2002), si intende la perdita di lingua che avviene nelle comunità di emigranti nel corso di alcune generazioni.

di dominanza (Weinrich, 1953). Nella tabella 2.1. riportiamo un esempio di configurazione di dominanza, riadattato da Fishman (2007: 64-65¹⁵).

TABELLA 4.1.
Configurazione di dominanza

Fonti di variazione		Domini e comportamento linguistico						
Mezzo	Ruolo	Situazionale	Famiglia	Amici	Conoscenti	Mass Media	Associazioni ebraiche	Lavoro
Produzione orale	Linguaggio interiore	Formale Informale Intima						
	Comprensione	Formale Informale Intima						
	Produzione	Formale Informale Intima						
Lettura	Comprensione	Formale Informale Intima						
	Produzione	Formale Informale Intima						
Scrittura	Produzione	Formale Informale Intima						

¹⁵ La tabella si riferisce alla configurazione di dominanza relativa allo studio del mantenimento e della sostituzione delle due lingue yiddish e inglese negli Stati Uniti tra gli anni 1940-60. Ai fini della nostra ricerca ci interessava proporre un modello di configurazione di dominanza; rispetto all'originale abbiamo quindi mantenuto lo scheletro della tabella senza tuttavia riportare la distribuzione delle due lingue in esame nei singoli domini.

“L’esame della configurazione di dominanza è molto importante (nonostante la staticità e la grossolanità che vengono spesso rimproverate all’analisi mediante domini) per diagnosticare lo stato della situazione di bilinguismo: mutamenti nella distribuzione delle lingue nei diversi domini sono di solito sintomatici per l’instaurarsi di un processo di sostituzione di lingua (e l’eventuale decadenza – *language decay* – e morte – *language death* – di una delle due lingue)” (Berruto, 2005: 215).

4.1.3. Il ruolo e i contributi dei domini allo studio del bilinguismo

L’analisi dei domini e lo studio delle configurazioni di dominanza all’interno di diverse comunità multilingui, non solo sono stati importanti per la descrizione dei comportamenti linguistici delle specifiche comunità indagate, ma hanno dato degli importanti contributi teorici alla descrizione dei processi di mantenimento e di *shift* linguistico. Il concetto di domini ha infatti permesso di trovare delle regolarità all’interno della disomogeneità di tali processi.

Dalle ricerche è emerso, che:

- a. All’interno delle comunità investite da vari processi socio-culturali quali l’urbanizzazione e lo sviluppo economico, alcuni domini, come ad esempio quello familiare, sono meno toccati dalla sostituzione della lingua (Fishman, 1964);
- b. Gli stessi processi socio-culturali in altri domini, quali ad esempio la religione, influenzano diversamente i processi di mantenimento o di passaggio. Per alcuni domini, la comunità sostiene infatti lo *shift* linguistico quando questo diventa il mezzo per assicurare la permanenza del dominio stesso (Fishman, 1965b);
- c. Anche quando in un dominio lo *shift* è ad uno stadio molto avanzato, gli effetti dell’interazione tra le fonti di variazione e il dominio stesso sono tali che, in alcuni casi, riescono a proteggere la lingua recessiva della comunità¹⁶;
- d. Nel caso, infine, in cui sia riconosciuta e mantenuta una netta separazione delle due lingue nei diversi domini gli effetti sono tali da stabilizzare il bilinguismo all’interno della comunità (Rubin, 1963).

¹⁶ Si pensi ad esempio all’interazione tra il dominio mass media e i mezzi quali lettura e scrittura.

Un ulteriore apporto teorico dato dall'analisi dei domini riguarda il “three-generation model” attraverso il quale vengono descritti i vari stadi dello *shift* linguistico (Fishman, 1965, 1966): la prima generazione che emigra continua ad utilizzare la lingua madre anche nel contesto d'accoglienza; la seconda generazione diventa bilingue perché impara al di fuori della casa la lingua maggioritaria e la utilizza in tutti gli ambiti esterni a quello domestico, dove invece si continua a parlare la lingua della comunità; la terza generazione utilizza soltanto la lingua maggioritaria.

Si passa quindi dal monolinguisma nella lingua d'origine al monolinguisma nella lingua dominante.

Il modello è stato delineato sulla base dell'osservazione del comportamento linguistico degli immigrati negli Stati Uniti tra il XIX e il XX secolo ed è un modello di assimilazione linguistica basato su una visione totalizzante della cultura “che faceva dell'acculturazione un fenomeno quasi inevitabile e quasi sempre di carattere unidirezionale: la diffusione, cioè – il corollario dell'acculturazione – andava comunque dal gruppo dominante a quello dominato” (Jourdan, 2002: 81).

Questo tipo di modello non è tuttavia adottabile nella nostra ricerca per spiegare eventuali fenomeni di mantenimento o di *shift* linguistico all'interno della comunità cinese oggetto di studio, in quanto le caratteristiche della comunità di Prato e della sua interazione con il territorio non presentano similitudini con il processo di acculturazione avvenuto negli Stati Uniti.

4.2. GLI ATTEGGIAMENTI LINGUISTICI

“Gli atteggiamenti linguistici sono una componente fondamentale dell'identità linguistica dei parlanti e costituiscono [...] un fattore molto importante per comprendere il comportamento linguistico dei parlanti” (Berruto, 2005: 93). L'atteggiamento è, pertanto, un concetto centrale anche nel bilinguismo ed è alla base di numerosi studi sulla descrizione e sull'analisi delle comunità bilingui.

In questa seconda parte del capitolo verranno inizialmente presentati il concetto di atteggiamento e alcuni aspetti di base legati agli atteggiamenti più

in generale. Seguirà la descrizione dei metodi usati dalla ricerca per il rilevamento e la misurazione degli atteggiamenti linguistici.

Il capitolo si chiuderà, poi, con una discussione sul ruolo degli atteggiamenti linguistici nel contesto bilingue e la relativa presentazione dei modelli teorici sviluppati dalla psicologia sociale per spiegare tali atteggiamenti e le loro manifestazioni.

4.2.1. Atteggiamento: definizione e concetti fondamentali

A partire dalla definizione di Sarnoff (1970), si può interpretare l'atteggiamento come la disposizione favorevole o sfavorevole assunta da una persona verso qualcosa (Cargile et al., 1994; Berruto, 2005), cioè un orientamento di tipo valutativo rispetto un determinato oggetto sociale, come la lingua nel nostro caso.

Gli atteggiamenti sono un tipico oggetto di studio della psicologia sociale e diventano centrali nella sociolinguistica a partire dalle ricerche di Labov (1966) sugli atteggiamenti sociali nei confronti della lingua all'interno di una comunità linguistica.

Gli atteggiamenti interessano, quindi, la sociolinguistica sotto la forma di atteggiamenti linguistici, “che sono tutti gli atteggiamenti riguardanti lingue, varietà di lingua e comportamenti linguistici, o che hanno comunque a che fare con la comunità parlante¹⁷” (Berruto, 2005: 91)

Gli atteggiamenti non vanno, tuttavia, confusi con le opinioni: “queste sono formulazioni esplicite, espressioni verbali contestualizzate (in risposta a un certo stimolo situazionale specifico) e sono, pertanto, molto più mutevoli e superficiali degli atteggiamenti” (Berruto, 2005: 91). Le opinioni si basano, tuttavia, sugli atteggiamenti e in parte li rivelano. Gli atteggiamenti, infatti, “[...] cannot be directly observed. A person's thoughts, processing system and feelings are hidden. Therefore attitudes are latent, inferred from the direction and persistence of external behaviour” (Baker, 1992: 11).

¹⁷ Consideriamo le due espressioni “comunità parlante” e “comunità linguistica” sinonimiche. Per approfondimenti di questa nozione cfr. Berruto, 2005: 56-60.

4.2.1.a. Acquisizione degli atteggiamenti

Dalla definizione di atteggiamento data da Allport (1954) emerge come gli atteggiamenti siano chiaramente acquisiti e non possano essere, invece, innati.

L'acquisizione degli atteggiamenti avviene per processi impliciti attraverso, ad esempio, l'osservazione dei comportamenti altrui e delle conseguenze legate al tipo di comportamento osservato. A questo tipo di apprendimento basato sull'osservazione, si affianca un secondo processo di apprendimento di tipo strumentale, focalizzato sulle conseguenze degli atteggiamenti e sui possibili benefici o danni legati ad esse.

In entrambi i processi, sia l'esperienza personale che il contesto sociale di riferimento, compresi i media, sono fonti di atteggiamenti.

Rispetto al contesto bilingue, alcuni atteggiamenti linguistici risultano appresi ancora prima di accedere alla scuola (per approfondimenti cfr. Day, 1982).

I risultati delle ricerche fanno, quindi, supporre che il comportamento e gli atteggiamenti non solo dei genitori, ma anche degli insegnanti, influiscano chiaramente sulla scelta linguistica e sugli atteggiamenti del bambino.

Lo sviluppo da parte del bambino di un atteggiamento positivo nei confronti del bilinguismo e della sua realtà di parlante bilingue è, quindi, possibile quando i genitori per primi sono "clear about their own values and preferences, developing models which best support their children through the developmental process" (Fantini, 1987: 36). Se traslata nel contesto della nostra ricerca, la letteratura di riferimento ci suggerisce quindi che se nel processo di sviluppo del comportamento bilingue da parte dei parlanti sinofoni di seconda generazione i genitori utilizzassero con i loro figli anche l'italiano, oltre alla lingua della comunità, il bambino dedurrebbe che l'uso dell'italiano è permesso e va bene. Allo stesso modo, se un genitore usasse costantemente la commutazione di codice (*code-switching*) favorendo l'uso dell'italiano, il bambino sarebbe portato a fare un uso maggiore dell'italiano a scapito della lingua della comunità, che sarebbe, quindi, più difficile da mantenere. Vedremo, tuttavia, nel corso della ricerca (cfr. § 5.3.3) come entrambe le situazioni sopra citate non si siano realizzate all'interno della comunità cinese di Prato.

Non ci sono, invece, studi esaustivi sull'atteggiamento degli insegnanti verso gli studenti bilingui e come tale atteggiamento possa influire sullo sviluppo del

bilinguismo. Diversi studiosi (Leek 2001; Cotacachi 1996) hanno, tuttavia, dimostrato come gli insegnanti che hanno studenti bilingui abbiano un atteggiamento e delle idee in merito che predispongono gli studenti stessi verso un atteggiamento a loro volta di supporto o meno del bilinguismo stesso.

Anche i mass media, poi, hanno il loro ruolo nella formazione, nel rinforzo - positivo o meno - e nel cambiamento degli atteggiamenti linguistici.

4.2.1.b Stabilità e persistenza degli atteggiamenti

Non tutti gli atteggiamenti linguistici hanno però la stessa stabilità e persistenza.

Alcuni degli atteggiamenti linguistici, come abbiamo visto nel paragrafo precedente, vengono appresi nei primi anni di vita, durante il periodo della socializzazione primaria, e sono quindi tendenzialmente costanti e stabili (Sears, 1983). Invece valutazioni espresse sul momento rispetto ad un nuovo argomento oppure valutazioni troppo complesse richieste in maniera estemporanea e non supportate da una profonda riflessione danno origine ad atteggiamenti più superficiali ed instabili, al punto da essere considerati dei “non-atteggiamenti” (Ostrom et al., 1994).

Inoltre l'apprendimento degli atteggiamenti continua sia nella socializzazione secondaria che in seguito; questi stessi atteggiamenti sono quindi, al di là della loro persistenza, suscettibili di mutare nel corso del tempo.

4.2.1.c. Struttura degli atteggiamenti

Gli atteggiamenti, in quanto posizioni concettuali, sono costituite da tre componenti: cognitiva, affettiva e conativa.

Gli atteggiamenti sono cognitivi in quanto “they contain or comprise beliefs about the world, and the relationship between objects of social significance” (Garret, 2010: 23). Queste credenze a partire dalle quali il parlante esprime il proprio pensiero rispetto alla lingua si basano sia sull'osservazione ed esperienza diretta che sull'inferenza e sull'autorità di altri.

Gli atteggiamenti sono anche costituiti da una componente affettiva caratterizzata da ciò che il parlante sente rispetto alla lingua. Questo secondo tipo di componente si esprime in valutazioni emotive ed è prevalente rispetto alla componente razionale, ma entrambe si trasformano in intenzioni più o

meno nette di comportamento e in disposizione all'azione (*readiness of action* in Baker, 1992: 12-13), determinando, quindi, il terzo aspetto degli atteggiamenti, cioè quello conativo (Deprez e Persoons, 1987: 125-127; Baker, 1992: 12-13).

Per quanto riguarda la natura degli atteggiamenti è, tuttavia difficile stabilire le interconnessioni tra le varie componenti, anche se la ricerca (Erwin, 2001) suggerisce che esista un legame stretto tra le prime due componenti. All'interno del modello triadico adottato il rapporto fra atteggiamenti e comportamenti è, invece, più problematico e complesso da descrivere.

In epoca comportamentista, si credeva che gli atteggiamenti fossero regolatori e promotori del comportamento. In linea con questa visione ci si aspettava che se si fosse stati in grado di cambiare gli atteggiamenti di una persona verso qualcosa, il comportamento della persona si sarebbe dovuto allineare con il nuovo atteggiamento assunto. Viceversa era altrettanto plausibile l'idea che cambiando il comportamento di una persona, col tempo anche l'atteggiamento sarebbe mutato per sostenere il nuovo comportamento assunto. In questa cornice teorica si credeva, infine, che dall'osservazione del comportamento si potessero desumere gli atteggiamenti della persona.

Studi successivi hanno, tuttavia, portato alla luce situazioni in cui atteggiamento e comportamento si sono venuti a trovare su posizioni divergenti. In certi casi, inoltre, è stato osservato come l'uno potesse essere contraddittorio rispetto all'altro a causa del fatto che "l'atteggiamento arriva ad influenzare direttamente il comportamento solo se e quando la situazione lo consente" (Berruto, 2005: 92). L'atteggiamento è, infatti, "sempre in un certo senso [...] una sorta di stato di predisposizione ad agire in una certa direzione, ma è solo uno dei fattori che intervengono a determinare il comportamento effettivo, accanto alle circostanze della situazione (ivi compresa l'interpretazione che gli agenti danno della situazione) da una lato e alle norme, ai valori e alle consuetudini della comunità sociale dall'altro (oltre ovviamente alle capacità del soggetto in merito alle competenze richieste da quel comportamento)" (Berruto, 2005: 92).

4.2.2. Metodi per il rilevamento e la misurazione degli atteggiamenti linguistici

“[...] Attitudes cannot be directly observed. A person’s thoughts, processing system and feelings are hidden. Therefore attitudes are latent, inferred from the direction and persistence of external behaviour” (Baker, 1992: 11). Proprio in ragione del fatto che l’oggetto d’analisi sfugge all’osservazione e sperimentazione diretta, lo studio degli atteggiamenti linguistici, e in generale lo studio degli atteggiamenti, pone numerosi problemi metodologici e il suo rilevamento deve essere, pertanto, affidato a indicatori indiretti più o meno mediati che permettano di dedurli.

Gli atteggiamenti linguistici possono essere misurati sostanzialmente attraverso tre approcci, che verranno analizzati nei paragrafi successivi:

- a. Metodi diretti;
- b. Metodi indiretti, altrimenti conosciuti nella ricerca come “*speaker evaluation paradigm*” (Garret, 2010: 37), o, nello specifico degli studi sugli atteggiamenti linguistici, come “*tecnica matched guise*”.

4.2.2.a. Metodi diretti

Una prima tecnica utilizzata per investigare l’atteggiamento di un parlante bilingue verso un altro parlante o verso una situazione è caratterizzata da una serie di domande dirette (ad esempio “Pensi che parlare cinese sia inutile quando parli già italiano?”) o indirette (ad esempio “Cosa pensi di una persona che parla cinese in un contesto dove tutti parlano l’italiano?”) sottoposte in forma di questionario o di intervista. In questo tipo di indagine diretta si chiede, ad esempio, ai partecipanti di esprimere le loro opinioni in merito ai loro atteggiamenti rispetto a gruppi di lingue, alla lingua stessa e caratteristiche ad essa collegate (Baker, 1992).

Una seconda tecnica utilizzata negli approcci diretti consiste, invece, in una serie di affermazioni su una (ad esempio “English is the most important language in the world”) o entrambe le lingue (ad esempio “English is more important than Spanish in the United States”) presenti nel repertorio linguistico del parlante bilingue. I partecipanti devono esprimere un giudizio rispetto alle affermazioni date in una scala Likert che va da “completamente d’accordo” a

“per niente d’accordo”. Quando i test per la misurazione dell’atteggiamento includono entrambe le lingue, ma anche nel caso di una lingua soltanto, bisogna essere attenti nella formulazione dell’affermazione, in quanto può essa stessa per prima promuovere la competizione tra le due lingue, come nell’esempio citato sopra, mentre dovrebbe contenere una visione più olistica e positiva del bilinguismo (ad esempio “It would be a good thing if all Welsh people could speak both English and Welsh”¹⁸).

Un’altra tecnica, abbastanza usata nelle ricerche sul bilinguismo, si basa sulla valutazione di una o entrambe le lingue mediante una lista prestabilita di aggettivi, che esprimono proprietà come “utile”, “inutile”, “melodiosa”, “dura”, “espressiva”, “difficile”, ecc.

Un’ultima tecnica per la valutazione degli atteggiamenti all’interno degli approcci diretti è il cosiddetto “differenziale semantico” (*semantic differential scale*), mutuato dalla psicologia, che consiste nel chiedere ai soggetti intervistati di collocare un oggetto di valutazione in un punto di una scala a sette valori compresi fra due aggettivi polari, come quelli usati, ad esempio, da Baker (1992: 18): “non-musicale/musicale”, “brutto/bello”, “difficile/facile”, “antiquato/moderno”, “inutile/utile” e “debole/forte”.

La rilevazione degli atteggiamenti linguistici attraverso i metodi diretti, per quanto utilizzati, non è mai totalmente precisa per una serie di problematiche legate al metodo stesso.

Una tra le prime problematiche metodologiche ricorrenti è legata alla formulazione delle domande. L’utilizzo di domande ipotetiche su come un soggetto potrebbe reagire nei confronti di un determinato oggetto, evento o situazione, non permette, innanzitutto, al ricercatore di fare delle previsioni attendibili sul comportamento che effettivamente il soggetto terrebbe quando realmente posto di fronte all’oggetto, all’evento o alla situazione ipotizzata nelle domande.

Un secondo problema nella formulazione delle domande nasce dalla necessità di utilizzare parole o domande intere neutre che non implicino, cioè, un’appartenenza ad un contesto valoriale che possa in qualche modo determinare o spingere il partecipante a rispondere in un certo modo. Sebbene

¹⁸ Le frasi citate negli esempi tra parentesi sono riportate da Baker, 1992.

molto dipenda dal contesto in cui sono utilizzati, ci sono, quindi, una serie di termini che sarebbe meglio evitare all'interno delle domande (Oppenheim, 1992: 130 e 137) come ad esempio “nazisti”, “comunisti”, “salutare”, “naturale”.

Un ultimo problema è posto dall'utilizzo di domande multiple in cui sono presenti più componenti che richiederebbero, invece due domande separate. Rispetto al contesto della ricerca, se fosse stato chiesto ai partecipanti di rispondere ad una domanda del tipo “un bambino cinese nato in Italia dovrebbe essere in grado di parlare cinese a scuola se lui o i suoi genitori lo volessero?”, i due termini che si riferiscono sia al partecipante che ai genitori sarebbero dovuti essere separati in due domande diverse per non creare ambiguità nella risposta.

La seconda criticità legata agli approcci diretti è rappresentata da alcuni fattori che possono incidere sulle risposte date dai partecipanti.

Un primo fattore è costituito dalla tendenza, più o meno conscia, che le persone hanno di dare risposte che possano essere in quale modo “socialmente appropriate”; nel caso degli atteggiamenti, quindi, i partecipanti potrebbero esprimere non tanto le loro opinioni reali, ma quelle che pensano dovrebbero essere espresse. L'incidenza di questo fattore, che ha un peso maggiore nelle interviste e minore nei questionari, potrebbe essere ridotta garantendo, ad esempio, l'anonimità o il trattamento confidenziale dei dati raccolti.

Di fronte a domande che richiedono una valutazione personale si è visto, inoltre, che le persone tendono ad essere positive e mostrarsi, quindi, sempre in accordo con l'intervistatore indipendentemente dai contenuti proposti.

Il “paradosso dell'intervistatore” (Labov, 1972) mette in luce, infine, come le risposte date possano essere influenzate dall'etnia e dal sesso sia del ricercatore che del parlante, come anche dalla lingua usata dal ricercatore per condurre l'indagine.

I fattori descritti sopra, chiaramente, influiscono più su alcuni atteggiamenti e su alcuni parlanti che su altri; sono, tuttavia, fenomeni pervasivi negli studi sugli atteggiamenti linguistici che possono impedire ai ricercatori di comprendere gli atteggiamenti privati e reali dei parlanti (per approfondimenti cfr. Garret, 2010).

4.2.2.b. Metodi indiretti

Le difficoltà legate ai metodi indiretti “and the importance of accessing [...] private attitudes, [...] led Lambert and his colleagues (Lambert et al., 1960) to develop the matched guise technique, trying to distract respondents from the real nature of their research questions” (Garret, 2010: 45).

La tecnica *matched guise*, o “travestimenti (di voci) a confronto”¹⁹, ideata dallo studioso canadese Lambert (1967 – ma il primo lavoro è del 1960 -; 1972) consiste nel far ascoltare una registrazione in cui un singolo parlante legge più volte lo stesso testo, adottando, tuttavia, in ogni lettura dei minimi cambiamenti, cioè “i mascheramenti”, decisi precedentemente dal ricercatore. Ai partecipanti viene chiesto di valutare ogni “singolo” parlante collocandolo nella posizione che sembra loro adatta secondo diverse categorie prestabilite riguardanti tratti del carattere e della personalità, *status* socio-economico, ecc. Per tutta la durata del test, al valutatore non viene chiaramente detto che la persona ascoltata è sempre la stessa. Sebbene sia chiaro che il test è fatto per valutare gli atteggiamenti, in virtù del fatto che si tratta di una tecnica indiretta, il soggetto non comprende quale sia l’oggetto reale della valutazione.

Una variante di questa tecnica è rappresentata dalla tecnica *verbal guise* (Ryan, Giles e Hewstone, 1988: 1072), in cui le diverse varietà di lingua sono registrate da parlanti diversi.

“Uno dei maggiori vantaggi della tecnica *matched guise* consisterebbe nel fatto che, richiedendo valutazioni su un individuo, eliciterebbe opinioni più spontanee, non filtrate in termini di accettabilità sociale, che non quelle che sarebbero date su un gruppo sociale o su un’entità equivalente; la tecnica sarebbe inoltre particolarmente indicata a far emergere gli stereotipi vigenti nella comunità” (Berruto, 2005: 95).

Questa tecnica, per quanto sia diventata il metodo per eccellenza utilizzato nell’indagare gli atteggiamenti linguistici, non è necessariamente immune da alcune problematiche legate ai metodi diretti, e presenta, inoltre, problemi

¹⁹ Equivalente italiano suggerito da Volkart-Rey (1990:30). Cardona (1988:132) propone, invece, “falsa coppia”.

metodologici e tecnici non indifferenti, anche in ragione delle sue numerose fasi²⁰.

Se i metodi diretti permettono di rilevare e misurare gli atteggiamenti più in termini cognitivi, attraverso la tecnica *matched guise* si è in grado di raccogliere dati anche in merito alla componente affettiva degli atteggiamenti. La scelta di un approccio rispetto all'altro, nonostante le problematiche legate ad entrambi i metodi, dipende, comunque, anche dal contesto in cui viene svolta la ricerca. Alcuni ambienti sono, infatti, più sfavorevoli di altri per cui in certi contesti le risposte date nei test possono in maggior misura non corrispondere a ciò che realmente il parlante pensa o sente rispetto alla lingua.

4.2.3. Il ruolo degli atteggiamenti nel bilinguismo

Nonostante le criticità legate al loro studio, gli atteggiamenti non possono essere ignorati nelle ricerche sul bilinguismo dal momento che “in the life of a language, attitudes to that language appear to be important in language restoration, preservation, decay or death. [...] A survey of attitudes provides an indicator of current community thoughts and beliefs, preferences and desires. [...] The third reason why attitude is an important concept lies in its continued and proven utility. That is, within education and psychology, it has stood the tests of time, theory and taste.” (Baker, 1992:10).

Nel contesto bilingue l'atteggiamento è stato, quindi, collegato in modi diversi a:

- a. La percezione che il parlante bilingue ha di se stesso e delle altre comunità linguistiche;
- b. L'uso delle due lingue da parte del parlante bilingue;
- c. La vitalità delle comunità bilingui e la perdita della lingua all'interno delle comunità stesse;
- d. La competenza bilingue;

Rispetto al primo punto, gli studi di Lambert e dei suoi colleghi canadesi (Lambert et al., 1960) sono stati fondamentali nello stabilire come il

²⁰ Per approfondimenti cfr. Ryan, Giles e Hewstone (1988: 1075-76), Giles e Coupland (1991: 33-59) e Volkart-Rey (1990: 8-34).

comportamento dei bilingui sia fortemente influenzato dagli atteggiamenti che hanno nei confronti della lingua e delle motivazioni legate al suo uso. Questi studi sono stati, inoltre, importanti dal momento che hanno dimostrato “that listeners make evaluations of people based on the language they speak. It didn’t matter whether their judgments coincided with any objective measurements or not” (Myers-Scotton, 2006: 129). Il valore del modello teorico implicito nella tecnica *matched guise* risulta proprio nel fatto che questa tecnica risulta essere particolarmente indicata per identificare il diverso *status* che le lingue hanno nella società. Dagli studi iniziali e da quelli successivi in cui è stata impiegata questa tecnica, è emersa, infatti, la scissione “between the types of attitudes judges hold about speakers from different groups” (Myers-Scotton, 2006: 128). I parlanti appartenenti allo stesso gruppo (linguistico) del valutatore (*in-group speakers*) vengono, in alcuni casi, considerati favorevolmente rispetto alle categorie riguardati tratti del carattere e della personalità²¹ in termini di “onesto” e “amichevole”; i parlanti, invece, appartenenti al gruppo (linguistico) che detiene il potere e il prestigio sociale, in tutti gli studi, sono stati, invece, valutati rispetto alle categorie legate allo status, in termini di “istruito” e “competente” (per approfondimenti cfr. Myers-Scotton, 2006).

Per quanto riguarda il secondo e il terzo punto, ce ne occuperemo nei prossimi paragrafi basandoci sui due ulteriori modelli teorici che cercano di spiegare gli atteggiamenti linguistici e le loro manifestazioni, quali la teoria dell’accomodamento (o accomodazione, o adeguamento) e la vitalità etnolinguistica.

4.2.3.a. La teoria dell’accomodamento

A partire da quanto emerso dalle ricerche di Lambert, attraverso l’uso della tecnica *matched guise*, negli anni ’70, la psicologia sociale del linguaggio ha sviluppato la teoria dell’accomodamento (Giles, 1977; Giles e Coupland, 1991) per spiegare l’influenza dell’interlocutore nell’interazione verbale. Secondo questa teoria, i parlanti indicano i loro atteggiamenti nei confronti uno

²¹ I tratti quali “socievolezza”, “gentilezza” e “piacevolezza” sono tratti della personalità associati ai “*solidarity factors*” (Ng, Wigglesworth, 2007:112). Tratti come l’intelligenza, la *leadership*, l’affidabilità e la sicurezza sono collegati, invece, agli *status factors* (Ng, Wigglesworth, 2007:112).

dell'altro adattando il comportamento verbale a quello dell'interlocutore. I parlanti tenderebbero, quindi, "all'interno del repertorio a loro disposizione, a convergere in varie caratteristiche del comportamento verbale (varietà di lingua impiegata, lessico, pronuncia, altezza e tono di voce, velocità di elocuzione, ecc.) verso il modo, reale o attribuito, in cui parla l'interlocutore, rendendo più simili i rispettivi modi di parlare (o, come scelta marcata, a divergere, non attuando alcun mutamento o addirittura accentuando le caratteristiche non condivise, quando vi siano buone ragioni per sottolineare la distinzione tra i gruppi di appartenenza; Giles e Smith, 1979: 45-55; Giles e Coupland, 1991: 60-93)" (Berruto, 2005: 74-75). Alla base di tale comportamento c'è il principio implicito secondo il quale i parlanti sono motivati a fare dei cambiamenti per guadagnare l'approvazione dell'interlocutore. La teoria dell'accomodamento ci dice, quindi, che "speakers tend to accomodate their speech to persons whom they like or whom they wish to be liked by, and they tend to diverge from those persons whom they don't like" (Myers-Scotton, 2006: 131).

Negli ultimi anni la teoria dell'accomodamento, conosciuta inizialmente come *Social Accomodation Theory* (Giles, 1977), si è evoluta nella *Communication Accomodation Theory* (Sachdev e Giles, 2004) in quanto gli studi, inizialmente concentrati solo sul comportamento verbale, si sono estesi ai linguaggi non-verbali e ai vari aspetti della comunicazione in un'ottica più ampia.

Negli studi sugli atteggiamenti linguistici nel contesto bilingue il valore di questo modello teoretico è indubbio, in quanto ci permette di inferire gli atteggiamenti partendo dall'osservazione dei comportamenti reali.

4.2.3.b. La teoria della vitalità etnolinguistica

La teoria della vitalità etnolinguistica (Giles, Bourish e Taylor, 1977) è stata ipotizzata, come nel caso della teoria dell'accomodamento, all'interno della psicologia sociale del linguaggio per predire il mantenimento o l'abbandono da parte di una comunità parlante della sua lingua.

Il concetto di vitalità etnolinguistica si basa su una componente di tipo cognitivo e "refers to the mental image that a group has of itself" (Myers-Scotton, 2006: 124). Più l'immagine è positiva, più la comunità linguistica non solo sopravvive ma molto probabilmente si sviluppa ulteriormente.

Al contrario, una comunità con una bassa vitalità etnolinguistica è destinata a scomparire e con essa la sua lingua.

Il grado di vitalità dipende, da un lato, dagli atteggiamenti del gruppo rispetto al gruppo stesso, dall'altro da una serie di fattori più oggettivi. Questi fattori includono :

- a. Le dimensioni della comunità linguistica in un determinato territorio;
- b. Il supporto da parte delle istituzioni;
- c. La quantità e il tipo di domini in cui viene utilizzata la lingua della comunità.

Sulla base dell'analisi di questi fattori, presentati nel primo capitolo della nostra tesi, è possibile sostenere che la comunità cinese a Prato è un esempio di comunità con una forte vitalità etnolinguistica.

Alla luce di quanto scritto emerge, in conclusione, che gli atteggiamenti positivi e la vitalità etnolinguistica sono tutti elementi che favoriscono l'uso di tutte le lingue del repertorio a disposizione del parlante, favorendo così lo sviluppo della competenza bilingue.

PARTE SECONDA:
RICERCA SUL CAMPO

CAPITOLO 5

IL REPERTORIO LINGUISTICO DEGLI STUDENTI BILINGUI OGGETTO DELLA RICERCA

In questo capitolo verranno inizialmente presentati i criteri di selezione dei soggetti che hanno partecipato alla nostra ricerca. Nella seconda parte seguirà la descrizione delle diverse tipologie di strumenti utilizzati, per concludere il capitolo con la ricostruzione del repertorio linguistico degli studenti bilingui oggetto della ricerca attraverso l'analisi dei dati raccolti.

5.1. I PARTECIPANTI

I soggetti coinvolti nella ricerca sono cinque studenti di origine cinese di seconda generazione che frequentano l'I.C. Marco Polo del Comune di Prato, dove la ricercatrice svolge l'attività di facilitatrice linguistica-culturale.

Ci siamo concentrati, nello specifico, su due studenti che frequentano la seconda della scuola primaria e tre studenti che, invece, frequentano la seconda della scuola secondaria di primo grado. La scelta dell'anno scolastico è stata dettata, per gli alunni della primaria, dall'obiettivo della ricerca che mira ad analizzare le prime produzioni orali e scritte di alunni bilingui che hanno già, teoricamente, consolidate capacità di letto-scrittura. Per i soggetti della secondaria di primo grado è stata, invece, privilegiata la classe seconda in quanto si è ritenuta la classe ideale per studiare il bilinguismo degli studenti bilingui di seconda generazione che hanno alle spalle già un primo anno di conoscenza dei meccanismi e delle dinamiche della scuola secondaria di primo grado.

I soggetti scelti nei due ordini di scuola sono, inoltre, omogenei per *background* linguistico e culturale, tipo e livello di educazione. Sono tutti nati in Italia dove hanno seguito un regolare percorso di studi e, come per la maggior parte dei bilingui circostanziali, sono studenti che hanno iniziato a frequentare la scuola (materna) parlando una o entrambe le lingue della comunità cinese, che sono rispettivamente il dialetto e il *putonghua*. Prima della scuola non hanno avuto o hanno avuto un accesso limitato alla lingua

italiana. Dall'analisi delle pagelle e dai colloqui con i loro insegnanti emerge anche che i soggetti *target* di entrambi gli ordini di scuola hanno un buon rendimento scolastico complessivo.

Nella ricerca sono stati, inoltre, coinvolti due gruppi di controllo: il gruppo monolingue italofono e il gruppo monolingue sinofono. Anche nella scelta dei soggetti dei rispettivi gruppi sono stati adottati gli stessi criteri utilizzati per il gruppo degli studenti bilingui.

Il gruppo di controllo dei monolingui italofoni è composto da due studenti che frequentano la seconda della scuola primaria. Questi due studenti sono stati scelti all'interno della stessa classe di uno dei due studenti cinesi oggetto di studio. Allo stesso gruppo appartengono anche due studenti che frequentano la seconda della scuola secondaria di primo grado. Anche in questo caso i soggetti sono stati scelti all'interno delle classi frequentate dagli studenti bilingui della nostra ricerca.

I soggetti italofoeni del gruppo di controllo sono, quindi, omogenei per età e percorso scolastico ma hanno livelli di competenza diversa nella L1. Sia per la secondaria che per la primaria sono stati, infatti, presi in considerazione studenti di livello sufficiente, intermedio ed eccellente, in modo tale da avere una più ampia gamma di produzioni sia orali che scritte da poter comparare con quelle degli studenti del gruppo bilingue.

Per il gruppo di controllo cinese si è deciso di utilizzare i ragazzi appena arrivati dalla Cina e immediatamente inseriti nel sistema scolastico italiano.

Si tratta, quindi, di studenti nati e vissuti in Cina, mai esposti precedentemente alla lingua italiana, della stessa età dei soggetti bilingui. Il gruppo è, infatti, composto da una studentessa che in Cina ha frequentato la seconda della scuola primaria e da due studenti che al loro arrivo in Italia stavano frequentando la seconda della secondaria di primo grado.

Questa scelta, se ci ha permesso di avere un campione di controllo praticamente identico a quello che avremmo avuto se avessimo svolto la nostra ricerca direttamente nella Repubblica Popolare Cinese, ci ha impedito però di prendere in considerazione lo specifico background personale e familiare dello studente e di selezionare quindi ragazzi caratterizzati sicuramente da situazioni standard.

5.2. STRUMENTI PER LA MISURAZIONE DEL BILINGUISMO: LA DIMENSIONE SOCIOLINGUISTICA

Per poter raccogliere e analizzare i dati relativi alla biografia linguistica degli studenti oggetto della ricerca sono stati preparati degli strumenti di tipo sociolinguistico e di autovalutazione. Nei seguenti paragrafi saranno illustrate le diverse tipologie di strumenti utilizzati. Per ciascun strumento adottato verranno descritte le fasi di costruzione, le caratteristiche e le modalità di somministrazione.

5.2.1. Strumenti sociolinguistici

Un primo blocco di strumenti sociolinguistici è stato utilizzato per raccogliere dati relativamente alle funzioni e all'atteggiamento verso il bilinguismo. Come sostiene Mackey (1962) il grado di competenza bilingue dipende dalle sue funzioni, intese come i diversi usi delle lingue parlate dai soggetti bilingui e le situazioni in cui tali lingue vengono utilizzate. Le funzioni possono essere, secondo Mackey (1962), di due tipi:

- c. Funzioni sociali, cioè le “*external functions*”, le quali “[...] are determined by the number of areas of contact and by the variation of each in duration, frequency and pressure” (Mackey, 1962: 51-85);
- d. Funzioni individuali, cioè le “*internal functions*”, attraverso le quali descrivere l'utilizzo delle diverse lingue in ogni tipo di espressione intima, quindi, usi non comunicativi del parlante bilingue.

Nel nostro studio è stato, inoltre, costruito uno strumento per l'analisi dell'atteggiamento verso il bilinguismo che, al pari delle funzioni, gioca un ruolo importante nel grado di competenza bilingue raggiunto.

5.2.1.a. Funzioni sociali: Autobiografia (socio-)linguistica

Nella prima fase di elaborazione di questo strumento siamo partiti dall'idea di utilizzare una parte della “carta d'identità (socio-)linguistica” di Santipolo (2006: 20) unitamente ad un adattamento della tabella di Baker (2006: 32-33), all'interno della quale per ogni interlocutore sono presentate tutte le possibili

varianti e la frequenza d'uso delle diverse lingue rispetto agli interlocutori individuati. Questo strumento sarebbe stato somministrato al gruppo bilingue soggetto della ricerca in forma scritta. In una seconda fase di rielaborazione, per vari motivi, si è, invece, deciso di non utilizzare lo strumento in forma scritta, ma di raccogliere i dati attraverso delle domande di tipo aperto. Da un lato, un test scritto poteva rappresentare una difficoltà per gli alunni della primaria che hanno appena consolidato le abilità di letto-scrittura. Per entrambi i gruppi dei due ordini di scuola, inoltre, le varie opzioni d'uso della lingua con i diversi interlocutori ci sono sembrate troppo imbrigliate e non necessariamente rispondenti all'evidente maggiore fluidità d'uso delle lingue nei parlanti bilingui.

Lo strumento definitivo utilizzato (cfr. Appendice 1, § 1.1.a.) è nato, quindi, dall'unione della “carta d'identità (socio-)linguistica” di Santipolo (2006: 20) con la tabella di Baker (2006; 32-33) come in origine. Della tabella sono stati mantenuti i diversi interlocutori e i domini d'uso, mentre abbiamo tolto le diverse variabili linguistiche date.

Da un punto di vista dei contenuti, questo strumento ci permette di raccogliere dati inerenti a:

- a. Dati personali;
- b. Repertorio linguistico dello studente;
- c. Lingua e/o lingue utilizzate dal soggetto con i diversi interlocutori da noi scelti;
- d. Lingua e/o lingue utilizzate dai diversi interlocutori scelti con il soggetto;
- e. Lingua e/o lingue utilizzate dal soggetto nei diversi domini scelti.

La raccolta dei dati è stata fatta non più attraverso un test scritto, ma con un questionario a risposta aperta, in forma di intervista, in quanto “the advantage of asking open-ended questions is that you are tapping into the participants really think without influencing them with your own ideas” (Ng, Wigglesworth, 2007: 264).

Come sostiene Baker (2006: 33-34) questo strumento ha dei limiti, in quanto non è sicuramente esaustivo rispetto agli interlocutori e rispetto ai domini. E'

stata, infatti, adottata una scala più inclusiva, con un numero ristretto di interlocutori – ma salienti e presenti con alta frequenza nella vita quotidiana dei soggetti – all’interno dei domini maggiori legati alle sfere d’azione principale rispetto ai soggetti.

La durata e la frequenza sono entrambe variabili importanti che interagiscono con i domini d’uso delle lingue. Rispetto a queste due variabili non sono state fatte, nel corso dell’intervista delle domande esplicite, se non in alcuni casi; i dati, tuttavia, sono stati raccolti indirettamente sia dall’analisi dell’intervista sia dai dati disponibili rispetto al contesto culturale in cui vivono i soggetti bilingui della ricerca.

Per quanto riguarda le pressioni esterne (per approfondimenti cfr. Mackey, 1962: 51-85) che hanno un’influenza sulle scelte linguistiche che un parlante bilingue deve compiere quasi ogni giorno, vista l’età dei soggetti, non sono state prese direttamente in considerazione in questa parte della ricerca.

Rispetto alle modalità di somministrazione, l’intervista è stata fatta a tutti e cinque gli studenti del gruppo bilingue scelto, con alcuni adattamenti legati all’età dei soggetti. Nel caso delle interviste agli studenti della primaria, infatti, sono stati omessi alcuni domini, in quanto non ritenuti all’interno della sfera d’azione di un parlante di otto anni.

5.2.1.b. Funzioni individuali

“A person’s bilingualism is reflected in the internal uses of each of his language” (Mackey, 1962: 51-85). Per determinare, quindi, se esiste una lingua dominante da parte del bilingue o se vengono utilizzate le diverse lingue per le singole espressioni intime individuate, si è ricorsi anche in questo caso ad un questionario a risposta aperta (cfr. Appendice 1, § 1.1.b.). Gli usi individuali identificati sono stati ripresi da Mackey (1962) e i risultati sono stati raccolti in una tabella (cfr. Appendice 1, Tabella 1.1).

Come per l’autobiografia linguistica, anche il questionario in questione è stato somministrato a tutti e cinque i soggetti del gruppo bilingue con alcune necessarie omissioni rispetto a quegli usi individuali - come ad esempio prendere appunti – che non sono ancora presenti in un bambino di otto anni.

5.2.1.c. Atteggiamento verso il bilinguismo

Per analizzare l'atteggiamento verso il bilinguismo da parte dei parlanti bilingui soggetto della ricerca è stato costruito uno strumento che si è avvalso di metodi di tipo diretto. Nonostante le critiche mosse a queste tipologie di metodi (cfr. § 4.2.2.a.) che non permetterebbero di misurare l'atteggiamento verso il bilinguismo con precisione, si è, comunque, optato per questi rispetto ai metodi indiretti. La tecnica *matched guise* (cfr. § 4.2.2.b.), sebbene ampiamente utilizzata in numerose varianti negli attuali studi sul bilinguismo, non è stata adottata in questo studio, da un lato, in ragione delle numerose fasi che comporta, e, dall'altro, per motivi strettamente legati al contesto. In questo caso, infatti, la figura del ricercatore, in virtù del ruolo di facilitatrice e mediatrice per la comunità cinese ricoperto all'interno della scuola in cui è stata condotta la ricerca, ha messo al riparo le risposte degli studenti dalle possibili influenze e da fattori di accettabilità sociale.

Lo strumento utilizzato con il gruppo bilingue (cfr. Appendice 1, § 1.1.c.) è stato suddiviso in due parti. Nella prima parte compaiono coppie di aggettivi bipolari per definire la lingua italiana. Nella seconda parte, invece, è stato tradotto e adattato il test per misurare l'atteggiamento verso il bilinguismo di Baker e Jones (1998: 177). Questo test è un questionario a risposta chiusa ed è costituito da una serie di affermazioni sulla lingua italiana e cinese rispetto alle quali gli studenti devono esprimere un giudizio in una scala Likert che va da 'completamente d'accordo' a 'per niente d'accordo'.

Rispetto alle modalità di somministrazione, la prima parte dello strumento è stata condivisa da tutti i soggetti del gruppo bilingue scelto. Visti la complessità delle affermazioni, la seconda parte, invece, è stata compilata solamente dagli studenti della secondaria di primo grado.

5.2.2. Strumenti di autovalutazione

Per avere un quadro il più ampio e completo possibile del profilo linguistico degli studenti oggetto della ricerca, nella prima fase di elaborazione degli strumenti, si è deciso di creare delle scale di autovalutazione per entrambe le lingue da somministrare, tuttavia, solo agli studenti della secondaria di primo grado.

Per quanto riguarda l'italiano è stata creata una scala di autovalutazione basandosi sia sulla griglia di autovalutazione stabilita nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (Council of Europe, 2002: 34-35), sia sui livelli dell'ALTE e delle Indicazioni di capacità, relativamente alle capacità generali (ALTE, 2006).

La scala di autovalutazione del cinese, non poteva chiaramente avere gli stessi parametri adottati nella scala italiana, che si è basata su livelli linguistici delle lingue europee. Lo strumento costruito, pertanto, è nato dall'adattamento di *ACTFL Proficiency Guidelines*²² (Xing, 2006:20-22)

Una volta predisposti gli strumenti, una più attenta riflessione sull'idea di competenza linguistica sottostante i materiali di cui ci si è avvalsi, ci ha portato, tuttavia, verso la scelta di non utilizzare tali griglie di autovalutazione ai fini dell'analisi del profilo bilingue dei soggetti della ricerca.

Trattandosi, per entrambe le scale, di parametri pensati per la valutazione della competenza raggiunta nelle lingue considerate come lingue straniere, nel caso di bilingui consecutivi, come i soggetti del nostro studio, tali parametri non rispecchiano l'idea di competenza bilingue sottesa alla ricerca. La competenza di un bilingue consecutivo è, infatti, diversificata nei diversi domini d'uso. All'interno dei diversi domini le differenti abilità nelle lingue parlate dal soggetto si possono inoltre sviluppare diversamente o non essere per nulla presenti relativamente ad alcune abilità. Gli strumenti predisposti, quindi, si basano su obiettivi da raggiungere in un contesto di lingua straniera e non sono, pertanto, pensati per soggetti bilingui.

5.3. ANALISI DEL REPERTORIO LINGUISTICO DEGLI STUDENTI BILINGUI OGGETTO DELLA RICERCA

La delimitazione del repertorio linguistico degli studenti oggetto della ricerca si basa sull'analisi dei dati raccolti in seguito alla somministrazione degli strumenti socio-linguistici precedentemente descritti. Nei seguenti paragrafi

²² Si tratta delle linee guida stabilite nel 1983 e riviste nel 1985 dall'*American Council for the Teaching of Foreign Languages*. Questo strumento si basa sui cinque livelli (*Novice; Intermediate; Advanced; Superior; Distinguished*) originariamente identificati dall'*US Foreign Service Institute*, e fornisce una descrizione dettagliata delle diverse funzioni comunicative, dell'ampiezza lessicale e del livello di accuratezza e di flessibilità nei singoli livelli per ciascuna delle quattro abilità primarie (ascoltare; parlare; leggere; scrivere). Lo sviluppo della competenza linguistica nei vari livelli e nelle abilità di lettura e scrittura prende in considerazione lingue con sistema alfabetico, sillabico e lingue basate sui caratteri.

saranno presentati i risultati ottenuti e le riflessioni emerse per ciascun strumento utilizzato nel corso della ricerca.

5.3.1. Funzioni sociali: Autobiografia (socio-)linguistica

Per quanto riguarda il repertorio linguistico degli studenti oggetto della ricerca i due studenti della primaria parlano solo due lingue: l'italiano si affianca, infatti, o al *putonghua* o al dialetto. I tre studenti della secondaria di primo grado, invece, possono essere considerati parlanti plurilingui all'interno dei quali coesistono i tre sistemi linguistici dell'italiano, del *putonghua* e del dialetto di Wenzhou. Per tre dei cinque studenti il dialetto viene considerato come prima lingua, mentre come seconda lingua viene scelto l'italiano. Nel caso di uno dei tre studenti il *putonghua* è percepito come seconda lingua contemporaneamente all'italiano. Gli altri due studenti, invece, hanno scelto l'italiano come prima lingua sentita e ascoltata, e il *putonghua* come seconda. Per questi due soggetti è interessante notare come dall'analisi delle interviste emerga che, similmente agli altri studenti, la lingua sentita e parlata con i genitori, da intendersi quindi come lingua madre, sia prevalentemente il cinese, ma è l'italiano ad essere percepito come prima lingua. Nel caso del *putonghua* per questi due soggetti, si può, inoltre, rilevare che mentre per lo studente della primaria esso corrisponda effettivamente alla lingua usata con e dai genitori e con e dai fratelli, nel caso dello studente di secondaria di primo grado la lingua usata con e dai genitori sia prevalentemente il dialetto, a volte l'italiano con la madre. Il *putonghua*, usato nel contesto familiare solo in parte con la sorellina piccola, viene, comunque, percepito come seconda lingua, mentre il dialetto è messo al terzo posto.

Dalle prime due domande dell'intervista sulla percezione di prima e seconda lingua è stato, infine, osservato che per i due studenti della primaria non c'è ancora una chiara consapevolezza della distinzione tra dialetto e *putonghua*. Entrambi, infatti, si riferiscono ad un generico cinese che per ciascuno corrisponde alla lingua conosciuta ed usata: in un caso si tratta del dialetto e nell'altro caso del *putonghua*.

Per quanto riguarda il contesto di acquisizione linguistica bilingue, dalle interviste emerge che la quasi totalità dei soggetti è entrato in contatto con l'italiano a partire dalla scuola materna. Solo uno studente riporta l'italiano

come prima lingua sentita e parlata dalla madre. L'osservazione protratta nel tempo dei comportamenti linguistici dei genitori degli studenti soggetto della ricerca, ci ha permesso di collocare i genitori nel Tipo 2, secondo le distinzioni tipologiche adottate da Li Wei (1994: 181-183). Questo tipo di parlante, definito come monolingue funzionale, solitamente appartiene alla prima generazione e utilizza la lingua della comunità in tutti i contesti sociali e ricorre, nel nostro contesto, all'uso dell'italiano solamente in rare occasioni e solamente per ragioni specifiche. Le caratteristiche di questa tipologia di parlante ci fa pensare, quindi, che la competenza in italiano dei genitori non sia sufficiente per lo sviluppo della lingua italiana nei figli. Anche per lo studente che riferisce di aver imparato l'italiano dalla madre, è possibile quindi ritenere che l'input linguistico in italiano sia stato quantitativamente consistente a partire dai 3 anni quando è iniziata la frequenza alla scuola materna.

Per quanto riguarda il cinese, la situazione è più complessa: sia il dialetto che il *putonghua* sono state apprese all'interno della famiglia, ma dalle interviste non sempre emerge chiaramente quale sia stato il contesto di acquisizione. Nel caso dei due studenti della primaria la lingua utilizzata per comunicare nell'ambiente familiare è in un caso il *putonghua* e nell'altro il dialetto. La studentessa della secondaria di primo grado si può, invece, definire bilingue simultanea per quanto riguarda il *putonghua* e il dialetto che rappresentano le due lingue utilizzate rispettivamente con il padre e con la madre. Negli altri due casi la situazione si presenta meno chiara dal momento che il dialetto è la lingua utilizzata dai genitori, mentre il *putonghua* viene usata con fratelli e amici cinesi. Uno dei due studenti riferisce di aver sentito le prime parole di *putonghua* dalla nonna e poi parla di un fratello che gliel'avrebbe insegnato, ma con il quale usa quasi sempre il dialetto. Il secondo studente riferisce di usare il *putonghua* solo con la sorella ma nessun'altro interlocutore della cerchia familiare utilizza questa lingua con lui. In entrambi i casi si può parlare di acquisizione simultanea dei due sistemi linguistici, anche se nel contesto di acquisizione il *putonghua* sembra avere uno spazio minore e soprattutto non emergono con chiarezza le modalità di acquisizione di tale lingua. È possibile ritenere, tuttavia, che il *putonghua* venga acquisito allo stesso modo dei monolingui cinesi, cioè attraverso la televisione. Dagli studi relativi alla diffusione del *putonghua* in Cina è infatti emerso che nell'area di Wenzhou

(provincia dello Zhejiang) “the exposure to the national language before schooling is restricted to passive exposure through the media” (Saillarde, 2004: 166).

Per quanto riguarda l’età di sviluppo del bilinguismo per tutti gli studenti soggetto della ricerca si può parlare di bilinguismo infantile (per approfondimenti cfr. capitolo 3).

Per quanto riguarda i domini d’uso, nell’ambito familiare, i dati dimostrano che l’uso di una lingua o di un’altra varia sulla base dell’interlocutore, e solitamente, la lingua parlata dall’interlocutore con il soggetto è la stessa utilizzata dal soggetto con i diversi interlocutori.

Con i genitori la quasi totalità dei soggetti usa il cinese e nello specifico il dialetto; solo uno studente usa il *putonghua* con entrambi i genitori. La studentessa della secondaria usa il *putonghua* con il padre e il dialetto con la madre che corrispondono alle rispettive L1 dei genitori. Nelle interazioni genitori-figli non esiste il doppio uso di dialetto e *putonghua*. La seconda lingua della comunicazione, quando e se usata, è l’italiano, anche se nelle interviste gli studenti non sono in grado di dire con quale frequenza e rispetto a quali argomenti (*topics*) si ricorra all’italiano.

La lingua utilizzate nelle relazioni nonni-nipoti avviene in entrambi gli interlocutori o in dialetto o in *putonghua*, cioè, anche in questo caso, nella lingua conosciuta dai nonni.

Con i fratelli la comunicazione avviene, invece, adottando diversi abbinamenti delle lingue parlate dai soggetti, riassumibili nelle seguenti modalità di utilizzo:

- a. Uso indifferenziato di italiano e cinese;
- b. Usi di lingue diverse con fratelli diversi. In questo caso la lingua utilizzata è quella conosciuta dal fratello;
- c. Uso predominante del cinese;
- d. Uso predominante dell’italiano.

Nel contesto familiare, dalle interviste emerge, quindi, che i soggetti sono coloro che adattano la propria scelta rispetto alle lingue parlate dai vari interlocutori nella famiglia. Con gli amici, come vedremo di seguito, la scelta è,

invece, più libera e non necessariamente dipendente dalla variabile lingua conosciuta dall'interlocutore.

Nel dominio amicizia la comunicazione è molto più polarizzata verso l'uso prevalente del cinese o dell'italiano. Nel caso degli studenti della primaria l'uso del cinese è legato alla lingua dei compagni che non conoscono l'italiano. Nelle classi in cui i soggetti sono inseriti, infatti, sono presenti dai due a più studenti cinesi neoarrivati nei due anni precedenti o nell'anno scolastico in cui è stata condotta la ricerca. Nel caso, invece, degli studenti della secondaria, o si parla esclusivamente cinese o esclusivamente italiano. In quest'ultimo caso si ricorre all'uso del cinese solo con i compagni cinesi neoarrivati in Italia che ancora non capiscono o non padroneggiano bene l'italiano. In tutti i casi, nel contesto dei pari si ricorre esclusivamente al *putonghua*, confermando le ricerche condotte da Ceccagno (2004) sui giovani migranti cinesi.

Il dominio della religione è stato preso in considerazione solo per gli studenti della secondaria di primo grado. Tale dominio non è risultato rilevante se non per uno studente che utilizza in questo caso il cinese.

Rispetto al dominio educazione, a parte uno dei due studenti della primaria, tutti gli altri frequentano anche la scuola cinese, per cui il contesto educativo varia. Nei singoli contesti, anche in questo caso, l'uso della lingua è legato alle lingue parlate dagli interlocutori e si usa, quindi, il cinese nella scuola cinese e l'italiano nel contesto educativo italiano.

Per quanto riguarda il rapporto lingua-mass media, l'uso di un mezzo di comunicazione in italiano piuttosto che in cinese è spesso legato ad una mancata conoscenza del cinese scritto. Gli studenti guardano la televisione sia cinese che italiana o prediligono quella italiana. Le motivazioni di questa seconda scelta sono in parte dovute ai gusti o agli interessi personali che non sono rappresentati, secondo gli intervistati, nella TV cinese. Una seconda ragione per la scelta della televisione italiana è data dalla totale incomprensione della lingua, in un caso, alle parziali difficoltà di comprensione del cinese per gli altri casi. Per quanto riguarda i film, invece, non è possibile trovare una linea comune; in questo caso ciascuno, infatti, sembra utilizzare una lingua rispetto all'altra basandosi su criteri del tutto personali. Gli stessi criteri personali sono alla base della scelta di ascoltare musica cinese o italiana. La radio non viene quasi mai utilizzata se non in un caso per ascoltare le partite

di calcio. Per quanto riguarda, infine, i fumetti, i giornali e i libri o si leggono in cinese e in italiano, anche se il cinese crea maggiori difficoltà di lettura e per questo è meno utilizzato, o si leggono in italiano. Come per la televisione, la scelta della lingua è in parte legata a motivazioni personali, quali la lettura dei testi scolastici e/o di lettura consigliati, e in parte dovuta all'incapacità di leggere in cinese.

Dall'analisi globale dei dati, rispetto ai domini proposti, emerge, quindi, che gli studenti utilizzano le diverse lingue sulla base di:

- a. Interlocutore;
- b. Contesto (*place*) in cui avviene la conversazione;
- c. Competenza linguistica nelle due lingue;
- d. Criteri personali discrezionali.

Non emergono, invece, dai dati raccolti, rilevanti accomodamenti linguistici rispetto agli argomenti trattati di cui si parla. Avendo, tuttavia, domini d'uso separati (bilinguismo differenziale) è presumibile pensare che mentre la lingua della comunicazione varia tra l'italiano e il cinese sulla base dell'interlocutore, la lingua utilizzata per le abilità cognitive superiori sia l'italiano, cioè la lingua in cui sono stati scolarizzati gli studenti. L'istruzione in cinese è spesso assente, e quando è presente riguarda esclusivamente lo studio del *putonghua* e, in alcuni casi, lo studio della matematica come unica disciplina scolastica. Nel caso degli studenti oggetto della ricerca, sebbene quasi tutti studino il cinese, variano gli anni di studio e, quindi, anche la competenza raggiunta. Lo studente della primaria segue parallelamente le due scuole e sa sia leggere che scrivere in cinese. Allo stesso modo la studentessa della secondaria ha seguito un percorso parallelo in italiano e in cinese, anche se lei stessa dichiara di avere ancora delle difficoltà nella lettura del cinese. I due studenti rimanenti hanno, invece diversi livelli di competenza: uno sa scrivere e sta imparando a leggere in cinese, mentre il secondo non sa ancora leggere in cinese.

5.3.2. Funzioni individuali

Il primo e sostanziale risultato che emerge dall'analisi delle interviste rispetto alle funzioni individuali è che nelle espressioni intime individuate il bilinguismo degli studenti oggetto della ricerca è dominante verso l'italiano. Il dato acquista una maggiore rilevanza se confrontato con i dati raccolti nella prima parte dell'intervista da cui emerge che solo per due degli soggetti l'italiano è considerato prima lingua, mentre per gli altri studenti la prima lingua è il dialetto.

Un secondo dato interessante, che in parte conferma quanto detto nel paragrafo precedente, è che nel caso dei due studenti della primaria l'altra lingua ricorrente accanto all'italiano è solo il cinese conosciuto dallo studente, rispettivamente il dialetto o il *putonghua*. Nel caso, invece, degli studenti della secondaria entrambe le lingue sono ugualmente presenti, insieme all'italiano, senza un reale predominio di una rispetto all'altra.

Per quanto riguarda l'uso delle diverse lingue possiamo tracciare i seguenti percorsi possibili:

- a. L'italiano e un'altra lingua vengono utilizzate per la stessa funzione, ma una lingua è, comunque, predominante sull'altra;
- b. Le lingue conosciute dagli studenti vengono usate in maniera bilanciata e per le stesse funzioni;
- c. Ad ogni lingua è associata una funzione diversa.

È interessante, infine, notare come l'uso di una lingua per una determinata funzione sia, come nel caso dei domini, intrinsecamente legata al contesto e/o all'interlocutore in cui essa è realmente utilizzata dallo studente. Questo emerge soprattutto nel caso dei sogni in cui, ad esempio, l'italiano ricorre quando il contenuto del sogno è relativo al contesto scuola; in questo contesto, infatti, la lingua utilizzata è l'italiano. Analogamente il dialetto ricorre nei sogni per la studentessa quando sogna qualcosa relativamente alla famiglia; anche in questo caso la lingua dell'espressione intima individuata è uguale alla lingua utilizzata nel dominio corrispondente.

5.3.3. Atteggiamento verso il bilinguismo

Dall'analisi dei dati della prima parte dell'intervista in cui sono state fornite delle coppie di aggettivi bipolari per definire la lingua italiana emerge, innanzitutto, un atteggiamento sicuramente positivo rispetto all'italiano. Tutti gli studenti della ricerca sono unanimi nel definirla come una lingua facile. Dai commenti di alcuni studenti si può rilevare, tuttavia, che questo aggettivo è stato scelto pensando alla maggiore difficoltà di parlare in cinese e, quindi, ad una percezione di minore competenza in cinese rispetto all'italiano. Un ulteriore criterio alla base di tale scelta è legato ai diversi tempi di acquisizione di più lingue e alle difficoltà ad essi connesse. Non si percepisce, quindi, l'italiano come lingua facile a priori, ma facile solo se appresa da piccoli.

Gli studenti sono, inoltre, generalmente dell'idea che l'italiano sia una lingua bella, e sostanzialmente utile. Per gli studenti della secondaria il concetto di utilità si lega sia con la possibilità di capire, di sapersi difendere e di parlare con le persone, sia con il paese in cui ci si trova. Dai commenti emerge, anche in questo caso, la visione di una lingua non utile a priori, ma tale perché è la lingua che si parla nel paese in cui gli studenti vivono.

Rispetto alla seconda parte, il questionario somministrato solo agli studenti della secondaria, è stato analizzato in maniera multidimensionale creando delle sotto-categorie in cui far convergere le diverse affermazioni presenti nel test.

Il primo punto analizzato è stato l'atteggiamento verso le lingue conosciute e parlate dai soggetti della ricerca. I dati confermano quanto emerso nella prima parte rispetto all'italiano e ci permettono, inoltre, di definire l'atteggiamento verso il cinese ugualmente positivo. Gli studenti si sono mostrati d'accordo rispetto all'importanza di saper parlare sia il cinese che l'italiano, e non credono basti solamente sapere l'italiano. Quest'ultima affermazione è molto probabilmente legata al fatto che nei diversi domini d'uso è ancora fortemente necessario l'uso o del dialetto o del *putonghua* perché gli interlocutori all'interno della comunità non conoscono l'italiano. La conoscenza delle due lingue, in ogni caso, secondo i dati riportati, non crea problemi alle persone. Non c'è accordo nelle risposte date dai soggetti rispetto al legame bilinguismo-maggiore intelligenza, ma emerge l'idea generale che si sappiano più cose se si

parlano più lingue. Non viene, invece, espressa un'opinione sulla difficoltà o meno di un bilinguismo simultaneo.

È interessante notare che l'insegnamento delle due lingue non è generalmente ritenuto un compito della scuola italiana. Per qualcuno, tuttavia, dovrebbero esserci indicazioni bilingui nella scuola, per altri è indifferente, mentre altri sono in disaccordo. Generalmente gli studenti sono dell'idea che entrambe le lingue dovrebbero avere lo stesso peso nella città in cui vivono, ritenendo, infatti, che esse possano benissimo convivere senza problemi nella stessa città. Questi ultimi dati fanno pensare che nei soggetti della ricerca c'è sicuramente una visione positiva del bilinguismo, ma che gli ambiti di apprendimento delle due lingue debbano essere separati, sebbene si auspichi una maggiore visibilità della lingua cinese, al pari dell'italiano.

Una seconda sotto-categoria presa in considerazione è l'atteggiamento verso le persone che parlano cinese. Dal momento che gli studenti per primi danno al loro bilinguismo un valore positivo, possiamo, chiaramente, dedurre che lo stesso valore venga attribuito anche ai parlanti sinofoni. Questo atteggiamento non sembra essere un fenomeno transitorio e strettamente legato al presente, visto che dalle affermazioni fatte emerge come gli stessi studenti vorrebbero essere riconosciuti anche da adulti come parlanti bilingui e vorrebbero continuare ad usare il cinese con i figli in modo tale che anch'essi possano parlare entrambe le lingue. Chi parla cinese, è, dunque, percepito positivamente, e un tale atteggiamento favorevolmente proiettato anche nel futuro ha sicuramente un'influenza positiva sul mantenimento della lingua cinese.

L'ultima sotto-categoria presa in esame riguarda, infine, l'atteggiamento verso l'uso funzionale o strumentale del cinese. Dall'analisi emerge che il bilinguismo, non limitandosi, quindi, alla sola conoscenza del cinese, è percepito come un fattore importante per trovare lavoro, anche se poi gli studenti globalmente non esprimono giudizi sull'idea di un guadagno maggiore legato allo *status* di parlanti bilingui.

Come sostiene Mackey (1962) "bilingualism is the property of the individual. Each individual creates a unique 'print' of his or her bilingual world. It's the individual interactions with the wider community that create the phenomenon of bilingualism". Allo stesso modo l'atteggiamento sviluppato verso il bilinguismo non è semplicemente dato dalle percezioni individuali e dalle

opinioni personali del parlante bilingue. Anche in questo caso la comunità, nel senso più ampio del termine, all'interno del quale il parlante bilingue si trova a vivere ha un'influenza e un peso nella formazione di un atteggiamento più o meno positivo verso il bilinguismo.

I soggetti della ricerca sono parlanti bilingui inseriti in un contesto monolingue, in cui non è attiva nessuna politica scolastica specifica per il supporto dei soggetti bilingui. Vista l'alta percentuale di parlanti non italofoeni presenti nella scuola, le politiche educative sono al momento impegnate nell'attivazione di laboratori di italiano L2 rivolti agli alunni neoarrivati o con bassa competenza dell'italiano. Il plurilinguismo degli studenti è, quindi, una realtà stabile nella scuola in cui è stata condotta la ricerca, similmente alle altre scuole del Comune di Prato, ma non sono ancora state attivate politiche specifiche per i parlanti bilingui come i soggetti della nostra ricerca.

La specificità della realtà scolastica del Comune di Prato ha portato gli insegnanti ad assumere nel tempo diversi comportamenti rispetto al bilinguismo, come emerge dalle osservazioni sul campo. Una parte limitata di insegnanti, infatti, richiede agli studenti bilingui, come i soggetti della ricerca, e ai non italofoeni, con diversi livelli di competenza in italiano, l'uso esclusivo dell'italiano all'interno del contesto scolastico. Un'analoga percentuale è consapevole dell'importanza del mantenimento della L1 nei processi glottodidattici secondo la teoria dell'interdipendenza (*Developmental Interdependence Hypothesis*) di Cummins (1984). La maggioranza degli insegnanti, invece, non esprime alcun giudizio e permette l'uso della lingua della comunità come lingua veicolare utilizzata dai parlanti bilingui verso i pari con minore o bassa competenza in italiano e come strumenti di accoglienza.

Azioni positive finalizzate al sostegno del mantenimento del *putonghua* nei bambini bilingui sono state realizzate nel corso degli anni sia dal Comune di Prato che dalla stessa comunità cinese.

Come abbiamo detto nel capitolo 1, infatti, molte famiglie percepiscono la conoscenza della lingua cinese, in particolare scritta, come fondamentale per la preservazione dell'identità culturale, per la possibilità di mantenere rapporti con il resto della famiglia rimasta in Cina, nonché per possibili rientri nel paese d'origine o possibili opportunità di business a cavallo fra i due mondi.

Sono quindi nate nel corso degli anni delle vere e proprie scuole, dove viene insegnata la lingua cinese o addirittura viene proposto un percorso di studi parallelo a quello effettuato nelle scuole italiane ma in cui il cinese viene utilizzato come lingua veicolare.

Constatato il bisogno espresso e allarmato dell'espandersi di iniziative che evidentemente si muovono ai margini della legalità, il Comune di Prato ha cercato di rispondere all'esigenza attivando a sua volta dei corsi di lingua cinese specificatamente pensati per i bambini e i ragazzi di seconda generazione.

Non esistono studi in merito al funzionamento di queste strutture cinesi, sia per i limiti dell'attuale ricerca scientifica sia per le logiche cautele adottate da realtà che si pongono ai limiti della legalità; ma dai colloqui fatti nel corso degli anni con i genitori durante gli incontri scuola-famiglia emerge, tuttavia, che anche la scuola organizzata dalla comunità si è differenziata nel tempo nel tentativo di rispondere alle esigenze della comunità stessa. Accanto allo studio del cinese, sempre più spazio hanno assunto l'insegnamento di contenuti disciplinari, soprattutto di tipo matematico, ma anche l'insegnamento della lingua italiana realizzato attraverso l'uso del cinese come lingua veicolare.

Parlando con i genitori si evince, però, anche una chiara indicazione di priorità legata al progetto migratorio intrapreso.

Nel caso il genitore abbia la percezione che sia troppo impegnativo e difficile per il figlio stesso frequentare parallelamente i due percorsi di studio, viene sempre più spesso deciso di interrompere la frequenza della scuola cinese e magari rimandarla di qualche anno.

D'altra parte gli studenti più grandi oggetto della ricerca hanno raccontato di aver iniziato a seguire i corsi di cinese solo negli ultimi anni a dimostrazione del fatto che si sta recuperando nella comunità l'importanza di sapere anche leggere e scrivere in cinese. Gli studi sulla comunità cinese di Prato (per approfondimenti cfr. cap. 1) fanno supporre, infatti, che il diverso atteggiamento nei confronti del mantenimento della lingua non nasca soltanto da un atteggiamento positivo nei confronti del bilinguismo e dal desiderio di mantenimento dell'identità culturale, ma sia legato anche al cambiamento nel progetto migratorio. Da una parte non si esclude, infatti, la possibilità di tornare in Cina, dall'altra la diversificazione delle attività economiche

all'intero della comunità ha visto nascere e crescere il *business* a cavallo tra i due Paesi. La combinazione di questi motivi spiega l'impulso dato negli ultimi anni all'alfabetizzazione in cinese dei figli. I genitori, infatti, continuano a pensare che sia difficile acquisire le due lingue contemporaneamente e che possa creare confusione - avvallati in questa opinione anche dagli insegnanti -; ma la frequenza ad entrambe le scuole viene, comunque, percepita come parte delle difficoltà necessarie per la realizzazione del progetto migratorio

Nel corso degli anni, invece, non sono cambiate le abitudini linguistiche dei genitori che non usano quasi mai l'italiano per comunicare con i figli.

Nella maggior parte dei casi sono tutti figli di prima generazione che, per le caratteristiche della comunità stessa (cfr. cap. 1), non hanno necessità e non hanno mai imparato la lingua. Anche nei casi in cui i genitori siano arrivati in Italia da piccoli e abbiano seguito un percorso quasi regolare di scuola e abbiano, quindi, una buona competenza in italiano, dalle osservazioni sul campo si è potuto rilevare che si rivolgono comunque in *putonghua* o in dialetto ai figli.

Rispetto a tutte le influenze esterne prese in considerazione possiamo, quindi, concludere che da parte degli insegnanti, gli studenti non desumono un valore necessariamente negativo o positivo per quanto riguarda il bilinguismo. Per i diversi atteggiamenti sopra descritti, vengono, piuttosto, trasmessi messaggi contrastanti, affiancati all'aspetto istituzionale di legittimazione della L1 attraverso la presenza dei mediatori culturali e dei documenti inerenti la scuola tradotti nelle varie lingue. Le politiche attuate inizialmente dal Comune di Prato e successivamente portate avanti dalla comunità cinese per quanto riguarda il mantenimento della lingua d'origine, accanto alle abitudini linguistiche dei genitori, hanno, infine, contribuito nel sostenere e promuovere l'atteggiamento positivo nei confronti del bilinguismo che gli studenti hanno dimostrato di avere.

CAPITOLO 6

IL PROFILO LINGUISTICO DEGLI STUDENTI BILINGUI

OGGETTO DELLA RICERCA: ANALISI DELLE PRODUZIONI ORALI

In questo capitolo verranno inizialmente presentate le diverse tipologie di strumenti utilizzati per la misurazione del bilinguismo degli studenti oggetto della ricerca. La seconda parte del capitolo si focalizzerà, quindi, sull'analisi dei dati raccolti attraverso la somministrazione dei test utilizzati.

6.1. STRUMENTI PER LA MISURAZIONE DEL BILINGUISMO DEGLI STUDENTI OGGETTO DELLA RICERCA

Per poter raccogliere e analizzare i dati relativi alla produzione linguistica degli studenti oggetto della ricerca sono stati scelti, come per la ricostruzione del repertorio linguistico degli studenti, una serie di metodi di tipo deduttivo. Nei seguenti paragrafi saranno illustrate le diverse tipologie di strumenti utilizzati. Per ciascun strumento adottato verranno descritte le caratteristiche e le modalità di somministrazione.

6.1.1. Test di elicitazione formale

Un primo strumento adottato nella nostra ricerca è il *Verbal Fluency Task* (VFT) (cfr. Appendice 1, § 1.2.).

Questo tipo di test è la variante orale del *Word Association Test*²³ che si basa su una tecnica associativa sviluppata da Lambert (1956). Questo strumento è stato utilizzato, insieme ad altri test (per approfondimenti cfr. Peal e Lambert, 1962), negli studi di Peal e Lambert (1962) per valutare il livello di bilinguismo dei parlanti. Lo stesso strumento è stato successivamente adottato per la valutazione dei fenomeni di attrito linguistico (per approfondimenti cfr. § 3.2.5.), in quanto gli studi hanno dimostrato come la perdita della L1 abbia

²³ Si tratta di un test adottato da Peal e Lambert (1962) caratterizzato dalla presentazione di parole sia in francese che in inglese, alternando le due lingue. Agli studenti si chiede di scrivere il numero maggiore di parole associate al termine detto. Per ogni parola gli studenti hanno a disposizione 60 secondi.

come prima e come più importante conseguenza la difficoltà di recupero del lessico (Köpke, 1999).

Questo tipo di test è stato scelto tra tutti gli strumenti di elicitazione formale sia per la sua semplicità in termini di preparazione e di somministrazione, ma anche perché, si adatta, diversamente da altri, come ad esempio il *Word Detection Test*²⁴, alle caratteristiche dei soggetti della ricerca, in quanto non richiede nessun tipo di comprensione di lettura e di produzione scritta. Ai soggetti della ricerca è stato, infatti, chiesto di produrre oralmente, nello spazio di 60 secondi, il maggior numero di parole che fossero collegate e in relazione con i termini dati. Il task è stato, quindi, focalizzato sugli aspetti semantici del recupero lessicale attraverso l'elicitazione di parole legate ad un determinato campo semantico, come «famiglia», «casa», «scuola» e «città», utilizzati nella nostra ricerca.

I termini sono stati presentati prima in italiano e poi in cinese. Le stesse parole sono state, quindi, sottoposte ai soggetti dei rispettivi gruppi di controllo monolingui.

Il test è stato utilizzato per raccogliere dati da analizzare a vari livelli, tra cui la valutazione della dominanza²⁵ di una delle due lingue o un perfetto bilanciamento di entrambe nei parlanti bilingui. Per ogni soggetto bilingue è stata, quindi, calcolata la somma di tutte le parole in italiano (NI) e la somma di tutte le parole in cinese (NC). Queste due somme sono state utilizzate per calcolare l'indice di dominanza, secondo la seguente formula (Ng, Wigglesworth, 2007: 193), adattata al contesto della ricerca:

$$\frac{NI - NC}{NI + NC} \times 100 = \text{INDICE DI DOMINANZA}$$

²⁴ Sviluppato da Lambert, Havelka e Gardner (1959), questo test è stato utilizzato con delle modifiche da Peal e Lambert (1962) per misurare il livello di bilinguismo. Si tratta di trovare delle parole in inglese e in francese all'interno di stringhe di lettere, in un tempo dato di 30 secondi. Nella nostra ricerca questo tipo di test non è utilizzabile vista la natura logografica della lingua cinese.

²⁵ Con "*linguistic dominance*" si intende in questo caso "which of the two linguistic system is dominant in the one mind" (Pienemann, 2007: 259). Lo stesso termine è stato utilizzato in riferimento a due differenti concetti: a. l'uso di una lingua preferita rispetto all'altra; b. la dominanza di un sistema grammaticale sull'altro nel parlante bilingue (Arias, et al., 2005).

Un indice pari a zero indica un perfetto equilibrio tra le due lingue, un indice positivo indica la dominanza dell'italiano e un indice negativo la dominanza del cinese.

Questo tipo di analisi ha, tuttavia portato alla luce alcune criticità dello strumento adottato in relazione alla lingua cinese. A tutti i soggetti è stato, infatti, chiesto di associare il maggior numero di parole per ogni campo semantico dato. I soggetti bilingui e i monolingui italofoeni hanno “rispettato” il task fornendo un elenco di parole costituito generalmente da un'unica parola “piena”²⁶ o, come nel caso di uno dei due parlanti bilingui della primaria, da una parola “piena” unita a parole “funzionali”²⁷ come articoli e preposizioni. Nel caso delle produzioni cinesi, invece, le associazioni fatte hanno assunto spesso la forma di sintagmi nominali, costituiti, quindi da più parole. Questo tipo di risultato è fortemente legato alla natura flessiva dell'italiano in opposizione al cinese che è un tipico esempio di lingua isolante. La singola parola in italiano ha nel suo interno tutte le possibili informazioni relative al numero, al genere, al tempo e al modo contrassegnati morfologicamente in modo diverso. I morfemi flessionali sono sufficienti, quindi, per specificare la concretizzazione della radice lessicale su cui operano in un determinato contesto. Nella lingua cinese, al contrario, “ogni unità lessicale è invariabile e rimane identica qualunque sia la posizione grammaticale che assume” (Abbiati, 1992: 110). “In cinese le varie categorie grammaticali non sono modalità obbligatorie che richiedono di essere sistematicamente contrassegnate con l'impiego di indicatori formali. Informazioni quali numero, genere, tempo, modo tendono ad essere fornite solo in caso di reale necessità, qualora il contesto non sia di per sé sufficiente a renderle implicitamente chiare. E anche allora la segnalazione è per lo più effettuata non attraverso l'impiego di specifici contrassegni grammaticali, ma mediante l'aggiunta di elementi contestuali” (Abbiati, 1992: 110). Nella lingua cinese il contesto gioca, quindi, un ruolo decisivo nel determinare la completezza grammaticale e nel realizzare la dimensione semantica della parola. Queste ragioni spiegano la presenza dei sintagmi all'interno delle produzioni dei monolingui cinesi, diversamente dalle

²⁶ “Una parola ‘piena’ non è tale se non contiene un morfema lessicale; e un morfema lessicale da solo può costituire una parola piena autonoma” (Berruto, 2006: 56).

²⁷ “Le parole funzionali, che sono spesso costituite da un solo morfema, sono [...] ‘parole vuote’, prive di significato lessicale (Berruto, 2006: 56)

produzioni dei bilingui i quali nel test in cinese, similmente al test in italiano, elencano semplicemente una serie di parole il cui significato non è attualizzato nel contesto di enunciazione. Nella traduzione in italiano, il termine è stato riportato al singolare, se non diversamente specificato dal contesto.

Sulla base di quanto detto, riteniamo, pertanto, che questa tipologia di strumento, per la natura stessa del test, sia poco adatto quando una delle due lingue in esame è il cinese.

Ai fini della nostra ricerca per poter ottenere dei dati scientificamente validi e non falsati dalla quantità oggettivamente maggiore di parole nei test dei parlanti monolingue sinofoni, abbiamo considerato “parola”, e contato come tale, le unità di significato composte rispettivamente da:

- a. Parole "piene";
- b. Parole "piene" accompagnate da parole "funzionali" (ad esempio: articoli e preposizioni per l'italiano; numerali e classificatori per il cinese);
- c. Sintagmi nominali.

6.1.2. Produzione orale spontanea

Un secondo strumento per la valutazione del bilinguismo degli studenti soggetto della ricerca è un riadattamento del *Chaplin film retelling task* (CFRT)

(cfr. Appendice 1, § 1.3.), che permette di elicitarne il parlato spontaneo.

Nella versione adattata per la nostra ricerca, agli studenti bilingui sono stati fatti vedere due cartoni animati muti della durata massima di 7', tratti dalla serie di “Tom & Jerry”. In seguito alla visione si è chiesto ad ogni studente di riassumere il contenuto di quanto visto in italiano per un cartone e in cinese per l'altro. Non è stato dato un tempo massimo, in quanto, in fase di somministrazione ci siamo resi conto, come per il VFT, che il fattore tempo era fonte di ansia per alcuni soggetti. Il filmato che i soggetti bilingui hanno riassunto in italiano è stato successivamente sottoposto ai parlanti del gruppo di controllo italofono, mentre il gruppo di controllo sinofono ha visionato e riassunto lo stesso filmato che i soggetti bilingui hanno raccontato in cinese.

6.2. RICCHEZZA LESSICALE E DOMINANZA LINGUISTICA DEGLI STUDENTI OGGETTO DELLA RICERCA

Per quanto riguarda il primo strumento di analisi utilizzato relativamente alla produzione degli studenti bilingui oggetto della ricerca, cioè il *Verbal Fluency Task* (VTF), i dati sono stati inizialmente suddivisi secondo i due ordini di scuola a cui i partecipanti appartengono. All'interno di ogni ordine di scuola i dati sono stati analizzati separatamente per le due lingue parlate dai soggetti bilingui della ricerca in relazione ai parlanti monolingui dei rispettivi gruppi di controllo (cfr. Appendice 9 per la primaria e Appendice 10 per la secondaria). Nei prossimi paragrafi presenteremo la sintesi finale dei dati attraverso l'analisi contrastiva nelle due lingue trasversalmente ai gruppi testati.

In tutti e tre i livelli di analisi, rispettivamente in italiano, in cinese e nella sintesi delle due lingue, le associazioni emerse per ogni termine presentato sono state interpretate secondo i seguenti criteri:

- a. Numero delle parole;
- b. Tipologia di parole;
- c. Ricorrenza delle parole

Le parole sono, innanzitutto, state analizzate da un punto di vista quantitativo secondo il criterio spiegato nel paragrafo precedente (cfr. § 6.1.1.).

Le associazioni emerse sono state, quindi, organizzate secondo un criterio di tipo semantico. Per ogni termine elicitato, le parole ad esso associate sono state suddivise secondo degli ulteriori sottoinsiemi di appartenenza semantica, come ad esempio: persone, oggetti, luoghi/parti della casa, caratteristiche ed emozioni.

Ad un terzo livello di analisi è stato riportato il numero di volte in cui la stessa parola è apparsa sul totale dei parlanti sottoposti al test.

6.2.1. Analisi quantitativa del *Verbal Fluency Task* (VFT): numero di parole

Ad una prima analisi, basata sul dato numerico del gruppo della primaria si evince che:

- a. Franco²⁸ – soggetto bilingue - usa poche parole sia in italiano che in cinese. Solo nel caso di «città» usa più parole in italiano che in cinese;
- b. Emilio – soggetto bilingue - ne usa tante sia in italiano che in cinese, soprattutto per alcuni termini;
- c. I soggetti monolingui variano molto nel loro interno, ma possiamo dire che il parlante monolingue cinese fa il maggior numero di associazioni. Tra i tre soggetti monolingui Pietro ha un numero di associazioni intermedio, mentre Margherita ha circa lo stesso numero di parole di Franco.

TABELLA 6.1
Primaria: Numero di parole

	FAMIGLIA		CASA		SCUOLA		CITTÀ	
	IT	CH	IT	CH	IT	CH	IT	CH
FRANCO Soggetto bilingue	2	3	2	3	4	3	7	2
EMILIO Soggetto bilingue	4	6	23	24	15	9	5	7
PIETRO Soggetto monolingue_IT	8		3		4		1	
MARGHERITA Soggetto monolingue_IT	3		4		5		6	
SHIQI Soggetto monolingue_CH		6		11		24		9

Questi dati ci permettono di dire che da un punto di vista della ricchezza lessicale i soggetti bilingui sono relativamente simili ai parlanti monolingui, e

²⁸ Per rispetto della loro privacy i nomi dei soggetti della ricerca riportati sia nelle appendici che nel corpo della tesi non corrispondono ai nomi reali, ma sono nomi fittizi.

non hanno, quindi, meno lessico a disposizione rispetto ai rispettivi gruppi di controllo. Nel caso di Franco, ad esempio, il numero basso di parole è simile sia nella produzione in italiano che in cinese. La produzione in italiano, inoltre, non si discosta, molto dalla produzione numerica di Margherita - soggetto monolingue italofono -, mentre la produzione è nettamente minore rispetto alle parole del soggetto monolingue cinese.

Per quanto riguarda, invece, il gruppo della secondaria possiamo, innanzitutto, dedurre che tra i soggetti bilingui Lili è colui che produce il minor numero di parole, senza grandi variazioni numeriche tra le due lingue. Quantitativamente non si discosta, tuttavia, dalla produzione né di uno dei soggetti monolingui sinofoni – Lichao - né di Samantha – soggetto monolingue italofono. Gli altri due soggetti della ricerca producono mediamente lo stesso numero di parole del secondo parlante monolingue sinofono – Enke -, mentre, rispetto al gruppo di controllo italofono, in un caso la produzione è maggiore; nel caso di Giovanni, che ha prodotto il maggior numero di associazioni in assoluto, la quantità di parole è, invece, inferiore. Sia nel caso di Lina che di Stefano si può generalmente rilevare una variazione minima della quantità di parole tra le due lingue, anche se tendenzialmente è maggiore il numero di associazioni fatte in italiano.

Confrontando i dati numerici della primaria (cfr. Tabella 6.1), emerge, inoltre, che il gruppo della secondaria ha mediamente associato un numero maggiore di parole per ogni termine dato.

TABELLA 6.2
Secondaria: Numero di parole

	FAMIGLIA		CASA		SCUOLA		CITTÀ	
	IT	CH	IT	CH	IT	CH	IT	CH
STEFANO Soggetto bilingue	6	8	7	5	14	6	7	5
LILI Soggetto bilingue	5	5	4	1	3	2	1	1
LINA Soggetto bilingue	7	6	8	5	10	7	1	3

	FAMIGLIA		CASA		SCUOLA		CITTÀ	
	IT	CH	IT	CH	IT	CH	IT	CH
GIOVANNI Soggetto monolingue_IT	10		13		10		19	
SAMANTHA Soggetto monolingue_IT	5		5		5		2	
LICHAO Soggetto monolingue_CH		5		5		3		2
ENKE Soggetto monolingue_CH		7		8		12		6

Dall'analisi quantitativa delle parole prodotte sono state evidenziate le variazioni nel numero di associazioni all'interno dei vari gruppi bilingui e monolingui. Sono state, inoltre, riscontrate delle analogie da un punto di vista quantitativo nel confronto verticale tra i diversi gruppi di parlanti. Dal test emerge, quindi, che anche i soggetti bilingui della secondaria hanno una ricchezza lessicale non dissimile dai rispettivi parlanti monolingui.

Il totale delle parole emerse, all'interno di entrambi i gruppi, è dipeso, anche in parte dal tempo dell'esercizio. Secondo le indicazioni date per ogni parola i soggetti avevano a disposizione un tempo massimo di 60 secondi, in alcuni casi, però, i soggetti stessi hanno dato solo alcune parole e poi hanno aggiunto che non ne avevano in mente altre relative al termine dato. Non si è voluto, quindi, forzare i soggetti. Nei casi di Franco, Pietro e Margherita i test durano dai 0' 39" di Pietro, a 1' 27" – italiano - e 1' 05" – cinese – di Franco, fino ad un massimo di 2' 08" per il test di Margherita. In tutti e tre i casi, quindi, i soggetti hanno dedicato ad ogni parola molto meno di un minuto. Il test del soggetto bilingue Emilio, al contrario, è durato rispettivamente 7' 20" in italiano e 7' 25" in cinese; i tempi in questo caso sono molto vicini agli 8' 50" della produzione del soggetto monolingue cinese. Negli ultimi due casi, mediamente i soggetti hanno avuto a disposizione due minuti per pensare e dire le parole. Per lo stesso motivo per cui non si è voluto forzare l'estensione nei primi tre casi, allo stesso modo non si è voluto bloccare la produzione. Un tempo, tuttavia, più lungo di pensiero ed esposizione spiega la maggiore produzione per alcuni dei

soggetti. A parità di tempo, quindi, il numero delle parole coincide da un punto di vista numerico.

Lo stesso fenomeno si è verificato per il gruppo di parlanti della secondaria i quali, nella maggior parte dei casi, non hanno rispettato il fattore tempo. Il test di Lili, che ha prodotto il minor numero di parole, è, infatti, durato 0' 49" in italiano e 0' 31" in cinese. È interessante notare, tuttavia, che Lili ha prodotto lo stesso numero di parole dei due parlanti monolingui – sia sinofono che italofono - il cui test è rispettivamente durato 1' 04" e 2' 50". Giovanni, al contrario, che ha elaborato il maggior numero di associazioni, ha svolto il test in 5' 06". Come per i soggetti testati della primaria, sono stati i parlanti stessi ad esplicitare la fine delle associazioni possibili e non si è ritenuto, anche in questo caso, utile pressare il soggetto con un'ulteriore richiesta di riflessione fino allo scadere dei 60 secondi. Inizialmente il fattore tempo è stato legato al fattore età per cui si è pensato che più l'età del soggetto testato fosse bassa più il limite temporale dato fosse un possibile elemento ansiogeno. Avendo riscontrato la stessa modalità anche nel gruppo della secondaria, riteniamo, invece, che la variabile tempo debba essere eliminata da questo tipo di test chiedendo semplicemente ai parlanti di elicitare tutte le parole che possano essere "in relazione con" il termine dato, lasciando loro la possibilità di gestire il tempo in base alla loro capacità di espressione. I dati raccolti attraverso la somministrazione standard del test si ritiene, infatti, non possano essere pienamente indicativi della ricchezza lessicale del parlante se poniamo un limite alla sua produzione. Chiaramente nella nostra ricerca ad un maggior tempo è quasi sempre corrisposto un numero maggiore di associazioni, ma è altrettanto importante evidenziare che gli stessi soggetti hanno esplicitato la fine delle associazioni e anche avendo a disposizione maggior tempo i dati non sarebbero verosimilmente cambiati. Nel caso contrario, invece, di una produzione di associazioni numericamente consistente, il limite temporale non permette di raccogliere tutte le possibili associazioni. Il dato da rilevare, quindi, attraverso questo test dovrebbe essere il totale delle associazioni che un parlante è in grado di fare rispetto i termini dati nel tempo di cui ha bisogno.

6.2.2. Analisi qualitativa del *Verbal Fluency Task* (VFT): tipologia e ricorrenza delle parole

Ad un successivo livello di analisi, incrociando i dati ottenuti dall'analisi delle tipologie di parole e della loro ricorrenza emerge, innanzitutto, che mentre le parole di associazione in tutti i soggetti del gruppo della primaria sono sostanzialmente termini di tipo concreto, nel caso della secondaria si evidenzia una maggiore ricchezza lessicale legata all'uso di termini astratti.

Per quanto riguarda il campo semantico «famiglia» prevalgono per entrambe le lingue, trasversalmente in tutti i soggetti, i termini legati alle persone della famiglia, che nella maggior parte dei casi, corrispondono ai membri della famiglia del soggetto parlante. Nel gruppo della secondaria emergono, inoltre, diversamente dai soggetti della primaria, una serie di termini legati alle caratteristiche e alle emozioni soggettive associate a questo campo semantico.

TABELLA 6.3
Primaria: Tipologia di parole

	FRANCO Soggetto bilingue		EMILIO Soggetto bilingue		PIETRO Soggetto monolingue_IT		MARGHERITA Soggetto monolingue_IT		SHIQI Soggetto monolingue_CH	
	IT	CH	IT	CH	IT		IT			CH
FAMIGLIA	IT	CH	IT	CH	IT		IT			CH
Persone	✓	✓	✓	✓	✓		✓			
Oggetti					✓					✓
Luoghi										
Caratteristiche										✓
Emozioni										

TABELLA 6.4
Secondaria: Tipologia di parole

	STEFANO Soggetto bilingue		LILI Soggetto bilingue		LINA Soggetto bilingue		GIOVANNI Soggetto monolingue IT		SAMANTHA Soggetto monolingue IT		LICHAO Soggetto monolingue CH		ENKE Soggetto monolingue CH	
	I T	C H	IT	C H	I T	C H	I T		I T			C H		C H
FAMIGLIA	I T	C H	IT	C H	I T	C H	I T		I T			C H		C H
Persone	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					✓		✓
Oggetti														
Luoghi	✓				✓									
Caratteristiche					✓	✓	✓		✓					✓
Emozioni									✓			✓		

I termini associati ricorrono generalmente, una sola volta. Le parole che vengono riportate da più soggetti sono: “mamma”, “papà”, “fratello”, “sorella”, “nonni” e “cugini”. Nel confronto tra le due lingue è interessante notare come la produzione in cinese si arricchisca di tutte le varianti di parentela di cui è portatrice la lingua cinese relativamente ai termini sopra indicati, come ad esempio fratello e sorella minore o maggiore, nonno e nonna materni e paterni.

I parlanti bilingui di entrambi i gruppi usano generalmente gli stessi termini sia per il test in italiano che in cinese.

Nel caso del soggetto monolingue cinese della primaria, le risposte relative a famiglia (amico, compagno e insegnante) risultano poco attinenti con il termine presentati. Nonostante la domanda espressa dall’intervistatrice per chiarire la relazione tra i termini elicitati e famiglia, il soggetto non risponde. Una possibile spiegazione potrebbe trovarsi nella pratica in uso in Cina di mandare i bambini a vivere casa dell’insegnante, qualora le distanze da casa a scuola fossero troppo lunghe o nel caso in cui i genitori non potessero occuparsi del figlio per motivi di lavoro.

TABELLA 6.5
Primaria: Ricorrenza delle parole

FAMIGLIA		家庭 ²⁹ (<i>jiātíng</i>)	
Persone	Totale parole: 13	Persone	Totale parole: 10
	Numero di volte in cui la parola ricorre		Numero di volte in cui la parola ricorre
Genitori	1	妈妈 (<i>māmā</i>) > mamma	2
Fratellini/Fratellino	2	爸爸 (<i>bàbà</i>) > papà	2
(La mia) mamma	2	弟弟 (<i>dìdì</i>) > fratellino	1
Babbo	1	我 (<i>wǒ</i>) > io	1
Papà	1	姐姐 (<i>jiějie</i>) > sorella maggiore	1
Sorella	1	爷爷 (<i>yéyé</i>) > nonno paterno	1
Io	1	奶奶 (<i>nǎinǎi</i>) > nonna paterna	1

²⁹ I caratteri cinesi saranno sempre affiancati dalla trascrizione fonetica in *pinyin* tra parentesi, seguita dalla traduzione in italiano introdotta dal simbolo >.

Figlio	1	朋友 (<i>péngyǒu</i>) > amico	1
Cugino	1	同学 (<i>tóngxué</i>) > compagno	1
Zii	1	老师 (<i>lǎoshī</i>) > insegnante	1
Nonni	1		
Cognati	1		
Bambino	1		
Oggetti	Totale parole: 1	Oggetti	Totale parole: 2
	Numero di volte in cui la parola ricorre		Numero di volte in cui la parola ricorre
Foto	1	床 (<i>chuáng</i>) > letto	1
		桌子 (<i>zhuōzi</i>) > tavolo	1
Luoghi	Totale parole: 0	Luoghi	Totale parole: 0
Caratteristiche	Totale parole: 1	Caratteristiche	Totale parole: 1
	Numero di volte in cui la parola ricorre		Numero di volte in cui la parola ricorre
Insieme	1	人 (<i>rén</i>) > persona	1
Emozioni	Totale parole: 0	Emozioni	Totale parole: 0

TABELLA 6.6
Secondaria: Ricorrenza delle parole

FAMIGLIA		家庭 (<i>jiāting</i>)	
Persone	Totale parole: 11	Persone	Totale parole: 15
	Numero di volte in cui la parola ricorre		Numero di volte in cui la parola ricorre
Babbo	2	爸爸 (<i>bàbà</i>) > papà	5
Papà	1	妈妈 (<i>māmā</i>) > mamma	5
Padre	1	哥哥 (<i>gēgē</i>) > fratello maggiore	2
Mamma	3	弟弟 (<i>dìdì</i>) > fratellino	2
Madre	1	姐姐 (<i>jiějiě</i>) > sorella maggiore	2

Fratello	4	妹妹 (<i>mèimèi</i>) > sorellina	1
Sorella	2	姐妹 (<i>jiěmèi</i>) > sorella	1
Nonni	2	兄弟 (<i>xiōngdì</i>) > fratello	1
(I miei) cugini	2	爷爷 (<i>yéyé</i>) > nonno paterno	1
Parenti	1	奶奶 (<i>nǎinǎi</i>) > nonna paterna	1
Zii	1	外婆 (<i>waipó</i>) > nonna materna	1
		外公 (<i>waigōng</i>) > nonno materno	1
		我的表哥 (<i>wǒ de biǎogē</i>) > mio cugino	1
		我的表姐 (<i>wǒ de biǎojiě</i>) > mia cugina	1
		亲情 (<i>qīnqíng</i>) > parenti	1
Oggetti	Totale parole: 0	Oggetti	Totale parole: 0
Luoghi	Totale parole: 1	Luoghi	Totale parole: 0
Caratteristiche	Totale parole: 7	Caratteristiche	Totale parole: 3
	Numero di volte in cui la parola ricorre		Numero di volte in cui la parola ricorre
Casa	2	家 (<i>jiā</i>) > casa	1
Educazione	1	吵架 (<i>chǎojià</i>) > litigare	1
Premurosa	1	吵闹 (<i>chǎonào</i>) > litigio	1
Litigi	1		
Che ti ascolta nel momento del bisogno	1		
Salute	1		
Differenze	1		

Emozioni	Totale parole: 5	Emozioni	Totale parole: 3
Unione	1	想到这样子快乐地生活着 (<i>xiǎngdào zhè yàng zǐ kuàilè dì shēnghuó zhe</i>) > penso alla vita felice	1
Affetto	1	友情 (<i>yǒuqíng</i>) > amicizia	1
Amore	1	和睦 (<i>hé mù</i>) > armonia	1
Felicità	1		
Divertimento	1		

Passando al campo semantico «casa», nelle produzioni della primaria non è possibile rintracciare delle similarità; i termini, infatti, spaziano nelle varie tipologie delle parole. I parlanti della secondaria sono, invece, polarizzati sugli oggetti e sulle caratteristiche della casa.

TABELLA 6.7
Primaria: Tipologia di parole

	FRANCO Soggetto bilingue		EMILIO Soggetto bilingue		PIETRO Soggetto monolingue_IT		MARGHERITA Soggetto monolingue_IT		SHIQI Soggetto monolingue_CH	
	IT	CH	IT	CH	IT		IT			CH
CASA										
Persone			✓							✓
Oggetti			✓	✓	✓					✓
Parti della casa			✓	✓	✓					
Caratteristiche	✓	✓					✓			
Emozioni										

TABELLA 6.8
Secondaria: Tipologia di parole

	STEFANO Soggetto bilingue		LILI Soggetto bilingue		LINA Soggetto bilingue		GIOVANNI Soggetto monolingue IT		SAMANTHA Soggetto monolingue IT		LICHAO Soggetto monolingue CH		ENKE Soggetto monolingue CH	
	I T	C H	IT	C H	I T	C H	I T		I T			C H		C H
CASA														
Persone	✓				✓				✓			✓		
Oggetti	✓	✓					✓					✓		✓
Parti della casa		✓										✓		

	STEFANO Soggetto bilingue		LILI Soggetto bilingue		LINA Soggetto bilingue		GIOVANNI Soggetto monolingue IT		SAMANTHA Soggetto monolingue IT		LICHAO Soggetto monolingue CH		ENKE Soggetto monolingue CH	
	I T	C H	I T	C H	I T	C H	I T		I T			C H		C H
CASA			✓	✓	✓	✓	✓		✓			✓		✓
Caratteristiche														
Animali												✓		
Emozioni					✓		✓		✓					

Nel caso delle persone si rimanda ai membri della famiglia accanto ad un generico abitanti o famiglia più in generale. Uno dei due soggetti monolingui sinofoni della secondaria ha associato al termine anche degli animali. Tra gli oggetti sono elencati soprattutto gli arredi della casa; nel gruppo della primaria, inoltre appare una lunga serie di oggetti d'uso quotidiano relativo alla sfera dei bambini. In entrambe le lingue ricorrono gli stessi ambienti (cucina; camera; bagno) ed alcune caratteristiche (grande; bella) ed emozioni (felicità) simili. Anche in questo caso entrambi i soggetti bilingui della primaria usano, per entrambi i test, all'incirca gli stessi termini con alcune variazioni minime. Nel caso dei soggetti bilingui della secondaria le parole associate, invece, variano maggiormente nelle due lingue.

TABELLA 6.9
Primaria: Ricorrenza delle parole

CASA		房子 (fángzi)	
Persone	Totale parole : 2	Persone	Totale parole : 2
	Numero di volte in cui la parola ricorre		Numero di volte in cui la parola ricorre
Abitanti	1	爸爸 (bàbà) > papà	1
I nonni che ho a casa	1	妈妈 (māmā) > mamma	1
Oggetti	Totale parole: 22	Oggetti	Totale parole: 24
	Numero di volte in cui la parola ricorre		Numero di volte in cui la parola ricorre
I giocattoli	1	玩具 (wánjù) > giocattolo	1
Il secchiello	1	牙刷 (yáshuā) > spazzolino	1

Il tavolo	1	牙膏 (yágāo) > dentifricio	1
La sedia	1	盘子 (pánzi) > piatto	1
L'astuccio	1	叉子 (chāzi) > forchetta	1
Le maglie che ho a casa	1	调羹 (diàogēng) > cucchiaino	1
Il giubbotto	1	面包 (miànbāo) > pane	1
Il bicchiere	1	牛奶 (niúnnǎi) > latte	1
Il piatto	1	衣服 (yīfú) > vestiti	1
La forchetta	1	电视 (diànshì) > televisore	1
Il cucchiaino	1	纸巾 (zhǐjīn) > fazzoletto	1
Il latte	1	铅笔 (qiānbǐ) > matita	1
Il panino	1	橡皮擦 (xiàngpíā) > gomma	1
L'armadio	1	卷笔刀 (juǎnbǐdāo) > temperino	1
Il letto	1	本子 (běnzi) > quaderno	1
I libri	1	书 (shū) > libro	1
Il lapis	1	床 (chuáng) > letto	1
La gomma	1	凳子 (dèngzi) > sedia	1
L'appuntino	1	桶 (tǒng) > contenitore	1
I soldi	1	沙发 (shāfā) > divano	1
Fiori	1	图画 (túhuà) > disegni	1
Posta	1	妈妈上班的手提包 (māmā shàngbān de shǒutībāo) > la borsa che la mamma usa quando va a lavorare	1
		椅子 (yǐzi) > sedia	1
		爸爸爱喝的酒 (bàbà ài hē de jiǔ) > la bevanda alcolica preferita di papà	1

Parti della casa	Totale parole: 4	Parti della casa	Totale parole : 5
	Numero di volte in cui la parola ricorre		Numero di volte in cui la parola ricorre
Alla cucina	1	厨房 (<i>chúfáng</i>) > cucina	1
Al bagno	1	房间 (<i>fángjiān</i>) > camera	1
A camera	1	厕所 (<i>cèsuǒ</i>) > bagno	1
Tetto	1	窗户 (<i>chuānghù</i>) > finestra	1
		一扇大门 (<i>yī shàn dà mén</i>) > una grande porta	1
Caratteristiche	Totale parole: 3	Caratteristiche	Totale parole: 7
	Numero di volte in cui la parola ricorre		Numero di volte in cui la parola ricorre
Bella /Bello	2	大 (<i>dà</i>) > grande	1
Grande	2	漂亮 (<i>piāoliàng</i>) > bella	1
Accogliente	1	很多人在 (<i>hěnduō rén zài</i>) > ci sono tante persone	1
		木头 (<i>mùtóu</i>) > legno	1
		玻璃 (<i>bōli</i>) > vetro	1
		外面还有人行道 (<i>waimiàn hái yǒu rénxíngdào</i>) > fuori ci sono le strisce pedonali	1
		汽车通过 (<i>qìchē tōngguò</i>) > passano le macchine	1
Emozioni	Totale parole: 0	Emozioni	Totale parole: 0

TABELLA 6.10
Secondaria: Ricorrenza delle parole

CASA		房子 (fángzi)	
Persone	Totale parole : 1	Persone/Animali	Totale parole : 2
	Numero di volte in cui la parola ricorre		Numero di volte in cui la parola ricorre
(La) famiglia	3	在庭院里的小猫 (zài tíngyuàn lǐ de xiǎo māo) > il gatto nel cortile	1
		狗 (gǒu) > cane	1
Oggetti	Totale parole: 10	Oggetti	Totale parole: 10
	Numero di volte in cui la parola ricorre		Numero di volte in cui la parola ricorre
(Il) letto	2	床 (chuáng) > letto	2
Televisori	1	钱 (qián) > soldi	1
Televisione	1	碗 (wǎn) > tazza	1
Mobili	1	电视 (diànshì) > televisione	2
Tavole/Tavolo	2	花 (huā) > fiore	1
Pentole	1	水果 (shuǐguǒ) > frutta	1
Questa roba del genere	1	冰箱 (bīngxiāng) > frigorifero	1
Divano	1	镜子 (jìngzi) > specchio	1
Armadio	1	一些生活用品 (yīxiē shēnghuó yòngpǐn) > le cose che servono per vivere	1
Tovaglia	1	电器 (diànqì) > elettrodomestici	1

Parti della casa	Totale parole: 2	Parti della casa	Totale parole : 3
	Numero di volte in cui la parola ricorre		Numero di volte in cui la parola ricorre
Camera da letto	1	厨房 (<i>chúfáng</i>) > cucina	1
Cucina	1	庭院 (<i>tíngyuàn</i>) > cortile	1
		房间 (<i>fángjiān</i>) > camera	1
Caratteristiche	Totale parole: 16	Caratteristiche	Totale parole:
	Numero di volte in cui la parola ricorre		Numero di volte in cui la parola ricorre
Bello/Bella	1	大 (<i>dà</i>) > grande	1
Bianco	1	睡觉 (<i>shuìjué</i>) > dormire	1
Sereno	1	新 (<i>xīn</i>) > nuovo	1
Ospitale	2	家庭 (<i>jiāting</i>) > famiglia	1
Grande	1	一个住的地方 (<i>yī gè zhù de dìfāng</i>) > il posto dove si vive	1
Importante	1		
Arredata	1		
Nuova	1		
Confortevole	1		
Ampia	1		
Decorosa	1		
Decorata	1		
Segreti	1		
Famigliarità	1		
Dormire	1		
Luogo	1		

Rispetto al campo semantico «scuola» sono stati associati soprattutto termini relativi alle persone, agli oggetti e alle caratteristiche.

TABELLA 6.11
Primaria: Tipologia di parole

	FRANCO Soggetto bilingue		EMILIO Soggetto bilingue		PIETRO Soggetto monolingue_IT		MARGHERITA Soggetto monolingue_IT		SHIQI Soggetto monolingue_CH	
	IT	CH	IT	CH	IT		IT			CH
SCUOLA										
Persone	✓	✓	✓	✓	✓		✓			✓
Oggetti			✓	✓	✓					✓
Luoghi				✓						✓
Caratteristiche	✓	✓			✓		✓			
Emozioni										

TABELLA 6.12
Secondaria: Tipologia di parole

	STEFANO Soggetto bilingue		LILI Soggetto bilingue		LINA Soggetto bilingue		GIOVANNI Soggetto monolingue IT		SAMANTHA Soggetto monolingue IT		LICHAO Soggetto monolingue CH		ENKE Soggetto monolingue CH	
	I T	C H	IT	C H	I T	C H	I T		I T			C H		C H
SCUOLA														
Persone	✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓			✓		✓
Oggetti	✓	✓			✓	✓	✓		✓					✓
Luoghi														
Caratteristiche	✓		✓	✓	✓		✓		✓			✓		
Emozioni					✓		✓							

Tra le persone elencate in entrambe le lingue ricorrono molte volte soprattutto i termini “insegnante”, “compagni” e “amici”. Nelle produzioni in cinese, sia dei bilingui che dei parlanti monolingui, emergono più termini concreti legati agli oggetti e agli arredi della scuola. Nei test in italiano vengono, invece, espresse più caratteristiche della scuola (grande; bella; studio; compiti; ecc.).

Abbiamo notato che il soggetto monolingue cinese della primaria in questo campo usa delle parafrasi quali 吃饭的地方 (*chīfàn de dìfāng* > il luogo per mangiare), oppure 运动的地方 (*yùndòng de dìfāng* > il luogo per lo sport) al posto dei termini specifici “mensa” e “palestra” che dovrebbero, invece, essere

conosciuti vista l'età e la familiarità della studentessa con la scuola. È, inoltre, presente nelle produzioni di Shiqi, e in parte anche nei test dei monolingui sinofoni della secondaria, un contesto descrittivo molto ricco all'interno del quale vengono collocati i singoli termini, che non sono quasi mai elencati uno dietro l'altro, come, invece, abbiamo già notato avviene per le produzioni sia dei soggetti bilingui che del gruppo monolingue italofono.

TABELLA 6.13
Primaria: Ricorrenza delle parole

SCUOLA		学校 (xuéxiào)	
Persone	Totale parole: 9	Persone	Totale parole: 4
	Numero di volte in cui la parola ricorre		Numero di volte in cui la parola ricorre
Maestri	1	老师 (lǎoshī) > insegnante	3
Bambini che lavorano	1	小孩子 (xiǎo háizi) > bambino	1
I bambini	1	同学 (tóngxué) > compagno	2
Alunni	1	朋友 (péngyǒu) > amico	1
Insegnanti	1		
Le maestre	1		
Le custodi	1		
I compagni	1		
Le compagne	1		
Oggetti	Totale parole: 8	Oggetti	Totale parole: 18
	Numero di volte in cui la parola ricorre		Numero di volte in cui la parola ricorre
La finestra	1	桌子 (zhuōzi) > banco	2
La porta	1	凳子 (dèngzi) > sedia	1
Il termosifone	1	椅子 (yǐzi) > sedia	1
I banchi	1	学校小朋友做了许多花瓶 (xuéxiào xiǎo péngyǒu zuò le xǔduō huāpíng) > tanti vasi fatti dai bambini della scuola	1
Le sedie /sedia	2	一扇大门 (yī shàn dà mén) > una grande	1

		porta	
I libri	1	柜子 (guǐzi) > armadio	1
I quaderni	1	黑板 (hēibǎn) > lavagna	1
(La) cattedra	2	卷笔刀 (juǎnbǐdāo) > temperino	1
		铅笔 (qiānbǐ) > matita	2
		圆珠笔 (yuánzhūbǐ) > penne	1
		剪刀 (jiǎndāo) > forbici	1
		本子 (běnzi) > quaderno	1
		橡皮擦 (xiàngpí cā) > gomma	1
		老师的背包 (lǎoshī de bèibāo) > la borsa degli insegnanti	1
		老师要用的卡子 (lǎoshī yào yòng de kǎzi) > le tessere degli insegnanti	1
		大窗户 (dà chuānghù) > grandi finestre	1
		老师用的手机 (lǎoshī yòng de shǒujī) > i cellulari degli insegnanti	
Luoghi	Totale parole: 2		Totale parole: 8
	Numero di volte in cui la parola ricorre	Luoghi	Numero di volte in cui la parola ricorre
Le classi	1	楼梯 (lóutī) > scala	1
Le scale	1	教室 (jiàoshì) > aula	2
		厕所 (cèsuǒ) > bagno	1
		一个卫生间 (yī gè wèishēngjiān) > un bagno	1
		公园 (gōngyuán) > giardino	1
		吃饭的地方 (chīfàn de dìfāng) > il luogo per mangiare	1
		玩游戏的地方 (wán wán) > il luogo per giocare	1

		yóuxì de dìfāng) > il luogo per giocare	
		运动的地方 (yùndòng de dìfāng) > il luogo per lo sport	1
Caratteristiche	Totale parole: 5	Caratteristiche	Totale parole:
	Numero di volte in cui la parola ricorre		Numero di volte in cui la parola ricorre
Grande	2	大 (dà) > grande	1
Bella	2		
Che fa imparare	1		
Studios	1		
Studiare	1		
Emozioni	Totale parole : 0	Emozioni	Totale parole: 0

TABELLA 6.14
Secondaria: Ricorrenza delle parole

SCUOLA		学校 (xuéxiào)	
Persone	Totale parole: 7	Persone	Totale parole: 3
	Numero di volte in cui la parola ricorre		Numero di volte in cui la parola ricorre
Compagni	3	老师 (lǎoshī) > insegnante	4
Insegnanti	1	同学 (tóngxué) > compagno	4
Professoressa	1	朋友 (péngyǒu) > amico	1
Varie etnie	1		
Gli stranieri	1		
Amici	2		
Nemici	1		
Oggetti	Totale parole: 4	Oggetti	Totale parole: 12
	Numero di volte in cui la parola ricorre		Numero di volte in cui la parola ricorre
Cattedra	1	桌子 (zhuōzi) > banco	2
Sedie	1	凳子 (dèngzi) > sedia	1
Libri	2	椅子椅子 (yǐzi) > sedia	1

Penne	1	笔 (<i>bǐ</i>) > penne	3
		书包 (<i>shūbāo</i>) > zaino	2
		书 (<i>shū</i>) > libro	2
		成绩 (<i>chéngjī</i>) > pagella	1
		粉笔 (<i>fěnbǐ</i>) > gesso	1
		粉笔擦 (<i>fěnbǐcā</i>) > cancellino	1
		每个国家的国旗 (<i>měi gè guójiā de guóqí</i>) > la bandiera di ciascun paese	1
		黑板 (<i>hēibǎn</i>) > lavagna	1
		橡皮 (<i>xiàngpí</i>) > gomma	1
Luoghi	Totale parole: 0		Totale parole: 1
	Numero di volte in cui la parola ricorre	Luoghi	Numero di volte in cui la parola ricorre
		门 (<i>mén</i>) > porta	1
Caratteristiche	Totale parole: 22	Caratteristiche	Totale parole:
	Numero di volte in cui la parola ricorre		Numero di volte in cui la parola ricorre
Ricreazione	1	学习 (<i>xuéxí</i>) > studio	1
Ginnastica	1	辛苦 (<i>xīnkǔ</i>) > faticoso	1
Poi tutte le materie...	1		
Italiano	1		
Francese	1		
Inglese	1		
Matematica	1		
Informatica	1		
Tecnica	1		
Musica	1		
Studio	2		
Le persone	1		
I posti d'incontro	1		
Imparare	1		

Scrivere	1		
Buoni voti	1		
Il rispetto delle norme	1		
Compiti	2		
Verifiche	1		
Confronto	1		
Rispetto	1		
Lavoro	1		
Emozioni	Totale parole : 2	Emozioni	Totale parole: 1
	Numero di volte in cui la parola ricorre		Numero di volte in cui la parola ricorre
Divertimento	2	在这里快乐地读书 (zài zhè lǐ kuàilè dì dúshū) > studiare con gioia)	1
Bello	1		

Per quanto riguarda, infine, il campo semantico «città», prevalgono le parole relative ai luoghi e agli oggetti per entrambi i gruppi.

TABELLA 6.15
Primaria: Tipologia di parole

	FRANCO Soggetto bilingue		EMILIO Soggetto bilingue		PIETRO Soggetto monolingue_IT		MARGHERITA Soggetto monolingue_IT		SHIQI Soggetto monolingue_CH	
	IT	CH	IT	CH	IT		IT			CH
CITTÀ										
Persone	✓		✓				✓			✓
Oggetti	✓	✓	✓	✓			✓			
Luoghi	✓	✓	✓				✓			✓
Caratteristiche	✓		✓	✓	✓					
Emozioni										

TABELLA 6.16
Secondaria: Tipologia di parole

	STEFANO Soggetto bilingue		LILI Soggetto bilingue		LINA Soggetto bilingue		GIOVANNI Soggetto monolingue IT		SAMANTHA Soggetto monolingue IT		LICHAO Soggetto monolingue CH		ENKE Soggetto monolingue CH	
	I T	C H	IT	C H	I T	C H	I T		I T			C H		C H
CITTÀ														
Persone	✓						✓		✓			✓		
Oggetti	✓	✓					✓		✓			✓		✓
Luoghi	✓	✓					✓							✓
Caratteristi che			✓	✓	✓	✓	✓							
Emozioni														

Dall'analisi delle produzioni dei due soggetti bilingui della primaria emerge, in particolare, che Franco usa parole quasi del tutto simili al soggetto monolingue italofono Pietro. Questa particolarità è evidente per tutti e quattro i campi semantici del test. Rispetto a questo termine si può, inoltre, riscontrare un fenomeno molto interessante: nel caso di Emilio, che come Franco usa per tutti i campi semantici precedentemente analizzati le stesse parole in italiano e in cinese, con delle piccole varianti, quando parla della città associa parole completamente diverse nelle due lingue, evidenziando lo stretto legame tra lingua e immaginario che cambia a seconda della lingua. Questo fenomeno, particolarmente evidente in Emilio, è trasversale in tutte le produzioni dei parlanti della primaria, mentre emerge marginalmente nel gruppo della secondaria e solo nel confronto delle produzioni dei parlanti monolingui italofofoni (ad esempio: chiesa) e cinesi (ad esempio: 公司 *gōngsī* > ditta).

I soggetti bilingui della secondaria associano, anche in questo caso, parole simili nelle due lingue.

TABELLA 6.17
Primaria: Ricorrenza delle parole

CITTÀ		城市 (chéngshì)	
Persone	Totale parole: 2	Persone	Totale parole: 1
	Numero di volte in cui la parola ricorre		Numero di volte in cui la parola ricorre
La gente	1	人民 (rénmín) > cittadini	1
Abitanti	1		
Oggetti	Totale parole: 6	Oggetti	Totale parole: 6
	Numero di volte in cui la parola ricorre		Numero di volte in cui la parola ricorre
Le macchine	1	车子 (chēzi) > automobile	2
Dei macchine	1	茶 (chá) > tè	1
La bicicletta	1	西瓜 (xīguā) > anguria	1
La moto	1	梨 (lí) > pera	1
Spazzatura	1	香蕉 (xiāngjiāo) > banana	1
Tubi	1	汽车在马路上来来往往 (qìchē zài mǎlù shàng lái lái wǎng wǎng) > tante macchine che vanno e vengono sulla strada	1
Luoghi	Totale parole: 6	Luoghi	Totale parole: 5
	Numero di volte in cui la parola ricorre		Numero di volte in cui la parola ricorre
Negozi/Negozio	2	家 (jiā) > casa	1
Le case	2	房子 (fángzi) > palazzo	1
Gli uffici	1	小店铺 (xiǎodiànpù) > piccolo negozio	1
Dove si comprano le macchine	1	超市 (chāoshì) > supermercato	1
Appartamento	1	学校 (xuéxiào) > scuola	1
Strade	1		

Caratteristiche	Totale parole: 2	Caratteristiche	Totale parole: 5
	Numero di volte in cui la parola ricorre		Numero di volte in cui la parola ricorre
Grandissima	2	有很多东西吃的 (yǒu hěn duō dōngxī chī de) > ci sono tante cose da mangiare	1
Bella	1	还有很多水喝的 (hái yǒu hěn duō shuǐ hē de) > c'è tanta acqua da bere	1
		嘻嘻喳喳的小鸟 (xīxī zhāzhā de xiǎoniǎo) > uccellini che non stanno mai zitti	1
		人民种出来的作品在小路上卖 (rénmín zhǒng chūlái de zuòpǐn zài xiǎo lù shàng mài) > manufatti dei cittadini che vengono venduti per strada	1
		在路上摆摊的卖袜子的 (zài lù shàng bǎi tān de mài wàzǐ de) > persone che fanno mercato, vendono calze	1
Emozioni	Totale parole: 0	Emozioni	Totale parole: 0

TABELLA 6.18
Secondaria: Ricorrenza delle parole

CITTÀ		城市 (chéngshì)	
Persone	Totale parole: 2	Persone	Totale parole: 0
	Numero di volte in cui la parola ricorre		Numero di volte in cui la parola ricorre
Amici	1		
Vigili	1		
Oggetti	Totale parole: 5	Oggetti	Totale parole: 3
	Numero di volte in cui la parola ricorre		Numero di volte in cui la parola ricorre
Biciclette	1	公车 (gōngchē) > autobus	1
Motorini	1	车 (chē) > macchina	2
Semafori	1	车子在马路上行驶 (chēzǐ zài mǎlù shàng xíng shǐ) > macchina che viaggia sulle strade	1
Automobili	1		
Gli autobus	1		
Luoghi	Totale parole: 15	Luoghi	Totale parole: 7
	Numero di volte in cui la parola ricorre		Numero di volte in cui la parola ricorre
Napoli	1	家 (jiā) > casa	1
Parchi	1	学校 (xuéxiào) > scuola	1
Giardini	1	酒吧 (jiǔbā) > bar	1
Ponti	1	房子 (fángzi) > palazzo	1
Casa	1	高楼大厦 (gāo lóu dà shà) > alti palazzi	1
Scuola	1	商场 (shāngchǎng) > supermercati	1
Bar	1	公司 (gōngsī) > ditta	1
Tipo bar	1		
Palazzi	1		
Edifici pubblici	1		
Cabine telefoniche	1		

Chiesa	1		
Centri commerciali	1		
Negozi	1		
Edifici	1		
Caratteristiche	Totale parole: 7	Caratteristiche	Totale parole: 6
	Numero di volte in cui la parola ricorre		Numero di volte in cui la parola ricorre
Piccola	1	大 (dà) > grande	1
Inquinato	1	小 (xiǎo) > piccolo	1
Inquinamento	1	旧 (jiù) > vecchio	1
Pulizia urbana	1	好看 (hǎo kàn) > bello	1
Persone	1	人在马路上散步或者正在赶往自己要去的地方 (rén zài mǎlù shàng sǎnbù huòzhě zhèng zài gǎn wǎng zì jǐ yào qù de dìfāng) > persone che camminano oppure vanno dove vogliono arrivare	1
Ambiente in generale	1	过路的行人 (guò lù de xíng rén) > persone che camminano)	1
Rispetto delle regole e della città	1		
Emozioni	Totale parole: 0	Emozioni	Totale parole: 0

Per quanto riguarda i possibili fenomeni di attrito, in nessun caso i soggetti bilingui mostrano difficoltà di recupero del lessico nella L1, anche se sarebbero necessari studi di tipo longitudinali per poter confermare con certezza la nostra ipotesi. Questo risultato potrebbe essere in parte spiegabile a partire dai termini utilizzati nel test (famiglia, casa, scuola, città) che rimandano a domini in cui entrambe le lingue vengono utilizzate. Nel caso fossero stati scelti dei campi semantici diversi si sarebbero forse potute riscontrare maggiori difficoltà o impossibilità nel recupero lessicale. Riteniamo, tuttavia, che questo possibile scenario non confermerebbe necessariamente una progressiva erosione della

L1, ma semplicemente la non conoscenza delle parole in una delle due lingue relativamente ad un campo semantico acquisito solo in una lingua.

6.2.3. Indice di dominanza degli studenti oggetto della ricerca

Per quanto riguarda l'indice di dominanza, la somma delle parole prodotte in italiano (NI) e delle parole prodotte in cinese (NC) dai parlanti bilingui della ricerca, ha dato come risultante, in tutti i casi, un indice positivo.

TABELLA 6.19
Indice di dominanza

LILI	+18,18
STEFANO	+17,24
FRANCO	+15,38
LINA	+10,6
EMILIO	+1,07

Sulla base di questi dati possiamo affermare che tutti i soggetti bilingui della primaria sono dominanti in italiano.

Incrociando l'indice di dominanza con l'autobiografia socio-linguistica e le funzioni individuali emerge che nel caso di Franco il dato ottenuto potrebbe essere in parte spiegabile dal fatto che lo studente non padroneggi bene il cinese *putonghua* utilizzato per entrambi i test per la rilevazione della produzione orale. A riprova di quanto detto, il *putonghua* non compare come lingua utilizzata per le funzioni individuali dove prevale, invece, l'uso dell'italiano. Nei vari domini, il cinese è utilizzato nell'ambito familiare, mentre l'input in italiano è più rilevante, essendo presente sia nella scuola che fruito nei vari mass-media.

Per quanto riguarda Emilio l'indice, pur essendo positivo, è più vicino allo 0, cioè ad un perfetto equilibrio delle due lingue. Anche in questo caso i dati sono in linea con il profilo linguistico delineato. Dall'autobiografia socio-linguistica emerge che l'italiano è considerata dallo studente come prima lingua. Nei vari domini d'uso, nella fruizione dei mass-media e nelle funzioni individuali non c'è, tuttavia, una predominanza di una lingua sull'altra.

Stefano e Lili, del gruppo della secondaria, hanno indici matematicamente molto vicini, mentre Lina ha un indice più basso. Questo dato, tuttavia, per i

parlanti della secondaria, trova solo una parziale conferma nel profilo linguistico dei soggetti stessi. Nell'espressione delle funzioni individuali è, infatti, nettamente preponderante l'uso dell'italiano. Solo Stefano ha un profilo simile a quello di Franco per cui l'italiano è la lingua maggiormente utilizzata e l'input è esteso non solo all'ambito scolastico ma anche ai vari mass media fruiti. Nei vari domini, tutti i parlanti ricorrono alle due lingue sulla base degli interlocutori, per cui si usa il cinese con chi parla cinese e si usa l'italiano con chi parla italiano. Lili e Lina hanno, tuttavia una pari esposizione all'input in entrambe le lingue dal momento che guardano films e leggono libri in entrambe le lingue, pur rilevando una maggiore difficoltà nell'ascolto/comprendimento del cinese.

6.3. “[<] <e lo / mette tutto nel pavimento> //”: ANALISI DEGLI “ERRORI” NELLE PRODUZIONI ORALI IN ITALIANO DEGLI STUDENTI BILINGUI OGGETTO DELLA RICERCA

Sulla base dell’analisi della distribuzione delle varie categorie morfologiche nei contesti d’uso obbligatori³⁰ possiamo, innanzitutto, notare che i sistemi delle preposizioni e dei pronomi diretti costituiscono le due aree in cui i soggetti della ricerca compiono sistematicamente degli errori.

Da un punto di vista metodologico, sono stati reperiti nel corpus tutti i contesti nei quali fosse richiesta la presenza di uno specifico morfema libero nel linguaggio adulto e si sono analizzate tutte le possibilità di "riempimento" contestuale. Le possibilità distribuzionali sono state, quindi, organizzate in tre categorie, secondo i criteri adottati da Nelli (1996):

- a. Presenze;
- b. Omissioni;
- c. Errori.

È stata considerata una presenza “ogni occorrenza appropriata e nella forma adulta del morfema in questione” (Nelli, 1996: 6). Con omissione si è inteso, invece, “ogni assenza del morfema percepita come tale in un contesto adulto” (Nelli, 1996: 6). Sono stati classificati, infine, come errori “le sostituzioni di una forma piena con un'altra forma piena che risultasse errata per mancato accordo di numero o di genere, o per errata selezione morfo-fonemica” (Nelli, 1996: 6).

Nei prossimi paragrafi verranno definiti la quantità e la tipologia di errori commessi e tenteremo di delineare le possibili motivazioni della “fragilità” delle aree individuate nei parlanti bilingui.

Altre tipologie di errore evidenziate nel parlato spontaneo degli studenti e raccolte nelle Appendici 15 e 16 non saranno invece presentate, dal momento che all’interno del corpus a nostra disposizione vi è un numero troppo esiguo di contesti obbligatori e la valutazione risulterebbe, pertanto, non significativa.

³⁰ È stato considerato obbligatorio ogni contesto nel quale si richieda la presenza di una specifica forma nel linguaggio adulto (Cazden, 1968).

6.3.1. Le preposizioni: dominio vulnerabile?

Confrontando le produzioni dei soggetti bilingui con i rispettivi gruppi monolingui dei due ordini di scuola possiamo, innanzitutto, notare che la morfologia preposizionale non è una criticità riscontrata nei parlanti monolingui i quali, in tutti i contesti obbligatori, utilizzano l'occorrenza appropriata.

TABELLA 6.20

Analisi quantitativa delle tipologie di occorrenze delle preposizioni nei parlanti monolingui

	Totale occorrenze	Presenze	Omissioni	Errori
PIETRO_primaria	4	4	–	–
MARGHERITA_primaria	2	2	–	–
GIOVANNI_secondaria	56	56	–	–
SAMANTHA_secondaria	14	14	–	–

Da un punto di vista quantitativo in quasi tutti i parlanti bilingui è maggiore il numero delle presenze rispetto agli altri fenomeni di riempimento ma, tuttavia, l'esistenza degli stessi ha fatto emergere l'esigenza di approfondire l'acquisizione della morfologia preposizionale in parlanti bilingui.

TABELLA 6.21

Analisi quantitativa delle tipologie di occorrenze delle preposizioni nei parlanti bilingui

	Totale occorrenze	Presenze	Omissioni	Errori
FRANCO_primaria	1	–	1	-
EMILIO_primaria	9	7	1	1
STEFANO_secondaria	25	21	–	4
LILI_secondaria	12	7	–	5
LINA_secondaria	1	1	–	–

Quando l'uso delle preposizioni devia dallo standard, abbiamo notato che nei parlanti bilingui di età inferiore emergono entrambe le possibilità distribuzionali precedentemente codificate, quali:

- a. Omissioni (\emptyset), cioè casi nei quali manca la preposizione;

- b. Errori, cioè casi nei quali, i parlanti usano la preposizione sbagliata, pur esprimendo correttamente l'accordo dell'articolo col nome nel caso della preposizione articolata.

TABELLA 6.22
Tipologia di occorrenze delle preposizioni nei parlanti bilingui della primaria

FRANCO	
Presenze	–
Omissioni	i' cane ha picchiato Ø la massa /
Errori	–
EMILIO	
Presenze	/ è cascato questo qua <u>sulla</u> testa / / # e l' ha messo <u>sulla</u> testa // / è saltato / <u>sul</u> / # foglio / / ## ha messo il piede <u>nell'</u> acqua / / è andato via / <u>con</u> / &he / la mela / / ## è dato una botta <u>nel</u> ³¹ sedere // // e ha [/] ha dato una botta / <u>al</u> cane/
Omissioni	è andato a finire Ø quella cosa blu //
Errori	/ ## è entrato / <u>dalla</u> tenda /

Nelle produzioni dei parlanti della secondaria non sono, invece, presenti omissioni, ma solo errori compiuti con la stessa modalità dei parlanti di età inferiore; in ogni contesto, infatti, la preposizione usata nella maggior parte dei casi non esprime il contenuto di quanto visto nel video, oppure è usata in maniera scorretta.

³¹ L'occorrenza del morfema in questo enunciato è stato considerata come presenza e non come errore in quanto interpretabile come uso dialettale che rispecchia la variante diatopica dell'italiano regionale toscano.

TABELLA 6.23

Tipologia di occorrenze delle preposizioni nei parlanti bilingui della secondaria

STEFANO	
Presenze	<p>/ Tom mette / un formaggio /&hm / davanti <u>alla</u> tana di Jerry / <u>con</u> un filo //</p> <p>/ e se lo butta <u>sul</u> piede //</p> <p>/ dopo un [/] dopo un po' Jerry si nasconde / &he / <u>nell'</u> &inchio [//] come si &chia / <u>nel</u> barattolino d' inchiostro // <u>nell'</u> inchiostro / &tras [//]</p> <p>/ quando va a leggere <u>sul</u> barattolo /</p> <p>// quindi si butta tutto <u>dentro</u> /</p> <p>/ si va a vedere <u>allo</u> specchio /</p> <p>a mettere i' piede <u>dentro</u> l' acquario dei pesci /</p> <p>[//] <u>con</u> &he / la mazza da golf gli dà una botta <u>sul</u> sedere /</p> <p>/ Jerry glielo dà in testa <u>al</u> cane /</p> <p>[//] <u>nel</u> sedere a / Jerry //</p> <p>/ rincorre Jerry / <u>sulle</u> scale //</p> <p>/ Jerry si butta / <u>nel</u> / <barattolino> +/. si nasconde <u>nel</u> barattolino d' inchiostro</p> <p>/ va a leggere <u>sul</u> barattolino /</p> <p>/ e come se fosse un trampolino si butta <u>sul</u> cuscino che è &su [/] <u>sulla</u> poltrona //</p> <p>// così / gli butta il ferro da stiro &su [//] sempre <u>sulla</u> gamba //</p> <p>/ e glielo mette / &ne [//] <u>in</u> un cavo dell' elettricità //</p> <p>/ <u>tra</u> l' alluce <u>e</u> l'indi<ce> //</p> <p><<u>nel</u> sedere /</p> <p>/ Jerry gli ha buttato la mazza da golf <u>in</u> mano //</p>

Omissioni	-
Errori	[/] va a sbattere con la testa <u>sull'</u> orologio a cucù // < <u>su</u> piede> // < <u>sulle</u> dita> // / glielo da <u>al</u> sedere //
LILI	
Presenze	<u>da</u> un filo // // lo beve fino <u>all'</u> ultimo goccio / si mette <u>sul</u> / cuscino a fare &u [//] / lo butta <u>sulla</u> sua testa // [<] < <u>con</u> la padella> // <u>nel</u> culo // < <u>su</u> un cuscino>
Omissioni	-
Errori	/ mette i fiammiferi / <u>sulle</u> gambe // / li mette <u>sulla</u> gamba // <u>sulle</u> dita // < <u>sull'</u> alluce> // / corre subito <u>sulla</u> / bacinella d' acqua //
LINA	
Presenze	// lo sparge <u>per</u> tutto il pavimento //
Omissioni	-
Errori	-

Attraverso l'analisi longitudinale delle tipologie di occorrenze nei diversi parlanti abbiamo tentato di creare delle ipotesi del possibile percorso di acquisizione delle preposizioni nei parlanti bilingui.

Abbiamo individuato le seguenti fasi:

FASE INIZIALE: omissione delle preposizioni;

FASE INTERMEDIA: comparsa e padronanza dell'accordo articolo-nome nel caso della preposizione articolata;

FASE AVANZATA: permane la forma corretta in termini di accordo articolo-nome, ma emergono deviazioni dallo standard in termini di uso delle preposizioni scorrette.

Confrontando il percorso di acquisizione ipotizzato con gli studi di acquisizione della morfologia libera nei parlanti monolingui (Devescovi e Caselli, 2001, 2007; Pizzuto e Caselli, 1992; Chilosi et al., 1991; Cipriani et al., 1990) emerge che le fasi ipotizzate seguono solo in parte il percorso dei monolingui italofofoni. Le ricerche ci dicono, infatti, che “lo stile delle frasi prodotte dal bambino nel primo periodo è stato definito “telegrafico” perché vengono omessi i morfemi grammaticali liberi. In altre parole mancano, nei primi enunciati, gli articoli, le preposizioni, i pronomi” (Caselli, Pasqualetti e Stefanini, 2007: 43). “Nella produzione dei bambini di 2 anni, si registra una percentuale molto alta di omissioni di [...] preposizioni (56%). [...] A 2.6. anni si ridimensiona sensibilmente l'omissione di [...] preposizioni (30%). [...] A 3.6. e a 4 anni le omissioni costituiscono una percentuale veramente bassa nella produzione dei bambini. (Caselli, Pasqualetti e Stefanini, 2007: 44-45). Da uno studio di caso sull'acquisizione delle preposizioni, emerge, inoltre, che “a partire dall'età cruciale di 22 mesi, si assiste ad un aumento progressivo delle presenze (benché esse siano state prevalenti rispetto alle omissioni, alle sostituzioni e agli errori fino dalla prima attestazione) ed una conseguente diminuzione delle omissioni e delle sostituzioni [...]. Per quanto riguarda gli errori [...] sono quasi del tutto assenti” (Nelli, 1996: 12). In entrambi i casi, quindi, la prima fase di apprendimento delle preposizioni si caratterizza per l'omissione delle preposizioni. Diversamente dai parlanti monolingui, tuttavia, anche se nello stadio successivo le presenze sono maggiori rispetto alle omissioni che, ad un certo punto non si verificano più, nelle produzioni dei bilingui sono presenti degli errori che deviano dallo standard e che non si riscontrano nei nativi, come emerge dall'analisi contrastiva delle rispettive produzioni.

Simili risultati sono stati riscontrati nell'uso della morfologia libera dei non udenti monolingui. Una possibile spiegazione potrebbe essere legata alle

caratteristiche dell'acquisizione della morfologia preposizionale nei parlanti italofofoni. “[...] La scarsa trasparenza di questo tipo di morfologia che, tra l'altro, viene appresa relativamente tardi anche dagli udenti (Devescovi e Pizzuto, 1995), comporta che essa venga processata soprattutto sulla base dell'alta frequenza dell'input e, quindi, in base ad automatismi legati all'elaborazione delle stringhe su base fonico-acustica, più che sulla base di regolarità semantiche. Le distinzioni morfologiche nell'uso delle preposizioni, ad esempio, sono spesso opache dal punto di vista semantico (cfr. ad esempio, l'uso di *di* in “quella cosa è *di* Michele”, in “è un problema *di* misure” ed in “l'ho visto *di* sfuggita”: per l'apprendente risulta difficile ricondurre i tre usi ad un'unica categoria semantica legata alla preposizione *di*” (Russo, 2003: 323-324). Per i sordi, così come per i bilingui sequenziali “che non possono sviluppare, nei primi mesi di vita, gli automatismi legati alla decodifica delle stringhe fonico-acustiche” (Russo, 2003: 324), questo tipo di morfologia presenta, quindi, particolari difficoltà.

I dati raccolti e l'analisi fatta nel campo dell'acquisizione della morfologia preposizionale, ci permette, infine, di ipotizzare che nei parlanti bilingui questa particolare area possa costituire un dominio vulnerabile. Le ricerche relative all'acquisizione linguistica hanno, infatti, dimostrato che “[bilingual] children develop particular grammatical phenomena much later than others and that some grammatical domains are prone to error in acquisition in the sense that children will deduce systems for these domains which do not correspond to the target system” (Müller, 2003: VII). La vulnerabilità di questo dominio si lega totalmente alle caratteristiche della lingua italiana, le cui preposizioni presentano numerosi fattori, precedentemente illustrati, che ostacolano una piena acquisizione delle stesse.

6.3.2. I pronomi diretti: dominio meno vulnerabile?

Come nel caso delle preposizioni, anche per quanto concerne l'uso de pronomi, attraverso l'analisi contrastiva delle produzioni dei parlanti bilingui e monolingui, abbiamo rilevato che anche questa non costituisce un'area critica per i nativi italofofoni. In tutti i parlanti bilingui si possono riscontrare, invece, degli errori nell'uso, sebbene - anche per i pronomi - sia maggiore il numero

delle presenze dei morfemi pronominali rispetto agli altri fenomeni di riempimento.

TABELLA 6.24

Analisi quantitativa delle tipologie di occorrenze dei pronomi diretti nei parlanti monolingui

	Totale occorrenze	Presenze	Omissioni	Errori
PIETRO_primaria	5	5	–	–
MARGHERITA_primaria	1	1	–	–
GIOVANNI_secondaria	8	8	–	–
SAMANTHA_secondaria	2	2	–	–

TABELLA 6.25

Analisi quantitativa delle tipologie di occorrenze dei pronomi diretti nei parlanti bilingui

	Totale occorrenze	Presenze	Omissioni	Errori
FRANCO_primaria	0	–	–	–
EMILIO_primaria	7	5	–	2
STEFANO_secondaria	13	9	–	4
LILI_secondaria	7	4	–	3
LINA_secondaria	4	3	–	1

A differenza della morfologia preposizionale, in tutti i parlanti bilingui senza alcuna distinzione d'età, quando l'uso dei pronomi diretti devia dallo standard, non sono mai presenti omissioni. In tutti i casi la deviazione è costituita da errori che si caratterizzano per l'uso della forma errata del pronome secondo il genere e/o il numero.

TABELLA 6.26

Tipologia di occorrenze dei pronomi diretti nei parlanti bilingui della primaria

FRANCO	
Presenze	–
Omissioni	–
Errori	–
EMILIO	
Presenze	/ prendendo un formaggio / e poi / &he / non <u>l'</u> ha preso /

	<p>e poi ha preso un piatto / # e <u>l'</u> ha messo sulla testa //</p> <p><u>lo</u> brucia // (Tom)</p> <p>/ non <u>l'</u> ha preso / (Jerry)</p> <p><u>lo</u> acchiappa // (Jerry)</p>
Omissioni	-
Errori	<p>[//] e poi / &l [//] &he / &he + il gatto <u>la</u> stava prendendo e poi / (formaggio o Jerry)</p> <p>/ è andato via / con / &he / la mela / e <u>l'</u> ha buttato<u>o</u> fuori //</p>

TABELLA 6.27

Tipologia di occorrenze dei pronomi diretti nei parlanti bilingui della secondaria

STEFANO	
Presenze	<p>/ Tom mette / un formaggio /&hm / davanti alla tana di Jerry / con un filo // e Jerry / cerca di prender<u>lo</u> //</p> <p>gli vuol buttare un ferro da stiro /&he / &hm / addosso / però non ce la fa / e se <u>lo</u> butta sul piede //</p> <p>/ quando esce / vede [//] vede che non ha più [//] non si vedono più le zampe //</p> <p>%tim: 1' 02"</p> <p>*STE: &he / però / a toccarsi / <u>le</u> sente //</p> <p>/ così può vedere anche i passi di Jerry // <u>lo</u> vede / camminare / e / prende una tenda / un [//] la tenda / <u>lo</u> rinchiude dentro / e / con il libro <u>lo</u> spiaccia tutto //</p> <p>così/ dopo il cane / vede che la mazza da golf ce l' ha / &he / Jerry / e glie <u>la</u> dà a [//]</p> <p>c' è l' ombra e prende il libro // pac // pac / gli<u>elo</u> dà in <testa> //</p> <p>ora <u>lo</u> blocca // (Jerry)</p> <p>gli<u>ela</u> dà in testa al cane // (mazza da golf)</p> <p>/ Tom che <prende> il ferro da stiro / e gli<u>elo</u> [//] e gli<u>elo</u> vuol buttare in testa //</p> <p>/ e se <u>lo</u> butta sul piede // (ferro da stiro)</p>

	<p>/ <u>lo</u> succhia e <u>lo</u> risucchia // (Jerry)</p> <p>/ prende un piatto e glielo dà in testa a Tom //</p> <p>poi / &he va / a mangiare i cioccolatini // &he e glieli mangia tutta / i cioccolatini //</p> <p>/ con> / un <tovagliolino> / &he / <u>lo</u> trasforma il un &pa [//]</p> <p>piazza un' altro formaggio / &he però / visto che &to [//] &he / Jerry è invisibile / glielo mangia subito //</p> <p>glielo dà in testa // (libro)</p>
Omissioni	-
Errori	<p>con la polvere bianca / lo &spol [//] cioè / <u>lo</u> butta a terra /</p> <p>con &he / la mazza da golf gli dà una botta sul sedere / che + si e poi / vanno fuori &dava [//] &dav [//] &he / all' entrata &de [//] all' ingresso della porta / e c' è [//] che c' è il cane che sta dormendo // quindi / Jerry glielo dà in testa al cane /</p> <p><e <u>lo</u> butta tutto in mezzo> (farina)</p> <p>con la [//] con la mazza da golf / glielo tira nel sedere //</p> <p>ora glielo va <a &de> [//] glielo dà in testa a [//] al cane // (mazza da golf)</p> <p>glielo dà / a Tom // ora pensa che gliel' ha tirato Tom // (mazza da golf)</p> <p>così poi / prende la coda di Tom / e glielo mette / &ne [//]</p> <p>/ glielo da al sedere //(mazza da golf)</p>
LILI	
Presenze	<p>Tom vuole bere un sorso / di latte // ma Jerry <u>lo</u> prende //</p> <p>frattempo <u>lo</u> riprende / e <u>lo</u> mette a posto / e <u>lo</u> beve tutto // &he / Jerry // <u>lo</u> beve fino all' ultimo goccio / ma &s [//] non <u>lo</u> inghiotte / e <u>lo</u> sputa tutto di nuovo sulla faccia &de [//] del gatto // (latte)</p> <p>Jerry con / dei fiammiferi / li mette sulla gamba</p>

	// / <u>lo</u> fa bruciare // Tom +/. / <u>lo</u> colpisce // (Jerry) e <u>lo</u> <colpisce> // (Jerry) <lo insegue> / (Jerry)
Omissioni	-
Errori	la sua ombra / e <u>lo</u> colpisce con un libro // / ma vede un' ombra e con un libro <u>lo</u> / sbatte // / ora vede l' ombra // e <u>lo</u> picchia // [<] <e <u>lo</u> / mette tutto nel pavimento> // (farina) Tom prende la farina // <u>lo</u> sparge per tutto il pavimento // / prende i baffi / <u>lo</u> <gira> +/.
LINA	
Presenze	prende un libro / <u>lo</u> butta sulla sua testa // [<] <Jerry / <u>lo</u> &acchia> [/] <u>lo</u> acchiappa // [<] < <u>lo</u> colpisce> // (Jerry) <u>lo</u> mira // (Tom)
Omissioni	-
Errori	<u>lo</u> mangia <u>lo</u> butta fuori // (mela)

Dall'analisi longitudinale delle distribuzioni della morfologia pronominale nei contesti d'uso obbligatori, emerge che i parlanti bilingui hanno pienamente acquisito l'uso dei pronomi. Il tipo di errore commesso riguarda sempre l'uso della forma errata del pronome secondo il genere e/o il numero e si verifica spesso a livello di macrosintassi, quando cioè il pronome è esterno al sintagma. Le presenze, invece, ricorrono sempre a livello di microsintassi, quando cioè il termine a cui si riferisce il pronome è all'interno del sintagma o è immediatamente adiacente.

Rispetto alla tipologia di errore possiamo fare due ordini di riflessione. Come precedentemente sottolineato, appare evidente che l'uso di questa classe di

morfemi è stato perfettamente compreso, ma dove si verifica l'errore, la devianza è sempre verso l'uso di una forma neutra del pronome (*lo*). Questo tipo di strategia di semplificazione si rileva, per alcune strutture, anche nel parlato dei monolingui. Pensiamo, ad esempio alla “realizzazione del pronome clitico obliquo di terza persona, che può variare da *gli/le*, con mantenimento dell'opposizione di genere tra maschile e femminile, a *gli* generalizzato con neutralizzazione dell'opposizione” (Berruto, 2005: 140). L'esempio riportato è un caso di variabile sociolinguistica³² a livello morfologico.

Possiamo, quindi, affermare che la strategia utilizzata dai parlanti bilingui nella deviazione è un fenomeno riscontrato ed esistente anche nella lingua italiana; la variabile, tuttavia, è presente in aree della morfologia non riscontrate nei parlanti monolingui.

L'ipotesi del valore “zero” delle parole potrebbe essere supportato da un ulteriore fenomeno che abbiamo riscontrato nella produzione di uno dei parlanti soggetto della ricerca, il quale utilizza in modo scorretto l'aggettivo, che - allo stesso modo del pronome diretto - non segue l'accordo corretto rispetto al termine quando lo stesso è esterno al sintagma.

Viene invece, utilizzata una forma a valore “zero”, come si può vedere dai seguenti esempi:

- a. *MAR: “casa” //
- *LIL: &hm / bello_o / bianco_o / sereno_o / #
ospitale //
- b. *MAR: mh // “città” //
- *LIL: # inquinato_o / # e basta //

Questo episodio è particolarmente visibile in contrasto con la produzione di un altro parlante, monolingue italofono, il quale al termine «famiglia» ad un certo punto associa la parola “premuroso” che subito dopo corregge con la forma concordata “premurosa”. Per entrambi i soggetti sembra quindi essere avvenuto

³²La nozione di variabile “si regge [...] sul postulato del mantenimento dell'uguaglianza di significato (principio dell'uguaglianza semantica), cioè implica che i diversi valori assunti da una variabile non tocchino il significato o la funzione dell'unità interessata: diventerebbe problematico parlare di varianti se l'una o l'altra delle forme alternative facesse mutare in qualche misura e per qualche aspetto il significato o più genericamente la funzione dell'unità di cui quelle forme sono realizzazioni” (Berruto:2005: 139).

lo stesso fenomeno, ma - diversamente dal parlante bilingue - il parlante monolingue si autocorregge.

Rispetto al fenomeno evidenziato, che sembra essere collegato alla nozione di variabile presente nel sistema linguistico italiano, si potrebbe anche ipotizzare una possibile influenza della lingua cinese. In cinese, infatti, “tipico esempio di lingua isolante del tutto priva di flessioni, ogni unità lessicale è invariabile e rimane identica qualunque sia la posizione grammaticale che assume” (Abbiati: 1992:109-110), tutti i componenti della frase sono, cioè, in forma “zero”.

In conclusione, sulla base dell’analisi fatta, sembra possibile ritenere che la morfologia pronominale costituisca - insieme alla morfologia preposizionale - un’ulteriore area di “fragilità” per parlanti bilingui.

Possiamo, tuttavia, considerare i pronomi come un dominio meno vulnerabile, intendendo come meno vulnerabile un dominio “which is acquired early and is relatively free of errors”. (Yip e Matthews, 2010: 141). In questo caso la vulnerabilità potrebbe essere spiegata in parte con la strategia utilizzata in italiano per realizzare le forme alternative delle variabili sociolinguistiche e in parte potrebbe essere legata alla natura isolante della lingua cinese.

Sulla base delle ipotesi fatte, infatti, potrebbe essere possibile ritenere che i pronomi siano una criticità solo per parlanti bilingui italiano-cinese; ma per poter confermare quest’ipotesi sarebbe necessaria la raccolta e l’analisi di dati di parlanti bilingui con lingue diverse dal cinese.

6.4. ANALISI DEGLI “ERRORI” NELLE PRODUZIONI ORALI IN CINESE DEGLI STUDENTI BILINGUI OGGETTO DELLA RICERCA

Da un punto di vista metodologico sono stati adottati gli stessi criteri utilizzati per l'analisi delle produzioni orali in italiano. Sono stati, infatti, reperiti all'interno del corpus linguistico tutti i contesti d'uso obbligatorio³³ delle aree linguistiche sopra elencate e si sono analizzate tutte le possibilità di "riempimento" contestuale. Le possibilità distribuzionali sono state organizzate, anche per questa parte di ricerca, nelle seguenti tre categorie:

- a. Presenze;
- b. Omissioni;
- c. Errori.

A partire dalle caratteristiche della lingua cinese, è stata considerata una presenza ogni occorrenza appropriata e nella forma adulta delle classi grammaticali e/o delle strutture in questione. Con omissione si è inteso, invece, ogni assenza delle classi grammaticali e/o delle strutture percepita come tale in un contesto adulto. Sono stati classificati, infine, come errori le sostituzioni di una forma con un'altra forma che risultasse errata e le costruzioni incomplete e/o non appropriate delle classi grammaticali e delle strutture sintattiche.

Dall'analisi delle produzioni orali raccolte in cinese è stato, innanzitutto, possibile enucleare le seguenti aree di errore:

- a. Uso dei classificatori;
- b. Costruzione con 把(*bǎ*)³⁴;

³³ È stato considerato obbligatorio ogni contesto nel quale si richieda la presenza di una specifica forma nel linguaggio adulto (Cazden, 1968).

³⁴ In cinese esistono alcune strutture sintattiche particolari che non hanno un equivalente nelle lingue Indo-Europee. Una di queste è la costruzione con 把 (*bǎ*), che si utilizza in cinese per sottolineare con forza il senso attivo di una frase ed è “intesa ad evidenziare come l'agente agisca sul paziente e come l'azione compiuta abbia su di esso reali ripercussioni” (Abbiati, 1998: 158). Tale costruzione si caratterizza per una struttura SOV, in cui il verbo segue l'oggetto. La preposizione 把 (*bǎ*) si colloca, infatti, a sinistra del verbo e introduce il paziente, il quale è “costituito da un gruppo nominale definito, o quanto meno, referenziale (cioè designante un elemento la cui esistenza è nota, se non altro a chi parla)” ed è “l'elemento sottoposto all'azione i cui effetti subisce in prima persona” (Abbiati:1992: 158-159).

- c. Uso della particella aspettuale 了 (*le*)³⁵;
- d. Uso del complemento risultativo costituito dalla forma verbale 到 (*dào*)³⁶.

Nei prossimi paragrafi verranno definiti la quantità e la tipologia di errori commessi rispetto alla classe grammaticale dei classificatori che rappresenta l'unica area in cui i parlanti bilingui compiono errori in modo sistematico. Tenteremo, quindi, di delineare le possibili motivazioni della “fragilità” dell'area individuata nei parlanti bilingui.

Gli altri tipi di errori evidenziati nel parlato spontaneo degli studenti, seppure non sistematici, non sono riscontrati nel gruppo di monolingui osservati. Sono tuttavia tipologie di errori presenti anche nei nativi cinesi (Miao e Zhu, 1992; Chang H. W., 1992) sia nel parlato dei bambini che in quello degli adulti, e ciò è dovuto al fatto che in molti casi in Cina negli anni dell'infanzia l'acquisizione del *putonghua* avviene in modo passivo attraverso la televisione, e durante l'intero percorso scolastico non vengono sviluppate le abilità di produzione orale. “Regarding the situation in China today [...] Putonghua speaking proficiency is much lower than comprehension skills, which means that in most cases, speakers have only a passive mastery of the language” (Saillarde, 2004: 164). Questo fenomeno è spiegabile alla luce del fatto che sebbene un numero sempre maggiore di persone utilizzi il *putonghua*³⁷, questa non sia la lingua comunque utilizzata nell'ambito familiare e sociale degli stessi parlanti che ricorrono invece a dialetto (Abbiati, 2008; Ceccagno, 2003a).

³⁵ 了 (*le*) è una particella aspettuale, cioè, una forma atona che si lega strettamente al verbo a cui è aggiunta specificandone la fase di svolgimento dell'azione. La particella 了 “contrassegna l'aspetto percettivo del verbo, rappresenta cioè l'azione come attualizzata” (Abbiati, 1998: 83).

³⁶ “Alla destra del verbo, oltre all'oggetto, possono ricorrere vari complementi aggiunti, utilizzati per fornire dettagli ulteriori circa la modalità di svolgimento dell'azione. [...] Il complemento risultativo, costituito da forme verbali che entrano in composizione con il verbo reggente, specifica l'esito prodotto dall'azione predicata” (Abbiati, 1992: 132). Il verbo 到 (*dào*), seguito dal suo oggetto, è usato come complemento risultativo di verbi che descrivono movimenti, attribuzioni/scambi o trasformazioni. Esso “introduce l'estensione nello spazio, nel tempo o nel grado del moto, dell'azione o dello stato descritti” (Abbiati, 1998: 144).

³⁷ “Si calcola che attualmente oltre il 97% della popolazione cinese capisca il *putonghua* e che l'80% circa sia in grado di parlarlo, contro il 90% e il 50% stimati nel 1984 (e il 40% e, forse il 25-30% stimati negli anni cinquanta)” (Abbiati, 2008: 21)

6.4.1. I classificatori

La lingua cinese può essere definita, da un punto di vista tipologico, una lingua classificatrice (*classifier language*). In cinese, infatti, quando il nome è preceduto dal numerale, la sua quantificazione non può essere semplicemente esplicitata dall'espressione numerica, come nel caso delle lingue europee, ma è necessario inserire il classificatore tra il numerale e il nome.

I classificatori sono una categoria grammaticale a cui appartiene l'“insieme delle forme che ricorrono, in costruzione con i numeri, in qualità di modificatori nominali o complementi verbali” (Abbiati, 1992: 115).

La struttura di questo tipo di gruppo nominale è, quindi, costituita da “numerale/dimostrativo + classificatore + nome”, come nei seguenti esempi:

(1) a. 那本书。

Nā běn shū.

Lett. “Quel CL³⁸ libro” > “Quel libro”;

b. 三个人。

Sān ge rén

Lett. “Tre CL persona” > “Tre persone”.

I classificatori come 本 (*běn*) fanno parte dei classificatori individuali che hanno la funzione di classificare il nome a cui si uniscono sulla base di caratteristiche comuni: il classificatore 本 (*běn*), ad esempio, si usa con i volumi (小说 *xiǎoshuō* > romanzo; 杂志 *zázhì* > rivista; 词典 *cídiǎn* > vocabolario). Questi tipi di classificatori sono portatori, quindi, di informazioni semantiche. Altri tipi di classificatori svolgono, invece, la funzione di quantificare il nome a cui sono uniti; si tratta, cioè, di unità di misura più o meno approssimative, come ad esempio:

(2) 三拼牛奶。

Sān pīng niúniǎi

Lett. “Tre CL: bottiglia latte” > “Tre bottiglie di latte”.

³⁸ Nell'indicazione del senso parola per parola, l'abbreviazione CL è usata per indicare il classificatore (Abbiati, 1998:16).

Il classificatore 拼 (*píng*) serve a quantificare il nome massa ‘latte’, senza, tuttavia, denotare alcuna caratteristica del ‘latte’. Anche in italiano i nomi non numerabili possono essere quantificati con forme concettualmente simili ai classificatori cinesi. Riprendendo la parola ‘latte’ dall’esempio, in italiano non diciamo ‘un latte’, ‘due latti’, ma utilizziamo delle unità di misura quali ‘un litro di latte’, ‘un bicchiere di latte’, ‘un cartone di latte’, ‘un sorso di latte’. Questo avviene perché in italiano ‘latte’ è una parola non numerabile e per la sua quantificazione richiede il ricorso a forme di quantificazione codificata o approssimativa. Se concettualmente la codificazione di parole come ‘latte’ è molto vicina ai classificatori cinesi, in italiano, tuttavia, queste forme di quantificazione costituiscono delle “costruzioni nominali che rappresentano l’elemento reggente in costruzioni genitive, mentre in cinese i composti numero-classificatore fungono da modificatori del nome quantificato” (Abbiati 1992: 116).

La determinazione del sintagma nominale in cinese attraverso l’uso dei classificatori rappresenta una differenza tipologica saliente rispetto all’italiano in cui, invece, gli articoli e vari indefiniti, dimostrativi e quantificatori costituiscono i determinati del sintagma.

Sulla base dell’analisi del corpus linguistico raccolto per la nostra ricerca abbiamo notato che questa classe grammaticale rappresenta una prima area di “fragilità”.

Confrontando le produzioni dei soggetti bilingui con i rispettivi gruppi monolingui dei due ordini di scuola possiamo, innanzitutto, notare che anche i parlanti monolingui, sebbene in numero molto limitato, commettono degli errori in quest’area della morfologia.

TABELLA 6.28
Analisi quantitativa delle tipologie di occorrenze dei classificatori nei parlanti monolingui

	Totale occorrenze	Presenze	Omissioni	Errori
SHIQI_primaria	7	6	–	1
LICHAO_secondaria	6	5	–	1
ENKE_secondaria	5	5	–	–

Da un punto di vista quantitativo, nei parlanti bilingui in cui sono state registrate le occorrenze dei classificatori, è maggiore il numero delle presenze rispetto agli altri fenomeni di riempimento.

TABELLA 6.29
Analisi quantitativa delle tipologie di occorrenze dei classificatori nei parlanti bilingui

	Totale occorrenze	Presenze	Omissioni	Errori
FRANCO_primaria	–	–	–	–
EMILIO_primaria	8	7	–	3
STEFANO_secondaria	8	6	1	1
LILI_secondaria	9	7	1	1
LINA_secondaria	–	–	–	–

Osservando il repertorio di classificatori presente nelle produzioni orali dei parlanti - bilingui e monolingui – si nota un uso quasi esclusivo del classificatore generico 个(*ge*) che abbiamo considerato come presenza anche quando utilizzato insieme ai nomi di animali presenti nel video. Il classificatore di norma accomunato agli animali sarebbe, infatti, 只(*zhī*). In questo caso, tuttavia, gli animali del video sono paragonabili a dei personaggi antropomorfizzati ed è, pertanto, possibile considerare l'uso del classificatore 个(*ge*) una presenza. Nei parlanti bilingui possiamo notare in alcuni casi la presenza anche dei classificatori 只(*zhī*) e 条(*tiáo*)³⁹. Nei parlanti monolingui, invece vengono utilizzati anche i classificatori 扇(*shàn*)⁴⁰ e 部(*bù*)⁴¹.

Quando l'uso dei classificatori devia dallo standard, sia nei parlanti bilingui che nel gruppo monolingue, l'errore è sempre dato dall'uso del classificatore scorretto. Nelle produzioni dei soggetti bilingui della secondaria, è, inoltre, rilevabile anche un uso non-nativo del classificatore realizzato nel fenomeno di omissione.

³⁹ Il classificatore 条 (*tiáo*) si usa per cose lunghe, strette e sottili.

⁴⁰ Il classificatori 扇 (*shàn*) si usa con “porta” e “finestra”.

⁴¹ Il classificatore 部 (*bù*) si usa per opere artistiche.

TABELLA 6.30

Tipologia di occorrenze dei classificatori nei parlanti della primaria⁴²

FRANCO Soggetto bilingue	
Presenze	–
Omissioni	–
Errori	–
EMILIO Soggetto bilingue	
Presenze	<p>这个猫 (<i>zhège māo</i>) > lett. questo CL gatto – questo gatto</p> <p>那个大象 (<i>nàge dàxiàng</i>) > lett. quello CL elefante – quell’elefante</p> <p>那个猫 (<i>nàge māo</i>) > lett. quello CL gatto – quel gatto</p> <p>那两个大象和老鼠 (<i>nà liǎng gè dà xiàng hé / lǎoshǔ</i>) > lett. quello due CL elefante e topo- quei due: l’elefante e il topo</p> <p>那个猫 (<i>nàge māo</i>) > lett. quello CL gatto – quel gatto</p> <p>那个大象的脚 (<i>nàge dàxiàng de jiǎo</i>) > lett. quello CL elefante STR⁴³ piede – il piede di quell’elefante</p> <p>那个老鼠 (<i>nàge lǎoshǔ</i>) > lett. quello CL topo – quel topo</p> <p>那个大象 (<i>nàge dàxiàng</i>) > lett. quello CL elefante - quell’elefante</p> <p>那个猫 (<i>nàge māo</i>) > lett. quello CL gatto_ quel gatto</p> <p>那个大象 (<i>nàge dàxiàng</i>) > lett. quello CL elefante - quell’elefante</p> <p>那个猫 (<i>nàge māo</i>) > lett. quello CL gatto_ quel gatto</p> <p>那个盘子 (<i>nàge pánzi</i>) > lett. quello CL piatto – quel piatto</p> <p>有个东西 (<i>yǒu gè dōngxī</i>) > lett. avere CL cosa – c’è/c’era quella cosa</p> <p>那个猫 (<i>nàge māo</i>) > lett. quello CL gatto – quel gatto</p> <p>那个老虎 (<i>nàge lǎohǔ</i>) > lett. quello CL topo – quella tigre</p> <p>那个大象 (<i>nàge dàxiàng</i>) > lett. quello CL elefante – quell’elefante</p>

⁴² All’interno di ogni sintagma/enunciato riportato il carattere in grassetto si riferisce al classificatore; il carattere o i caratteri evidenziati in giallo costituiscono, invece, il nome quantificato dal classificatore.

⁴³ Nell’indicazione del senso parola per parola, l’abbreviazione STR indica la particella strutturale (Abbiati, 1998:16).

Omissioni	–
Errori	那个桶 (<i>nàge tǒng</i>) > lett. quello CL secchio – quel secchio 那个大口 (<i>nàge dà kǒu</i>) > lett. quello CL grande bocca- quella bocca grande 那个针 (<i>nàge zhēn</i>) > lett. quello CL ago – quell’ago
SHIQI Soggetto monolingue	
Presenze	一扇大门 (<i>yī shàn dà mén</i>) > lett. uno CL grande porta – una grande porta 一个卫生间 (<i>yī gè wèishēngjiān</i>) > lett. uno CL bagno – un bagno 一扇大门 (<i>yī shàn dà mén</i>) > lett. uno CL grande porta – una grande porta 一个柜子 (<i>yī gè guǐzi</i>) > lett. uno CL armadio – un armadio 那个东西 (<i>nàge dōngxī</i>) > lett. quello CL cosa – quella cosa 那个球 (<i>nàge qiú</i>) > lett. quello CL palloncino – quel palloncino 那个老鼠的跟 (<i>nàge lǎoshǔ de gēn</i>) > lett. quello CL topo STR base – alla base di quel topo (dove si trovava il topo)
Omissioni	–
Errori	一只桌子 (<i>yī zhī zhuōzi</i>) > lett. uno CL banco – un banco

TABELLA 6.31
Tipologia di occorrenze dei classificatori nei parlanti della secondaria⁴⁴

STEFANO Soggetto bilingue	
Presenze	那个楼梯 (<i>nàge lóutī</i>) > lett. quello CL scala – quella scala 那个大象 (<i>nàge dàxiàng</i>) > lett. quello CL elefante - quell’elefante 那个老鼠 (<i>nàge lǎoshǔ</i>) > lett. quello CL topo – quel topo 那个老鼠 (<i>nàge lǎoshǔ</i>) > lett. quello CL topo – quel topo 那个猫 (<i>nàge māo</i>) > lett. quello CL gatto – quel gatto 那个路 (<i>nàge lù</i>) > lett. quello CL strada – quella strada 那个炸弹 (<i>nàge zhàdàn</i>) > lett. quello CL bomba – quella bomba
Omissioni	这 Ø 大象 (<i>zhè Ø dàxiàng</i>) > lett. questo Ø elefante – quest’elefante

⁴⁴ All’interno di ogni sintagma/enunciato riportato il carattere in grassetto si riferisce al classificatore; il carattere o i caratteri evidenziati in giallo costituiscono, invece, il nome quantificato dal classificatore.

Errori	那个桶 (nàge tǒng) > lett. quello CL secchio – quel secchio
LILI_Soggetto bilingue	
Presenze	<p>一只老鼠 (yī zhī lǎoshǔ) > lett. uno CL topo – un topo</p> <p>那只老鼠 (nà zhī lǎoshǔ) > lett. quello CL topo – quel topo</p> <p>一个马戏团 (yī ge mǎxìtuán) > lett. uno CL circo – un circo</p> <p>那只老鼠 (nà zhī lǎoshǔ) > lett. quello CL topo – quel topo</p> <p>那个球 (nàge qiú) > lett. quello CL pallone – quel pallone</p> <p>那条线 (nà tiáo xiàn) > lett. quello CL corda – quella corda</p> <p>那个恶魔 (nàge è mó) > lett. quello CL diavolo – quel diavolo</p> <p>一个猫 (yī ge māo) > lett. uno CL gatto – un gatto</p> <p>那个大象 (nàge dàxiàng) > lett. quello CL elefante - quell'elefante</p> <p>那个猫 (nàge māo) > lett. quello CL gatto – quel gatto</p>
Omissioni	那 Ø 手套 (nà Ø shǒutào) > lett. quello Ø guanto – quel guanto
Errori	一个针 (yī ge zhēn) > lett. uno CL ago – un ago
LINA_Soggetto bilingue	
Presenze	–
Omissioni	–
Errori	–
LICHAO_Soggetto monolingue	
Presenze	<p>一个猫 (yī ge māo) > lett. uno CL gatto – un gatto</p> <p>那个老鼠 (nàge lǎoshǔ) > lett. quello CL topo – quel topo</p> <p>那个马戏团 (nàge mǎxìtuán) > lett. quello CL circo – quel circo</p> <p>有只大象 (yǒu zhī dàxiàng) > lett. avere CL elefante – c'è un elefante</p> <p>那个老鼠 (nàge lǎoshǔ) > lett. quello CL topo – quel topo</p> <p>那个大象 (nàge dàxiàng) > lett. quello CL elefante - quell'elefante</p> <p>那个脚 (nàge jiǎo) > lett. quello CL piede – quel piede</p> <p>那个猫 (nàge māo) > lett. quello CL gatto – quel gatto</p>

	这只老鼠 (zhè zhī lǎoshǔ) > lett. questo CL topo – questo topo
Omissioni	-
Errori	那个钉子 (nàge zhēnzi) > lett. quello CL ago – quell’ago
ENKE_Soggetto monolingue	
Presenze	<p>一个住的地方 (yī gè zhù de dìfāng) > lett. uno CL vivere STR luogo – un luogo nel quale si vive</p> <p>每个国家的国旗 (měi gè guójiā de guóqí) > lett. ogni CL Paese STR bandiera – la bandiera di ciascun paese</p> <p>这部猫和老鼠的电影 (zhè bù māo hé lǎoshǔ de diànyǐng) > lett. questo CL gatto e topo STR film – questo film sul gatto e il topo</p> <p>那个大象 (nàge dàxiàng) > lett. quello CL elefante - quell’elefante</p> <p>那个猫 (nàge māo) > lett. quello CL gatto – quel gatto</p> <p>那个猫 (nàge māo) > lett. quello CL gatto – quel gatto</p>
Omissioni	-
Errori	-

Analizzando longitudinalmente le presenze dei classificatori nei vari contesti d’uso obbligatori possiamo sostenere che nei parlanti bilingui è acquisita la funzione e la collocazione del classificatore tra il numerale/dimostrativo e il nome, mentre non risulta ancora stabile l’uso corretto dei classificatori.

Confrontando i dati raccolti con gli studi sull’acquisizione dei classificatori in cinese (Ying et al., 1983; Fang, 1985; Uchida, 1997; Uchida e Imai, 1996), è possibile ipotizzare che i parlanti bilingui acquisiscono questa classe morfologica seguendo lo stesso processo e gli stessi tempi dei parlanti monolingui. Gli studi (Uchida e Imai, 1996) ci dicono, infatti, che “classifiers for familiar or prototypical referents, especially human beings, are learned earlier than those for less familiar or prototypical items. [...] The acquisition of animate classifiers correlate to conceptual development with respect to an extant knowledge of living kinds. Classifiers acquisition also seems to demand a certain level of cognitive maturity in order to synthesize pieces of information and extract the meaning of a classifier” (Yamamoto, 2005: 87). I risultati delle ricerche hanno dimostrato inoltre, che “children have to go a long way before

they can possibly acquire the Chinese classifiers” (Chen e Tzeng, 1992: 249) in quanto “classifiers learning [...] is a bottom-up process due to its incoherent and opaque semantic system. Each classifier category is formed on the basis of mixed semantic criteria, including biological taxonomy, size, shape and function, and [...] the associations between many referents and their classifiers are unclear because of the metaphorical extension of category boundaries. Therefore, children have to learn the meaning of each classifier individually, one by one, mostly dependent on the adult input. Only slowly and gradually do they extract the semantic features relevant in selecting a classifiers for a given noun. Due to all these factors, children inevitably acquire nouns at a much faster pace than they do numeral factors” (Yamamoto, 2005: 88).

Le omissioni rilevate da parte dei bilingui della secondaria sembrerebbero, in parte contraddire la completa acquisizione dei classificatori. Questa tipologia di riempimento nei contesti d’uso obbligatori, tuttavia, potrebbe essere spiegabile attraverso due possibili processi.

Secondo una prima ipotesi, si potrebbe trattare di una strategia riscontrata anche nel parlato cinese attuale. Gli studi di sociolinguistica (Tao, 2005; Yip e Matthews, 2010) hanno riscontrato, infatti, nel parlato informale e nello scritto del cinese moderno due tipologie di modelli del sintagma nominale in cui non è presente il classificatore:

- a. *Num+N*⁴⁵
- b. *Dim+N*

In entrambi i casi il classificatore omissso è il classificatore generico \uparrow (*ge*). Si sono, tuttavia, registrati casi (Tao, 2002) in cui all’interno del sintagma $\text{---}(\gamma\bar{1} > \text{uno}) + N$ “the designated classifier of the *N* is not *ge51*. [...] The fact indicates that *yi35+N* may have been emancipated from its original environment to

⁴⁵ “The discourse functional study of the Mandarin Chinese classifier system reports a current language change out of a process named the *phono-syntactic conspiracy* (Tao, 2002). [...] The *phono-syntactic conspiracy* [...] describes a language change from the pattern *yi55+ge51+N: one +CL+N*. It starts on the phonological reduction of the syllable *ge51*, but ends in syntactic change in spoken Beijing Mandarin *yi35+N*, resulting in the deletion of the highly frequently used Mandarin classifier *ge51* while retaining the numeral *yi35:one*. The results of the conspiracy are: a. a *frozen tone*, a tone that does not follow Mandarin tone sandhi rules; b. a syntactic *classifier-free* practice, and c. a *syntactic tone*” (Tao, 2005: 308).

become grammaticalized in this new form. So far the pattern *yi35+N* is only found in the post-verb position in spoken discourse, although in informal written discourse it may appear in the pre-verb position (Tao, 2005: 309). “If we accept this pattern as part of modern Mandarin grammar, then usage of this pattern in discourse indicates that the classifier may not always be obligatory in modern Chinese” (Tao, 2005: 307).

L’omissione del classificatore rilevata potrebbe, secondo questa prima ipotesi, ricalcare l’uso di un modello di sintagma nominale senza classificatore, presente anche nel parlato cinese attuale. Una possibile criticità legata a quest’ipotesi è, tuttavia, il dubbio che nell’input linguistico in cinese *putonghua* a cui sono stati esposti i parlanti bilingui possa non essere presente questa variabile sociolinguistica.

Una seconda ipotesi, che ci sembra tuttavia meno percorribile per quanto possibile, potrebbe spiegare l’omissione come conseguenza di una sovragereneralizzazione del sintagma nominale costituito dalle espressioni di tempo che in cinese non vogliono il classificatore tra il numerale e il nome. Espressioni come 这天 (*zhè tiān* > questo giorno) e 那年 (*nà tiān* > quell’anno) potrebbero essere, cioè, la base per una sovraestensione del modello di sintagma *Dim+N* a tutti gli altri sintagmi nominali.

Sulla base della descrizione della deviazione in questa categoria grammatica del cinese possiamo tratte implicazioni diverse a livello di competenza. Da un lato si tratta, infatti, di una variazione sociolinguistica rilevata nel cinese moderno; dall’altro invece, la minore quantità dell’input in *putonghua*, dovuto ad un uso maggiore del dialetto all’interno della comunità, potrebbe essere le cause di un’acquisizione incompleta delle forme corrette dei classificatori.

CAPITOLO 7

IL PROFILO LINGUISTICO DEGLI STUDENTI BILINGUI

OGGETTO DELLA RICERCA:

ANALISI DELLE PRODUZIONI SCRITTE

In questo capitolo verranno inizialmente descritte le caratteristiche e la metodologia degli strumenti utilizzati per valutare il bilinguismo degli studenti oggetto della ricerca anche con il contributo dell'analisi della loro produzione scritta.

Il resto del capitolo si focalizzerà, quindi, su una descrizione il più completa possibile della competenza bilingue dei soggetti della ricerca, valutata quindi alla luce sia dei risultati emersi dall'analisi delle produzioni orali sia di quelli delle produzioni scritte.

7.1. STRUMENTI PER LA MISURAZIONE DEL BILINGUISMO DEGLI STUDENTI OGGETTO DELLA RICERCA: LA COMPOSIZIONE SCRITTA

Per avere un quadro il più completo possibile della competenza linguistica dei parlanti bilingui oggetto della ricerca al corpus linguistico orale sono stati affiancati dei campioni di lingua scritta prodotti dagli stessi parlanti.

Per quanto riguarda la primaria ci siamo concentrati su due tipologie testuali:

- c. La produzione libera scritta;
- d. La produzione guidata scritta.

Nel primo caso si tratta di composizioni scritte completamente elaborate dall'alunno; nel secondo caso, invece, le composizioni si basano su una struttura data di un testo narrativo che costituisce un obiettivo della classe seconda della scuola primaria. Questa seconda tipologia testuale è, tuttavia, quantitativamente minore rispetto alla produzione scritta libera.

L'analisi della lingua nei parlanti della secondaria si è, invece, basata sui temi prodotti in classe dagli studenti.

In entrambi i casi si tratta di un corpus di dati longitudinale: sono state raccolte, infatti, le produzioni scritte elaborate dagli studenti durante l'intero anno scolastico in oggetto.

La scelta di limitare l'analisi a queste tipologie testuali è legata alla natura stessa delle tipologie scelte. La composizione scritta libera o basata su una struttura costituisce, infatti, un prodotto elaborato esclusivamente dall'apprendente, senza mediazione da parte dell'insegnante o del ricercatore, e ci permette, quindi, di raccogliere il reale livello di padronanza linguistica scritta raggiunto dallo studente.

Da un punto di vista metodologico, i dati delle produzioni scritte sono stati prima raccolti e confrontati con le produzioni linguistiche dei rispettivi gruppi di controllo. I risultati ottenuti sono, quindi, stati confrontati con quelli emersi nelle produzioni orali. Tale confronto è stato fatto tenendo, tuttavia, ben presente la diversa sintassi della lingua orale e della lingua scritta (Ong, 1982; Halliday, 1985, [1992]). La lingua orale è, infatti, un codice informale, interpersonale e fondamentalmente basato sul genere narrativo, caratterizzato da segnali prosodici e da elementi paralinguistici che si alternano costantemente nella conversazione faccia a faccia in un continuo processo di negoziazione. La lingua scritta, al contrario, è un codice, generalmente, considerato formale, pianificato e basato su un genere più espositivo. La limitata reciprocità tra colui che scrive e colui che legge rende il testo scritto più compatto e più scorrevole dal momento che mancano le ripetizioni, le continue correzioni e l'uso eccessivo di alcune congiunzioni, caratteristiche del parlato (Horowitz e Samuels, 1987).

Gli errori e le deviazioni dallo standard riscontrate nei parlanti bilingui, potrebbero essere legate, in parte, alla natura del parlato che richiede una produzione immediata senza riflessione. Al contrario, la produzione scritta permette all'apprendente di riflettere e di avere tempo per rivedere, per autocorreggere e per fare scelte più mediate sia sul lessico che sulla sintassi. L'individuazione della sistematicità degli errori nelle produzioni scritte ci ha permesso, quindi, di completare il quadro della competenza bilingue dei soggetti della ricerca delineando percorsi paralleli a quelli della produzione orale per alcune aree e percorsi diversificati per altre.

7.2. ANALISI DEGLI “ERRORI” NELLE PRODUZIONI SCRITTE DEGLI STUDENTI BILINGUI OGGETTO DELLA RICERCA

Le produzioni scritte sono state, innanzitutto, analizzate globalmente attraverso la raccolta e la descrizione di tutti gli errori commessi dai soggetti bilingui e monolingui (cfr. Appendice 20 per gli errori della primaria e Appendice 22 per gli errori della secondaria). Da questa prima analisi è emersa un’incidenza degli errori nelle seguenti categorie linguistiche:

- a. Ortografia;
- b. Morfologia;
- c. Sintassi.

In questa prima fase abbiamo, quindi, delineato l’incidenza degli errori nelle categorie individuate per i singoli soggetti. L’analisi dei dati raccolti in questa fase della ricerca ci ha portato ad individuare un secondo piano di errori basato sulla seguente tassonomia:

- a. Errori evolutivi che si riscontrano sia nei soggetti bilingui che nei monolingui della nostra ricerca;
- b. Errori che si riscontrano solo nei soggetti bilingui.

Nei seguenti paragrafi illustreremo i dati raccolti e le rispettive analisi degli errori sulla base delle due tassonomie individuate.

7.2.1. Descrizione degli errori in base alla categoria linguistica

La prima tassonomia utilizzata si basa sulle categorie linguistiche ed è stata utilizzata per catalogare gli errori nel seguente modo:

- a. Errori di ortografia;
- b. Errori di morfologia;
- c. Errori di sintassi.

Sulla base dei criteri adottati da Cattana e Nesci (2004) sono stati considerati errori di ortografia tutti i casi in cui una parola è stata scritta male. “ Siccome le convenzioni ortografiche sono tante e diverse, nella stessa categoria si finisce

per raggruppare tipi di errori differenti: parole storpiate, parole che vengono scritte unite o viceversa, fonemi scambiati fra loro, nessi consonantici che non vengono resi nel modo corretto, accenti, apostrofi e maiuscole usati male, mancato rispetto delle norme sulle doppie e sull'uso della lettera *h*.” (Cattana e Nesci, 2004: 63).

Gli errori di morfologia e sintassi fanno parte della più ampia categoria degli errori grammaticali. “La morfologia studia le forma delle parole; quindi sono da considerare *errori morfologici* quelli che interessano la flessione di nomi, verbi, articoli e preposizioni (la costruzione di forme inesistenti, la formazione errata del plurale o del femminile, l'attribuzione di un genere sbagliato a un nome, gli errori nella coniugazione dei verbi ecc.)” (Cattana e Nesci, 2004: 61). Sono stati considerati errori morfologici anche altre tipologie di errori che in realtà stanno a cavallo tra la morfologia e la sintassi. “Non si tratta [...] di forme inesistenti che vengono erroneamente costruite dal discente, ma di forme legittime che però non sono quelle richieste dal co-testo linguistico, cioè dall'insieme delle relazioni che, in un enunciato, legano un'unità linguistica alle altre. Sono per esempio gli errori nell'accordo fra nome e articolo, fra nome e aggettivo, oppure nella scelta della persona, del tempo o del modo del verbo” (Cattana e Nesci, 2004: 61). Sono stati classificati, infine, come errori sintattici tutti quelli che riguardano l'ordine degli elementi della frase, la costruzione delle subordinate, le false ipotesi sulla reggenza dei verbi e il mancato uso di articoli e preposizioni (Cattana e Nesci, 2004).

Non sarà nostra cura presentare in questa sede gli esempi di tutti gli errori raccolti nelle rispettive categorie linguistiche che si possono, tuttavia, visionare nell'Appendice 20 per gli errori della primaria e nell'Appendice 22 per gli errori della secondaria. Ai fini della ricerca è, invece, rilevante la frequenza dell'errore commesso nelle diverse categorie linguistiche individuate. Questo livello di analisi ci ha, infatti, permesso di cogliere la sistematicità dell'errore nei diversi soggetti.

7.2.1.a. Analisi degli errori di ortografia

TABELLA 7.1

Analisi quantitativa degli errori di ortografia nei soggetti della primaria

Tipologia di errore		FRANCO Soggetto bilingue	EMILIO Soggetto bilingue	PIETRO Soggetto monolingue	MARGHERITA Soggetto monolingue
“A capo”	Errata suddivisione delle sillabe	–	3	–	–
Accento	Omesso	3	1	1	2
	Aggiunto	–	1	1	1
Apostrofo	Omesso	1	–	1	1
	Aggiunto	–	1	1	–
Consonante doppia	Omessa	19	2	3	1
	Aggiunta	–	–	–	–
Lettera	Omessa	8	4	2	–
	Aggiunta	–	–	1	–
Maiuscola	Omessa dopo il punto	4	–	9	4
	Omessa per nome proprio	2	–	–	3
	Aggiunta	–	–	1	1
Parola	Malformazione	1	7	–	–
Scambio delle consonanti	C/G	1	–	–	1
	R/L	5	1	–	–
	T/D	–	1	–	–
	N/M	–	2	–	–
	M/N	–	–	–	2
	V/F	–	1	–	–
	V/B	–	–	1	–
	L/N	–	–	–	1
	P/F	–	–	–	1
Separazione di parole	Omessa	7	6	2	3
	Aggiunta	13	–	1	2
Trigramma GLI	Omissione di uno dei tre grafemi (<i>g,l,i</i>)	1	–	–	–

Uso dell'h	Omesso	3	7	1	–
	Aggiunto	–	1	–	–

TABELLA 7.2
Analisi quantitativa degli errori di ortografia nei soggetti della secondaria

Tipologia di errore		STEFANO Soggetto bilingue	LILI Soggetto bilingue	LINA Soggetto bilingue	GIOVANNI Soggetto monolingue	SAMANTHA Soggetto monolingue
Accento	Omesso	4	9	1	–	4
	Aggiunto	–	–	–	–	2
Apostrofo	Omesso	1	–	–	–	–
	Aggiunto	1	3	–	–	–
Consonante doppia	Omessa	–	2	–	–	–
	Aggiunta	–	1	–	–	–
Elisione	Omessa	–	–	–	–	–
	Aggiunta	–	–	2	–	–
Lettera	Omessa	1	1	–	–	–
	Aggiunta	1	1	1	–	–
Maiuscola	Omessa dopo il punto	1	–	–	–	–
	Omessa per nome proprio	–	–	–	–	–
	Aggiunta	3	–	–	–	–
Parola	Malformazione	–	2	–	–	–
Scambio delle consonanti	D/T	–	1	–	–	–
Separazione di parole	Omessa	–	2	–	–	–
	Aggiunta	–	–	–	–	–
Uso dell'h	Omesso	–	1	–	–	–
	Aggiunto	–	1	–	–	–

Per quanto riguarda l'analisi delle singole tipologie di errore individuate emerge quanto segue:

- **“A capo”**: è una tipologia di errore che riguarda solo la primaria e che si riscontra solamente in uno dei due soggetti bilingui.

– **Accento:** si tratta di un errore trasversale a tutti e due gli ordini di scuola e accomuna sia i bilingui che i monolingui. Nella primaria si ha un’incidenza maggiore del fenomeno di omissione rispetto all’aggiunta. Nella secondaria l’errore permane, ma solo sottoforma di omissione. Gli esempi di errore relativi a questa tipologia riguardano soprattutto il verbo essere, la congiunzione “e”, e i verbi al passato remoto.

TABELLA 7.3
Esempi di errore di ortografia nei soggetti della primaria

Tipologia di errore		FRANCO Soggetto bilingue	EMILIO Soggetto bilingue	PIETRO Soggetto monolingue	MARGHERITA Soggetto monolingue
Accento	Omesso	brillo così trasformo	e	perche	ando e
	Aggiunto	–	è	è	fù

TABELLA 7.4
Esempi di errore di ortografia nei soggetti della secondaria

Tipologia di errore		STEFANO Soggetto bilingue	LILI Soggetto bilingue	LINA Soggetto bilingue
Accento	Omesso	finche citta ando sparo	e (8) perche	perche
	Aggiunto	–	–	–

– **Apostrofo:** si realizza in entrambe le forme (omissione/aggiunta) nella primaria e nei soggetti bilingui della secondaria. Non compare invece nei soggetti monolingui della secondaria.

– **Consonante doppia:** si evidenziano esclusivamente fenomeni di omissione con un’incidenza simile tra i vari parlanti della primaria, eccezion fatta per Franco che ha una frequenza di errori molto più alta rispetto alla media. Si riscontrano fenomeni di omissione solo in un parlante della secondaria.

– **Lettera:** nella primaria emergono sostanzialmente fenomeni di omissione con un’incidenza più bassa nell’unico parlante monolingue in cui si registra l’errore. Anche in questo caso Franco ha una frequenza di errori molto più alta

rispetto agli altri soggetti. Si riscontrano fenomeni di omissione solo in un parlante della secondaria.

– **Maiuscola:** L'errore si registra in tutti i parlanti della primaria e sono presenti soprattutto omissioni della maiuscola dopo il punto. Il fenomeno è invece inesistente nella secondaria, se non per un unico caso.

– **Parole:** errore che si riscontra solamente negli apprendenti bilingui.

– **Scambio delle consonanti:** riguarda diverse coppie di consonanti ed è rilevabile esclusivamente nelle produzioni della primaria.

È interessante notare che negli scritti di Franco si manifesta la tendenza a rendere la laterale apico-dentale sonora /l/ mediante [r], dovuto alla difficoltà dei sinofoni di distinguere i due fonemi /r/ e /l/.

– **Separazione di parole:** è la tipologia di errore che registra la più alta incidenza nei soggetti della primaria, mentre è del tutto assente nei soggetti della secondaria.

– **Uso dell'h:** nella primaria emergono sostanzialmente fenomeni di omissione con un'incidenza molto bassa nell'unico parlante monolingue in cui si registra l'errore. Si registra in Emilio una frequenza di errori molto più alta rispetto agli altri soggetti. Si riscontrano fenomeni di omissione e aggiunta solo in un parlante della secondaria.

– **Trigramma GLI:** riguarda solo un soggetto - bilingue - della primaria.

– **Elisione:** è presente solo in un soggetto – bilingue - della secondaria.

Da un'analisi quantitativa globale emerge che nei soggetti della primaria l'incidenza degli errori nelle varie tipologie enucleate si attesta su valori numericamente maggiori tra i bilingui. Emerge, soprattutto, una maggiore frequenza di errori in Franco, parlante bilingue.

Dall'analisi longitudinale emerge che solamente nel caso dell'accento si riscontrano errori trasversali ai due ordini di scuola. In tutti gli altri casi gli errori ortografici enucleati nelle produzioni della primaria scompaiono totalmente nelle produzioni dei soggetti monolingui della secondaria. Sulla base dei dati raccolti emerge, quindi, come questa categoria linguistica risulti perfettamente stabilizzata e controllata nei parlanti monolingui adolescenti. La situazione dei soggetti bilingui si differenzia, invece, rispetto a quanto detto. Dall'analisi emerge, infatti, che in tutti e tre i parlanti bilingui permangono

ancora degli errori in questa categoria. Non è, tuttavia, rilevabile una sistematicità d'errore in determinate tipologie rispetto ad altre, tale da risultare significativa ai fini della nostra valutazione.

I dati raccolti in questa categoria linguistica trovano una parziale conferma nei questionari somministrati agli insegnanti dei vari studenti. Sia i docenti della primaria che della secondaria hanno infatti evidenziato l'ortografia come area soggetta ad errore caratterizzata da uguali fenomeni di deviazione sia nei bilingui che nei monolingui. I risultati ottenuti sono invece discordati rispetto alla quantità di errori commessi. Nella nostra analisi è infatti emersa un'incidenza di errore maggiore nei soggetti bilingui, contrariamente alle affermazioni dei docenti per i quali la quantità è la stessa nei bilingui e nei monolingui.

7.2.1.b. Analisi degli errori di morfologia

TABELLA 7.5

Analisi quantitativa degli errori di morfologia nei parlanti della primaria

Tipologia di errore		FRANCO Soggetto bilingue	EMILIO Soggetto bilingue	PIETRO Soggetto monolingue	MARGHERITA Soggetto monolingue
Aggettivo	Accordo aggettivo-nome	1	–	1	–
Articolo	Accordo articolo- nome	2	1	–	–
Preposizione articolata	Accordo articolo della preposizione- nome	–	–	–	–
Pronome indiretto	Genere	–	–	–	2
Verbo	Forma inesistente	1	–	–	–
	Accordo verbo- persona	–	–	1	–
	Accordo p.passato-nome	–	2	–	–
	Uso dei tempi	–	1	3	–
	Uso dei modi	–	–	1	–

TABELLA 7.6

Analisi quantitativa degli errori di morfologia nei parlanti della secondaria

Tipologia di errore		STEFANO Soggetto bilingue	LILI Soggetto bilingue	LINA Soggetto bilingue	GIOVANNI Soggetto monolingue	SAMANTHA Soggetto monolingue
Aggettivo	Accordo aggettivo-nome	1	2	1	–	–
Articolo	Accordo articolo-nome	1	–	–	–	–
Plurale	Formazione errata	–	1	1	–	–
Preposizione articolata	Accordo articolo della preposizione- nome	–	1	–	–	–
Pronome indiretto	Forma errata secondo genere e/o numero	2	–	–	–	1
Pronome diretto	Forma errata secondo genere e/o numero	–	3	3	1	–
Verbo	Forma inesistente	–	–	–	1	–
	Accordo verbo- persona	–	4	4	–	–
	Accordo p.passato-nome	–	1	1	–	–
	Uso dei tempi	8	4	8	–	2
	Uso dei modi	1	1	1	–	1

Per quanto riguarda l'analisi delle singole tipologie di errore individuate emerge quanto segue:

– **Aggettivo:** l'accordo errato si riscontra sia nei parlanti bilingui della primaria che della secondaria. Si ha un'unica incidenza dell'errore in uno dei due parlanti monolingui della primaria, mentre l'errore non si verifica nei soggetti monolingui della secondaria. Per quanto riguarda la tipologia di errore, dall'analisi degli esempi, è riscontrabile una maggiore ricorrenza nell'uso scorretto del genere rispetto al numero.

TABELLA 7.7
Esempi di errore di morfologia nei soggetti della primaria

Tipologia di errore		FRANCO Soggetto bilingue	IT1 Soggetto monolingue
Aggettivo	Accordo aggettivo-nome	cose <u>mostrosi</u>	I due bambini furono contenti per aver ritrovato il <u>suo</u> amico orso

TABELLA 7.8
Esempi di errore di morfologia nei parlanti della secondaria

Tipologia di errore		STEFANO Soggetto bilingue	LILI Soggetto bilingue	LINA Soggetto bilingue
Aggettivo	Accordo aggettivo-nome	Arrivò l'elicottero e salirono tutti, <u>compre</u> <u>so</u> la farfalla	Animali di ogni forma e <u>dimensioni</u> Quando era <u>piccola</u> (il soggetto è un ragazzo)	Il <u>secondo</u> (promessa)

– **Articolo:** l'errore si riscontra esclusivamente nei parlanti bilingui di entrambi gli ordini di scuola. Sulla base degli esempi presenti nelle produzioni scritte si riscontra una pari incidenza dell'errore nel mancato accordo sia per quanto riguarda il genere che il numero.

TABELLA 7.9
Esempi di errore di morfologia nei soggetti della primaria

Tipologia di errore		FRANCO Soggetto bilingue	EMILIO Soggetto bilingue
Articolo	Accordo articolo-nome	<u>i</u> bambino <u>la</u> sciarpe	<u>un</u> bambini

TABELLA 7.10
Esempi di errore di morfologia nei parlanti della secondaria

Tipologia di errore		STEFANO Soggetto bilingue
Articolo	Accordo articolo-nome	<u>Una</u> di Di Natale (goal)

- **Plurale:** riguarda solo due soggetti della secondaria.
- **Preposizione articolata:** l'errore si riscontra solamente in un parlante bilingue della secondaria. Si tratta, in questo caso, di un errore di accordo dell'articolo nel genere.

TABELLA 7.11
Esempi di errore di morfologia nei parlanti della secondaria

Tipologia di errore		LILI Soggetto bilingue
Preposizione articolata	Accordo articolo della preposizione-nome	<u>Dalle</u> mille colori

- **Pronome indiretto:** si tratta di un errore trasversale ai due ordini di scuola. Sebbene l'incidenza sia molto bassa, l'errore si riscontra sia in un soggetto monolingue della primaria che della secondaria, mentre è presente in uno solo dei cinque soggetti bilingui della ricerca. Dall'analisi della devianza emerge che tutti i soggetti realizzano scorrettamente il pronome clitico obliquo di terza persona secondo il genere. In un caso il pronome risulta scorretto anche secondo il numero. In entrambi i soggetti della secondaria è evidente l'uso del pronome *gli* in sostituzione sia di *loro* plurale sia del femminile che sono elementi tipici riscontrati nel parlato informale.

TABELLA 7.12
Esempi di errore di morfologia nei parlanti della primaria

Tipologia di errore		IT2 Soggetto monolingue
Pronome indiretto	Forma errata secondo genere e/o numero	Quando arrivarono il drago <u>le</u> dette 7 sacchetti (al folletto) il signor merluzzo <u>gli</u> fa vedere (a Clara)

TABELLA 7.13
Esempi di errore di morfologia nei parlanti della secondaria

Tipologia di errore		STEFANO	IT2
		Soggetto bilingue	Soggetto monolingue
Pronome indiretto	Forma errata secondo genere e/o numero	Una farfalla la inseguì fino a quando non <u>gli</u> morse mezza ala (alla farfalla)	Ad un certo punto la Birba ha iniziato ad abbaiare così <u>gli</u> ho dato (alla Birba)

		I ragazzi chiesero all'uomo cosa fosse un elicottero e l'uomo lo illustrò con un disegno e <u>gli</u> spiegò (ai ragazzi)	
--	--	---	--

– **Pronome diretto:** quest'area della morfologia presenta un numero significativo di errori soltanto all'interno delle produzioni dei soggetti della secondaria. Solo uno dei casi riguarda uno dei due soggetti monolingui, mentre tutti gli altri riguardano i soggetti bilingui. Da un punto di vista della tipologia di errore, nel caso del soggetto monolingue risulta scorretto il numero del pronome, che, tuttavia, non si trova nelle immediate adiacenze del nome a cui si riferisce. La maggior parte delle deviazioni riguardano, invece, l'uso di una forma neutra del pronome (*lo*).

TABELLA 7.14
Esempi di errore di morfologia nei parlanti della secondaria

Tipologia di errore		LILI Soggetto bilingue	LINA Soggetto bilingue	GIOVANNI Soggetto monolingue
Pronome diretto	Forma errata secondo genere e/o numero	Non <u>lo</u> trovò (la farfalla) Pender <u>lo</u> e <u>lo</u> seppellisce (la farfalla) Non <u>lo</u> schiacciato (l'anatra) <u>Lo</u> tocco (la cavalletta)	Andò avanti alle porte e <u>lo</u> aprì Fare lezioni anche quelli che non <u>lo</u> vogliono fare Lui non vuole che gli spieghi le cose ma che <u>li</u> faccio io	Non riuscirei a rassegnarmi all'idea di perder <u>li</u> per sempre (le persone a me care)

– **Verbo:** si riscontrano in questo ambito della morfologia tre distinti fenomeni di deviazione:

- a. Errato accordo del participio passato con il nome;

- b. Errata flessione del verbo rispetto alla persona;
- c. Errato uso dei tempi e dei modi verbali.

Per quanto riguarda la prima categoria individuata, possiamo notare che l'errore è presente esclusivamente nei soggetti bilingui ed è trasversale ai due ordini di scuola. Nel caso della secondaria l'incidenza dell'errore risulta, tuttavia, molto bassa. Sebbene i dati non siano estremamente significativi dal punto di vista quantitativo risulta, comunque, interessante notare la tipologia dell'errore che, anche in questo caso, si caratterizza per la sovraestensione del genere maschile singolare, indipendentemente dal genere e dal numero del nome a cui il participio passato è collegato.

TABELLA 7.15
Esempi di errore di morfologia nei parlanti della primaria

Tipologia di errore		EMILIO Soggetto bilingue
Verbo	Accordo p.passato-nome	Son <u>arrivato</u> dei compagni È <u>arrivato</u> la maestra

TABELLA 7.16
Esempi di errore di morfologia nei parlanti della secondaria

Tipologia di errore		STEFANO Soggetto bilingue	LILI Soggetto bilingue	LINA Soggetto bilingue
Verbo	Accordo p.passato-nome		Si era <u>mosso</u> (l'anatra)	Raccontarono tutta la storia che gli erano <u>capitati</u>

Il mancato accordo del verbo rispetto alla persona risulta essere un fenomeno quantitativamente significativo nei soggetti bilingui della secondaria. Per la primaria si registra, invece, un solo caso per uno dei due soggetti monolingui e un solo caso per uno dei due soggetti bilingui. Dall'analisi della tipologia dell'errore emerge che il soggetto monolingue utilizza il verbo dare alla prima persona (*do*) mentre il soggetto è alla terza persona (*l'altro pagliaccio*). In tutti i soggetti bilingui viene invece sempre utilizzata la terza persona singolare del

verbo. Questo fenomeno potrebbe essere legato al valore non ‘deittico’⁴⁶ del pronome personale di terza persona. Come rileva inoltre Benveniste (2010) la terza persona non è una persona, è anzi la forma pronominale che ha la funzione di esprimere una “non-persona” (2010: 281).

Ipotizziamo quindi che la sovraestensione della 3^a sg, analogamente alla sovraestensione della forma maschile singolare, possa essere spiegata con un’opera di semplificazione della lingua messa in atto dai nostri soggetti bilingui, come la necessità di far ricorso a forme “zero” della lingua, che evitino le difficoltà della concordanza e della declinazione tipiche della lingua italiana.

Gli errori di accordo di Lina (singolare per il plurale) sembrano invece fortemente influenzati dal toscano: è tipico ad esempio l’uso di espressioni come "c'è dei problemi". Lina potrebbe avere sovraesteso l’uso di questa struttura e non possedere quindi la distinzione diatopica.

TABELLA 7.17
Esempi di errore di morfologia nei soggetti della primaria

Tipologia di errore		PIETRO Soggetto monolingue
Verbo	Accordo verbo-persona	Alla fine l’altro pagliaccio gli <u>do</u> un’ombrellata sulla testa

TABELLA 7.18
Esempi di errore di morfologia nei parlanti della secondaria

Tipologia di errore		LILI Soggetto bilingue	LINA Soggetto bilingue
Verbo	Accordo verbo-persona	Io <u>promise</u> che non giocavo a palla in casa Appena <u>arrivava</u> dei ospiti Lui promise di non fumare in auto a patto che io non <u>aprisse</u> mai più il	[...] per i giovani la cosa più importante è la scuola, perché ci permetterà di rendere il nostro futuro più facile: avere una famiglia perfetta, un lavoro perfetto, e

⁴⁶ “Col termine di ‘deissi’ [...] si designa [...] la proprietà di una parte dei segni linguistici di indicare, o far riferimento a, cose o elementi presenti nella situazione extralinguistica e in particolare nello spazio o nel tempo in cui essa si situa, in maniera tale che l’interpretazione specifica del valore del segno dipende interamente dalla situazione di enunciazione” (Berruto, 2006: 94).

		finestrino Un'altra esperienza che ho avuto e quando <u>era</u> piccola al giardino della scuola avevo visto per la prima volta una cavaletta (soggetto: io)	non ci <u>sia</u> problemi sulla lingua Allora <u>comincia</u> ad andare a casa dei miei amici (soggetto: io) Senza loro la classe e la scuola non <u>avrebbe</u> senso i miei voti <u>era</u> molto bassi
--	--	---	---

Per quanto riguarda, infine, l'uso dei tempi e dei modi verbali l'errore si riscontra in tutti i soggetti presi in esame, con una presenza significativa nei soggetti bilingui della secondaria.

Dall'analisi quantitativa globale emergono sostanzialmente dati molto variabili nei singoli soggetti nelle varie tipologie di errori. Si riscontrano indici piuttosto rilevanti nei parlanti bilingui della secondaria per quanto riguarda:

- a. L'uso della forma errata del pronome diretto secondo il genere e il numero;
- b. La flessione del verbo rispetto alla persona;
- c. L'uso dei tempi verbali.

Dall'analisi longitudinale e da un punto di vista qualitativo possiamo sostenere che all'interno di questa categoria linguistica sono presenti errori rilevabili in tutti i soggetti presi in esame, come nel caso dell'uso dei tempi e dei modi verbali, ed errori che riguardano solamente i soggetti bilingui di entrambi gli ordini di scuola.

7.2.1.c. Analisi degli errori di sintassi

TABELLA 7.19

Analisi quantitativa degli errori di sintassi nei parlanti della primaria

Tipologia di errore		FRANCO Soggetto bilingue	EMILIO Soggetto bilingue	PIETRO Soggetto monolingue	MARGHERITA Soggetto monolingue
Articolo	Omesso	–	3	–	–
	Aggiunto	–	–	–	–
	Scorretto	3	2	–	–
Preposizione	Omessa	3	2	–	–
	Aggiunta	–	1	–	–
	Scorretta	1	7	–	1
Verbo	Omesso	–	1	–	1

TABELLA 7.20

Analisi quantitativa degli errori di sintassi nei parlanti della secondaria

Tipologia di errore		STEFANO Soggetto bilingue	LILI Soggetto bilingue	LINA Soggetto bilingue	GIOVANNI Soggetto monolingue	SAMANTHA Soggetto monolingue
Articolo	Omesso	2	–	3	–	–
	Aggiunto	–	–	–	–	–
	Scorretto	–	5	–	–	–
Costruzione della frase		1	3	3	–	–
Preposizione	Omessa	1	2	5	1	1
	Aggiunta	1	1	–	–	–
	Scorretta	6	3	4	–	–
Pronome diretto	Omesso	1	–	–	–	–
	Aggiunto	–	1	–	–	–
	Scorretto	–	1	–	–	–
Pronome indiretto	Omesso	–	–	–	–	–
	Aggiunto	–	–	1	–	–
	Scorretto	1	–	–	–	1
Pronome relativo	Omesso	–	–	–	1	–
	Aggiunto	–	–	2	–	–
	<i>che</i> indeclinato	2	1	3	–	–
Verbo	Omesso	–	–	2	–	–

– **Articolo:** si tratta di un errore presente esclusivamente nei soggetti bilingui e riguarda sia la primaria che la secondaria. In tutti i casi riguarda il fenomeno di omissione. Solo nel caso di Lili si ha un uso scorretto dell’articolo che riguarda sempre l’uso dell’allomorfo *i* per *gli*.

TABELLA 7.21
Esempi di errore di sintassi nei parlanti della secondaria

Tipologia di errore		LILI Soggetto bilingue
Articolo	Scorretto	<u>Dei</u> esempi <u>Dei</u> ospiti <u>Dei</u> animali <u>I</u> animali <u>I</u> occhi nascosti

– **Costruzione della frase:** è una tipologia di errore rilevata solamente nei soggetti bilingui della secondaria.

TABELLA 7.22
Esempi di errore di sintassi nei parlanti della secondaria

Tipologia di errore	STEFANO Soggetto bilingue	LILI Soggetto bilingue	LINA Soggetto bilingue
Costruzione della frase	Junior e il padre vissero con guai	Non come le persone che con la fortuna li aiutasse Un’altro esempio che ancora mi stanno lamentando e di diventare più alto Un disaccordo più grave con mia mamma è che lei	I miei genitori non si erano accorti prima che li facessi. Questo non vuol dire che fare insegnanti alla nostra classe sia molto facile, soprattutto per alcuni che quattro o cinque non li rispettano Come sorella maggiore sono irresponsabile perché non mi preoccupo di mia sorella e mio fratello e come

			figlia maggiore che fa le pulizie di casa
--	--	--	---

Osservando gli esempi di errore commessi possiamo notare, in un caso, una possibile influenza del cinese.

Nella frase prodotta da Lili - «un'altro esempio che ancora mi stanno lamentando» - il verbo “lamentarsi” non è trattato come verbo pronominale, ma sembra seguire l'uso transitivo che ha in cinese cinese. Prendiamo il seguente esempio:

她抱怨他工作不努力

tā bàoyuàn tā gōngzuò bù nǔlì

lett. “Lei lamentare/lamentarsi lui lavorare non impegno/sforzo” > “Lei si lamenta/si è lamentata del fatto che lui non si impegna/si è impegnato nel lavoro.

Il verbo “lamentarsi” non è costruito secondo la reggenza “lamentarsi di qualcosa con qualcuno”, ma secondo la struttura cinese “lamentare (抱怨 *bàoyuàn*) qualcuno qualcosa”.

Il fenomeno appena descritto non risulta, comunque, sistematico al punto tale da poter avanzare delle ipotesi scientificamente valide rispetto al fenomeno stesso. Ci siamo limitati, pertanto, a rilevarne la presenza.

– **Preposizione:** si riscontra una significativa presenza nei soggetti bilingui dei due ordini di scuola soprattutto per quanto riguarda i fenomeni di omissione e di aggiunta. Non si registrano errori nei parlanti monolingui della primaria ed è presente un unico errore di omissione per ciascuno dei soggetti monolingui della secondaria.

– **Pronome diretto:** si riscontra esclusivamente nei soggetti della secondaria con un'incidenza molto bassa in tutte e tre le categorie di errore.

– **Pronome indiretto:** è stata rilevata una singola occorrenza in due dei soggetti bilingui e in uno dei soggetti monolingui della secondaria. In un caso di tratta di un pronome aggiunto, mentre per gli altri due casi si tratta di uso scorretto del pronome.

- **Pronome relativo:** si evidenzia come tipologia d'errore solamente nei soggetti bilingui della secondaria i quali registrano una presenza significativa nell'uso del pronome relativo *che* indeclinato.
- **Verbo:** l'errore riguarda esclusivamente l'omissione del verbo che è stata rilevata una sola volta in un soggetto bilingue e in uno monolingue della primaria, mentre compare due volte in un soggetto bilingue della secondaria.

Da un punto di vista quantitativo possiamo notare, innanzitutto, che gli errori commessi nella categoria della sintassi presentano valori piuttosto significativi tra i parlanti bilingui sia della primaria che della secondaria. Le aree maggiormente interessate dalla deviazione riguardano, in particolar modo, le preposizioni e l'articolo. La presenza di errori nei parlanti monolingui di entrambi gli ordini di scuola risulta, al contrario, pressoché nulla. La sintassi risulta essere, pertanto, stabile nei monolingui già a partire dai soggetti di 7 anni e problematica nei soggetti bilingui, senza sostanziali variazioni o diminuzioni dell'errore nel corso del tempo.

Anche in questo caso, i dati raccolti trovano solo una parziale conferma nei questionari compilati dagli insegnanti, i quali hanno rilevato errori esclusivamente in due soggetti della secondaria. La morfosintassi, al pari dell'ortografia, è stata infatti rilevata come area soggetta ad errore. Nelle valutazioni espresse dai docenti, tuttavia, le deviazioni presenti nelle produzioni scritte dei bilingui non si discostano generalmente da quelle dei monolingui né da un punto di vista quantitativo né qualitativo.

7.2.2. Errori evolutivi

A partire dall'analisi degli errori evidenziati nelle tre categorie linguistiche descritte nel paragrafo precedente (cfr. § 7.2.1.) è stato possibile delineare per ogni categoria una serie di tipologie di errore comuni ai soggetti bilingui e ai soggetti monolingui.

Nei prossimi paragrafi saranno presentati gli errori evolutivi riscontrati nelle rispettive categorie linguistiche.

Ai fini della nostra ricerca non saranno delineate le caratteristiche degli errori riscontrati, essendo fenomeni che si hanno anche nell'italiano come L1 e che sono già stati ampiamente studiati nelle ricerche. Per ulteriori approfondimenti

si rimanda a Colombo (2011), GISCEL Emilia-Romagna (2010), Lavinio (1975), Ferreri (1971), Solarino (2006), Cortellazzo (1972), Cagnazzi (2005), De Masi e Maggio (2008); Serianni e Benedetti (2009), Berruto (2000) e Bonomi et al. (2010).

7.2.2.a. Errori evolutivi di ortografia

Per quanto riguarda l'ortografia ricorrono le seguenti tipologie di errori evolutivi:

- a. Accento;
- b. Separazione di parole;
- c. Maiuscola;
- d. Consonante doppia;
- e. Uso dell'h;
- f. Lettera;
- g. Scambio delle consonanti;
- h. Apostrofo.

Le tipologie di errore sono state riportate in ordine decrescente sulla base del numero di volte in cui è stato riscontrato l'errore (cfr. TABELLA 7.23).

TABELLA 7.23
Analisi quantitativa degli errori evolutivi di ortografia

Tipologia di errore		Bil. primaria	Mon. primaria	Tot. errori	Bil. secondaria	Mon. secondaria	Tot. errori
Accento	Omesso	4	3	7	14	4	18
	Aggiunto	1	2	3	–	2	2
Apostrofo	Omesso	1	2	3	1	–	1
	Aggiunto	1	1	2	4	–	4
Consonante doppia	Omessa	21	4	25	2	–	2
	Aggiunta	–	–	–	1	–	1
Lettera	Omessa	12	2	14	2	–	2
	Aggiunta	–	1	1	3	–	3

Tipologia di errore		Bil. primaria	Mon. primaria	Tot. errori	Bil. secondaria	Mon. secondaria	Tot. errori
Maiuscola	Omessa dopo il punto	4	13	17	1	–	1
	Omessa per nome proprio	2	3	5	–	–	–
	Aggiunta	–	2	2	3	–	3
Scambio delle consonanti	C/G	1	1	2	–	–	–
	R/L	6	–	6	–	–	–
	T/D	1	–	1	–	–	–
	D/T	–	–	–	1	–	1
	N/M	2	–	2	–	–	–
	M/N	–	2	2	–	–	–
	V/F	1	–	1	–	–	–
	V/B	–	1	1	–	–	–
	L/N	–	1	1	–	–	–
	P/F	–	1	1	–	–	–
Separazione di parole	Omessa	13	5	18	2	–	2
	Aggiunta	13	3	16	–	–	–
Uso dell'h	Omesso	10	1	11	1	–	1
	Aggiunto	1	–	1	1	–	1

Gli studi sugli errori ortografici (cfr. GISCEL Emilia-Romagna, 2010; Lavinio, 1975; Ferreri, 1971) descrivono una diminuzione netta degli errori ortografici tra la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado. Nel materiale analizzato per la ricerca GISCEL Emilia-Romagna sulle correzioni (2010), inoltre, si è notato “un crollo verticale del numero di questo errori tra la prima e la terza media” (Colombo, 2011: 54).

Coerentemente con la letteratura scientifica nella nostra analisi, se prendiamo in esame le produzioni dei soggetti monolingui, tutti gli errori di ortografia si registrano esclusivamente nella fascia di età della primaria - a parte il caso dell'accento che si rileva in entrambi gli ordini di scuola. Se analizziamo invece le produzioni dei soggetti bilingui, notiamo comunque un significativo

decremento dell'incidenza di questo tipo di errori, anche se non così netto come quello descritto dalla letteratura.

La mancanza di uno studio longitudinale delle produzioni di questi alunni nella fascia della scuola secondaria ci impedisce di verificare se si tratta semplicemente di un ritardo nel processo di superamento di questo tipo di difficoltà o se il mancato raggiungimento della correttezza ortografica possa essere una caratteristica strutturale dell'acquisizione bilingue.

7.2.2.b. Errori evolutivi di morfologia

Per quanto riguarda la morfologia, gli errori evolutivi riguardano:

- a. Uso dei tempi e dei modi verbali;
- b. Uso del pronome *gli* generalizzato con neutralizzazione dell'opposizione di genere tra maschile e femminile.

Per quanto riguarda l'uso dei tempi verbali gli errori sono estremamente significativi da un punto di vista quantitativo. Sono, invece, meno presenti gli errori relativi all'uso del pronome indiretto.

TABELLA 7.24
Analisi quantitativa degli errori evolutivi di morfologia

Tipologia di errore		Bil. primaria	Mon. primaria	Tot. errori	Bil. secondaria	Mon. secondaria	Tot. errori
Pronome indiretto	Forma errata secondo genere e/o numero	—	2	2	2	1	3
Verbo	Uso dei tempi	1	3	4	20	2	22
	Uso dei modi	—	1	1	3	1	4

Per quanto riguarda la realizzazione del pronome clitico obliquo di terza persona e le caratteristiche ad essa legate si veda § 6.3.2. Per ulteriori approfondimenti delle tipologie di errore evidenziate si rimanda a Berruto (2005: 140) per l'uso del pronome indiretto e Bonomi et al. (2010: 39) per la sintassi del verbo.

7.2.2.c. Errori evolutivi di sintassi

Per quanto riguarda, infine, la categoria linguistica della sintassi, l'unico errore evolutivo rilevato riguarda l'uso del *che* polivalente inteso come uso del pronome relativo *che* "indeclinato in enunciati che emergono nei registri diafasici meno controllati: *un'area verde che è proprietaria il Comune; la pizzeria che siamo andati l'altra sera*; il relativo è ripreso volentieri da *clitici* [...] *che*, in assenza della preposizione assumono il compito di esplicitare il caso: *un bambino che non gli piace nessuna verdura*" (Bonomi et al., 2010: 39).

Questo tipo di errore non è stato riscontrato nelle produzioni dei monolingui, ma è stato, comunque, considerato evolutivo in quanto ricorre sistematicamente nel parlato e nello scritto di italofofoni, secondo la letteratura scientifica (Bonomi et al., 2010; Colombo, 2011).

7.2.3. "Errori" del bilinguismo

Nella seconda fase di analisi degli errori raccolti nelle produzioni dei soggetti della nostra ricerca abbiamo evidenziato, accanto agli errori evolutivi, la presenza di alcune specifiche deviazioni riscontrate esclusivamente nei parlanti bilingui.

TABELLA 7.25
Analisi quantitativa degli "errori" di morfologia del bilinguismo

Tipologia di errore		Bilingui della primaria	Bilingui della secondaria	Monolingui della primaria	Monolingui della secondaria
Aggettivo	Accordo aggettivo-nome	1	3	1	—
Articolo	Accordo articolo-nome	3	1	—	—
Preposizione articolata	Accordo dell'articolo della preposizione-nome	—	1	—	—
Pronome diretto	Forma errata secondo genere e/o numero	—	6	—	1
Verbo	Accordo verbo-persona	—	8	1	—
	Accordo p.passato-nome	2	2	—	—

TABELLA 7.26
Analisi quantitativa degli “errori” di sintassi del bilinguismo

Tipologia di errore		Bilingui della primaria	Bilingui della secondaria	Monolingui della primaria	Monolingui della secondaria
Articolo	Omesso	3	5	–	–
	Aggiunto	–	–	–	–
	Scorretto	5	5	–	–
Preposizione	Omessa	5	8	–	1
	Aggiunta	1	2	–	–
	Scorretta	8	13	1	–
Pronome diretto	Omesso	–	1	–	–
	Aggiunto	–	1	–	–
	Scorretto	–	1	–	–

Sulla base di una prima analisi quantitativa, le deviazioni riscontrate appaiono sistematicamente presenti nell'uso dei seguenti morfemi liberi:

- a. Le preposizioni;
- b. Gli articoli;
- c. I pronomi diretti.

Dopo aver individuato queste aree di “fragilità” abbiamo approfondito l’analisi adottando lo stesso criterio metodologico utilizzato per la raccolta dei dati nelle produzioni orali degli stessi soggetti.

Sono stati, innanzitutto, reperiti nel corpus tutti i contesti d’uso obbligatori dei morfemi liberi in oggetto e si sono analizzate tutte le possibilità di “riempimento” contestuale, secondo i criteri riportati in § 6.3.

Nei prossimi paragrafi verranno definiti la quantità e la tipologia di errori commessi nelle varie aree. Per quanto riguarda l’uso degli articoli saranno delineate delle ipotesi per spiegare questo fenomeno. Nel caso, invece, della morfologia preposizionale e pronominale sarà ulteriormente approfondita l’analisi a partire dai risultati ottenuti nelle produzioni orali dei parlanti bilingui.

7.2.3.a. Domini vulnerabili: le preposizioni

Da un punto di vista metodologico sono state raccolte tutte le occorrenze presenti nei contesti d'uso obbligatori. Trattandosi di un corpus di dati molto esteso, ai fini della nostra ricerca, riporteremo in questa sede solo le categorie relative alle omissioni e agli errori. La raccolta completa di tutte le possibilità distribuzionali della morfologia preposizionale e le relative tabelle di analisi per ciascun studente sono riportate nell'Appendice 23.

Confrontando le produzioni dei soggetti bilingui e quelle dei monolingui possiamo notare, diversamente da quanto registrato nelle produzioni orali, dei fenomeni di deviazione dalla norma anche nei parlanti monolingui. Trattandosi, tuttavia di casi registrati un'unica volta su un totale estremamente ampio di contesti d'uso obbligatori siamo portati a considerare tali errori come dei lapsus “[...] ascrivibili a motivi approssimativamente psicologici (dimenticanze, equivoci, distrazioni, ecc.)” (Berruto, 1974, 44).

TABELLA 7. 27

Analisi quantitativa delle tipologie di occorrenze delle preposizioni nei soggetti monolingui

	Totale occorrenze	Presenze	Omissioni	Errori
PIETRO_primaria	47	47	–	–
MARGHERITA_primaria	92	91	–	1
GIOVANNI_secondaria	132	131	1	–
SAMANTHA_secondaria	119	118	1	–

Dall'analisi quantitativa delle possibilità distribuzionali nei soggetti bilingui emerge che l'uso delle preposizioni è sostanzialmente corretto. Il persistere, anche nelle produzioni scritte, di fenomeni quali le omissioni e gli errori hanno confermato, tuttavia, la necessità di approfondire l'acquisizione della morfologia preposizionale nei parlanti bilingui.

TABELLA 7. 28

Analisi quantitativa delle tipologie di occorrenze delle preposizioni nei soggetti bilingui

	Totale occorrenze	Presenze	Omissioni	Errori
FRANCO_primaria	18	14	3	1
EMILIO_primaria	42	32	2	8
STEFANO_secondaria	246	238	1	7
LILI_secondaria	71	64	2	5
LINA_secondaria	180	171	5	4

Quando l'uso delle preposizioni devia dallo standard, abbiamo notato che nei parlanti bilingui di età inferiore emergono, come nelle produzioni orali, entrambe le possibilità distribuzionali precedentemente codificate, quali:

- c. Omissioni (Ø), cioè casi nei quali manca la preposizione;
- d. Errori, cioè casi nei quali, i parlanti usano la preposizione sbagliata, pur esprimendo correttamente l'accordo, nel caso della preposizione articolata.

TABELLA 7. 29

Tipologia di occorrenze delle preposizioni nei parlanti bilingui della primaria

FRANCO	
Omissioni	anche isui amici venivano Ø nuo tare con lui cippi e pucci a bitavano insieme Ø un nido pucci va corpito Ø un'ala
Errori	pasare <u>al</u> celo
EMILIO	
Omissioni	Con pistole e Ø la spada Ø la mia città c'è uno stadio cinese
Errori	le scarpe <u>di</u> GEOX Ho chiamato <u>al</u> babo <u>di</u> portarmi <u>a</u> scuola cinese mia sorella stava giocando <u>a</u> altalena ho fatto giocare <u>a</u> lui

	sono andato <u>a</u> Cina È cascato <u>da</u> un vaso grande
--	---

Nelle produzioni dei parlanti della secondaria, diversamente dalle produzioni orali, sono presenti anche le omissioni.

Per quanto riguarda gli errori commessi nelle produzioni esaminate ricorrono, invece, in ordine di frequenza, le seguenti tipologie:

- a. Uso della preposizione sbagliata rispetto a quella imposta dal verbo;
- b. Uso della preposizione semplice al posto di quella articolata;
- c. Aggiunta della preposizione;
- d. Errato accordo di genere e/o di numero della preposizione articolata.

TABELLA 7. 30

Tipologia di occorrenze delle preposizioni nei parlanti bilingui della secondaria

STEFANO	
Omissioni	sera Ø 14/12/08
Errori	i genitori erano morti da un bel pezzo <u>da</u> una epidemia di peste. visto che si erano affezionate <u>con</u> loro. Junior e il padre vissero <u>con</u> guai le spedimmo <u>in</u> Aquila. andò a Roma <u>agli</u> ospedali <u>Al</u> Formula 1 e <u>ad</u> Aquila, in una via scrissero
LILI	
Omissioni	Ecco perché sono così Ø disaccordo con loro sono un bambino cosciente di quello che fo e Ø quello che dico
Errori	vede una farfalla <u>dalle</u> mille colori se dobbiamo dire qual'è l'animale più piccolo e certamente <u>alla</u> pulce quando stavo andando <u>a</u> fiume Bisenzio

	<p><u>al</u> giardino della scuola</p> <p>aveva due zampe due ali <u>con</u> la pelle rugosa <u>con</u> dei molarari quadrati e <u>con</u> i occhi nascosti</p>
LINA	
Omissioni	<p>Rio decise di approfittare Ø quel giorno</p> <p>e questa fu la promessa che piaceva Ø più a Rio</p> <p>altri, invece, dicono che alla mia età devo godermi la vita e che la Ø scuola è solo importante che me la cavi</p> <p>Quando finisco i compiti, mi metto a guardare la televisione, Ø giocare al computer</p> <p>ma come sorella maggiore sono irresponsabile perché non mi preoccupo di mia sorella e Ø mio fratello</p>
Errori	<p>I suoi genitori ci pensarono molto e sapevano che <u>al</u> unico figlio fin da piccolo amava gli insetti</p> <p>per loro le mie condizioni <u>sulla</u> scuola sono più importanti di qualsiasi cosa,</p> <p>e non ci sia problemi <u>sulla</u> lingua</p> <p>Ma questo non vuol dire che fare insegnanti <u>alla</u> nostra classe sia molto facile</p>

Alcuni usi impropri delle preposizioni sono simili agli errori commessi dai madrelingua. Dalle ricerche sugli errori nell'italiano scritto (Colombo, 2011; De Masi e Maggio, 2008) emerge, infatti, una certa frequenza nell'uso della preposizione scorretta rispetto alla reggenza richiesta nei costrutti utilizzati. Le reggenze sono un fatto lessicale e, in quanto regole lessicali, si devono memorizzare parola per parola. "Quando ci si avventura nelle zone meno frequentate del lessico" (Colombo, 2011: 76) si alza il margine di errore nell'uso delle preposizioni la cui scelta non si basa, come abbiamo visto, sul significato da esprimere, ma "consegue automaticamente dall'uso di certi verbi, aggettivi e nomi" (Colombo, 2011: 75).

Un secondo errore che si ritrova anche nelle produzioni scritte dei madrelingua è dato dalla "tendenza a sovraestendere la preposizione *su*, intesa come generico introduttore di un argomento, un oggetto, di discussione o

semplicemente un'idea" (Colombo, 2011: 76): «per loro le mie condizioni *sulla* scuola sono più importanti di qualsiasi cosa» (LINA), «problemi *sulla* lingua» (LINA). Tale tendenza sembra legata ai tentativi che l'allievo compie per rendere motivato ciò che è arbitrario: “non conoscendo la preposizione automaticamente imposta da un certo verbo, ne cerca una che rappresenti la relazione semantica che ha in mente” (Colombo, 2011: 76).

Da una parte quindi gli alunni bilingui mostrano le stesse difficoltà dei monolingui a causa della non conoscenza degli specifici costrutti necessari in certe situazioni e tendono, in alcuni casi, ad utilizzare quelle preposizioni che rimandano loro al significato semantico che hanno in mente di esprimere. Dall'altra le difficoltà nell'uso delle preposizioni negli allievi bilingui si manifestano attraverso delle tipologie di errori quali le omissioni, le aggiunte e gli errati accordi che non sono, invece, state rilevate negli errori dei madrelingua né all'interno del nostro corpus né nelle ricerche condotte da altri studiosi. L'esistenza di queste tipologie potrebbe essere in parte spiegabile come una diversa modalità di risposta alla complessità della lingua scritta. “Quando parliamo [...] la mancanza di tempo a disposizione per scegliere le parole fa sì che si compiano scelte lessicali più limitate e ripetitive, ricorrendo alle parole più usuali e generiche” (Colombo, 2011: 49). Le tipologie testuali prodotte dai soggetti della ricerca richiedono al contrario l'uso scritto di un registro linguistico sostenuto, meno familiare del parlato. Questo significa utilizzare un lessico più complesso e puntuale e alzare, di conseguenza, la frequenza dell'errore nell'uso delle preposizioni all'interno delle reggenze utilizzate con minor frequenza rispetto al parlato.

Alla luce dell'analisi fatta possiamo concludere confermando che la morfologia preposizionale risulta essere sostanzialmente corretta e che alcuni usi impropri rispecchiano le stesse tendenze riscontrate nei madrelingua. La sistematicità dell'errore e la tipologia di errore commesso è, tuttavia, tale da ritenere comunque fondata l'ipotesi per cui la morfologia preposizionale si possa considerare un dominio vulnerabile nella competenza bilingue dei soggetti che hanno l'italiano tra le lingue del proprio repertorio linguistico.

7.2.3.b. Gli articoli: dominio meno vulnerabile?

La seconda area di indagine emersa dall'analisi dei dati raccolti riguarda l'uso degli articoli. Nelle produzioni scritte dei parlanti bilingui, diversamente da quanto registrato nelle produzioni orali degli stessi soggetti, sono emersi infatti fenomeni di deviazione dalla forma adulta del morfema in questione. L'assenza di questo fenomeno nelle produzioni orali potrebbe essere in parte legato alle caratteristiche delle prove. Nel caso del *Verbal Fluency Task* è stato infatti chiesto ai vari parlanti di elencare una serie di parole associate al termine dato. Le associazioni sono costituite dal nome singolo o dal sintagma articolo-nome. La brevità del sintagma permette di gestire più facilmente gli elementi al suo interno. Nel caso della produzione orale libera fatta attraverso il *Chaplin Film Retelling Task* i soggetti devono descrivere un filmato illustrando le azioni che di volta in volta compiono i due protagonisti della storia. La descrizione procede quindi sostanzialmente attraverso l'uso di enunciati brevi in cui uno dei due personaggi fa qualcosa utilizzando un oggetto. I due soggetti sono sempre gli stessi (il gatto; il topo) e gli elementi lessicali necessari alla descrizione, non solo sono abbastanza limitati, ma rimandano anche ad un lessico estremamente concreto (ad esempio: il formaggio; la farina; la mela; la mazza da golf). Come abbiamo precedentemente sottolineato le tipologie testuali prodotte dai soggetti della ricerca richiedono invece l'uso scritto di un registro linguistico sostenuto caratterizzato da una complessità linguistica maggiore, più difficile da controllare in ogni suo aspetto.

Una volta riscontrata la sistematicità dell'errore si è proceduto ad un'analisi più approfondita di questa parte della morfologia. Anche per quest'area sono stati quindi adottati gli stessi criteri metodologici utilizzati per l'analisi della morfologia preposizionale (§ 7.2.3.a.) e della morfologia pronominale (§ 7.2.3.c.), basati sulla raccolta di tutte le occorrenze presenti nei contesti d'uso obbligatori. Trattandosi di un corpus di dati molto esteso, ai fini della nostra ricerca, riporteremo in questa sede solo le categorie relative alle omissioni e agli errori. La raccolta completa di tutte le possibilità distribuzionali degli articoli e le relative tabelle di analisi per ciascun studente sono riportate nell'Appendice 24.

Confrontando le produzioni dei soggetti bilingui e quelle dei monolingui possiamo notare che quest'area non costituisce un problema per nessuno dei

soggetti monolingui presi in esame. Non appare, inoltre, come area d'errore nelle ricerche condotte sugli errori nell'italiano scritto da parte di monolingui italofofoni (Colombo, 2011; De Masi e Maggio, 2008).

Avendo registrato in tutti i contesti obbligatori delle produzioni dei soggetti monolingui la totalità di presenze, l'analisi si è basata solo sui dati raccolti all'interno delle produzioni scritte dei soggetti bilingui.

Da una prima analisi quantitativa emerge che, anche nel caso dell'articolo, il numero delle presenze è nettamente maggiore rispetto agli altri fenomeni di riempimento e possiamo quindi considerare quest'area della morfologia sostanzialmente acquisita. Osservando sia le tipologie di presenze sia gli errori è evidente anche l'acquisizione della diversa funzione testuale degli articoli determinativi e indeterminativi.

TABELLA 7.31
Analisi quantitativa delle tipologie di occorrenze degli articoli nei parlanti bilingui

	Totale occorrenze	Presenze	Omissioni	Errori
FRANCO_primaria	34	29	–	5
EMILIO_primaria	48	42	3	3
STEFANO_secondaria	143	140	2	1
LILI_secondaria	47	42	–	5
LINA_secondaria	95	92	3	–

In entrambi gli ordini di scuola si registrano sia omissioni dell'articolo che un uso improprio dello stesso, senza tuttavia rilevare una sistematicità nelle rispettive possibilità distribuzionali. Nel caso della primaria entrambi i parlanti commettono degli errori, ma si registrano delle omissioni solo in uno dei due soggetti della ricerca. Nelle produzioni della secondaria non tutti i soggetti commettono errori e non tutti omettono l'articolo.

TABELLA 7.32
Tipologia di occorrenze degli articoli nei parlanti bilingui della primaria

FRANCO	
Omissioni	–
Errori	Luca <u>i</u> bambino bravo un giorno a caturato un signore innocente e <u>un</u> spaventa pasero

	<p>la strega cativa vede che <u>il</u> spaventa paseri</p> <p>la strega trasformo il signore in <u>un</u> stregone</p> <p><u>la</u> sciarpe</p>
EMILIO	
Omissioni	<p>Io vado sempre a scuola cinese Ø sabato e Ø domenica</p> <p>va Ø classe 2° B</p> <p>i due cani stanno prendendo Ø osso</p>
Errori	<p><u>un</u> bambini</p> <p>i due cani avevano trovato <u>un'</u>osso</p> <p>Un l'ombrello</p>

Analizzando gli esempi di errore raccolti nelle produzioni dei soggetti della primaria non si evidenziano tipologie comuni. Nel caso di Franco, infatti, l'uso dell'articolo è sempre corretto per quanto riguarda il genere. Si registrano invece errori nell'accordo di numero e nell'uso dell'allomorfo più frequente in luogo della forma adeguata (gli articoli *il* per *lo* e *un* per *uno*). Gli errori riscontrati nelle produzioni di Emilio riguardano, in un caso, l'errato accordo dell'articolo rispetto al numero. Nell'esempio riportato "un'osso" si tratta più probabilmente di un errore di ortografia descrivibile come "aggiunta dell'apostrofo" secondo la categorizzazione precedentemente fatta (cfr. § 7.2.1.a.). Nell'ultimo errore commesso, Emilio fa precedere il nome prima dall'articolo indeterminativo e poi da quello determinativo.

TABELLA 7.33
Tipologia di occorrenze degli articoli nei parlanti bilingui della secondaria

STEFANO	
Omissioni	<p>Li ospitò per Ø anno fino a quando</p> <p>Ø sera 14/12/08 fecero vedere su Italia 1 un film</p>
Errori	<p>La nazionale ha fatto 3 gol, <u>una</u> di Di Natale, <u>una</u> di Camoranesi e <u>una</u> di Del Piero</p>
LILI	
Omissioni	–

Errori	<u>Dei</u> esempi <u>Dei</u> ospiti <u>Dei</u> animali <u>I</u> animali <u>I</u> occhi nascosti
LINA	
Omissioni	Davanti c'era un sentiero con Ø coleottero che faceva la guardia dissero che molti anni fa avevano lasciato Ø loro figlio davanti alle porte della foresta Ma questo non vuol dire che fare Ø insegnanti alla nostra classe sia molto facile
Errori	–

Nelle produzioni della secondaria si registrano errori solo in Stefano e in Lili.

Nel caso di Stefano l'errore riguarda il mancato accordo dell'articolo rispetto al genere, usa cioè l'articolo *una* riferito al termine "gol"; qui potrebbe aver agito la sostituzione mentale del referente "una rete" a quello posto esplicitamente nel testo, "gol". Secondo quanto emerso dalle ricerche di Colombo "il riferimento a un referente presente nella mente ma non esplicitato è frequente nel parlato, e nello scritto crea errori di accordo" (Colombo, 2011: 75).

Gli errori di Lili riguardano invece tutti lo stesso fenomeno: in tutti gli articoli partitivi viene usato l'allomorfo *i* per *gli*.

Per quanto riguarda le omissioni in entrambi gli ordini di scuola il fenomeno riguarda indistintamente gli articoli determinativi e quelli indeterminativi.

Sulla base dei dati raccolti non è quindi possibile sostenere un'ipotesi unitaria rispetto alla tipologia di errore dal momento che all'interno delle varie produzioni non abbiamo riscontrato un unico fenomeno di deviazione. Ai fini della nostra ricerca risultano tuttavia rilevanti in sé i fenomeni di deviazione, dal momento che non sono stati rilevati né nelle produzioni dei monolingui presi in esame né risulta essere un errore riscontrato nelle produzioni scritte di madrelingua italofofoni.

In conclusione, sulla base dell'analisi fatta, sembra possibile ritenere che anche l'articolo costituisca un'area di "fragilità" in soggetti bilingui. Al pari dei pronomi, però possiamo considerare anche gli articoli come un dominio meno vulnerabile rispetto alle preposizioni, intendendo come meno vulnerabile un dominio "which is acquired early and is relatively free of errors". (Yip e Matthews, 2010: 141).

In questo caso la vulnerabilità potrebbe essere legata alla lingua cinese, che non prevede al suo interno la categoria grammaticale in questione.

Sulla base delle ipotesi fatte, infine potrebbe essere possibile ritenere che gli articoli, come i pronomi, siano una criticità solo per parlanti bilingui italiano-cinese. Per poter confermare quest'ipotesi sarebbe tuttavia necessaria la raccolta e l'analisi di dati di parlanti bilingui con lingue diverse dal cinese.

7.2.3.c. Domini meno vulnerabili: i pronomi diretti

Un'ultima area della lingua che riguarda esclusivamente i soggetti bilingui, come nelle produzioni orali, è la morfologia pronominale.

TABELLA 7. 34
Analisi quantitativa delle tipologie di occorrenze dei pronomi nei soggetti monolingui

	Totale occorrenze	Presenze	Omissioni	Errori
PIETRO_primaria	6	6	–	–
MARGHERITA_primaria	14	14	–	–
GIOVANNI_secondaria	12	11	–	1
SAMANTHA_secondaria	13	13	–	–

L'unico caso di errore registrato in uno dei due soggetti italiani della secondaria riguarda un errato accordo del pronome col nome, come riportato di seguito:

Tema 2: 15/12/08

TITOLO: Anche io, come tutti, ho le mie paure.

[...] ma soprattutto ho moltissima paura di perdere **le persone a me care**. Sono importantissime per me e se dovessero morire io non riuscirei a rassegnarmi all'idea di perder**li** per sempre.

Possiamo indubbiamente definire l'errore scorretto da un punto di vista strettamente grammaticale. Leggendo tuttavia il passaggio del tema si capisce che lo studente intendeva riferirsi ai genitori, intesi come "le persona a me care" citate nella frase precedente. Il senso dunque è chiaro, ma è stato comunque espresso attraverso il pronome scorretto. Consideriamo pertanto questa scorrettezza come un lapsus e non certamente come un errore sistematico.

Sebbene anche nelle produzioni dei bilingui l'uso del pronome diretto sia sostanzialmente corretto, la presenza di errori ci ha indotto ad approfondire quest'area della morfologia, come è stato fatto per le preposizioni e per gli articoli.

TABELLA 7. 35
Analisi quantitativa delle tipologie di occorrenze dei pronomi diretti nei soggetti bilingui

	Totale occorrenze	Presenze	Omissioni	Errori
FRANCO_primaria	1	1	–	–
EMILIO_primaria	3	3	–	–
STEFANO_secondaria	18	16	1	1
LILI_secondaria	7	3	–	4
LINA_secondaria	10	7	–	3

Diversamente dalle produzioni orali, nelle produzioni scritte la deviazione dalla regola si riscontra esclusivamente nei soggetti della secondaria.

TABELLA 7. 36
Tipologia di occorrenze dei pronomi diretti nei soggetti bilingui della primaria

FRANCO	
Presenze	Cippi <u>lo</u> cura (Pucci)
Omissioni	–
Errori	–
EMILIO	
Presenze	quando entrò in classe i bambini e il maestro <u>lo</u> guardavano meravigliato (alieno) <u>l'</u> incorre (il pagliaccio) il pescatore <u>lo</u> incorre (il gatto)
Omissioni	–

Errori	-
--------	---

TABELLA 7.37

Tipologia di occorrenze dei pronomi diretti nei soggetti bilingui della secondaria

STEFANO	
Presenze	<p>Tema 1: 27/10/08</p> <p>Mentre stava volando una farfalla <u>la</u> inseguì</p> <p>Presero la farfalla in mano e <u>la</u> misero su un cuscino</p> <p>Il pilota era morto. I ragazzi <u>lo</u> ospitarono per giorni, fino a quando l'uomo, decise di portar<u>li</u> in città per far<u>li</u> lavorare</p> <p>I ragazzi chiesero all'uomo cosa fosse un elicottero e l'uomo <u>lo</u> illustrò con un disegno</p> <p>Arrivarono in città dopo un'ora, atterrando all'aeroporto di Rio de Janeiro e l'uomo <u>li</u> portò con la sua limousine a casa sua. <u>Li</u> ospitò per anno (i ragazzi)</p> <p>Tema 2: 15/12/08</p> <p>Prese il gatto e <u>lo</u> lanciò in faccia al nonno,</p> <p>La figlia della vicina invitò Junior alla sua festa di compleanno, ma la bambina non <u>lo</u> volle invitare. <u>La</u> costrinse la madre.</p> <p>Prese l'annaffiatoio con lo spruzzo e <u>lo</u> mise in camera della bambina.</p> <p>la madre andò in cucina a prendere qualcosa da mangiare. Lo "zio" <u>la</u> inseguì. In cucina disse che non toccò una femmina da 15 anni per essere stato in carcere, <u>la</u> baciò.</p> <p>andò al circo dove <u>lo</u> attendeva lo zio che aveva in braccio Junior (il padre)</p> <p>Lo "zio" lasciò Junior ma <u>lo</u> riprese</p> <p>Si rialzò e andò a cercare la madre, ma non <u>la</u> trovò. In verità l'assassino <u>la</u> mise dentro una valigia e <u>la</u> buttò in un camioncino (la prugna)</p> <p>Tema 3: 23/02/09</p> <p>i genitori chiedevano alle guardie se facevano entrare i bambini. I poliziotti andarono a chieder<u>lo</u> ai giocatori</p>

	<p>A una bambina fece battere persino un rigore dal dischetto e <u>la</u> prese anche in collo.</p> <p>e <u>lo</u> accompagnai anche sul pullman (Del Piero)</p> <p>Tema 4: 29/04/09</p> <p>il capo della ditta si fece anche lui una centinaia di uova di Pasqua e <u>le</u> spedimmo</p> <p>In 90 minuti si raccolsero 13000 euro, e quel giorno <u>li</u> mandarono in Abruzzo.</p>
Omissioni	<p>Tema 3: 23/02/09</p> <p>Entrai in campo con la bandiera dell'Italia che portavo al collo e andai a regalare Ø a Del Piero, e lui mi diede la sua maglia</p>
Errori	<p>Tema 1: 27/10/08</p> <p>Prima di morire, l'uomo disse che avrebbe lasciato la sua casa, e tutto quello che possedeva: un elicottero, una limousine, e un Jet privato a loro e <u>gli</u> avrebbe fatto lavorare in un parco di farfalle.</p>
LILI	
Presenze	<p>Tema 3: 17/12/08</p> <p>Appena faccio una cosa sbagliata lo dice a tutti ma lui non <u>lo</u> mantenne (il patto)</p> <p>Tema 4: 11/03/09</p> <p>Dentro di me sono un bambino cosciente di quello che fo e quello che dico ma non <u>lo</u> dimostro</p>
Omissioni	–
Errori	<p>Tema 1: 27/10/08</p> <p>spera che in quel mucchio ci fosse quella meravigliosa farfalla cerca in quel mucchio ma non <u>lo</u> trovò</p> <p>scopre che quella farfalla può vivere solo un giorno il ragazzo invece di prender<u>lo</u> <u>lo</u> seppellisce</p> <p>Tema 3: 17/12/08</p> <p>lui non <u>lo</u> mantenne neanche questo patto fatto da lui</p> <p>Tema 4: 11/03/09</p> <p>e questo è l'unica cosa che <u>lo</u> dimostro</p> <p>Tema 5: 24/04/09</p>

	<p>stavo per schiacciare un'anatra perchè sembrava molto un ramo ma per fortuna si era mosso e non <u>lo</u> schiacciato</p> <p>avevo visto per la prima volta una cavaletta e <u>lo</u> volevo toccare e così presi un bastoncino e <u>lo</u> tocco</p>
LINA	
Presenze	<p>Tema 1: 27/10/08</p> <p>decisero di far<u>lo</u> partire (il figlio)</p> <p>tutti gli abitanti del villaggio decisero di accompagnar<u>lo</u> fino ai fiumi (Rio)</p> <p>i suoi genitori <u>lo</u> aspettavano a bracce aperte per il suo compleanno (il figlio)</p> <p>Tema 4: 11/03/09</p> <p>faccio sempre i compiti più di ogni altra cosa, ma <u>li</u> devo fare più velocemente per aiutare i miei genitori con le pulizie</p> <p>Tema 5: 24/04/09</p> <p>la madre di un mio compagno dell'elementari mi disse che i miei voti era molto bassi e che suo figlio era più bravo di me, forse non me <u>lo</u> disse ma era quello che pensava</p> <p>presi il libro e cominciai a guardarlo</p> <p>sia che la geografia sia che la storia, mi piacevano molto. Poi cominciai anche a capir<u>le</u> e a ripeter<u>le</u>, non era così difficile come pensavo lo studio, bastava solo la volontà di far<u>lo</u></p>
Omissioni	–
Errori	<p>Tema 1: 27/10/08</p> <p>Andò avanti alle porte e <u>lo</u> aprì</p> <p>Tema 3: 17/12/08</p> <p>farei fare lezioni anche a quelli che non <u>lo</u> vogliono fare</p> <p>Tema 4: 11/03/09</p> <p>con mio fratellino la cosa è più complicata, lui non vuole che io gli spieghi le cose ma che <u>li</u> faccia io</p>

Per quanto riguarda le possibilità distribuzionali si registra in questo caso anche un'omissione. Quando, invece, analizziamo gli esempi di errori

commessi si può notare la ricorrenza delle seguenti tipologie di errore in ordine di frequenza:

- a. Forma errata secondo genere e/o numero;
- b. Aggiunta;
- c. Uso del pronome indiretto al posto del pronome diretto.

Mentre le ultime due tipologie, che non sono state riscontrate nelle produzioni orali, non costituiscono un ambito rilevante di analisi per la scarsa frequenza, l'uso della forma scorretta rispetto al genere e al numero è un fenomeno che richiede una maggiore analisi. Si tratta, innanzitutto, di un errore rilevato anche nelle produzioni orali, ma diversamente da queste non appare determinante il criterio della distanza sintattica dal nome controllore. La scorrettezza ricorre, infatti, sia a livello di macro che di microsintassi. In entrambi i casi la devianza è, generalmente, verso l'uso di una forma neutra del pronome (*lo*).

I dati raccolti in quest'area della morfologia confermano, quindi, la tendenza già riscontrata nelle produzioni orali all'uso di strategie di semplificazione che ricorrono anche nei parlanti monolingui per realizzare le forme alternative delle variabili sociolinguistiche. Tali strategie sono, tuttavia, adottate in aree della morfologia non riscontrate nei soggetti monolingui.

Alla luce dell'analisi fatta possiamo concludere confermando l'ipotesi per cui la morfologia pronominale costituisce un'area di fragilità per i bilingui italiano-cinese, anche per una possibile influenza della lingua cinese. Diversamente dalle preposizioni, il pronome può essere tuttavia considerato un dominio meno vulnerabile dal momento che presenta una frequenza e una sistematicità di errore inferiore.

CONCLUSIONI

All'interno del nostro studio abbiamo cercato di fotografare il fenomeno del bilinguismo che investe i parlanti cinesi di seconda generazione all'interno della comunità di Prato. La situazione linguistica descritta non ha la pretesa di esaurire il complesso fenomeno dello sviluppo del bilinguismo nella seconda generazione ma - al pari di un'istantanea - offre una panoramica sullo stato attuale delle cose, a partire dalla quale è possibile tentare di delineare gli scenari linguistici delle future generazioni della comunità cinese di Prato.

Analizzando i dati del profilo linguistico degli studenti oggetto della ricerca possiamo innanzitutto definire la seconda generazione cinese della comunità di Prato come trilingue: generalmente all'interno di ogni individuo convivono infatti contemporaneamente il dialetto, il *putonghua* e l'italiano. Le tre lingue hanno tuttavia percorsi diversificati sia in termini di acquisizione, sia di livelli di competenza che di usi nei vari domini.

Il dialetto è nella maggior parte dei casi la lingua acquisita per prima e il cui uso rimane ancora costante sia all'interno del dominio familiare, soprattutto con i genitori e i nonni, sia all'interno del contesto più esteso della comunità cinese. Questo è in parte dovuto alla realtà migratoria della comunità di Prato all'interno della quale, nonostante la presenza sempre più rilevante di bambini nati in Italia, si continua a registrare una grossa presenza di cinesi di prima generazione in cui è forte il mantenimento del dialetto come lingua di comunicazione all'interno della comunità. La competenza del dialetto è tuttavia una competenza esclusivamente orale.

Per quanto riguarda, invece, il *putonghua*, è possibile ritenere che sia stato generalmente acquisito in modo passivo soprattutto attraverso la televisione che, al pari di quanto è successo in madrepatria, ha rappresentato il mezzo di diffusione della lingua ufficiale. Nella seconda generazione l'uso di questa lingua, nella dimensione orale, è mantenuto soprattutto a livello intra-generazionale. Dall'analisi del comportamento linguistico nei vari domini

d'uso è emerso, infatti, che i soggetti utilizzano il *putonghua* soprattutto con i fratelli e con i pari. In quest'ultimo caso non sempre si tratta di una scelta preferenziale in favore del *putonghua* rispetto ad esempio all'italiano, in quanto la comunità cinese, per quanto ormai stabile nel contesto pratese, continua a registrare un costante arrivo di ragazzi dalla madrepatria in età di scuola media di primo e secondo grado. Gli adolescenti arrivati dalla Cina non hanno chiaramente alcuna competenza in italiano e per comunicare con i pari bilingui si ricorre, quindi, al *putonghua*.

La presenza e la diffusione del *putonghua* all'interno della comunità è costantemente garantita anche dai mass media cinesi, che vengono fruiti dalla totalità dei parlanti di prima generazione. Nelle seconde generazioni i mass-media non hanno invece lo stesso peso; pur permettendo l'acquisizione passiva della lingua ufficiale sono più difficilmente utilizzati sia sulla base di motivi del tutto personali, ma anche per la parziale difficoltà di comprensione dei contenuti, come emerge dalle interviste fatte. Questo fenomeno si registra anche nella fruizione di giornali e di libri in lingua. La difficoltà nell'utilizzo o la totale non fruizione di questi mezzi è spiegabile con il fatto che non sempre e in ogni caso le seconde generazioni sono nella condizione di poter anche leggere e scrivere in *putonghua*. Sia dalle interviste fatte sia dall'osservazione sul campo è emerso, infatti, che non tutti i parlanti di seconda generazione hanno seguito o seguono anche un percorso di alfabetizzazione in cinese parallelamente al percorso scolastico in italiano. Le ragioni di tale situazione si trovano nel percorso storico che la comunità cinese ha affrontato rispetto al mantenimento - non solo a livello di oralità - della lingua ufficiale all'interno della comunità. Come abbiamo visto nel nostro studio le azioni positive finalizzate al sostegno del mantenimento del *putonghua* nei bambini bilingui, realizzate sia dal Comune di Prato che dalla stessa comunità cinese, sono infatti cambiate nel corso del tempo. Se in un primo momento infatti le scuole organizzate rispondevano solo al desiderio di mantenere l'identità culturale attraverso la lingua, il cambiamento nel progetto migratorio ha portato ad una maggiore diffusione dello studio del *putonghua*. Da una parte non si esclude, infatti, la possibilità di tornare in Cina, dall'altra la diversificazione delle attività economiche all'intero della comunità ha visto nascere e crescere il *business* a cavallo tra i due Paesi. In entrambi i casi l'uso del cinese, non solo a

livello orale, è diventato una priorità sempre più stringente portando i genitori ad avviare i figli al processo di scolarizzazione in cinese nello stesso momento in cui entrano nella scuola primaria italiana. La scuola organizzata dalla comunità si è, inoltre, differenziata nel tempo nel tentativo di rispondere alle esigenze della comunità stessa. Accanto allo studio del cinese, sempre più spazio hanno assunto l'insegnamento di contenuti disciplinari, soprattutto di tipo matematico, ma anche l'insegnamento della lingua italiana realizzato attraverso l'uso del cinese come lingua veicolare.

Indipendentemente dalla motivazione, il risultato di questo cambiamento è stato, in ogni caso, un forte impulso al mantenimento del *putonghua* all'interno della comunità cinese, favorendo uno sviluppo più completo della competenza linguistica in cinese a partire proprio dalle seconde generazioni

Il nostro studio si colloca all'intero del contesto appena profilato e il nostro interesse è stato proprio quello di descrivere la competenza cinese in questa fascia della comunità pratese. Non essendo coinvolti nello studio studenti che hanno frequentato la scuola cinese per periodi significativi di tempo, non abbiamo ritenuto necessario ai fini scientifici analizzare campioni di lingua scritta; ci siamo quindi limitati a raccogliere dati relativi alla produzione orale.

Dall'analisi fatta emerge che i parlanti bilingui hanno una competenza globalmente simile a quella dei monolingui. Gli errori commessi, seppure non sistematici, non sono invece riscontrati nel gruppo di monolingui osservati e riguardano nello specifico la costruzione con 把(*bǎ*), l'uso della particella aspettuale 了(*le*) e l'uso del complemento risultativo costituito dalla forma verbale 到(*dào*).

Questa tipologia di errori si riscontra tuttavia anche nei nativi cinesi sia nel parlato dei bambini che in quello degli adulti, e ciò è dovuto al fatto che in molti casi in Cina negli anni dell'infanzia l'acquisizione del *putonghua* avviene in modo passivo attraverso la televisione, e durante l'intero percorso scolastico non vengono sviluppate le abilità di produzione orale. “Regarding the situation in China today [...] Putonghua speaking proficiency is much lower than comprehension skills, which means that in most cases, speakers have only a passive mastery of the language” (Saillarde, 2004: 164). Questo fenomeno è spiegabile alla luce del fatto che sebbene un numero sempre maggiore di

persone utilizzi il *putonghua*, questa non sia la lingua comunemente utilizzata nell'ambito familiare e sociale dagli stessi parlanti che ricorrono invece al dialetto (Abbiati, 2008; Ceccagno, 2003a).

Un discorso a parte va fatto, invece, per l'uso dei classificatori che sono risultati un'area grammaticale del cinese in cui i parlanti bilingui commettono degli errori in maniera sistematica, confermando la criticità rilevata dagli studi precedentemente condotti sui bilingui cinesi (Light, 1977; Li Wei e Lee, 2002; Wang, 2002). Quando l'uso devia dalla norma sono stati riscontrati sia omissioni sia un uso del classificatore scorretto. La scelta del classificatore sbagliato è un errore che si riscontra anche nei parlanti monolingui ed è legata alle caratteristiche stesse di quest'area della morfologia cinese; infatti "the associations between many referents and their classifiers are unclear because of the metaphorical extension of category boundaries. Therefore, children have to learn the meaning of each classifier individually, one by one, mostly dependent on the adult input" (Yamamoto, 2005: 88).

Il fenomeno delle omissioni potrebbe invece ricalcare una variazione sociolinguistica rilevata sia nel parlato informale che nello scritto del cinese moderno, caratterizzato dall'assenza del classificatore tra il determinante – numerale o dimostrativo – e il nome.

Un ultimo elemento analizzato all'interno della competenza linguistica in *putonghua* riguarda i possibili fenomeni di attrito. Nonostante l'indice di dominanza abbia rilevato che per tutti i bilingui presi in esame la lingua dominante sia l'italiano, e sebbene l'esposizione all'italiano sia iniziata precocemente, sulla base dell'analisi dei dati non abbiamo rilevato aree di attrito linguistico. Alla luce degli studi relativi al fenomeno in esame, quanto emerso dalla nostra ricerca è spiegabile sia per la distanza tipologica tra il *putonghua* e l'italiano (Köpke et al., 2007), sia per il forte mantenimento del *putonghua* all'interno della comunità (de Bot, Gommans e Rossing, 1991; Köpke, 1999), sia infine per la forte vitalità etnolinguistica della comunità cinese di Prato (Schmid et al., 2004).

Per quanto riguarda la terza lingua parlata dai bilingui cinesi di seconda generazione, cioè l'italiano, esso entra generalmente nel repertorio linguistico a partire dai tre anni, età in cui i parlanti cominciano a frequentare la scuola dell'infanzia. Sulla base dell'età di acquisizione i bilingui di seconda

generazione possono essere quindi considerati bilingui consecutivi. Dai tre anni in poi l'italiano diventa la lingua obbligatoriamente scelta nel contesto scolastico italiano. Come per il dialetto e per il *putonghua* la scelta, nella maggior parte dei casi, non è quindi legata alla lingua che si preferisce usare, ma è adattata alla lingua conosciuta dall'interlocutore. Nei casi in cui invece si opta per una lingua piuttosto che un'altra, la scelta è spiegabile, da una parte, sulla base di criteri soggettivi e, dall'altra, della competenza linguistica. Questa seconda variabile entra in gioco soprattutto nei domini legati ai vari mass media che vengono fruiti con più "facilità" in italiano, dal momento che i soggetti della ricerca sostengono di avere una maggiore competenza in questa lingua. Solo nel caso delle funzioni individuali è emerso una forte dominanza dell'italiano sulle altre due lingue che, quando usate, sono intrinsecamente legate al contesto e all'interlocutore, come nel caso delle funzioni sociali.

Lo studio della competenza linguistica in italiano, diversamente dall'analisi del *putonghua*, si è potuto avvalere di un corpus di dati più esteso costituito dalle produzioni sia orali che scritte. Pur tenendo in debito conto le differenze tra i due canali di espressione abbiamo potuto tracciare un quadro complessivo della competenza linguistica in italiano individuando nei fenomeni di deviazione rilevati due tipologie di errori: da un lato errori di tipo evolutivo – riscontrati sia nei soggetti bilingui che monolingui della ricerca – dall'altro errori definiti "del bilinguismo" in quanto presenti solo nei soggetti bilingui.

Gli errori evolutivi toccano trasversalmente le tre aree linguistiche indagate (ortografia, morfologia e sintassi) e sono stati rilevati come fenomeno sistematico solamente all'interno delle produzioni scritte.

Gli errori "del bilinguismo" riguardano invece le aree della morfologia preposizionale e pronominale e sono presenti in entrambe le produzioni prese in esame. All'interno delle produzioni scritte sono, inoltre, emerse delle fragilità nell'uso degli articoli. In tutte le aree si sono registrati sia omissioni e/o aggiunte sia usi impropri dei morfemi. Il fenomeno delle omissioni tuttavia, in contrasto rispetto agli studi sull'acquisizione della morfologia nei bilingui consecutivi (Ionin e Wexler, 2002; Jia, 2003; Paradis, 2004, 2005; Paradis e Crago, 2000), non è sistematicamente maggiore rispetto agli errori.

La difficoltà d'uso della morfologia preposizionale è probabilmente spiegabile allo stesso modo della difficoltà rilevata nell'uso dei classificatori in cinese; si

tratta cioè di un fenomeno legato alle caratteristiche stesse di quest'area della morfologia. Come abbiamo visto le preposizioni sono reggenze legate a costrutti; “le distinzioni morfologiche nell'uso delle preposizioni sono [tuttavia] spesso opache dal punto di vista semantico. [...] La scarsa trasparenza di questo tipo di morfologia [...] comporta che essa venga processata soprattutto sulla base dell'alta frequenza dell'input e, quindi, in base ad automatismi legati all'elaborazione delle stringhe su base fonico-acustica, più che sulla base di regolarità semantiche” (Russo, 2003: 323-324).

Dal momento che l'esposizione all'italiano nei bilingui della ricerca avviene a partire dai tre anni e visto che l'input in italiano viene ricevuto quasi esclusivamente all'interno del contesto scolastico, è possibile sostenere che le preposizioni possano costituire un'area di fragilità nella competenza linguistica dei bilingui proprio perché la quantità e la frequenza dell'input è stata minore rispetto ai monolingui italiani. La criticità in quest'area non è tuttavia un fenomeno limitato ai bilingui. Gli studi sull'acquisizione della morfologia libera del parlato nei monolingui ci dicono, infatti, che nell'uso delle preposizioni sono quasi del tutto assenti errori (Nelli, 1996: 12), ma fino a quattro anni si registrano fenomeni di omissione del morfema (Devescovi e Caselli, 2001, 2007; Pizzuto e Caselli, 1992; Chilosi et al., 1991; Cipriani et al., 1990).

Negli elaborati scritti di madrelingua italiana analizzati emerge, inoltre, che “gli usi impropri delle preposizioni formano la sottocategoria più corposa degli errori di grammatica” (De Masi e Maggio, 2008: 159). Le difficoltà nell'uso delle preposizioni negli allievi bilingui si manifestano, tuttavia, attraverso delle tipologie di errori che non sono state rilevate negli errori dei nativi monolingui né all'interno del nostro corpus né nelle ricerche condotte da altri studiosi.

L'esistenza di queste tipologie potrebbe essere in parte spiegabile come una diversa modalità di risposta alla complessità della lingua scritta. I temi prodotti dai soggetti della ricerca richiedono infatti l'uso scritto di un registro linguistico sostenuto, meno familiare del parlato. Questo significa utilizzare un lessico più complesso e puntuale e alzare, di conseguenza, la frequenza dell'errore a causa dell'uso delle preposizioni all'interno delle reggenze utilizzate con minor frequenza rispetto al parlato.

Per quanto riguarda le altre due aree di fragilità individuate nella morfosintassi dei soggetti della ricerca, sebbene con caratteristiche diverse in termini di tipologia di errori riscontrati, possiamo ritenere che in entrambi i casi si tratti di domini meno vulnerabili - *less vulnerable domains* (Yip e Matthews, 2010) - rispetto alle preposizioni. Sia gli articoli che i pronomi diretti rappresentano cioè delle aree acquisite abbastanza presto e, anche se sono tuttavia riscontrabili degli errori sistematici, percentualmente è più alto l'uso corretto di queste forme.

Nel caso specifico degli articoli non sono emerse delle caratteristiche unitarie all'interno degli errori commessi. L'uso improprio del pronome diretto sia nelle produzioni orali che scritte si è invece polarizzato verso la sovraestensione della forma neutra del pronome (*lo*). Nelle produzioni orali in particolare ha avuto un ruolo fondamentale la distanza sintattica dal nome controllore, mentre nelle produzioni scritte l'errore è ricorso sia a livello di macro che di microsintassi, quando cioè, il nome controllore era adiacente al pronome diretto. I criteri della distanza sintattica dal nome controllore sono, peraltro, risultati determinanti anche negli studi sull'acquisizione della L2 (Chini, et al., 2006: 225).

I dati raccolti in quest'area della morfologia confermano la tendenza all'uso di strategie di semplificazione che ricorrono anche nei parlanti monolingui per realizzare le forme alternative delle variabili sociolinguistiche. Tali strategie sono, tuttavia, adottate in aree della morfologia non riscontrate nei soggetti monolingui.

L'ipotesi del valore "zero" delle parole potrebbe essere supportato da fenomeni simili riscontrati sia nelle produzioni orali che scritte:

- a. Uso scorretto dell'aggettivo, che - allo stesso modo del pronome diretto - non segue l'accordo corretto rispetto al termine quando lo stesso è esterno al sintagma ed è solitamente realizzato col genere maschile;
- b. Sovraestensione del genere maschile singolare nell'uso del participio passato, indipendentemente dal genere e dal numero del nome a cui il participio passato è collegato;

- c. Sovraestensione della terza persona singolare del verbo, che secondo Benveniste (2010) è una “non-persona”.

Sulla base dell'analisi dei dati raccolti riteniamo possibile sostenere che l'uso di forme “zero” della lingua, che evitino le difficoltà della concordanza e della declinazione tipiche della lingua italiana, così come l'errore nell'uso degli articoli possano essere dovute ad un trasferimento dal cinese. Da un lato abbiamo infatti una lingua isolante e quindi non flessiva, dall'altro si inserisce una lingua con ricca morfologia qual è l'italiano. Dal momento che “in sequential bilingualism [...] the second language is acquired after the structural foundations of the first language are in place” (Montrul, 2008: 5), è possibile sostenere che nel momento in cui un bambino cinese entri in contatto con l'italiano debba “ripensare la categorizzazione linguistica appresa con la prima lingua” (Giacalone Ramat, 2003: 15). “Questa elaborazione avviene nel caso del genere, che in cinese non ha mai espressione esplicita, della definitezza, espressa mediante l'articolo in italiano, e anche della categoria della persona e del tempo nel verbo (*verb agreement*), poiché il cinese distingue l'aspetto con vari suffissi, ma non il tempo” (Giacalone Ramat, 2003: 15). C'è quindi un'iniziale “difficoltà” legata alla natura flessiva della lingua italiana; i dati raccolti dimostrano, tuttavia, che i parlanti bilingui hanno elaborato correttamente le categorie, ma, anche dopo molti anni di esposizione, si registrano errori nella realizzazione delle forme. Tali realizzazioni sono caratterizzate, come abbiamo visto nel caso del genere, dalla sovraestensione della forma “zero”, così come avviene in cinese in cui “ogni unità lessicale è invariabile e rimane identica qualunque sia la posizione grammaticale che assume” (Abbiati, 1992: 110). Nel caso degli articoli, invece, la struttura del sintagma cinese, che non possiede l'articolo come determinante del nome, potrebbe influenzare la realizzazione del sintagma in italiano che viene quindi espresso senza articolo. Sulla base delle ipotesi postulate, è possibile infine ipotizzare che entrambe le aree di fragilità individuate si possano considerare “*less vulnerable domains*” solo nel caso in cui la prima lingua presente nel repertorio di un parlante bilingue sia il cinese. Per poter confermare questa nostra ultima teoria sarebbero tuttavia necessari degli studi ulteriori di tipo comparativo con un campione di parlanti bilingui con lingue diverse dal cinese.

Il repertorio linguistico sopra delineato descrive l'impronta individuale del bilinguismo, che tuttavia si profila come fenomeno più globale che va oltre l'individuo stesso e comprende la società in cui l'individuo interagisce. All'interno della nostra ricerca abbiamo quindi esteso lo studio anche alla rilevazione degli atteggiamenti linguistici, dal momento che "bilingualism is not simply a person's cognitive capacity but their attitude" (Li Wei, 2007: 7).

Dai questionari emerge che i soggetti della ricerca hanno un atteggiamento positivo sia nei confronti del bilinguismo che dei parlanti sinofoni. Tale atteggiamento non sembra essere un fenomeno transitorio e strettamente legato al presente; dalle affermazioni emerge, infatti, come gli stessi studenti vorrebbero essere riconosciuti anche da adulti come parlanti bilingui e vorrebbero continuare ad usare il cinese con i figli in modo tale che anch'essi possano parlare entrambe le lingue. Il positivo atteggiamento registrato è dovuto probabilmente alle abitudini linguistiche dei genitori e alla sempre maggiore importanza data al mantenimento del cinese, nonostante l'assenza di politiche educative specifiche per i bilingui all'interno della scuola.

Sulla base dei risultati ottenuti è, a questo punto, possibile trarre delle importanti implicazioni sia rispetto allo scenario linguistico delle future generazioni nella comunità cinese di Prato, sia rispetto alla competenza linguistica dei parlanti bilingui di questa comunità.

Le caratteristiche socio-economiche della comunità descritta ci permettono innanzitutto di ipotizzare che anche nelle prossime generazioni non ci saranno significativi cambiamenti rispetto alla situazione descritta e non si andrà quindi verso fenomeni di *shift* linguistico, ma continuerà ad essere fortemente mantenuto sia l'uso del dialetto che del *putonghua*. La diffusione dell'imprenditoria etnica nella comunità cinese, da un lato, e le politiche economiche della Cina, dall'altro, continueranno infatti a produrre immigrati di prima generazione, sostenendo così la vitalità etnolinguistica della comunità. Anche coloro che nascono in Italia continueranno, quindi, ad essere esposti alle lingue parlate nella comunità. La consuetudine di sovrapposizione fra ambiente di lavoro e ambiente di vita familiare e il continuo arrivo di giovani cinesi garantiranno, inoltre, il mantenimento della L1 nelle future generazioni anche quando non ci saranno più i genitori-nonni di prima generazione.

Possiamo dunque sostanzialmente ipotizzare lo stabilizzarsi di una situazione di trilinguismo all'interno della quale le scelte linguistiche continueranno, con ogni, probabilità, ad essere diversificate nei domini d'uso a seconda delle lingue parlate dai vari interlocutori. Lo scenario delineato continuerà, inoltre, a sostenere e sviluppare un atteggiamento positivo verso coloro che parlano cinese, costituendo a sua volta una variabile importante nel mantenimento delle lingue della comunità che, seppure minoritarie, sono fortemente sostenute dall'interno.

Per quanto riguarda, infine, la dimensione strettamente linguistica, rispetto all'interconnessione tra le due lingue, dalle nostre ricerche è emersa la presenza sia di errori evolutivi sia di errori cosiddetti "del bilinguismo". Mentre i primi si riscontrano in entrambe le lingue, solo nel caso dell'italiano sono stati rilevati fenomeni di deviazione da parte esclusiva dei soggetti bilingui. Tali fenomeni potrebbero essere dovuti, in alcuni casi, all'influenza del cinese sull'italiano. Non abbiamo invece rilevato nessun tipo di transfer dall'italiano verso il cinese.

Dal punto di vista della competenza linguistica i dati raccolti nel nostro studio confermano gli studi condotti sui bilingui consecutivi: "L2 learners at the early stages have a proficiency gap between their two languages that is larger than the gap between simultaneous bilingual's dominant and non-dominant language. In addition, sequential bilingual who begin learning in middle childhood may not achieve the same levels of native-speaker attainment as children whose exposure to both languages began at birth" (Paradis, 2007: 33). La non completa acquisizione della lingua italiana nel nostro caso ha importanti implicazioni sia sul piano educativo che clinico. All'interno delle scuole italiane investite più o meno massicciamente dal fenomeno della migrazione sono state nel corso del tempo attivate politiche educative volte all'apprendimento dell'italiano come L2 per i neoarrivati. La presenza di studenti bilingui nati in Italia e regolarmente inseriti nel percorso di studio della scuola italiana fin dall'inizio non è stato, invece, un fenomeno affrontato in nessun modo né da politiche educative né da attività di formazione nei confronti degli insegnanti. Le seconde generazioni sono, quindi, valutate allo stesso modo dei monolingui italofoeni, senza che ci sia una particolare

attenzione alla specificità della condizione bilingue in cui si trovano questi studenti. La conoscenza delle caratteristiche relative al fenomeno porterebbe, invece, una diversa consapevolezza sia in termini di valutazione sia da un punto di vista clinico, prevenendo diagnosi affrettate od errate, in cui spesso difficoltà tipiche del bilinguismo sono imputate a ritardi cognitivi o a disturbi dell'apprendimento.

Gli studi sul bilinguismo ci permettono, inoltre, di profilare ulteriori e – per l'Italia - rivoluzionari scenari educativi. È stato, infatti, visto che il momento di inizio dell'acquisizione della L2 e la quantità di input possono colmare la differenza nelle diverse abilità esistente tra bilingui simultanei e consecutivi entro la fine della scuola primaria, se entrambe le lingue sono altamente supportate all'interno della comunità e nel sistema educativo (Oller e Eilers, 2002; Gathercole e Thomas, 2005). Questo significa tener conto delle peculiarità dello sviluppo linguistico degli alunni bilingui nell'elaborazione dei loro percorsi di studio, anticipando il più possibile l'inizio della loro esposizione alla lingua italiana, adottando nella didattica la necessaria attenzione ai domini più o meno vulnerabili della lingua, nonché attivando i necessari interventi a sostegno della valorizzazione e dello sviluppo della lingua d'origine.

BIBLIOGRAFIA

- ABBIATI M., 2008, *Guida alla lingua cinese*, Roma, Carocci.
- ABBIATI M., 1998, *Grammatica di cinese moderno*, Venezia, Cafoscarina.
- ABBIATI M., 1992, *La lingua cinese*, Venezia, Cafoscarina.
- ALLEN S., ET AL., 2002, "Patterns of code mixing in English-Inuktitut bilinguals", in ANDRONIS M., ET AL.(eds.), *Proceedings of the 37th annual meeting of the Chicago linguistics society*, [vol.2], Chicago, IL, Chicago Linguistics Society, pp. 171-188.
- ALLPORT G., 1954, "The historical background of modern social psychology", in LINDZEY G. (ed.), *Handbook of social psychology* [vol.1: *Theory and method*], Cambridge, MA, Addison.Wesley, pp. 3-56.
- ALTE, 2006, *Il quadro di riferimento dell'ALTE*, in http://www.alte.org/resources/framework_italian.pdf.
- ANDALL J., 2003, "Italiani o stranieri? La seconda generazione in Italia", in COLOMBO A., SCIORTINO C. (a cura di), *Stranieri in Italia. Un'immigrazione normale*, Bologna, Il Mulino, pp. 281-387.
- ANDERSON R., 2004, "First language loss in Spanish-speaking children: Patterns of loss and implications for clinical practice", in GOLDSTEIN B. (ed.), *Bilingual language development and disorders in Spanish-English speakers*, Baltimore, Brookes, pp. 187-212.
- ARIAS J., ET AL., 2005, "Sprachdominanz: Konzepte und Kriterien", in *Working Papers in Multilingualism*, 68, University of Hamburg, pp. 1-21
- BAETENS BEARDSMORE H., 1982, *Bilingualism: basic principles*, Clevedon, Multilingual Matters.
- BAKER C., 2006⁴, *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters.
- BAKER C., 1992, *Attitudes and language*, Clevedon, Multilingual Matters.
- BAKER C., JONES S. P., 1998, *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*, Clevedon, Multilingual Matters.
- BANFI E. (a cura di), 2003, *Italiano/L2 di cinesi. Percorsi acquisizionali*, Milano, Angeli.

- BARACCHI M., BIGARELLI D., COLOMBI M., DEI A., 2001, *Modelli territoriali e modelli settoriali. Un'analisi della struttura produttiva del tessile abbigliamento in Toscana*, Torino, Rosenberg & Sellier.
- BENVENISTE E., 2010², *Problemi di linguistica generale*, Milano, Il Saggiatore, [Ed. orig. 1966, *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Editions Gallimard].
- BERRUTO G., 2005², *Fondamenti di sociolinguistica*, Bari, Laterza.
- BERRUTO G., 2000⁴, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- BERRUTO G., 1980, *La variabilità sociale della lingua*, Torino, Loescher.
- BERRUTO G., 1974, "Dialetto vs. lingua: sistemi in contatto e 'errori di lingua'", in AA. VV. *Dal dialetto alla lingua. Atti del IX Convegno per gli studi dialettali italiani*, Pisa, Pacini, pp. 41-61.
- BETTONI C., DI BIASE B., 2005, "Sviluppo obbligato e progresso morfosintattico – un caso di Processabilità in italiano L2", in *ITALS (Italiano Lingua Seconda)*.
- BIALYSTOK E., 2001, *Bilingualism in development. Language, literacy, and cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BLEY-VROMAN R., 1990, "The logical problem of second language learning", in *Linguistic Analysis*, 20, pp. 3-49.
- BLOOMFIELD L., 1933, *Language*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- BONIFAZI C., 1998, *L'immigrazione straniera in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- BONOMI ET AL., 2010², *Elementi di linguistica italiana*, Roma, Carocci.
- BRAUNSHAUSEN N., 1928, "Le bilinguisme et la famille", in *Le Bilinguisme et l'Education*, Geneva-Luxemburg, Bureau International d'Education.
- CAGNAZZI A. R., 2005, "Analisi di fenomeni grammaticali in elaborati scolastici del triennio delle superiori", ACME, *Annali della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Milano*, LVIII, [1], pp. 269-302.
- CARDONA G. R., 1988, *Dizionario di linguistica*, Roma, Armando.
- CARGILE A. C., ET AL., 1994, "Language attitude as a social process: a conceptual model and new directions", in *Language and Communication*, 14, [3], pp. 211-236.

- CASELLI M. C., PASQUALETTI P., STEFANINI S., 2007, *Parole e frasi nel "primo vocabolario del bambino"*. Nuovi dati normativi fra i 18 e 36 mesi e Forma breve del questionario, Milano, FrancoAngeli.
- CASERTA D., MARSDEN A., 2010, *L'imprenditoria straniera in Provincia di Prato*, Rapporto della Camera di Commercio di Prato.
- CATTANA A., NESCI M. T., 2004, *Analizzare e correggere gli errori*, Perugia, Guerra.
- CAZDEN C. B., 1968, "The acquisition of noun and verb inflections", in *Child Development*, 39, pp. 443-448.
- CECCAGNO A., 2005, "L'epopea veloce: crisi e successi dei nuovi migranti cinesi", in TRENTIN B. (a cura di), *La Cina che arriva*, Napoli, Avagliano.
- CECCAGNO A., 2004, *Giovani Migranti Cinesi. La seconda generazione a Prato*, Milano, Angeli.
- CECCAGNO A., 2003a, *Lingue e Dialetti dei cinesi della diaspora*, Firenze, Giunti.
- CECCAGNO A. (a cura di), 2003b, *Migranti a Prato. Il distretto tessile multietnico*, Milano, Angeli.
- CECCAGNO A., 2002, "The Chinese diaspora in Italy: Language/s and Identity/ies", in Università degli Studi di Torino, *Papers from the XIII EACS Conference*, Torino: cd-rom.
- CECCAGNO A., RASTRELLI R., 2008, *Ombre cinesi? Dinamiche migratorie della diaspora cinese in Italia*, Roma, Carocci.
- CENOZ J., 2001, "The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in the third language acquisition", in CENOZ J, HUFSEISEN B., JESSNER U. (eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 9-20.
- CHANG H. W., 1992, "The acquisition of Chinese syntax", in CHEN H. C., TZENG O. J. L. (eds.), 1992, *Language processing in Chinese*, Amsterdam, North-Holland, pp. 277-311.
- CHEN H. C., TZENG O. J. L. (eds.), 1992, *Language processing in Chinese*, Amsterdam, North-Holland.
- CHILOSI, A. M., ET AL., 1991, "Alcuni aspetti dello sviluppo morfosintattico in italiano", in *Rassegna italiana di linguistica applicata*, 22, pp. 73-97.

- CHINI M., ET AL., 2006, “Confronti tra l’acquisizione dell’italiano L1 e l’acquisizione di italiano L2”, in GIACALONE RAMAT A., *Verso l’italiano*, Roma, Carocci, pp. 220-253.
- CIPRIANI P., ET AL., 1990, *L’acquisizione della morfosintassi in italiano: fasi e processi*, Padova, Unipress.
- CLAHSEN H., 1990, “The comparative study of first and second language development”, in *Studies in Second Language Acquisition*, 12, pp. 135-153.
- CLAPHAM C., CORSON D. (eds.), 1997, *Language testing and assessment*, [Volume 7 of the *Encyclopedia of Language and Education*], Dordrecht, Kluwer.
- COBO-LEWIS A., ET AL., 2002, “Effects of bilingualism and bilingual education on oral and written English skills: A multifactor study of standardized test outcomes”, in KIMBOROUGH O., EILERS R. (eds.), *Language and literacy in bilingual children*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 64-97.
- COLOMBO A., 2011, “*A me mi*”. *Dubbi, errori, correzioni nell’italiano scritto*, Milano, Angeli.
- COOK, V., 2003, *Effects of the second language on the first*, Clevedon: Multilingual Matters.
- CORTELLAZZO M., 1972, *Avviamento critico allo studio della dialettologia italiana. III Lineamenti di italiano popolare*, Pisa, Pacini.
- COTACACHI M., 1996, “Attitudes of teachers, children, and parents toward bilingual intercultural education”, in HORNBERGER N. H. (ed.), *Indigenous language literacies in the Americas: language planning from the bottom up*, Berlin, Mouton de Gruyter, pp. 285-298.
- COUNCIL OF EUROPE, 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano, La Nuova Italia – Oxford.
- CUMMINS J., 1984, *Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters.
- DALLER H., VAN HOUT R., TREFFERS-DALLER J., 2003, “Lexical richness in the spontaneous speech of bilinguals”, in *Applied Linguistics*, 24, pp. 197-222.
- DAY R., 1982, “Children’s attitudes towards language”, in RYAN E. B., GILES H. (eds.), *Attitudes towards language variation*, London, Arnold, pp. 116-131.

- DE BOT K., GOMMANS P., ROSSING, 1991, "L1 loss in an L2 environment: Dutch immigrants in France", in SELIGER H. W, VAGO R. M. (eds.), *First language attrition*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 87-98.
- DE BOT K., HULSEN M., 2002, "Language attrition: tests, self-assessments and perceptions", in COOK V. (ed.), *Portraits of the L2 User*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 251-274.
- DE HOUWER A., 1995, "Bilingual language acquisition", in FLETCHER P., MACWHINNEY B. (eds.), *The handbook of child language*, Oxford, Blackwell, pp. 219-250.
- DE MASI S., MAGGIO M. (a cura di), 2008, *Pratiche di scrittura nella scuola superiore*, Milano, Angeli.
- DEPREZ K., PERSOONS Y., 1987, "Attitude", in AMMON U., DITTMAR N, MATTHEIER K. J. (eds.), *Sociolinguistics/Soziolinguistik*, [I vol.], Berlin/New York, de Gruyter, pp. 125-132.
- DEVESCOVI A., CASELLI M.C., 2007, "Sentence repetition as a measure of early grammatical development in Italian", in *International Journal of Language and Communication Disorders*, 2, pp. 187-208.
- DEVESCOVI A., CASELLI M. C., 2001, "Una prova di ripetizione di frasi per la valutazione del primo sviluppo grammaticale", in *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 5, [3], pp. 341-364.
- DEVESCOVI A., PIZZUTO E., 1995, "Lo sviluppo grammaticale", in SABBADINI G. (a cura di), *Manuale di Neuropsicologia Evolutiva*. Bologna: Zanichelli, pp. 260-285.
- DI BIASE B., KAWAGUCHI S., 2002, "Exploring the typological Plausibility of Processability Theory: language development in Italian second language and Japanese second language", in *Second Language Research*, 18, pp. 274-302.
- DIEBOLD A. R., 1964, "Incipient bilingualism", in HYMES D. (ed.), *Language in culture and society*, New York, Harper and Row.
- DÖRNYEI Z, SKEHAN P., 2003, "Individual differences in second language learning", in DOUGHTY C, LONG M. (eds.), *The handbook of second language acquisition*, Oxford, Blackwell, pp. 589-630.
- DOUGHTY C., LONG M. H., 2003, *The handbook of second language acquisition*, Malden, MA, Blackwell.

- DOUGHTY C., LONG M. H., 2000, "Eliciting second language speech data", in MENN L., RATNER N. B. (eds.), *Methods for studying language production*, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- DULAY H., BURT M., 1974, "Natural sequences in child second language acquisition", in *Language Learning*, 24, pp. 37-53.
- DULAY H., BURT M., 1973, "Should we teach children syntax?", in *Language Learning*, 24, pp. 245-258.
- ERGÜN-PROIETTI A. L., 2008, *L'attrito della lingua madre: gli effetti del turco sull'italiano*, [Tesi di Dottorato Non Pubblicata], Università Ca' Foscari di Venezia.
- ERVIN S. M., OSGOOD C. E., 1954, "Second language learning and bilingualism", in *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49, [Supplement], pp. 139-146.
- ERWIN P., 2001, *Attitudes and persuasions*, Hove, Psychology Press.
- FANG F. X., 1985, "An experiment on the use of classifiers by 4 to 6-years olds", in *Acta Psychologica Sinica*, 17, pp. 384-391.
- FANTINI A. E., 1987, *The development of bilingual behaviour: language choice and social context*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Bilingual Education, Denver, CO, [ERIC Document Reproduction Service No. ED 299 339].
- FERRERI S., 1971, "Italiano standard, italiano regionale e dialetto in una scuola media di Palermo", in S.L.I., *L'insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero*, Roma, Bulzoni, pp. 205-223.
- FISHMAN J. A., 2007², "Who speaks what language to whom and when?", in LI WEI, *The bilingualism reader*, London, Routledge, pp. 55-70. [Fonte: FISHMAN J. A., 1965, "Who speaks what language to whom and when?", in *La Linguistique*, 2, pp. 67-88].
- FISHMAN J. A., 1972, "Varieties of ethnicity and varieties of language consciousness", in Dil A. S. (ed.), *Language and socio-cultural change: essays by J. Fishman*, Stanford, Stanford University Press, pp. 179-191.
- FISHMAN J., 1966, *Language loyalty in the Unites States*, Hauge, the Netherlands, Mouton.

- FISHMAN J. A., 1965, "Who speaks what language to whom and when?", in *La Linguistique*, 2, pp. 67-88.
- FISHMAN J. A., 1965a, "Language maintenance and shift in certain urban immigrant environments: the case of Yiddish in the United States", in *Europa Ethnica*, 22, pp. 146-158.
- FISHMAN J. A., 1965b, "Language maintenance and language shift: the America immigrant case", in *Sociologus*, 16, pp. 19-38.
- FISHMAN J. A., 1964, "Language maintenance and language shift as field of enquiry", in *Linguistics*, 9, pp. 32-70.
- FLEGE J., 2004, "Second language speech learning", paper presented at *Laboratory Approaches to Spanish phonology and phonetics*, Indiana University.
- FLEGE J., 1999, "Age of learning and second language speech", in BIRDSONG D. (ed.), *Second language acquisition and the critical period Hypothesis*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, pp. 101-132.
- FLEGE J., 1991, "Age of learning affects the authenticity of voice-onset time (VOT) in stop consonants produced in a second language", in *Journal of Acoustic Society of America*, 89, pp. 395-411.
- FLETCHER P., MACWHINNEY B., 1995, *The handbook of child language*, Oxford, Blackwell.
- GAO X., 2004, *Noun phrase morphemes and topic development in L2 Mandarin Chinese: a processability perspective*, [Ph.D thesis], New Zealand, Victoria University of Wellington.
- GARRET P., 2010, *Attitudes to language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- GATHERCOLE V., 2002, "Monolingual and bilingual acquisition: Learning different treatments of that-trace phenomena in English and Spanish", in KIMBOROUGH O., EILERS R. (eds.), *Language and literacy in bilingual children*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 220-254.
- GATHERCOLE V., THOMAS E. M., 2005, "Minority language survival: Input factors influencing the acquisition of Welsh", in COHEN J., ET.AL. (eds.), *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, Somerville, MA, Cascadilla Press, pp. 852-874.

- GAWLITZEK-MAIWALD I., TRACY R., 1996, "Bilingual bootstrapping", in *Linguistics*, 34, pp.901-926.
- GENESE F., BOIVIN I., NICOLADIS E., 1996, "Talking to strangers. A study of bilingual children's communicative competence", in *Applied Psycholinguistics*, 17, pp. 427-442.
- GENESE F., NICOLADIS E., PARADIS J., 1995, "Language differentiation in early bilingual development", in *Journal of Child Language*, 22, pp. 611-631.
- GENESE F., PARADIS J., CRAGO M., 2004, *Dual language development and disorders: a handbook on bilingualism and second language learning*, Baltimore, Brookes.
- GIACALONE RAMAT A., 2003, L'acquisizione della morfologia in italiano /L2: difficoltà e strategie di sinofoni", in BANFI E. (a cura di), *Italiano/L2 di cinesi. Percorsi acquisizionali*, Milano, Angeli, pp. 11-24.
- GILES H., 1977, "Social psychology and applied linguistics: towards an integrative approach", *ITL, Review of Applied Linguistic*, 35, pp. 27-42.
- GILES H., BOURISH R. Y., TAYLOR D., 1977, "Towards a theory of language in ethnic groups relations", in GILES H. (ed.), *Language, ethnicity and intergroup relations*, London, Academic Press, pp. 307-348.
- GILES H., COUPLAND N., 1991, *Language: contexts and consequences*, Buckingham, Open University Press.
- GILES H., SMITH PH. M., 1979, "Accommodation theory: optimal levels of convergence", in GILES H, ST. CLAIR R. (eds.), *Language and social psychology*, Oxford, Blackwell, pp. 45-65.
- GISCEL EMILIA-ROMAGNA, 2010, "La correzione dei testi scritti", in LUGARINI E. (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*, Milano, Angeli, pp. 188-203.
- GOLDBERG H, PARADIS J., CRAGO M., 2008, "Lexical acquisition over time in L1 minority children learning English as a second language", in *Applied Psycholinguistics*, 29, pp. 41-65.
- GRONDIN N., WHITE L., 1996, "Functional categories in child L2 acquisition of French", in *Language Acquisition*, 5, pp. 1-34.
- GROSS F., 1951, "Language and value in changes among the Arapho", in *International Journal of American Linguistics*, 17, pp. 10-17.

- GUMPERZ J. J., NAIM C. M., 1960, "Formal and informal standards in the Hindu regional language area", in *International Journal of American Linguistics*, 26, Part 3, pp. 92-118.
- GUTTMAN L., 1944, "A basis for scaling qualitative data", in *American Sociological Review*, 9, pp. 139-150.
- HAKUTA K., GOTO BUTLER Y., WITT D, 2000, *How long does it take English learners to obtain proficiency?*, Policy Report, the University of California Linguistic Minority Research Institute. Retrieved March 31, 2004, from <http://www.stanford.edu/~hakuta/>.
- HALLIDAY M. A. K., 1985, *Spoken and written language*, Victoria, Deakin University, [Trad. it. HALLIDAY M. A. K., 1992, *Lingua parlata e lingua scritta*, Firenze, La Nuova Italia].
- HAMERS J. F., BLANC M. H. A., 2000², *Bilinguality and bilingualism*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HANNA W., BARBERA J., 1947, "The invisible mouse", tratto dalla serie animata di *Tom and Jerry*, Hollywood, USA, Metro-Goldwyn-Mayer.
- HARLEY B., 1992, "Patterns of second language development in French immersion students", in *French Language Studies*, 2, pp. 159-183.
- HARLEY B., 1989, "Transfer in the written composition of French immersion students", in DECHERT H E RAUPACH M. (eds.), *Transfer in language production*, Norwood, NJ, Ablex Publishing Corporation, pp. 3-19.
- HATCH E., LAZARTON A., 1994, *The research manual: design and statistics for applied linguistics*, New York, Newbury House.
- HAZNEDAR B., 2001, "The acquisition of the IP system in child L2 English", in *Studies in Second Language Acquisition*, 23, pp. 1-39.
- HORNBERGER N., CORSON D. (eds.), 1997, *Research methods in language and education*, [Volume 8 of the *Encyclopedia of Language and Education*], Dordrecht, Kluwer.
- HOROWITZ R., SAMUELS S. J. (eds.), 1987. *Comprehending oral and written language*, San Diego, CA, Academic Press Inc.
- HULK A., MÜLLER N., 2000; "Bilingual first language acquisition and the interface between syntax and pragmatics", in *Bilingualism: Language and Cognition*, 3, pp. 227-244.

- IOM, 2008, *Analisi ed elaborazione dati sull'immigrazione cinese in Italia*, in http://www.interno.it/mininterno/export/sites/default/it/sezioni/sala_stampa/documenti/immigrazione/0807_publicazione_analisi_immigrazione_cinese_in_italia.html.
- IONIN T., WEXLER K., 2002, "Why is 'Is' easier than '-s'? Acquisition of tense/agreement morphology by child L2-English learners", in *Second Language research*, 18, pp. 95-136.
- JIA G., 2003, "The acquisition of the English plural morpheme by native Mandarin Chinese-speaking children", in *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 46, pp. 1297-1311.
- JIA G., AARONSON D., 2003, "A longitudinal study of Chinese children and adolescent learning English in the United States", in *Applied Psycholinguistics*, 24, pp. 131-161.
- JONES C, NOBLE M., LEVITOW A., 1966, "Jerry Go Round", tratto dalla serie animata di *Tom and Jerry*, Hollywood, USA, Metro-Goldwyn-Mayer.
- JOOS M., 1962, "The five clocks", in *International Journal of American Linguistics*, 28, 2 Part V.
- JOURDAN C, 2002, "Contatto/contact", in DURANTI A. (a cura di), *Culture e discorso: un lessico per le scienze umane*, Roma, Meltemi, pp.79-84, [Ed.orig. DURANTI A. (ed), 2001, *Key terms in language and culture*, Malden, MA, Blackwell].
- KEATLEY C. W., 1992, "History of bilingualism research in cognitive psychology", in HARRIS R. J. (ed.), *Cognitive processing in bilinguals*, Amsterdam, North Holland, pp. 15-50.
- KEHOE M., LLEÓ C., RAKOW M., 2004, "Voice onset time in bilingual German-Spanish children", *Bilingualism: Language and Cognition*, 7, pp. 71-88.
- KNOPS U., VAN HOUT R., 1988, "Language attitudes in the Dutch language area: an introduction", in KNOPS U., VAN HOUT R., (eds.), *Language attitudes in the Dutch language area*, Dordrecht, Foris, pp. 1-23.
- KÖPKE B., et al. (eds.), 2007, *Language attrition: Theoretical perspective*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- KÖPKE B., 2004, "Neurolinguistic aspect of attrition", in *Journal of Neurolinguistics*, 17, [1], pp. 3-30.

- KÖPKE B., 1999, *L'attrition de la première langue chez le bilingue Tardif: Implications pour l'étude psycholinguistique du bilinguisme*, [Unpublished Doctoral Dissertation], Université de Toulouse- Le Mirail.
- KÖPKE B., SCHMID M. S., 2003, "Language attrition: the next phase", in MÄGISTE E., 1992, "Second language learning in elementary and high school students", in *European Journal of Cognitive Psychology*, 4, pp. 355-365.
- LABOV W., 1972, *Sociolinguistic patterns*, Oxford, Blackwell.
- LABOV W., 1966, *The social significance of speech in New York City*, Washington DC, Centre for Applied Linguistics.
- LABOV W., 1963, *Phonological indices of stratification*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Anthropology Association, San Francisco.
- LAMBERT W. E., ET AL., 1960, "Evaluational reaction to spoken language": in *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60, pp. 44-51.
- LAMBERT W. E., 1977, "effects of bilingualism on the individual. Cognitive and sociocultural consequences, in HORNBY P. A. (ed.), *Bilingualism, psychological, social and emotional implication*, New York, NY, Academic Press.
- LAMBERT W. E., 1972, *Language, psychology and culture*, Stanford, CA, Stanford University Press.
- LAMBERT W. E., 1967, "A social psychology of bilingualism", in *Journal of Social Issues*, 23, pp. 91-109.
- LAMBERT W. E., 1956, "Developmental aspects of second language acquisition: I. Associational fluency, stimulus provocativeness, and word-order influence", in *Journal of Social Psychology*, 43, pp. 83-89.
- LAMBERT W. E., HAVELKA J., GARDNER R.C., 1959, "Linguistic manifestation of bilingualism", in *Journal of Social Psychology*, 72, pp. 77-82.
- LANZA E., 1997, *Language mixing in infant bilingualism*, Oxford, Oxford University Press.
- LAVINIO C., 1975, *L'insegnamento dell'italiano. Un'inchiesta campione in una scuola media sarda*, Cagliari, Edes.

- LEEK P., 2001, *Preservice teachers' attitude toward language diversity*, [Ph.D. dissertation], University of Northern Texas.
- LI WEI (ed.), 2007², *The bilingualism reader*, London, Routledge.
- LI WEI, 1994, *Three generations, two languages, one family. Language choice and language shift in a Chinese community in Britain*, Clevedon, Multilingual Matters.
- LI WEI, LEE S., 2002, "L1 development in an L2 environment: the use of Cantonese classifiers and quantifiers by young British-born Chinese in Tyneside", in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(6), pp. 359-382.
- LIGHT T, 1977, "Clairetalk: a Cantonese-speaking child's confrontation with bilingualism", in *Journal of Chinese Linguistics*, 5, [2], pp. 261-275.
- LYNCH B., 2003, *Language assessment and programme evaluation*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- MACKEY W. F., 1962, "The description of bilingualism", in *Canadian Journal of Linguistics*, 7, pp. 51-85.
- MARSDEN A., 2003, "L'analisi dei dati sull'immigrazione", in CECCAGNO A. (a cura di), *Migranti a Prato. Il distretto tessile multietnico*, Milano, Angeli, pp. 105-133.
- MCLAUGHLIN B., 1978, *Second language acquisition in childhood*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- MEISEL J., 1994, "Getting FAT, finiteness, agreement and tense in early grammars", in MEISEL J. (ed.), *Bilingual first language acquisition. French and German grammatical development*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 89-130.
- MEISEL J., 1993, "Simultaneous first language acquisition: a window on early grammatical development", *D.E.L.T.A.*, 9, pp. 353-385.
- MEISEL J., 1991, "Principles of Universal Grammar and strategies of language use: on some similarities and differences between first and second language acquisition", in EUBANK L. (ed.), *Point – Counterpoint. Universal Grammar in the second language*, Amsterdam and Philadelphia, John Benjamins.

- MEISEL J., 1990, "Grammatical development in the simultaneous acquisition of the first languages", in MEISEL J. (ed.), *Two first languages: early grammatical development in bilingual children*, Dordrecht, Foris, pp. 5-22.
- MEISEL J.M., CLAHSSEN H., PIENEMANN M., 1981, "On determining developmental stages in second language acquisition", in *Studies in Second Language Acquisition*, 3, pp. 109-113.
- MIAO X. C., ZHU M. S., 1992, "Language development in Chinese children", in CHEN H. C., TZENG O. J. L. (eds.), *Language processing in Chinese*, North-Holland, North-Holland, pp. 237-276.
- MIONI A. M., 1987, "Domain", in AMMON U., DITTMAR N., MATTHEIER K. J. (a cura di), *Sociolinguistics/Soziolinguistik*, [I vol.], Berlin/New York, de Gruyter, pp. 170-178.
- MONTRUL S. A., 2008, *Incomplete acquisition in bilingualism. Re-examining the age factor*, Amsterdam, John Benjamins.
- MÜLLER N. (ed.), 2003, *(In)vulnerable domains in multilingualism*, Amsterdam, John Benjamins.
- MÜLLER N., 1998, "Transfer in bilingual first language acquisition", in *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, pp. 151-171.
- MÜLLER N., HULK A., 2001, "Crosslinguistic influence in bilingual language acquisition. Italian and French as recipient languages", in *Bilingualism: Language and Cognition*, 4, pp. 1-21.
- MYERS-SCOTTON C., 2006, *Multiple voices. A introduction to bilingualism*, Oxford, UK, Blackwell Publishing.
- NELLI C., 1996, *L'acquisizione della morfologia libera italiana. Fasi di un percorso evolutivo*, Università degli studi di Firenze, LABLITA, [N°6 -Pr 1996], in <http://lablita.dit.unifi.it/preprint/preprint-96coll06.pdf>. [Pubblicato in NELLI C., 1998, "L'acquisizione della morfologia libera italiana. Fasi di un percorso evolutivo", in *Studi di Grammatica Italiana, Vol. XVII*, Firenze, Accademia della Crusca, pp. 329-362].
- NG B. C., WIGGLESWORTH G., 2007, *Bilingualism. An advanced resource book*, London, Routledge.
- NICOLADIS E., 1999, "'Where's my brush-teeth?' Acquisition of compound nouns in French-English bilingual child", in *Bilingualism: Language and Cognition*, 2, pp. 245-256.

- OLLER K. D., EILERS R. (eds.), 2002, *Language and literacy in bilingual children*, Clevedon, Multilingual Matters.
- ONG W. J., 1982. *Orality and literacy: the technologizing of the word*. London: Methuen.
- OPPENHEIM A., 1992, *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*, London, Pinter.
- OSTROM T., ET AL., 1994, "Attitude scales: how we measure the unmeasurable", in SHAVITT S., BROCK T. (eds.), *Persuasions: psychological insights and perspectives*, Boston, Allyn and Bacon, pp. 15-42.
- PAN L. (a cura di), 1999, *The Encyclopedia of the Chinese Overseas*, Richmond, Curzon.
- PARADIS J., 2007, "Early bilingual and multilingual acquisition", in AUER P., LI WEI, *Handbook of multilingualism and multilingual communication*, Berlin/New York, de Gruyter, pp. 15-44.
- PARADIS J., 2005, "Grammatical Morphology in children learning English as a second language: implications of similarities with specific language impairment", in *Language, Speech, and hearing Services in School*, 36, pp. 172-187.
- PARADIS J., 2004, "On the relevance of specific language impairment to understanding the role of transfer in second language acquisition", in *Applied Psycholinguistics*, 25, pp. 67-82.
- PARADIS J., 2001, "Do bilingual two-years olds have independent phonological system?", in *International Journal of Bilingualism*, 5, pp. 19-38.
- PARADIS J., CRAGO M., 2005, "Grammatical morphology in English second language learners over time". Paper presented at the 10th Congress of the *International Association for the Study of Child Language*, Berlin, Germany.
- PARADIS J., CRAGO M., 2004, "Comparing L2 and SLI grammars in French: Focus on DP", in PRÉVOST P., PARADIS J., *The acquisition of French in different contexts: focus on functional categories*, Amsterdam, Benjamins, pp. 89-108.
- PARADIS J., CRAGO M., 2000, "Tense and temporality: similarities and differences between language-impaired and second-language children", in *Journal of Speech, Language and hearing Research*, 43, pp. 834-848.

- PARADIS J., LE CORRE M., GENESEE F., 1998, "The emergence of tense and agreement in child L2 French", in *Second Language research*, 14, pp. 227-257.
- PARADIS J., NICOLADIS E., GENESEE F., 2000, "Early emergence of structural constraints on code-mixing. Evidence from French-English bilinguals", in *Bilingualism: Language and Cognition*, 2, pp. 245-261.
- PAVLENKO A., 2000, "L2 influence on L1 in late bilingualism", in *Issues in Applied Linguistics*, 11(2), pp. 175–205.
- PEAL E., LAMBERT W. E., 1962, "The relation of bilingualism to intelligence", in *Psychological Monographs*, 76, [27], pp. 1-23.
- PIENEMANN M., 2005, *Cross-linguistic aspects of Processability Theory*, Amsterdam/New York, John Benjamins.
- PIENEMANN M., 1998a, *Language processing and second language development: Processability Theory*, Amsterdam, John Benjamins.
- PIENEMANN M., 1998b, "Developmental dynamics in L1 and L2 acquisition: Processability Theory and generative entrenchment", in *Bilingualism: Language and Cognition*, 1,1, pp. 1-20.
- PIENEMANN M., 1992, *Assessing second language acquisition through Rapid Profile*, MS, University of Sydney.
- PIENEMANN M., BRINDLEY G., JOHNSTON M., 1988, "Constructing an acquisition based procedure for second language assessment", in *Studies in Second language Acquisition*, 10, pp. 217-243.
- PIENEMANN M., KEßLER J. U., (in press), *Profiling second language development: Rapid Profile*.
- PIENEMANN M., KEßLER J. U., 2007, "Measuring bilingualism", in AUER P. LI WEI, *Handbook of multilingualism and multilingual communication*, Berlin, Mouton de Gruyter, pp. 247-275.
- PIZZUTO E., CASELLI M. C., 1992, "The acquisition of Italian morphology: implications for models of language development", in *Journal of Child Language*, 19, pp. 491-557.
- PORTES A., HAO L. X., 1998, "E Pluribus Unum: Bilingualism and language Loss in the Second generation", in *Sociology of Education*, 71 (4), pp. 269-294.

- PRÉVOST P., WHITE L., 2000, "Accounting the morphological variation in second language acquisition: truncation or missing inflection?", in FRIEDEMANN M. A., RIZZI L. (eds.), *The acquisition of syntax*, Harlow, Longman, pp. 202-235.
- ROMAINE S., 1989, *Bilingualism*, Oxford, Blackwell.
- RUBIN J., 1963, *Stability and change in a bilingual Paraguayan community*, [Paper presented at the American Anthropology Association, November 21], San Francisco, CA.
- RUSSO T., 2003, "Stereotipia e sintassi substandard nella scrittura degli adolescenti italiani: un confronto tra le strategie testuali e sintattiche di sordi ed udenti romani" in ARDIZZO G., GAMBARARA D. (a cura di), *La comunicazione giovane*, Soveria Mannelli, (CZ), Rubbettino, pp. 321-343.
- RYAN E. B., GILES H., HEWSTONE M., 1988, "The measurement of language attitudes", in AMMON U., DITTMAR N., MATTHEIER K. J. (eds.), *Sociolinguistics/Soziolinguistik*, [II vol.], Berlin/New York, de Gruyter, pp. 1068-1081.
- SACHDEV I., GILES H., 2004, "Bilingual accommodation", in BHATIA T. K., RITCHIE W. C. (eds.), *The handbook of bilingualism*, Malden, MA, and Oxford, Blackwell, pp. 353-378.
- SAILLARDE C., 2004, "On the promotion of Putonghua in China: how a standard language becomes a vernacular", in ZHOU M. L., SUN M. L. (eds.), *Language policy in the People's Republic of China. Theory and practice since 1949*, Norwell, MA, Kluwer Academic Publishers, pp. 163-176.
- SANTIPOLO M. (a cura di), 2006, *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*, Torino, Utet Università.
- SARNOFF I., 1970, "Social attitudes and the resolution of motivational conflict", in JAHODA M., WARREN N. (eds.), *Attitudes*, Harmondsworth, Penguin, pp. 279-284.
- SAWYER M., RANTA L., 2001, "Aptitude, individual differences, and instructional design", in ROBINSON P. (ed.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 319-353.
- SCHMID M. S., ET AL. (eds.), 2004, *First language attrition. Interdisciplinary perspectives on methodological issues*, Amsterdam, John Benjamins.

- SEARS D., 1983, "The persistence of early political predispositions: the role of attitude object and life stage", in WHEELER L., SHAVER P. (eds.), *Review of personality and social psychology*, [vol.4], Beverly Hills, CA, Sage, pp. 79-116.
- SELIGER H. W, 1991, "Language attrition, reduced redundancy, and creativity", in SELIGER H. W, VAGO R. M. (eds.), *First language attrition*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 227-240.
- SERIANNI L., BENEDETTI G., 2009, *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Roma, Carocci.
- SHOAMHY, E., 2001, *The power of tests: a critical perspective on the uses and consequences of language tests*, London, Longman.
- SKEHAN P., 1991, "Individual differences in second language learning", in *Studies in Second Language Acquisition*, 13, pp. 275-298.
- SKUTNABB-KANGAS T., 1981, *Bilingualism or not: the education of minorities*, Clevedon, Multilingual Matters.
- SLOBIN D. I., 1985, *The crosslinguistic study of language acquisition*, [3 vols.], Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- SOLARINO R., 2006, "Ma sono davvero tanti? Gli errori di segmentazione nell'apprendimento avanzato", in TEMPESTA I., MAGGIO M. (a cura di), *Linguaggio, mente, parole. Dall'infanzia all'adolescenza*, Milano, Angeli, pp. 68-78.
- TAO L., 2005, "The importance of discourse analysis for linguistic theory: a Mandarin Chinese illustration", in Frajzyngier Z, Hodges A., Rood D. S. (eds.), *Linguistic diversity and language theories*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins pp. 285- 317.
- TAO L., 2002, "Phono-syntactic conspiracy and beyond: grammaticalization in spoken Beijing Mandarin", in : WISCHER, I., & DIEWARD G., (eds.), *New Reflections of Grammaticalization*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 283-299.
- TOLU C, 2003, "Diversificazione nei luoghi d'origine dei migranti cinesi", in CECCAGNO A. (a cura di), *Migranti a Prato. Il distretto tessile multi-etnico*, Milano, Angeli, pp. 137-166.

- UCHIDA. N., 1997, "How do young children acquire the numerical classifier? Cross-cultural comparison of Japanese and Chinese", in *Ritsumeikan Bungaku*, 548, pp. 77–114.
- UCHIDA. N., IMAI M., (1996), "A study on the acquisition of numeral classifiers among young children: the development of human-animal categories and generation of the rule of classifier applying", in *Japanese Journal of Educational Psychology*, 44, pp. 126-135.
- UMBEL V., ET AL., 1992, "Measuring bilingual children's receptive vocabulary", in *Child development*, 63, pp. 1012-1020.
- VALDÉS G., 2003, *Expanding definition of giftedness: the case of young interpreters from immigrant communities*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- VALDÉS G., FIGUEROA R.A., 1994, *Bilingualism and testing: a social case of bias*, Norwood, NJ, Ablex.
- VIHMAN M., 1998, "A developmental perspective of code switching. Conversations between a pair of bilingual siblings", in *International Journal of Bilingualism*, 2, pp. 45-84.
- VOLKART-REY R., 1990, *Atteggiamenti linguistici e stratificazione sociale. La percezione dello status sociale attraverso la pronuncia. Indagine empirica a Catania e Roma*, Roma, Bonacci.
- WANG Y. L. E., 2002, "Syntactic interference in Chinese-English bilingual children", in LEE I. H., ET AL. (eds.), *Language, information and computation. Proceedings of the 16th Pacific Asia Conference*, Korea, The Korean Society for Language and Information, pp. 433-446.
- WATSON I., 1991, "Phonological processing in two languages", in BIALYSTOK E. (ed.), *Language processing in bilingual children*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 25-48.
- WEINRICH U., 1953, *Languages in contact: findings and problems*, New York, The Linguistic Circle of New York, [Reissued by Mouton in The Hague, 1966, 1968].
- WINDSOR J., KOHNERT K., 2004, "The search for common ground: part I. Lexical performance by linguistically diverse learners", in *Journal of Speech, Language and hearing Research*, 47, pp. 877-890.

- WINITZ H., GILLESPIE B., STARCEV J., 1995, "The development of English speech patterns of a 7-year-old Polish-speaking child", in *Journal of Psycholinguistic Research*, 24, pp. 117-143.
- XING Z. Q. J., 2006, *Teaching and learning Chinese as a foreign language*, Hong Kong, Hong Kong University Press.
- YAĞMUR K., 1997, *First language attrition Turkish speakers in Sydney*, Tilburg, Tilburg University Press.
- YAMAMOTO K., 2005, *The acquisition of numeral classifiers: the case of Japanese children*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- YING H.C., ET AL., 1983, "Characteristics of 4 to 7-year-old children in mastering quantitatives", in *Information on Psychological Sciences*, 6, pp.24-32.
- YIP V., MATTHEWS S., 2010, "The acquisition of Chinese in bilingual and multilingual contexts", in *International Journal of Bilingualism*, 14, [1], pp. 127-146.
- ZHANG Y., 2005, "Processing and formal instruction in the L2 acquisition of five Chinese grammatical morphemes", in PIENEMANN M., *Cross-linguistic aspects of Processability Theory*, Amsterdam/New York, John Benjamins, pp. 155-177.
- ZHANG Y., 2004, "Processing constraints, categorical analysis and the second language acquisition of the Chinese adjective suffix *-de* (ADJ)", in *Language Learning*, 54/3, pp. 437-468.
- ZHANG Y., 2002, "A processing approach to the L2 acquisition Chinese grammatical morphemes", in DI BIASE B. (ed.), *Developing a second language. Acquisition, processing and pedagogy of Arabic, Chinese, English, Italian*, Melbourne, Language Australia.
- ZHANG Y., 2001, *Second language acquisition of Chinese grammatical morphemes: a processability perspective*, [Ph.D thesis], Canberra, The Australian National University.

FONTI STATISTICHE

L'UFFICIO STATISTICA DEL COMUNE DI PRATO

<http://statistica.comune.prato.it/>

LA BANCA DATI DELLA PROVINCIA DI PRATO SULL'IMMIGRAZIONE

<http://www.pratomigranti.it/?act=f&fid=2193>

LA BANCA DATI DELLA CAMERA DI COMMERCIO DI PRATO

<http://www.po.camcom.it/servizi/datistud/stsint.htm>

LA BANCA DATI NAZIONALE SULLA POPOLAZIONE

<http://demo.istat.it/>



Università
Ca' Foscari
Venezia

**Dottorato di Ricerca in Scienze del Linguaggio, della
Cognizione e della Formazione**

Scuola di Dottorato in Scienze del Linguaggio

Ciclo 23°

(A.A. 2010 - 2011)

**IL BILINGUISMO DELLA SECONDA
GENERAZIONE CINESE:
IL CASO DI PRATO**

APPENDICI

SETTORE SCIENTIFICO-DISCIPLINARE DI AFFERENZA: L-LIN/02

Tesi di dottorato di Marisa Pedrana

Matricola 955492

**Direttore della Scuola di Dottorato
Prof. Guglielmo Cinque**

**Tutore del dottorando
Prof. Paolo Balboni E.**

INDICE

APPENDICE 1

STRUMENTI UTILIZZATI NELLA RICERCA	1
1.1. Strumenti sociolinguistici	1
1.1.1. <i>Funzioni sociali: Autobiografia socio-linguistica</i>	1
1.1.2. <i>Funzioni individuali: Questionario</i>	3
1.1.3. <i>Atteggiamento verso il bilinguismo</i>	4
1.2. Test di elicitazione: <i>Verbal fluency Task</i> (VFT)	6
1.3. Produzione orale spontanea: <i>Chaplin Film Retelling Task</i> (CFRT)	6
1.4. Strumenti di valutazione dell'abilità di scrittura: Questionario per gli insegnanti	6

APPENDICE 2

STRUMENTI SOCIOLINGUISTICI: RISULTATI	8
2.1. Franco	8
2.1.1. <i>Funzioni sociali: Autobiografia socio-linguistica</i>	8
2.1.2. <i>Funzioni individuali</i>	12
2.1.3. <i>Atteggiamento verso il bilinguismo</i>	12
2.2. Emilio	13
2.2.1. <i>Funzioni sociali: Autobiografia socio-linguistica</i>	13
2.2.2. <i>Funzioni individuali</i>	16
2.2.3. <i>Atteggiamento verso il bilinguismo</i>	16
2.3. Stefano	17
2.3.1. <i>Funzioni sociali: Autobiografia socio-linguistica</i>	17
2.3.2. <i>Funzioni individuali</i>	21
2.3.3. <i>Atteggiamento verso il bilinguismo</i>	21
2.4. Lili	24
2.4.1. <i>Funzioni sociali: Autobiografia socio-linguistica</i>	24
2.4.2. <i>Funzioni individuali</i>	28
2.4.3. <i>Atteggiamento verso il bilinguismo</i>	28

2.5. Lina	31
2.5.1. <i>Funzioni sociali: Autobiografia socio-linguistica</i>	31
2.5.2. <i>Funzioni individuali</i>	34
2.5.3. <i>Atteggiamento verso il bilinguismo</i>	35
APPENDICE 3	
PROGRAMMA E CRITERI DI TRASCRIZIONE ADOTTATI	37
APPENDICE 4	
<i>HEADERS LABLITA</i>	39
APPENDICE 5	
TRASCRIZIONE DELLE PRODUZIONI ORALI IN ITALIANO:	
<i>VERBAL FLUENCY TASK</i>	
<i>Scuola Primaria: classe II</i>	41
5.1. Franco: Soggetto bilingue	41
5.2. Emilio: Soggetto bilingue	43
5.3. Pietro: Soggetto monolingue	47
5.4. Margherita: Soggetto monolingue	48
APPENDICE 6	
TRASCRIZIONE DELLE PRODUZIONI ORALI IN ITALIANO:	
<i>VERBAL FLUENCY TASK</i>	
<i>Scuola Secondaria di 1° grado: classe II</i>	51
6.1. Stefano: Soggetto bilingue	51
6.2. Lili: Soggetto bilingue	53
6.3. Lina: Soggetto bilingue	54
6.4. Giovanni: Soggetto monolingue	55
6.5. Samantha: Soggetto monolingue	58

APPENDICE 7

TRASCRIZIONE DELLE PRODUZIONI ORALI IN CINESE:

VERBAL FLUENCY TASK

<i>Scuola Primaria: classe II</i>	60
7.1. Franco: Soggetto bilingue	60
7.2. Emilio: Soggetto bilingue	62
7.3. Shiqi: Soggetto monolingue	66

APPENDICE 8

TRASCRIZIONE DELLE PRODUZIONI ORALI IN CINESE:

VERBAL FLUENCY TASK

<i>Scuola Secondaria di 1° grado: classe II</i>	71
8.1. Stefano: Soggetto bilingue	71
8.2. Lili: Soggetto bilingue	73
8.3. Lina: Soggetto bilingue	74
8.4. Lichao: Soggetto monolingue	76
8.5. Enke: Soggetto monolingue	78

APPENDICE 9

STRUMENTI DI ELICITAZIONE: RISULTATI DEL *VERBAL FLUENCY TASK* IN ITALIANO E IN CINESE

<i>Scuola Primaria: classe II</i>	81
9.1. Analisi del VFT in italiano	81
9.2. Analisi del VFT in cinese	86

APPENDICE 10

STRUMENTI DI ELICITAZIONE: RISULTATI DEL *VERBAL FLUENCY TASK* IN ITALIANO E IN CINESE

<i>Scuola Secondaria di 1° grado: classe II</i>	93
10.1. Analisi del VFT in italiano	93
10.2. Analisi del VFT in cinese	99

APPENDICE 11

TRASCRIZIONE DELLE PRODUZIONI ORALI IN ITALIANO:

CHAPLIN FILM RETELLING TASK

<i>Scuola Primaria: classe II</i>	105
11.1. Franco: Soggetto bilingue	105
11.2. Emilio: Soggetto bilingue	106
11.3. Pietro: Soggetto monolingue	110
11.4. Margherita: Soggetto monolingue	112

APPENDICE 12

TRASCRIZIONE DELLE PRODUZIONI ORALI IN ITALIANO:

CHAPLIN FILM RETELLING TASK

<i>Scuola Secondaria di 1° grado: classe II</i>	114
12.1. Stefano: Soggetto bilingue	114
12.2. Stefano, Lili e Lina: Soggetti bilingui	116
12.3. Giovanni: Soggetto monolingue	128
12.4. Samantha: Soggetto monolingue	131

APPENDICE 13

TRASCRIZIONE DELLE PRODUZIONI ORALI IN CINESE:

CHAPLIN FILM RETELLING TASK

<i>Scuola Primaria: classe II</i>	134
13.1. Franco: Soggetto bilingue	134
13.2. Emilio: Soggetto bilingue	136
13.3. Shiqi: Soggetto monolingue	138

APPENDICE 14

TRASCRIZIONE DELLE PRODUZIONI ORALI IN CINESE:

CHAPLIN FILM RETELLING TASK

<i>Scuola Secondaria di 1° grado: classe II</i>	142
14.1. Stefano, Lili e Lina: Soggetti bilingui	142
14.2. Lichao: Soggetto monolingue	153
14.3. Enke: Soggetto monolingue	155

APPENDICE 15	158
RACCOLTA DEGLI ERRORI DELLE PRODUZIONI ORALI IN ITALIANO: <i>VERBAL FLUENCY TASK</i>	
15.1. Emilio: Soggetto bilingue	158
15.2. Lili: Soggetto bilingue	159
 APPENDICE 16	
RACCOLTA DEGLI ERRORI DELLE PRODUZIONI ORALI IN ITALIANO: <i>CHAPLIN FILM RETELLING TASK</i>	160
16.1. Franco: Soggetto bilingue	160
16.2. Emilio: Soggetto bilingue	161
16.3. Pietro: Soggetto monoligue	163
16.4. Stefano: Soggetto bilingue	163
16.5. Lili: Soggetto bilingue	166
16.6. Lina: Soggetto bilingue	167
 APPENDICE 17	
RACCOLTA DEGLI ERRORI DELLE PRODUZIONI ORALI IN CINESE: <i>VERBAL FLUENCY TASK</i>	168
17.1. Franco: Soggetto bilingue	168
17.2. Emilio: Soggetto bilingue	169
17.3. Shiqi: Soggetto monolingue	171
 APPENDICE 18	
RACCOLTA DEGLI ERRORI DELLE PRODUZIONI ORALI IN CINESE: <i>CHAPLIN FILM RETELLING TASK</i>	172
18.1. Emilio: Soggetto bilingue	172
18.2. Shiqi: Soggetto monolingue	173
18.3. Stefano: Soggetto bilingue	174
18.4. Lili: Soggetto bilingue	175
18.5. Lina: Soggetto bilingue	177
18.6. Lichao: Soggetto monolingue	178
18.7. Enke: : Soggetto monolingue	178

APPENDICE 19

PRODUZIONI SCRITTE: SCUOLA PRIMARIA - CLASSE II	179
19.1. Tipologia di testo: Produzione scritta libera	179
19.1.1. <i>Franco: Soggetto bilingue</i>	179
19.1.2. <i>Emilio: Soggetto bilingue</i>	184
19.1.3. <i>Pietro: Soggetto monolingue</i>	193
19.1.4. <i>Margherita: Soggetto monolingue</i>	201
19.2. Tipologia di testo: Produzione scritta guidata	216
19.2.1. <i>Franco: Soggetto bilingue</i>	216
19.2.2. <i>Emilio: Soggetto bilingue</i>	218
19.2.3. <i>Pietro: Soggetto monolingue</i>	221
19.2.4. <i>Margherita: Soggetto monolingue</i>	226

APPENDICE 20

ERRORI DELLE PRODUZIONI SCRITTE: SCUOLA PRIMARIA - CLASSE II	228
20.1. Tipologia di testo: Produzione scritta libera	228
20.1.1. <i>Franco: Soggetto bilingue</i>	228
20.1.2. <i>Emilio: Soggetto bilingue</i>	232
20.1.3. <i>Pietro: Soggetto monolingue</i>	236
20.1.4. <i>Margherita: Soggetto monolingue</i>	239
20.2. Tipologia di testo: Produzione scritta guidata	242
20.2.1. <i>Franco: Soggetto bilingue</i>	242
20.2.2. <i>Emilio: Soggetto bilingue</i>	243
20.2.3. <i>Pietro: Soggetto monolingue</i>	244
20.2.4. <i>Margherita: Soggetto monolingue</i>	245

APPENDICE 21

PRODUZIONI SCRITTE: SCUOLA SECONDARIA DI 1° GRADO - CLASSE II	246
21.1. Stefano: Soggetto bilingue	246
21.2. Lili: Soggetto bilingue	250
21.3. Lina: Soggetto bilingue	255

21.4. Giovanni: Soggetto monolingue	261
21.5. Samantha: Soggetto monolingue	264

APPENDICE 22

ERRORI DELLE PRODUZIONI SCRITTE: SCUOLA <i>SECONDARIA DI 1° GRADO - CLASSE II</i>	268
22.1. Stefano: Soggetto bilingue	268
22.2. Lili: Soggetto bilingue	275
22.3. Lina: Soggetto bilingue	282
22.4. Giovanni: Soggetto monolingue	290
22.5. Samantha: Soggetto monolingue	291

APPENDICE 23

ANALISI DELLE DISTRIBUZIONI DELLA MORFOLOGIA PREPOSIZIONALE NELLE PRODUZIONI SCRITTE DEGLI STUDENTI BILINGUI OGGETTO DELLA RICERCA	294
23.1. Franco	294
23.1.1. <i>Tipologia di occorrenze delle preposizioni</i>	294
23.2. Emilio	295
23.2.1. <i>Tipologia di occorrenze delle preposizioni</i>	295
23.3. Stefano	296
23.3.1. <i>Tipologia di occorrenze delle preposizioni</i>	296
23.3.2. <i>Analisi quantitativa delle tipologie di occorrenze delle preposizioni</i>	302
23.4. Lili	302
23.4.1. <i>Tipologia di occorrenze delle preposizioni</i>	302
23.4.2. <i>Analisi quantitativa delle tipologie di occorrenze delle preposizioni</i>	304
23.5 Lina	305
23.5.1. <i>Tipologia di occorrenze delle preposizioni</i>	305
23.5.2. <i>Analisi quantitativa delle tipologie di occorrenze delle preposizioni</i>	310

APPENDICE 24	
ANALISI DELLE DISTRIBUZIONI DELLA MORFOLOGIA PREPOSIZIONALE NELLE PRODUZIONI SCRITTE DEGLI STUDENTI BILINGUI OGGETTO DELLA RICERCA	311
24.1. Franco	311
24.1.1. <i>Tipologia di occorrenze degli articoli</i>	311
24.2. Emilio	312
24.2.1. <i>Tipologia di occorrenze degli articoli</i>	312
24.3. Stefano	314
24.3.1. <i>Tipologia di occorrenze degli articoli</i>	314
24.3.2. <i>Analisi quantitativa delle tipologie di occorrenze degli articoli</i>	318
24.4. Lili	319
24.4.1. <i>Tipologia di occorrenze degli articoli</i>	319
24.4.2. <i>Analisi quantitativa delle tipologie di occorrenze degli articoli</i>	321
24.5 Lina	321
24.5.1. <i>Tipologia di occorrenze degli articoli</i>	321
24.5.2. <i>Analisi quantitativa delle tipologie di occorrenze degli articoli</i>	325
APPENDICE 25	
QUESTIONARIO PER LA VALUTAZIONE DELL'ABILITÀ DI SCRITTURA DEI SOGGETTI BILINGUI: RISULTATI	326
25.1. Franco_Scuola Primaria	326
25.2. Emilio_Scuola Primaria	326
25.3. Stefano_ Scuola Secondaria di 1° grado	327
25.4. Lili_ Scuola Secondaria di 1° grado	328
25.5. Lina_ Scuola Secondaria di 1° grado	328
BIBLIOGRAFIA	330

APPENDICE 1
STRUMENTI UTILIZZATI NELLA RICERCA

1.1. STRUMENTI SOCIO-LINGUISTICI

1.1.1. FUNZIONI SOCIALI: Autobiografia socio-linguistica⁴⁷

INTERVISTA n° Data

in *putonghua* in italiano

DATI ANAGRAFICI

SESSO M F

1. Dove sei nato/a?

2. Che classe fai?

QUALE, TRA LE SEGUENTI LINGUE CONSIDERI COME LA TUA PRIMA LINGUA?

italiano *putonghua* *zhejianghua* dialetti del Fujian Altro

QUALE, TRA LE SEGUENTI LINGUE CONSIDERI COME LA TUA SECONDA LINGUA?

italiano *putonghua* *zhejianghua* dialetti del Fujian Altro

QUALI ALTRE LINGUE PARLI E/O CONOSCI E DOVE/COME LE HAI IMPARATE?

.....
.....

CHE LINGUA PARLI ABITUALMENTE CON:

1. BABBO:

2. MAMMA:

3. FRATELLI/SORELLE:

⁴⁷ Questo strumento è stato costruito adattando e unendo la “carta d’identità (socio-)linguistica” di Santipolo (2006: 20) e la scala per la valutazione del *background* linguistico di Baker e Jones (1998: 87; vedi anche Baker, 2006: 32-33).

4. COMPAGNI DI SCUOLA ITALIANI:
5. COMPAGNI DI SCUOLA CINESI:
6. INSEGNANTI ITALIANI:
7. INSEGNANTI CINESI:
8. VICINI DI CASA:
9. NONNI:

CHE LINGUA VIENE ABITUALMENTE USATA CON TE DA:

1. BABBO:
2. MAMMA:
3. FRATELLI/SORELLE:
4. COMPAGNI DI SCUOLA ITALIANI:
5. COMPAGNI DI SCUOLA CINESI:
6. INSEGNANTI ITALIANI:
7. INSEGNANTI CINESI:
8. VICINI DI CASA:
9. NONNI:

CHE LINGUA ABITUALMENTE USI PER:

1. GUARDARE LA TV/FILMS
.....
.....
2. RELIGIONE
.....
.....
3. LEGGERE GIORNALI/FUMETTI/RIVISTE
.....
.....
4. ASCOLTARE RADIO/CD
.....
.....
5. FARE SHOPPING
.....
.....

6. PARLARE AL TELEFONO

.....
.....

7. LEGGERE LIBRI

.....
.....

1.1.2. FUNZIONI INDIVIDUALI⁴⁸: Questionario

1. Che lingua usi per contare?
2. Che lingua usi per calcolare?
3. Che lingua usi per pregare?
4. Che lingua usi per dire le parolacce?
5. Quando sogni, in che lingua lo fai?
6. In che lingua scrivi il diario?
7. Che lingua usi quando prendi appunti?

TABELLA 1.1
Funzioni individuali

	<i>PUTONGHUA</i>	DIALETTO	ITALIANO
USI			
Contare			
Calcolare			
Pregare			
Dire parolacce			
Sognare			
Scrivere il diario			
Prendere appunti			

⁴⁸ La seguente tabella è stata costruita traducendo e adattando la tabella di Mackey (1962: 51-82) riferita all'uso delle due lingue nelle funzioni individuali di un parlante bilingue.

1.1.3. Atteggiamento verso il bilinguismo⁴⁹

PARTE I

SECONDO TE L'ITALIANO È UNA LINGUA:

- | | |
|---------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> FACILE | <input type="checkbox"/> DIFFICILE |
| <input type="checkbox"/> BELLA | <input type="checkbox"/> BRUTTA |
| <input type="checkbox"/> UTILE | <input type="checkbox"/> INUTILE |

PARTE II

Ti presento ora alcune affermazioni sulla lingua italiana e sulla lingua cinese.

Segna se sei d'accordo o meno con queste affermazioni.

Non ci sono risposte giuste o sbagliate. Cerchia una tra le seguenti risposte

CD = completamente d'accordo **D** = d'accordo **NS** = non so
ND = non d'accordo **PND** = per niente d'accordo

1. È importante saper parlare italiano e cinese	CD	D	NS	ND	PND
2. Serve solamente saper parlare in italiano	CD	D	NS	ND	PND
3. Sapere il cinese e l'italiano rende le persone più intelligenti	CD	D	NS	ND	PND
4. I bambini si confondono se imparano l'italiano e il cinese contemporaneamente	CD	D	NS	ND	PND
5. Saper parlare sia cinese che italiano è utile per trovare lavoro	CD	D	NS	ND	PND
6. È importante saper scrivere sia in italiano che in cinese	CD	D	NS	ND	PND
7. Le scuola dovrebbero insegnare agli studenti a parlare in entrambe le lingue	CD	D	NS	ND	PND
8. I cartelli presenti nella scuola dovrebbero essere sia in italiano che in cinese	CD	D	NS	ND	PND
9. Non è difficile parlare due lingue	CD	D	NS	ND	PND
10. Saper sia il cinese che l'italiano crea problemi alle persone	CD	D	NS	ND	PND

⁴⁹ Questo strumento è stato costruito adattando la “carta d'identità (socio-)linguistica” di Santipolo (2006: 20) nella prima parte. Nella seconda parte è stato tradotto e adattato il test per misurare l'atteggiamento verso il bilinguismo di Baker e Jones (1998: 177).

11. Mi dispiace per le persone che non sanno parlare italiano e cinese	CD	D	NS	ND	PND
12. I bambini dovrebbero imparare a leggere in entrambe le lingue	CD	D	NS	ND	PND
13. Le persone sanno più cose se parlano italiano e cinese	CD	D	NS	ND	PND
14. Le persone che parlano cinese e italiano possono avere più amici di quelle che parlano una sola lingua	CD	D	NS	ND	PND
15. Parlare italiano e cinese è più una caratteristica delle persone adulte che dei giovani	CD	D	NS	ND	PND
16. Parlare cinese e italiano aiuta le persone a ottenere promozioni nel lavoro	CD	D	NS	ND	PND
17. I bambini piccoli imparano facilmente a parlare cinese e italiano contemporaneamente	CD	D	NS	ND	PND
18. Sia il cinese che l'italiano dovrebbero essere importanti nella mia città	CD	D	NS	ND	PND
19. Le persone possono guadagnare di più se sanno parlare sia il cinese che l'italiano	CD	D	NS	ND	PND
20. Da adulto, mi piacerebbe essere considerato una persona che sa parlare l'italiano e il cinese	CD	D	NS	ND	PND
21. Se avrò figli, vorrei che sapessero parlare sia in italiano che in cinese	CD	D	NS	ND	PND
22. Sia il cinese che l'italiano possono benissimo convivere in questa città	CD	D	NS	ND	PND
23. Alle persone basta saper parlare una sola lingua	CD	D	NS	ND	PND

1.2. TEST DI ELICITAZIONE: *Verbal Fluency Task* (VFT)

Che parole ti vengono in mente se dico:

FAMIGLIA
CASA
SCUOLA
CITTÀ

如果我说家庭，你会想到什么有关系的词？
房子呢？
学校呢？
城市呢？

1.3. PRODUZIONE ORALE SPONTANEA: Chaplin Film Retelling Task (CFRT)

1. Visione e racconto dei contenuti del cartone animato “Jerry-Go-Round” (Jones, Noble, Levitow, 1966).
2. Visione e racconto dei contenuti del cartone animato “The invisible mouse” (Hanna, Barbera, 1947)

1.4. STRUMENTI DI VALUTAZIONE DELL'ABILITÀ DI SCRITTURA: Questionario per gli insegnanti

1. Secondo lei, lo/la studente/studentessa
 - Fa più errori degli italofoeni
 - Fa tanti errori quanti ne fanno gli italofoeni
 - Fa meno errori degli italofoeni
2. In quale ambito fa più errori?

- Morfosintassi
- Ortografia
- Coesione testuale
- Coerenza testuale

3. Secondo lei,

- Fa gli stessi errori degli italofoeni
- Fa errori diversi da quelli fatti dagli italofoeni

4. Se fa errori diversi, può elencare quali?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

APPENDICE 2

STRUMENTI SOCIOLINGUISTICI: RISULTATI

2.1. FRANCO⁵⁰

2.1.1. FUNZIONI SOCIALI: Autobiografia socio-linguistica

INTERVISTA n°1 Data 8 maggio 2009

in *putonghua* in italiano

DATI ANAGRAFICI

SESSO M F

1. Luogo di nascita: Prato (PO) Italia
2. Classe frequentata: Scuola primaria_seconda

PRIMA LINGUA

italiano *putonghua* *zhejianghua* dialetti del Fujian Altro

Lo studente ha indicato il cinese come prima lingua che si ricorda di aver parlato, senza indicare tuttavia di quale cinese si tratti. Dalle domande che seguono nell'intervista possiamo comunque inferire che si tratti di un dialetto dello Zhejiang (*zhejianghua*).

SECONDA LINGUA

italiano *putonghua* *zhejianghua* dialetti del Fujian Altro

Lingua con la quale è entrato in contatto dalla scuola materna.

ALTRE LINGUE PARLATE E/O CONOSCIUTE E DOVE/COME LE HAI IMPARATE

Nessuna

⁵⁰ Per rispetto della loro privacy i nomi dei soggetti della ricerca riportati sia nelle appendici che nel corpo della tesi non corrispondono ai nomi reali, ma sono nomi fittizi.

LINGUA PARLATA ABITUALMENTE CON:

1. BABBO: quasi sempre cinese, probabilmente il dialetto, come si può inferire dall'intervista. Se a volte ricorre all'italiano è per rispondere al padre che gli parla in italiano.
2. MAMMA: sempre cinese; probabilmente il dialetto, come si può inferire dall'intervista.
3. FRATELLI/SORELLE: lo studente ha un fratellino di soli 3 mesi con cui gioca, ma con cui dice di non parlare ancora.
4. COMPAGNI DI SCUOLA ITALIANI: sempre italiano
5. COMPAGNI DI SCUOLA CINESI: sempre cinese

Ci riferiamo in questo caso ai compagni cinesi presenti nella classe. Non siamo in grado di stabilire con certezza se si tratti del cinese *putonghua* o del dialetto. Da alcune domande fatte emerge che lo studente è in grado di capire solo in parte il cinese *putonghua*; ci sembra quindi ragionevole pensare che con i suoi compagni usi il dialetto.

6. INSEGNANTI ITALIANI: italiano
7. INSEGNANTI CINESI: /
Lo studente non frequenta la scuola cinese.

8. VICINI DI CASA:

Lo studente passa la maggior parte del tempo, dopo la scuola, da solo e non parla di vicini di casa. Accenna ad un bambino cinese con il quale giocava, ma che successivamente sono stati divisi dalle rispettive madri perché litigavano spesso tra di loro.

9. NONNI: dialetto.

Ha quattro nonni e tutti vivono in Cina. Lo studente riferisce di contatti telefonici con una nonna e quando parla con lei usa il dialetto. Non dice, però, della frequenza con cui parla con la nonna.

TABELLA 2.1**Risultati della/e lingua/e utilizzate dal soggetto con i diversi interlocutori**

	<i>Putonghua</i>	Dialetto	Italiano
1. Babbo		QUASI SEMPRE	RARAMENTE
2. Mamma		SEMPRE	
3. Fratelli/sorelle			
4. Compagni di scuola italiani			SEMPRE
5. Compagni di scuola cinesi		SEMPRE	
6. Insegnanti italiani			SEMPRE
7. Insegnanti cinesi			
8. Vicini di casa			
9. Nonni		SEMPRE	

LINGUA ABITUALMENTE USATA CON TE DA:

1. BABBO: prevalentemente cinese; raramente usa l'italiano. Lo studente però, dice di non ricordare cosa dica il padre quando si rivolge a lui in italiano.
2. MAMMA: cinese
3. FRATELLI/SORELLE: /
4. COMPAGNI DI SCUOLA ITALIANI: italiano
5. COMPAGNI DI SCUOLA CINESI: quasi sempre cinese; a volte italiano.
Lo studente usa a volte l'italiano con i compagni cinesi quando deve spiegargli qualcosa, probabilmente relativamente ai contenuti della scuola.
6. INSEGNANTI ITALIANI: italiano
7. INSEGNANTI CINESI: /
8. VICINI DI CASA: /
9. NONNI: dialetto

TABELLA 2.2**Risultati della/e lingua/e utilizzate dai diversi interlocutori con il soggetto**

	<i>Putonghua</i>	Dialetto	Italiano
1.Babbo		QUASI SEMPRE	RARAMENTE
2.Mamma		SEMPRE	
3.Fratelli/sorelle			
4.Compagni di scuola italiani			SEMPRE
5. Compagni di scuola cinesi		QUASI SEMPRE	A VOLTE
6. Insegnanti italiani			SEMPRE
7. Insegnanti cinesi			
8.Vicini di casa			
9.Nonni		SEMPRE	

LINGUA ABITUALMENTE USATA PER:**1. GUARDARE LA TV/FILMS**

Guarda sempre la TV in italiano e non guarda mai la TV cinese perché non gli piace. Lo studente si riferisce ai programmi della TV cinese guardati dal babbo; quindi programmi per adulti. Lo studente, quindi, non guarda mai cartoni animati o altri programmi per bambini. Dall'intervista, inoltre, emerge che capisce poco i contenuti essendo espressi in quella che dal bambino viene percepita come una lingua diversa dal cinese, nell'accezione da lui utilizzata durante tutta l'intervista.

2. LEGGERE GIORNALI/FUMETTI/RIVISTE

Legge solo fumetti in italiano. Non è in grado, infatti di leggere né di scrivere in cinese. I genitori gli hanno insegnato solamente a scrivere il suo nome in cinese. Lo studente, inoltre, non frequenta una scuola di cinese.

3. ASCOLTARE RADIO/CD

Lo studente qui si riferisce solamente alla suoneria del cellulare che è in italiano.

4. PARLARE AL TELEFONO

Dipende dall'interlocutore, ma si tratta quasi esclusivamente di persone della famiglia e quindi usa il cinese.

5. LEGGERE LIBRI

La lettura è legata ai libri scolastici e ai compiti di lettura che assegna la maestra.

2.1.2. FUNZIONI INDIVIDUALI

	<i>PUTONGHUA</i>	DIALETTO	ITALIANO
USI			
Contare		✓ Qualche volta ma solo fino a 10	✓
Calcolare			✓
Dire parolacce		✓	✓ Più spesso che in dialetto
Sognare	Lo studente dice che nei suoi sogni non ci sono parole		
Scrivere il diario	Lo studente non scrive un diario		

2.1.3. Atteggiamento verso il bilinguismo

PARTE I

SECONDO TE L'ITALIANO È UNA LINGUA:

FACILE DIFFICILE

BELLA BRUTTA

UTILE INUTILE

L'alunno indica l'italiano come più facile e bello del cinese, dal momento che a volte sbaglia a dire alcune parole in cinese perché non le ricorda.

2.2. EMILIO

2.2.1. FUNZIONI SOCIALI: Autobiografia socio-linguistica

INTERVISTA n°5 Data 12 maggio 2009

in *putonghua* in italiano

DATI ANAGRAFICI

SESSO M F

1. Luogo di nascita: Prato (PO) Italia
2. Classe frequentata: Scuola primaria_seconda

PRIMA LINGUA

italiano *putonghua* *zhejianghua* dialetti del Fujian Altro

Lo studente dice di aver parlato come prima lingua l'italiano che conosceva prima ancora di frequentare la scuola materna; riferisce, infatti, di averlo parlato con i bambini italiani, ma non ricorda se prima della scuola materna. Sostiene, inoltre, di aver imparato bene l'italiano.

SECONDA LINGUA

italiano *putonghua* *zhejianghua* dialetti del Fujian Altro

ALTRE LINGUE PARLATE E/O CONOSCIUTE E DOVE/COME LE HAI IMPARATE

Nessuna

LINGUA PARLATA ABITUALMENTE CON:

1. BABBO: sempre cinese, probabilmente *putonghua*.
2. MAMMA: prevalentemente cinese. A volte italiano, anche se non ricorda che cosa dica la mamma in italiano.
3. FRATELLI/SORELLE: a volte cinese e a volte italiano
4. COMPAGNI DI SCUOLA ITALIANI italiano
5. COMPAGNI DI SCUOLA CINESI sempre cinese sia con le due compagne cinesi presenti nella classe italiana sia con i compagni cinesi della scuola cinese.

6. INSEGNANTI ITALIANI: italiano

7. INSEGNANTI CINESI: cinese

8. VICINI DI CASA

Lo studente afferma di avere dei vicini di casa italiani che, tuttavia, non conosce e con i quali, quindi, non parla.

9. NONNI: sempre cinese, specificando che è lo stesso cinese che usa con i genitori, che riteniamo possa essere il *putonghua*.

Non sa dire quanti nonni abbia. I nonni, tuttavia vivono in Italia. Non specificato con quale frequenza veda i nonni.

TABELLA 2.3
Risultati della/e lingua/e utilizzate dal soggetto con i diversi interlocutori

	<i>Putonghua</i>	Dialetto	Italiano
1.Babbo	SEMPRE		
2.Mamma	SEMPRE		A VOLTE
3.Fratelli/sorelle	A VOLTE		A VOLTE
4.Compagni di scuola italiani			SEMPRE
5. Compagni di scuola cinesi	SEMPRE		
6. Insegnanti italiani			SEMPRE
7. Insegnanti cinesi	SEMPRE		
8.Vicini di casa			
9.Nonni	SEMPRE		

LINGUA ABITUALMENTE USATA CON TE DA:

1. BABBO:cinese

2. MAMMA: a volte italiano a volte cinese

3. FRATELLI/SORELLE: a volte italiano a volte cinese

4. COMPAGNI DI SCUOLA ITALIANI: italiano

5. COMPAGNI DI SCUOLA CINESI: cinese

6. INSEGNANTI ITALIANI: italiano

7. INSEGNANTI CINESI: cinese

8. VICINI DI CASA: /

9. NONNI: cinese

TABELLA 2.4**Risultati della/e lingua/e utilizzate dai diversi interlocutori con il soggetto**

	<i>Putonghua</i>	Dialetto	Italiano
1.Babbo	SEMPRE		
2.Mamma	A VOLTE		A VOLTE
3.Fratelli/sorelle	A VOLTE		A VOLTE
4.Compagni di scuola italiani			SEMPRE
5. Compagni di scuola cinesi	SEMPRE		
6. Insegnanti italiani			SEMPRE
7. Insegnanti cinesi	SEMPRE		
8.Vicini di casa			
9.Nonni	SEMPRE		

LINGUA ABITUALMENTE USATA PER:

1. GUARDARE LA TV/FILMS

Guarda cartoni animati in cinese e in italiano.

2. LEGGERE GIORNALI/FUMETTI/RIVISTE

Non legge fumetti.

3. ASCOLTARE RADIO/CD

A volte ascolta musica e in quel caso si tratta di musica cinese.

4. PARLARE AL TELEFONO

Dipende dall'interlocutore.

5. LEGGERE LIBRI

Non gli piace leggere, ma legge sia libri in italiano che in cinese. Prima dice che il cinese è più facile da leggere dell'italiano, poi si contraddice sostenendo che siano facili entrambe le lingue.

2.2.2. FUNZIONI INDIVIDUALI

	<i>PUTONGHUA</i>	DIALETTO	ITALIANO
USI			
Contare	✓		
Calcolare	✓		
Dire parolacce	✓		✓ Più spesso che in cinese <i>putonghua</i>
Sognare	✓ Più spesso che in italiano		✓
Scrivere il diario	Lo studente non scrive un diario		

2.2.3. Atteggiamento verso il bilinguismo

PARTE I

SECONDO TE L'ITALIANO È UNA LINGUA:

- | | |
|--|------------------------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> FACILE | <input type="checkbox"/> DIFFICILE |
| <input checked="" type="checkbox"/> BELLA | <input type="checkbox"/> BRUTTA |
| <input type="checkbox"/> UTILE | <input type="checkbox"/> INUTILE |

Rispetto all'utilità o meno della lingua italiana non sa esprimere un giudizio

2.3. STEFANO

2.3.1. FUNZIONI SOCIALI: Autobiografia socio-linguistica

INTERVISTA n°2 Data 11 maggio 2009

in *putonghua* in italiano

DATI ANAGRAFICI

SESSO M F

1. Luogo di nascita: Prato (PO) Italia
2. Classe frequentata: scuola secondaria di 1°grado_seconda

PRIMA LINGUA

italiano *putonghua* *zhejianghua* dialetti del Fujian Altro

Lo studente riporta l'italiano come la prima lingua sentita e parlata. La mamma parlava in italiano con lo studente, perché riteneva che il cinese fosse difficile e per questo avrebbe dovuto impararlo quando sarebbe stato un po' più grande. Lo studente, tuttavia, era in grado di capire qualcosa in cinese già da piccolo. Dall'intervista emerge, quindi, che lo studente ha avuto i primi contatti con l'italiano attraverso la madre, anche se non in maniera rilevante. Gran parte delle interazioni avvenivano nel dialetto di Wenzhou. La comprensione del cinese *putonghua* era invece minima e non era in grado di parlarlo.

SECONDA LINGUA

italiano *putonghua* *zhejianghua* dialetti del Fujian Altro

ALTRE LINGUE PARLATE E/O CONOSCIUTE E DOVE/COME LE HAI IMPARATE

1. Dialetto di Wenzhou (*wenzhouhua*) imparato a casa
2. Inglese imparato a scuola
3. Francese imparato a scuola

LINGUA PARLATA ABITUALMENTE CON:

1. BABBO: *wenzhouhua*
2. MAMMA: certe volte italiano, certe volte *wenzhouhua*.

Lo studente non specifica in quali contesti e con quale frequenza ricorre all'una o all'altra lingua.

3. FRATELLI/SORELLE

Con il fratello maggiore parla sempre italiano, mentre con la sorellina parla sempre in *putonghua*.

4. COMPAGNI DI SCUOLA ITALIANI: italiano

5. COMPAGNI DI SCUOLA CINESI: con i compagni cinesi nati in Italia, parla sempre in italiano, anche quando frequentano insieme la scuola cinese. Utilizza, invece, il cinese con compagni cinesi che non capiscono l'italiano

6. INSEGNANTI ITALIANI: italiano

7. INSEGNANTI CINESI: cinese

L'uso del cinese è giustificato non tanto dal fatto che l'insegnante sia cinese, ma dal fatto che l'insegnante cinese non capisca l'italiano. Dall'intervista emerge, inoltre, che lo studente usi a volte l'italiano con l'insegnante e si deve ricordare di passare al cinese non essendo la docente in grado di comprendere l'italiano

8. VICINI DI CASA

Avendo solo vicini italiani, parla sempre in italiano

9. NONNI: *wenzhouhua*

Sembra che la nonna materna sia in Cina e probabilmente i contatti sono di tipi telefonico. Non sappiamo, tuttavia, con che frequenza si sentano. I nonni paterni, invece, probabilmente vivono in Italia. Nel corso dell'intervista, infatti, lo studente dice di andare alle funzioni buddiste con il nonno.

TABELLA 2.5
Risultati della/e lingua/e utilizzate dal soggetto con i diversi interlocutori

	<i>Putonghua</i>	Dialetto	Italiano
1.Babbo		SEMPRE	
2.Mamma		A VOLTE	A VOLTE
3.Fratelli/sorelle	SEMPRE con la sorella minore		SEMPRE con il fratello maggiore
4.Compagni di scuola italiani			SEMPRE

	<i>Putonghua</i>	Dialetto	Italiano
5. Compagni di scuola cinesi	SEMPRE quando i compagni non capiscono l'italiano		SEMPRE quando i compagni parlano italiano
6. Insegnanti italiani			SEMPRE
7. Insegnanti cinesi	SEMPRE		
8. Vicini di casa			SEMPRE
9. Nonni		SEMPRE	

LINGUA ABITUALMENTE USATA CON TE DA:

1. BABBO: *wenzhouhua*
2. MAMMA: *wenzhouhua* e in parte minima anche in italiano
3. FRATELLI/SORELLE: la sorellina parla sia in italiano che in cinese.
L'uso dell'italiano ricorre quando la sorellina deve parlare con il fratello di quello che è successo o ha fatto a scuola (materna); nelle altre interazioni, invece, ricorre al cinese.
Il fratello maggiore usa solamente l'italiano.
4. COMPAGNI DI SCUOLA ITALIANI italiano
5. COMPAGNI DI SCUOLA CINESI alcuni cinese alcuni in italiano
6. INSEGNANTI ITALIANI: italiano
7. INSEGNANTI CINESI: *putonghua*
8. VICINI DI CASA: italiano
9. NONNI: *wenzhouhua*

TABELLA 2.6

Risultati della/e lingua/e utilizzate dai diversi interlocutori con il soggetto

	<i>Putonghua</i>	Dialetto	Italiano
1. Babbo		SEMPRE	
2. Mamma		QUASI SEMPRE	A VOLTE
3. Fratelli/sorelle	QUASI SEMPRE la sorella minore		A VOLTE la sorella minore SEMPRE il fratello maggiore

	<i>Putonghua</i>	Dialetto	Italiano
4. Compagni di scuola italiani			SEMPRE
5. Compagni di scuola cinesi	A VOLTE		A VOLTE
6. Insegnanti italiani			SEMPRE
7. Insegnanti cinesi	SEMPRE		
8. Vicini di casa			SEMPRE
9. Nonni		SEMPRE	

LINGUA ABITUALMENTE USATA PER:

1. GUARDARE LA TV/FILMS

Per quanto riguarda la TV, lo studente la guarda prevalentemente in italiano; non gli piace guardare la TV cinese (CCTV) anche se la capisce. I films invece li guarda in cinese con i genitori. Con la sorellina guarda “Doraimon”, un cartone animato, e sembra nella versione cinese, ma non è chiaro dall'intervista.

2. . RELIGIONE

Partecipa alle funzioni buddiste che si svolgono in *putonghua*. Con il monaco parla in *putonghua*, mentre interagisce con le persone che partecipano alla funzione in *zhejianghua*.

3. LEGGERE GIORNALI/FUMETTI/RIVISTE

Legge fumetti (TOPOLINO) in italiano; non legge mai fumetti in cinese perché non è in grado di leggere il cinese.

4. ASCOLTARE RADIO/CD

Ascolta la radio per sentire le partite di calcio in italiano. Ascolta musica sia cinese che italiana.

5. FARE SHOPPING

Dipende dall'interlocutore. Nei supermercati italiani usa l'italiano. Al mercato in cinese con i venditori cinesi di verdure

6. PARLARE AL TELEFONO

Dipende dall'interlocutore

7. LEGGERE LIBRI

Non ama leggere e legge, quindi, per obbligo. Alla scuola cinese non gli danno libri e quindi non legge in cinese, visto anche la non

competenza di lettura in cinese. Legge, quindi solo libri in italiano, e si tratta solitamente dei libri “consigliati” dall'insegnante.

2.3.2. FUNZIONI INDIVIDUALI

	<i>PUTONGHUA</i>	DIALETTO	ITALIANO
USI			
Contare			✓
Calcolare			✓
Pregare		✓	
Dire parolacce	✓	✓	✓
Sognare			✓
Scrivere il diario			✓
Prendere appunti			✓

2.3.3. Atteggiamento verso il bilinguismo

PARTE I

SECONDO TE L'ITALIANO È UNA LINGUA:

- | | |
|--|------------------------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> FACILE | <input type="checkbox"/> DIFFICILE |
| <input checked="" type="checkbox"/> BELLA | <input type="checkbox"/> BRUTTA |
| <input checked="" type="checkbox"/> UTILE | <input type="checkbox"/> INUTILE |

La motivazione data all'utilità dell'italiano è legata al fatto che è importante per capire e sapersi difendere da persone che ti insultano. Lo studente riporta un fatto accaduto alla madre che è stata insultata da una persona. Secondo il racconto dello studente l'insulto è stato rivolto dall'interlocutore pensando che la madre non capisse; la madre, invece, ha ribattuto alle offese.

PARTE II

Ti presento ora alcune affermazioni sulla lingua italiana e sulla lingua cinese.

Segna se sei d'accordo o meno con queste affermazioni.

Non ci sono risposte giuste o sbagliate. Cerchia una tra le seguenti risposte

CD = completamente d'accordo **D** = d'accordo **NS** = non so
ND = non d'accordo **PND** = per niente d'accordo

1. È importante saper parlare italiano e cinese	CD	D	NS	ND	PND
2. Serve solamente saper parlare in italiano	CD	D	NS	ND	PND
3. Sapere il cinese e l'italiano rende le persone più intelligenti	CD	D	NS	ND	PND
4. I bambini si confondono se imparano l'italiano e il cinese contemporaneamente	CD	D	NS	ND	PND
5. Saper parlare sia cinese che italiano è utile per trovare lavoro	CD	D	NS	ND	PND
6. È importante saper scrivere sia in italiano che in cinese	CD	D	NS	ND	PND
7. Le scuola dovrebbero insegnare agli studenti a parlare in entrambe le lingue	CD	D	NS	ND	PND
8. I cartelli presenti nella scuola dovrebbero essere sia in italiano che in cinese	CD	D	NS	ND	PND
9. Non è difficile parlare due lingue	CD	D	NS	ND	PND
10. Saper sia il cinese che l'italiano crea problemi alle persone	CD	D	NS	ND	PND
11. Mi dispiace per le persone che non sanno parlare italiano e cinese	CD	D	NS	ND	PND
12. I bambini dovrebbero imparare a leggere in entrambe le lingue	CD	D	NS	ND	PND
13. Le persone sanno più cose se parlano italiano e cinese	CD	D	NS	ND	PND
14. Le persone che parlano cinese e italiano possono avere più amici di quelle che parlano una sola lingua	CD	D	NS	ND	PND
15. Parlare italiano e cinese è più una caratteristica delle persone adulte che dei giovani	CD	D	NS	ND	PND
16. Parlare cinese e italiano aiuta le persone a ottenere promozioni nel lavoro	CD	D	NS	ND	PND

17. I bambini piccoli imparano facilmente a parlare cinese e italiano contemporaneamente	CD	D	NS	ND	PND
18. Sia il cinese che l'italiano dovrebbero essere importanti nella mia città	CD	D	NS	ND	PND
19. Le persone possono guadagnare di più se sanno parlare sia il cinese che l'italiano	CD	D	NS	ND	PND
20. Da adulto, mi piacerebbe essere considerato una persona che sa parlare l'italiano e il cinese	CD	D	NS	ND	PND
21. Se avrò figli, vorrei che sapessero parlare sia in italiano che in cinese	CD	D	NS	ND	PND
22. Sia il cinese che l'italiano possono benissimo convivere in questa città	CD	D	NS	ND	PND
23. Alle persone basta saper parlare una sola lingua	CD	D	NS	ND	PND

2.4. LILI

2.4.1. FUNZIONI SOCIALI: Autobiografia socio-linguistica

INTERVISTA n°3

Data 11 maggio 2009

in *putonghua*

in italiano

DATI ANAGRAFICI

SESSO

M

F

1. Luogo di nascita: Prato (PO) Italia

Appena nato è stato portato in Cina dove ha vissuto per i primi due anni, visto che la mamma non poteva accudirlo, secondo quanto riportato dallo studente. A quasi tre anni è tornato in Italia, dove ha seguito tutto il percorso scolastico regolare a partire dalla materna.

2. Classe frequentata: scuola secondaria di 1°grado_seconda

PRIMA LINGUA

italiano *putonghua* *zhejianghua* dialetti del Fujian Altro

Nello specifico il dialetto di Wenzhou (*wenzhouhua*)

SECONDA LINGUA

italiano *putonghua* *zhejianghua* dialetti del Fujian Altro

All'inizio dell'intervista lo studente pone l'italiano come seconda lingua. Quando chiediamo a che posto metterebbe il *putonghua*, lo studente prima colloca il dialetto (*wenzhouhua*), poi il *putonghua* e, infine, l'italiano.

Lo studente parla, infatti, anche *putonghua* che, inizialmente, sembra aver imparato dal fratello maggiore qui in Italia. Dall'intervista emerge che il fratello ha 22 anni e ha frequentato la scuola cinese, presumibilmente in Cina. Più avanti nell'intervista lo studente dice, inoltre, di ricordare di aver sentito il *putonghua* sin da piccolo con la nonna che gli insegnava alcune parole di cinese.

L'intervistatrice chiede, quindi, come e quando ha imparato l'italiano e lo studente ricorda di aver imparato a parlare l'italiano solo tra la seconda e la terza elementare, però è stato esposto alla lingua sin dalla materna. Durante i

primi anni però lo studente ricorda che ascoltava solamente; la produzione, invece, è arrivata dopo.

ALTRE LINGUE PARLATE E/O CONOSCIUTE E DOVE/COME LE HAI IMPARATE

1. Inglese imparato a scuola
2. Francese imparato a scuola

LINGUA PARLATA ABITUALMENTE CON:

1. BABBO: *wenzhouhua*.
2. MAMMA: *wenzhouhua*

Sulla base dei dati forniti dallo studente, entrambi i genitori non sono in grado di esprimersi correttamente in *putonghua*; per questo motivo usa con entrambi il dialetto.

3. FRATELLI/SORELLE: per la maggior parte del tempo si rivolge al fratello in *wenzhouhua*. Usa il *putonghua* con lui quando escono e si incontrano con altri amici cinesi con i quali parla in *putonghua*, anche se alcuni di loro capiscono e parlano anche *wenzhouhua*.
4. COMPAGNI DI SCUOLA ITALIANI: italiano
5. COMPAGNI DI SCUOLA CINESI: solo *putonghua*

Più avanti nell'intervista aggiunge che alla scuola cinese se parla con gli amici cinesi usa l'italiano, contraddicendo quello che ha detto prima sul fatto di utilizzare solo il *putonghua* con gli amici. Non spiega, tuttavia, di cosa si parli in italiano e con quale frequenza rispetto al *putonghua*.

6. INSEGNANTI ITALIANI: italiano
7. INSEGNANTI CINESI: *putonghua*

8. VICINI DI CASA:

Avendo solo vicini italiani, parla sempre in italiano

9. NONNI

I nonni sono in Cina e lo studente dice di non sentirli mai e di non parlare mai con loro. Nei primi due anni di permanenza in Cina dice di non ricordare che lingua usava con loro, ma da quanto detto nella parte

precedente dell'intervista presumibilmente i nonni usavano il *wenzhouhua* e la nonna insegnava alcune parole anche in *putonghua*.

TABELLA 2.7
Risultati della/e lingua/e utilizzate dal soggetto con i diversi interlocutori

	<i>Putonghua</i>	Dialetto	Italiano
1. Babbo		SEMPRE	
2. Mamma		SEMPRE	
3. Fratelli/sorelle	A VOLTE Quando in compagnia di altri amici cinesi	QUASI SEMPRE	
4. Compagni di scuola italiani			SEMPRE
5. Compagni di scuola cinesi	QUASI SEMPRE		A VOLTE
6. Insegnanti italiani			SEMPRE
7. Insegnanti cinesi	SEMPRE		
8. Vicini di casa			SEMPRE
9. Nonni			

LINGUA ABITUALMENTE USATA CON TE DA:

1. BABBO: *wenzhouhua*
2. MAMMA: *wenzhouhua*
3. FRATELLI/SORELLE: *wenzhouhua* e *putonghua*
4. COMPAGNI DI SCUOLA ITALIANI italiano
5. COMPAGNI DI SCUOLA CINESI per la maggior parte del tempo *putonghua*, però passano all'italiano quando sono con altri compagni italiani. Emerge, inoltre, ma non è molto chiaro, una maggiore facilità di espressione in italiano. In caso di incapacità di dire una cosa in cinese si passa, infatti, all'uso dell'italiano.
6. INSEGNANTI ITALIANI: italiano
7. INSEGNANTI CINESI: *putonghua*
8. VICINI DI CASA: italiano
9. NONNI: /

TABELLA 2.8
Risultati della/e lingua/e utilizzate dai diversi interlocutori con il soggetto

	<i>Putonghua</i>	Dialetto	Italiano
1. Babbo		SEMPRE	
2. Mamma		SEMPRE	
3. Fratelli/sorelle	A VOLTE Quando in compagnia di altri amici cinesi	QUASI SEMPRE	
4. Compagni di scuola italiani			SEMPRE
5. Compagni di scuola cinesi	QUASI SEMPRE		A VOLTE
6. Insegnanti italiani			SEMPRE
7. Insegnanti cinesi	SEMPRE		
8. Vicini di casa			SEMPRE
9. Nonni			

LINGUA ABITUALMENTE USATA PER:

1. GUARDARE LA TV/FILMS

Preferisce guardare la TV in italiano. Guarda la Tv cinese solo a casa di amici, ma dice di avere difficoltà a comprendere perché usano parole troppo difficili che lui non conosce. Guarda DVD in giapponese sottotitolati con i caratteri.

2. RELIGIONE: /

3. LEGGERE GIORNALI/FUMETTI/RIVISTE

Legge sia fumetti in italiano (“Topolino”) che in cinese (“Doraimon”).

4. ASCOLTARE RADIO/CD

Non ascolta la radio.

Ascolta solo musica cinese.

5. FARE SHOPPING

Dipende dall’interlocutore. Nei supermercati italiani usa l’italiano. Nei supermercati cinesi usano sempre il *putonghua*.

6. PARLARE AL TELEFONO

Dipende dall’interlocutore.

7. LEGGERE LIBRI

Legge sia libri italiani che cinesi. Non percepisce una lingua più difficile dell'altra, però in cinese ha maggiori difficoltà legate alle parole sconosciute che cerca di capire dal senso globale della frase e aiutandosi con le parole accanto

2.4.2. FUNZIONI INDIVIDUALI

	<i>PUTONGHUA</i>	DIALETTO	ITALIANO
USI			
Contare			✓
Calcolare			✓
Pregare		✓	
Dire parolacce	✓		
Sognare	✓	✓ Prevalentemente	✓ Quando sogna qualcosa relativo alla scuola
Scrivere il diario			✓
Prendere appunti			✓

2.4.3. Atteggiamento verso il bilinguismo

PARTE I

SECONDO TE L'ITALIANO È UNA LINGUA:

- | | |
|--|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> FACILE | <input checked="" type="checkbox"/> DIFFICILE |
| <input type="checkbox"/> BELLA | <input type="checkbox"/> BRUTTA |
| <input checked="" type="checkbox"/> UTILE | <input type="checkbox"/> INUTILE |

Secondo lo studente la difficoltà o facilità dipende da quando e dove impari la lingua. Se si impara da piccoli, lo studente sostiene, infatti, sia più facile imparare e, quindi, capire la lingua. Se invece si arriva in Italia da adolescente non solo si fa più fatica a capire, ma si pronuncia anche meno bene. Nel primo

caso, quindi, la lingua è percepita come facile, nel secondo invece come difficile.

Posto di fronte alla domanda se sia più difficile il cinese o l'italiano, lo studente sostiene che se imparate contemporaneamente da piccolo presentano la stessa difficoltà o semplicità. La difficoltà secondo lo studente nasce nel momento in cui si imparano in momenti diversi.

Lo studente non sa dare, invece, un giudizio rispetto alla bellezza o meno della lingua; sostiene solamente che come tutte le lingue ha la sua parte brutta in termini di parolacce

Per lo studente, infine, tutte le lingue sono utili. La loro utilità è poi legata al posto in cui ti trovi. Spiega, cioè, che se si vive in Italia è utile sapere l'italiano; quindi devi saper parlare la lingua del paese in cui sei.

PARTE II

Ti presento ora alcune affermazioni sulla lingua italiana e sulla lingua cinese.

Segna se sei d'accordo o meno con queste affermazioni.

Non ci sono risposte giuste o sbagliate. Cerchia una tra le seguenti risposte

CD = completamente d'accordo **D** = d'accordo **NS** = non so
ND = non d'accordo **PND** = per niente d'accordo

1. È importante saper parlare italiano e cinese	CD	D	NS	ND	PND
2. Serve solamente saper parlare in italiano	CD	D	NS	ND	PND
3. Sapere il cinese e l'italiano rende le persone più intelligenti	CD	D	NS	ND	PND
4. I bambini si confondono se imparano l'italiano e il cinese contemporaneamente	CD	D	NS	ND	PND
5. Saper parlare sia cinese che italiano è utile per trovare lavoro	CD	D	NS	ND	PND
6. È importante saper scrivere sia in italiano che in cinese	CD	D	NS	ND	PND
7. Le scuole dovrebbero insegnare agli studenti a parlare in entrambe le lingue	CD	D	NS	ND	PND
8. I cartelli presenti nella scuola dovrebbero essere sia in italiano che in cinese	CD	D	NS	ND	PND

9. Non è difficile parlare due lingue	CD	D	NS	ND	PND
10. Saper sia il cinese che l'italiano crea problemi alle persone	CD	D	NS	ND	PND
11. Mi dispiace per le persone che non sanno parlare italiano e cinese	CD	D	NS	ND	PND
12. I bambini dovrebbero imparare a leggere in entrambe le lingue	CD	D	NS	ND	PND
13. Le persone sanno più cose se parlano italiano e cinese	CD	D	NS	ND	PND
14. Le persone che parlano cinese e italiano possono avere più amici di quelle che parlano una sola lingua	CD	D	NS	ND	PND
15. Parlare italiano e cinese è più una caratteristica delle persone adulte che dei giovani	CD	D	NS	ND	PND
16. Parlare cinese e italiano aiuta le persone a ottenere promozioni nel lavoro	CD	D	NS	ND	PND
17. I bambini piccoli imparano facilmente a parlare cinese e italiano contemporaneamente	CD	D	NS	ND	PND
18. Sia il cinese che l'italiano dovrebbero essere importanti nella mia città	CD	D	NS	ND	PND
19. Le persone possono guadagnare di più se sanno parlare sia il cinese che l'italiano	CD	D	NS	ND	PND
20. Da adulto, mi piacerebbe essere considerato una persona che sa parlare l'italiano e il cinese	CD	D	NS	ND	PND
21. Se avrò figli, vorrei che sapessero parlare sia in italiano che in cinese	CD	D	NS	ND	PND
22. Sia il cinese che l'italiano possono benissimo convivere in questa città	CD	D	NS	ND	PND
23. Alle persone basta saper parlare una sola lingua	CD	D	NS	ND	PND

2.5. LINA

2.5.1. FUNZIONI SOCIALI: Autobiografia socio-linguistica

INTERVISTA n°4 Data 11 maggio 2009

in *putonghua* in italiano

DATI ANAGRAFICI

SESSO M F

1. Luogo di nascita: Torino (TO) Italia
2. Classe frequentata: scuola secondaria di 1°grado_seconda

PRIMA LINGUA

italiano *putonghua* *zhejianghua* dialetti del Fujian Altro

Nello specifico il dialetto di Wenzhou (*wenzhouhua*)

SECONDA LINGUA

italiano *putonghua* *zhejianghua* dialetti del Fujian Altro

La studentessa parla anche *putonghua*. Quando chiediamo di mettere in ordine le tre lingue, al primo posto viene messo l'italiano, seguito dal *putonghua*, per terminare con il *wenzhouhua*.

ALTRE LINGUE PARLATE E/O CONOSCIUTE E DOVE/COME LE HAI IMPARATE

1. *Putonghua*
2. Inglese imparato a scuola
3. Francese imparato a scuola

LINGUA PARLATA ABITUALMENTE CON:

1. BABBO: usa tutte e tre le lingue. Prevalentemente in *putonghua*; usa il *wenzhouhua* quando è presente anche la mamma che non capisce molto il *putonghua*. Occasionalmente usa l'italiano, quando, cioè, il babbo può capire.

2. MAMMA: prevalentemente *wenzhouhua*. Non parla quasi mai *putonghua* perché lo capisce molto poco e non usa mai l'italiano perché non lo comprende affatto.
3. FRATELLI/SORELLE: prevalentemente italiano sia con la sorella che con il fratello. A volte usa anche il *wenzhouhua*, ma non sa specificare in quali situazioni ricorre al dialetto. Con loro non usa mai il *putonghua*.
4. COMPAGNI DI SCUOLA ITALIANI: italiano
5. COMPAGNI DI SCUOLA CINESI: italiano e *putonghua*, solamente nel caso però che i compagni non capiscano l'italiano.
6. INSEGNANTI ITALIANI: italiano
7. INSEGNANTI CINESI: *putonghua*
8. VICINI DI CASA: usa l'italiano con i vicini italiani, il cinese, probabilmente dialetto, con cinesi. Nel palazzo, però, c'è un vicino che parla un dialetto diverso e non conosce il *putonghua* per cui la comunicazione non avviene facilmente o non avviene affatto
9. NONNI: sempre in *wenzhouhua*.

La nonna materna vive in Italia, mentre i nonni paterni vivono in Cina e non li ha mai visti. Non sappiamo con quale frequenza senta i nonni in Cina, mentre la nonna materna probabilmente vive in casa con loro e avvengono, quindi, contatti quotidiani.

TABELLA 2.9
Risultati della/e lingua/e utilizzate dal soggetto con i diversi interlocutori

	<i>Putonghua</i>	Dialetto	Italiano
1. Babbo	QUASI SEMPRE	A VOLTE Quando c'è anche la mamma	A VOLTE
2. Mamma		SEMPRE	
3. Fratelli/sorelle	A VOLTE		QUASI SEMPRE
4. Compagni di scuola italiani			SEMPRE
5. Compagni di scuola cinesi	A VOLTE Solo se non capiscono l'italiano		QUASI SEMPRE
6. Insegnanti italiani			SEMPRE

	<i>Putonghua</i>	Dialetto	Italiano
7. Insegnanti cinesi	SEMPRE		
8. Vicini di casa		SEMPRE Con vicini cinesi	SEMPRE Con vicini italiani
9. Nonni		SEMPRE	

LINGUA ABITUALMENTE USATA CON TE DA:

1. BABBO: *putonghua*
2. MAMMA: *wenzhouhua*
3. FRATELLI/SORELLE: italiano
4. COMPAGNI DI SCUOLA ITALIANI italiano
5. COMPAGNI DI SCUOLA CINESI: quasi sempre italiano.
Dall'intervista emerge che "quando viene spontaneo" si passa al cinese.
6. INSEGNANTI ITALIANI: italiano
7. INSEGNANTI CINESI: *putonghua*
8. VICINI DI CASA: italiano e cinese
9. NONNI: *wenzhouhua*

TABELLA 2.10

Risultati della/e lingua/e utilizzate dai diversi interlocutori con il soggetto

	<i>Putonghua</i>	Dialetto	Italiano
1. Babbo	SEMPRE		
2. Mamma		SEMPRE	
3. Fratelli/sorelle			SEMPRE
4. Compagni di scuola italiani			SEMPRE
5. Compagni di scuola cinesi	A VOLTE		QUASI SEMPRE
6. Insegnanti italiani			SEMPRE
7. Insegnanti cinesi	SEMPRE		
8. Vicini di casa		SEMPRE Con vicini cinesi	SEMPRE Con vicini italiani
9. Nonni		SEMPRE	

LINGUA ABITUALMENTE USATA PER:

1. GUARDARE LA TV/FILMS

Guarda la TV prevalentemente in italiano perché trova la TV cinese noiosa.

Guarda film sia in cinese che in italiano.

2. RELIGIONE: /

3. LEGGERE GIORNALI/FUMETTI/RIVISTE

Legge il giornale in cinese (*Huarenbao*)

4. ASCOLTARE RADIO/CD

Non ascolta la radio. Ascolta musica di i tipi sia in cinese che in italiano

5. FARE SHOPPING in italiano

6. PARLARE AL TELEFONO dipende dall'interlocutore.

7. LEGGERE LIBRI

Legge prevalentemente in italiano. Legge anche in cinese ma sostiene che “le venga il mal di testa” dal momento che non conosce tutti i caratteri quindi li salta.

2.5.2. FUNZIONI INDIVIDUALI

	<i>PUTONGHUA</i>	DIALETTO	ITALIANO
USI			
Contare			✓
Calcolare			✓
Pregare			✓
Dire parolacce	✓ Quando deve dirle ai fratelli		✓ Più spesso
Sognare	✓	✓ Quando ha gli incubi o sogna qualcosa relativo alla famiglia	✓ Quando sogna qualcosa relativo alla scuola
Scrivere il diario	✓ A volte		✓
Prendere appunti	✓ Alla scuola cinese		✓ Alla scuola italiana

2.5.3. Atteggiamento verso il bilinguismo

PARTE I

SECONDO TE L'ITALIANO È UNA LINGUA:

- | | |
|--|------------------------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> FACILE | <input type="checkbox"/> DIFFICILE |
| <input checked="" type="checkbox"/> BELLA | <input type="checkbox"/> BRUTTA |
| <input checked="" type="checkbox"/> UTILE | <input type="checkbox"/> INUTILE |

La studentessa ritiene, inoltre, che sia più facile l'italiano del cinese perché riesce a parlare meglio in italiano che in cinese.

L'utilità della lingua è spiegata, invece, in termini di possibilità di parlare con le persone

PARTE II

Ti presento ora alcune affermazioni sulla lingua italiana e sulla lingua cinese.

Segna se sei d'accordo o meno con queste affermazioni.

Non ci sono risposte giuste o sbagliate. Cerchia una tra le seguenti risposte

CD = completamente d'accordo **D** = d'accordo **NS** = non so
ND = non d'accordo **PND** = per niente d'accordo

1. È importante saper parlare italiano e cinese	CD	D	NS	ND	PND
2. Serve solamente saper parlare in italiano	CD	D	NS	ND	PND
3. Sapere il cinese e l'italiano rende le persone più intelligenti	CD	D	NS	ND	PND
4. I bambini si confondono se imparano l'italiano e il cinese contemporaneamente	CD	D	NS	ND	PND
5. Saper parlare sia cinese che italiano è utile per trovare lavoro	CD	D	NS	ND	PND
6. È importante saper scrivere sia in italiano che in cinese	CD	D	NS	ND	PND
7. Le scuola dovrebbero insegnare agli studenti a parlare in entrambe le lingue	CD	D	NS	ND	PND

8. I cartelli presenti nella scuola dovrebbero essere sia in italiano che in cinese	CD	D	NS	ND	PND
9. Non è difficile parlare due lingue	CD	D	NS	ND	PND
10. Saper sia il cinese che l'italiano crea problemi alle persone	CD	D	NS	ND	PND
11. Mi dispiace per le persone che non sanno parlare italiano e cinese	CD	D	NS	ND	PND
12. I bambini dovrebbero imparare a leggere in entrambe le lingue	CD	D	NS	ND	PND
13. Le persone sanno più cose se parlano italiano e cinese	CD	D	NS	ND	PND
14. Le persone che parlano cinese e italiano possono avere più amici di quelle che parlano una sola lingua	CD	D	NS	ND	PND
15. Parlare italiano e cinese è più una caratteristica delle persone adulte che dei giovani	CD	D	NS	ND	PND
16. Parlare cinese e italiano aiuta le persone a ottenere promozioni nel lavoro	CD	D	NS	ND	PND
17. I bambini piccoli imparano facilmente a parlare cinese e italiano contemporaneamente	CD	D	NS	ND	PND
18. Sia il cinese che l'italiano dovrebbero essere importanti nella mia città	CD	D	NS	ND	PND
19. Le persone possono guadagnare di più se sanno parlare sia il cinese che l'italiano	CD	D	NS	ND	PND
20. Da adulto, mi piacerebbe essere considerato una persona che sa parlare l'italiano e il cinese	CD	D	NS	ND	PND
21. Se avrò figli, vorrei che sapessero parlare sia in italiano che in cinese	CD	D	NS	ND	PND
22. Sia il cinese che l'italiano possono benissimo convivere in questa città	CD	D	NS	ND	PND
23. Alle persone basta saper parlare una sola lingua	CD	D	NS	ND	PND

APPENDICE 3

PROGRAMMA E CRITERI DI TRASCRIZIONE ADOTTATI

Il formato di trascrizione è il formato CHAT (*Codes Human Analysis of Transcripts*) di McWhinney (1995), modificato e sviluppato (Cresti e Moneglia, 1997; Cresti, 2000).

Il file di testo contiene delle linee di natura differente:

- Le *linee in inizio di testo* (Headers o Mascherina) contengono i **metadati**;
- informazioni relative principalmente alla classificazione del testo secondo i criteri del corpus design, ai parlanti, alle condizioni di registrazione. In funzione di metalingua, nella sezione dei metadati è usato l'inglese;
- Le *linee del testo* contengono la **trascrizione ortografica** dell'audio.
- Le *linee dipendenti* forniscono **informazioni supplementari** sul testo o sul contesto, in inglese (%tim: ; %sit: ; %com: ; ecc.). Per quanto riguarda le trascrizioni in cinese verranno adottate le sigle %trl per la traslitterazione fonetica⁵¹ dei caratteri, e %trd: per la traduzione in italiano.

Nel formato CHAT i turni dialogici sono disposti sull'asse verticale, secondo l'ordine cronologico e sono introdotti dalla sigla relativa al locutore indicata nei metadati e preceduta da un asterisco.

L'integrazione del formato CHAT ha permesso di segnalare all'interno di ogni **turno dialogico** rispettivamente:

- // le **unità prosodiche terminali**;
- ? le domande;
- ... le espressioni di ovvietà;
- / le **unità prosodiche non terminali** o *tone units*.

⁵¹ Abbiamo deciso di riportare anche la traslitterazione fonetica in *pinyin*, la quale è tuttavia inserita all'interno del sistema di trascrizione adottato. Il *pinyin* è stato scritto infatti mantenendo le necessarie regole ortografiche dello *script* (Zhou, 2003: pp. 182-188), ma è stato riportato allo stesso modo dei caratteri utilizzando i criteri di trascrizione del formato CHAT adottato per tutte le trascrizioni della ricerca.

Altri fenomeni di **break prosodico** sono segnalati rispettivamente con:

- [/] *retracting*: reduplicazione;
- [//] autocorrezione con o senza reduplicazione;
- [///] cambiamento di programma locutivo forte;
- + *interruzioni*: abbandono di enunciato;
- +/ interruzione dovuta all'intervento dell'interlocutore senza abbandono di enunciato;
- +/. interruzione dovuta all'intervento dell'interlocutore con abbandono di enunciato.

Sono segnalati anche i fenomeni di **frammenti** di parola, **prese di tempo**, e le **sovrapposizioni**:

- & precede la parola frammentata e le prese di tempo &he, &hm;
- <> racchiudono le parole sovrapposte;
- [<] <> racchiudono le parole sovrapposte.

Le pause più lunghe di 250 millisecondi (durata media di una sillaba) sono segnalate da grata:

- # (300-400 ms);
- ## (400-600 ms);
- ### (oltre i 600 ms).

I segni terminali indicano la fine degli enunciati, che, nella prospettiva di Cresti (2000), sono considerati unità di riferimento del parlato. L'enunciato è definito su base azionale e ha indice di riconoscimento formale nell'intonazione: all'unità linguistica corrisponde un'azione comunicativa (Austin, 1962).

APPENDICE 4
HEADERS LABLITA

@Title:	Il titolo assegnato al testo.
@File:	Il nome del file per l'archiviazione del testo.
@Participants:	<p>I parlanti, che sono indicati con tre lettere maiuscole, seguite dal corrispondente nome proprio e da un sotto-dominio con informazioni sul parlante (<i> sesso, fascia d'età, grado di scolarizzazione, professione, ruolo nell'evento comunicativo, origine geografica</i>).</p> <p>M ed F indicano rispettivamente il sesso maschile o femminile; A la fascia d'età compresa tra i 18 e i 24 anni, B tra i 25 e i 40, C tra i 40 e i 60 anni e D sopra i 60 anni; il grado di scolarizzazione è indicato con: 1 (scuola dell'obbligo), 2 (diploma), 3 (studi universitari e laurea).</p>
@Date:	Giorno/mese/ anno in cui è avvenuta la registrazione.
@Place:	La città o il paese in cui si è svolta la registrazione.
@Situation:	Un insieme di informazioni relative al genere del testo parlato, al rapporto che lega i parlanti, al luogo privato o pubblico della registrazione, alle condizioni di registrazione (ricercatore assente o presente, e, se presente, partecipante o osservatore; registratore visibile o non visibile, ecc).
@Topic:	Il tema principale della conversazione.
@Source:	Il nome del Corpus di cui il testo e la registrazione fanno parte.
@Class:	La tipologia dell'evento comunicativo (familiare/privato/pubblico; con presa di parola libera o regolata; monologo, dialogo o conversazione).
@Length:	La lunghezza del testo trascritto, espressa in ore, minuti

	e secondi.
@Words:	Il numero di parole del testo. Secondo il sistema di trascrizione adottato, il conteggio delle parole viene fatto su base grafica. Per quanto riguarda il cinese abbiamo adottato il sistema 总字次(zǒng-zìcì) basato sul totale delle occorrenze dei caratteri cinesi (Zhou, 2003: 74)
@Acoustic_quality:	La qualità acustica del suono (A=ottimo, B=buono, C=disturbato).
@Comments:	Eventuali commenti di vario genere sulla sessione di registrazione: ad esempio l'autore della registrazione se diverso dal trascrittore; condizioni di registrazione particolari, ecc.

APPENDICE 5
TRASCRIZIONI DELLE PRODUZIONI ORALI IN
ITALIANO:
VERBAL FLUENCY TASK⁵²

Scuola Primaria:classe II

5.1. FRANCO: Soggetto bilingue

@Title: Franco (Target_Child 1)
@File: Fra-VFT
@Participants: FRA, Franco (M, 7 anni, 1, student,
interviewed, cinese nato a Prato)
MAR, Marisa, (F, B, 3, teacher,
interviewer/investigator, Lombardia)
@Date: 08/05/2009
@Place: Prato
@Situation: Verbal Fluency Task
@Topic: the teacher invites Franco to do some
concept-association saying four different words
@Source: Produzioni orali in italiano_VFT
@Class: public, regulated, dialogue
@Length: 1' 27" (audio file VN350003 from 11' 20" to
12' 47")
@Words: 126
@Acoustic_quality: B
@Comments:

⁵² All'interno delle appendici ci riferiremo alternativamente ai termini *Verbal Fluency Task* e/o VFT.

%tim: 11' 20"

*MAR: allora / adesso io ti dico / questa parola //
che è "famiglia" // cosa ti viene in mente / se ti
dico fami<glia> //

*FRA: [<] <genitori> //

*MAR: mh mh //

*FRA: fratellini //

*MAR: mh mh //

*FRA: &he / ## non mi viene più niente //

*MAR: niente niente se pensi alla famiglia? okay //
"casa" //

*FRA: bella // <grande> //

*MAR: [<] <mh> mh //

*FRA: &he / ### &he / niente //

*MAR: e basta // va bene // "scuola" //

*FRA: scuola //

*MAR: mh //

*FRA: grande // bella // e + ### maestri //

*MAR: mh mh //

*FRA: bambini che lavorano //

*MAR: mh mh //

*FRA: ## basta //

*MAR: basta // okay // l'ultima parola // "città" //

*FRA: <xxx> +

*MAR: [<] <sai cos' è> una cit<tà> ?

*FRA: [<] <sì> //

%tim: 12' 22"

*MAR: okay // cosa ti viene in mente / se io ti dico
"città" // pensa a cosa c' è / in una <città> //

*FRA: [<] <grandissima> //

*MAR: mh mh //

*FRA: bella //

*MAR: mh mh //

*FRA: negozi //

*MAR:&he / la gente //
*MAR: mh mh //
*FRA: le case //
*MAR: mh mh //
*FRA: le macchine //
*MAR: ma / tante cose //
*FRA: e gli uffici //
*MAR: mh // altro ?
*FRA: niente //
*MAR: okay //
%tim: 12' 47"

5.2. EMILIO: Soggetto bilingue

@Title: Emilio (Target_Child 2)
@File: Emi-VFT
@Participants: EMI, Emilio (M, 7 anni, 1, student,
interviewed, cinese nato a Prato)
MAR, Marisa, (F, B, 3, teacher,
interviewer/investigator, Lombardia)
@Date: 12/05/2009
@Place: Prato
@Situation: Verbal Fluency Task
@Topic: the teacher invites Emilio to do some
concept-association saying four different words
@Source: Produzioni orali in italiano_VFT
@Class: public, regulated, dialogue
@Length: 7' 20" (audio file VN350027)
@Words: 397
@Acoustic_quality: B
@Comments:

%tim: 0' 14''

*MAR: allora / se ti dico "famiglia" / cosa ti viene
in men<te> ?

*EMI: [<] <fa>miglia //

*MAR: mh //

*EMI: ### allora / mi viene in mente / ## non lo so
//

*MAR: mh // # allora / prova a pensare / quali &s
[//] chi sono le persone della famiglia ? chi c' è in
una famiglia ?

*EMI: &hm / # la mia mamma //

*MAR: mamma // solo la tua mamma ?

*EMI: babbo //

*MAR: babbo // poi ?

*EMI: sorella //

*MAR: mh mh //

*EMI: io //

*MAR: mh mh //

*EMI: e basta //

*MAR: e &ba + se ti viene in mente qualcos' altro /
<se pensi alla parola> "famiglia" ?

*EMI: [<] <no> //

*MAR: no // se ti dico "casa" ?

*EMI: casa + è un xxx ? allora la xxx //

%tim: 0' 54"

*MAR: mh mh //

*EMI: &hm / alla cucina //

*MAR: mh mh //

*EMI: al +

%sit: from 0'65 to 0' 66" a woman pass greeting (not
transcribed)

*EMI: al bagno //

*MAR: mh mh //

*EMI: &hm / # a camera //

*MAR: mh mh //

*EMI: &hm / ### &hm / ### &hm / ### &hm / # i
giocattoli //
*MAR: mh //
*EMI: &hm / ### il secchiello //
%tim: 1' 44"
*EMI: il tavolo // la sedia // ### l' astuccio //
*MAR: basta ?
*EMI: &he / i nonni / che ho a casa //
*MAR: mh mh // i nonni che hai a casa // certo//
*EMI: e poi / ## le maglie che ho a casa //
*MAR: poi ?
*EMI: e +
*MAR: cos' è che hai a casa?
*EMI: il giubbo<tto> //
*MAR: [<] <ah> // giubbotto //
*EMI: sì ### //
%tim: 3' 00"
*MAR: ti viene in mente qualcos' altro con "famiglia"
? cioè / con "casa" / scusami //
*EMI: &he + xxx //
*MAR: pensa // abbiamo tempo ### //
*EMI: il bicchiere //
*MAR: mh mh //
*EMI: il piatto //
*MAR: mh mh //
*EMI: la forchetta // ## la forchetta //
*MAR: certo //
*EMI: il cucchiaino // &hm / &hm / ### il latte //
*MAR: mh //
*EMI: &hm / ### il panino //
*MAR: mh mh //
*EMI: ### l' armadio // ## il letto //
%tim: 4" 00"
*EMI: i libri //

*MAR: mh mh //

*EMI: ### il lapis // la gomma e l'appuntino //

*MAR: mh //

*EMI: i soldi //

*MAR: mh mh // ### ora / se ti dico "scuola" / cosa ti viene in mente ?

*EMI: "scuola" //

%tim : 5' 00"

*MAR: mh mh //

*EMI: ### i bambini //

*MAR: mh mh //

*EMI: le classi // ## la finestra // la porta // ## il termosifone // le scale // ### i banchi // le sedie //

*MAR: mh mh //

*EMI: i libri // i quaderni // le maestre //

*EMI: ### le custodi // la cattedra // ### i compagni //

*MAR: mh mh //

*EMI: e le compagne //

%tim: 6' 02"

*MAR: mh // ora se ti dico "città" / cosa ti viene il men<te> ?

*EMI: [<] <città> ?

*MAR: mh //

*EMI: non lo so //

*MAR: prova a pensare // cos' è una città ? ## dove vivi tu ?

*EMI: &he / in Italia //

*MAR: in Italia // ma questa posto qui dove vivi / come si chiama ? come <si chiama> ?

*EMI: [<] <scuola> //

*MAR: è la scuola // ma tu &sc [//] abiti nella scuola ?

*EMI: no //

*MAR: abiti / dove ?

*EMI: &he / via Roma //

*MAR: in via Roma // e via Roma dove si trova ? in una? nella città / di ? di Prato // mh ? se tu pensi a questa città / cosa ti viene in mente? cosa c' è in una città ?

*EMI: &hm / ## dei macchine //

*MAR: le macchine / per esempio //

*EMI: &hm / la bicicletta //

*MAR: mh mh //

*EMI: la moto //

*MAR: mh mh //

*EMI: ## le case //

*MAR: mh mh //

*EMI: o / ### dove si comprano le macchine //

*MAR: mh mh //

*EMI: ### non lo so più //

*MAR: okay //

%tim: 7' 20"

5.3. PIETRO: Soggetto monolingue

@Title: Pietro (Monolingual Italian_Child 1)

@File: Pie-VFT

@Participants: PIE, Pietro (M, 7 anni, 1, student, interviewed, Toscana)
MAR, Marisa, (F, B, 3, teacher, interviewer/investigator, Lombardia)

@Date: 08/05/2009

@Place: Prato

@Situation: Verbal Fluency Task

@Topic: the teacher invites Franco to do some concept-association saying four different words

@Source: Produzioni orali in italiano_VFT
@Class: public, regulated, dialogue
@Length: 0' 39" (audio file VN350009)
@Words: 42
@Acoustic_quality: B
@Comments:

%tim: 0' 00"
*MAR: allora / "famiglia" //
*PIE: mamma papà figlio fratellino / cugino / zii
nonni / &he / cognati / # basta //
*MAR: mh // "casa" //
*PIE: è accogliente / grande / bella // ma la casa
non mi viene //
*MAR: okay // "scuola" //
*PIE: # bella / che fa imparare / &he grande / #
&studios [///] se vuoi + e basta //
*MAR: "città" //
*PIE: grandissima //
*MAR: mh mh //
*PIE: basta //
*MAR: basta //
%tim. 0' 39"

5.4. MARGHERITA: Soggetto monolingue

@Title: Margherita (Monolingual Italian_Child 2)
@File: Mrg-VFT
@Participants: MRG, Margherita (F, 7 anni, 1,
student, interviewed, Toscana)
MAR, Marisa, (F, B, 3, teacher,
interviewer/investigator, Lombardia)
@Date: 05/08/2009

@Place: Prato
@Situation: Verbal Fluency Task
@Topic: the teacher invites Margherita to do some
concept-association saying four different words
@Source: Produzioni orali in italiano_VFT
@Class: public, regulated, dialogue
@Length: 2' 08" (audio file VN350007)
@Words: 61
@Acoustic_quality: B
@Comments:

%tim: 0' 04"
*MAR: allora / "famiglia" //
*MRG: &he / bambino // &hm / # foto // ## mh // ###
insieme //
*MAR: ### mh ?
*MRG: ### insieme + boh //
*MAR: okay // "casa" //
*MRG: ## fiori //
*MAR: mh mh //
*MRG: ## abitanti //
%tim: 1' 00"
*MRG: ## posta // ## tetto // <o> +
*MAR: [<] <mh mh> //
*MRG: basta ?
*MAR: basta // "scuola" //
*MRG: mh // studiare e / alunni / insegnanti //
cattedra / sedia // ## boh //
*MAR: mh mh // "città" //
*MRG: mh // abitanti // strade // ## spazzatura // ##
<appartamento> //
*MAR: [<] <che cosa> / <scusa> ?
*MRG: [<] <&app> +/.

*MAR: <no> //
*MRG: [<] <spazzatura> // <appartamento> //
*MAR: [<] <ah / spazzatura> // mh mh //
*MRG: ### negozio // ### tubi //
*MAR: mh mh // basta // okay //
%tim: 2' 08"

APPENDICE 6
TRASCRIZIONI DELLE PRODUZIONI ORALI IN
ITALIANO:
VERBAL FLUENCY TASK

Scuola Secondaria di 1° grado: classe II

6.1. STEFANO: Soggetto bilingue

@Title: Stefano (Target_Student 1)
@File: Ste-VFT
@Participants: STE, Stefano (M, 12 anni, 1, student,
interviewed, cinese nato a Prato)
MAR, Marisa, (F, B, 3, teacher,
interviewer/investigator, Lombardia)
@Date: 11/05/2009
@Place: Prato
@Situation: Verbal Fluency Task
@Topic: the teacher invites Stefano to do some
concept-association saying four different words
@Source: Produzioni orali in italiano_VFT
@Class: public, regulated, dialogue
@Length: 1' 20" (audio file VN350013)
@Words: 88
@Acoustic_quality: B
@Transcriber: Ida Tucci
@Revisor:
@Comments:

%tim: 0' 02"
*MAR: allora / "famiglia" //
*STE: &he / babbo / mamma / fratello sorella nonni /
casa / &he / basta //

*MAR: okay // "casa" //

*STE: la famiglia //

*MAR: mh mh //

*STE: &he / il letto [//] il letto / televisori mobili
/ tavole / &he pentole / questa roba del genere //

*MAR: mh mh //

*STE: basta //

*MAR: "scuola" //

*STE: compagni / cattedra sedie / &he / ricreazione
// mah / ginnastica e poi tutte le materie ...

*MAR: mh mh // ma / dimmele pure //

*STE: &he / italiano / francese inglese matematica /
&he ginnastica / informatica // poi &he / tecnica //
musica //

*MAR: mh mh //

*STE: poi / basta //

%tim: 1' 00"

*MAR: "città" //

*STE: amici // # casa // # scuola // poi / bar //

*MAR: mh mh //

*STE: tipo bar &he +

*MAR: gli autobus //

*MAR: mh mh //

*STE: basta //

*MAR: okay //

%tim: 1' 20"

6.2. LIL: Soggetto bilingue

@Title: Lili (Target_Student 2)
@File: Lil-VFT
@Participants: LIL, Lili (M, 12 anni, 1, student,
interviewed, cinese nato a Prato)
MAR, Marisa, (F, B, 3, teacher,
interviewer/investigator, Lombardia)
@Date: 11/05/2009
@Place: Prato
@Situation: Verbal Fluency Task
@Topic: the teacher invites Lili to do some concept-
association saying four different words
@Source: Produzioni orali in italiano_VFT
@Class: public, regulated, dialogue
@Length: 0' 49" (audio file VN350023)
@Words: 41
@Acoustic_quality: B
@Comments:

%tim: 0' 00"
*MAR: allora / "famiglia" //
*LIL: babbo / # mamma / fratello / il mio [//] i miei
cugini //
*MAR: mh mh // basta ?
*LIL: &hm +
*MAR: <pensa xxx> //
*LIL: [<] <unione> // fatto //
*MAR: "casa" //
*LIL: &hm / bello / bianco / sereno / # ospedale //
*MAR: mh // "scuola" //

*LIL: studio // le persone / # &he / e i posti d'
incontro //
*MAR: mh // "città" //
*LIL: # inquinato / # e basta //
*MAR: okay //
%tim: 0' 49"

6.3. LINA: Soggetto bilingue

@Title: Lina (Target_Student 3)
@File: Lin-VFT
@Participants: LIN, Lina (F, 12 anni, 1, student,
interviewed, cinese nato a Torino)
MAR, Marisa, (F, B, 3, teacher,
interviewer/investigator, Lombardia)
@Date: 11/05/2009
@Place: Prato
@Situation: Verbal Fluency Task
@Topic: the teacher invites Lina to do some concept-
association saying four different words
@Source: Produzioni orali in italiano_VFT
@Class: public, regulated, dialogue
@Length: 3' 24" (audio file VN350015)
@Words: 64
@Acoustic_quality: B
@Comments:

%tim: 0' 03"
*MAR: allora / "famiglia" //
*LIN: &he / mamma / <papà> / fratello / sorella / #
casa //
*MAR: [<] <mh mh> // mh mh //
*LIN: &he / educazione // &he / ### litigi hhh //

%sit: LIN laughs (hhh)
 *LIN: &hm ### +
 *MAR: okay // "casa" //
 *LIN: &he / grande ## hhh //
 %sit: LIN laughs (hhh)
 *MAR: famiglia //
 %tim: 1' 00"
 *LIN: importante // ### arredata // # nuova // ###
 divertimento // &he / ## dormire hhh //
 %sit: LIN laughs (hhh)
 *LIN: &he / felicità ### //
 %tim: 2' 00"
 *MAR: "scuola" //
 *LIN: amici / # imparare / scrivere / divertimento //
 *MAR: mh mh //
 *LIN: &he / ## insegnanti / compagni // ## libri /
 penne // &he / ### bello // ### buoni voti / # basta
 //
 *MAR: mh mh // "città" //
 *LIN: ## piccola // &he / ### non lo so //
 *MAR: okay //
 %tim: 3' 24"

6.4. GIOVANNI: Soggetto monolingue

@Title: Italofono 1 (Monolingual Italian_Student 1)
 @File: IT1-VFT
 @Participants: IT1, Giovanni (M, 12 anni, 1, student,
 interviewed, toscano di origini
 napoletane)
 MAR, Marisa, (F, B, 3,
 teacher/invesigator, interviewer,
 Lombardia)
 @Date: 11/05/2009

@Place: Prato
@Situation: Verbal Fluency Task
@Topic: the teacher invites IT1 to do some concept-
association saying four different words
@Source: Produzioni orali in italiano_VFT
@Class: public, regulated, dialogue
@Length: 5' 06" (audio file VN350040)
@Words: 259
@Acoustic_quality: B
@Transcriber: Ida Tucci
@Revisor:
@Comments:

%tim: 0' 05"
*MAR: allora / la prima parola è / "famiglia" //
*IT1: la famiglia / &he / madre //
*MAR: mh mh //
*IT1: padre // fratello // &he / parenti / nonni /
&he / cugini / &he / zii / &he /&he / &he ## +
vediamo / affetto //
*MAR: mh mh //
*IT1: &he / &he / &he / vediamo / &amic + no / amici
no // &he / # &he / premuroso //
*MAR: mh mh //
*IT1: premurosa // &he / ## &he che ti &as + no aspe'
// che ti ascolta nel momento del bisogno // <può
essere> ?
*MAR: [<] <mh mh> // sì sì // va bene // mh mh //
%tim: 1' 03"
*IT1: sì // &he / ## &he + &genero + no / generosa no
// &he / &he + nient' altro //
*MAR: mh mh // "casa" //
*IT1: &he / allora / divano //
*MAR: mh mh //

*IT1: &he / televisione // &he / camera da letto //
 letto // &he / armadio // &he / cucina / tavolo //
 &he / # tovaglia // &he / ospitale //

*MAR: mh mh //

*IT1: confortevole // &he / # ampia //

%tim: 2' 00"

*MAR: mh //

*IT1: &he / &hm / decorosa // decorata // &he ### +

*MAR: okay // xxx // <passa> //

*IT1: [<] <mh mh> //

*MAR: "scuola" //

*IT1:&he / scuola compagni // &he / professoressa //

*MAR: mh //

*IT1: &he / diciamo / il &ri [/] il rispetto delle
 norme // &he / studio // &he / compiti // &he /
 verifiche // &he / &hm / &he / aspetta / il &bide +
 no / il bidello no // &he / &hm / vediamo / &he +
 %3' 02"

*IT1: &he / confronto //

*MAR: mh mh //

* IT1: &he / rispetto // &he / &he / varie / &he /
 etnie //

*MAR: mh mh //

*IT1: &he / quindi / gli stranieri / insomma //

*MAR: mh mh // <certo>

*IT1: [<] <&he> / poi / &hm ### + studio l' ho detto
 // &he / basta / mi <sembra> //

*MAR: [<] <okay> // "città" // xxx //

*IT1: mh // città / vediamo / Napoli // palazzi //
 &he / poi / &he / automobili // inquinamento //

%tim: 4' 00"

*IT1: &he / &dicia [//] anche / ambiente / in
 generale //

*MAR: mh mh //

*IT1: &he / parchi // &he / giardini // &he / ponti
// &he / # biciclette //
*MAR: mh mh //
*IT1: &he / motorini // &he / rispetto delle regole
// e della città // &he / semafori //
*MAR: mh mh //
*IT1: &he / vigili // &he / pulizia urbana //
*MAR: mh mh //
*IT1: &he / pulizia urbana // &he / # &hm / # &he /
edifici pubblici // &he / cabine telefoniche // &he /
chiesa // &he / centri commerciali / negozi //
*MAR: okay // <benissimo> //
*IT1: [<] <basta> //
%tim: 5' 06"

6.5. SAMANTHA: Soggetto monolingue

@Title: Italofono 2 (Monolingual Italian_Student 2)
@File: IT2-VFT
@Participants: IT2, Samantha (F, 12 anni, 1, student,
interviewed, Toscana)
MAR, Marisa, (F, B, 3,
teacher/investigator, interviewer,
Lombardia)
@Date: 11/05/2009
@Place: Prato
@Situation: Verbal Fluency Task
@Topic: the teacher invites IT2 to do some concept-
association saying five different words
@Source: Produzioni orali in italiano_VFT
@Class: public, regulated, dialogue
@Length: 2' 50" (audio file VN350042 from 0' 05" to
2' 50")
@Words: 75

@Acoustic_quality: B

@Comments:

%tim: 0' 05"

*MAR: allora / la prima parola è "famiglia" //

*IT2: &he amore //

*MAR: mh mh //

*IT2: &he / # felicità // &he / divertimento // &he
/ &hm / ## casa // &he / salute // ### differenze
// &he ### +

%tim: 1' 00"

*MAR: okay / la prossima // "casa" //

*IT2: &he famiglia //

*MAR: mh mh //

*IT2: &hm / # calore // &he ## / luogo //

*MAR: mh mh //

*IT2:&he / segreti //

*MAR: mh //

*IT2: ### familiarità // &he ### +

*MAR: basta ? okay // "scuola" //

*IT2: lavoro hhh//

%sit: IT2 laughs (hhh)

*MAR: mh mh //

*IT2: &he / amici // &he / nemici hhh // &he /
compiti // libri //

%sit: IT2 laughs (hhh)

%tim: 2' 00"

*IT2:&hm / ## divertimento // &hm ### + <basta> //

*MAR: [<] <basta> ? okay // "città" // è l' ultima //

*IT2: &he / ### persone //

*MAR: mh mh //

*IT2: &he / ## edifici // ### &hm +

*MAR: basta ? okay //

%tim: 2' 50"

APPENDICE 7

TRASCRIZIONI DELLE PRODUZIONI ORALI IN CINESE: *VERBAL FLUENCY TASK*

Scuola Primaria:classe II

7.1. FRANCO: Soggetto bilingue

@Title: Franco (Target_Child 1)
@File: Fra-VFT
@Participants: FRA, Franco (M, 7 anni, 1, student,
interviewed, cinese nato a Prato)
MAR, Marisa, (F, B, 3, teacher,
interviewer/investigator, Lombardia)
@Date: 08/05/2009
@Place: Prato
@Situation: Verbal Fluency Task (Chinese)
@Topic: the teacher invites Franco to do some
concept-association saying four different words
@Source: Produzioni orali in cinese_VFT
@Class: public, regulated, dialogue
@Length: 1' 05" (audio file VN350003 from 13' 05" to
14' 10")
@Words: 120
@Acoustic_quality: B
@Comments:

%tim: 13' 05"

*MAR: allora / famiglia // cosa ti viene in mente? in
cinese / se ti dico famiglia //

*FRA: 妈妈 /爸爸 //

%trl: *māmā / bàbà* //

%trd: mamma, papà.
 *MAR: 然后呢 ?
 %trl: *ránhòu ne ?*
 %trd: poi ?
 *FRA: 弟弟 // 没有了 //
 %trl: *dìdì // méi yǒu le //*
 %trd: fratello minore, e basta.
 *MAR: 好了吗 ?
 %trl: *hǎo le ma?*
 %trd: basta?
 *FRA: 没有了 //
 %trl: *méi yǒu le //*
 %trd: basta.
 *MAR: CASA // 房子 //
 %trl: *CASA // fángzi //*
 %trd: casa.
 *FRA: 大 // 漂亮 // &he / ## 很多人在 //
 %trl: *dà // piāoliàng // &he / ## hěn duō rén zài //*
 %trd: grande, bella, ci sono tante persone.
 *MAR: okay // 学校 //
 %trl: *okay // xuéxiào //*
 %trd: okay. Scuola.
 *FRA: 大 // &he / 老师 // 小孩子 //
 %trl: *dà // &he / lǎoshī // xiǎo háizǐ //*
 %trd: grande, insegnante, bambino.
 *FRA: non mi vien più niente //
 *MAR: ok / 城市 //
 %trl: *ok / chéngshì //*
 %trd: città.
 *FRA: 家 // 车子 // &he +
 %trl: *jiā // chēzi // &he +*
 %trd: casa, automobile...

*MAR: 好了吗? okay // molto bene //

%trl: *hǎo le ma ? okay // molto bene //*

%trd: basta?

%tim: 14' 10"

7.2. EMILIO: Soggetto bilingue

@Title: Emilio (Target_Child 2)

@File: Emi-VFT

@Participants: EMI, Emilio (M, 7 anni, 1, student,
interviewed, cinese nato a Prato)
MAR, Marisa, (F, B, 3, teacher,
interviewer/investigator, Lombardia)

@Date: 12/05/2009

@Place: Prato

@Situation: Verbal Fluency Task (Chinese)

@Topic: the teacher invites Emilio to do some
concept-association saying four different words

@Source: Produzioni orali in cinese_VFT

@Class: public, regulated, dialogue

@Length: 4' 28" (audio file VN350028 from 07' 25" to
11' 53")

@Words: 199

@Acoustic_quality: B

@Comments:

%tim: 7' 25''

*MAR: allora / 家庭 / 记住什么 // 什么词 / 如果我说家庭 / 你
想什么?

%trl: allora / *jiātíng / jìzhù shénme // shénme cí / rúguǒ wǒ shuō jiātíng / nǐ
xiǎng shénme ?*

%trd: allora, casa. Cosa ti ricorda? Quale parola? Se dico casa, a cosa pensi?

*EMI: 什么是家庭?

%trl: *shénme shì jiāting?*

%trd: cosa è la famiglia?

*MAR: 家庭 / 就是 // 家人 / 爸爸 / 妈妈 / 这样子 // 一个家庭 / 你的爸爸 / 你的妈妈 / 你的姐姐 / 就是一个家庭 // ## 家庭是 FAMIGLIA 的意思 //

%trl: *jiāting / jiù shì // jiārén / bàbà / māmā / zhè yàngzi // yī gè jiāting / nǐ de bàbà / nǐ de māmā / nǐ de jiějie / jiù shì yī gè jiāting // ## jiāting shì FAMIGLIA de yìsi //*

%trd: le persone della casa sono una famiglia, papà, mamma. Una famiglia, la tua mamma, il tuo papà, tua sorella maggiore, questa è una casa. *Jiāting* vuol dire famiglia.

*EMI: 就刚才那些?

%trl: *jiù gāngcái nà xiē?*

%trd: solo questi che hai appena detto?

*MAR: mh mh //

*EMI: 就说中文?

%trl: *jiù shuō zhōngwén?*

%trd: e lo devo dire solo in cinese?

*MAR: mh mh //也可以想新的词 //

%trl: *mh mh // yě kěyǐ xiǎng xīn de cí //*

%trd: puoi pensare anche parole nuove.

*EMI: 爸爸 / 妈妈 //

%trl: *bàbà / māmā //*

%trd: papà, mamma.

*MAR: mh mh //

*EMI: 我 //

%trl: *wǒ //*

%trd: io.

*MAR: mh mh //

*EMI: 姐姐 //

%trl: *jiějie //*

%trd: sorella maggiore.

*MAR: mh mh //

*EMI: 爷爷 / 奶奶 //

%trl: yéyé / nǎinǎi //

%trd: nonno, nonna.

*MAR: mh mh // ## 如果 / 你想你家的话 + 你家庭的话 / 你有另外的关系吗? 只有 / 爸爸 / 妈妈 // 还有谁啊?

%trl: mh mh // ## rúguǒ / nǐ xiǎng nǐ jiā de huà + nǐ jiātíng de huà / nǐ yǒu lìngwài de guānxì ma? zhīyǒu / bàbà / māmā // hái yǒu shuí ā?

%trd: se pensi alla tua casa, alla tua famiglia, ti vengono in mente altri legami? Solo il babbo, la mamma, o ci sono anche altre persone?

*EMI: 爷爷奶奶 //

%trl: yéyé nǎinǎi //

%trd: i nonni.

*MAR: mh mh // okay // 如果说 // 房子 // casa //

%trl: mh mh // okay // rúguǒ wǒ shuō // fángzǐ // casa //

%trd: se dico casa.

*EMI: 房子 //

%trl: fángzǐ //

%trd: casa.

*MAR: mh mh //

*EMI: 木头 / 玩具 // 牙刷 / 牙膏 // ## 盘子 / 叉子 / 调羹 //
面包 / 牛奶 / 衣服 / 电视 / 玻璃 / 纸巾 // &he + ## 铅笔 / 橡皮擦 / 卷笔刀 / 本子 / 书 // ## &he / 床 / 凳子 / 厨房 //
&he / 房间 // 厕所 // 桶 //

%trl: mùtóu / wánjù // yáshuā / yágāo // ## pánzi / chāzi / diàogēng // ### miànbāo / niúnnǎi / yīfú / diànshì / bōlí / zhǐjīn // &he + ## qiānbǐ / xiàngpíncā / juànbǐdāo / běnzǐ / shū // ## &he / chuáng / dèngzi / chúfáng // &he / fángjiān // cèsuǒ // tǒng //

%trd: legno, giocattolo. Spazzolino, dentifricio. Piatto, forchetta, cucchiaio. Pane, latte, vestito, televisore, vetro, fazzoletto. Matita, gomma, temperino, quaderno, libro. Letto, sedia, cucina. Camera. Bagno. Contenitore.

*MAR: 如果我说学校 //

%trl: *rúguǒ wǒ shuō xuéxiào //*

%trd: se dico scuola.

*EMI: 学校 //

%trl: *xuéxiào //*

%trd: scuola.

*MAR: 学校 // mh mh //

%trl: *xué xiào // mh mh //*

%trd: scuola.

*EMI: 楼梯 / 老师 / 桌子 / 凳子 // ### 同学 // ### 教室 / 厕所 // ## 公园 // 朋友 // &he / 没有了 //

%trl: *lóutī / lǎoshī / zhuōzǐ / dèngzǐ // ### tóngxué // ### jiàoshì / cèsuǒ // ## gōngyuán // péngyǒu // &he / méi yǒu le //*

%trd: scale, insegnante, banco, sedia. Compagni di classe, aula, bagno. Giardino, amico. Basta.

*MAR: 如果我说 / 城市 //

%trl: *rú guǒ wǒ shuō / chéng shì //*

%trd: se dico città.

*EMI: 车子 // &he / 有很多东西 / 吃的 // 还有很多水 / 喝的 // &he / 茶 / 西瓜 / &he 梨 / 香蕉 / &he / 没有了 //

%trl: *chēzǐ // &he / yǒu hěnduō dōngxī / chī de // hái yǒu hěnduō shuǐ / hē de // &he / chá / xīguā / &he lí / xiāngjiāo / &he / méi yǒu le //*

%trd: automobile, ci sono tante cose da mangiare, c'è tanta acqua da bere. Poi, tè, anguria, pera, banana. E basta.

*MAR: 好了吗? okay // va bene //

%trl: *hǎo le ma ? okay // va bene //*

%trd: basta ?

%tim: 11' 53"

7.3. SHIQI: Soggetto monolingue (Gruppo di controllo)

@Title: Shiqi (Monolingual Chinese)
@File: Shi-VFT
@Participants: SHI, Shiqi (F, 7 anni, 1, student, interviewed, cinese nata nello Zhejiang)
MAR, Marisa, (F, B, 3, teacher, interviewer/investigator, Lombardia)
@Date: 08/05/2009
@Place: Prato
@Situation: Verbal Fluency Task (Chinese)
@Topic: the teacher invites Shiqi to do some concept-association saying four different words
@Source: Produzioni orali in cinese_VFT
@Class: public, regulated, dialogue
@Length: 8' 50" (audio file VN350011)
@Words: 1093
@Acoustic_quality: B
@Comments:

%tim: 0' 07''

*MAR: allora / 家庭 // ## 如果 / 你想家庭的话 / 你能记住什么词 ?

%trl: allora / *jiātíng* // ## *rúguǒ* / *nǐ xiǎng jiātíng de huà* / *nǐ néng jìzhù shénme cí?*

%trd: famiglia. Se pensi alla famiglia che parole riesci a ricordare?

*SHI: 人 //

%trl: *rén* //

%trd: persona.

*MAR: mh mh // 还有呢 ?

%trl: mh mh // *hái yǒu ne?*

%trd: altro?

*SHI: 还有 + 忘记了 // 床 // ## 桌子 //

%trl: *hái yǒu + wàngjì le // chuáng // ## zhuō zǐ //*

%trd: poi c'è...me lo sono dimenticato. Letto, tavolo.

*MAR: &he / 我 [/] 我的意思是说 / 家人 / 比如说爸爸妈妈 / 亲戚的关系 // 这样子的 //

%trl: &he / wǒ [/] wǒ de yìsī shì shuō / jiārén / bǐrú shuō bàbà māmā / qīnqī de guānxì // zhè yàng zǐ de //

%trd: intendo dire le persone della famiglia, per esempio papà, mamma, i legami con i vari parenti.

*SHI: 朋友 // 同学 // ## 老师 // ###

%trl: *péngyǒu // tóngxué // ## lǎoshī // ###*

%trd: amico, compagno, insegnante.

*MAR: 老师跟家庭 / &he ?

%trl: *lǎoshī gēn jiātíng / &he ?*

%trd: insegnante con famiglia?

*SHI: ###

*MAR: 如果 / 我说房子 / 你记得什么 ?

%trl: *rúguǒ / wǒ shuō fángzǐ / nǐ jì dé shénme ?*

%trd: se dico casa, cosa ti viene in mente?

*SHI: 房子 //

%trl: *fángzǐ //*

%trd: casa.

*MAR: 房子 / CASA // ## 一个的家 / 一个房子 ?

%trl: *fángzǐ / CASA // ## yī gè jiā / yī gè fángzǐ ?*

%trd: "CASA". Una casa ?

*SHI: 房子里头还是房子外头的 ?

%trl: *fángzǐ lǐtóu háishì fángzǐ wàitóu de ?*

%trd: dentro o fuori dalla casa?

*MAR: 随便 // 你想想房子里面 / 比如说 //

%trl: *suíbiàn // nǐ xiǎng xiǎng fángzǐ lǐmiàn / bǐrú shuō //*

%trd: come vuoi. Pensa un po' all'interno della casa, per esempio.

*SHI: 房子里面有沙发 // 外面还有人行道 / 有汽车通过 // ## 家里还有爸爸妈妈 // &he + ## 家里还有 / 图画 // &he + ### 还有 / # 还有一扇大门 // ## 还有妈妈上班的手提包 // 还有 / 椅子 //

%trl: fángzǐ lǐmiàn yǒu shāfā // waimiàn hái yǒu rénxíngdào / yǒu qìchē tōngguò // ## jiā lǐ hái yǒu bàbà māmā // &he + ## jiā lǐ hái yǒu / túhuà // &he + ### hái yǒu // # hái yǒu yī shàn dà mén // ## hái yǒu māmā shàngbān de shǒutībāo // hái yǒu / yǐzi //

%trd: dentro la casa c'è il divano, fuori ci sono le strisce pedonali, passano le macchine. A casa ci sono papà e mamma. e...a casa ci sono anche i disegni. Poi c'è...anche una grande porta, e c'è anche la borsa che la mamma (usa) per lavorare, e ci sono anche le sedie.

*MAR: 还有什么 ?

%trl: hái yǒu shénme ?

%trd: cosa c'è ancora?

*SHI: 还有爸爸爱喝的酒 // ## 家里还有窗户 // ## 还要说吗 ?

%trl: hái yǒu bàbà ài hē de jiǔ // ## jiā lǐ hái yǒu chuānghù // ## hái yào shuō ma ?

%trd: poi c'è la bevanda alcolica preferita di papà. A casa ci sono anche le finestre. Devo dire qualcos'altro?

*MAR: 如果你只记住这几个 // okay // 学校 //

%trl: rú guǒ nǐ zhī jìzhù zhè jǐ gè // okay // xuéxiào //

%trd: se ti ricordi solo questo, okay. Scuola.

*SHI: 学校里面 [//] 学校里面有同学和老师 // 还有许多的桌子和椅子 // &hm / 还有一个卫生间 // 还有 / 吃饭的地方 // 还有 / 玩游戏的地方 // 还有运动的地方 // ## 还有教室 // ## 学校小朋友做了许多花瓶 // 学校也有一扇大门 // ## 学校还有 / 他们 xxx 放花瓶 // 还有一个柜子 xxx / 许多柜子 // 还有黑板 // &he / 学生还有用的卷笔刀 / 铅笔之类的 // 老师还有用许多的铅笔和 / 圆珠笔 // &he / 同学们还有坐一只桌子 // 还有剪刀 // 本子 / 橡皮擦 // ### 还有老师的背包 // 还有老师要用的卡子 // &he + 学校还有 / 大窗户 // 有老师用的手机 //

%trl: xuéxiào lǐmiàn [//] xuéxiào lǐmiàn yǒu tóngxué hé lǎoshī // hái yǒu xǔduō de zhuōzǐ hé yǐzǐ // &hm / hái yǒu yī gè wèishēngjiān // hái yǒu / chīfàn de dìfāng // hái yǒu / wán yóuxì de dìfāng // hái yǒu yùndòng de dìfāng // ## hái yǒu jiàoshì // ## xuéxiào xiǎo péngyǒu zuò le xǔduō huāpíng // xuéxiào yě yǒu yī shàn dà mén // ## xuéxiào hái yǒu / tāmén xxx fāng huāpíng // hái yǒu yī gè guìzǐ xxx / xǔduō guìzǐ // hái yǒu hēibǎn // &he / xuéshēng hái yǒu yòng de juànbǐdāo / qiānbǐ zhī lèi de // lǎoshī hái yǒu yòng xǔduō de qiānbǐ hé / yuánzhūbǐ // &he / tóngxuémén hái yǒu zuò yī zhī zhuōzǐ // hái yǒu jiǎndāo // běnzǐ / xiàngpíncā // ### hái yǒu lǎoshī de bèibāo // hái yǒu lǎoshī yào yòng de kǎzǐ // &he + xuéxiào hái yǒu / dà chuānghù // yǒu lǎoshī yòng de shǒujī //

%trd: dentro la scuola...nella scuola ci sono i compagni e gli insegnanti. Ci sono anche tanti banchi e sedie. C'è un bagno, anche il luogo per mangiare, il luogo per giocare, e quello per lo sport. Ci sono anche le aule... i bambini della scuola hanno fatto tanti vasi. La scuola ha anche una grande porta, la scuola ha anche dove loro mettono i vasi. C'è un armadio, ci sono tanti armadi. Anche la lavagna. Poi gli studenti hanno il temperino, la matita e altre cose. Gli insegnanti hanno tante matite e penne. Poi gli studenti hanno il banco, le forbici, i quaderni, la gomma. Poi c'è la borsa degli insegnanti, anche le loro tessere⁵³. La scuola ha anche grandi finestre, i cellulari degli insegnanti.

*MAR: 城市 //

%trl: chéngshì //

%trd: città

*SHI: 城市里有许多人民 / 还有许多的房子 // 有许多汽车在 / 马路上来来往往 // 还有许多小店铺 // ## 城市里有嘻嘻喳喳的小鸟 // ## 城市里面还有超市 // 还有学校 // &he + ### 城市里 / 还有许多人民种出来的作品在小路上卖 // 还有许多的 / 在路上摆摊的 卖袜子的 // &he + ###

%trl: chéngshì lǐ yǒu xǔduō rénmin / hái yǒu xǔduō de fángzǐ // yǒu xǔduō qìchē zài / mǎlù shàng láilái wǎngwǎng // hái yǒu xǔduō xiǎodiànpù // ## chéngshì lǐ yǒu xīxī-zhāzhā de xiǎoniǎo // ## chéng shì lǐ miàn hái yǒu chāoshì // hái yǒu xuéxiào // &he + ### chéngshì lǐ / hái yǒu xǔduō rénmin zhǒng

⁵³ Si tratta delle tessere con le sillabe del *pinyin* che ci sono in tutte le classi cinesi.

*chūlái de zuòpǐn zài xiǎo lù shàng mài // hái yǒu xǔ duō de / zài lù shàng bǎi
tān de mài wàzǐ de // &he + ###*

%trd: nella città ci sono tanti cittadini, e anche tanti palazzi. Ci sono tante macchine che vanno e vengono sulle strade. Ci sono anche tanti piccoli negozi. Nella città ci sono gli uccellini che non stanno mai zitti. Nella città ci sono i supermercati, c'è anche la scuola. Nella città ci sono anche i manufatti dei cittadini che vengono venduti per strada. Ci sono tante persone che fanno mercato, vendono calze.

*MAR: 还有吗？

%trl: *hái yǒu ma ?*

%trd: c'è dell'altro?

*SHI: non lo so //

%tim: 8' 50"

APPENDICE 8

TRASCRIZIONI DELLE PRODUZIONI ORALI IN CINESE: *VERBAL FLUENCY TASK*

Scuola Secondaria di 1° grado: classe II

8.1. STEFANO: Soggetto bilingue

@Title: Stefano (Target_Student 1)
@File: Ste-VFT
@Participants: STE, Stefano (M, 12 anni, 1, student,
interviewed, cinese nato a Prato)
MAR, Marisa, (F, B, 3, teacher,
interviewer/investigator, Lombardia)
@Date: 11/05/2009
@Place: Prato
@Situation: Verbal Fluency Task (Chinese)
@Topic: the teacher invites Stefano to do some
concept-association saying four different words
@Source: Produzioni orali in cinese_VFT
@Class: public, regulated, dialogue
@Length: 1' 37" (audio file VN350013 from 1' 21" to
2' 58")
@Words: 117
@Acoustic_quality: B
@Comments:

%tim: 1' 21"

*MAR: adesso me lo &pr [//] me lo dici in cinese //
te lo devo tradurre in ...

*STE: <no> //

*MAR: [<] <ah beh> / okay // se ti dico famiglia ?

*STE: posso dire quella cosa che ho detto in italiano ?

*MAR: 随便 //

%trl: *suibiàn* //

%trd: come vuoi.

*STE: &he / famiglia / 爸爸 / 妈妈 / 哥哥 / 妹妹 // 奶奶 / 爷爷 / 外婆 / 外公 // basta //

%trl: &he / famiglia / *bàbà* / *māmā* / *gēgē* / *mèimèi* // *nǎinǎi* / *yéyé* / *waipó* / *waigōng* // basta //

%trd: famiglia, papà, mamma, fratello, sorellina. Nonna, nonno paterni, nonna, nonno materni. Basta.

*MAR: 就好了吗 ? hhh casa //

%trl: *jiù hǎo le ma* ? hhh casa //

%trd: basta? Casa.

%sit: MAR laughs (hhh)

*STE: casa &he + 床 / 钱 / &he / 厨房 / 碗 / &he / 电视 / poi / &he / basta //

%trl: casa &he + *chuáng* / *qián* / &he / *chúfáng* / *wǎn* / &he / *diànshì* / poi / &he / basta //

%trd: letto, soldi, cucina, tazze, televisore...basta.

*MAR: 学校 ?

%trl: *xuéxiào* ?

%trd: scuola?

*STE: &he / 同学 / 老师 / 桌子 / 凳子 / &he / 笔 / 书包 / &he ## +

%trl: &he / *tóngxué* / *lǎoshī* / *zhuōzǐ* / *dèngzǐ* / &he / *bǐ* / *shūbāo* / &he ## +

%trd: compagni, insegnante, banco, sedia, penna, zaino.

*MAR: 城市 //

%trl: *chéngshì* //

%trd: città.

*STE: &he / ## 公车 // 还有 + 酒吧 //

%trl: &he / ## *gōngchē* // *hái yǒu* + *jiǔbā* //

%trd: autobus, poi c'è...bar.
*MAR: xxx hhh //
%sit: MAR laughs (hhh)
*STE: 家/ 学校 // 车 // bom //
%trl: jiā / xuéxiào // chē // bom //
%trd: casa, scuola. Macchina.
*MAR: mh mh // okay //
%tim: 1' 37"

8.2. LILI: Soggetto bilingue

@Title: Lili (Target_Student 2)
@File: Lil-VFT
@Participants: LIL, Lili (M, 12 anni, 1, student,
interviewed, cinese nato a Prato)
MAR, Marisa, (F, B, 3, teacher,
interviewer/investigator, Lombardia)
@Date: 11/05/2009
@Place: Prato
@Situation: Verbal Fluency Task (Chinese)
@Topic: the teacher invites Lili to do some concept-
association saying four different words
@Source: Produzioni orali in cinese_VFT
@Class: public, regulated, dialogue
@Length: 0' 31" (audio file VN350024)
@Words: 38
@Acoustic_quality: B
@Comments:

%tim: 0' 01"
*MAR: allora / 家庭 //
%trl: allora / jiātíng //
%trd: allora, famiglia.

*LIL: &he / 爸爸 / 妈妈 / 哥哥 / 我的表哥 / 我的表姐 //

%trl: &he / bàbà / māmā / gēgē / wǒ de biǎogē / wǒ de biǎojiě //

%trd: papà, mamma, fratello, mio cugino, mia cugina.

*MAR: 房子 //

%trl: fángzi //

%trd: casa

*LIL: &he / 舒服 / 好了 //

%trl: &he / shūfú / hǎo le //

%trd: comoda/stare bene, basta.

*MAR: 学校 //

%trl: xuéxiào //

%trd: scuola.

*LIL: &he / 辛苦 // 学习 / 好了 //

%trl: &he / xīnkǔ / xuéxí / hǎo le //

%trd: faticoso, studio, basta.

*MAR: 城市 //

%trl: chéngshì //

%trd: città.

*LIL: &he / 大 / 好了 //

%trl: &he / dà / hǎo le //

%trd: grande, basta.

*MAR: basta?

%tim: 0' 31"

8.3. LINA: Soggetto bilingue

@Title: Lina (Target_Student 3)

@File: Lin-VFT

@Participants: LIN, Lina (F, 12 anni, 1, student, interviewed, cinese nata a Torino)
MAR, Marisa, (F, B, 3, teacher, interviewer/investigator, Lombardia)

@Date: 11/05/2009

@Place: Prato
@Situation: Verbal Fluency Task
@Topic: the teacher invites Lina to do some concept-
association saying four different words
@Source: Produzioni orali in cinese_VFT
@Class: public, regulated, dialogue
@Length: 2' 54" (audio file VN350016)
@Words: 52
@Acoustic_quality: B
@Comments:

%tim: 0' 01"

*MAR: 家庭 //

%trl: *jiātíng* //

%trd: famiglia.

*LIN: &he 爸爸 / 妈妈 / 妹妹 / 弟弟 // &he / 家 // 吵架 //
&he + ## &he +

%trl: &he *bàbà / māmā / mèimèi / didì* // &he / *jiā* // *chǎojià* // &he + ## &he +

%trd: papà, mamma, sorellina, fratellino. Eh... casa, litigare. Eh...

*MAR: &he / 房子 //

%trl: &he / *fángzi* //

%trd: casa.

*LIN: &he / 大 // # 高兴 // 睡觉 // # 新 // # 家庭 / &he +

%trl: &he / *dà* // # *gāoxīng* // *shuìjué* // # *xīn* // # *jiātíng* / &he +

%trd: grande, felicità, dormire, nuovo, famiglia, eh....

*MAR: 学校 //

%trl: *xuéxiào* //

%trd: scuola.

*LIN: 朋友 / 老师 / 同学 / 笔 / 书 / 书包 / &he / ### 成绩 //

%trl: *péngyǒu / lǎoshī / tóngxué / bǐ / shū / shūbāo* / &he / ### *chéngjī* //

%trd: amici, insegnanti, compagni, penna, libro, zaino, eh... pagella.

*MAR: 城市 //

%trl: *chéngshì* //
%trd: città.
*LIN: 小 // 旧 // 好看 // basta //
%trl: *xiǎo // jiù // hǎo kàn* // basta //
%trd: piccola, vecchia, bella, basta.
*MAR: basta // okay //
%tim: 2' 54"

8.4. LICHAO: Soggetto monolingue

@Title: Sinofono 1 (Monolingual Chinese_Student 1)
@File: LIC-VFT
@Participants: LIC, Lichao (F, 12 anni, 1, student,
interviewed, cinese nata nello
Zhejiang)
MAR, Marisa, (F, B, 3,
teacher/invesigator, interviewer,
Lombardia)
@Date: 15/03/2010
@Place: Prato
@Situation: Verbal Fluency Task
@Topic: the teacher invites LIC to do some concept-
association saying four different words
@Source: Produzioni orali in cinese_VFT
@Class: public, regulated, dialogue
@Length: 1' 04" (audio file VN350034)
@Words: 297
@Acoustic_quality: B
@Comments:

%tim: 0' 06"
*MAR: 第一个词是家 / 家庭的家 //
%trl: *dì yī gè cí shì jiā / jiā tíng de jiā* //

%trd: la prima parola è casa.

*LIC: 家庭 / 想到爸爸妈妈 / 还有 / 自己的弟弟或者姐姐 / 想到这样子快乐地生活着 //

%trl: *jiāting / xiǎngdào bàbà māmā / zì jǐ de dìdì huòzhě jiějie / xiǎngdào zhè yàng zǐ kuàilè dì shēnghuó zhe*

%trd: famiglia, penso a papà e mamma, al mio fratellino oppure alla mia sorella, penso alla vita felice //

*MAR: &he / 房子 //

%trl: &he / *fángzi* //

%trd: casa.

*LIC: 房子 / 会想到 / &he / 花 / 庭院 / 房间 / 还有 / 在庭院里的 / 小猫 / 还有狗 //

%trl: *fángzi / huì xiǎngdào / &he / huā / tíngyuàn / fángjiān / hái yǒu / zài tíngyuàn lǐ de / xiǎo māo / hái yǒu / gǒu //*

%trd: casa, penso a...fiori, cortile, camere. Poi il gatto e anche il cane nel cortile.

*MAR: 学校 //

%trl: *xuéxiào* //

%trd: scuola.

*LIC: 学校 / 能想到老师 / 想到同学 / 想到在这里快乐地读书 // &he / 还有 / xxx //

%trl: *xuéxiào / néng xiǎngdào lǎoshī / xiǎngdào tóngxué / xiǎngdào zài zhè lǐ kuàilè dì dúshū // &he / hái yǒu / xxx //*

%trd: scuola, penso a insegnante, compagno, e lo studiare con gioia. E...poi...

*MAR: okay // 城市 //

%trl: okay // *chéngshì* //

%trd: città

*LIC: 城市 / 能想到 / 车子 / 在马路上行驶 / # 人在马路上散步或者正在赶往自己要去的地方 //

%trl: *chéngshì / néng xiǎngdào / chēzi / zài mǎlù shàng xíng shǐ / # rén zài mǎlù shàng sànbù huòzhě zhèng zài gǎn wǎng zì jǐ yào qù de dìfāng //*

%trd: penso alle macchine che viaggiano sulle strade, alle persone che camminano oppure vanno dove vogliono arrivare.

*MAR: 好了? okay //

%trl: *hǎo le ?okay //*

%trd: basta?

%tim: 1' 04"

8.5. ENKE: Soggetto monolingue

@Title: Sinofono 2 (Monolingual Chinese_Student 2)

@File: ENK-VFT

@Participants: ENK, Enke (M, 12 anni, 1, student, interviewed, cinese nato nello Zhejiang)
MAR, Marisa, (F, B, 3, teacher/investigator, interviewer, Lombardia)

@Date: 16/03/2010

@Place: Prato

@Situation: Verbal Fluency Task

@Topic: the teacher invites ENK to do some concept-association saying five different words

@Source: Produzioni orali in cinese_VFT

@Class: public, regulated, dialogue

@Length: 3' 33" (audio files VN350038)

@Words: 504

@Acoustic_quality: B

@Comments:

%tim: 0' 07"

*MAR: 家庭 //

%trl: *jiātíng //*

%trd: famiglia

*ENK: &he / 爸爸妈妈 / 姐妹兄弟 / 亲情友情 // 还有 / 吵闹 //
&he / # 和睦 //

%trl: &he / bàbà māmā / jiěmèi xiōngdì / qīnqíng yǒuqíng // hái yǒu / chǎonào //
// &he / # hé mù //

%trd: eh, papà, mamma, sorella, fratello, legame familiare ,amicizia, anche litigio, e ... armonia

*MAR: 好了? 没关系 // 你记住的 / 就好了 // 房子 //

%trl: hǎo le ? méi guānxi // nǐ jì zhù de / jiù hǎo le // fángzi //

%trd: ok. Non importa se ti ricordi questo, va bene. Casa.

*ENK: 房子 // ## &he + 是讲房子 ?

%trl: fángzi // ## &he + shì jiǎng fángzi ?

%trd: casa, eh...si parla della casa?

*MAR: 住的地方 / 一个住的地方 //

%trl: zhù de dìfāng / yī gè zhù de dìfāng //

%trd: un luogo nel quale si vive.

*ENK: 住的地方就是 // 房子里面 / 有水果 / 冰箱 / 电视 / 床 / 镜子 / 以及一些生活用品 // 还有 / &he / ### 电器 // 好了 //

%trl: zhù de dìfāng jiù shì // fángzi lǐmiàn / yǒu shuǐguǒ / bīngxiāng / diànshì / chuáng / jìngzi / yǐjǐ yīxiē shēnghuó yòngpǐn // hái yǒu / &he / ### diànnqì // hǎo le //

%trd: il posto per vivere è, dentro la casa c'è la frutta, il frigorifero, il televisore, il letto, lo specchio, e altre cose per la vita, e poi... gli elettrodomestici...basta.

*MAR: 学校 //

trl: xuéxiào //

%trd: scuola.

*ENK: 学校有 / 同学 / 老师 / 黑板 / 门 / 书 / 笔 / 橡皮 / 桌子 / 椅子 / 粉笔 / 粉笔擦 // 还有 / &he / 每个国家的国旗 // ### 没有了 //

%trl: xuéxiào yǒu / tóngxué / lǎoshī / hēibǎn / mén / shū / bǐ / xiàngpí / zhuōzi / yǐzi / fěnbǐ / fěnbǐcā // hái yǒu / &he / měi gè guójiā de guóqí // ### méi yǒu le //

%trd: a scuola, ci sono i compagni, insegnanti, lavagna, porta, libro, penna, gomma, banco, sedia, gesso, cancellino. Poi...la bandiera di ciascun paese...finito.

*MAR: okay // 城市 //

%trl: okay // *chéngshì* //

%trd: città

*ENK: 城市 // 城市里面有车 / 还有 / 房子 / ## 高楼大厦 / 还有那些 / 商 [/] 商场 // 公司 / ## 以及 / &he / 过路的行人 //

%trl: *chéngshì* // *chéngshì lǐmiàn yǒu chē / hái yǒu / fángzǐ / ## gāo lóu dà shà / hái yǒu nàxiē / shāng [/] shāngchǎng // gōngsī / ## yǐjǐ / &he / guò lù de xíng rén //*

%trd: città, ci sono le macchine, anche i palazzi, alti palazzi, poi ci sono i supermercati, le ditte, e le persone che camminano.

*MAR: 好了 ? okay //

%trl: *hǎo le ?okay //*

%trd: basta ? okay.

%tim: 3' 33"

APPENDICE 9
STRUMENTI DI ELICITAZIONE:
RISULTATI DEL *VERBAL FLUENCY TASK* IN ITALIANO E
IN CINESE

Scuola Primaria: classe II

9.1. Analisi del VFT in italiano

Analisi 1: Numero di parole

	FAMIGLIA	CASA	SCUOLA	CITTÀ
FRANCO Soggetto bilingue	2	2	4	7
EMILIO Soggetto bilingue	4	23	15	5
PIETRO Soggetto monolingue	8	3	4	1
MARGHERITA Soggetto monolingue	3	4	5	6

Analisi 2: Tipologia di parole

FAMIGLIA	FRANCO Soggetto bilingue	EMILIO Soggetto bilingue	PIETRO Soggetto monolingue	MARGHERITA Soggetto monolingue
Persone	✓	✓	✓	✓
Oggetti			✓	
Luoghi				
CaratterIstiche				
Emozioni				
CASA	FRANCO Soggetto bilingue	EMILIO Soggetto bilingue	PIETRO Soggetto monolingue	MARGHERITA Soggetto monolingue
Persone		✓		
Oggetti		✓	✓	
Parti della casa		✓	✓	
Caratteristiche	✓			✓
Emozioni				

SCUOLA	FRANCO Soggetto bilingue	EMILIO Soggetto bilingue	PIETRO Soggetto monolingue	MARGHERITA Soggetto monolingue
Persone	✓	✓	✓	✓
Oggetti		✓	✓	
Luoghi				
Caratteristiche	✓		✓	✓
Emozioni				
CITTÀ	FRANCO Soggetto bilingue	EMILIO Soggetto bilingue	PIETRO Soggetto monolingue	MARGHERITA Soggetto monolingue
Persone	✓	✓		✓
Oggetti	✓	✓		✓
Luoghi	✓	✓		✓
Caratteristiche	✓	✓	✓	
Emozioni				

Analisi 3: Ricorrenza delle parole

FAMIGLIA	
Persone	Totale parole: 13
	Numero di volte in cui la parola ricorre
Genitori	1
Fratellini/Fratellino	2
(La mia) mamma	2
Babbo	1
Papà	1
Sorella	1
Io	1
Figlio	1
Cugino	1
Zii	1
Nonni	1
Cognati	1
Bambino	1
Oggetti	Totale parole: 1
	Numero di volte in cui la parola ricorre
Foto	1

Luoghi	Totale parole: 0
Caratteristiche	Totale parole: 1
	Numero di volte in cui la parola ricorre
Insieme	1
Emozioni	Totale parole: 0

CASA	
Persone	Totale parole: 2
	Numero di volte in cui la parola ricorre
Abitanti	1
I nonni che ho a casa	1
Oggetti	Totale parole: 22
	Numero di volte in cui la parola ricorre
I giocattoli	1
Il secchiello	1
Il tavolo	1
La sedia	1
L'astuccio	1
Le maglie che ho a casa	1
Il giubbotto	1
Il bicchiere	1
Il piatto	1
La forchetta	1
Il cucchiaino	1
Il latte	1
Il panino	1
L'armadio	1
Il letto	1
I libri	1
Il lapis	1
La gomma	1
L'appuntino	1
I soldi	1
Fiori	1
Posta	1

Parti della casa	Totale parole: 3
	Numero di volte in cui la parola ricorre
Alla cucina	1
Al bagno	1
A camera	1
Tetto	1
Caratteristiche	Totale parole: 3
	Numero di volte in cui la parola ricorre
Bella /Bello	2
Grande	2
Accogliente	1
Emozioni	Totale parole: 0

SCUOLA	
Persone	Totale parole: 9
	Numero di volte in cui la parola ricorre
Maestri	1
Bambini che lavorano	1
I bambini	1
Alunni	1
Insegnanti	1
Le maestre	1
Le custodi	1
I compagni	1
Le compagne	1
Oggetti	Totale parole: 8
	Numero di volte in cui la parola ricorre
La finestra	1
La porta	1
Il termosifone	1
I banchi	1
Le sedie /sedia	2
I libri	1
I quaderni	1

(La) cattedra	2
Luoghi	Totale parole: 2
	Numero di volte in cui la parola ricorre
Le classi	1
Le scale	1
Caratteristiche	Totale parole: 5
	Numero di volte in cui la parola ricorre
Grande	2
Bella	2
Che fa imparare	1
Studios	1
Studiare	1
Emozioni	Totale parole: 0

CITTÀ	
Persone	Totale parole: 2
	Numero di volte in cui la parola ricorre
La gente	1
Abitanti	1
Oggetti	Totale parole: 6
	Numero di volte in cui la parola ricorre
Le macchine	1
Dei macchine	1
La bicicletta	1
La moto	1
Spazzatura	1
Tubi	1
Luoghi	Totale parole: 6
	Numero di volte in cui la parola ricorre
Negozi/Negozio	2
Le case	2
Gli uffici	1
Dove si comprano le macchine	1

Appartamento	1
Strade	1
Caratteristiche	Totale parole: 2
	Numero di volte in cui la parola ricorre
Grandissima	2
Bella	1
Emozioni	Totale parole: 0

9.2. Analisi del VFT in cinese

Analisi 1: Numero di parole

	家庭 FAMIGLIA	房子 CASA	学校 SCUOLA	城市 CITTÀ
FRANCO Soggetto bilingue	3	3	3	2
EMILIO Soggetto bilingue	6	24	9	7
SHIQI Soggetto monolingue	6	11	24	9

Analisi 2: Tipologia di parole

FAMIGLIA	FRANCO Soggetto bilingue	EMILIO Soggetto bilingue	SHIQI Soggetto monolingue
Persone	✓	✓	
Oggetti			✓
Luoghi			
Caratteristiche			✓
Emozioni			
CASA	FRANCO Soggetto bilingue	EMILIO Soggetto bilingue	SHIQI Soggetto monolingue
Persone			✓
Oggetti		✓	✓
Parti della casa		✓	
Caratteristiche	✓		
Emozioni			

SCUOLA	FRANCO Soggetto bilingue	EMILIO Soggetto bilingue	SHIQI Soggetto monolingue
Persone	✓	✓	✓
Oggetti		✓	✓
Luoghi		✓	✓
Caratteristiche	✓		
Emozioni			
CITTÀ	FRANCO Soggetto bilingue	EMILIO Soggetto bilingue	SHIQI Soggetto monolingue
Persone			✓
Oggetti	✓	✓	
Luoghi	✓		✓
Caratteristiche		✓	
Emozioni			

Analisi 3: Ricorrenza delle parole

家庭 (<i>jiātíng</i>)	FAMIGLIA
Persone	Totale parole: 10
	Numero di volte in cui la parola ricorre
妈妈 (<i>māmā</i>) > mamma	2
爸爸 (<i>bàbà</i>) > papà	2
弟弟 (<i>dìdì</i>) > fratellino	1
我 (<i>wǒ</i>) > io	1
姐姐 (<i>jiějie</i>) > sorella maggiore	1
爷爷 (<i>yéyé</i>) > nonno	1
奶奶 (<i>nǎinǎi</i>) > nonna	1
朋友 (<i>péngyǒu</i>) > amico	1
同学 (<i>tóngxué</i>) > compagno	1
老师 (<i>lǎoshī</i>) > insegnante	1
Oggetti	Totale parole: 2
	Numero di volte in cui la parola ricorre
床 (<i>chuáng</i>) > letto	1
桌子 (<i>zhuōzi</i>) > tavolo	1
Luoghi	Totale parole: 0

Caratteristiche	Totale parole: 1
	Numero di volte in cui la parola ricorre
人 (<i>rén</i>) > persona	1
Emozioni	Totale parole: 0

房子 (<i>fángzi</i>)	CASA
Persone	Totale parole: 2
	Numero di volte in cui la parola ricorre
爸爸 (<i>bàbà</i>) > papà	1
妈妈 (<i>māmā</i>) > mamma	1
Oggetti	Totale parole: 24
	Numero di volte in cui la parola ricorre
玩具 (<i>wánjù</i>) > giocattolo	1
牙刷 (<i>yáshuā</i>) > spazzolino	1
牙膏 (<i>yágāo</i>) > dentifricio	1
盘子 (<i>pánzi</i>) > piatto	1
叉子 (<i>chāzi</i>) > forchetta	1
调羹 (<i>diàogēng</i>) > cucchiaio	1
面包 (<i>miànbāo</i>) > pane	1
牛奶 (<i>niúnnǎi</i>) > latte	1
衣服 (<i>yīfú</i>) > vestiti	1
电视 (<i>diànshì</i>) > televisore	1
纸巾 (<i>zhǐjīn</i>) > fazzoletto	1
铅笔 (<i>qiānbǐ</i>) > matita	1
橡皮擦 (<i>xiàngpíā</i>) > gomma	1
卷笔刀 (<i>juǎnbǐdāo</i>) > temperino	1
本子 (<i>běnzì</i>) > quaderno	1
书 (<i>shū</i>) > libro	1
床 (<i>chuáng</i>) > letto	1
凳子 (<i>dèngzi</i>) > sedia	1
桶 (<i>tǒng</i>) > contenitore	1
沙发 (<i>shāfā</i>) > divano	1
图画 (<i>túhuà</i>) > disegni	1
妈妈上班的手提包(<i>māmā</i>	1

<i>shàngbān de shǒutībāo</i>) > la borsa che la mamma usa quando va a lavorare	
椅子(yǐzi) > sedia	1
爸爸爱喝的酒 (<i>bàbà ài hē de jiǔ</i>) > la bevanda alcolica preferita di papà	1
Parti della casa	Totale parole: 5
	Numero di volte in cui la parola ricorre
厨房(%trd: cucina)	1
房间(%trd: camera)	1
厕所(%trd: bagno)	1
窗户(%trd: finestre)	1
一扇大门 ((%trd: una grande porta)	1
Caratteristiche	Totale parole: 7
	Numero di volte in cui la parola ricorre
大 (<i>dà</i>) > grande	1
漂亮 (<i>piāoliàng</i>) > bella	1
很多人在 (<i>hěnduō rén zài</i>) > ci sono tante persone	1
木头 (<i>mùtóu</i>) > legno	1
玻璃 (<i>bōli</i>) > vetro	1
外面还有人行道 (<i>waimiàn hái yǒu rénxíngdào</i>) > fuori ci sono le strisce pedonali	1
汽车通过 (<i>qìchē tōngguò</i>) > passano le macchine	1
Emozioni	Totale parole: 0

学校 (<i>xuéxiào</i>)	SCUOLA
Persone	Totale parole: 4
	Numero di volte in cui la parola ricorre
老师 (<i>lǎoshī</i>) > insegnante	3
小孩子 (<i>xiǎo háizi</i>) > bambino	1
同学 (<i>tóngxué</i>) > compagno	2
朋友 (<i>péngyǒu</i>) > amico	1

Oggetti	Totale parole: 18
	Numero di volte in cui la parola ricorre
桌子 (<i>zhuōzi</i>) > banco	2
凳子 (<i>dèngzi</i>) > sedia	1
椅子 (<i>yǐzi</i>) > sedia	1
学校小朋友做了许多花瓶 (<i>xuéxiào xiǎo péngyǒu zuò le xǔduō huāpíng</i>) > tanti vasi fatti dai bambini della scuola	1
一扇大门 (<i>yī shàn dà mén</i>) > una grande porta	1
柜子 (<i>guǐzi</i>) > armadio	1
黑板 (<i>hēibǎn</i>) > lavagna	1
卷笔刀 (<i>juǎnbǐdāo</i>) > temperino	1
铅笔 (<i>qiānbǐ</i>) > matita	1
圆珠笔 (<i>yuánzhūbǐ</i>) > penne	1
剪刀 (<i>jiǎndāo</i>) > forbici	1
本子 (<i>běnzǐ</i>) > quaderno	1
橡皮擦 (<i>xiàngpí cā</i>) > gomma	1
老师的背包 (<i>lǎoshī de bèibāo</i>) > la borsa degli insegnanti	1
老师要用的卡子 (<i>lǎoshī yào yòng de kǎzi</i>) > le tessere degli insegnanti	1
大窗户 (<i>dà chuānghù</i>) > grandi finestre	1
老师用的手机 (<i>lǎoshī yòng de shǒujī</i>) > i cellulari degli insegnanti	1
Luoghi	Totale parole: 8
	Numero di volte in cui la parola ricorre
楼梯 (<i>lóutī</i>) > scala	1
教室 (<i>jiàoshì</i>) > aula	2
厕所 (<i>cèsuǒ</i>) > bagno	1
一个卫生间 (<i>yī gè wèishēngjiān</i>) > un bagno	1
公园 (<i>gōngyuán</i>) > giardino	1
吃饭的地方 (<i>chīfàn de dìfāng</i>) > il luogo per mangiare	1

玩游戏的地方(wán yóuxì de dìfāng) > il luogo per giocare)	1
运动的地方 (yùndòng de dìfāng) > il luogo per lo sport	1
Caratteristiche	Totale parole:
	Numero di volte in cui la parola ricorre
大 (dà) > grande	1
Emozioni	Totale parole: 0

城市 CITTÀ	CITTÀ
Persone	Totale parole: 1
	Numero di volte in cui la parola ricorre
人民 (rénmín) > cittadini	1
Oggetti	Totale parole: 6
	Numero di volte in cui la parola ricorre
车子(chēzi) > automobile	2
茶 (chá) > tè	1
西瓜 (xīguā) > anguria	1
梨 (lí) > pera	1
香蕉 (xiāngjiāo) > banana	1
汽车在马路上来来往往 (qìchē zài mǎlù shàng láilái wǎngwǎng) > tante macchine che vanno e vengono sulla strada	1
Luoghi	Totale parole: 5
	Numero di volte in cui la parola ricorre
家 (jiā) > casa	1
房子(fángzi) > palazzo	1
小店铺 (xiǎodiànpù) > piccolo negozio	1
超市 (chāoshì) > supermercato	1
学校 (xuéxiào) > scuola	1
Caratteristiche	Totale parole: 5
	Numero di volte in cui la parola ricorre

有很多东西吃的 (yǒu hěn duō dōngxī chī de) > ci sono tante cose da mangiare	1
还有很多水喝的 (hái yǒu hěn duō shuǐ hē de) > c'è tanta acqua da bere	1
嘻嘻喳喳的小鸟 (xīxī zhāzhā de xiǎoniǎo) > uccellini che non stanno mai zitti	1
人民种出来的作品在小路上卖 (rénmín zhǒng chūlái de zuòpǐn zài xiǎo lù shàng mài) > manufatti dei cittadini che vengono venduti per strada	1
在路上摆摊的卖袜子的 (zài lù shàng bǎi tān de mài wàzǐ de) > persone che fanno mercato, vendono calze	1
Emozioni	Totale parole: 0

APPENDICE 10
STRUMENTI DI ELICITAZIONE:
RISULTATI DEL *VERBAL FLUENCY TASK* IN ITALIANO E
IN CINESE

Scuola Secondaria di 1° grado: classe II

10.1. Analisi del VFT in italiano

Analisi 1: Numero di parole

	FAMIGLIA	CASA	SCUOLA	CITTÀ
STEFANO Soggetto bilingue	6	7	14	7
LILI Soggetto bilingue	5	4	3	1
LINA Soggetto bilingue	7	8	10	1
GIOVANNI Soggetto monolingue	10	13	10	19
SAMANTHA Soggetto monolingue	5	5	5	2

Analisi 2: Tipologia di parole

FAMIGLIA	STEFANO Soggetto bilingue	LILI Soggetto bilingue	LINA Soggetto bilingue	GIOVANNI Soggetto monolingue	SAMANTHA Soggetto monolingue
Persone	✓	✓	✓	✓	
Oggetti					
Luoghi	✓		✓		
Caratteristiche			✓	✓	✓
Emozioni					✓
CASA	STEFANO Soggetto bilingue	LILI Soggetto bilingue	LINA Soggetto bilingue	GIOVANNI Soggetto monolingue	SAMANTHA Soggetto monolingue
Persone	✓		✓		✓
Oggetti	✓			✓	
Parti della casa					
Caratteristiche		✓	✓	✓	✓
Emozioni			✓	✓	✓

SCUOLA	STEFANO Soggetto bilingue	LILI Soggetto bilingue	LINA Soggetto bilingue	GIOVANNI Soggetto monolingue	SAMANTHA Soggetto monolingue
Persone	✓	✓	✓	✓	✓
Oggetti	✓		✓		✓
Luoghi					
Caratteristiche	✓	✓	✓	✓	✓
Emozioni			✓		
CITTÀ	STEFANO Soggetto bilingue	LILI Soggetto bilingue	LINA Soggetto bilingue	GIOVANNI Soggetto monolingue	SAMANTHA Soggetto monolingue
Persone	✓			✓	✓
Oggetti	✓			✓	✓
Luoghi	✓			✓	
Caratteristiche		✓	✓	✓	
Emozioni					

Analisi 3: Ricorrenza delle parole

FAMIGLIA	
Persone	Totale parole: 11
	Numero di volte in cui la parola ricorre
Babbo	2
Papà	1
Padre	1
Mamma	3
Madre	1
Fratello	4
Sorella	2
Nonni	2
(I miei) cugini	2
Parenti	1
Zii	1
Oggetti	Totale parole: 0
Luoghi	Totale parole: 0
Caratteristiche:	Totale parole: 6
	Numero di volte in cui la parola ricorre

Casa	2
Educazione	1
Premurosa	1
Litigi	1
Che ti ascolta nel momento del bisogno	1
Salute	1
Differenze	1
Emozioni:	Totale parole: 5
	Numero di volte in cui la parola ricorre
Unione	1
Affetto	1
Amore	1
Felicità	1
Divertimento	1

CASA	
Persone	Totale parole: 1
	Numero di volte in cui la parola ricorre
(La) famiglia	3
Oggetti	Totale parole: 10
	Numero di volte in cui la parola ricorre
(Il) letto	2
Televisori	1
Televisione	1
Mobili	1
Tavole/Tavolo	2
Pentole	1
Questa roba del genere	1
Divano	1
Armadio	1
Tovaglia	1
Parti della casa	Totale parole: 2
	Numero di volte in cui la parola ricorre
Camera da letto	1
Cucina	1

Caratteristiche:	Totale parole: 16
	Numero di volte in cui la parola ricorre
Bello/Bella	1
Bianco	1
Sereno	1
Ospitale	2
Grande	1
Importante	1
Arredata	1
Nuova	1
Confortevole	1
Ampia	1
Decorosa	1
Decorata	1
Segreti	1
Famigliarità	1
Dormire	1
Luogo	1
Emozioni	Totale parole: 3
	Numero di volte in cui la parola ricorre
Divertimento	1
Felicità	1
Calore	1

SCUOLA	
Persone	Totale parole: 7
	Numero di volte in cui la parola ricorre
Compagni	3
Insegnanti	1
Professoressa	1
Varie etnie	1
Gli stranieri	1
Amici	2
Nemici	1
Oggetti	Totale parole: 4

	Numero di volte in cui la parola ricorre
Cattedra	1
Sedie	1
Libri	2
Penne	1
Luoghi	Totale parole: 0
Caratteristiche	Totale parole: 22
	Numero di volte in cui la parola ricorre
Ricreazione	1
Ginnastica	1
Poi tutte le materie...	1
Italiano	1
Francese	1
Inglese	1
Matematica	1
Informatica	1
Tecnica	1
Musica	1
Studio	2
Le persone	1
I posti d'incontro	1
Imparare	1
Scrivere	1
Buoni voti	1
Il rispetto delle norme	1
Compiti	2
Verifiche	1
Confronto	1
Rispetto	1
Lavoro	1
Emozioni	Totale parole: 2
	Numero di volte in cui la parola ricorre
Divertimento	2
Bello	1

CITTÀ	
Persone	Totale parole: 2
	Numero di volte in cui la parola ricorre
Amici	1
Vigili	1
Oggetti	Totale parole: 5
	Numero di volte in cui la parola ricorre
Biciclette	1
Motorini	1
Semafori	1
Automobili	1
Gli autobus	1
Luoghi	Totale parole: 15
	Numero di volte in cui la parola ricorre
Napoli	1
Parchi	1
Giardini	1
Ponti	1
Casa	1
Scuola	1
Bar	1
Tipo bar	1
Palazzi	1
Edifici pubblici	1
Cabine telefoniche	1
Chiesa	1
Centri commerciali	1
Negozi	1
Edifici	1
Caratteristiche	Totale parole: 7
	Numero di volte in cui la parola ricorre
Piccola	1
Inquinato	1
Inquinamento	1
Pulizia urbana	1

Persone	1
Ambiente in generale	1
Rispetto delle regole e della città	1
Emozioni	Totale parole: 0

10.2. Analisi del VFT in cinese

Analisi 1: Numero di parole

	家庭 FAMIGLIA	房子 CASA	学校 SCUOLA	城市 CITTÀ
STEFANO Soggetto bilingue	8	5	6	5
LILI Soggetto bilingue	5	1	2	1
LINA Soggetto bilingue	6	5	7	3
LICHAO Soggetto monolingue	5	5	3	2
ENKE Soggetto monolingue	7	8	12	6

Analisi 2: Tipologia di parole

FAMIGLIA	STEFANO Soggetto bilingue	LILI Soggetto bilingue	LINA Soggetto bilingue	LICHAO Soggetto monolingue	ENKE Soggetto monolingue
Persone	✓	✓	✓	✓	✓
Oggetti					
Luoghi					
Caratteristiche			✓		✓
Emozioni				✓	
CASA	STEFANO Soggetto bilingue	LILI Soggetto bilingue	LINA Soggetto bilingue	LICHAO Soggetto monolingue	ENKE Soggetto monolingue
Persone				✓	
Oggetti	✓			✓	✓
Parti della casa	✓			✓	
Caratteristiche		✓	✓		✓
Animali				✓	
Emozioni					

SCUOLA	STEFANO Soggetto bilingue	LILI Soggetto bilingue	LINA Soggetto bilingue	LICHAO Soggetto monolingue	ENKE Soggetto monolingue
Persone	✓		✓	✓	✓
Oggetti	✓		✓		✓
Luoghi					
Caratteristiche		✓		✓	
Emozioni					
CITTÀ	STEFANO Soggetto bilingue	LILI Soggetto bilingue	LINA Soggetto bilingue	ZH1 Soggetto monolingue	ZH2 Soggetto monolingue
Persone				✓	
Oggetti	✓			✓	✓
Luoghi	✓				✓
Caratteristiche		✓	✓		
Emozioni					

Analisi 3: Ricorrenza delle parole

家庭 (<i>jiātíng</i>)	FAMIGLIA
Persone	Totale parole: 15
	Numero di volte in cui la parola ricorre
爸爸 (<i>bàbà</i>) > papà	5
妈妈 (<i>māmā</i>) > mamma	5
哥哥 (<i>gēgē</i>) > fratello maggiore	2
弟弟 (<i>dìdì</i>) > fratellino	2
姐姐 (<i>jiějiě</i>) > sorella maggiore	2
妹妹 (<i>mèimèi</i>) > sorellina	1
姐妹 (<i>jiěmèi</i>) > sorella	1
兄弟 (<i>xiōngdì</i>) > fratello	1
爷爷 (<i>yéyé</i>) > nonno paterno	1
奶奶 (<i>nǎinǎi</i>) > nonna paterna	1
外婆 (<i>waipó</i>) > nonna materna	1
外公 (<i>waigōng</i>) > nonno materno	1
我的表哥 (<i>wǒ de</i>	1

<i>biǎogē</i>) > mio cugino	
我的表姐 (<i>wǒ de biǎojiě</i>) > mia cugina	1
亲情 (<i>qīnqíng</i>) > parenti	1
Oggetti	Totale parole: 0
Luoghi	Totale parole: 0
Caratteristiche	Totale parole: 3
	Numero di volte in cui la parola ricorre
家 (<i>jiā</i>) > casa	1
吵架 (<i>chǎojià</i>) > litigare	1
吵闹 (<i>chǎonào</i>) > litigio	1
Emozioni	Totale parole: 3
	Numero di volte in cui la parola ricorre
想到这样子快乐地生活 着 (<i>xiǎngdào zhè yàng zǐ kuàilè dì shēnghuó zhe</i>) > penso alla vita felice	1
友情 (<i>yǒuqíng</i>) > amicizia	1
和睦 (<i>hé mù</i>) > armonia	1

房子 (<i>fángzi</i>)	CASA
Persone/Animali	Totale parole: 2
	Numero di volte in cui la parola ricorre
在庭院里的小猫 (<i>zài tíngyuàn lǐ de xiǎo māo</i>) > il gatto nel cortile	1
狗 (<i>gǒu</i>) > cane	1
Oggetti	Totale parole: 10
	Numero di volte in cui la parola ricorre
床 (<i>chuáng</i>) > letto	2
钱 (<i>qián</i>) > soldi	1
碗 (<i>wǎn</i>) > tazza	1
电视 (<i>diànshì</i>) > televisione	2

花 (<i>huā</i>) > fiore	1
水果 (<i>shuǐguǒ</i>) > frutta	1
冰箱 (<i>bīngxiāng</i>) > frigorifero	1
镜子 (<i>jìngzi</i>) > specchio	1
一些生活用品 (<i>yīxiē shēnghuó yòngpǐn</i>) > le cose che servono per vivere	1
电器 (<i>diànqì</i>) > elettrodomestici	1
Parti della casa	Totale parole: 3
	Numero di volte in cui la parola ricorre
厨房 (<i>chúfáng</i>) > cucina	1
庭院 (<i>tíngyuàn</i>) > cortile	1
房间 (<i>fángjiān</i>) > camera	1
Caratteristiche	Totale parole:
	Numero di volte in cui la parola ricorre
大 (<i>dà</i>) > grande	1
睡觉 (<i>shuìjué</i>) > dormire	1
新 (<i>xīn</i>) > nuovo	1
家庭 (<i>jiāting</i>) > famiglia	1
一个住的地方 (<i>yī gè zhù de dìfāng</i>) > il posto dove si vive	1
Emozioni	Totale parole: 2
	Numero di volte in cui la parola ricorre
舒服 (<i>shūfú</i>) > stare bene	1
高兴 (<i>gāoxīng</i>) > felicità	1

学校 (<i>xuéxiào</i>)	SCUOLA
Persone	Totale parole: 3
	Numero di volte in cui la parola ricorre
老师 (<i>lǎoshī</i>) > insegnante	4
同学 (<i>tóngxué</i>) > compagno	4

朋友 (<i>péngyǒu</i>) > amico	1
Oggetti	Totale parole: 12
	Numero di volte in cui la parola ricorre
桌子 (<i>zhuōzi</i>) > banco	2
凳子 (<i>dèngzi</i>) > sedia	1
椅子椅子 (<i>yǐzi</i>) > sedia	1
笔 (<i>bǐ</i>) > penne	3
书包 (<i>shūbāo</i>) > zaino	2
书 (<i>shū</i>) > libro	2
成绩 (<i>chéngjī</i>) > pagella	1
粉笔 (<i>fěnbǐ</i>) > gesso	1
粉笔擦 (<i>fěnbǐcā</i>) > cancellino	1
每个国家的国旗(<i>měi gè guójiā de guóqí</i>) > la bandiera di ciascun paese	1
黑板 (<i>hēibǎn</i>) > lavagna	1
橡皮(<i>xiàngpí</i>) > gomma	1
Luoghi	Totale parole: 1
	Numero di volte in cui la parola ricorre
门(<i>mén</i>) > porta	1
Caratteristiche	Totale parole: 2
	Numero di volte in cui la parola ricorre
学习 (<i>xuéxí</i>) > studio	1
辛苦 (<i>xīnkǔ</i>) > faticoso	1
Emozioni	Totale parole: 1
	Numero di volte in cui la parola ricorre
在这里快乐地读书(<i>zài zhè lǐ kuàilè dì dúshū</i>) > studiare con gioia)	1

城市 (<i>chéngshì</i>)	CITTÀ
Persone	Totale parole: 0
Oggetti	Totale parole: 3

	Numero di volte in cui la parola ricorre
公车 (<i>gōngchē</i>) > autobus	1
车 (<i>chē</i>) > macchina	2
车子在马路上行驶(<i>chēzǐ zài mǎlù shàng xíng shǐ</i>) > macchina che viaggia sulle strade	1
Luoghi	Totale parole: 7
	Numero di volte in cui la parola ricorre
家 (<i>jiā</i>) > casa	1
学校 (<i>xuéxiào</i>) > scuola	1
酒吧(<i>jiǔbā</i>) > bar	1
房子 (<i>fángzi</i>) > palazzo	1
高楼大厦 (<i>gāo lóu dà shà</i>) > alti palazzi	1
商场 (<i>shāngchǎng</i>) > supermercati	1
公司 (<i>gōngsī</i>) > ditta	1
Caratteristiche	Totale parole: 6
	Numero di volte in cui la parola ricorre
大 (<i>dà</i>) > grande	1
小 (<i>xiǎo</i>) > piccolo	1
旧 (<i>jiù</i>) > vecchio	1
好看(<i>hǎo kàn</i>) > bello	1
人在马路上散步或者正在赶往自己要去的地方 (<i>rén zài mǎlù shàng sànbù huòzhě zhèng zài gǎn wǎng zì jǐ yào qù de dìfāng</i>) > persone che camminano oppure vanno dove vogliono arrivare	1
过路的行人 (<i>guò lù de xíng rén</i>) >persone che camminano)	1
Emozioni	Totale parole: 0

APPENDICE 11
TRASCRIZIONI DELLE PRODUZIONI ORALI IN
ITALIANO:
CHAPLIN FILM RETELLING TASK⁵⁴

Scuola Primaria:classe II

11.1. FRANCO: Soggetto bilingue

@Title: Franco (Target_Child 1)
@File: Fra-CFRT
@Participants: FRA, Franco (M, 7 anni, 1, student,
interviewed, cinese nato a Prato)
MAR, Marisa, (F, B, 3, teacher,
interviewer/investigator, Lombardia)
@Date: 08/05/2009
@Place: Prato
@Situation: Chaplin Film Retelling Task
@Topic: the teacher invites Franco to resume a
cartoon
@Source: Produzioni orali in italiano_CFRT
@Class: public, regulated, monologue
@Length: 1' 05" (audio file VN350004)
@Words: 114
@Acoustic_quality: B
@Comments:

%tim: 0' 00''

*MAR: allora / mi sai dire cosa ti ricordi ? di
questo / cartone animato ?

*FRA: xxx + in italiano ?

⁵⁴ All'interno delle appendici ci riferiremo alternativamente ai termini *Chaplin Film Retelling Task* e/o CFRT.

*MAR: sì // questo me lo devi rispiegare in italiano
 // questo lo mettiamo giù // cosa hai visto ?
 *FRA: &hm / ho visto / ## che Jerry / &hm / ### era
 diventato invisibile //
 *MAR: [<] <mh> mh //
 *FRA: # e poi Tom ha scoperto che era invisibile / #
 <e &s> +
 *MAR: [<] <mh> mh //
 *FRA: / nell'ombra / ## e poi / il cane / ### con la
 &mast + come si chiama?
 *MAR: che cosa ?
 *FRA: quello là che &s +/.
 *MAR: quella che ha usato ?
 *FRA: sì //
 *MAR: per [/] per picchiare il cane ?
 *FRA: sì //
 *MAR: la mazza //
 *FRA: <la mazza> //
 *MAR: [<] <mh> // mh mh //
 *FRA: i' cane ha picchiato la massa / &he + ## Tom //
 *MAR: mh mh //
 *FRA: &hm / non mi viene più niente //
 *MAR: non ti viene più niente // okay // forte / mh
 //
 %tim: 1' 05"

11.2. EMILIO: Soggetto bilingue

@Title: Emilio (Target_Child 2)

@File: Emi-CFRT

@Participants: EMI, Emilio (M, 7 anni, 1, student,
 interviewed, cinese nato a Prato)

MAR, Marisa, (F, B, 3,
teacher/investigator, interviewer,
Lombardia)

CHI, Chiara, (F, 7 anni, 1, student,
conversation participant, cinese nata
a Prato)

@Date: 12/05/2009

@Place: Prato

@Situation: Chaplin Film Retelling Task

@Topic: the teacher invites Emiliano to resume a
cartoon

@Source: Produzioni orali in italiano_CFRT

@Class: public, regulated, monologue

@Length: 6' 58" (audio file VN350027 from 07' 20" to
14' 18")

@Words: 425

@Acoustic_quality: B

@Comments:

%tim: 7' 20"

*EMI: &he +

*MAR: vuoi che intanto lo rivediamo / man mano ? così
te lo ricordi me<glio> ?

*EMI: [<] <si> //

*MAR: vediamo un po' un pezzettino // però togliamo
la musica // allora + andiamo un po' più veloci //
cosa succede all' inizio ?

*EMI: all' inizio / succede che # [//] che stava /
prendendo un formaggio / e poi / &he / non l' ha
preso / che poi / al [//] e poi / &l [//] &he / &he +
il gatto la stava prendendo e poi / è cascato questo
qua sulla testa / # e poi ha preso un ombrello / e ha
preso ## +

%tim: 8' 26"

*EMI: e poi ha preso un piatto / # e l' ha messo sulla testa // ## e poi è entrato / &o [//] qua dentro / è ventato senza piedi + ###

*MAR: che succede poi ?

*EMI: e poi è entrato + non so come si chiama <questo> //

*MAR: [<] <mh mh> //

*EMI: e poi ha mangiato tutti questi +

%sit: MAR speaks to EMI in Chinese (not transcribed)

%tim: 9' 20"

*EMI: &he / e poi ha preso il righello / è saltato / sul / # foglio / e poi / è diventato un palloncino / ## è entrato / dalla tenda / # e ha mangiato il formaggio // ### &he +

*MAR: mh mh // e poi ?

*EMI: e poi / gli ha bruciato / il piede //

*MAR: mh mh // ### vai avanti / pure / Emilio //

*EMI: poi s' è bruciato la coda / # e poi ha bevuto / ## e poi ### +

*MAR: che succede qui ?

*EMI: succede che / sta / &he / sta dormendo +/.

*MAR: mh // perché si mette a dormire ?

*EMI: non lo so //

*MAR: non sai ? Chiara / secondo te perché si mette a dormire ?

%sit: MAR speaks in Chinese (not transcribed)

%tim: 10' 54"

*MAR: e che cosa fa quel birichino di [/] di Jerry ?

*CHI: e' lo brucia //

*MAR: ah //

*EMI: ### lo brucia / e poi guarda il suo piede / ## ha messo il piede nell' acqua / ### gli ha tagliato la testa // ## sta mangiando la banana //

%tim: 12' 00"

*MAR: che succede qui ?

*EMI: succede che / non l' ha preso / è andato via / con / &he / la mela / e l' ha buttato fuori // ## non so che cos' è / questo qua //

*MAR: si chiama farina // sai cos' è la farina ?

*EMI: <si> //

*MAR: [<] <eh> //

*EMI: e poi è andato via // ## &he +

*MAR: che cosa fa ?

*EMI: lo acchiappa //

*MAR: mh mh //

*EMI: ## è scappato via //

*MAR: mh //

*EMI: ## poi l' ha preso +/.

*MAR: mh mh //

*EMI: è scappato via un' altra volta //

%tim: 13' 00"

*EMI: ## è scappato via + ha preso / questo qua / ## è dato una botta nel sedere // ## &he / ### è &ando [//] andato via // e ha [/] ha dato una botta / al cane / e poi il cane ha dato una botta / a +/.

*MAR: e perché il cane dà una botta al gatto ?

*EMI: perché crede che l' ha fatto lui //

*MAR: mh mh //

*EMI: ### e poi / beve non so che cos' è // è ritornato //

*MAR: e come mai era scomparso / prima ? cosa era successo ?

*EMI: non lo so che cosa <era> //

*MAR: [<] <dove> [/] dove è andato a finire ?

*EMI: è andato a finire quella cosa blu //

*MAR: in quella cosa blu // e che cos' era ? hai visto che cos' era ? o <hai sentito> cos' era ?

*EMI: [<] <no> //
*MAR: no // okay //
%tim: 14' 18"

11.3. PIETRO: Soggetto monolingue

@Title: Pietro (Monolingual Italian_Child 2)
@File: Pie-CFRT
@Participants: PIE, Pietro (M, 7 anni, 1, student,
interviewed, Toscana)
MAR, Marisa, (F, B, 3, teacher,
interviewer/investigator, Lombardia)
@Date: 08/05/2009
@Place: Prato
@Situation: Chaplin Film Retelling Task
@Topic: the teacher invites Franco to resume a
cartoon
@Source: Produzioniorali in italiano_CFRT
@Class: public, regulated, monologue
@Length: 3' 24" (audio file VN350008)
@Words: 284
@Acoustic_quality: B
@Comments:

%tim: 0' 05"
*MAR: dai // quello che ti ricordi //
*PIE: &he + ma della sto<ria> ?
*MAR: [<] <mh> mh // di quello che hai visto // di
Tom e Jerry //
*PIE: un attimo / eh / che ...
*MAR: sì sì / pensaci // tutto il tempo che vuoi //
pensa se lo devi raccontare alla mamma / per
esempio // o / alla maestra Gerarda //

*PIE: va beh / quello che è // ## che s' è buttato /
nella vasca dell' inchiostro / # &hm / invisibile //
che al cane ha dato una bastonata in testa e lui
prima gliel' ha data // pio che [/] che lui s' è
mangiato i pasticcini // ## poi che / gli ha &p [/]
gli ha preso il sigaro lo ha fatto il piede e la
faccia bruciare //

%tim: 1' 4"

*PIE: poi / ## che + e quando beveva il succo poi è
ricomparito // &hm / poi che / prima che lo faceva /
quello che ho detto ora / &he / che &he / il cane
stava dando le bastonate / al gatto // &hm / poi / #
vediamo + allora / e poi / ## che lui / ha mangiato
il formaggio / xxx + che lui ha fatto tutte quelle
cose e lui non sapeva che cos' è // e poi / quando ha
visto l' ombra / &he / ha fatto +

%tim: 2' 00"

*PIE: e poi quando / l'ha buttato nel coso / là / nel
[/] nel tappeto // ### poi ### + xxx // sì // allora
/ e quando lui stava / ## prendendo la banana e la
stava mangiando / quando ha preso la mela // quando
[/] quando c' era il ferro da stiro e lo voleva
buttare lui e &l [/] la voleva [//] e lui gliel' ha
&bu [//] e Jerry l' ha buttato // poi / quando [//]
quando +

%tim: 3' 00"

*PIE: prima che / gli buttava il ferro da stiro in
testa / a Tom / Jerry &he [//] Tom gli prendeva il
formaggio / e lui lo seguiva // ma non riusciva a
mangiarlo //

*MAR: mh //

*PIE: poi quando lui c' aveva il filo col formaggio /
e lui se l' è mangiato // basta //

*MAR: okay //

%tim: 3' 24"

11.4. MARGHERITA: Soggetto monolingue (Gruppo di controllo)

@Title: Margherita (Monolingual Italian_Child 1)

@File: Mrg-CFRT

@Participants: MRG, Margherita (F, 7 anni, 1, student, interviewed, Toscana)

MAR, Marisa, (F, B, 3, teacher, interviewer/investigator, Lombardia)

@Date: 08/05/2009

@Place: Prato

@Situation: Chaplin Film Retelling Task

@Topic: the teacher invites Margherita to resume a cartoon

@Source: Produzioni orali in italiano_CFRT

@Class: public, regulated, monologue

@Length: 0' 51" (audio file VN350006)

@Words: 96

@Acoustic_quality: B

@Comments:

%tim: 0' 08"

*MRG: c' è # Jerry / che scappa da Tom // e poi si mette dentro l' inchiostro invisibile / per non farsi vedere e &fa [/] e fargli male a &t [/] a Tom // e Tom lo insegue / prova in tutti i modi a ucciderlo per mangiarselo / e invece alla fine / il topo / lo fa [//] come dire / gli fa tirare / una mazzata [//] una mazza da golf in testa al gatto // e il gatto poi scappa // e il topo può stare finalmente in pace //

*MAR: basta ?

*MRG: sì //

*MAR: okay //
*MRG: diciamo così //
*MAR: diciamo così ?
*MRG: <mh mh> //
*MAR: [<] <vuoi> aggiungere qualcos' <altro> ?
*MRG: [<] <no> no //
*MAR: okay //
%tim: 0' 51"

APPENDICE 12
TRASCRIZIONI DELLE PRODUZIONI ORALI IN
ITALIANO:
CHAPLIN FILM RETELLING TASK

Scuola Secondaria di 1° grado: classe II

12.1. STEFANO: Soggetto bilingue

@Title: Stefano (Target_Student 1)
@File: Ste-CFRT
@Participants: STE, Stefano (M, 12 anni, 1, student,
interviewed, cinese nato a Prato)
MAR, Marisa, (F, B, 3, teacher,
interviewer/investigator, Lombardia)
@Date: 11/05/2009
@Place: Prato
@Situation: Chaplin Film Retelling Task
@Topic: the teacher invites Stefano to resume a
cartoon.
@Source: Produzioni orali in italiano_CFRT
@Class: public, regulated, monologue
@Length: 2' 00" (audio file VN350017)
@Words: 369
@Acoustic_quality: B
@Comments:

%tim: 0' 04"

*STE: allora / inizia / che / &he / Jerry / il
topolino / che viene inseguito + cioè &he / Tom mette
/ un formaggio /&hm / davanti alla tana di Jerry /
con un filo // e Jerry / cerca di prenderlo // e

viene portato &di [//] davanti a Tom // Tom mette un ferro da [//] gli vuol buttare un ferro da stiro /&he / &hm / addosso / però non ce la fa / e se lo butta sul piede // quindi / &he / Tom insegue Jerry / e &he / dopo un [//] dopo un po' Jerry si nasconde / &he / nell' &inchio [//] come si &chia / nel barattolino d' inchiostro // nell' inchiostro / &tras [//] &he / invisibile // &he / quando esce / vede [//] vede che non ha più [//] non si vedono più le zampe //

%tim: 1' 02"

*STE: &he / però / a toccarsi / le sente // così / quando va a leggere sul barattolo / c' è &scri [//] &he / sa che c' è scritto / inchiostro trasparente // quindi si butta tutto dentro / e &si [//] diventa trasparente // così va [//] va a fare i dispetti a Tom // come se fosse / un fantasma // &he / spaventa Tom / quando Tom + perché / poi / Tom / &he / va / come si dice + Tom / come si dice / &he + ## ah / si va a vedere allo specchio / cosa è successo // perché / son tutte eeh // poi si mette a riposare // però poi / dopo sente / &he / i piedi &tut [//] quasi tutti bruciati / perché / Jerry gli aveva messo i fiammiferi //

%tim: 2' 16"

*STE: così si va / a mettere i' piede dentro l' acquario dei pesci / &he / però poi / individua Jerry / con / qualcosa di [//] con la polvere bianca / lo &spol [//] cioè / lo butta a terra / così può vedere anche i passi di Jerry // lo vede / camminare / e / prende una tenda / un [//] la tenda / lo rinchiude dentro / e / con il libro lo spiaccica tutto // però &po [//] &he / Jerry riesce a liberarsi // così dà [//] con &he / la mazza da golf gli dà una botta sul sedere / che + sì e poi / vanno fuori &dava [//] &dav

[//] &he / all' entrata &de [//] all' ingresso della
porta / e c' è [//] che c' è il cane che sta dormendo
// quindi / Jerry glielo dà in testa al cane / e poi
/ gli dà la mazza da golf a Jerry // così / dopo il
cane / vede che la mazza da golf ce l' ha / &he /
Jerry / e glie la dà a [//] nel sedere a / Jerry // a
Tom / volevo dire // finito //
*MAR: finito // okay //
%tim: 2' 00"

12.2. STEFANO, LILI E LINA: Soggetti bilingui

@Title: Stefano (Target_Student 1), Lili
(Target_Student 2) e Lina (Target_Student 3)
@File: Lil insieme-CFRT
@Participants: STE, Stefano (M, 12 anni, 1, student,
interviewed, cinese nato a Prato)
LIL, Lili (M, 12 anni, 1, student,
interviewed, cinese nato a Prato)
LIN, Lina (F, 12 anni, 1, student,
interviewed, cinese nata a Prato)
MAR, Marisa, (F, B, 3, teacher,
interviewer/investigator, Lombardia)
@Date: 11/05/2009
@Place: Prato
@Situation: Chaplin Film Retelling Task
@Topic: the teacher shows a cartoon and then invites
Stefano, Lina and Lili to resume it
@Source: Produzioni orali in italiano_CFRT
@Class: public, regulated, dialogue
@Length: 13' 29" (audio files VN350020 from 0' 28" to
6' 28" / VN350021)
@Words: 1452
@Acoustic_quality: B

@Comments:

%tim: 0' 28"

%sit: Stefano, Lil and Lina are watching the cartoon
and doing some comments and answers to the teacher

*LIN: questo come si chiama? ventaglio ? che cos' è ?
prima //

*MAR: mantice //

*LIN: mantice ? xxx // pac //

*LIL: ecco qua l'inchiostro //

*LIN: e ora <diventa> +/.

*STE: [<] <l' inchiostro è invisibile> //

*LIN: eh / invisibile // diventa invisibile // &da
[//] diventa &invisi + invisibile ink // vedi ?

*LIL: ora mangia le mele / le cose / mangia una
banana // <ma> +/.

*STE: quello firma ?

*LIN: ti siedi xxx ?

*LIL: il gatto vede il [//] la sua ombra / e lo
colpisce con un libro // cioccolatini / questo / mi
sembrava //

*STE: ecco //

*LIN: cioccolatino tagliuzzato //

%tim: 1' 28"

*LIL: dopo / mangia una banana / ma vede un' ombra e
con un libro lo / sbatte //

*STE: adesso se lo xxx // sotto xxx //

*LIN: xxx un po' / xxx / della cosa //

*STE: Giulio / no ?

*LIN: eh ?

*STE: Giulio //

*LIL: aah //

%sit: LIL screams

*LIN: ma / chi è questo ?
 *LIL: iah //
 %sit: LIL screams
 %tim: 2' 28"
 *STE: quando te sei allo specchio è //
 *LIN: con te //
 *STE: ora va <a bere l' acqua> //
 *LIN: [<] <ora beve> +/.
 *STE: l' acqua // dopo bevendo il cacao / si [//] si
 xxx //
 *LIL: buono / no ? hhh
 %sit: LIL laughs (hhh)
 *LIN: che ridi //
 *STE: poi gli fa i puntini in faccia //
 *LIL: va a dormire / mette i fiammiferi / sulle gambe
 //
 *STE: ah //
 *LIL: ora ce da &mette + hai visto Lina ?
 *LIN: non me lo ricordo //
 *STE: no [//] &he / sembra strano // perché non è
 diverso // perché se no gli metteva i puntini //
 *LIN: eh / io mi ricordo xxx //
 *STE: perché xxx dopo se +
 %tim: 3' 28"
 *STE: che profumo // l' odore // è la mamma di
 Leonardo //
 %sit: from 3' 28" to 3' 45" someone pass in the
 proximity of the guys and they do some comments
 *LIL: &p [//] veramente ?
 *LIN: la mamma di Leonardo ?
 *STE: il [//] il &casi // xxx // te c' eri ?
 *LIN: e dov' è ?
 *STE: è giù //
 *STE: 'un c' è xxx oggi ?

*LIN: sì / c' è //
 *STE: mi fa paura //
 *LIN: tua <mamma> ?
 *LIL: [<] <Tom> // aah //
 %sit: LIL screams
 *LIN: xxx a sentirla //
 *STE: perché pensa che / fosse un fantasma //
 *LIL: ecco / ora vede l' ombra // e lo picchia //
 vedi ?
 *STE: c' è l' ombra e prende il libro // pac // pac /
 glielo dà in <testa> //
 *LIL: [<] <e dopo> mmh //
 *LIN: ah ah / vero //
 *STE: eh / c' ha il bernoccolo in testa //
 *LIL: eh // uuh //
 *STE: prende il libro // pam <pam> //
 *LIL: [<] <e bam> //
 *LIN: prende [//] <dopo prende la mela> +/.
 %tim: 4' 28"
 *LIN: [<] <prende la mela > // va sotto il
 frigorifero // <xxx mette / la farina> //
 *STE: [<] <no / però > +
 *LIN: la farina //
 *LIL: no / &hm butta / <xxx> +/.
 *STE: [<] <&pre [//] mette [//] prende la farina > +/
 *LIL: [<] <e lo / mette tutto nel pavimento> //
 *STE: [<] <e lo butta tutto in mezzo> // così può
 vedere anche i suoi passi //
 *LIL: no // non mi ricordo la fine // che beve / una
 cosa / e <diventa xxx> //
 *STE: [<] <il cacao> // latte e cacao //
 *LIL: eh // pam //
 *STE: missed me // che significa ?
 *MAR: mi hai mancato //

*STE: hhh
 %sit: STE laughs (hhh)
 *STE: pam // pac // ora lo blocca // <xxx> +
 *LIL: [<] <dopo esce> //
 *STE: sì // con la [/] con la mazza da golf / glielo
 tira nel sedere // pac //
 *LIL: va / dal cane //
 *STE: gliela dà in testa al cane // poi dà la mazza
 da golf a Tom //
 *LIN: il cane ?
 *STE: sì //
 *LIL: e dopo +/.
 *LIN: quello <grosso> ?
 *STE: [<] <sì> //
 *LIL: eh //
 %tim: 5' 28"
 *STE: bulldog //
 *LIL: e dopo va via / e lui +
 *LIN: sul cuscino //
 *LIL: beve un bel tazza di / cacao //
 *LIN: una bella //
 *STE: uno //
 *LIL: due //
 *STE: uno //
 *LIL: due // <ta> //
 *STE: [<] <ta> //
 *LIL: uuh //
 %sit: LIL screams
 *STE: pensa te // ora glielo va <a &de> [//] glielo
 dà in testa a [//] al cane //
 *LIN: [<] <xxx> +
 *STE: uno / due / tre // ora gli dà [//] glielo dà /
 a Tom // ora pensa che gliel' ha tirato Tom // quindi
 prende la mazza nel sedere // pa //

*LIL: ta //
*STE: pa / pa / pa / nel &sede // aah //
*LIL: uuh / uuh / uuh //
%sit: LIL screams
*LIN: questo è il cacao //
*STE: milk //
*LIN: <no / cioccolato> //
*LIL: [<] <choco milk> //
*STE: choco milk // ora riprende la sua forma // il
colore / ripren<de> //
*LIN: [<] <eh> // hhh
%sit: LIN laughs (hhh)
*MAR: <xxx> +
*LIN: [<] <sembra> un camaleonte //
*LIL: fine //
%tim: 6' 28"

VN350021

%tim: 0' 01"
*MAR: aspetta / eh //
*STE: inizio io //
*LIL: eh / insieme ad un topo //
*MAR: inizia così ?
*STE: inizia che / &he + allora / inizia / che / un
topo / Jerry / vede / il formaggio / &he / con [//]
tutto legato / &he +
*LIN: da un filo //
*STE: da un filo // &he / viene <attirato> [//] viene
attirato da Tom //
*LIN: [<] <xxx> //
*STE: &do + &he / poi / &he +
*LIN: ma lo stai xxx ? mh ? <si> //

*STE: [<] <c' è &he> +

*LIN: tu hai detto va piano // questo è il massimo //

*STE: c' è &he / Tom che <prende> il ferro da stiro / e glielo [/] e glielo vuol buttare in testa //

*LIL: [<] <xxx> +

*STE: però non ce la fa / e se lo butta sul piede // quindi / <dopo> +/.

*LIN: [<] <svelto eh > //

*STE: dopo / &he / Tom / &he / rincorre Jerry / sulle scale // &t [//] Jerry scivola giù / &he grazie a [//] a gli apposi<ti> ...

*LIL: [<] <sembra> che sul <xxx> //

*LIN: [<] <delle scale> // <sì> //

%tim: 1' 00"

*STE: [<] <e > poi / dopo / sbaglia mira / Tom / e va +/.

*LIN: sull' orologio //

*STE: va [//] va a sbattere con la testa sull' orologio a cucù // poi / con / l' accendi fuoco / quello là con +/.

*LIN: no / <si chiama> +

*STE: [<] <quella che> &de [//] <&aspi> [//] aspira <e>+/.

*LIN: [<] <xxx> / si dice // <anfello / mi sembra> //

*STE: va beh // hee / lo succhia e lo risucchia // così / Tom [//] sì Tom / Jerry / prende un piatto e glielo dà in testa a Tom // # poi / &he &t [//] &he / Jerry si butta / nel / <barattolino> +/.

*LIN: [<] <si nasconde> //

*STE: si nasconde nel barattolino d' inchiostro / però quando esce / scopre / che non si vedono più le &ga [//] le zampe //

*LIN: gambe //

*STE: le / <zampe> //

*LIN: [<] <va beh> //

*LIL: eh //

*LIN: son le zampe / per gli animali //

*STE: le zampe // così / &he / va a leggere sul barattolino / c' è scritto inchiostro / &he / invisibile // così / prova a metterci la mano / e non vede più la mano // si [//] <così si butta> +/.

*LIN: [<] <vede prima> / dopo legge //

*LIL: <ah> //

*STE: [<] <&he / così> / si butta tutto dentro / e / diventa &inv [//] tutto invisibile //

%tim: 2' 00"

*STE: poi / &he va / a mangiare i cioccolatini // &he e glieli mangia tutta / i cioccolatini //

*LIL: davvero ?

*STE: <sì> //

*LIN: [<] <ma a me> non sembrano tanti / i cioccolatini //

*STE: poi +/.

*LIL : è / finito <xxx> //

*STE: [<] <poi> / prende il righello / e come se fosse un trampolino si butta sul cuscino che è &su [/] sulla poltrona // poi +/.

*LIL: quando l' inizio ?

*MAR: hhh

*sit: MAR laughs (hhh)

*LIN: <ora tocca a te> //

*STE: [<] <&he / con> / un <tovagliolino> / &he / lo trasforma il un &pa [//] come un paracadute //

*LIL: [<] <xxx> +

*MAR: [<] <sì> //

*LIL: muoviti //

*STE: e poi / <&he> +

*LIN: [<] <guarda> sulla banana //

*MAR: è il xxx //

*STE: mentre Tom / vuole / # fare in modo che / Jerry ripren<da> +/.

*LIL: [<] <piazza> un' altra //

*STE: &pia [//] piazza un' altro formaggio / &he però / visto che &to [//] &he / Jerry è invisibile / glielo mangia subito // così / gli butta il ferro da stiro &su [//] sempre sulla gamba // così poi / prende la coda di Tom / e glielo mette / &ne [//] in un cavo dell' elettricità //

%tim: 3' 02"

*STE: Tom / &he / tutto / stanco / scappa via // <pensando> che / <fosse un fantasma> //

*MAR: [<] <ah> // <la vuoi continuare tu / Lili> ?

*LIL: &he / Tom vuole bere un sorso / di latte // ma Jerry lo prende // &he / Tom pensa di avere un miraggio // Tom <nel frattempo> +/.

*LIN: [<] <miraggio hhh> //

%sit: LIN laughs (hhh)

*LIL: eh // frattempo lo riprende / e lo mette a posto / e lo beve tutto // &he / Jerry // lo beve fino all' ultimo goccio / ma &s [//] non lo inghiotte / e lo sputa tutto di nuovo sulla faccia &de [//] del gatto // e il gatto / pensa di essere malato / e è andato al suo specchio a vedersi //

*STE: <poi> +/.

*LIN: [<] <dopo> si mette sul / cuscino a fare &u [//] a voler fare un riposino //

%tim: 4' 02"

*LIL: Jerry con / dei fiammiferi / li mette sulla gamba //

*STE: <sul piede> //

*LIN: [<] <sulla> + <sulle zampe> //

*STE: [<] <sulle dita> //

*LIN: sulle dita //
 *STE: delle zampe //
 *LIL: <eh eh> //
 *LIN: [<] <sull' alluce> //
 *LIL: allibito //
 *STE: no / tra l' alluce e l'indi<ce> //
 *LIL: [<] <e> / lo fa bruciare // Tom +/.
 *STE: mentre sta dormendo sente la puzza del fumo //
 *LIL: no // ha caldo / dopo vede il fumo // e dopo
 sente / e vede / corre subito sulla / bacinella d'
 acqua //
 *STE: ma / non sulla bacinella // si butta / <dentro>
 +/
 *LIL: [<] <all' acquario> //
 *STE: all' acquario [////] alla boccia // <dopo> un
 po' sente il pianoforte //
 *LIL: [<] <e> + va bene / dillo tu //
 *STE: che dopo un po' / sente un <pianoforte> //
 *LIN: [<] <è contento> //
 *MAR: xxx / poi +
 *LIL: xxx //
 *LIN: dicci così / tanto / va bene ?
 *LIL: <xxx a te> //
 *STE: [<] <ci mette la> testa //
 *LIN: allora / xxx se c' è ancora / è ancora vivo //
 poi Jerry si mette a &ma> [//] a / sbucciare la
 banana / e si mette a mangiare / # la banana // Tom /
 vede / l' ombra di Jerry / che mangia la banana //
 *STE: prende un libro //
 *LIN: prende un libro / lo butta sulla sua testa //
 %tim: 5' 00"
 *STE: glielo dà in testa //
 *LIL: e lo <colpisce> //

*LIN: [<] <con un bernoccolo> [/] con un bernoccolo
lunghissimo // <Jerry> [/] Jerry prende la mira //

*LIL: [<] <eh> ?

*LIN: corre sotto il frigorifero // lo mangia lo
butta fuori //

*LIL: Tom //

*LIN: Tom prende la farina // lo sparge per tutto il
pavimento //

*LIL: e vede ...

*LIN: e quando Jerry esce / si vedono i suoi passi //

*LIL: e lui / lo colpisce // <ma lo manca> //

*LIN: [<] <con la padella> //

*LIL: però / poi / Jerry scrive / <&he> +/.

*LIL: [<] <sulla &te> +

*LIN: [<] <mi hai mancato> //

*STE: <&he > / non mi hai beccato //

*LIN: mi hai mancato //

*STE: <però quando xxx> //

*LIN: [<] <Jerry / lo &acchia> [/] lo acchiappa // ma
[///] no // Tom // poi / Jerry +/.

*LIL: pren<de> +/.

*LIN: [<] <gli strizza il naso> //

*LIL: no / prende i baffi / lo <gira> +/.

*LIN: [<] <Tom> [/] Tom / prende / la tenda /
intrappola Jerry //

*LIL: prende un libro //

*LIN: prende un libro //

*LIL: e lo <colpisce> //

*LIN: [<] <lo colpisce> //

%tim: 5' 58"

*LIL: <ma> +/.

*LIN: [<] <Jerry> riesce a liberarsi // prende una
mazza da golf //

*LIL: e si xxx / nel culo //

*LIN: <nel sedere / devi dire> //
 *LIL: [<] <hhh va bene> //
 *LIN: eh //
 *LIL: ma +/.
 *LIN: lo mira // per bene //
 *LIL: sulla <sedia> //
 *LIN: [<] <forte> //
 *STE: pam / glielo da al sedere //
 *LIL: e Tom +/.
 *LIN: Tom / facendosi così # male +/.
 *LIL: <balla> //
 *LIN: [<] <lo insegue> / e vede il cane // Jerry
 picchia il cane // <per &far> +/.
 *LIL: [<] <e il> cane / va sotto //
 *LIN: e il cane / <pe>nsa che sia stato / Tom //
 *STE: [<] <&pe> + perché / Jerry gli ha buttato la
 mazza da golf in mano // così / <il cane / gli crede>
 //
 *LIN: [<] <e &ins> [//] e il cane insegue / Tom //
 *LIL: il gatto +/.
 *STA: dà delle mazzate da golf / nel sedere //
 *LIL: eh // <fine> //
 *LIN: [<] <e> / Jerry +/.
 *LIL: si siede <comodo> //
 *LIN: [<] <comodo> / <su un cuscino> //
 *STE: [<] <su un cuscino> //
 *LIN: beve / <xxx latte> //
 *LIL: [<] <xxx> //
 *LIN: ciocco &la [//] latte //
 *LIL: <latte al / cioccolato> //
 *STE: [<] <e si riforma tutto di colore suo> //
 *LIN: come un camaleonte //
 *LIL: hhh fine //
 %sit: LIL laughs (hhh)

%tim: 7' 01"

12.3. GIOVANNI: Soggetto monolingue

@Title: Italofono 1 (Monolingual Italian_Student 1)

@File: IT1-CFRT

@Participants: IT1, Giovanni (M, 12 anni, 1, student,
interviewed, toscano di origine
napoletana)

MAR, Marisa, (F, B, 3,
teacher/investigator, interviewer,
Lombardia)

@Date: 11/05/2009

@Place: Prato

@Situation: Chaplin Film Retelling Task

@Topic: the teacher invites IT1 to resume a cartoon

@Source: Produzioni orali in italiano_CFRT

@Class: public, regulated, monologue

@Length: 3' 40" (audio file VN350039)

@Words: 593

@Acoustic_quality: B

@Comments:

%tim: 0' 07"

*IT1: allora / in questa puntata / Tom / che è il
gatto / &he / innanzitutto / &he &fa [//] prende un
pezzo di formaggio / &he in modo da farlo mangiare a
Jerry //

*MAR: mh mh //

*IT1: &he / e lo lega ad un filo // Jerry &an [//] lo
annusa / &he ed esce dalla sua tana // allora / &mea
[//] man mano che si avvicina / Tom / &he tira pezzi
di formaggio verso di sé / &he / e appena &t [//]

Jerry è abbastanza vicino / &he cerca di prenderlo /
ma non ci riesce // &he / allora + &he no / cerca di
prenderlo &co [//] col ferro da stiro // però / Jerry
/ tira il piede di Tom sotto il ferro da stiro / e
appena Tom lo lascia / gli cade sul piede // &he
allora / Tom / insegue Jerry / e Jerry &pe [//] per
non farsi [//] per [//] per scappare si infila in una
bottiglietta / e poi si accorge di essere diventato
invisibile //

%tim: 1' 02"

*MAR: mh mh //

*IT1: allora / innanzitutto prima / prima di andare
da Tom / mangia qualche dolcetto // intanto / Tom /
prepara un' altra trappola / col formaggio / e il
filo / e il ferro da stiro dietro //

*MAR: mh mh //

*IT1: &he / allora / &t [//] Jerry arriva / si mangia
il pezzo di formaggio / e Tom / non crede ai suoi
occhi // allora &he + e intanto / Jerry / prende il
ferro da stiro / e glielo sbatte di nuovo sul piede
// &he allora / &he + quindi Tom si gira / e [//] e
Jerry infila la coda di Tom nella presa di corrente
// e prende la scossa // &he / allora [//] allora Tom
dice / siccome non crede / ai suoi occhi / decide /
di andare a [//] a bere il latte / però glielo beve
tutto Jerry // allora decide / &he / di farsi &he
[//] si va a vedere allo specchio / perché / non
crede ai suoi occhi // allora / poi decide / di farsi
una dormita // intanto / Jerry prende i fiammiferi /
glieli mette al piede e li accende // all' inizio Tom
pensa [//] vede il fumo / e si riaddormenta // poi si
&he [//] si sveglia di nuovo / e vede che [//] i piedi
in fiamme //

*MAR: sì //

%tim: 2' 02"

*IT1: &he / poi / &he va / &he vicino al pianoforte
//

*MAR: eh //

*IT1: e / va / a spegnersi il piede nella [//] nella
vasca [///] boccia dei pesci // &he / intanto / sente
il piano suonare // e vede che non c' è nessuno
dentro [//] dentro il piano // allora si affaccia per
vedere / e [//] e Jerry / toglie la [//] sbarra / che
aveva sempre fatto / e gli cade in &tes [///] e cade
in testa a Tom // &he / allora &he + poi / Jerry
intanto va a mangiare una banana / Tom lo vede //
vede la sua ombra // e decide + prende un libro / e
lo colpisce // &he Jerry + &he / quindi / e lo
colpisce // &he Jerry intanto prende la mela [///]
prende una mela / e scappa // e va / sotto il
frigorifero // e intanto Tom per vedere i suoi passi
/ &he butta la farina a terra // &he / &he quindi /
Jerry esce dal &f [///] da sotto il frigorifero /
incomincia a camminare / e Tom cerca di prenderlo con
una coperta // &he / &p [///] &he / diciamo / entra
&de [///] &he / riesce a prenderlo //

%tim: 3' 00"

*IT1: però poi / riesce a scappare mentre lui tira /
il libro sulla [///] nella coperta //

*MAR: mh mh //

*IT1: e &pr [///] &he / e Jerry prende una mazza da
baseball [///] da / golf / e gliela sbatte / hhh nel
fondoschiena //

%sit: IT1 laughs (hhh)

*MAR: mh mh //

*IT1: eh // &he / allora Tom / &he / insegue la mazza
da golf //

*MAR: mh mh //

*IT1: fino a &f [/] a fuori nel giardino // &he / a
quel punto / &he vicino a [////] quando / Jerry stava
vicino al cane / dà [/] la botta in testa al cane / e
poi dà [/] dà la mazza da golf a &j [//] a Tom // &mu
[//] allora il cane pensa che è stato / &he Tom a
dargli la botta in testa / allora comincia a
inseguirlo //
*MAR: <mh> //
*IT1: [<] <e> dandogli le botte / colla mazza da
<golf> //
*MAR: [<] <okay> // perfetto //
%tim: 3' 40"

12.4. SAMANTHA: Soggetto monolingue

@Title: Italofono 2 (Monolingual Italian_Student 2)
@File: IT2-CFRT
@Participants: IT2, Samantha (F, 12 anni, 1, student,
interviewed, Toscana)
MAR, Marisa, (F, B, 3,
teacher/investigator, interviewer,
Lombardia)
@Date: 11/05/2009
@Place: Prato
@Situation: Chaplin Film Retelling Task
@Topic: the teacher invites IT2 to resume a cartoon
@Source: Produzioni orali in italiano_CFRT
@Class: public, regulated, monologue
@Length: 2' 08" (audio file VN350041 from 0' 14" to
2' 08")
@Words: 289
@Acoustic_quality: B
@Comments:

%tim: 0' 14"

*IT2: allora / il cartone / parla di Tom e Jerry //

*MAR: mh mh //

*IT2: dove c' è Jerry / che rincorre Tom // cioè / #
Tom che rincorre Jerry // &he / &le [///] a forza di
rincorrerlo / Jerry si nasconde in [/] in / &s [///]
bottiglietta di inchiostro // quando esce / scopre
che le gambe sono sparite / e &s [///] &he / e capisce
che quello era inchiostro invisibile // allora ci si
tuffa dentro / e &li [///] e diventa invisibile //
così Tom non lo può più vedere // eh hhh //

%sit: IT2 laughs (hhh)

*IT2: &he / e allora / dopo / Jerry inizia a <fargli
degli> scherzi / a Tom //

*MAR: [<] <mh mh> //

*IT2: e lui pensa ci sia un fantasma // però / &he /
lui alla fine scopre che è Tom [///] che è Jerry /
perché vede la sua ombra //

%tim: 1' 01"

*IT2: allora / lo prende / però lui riesce a scappare
// e si nasconde sotto il frigo // &he / allora / Tom
/ &he gli mette [///] butta la farina per terra // in
modo che così &he [///] possa vedere le impronte di
Jerry / quando esce // &he / lo blocca / però lui
riesce a scappare / sfilandogli i baffi // &hm /
allora / Tom / si nasconde dietro una [///] un muro /
e quando lo vede arrivare / lo ferma co' una tenda //
&he / lo blocca / lo appoggia per terra / e cerca di
[/] di fermarlo // però lui riesce a scappare +/

*MAR: mh mh //

*IT2: e lo [///] e gli &f [///] e inizia / a &ri [///]
gli fa degli altri scherzi // &he / alla fine / &he
prende [/] gli prende la [/] la mazza da golf // e lo
colpisc [///] colpisce Tom // &he / si fa rincorrere

fino &ve [//] fino al cane / tira una botta al cane /
sempre con la mazza da golf / e lo [//] e fa credere
che sia stato Tom // così il cane lo rincorre / e lui
può tornare normalmente [///] può ritornare lui / e
&li [//] e beve [//] bevendo il latte / e facendo /
una vita comoda //

*MAR: okay // perfetto //

%tim: 2' 08"

APPENDICE 13

TRASCRIZIONI DELLE PRODUZIONI ORALI IN CINESE: *CHAPLIN FILM RETELLING TASK*

Scuola Primaria:classe II

13.1. FRANCO: Soggetto bilingue

@Title: Franco (Target_Child 1)
@File: Fra-CFRT
@Participants: FRA, Franco (M, 7 anni, 1, student,
interviewed, cinese nato a Prato)
MAR, Marisa, (F, B, 3, teacher,
interviewer/investigator, Lombardia)
@Date: 08/05/2009
@Place: Prato
@Situation: Chaplin Film Retelling Task (Chinese)
@Topic: the teacher invites Franco to resume a
cartoon
@Source: Produzioni orali in cinese_CFRT
@Class: public, regulated, monologue
@Length: 2' 36" (audio file VN350005)
@Words: 278
@Acoustic_quality: B
@Comments:

%tim: 0' 00"
*FRA: &he non mi vengono in cinese //
*MAR: prova a pensare se lo devi + pensa se lo devi
spiegare a papà // come glielo spiegheresti / che
cosa hai visto // nel cinese che [//] quello che usi
con papà eh / non quello che uso io con Sofia // ##
se gli devi dire + se lui ti chiede / che cosa hai

visto oggi // e tu gli devi spiegare quello // che storia + di che cosa parlava / questo ?

*FRA: &he 猫老鼠 //

%trl: *māo lǎoshǔ* //

%trd: gatto, topo.

*MAR va be' vai pure avanti // raccontala pure //

*FRA: &he + ### ho visto +

*MAR: in cinese //

*FRA: &he + ### non mi vengono //

*MAR: non ti viene perché non sai le parole / o non sai come spiegarlo ?

*FRA: non so come spiegarlo //

*MAR: perché non consci le parole ? mh / allora prova a dirmelo in italiano //

*FRA: ho visto Jerry / # Tom / che xxx le gocce nella testa di Jerry / e poi la gatta / quel gatto nero / che # &visu [//] voleva fare vedere i suoi muscoli a quel [//] a quella gatta // e Tom / non voleva / poi + &he non mi viene più niente //

*MAR: e in cinese non lo sapresti spiegare al babbo e alla mamma ? e quando tu + di cosa parli allora col babbo e la mamma / quando parli in cinese ? ti chiedono come va a scuola ? e quando ti chiedono cosa fai a scuola / cosa gli dici ?

*FRA: &he + in cinese ?

*MAR: si // cosa gli dici / in cinese ? come è andata a scuola / gli racconti le cose ...

*FRA: &he ## +

*MAR: allora / vediamo un po' / c'è una storia che mi sai raccontare / che conosci in cinese ? # no ? niente ?

*FRA: &he ## +

*MAR: ok // non ti viene niente / in cinese // ma / è più facile per te parlare in cinese / o in italiano ?

*FRA: in italiano / è più facile //
*MAR: è più facile // è perché parli meno / in cinese?
*FRA: &he ## +
*MAR: okay // va bene //
%tim: 2' 36"

13.2. EMILIO: Soggetto bilingue

@Title: Emilio (Target_Child 2)
@File: Emi-CFRT
@Participants: EMI, Emilio (M, 7 anni, 1, student, interviewed, cinese nato a Prato)
MAR, Marisa, (F, B, 3, teacher/investigator, interviewer, Lombardia)
CHI, Chiara, (F, 7 anni, 1, student, conversation participant, cinese nata a Prato)
@Date: 12/05/2009
@Place: Prato
@Situation: Chaplin Film Retelling Task (Chinese)
@Topic: the teacher invites Emilio to resume a cartoon
@Source: Produzioni orali in cinese_CFRT
@Class: public, regulated, monologue
@Length: 3' 15" (audio file VN350026)
@Words: 731
@Acoustic_quality: B
@Comments:

%tim: 5' 02"
*EMI: 这个猫 / 想抓老鼠 // 那个大象 / 每次都救了他 //
%trl: zhègè māo / xiǎng zhuā lǎoshǔ // nàgè dàxiàng / měi cì dōu jiùle tā //

%trd: questo gatto vuole prendere il topo. Quell'elefante ogni volta l'ha salvato.

*MAR: mh mh // e chi mi spiega di cosa parla / cosa ha visto ? me lo spieghi tu / Emilio ?

*EMI: &he / 那个猫 / 把炸弹想炸死那两个大象和 / 老鼠 // 他后来不小心炸到自己了 // ### 还有那个 [/] 还有那个猫 / 把针刺到那个 / 大象的脚上 // 后来那个老鼠救了 / 那个大象 // 还有那个 [/] &he / 那个 / 猫想抓老鼠 // 他跳下来 / 跳在水上 / 那个 / 大象把水给吸光 / 再把老鼠 / &he / 拿过来 // 就那个猫跳下来 / 跳到那个 [/] 那个盘子里 //

%trl: &he / nàge māo / bā zhàdàn xiǎng zhà sǐ nà liǎng ge dàxiàng hé / lǎoshǔ // tā hòu lái bù xiǎoxīn zhàdào zìjǐ le // ### hái yǒu nàge [/] hái yǒu nàge māo / bǎ zhēn cìdào nàge / dàxiàng de jiǎo shàng // hòu lái nàge lǎoshǔ jiùle / nàge dàxiàng // hái yǒu nàge [/] &he / nàge / māo xiǎng zhuā lǎoshǔ // tā tiào xiàlái / tiào zài shuǐ shàng / nàge / dàxiàng bǎ shuǐ gěi xīguāng / zài bǎ lǎoshǔ / &he / náguò lái // jiù nàge māo tiào xiàlái / tiàodào nàge [/] nàge pánzi lǐ //

%trd: quel gatto ha preso una bomba e vuole ammazzare quei due: l'elefante e il topo. Poi lui non è stato attento e ha finito per bombardare sé stesso. Poi c'è quel gatto che ha messo l'ago sotto il piede dell'elefante, dopo quel topo ha salvato quell'elefante. Poi quel... quel... quel gatto vuole prendere il topo. Lui salta giù, salta sull'acqua, e quell'elefante ha aspirato tutta l'acqua, poi prende il topo. Il gatto allora salta giù, in quello...quel piatto.

*CHI: 不是盘子 / 是桶子 //

%trl: bù shì pánzi / shì tǒngzi //

%trd: non è un piatto, è un secchio.

*EMI: &he / 桶子掉下来时候 / 那个桶破了 // 掉到 / &he / 很下面 // 后来有个 / 东西把他给戳上去 / 把他给扔到天上去 //

%trl: &he / tǒngzi diào xiàlái shíhòu / nàge tǒng pò le // diàodào / &he / hěn xiàmiàn // hòu lái yǒu gè / dōngxī bǎ tā gěi chuō shàngqù / bǎ tā gěi réndào tiān shàngqù //

%trd: secchio. Quando casca giù, quel secchio si rompe. Casca molta in profondità. Poi c'è un coso che lo infilza spingendolo su e poi lo lancia nel cielo.

*MAR: 还有吗? Ti ricordi qualcos'altro / Emilio ?

%trl: hái yǒu ma ?

%trd: altro?

*EMI: 我想一想 // ### 还有 // 刚刚开始时候 / 那个猫 / 没有大象 / 就跑到那个 [/] 那个老虎那 / 那个大口的 / 就钻进去了 // 后来 / 看那个大象 / 就把那个针拔出来 // &he / 针被拔出来的时候 / 他还在哭 // &he + ###

%trl: wǒ xiǎng yī xiǎng // ### hái yǒu // gānggāng kāishǐ shíhòu / nàge māo / méi yǒu dàxiàng / jiù pǎodào nàge [/] nàge lǎohǔ nà / nàge dà kǒu de / jiù zuàn jìn qù le // hòu lái / kàn nàge dàxiàng / jiù bǎ nàge zhēn bá chūlái // &he / zhēn bèi bá chūlái de shíhòu / tā hái zài kū // &he + ###

%trd: Ci penso un po'. C'è ancora. All'inizio c'è quel gatto, senza l'elefante, ha corso lì dove c'è la tigre, quella con la bocca grande, ed è entrato dentro. Poi guarda l'elefante, e tira fuori l'ago. Quando l'ago è stato tirato fuori, lui continua a piangere.

%tim: 8' 17"

13.3. SHIQI: Soggetto monolingue

@Title: Shiqi (Monolingual Chinese)

@File: Shi-CFRT

@Participants: SHI, Shiqi (F, 7 anni, 1, student, interviewed, cinese nata nello Zhejiang)
MAR, Marisa, (F, B, 3, teacher/investigator, interviewer, Lombardia)

@Date: 08/05/2009

@Place: Prato

@Situation: Chaplin Film Retelling Task (Chinese)

@Topic: the teacher invites Shiqi to resume a cartoon
@Source: Produzioni orali in cinese_CFRT
@Class: public, regulated, monologue
@Length: 3' 00" (audio file VN350010)
@Words: 288
@Acoustic_quality: B
@Comments:

%tim: 1' 00"

*SHI: 第一 / 他们 + &he 大象和老鼠表演了节目 // 还有 / 后来 / 猫呢
/ 就拿了一个 + &he 那个 &he + 像那个东西 // 就射到了那个 / &he
/ 球 // 就把老鼠弄到了电线杆上去了 // 后来猫 / 爬了梯子 / 走到了
/ 那个老鼠的跟上 // 他在跳上面跳 / 就把老鼠给抖了过来 / 后来要抓
的时候 / 大象又来了 // 后来 / &he / &he / 老鼠得救了 / 猫又
[/]又掉了下去 / 逃跑了 // &he + ### &he / 后来 / &he 猫又想
了一个主意 // 把 [/] 把 [/] 把大象弄喷嚏吧[/] 把老鼠给 / &he
弄出去再 / 猫再抓了老鼠后来 / 猫又碰到了 / &he 大象的爸爸 // 后
来 / &he / 大象的爸爸把 [/] 把 &he 猫给抓住了 / 又扔了 / 把小老
鼠给接了//

%trl: dì yī / tāmen + &he / dàxiàng hé lǎoshǔ biǎoyǎnle jiémù // hái yǒu / hòu
lái / māo ne / jiù nàle yī gè + &he / nàge &he + xiàng nàge dōngxi // jiù shèdào
le nàge / &he / qiú // jiù bǎ lǎoshǔ nòngdào le diànxiàngǎn shàngqù le // hòu
lái māo / pále tīzi / zǒudào le / nàge lǎoshǔ de gēn shàng // tā zài tiào
shàngmiàn tiào / jiù bǎ lǎoshǔ gěi dǒule guò lái / hòu lái yào zhuā de shíhòu /
dàxiàng yòu lái le // hòu lái / &he / &he / lǎoshǔ dé jiùle / māo yòu [/] yòu
diào le xiàqù / táopǎo le // &he + ### &he / hòu lái &he / māo yòu xiǎngdào le
yī gè zhǔyì // bǎ [/] bǎ [/] bǎ dàxiàng nòng pēntì bǎ [/] bǎ lǎoshǔ gěi / &he
nòng chūqù zài / māo zài zhuāle lǎoshǔ hòu lái / māo yòu pèndào le / &he
dàxiàng de bàba // hòu lái / &he / dàxiàng de bàba bǎ [/] bǎ &he māo gěi
zhuāzhùle / yòu rēngle / bǎ xiǎo lǎoshǔ gěi jiē le //

%trd: Per prima cosa, loro... L'elefante e il topo hanno fatto uno spettacolo. Poi, dopo, il gatto ha preso un ... assomiglia a quella cosa, quindi ha sparato su quel palloncino, quindi ha mandato il topo sulla cima dell'asta. Poi, il gatto è salito sulla scala, e ha camminato fino al topo. Lui (il gatto) salta sopra, facendo tremare il topo per poterlo avvicinare a sé. Poi quando lo voleva prendere, l'elefante è arrivato di nuovo. Poi, il topo è stato salvato e il gatto è caduto giù di nuovo, ed è fuggito... Il gatto ha avuto una nuova idea ... ha fatto starnutire l'elefante, e il topo è volato via. Poi, il gatto è andato a prendere di nuovo il topo, alla fine, il gatto ha incontrato il papà dell'elefante, poi il papà dell'elefante ha preso il gatto, l'ha buttato di nuovo, e poi ha preso il topo.

*MAR: 好了吗?

%trl: *hǎo le ma?*

%trd: Finito?

*SHI: 不知道 //

%trl: *bù zhīdào //*

%trd: non lo so.

*MAR: 想一想 //

%trl: *xiǎng yī xiǎng //*

%trd: pensaci un po'.

*SHI: ### &he +

*MAR: 没有?

%trl: *méi yǒu?*

%trd: basta?

*SHI: ### &he +

*MAR: 在开始的时候为什么大象哭?

%trl: *zài kāishǐ de shíhòu wéishénme dàxiàng kū?*

%trd: all'inizio perché l'elefante piange?

*SHI: 什么?

%trl: *shénme?*

%trd: cosa?

*MAR: 那个开始 [//] 那个 / 故事开始的时候 / 为什么大象哭?

%trl: *nàge kāishǐ / nàge / gùshì kāishǐ de shíhòu / wéishénme dàxiàng kū?*

%trd: quando la storia inizia, perché l'elefante piange?

*SHI: 因为他脚踩到了钉子 //
%trl: *yīnwèi tā jiǎo cǎidào le dìngzǐ //*
%trd: perché ha messo il suo piede sul chiodo.
*MAR: 以后呢?
%trl: *yǐ hòu ne?*
%trd: poi?
*SHI: 后来小老鼠帮他把钉子 / 拔了 // 大象就喜欢他了 //
%trl: *hòu lái xiǎo lǎoshǔ bāng tā bǎ dìngzǐ / bá le // dàxiàng jiù xǐhuān tā le //*
%trd: poi, il topolino lo aiuta a tirare fuori il chiodo. Quindi all'elefante piace.
*MAR: mh mh // okay // 还有吗?
%trl: *mh mh // okay // hái yǒu ma?*
%trd: altro?
*SHI: no //
*MAR: mh mh // okay //
%tim: 3' 00"

APPENDICE 14
TRASCRIZIONI DELLE PRODUZIONI ORALI IN CINESE:
CHAPLIN FILM RETELLING TASK

Scuola Secondaria di 1° grado: classe II

14.1. STEFANO, LILI E LINA: Soggetti bilingui

@Title: Stefano (Target_Student 1), Lili
(Target_Student 2) e Lina (Target_Student 3)

@File: Ste insieme-CFRT

@Participants: STE, Stefano (M, 12 anni, 1, student,
interviewed, cinese nato a Prato)

LIL, Lili (M, 12 anni, 1, student,
interviewed, cinese nato a Prato)

LIN, Lina (F, 12 anni, 1, student,
interviewed, cinese nata a Torino)

MAR, Marisa, (F, B, 3, teacher,
interviewer/investigator, Lombardia)

@Date: 11/05/2009

@Place: Prato

@Situation: Chaplin Film Retelling Task

@Topic: the teacher shows a cartoon and then invites
Stefano, Lina and Lili to resume it

@Source: Produzioni orali in cinese_CFRT

@Class: public, regulated, dialogue

@Length: 7' 20" (audio file VN350019)

@Words: 1993

@Acoustic_quality: B

@Comments:

%tim: 0' 00"

*MAR: quando vuoi //

*LIL: faccio la fine //

*LIN: no hhh //

%sit: LIN and STE laugh (hhh)

*MAR: riusciamo a farlo?

*LIL: 一只老鼠正在被一个猫追 / 那只老鼠跑了一个马戏团里面 // 看见那个大象正在哭 / 他就帮了他一把 / 为什么因为他的手 +

%trl: yī zhī lǎoshǔ zhèng zài bèi yī ge māo zhuī / nà zhī lǎoshǔ pǎole yī gè mǎxìtuán lǐmiàn // kànjiàn nàgèdàxiàng zhèng zài kū / tā jiù bāngle tā yī bǎ / wèishénme yīnwèi tā de shǒu +

%trd: c'è un topo che è inseguito da un gatto; quel topo corre ed entra dentro un circo. Vede quell'elefante che sta piangendo, quindi lo aiuta, perché? Perché la sua zampa...

*LIN: troppo veloce //

*LIL: 因为他的 / 掌里有一个针 // 他的 + 那只老鼠看见他就帮他了一把 //

%trl: yīnwèi tā de / zhǎng lǐ yǒu yī ge zhēn // tā de + nà zhī lǎoshǔ kànjiàn tā jiù bāngle tā le yī bǎ //

%trd: perché nella pianta del suo piede c'è un ago. Quel topo l'ha visto e, quindi, gli ha dato una mano.

*LIL: 再呢 / &he 猫 [//] 猫来了 / 想把老鼠吃了 / 就是大象 / 看到他帮他 / 他呢就把那个猫打了 // 好了?

%trl: zài ne / &he māo [//] māo lái le / xiǎng bǎ lǎoshǔ chī le / jiù shì dàxiàng / kàndào tā bāngle tā / tā ne jiù bǎ nàge māo dǎ le // hǎo le ?

%trd: poi è venuto il gatto con l'intenzione di mangiare il topo, però l'ha visto l'elefante; l'elefante allora ha picchiato quel gatto. È così?

*LIN: &he / dove siamo arrivati ?

*LIL: che / l' elefante l' ha picchiato //

*LIN: quando ? ah / quando è svenuto?

*STE: quando lo sbatte //

*LIL: lo sbatte sul tamburo / mi sembra //

*LIN: non mi ricordo il film //

%sit: they laugh altogether

*MAR: aiutatela voi //

*LIN: dov'era?

*STE: quello là / quando c'è quel + gli leva il chiodo / e poi prende + non si accorge di Tom / lo prende e lo sbatte // mentre Jerry è con il chiodo in mano e dietro +

*LIL: dimenticato tutto //

*LIN: e poi ?

*STE: vai //

*LIN: poi?

*MAR: eh / se non lo ricorda / aiutatela voi //

*STE: &he / poi arriva Tom / con la scala / sale su / prende il topo +

*LIN: no //

*STE: cerca di prendere il topo / però l' elefante / boom //

*LIL: maestra / 有没有纸巾啊 ?

%trl: *yǒu méi yǒu zhǐjīn ā?*

%trd: ce l'hai un fazzoletto?

*MAR: sì / aspetta eh // voi intanto andate avanti // anche in cinese va bene //

*LIN: comincia te / Stefano // continua te //

*STE: come si dice scala ?

*LIN: < 楼梯 > //

%trl: <lóutī> //

%trd: scala

*LIL: [<] < 楼梯 > //

%trl: [<] <lóutī> //

%trd: scala

%sit: they laugh altogether

*LIL: 猫站在那个后面正在想 / 他们 / 大象陪老鼠一起去表演 //

%trl: *māo zhàn zài nàge hòumiàn zhèng zài xiǎng / tāmen / dàxiàng péi lǎoshǔ yīqǐ qù biǎoyǎn //*

%trd: il gatto sta dietro a quello e sta pensando, e loro, l'elefante accompagna il topo a recitare lo spettacolo insieme.

*STE: 没有 / 大象没有这样子的 //

%trl: *méi yǒu / dàxiàng méi yǒu zhè yàngzǐ de //*

%com: No, l'elefante non ha fatto così.

%sit: they laugh altogether

*STE: 然后 / 有那个 &he / 猫 / 把那个楼梯拿过来 //

%trl: *ránhòu / yǒu nàge &he / māo / bǎ nàge lóutī nàguò lái //*

%trd: poi, c'è quel gatto, ha preso la scala

*LIN: eh?

*LIL: 把那个球打破了 //

%trl: *bǎ nàge qiú dǎ pò le //*

%trd: ha rotto il palloncino.

*STE: no / prima c' è quella xxx scala / poi xxx +

*LIN: fammi rivedere //

*STE: vai //

*LIN: hhh

%sit: LIN laughs (hhh)

*STE: allora noi siamo qua // qua ci entra / qua c'è quello che piange + siamo qua // prende la scala [// prende la scala prima //

*LIL: ah / prende scala per salire sull' elefante / poi //

*LIN: eh // tu pensavi che era xxx //

*STE: 然后 / 他呢 ? 楼梯 / 上那个大象的头上 / 拿老鼠 // 然后 / 这大象用 / 他的鼻子 / 把 / 猫 / 打在 / 头上 //

%trl: *ránhòu / tā ne? lóutī / shàng nàge dàxiàng de tóu shàng / ná lǎoshǔ // ránhòu / zhè dàxiàng yòng / tā de bízǐ / bǎ / māo / dǎ zài / tóu shàng //*

%trd: poi, lui? Usando quella scala è salito sulla testa dell'elefante, a prendere il topo. Poi, quest'elefante ha usato il suo naso per dare le botte sulla testa del gatto.

*LIN: come 打在头上 ?

%trl: *dǎ zài tóu shàng?*

%trd: come “dà una botta sulla testa”?

*STE: no / 打在地下 //

%trl: *dǎ zài dǐ xià //*

%trd: no, va giù.

*LIN: che vuoi dire 打在 / 打在头上 ?

%trl: *dǎ zài / dǎ zài tóu shàng ?*

%trd: che vuoi dire “picchiare / picchiare sulla testa”?

*STE: no / ha fatto così // vuoi provare ? eh vedi /
che non lo sai //

*MAR: va bene / non vi preoccupate // poi ? 以后呢?

%trl: *yǐ hòu ne ?*

%trd: poi?

*LIN: &he / 大象正在跳的时候 / 把球扔给老鼠 +

%trl: *&he / dàxiàng zhèng zài tiào de shíhòu / bǎ qiú rēng gěi lǎoshǔ +*

%trd: mentre l’elefante sta saltando, lancia il palloncino al topo.

*LIL: Tom //

*STE: no Jerry //

*LIN: 老鼠一直在跳 / 然后 //

%trl: *lǎoshǔ yīzhí zài tiào / ránhòu //*

%trd: il topo continua a saltare.

*STE: 我为什么没有这个帮助啊 ?

%trl: *wǒ wèishénme méi yǒu zhège bāngzhù ā ?*

%trd: perché io non ho un aiuto del genere?

*LIN: 猫 [/] 猫 / 把气球打破了 //

%trl: *māo [/] māo / bǎ qìqiú dǎpò le //*

%trd: il gatto rompe il pallone

*LIL: 用什么 ?

%trl: *yòng shénme ?*

%trd: cosa usa?

*LIN: non è 猫 ?

%trl: *māo*

%trd: non è “il gatto” ?

*LIL: 猫用什么啊 ?
 %trl: *māo yòng shénme ā ?*
 %trd: quel gatto cosa usa?
 *STE: 这样子的 //
 %trl: *zhè yàngzǐ de /*
 %trd: è così.
 *LIN: io non l' ho visto / ah / c' era la fionda //
 *LIL: 弓嘛 //
 %trl: *gōngma //*
 %com: l'arco.
 *LIN: 用弓 / 把它 / < 打破 > //
 %trl: *yòng gōng / bǎ tā / < dǎpò > //*
 %trd: ha usato l'arco per romperlo
 *STE: [<] < 打破 > / 把球打破 //
 %trl: *[<] < dǎpò > / bǎ qiú dǎpò //*
 %trd: ha rotto, ha rotto il palloncino.
 *LIN: ma questo è avanti ?
 *LIL: 对 //
 %trl: *duì //*
 %trd: sì.
 *STE: 然后那个 / 老鼠 //
 %trl: *ránhòu nàge / lǎoshǔ //*
 %trd: poi quel topo
 *LIN: 老鼠 / 上楼梯 +
 %trl: *lǎoshǔ / shàng lóutī +*
 %trd: sale sulla scala.
 *STE: no / no finisce proprio sotto // viene &pro +
 *LIN: ah //
 *STE: poi lo scoppia / e vola sopra //
 *LIL: 因为爆炸 / 掉在 / 那条线上 //
 %trl: *yīnwéi bàozhà / diào zài / nà tiáo xiàn shàng //*
 %trd: a causa dello scoppio, è caduto sopra la corda.

*LIN: no / prima c' è + 大象以为 / &hm 老鼠死了 //

%trl: *dàxiàng yǐwéi / &hm lǎoshǔ sǐ le //*

%trd: l'elefante pensa che il topo sia morto.

*LIL: 哭了起来 hhh //

%trl: *kūle qǐlái hhh //*

%trd: si è messo a piangere, eh.

%sit: they laugh altogether (hhh)

*LIN: 然后老鼠跳到 +

%trl: *ránhòu lǎo shǔ tiàodào +*

%trd: poi, il topo salta su....

*STE: 猫上 / 了线 // <跳> +

%trl: *māo shàng / le xiàn // <tiào> +*

%trd: il gatto è salito sulla corda, salta

*LIL: [<] <跳来跳去> +

%trl: [*<*] *<tiào lái tiào qù> +*

%trd: salta su e giù

*LIN: 哪有跳来跳去啊 ?

%trl: *nǎ yǒu tiào lái tiào qù ā ?*

%trd: ma come salta su e giù?

*STE: 他跳来跳去把那个老鼠 / 拿过来 //

%trl: *tā tiào lái tiào qù bǎ nàge lǎoshǔ / náguò lái //*

%trd: lui salta su e giù,così prende il topo.

*LIN: 大象生气的样子 / # 看着猫 //

%trl: *dàxiàng shēngqì de yàngzi / # kànzhe māo //*

%trd: l'elefante sembra arrabbiato, guarda il gatto.

*STE: 然后把 +

%trl: *ránhòu bǎ +*

%trd: poi ha...

*LIN: 然后把 + 大象把老鼠吸到鼻子里 //

%trl: *ránhòu bǎ + dàxiàng bǎ lǎoshǔ xīdào bízi lǐ //*

%trd: poi ha... L'elefante ha aspirato il topo nel naso.

*LIL: 再把 +

%trl: zài bǎ +
 %trd: e poi ha...
 *LIN: 再把猫 / 飞到天上上 //
 %trl: zài bǎ māo / fēidào tiān shàng shàng //
 %trd: (l'elefante) volare il gatto in cielo.
 *LIL: 飞到天上 //
 %trl: fēidào tiān shàng //
 %trd: l'ha fatto volare in cielo.
 *LIN: 天上上 //
 %trl: tiān shàng shàng //
 %trd: sì, cielo, ah.
 *LIL: 把他扔到天上 / 是用线 [/] 线 / 把他弄到 //
 %trl: bǎ tā rēngdào tiān shàng / shì yòng xiàn [/] xiàn / bǎ tā nòngdào //
 %trd: ha lanciato il gatto in cielo con la corda e l'ha fatto volare.
 *LIL: 然后 / 老鼠 / 上了楼梯 //
 %trl: ránhòu / lǎoshǔ shàngle lóutī //
 %trd: poi, il topo sale sulla scala.
 *LIL: 猫还是 / 不放弃 / 一直追了老鼠 //
 %trl: māo hái shì / bù fàngqì / yīzhí zhuīle lǎoshǔ //
 %trd: però il gatto non si rassegna, continua a inseguire il topo.
 *STE: 就一直跟着他 // ora c' è l' inferno //
 %trl: jiù yīzhí gēnzhe tā //
 %trd: lo segue
 %sit: they laugh altogether (hhh)
 *LIN: 老鼠掉进了 / 桶里 //
 %trl: lǎoshǔ diào jìn le / tǒng lǐ //
 %trd: il topo cade giù nel secchio.
 *STE: 马桶里 //
 %trl: mǎtǒng lǐ //
 %trd: cesso.
 %sit: they laugh altogether (hhh)
 *LIN: 大象把水吸光 / 然后把老鼠 / 拿起来亲了他 //

%trl: *dàxiàng bǎ shuǐ xīguang / ránhòu bǎ lǎoshǔ / ná qǐlái qīnle tā //*
 %trd: l'elefante aspira tutta l'acqua, e poi prende il topo e gli dà un bacio.
 *LIL: 该你啦 //

%trl: *gāi nǐ lā //*
 %trd: tocca a te.
 *LIL: 你的时间啦 //

%trl: *nǐ de shíjiān lā //*
 %trd: è il tuo turno.
 *STE: 然后 / 猫 / 掉了那个 / 没有水的那个桶里 // 一直掉到 / 地
 狱那边 //

%trl: *ránhòu / māo / diàole nàge / méi yǒu shuǐ de nàge tǒng lǐ // yīzhí diàodào
 / dìyù nà biān //*
 %trd: poi, il gatto è caduto nel secchio senza acqua, fino all'inferno
 *LIL: 地狱那边 //

%trl: *dìyù nà biān //*
 %trd: l'inferno.
 *LIL: 那个恶魔重心把他带上去 //

%trl: *nàge è mó zhòngxīn bǎ tā dài shàngqù //*
 %trd: quel diavolo lo riporta su.
 *STE: 带上去 // 用什么? 用电梯带上去 //

%trl: *dài shàngqù // yòng shénme? yòng diàntī dài shàngqù //*
 %trd: lo riporta su. Come? Con l'ascensore.
 *LIL: 真是有电梯吗?

%trl: *zhēn shì yǒu diàntī ma?*
 %trd: c'è davvero l'ascensore?
 *LIN: no //

*STE: 没有显示电梯 //

%trl: *méi yǒu xiǎnshì diàntī //*
 %trd: l'ascensore non si vede.
 *LIL: 电梯 // 可是停电了 //

%trl: *diàntī // kěshì tíng diànle //*
 %trd: l'ascensore. Però è andata via l'elettricità.

*STE: 扔掉 / 然后 / 大象高高兴兴地跟老鼠 / 玩来玩去 / 用鼻子吸来吸去 //

%trl: *rēngdiào / ránhòu / dàxiàng gāogāo-xīngxīng dì gēn lǎoshǔ / wán lái wán qù / yòng bízi xī lái xī qù //*

%trd: butta via, poi l'elefante si diverte con il topo, lanciandolo su e giù con il naso.

*STE: 然后 / 猫用 +

%trl: *ránhòu / māo yòng +*

%trd: poi, il gatto usa....

*LIL: ora che fa?

*LIN: ah // <把辣椒放到> +

%trl: ah // <*bǎ làjiāo fàngdào*> +

%trd: ah, ha messo il peperoncino in ...

*STE: [<] <把辣椒放到> / &he / 大象的鼻子里面 // &he 大象想打喷嚏 //

%trl: [<] <*bǎ làjiāo fàngdào*> / &he / *dàxiàng de bízi lǐmiàn* // &he *dàxiàng xiǎng dǎ pēntì* //

%trd: ha messo il peperoncino nel naso dell'elefante, così starnutirà.

*LIL: 一打就打了很大 / **ah** //

%trl: *yī dǎ jiù dǎle hěn dà / ah //*

%trd: ha fatto un super starnuto, eh.

*LIL: 把老鼠弄到了 <远远> +/

%trl: *bǎ lǎoshǔ nòngdào le <yuǎnyuǎn> +/*

%trd: ha fatto volare il topo lontano

*STE: [<] <飞到> / 远远的地方去 // 可是 +

%trl: [<] <*fēidào*> / *yuǎnyuǎn de dìfāng qù* // *kěshì* +

%trd: vola lontano... però...

*LIN: 猫 //

%trl: *māo //*

%trd: il gatto.

*STE: 猫想去抓老鼠可是 / 大象已经在那儿 / 等老鼠飞过来 //

%trl: *māo xiǎng qù zhuā lǎoshǔ kěshì / dàxiàng yǐjīng zài nàr / děng lǎoshǔ fēi guòlái //*

%trd: il gatto vuole prendere il topo, ma l'elefante l'aspetta già lì.

*LIL: 他就把猫的那手套 +

%trl: *tā jiù bǎ māo de nà shǒutào //*

%trd: allora l'elefante, il guanto del gatto.

*STE: 拿过来 //

%trl: *ná guòlái //*

%trd: lo prende

*LIL: 接老鼠 //

%trl: *jiē lǎoshǔ //*

%trd: e prende il topo.

*STE: 接了老鼠 / 然后再亲了他 //

%trl: *jiēle lǎoshǔ / ránhòu zài qīnle tā //*

%trd: prende il topo e lo bacia ancora.

*LIL: 没有亲啊 ?

%trl: *méi yǒu qīn ā ?*

%trd: l'ha baciato?

*STE: 他没有亲吗?

%trl: *tā méi yǒu qīn ma ?*

%trd: non l'ha baciato?

*LIN: 他爱上了 //

%trl: *tā ài shàng le //*

%trd: si è innamorato

*STE: 然后在路上 / 大象在推 //

%trl: *ránhòu zài lù shàng / dàxiàng zài tuī //*

%trd: poi, sulla strada, l'elefante spinge.

*LIN: ah ? &he +

*LIL: &he +

*STE: 然后那个 / 猫在那 [/] 在那个 / 路上放了那个 / 炸弹 //

%trl: *ránhòu nàge / māo zài nà [/] zài nàge / lù shàng fàngle nàge / zhàdàn //*

%trd: poi, quel gatto, ha messo una bomba sulla strada.

*LIL: 就是炸弹掉了 / 他自己那边 //

%trl: *jiù shì zhàdàn diàole / tā zìjǐ nàbiān //*

%trd: la bomba è caduta nel luogo in cui si trovava il gatto.

*STE: 自己的那边 //

%trl: *zì jǐ de nàbiān //*

%trd: nel luogo in cui si trovava il gatto.

*STE: 因为大象踩了 / 就爆炸了 //

%trl: *yīnwéi dàxiàng cǎile / jiù bàozhà le //*

%trd: l'elefante la calpesta e la bomba scoppia.

%tim: 7' 21"

14.2. LICHAO: Soggetto monolingue

@Title: Sinofono 1 (Monolingual Chinese_Student 1)

@File: LIC-CFRT

@Participants: LIC, Lichao (F, 12 anni, 1, student, interviewed, cinese nata nello Zhejiang)

MAR, Marisa, (F, B, 3, teacher/investigator, interviewer, Lombardia)

@Date: 15/03/2010

@Place: Prato

@Situation: Chaplin Film Retelling Task

@Topic: the teacher invites LIC to resume a cartoon

@Source: Produzioni orali in cinese_CFRT

@Class: public, regulated, monologue

@Length: 1' 57" (audio file VN3500_jerrygoround)

@Words: 520

@Acoustic_quality: B

@Comments:

%tim: 0' 07"

*MAR: 无所谓 / 有什么 / 记住啊?

%trl: *wúsuǒwèi / yǒu shénme / jìzhù ā ?*

%trd: come vuoi. Cosa ti ricordi?

*LIC: 嘎 / 就是看里面的内容 + 那个老鼠 [/] &he 老鼠 / xxx / 一个猫 / &he +

%trl: *ō / jiù shì kàn lǐmiàn de nèiróng + nàge lǎoshǔ [/] &he lǎoshǔ / xxx / yī gè māo / &he +*

%trd: oh, di quello che ho visto... quel topo, topo...un gatto...

*MAR: 如果你要再看一下 / 也可以啊 //

%trl: *rúguǒ nǐ yào zài kàn yīxià / yě kěyǐ ā //*

%trd: puoi rivederlo se vuoi.

*LIC: 啊 / 不用 / 不用 //

%trl: *āh / bù yòng / bù yòng //*

%trd: ah, non c'è bisogno.

*LIC: &he 老鼠在被猫抓那个 / 抓的时候 / 他跑到了 / 无意中 / 跑到了那个 / 马戏团 // 他碰到了马戏团里 / &he 他看见了马戏团里有只大象 / 那个 / 脚被钉子钉到了 // 然后他 / 去把它 / 拿下来 // 帮他
把钉子拿下来 // 然后 / 那个老鼠 + 那个大象 + 老鼠把钉子拿下来后 / 大象很感谢他 / &he &he / 因为他 / 把他那个 / 脚上那个钉子弄得很疼 / 拿下来了 //

%trl: *&he lǎoshǔ zài bèi māo zhuā nàge / zhuā de shíhòu / tā pǎodào le / wúyì zhōng / pǎodào le nàge / mǎxìtuán // tā pèngdào le mǎxìtuán lǐ / &he tā kànjiànle mǎxìtuán lǐ yǒu zhī dàxiàng / nàge / jiǎo bèi dìngzǐ dìngdào le // ránhòu tā / qù bǎ tā / ná xiàlái // bāng tā bǎ dìngzǐ ná xiàlái // ránhòu / nàge lǎoshǔ + nàge dàxiàng + lǎoshǔ bǎ dìngzǐ ná xiàlái hòu / dàxiàng hěn gǎnxiè tā / &he &he / yīnwéi tā / bǎ tā nàge / jiǎo shàng nàge dìngzǐ nòng dé hěn téng / ná xiàlái le //*

%trd: mentre è inseguito dal gatto, il topo corre ed entra accidentalmente in quel circo, si è imbattuto per caso nel circo, eh, ha visto l'elefante nel circo, ha un piede con un chiodo. Poi, lui (il topo) lo toglie, aiuta l'elefante a togliere il chiodo. Poi, quel topo ... quell'elefante ... dopo aver tolto il chiodo, l'elefante

lo ringrazia molto, eh..., perché gli ha tolto dal piede quel chiodo che gli faceva male

*LIC: &he / 然后 / 大象就把他 / 跟 &he 跟他一起去表演 / 而那个 / 猫 / 不罢休 / 还是去 / 使尽全力地 / 去抓这只老鼠 // 而每次 / 他都会失败 // &he 最后 / 还是输了 //

%trl: &he / ránhòu / dàxiàng jiù bǎ tā / gēn &he gēn tā yīqǐ qù biǎoyǎn / ér nàgè / māo / bù bàxiū / hái shì qù / shǐ jìn quánlì dì / qù zhuā zhè zhī lǎo shǔ // ér měi cì / tā dōu huì shībài // &he zuìhòu / hái shì shū le //

%trd: eh, poi...poi, l'elefante fa uno spettacolo con il topo, però il gatto non rinuncia mai, cerca ancora di prendere quel topo. E ogni volta, il gatto fallisce sempre, alla fine, lui ha perso.

*MAR: 好了吗?

%trl: hǎo le ma ?

%trd: basta?

*LIC: 恩 //

%trl: ēn //

%trd: mh //

*MAR: ok //

%tim: 1' 57"

14.3. ENKE: Soggetto monolingue

@Title: Sinofono 2 (Monolingual Chinese_Student 2)

@File: ENK-CFRT

@Participants: ENK, Enke (M, 12 anni, 1, student, interviewed, cinese nato nello Zhejiang)
MAR, Marisa, (F, B, 3, teacher/investigator, interviewer, Lombardia)

@Date: 16/03/2010

@Place: Prato

@Situation: Chaplin Film Retelling Task (Chinese)

@Topic: the teacher invites ENK to resume a cartoon

@Source: Produzioni orali in cinese_CFRT
@Class: public, regulated, monologue
@Length: 1' 40" (audio file VN3500~3_jerrygoround)
@Words: 380
@Acoustic_quality: B
@Comments:

%tim: 0' 06"

*ENK: 这部猫和老鼠的电影是比较滑稽的 / 不过 / &he 这里面 / 老鼠是比较善良的 / 愿意乐于帮助别人 // 大象 / 也是 / 知 [/] 也是一个知恩图报的一个人 //

%trl: zhè bù māo hé lǎoshǔ de diànyǐng shì bǐjiào huáqí de / bùguò / &he zhè lǐmiàn / lǎoshǔ shì bǐjiào shànliáng de / yuànyì lèyú bāngzhù bié rén // dàxiàng / yě shì / zhī [/] yě shì yī gè zhīēntú bào de yī gè rén //

%trd: questo film sul gatto e il topo è piuttosto comico, tuttavia, nel film il topo è molto buono e aiuta volentieri gli altri. L'elefante è una persona che sa ricambiare un favore.

*ENK: &he / 猫呢 / 虽然他为 [/] &he 他为了追老鼠 / 那个 + 有心要加害那个 / 大象 // &he 等一下 //

%trl: &he / māo ne / suīrán tā wéi [/] &he tā wéile zhuī lǎoshǔ / nàge + yǒuxīn yào jiāhài nàge / dàxiàng // &he děng yī xià //

%trd: il gatto, invece, per potere prendere il topo, cerca di fare male all'elefante... aspetta un attimo.

*MAR: 你可以再看一下 //

%trl: nǐ kěyǐ zài kàn yīxià //

%trd: puoi vederlo di nuovo.

*ENK: 不过 / 那个 / 猫呢 / 他有一种精神 / 为了抓到老鼠而弃而不舍的精神 // 这值得我们去学习 // ## &he + ### 然后 / 大象 / 为了 / &he 帮 / 也是 / &he [/] 也是在 / 在老鼠要快被猫抓到时 / 也是 / 挺身而出帮 [/] 帮老鼠 / &he 打跑那个猫 // 最后 / 最后嘛 / &he / 猫呢 / 也投降了 //

%trl: *bùguò / nàge/ māo ne / tā yǒu yī zhǒng jīngshén / wéile zhuādào lǎoshǔ
ér qì ér bù shě de jīngshén // zhè zhí dé wǒmén qù xuéxí // ## &he + ###
ránhòu / dàxiàng / wéile / &he bāng / yě shì [/] &he yě shì zài / zài lǎo shǔ yào
kuài bèi māo zhuādào shí / yě shì / tǐngshēnérchū bāng [/] bāng lǎoshǔ / &he
dǎpǎo nàge māo // zuìhòu / zuìhòu ma / &he / māo ne / yě tóujiàng le //*

%trd: il gatto ha una forza di spirito per cui non rinuncia mai a prendere il topo.
Questo lato positivo del non rassegnarsi mai è quello che dobbiamo imparare.
Poi, l'elefante, per ringraziare, aiuta il topo ogni volta che sta per essere
catturato dal gatto, mettendosi sempre davanti e cacciando via il gatto. Alla
fine, il gatto si dà sconfitto.

*MAR: 好了吗?

%trl: *hǎo le ma ?*

%trd: basta?

*ENK: 好了 //

%trl: *hǎo le //*

%trd: basta.

*MAR: okay //

%tim: 1' 40"

APPENDICE 15
RACCOLTA DEGLI ERRORI DELLE PRODUZIONI
ORALI IN ITALIANO: *VERBAL FLUENCY TASK*

All'interno di questa appendice verranno riportati e spiegati solamente gli errori ritrovati all'interno dei vari corpora di produzione orale raccolti.

L'intero corpus delle produzioni orali del *Verbal Fluency Task* può essere visionato nell'Appendice 5, per la scuola primaria, e nell'Appendice 6, per la secondaria di 1° grado.

Scuola Primaria: classe II

15.1. EMILIO: Soggetto bilingue

MAR: no // se ti dico "casa" ?

*EMI: casa + è un xxx ? allora la xxx //

%tim: 0' 54"

*MAR: mh mh //

*EMI: &hm / alla cucina //

*MAR: mh mh //

*EMI: al +

%sit: from 0'65 to 0' 66" a woman pass greeting (not transcribed)

*EMI: al bagno //

*MAR: mh mh //

*EMI: &hm / # a camera (1) //

- (1) Nelle associazioni rispetto al termine «casa», le parole relative ai luoghi sono precedute dalla preposizione riprendendo la formula dell'intervistatrice "Se pensi alla parola CASA?". Mentre le prime due sono corrette (alla cucina; al bagno) nell'ultimo caso sbaglia la preposizione dicendo "A camera".

*MAR: in via Roma // e via Roma dove si trova ? in una? nella città / di ? di Prato // mh ? se tu pensi a questa città / cosa ti viene in mente? cosa c' è in una città ?

*EMI: &hm / ## **dei macchine** (2) //

*MAR: le macchine / per esempio //

(2) **Accordo errato del partitivo nel sintagma “dei macchina”.**

Scuola Secondaria di 1° grado:classe II

15.2. LIL: Soggetto bilingue

*MAR: “casa” //

*LIL: &hm / **bello / bianco / sereno** (1) / # ospitale //

*MAR: mh // “scuola” //

*LIL: studio // le persone / # &he / e i posti d' incontro //

*MAR: mh // “città” //

*LIL: # **inquinato** (1) / # e basta //

(1) **Concordanza errata del genere tra nome e aggettivo**

APPENDICE 16
RACCOLTA DEGLI ERRORI DELLE PRODUZIONI
ORALI IN ITALIANO: *CHAPLIN FILM RETELLING TASK*

All'interno di questa appendice verranno riportati e spiegati solamente gli errori ritrovati all'interno dei vari corpora di produzione orale raccolti.

L'intero corpus delle produzioni orali del *Chaplin Film Retelling Task* può essere visionato nell'Appendice 11, per la scuola primaria, e nell'Appendice 12, per la secondaria di 1° grado.

Scuola Primaria: classe II

16.1. FRANCO: Soggetto bilingue

*FRA: # e poi Tom **ha scoperto** (1) che era invisibile /
<e &s> +

(1) **Errata formazione del participio passato irregolare.**

*FRA: / nell'ombra / ## e poi / il cane / ### con la
&mast + come si chiama (2)?

*MAR: che cosa ?

*FRA: quello là che &s +/.

*MAR: quella che ha usato ?

*FRA: sì //

*MAR: per [/] per picchiare il cane ?

*FRA: sì //

*MAR: la mazza //

*FRA: <la mazza> //

*MAR: [<] <mh> // mh mh //

*FRA: **i' cane ha picchiato la massa** (3) / &he + ##
Tom //

- (2) Non conosce il termine che chiede attraverso una perifrasi per poi ripeterlo scorrettamente da un punto di vista della pronuncia.
- (3) Manca la preposizione CON (picchiare con).

16.2. EMILIO: Soggetto bilingue

*EMI: all' inizio / succede che # [/] che stava / prendendo un formaggio(1) / e poi / &he / non l' ha preso / che poi / al [//] e poi / &l [//] &he / &he + il gatto la (2) stava prendendo e poi / è cascato questo qua (3) sulla testa / # e poi ha preso un ombrello (4) / e ha preso ## +

- (1) Un PEZZO di formaggio?
- (2) Non è chiaro a cosa si riferisca il pronome; sia nel caso sia sostitutivo di “topo” che nel caso sia sostitutivo di “formaggio” il genere non è corretto;
- (3) Nome generico al posto di “orologio a cucù”;
- (4) Usa ombrello per dire “mantice”.

*EMI: e poi ha preso un piatto / # e l' ha messo (5) sulla testa // ## e poi è entrato / &o [//] qua dentro (6) / è ventato (7) senza piedi + ###

*MAR: che succede poi ?

*EMI: e poi è entrato + non so come si chiama <questo> (8) //

- (5) Nel video il piatto non è messo ma viene sbattuto in testa al gatto;
- (6) Uso generico per indicare “l’inchostro invisibile”;
- (7) Manca un pezzo di verbo;
- (8) Non conosce il termine di “inchostro”.

*EMI: &he / e poi ha preso il righello / è saltato / sul / # foglio (9) / e poi / è diventato un palloncino

(9) / ## è entrato / dalla tenda (10) / # e ha mangiato il formaggio // ### &he +

- (9) Il topo salta sul cuscino della poltrona; poi si infila sotto un fazzoletto (qui indicato come “foglio”) e lo usa come paracadute (“è diventato un palloncino”)
- (10) Uso scorretto della preposizione (il topo entra NELLA tenda o va dietro ALLA tenda)

*EMI: succede che / non l' ha preso / è andato via / con / &he / la mela / e l' ha buttato fuori // ## non so che cos' è / questo qua (11) //

- (11) Non conosce il termine “farina”.

*EMI: ## è scappato via + ha preso / questo qua / ## è dato (12) una botta nel sedere // ## &he / ### è andato [//] andato (13) via // e ha [/] ha dato una botta / al cane / e poi il cane ha dato una botta / a +/.

- (12) Ausiliare scorretto;
- (13) Autocorrezione nella formazione del participio passato.

*EMI: ### e poi / beve non so che cos' è (14) //

- (14) Non conosce il termine “latte al cioccolato” che però nel filmato è scritto in inglese.

*EMI: è andato a finire quella cosa blu (15) //

- (15) Manca la preposizione (a finire IN) e usa “quella cosa blu” per indicare “inchiostro”.

16.3. PIETRO: soggetto monolingue

*PIE: va beh / quello che è // ## che s' è buttato / nella vasca dell' inchiostro / # &hm / invisibile // che al cane ha dato una bastonata (1) in testa e lui prima gliel' ha data // pio che [/] che lui s' è mangiato i pasticcini // ## poi che / gli ha &p [/] gli ha preso il sigaro lo ha fatto il piede e la faccia bruciare (2) //

- (1) Usa il termine scorretto, dal momento che il topo usa una mazza da golf e non un bastone;
- (2) Frase il cui significato non è chiaro.

*PIE: poi / ## che + e quando beveva il succo (3) poi è ricomparito (4) //

- (3) Usa il termine "succo" per intendere "latte al cioccolato";
- (4) Forma scorretta del participio irregolare.

Scuola Secondaria di 1° grado: classe II

16.4. STEFANO: Soggetto bilingue

*STE: [...] quindi / &he / Tom insegue Jerry / e &he / dopo un [/] dopo un po' Jerry si nasconde / &he / nell' &inchio [//] come si &chia / nel barattolino d' inchiostro // nell' inchiostro / &tras [//] &he / invisibile (1) //

- (1) Non ricorda subito il termine.

*STE: &he / però / a toccarsi / le sente // così / quando va a leggere sul barattolo / c' è &scri [//]

&he / sa che c' è scritto / **inchiostro trasparente**
(2) //

(2) Uso di “trasparente” al posto di “invisibile”.

*STE: così si va / a mettere i' piede dentro l'
acquario dei pesci / &he / però poi / individua Jerry
/ con / qualcosa di [//] **con la polvere bianca / lo**
&spol (3) [//] cioè / **lo** (4) butta a terra / così può
vedere anche i passi di Jerry // lo vede / camminare
/ e / prende una tenda / un [//] la tenda / lo
rinchiude dentro / e / con il libro lo spiaccica
tutto // però &po [//] &he / Jerry riesce a liberarsi
// così dà [//] con &he / la mazza da golf gli dà una
botta sul sedere / che + sì e poi / vanno fuori &dava
[//] &dav [//] &he / all' entrata &de [//] all'
ingresso della porta / e c' è [//] che c' è il cane
che sta dormendo // quindi / Jerry glielo (5) dà in
testa al cane / e poi / gli dà la mazza da golf a
Jerry //

(3) Sembra non conoscere il termine “farina”;

(4) Uso del pronome scorretto al maschile riferendosi a “farina”;

(5) Uso del pronome scorretto al maschile riferendosi a “mazza da
golf”;

(6) Uso della dislocazione a destra del complemento indiretto o
dell'oggetto:

a. Jerry glielo dà in testa al cane;

b. gli dà la mazza da golf a Jerry;

c. glie la dà a [//] nel sedere a / Jerry;

d. gliela dà in testa al cane;

e. glieli mangia tutta i cioccolatini.

*STE: perché **pensa che / fosse** (7) un fantasma //

(7) Errore nell'uso dei tempi verbali.

*STE: c' è l' ombra e prende il libro // **pac // pac**
 (8) / glielo dà in <testa> //
 *STE: prende il libro // **pam <pam>** (8) //
 *STE: **pam // pac** (8) // ora lo blocca // <xxx> +
 *STE: **pa / pa / pa** (8) / nel &sede // aah //
 *STE: **pam** (8) / **glielo da al sedere** (9) //

(8) Uso estensivo dei suoni onomatopeici;

(9) Uso scorretto della preposizione AL.

*STE: [<] <e **lo** (10) butta tutto in mezzo> // così può
 vedere anche **i suoi passi** (11) //

(10) Uso del pronome scorretto al maschile riferendosi a “farina”;

(11) Sarebbe più preciso usare “impronte”.

*STE: sì // con la [/] con la mazza da golf / glielo
 (12) tira nel sedere // **pac** (13) //

(12) Uso del pronome scorretto al maschile riferendosi a “mazza da
 golf”;

(13) Uso dei suoni onomatopeici.

*STE: pensa te // ora glielo (14) va <a &de> [//]
 glielo (14) dà in testa a [//]

*STE: uno / due / tre // ora gli dà [//] glielo
 (14) dà / a Tom // ora pensa che gliel' ha **tirato**
 (15) Tom //

(14) Uso del pronome scorretto al maschile riferendosi a “mazza da
 golf”;

(15) Concordanza errata del participio passato riferendosi a “mazza da
 golf”.

*STE: va [/] va a sbattere con la testa **sull'**
orologio a cucù (16) // poi / con / **l' accendi fuoco**
 (17) / quello là con +/.

- (16) Frase grammaticalmente corretta, ma che non è attinente al video nel quale Tom va a sbattere contro il muro e l'orologio a cucù gli cade in testa;
- (17) Usato per definire "il mantice".

*STE: poi / &he va / a mangiare i cioccolatini // &he e glieli mangia **tutta** (18) / i cioccolatini //

- (18) Concordanza dell'aggettivo al femminile singolare legato al termine "cioccolatini".

16.5. LIL: Soggetto bilingue

*LIL: va a dormire / mette i fiammiferi / **sulle gambe** (1) //

- (1) Uso grammaticale corretto, ma nel video i fiammiferi vengono messi tra le dita, non sulle gambe come descritto.

*LIL: [<] <e **lo** (2) / mette tutto **nel** (3) pavimento> //

- (2) Uso del pronome scorretto al maschile riferendosi a "farina";
- (3) Uso non appropriato della preposizione NEL.

*LIL: beve **un bel tazza** (4) di / cacao //

- (4) Concordanza errata dell'aggettivo maschile singolare "bel" con il nome femminile singolare "tazza".

*LIL: eh // frattempo lo riprende / e lo mette a posto / e lo beve tutto // &he / Jerry // lo beve fino all' ultimo goccio / ma &s [//] non lo inghiotte / e lo sputa tutto di nuovo sulla faccia &de [//] del gatto // e il gatto / pensa di essere malato / e **è andato al suo specchio a vedersi** (5) //

(5) Errore nell'uso dei tempi verbali.

*LIL: e dopo sente / e vede / corre subito **sulla /
bacinella d' acqua** (6) //

(6) Uso grammaticale corretto, ma nel video Tom mette i piedi dentro
la boccia dei pesci.

*LIN: corre sotto il frigorifero // **lo** (7) mangia **lo**
(7) butta fuori //

(7) Uso del pronome scorretto al maschile riferendosi a "mela".

*LIN: Tom prende la farina // **lo** (8) sparge per tutto
il pavimento //

(8) Uso del pronome scorretto al maschile riferendosi a "farina".

*LIL: no / prende i baffi / **lo** (9) <gira> +/.

(9) Uso del pronome scorretto al maschile riferendosi a "baffi".

16.6. LINA: Soggetto bilingue

*LIN: **questo come si chiama? ventaglio ? che cos' è ?**
(1) prima //

(1) Non conosce il termine "mantice".

APPENDICE 17
RACCOLTA DEGLI ERRORI DELLE PRODUZIONI
ORALI IN CINESE: *VERBAL FLUENCY TASK*

All'interno di questa appendice verranno riportati e spiegati solamente gli errori ritrovati all'interno dei vari *corpora* di produzione orale raccolti.

L'intero corpus delle produzioni orali del *Verbal Fluency Task* può essere visionato nell'Appendice 7, per la scuola primaria, e nell'Appendice 8, per la secondaria di 1° grado.

Nella spiegazione degli errori gli enunciati in cinese sono seguiti dall'indicazione del senso parola per parola e poi dalla traduzione. Nell'indicazione del senso parola per parola sono state utilizzate le seguenti abbreviazioni (Abbiati, 1998:16):

ASP particella aspettuale
BA contrassegno del paziente
CL classificatore
MOD particella modale
NOM particella di nominalizzazione
STR particella strutturale

Scuola Primaria:classe II

17.1. FRANCO: Soggetto bilingue

*FRA: 大 // 漂亮 // &he / ## 很多人在 (1) //
%trl: dà // piāoliàng // &he / ## hěn duō rén zài //

- (2) Sintagma incompleto. L'uso che ne fa il parlante risulta scorretto rispetto al contesto e al suo significato. In cinese il sintagma 很多人在 (hěn duō rén zài > Molto persona essere - Ci sono molte persone) rispetta l'ordine degli elementi all'interno della frase e risulta grammaticalmente corretto, come abbreviazione del sintagma più esteso 有很多人在 (yǒu hěn duō rén zài > Avere

molto persona ancora qui - Ci sono ancora molte persone). Questo tipo di sintagma si può usare in cinese in risposta a una domanda del tipo 会场里人多吗? (*hǔichǎng lǐ rén duō ma ?* > Sala conferenza-dentro persona molto MOD? - Com'è la sala delle conferenze?). L'uso del sintagma 很多人在 in questo contesto significa che le persone nella sala sono ancora molte; 在 esprime cioè l'idea che le persone non se ne sono ancora andate da un determinato luogo e continuano ad esserci. L'uso del sintagma 很多人在 (*hěnn duō rén zài*) da parte di Franco risulta, quindi, scorretto non tanto da un punto di vista grammaticale, quanto da un punto di vista del contesto e del significato. Trattandosi, infatti, di un'associazione legata al termine città il concetto di permanenza espresso dal verbo locativo 在 (*zài*) non è adatto. Molto probabilmente lo studente voleva esprimere l'idea che ci sono molte persone nella città; in questo caso la frase corretta da utilizzare in cinese è 有很多人在 (*yǒu hěnn duō rén zài* > Avere molto persona-stare - Ci sono molte persone).

17.2. EMILIO: Soggetto bilingue

*EMI: 车子 // &he / 有很多东西 / 吃的 // 还 有很多水 / 喝的
(1) //

%trl: *chēzǐ* // &he / *yǒu hěnn duō dōngxī / chī de* // hái *yǒu hěnn duō shuǐ / hē de*
//

(1) Errore nell'ordine dei costituenti della frase. I sintagmi prodotti significano rispettivamente:

a. 有很多东西吃的

yǒu hěnn duō dōngxī chī de > Avere tanto cosa mangiare NOM - Ci sono tante cose da mangiare;

b. 还有很多水喝的

hái yǒu hěnn duō shuǐ hē de > Anche avere tanto acqua bere NOM - C'è anche tanta acqua da bere.

In entrambi i sintagmi la costruzione della frase non rispetta l'ordine dei costituenti in cinese, in quanto il determinante (da mangiare; da bere) precede sempre il determinato (cose; acqua). La costruzione corretta dovrebbe, infatti, essere:

- a. 有很多吃的东西
yǒu hěnn duō chī de dōngxī > Avere tanto mangiare STR cosa - C'è tanto cibo;
- b. 还有很多喝的水
hái yǒu hěnn duō hē de shuǐ > Anche avere tanto bere STR acqua - C'è anche tanta acqua.

In entrambi i casi i sintagmi sono grammaticalmente scorretti e nel caso dell' esempio b. la frase è, inoltre, scorretta da un punto di vista contenutistico in quanto mentre il sintagma 吃的东西(*chī de dōngxī* > Mangiare STR cosa), in cinese, assume il significato di “cibo”, nel caso di 喝的水 (*hē de shuǐ* > Bere STR acqua) non costituisce un concetto corretto dal momento che l'acqua si può solo bere e non possiamo assumere altri modificatori accanto.

Se, invece, manteniamo l'ordine dei costituenti secondo la produzione dello studente, il sintagma è incompleto. La frase corretta sarebbe, quindi:

- a. 有很多种东西吃的
yǒu hěnn duō zhǒng dōngxī chī de > Avere tanto-CL:tipo cosa mangiare NOM > Ci sono tanti tipi di cose da mangiare;
- b. 还有很多种饮料喝的
hái yǒu hěnn duō zhǒng yīnliào hē de > lett. “Avere tanto-CL:tipo bevanda bere NOM > Ci sono tanti tipi di bevande da bere.

17.3. SHIQI: Soggetto monolingue

*SHI: // ## 还有妈妈上班的手提包 (1) //

%trl: // ## hái yǒu māmā shàngbān de shǒutíbāo //

- (1) Enunciato scorretto grammaticalmente. Probabilmente la studentessa voleva dire 妈妈去上班用的手提包 (*māmā qù shàngbān yòng de shǒutíbāo* > Mamma andare iniziare-lavoro usare STR borsa - La borsa che la mamma usa quando va a lavorare).

*SHI: / 同学们还有坐 (2) 一只 (3) 桌子 //

%trl: / tóngxuémén hái yǒu zuò yī zhī zhuōzi //

- (2) Omissione del complemento risultativo (坐在一只桌子上 *zuò zài yī zhī zhuōzǐ shàng* > Sedere-stare uno CL tavolo sopra);
- (3) Classificatore sbagliato: 一张桌子 (*yī zhāng zhuōzǐ* > uno CL banco – un banco).

*SHI: / 还有许多人民种出来的作品 (4) 在小路上卖 //

%trl: / hái yǒu xǔduō rénmin zhǒng chūlái de zuòpǐn zài xiǎo lù shàng mài //

- (4) Termine scorretto. Con il termine 作品 (*zuòpǐn*), infatti, si intendono “prodotti artistici” in senso lato. Probabilmente il parlante si riferisce, invece, alla frutta e alla verdura coltivate dai contadini (农作物 *nóngzuòwù*) e venduti per strada.

APPENDICE 18
RACCOLTA DEGLI ERRORI DELLE PRODUZIONI
ORALI IN CINESE: *CHAPLIN FILM RETELLING TASK*

All'interno di questa appendice verranno riportati e spiegati solamente gli errori ritrovati all'interno dei vari *corpora* di produzione orale raccolti.

L'intero corpus delle produzioni orali del *Chaplin Film Retelling Task* può essere visionato nell'Appendice 13, per la scuola primaria, e nell'Appendice 14, per la secondaria di 1° grado.

Nella spiegazione degli errori gli enunciati in cinese sono seguiti dall'indicazione del senso parola per parola e poi dalla traduzione. Nell'indicazione del senso parola per parola sono state utilizzate le seguenti abbreviazioni (Abbiati, 1998:16):

ASP particella aspettuale
BA contrassegno del paziente
CL classificatore
MOD particella modale
NOM particella di nominalizzazione
STR particella strutturale

Scuola Primaria: classe II

18.1. EMILIO: Soggetto bilingue

*EMI: / 那个猫 / 把炸弹想炸死那两个大象和 / 老鼠 (1) //

%trl: nàge māo / bǎ zhàdàn xiǎng zhà sǐ nà liǎng ge dàxiàng hé / lǎoshǔ //

(4) Errata costruzione con 把.

*EMI: / 那个桶破了 (2) //

%trl: / nàge tǒng pò le //

(5) Classificatore sbagliato: 那只桶 (nà zhǐ tǒng > quello CL secchio – quel secchio).

*EMI: / 那个大口的 (3) /

%trl: / nàge dà kǒu de /

- (6) Classificatore sbagliato: 那张大口 (nà zhāng dà kǒu > quello CL grande bocca – quella grande bocca).

*EMI: / 就把那个 (4) 针拔出来 //

%trl: / jiù bǎ nàge zhēn bá chū lái //

- (7) Classificatore sbagliato: 那根针 (nà gēn zhēn > quello CL ago – quell'ago)

18.2 SHIQI: Soggetto monolingue

*SHI: / 后来 / 猫呢 / 就拿了一个 + &he 那个 &he + 像那个东西 // 就射到 (1) 了那个 / &he / 球 //

%trl: / hòu lái / māo ne / jiù ná le yī gè + &he / nàge &he + xiàng nàge dōngxī // jiù shè dào le nàge / &he / qiú //

%trd: Poi, dopo, il gatto ha preso un ... assomiglia a quella cosa, quindi ha sparato su quel palloncino:

- (1) Uso scorretto del complemento risultativo 到 (dào). In questo caso è sufficiente usare 射中 (shèzhòng > colpire; centrare). In questa parte del video Tom (il gatto) prende una fionda, di cui Shiqi non sa il nome (那个东西 nàge dōngxī > quello CL cosa – quella cosa) e fa scoppiare il pallone che Jerry sta usando nello spettacolo. Non è necessario l'uso del risultativo 到 (dào).

*SHI: // 他在跳 (2) 上面跳 /

%trl: // tā zài tiào shàngmiàn tiào /

%trd: Lui (il gatto) salta sopra

- (2) Omissione del risultativo 在. La frase dovrebbe infatti essere: 他在跳在上面跳 (*tā zài tiào zài shàngmiàn tiào* > lui ASP saltare stare-a sopra saltare – lui sta saltando sopra

*SHI: 因为他脚踩到 (3) 了钉子 //

%trl: *yīnwèi tā jiǎo cǎidào le dīngzǐ //*

%trd: perché ha messo il suo piede sul chiodo.

- (3) Manca il localizzatore: 他脚踩到了钉子上 (*tā jiǎo cǎidào le dīngzǐ shàng* > lui piede pestare arrivare-a ASP ago sopra – ha messo il suo piede sul chiodo)

Scuola Secondaria di 1° grado: classe II

18.3. STEFANO: Soggetto bilingue

*STE: 楼梯 / 上那个大象的头上 / 拿老鼠 //

%trl: *lóutī / shàng nàge dàxiàng de tóu shàng / ná lǎoshǔ //*

- (1) Enunciato scorretto grammaticalmente: letteralmente l'enunciato significa “scala sopra quello CL elefante STR testa sopra”, e tradotto “ la scala, sale sulla testa dell'elefante”. Probabilmente lo studente voleva dire 用楼梯爬到那个大象的头上 (*yòng lóutī pádào nàge dàxiàng de tóu shàng* > Usare scala scalare arrivare-a quello CL elefante STR testa sopra - Usando la scala è salito sulla testa dell'elefante) per prendere poi il topo (拿老鼠 *ná lǎoshǔ* > prendere topo).

*STE: / 打在 (2) 地下 //

%trl: *dǎ zài dǐ xià //*

- (2) Uso scorretto del risultativo. In questo caso è corretto utilizzare 到 (*dào*) il quale introduce l'estensione nello spazio dell'azione descritta. Nell'enunciato espresso, infatti, il significato è scorretto: lett. “Picchiare stare-a terra giù” > “Picchia in terra” indicando,

quindi, il luogo dove si trova il gatto. Nel video, invece, l'elefante usa la proboscide per conficcare il gatto nel terreno; in questo caso, quindi, la frase corretta per esprimere il concetto è 打到地下 *dǎdào dǐ xià* >. Picchiare arrivare-a terra sotto - (il gatto) va giù.

*STE: 然后 / 猫 / 掉 (3) 了那个 / 没有水的那个桶里 //
%trl: *ránhòu / māo / diào le nàge / méi yǒu shuǐ de nàge tǒng lǐ* //
%trd: poi, il gatto è caduto nel secchio senza acqua

- (3) Manca il complemento risultativo per indicare il luogo raggiunto in seguito all'azione del cadere (掉 *diào*). La frase corretta dovrebbe essere: 猫掉进了那个没有水的那个桶里 *māo diào jìn le nàge méi yǒu shuǐ de nàge tǒng lǐ* > gatto cadere entrare-in ASP quello CL non avere acqua STR quello CL secchio dentro – il gatto è caduto nel secchio senza acqua.

*STE: 拿过来 (4) //
%trl: *ná guò lái* //

- (4) Omissione della particella modale 了 (*le*).

18.4. LILI: Soggetto bilingue

*LIL: /那只老鼠跑 (1) 了一个马戏团里面 //
%trl: / *nà zhī lǎoshǔ pǎo le yī gè mǎxìtuán lǐmiàn* //
%trd: quel topo corre ed entra dentro un circo.

- (1) Manca il complemento risultativo per indicare il luogo raggiunto in seguito all'azione del correre (跑 *pǎo*). La frase corretta dovrebbe essere: 那只老鼠跑进了一个马戏团里面 *nà zhī lǎoshǔ pǎo jìn le yī gè mǎxìtuán lǐmiàn* > quello CL topo correre entrare-in ASP uno CL circo dentro – quel topo corre ed entra dentro un circo.

*LIL: / 掌里有一个 (2) 针 //
%trl: / *zhǎng lǐ yǒu yī ge zhēn* //

(2) Classificatore sbagliato: 一根针 *yī gēn zhēn* > uno CL ago – un ago.

*LIL: 猫站在那个 (3) 后面正在想 /

%trl: *māo zhàn zài nàge hòumiàn zhèng zài xiǎng /*

%trd: il gatto sta dietro a quello e sta pensando.

(3) Non conosce il termine “tendone” in cinese e usa un generico “quello” (那个 *nàge*).

*LIL: 把他扔到 (4) 天上 / 是用线 [/] 线 / 把他弄 (5) 到 //

%trl: *bǎ tā rēngdào tiān shàng / shì yòng xiàn [/] xiàn / bǎ tā nòngdào //*

%trd: (l’elefante) ha lanciato (lui = il gatto) in cielo con la corda e l’ha fatto volare.

(4) Manca il complemento direzionale e la particella modale: 把他扔到天上去了 *bǎ tā rēngdào tiān shàng qù le* > BA lui lanciare arrivare-a cielo sopra andare ASP” > ha lanciato lui (il gatto) in cielo;

(5) In questo caso il verbo usato (弄 *nòng* > fare) è scorretto. Visto il contesto va usato il verbo 弹 (*tán* > lanciare).

*LIL: 猫还是 / 不放弃 / 一直追了 (6) 老鼠 //

%trl: *māo hái shì / bù fàngqì / yīzhí zhuī le lǎoshǔ //*

%trd: però il gatto non si rassegna, continua a inseguire il topo.

(6) Errato uso della particella 了 (*le*) che si impiega per sottolineare l’aspetto perfettivo del verbo. In questo caso non si può usare dal momento che l’azione (追 *zhuī* > inseguire) è preceduta dall’avverbio 一直 (*yīzhí* > continuamente), che indica, invece, l’aspetto durativo dell’azione la quale risulta, pertanto, incompiuta.

*LIL: 一打就打了很大 (7) /

%trl: *yī dǎ jiù dǎ le hěn dà / ah //*

%trd: ha fatto un super starnuto, eh.

- (7) Omissione della particella strutturale 得 (*de*) tra il verbo reggente 打 (*dǎ*) e il complemento di grado⁵⁵ 很大 (*hěn dà*).

*LIL: 他就把猫的**那手套** (8) //

%trl: tā jiù bǎ māo de **nà shǒutào** //

- (8) Omissione del classificatore tra il dimostrativo 那 *nà* > quello e il nome 手套 *shǒutào* > guanto.

*LIL: 就是炸弹**掉** (9) 了 / 他**自己那边** (10) //

%trl: jiù shì zhàdàn **diào** le / tā zìjǐ **nàbiān** //

%trd: la bomba è caduta nel luogo in cui si trovava il gatto.

- (9) Manca il complemento risultativo. La frase corretta dovrebbe essere: 掉到 *diàodào* > cadere arrivare-a;

- (10) Omissione della particella strutturale 的 in funzione di determinante nominale tra 自己 (*zìjǐ* > sé stesso) e 那边 (*nàbiān* > là). L'enunciato viene infatti corretto da Stefano nella battuta successiva.

18.5. LINA: Soggetto bilingue

*LIN: 再把猫 / **飞** (1) 到天上上 //

%trl: zài bǎ māo / **fēi** dào tiān shàng shàng //

%trd: (l'elefante) volare il gatto in cielo

- (1) In questo caso il verbo usato (飞 *fēi* > volare) è scorretto. Visto il contesto va usato il verbo 弹 (*tán* > lanciare).

⁵⁵ “Il complemento di grado, che richiede sempre l’inserimento della particella strutturale 得 *de* tra sé e il verbo reggente che lo precede, specifica il modo di svolgimento dell’evento descritto o l’intensità dell’azione o stato predicati” (Abbiati, 1998: 127).

18.6. LICHAO: Soggetto monolingue

*LICHAO: / 把他那个 / 脚上 (1) 那个 (2) 钉子弄得很疼 /

%trl: / bǎ tā nàge / jiǎo shàng nàge dīngzǐ nòng dé hěn téng / ná xiàlái le //

%trd: (il topo) gli ha tolto dal piede quel chiodo che gli faceva male

- (1) Omissione della particella strutturale 的 (*de*) in funzione di determinante nominale;
- (2) Classificatore sbagliato: 那根针 *nà gēn zhēn* > quello CL ago – quell'ago.

18.7. ENKE: Soggetto monolingue

*ENKE: [/] 也是一个知恩图报的一个 (1) 人 //

%trl: [/] yě shì yī ge zhīēntúbào de yī ge rén //

- (1) Ripetizione della struttura numero CL (一个 *yī ge*).

*ENKE: / &he 打跑 (2) 那个猫 //

- (2) Omissione della particella aspettuale 了 (*le*).


APPENDICE 19
PRODUZIONI SCRITTE:
SCUOLA PRIMARIA - CLASSE II

19.1. Tipologia di testo: PRODUZIONE SCRITTA LIBERA

19.1.1. FRANCO: Soggetto bilingue

Testo 1: 10/12/2008

Lo so Babbo Natale
come stai? bene? x notte non
peluche di sciobillo.
E' notte ~~scuro~~ una notte
di Ansonball x.
Tramonto



Testo 2: 08/01/2009

La stella cometa
C'era una volta una stella cometa
che decise di ~~passare~~ ^{restare} in cielo
Infine brillava

Ben

Testo 3: 15/01/2009

TASK: Scegli alcuni personaggi e inventa una storia (Es. pag. 37)

Luca il bambino bravo
Luca voleva andare a scuola
andava in giro a vedere la scuola
e infine va a scuola.

Testo 4: 16/03/2009

La piscina
Nella piscina c'erano bambini che
nuotavano nella piscina anche i suoi amici
venivano a nuotare con lui.
infine tutti andarono a casa.
Un giorno
trovarono una moneta così tutti
lasciarono la piscina. fine.

Testo 5: 23/03/2009

Il topo pauroso.

Un topo pauroso ha visto un topo

coggiolo: ~~ma~~ ^{il} il topo pauroso ~~aveva~~ aveva paura

di lui ma il topo coggiolo non aveva paura

di nessuno, ~~non~~ ^{non} aveva paura del ~~su~~ gatto

Per finire il topo coggiolo ~~faceva~~ ~~dispetta~~ ~~dispetta~~

a il topo pauroso che lo faceva paura

in vece il topo pauroso era ~~avuto~~

ha vera paura delle cose misteriose.

Il topo coggiolo non ha vera paura delle cose

paurose.

Testo 6: 02/04/2009

Inventa una fiaba...

La strega cattiva.

C'era una volta un castello e dentro

c'era una strega cattiva. Un giorno la strega

cattiva ha catturata un signore incosciente, il suo parente più

~~La prese~~ prese la chiave magica e la strega
tira lo vede ~~che lo st~~
~~La strega~~ disse: «dove è la mia
chiave? magia?» La strega trasformò
il signore in uno stregone. fine. muore

Testo 7: 16/04/2009

Descrivo un mio compagno...
Leonardo è un bambino dalla corporatura
magra.
ed è abbastanza bruno
Ha il viso tondo e piccolo, ha gli occhi
grandi e castani, ha il naso normale,
la bocca piccola, e le orecchie piccole.
Io penso che abbia un carattere aperto
e vivace
I suoi interessi sono la piscina.

Secondo me Leonardo non ha nessun difetto.
I suoi pregi sono la bontà. *Adm*

19.1.2. EMILIO: Soggetto bilingue

Testo 1: 18/12/2008

Pensieri sulle vacanze
Io sono stato con il nonno
al supermercato e mia
comprato un pacchetto di
penarelli e un pacche-
tto di matite e mia
comprato lo scoc e mia
comprato la gomma da
cancellare e il righe-
llo.

Testo 2: -/12/2008

Sabato e domenica la
mia Mamma mi porta a
scuola di cinese quando arri-
va a scuola la mamma

mi compra un panino
e quando ho comprato
il sonno entrato in classe.

Testo 3: 02/02/2009

<p>1. UN RACCONTO FANTASTICO</p> 	<p>3.</p> 
<p>2.</p> 	<p>4. DISEGNA IL TUO FINALE</p>

Un giorno ho visto un
disco volante che atte
na in un prato. Un
giorno un bambino ali
eno che decise di and
re a scuola quando
entrò in classe i

bambini e il ma-
estro lo guardavano
meravigliato. Ma
poi lui imparò a par-
lare e tutto andò bene.

Testo 4: 09/02/2009

Descrivi la Simona

Simona è l'altra delle
custodi del mostro corido-
io.

È alta, a gli occhi man-
roni, ha sempre i ca-
pelli legati, il suo viso
è pieno di lentiggini.

È sempre sorridente,

gentile e quando sta
seduta si mangia le
unghie.

È sordomuta ma si fa
capire benissimo con
i gesti. -

Lei e la Marianna
vanno d' "accordo" e
parlarsi" e non litigano
mai.

Testo 5: -/02/2009

Racconta come hai trascorso
il fine settimana.

Io vado sempre a scuola
di cinese il sabato e la domenica
mattina. In questi 2 giorni
ho fatto tanti lavori

di matematica e di cinese.

Testo 6: -/02/2009

Il mio Carnevale
Io e i miei sono andati alla festa
di Carnevale, ho
giocato con i miei amici con
i coriandoli e le trombette.
E poi io ho conosciuto
un bambino di 4A che
si chiama Gabriele
e lui mi aiutava a
raccolgere i coriandoli,
abbiamo mangiato insieme
le patatine e io ho
bevuto la Coca-Cola. M

Testo 7: 02/03/2009

Descrivo il mio POWER RANGER
È fatto di metallo.
Li gioco sempre il pomeriggio.
Dimensione normale.
È nero, bianco e rosso.
Combatte con i pugni.
È POWER RANGER.
A volte combatte anche
con pistole e la spada.

Testo 8: 06/03/2009

Descrivo un amico / un'amica
Descrivo il mio amico migliore Lorenzo.
Lorenzo ha gli occhi marroni,
a volte gioca con lui mangia
sempre tutto, si veste bene, viene
sempre a scuola.
Lorenzo ha i capelli lioni,
va in classe 2^aB, è un

quò, porta sempre tutto, porta
sempre le scarpe di GEOX, ha
un fratello che si chiama
Luca anche un fratellino ~~che si chiama~~
Sebastian.

Testo 9: 20/03/2009

Racconto il mio fine settimana.

Sabato mi sono alzato un po'
più presto, ho lavato
i dentice il viso, ho
mangiato il pane
con il latte.

Ho ^{chiamato} il babbo
di portarmi a casa
la cinese.

Sondarivato ho mangia
to le patatine che

appena
ho portato da casa.

Ho aspettato tanto e
~~sono~~ ~~arrivato~~ dei com-
pagni e finalmen-
te è arrivato la
maestra ^{e ho} fatto
barbecue.

Testo 10: 16/04/2009

Racconta un giorno del
le tue vacanze.

La Domenica ho aspettato il
mio amico in giardino e poi è
venuto, ho giocato con lui a palla mentre stava
ma giocando ^{è cominciata una partita} ~~ha~~ chiesto ~~di~~ giocare.
io ho detto sì è la...

mia sorella Sara giocando a altalena.

So e il mio amico

E siamo andati a casa di loro

ho fatto giocare a lui e hanno

game- lui e gli offerto i biscotti mangi

6

andò i biscotti.

19.1.3. PIETRO: Soggetto monolingue

Testo 1: 15/01/2009

Scegli alcuni personaggi
e inventa una storia
(es. pag. 37)

C'era una volta un
leombrino di nome Luca, una
leombrina di nome Lara e un
orso di nome Bilo Bilo.
Poi successe una tragedia:
l'orso non si trovava
più e poi si scoprì
che era andato a prendere
da mangiare.

I due leombrini furono
contenti per avere ritrovato
il loro amico orso.

Testo 2: 26/02/2009

TITOLO: L'orso e la sua grotta

Pi
Una volta un orso che
si chiamava Bla-Bla e
viveva in una grotta. ^{Un giorno}
l'orso andò a cercare del
cibo. L'orso poi man-
trovò più la strada e
dopo un po' incontrò un
vecchio saggio che lo
aiutò a fargli trovare
la strada di casa.

L'orso era così contento
di aver ritrovato la
strada di casa, la
grande grotta.

Testo 3: 16/03/2009

TITOLO: I pesciolini che amavano lo zucchero

C'era una volta un mare blu con
due pesciolini si chiamavano Lip e Liap.
Erano grandi amici e amavano lo
zucchero. Un giorno Lip si perse e
Liap lo cercò, ma non lo
trovò da nessuna parte. Poi
vennero altri tre pesci e aiutarono
Liap a ritrovarlo. Alla fine lo
ritrovarono e Liap era felice
che il suo amico era sano e salvo.

Testo 4: 23/03/2009

TITOLO: I cavalli della palude

C'era una volta un cavallo che
era generoso e che si chiamava
Lalù.

Per Papo un po' ride un
esatto che non dove niente spumali
sia esatta. Alla fine il
esatto Tali venne premiato e
di allora sempre punite e poi
rimanero tutti e due nelle proprie
situazioni.

Testo 5: 07/04/2009

Le mie vacanze
Le mie vacanze di Parigi la ho
parlate a casa ma comunque
mi sono divertito lo stesso

Descrivo un'amicizia compiaciuta.

Stefania è una leoncina dalla corporatura magra.

ed è alta e sottile.

Ha il viso tondo, gli occhi grandi e azzurri, il naso grande, e i capelli biondi e le orecchie piccole.

Io penso che abbia un carattere tranquillo e timido.

I suoi interessi sono disegno, calcio, leggere e scrivere.

Secondo me un suo difetto è

essere timida.

DESCRIVERE UNA PERSONA (2)
I suoi pregi sono amare gli animali.

Descrizione di un mio lealito

Il mio papà mi chiama Martino.

Ho una corporatura snella

Ed è abbastanza alto.

Ha il viso tondo, gli occhi grandi e verdi, il naso a patata e i capelli castani ^{castani} ~~neri~~.

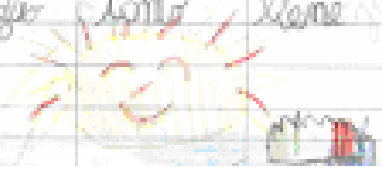
Io penso che abbia un carattere buono e simpatico.

Il mio interesse sono il calcio.

~~Secondo me non ha nessun difetto~~ - Il mio papà non ha nessun difetto.

Il mio sogno sono di ~~essere~~.

Ho la speranza che gli voglio tanto bene perché è il mio papà.



Testo 8: 27/04/2009

Il castello di diamanti
L'era una volta un castello di
diamanti che era abitato da un
viceré e dalla principessa.
X Quella principessa era in pericolo
perché una stregona malefica tutte le
notte le rapiva e lei faceva
della vana.
E per il viceré venne lo
stregone malefico con la sua spada.
Alla fine il viceré diventò
principale e si sposò con la principessa.

Testo 9: 12/05/2009

TASK: Inventa un breve racconto usando il discorso diretto

Andrea
Andreas come previsto
Andreas: Oggi dobbiamo dire di andare al mare,
io mi dico cosa a ho quindici anni.

è stato un regalo spontaneo, per
me.

Il papà

~~stato~~ dice: Ora andiamo al mare
e la mia famiglia, → al

mare andiamo uno a uno, **il** di questo

dice: tutti tutti speriamo in un bel

mare. Allora fine il pensiero **dice:**


perché non viene mai - **il**

19.1.4. MARGHERITA: Soggetto monolingue

Testo 1: 10/12/2008

Caro Babbo Natale l'anno scorso mi hai accontentato e ti avverto di fare lo stesso. Vorrei un quadro di Laura Balla, ~~e~~ un pupazzo fatto di peluche a forma di coccodrillo, ~~e~~ la cucina degli omni tipo e plenobil. Ma moderna! Ciao!


P.S.



La tua Margherita P.
Come stanno le cose?

Testo 2: 15/01/2009

TASK: Scegli alcuni personaggi e inventa una storia (Es. pag. 37)



Una specie di sogno di Euba

In un paese molto lontano... in Odessa

un'orsa andò in città ma le successe di vedere un lattante sotto il telo di una gudele zingara e allora vedendo quel poverino lo rapì e lo adottò. Finché un giorno diventò un uomo forte e intelligente.

Testo 3: 26/02/2009

Choccola

C'era una volta, in un paesino francese, una bambina che viaggiava con la sua mamma, si chiamava ma la mamma Livia e la bambina Sofia.

A Sofia piacerà leggere e farsi raccontare storie piene di avventure e di cose successe a Robinson Crusoe.

Livia cercò una scuola per Sofia.

^{Altri giorni}
Lofia, dopo la scuda, andò a giocare
in riva al mare, presso la quercia.

Dopo un po' lei torna a casa
cullando e urlando: «Sono arrivati i

pirati, sono arrivati...!»

La mamma ridendo la seguì.

Ma pensò «paranoia di zingari acquatici».

E presto fecero amicizia e lo zingaro
si innamorò di lei e lei di lui che
aveva una figlia.

Lei, la mamma aveva aperto un bar
negozio di cioccolate. A Giarosa non
andava bene (era la quarantina)!

Lei pregò e disse a Gevi che non
resistere alla quarantina allora

mangiò ^{tutto ciò che era} nella retima e fece colazione
con un bicchier di latte.

Perché aveva dormito in vetrina!
Livia e Sofia avevano viaggiato
in Inghilterra e in Australia!
Questa storia è stata messa
in biblioteca ^{in molte parti} da tutte le parti
e questo libro è stato letto anche
da i personaggi.

Testo 4: 16/03/2009

La gara di nuoto
C'era una volta un bambino che andava a
nuoto, un giorno decise fare una gara di nuoto
con Tizio, Tronco, Alessio, Elena e Claudia.
~~con~~ giorno Si tuffò e quasi non riusciva
a credere che vedesse e non respirasse.

Quando arrivò il giorno della gara lui partì ed era in fondo, poi rifiorì il paradiso e arrivò secondo, Frida primo e Elena terza. Poi si tuffò, la maestra lo passò al corso dei più bravi cioè al terzo corso

insieme a Frida e a Elena dove c'erano Matteo, Giulia, Lara, Giovanni e Giugliano. Così rifiorò la gara e vinse Frida, lui terzo e Giovanni secondo. Lui al mare ebbe fortuna e nuotò tanto.

Testo 5: 23/03/2009

Dacoverde

C'era una volta un'arca di colore verde nella quale vivevano 2 cavalli, 2 gatti e 2 giraffe. Le giraffe erano molto diverse.

se come i 2 leoni e i 2 gatti.

Le giraffe erano una Margherita che era riconoscente e una Ilenia che era ingrata.

Poi c'erano anche i 2 cavalli Zip, era egoista e Fulmine era generoso, e in fine c'erano i gatti Sergio ^{che} era

dispettoso e Margine ^{che} era gentile.

È un meraviglioso giorno di primavera, era il 29 Aprile 2001 cioè quando io avevo 3 anni, l'ho capita questa cosa perché papà mi la racconta.

Domani vedendo un leone di notte Leone inseguito da Pietro un altro leone.

Pietro era bugiardo e Leone non era bugiardo.

Lo. — cosa ci fate qui? — chiese Margherita

Lo. — lui e io siamo giocando —

risponde Pietro, - ma vogliamo vivere
insieme a voi - e loro rispose
Margine. Il giorno dopo fecero colazione
e riposarono un pochino poi
l'area partì e Pietro per sbaglio
coscò e per ritirarsi si affondò
gli artigli nella botica e fece dei
luchi, la giraffa fu aiutata da
fulmine a bere. Ma lei era
ingrata e non rese il favore e
Zip fu egredito con Pietro. Il
gatto dispettoso aveva fatto nascere
Pietro e Pietro aveva detto una
bugia e i 4 Tomia, Pietro, Zip
e Sergio furono messi in
ginocchio.

Pere

TASK: INVENTA UNA FIABA

La regina della pecora

Una volta una pastorella di nome

Lorena ma soprannominata Lifa perché aveva
dici tanta pecore ha le pastorelle...

Lei andava al pascolo, un giorno
una bella giornata andò

al pascolo, un agnello però si perse e lei
lo cercò, ma non lo trovò.

però Disperata andò dal nonno

Lui ed egli disse: - Devi sconfiggere il

drago. Il drago fanfarone. Lei rise

sotto le 2 man. - ma se è fanfarone,

non dovrebbe essere difficilissimo! - disse

- già! - disse il vecchio - ma tu non


hai armi, anzi posso dare però una

scudo - Oh! - disse Sofia.

Così fu. Lei andò dritta per te e
si trovò faccia a faccia con il drago
furfante. Il drago spuntò fuoco e lei
si riparò ma non riuscì a sconfiggerlo.
ma un cane lupo, uno di mezzo età,
fece pombare un peso sul drago
per aiutarla.

Il drago cacciò e dalla punta
della sua coda cacciò una chiave.
La pastorella la raccolse e
aprì una porta dietro al drago
e vide tanti agnelli ~~traffucii~~ c'era
il suo, ma lei li liberò e li mise
nel suo gregge.

Così ebbe la corona e diventò

Sofia la regina delle pecore. 

Racconto delle vacanze

Sono stato al cinema a vedere "Jo e Marley"; ho fatto un pic-nic con i Belli, i Melani, Pagnini e persone che non conosco. Il film era divertente e un po' triste; il protagonista era un cane. Un cane di razza Labrador non umanizzato, che faceva cose buffe; mi è piaciuto tanto... al pic-nic ho giocato a calcio e a marcondino, ho mangiato un panino.

Ho mangiato del cioccolato, era squisito! Ho corso sul prato... ho fatto il pranzo pasquale;

e quando i Beti sono venuti
a casa ho fatto la guerra di
palline: io con una mia amica
contro Michelangelo e Giovanni cioè
il fratello della mia amica.

Testo 8: 16/04/2009

Descrivere una mia compagna...
Bibi è una bambina dalla corporatura
magra ed è abbastanza bassa.
Ha il viso tondo gli occhi a
moccia e castani, ha il
naso piccolo e orecchie piccole.
Io penso che abbia un carattere
tranquillo.
I suoi interessi sono disegnare
le dame, le principesse, i ricami...

Secondo me un suo difetto è
la timidezza. Un suo pregio è educarsi.

Testo 9: 20/04/2009

Descrivo il mio babbo...

Il mio babbo si chiama
Alessandro.

Ha una corporatura magra ed è
abbastanza alto.

Ha il viso ovale, gli occhi
castani, ha il naso un po'
a punta e le orecchie ovali.

Io penso che abbia un carat-
tere tranquillo.

I suoi interessi sono leggere e
andare in piscina.

Il secondo me non ha nessuno difetto.

Per il secondo me un suo pregio è disegnare cavalli.

Testo 10: 27/04/2009

Il folletto della pietra

C'era una volta un folletto che da esso andò via.

Si chiamava Guglielmo, portava cotte riccidi rossi, un naso a patto e un vestito verde come le sue calze.

Un giorno, mentre passeggiava nel bosco, vide qualcosa di enorme che volava veloce.

così lui si fermò e vide
un enorme drago femmina
rosso. Il drago lo fece
montare. Il folletto salì e volò
con il drago. Insieme volarono
nell'altipiano. Quando scivarono
il drago gli dette 7 sacchetti
pieni di pietre preziose.
Così il folletto tornò a
casa contento ma non si
dimenticò mai di ricambiarlo.

Testo 11: 12/05/2009

TASK: Inventa un breve racconto usando il discorso diretto

Il nuovo pigiama di Flora
Flora, una sirena, sta nuotando
con Giovanna e Stefany. Le 3

cantano e poi Lara dice: - io
vado ragazze, mi compro un
pigiamma da "Pesce meduzzo" -
Le due la salutano e se ne
vanno cantando e ridendo...
Intanto Lara entra e saluta

il signor meduzzo ^{che le} gli fa vede-
re vari pigiami... dopo un
po' lei sceglie: - voglio questo
grazie! - intanto tira fuori i soldi
e glieli dà: - ecco! - il pesce
gli dà il pigiamma e
saluta, lei ringrazia e
va via verso Stefany e
Giovanna...

19.2. Tipologia di testo: PRODUZIONE SCRITTA GUIDATA

19.2.1. FRANCO: Soggetto bilingue

Testo 1: 10/10/2008

In autunno

✪ Osserva le immagini e scrivi un breve pensiero per ciascuna di esse.



In autunno
Cadono le foglie



In autunno
piove spesso



In autunno si
mettono le sciarpe
e i maglioni

ESERCIZIO

Hai mai aiutato un amico che si è fatto male giocando?
 Leggi come ha fatto l'uccellino Cippi ad aiutare il suo amico.
 Dalla storia dovrai poi trarre le informazioni principali.

STORIA DI DUE UCCELLINI

C'erano una volta due uccellini che abitavano insieme in un nido sopra l'albero. Si chiamavano Cippi e Pucci e volavano sempre insieme in cerca di cibo. Un brutto giorno, mentre stavano inseguendo un insetto, Cippi udì gli spari di un fucile. Allora cominciò a scappare velocemente e a chiamare Pucci. Ma Pucci era stato colpito a un'ala ed era caduto.
 Cippi attese pazientemente che i cacciatori se ne andassero. Poi trascinò l'amichetto in un luogo appartato e lo curò. Gli staccò l'ala ferita e gliela fasciò con dei fili d'erba.
 Così Pucci guarì presto e ritornò a volare con Cippi.

Ora, per capire la storia, rispondi alle domande contenute nello schema.

INIZIO	Chi è?	Cippi e Pucci
	Cosa fa?	abitavano insieme
	Dove?	in un nido
SVILUPPO	Cosa succede?	Pucci va colpito a un'ala
	Come affronta il problema?	Cippi lo cura
FINE	Come va a finire?	ritornano insieme a volare felici

19.2.2. EMILIO: Soggetto bilingue

Testo 1: 18/12/2008

C'E' UNO STADIO NELLA TUA CITTA'?

LA MIA CITTA' C'E' UNO STADIO
CINESE.

CI SEI MAI ANDATO?

SI SONO ANDATO A CINA.

Testo 2: 16/01/2009

Scegli la situazione che preferisci e inventa una storia seguendo la traccia.



Titolo: I DUE CANI STANNO PRENDENDO OSCO...

Un giorno I DUE CANI ANDANDO
TROVATO UN OSCO.

Dopo un po' INCONTRATO
UN SI E ME.

Allora SI LITIGANO
IN VANTO.

Infine E POI UN PO' SI
 GUARDANO INSIEME
 E SI LITIGIANO PER UN'OSSEO

Testo 3: 02/02/2009

SCRIVERE UN RACCONTO

1) Osserva i disegni e scrivi un racconto.

Protagonista:
 un pagliaccio



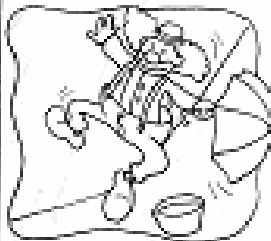
Tempo:
 ERE

Luogo:
 il circo



Titolo: Il pagliaccio

SITUAZIONE INIZIALE



Ieri il pagliaccio portava un ombrello e sta ripulendo qui

SVOLGIMENTO



Poi è cascato da una nave grande e il pagliaccio è caduto in acqua.



Allora il signore ciarabelli tantissimo e prese l'ombrello e lo diede al pagliaccio.

CONCLUSIONE



Alla fine l'incornice e la prese a botte.

IL NONNO PESCATORE

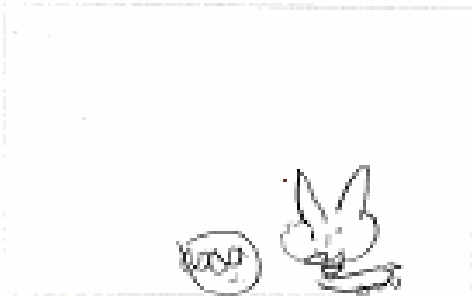
✓ COMPLETA CON IL DISEGNO MANGIANTE POI SCRIVI LA STORIA.



Il pescatore
sta pescando



dopo un po
ha pescato tanti
pesce



peccò mentre
sta pescando
è scivolato un
gatto



e gli è preso
un pesce
il pescatore
lo mangiò

19.2.3. PIETRO: Soggetto monolingue

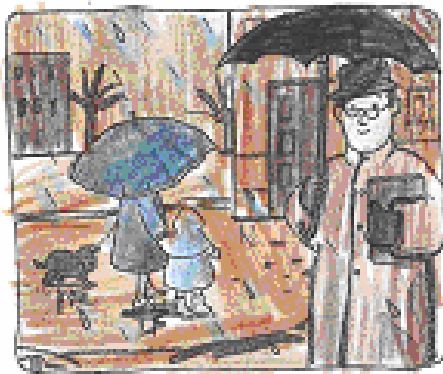
Testo 1: 10/10/2008

In autunno

🌸 Osserva le immagini e scrivi un breve pensiero per ciascuna di esse.



In autunno
si scolorano
le foglie



In autunno
piu' spesso
piove



In autunno
si mettono
le maglie
di lana

Testo 2: 23/10/2008

Quante volte hai avuto paura quando eri in casa da solo?
 Leggi che cosa è successo a Luca un giorno.
 Dalla storia dovrai trarre le informazioni principali.

UNA GRANDE PAURA

C'era una volta un bambino che si chiamava Luca. Un giorno egli era a casa da solo. Luca se ne stava tranquillo a guardare un programma di cartoni alla televisione.

A un certo punto sentì un rumore alla porta e dei passi in giardino. Allora cominciò a tremare e a balbettare perché pensava che fossero dei ladri. Aveva paura e non riusciva più a muoversi.

Poi si fece coraggio: andò in un angolo a prendere un bastone e si avvicinò alla porta. La aprì ma non c'era proprio nessuno.

Tirò un sospiro di sollievo e si calmò perché capì che tutto era finito.

Ora, per capire la storia, rispondi alle domande contenute nello schema.

INIZIO	Chi è?	UN BAMBINO DI NOME LUCA
	Cosa fa?	LUCA GUARDA LA TV SOLO A CASA
	Dove?	È A CASA SUA
SVILUPPO	Cosa succede?	SENTE DEI RUMORI ALLA PORTA E IN GIARDINO E SI IMPAURISCE
	Come affronta il problema?	PRENDE UN BASTONE E SI AVVICINA ALLA PORTA
FINE	Come va a finire?	TIRA UN SOSSPIRO DI SOGLIEVO PERCHÈ TUTTO ERA FINITO

Anche tu ti sei comportato come Luca in una circostanza simile, oppure sei stato più pauroso di lui. Prova a raccontare la tua avventura.

IL MAGO BIRICHINO

In un paese molto lontano viveva un mago birichino che si divertiva a fare delle magie birichine.

Un giorno vide dei bambini che stavano giocando a pallone e gli venne una brutta idea: con la sua bacchetta magica trasformò il pallone di gomma in pallone di carta.

Così un bambino, nel dargli un calcio, lo ruppe.

Nessuno poté più giocare e tutti i bambini se ne tornarono a casa.

Ora, per capire la storia, rispondi alle domande contenute nello schema.

INIZIO	Chi è?	Un mago birichino
	Cosa fa?	Magie birichine
	Dove?	In un paese molto lontano
SVILUPPO	Cosa succede?	Vede dei bambini che giocano a pallone
	Come affronta il problema?	Trasformò il pallone di gomma in carta.
FINE	Come va a finire?	Nessuno poté più giocare e tornarono a casa.

Se hai completato tutto lo schema vuol dire che hai capito il significato della storia!

STORIA DI DUE UCCELLINI

C'erano una volta due uccellini che abitavano insieme in un nido sopra l'albero. Si chiamavano Cippi e Pucci e volavano sempre insieme in cerca di cibo. Un brutto giorno, mentre stavano inseguendo un insetto, Cippi udì gli spari di un fucile. Allora cominciò a scappare velocemente e a chiamare Pucci. Ma Pucci era stato colpito a un'ala ed era caduto. Cippi attese pazientemente che i cacciatori se ne andassero. Poi trascinò l'amichetto in un luogo appartato e lo curò. Gli steccò l'ala ferita e gliela fasciò con dei fili d'erba. Così Pucci guarì presto e ritornò a volare con Cippi.

Ora, per capire la storia, rispondi alle domande contenute nello schema.

INIZIO	Chi è?	CIPPI e PUCCI
	Cosa fa?	VOLANO INSIEME
	Dove?	SULL'ALBERO
SVILUPPO	Cosa succede?	PUCCI VIENE SPARATO A UN'ALA
	Come affronta il problema?	CIPPI LO CURA
FINE	Come va a finire?	POSSONO VOLARE ANCORA INSIEME

SCRIVERE UN RACCONTO

Osserva i disegni
 e scrivi un racconto.

Protagonista:
un pagliaccio



Tempo:
ieri

Luogo:
il circo



Titolo: _____

SITUAZIONE INIZIALE



Ieri

SVOLGIMENTO



Poi



Allora

CONCLUSIONE



Alla fine

Ieri il pagliaccio blu blu ra blu
 camminava sul filo di un circo.
 Poi il pagliaccio blu blu ra blu
 cadde nell'acqua e fece splash!
 Dopo l'altro pagliaccio ^{che}
 corse tantissimo.
 Allora l'altro pagliaccio lo rincorse.
 Alla fine l'altro pagliaccio gli diede
 un'ambrosiata sulla testa.

19.2.4. MARGHERITA: Soggetto monolingue

Testo 1: 04/05/2009

SCRIVERE UN RACCONTO

Osserva i disegni
e scrivi un racconto.

Protagonista:
un pagliaccio



Tempo:

ieri

Luogo:

il circo



Titolo: che spiga!

SITUAZIONE INIZIALE



ieri

Handwriting practice lines for the story text.

SVOLGIMENTO



CONCLUSIONE



Poi _____

Allora _____

Alla fine _____

Ma un pagliaccio
si è messo a camminare
sul filo: - la la - la la, si versa
Poi Splash! Ma che hai fatto?!
Allora pum pum! ah!
- Sei licenziato! disse Gian
Piero, il pagliaccio scappava
perché Gian Piero gli
tirava le ombrellate e
purtroppo fu beccato e
avva pensò: "che sfiga!"

APPENDICE 20

ERRORI DELLE PRODUZIONI SCRITTE: SCUOLA PRIMARIA - CLASSE II

All'interno di questa appendice verranno riportati e spiegati solamente gli errori ritrovati all'interno dei vari *corpora* di produzione scritta raccolti.

Per l'analisi degli errori, in alcuni casi, sono stati presentati i testi completi; in altri casi, invece, sono presenti solo alcune "porzioni" del testo. In entrambi i casi è stata, tuttavia, mantenuta la distribuzione spaziale delle parole come nell'originale.

L'intero *corpus* delle produzioni scritte della scuola primaria può essere visionato nell'Appendice 19.

20.1. Tipologia di testo: PRODUZIONE SCRITTA LIBERA

20.1.1. FRANCO: Soggetto bilingue

Testo 1: 10/12/2008

Caro Babbo Natale
comestai (1) bene? e (2) vorei (3) un
peluche di coccodrilo (4).
E vorei (3) unatracosa (5) una caseta (6)
di Draconballi (7) z.

- (1) Separazione omessa e omissione del punto di domanda;
- (2) Omissione della maiuscola dopo il punto di domanda;
- (3) Omissione della consonante doppia;
- (4) Omissione della consonante doppia;
- (5) Separazione omessa. Omissione dell'apostrofo e omissione di una lettera;
- (6) Omissione della consonante doppia;
- (7) Scambio delle consonanti C/G.

Testo 2: 08/01/2009

La **stela** (8) **cometa**

C'era una volta una **stela** (8) cometa
e decise di **pasare** (9) **alcelo** (10)
Infine **briloincielo** (11).

- (8) Omissione della consonante doppia;
- (9) Omissione della consonante doppia;
- (10) Separazione omessa. Uso della preposizione scorretta (al);
omissione di una lettera (celo). Omissione del punto;
- (11) Separazione omessa. Omissione della consonante doppia.
Omissione dell'accento e di una lettera (brilo) .

Testo 3: 15/01/2009

Luca **i** (12) **bambino bravo**

Luca voleva andare a **scuola** (13)
andava in giro **avedere** (14) la scuola
e **in fine** (15) va a scuola.

- (12) Errato accordo dell'articolo;
- (13) Omissione del segno di punteggiatura (.);
- (14) Separazione omessa;
- (15) Separazione aggiunta.

Testo 4: 16/03/2009

Ne **la** (16) piscina c'era un bambino che
nutava (17) **nela** (18) piscina anche **isui** (19) amici venivano
(20) **nuo tare** (21) con lui
infine tutti **andarno** (22) a casa.
e (23) trovarono una moneta **cosi** (24) tutti
rasciarono (25) la piscina. Fine.

- (16) Separazione aggiunta. Omissione della consonante doppia;
- (17) Omissione di una lettera;
- (18) Omissione della consonante doppia;
- (19) Separazione omessa. Omissione di una lettera (sui);

- (20) Omissione della preposizione;
- (21) Separazione aggiunta
- (22) Omissione di una lettera;
- (23) Omissione della maiuscola dopo il punto;
- (24) Omissione dell'accento;
- (25) Scambio delle consonanti R/L.

Testo 5: 23/03/2009

Il topo pauroso ha visto il topo coraggioso ma il topo pauroso aveva paura di lui ma il topo coraggioso non aveva paura di **nessuno** (26) non **a** (27) paura di un **gato** (28) **in fine** (29) il topo coraggioso faceva i **difetti** (30) **a i** (31) topo che li faceva paura **in vece** (32) il topo pauroso era severo **ha veva** (33) paura **de le** (34) cose **mostrosi** (35) **eil** (36) topo coraggioso non **ha veva** (33) paura **dele** (37) cose paurose.

- (26) Omissione della consonante doppia;
- (27) Omissione dell'“h”;
- (28) Omissione della consonante doppia;
- (29) Separazione aggiunta;
- (30) Lo studente intendeva probabilmente dire “dispetti”;
- (31) Separazione aggiunta;
- (32) Separazione aggiunta;
- (33) Separazione aggiunta. “H” aggiunta.
- (34) Separazione aggiunta;
- (35) Omissione di una lettera. Accordo scorretto con il nome;
- (36) Separazione omessa;
- (37) Omissione della consonante doppia.

Testo 6: 02/04/2009

La strega **cativa** (38)

C'era una volta un **castelo** (39) e dentro

c'era una strega **cativa** (38) un giorno

a (40) **caturato** (41) un signore **inocente** (42) e **un** (43) **spaventa**
pasero (44)

a (40) preso la chiave magica e la strega

cativa (38) vede che **il** (45) **spaventa paseri** (44)

e la strega **di se** (46) dove la mia

chiave magica e la strega **trasformo** (47)

il signore in **un** (48) stregone fine. muori

- (38) Omissione della consonante doppia;
- (39) Omissione della consonante doppia;
- (40) Omissione dell'“h”;
- (41) Omissione della consonante doppia;
- (42) Omissione della consonante doppia;
- (43) Uso dell'articolo scorretto;
- (44) Separazione aggiunta. Malformazione della parola;;
- (45) Uso dell'articolo scorretto;
- (46) Separazione aggiunta;
- (47) Omissione dell'accento;
- (48) Uso dell'articolo scorretto.

Testo 7: 16/04/2009

Ha il viso tondo e piccolo, ha gli occhi
grandi e castani. **ha** (49) il naso **normare** (50),
e la bocca piccola. **e** (51) le orecchie piccole.

I suoi **iteressi** (52) sono la piscina.

Secondo me Leonardo non ha **nesun** (53) difetto.

- (49) Omissione della maiuscola dopo il punto;
- (50) Scambio delle consonanti R/L;
- (51) Omissione della maiuscola dopo il punto;

- (52) Omissione di una lettera;
- (53) Omissione della consonante doppia.

20.1.2. EMILIO: Soggetto bilingue

Testo 1: 18/12/2008

[...] e **mia** (1)
comprato un pacchetto di
penarelli (2)

[...] e **mia** (3)
comprato lo **scod** (4) e **mia** (3)
comprato la gomma

- (1) Separazione omessa. Omissione dell'“h”;
- (2) Omissione della consonante doppia;
- (3) Separazione omessa. Omissione dell'“h”;
- (4) Malformazione della parola;

Testo 2: -/12/2008

[...] e **quanto** (5) **mia** (6) **comprat-** (7)
o

- (5) Scambio consonante T/D;
- (6) Separazione omessa;
- (7) Errato “a capo”.

Testo 3: 02/02/2009

disco volante che **atte-**
va (8) in un prato. Uscì

Ma
poi lui **imprò** (9) a par-
lare

- (8) Errato “a capo”. Malformazione della parola;

- (9) Omissione di una lettera.

Testo 4: 09/02/2009

È alta, **a** (10) gli occhi mar-
roni,

- (10) Omissione dell'“h”.

Testo 5: -/02/2009

Io vado sempre **a scuola**
cinese (11) **sabato** (12) e **domenica** (12)
e ho fatto tanti lavori
di matematica e di cinese.

- (11) La tipologia di errore in questo enunciato dipende dal senso che si vuole dare ad esso. Se si mantiene il gruppo nominale “scuola cinese” c'è un uso scorretto della preposizione. Se si considera invece “cinese” non come aggettivo, ma come sostantivo, allora c'è un'omissione della preposizione (a scuola **di** cinese);
- (12) Omissione dell'articolo.

Testo 6: -/02/2009

i coriandoli e le **tronbette** (13).
E poi io **o** (14) conosciuto
un **bambini** (15) di 4A che
si chiama Gabriele
e lui mi **aiutava** (16) a
raccoliere i **riandoli** (17)

- (13) Scambio consonante N/M;
- (14) Omissione dell'“h”;
- (15) Errato accordo del sostantivo;
- (16) Uso scorretto dei tempo verbali;
- (17) Malformazione della parola;

Testo 7: 02/03/2009

Conbatte (18) con i pugni.
È PAWER (19) RANGER.
Con pistole e la spada (20).

- (18) Scambio consonante N/M;
- (19) Malformazione della parola;
- (20) Omissione della preposizione.

Testo 8: 06/03/2009

Descrivo il mio amico miglire (21) Lorenzo.

[...] va (22) classe (23) 2° B

[...] porta sempre le scarpe di GEOX (24), ha
un fratello che si chiama
Luca anche (25) un fratellino che si ciama (26)
Sebastian.

- (21) Omissione di una lettera;
- (22) Scambio consonante V/F;
- (23) Omissione dell'articolo;
- (24) Uso della preposizione semplice al posto dell'articolata;
- (25) Omissione del verbo avere;
- (26) Omissione di una lettera.

Testo 9: 20/03/2009

Ho chiamato (27) al (28) babo (29)
di portarmi a (30) scuo-
la cinese.

- (27) Uso del verbo "chiamare" invece di "chiedere"
- (28) Se si considera il verbo che lo studente ha utilizzato la preposizione risulta aggiunta. Se, invece, lo studente utilizza "chiamare" col significato di "chiedere", la preposizione è corretta;

- (29) Omissione della consonante doppia;
- (30) Uso della preposizione semplice al posto di quella articolata.

Ho aspettato tanto e
son (31) **arrivato** (32) dei com-
 pagni e finalmen-
 te è **arrivato** (33) la
 maestra **cia** (34) fatto
ravorare (35) .

- (31) Omissione di una lettera;
- (32) Mancato accordo del participio con il soggetto;
- (33) Mancato accordo del participio passato con il soggetto;
- (34) Separazione omessa. Omissione dell'“h”;
- (35) Scambio consonante R/L.

Testo 10: 16/04/2009

[...] ho giocato con lui a palla, mentre **sta-**(36)
 vo giocando **cia** (37) chiesto posso **giare** (38),
 io ho detto si **è** (39) la
 mia sorella stava giocando **a** (40) altalena.
 E siamo andati a casa io
 ho fatto giocare **a lui** (41) **ha** (42)
game-boi (43) e io stavo **mangi-**
ando (44) i biscotti.

- (36) Mancato accordo della persona del verbo visto che il verbo seguente “chiedere” è riferito “a noi” ;
- (37) Separazione omessa. Omissione dell'“h”;
- (38) Malformazione della parola;;
- (39) Accento aggiunto alla congiunzione “e”;
- (40) Uso della preposizione scorretta;
- (41) Aggiunta della preposizione;
- (42) Aggiunta della lettera “h” nella preposizione “a”;
- (43) Malformazione della parola;;
- (44) Scorretto “a capo”.

20.1.3. PIETRO: Soggetto monolingue

Testo 1: 15/01/2009

C'era una volta un
bambino di nome Luca e una
bambina di nome Sara e un' (1)
orso di nome Blò Blò è (2)
poi successe una tragedia

I due bambini furono
contenti per aver ritrovato
il suo (3) amico orso.

Cera (4) una volta un orso che
si chiamava Blo Blo e
viveva in una grotta. poi (5)
l'orso andrò (6) a cercare del
cibo. l' (7) orso non

- (1) Aggiunta dell'apostrofo;
- (2) Accento aggiunto;
- (3) Errato accordo dell'aggettivo;
- (4) Separazione omessa. Omissione dell'apostrofo;
- (5) Omissione della maiuscola dopo il punto;
- (6) Aggiunta di una lettera;
- (7) Omissione della maiuscola dopo il punto.

Testo 2: 26/02/2009

la strada di casa.
l' (8) orso era così contento

- (8) Omissione della maiuscola dopo il punto.

Testo 3: 16/03/2009

Cera (9) una volta n mare blu con
due pesci che si chiamavano Cip e Ciop.
erano (10) grandi amici e amavano lo
zucchero. un (10) giorno Cip si perse e
Ciop lo cercò ma non lo
trovò da nessuna parte. poi (10)
vennero altri tre pesci e aiutarono
Ciop a ritrovarlo. alla (10) fine lo
ritrovarono e Ciop era felice
che il suo amico e (11) sano e salvo.

- (9) Separazione omessa. Omissione dell'apostrofo;
- (10) Omissione della maiuscola dopo il punto;
- (11) Uso scorretto dei modi verbali

Testo 4: 23/03/2009

era egoista. alla (12) fine il

- (12) Omissione della maiuscola dopo il punto;

Testo 5: 07/04/2009

Le mie vacanze di pasqua (13) le o (14)
passate a casa ma comunque
mi sono divertito lo stesso.

- (13) Omissione della maiuscola;
- (14) Omissione dell'“h”.

Testo 6: 16/04/2009

Stefania è una bambina dalla corporatura
magra.
ed (15) è abbastanza altina.
ha il viso tondo gli occhi grandi

capelli biondi e orecchie **piccole** (16)

tranquillo e vivace.

i (17) suoi interessi sono **disegare** (18)

colorare leggere e giocare.

secondo (17) me un suo difetto è
essere timida.

i (17) suoi pregi sono amare
gli animali.

- (15) Omissione della maiuscola dopo il punto;
- (16) Omissione di una lettera;
- (17) Omissione della maiuscola dopo il punto;
- (18) Omissione di una lettera.

Testo 7: 20/04/2009

Ha una corporatura snella

Ed (19) è abbastanza alto.

- (19) Aggiunta della maiuscola.

Testo 9: 12/05/2009

L'oceano **proivito** (20)

amico». **alla** (21) fine il pesciolino disse:«

perche (22) non siamo amici».

- (20) Scambio della consonante V/B;
- (21) Omissione della maiuscola dopo il punto;
- (22) Omissione dell'accento.

20.1.4. MARGHERITA: Soggetto monolingue

Testo 1: 10/12/2008

peluche a forma di cocodrillo.
e (1) la cucina degli omini tipo i
blemobil (2) . Ma moderna!

- (1) Omissione della maiuscola dopo il punto;
- (2) Malformazione della parola;

Testo 2: 15/01/2009

Finchè un giorno diventò un uomo forte
e intelligente (3).

- (3) Omissione della consonante doppia.

Testo 3: 26/02/2009

A sofia (4) piaceva leggere e farsi raccontare

Sofia dopo la scuola andò (5) a giocare
in riva al mare presso la quercia.
dopo (6) un po' lei torna a casa

Livia e Sofia avevano viaggiato
in Ilghilterra (7) e in Australia!

da i (8) personaggi.

- (4) Omissione della maiuscola per nome proprio di persona;
- (5) Omissione dell'accento;
- (6) Omissione della maiuscola dopo il punto;
- (7) Scambio consonante L/N;
- (8) Separazione aggiunta.

Testo 4: 16/03/2009

con Fridio, Irene, Alessio, Elena e Claudia.
un (9) giorno si tuffò e quasi non riusciva

(9) Omissione della lettera maiuscola dopo il punto.

Testo 5: 23/03/2009

C'era una volta **un** (10) arca di colore verde
mei (11) quale vivevano 2 cavalli, 2 gatti e

avevo 3 anni, l'ho capita questa cosa
perché papà **mela** (12) raccontò.

Margine. Il giorno dopo **pecero** (13) colazione
e riposarono un pochino poi
l'arca partì e **pietro** (14) per sbaglio
cascò e per ritirarsi **sù** (15) affondò
gli artigli nella borca e fece dei
buchi, la giraffa **fù** (15) aiutata da
fulmine (14) a bere **Ma** (16) lei era
ingrata e non rese il favore e
Zip **fù** (15) egoista Pietro il

- (10) Omissione dell'apostrofo;
- (11) Scambio della consonante M/N. Errato accordo della preposizione;
- (12) Separazione omessa;
- (13) Scambio consonante P/F;
- (14) Omissione della maiuscola per nome proprio di persona/animale;
- (15) Aggiunta dell'accento;
- (16) Aggiunta della maiuscola senza punto finale.

Testo 6: 02/04/2009

C'era una volta **uma** (17) pastorella di nome
Teresa ma soprannominata Sofia perché essen-
doci tante **terese** (18) tra le pastorelle..
lei (19) andava la pascoli, lì al

e vide tanti agnelli **traccui** (20) c'era

- (17) Scambio consonante M/N;
- (18) Omissione della maiuscola per nome proprio di persona;
- (19) Omissione della maiuscola dopo il punto;

(20) Separazione omessa.

Testo 8: 16/04/2009

Bibi **e** (21) una bambina dalla corporatura

(21) Omissione dell'accento.

Testo 9: 20/04/2009

I suoi interessi sono **leggere** (22)
andare in piscina.
secondo (23) me non ha nessun
difetto

(22) Omissione della virgola o della congiunzione “e”;

(23) Omissione della maiuscola dopo il punto.

Testo 10: 27/04/2009

Portava corti riccioli rossi, (24) un
naso a patata e un vestito verde

con il drago. Insieme volarono
sul (25) tramonto . Quando arrivarono
il drago **le** (26) dette 7 sacchetti

(24) Omissione del verbo “aveva”;

(25) Uso della preposizione scorretta;

(26) Errato accordo del pronome indiretto riferito “al folletto”.

Testo 11: 12/05/2009

le due salutano e **sene** (27)
vanno cantando e ridendo...

il signor merluzzo **gli** (28) fa vede-
re vari pigiami... dopo un

(27) Separazione omessa;

(28) Errato accordo del pronome indiretto riferito “a Clara”.

20.2. Tipologia di testo: PRODUZIONE SCRITTA GUIDATA

20.2.1. FRANCO: Soggetto bilingue

Testo 1: 10/10/2008

In autunno
cadono le **fogle** (1)
In autunno
metono (2) **la** (3) sciarpe
e i **magloni** (1)

- (1) Omissione del grafema “i” nel trigramma (g,l,i);
- (2) Omissione della consonante doppia;
- (3) Errato accordo dell’articolo.

Testo 2: 13/11/2008

cippi (4) e **pucci** (4)
a bitavano (5) insieme
(6) un nido

pucci (4) **va** (7) **corpito** (8)
(6) un’ala

cippi (4) lo cura

ritornano insieme
a **vorare** (8) **ferici**(8)

- (4) Omissione della maiuscola per nome proprio di animale;
- (5) Separazione aggiunta;
- (6) Omissione della preposizione
- (7) Uso del verbo scorretto;
- (8) Scambio della consonante R/L.

20.2.2. EMILIO: Soggetto bilingue

Testo 1: 18/12/2008

C'È UNO STADIO NELLA TUA CITTÀ?

(1) LA MIA CITTÀ C'È UNO STADIO
CINESE.

CI SEI MAI ANDATO?

SI (2) SONO ANDATO **A** (3) CINA.

- (1) Omissione della preposizione;
- (2) Omissione del pronome atono “ci”;
- (3) Uso della preposizione scorretta.

Testo 2: 16/01/2009

I DUE CANI STANNO PRENDENDO (4) OSSO

Un giorno I DUE CANI AVEVANO

TROVATO **UN'** (5) OSSO

Dopo un po' **INCONTRATO** (6)

INSIEME

Allora SI LITIGANO

IN GIORO (7)

Infine E POI UN PO' SI

GUARDANO INSIEME

E SI LITIGANO PER **UN'** (5) OSSO

- (4) Omissione dell'articolo;
- (5) Uso dell'articolo scorretto;
- (6) Non è molto chiaro il senso della frase. Se i soggetti sono i cani allora l'errore va analizzato come omissione dell'ausiliare e mancato accordo del participio con il soggetto. Una seconda ipotesi potrebbe essere invece l'uso di “incontrato” nel senso di “trovato”: i due cani avrebbero cioè trovato l'osso insieme;
- (7) Errore non descrivibile.

Testo 3: 02/02/2009

Ieri Il pagliaccio portava
un l' (8) ombrello e sta
scivolando giù
Poi E (9) cascato da (10) un vaso
grande.
Allora Il signore siarrabbiò (11)
Tantissimo e prese l'ombrello.
Alla fine l'incorre (12) e la (13)
preso a botte.

- (8) Uso contemporaneo dell'articolo indeterminativo e dell'articolo determinativo;
- (9) Omissione dell'accento;
- (10) Uso scorretto della preposizione;
- (11) Separazione omessa;
- (12) Il verbo "rincorre" è scritto scorrettamente, ma rispetto all'errore il pronome è usato correttamente dal momento che il verbo inizia con la vocale;
- (13) Separazione omessa. Omissione dell'"h".

Testo 4: -/03/2009

e gli a (14) preso
un pesce
il pescatore
lo incorre (15)

- (14) Omissione dell'"h";
- (15) Il verbo "rincorre" è scritto scorrettamente.

20.2.3. PIETRO: Soggetto monolingue

Testo 1: 10/10/2008

In autunno
si secano (1) le foglie

- (1) Omissione della consonante doppia.

Testo 4: 13/11/2008

CIPPI E PUCCI
VOLANO **IN SIEME** (2)
SULL'ALBERO

POSONO (3) VOLARE
ANCORA **IN SIEME** (2)

- (2) Separazione aggiunta;
- (3) Omissione della consonante doppia.

Testo 5: 04/05/2009

cade (4) nell'acqua e fece splash!
e (5) bagnò l'altro pagliaccio e si
arrabiò (6) tantissimo.
Allora l'altro pagliaccio lo **rincorre** (7) .
Alla fine l'altro pagliaccio gli **do** (8)
Un'ombrellata sulla testa.

- (4) Uso scorretto dei tempi verbali;
- (5) Omissione della maiuscola;
- (6) Omissione della consonante doppia;
- (7) Uso scorretto dei tempi verbali;
- (8) Errato accordo della persona del verbo. Uso scorretto dei tempi verbali.

20.2.4. MARGHERITA: Soggetto monolingue

Testo 1: 04/05/2009

perché **Cian** (1) Piero gli

- (1) Scambio consonante C/G.

APPENDICE 21

PRODUZIONI SCRITTE:

SCUOLA SECONDARIA DI 1° GRADO - CLASSE II

21.1. STEFANO: Soggetto bilingue

Tema 1: 27/10/08

TITOLO: Inventa una storia che abbia come protagonisti un ragazzo/a e una farfalla o un coleottero.

Un giorno nella foresta Amazonica in Brasile nacque una farfalla. Non era una farfalla qualsiasi, ma ~~che~~ aveva qualcosa di particolare. Le ali erano il doppio delle ~~normali~~ ~~normali~~ ~~normali~~ ~~normali~~ quali di una farfalla normale. Sopra le ali aveva delle macchie colorate e fosforescenti. Il corpo era tutto bianco sempre fosforescente come se fosse una sposa sotto il velo. La farfalla era invidiata dalle altre farfalle perché non erano belle quanto lei. Una volta la farfalla si allontanò troppo dalla mamma e venne inseguita da tutte le farfalle della foresta chiamate da quelle gelose.

Si allontanò troppo fino a quando arrivò in un villaggio chiamato Magicolandia, che significava appunto ~~un~~ ~~posto~~ ~~magico~~, perché ~~là~~, vivevano

due fratelli che si chiamavano Pizzo e Pizza. Loro ~~avevano~~ vivevano da soli perché i genitori erano morti da un bel pezzo ~~da~~ una epidemia di peste. Loro se la cavavano benissimo da soli. Il maschio, Pizzo, coltivava verdura per mangiare e la femmina, Pizza, cucinava, spazzava, cioè un po' di tutto. La farfalla,

Si era già abituata a loro. ~~En~~ ~~Un~~ giorno arrivò un uomo d'affari in quel villaggio, capitato proprio lì perché era precipitato con il suo jet privato. Il pilota era morto. I ragazzi lo ospitarono per giorni, fino a quando l'uomo, decise di portarli in città per farli lavorare in un parco di farfalle, visto che si erano affezionate con loro. Il giorno dopo l'uomo chiese ~~adesso~~ ai ragazzi se avessero un telefono. Loro risposero con un sorriso che significava di sì.

Chiamarono un elicottero per andare a salvare l'uomo ma anche per portare i due ragazzi in città.

I ragazzi chiesero all'uomo cosa fosse un elicottero e l'uomo lo illustrò con un disegno e gli spiegò che si doveva viaggiare per cielo, non per terra.

Arrivò l'elicottero e salirono tutti, compresa la farfalla, in una gabbietta. Arrivarono in città dopo un'ora, atterrando all'aeroporto di Rio de Janeiro e l'uomo li portò con la sua limousine a casa sua.

Li ospitò per un anno, fino a quando i ragazzi divennero signori. L'uomo morì, pure la farfalla.

Prima di morire, l'uomo disse che avrebbe lasciato la sua casa e tutto quello che possedeva (un elicottero, una limousine, e un jet privato) a loro e gli avrebbe fatto lavorare in

un parco di farfalle.
Lavorarono fino a quando fecero
una gabbia grossa che contenevano
farfalle di ogni tipo, e vissero
felici e contenti fino alla morte.

Tema 2: 15/12/08

TITOLO: Quel film mi ha colpito molto, perché...

Il 14/12/08 fecero vedere
mi I talia 1, un film
spettacolare. Il film era "Piccola
Peste", che venne portato
all'orfanotrofo. All'orfanotrofo
combina ogni tipo di guai: sporca
tutto, gli fanno lavare i piatti,
fa scendere le nuvole nel garage.
Dopo un po' venne adottato un
bimbo, e Junior, la piccola peste, era
triste, perché voleva anche lui dei
genitori. Poi un bel giorno due coniugi
che volevano un figlio, ma non riuscivano
a farlo, decisero di adottarne uno. Il direttore
dell'orfanotrofo disse che Junior era
un bambino molto bravo, un genio.
Dopo che Junior se ne andò,
all'orfanotrofo ci fu una festa, con
palloncini e dolci. Arrivati a casa, Junior
ebbe una camera tutta sua, con pagliacci
giocattolo. Poi, arrivarono mamma Big Ben e
entrarono nella camera di Junior, tutta
bruciata. Poi, prese il gatto e lo

lancio in faccia al nonno, che finì all'ospedale.
Il gatto si ingessò le zampe anteriori.
Po, la figlia della nonna, invitò Junior alla
sua festa di compleanno, ma la bambina
non lo volle invitare. La chiamò la
madre. Il giorno del compleanno erano
tutti tristi, Junior era tristo da
diavolo con il forcone. Fu incompreso,
non conoscendo i bambini, ma si divertì
comunque. Prese l'ammagliatoio con lo
spruzzo e lo mise in camera della
bambina (festeggiata). Poi, buttò i regali della
festeggiata nella pila che si avvicinò.
Poi, al gioco in cui devi prendere a
bucinare il cervello appeso, con dentro
le caramelle, Junior levò i dolcetti e
ci mise del liquido di sugo di ~~diavolo~~
e qualcosa di nero. Il ragazzo colpì in

pieno il ~~col~~ cervello e gli arrivò il
liquido in faccia. Poi, mise una rana
nel sugo di pomodoro, tornò a casa e
si fece brontolare dai genitori. Poi, a scuola
scorse delle lettere a un concorsista di
scappò dal carcere per incontrare il
bambino. Andò a casa di Junior e il
ragazzino disse che fosse lo zio.
Cenarono insieme, e poi lo zio disse che
aveva ancora fame, e la madre andò
in cucina a prendere da mangiare. Lo "zio"
La inseguì. In cucina disse che non
fece una femmina da 15 anni per
esser stato in carcere, lo baciò. Poi il
giorno dopo lo "zio" rapì la madre
e il ragazzo e scrisse sul muro di
casa di voler ~~100.000~~ per rivedere
la famiglia. Il padre saltò di gioia e disse
che si poteva tenere tutto. Poi andò in
camera di Junior e trovò nel cassetto
dei disegni, tra cui quello del padre e
la prigione, quella prigione era da
gli confido 2 giorni prima. Si ricordò
di Junior e che gli voleva bene. Si
fece prestare i soldi e l'auto dal vicino
che doveva andare a caccia e andò al
circo dove lo attendeva lo "zio" del
aveva un braccio Junior e il padre
gli lanciò i soldi. Lo "zio" lesò Junior
ma lo riprese. Entrarono nel tendone del
circo, e Junior saltò su una sedia e
fece acrobazie con gli acrobati. Poi
lo zio scappò, ma venne arrestato dalla
polizia dopo aver fatto un trade con
l'auto. Ad un tratto prese la pistola della
polizia e sparò contro la peste, ma si
mise in mezzo al padre. Venne colpito
alla prigione dura. Si rialzò e andò a
cercare la madre, ma non la trovò.
In verità l'amore lo mise dentro
una valigia e lo buttò in un container
dei macchi. Junior e il padre vissero con

Quasi una continuazione, per questo il film mi è piaciuto, ma prima le pesse insegnò al papagallo le parolecce. La peste è come me, un diavolo lui e io. Chissà se potrà ~~gi~~ diventare il mio socio!

Tema 3: 23/02/09

TITOLO: L'adulto, persona o personaggio, al quale vorrei assomigliare da grande.

1. 30/05/08.
Caro diario,
ti racconto di una persona che vorrei diventare. Si tratta di Alessandro Del Piero, giocatore della nazionale italiana e attaccante della ~~Inter~~ Juventus, la mia squadra del cuore. Ormai Del Piero è famosissimo, per i (suoi) 200 gol che ha fatto e i (29 anni) che ha giocato alla Juve. Ti scrivo ora perché zione già ero ~~alla~~ a vedere la partita della nazionale italiana contro il Belgio, allo stadio di Firenze, Artemio Franchi. La nazionale ha fatto 3 gol, uno di Di Natale, uno di Camoranesi e uno di Del Piero, e il Belgio, solo 1 all'ultimo minuto su calcio d'angolo. A fine partita una bambina piangere perché Del Piero stava andando via e

quindi i genitori chiedevano alle guardie se facevano potere entrare i bambini. I poliziotti andarono a chiederlo ai giocatori se andava bene o no. I giocatori dissero di sì, e ci fecero entrare in campo per farci fare un autografo o una foto. Entrai in campo con la bandiera dell'Italia che portavo al collo e andai a regalarla a Del Piero, e lui mi diede la sua maglia, e i miei genitori mi fecero la foto da sobrio campo. Poi mi fece l'autografo e subito dopo andai da Buffon,

ma mi importano più ^{di} Del Piero. C'erano tanti bambini che chiedevano l'autografo, a una bambina fece ~~el~~ ^{el} battere persino un rigone dal diavolo e lo prese anche un collo. Dopo che i bambini se ne andarono, e io chiamai del Piero per ~~chiamarlo~~ dirgli che per me era un campione, e lui, per ringraziarmi mi fece anche un autografo sulla maglia che mi regalò, e lo accompagnai anche sul pullman. ~~Dopo~~ ^{proprio} dopo questa partita ho pensato che potrei diventare anche io, famoso come lui, e

fare autografi alle persone, e anche guadagnare soldi, e finire sempre in TV e nel giornale...
Stefano

P.S. Del Piero sei sempre il MIGLIORE...!!

Tema 4: 29/04/09

TITOLO: Nella notte tra il cinque e il sei aprile 2009 la terra ha tremato in una regione in Italia...Da allora, ciò che ho visto, sentito, provato.

~~Com~~ Come avrete sentito anche voi, in Abruzzo, la notte tra il 5 e il 6 Aprile, la terra inizia a tremare con una ^{1a} scala Richter di 5.8 gradi. Una scossa violentissima, mai verificata in Italia, in questi anni crollano le case, le chiese, l'ospedale, le scuole, ma soprattutto la casa dello studente. Ci morirono tantissimi ragazzi. Dopo qualche minuto arrivano gli sciocchi, animali simili ai lupi, che vanno a rubare le cose degli altri dopo una catastrofe. In quella città, Aquila, c'erano tanti anziani, che vivevano in delle case che non reggano nemmeno per una piccola scossa. In Abruzzo, ci andai con mio nonno, sulle montagne vicino l'Aquila. Dopo questa scossa, da tutta Italia arrivarono i vigili del fuoco, protezione civile, e tante altre persone ^{per dare aiuto}.

Scavavano a mani nude, un lavoro pericolosissimo per me, dopo aver saputo che anche in Cina, diversi anni fa, ci fu un terremoto di 7.8 gradi della scala Richter, e ci mostrarono 2 vigili del fuoco, a forza di salvare ^{le persone} quelle povere persone. Dopo il terremoto in Italia si prepararono per raccogliere fondi per l'Abruzzo, e io, insieme ad un amico, adulto, andammo in un magazzino e ci facemmo fare 600 uova di Pasqua, che il capo della ditta ^{ce lo} fece pagare meno, perché anche lui era dispiaciuto. Il mio amico tirò fuori 290€ e io una ~~centinaia~~ ^{centinaia} di euro, soldi che mi avevano dato gli zii in vacanza. Poi il capo della ditta si fece anche lui una ~~centinaia~~ ^{centinaia} di uova di Pasqua e le spedimmo in Aquila. Anche nella mia scuola ci fu una raccolta di gusani, lenzuola, vestiti, appesi per gli sfollati.

Io chiesi a mia madre se potevo dare il mio giubbotto quasi nuovo che mio padre mi comprò diversi anni fa. Mia madre

disse di no, ma io ad ogni costo portai qualcosa, come vestiti di mia sorellina etc. A Prato, in via Piemonte, solo, un quartiere pieno di ditte cinesi, misero una scatola rossa con scritto "ABRUZZO". Per chi volesse sapere cosa fosse, poteva farsi dare spiegazioni dai signori dell'ambasciata cinese di Firenze (che cosa fosse). In 90 minuti si raccolsero 13000 euro, e quel giorno li mandarono in Abruzzo. Anche Madonna, la cantante famosa offrì 500.000 \$ perché proprio in Abruzzo ci vivevano i nonni. In Abruzzo fecero costruire tantissime tendopoli per sfollati, e precisamente più di 13000. La terra, dopo quella forte scossa, ^{si} continua a tremare, e dalla protezione civile, ^{si} sono registrate più di 1000 scosse. Poi la pioggia, la neve che era in alta montagna ^{si} viene giù e fa frane, i fiumi in piena, un vero disastro, i preti a pregare sotto la pioggia nelle tendopoli, ragazzi che giocano con le persone della protezione civile, pagliacci della croce rossa che venno a divertire i ~~ragazzi~~ bambini.

Il presidente Silvio Berlusconi andò in Abruzzo, e vide le case distrutte, e anche Franceschini, il Papa Benedetto XVI, e ~~gli~~ altri tanti politici, Schifani, il presidente del senato invece, andò a Roma (agli ospedali per vedere le persone che vissero la brutta notte. E poi anche a Roma si verificarono scosse, scosse che nella periferia di Casilina, dentro le case, i mobili cadono. Dopo questo

terremoto, per me ci fu una grande tristezza, come se avessi ammazzato qualcuno. Speriamo che le persone si rimettono in salute. ^{in quelle che erano presso gli} Al Formula 1, il pilota Trulli, scrisse sulla tuta, ABRUZZO, con un cuore accanto, e ad Aquila, in una via scrissero: "Siamo terremotati, ma non molleremo mai...!" e un cartello con scritto: "Ridateci le ali, Aquila continua a volare...!"
Una bella cosa.

21.2. LILI: Soggetto bilingue

Tema 1: 27/10/08

TITOLO: Inventa una storia che abbia come protagonisti un ragazzo/a e una farfalla o un coleottero.

Un giorno, un ragazzo, ^{collezionista} di farfalle, vide una farfalla dai mille colori che allo luce del giorno incontrava il ragazzo con i suoi ali colorate. Senza rendersi conto che quella farfalla era già anata, il ragazzo essendo un collezionista di farfalle vuole ^{ha} ogni costo quella meraviglia. Il secondo giorno ^{dopo quello} va di nuovo allo stesso posto e mette delle trappole per farfalle e ritorna a casa sperando che la farfalla di ieri ^{rimanesse} sulla trappola. Quando ritorna al punto dove aveva messo le trappole ci trovò un mucchio di farfalle, spera che in quel mucchio ci fosse quella meravigliosa farfalla, certo in quel mucchio ma non la trovò, il ragazzo vede qual cosa di luminoso nell'erba: era quella farfalla, ma era morta. ^{capì} che ^{que tipo di} farfalla può vivere solo un giorno, il ragazzo ~~fu~~ ^{fu} inabile di prenderlo ~~lo~~ ^{lo} seppellire.

Tema 2: 19/11/08

TITOLO: Qualcuno sostiene che nella vita ciò che conta è la fortuna. Altri invece pensano che ciascuno di noi ottiene nella vita quello che si guadagna con la propria fatica. Esprimi la tua opinione in proposito.

Le persone che pensano che nella vita conta solo la fortuna sono proprio le persone che non hanno voglia di fare niente, Invece, nella vita per ottenere quello che vogliamo si deve lavorare con impegno e fatica, non come le persone che ^{affermano} con la fortuna ^{ci può} aiutare a ottenere tutto senza fare niente, la fortuna è solo dei superstiziosi ^{ai quali} che non dobbiamo dare retta, la fortuna non entra niente nella vita perché non ti aiuta ad avere un lavoro o una casa o da mangiare; Solo con la fatica e impegno ^{si} può ^{si} ottenere un lavoro una casa e da mangiare perché se non ci impegniamo non avremo niente. Nessuno è diventato una star o ~~non~~ diventato campione Olimpico con solo fortuna, non è mai

Tema 3: 17/12/08

TITOLO: Verso i tuoi genitori hai un atteggiamento molto critico, abbastanza critico o una sostanziale intesa? Su quali argomenti o idee vi trovare spesso o a volte in disaccordo. Scrivi le tue considerazioni facendo qualche esempio per rendere più chiaro l'argomento.

Verso i miei genitori ho un atteggiamento critico perché loro mi valgono diverso da quello che sono per esempio una volta ~~la~~ mia mamma insieme a me siamo andati a casa di una sua amica lei aveva un figlio forte e grosso. E così appena siamo ritornati a casa mia mamma ^{l'ha} ha cominciato a dire che dovevo essere come lui, ma io non volevo, un'altra ^{volta} esempio che ancora mi stanno lamentando e ^{che i miei genitori} di diventare più alto, perché un mio amico in un solo anno è cresciuto tantissimo e ora è più alto di me di almeno 20 centimetri. Un ^{altro} ^{disaccordo} ^{più grave} ^{con}

mio mamma, e che lei appena faccio una cosa sbagliata, lo ^{regocito} dice a tutti, e questo non mi piace. Un ^{altro} ^{disaccordo} tra me e mio babbo ^{è il fatto} che lui non mantiene mai i patti: faccio dei esempi come una volta io promisi che non giravo a palla in casa se lui non fumasse in camera mia. Ma lui non lo mantenne ^{perché} ^{la poltosa} perché, appena arrivavo ^{degli ospiti} ^{dall'una} ^{volta} ^{non mantenne i patti} ^{che} ^{lei} ^{promise} di non fumare in auto quando ci sono a patto che io non aprissi mai più il finestrino. Ma lui non lo mantenne neanche questo patto fatto da lui ed ecco perché sono così disaccordo con loro.

Tema 4: 11/03/09

TITOLO: So tutto ma non so chi sono io.

So molte cose; ~~potrebbe~~ geografia, la matematica, le scienze ecc., ma la cosa che per me è molto difficile da capire ~~(è)~~ quello che ~~sono veramente~~ c'è dentro di me perché in ogni posto ho un carattere diverso. Quando sono a scuola generalmente parlo molto, sono birbante e gioco molto, invece a casa sono meno birbante e meno chiacchieroso e mi comporto per bene; ma questi due modi di essere non definiscono quello che sono veramente. Dentro di me sono un bambino cosciente di quello che ~~farei~~ ^{di} quello che dico, ma non lo dimostro, dimostro proprio il contrario. Forse faccio questo perché voglio nascondere la verità

di alcune cose perché mi fanno stare male, ~~ma~~ ^{non} sono anche curioso e mi impiccio di tante cose, e questo è lo dimostro

Tema 5: 24/04/09

TITOLO: Le meraviglie della natura si rivelano nelle forme e nelle dimensioni più impensate: prova a descrivere qualche esempio di cui hai avuto esperienza ed esponi le tue considerazioni in proposito

E' vero la natura è veramente strana, ha dei animali di ogni forma e dimensioni. Se parliamo di dimensioni esistono da una taglia micro o una taglia ~~extra~~ ~~truberge~~, e se dobbiamo dire qual'è l'animale più piccolo ~~dei~~ certamente allo pulce, e l'animale più grosso è la balena ~~avuto~~ con i suoi 35, m circa, una volta, ^{mentre} quanto stavo andando al fiume Biverzio, stavo per schiacciare un'anatra perché ^{somigliava} sembrava molto ad un ramo ma, per fortuna, si era mosso e non lo pi schiacciata. ~~Questo episodio~~ ^{si deve far capire che dato il senso} e che gli animali possono usare il loro corpo per ^{di} mimetizzarsi. Un'altra esperienza che ho è avuta e quando ero piccolo: al giardino della scuola

E' vero la natura è veramente strana, ha dei animali di ogni forma e dimensioni. Se parliamo di dimensioni esistono da una taglia micro o una taglia ~~extra~~ ~~truberge~~, e se dobbiamo dire qual'è l'animale più piccolo ~~dei~~ certamente allo pulce, e l'animale più grosso è la balena ~~avuto~~ con i suoi 35, m circa, una volta, ^{mentre} quanto stavo andando al fiume Biverzio, stavo per schiacciare un'anatra perché ^{somigliava} sembrava molto ad un ramo ma, per fortuna, si era mosso e non lo pi schiacciata. ~~Questo episodio~~ ^{si deve far capire che dato il senso} e che gli animali possono usare il loro corpo per ^{di} mimetizzarsi. Un'altra esperienza che ho è avuta e quando ero piccolo: al giardino della scuola

21.3. LINA: Soggetto bilingue

Tema 1: 22/10/08

TITOLO: Esprimi le tue sensazioni e fai delle riflessioni sulla mostra entomologica che hai visitato presso la tua scuola.

C'era una volta un ragazzo di nome Rio, che viveva in un piccolo villaggio vicino al fiume Tigre ed Eufrate e, ~~tra~~ ^{che a} qualche giorno compirà i suoi quattordici anni.

Del giorno del suo compleanno fu fatta una grande festa, allora Rio decise di approfittare quel giorno con tutti gli amici, per dire a suo padre e sua madre di fare un viaggio attraverso tutto i boschi per andare alla ricerca di ogni insetto presente sulla terra.

I suoi genitori si pensarono molto, ^{1°} ~~in~~ ^{secondo} che se loro unico figlio fin da piccolo amava gli insetti, ~~ma~~ ^{ma} visto che era il suo compleanno, decisero di farlo partire per il viaggio, ma ~~volevano~~ ^{volle} che promettesse tre promesse: il primo fu quello di tornare per il suo prossimo compleanno; il secondo fu quello di non oltrepassare la foresta incantata, che fu la foresta in che nessuno fu mai uscito ed entrato; il terzo fu quello di tornare con tutti gli insetti che ~~colleziona~~ ^{avrebbe preso} e questa fu la promessa che ~~fu~~ ^{fu} a Rio.

Il giorno ~~che~~ ^{prima di partire} Rio ~~partì~~ ^{partì} andò in camera sua a ~~mettere~~ ^{mettere} guo la sua collezione, poi ~~tutti~~ ^{tutti} si gli abitanti del villaggio ~~secessero~~ ^{si fecero} di accompagnarlo ^{fino ai fiumi}. Rio nel suo ~~villaggio~~ ^{viaggio} aveva ~~raccolto~~ ^{raccolto} insetti che aveva già

e gli insetti che non aveva, ma ~~de~~ ^{de} erano nei libri. ~~Li~~ ^{Li} finì ~~tutto~~ ^{tutto} il viaggio in mezzo anno, ^{quindi} ~~allora~~ ^{allora} decise di andare a cercare insetti che non aveva e che non aveva mai visto nei libri e ~~non~~ ^{non} aveva mai fatto che ~~potere~~ ^{potere} andare era ~~quasi~~ ^{quasi} foresta incantata, pensò di lasciare stare una volta la promessa fatta. Andò avanti alle porte e lo aprì. Appena e entrò ^{1°} e fu un soffio d'aria fortissimo, il bosco era fitto ed era tutto ricoperto di uccelli. Davanti ^{1°} e era un sentiero con collettore che faceva la guardia. Il collettore si spaventò ^{1°} gli disse che lui fin da piccolo era stato lì e da allora non era mai entrato dentro la foresta, ma avrebbe voluto entrare. Rio sentì quello che disse e ^{2°} propose al collettore di ~~accompanyarlo~~ ^{accompanyarlo} nel viaggio con lui, il collettore si fidò del ragazzo e decise di andare con lui. I due lottarono con mostri di dimensioni molto grandi, sbranandosi ^{1°} uno ^{con} l'altro, ~~che~~ ^{che} dopo un lungo viaggio diventarono amici. ^{3°} all'improvviso, trovarono davanti ai loro occhi a due porte: una grande ed una piccola. Rio e il collettore entrarono inesoranti ^{1°} la porta piccola, gettando.

~~Entrarono~~ ~~e~~ ~~videro~~ una
città intera di elettori
che ~~vivevano~~ ^{vivevano} filie.
Due elettori ~~e~~ chiesero
la loro provenienza, ma
l'io aveva fame e ~~con~~ ^{con} andarono
no a casa dei due =
elettori; poi mangiando e
parlando, raccontarono
tutta ~~la~~ ^{la} ~~storia~~ ^{avventura} che gli
erano ~~capitate~~ ^{capitate}. Ma all'improv-
viso i due ~~si~~ ^{interuppero}
la loro storia ~~nel~~
~~elettori~~ e dissero che
molti anni ~~prima~~ ^{prima} avevano
lasciato il loro figlio davanti ~~e~~
~~della~~ ~~porta~~ dalla foresta.
Alla fine il elettoro
ritrovò la sua famiglia e
ha tornò ~~a~~ ~~casa~~ con
molti ~~esemplari~~ ^{esemplari} ~~dei~~ ^{dei} suoi
~~operatori~~ ^{operatori} lo aspettarono a
braccia ~~e~~ aperte per il
suo ~~compleanno~~.

Tema 2: 19/11/08

TITOLO: Certi genitori dicono ai figli: "Tutti si guadagnano la vita lavorando: il tuo lavoro è la scuola. Se non lo fai bene, vivi sulle spalle degli altri". Altri dicono: "Alla tua età bisogna godersela la vita, a scuola è solo importante che te la cavi". Esprimi la tua opinione in proposito.

Nella mia vita ho sentito
molte persone, soprattutto i miei
genitori, che per loro la mia
evolution nella scuola ^{diva} ^{alla mia età} è
il più importante di qualsiasi cosa, dico
io che per i giovani la cosa
più importante è la scuola,
perché ci permettono di rendere
il nostro futuro più facile: avere
una famiglia perfetta, un lavoro
perfetto, e non ^{nessun} ^{con la} ^{problemi}
sulla lingua. Altri, invece, dicono
che alla mia età devo godermi
la vita e che la scuola è
solo importante che me la cavi.
Secondo me la cosa che dicono
i ^{miei} genitori sullo studio è sempre
molto importante, però ho pensato
anche ai consigli degli altri,
perché mi sono accorta che
non mi diverto mai, perché ~~una~~ ⁵
volta ho visto dei miei amici

ogni giorno si divertono molto, andando
ai giardini, al cinema, a fare
shopping ecc... insomma quasi
tutti i divertimenti che fanno
spesso i giovani d'oggi e, pensai
che alla mia età dovrei godermi
la vita, ma ^{mentre} ^{sempre} ^{i miei}
loro consigli sullo studio. I miei
genitori non si erano accorti, prima
che io li facessi.
E con
Allora cominciai ad andare a
casa dei miei amici, poi insieme
ai giardini, a fare shopping, a
visitare i posti che si stupiscono
e ogni anno andiamo tutti in
sieme a fare "Dolci o Schizetto"
e a festeggiare Halloween.
Da allora ho cominciato a
impagarmi ancora di più per
non permettere di abbassare
i voti, e di continuare a
divertermi con gli amici.

Tema 3: 17/12/08

TITOLO: Provate a mettervi nei panni di un vostro professore e chiedetevi che cosa fareste voi in determinate circostanze se vi trovaste al suo posto.

La mia classe non è una classe che tutti gli insegnanti vorrebbero, perché spesso non facciamo i compiti, alcune volte alcuni compagni rispondono male agli insegnanti ecc...
~~in fatti~~ siamo la seconda più indisciplinata, ma su una cosa noi e i ^{uomini} da dire, siamo la seconda più brava negli sport: ogni volta che facciamo gare ci mettiamo con altre classi più o meno della nostra età, siamo i migliori, perché abbiamo aiutato uno con l'altro. ~~Per questo il~~ professore di ^{ed.} fisica dice che siamo la classe che ammorza di più sia per il fatto che siamo un gruppo unito sia perché siamo molto sportivi, e quindi si aspetta grandi cose da noi.
~~Ma questo non vuol dire che~~
fare l'insegnante della nostra classe ^{non è} molto facile, soprattutto per ^{collo} alcuni che di quattro o cinque persone non ce li rispettano molto. ~~battono~~, mentre il professore non è, senza motivo le cose degli altri, prendono righe, ostacoli, diari e girano per tutta la classe, rispondono male e disturbano gli altri alunni che lavorano; alcune volte mi sembrano pazzi!!! Ad esempio ^{disputa} alle lezioni di tecnica, ^{il professore} con la sua urlata alcune volte calma la loro "pazzia", ^{ma} ~~hai~~ quella di artistica ~~che~~ fanno una confusione tremenda.

Se io fossi al posto della professoressa di arte/storia non saprei di preciso come e cosa fare, però alcune idee ce l'avrei, ad esempio: metterei quelli che non vogliono fare ~~l'ora~~ vicino alle persone affidabili, se ~~accetta~~ perché se non ~~accettasse~~ sarebbe solo una perdita di tempo; ~~non~~ fare ~~l'ora~~ anche a quelli

che non ~~lo~~ vogliono fare ~~resta~~ lasciare stare, perché alcuni pensano che se uno non ^{non} vuole fare ~~l'ora~~, non ce sia più alcuna possibilità.
~~Secondo me la mia classe è~~ molto brava, perché ~~quando~~ vedo ^{che} qualcuno, che raramente fa i compiti, ~~si~~ mette a seguire la lezione mi sento ^{più} di morale. Spero che tutti i miei compagni ~~facevano~~ ^{facevano} il loro dovere e non seugano braccati, perché ~~non~~ a sarebbe più nessuno che ci ~~facile~~ ridere e ~~sentire~~ loro, la classe e la scuola non ~~avrebbero~~ ~~nesso~~ più lo stesso ~~ritmo~~

Tema 4: 11/03/09

TITOLO: So tutto ma non so chi sono io.

da maggior parte del giorno sto a scuola e quando sono a scuola sono una ragazza intelligente, simpatica e chiacchierona ma quando sono a casa è il mio comportamento è del tutto diverso: quando finisco i compiti, mi metto a guardare la televisione, o giocare al computer o giocare ai videogiochi e, quando non mi va di fare tutte queste cose, mi metto a studiare, mia sorella o mio fratello, facendo cose che non mi va di fare veramente, ma ^{nelle quali finisco} ~~di proposito~~ senza pensare alle conseguenze, e allo stesso tempo sento una sensazione strana, a ~~forza~~ ^{di} sentire le parole ~~mi~~ ^{uscire} fuori dalla bocca come se fossi un registratore. ^{mi} ~~altra~~ ^{per} A volte mi chiedo quale delle due personalità ^{sia} veramente ~~io~~ e quale mi piacerebbe essere, chi mi conosce meglio di tutti, chi mi conosce meno di tutti; perché a scuola mi dicono che sono una ragazza sensibile che studia, fa i compiti eccetera, ma a casa dicono che sono brava, sì, a scuola, ma come ^{sorella} ~~figlia~~ ^{irresponsabile} ~~figlia~~ ^{perché} non mi preoccupo di mia sorella e di mio fratello e ^{non mi comporta} ~~come~~ ^{una} ~~figlia~~ ^{figlia} maggiore, che ^{con} ~~fa~~ ^{le} ~~pulizie~~ di casa. ^{con} ~~mi~~ ^{accorgo} che nessuno mi conosce meglio di me: sono una ragazza pigra che si inventa spesso delle scuse per non fare le pulizie, ma alcune volte lavo i piatti e pulisco il pavimento volentieri; mi importa più dei problemi scolastici e extrascuolastici, dei miei amici che della mia famiglia; faccio sempre i compiti ^{miglior} ~~fast~~ di ogni altra cosa, ma ~~di~~ ^{devo} ~~lavoro~~ ^{fare} più volentieri

mente per aiutare i miei genitori con le pulizie e dedicare ~~mi~~ ^{più} tempo ad aiutare mio fratello e mia sorella; per esempio: mia sorella è da due settimane che mi chiede di spiegargli l'ora in ~~inglese~~ ^{inglese} perché la maestra non aveva spiegato bene e io ~~la~~ ^{mi} ~~rimando~~ ogni sera, ma ~~con~~ ^{il} mio fratello è la

cosa è complicata, ^{lui} non vuole che io gli spieghi le cose ma che ~~lo~~ ^{gli} faccia.

Tema 5: 24/04/09

TITOLO: Parla di un avvenimento, o di un fenomeno della vita contemporanea, che ha suscitato in te impressioni così forti da convincerti che devi cambiare qualcosa, nel tuo modo di pensare e/o di comportarti.

Una volta pensavo che andare a scuola non fosse nulla di ^{particolare} interessante, e si doveva soltanto disegnare, giocare con gli amici e divertirsi, ma cambiò l'opinione quando la madre di un mio compagno delle elementari mi disse che i miei voti erano molto bassi e che suo figlio era più bravo di me, forse non me lo disse ma ~~era~~ ^{me lo fece capire} quello che pensava quando vide la mia pagella.

A me non piaceva che qualcuno pensasse in questo modo, allora all'inizio della quarta eroivo una maestra molto simpatica e gentile, non come quella dell'anno scorso, in terza, che appena entrava in classe diceva: "Prendete il quaderno, che scriviamo noi, quando finiva la lezione, diceva: "Per la prossima volta

tutto ^{da nuova maestra} studiate bene!", invece, lei ci faceva ridere e giocare, ci faceva leggere sul libro invece di scrivere ogni volta sul quaderno, poi, alla fine della lezione, ci dava due o tre pagine da studiare a casa. La prima volta che ci ha ^{dato} ^{dato} i compiti, io tornai a casa, presi il libro e cominciai a ^{sfogliarlo} guardarlo, era molto interessante sia che la geografia sia che la storia, mi piacevano molto. Poi cominciai anche a copiare e a ^{costudiarlo} ripeterlo, non era così difficile come pensavo lo studio, bastava solo la volontà di farlo.

Da allora ^{sofavo} ^{rispondere} ^{ad} ogni domanda di storia e geografia. Poi cominciai a studiare anche le altre materie, e i voti si ottenevano di giorno in giorno, le giornate erano ancora più belle ed io più felice di quando non avevo nulla.

Alla fine dell'anno la madre del compagno si meravigliò così tanto quando vide la

pagella ^{bolo} ^{di} ^{ottimi} e distinti, ^{che} rimane con la bocca aperta. Quell'anno è stato un anno indimenticabile e ho capito che devo studiare di più per ottenere quel che ^{potrei} ^{potrei} e che la scuola non è un luogo di divertimento, ma è un luogo, che è ⁱⁿ anche per divertirsi con gli amici, ma soprattutto è un luogo per ^{espandere} ^{la} ^{nostra} ^{capacità} ^{d'intelligenza} e per ^{imparare}.

21.4. GIOVANNI: Soggetto monolingue

Tema 1: 27/10/08

TITOLO: Inventa una storia che abbia come protagonisti un ragazzo/a e una farfalla o un coleottero.

Era una giornata di pioggia: tuonava, c'erano i lampi. Marco guardava attraverso il vetro della finestra e, cercando un bagliore di luce nel cielo grigio, pensava a come sarebbe stata la giornata se si fosse stato il sole. Sarebbe andato a giocare a pallone, oppure a passeggiare per le strade di Napoli, ma tutto questo lo avrebbe fatto da solo, perché Marco non aveva amici. Aveva cercato, qualche volta, di avvicinarmi ai suoi compagni, ma essi si allontanavano, non lo volevano vicino, ma lui non capiva perché. Marco pensava, piangendo, mentre le nuvole si aprivano. Il temporale era finito. Nel cielo comparì un bellissimo arcobaleno, e Marco si sentì dentro di sé più felice. Scese giù, per le strade bagnate, a fare una passeggiata e vide per terra una piccola farfalla che aveva dei bellissimi colori variopinti, però era ferita, stava male, forse per i gas di traffico che inquinavano l'aria. Marco decise di portarla e portarla in casa e curarla. E così fece. La farfalla, per ingrossarsi, gli si posò sulla mano, e

da quel giorno restò sempre con lui, si era veramente affezionata. E si giocavano insieme dalla mattina alla sera, ed entrambi si divertivano molto. Così Marco non divenne ^{si sentì} mai più infelice. Rideva sempre, era contento. Quello Nel week end Marco andò insieme ai suoi genitori e alla farfalla nel bosco a campeggiare. E i due amici si divertirono in modo, giocarono a integrità, nel bosco e la farfalla chiamò, tramite le sue antenne, alla farfalla che si unirono al giro. Erano proprio inseparabili. Ma un brutto giorno la farfalla morì, perché era il momento di andare in cielo e salutare il suo amico. Marco pianse molto, ~~per~~ perché

aveva perso la sua migliore amica, ma capì che cercando nel suo cuore, in una memoria avrebbe trovato la farfalla. Da allora i suoi più grandi amici divennero gli animali, che gli andavano incontro senza paura, e ogni sera, Marco guardava il cielo stellato e ^{ci} si vedeva disegnato un bellissimo e variopinto farfalla. E l'amizizia di Marco e la farfalla si può paragonare all'amizizia che c'è tra me, Davide, Riccardo e Laura. Insomma Sono inseparabili e ci aiutiamo nelle situazioni difficili.

perché quello che ci legge è un profondo legame d'amizizia.

Tema 2: 15/12/08

TITOLO: Anche io, come tutti, ho le mie paure.

Tutte le persone hanno delle paure, ma solo alcuni cercano di superarle. Anche io, come tutti, ho le mie paure, e cerco di superarle, ma non ci riesco. Non riesco a non pensare alla violenza, non voglio vedere persone che picchiano bambini, anziani, donne, e a volte addirittura omosessuali, senza un motivo preciso. Io ho paura di essere coinvolto. Ho paura anche della droga, perché è una sostanza mortale, che all'inizio fa sembrare di averci meno in mano, ma alla fine ti tirano dentro, senza neanche accorgertene. In Italia ci sono moltissimi spacciatori, ed io ho paura di essere preso e di prendere questo dannoso droghe, che ormai uccide, inducendoti anche a compiere atti di paranoia, e per questo non vorrei avere niente a che fare con queste persone, che ti rovinano la vita. Ho anche paura della guerra, perché non voglio vedere altri spargimenti di sangue, persone che muoiono, che ~~si fanno~~ dopo le guerre che si sono avute, e nelle quali sono morte moltissime persone, tra cui anche un mio parente.

Non voglio che inizi un'altra guerra, e se potessi esprimere un desiderio, desidererei che non ci fosse più la guerra, che le pale tegano sulla terra, che non ci fossero più conflitti. Ho molta paura anche di diventare grande, perché ho bisogno di protezione della mia famiglia, ho bisogno di studiare per arrivare in alto, andare all'università, durante la quale ho bisogno di genitori moltissimi per avere dei buoni risultati, trovare una casa, sposarmi (e avere dei figli). Guardando mio nonno e mio padre ho capito che fare il genitore è un mestiere difficilissimo, e io non sono sicuro di riuscirvi. Ho ~~spesso~~

la meditazione ho anche un po' paura e solidificare perché, parlando con i miei coetanei, i miei amici, i miei compagni ho paura di dire qualcosa di sbagliato che li possa offendere, ed io non me lo perderei mai. Ma soprattutto ho moltissima paura di perdere le persone a me care. Sono importantissime per me e ne dovrei morire io non riuscirei a rassegnarmi all'idea di perderli per sempre. Vorrei che non morissero mai, non vorrei vederli morire, non vorrei neppure, per questo ho anche paura di morire, anzi, che muoiano gli altri. Non voglio vedere i miei genitori morire visto i miei occhi, e

ne di vederli non ho come mettore di giungere, perché non voglio che i miei genitori muoiano, perché ho bisogno di loro, perché sono le "persone" che mi hanno messo al mondo, che ti vogliono bene, che ti amano con tutto il cuore, che ti curano, che ti aiutano nei momenti difficili, che fanno tutto per te, e più per me e spero per tutti, sono le persone più care al mondo.

Tutti, tranne tutti hanno delle paure, ma queste paure devono essere superate per andare avanti.

Il Tema 3 del 23/02/09 non è stato svolto dall'alunno in quanto assente.

Tema 4: 29/04/09

TITOLO: Descrivo minuziosamente, nei suoi aspetti fisici e non solo, un luogo o una persona a me particolarmente cari (Napoli).

Ho sempre ricordato con nostalgia la casa a Napoli, dove abitavano i miei nonni materni, che ora non abitano più lì, si sono trasferiti in un'altra città. Tra i ricordi in questo luogo le mie vacanze estive. Ricordo che il palazzo di ^{quattro} piani era circondato da un cortile, dove ^{al cui} interno c'erano delle piccole aiuole piene di fiori, che emanavano un delizioso profumo. La casa era molto grande, le camere tutte spaziose e luminose e la cosa più bella era un imponente terrazzo dove giocavo con i miei cugini e altri ragazzi che abitavano nello stesso palazzo. Ricordo che al mattino il sole passava attraverso le persiane chiuse e illuminavano tutta la stanza e quando mi avvicinavo per aprire vedevo il paesaggio stupendo del mare. Nelle giornate più belle il sole e il mare erano così oziosi che sembravano un tutt'uno, un unico ed appello armonico. Un lontano si vedevano i traghetti, diretti alle isole del Golfo, e più vicino agli scogli si potevano vedere le piccole imbarcazioni di pescatori. Nelle giornate più nuvolose, invece il mare appariva più verde e le onde, anche se non erano ma

Troppe alte, si infrangevano sugli scogli, dove c'erano i galleggianti. Mi sembra ancora di sentire i versi di questi grandi uccelli bianchi, che alcune volte addirittura si posavano sui tetti dei palazzi che si affacciavano sul mare. Talvolta si posavano sul davanzale della finestra e lì guardavo volare liberi e spensierati sull'acqua. All'ora di pranzo si sentiva sempre l'odore del sugo appena fatto, un odore forte, ma gradevole, che si spargeva nell'aria. Ho ricordo soprattutto l'odore della pizza appena spornata che preparava la nonna. Il pomeriggio, quando giocavamo, si sentivano le grida delle nostre voci e talvolta anche le grida dei nostri litigi. La sera, quando tutto era in silenzio, si sentiva solo il "rumore" del mare e, intorno al Golfo, si vedevano le lamiere luci della città. Tutti ricordi bellissimi che torneranno per sempre nei miei occhi, ma soprattutto nel mio cuore.

21.5. Samantha: Soggetto monolingue

Tema 1: 27/10/08

TITOLO: Inventa una storia che abbia come protagonisti un ragazzo/a e una farfalla o un coleottero.

Un giorno una ragazza di nome Niki e la sua farfalla Sabrina decidono di fare una vacanza in Brasile. Nel pomeriggio vanno all'agenzia di viaggi e prenotano la partenza per la mattina dopo. Il giorno dopo si svegliarono, si prepararono e andarono all'aeroporto. L'aereo partì e quasi subito dopo la partenza sentirono due uomini che litigavano. Così andarono da loro e li chiesero come si chiamavano e come mai litigavano. Il ragazzo più giovane si chiamava Marco, mentre quello più anziano si chiamava Alessandro. Marco e Alessandro erano padre e figlio e litigavano perché il padre voleva lasciare l'azienda all'altro figlio rimasto a casa. Dopo scoprirono che Alessandro era il direttore di un'importante azienda che produce quasi di tutto e quindi le altre aziende lo detestavano. Sul loro aereo la maggior parte dei passeggeri era di rappresentanti delle aziende a cui lui "rubava" il lavoro. Il giorno dopo un'hostess di nome

Francesca passando vicino al bagno notò una chiazza di sangue così aprì la porta e trovò il corpo di Alessandro. Visto che non c'erano investigatori e Niki e Sabrina sono aspiranti investigatrici. Viola, la moglie di Alessandro, è incaricata di svolgere le indagini. Scopriranno che era stato ucciso da un colpo di pistola e che nella tasca dei pantaloni c'era proprio la pistola. Sabrina e Niki interrogarono tutti e solo i rappresentanti e il figlio avevano un movente così iniziarono a scovare nel passato di quasi tutti. Si fece sera e dopo mangiato Sabrina decise di svollazzare un po' per l'aereo. Quando passò vicino al bagno sentì dei rumori così cercò di passare da sotto la porta ma c'entrava solo la testa così si accontentò di quella posizione e rimase a guardare. C'era la moglie e un rappresentante di nome Franco che parlavano. Così raccontò tutto a Niki e anche lei li avevano visti insieme ma non parlavano, si baciavano così un po' tutto e lo raccontò a tutti. ✓??

Tema 2: 15/12/08

TITOLO: Quel film mi ha colpito molto, perché...

Il film che mi ha colpito molto si intitola "Rosso come il cielo" e parla di un ragazzo di nome Mirco che, giocando con gli amici a biglie, gli si rompe la biglia, allora lui torna a casa a ripararla. Ma vedendo il fucile sopra il caminetto fa una scuola con una sedia e un punchetto, ma appena ha preso il fucile cade e con la pallottola si ferisce agli occhi. I suoi genitori sentono lo sparo, e vedendolo a terra lo portano all'infermeria della sua scuola. Il dottore dice che Mirco dovrà andare ad una scuola speciale a Genova perché non avrà più la vista. Loro lo portano alla scuola speciale dove lui fa amicizia con Felice, un ragazzo non vedente, Don Giulio, un prete che lo aiuta, e Francesca, la figlia della portinaia. Don Giulio dà una ricerca ai ragazzi sulle stagioni. Allora Mirco sta nell'aula insegna e prende senza permesso un registratore e inizia a registrare dei suoni per ogni stagione. Ma quando lo porta a Don Giulio c'è anche il preside, non vedente, che l'ostacola, così viene messo in punizione.

* Allora Don Giulio gli porta un registratore senza permesso del preside

Così lui, Francesca e Felice iniziano a fare una storia registrando suoni e la loro voce che racconta, ma per la storia, ma come delle persone così lo chiedono ed altri ragazzi che accettano quando arrivano alla fine della storia, i ragazzi che non facevano la storia stavano facendo la recita così la suora si accorge che mancano molti ragazzi. Così la suora, il preside e la portinaia li vanno a cercare e quando li trovano li sgridano perché avevano preso il registratore senza permesso, non stavano facendo la recita come gli altri e Francesca non poteva giocare con loro. Così Mirco fu rimesso in punizione ma alla fine come recitavano fecero la sua. Questo film mi è piaciuto molto perché parla di un ragazzo che anche se non ci vede è riuscito a fare quello che faceva con la vista e non si è arreso.

Tema 3: 23/02/09

TITOLO: Una pagina del mio diario: un giorno come tanti con un avvenimento eccezionale.

④ Domenica 22 Febbraio 2009
Caro diario,
oggi io, il babbo, lo zio Saverio e il nonno Paolo siamo andati a pescare al lago di Vetrice, vicino Mulin del Piano. Prima di partire, viste che siamo andati in macchine separate, io e il babbo siamo andati a prendere la Birba che si è seduta davanti con me. Appena arrivati, ho preso la Birba e sono andata a cercare un posto libero dove non c'era la gara mentre il babbo pigurava. Trovato il posto, ho posato la robba e ho cercato un posto dove legare la Birba, solo che non stava mai ferma e continuava a legarmi i piedi. Quando sono riuscita a slegarmi, ho legato la Birba al palo dove si mettono le canne e ho sistemato la robba mentre il babbo faceva le lenze. Intanto sono arrivati il nonno e lo zio che si sono sistemati accanto a noi. Ad un certo punto la Birba ha iniziato ad abbaiare così gli ho dato l'acqua e il babbo l'ha slegata per metterla all'ombra della sedia e da quel momento ha iniziato a prendere pesci anche se la Birba faceva casino. ~~così visto che era l'ora~~ visto che ^{voce} era l'ora siamo andati a mangiare con la Birba. Finito di mangiare, abbiamo cambiato posto e lo zio ^{è riuscito} a prendere 2 pesci; ^{è anele} mentre io continuavo a prenderli anche se budavo di più alla Birba che faceva casino più che alla canna. Poi iniziò a fare buio e arrivò un amico dello zio, Damiano, con la sua ragazza, Maria. Visto che la Birba voleva camminare, Damiano la portò a fare un giro e intanto un ragazzo ci diede un po' di pesci. Così lo zio per scherzo gli disse che li aveva presi tutti lui ma poi capì

che glieli aveva dati un ragazzo. Alla fine abbiamo contato i pesci e questa è la classifica:
1° - io con 6 pesci
2° - zio con 2 pesci
3° - babbo con 1 pesce; nonno con 1 pesce.
Per portarli via abbiamo fatto un po' di fatica perché la Birba li voleva mangiare ma per fortuna non ce la fece così siamo potuti andare via. Durante il ritorno la Birba si addormentò mentre io e il babbo facevamo ^{mo} a gara a chi si ricordava i nomi delle persone

che abitavano nel paesino e le persone che hanno e avevano i negozi dove andavamo sempre quando abitavamo a Doccia, anche se io avrei preferito dormire.

Tema 4: 29/04/09

TITOLO: Descrivo minuziosamente, nei suoi aspetti fisici e non solo, un luogo o una persona a me particolarmente cari.

La persona che descrivo si chiama Saverio Sgatti, ha 19 anni ed è mio zio. Lui è di media altezza e robusto; ha gli occhi celesti, i capelli castano-biondi e corti e la bocca abbastanza carnosa e di grandezza normale. Il naso è un po' all'insù e sulle gote e il mento hanno buccia fine e quasi sempre tagliata. Le spalle sono abbastanza robuste e le mani grandi e forti. Di solito lui si veste con i jeans e le felpe sia a casa che ad una festa perché gli piace stare comodo. Lui è sempre sereno, molto scherzoso con me e i miei cugini, Sabrina e Thomas è gentile. Per queste sue caratteristiche ha molti amici e io l'ammira molto. I suoi hobby sono giocare a ping pong, che è anche lo sport che pratica, giocare a calcio e pallanuoto, ma non come sport e uscire con gli amici. A volte, per scherzo, gli piace fare la lotta con il mio babbo e il nonno; certe volte anche con me. La lotta e mi prende un po' di peso. Io gli voglio moltissima bene e lo sento come un fratello anche se la volte di stacciamo per cose inutili tipo guardare la televisione, sedersi a tavola, ecc. Io ho scelto di descrivere lui perché ci

sono affezionato e perché con lui mi diverto tantissimo e anche perché gli voglio un mondo di bene e spero di vederlo sempre felice.

APPENDICE 22

ERRORI DELLE PRODUZIONI SCRITTE: SCUOLA SECONDARIA DI 1° GRADO - CLASSE II

All'interno di questa appendice verranno riportati e spiegati solamente gli errori ritrovati all'interno dei vari corpora di produzione scritta raccolti.

Per l'analisi degli errori sono state presentate solamente le "porzioni" del testo in cui gli errori ricorrono. È stata, tuttavia, mantenuta la distribuzione spaziale delle parole come nell'originale.

Si è ricorsi al segno grafico xxx quando nel testo originale erano presenti parti incomprensibili e/o poco chiare.

L'intero corpus delle produzioni scritte degli studenti della scuola secondaria può essere visionato nell'Appendice 21.

22.1. STEFANO: Soggetto bilingue

Tema 1: 27/10/08

TITOLO: Inventa una storia che abbia come protagonisti un ragazzo/a e una farfalla o un coleottero.

Un giorno nella foresta
Amazzonica in Brasile **naque** (1)
una farfalla.

macchie colorate e **fosforescenti** (2).

da soli perché i genitori erano
morti da un bel pezzo **da** (3) una
epidemia di peste.

- (1) Omissione di una lettera;
- (2) Aggiunta di una lettera;
- (3) Uso della preposizione scorretta;

In quella casa. Mentre stava
volando una farfalla la **inseguì** (4) fino
a quando **gli** (5) **morse** (4) mezza ala. **Entrò** (4)
dalla finestra che si stava chiudendo.
Le altre farfalle stavano fuori, **quando** (6)
i due ragazzi si accorsero della
presenza della farfalla in casa **dopo**
che (6) era caduta a terra. Seppero anche

portare la farfalla a spasso, perché
Si (7) era già abituata a loro **finche** (8) un

visto che si erano affezionate **con** (9) loro.

I ragazzi chiesero all'uomo cosa
fosse un elicottero e l'uomo lo
illustrò con un disegno e **gli** (10) spiegò

Arrivò l'elicottero e salirono tutti,
compreso (11) la farfalla, in una gabbietta.
Arrivarono in **citta** (12) dopo **un** (13) ora
atterrando all'aeroporto di Rio de
Janeiro e l'uomo li portò con la sua
limousine a casa sua.
Li ospitò per (14) anno fino a quando

- (4) Mancata espressione del valore incoativo dell'azione;
- (5) Forma errata del pronome indiretto secondo il genere;
- (6) Errore nell'uso dei nessi di subordinazione;
- (7) Aggiunta della lettera maiuscola;
- (8) Omissione dell'accento;
- (9) Uso della preposizione scorretta;
- (10) Forma errata del pronome indiretto secondo il genere ;
- (11) Accordo errato dell'aggettivo;
- (12) Omissione dell'accento;
- (13) Omissione dell'apostrofo;
- (14) Omissione dell'articolo indeterminativo;

Prima di morire, l'uomo disse che avrebbe lasciato la sua casa, e tutto quello che possedeva: un elicottero, una limousine, e un Jet privato a loro e **gli** (15) avrebbe **fatto** (16) lavorare in un parco di farfalle.

- (15) Uso del pronome diretto al posto del pronome diretto;
- (16) Mancato accordo del participio passato con il pronome che in teoria sarebbe "i ragazzi".

Tema 2: 15/12/08

TITOLO: Quel film mi ha colpito molto, perché...

(17) sera (18) 14/12/08 **fecero** (19) vedere su Italia 1 un film spettacolare. Il film era "Piccola Peste". (20) che venne portato all'orfanatrofio. All'orfanatrofio **combina** (19) ogni tipo di guai: **sporca** (19) tutto, gli **fanno** (19) lavare i piatti, **fece** (19) scivolare la suora nel garage.

bambina (festeggiata). Poi buttò i regali della festeggiata nella piscina **che** (21) si rovinarono

bambino. Andò a casa di junior e il ragazzino disse che **fosse** (22) lo zio.

la inseguì. In cucina disse che non **toccò** (23) una femmina da 15 anni per

- (17) Omissione dell'articolo determinativo;
- (18) Omissione della preposizione;
- (19) Uso scorretto dei tempi verbali;
- (20) Omissione della maiuscola dopo il punto e omissione del soggetto;

- (21) Errato uso del pronome relativo;
- (22) Uso del tempo verbale scorretto;
- (23) Uso del tempo verbale scorretto;

che si poteva tenere tutto. Poi **ando** (24) in camera di Junior e trovò nel cassetto dei disegni, tra cui quello del padre e le prugna, quella prugna dura che gli **confidò** (25) 2 giorni prima.

gli lanciò i soldi. Lo "zio" **lascio** (26) Junior ma lo riprese. Entrarono nel tendone del circo, e Junior salì su una scala e fece acrobazie con gli acrobati. Poi lo zio **scappo** (26), ma venne arrestato dalla polizia e **sparo** (26) contro la peste, ma si mise in mezzo il padre. Venne colpito alla prugna dura. Si rialzò e andò a

dei xxx. Junior e il padre **vissero con** **guai** (27) in continuazione, per questo il fil mi è piaciuto, ma prima la peste

- (24) Omissione dell'accento;
- (25) Lo studente probabilmente intendeva "affidò";
- (26) Omissione dell'accento;
- (27) Errore nella costruzione della frase.

Tema 3: 23/02/09

TITOLO: L'adulto, persona o personaggio, al quale vorrei assomigliare da grande.

i suoi 200 gol che ha fatto e
i 29 anni **che** (28) ha giocato alla
Juve. Ti scrivo ora perché 2 ore

Artemio Franchi. La nazionale ha
fatto 3 gol, **una** (29) di Di Natale, **una** (29)
Di Camoranesi e **una** (29) di Del Piero

su calcio d'angolo. A fine partita
una bambina piangeva perché
Del Piero stava andando via
quindi i genitori **chiedevano** (30)
alle guardie se facevano
entrare i bambini. I poliziotti
andarono a chiederlo ai giocatori
se andava bene o no. I giocatori
dissero di sì, e ci fecero entrare
in campo per farci fare un
autografo e una foto. Entrai in
campo con la bandiera dell'Italia
che portavo al collo e andai
a **regalare** (31) a Del Piero, e lui mi

Dopo che i bambini **se ne andarono** (32),
io chiamai del Piero per
dirgli che per me era un
campione, e lui, per ringraziarmi,
mi fece anche **un'autografo** (33) sulla

Dopo questa partita ho
pensato che **potrò** (34) diventare
anche io, famoso come lui, e
fare autografi alle persone, e
anche guadagnare soldi, e **finire** (35)
sempre in TV e sul giornale...

- (28) Uso del pronome relativo scorretto;
- (29) Accordo scorretto dell'articolo;
- (30) Uso scorretto dei tempi verbali;
- (31) Omissione del pronome diretto;
- (32) Uso del tempo verbale scorretto;
- (33) Aggiunta dell'apostrofo;
- (34) Uso del tempo verbale scorretto;
- (35) Uso dell'occorrenza scorretta ("andare in TV").

Tema 4: 29/04/09

TITOLO: Nella notte tra il cinque e il sei aprile 2009 la terra ha tremato in una regione in Italia... Da allora, ciò che ho visto, sentito, provato.

Come avete sentito anche voi,
In (36) Abruzzo, la notte tra il 5 e il 6
Aprile (36), la terra inizia a tremare **con**
una scala richter (38) di 5.8 gradi. Una
scossa violentissima, mai verificata in
Italia, in questi anni. Crollano le case,
le chiese, l'ospedale, le scuole, ma
soprattutto la casa dello studente,
lì, ci **morirono** (37) tantissimi ragazzi.
Dopo qualche minuto arrivano gli

il capo della ditta si fece anche lui
una centinaia di uova di Pasqua e
le spedimmo **in** (39) Aquila. Anche nella mia

A Prato, in via Piemonte, **A** (40) Iolo, un
quartiere pieno di ditte cinesi, misero
una scatola rossa con scritto "ABRUZZO".
Per chi **volesse** (41) sapere cosa **fosse** (41), poteva
farsi dare spiegazioni dai signori
dell'ambasciata cinese di Firenze, **che**
cosa fosse (42). In 90 minuti si raccolsero

di 13000. La terra , dopo quella forte
scossa, continua a tremare e dalla
protezione civile, **ne** (43) sono registrate più
di **10000 scosse** (43). Poi la pioggia, la neve

XVI, e altri tanti politici. Schifani,
il presidente del senato, invece, andò a
Roma **agli** (45) ospedali per vedere le persone
che vissero la brutta notte. E poi anche
a Roma si verificarono scosse, scosse
che nella Periferia di Casilina, dentro le
case, i mobili **cadono** (44). Dopo questo
terremoto, **per me ci fu una grande
tristezza, come se avessi ammazzato
qualcuno** (46). Speriamo che le persone si rimettano
in salute. **Al** (45) Formula 1, il pilota Trulli,
scrisse sulla tuta, ABRUZZO, con un
cuore accanto, e **ad** (45) Aquila, in una
via scrissero: "Siamo terremotati, ma

- (36) Aggiunta della lettera maiuscola;
- (37) Uso scorretto dei tempi verbali;
- (38) Uso scorretto del lessico;
- (39) Uso della preposizione scorretta;
- (40) Aggiunta della lettera maiuscola;
- (41) Uso dei modi verbali scorretto;
- (42) Ridondanza del concetto precedentemente espresso;
- (43) Ripetizione dell'elemento a cui si riferisce il pronome "ne";
- (44) Uso scorretto dei tempi verbali;
- (45) Uso della preposizione scorretta;
- (46) Il modo in cui è costruita la frase rende il concetto poco chiaro.

22.2. LILI: Soggetto bilingue

Tema 1: 27/10/08

TITOLO: Inventa una storia che abbia come protagonisti un ragazzo/a e una farfalla o un coleottero.

Un giorno un ragazzo
colenionista (1) di farfalle
vede una farfalla dal-
le (2) mille colori che
alla luce del giorno
incantava il ragazzo
con i suoi ali colo-
rati (3).

era già andata, il
ragazzo essendo un
colezionista (4) di farfalle
vuole had (5) ogni costo

e mette delle trappole
per farfalle e ritor-
na a casa sperando
che (6) la farfalla di ieri abboccasse (6) alla
trappola. Quando ri-
torna al punto dove
aveva messo la trappo-
la ci trova un muc-
chio di farfalle spera
che in quel mucchio
ci fosse (6) quella mera-
vigliosa farfalla cerca
in quel mucchio ma
non lo (7) trovò il ra-

scopre che quella far-
falla può vivere solo
un giorno il ragazzo invece di prender-
lo (8) lo (8) seppellisce.

- (1) Malformazione della parola;
- (2) Errato accordo dell'articolo della preposizione articolata col nome;
- (3) La parola "ali" è considerata di genere maschile quindi tutto l'accordo dell'intero sintagma risulta sbagliato;
- (4) Omissione della consonante doppia;
- (5) Aggiunta della lettera "h" davanti alla preposizione;
- (6) Errato uso dei modi verbali;
- (7) Forma errata del pronome diretto secondo il genere;
- (8) Forma errata del pronome diretto secondo il genere.

Tema 2: 19/11/08

TITOLO: Qualcuno sostiene che nella vita ciò che conta è la fortuna. Altri invece pensano che ciascuno di noi ottiene nella vita quello che si guadagna con la propria fatica. Esprimi la tua opinione in proposito.

Le persone che pensano che nella vita non **contasse** (9) solo la fortuna sono proprio le persone che non hanno

fatica **non come le persone che con la fortuna li aiutasse** (10) a ottenere tutto senza fare niente, la fortuna **e** (11) solo dei **superstizioni** (12) **che** (13) non dobbiamo dare retta. La fortuna

mangiare solo con la fatica e impegno può ottenere un lavoro una casa e da mangiare **perche** (14) se non ci impegniamo non avremo niente. Nessuno **e** (15) diventato una star o **e** (15) diventato un campione Olimpico solo con la fortuna.

- (9) Errore nell'uso dei tempo verbali;
- (10) Errore nella costruzione della frase;
- (11) Omissione dell'accento;
- (12) Uso del sostantivo in funzione di aggettivo;
- (13) Uso errato del pronome relativo;
- (14) Omissione dell'accento;
- (15) Omissione dell'accento;

Tema 3: 17/12/08

TITOLO: Verso i tuoi genitori hai un atteggiamento molto critico, abbastanza critico o una sostanziale intesa? Su quali argomenti o idee vi trovare spesso o a volte in disaccordo. Scrivi le tue considerazioni facendo qualche esempio per rendere più chiaro l'argomento.

peresempio (16) una volta la
mia mamma insieme a
me (17) siamo andati a casa

[...] un'altro esempio (18) che
ancora mi stanno lamen-
tando (19) e (20) di diventare più
alto perché un mio amico
in un solo anno e
cresciuto tantissimo e
ora e (20) più alto di me
di almeno 20 centimetri.
Un disaccordo più grave con
mia mamma e che lei

- (16) Separazione omessa;
- (17) Costruzione del soggetto atipica che richiama una costruzione cinese: 我的妈妈和我一起去 (*wǒ de māma hé wǒ yìqǐ qù* > Io STR mamma e io insieme andare - Io e mia mamma andiamo/siamo andati);
- (18) Aggiunta dell'apostrofo;
- (19) Errata costruzione della frase;
- (20) Omissione dell'accento.

Un disaccordo più grave
tra me e mio babbo
è (21) che lui non mantiene
mai i patti: faccio dei (22)
esempi come una volta
io promise (23) che non gioca-
vo a palla in casa se
lui non fumasse (24) in
camera mia ma lui
non lo (25) mantenne (26)
perché appena
arrivava (27) dei (28) ospiti

- (21) Omissione dell'accento;
- (22) Accordo scorretto dell'articolo partitivo;
- (23) Errata flessione del verbo rispetto alla persona;
- (24) Errato uso del tempo verbale;
- (25) Errato uso del pronome diretto;
- (26) Aggiunta della consonante doppia;
- (27) Errata flessione del verbo rispetto alla persona;
- (28) Accordo scorretto dell'articolo partitivo;

un'altro esempio (29) che non mantiene i patti è
che lui promise di (30)
non fumare in auto
quando ci sono a patto
che io non aprisse (31) mai
più il finestrino ma
lui non lo mantenne
neanche questo patto
fatto da lui (32) ed ecco
perché sono così (33) disaccordo
con loro.

- (29) Aggiunta dell'apostrofo;
- (30) Errato uso dei tempi verbali;
- (31) Errata flessione del verbo rispetto alla persona;
- (32) Aggiunta del pronome diretto;

(33) Omissione della preposizione.

Tema 4: 11/03/09

TITOLO: So tutto ma non so chi sono io.

[...] ma la
cosa che per me è
molto difficile da
capire **e** (34) quello che
c'è dentro di me

Quando sono a scuola
generarlmente (35) parlo

Dentro di me sono un bambino
cosciente di quello che
fo e (36) quello che dico

ma sono anche curioso
e mi impiccio di tante
cose e **questo** (37) è l'unica cosa che **lo** (38) dimostro

- (34) Omissione dell'accento;
- (35) Aggiunta della consonante R;
- (36) Omissione della preposizione;
- (37) Forma errata del pronome secondo il genere;
- (38) Uso scorretto del pronome che risulta ridondante oltre che ad essere utilizzato nella forma scorretta secondo il genere.

Tema 5: 24/04/09

TITOLO: Le meraviglie della natura si rivelano nelle forme e nelle dimensioni più impensate: prova a descrivere qualche esempio di cui hai avuto esperienza ed esponi le tue considerazioni in proposito

È (39) vero la natura è veramente
strana ha **dei** (40) animali di
ogni forma e **dimensioni** (41).

a una taglia **esstralarge** (42) e
se dobbiamo dire **qual'è** (43)
l'animale più piccolo **e** (44)
certamente **alla** (45) pulce e

- (39) Omissione dell'accento;
- (40) Accordo scorretto dell'articolo partitivo;
- (41) Accordo scorretto nome-aggettivo;
- (42) Malformazione della parola;
- (43) Aggiunta dell'apostrofo;
- (44) Omissione dell'accento;
- (45) Aggiunta della preposizione.

[...] Una volta
quando stavo andando
a (46) fiume Bisenzio stavo per
schacciare un'anatra
perchè sembrava molto un
ramo ma per fortuna
si era **mosso** (47) e non **lo** (48)
schacciato (49) e questo episodio
ci deve far capire che **i** (50)
animali possono usare il

- (46) Errato uso della preposizione;
- (47) Errato accordo del participio passato;
- (48) In questo caso lo studente potrebbe aver omesso la separazione per dire "l'ho" dal momento. Si potrebbe anche spiegare come forma errata del pronome diretto secondo il genere e omissione dell'ausiliare;
- (49) Errato accordo del participio passato;
- (50) Uso dell'allomorfo *i* per *gli*;

Un'altra esperienza che ho
avuto **e** (51) quando **era** (52) **piccola** (53)
al (54) giardino della scuola
avevo visto per la prima
volta una **cavaletta** (55) e **lo** (56)
volevo toccare e così presi
un bastoncino e **lo** (56) **tocco** (57)
e si mise a **saldare** (58)
e **avevo avuto molta**
paura (57)

- (51) Omissione dell'accento;
- (52) Errata flessione del verbo rispetto alla persona;
- (53) Errato accordo dell'aggettivo con il soggetto;
- (54) Errato uso della preposizione;
- (55) Omissione della consonante doppia;
- (56) Forma errata del pronome diretto secondo il genere;
- (57) Uso scorretto dei tempi verbali;
- (58) Scambio consonante D/T;

per me era un mostro
perché aveva due zampe
due ali **con** (59) la pelle
rugosa **con** (59) dei molari qua-
drati e con **i** (60) occhi nascosti

- (59) Aggiunta della preposizione;
- (60) Uso dell'allomorfo *i* per *gli*.

farmi **niete** (61) questo ci dice
che **non dobbiamo farci**
mentire dall'apparenza (62)

- (61) Omissione di una lettera;
- (62) Uso del lessico sbagliato per esprimere il concetto.

22.3. LINA: Soggetto bilingue

Tema 1: 27/10/08

TITOLO: Inventa una storia che abbia come protagonisti un ragazzo/a e una farfalla o un coleottero.

C'era (1) una volta un ragazzo di nome Rio, che viveva (1) in un piccolo villaggio vicino al fiume (2) Tigre (3) ed Eufrate e, tra qualche giorno compierà (1) i suoi quattordici anni.

- (1) Errato uso dei tempi verbali. Passaggio dall'imperfetto al futuro;
- (2) Errato accordo del sostantivo con i nomi dei due fiumi citati;
- (3) Nome scorretto del fiume.

[...] Rio decise di approfittare (4) quel giorno, con tutti gli amici, per dire a suo padre e sua madre di fare un viaggio (5) attraversando tutti i boschi per andare alla ricerca di ogni insetto vivente sulla terra. I suoi genitori ci pensarono molto e sapevano che al (6) unico figlio fin da piccolo amava (6) gli insetti, ma visto

- (4) Omissione della preposizione;
- (5) La costruzione della frase confonde il soggetto dell'azione (è Rio che vuole fare il viaggio);
- (6) Uso della preposizione scorretta che con il verbo "amava" risulta in ogni caso aggiunta.

il viaggio, ma volevano che promettesse tre promesse (7): il

(7) Uso errato del verbo “promettere”.

primo (8) fu quello di tornare per il suo prossimo compleanno; **il secondo** (8) fu quello di non oltrepassare la foresta incantata, **che fu la foresta che nessuno fu mai uscito ed entrato** (9); **il terzo** (8) fu quello di tornare con tutti gli insetti che voleva e questa fu la promessa che piaceva (10) più a Rio. Il giorno **che** (11) Rio partì, andò

- (8) Errato accordo dell’articolo-aggettivo con il sostantivo “promessa”;
- (9) Uso errato dei tempi verbali e uso del pronome relativo *che* indeclinato in funzione di complemento indiretto;
- (10) Omissione della preposizione;
- (11) Uso del pronome relativo *che* indeclinato in funzione di complemento indiretto.

mai visto nei libri e l’
unico posto **che** (12) poteva andare
era la foresta incantata,

- (12) Uso del pronome relativo *che* indeclinato in funzione di complemento indiretto.

Andò **avanti** (13) alle porte e **lo** (14) aprì. Appena ci entrò, ci fu un soffio d’aria fortissimo, il bosco era fitto ed **era tutta ricoperta di nebbia** (15). Davanti c’era un sentiero con (16) coleottero che faceva la guardia.

- (13) Uso di “andare avanti” al posto di “andare davanti a”;
- (14) Forma errata del pronome diretto secondo il genere;

- (15) Errato accordo del sintagma con il sostantivo a cui è legato;
- (16) Omissione dell'articolo indeterminativo.

I due lottarono con mostri
di dimensioni molto grandi,
salvando uno contro l'altro (17),
che (18) dopo un lungo
viaggio diventarono amici

- (17) Le parole usate esprimono un concetto diverso da quanto emerge dal contesto precedente;
- (18) Aggiunta del pronome relativo.

Entrarono e videro (19) una
città intera di coleotteri
che vivono (19) felici.
Due coleotteri ci (20) chiesero
la loro provenienza, ma
Rio aveva fame e andaro-
no a casa dei due
coleotteri poi mangiando e
parlando, raccontarono
tutta la storia (21) che gli
erano capitati (22). Ma all'improv-
viso i due interruppe
la loro storia sul
coleottero e dissero che
molti anni fa (23) avevano
lasciato (24) loro figlio davanti
alle porte della foresta.

- (19) Uso scorretto dei tempi verbali;
- (20) Aggiunta del pronome indiretto;
- (21) Uso non appropriato della parola "storia" utilizzata, inoltre, erroneamente al singolare rispetto al contesto;
- (22) Errato accordo del participio passato;
- (23) Errato uso della parola "fa";
- (24) Omissione dell'articolo determinativo.

bracce (25) aperte per
il suo compleanno.

(25) Plurale scorretto.

Tema 2: 19/11/08

TITOLO: Certi genitori dicono ai figli: “Tutti si guadagnano la vita lavorando: il tuo lavoro è la scuola. Se non lo fai bene, vivi sulle spalle degli altri”. Altri dicono :”Alla tua età bisogna godersi la vita, a scuola è solo importante che te la cavi”. Esprimi la tua opinione in proposito.

Nella mia vita ho sentito
molte persone, soprattutto i miei
genitori, (26) che per loro le mie
condizioni sulla (27) scuola sono più
importanti di qualsiasi cosa,

(26) Omissione del verbo “dire”;

(27) Uso della preposizione scorretta.

[...] per i giovani la cosa
più importante è la scuola,
perché ci permetterà di rendere
il nostro futuro più facile: avere (28)
una famiglia perfetta, un lavoro
perfetto, e non ci sia (28) problemi
sulla (29) lingua, altri, invece, dicono
che alla mia età devo godermi
la vita e che la (30) scuola è
solo importante che me la cavi.

(28) Costruzione errata per quanto riguarda il verbo. Flessione errata del verbo rispetto alla persona;

(29) Uso della preposizione scorretta;

(30) Omissione della preposizione.

[...] insomma quasi
tutti i divertimenti che **fanno** (31)
spesso i giovani d'oggi e, **pensai** (31)
che alla mia età **dovrei** (31) godermi
la vita, **ma seguirò** (31) sempre i
loro consigli sullo studio. **I miei**
genitori non si erano accorti, prima
che io li facessi. (32).
Allora **comincia** (33) ad andare a
casa dei miei amici, poi (34)
insieme ai giardini, a fare shopping, a

- (31) Uso scorretto dei tempi verbali passando dal presente al futuro in maniera incoerente rispetto al contenuto;
- (32) Errata costruzione della frase;
- (33) Errata flessione del verbo rispetto alla persona;
- (34) Omissione del verbo "andare".

Tema 3: 17/12/08

TITOLO: Provate a mettervi nei panni di un vostro professore e chiedetevi che cosa fareste voi in determinate circostanze se vi trovaste al suo posto.

[...], siamo i migliori,
perché sappiamo aiutarci **l'una**
con l'altra (35) per questo il

- (35) Mancato accordo con il soggetto.

Ma questo non vuol dire che
fare (36) insegnanti **alla** (37) nostra
classe sia molto facile,
soprattutto per alcuni che
quattro o cinque persone non
li rispettano molto (38)

- (36) Omissione dell'articolo;
- (37) Uso della preposizione scorretta;

(38) Errata costruzione della frase.

[...] alcune volte
mi sembrano pazzi!!! Ad
esempio alle lezioni di
tecnica, (39) ma con le sue
urlate alcune volte calma
la loro pazzia, poi a quella
di artistica che
fanno una confusione tremenda (40).

(39) Omissione del soggetto;

(40) Errato uso del pronome relativo.

[...] farei
fare lezioni anche a quelli
che non lo (41) vogliono fare

(41) Uso scorretto del pronome secondo il genere.

Spero che tutti i miei compagni
facessero (42) il loro dovere e non
vengano bocciati, perche (43) non ci
sarebbe più nessuno che ci
faccia (42) ridere e senza loro,
la classe e la scuola non
avrebbe (44) senso.

(42) Errato uso dei tempi verbali;

(43) Omissione dell'accento;

(44) Errata flessione del verbo rispetto alla persona.

Tema 4: 11/03/09

TITOLO: So tutto ma non so chi sono io.

quando finisco i compiti, mi
metto a guardare la televisione,
(45) giocare al computer o giocare
ai videogiochi, e quando non

(45) Omissione della preposizione.

[...] ma come sorella
maggiore sono irresponsabile perché non
mi preoccupo di mia sorella e
(46) mio fratello e come figlia
maggiore che fa le pulizie di
casa (47).

(46) Omissione della preposizione;

(47) Errata costruzione della frase.

mia sorella è da due settimane
che mi chiede di spiegarle l'ore (48)
in inglese perché la
maestra non aveva spiegato bene
e io la rimando ogni sera,
ma con mio fratellino la
cosa è più complicata, lui non vuole che io gli spieghi le
cose ma che li (49) faccia io.

(48) Errata elisione dell'articolo determinativo plurale;

(49) Forma errata del pronome diretto secondo il genere.

Tema 5: 24/04/09

TITOLO: Parla di un avvenimento, o di un fenomeno della vita contemporanea, che ha suscitato in te impressioni così forti da convincerti che devi cambiare qualcosa, nel tuo modo di pensare e/o di comportarti.

compagno dell' (50) elementari mi dis-
se che i miei voti era (51) molto bassi

(50) Errata elisione della preposizione articolata;

(51) Errata flessione del verbo rispetto alla persona.

La prima volta che ci ha dato i compiti, io **tornai** (52) a casa, presi il libro e cominciai a guardarlo, era molto interessante sia **che** (53) la geografia sia **che** (53) la storia, mi piacevano molto.

(52) Uso scorretto dei tempi verbali;

(53) Aggiunta del pronome relativo.

Da allora **sapevo** (54) rispondere ad Ogni domanda di storia e geografia. Poi cominciai a studiare

(54) Uso scorretto dei tempi verbali.

[...] ho capito che dovevo studiare di più per ottenere quel che **voglio** (55)

(55) Uso scorretto dei tempi verbali.

Conoscienza (56) , intelligenza e per imparare.

(56) Malformazione della parola.

22.4. GIOVANNI: Soggetto monolingue (Gruppo di controllo)

Tema 1: 27/10/08

TITOLO: Inventa una storia che abbia come protagonisti un ragazzo/a e una farfalla o un coleottero.

Nel cielo **compari** (1) un bellissimo

(1) Forma inesistente del verbo rispetto al tempo.

[...] Ma un brutto giorno
la farfalla morì, perché era il momento
di andare in cielo e (2) salutare il
suo amico.

(2) Omissione della preposizione.

Tema 2: 15/12/08

TITOLO: Anche io, come tutti, ho le mie paure.

[...] ma soprattutto ho
moltissima paura di perdere le persone
a me care. Sono importantissime per me e
se dovessero morire io non riuscirei a
rassegnarmi all'idea di perder**li** (3) per sempre.

(3) Forma errata del pronome diretto secondo il genere;.

Tema 3: 23/02/09

TITOLO: -

Tema 4: 29/04/09

TITOLO: Descrivo minuziosamente, nei suoi aspetti fisici e non solo, un luogo o una persona a me particolarmente cari (Napoli).

Ricordo che il palazzo di 4 piani
era circondato da un
cortile, **dove all'** (4) interno c'erano

(4) Omissione del pronome relativo.

22.5. SAMANTHA: Soggetto monolingue (Gruppo di controllo)

Tema 1: 27/10/08

TITOLO: Inventa una storia che abbia come protagonisti un ragazzo/a e una farfalla o un coleottero.

Nel pomeriggio vanno all'agenzia di viaggi e prenotano la partenza per la mattina dopo. Il giorno dopo **si svegliarono** (1), **si prepararono** (1) e **andarono** (1) all'aeroporto.

(1) Uso scorretto dei tempi verbali.

Così **andarono** (2) da loro e **li** (3) **chiesero** (2) come **si chiamavano** (2) e come mai **litigavano** (2).

(2) Uso scorretto dei modi verbali;

(3) Uso errato del pronome diretto in funzione di pronome indiretto.

aprì la porta e **trovo** (4) il corpo

(4) Omissione dell'accento.

così iniziarono
(5) scavare nel passato di tutti

(5) Omissione della preposizione.

[...] Quando passò
vicino al bagno sentì dei rumori
così **cerco** (6) di passare da sotto

(6) Omissione dell'accento.

C'era la moglie e un rappresentante di nome Franco che parlavano,
così **racconto** (7) tutto a Niki e anche

(7) Omissione dell'accento.

Tema 2: 15/12/08

TITOLO: Quel film mi ha colpito molto, perché...

[...] Loro lo portano alla scuola speciale dove lui **fà** (8) amicizia con Felice, un ragazzo non vedente

(8) **Aggiunta dell'accento**

[...] Allora Mirko **và** (9) nell'aula insegnanti e prende senza permesso un registratore

(9) **Aggiunta dell'accento.**

Tema 3: 23/02/09

TITOLO: Una pagina del mio diario: un giorno come tanti con un avvenimento eccezionale.

Ad un certo punto la Birba ha iniziato ad abbaiare così **gli** (10) ho dato l'acqua e il babbo l'ha slegata

(10) **Forma errata del pronome indiretto secondo il genere.**

[...] Finito di mangiare, **abbiamo cambiato** (11) posto e lo zio **riuscì** (11) a prendere 2 pesciolini mentre io **continuavo** (11) a prenderli anche se **badavo** (11) di più alla Birba che faceva casino più che alla canna. Poi **iniziò** (11) a fare buio e **arrivò** (11) un amico dello zio, Damiano, con la sua ragazza, Monia. Visto che la Birba voleva camminare, Damiano la **portò** (11) a fare un giro e intanto un ragazzo ci **diede** (11) un po' di pesci.
[...] Alla fine **abbiamo contato** (11) i pesci

(11) Errato uso dei tempi verbali.

Tema 4: 29/04/09

TITOLO: Descrivo minuziosamente, nei suoi aspetti fisici e non solo, un luogo o una persona a me particolarmente cari.

[...] Lui è sempre
sereno, molto giocherellone con me e i miei
cugini, Sabrina e Thomas **e** (12) gentile.

(12) Omissione dell'accento.

APPENDICE 23

**ANALISI DELLE DISTRIBUZIONI DELLA MORFOLOGIA
PREPOSIZIONALE NELLE PRODUZIONI SCRITTE
DEGLI STUDENTI BILINGUI OGGETTO DELLA
RICERCA**

Scuola Primaria: classe II

23.1. FRANCO

23.1.1. Tipologia di occorrenze delle preposizioni

Presenze	<p>un peluche <u>di</u> coccodrilo</p> <p>una caseta <u>di</u> Draconball</p> <p>e decise <u>di</u> pasare</p> <p>brilo<u>in</u>cielo</p> <p>andare <u>a</u> scuola</p> <p>andava <u>in</u> giro <u>a</u>vedere</p> <p>e in fine va <u>a</u> scuola</p> <p>nuo tare <u>con</u> lui</p> <p>tutti andarno <u>a</u> casa</p> <p>il topo pauroso aveva paura <u>di</u> lui ma il topo coraggioso non aveva paura <u>di</u> nesuno non a paura <u>di</u> un gato</p> <p>e la strega trasformo il signore <u>in</u> un stregone</p> <p>Leonardo è un bambino <u>dalla</u> corporatura magra</p> <p>Ritornano insieme <u>a</u> vorare ferici</p>
Omissioni	<p>anche isui amici venivano Ø nuo tare con lui</p> <p>cippi e pucci a bitavano insieme Ø un nido</p> <p>pucci va corpito Ø un'ala</p>
Errori	<p>pasare <u>al</u>celo</p>

23.2. EMILIO

23.2.1. Tipologia di occorrenze delle preposizioni

Presenze	<p>Io sono stato <u>con</u> il nonno <u>al</u> supermercato</p> <p>un pacchetto <u>di</u> matite</p> <p>la gomma <u>da</u> cancellare</p> <p>la mia mamma mi porta <u>a</u> scuola <u>di</u> cinese quando arriva <u>a</u> scuola</p> <p>ho visto un disco volante che atteva <u>in</u> un prato</p> <p>un bambino alieno che decise <u>di</u> andare <u>a</u> scuola</p> <p>quando entrò <u>in</u> classe</p> <p>lui imprò <u>a</u> parlare</p> <p>Simona è l'altra <u>delle</u> custodi <u>del</u> nostro corridoio</p> <p>Il suo viso è sempre pieno <u>di</u> lentiggini</p> <p>È sordomuta ma si fa capire benissimo <u>con</u> i gesti</p> <p>Io vado sempre <u>a</u> scuola</p> <p>ho fatto tanti lavori <u>di</u> matematica e <u>di</u> cinese</p> <p>ieri sono andato <u>alla</u> festa <u>di</u> carnevale</p> <p>ho giocato <u>con</u> i miei amici <u>con</u> i coriandoli</p> <p>o conosciuto un bambino <u>di</u> 4°</p> <p>lui mi aiutava <u>a</u> raccogliere</p> <p>È fatto <u>di</u> metallo</p> <p>Conbatte <u>con</u> i pugni</p> <p><u>Con</u> pistole e la spada</p> <p>a volte gioco <u>con</u> lui</p> <p>viene sempre <u>a</u> scuola</p> <p>ho mangiato il pane <u>con</u> il latte</p> <p>ho aspettato il mio amico <u>in</u> giardino</p> <p>ho giocato <u>con</u> lui a palla</p>
----------	---

	<p>E siamo andati <u>a</u> casa io</p> <p>Si litigano <u>per</u> un'osso</p>
Omissioni	<p>Con pistole e Ø la spada</p> <p>Ø la mia città c'è uno stadio cinese</p>
Errori	<p>le scarpe <u>di</u> GEOX</p> <p>Ho chiamato <u>al</u> babo <u>di</u> portarmi <u>a</u> scuola cinese</p> <p>mia sorella stava giocando <u>a</u> altalena</p> <p>ho fatto giocare <u>a</u> lui</p> <p>sono andato <u>a</u> Cina</p> <p>È cascato <u>da</u> un vaso grande</p>

Scuola Secondaria di 1° Grado: classe II

23.3. STEFANO

23.3.1. Tipologia di occorrenze delle preposizioni

Tema 1: 27/10/08	
Presenze	<p>Un giorno <u>nella</u> foresta Amazzonica <u>in</u> Brasile</p> <p>aveva qualcosa <u>di</u> diverso</p> <p>Le ali erano il doppio <u>delle</u> ali <u>di</u> una farfalla normale. <u>Sopra</u> le ali aveva <u>delle</u> macchie colorate</p> <p>La farfalla era invidiata <u>dalle</u> altre farfalle</p> <p>la farfalla si allontanò troppo <u>dalla</u> mamma e venne inseguita <u>da</u> tutte le farfalle <u>della</u> foresta chiamate <u>da</u> quelle gelose</p> <p>Loro vivevano <u>da</u> soli perché i genitori erano morti <u>da</u> un bel pezzo</p> <p>Un po' <u>di</u> tutto</p> <p>La farfalla, scappando <u>da</u> quelle cattive, capitò <u>in</u> quella casa.</p> <p>Entrò <u>dalla</u> finestra</p> <p>quando i due ragazzi si accorsero <u>della</u> presenza della farfalla in casa dopo che era caduta a terra.</p>

	<p>Seppero anche <u>delle</u> farfalle</p> <p>Presero la farfalla <u>in</u> mano e la misero <u>su</u> un cuscino</p> <p>Misero <u>delle</u> erbe medicinale prese <u>nel</u> bosco</p> <p>La farfalla guarì <u>in</u> un batter <u>d'</u>occhio e si mise <u>a</u> svolazzare <u>nella</u> casetta.</p> <p>Passarono giorni <u>nella</u> casa</p> <p>e loro uscirono <u>a</u> portare la farfalla <u>a</u> spasso</p> <p>si era già abituata <u>a</u> loro</p> <p>arrivò un uomo <u>d'</u>affari <u>in</u> quel villaggio</p> <p>era precipitato <u>con</u> il suo jet privato</p> <p>I ragazzi lo ospitarono <u>per</u> giorni, fino <u>a</u> quando l'uomo, decise <u>di</u> portarli <u>in</u> città <u>per</u> farli lavorare <u>in</u> un parco <u>di</u> farfalle,</p> <p>l'uomo chiese <u>ai</u> ragazzi</p> <p>loro risposero <u>con</u> un sorriso</p> <p>Chiamarono un elicottero <u>per</u> andare <u>a</u> salvare l'uomo</p> <p>I ragazzi chiesero <u>all'</u>uomo cosa fosse un elicottero e l'uomo lo illustrò <u>con</u> un disegno</p> <p>si doveva viaggiare <u>per</u> cielo, non <u>per</u> terra.</p> <p>Arrivarono <u>in</u> città dopo un'ora, atterrando all'aeroporto <u>di</u> Rio de Janeiro e l'uomo li portò <u>con</u> la sua limousine <u>a</u> casa sua. Li ospitò <u>per</u> anno</p> <p>Prima <u>di</u> morire</p> <p>Farfalle <u>di</u> ogni tipo, e vissero felici e contenti fino <u>alla</u> morte.</p>
Omissioni	-
Errori	<p>i genitori erano morti da un bel pezzo <u>da</u> una epidemia di peste.</p> <p>visto che si erano affezionate <u>con</u> loro.</p>
Tema 2: 15/12/08	
Presenze	<p>fecero vedere <u>su</u> Italia 1</p> <p>venne portato <u>all'</u>orfanatrofio</p>

combina ogni tipo di guai

fece scivolare le suore nel garage

ma non riuscivano a farlo, decisero di adottarne uno.

ci fu una festa con palloncini e dolci. Arrivati a casa Junior ebbe una camera tutta sua, con pagliacci giocattolo.

Entrarono nella camera di Junior

Prese il gatto e lo lanciò in faccia al nonno, che finì all'ospedale

La figlia della vicina invitò Junior alla sua festa di compleanno,

Junior si travestì da diavolo con il forcone

Prese l'annaffiatoio con lo spruzzo e lo mise in camera della bambina.

Buttò i regali della festeggiata nella piscina

Poi al gioco in cui devi prendere a bastonate un cavallo appeso, con dentro le caramelle,

ci mise del liquido di sugo di olva e qualcosa di nero. Il ragazzo colpì in pieno il cavallo e gli arrivò il liquido in faccia. Poi mise una rana nel sugo di pomodoro. Tornò a casa

a scuola scrisse delle lettere a un carcerato che scappò dal carcere per incontrare il bambino. Andò a casa di Junior

la madre andò in cucina a prendere qualcosa da mangiare

In cucina disse che non toccò una femmina da 15 anni per essere stato in carcere,

scrisse sul muro di casa di voler 100.000 \$ per rivedere

Il padre saltò di gioia

Andò in camera di Junior e trovò nel cassetto dei disegni

Si ricordò di Junior

SI fece prestare i soldi e l'auto dal vicino che

	<p>doveva andare <u>a</u> caccia e andò <u>al</u> circo dove lo attendeva lo zio che aveva <u>in</u> braccio Junior</p> <p>Entrarono <u>nel</u> tendone <u>del</u> circo e Junior salì <u>su</u> una scala e fece acrobazie <u>con</u> gli acrobati.</p> <p>venne arrestato <u>dalla</u> polizia dopo aver fatto un incidente <u>con</u> l'auto</p> <p>prese la pistola <u>della</u> polizia</p> <p>venne colpito <u>alla</u> prugna dura. Si rialzò e andò <u>a</u> cercare</p> <p>In verità l'assassino la mise dentro una valigia e la buttò <u>in</u> un camioncino</p> <p>La peste insegnò <u>al</u> pappagallo le parolacce</p>
Omissioni	sera Ø 14/12/08
Errori	Junior e il padre vissero <u>con</u> guai
Tema 3: 23/02/09	
Presenze	<p>Ti racconto <u>di</u> una persona</p> <p>Si tratta <u>di</u> Alessandro Del Piero, giocatore <u>della</u> nazionale italiana e attaccante <u>della</u> Juventus, la mia squadra <u>del</u> cuore.</p> <p>i 29 anni che ha giocato <u>alla</u> Juve</p> <p>ero <u>a</u> vedere la partita <u>della</u> nazionale italiana contro il Belgio, <u>allo</u> stadio <u>di</u> Firenze,</p> <p>ha fatto tre gol, una <u>di</u> Di Natale, una <u>di</u> Camoranesi e una <u>di</u> Del Piero</p> <p>all'ultimo minuto <u>su</u> calcio <u>d'</u>angolo. <u>A</u> fine partita i genitori chiedevano <u>alle</u> guardie</p> <p>I poliziotti andarono <u>a</u> chiederlo <u>ai</u> giocatori</p> <p>Ci fecero entrare <u>in</u> campo</p> <p>Entrai <u>in</u> campo <u>con</u> la bandiera dell'Italia che portavo <u>al</u> collo e andai <u>a</u> regalare <u>a</u> Del Piero</p> <p>i miei genitori mi fecero la foto <u>da</u> bordo campo.</p> <p>Subito dopo andai <u>da</u> Buffon</p> <p><u>A</u> una bambina fece battere persino un rigore <u>dal</u> dischetto e la prese anche <u>in</u> collo</p>

	<p>io chiamai Del Piero <u>per</u> dirgli che <u>per</u> me era un campione, e lui <u>per</u> ringraziarmi mi fece anche un'autografo <u>sulla</u> maglia</p> <p>fare autografi <u>alle</u> persone</p> <p>finire <u>in</u> TV e <u>sul</u> giornale</p>
Omissioni	-
Errori	-
Tema 4: 29/04/09	
Presenze	<p>la notte <u>tra</u> il 5 e il 6 Aprile, la terra inizia <u>a</u> tremare <u>con</u> una scala richter <u>di</u> 5.8 gradi.</p> <p>Una scossa violentissima, mai verificata <u>in</u> Italia, <u>in</u> quest anni.</p> <p>la casa <u>dello</u> studente</p> <p>vanno <u>a</u> rubare le cose <u>degli</u> altri</p> <p><u>In</u> quella città</p> <p>Vivevano <u>in</u> delle case che non reggevano nemmeno <u>per</u> una piccola scossa. <u>In</u> Abruzzo, ci andai <u>con</u> mio nonno, <u>sulle</u> montagne vicino l'Aquila</p> <p><u>da</u> tutta Italia arrivarono i vigili <u>del</u> fuoco</p> <p>Scavavano <u>a</u> mani nude, un lavoro pericolosissimo <u>per</u> me,</p> <p>ci fu un terremoto <u>di</u> 7.8 gradi <u>della</u> scala richter</p> <p><u>a</u> forza <u>di</u> salvare quelle persone</p> <p><u>in</u> Italia si prepararono <u>per</u> raccogliere fondi <u>per</u> l'Abruzzo</p> <p>insieme <u>ad</u> un amico adulto, andammo <u>in</u> un magazzino</p> <p>600 uova <u>di</u> Pasqua</p> <p>il capo <u>della</u> ditta</p> <p>soldi che mi avevano dato gli zii <u>in</u> vacanza.</p> <p>Anche <u>nella</u> mia scuola ci fu una raccolta <u>di</u> cuscini, lenzuola, vestiti, apposta <u>per</u> gli sfollati.</p> <p>Io chiesi <u>a</u> mia madre</p>

	<p>Ad ogni costo portai qualcosa, come vestiti <u>di</u> mia sorella</p> <p>A Prato, <u>in</u> via Piemonte, A Iolo, un quartiere pieno <u>di</u> ditte cinesi, misero una scatola rossa <u>con</u> scritto "ABRUZZO"</p> <p>farsi dare spiegazioni <u>dai</u> signori <u>dell'</u>ambasciata cinese <u>di</u> Firenze</p> <p><u>In</u> 90 minuti si raccolsero 13000 euro, e quel giorno <u>li</u> mandarono <u>in</u> Abruzzo.</p> <p>tendopoli <u>per</u> sfollati</p> <p>più <u>di</u> 13000</p> <p>La terra continuò <u>a</u> tremare e <u>dalla</u> protezione civile ne sono state registrate più <u>di</u> 1000 scosse.</p> <p>la neve che era <u>in</u> alta montagna</p> <p>I fiumi <u>in</u> piene</p> <p>I preti <u>a</u> pregare <u>sotto</u> la pioggia <u>nelle</u> tendopoli, ragazzi che giocano <u>con</u> le persone <u>della</u> protezione civile, pagliacci <u>della</u> croce rossa che vanno <u>a</u> divertire i bambini</p> <p>andò <u>in</u> Abruzzo</p> <p>il presidente <u>del</u> senato invece, andò <u>a</u> Roma</p> <p><u>per</u> vedere le persone</p> <p><u>nella</u> periferia <u>di</u> Casilina</p> <p>Speriamo che le persone si rimettano <u>in</u> salute</p> <p>il pilota Trulli, scrisse <u>sulla</u> tuta, ABRUZZO, <u>con</u> un cuore accanto</p> <p>un cartello <u>con</u> scritto</p>
Omissioni	-
Errori	<p>le spedimmo <u>in</u> Aquila.</p> <p>andò a Roma <u>agli</u> ospedali</p> <p><u>Al</u> Formula 1</p> <p>e <u>ad</u> Aquila, in una via scrissero</p>

23.3.2. Analisi quantitativa delle tipologie di occorrenze delle preposizioni

	Totale occorrenze	Presenze	Omissioni	Errori
Tema 1: 27/10/08	62	60	–	2
Tema 2: 15/12/08	75	73	1	1
Tema 3: 23/02/09	34	34	–	–
Tema 4: 29/04/09	75	71	–	4
TOTALE	246	238	1	7

23.4. LILI

23.4.1. Tipologia di occorrenze delle preposizioni

Tema 1: 27/10/08	
Presenze	<p>un ragazzo colenionista <u>di</u> farfalle</p> <p><u>alla</u> luce del giorno incantava il ragazzo <u>con</u> i suoi ali colorati</p> <p>colezionista <u>di</u> farfalle</p> <p>Il secondo giorno va <u>di</u> nuovo allo stesso posto e mette <u>delle</u> trappole <u>per</u> farfalle e ritorna <u>a</u> casa sperando che la farfalla <u>di</u> ieri abboccasse <u>alla</u> trappola. Quando ritorna <u>al</u> punto</p> <p>un mucchio <u>di</u> farfalle spera che <u>in</u> quel mucchio</p> <p>cerca <u>in</u> quel mucchio</p> <p>il ragazzo vede qual cosa <u>di</u> luminoso <u>nell'</u>erba</p> <p>il ragzzo invece <u>di</u> prenderlo lo seppellisce</p>
Omissioni	-
Errori	vede una farfalla <u>dalle</u> mille colori
Tema 2: 19/11/08	
Presenze	<p>le persone che pensano che <u>nella</u> vita contasse</p> <p>le persone che non hanno voglia <u>di</u> fare niente. Invece <u>nella</u> vita <u>per</u> ottenere quello che vogliamo si deve lavorare <u>con</u> impegno</p> <p>la fortuna è solo <u>dei</u> superstiziosi</p> <p>La fortuna non centra niente <u>nella</u> vita perché non ti aiuta ad avere un lavoro o una casa o <u>da</u> mangiare.</p>

	<p>Solo <u>con</u> la fatica e impegno può ottenere un lavoro</p> <p>Nessuno è diventato una star o è diventato un campione Olimpico solo <u>con</u> la fortuna</p>
Omissioni	-
Errori	-
Tema 3: 17/12/08	
Presenze	<p><u>per</u> esempio una volta la mia mamma insieme <u>a</u> me siamo andati <u>a</u> casa <u>di</u> una sua amica</p> <p>appena siamo ritornati <u>a</u> casa mia mamma ha cominciato <u>a</u> dire che dovevo essere come lui</p> <p>e più alto <u>di</u> me <u>di</u> almeno 20 centimetri</p> <p>Un altro disaccordo <u>tra</u> me e mio babbo</p> <p>non giocavo <u>a</u> palla <u>in</u> casa se lui non fumasse <u>in</u> camera mia</p> <p>lui fumava <u>nella</u> mia camera</p> <p>lui promise <u>di</u> non fumare <u>in</u> auto quando ci sono <u>a</u> patto che</p> <p>Ecco perché sono così disaccordo <u>con</u> loro</p>
Omissioni	Ecco perché sono così Ø disaccordo con loro
Errori	-
Tema 4: 11/03/09	
Presenze	<p>la cosa che <u>per</u> me è molto difficile <u>da</u> capire e quello che c'è dentro <u>di</u> me perché <u>in</u> ogni posto ho un carattere diverso. Quando sono <u>a</u> scuola</p> <p><u>a</u> casa sono meno birbante e meno chiassoso e mi comporto <u>per</u> bene ma questi due modi <u>di</u> essere</p> <p>Dentro <u>di</u> me sono un bambino cosciente <u>di</u> quello che fo</p> <p>voglio nascondere la verità <u>di</u> alcune cose</p> <p>mi impiccio <u>di</u> tante cose</p>
Omissioni	sono un bambino cosciente di quello che fo e Ø quello che dico
Errori	-

Tema 5: 24/04/09	
Presenze	<p>animali <u>di</u> ogni forma</p> <p>Se parliamo <u>di</u> dimensioni esistono <u>da</u> un taglia micro <u>a</u> una taglia esstralarge</p> <p>la balena azzurra <u>con</u> i suoi 35 m circa</p> <p>stavo <u>per</u> schiacciare un'anatra</p> <p>i animali possono usare il loro corpo <u>per</u> mimetizzarsi</p> <p>al giardino <u>della</u> scuola avevo visto <u>per</u> la prima volta una cavaletta</p> <p>si mise <u>a</u> saldare</p> <p>mi sono allontanato <u>da</u> quella cosa che <u>per</u> me era un mostro</p> <p><u>in</u> realtà non poteva farmi niete</p>
Omissioni	-
Errori	<p>se dobbiamo dire qual'è l'animale più piccolo e certamente <u>alla</u> pulce</p> <p>quando stavo andando <u>a</u> fiume Bisenzio</p> <p><u>al</u> giardino della scuola</p> <p>aveva due zampe due ali <u>con</u> la pelle rugosa <u>con</u> dei molari quadrati e <u>con</u> i occhi nascosti</p>

23.4.2. Analisi quantitativa delle tipologie di occorrenze delle preposizioni

	Totale occorrenze	Presenze	Omissioni	Errori
Tema 1: 27/10/08	16	15	-	1
Tema 2: 19/11/08	8	8	-	-
Tema 3: 17/12/08	18	17	1	-
Tema 4: 11/03/09	12	11	1	-
Tema 5: 24/04/09	17	13	-	4
TOTALE	71	64	2	5

23.5. LINA

23.5.1. Tipologia di occorrenze delle preposizioni

Tema 1: 27/10/08	
Presenze	<p>C'era una volta un ragazzo <u>di</u> nome Rio che viveva <u>in</u> un villaggio</p> <p><u>Nel</u> giorno <u>del</u> suo compleanno</p> <p>Rio decise <u>di</u> approfittare quel giorno, <u>con</u> tutti gli amici, <u>per</u> dire <u>a</u> suo padre e sua madre <u>di</u> fare un viaggio attraversando tutti i boschi <u>per</u> andare <u>alla</u> ricerca <u>di</u> ogni insetto vivente <u>sulla</u> terra.</p> <p>fin <u>da</u> piccolo</p> <p>decisero <u>di</u> farlo partire <u>per</u> il viaggio</p> <p>il primo fu quello <u>di</u> tornare <u>per</u> il suo prossimo compleanno; il secondo fu quello <u>di</u> non oltrepassare la foresta [...]; il terzo fu quello <u>di</u> tornare <u>con</u> tutti gli insetti</p> <p>andò <u>in</u> camera sua <u>a</u> vedere la sua collezione, poi tutti gli abitanti <u>del</u> villaggio decisero <u>di</u> accompagnarlo fino <u>ai</u> fiumi.</p> <p>Rio <u>nel</u> suo villaggio</p> <p>ma c'erano <u>nei</u> libri</p> <p>finì tutto il viaggio <u>in</u> mezzo anno, allora decise <u>di</u> andare <u>a</u> cercare insetti che non aveva e che non aveva mai visto <u>nei</u> libri</p> <p>pensò <u>di</u> lasciar stare <u>per</u> una volta la promessa fatta</p> <p>Andò avanti <u>alle</u> porte</p> <p>era tutta ricoperta <u>di</u> nebbia</p> <p>c'era un sentiero <u>con</u> coleottero</p> <p>fin <u>da</u> piccolo era stato lì e <u>da</u> allora</p> <p>propose <u>al</u> coleottero <u>di</u> proseguire il viaggio <u>con</u> lui, il coleottero si fidò <u>del</u> ragazzo e decise <u>di</u> andare <u>con</u> lui.</p> <p>I due lottarono <u>con</u> mostri <u>di</u> dimensioni molto grandi</p> <p><u>All'improvviso</u> trovarono davanti <u>ai</u> loro occhi due porte</p>

	<p>viderò una città intera <u>di</u> coleotteri</p> <p>andarono <u>a</u> casa <u>dei</u> due coleotteri</p> <p>ma <u>all'improvviso</u> i due interruppe la loro storia <u>sul</u> coleottero</p> <p>avevano lasciato loro figlio davanti <u>alle</u> porte <u>della</u> foresta</p> <p><u>Alla</u> fine il coleottero ritrovò la sua famiglia e Rio tornò <u>a</u> casa <u>con</u> molti esemplari</p> <p>i suoi genitori lo aspettavano <u>a</u> bracce aperte <u>per</u> il suo compleanno</p>
Omissioni	<p>Rio decise di approfittare \emptyset quel giorno</p> <p>e questa fu la promessa che piaceva \emptyset più a Rio</p>
Errori	<p>in un piccolo villaggio vicino <u>al</u> fiume Tigre ed Eufrate</p> <p>I suoi genitori ci pensarono molto e sapevano che <u>al</u> unico figlio fin da piccolo amava</p>
Tema 2: 19/11/08	
Presenze	<p><u>Nella</u> mia vita ho sentito molte persone</p> <p><u>per</u> loro le mie condizioni sulla scuola sono più importanti <u>di</u> qualsiasi cosa,</p> <p><u>per</u> i giovani la cosa più importante è la scuola, perché ci permetterà <u>di</u> rendere il nostro futuro più facile</p> <p>altri, invece, dicono che <u>alla</u> mia età</p> <p>la cosa che dicono i miei genitori <u>sullo</u> studio</p> <p>ho pensato anche <u>ai</u> consigli <u>degli</u> altri</p> <p>ogni giorno si divertono molto, andando <u>ai</u> giardini, <u>al</u> cinema, <u>a</u> fare shopping</p> <p>i giovani <u>d'</u>oggi</p> <p><u>alla</u> mia età</p> <p>seguirò sempre i loro consigli <u>sullo</u> studio</p> <p>Allora comincia <u>ad</u> andare <u>a</u> casa <u>dei</u> miei amici, poi insieme <u>ai</u> giardini, <u>a</u> fare shopping, <u>a</u> visitare i posti</p>

	<p>ogni anno andiamo tutti insieme <u>a</u> fare "Dolcetto o Scherzetto" e <u>a</u> festeggiare Halloween</p> <p><u>Da</u> allora ho cominciato a impegnarmi ancora <u>di</u> più <u>per</u> non permettermi <u>di</u> abbassare i voti</p>
Omissioni	<p>altri, invece, dicono che alla mia età devo godermi la vita e che la scuola è solo importante che me la cavi</p>
Errori	<p>per loro le mie condizioni <u>sulla</u> scuola sono più importanti di qualsiasi cosa,</p> <p>e non ci sia problemi <u>sulla</u> lingua</p>
Tema 3: 17/12/08	
Presenze	<p>alcuni compagni rispondono male <u>agli</u> insegnanti</p> <p>ma su una cosa non c'è <u>da</u> dire, siamo la seconda più brava <u>negli</u> sport: ogni volta che facciamo gare amichevoli <u>con</u> altre classi più o meno <u>della</u> nostra età, siamo i migliori, perché sappiamo aiutarci una <u>con</u> l'altra, <u>per</u> questo il professore <u>di</u> ginnastica dice che siamo la classe che ammira <u>di</u> più per il fatto che siamo un gruppo unito</p> <p>si aspetta grandi cose <u>da</u> noi</p> <p>buttano, mentre il professore non c'è, senza motivo le cose <u>degli</u> altri, prendono righe, astucci, diari e girano <u>per</u> tutta la classe</p> <p>alcune volte mi sembrano pazzi!!! <u>Ad</u> esempio <u>alle</u> lezioni <u>di</u> tecnica, [...] poi <u>a</u> quella <u>di</u> artistica</p> <p>Se io fossi al posto della professoressa <u>di</u> artistica non saprei <u>di</u> preciso come e cosa fare</p> <p>Ad esempio metterei quelli che non vogliono fare lezioni vicino <u>alle</u> persone affidabili</p> <p>Quando vedo qualcuno che raramente fa i compiti e si mette <u>a</u> seguire la lezione mi sento <u>sù</u> <u>di</u> morale</p>
Omissioni	–
Errori	<p>Ma questo non vuol dire che fare insegnanti <u>alla</u> nostra classe sia molto facile</p>
Tema 4: 11/03/09	
Presenze	<p>La maggior parte <u>del</u> giorno sto <u>a</u> scuola e quando sono <u>a</u> scuola sono una ragazza intelligente</p> <p>quando sono <u>a</u> casa il mio comportamento è <u>del</u> tutto diverso</p>

	<p>quando finisco i compiti, mi metto <u>a</u> guardare la televisione, giocare <u>al</u> computer o giocare <u>ai</u> videogiochi e, quando non mi va <u>di</u> fare tutte queste cose mi metto <u>a</u> stuzzicare mia sorella</p> <p>facendo cose che non mi va <u>di</u> fare veramente ma <u>di</u> proposito senza pensare <u>alle</u> conseguenze e <u>allo</u> stesso tempo</p> <p>a forza <u>di</u> sentire le parolacce, mi vengono fuori <u>dalla</u> bocca</p> <p>A volte mi chiedo quale <u>delle</u> due personalità sono veramente io</p> <p>Chi mi conosce meglio <u>di</u> tutti, chi mi conosce meno <u>di</u> tutti: perché <u>a</u> scuola mi dicono che sono una ragazza sensibile che studia, [...] ma <u>a</u> casa dicono che sono brava</p> <p>non mi preoccupo <u>di</u> mia sorella</p> <p>fa le pulizie <u>di</u> casa</p> <p>nessuno mi conosce meglio <u>di</u> me: sono una ragazza pigra che si inventa spesso <u>delle</u> scuse per non fare le pulizie</p> <p>mi importa più <u>dei</u> problemi scolastici ed extrascolastici <u>dei</u> miei amici che <u>della</u> mia famiglia; faccio sempre i compiti più <u>di</u> ogni altra cosa, ma li devo fare più velocemente <u>per</u> aiutare i miei genitori <u>con</u> le pulizie e dedicarmi più tempo <u>ad</u> aiutare mio fratello</p> <p>mia sorella è <u>da</u> due settimane che mi chiede <u>di</u> spiegarle l'ore <u>in</u> inglese</p> <p><u>con</u> mio fratellino la cosa è più complicata</p>
Omissioni	<p>Quando finisco i compiti, mi metto a guardare la televisione, Ø giocare al computer</p> <p>ma come sorella maggiore sono irresponsabile perché non mi preoccupo di mia sorella e Ø mio fratello</p>
Errori	–
Tema 5: 24/04/09	
Presenze	<p>pensavo che andare <u>a</u> scuola non fosse nulla <u>di</u> interessante</p> <p>giocare <u>con</u> gli amici</p> <p>la madre <u>di</u> un compagno</p>

	<p>suo figlio era più bravo <u>di</u> me</p> <p><u>A</u> me non piaceva che qualcuno mi pensasse <u>in</u> questo modo, allora <u>all'inizio</u> <u>della</u> quarta arrivò una maestra molto <u>simpatica</u> e <u>gentile</u>, non come quella <u>dell'anno</u> scorso, che appena entrava <u>in</u> classe diceva</p> <p>"<u>Per</u> la prossima volta studiate bene tutto!"</p> <p>ci faceva leggere <u>sul</u> libro invece <u>di</u> scrivere ogni volta <u>sul</u> quaderno, poi, <u>alla</u> fine <u>della</u> lezione ci dava due o tre pagine <u>da</u> studiare <u>a</u> casa</p> <p>io tornai <u>a</u> casa, presi il libro e cominciai <u>a</u> guardarlo</p> <p>sia che la geografia sia che la storia, mi piacevano molto. Poi cominciai anche <u>a</u> capirle e <u>a</u> ripeterle</p> <p>bastava solo la volontà <u>di</u> farlo</p> <p><u>Da</u> allora sapevo rispondere <u>ad</u> ogni domanda <u>di</u> storia e geografia. Poi cominciai <u>a</u> studiare anche le altre materie e i voti si alzavano <u>di</u> giorno <u>in</u> giorno, le giornate erano ancora più belle ed io più felice <u>di</u> quando non facevo nulla.</p> <p><u>Alla</u> fine <u>dell'anno</u> la madre <u>del</u> compagno si meravigliò</p> <p>rimase <u>con</u> la bocca aperta</p> <p>dovevo studiare <u>di</u> più <u>per</u> ottenere quel che voglio</p> <p>La scuola non è un luogo <u>di</u> divertimento, ma è un luogo, che è anche <u>per</u> divertirsi <u>con</u> gli amici, ma soprattutto è un luogo <u>per</u> espandere la nostra coscienza, intelligenza e <u>per</u> imparare</p>
Omissioni	-
Errori	-

23.5.2. Analisi quantitativa delle tipologie di occorrenze delle preposizioni

	Totale occorrenze	Presenze	Omissioni	Errori
Tema 1: 27/10/08	60	56	2	2
Tema 2: 19/11/08	26	23	1	2
Tema 3: 17/12/08	22	21	–	1
Tema 4: 11/03/09	36	34	2	–
Tema 5: 24/04/09	38	37	–	–
TOTALE	181	171	5	5

APPENDICE 24

ANALISI DELLE DISTRIBUZIONI DEGLI ARTICOLI

NELLE PRODUZIONI SCRITTE DEGLI STUDENTI

BILINGUI OGGETTO DELLA RICERCA

Scuola Primaria: classe II

24.1. FRANCO

24.1.1. Tipologia di occorrenze degli articoli

Presenze	<p>vorei <u>un</u> peluche</p> <p>E vorei <u>un</u>atracosu <u>una</u> caseta</p> <p><u>La</u> stela cometa</p> <p>C'era <u>una</u> volta <u>una</u> stela cometa</p> <p>Andava in giro a vedere <u>la</u> scuola</p> <p>C'era <u>un</u> bambino</p> <p>Anche <u>i</u>sui amici</p> <p>Trovarono <u>una</u> moneta così tutti lasciarono <u>la</u> piscina</p> <p><u>Il</u> topo pauroso aveva visto il topo coraggioso</p> <p>Non a paura di <u>un</u> gato</p> <p>Il topo coraggioso faceva <u>i</u> difetti</p> <p><u>La</u> strega cativa</p> <p>C'era una volta <u>un</u> castelo e dentro c'era <u>una</u> strega cativa <u>un</u> giorno a caturato <u>un</u> signore innocente</p> <p>A preso <u>la</u> chiave magica</p> <p>E la strega trasformo <u>il</u> signore</p> <p>Ha <u>il</u> viso tondo e piccolo, ha <u>gli</u> occhi grandi e castani. ha <u>il</u> naso normale, e <u>la</u> bocca piccola. e <u>le</u> orecchie piccole.</p> <p><u>I</u> suoi interessi sono <u>la</u> piscina.</p> <p>Cadono <u>le</u> foglie</p>
----------	--

	<p><u>I</u> maglioni</p> <p><u>Un'</u>ala</p>
Omissioni	-
Errori	<p>Luca <u>i</u> bambino bravo</p> <p>un giorno a caturato un signore innocente e <u>un</u> spaventa pasero</p> <p>la strega cativa vede che <u>il</u> spaventa paseri</p> <p>la strega trasformo il signore in <u>un</u> stregone</p> <p><u>la</u> sciarpe</p>

24.2. EMILIO

24.2.1. Tipologia di occorrenze degli articoli

Presenze	<p><u>Il</u> nonno</p> <p><u>Un</u> pacchetto di pennarelli</p> <p><u>Un</u> pacchetto di matite</p> <p><u>Lo</u> scoc</p> <p><u>La</u> gomma</p> <p><u>Il</u> righello</p> <p><u>La</u> mia mamma</p> <p><u>La</u> mamma mi compra <u>un</u> panino</p> <p><u>Un</u> giorno ho visto <u>un</u> disco volante che atterrava in <u>un</u> prato. Uscì fuori <u>un</u> bambino alieno</p> <p><u>I</u> bambini e <u>il</u> maestro</p> <p><u>L'</u>altra delle custodi</p> <p><u>Gli</u> occhi</p> <p><u>I</u> capelli</p> <p><u>Il</u> suo viso</p> <p><u>Le</u> unghie</p> <p><u>I</u> gesti</p>
----------	---

	<p>Lei e <u>la</u> Marianna</p> <p><u>I</u> miei amici</p> <p><u>I</u> coriandoli e <u>le</u> trombette</p> <p><u>Le</u> patatine</p> <p><u>La</u> CocaCola</p> <p><u>Il</u> pomeriggio</p> <p><u>I</u> pugni</p> <p><u>La</u> spada</p> <p><u>Il</u> mio amico</p> <p><u>Le</u> scarpe</p> <p>Ha <u>un</u> fratello</p> <p>Ho lavato <u>i</u> denti e <u>il</u> viso ho mangiato <u>il</u> pane con <u>il</u> latte</p> <p>Sono arrivati <u>dei</u> compagni</p> <p><u>La</u> maestra</p> <p><u>I</u> biscotti</p> <p><u>La</u> mia città</p> <p><u>I</u> due cani</p> <p><u>Il</u> pagliaccio</p>
Omissioni	<p>Io vado sempre a scuola cinese Ø sabato e Ø domenica</p> <p>va Ø classe 2° B</p> <p>I DUE CANI STANNO PRENDENDO Ø OSSO</p>
Errori	<p><u>un</u> bambini</p> <p>I DUE CANI AVEVANO TROVATO <u>UN'</u> OSSO</p> <p><u>Un l'</u>ombrello</p>

24.3. STEFANO: Soggetto bilingue

24.3.1. Tipologia di occorrenze degli articoli

Tema 1: 27/10/08	
Presenze	<p><u>un</u> giorno</p> <p>nacque <u>una</u> farfalla</p> <p><u>Le</u> ali erano <u>il</u> doppio delle ali di <u>una</u> farfalla normale</p> <p><u>Il</u> corpo</p> <p>Come se fosse <u>una</u> sposa sotto <u>il</u> sole</p> <p><u>La</u> farfalla era invidiata</p> <p><u>Una</u> volta</p> <p>Arrivò in <u>un</u> villaggio</p> <p><u>I</u> genitori erano morti da <u>un</u> bel pezzo</p> <p><u>Il</u> maschio</p> <p><u>La</u> femmina</p> <p><u>Le</u> altre farfalle stavano fuori</p> <p>Chiusero tutte <u>le</u> finestre</p> <p><u>i</u> due ragazzi</p> <p>la misero su <u>un</u> cuscino e videro <u>l'</u>ala mordicchiata</p> <p>arrivò <u>un</u> uomo d'affari</p> <p><u>il</u> suo jet privato</p> <p><u>il</u> pilota era morto.</p> <p><u>I</u> ragazzi</p> <p><u>L'</u>uomo decise di portarli in città</p> <p>il giorno dopo l'uomo chiese ai ragazzi se avessero <u>un</u> telefono loro risposero con <u>un</u> sorriso</p> <p>chiamarono <u>un</u> elicottero</p> <p>l'uomo lo illustrò con <u>un</u> disegno</p>

	<p>arrivò <u>l'</u>elicottero</p> <p>in <u>una</u> gabbietta</p> <p>l'uomo disse che avrebbe lasciato <u>la</u> sua casa</p> <p><u>un</u> elicottero, <u>una</u> limousine, e <u>un</u> jet privato</p> <p><u>un</u> parco di farfalle</p> <p>fecero <u>una</u> gabbia grossa</p>
Omissioni	Li ospitò per \emptyset anno fino a quando
Errori	-
Tema 2: 15/12/08	
Presenze	<p>fecero vedere su Italia 1 <u>un</u> film</p> <p><u>Il</u> film era "Piccola Peste"</p> <p>Gli fanno lavare <u>i</u> piatti</p> <p>Fece cadere <u>la</u> suora</p> <p>Venne adottato <u>un</u> bimbo</p> <p>Junior, <u>la</u> piccola peste</p> <p><u>Un</u> bel giorno</p> <p>Due coniugi che volevano <u>un</u> figlio</p> <p><u>Il</u> direttore</p> <p>Junior era <u>un</u> bambino molto bravo, <u>un</u> genio</p> <p>Ci fu <u>una</u> festa</p> <p>Prese <u>il</u> gatto</p> <p><u>La</u> figlia della vicina</p> <p><u>La</u> bambina non lo volle invitare. La costrinse <u>la</u> madre</p> <p>Non conoscendo <u>i</u> bambini</p> <p>Prese <u>l'</u>annaffiatoio</p> <p>Buttò <u>i</u> regali</p> <p><u>Il</u> cavallo appeso</p>

	<p>Con dentro <u>le</u> caramelle</p> <p>Junior levò <u>i</u> dolcetti</p> <p><u>Il</u> ragazzo colpì in pieno <u>il</u> cavallo e gli arrivò <u>il</u> liquido</p> <p>Mise <u>una</u> rana nel sugo</p> <p>Incontrare <u>il</u> bambino</p> <p><u>il</u> ragazzino disse</p> <p><u>lo</u> zio disse</p> <p><u>la</u> madre andò in cucina</p> <p>non toccò <u>una</u> femmina</p> <p><u>il</u> giorno dopo</p> <p>rivedere <u>la</u> famiglia</p> <p><u>il</u> padre saltò di gioia</p> <p>trovò nel cassetto <u>dei</u> disegni, tra cui quello del padre e <u>la</u> prugna</p> <p>si fece prestare <u>i</u> soldi e <u>l'</u>auto</p> <p>Dopo aver fatto <u>un</u> incidente</p> <p>Prese <u>la</u> pistola</p> <p>la mise dentro <u>una</u> valigia e la buttò in <u>un</u> camioncino</p> <p><u>il</u> film mi è piaciuto</p> <p>insegno al pappagallo <u>le</u> parolacce</p> <p>diventare <u>il</u> suo socio</p>
Omissioni	Ø sera 14/12/08 fecero vedere su Italia 1 un film
Errori	-
Tema 3: 23/02/09	
Presenze	<p>ti racconto di <u>una</u> persona</p> <p><u>la</u> mia squadra del cuore</p> <p><u>i</u> suoi 200 gol</p> <p><u>i</u> suoi 29 anni</p>

	<p>ero a vedere <u>la</u> partita della nazionale italiana contro <u>il</u> Belgio</p> <p><u>la</u> nazionale</p> <p><u>i</u> genitori</p> <p><u>i</u> bambini</p> <p><u>i</u> poliziotti</p> <p>per farci fare <u>un</u> autografo e <u>una</u> foto</p> <p>entra in campo con <u>la</u> bandiera</p> <p><u>la</u> sua maglia</p> <p><u>i</u> miei genitori mi fecero <u>la</u> foto</p> <p><u>l'</u>autografo</p> <p>a <u>una</u> bambina fece battere persino <u>un</u> rigore</p>
Omissioni	-
Errori	La nazionale ha fatto 3 gol, <u>una</u> di Di Natale, <u>una</u> di Camoranesi e <u>una</u> di Del Piero
Tema 4: 29/04/09	
Presenze	<p>la notte tra <u>il</u> 5 e <u>il</u> 6 aprile, <u>la</u> terra inizia a tremare</p> <p><u>una</u> scossa violentissima</p> <p>crollano <u>le</u> case, <u>le</u> chiese, <u>l'</u>ospedale, <u>le</u> scuole, ma soprattutto <u>la</u> casa dello studente</p> <p><u>gli</u> sciacalli</p> <p><u>le</u> cose degli altri</p> <p><u>i</u> vigili del fuoco</p> <p><u>un</u> lavoro pericolosissimo</p> <p>dopo <u>il</u> terremoto</p> <p>andammo in <u>un</u> magazzino</p> <p><u>il</u> capo della ditta</p> <p><u>gli</u> zii</p> <p>ci fu <u>una</u> raccolta di cuscini</p>

	<p><u>gli</u> sfollati</p> <p><u>il</u> mio giubbotto</p> <p><u>un</u> quartiere pieno di ditte cinesi</p> <p>misero <u>una</u> scatola</p> <p>Madonna, <u>la</u> cantante famosa</p> <p>Poi <u>la</u> pioggia, <u>la</u> neve</p> <p><u>I</u> fiumi in piene, <u>un</u> vero disastro</p> <p><u>i</u> preti a pregare sotto <u>la</u> pioggia</p> <p><u>i</u> ragazzi che giocano</p> <p><u>il</u> presidente</p> <p>vide <u>le</u> case distrutte</p> <p><u>il</u> Papa Benedetto XVI</p> <p><u>il</u> presidente del senato</p> <p><u>la</u> brutta notte</p> <p><u>i</u> mobili cadono</p> <p><u>il</u> pilota Trulli</p> <p>in <u>una</u> via scrissero</p> <p><u>un</u> cartello con scritto</p> <p>ridateci <u>le</u> ali</p>
Omissioni	–
Errori	–

24.3.2. Analisi quantitativa delle tipologie di occorrenze degli articoli

	Totale occorrenze	Presenze	Omissioni	Errori
Tema 1: 27/10/08	37	36	1	–
Tema 2: 15/12/08	46	45	1	–
Tema 3: 23/02/09	20	19	–	1
Tema 4: 29/04/09	40	40	–	–
TOTALE	143	140	2	1

24.4. LILI: Soggetto bilingue

24.4.1. Tipologia di occorrenze degli articoli

Tema 1: 27/10/08	
Presenze	<p><u>Un</u> giorno, <u>un</u> ragazzo [...] vede <u>una</u> farfalla</p> <p><u>Il</u> ragazzo</p> <p><u>La</u> farfalla</p> <p><u>Un</u> collezionista di farfalle</p> <p><u>Il</u> secondo giorno</p> <p><u>Le</u> trappole</p> <p>Può vivere solo <u>un</u> giorno</p>
Omissioni	-
Errori	-
Tema 2: 19/11/08	
Presenze	<p><u>le</u> persone</p> <p><u>la</u> fortuna</p> <p>non ti aiuta ad avere <u>un</u> lavoro o <u>una</u> casa</p> <p>solo con <u>la</u> fatica e <u>l'</u>impegno</p> <p><u>una</u> star</p>
Omissioni	-
Errori	-
Tema 3: 17/12/08	
Presenze	<p>Verso <u>i</u> miei genitori ho <u>un</u> atteggiamento critico</p> <p><u>Una</u> volta</p> <p>Lei aveva <u>un</u> figlio forte</p>

	<p><u>Un</u> mio amico in <u>un</u> solo anno</p> <p><u>Un</u> disaccordo più grave</p> <p><u>I</u> patti</p> <p><u>Il</u> finestrino</p>
Omissioni	-
Errori	<p><u>Dei</u> esempi</p> <p><u>Dei</u> ospiti</p>
Tema 4: 11/03/09	
Presenze	<p><u>la</u> cosa che per me è molto difficile da capire</p> <p>sono <u>un</u> bambino cosciente di quello che faccio</p> <p>dimostro proprio <u>il</u> contrario</p> <p>voglio nascondere <u>la</u> verità</p>
Omissioni	-
Errori	-
Tema 5: 24/04/09	
Presenze	<p><u>la</u> natura</p> <p>da <u>una</u> taglia micro a <u>una</u> taglia esstralarge</p> <p><u>l'</u>animale più piccolo</p> <p><u>la</u> balena</p> <p><u>una</u> volta</p> <p>sembrava molto <u>un</u> ramo</p> <p><u>il</u> loro corpo</p> <p>avevo visto per <u>la</u> prima volta <u>una</u> cavaletta</p> <p>presi <u>un</u> bastoncino</p> <p>era <u>un</u> mostro</p> <p><u>la</u> pelle rugosa</p>
Omissioni	-
Errori	<p><u>Dei</u> animali</p> <p><u>I</u> animali</p>

	<u>I</u> occhi nascosti
--	-------------------------

23.4.2. Analisi quantitativa delle tipologie di occorrenze degli articoli

	Totale occorrenze	Presenze	Omissioni	Errori
Tema 1: 27/10/08	9	9	–	–
Tema 2: 19/11/08	7	7	–	–
Tema 3: 17/12/08	11	9	–	2
Tema 4: 11/03/09	4	4	–	–
Tema 5: 24/04/09	16	13	–	3
TOTALE	47	42	0	5

24.5. LINA: Soggetto bilingue

24.5.1. Tipologia di occorrenze degli articoli

Tema 1: 27/10/08	
Presenze	<p>C'era <u>una</u> volta un ragazzo di nome Rio che viveva in <u>un</u> villaggio</p> <p>fu fatta <u>una</u> grande festa</p> <p>tutti <u>gli</u> amici</p> <p>fare <u>un</u> viaggio attraversando tutti <u>i</u> boschi</p> <p><u>I</u> suoi genitori</p> <p>Amava <u>gli</u> insetti</p> <p>Visto che era <u>il</u> suo compleanno decisero di farlo partire per <u>il</u> viaggio</p> <p><u>la</u> foresta incantata</p> <p>andò in camera sua a vedere <u>la</u> sua collezione, poi tutti <u>gli</u> abitanti del villaggio decisero di accompagnarlo fino ai fiumi.</p> <p>finì tutto <u>il</u> viaggio</p> <p>pensò di lasciar stare per <u>una</u> volta la promessa fatta</p> <p>ci fu <u>un</u> soffio d'aria fortissimo, <u>il</u> bosco era fitto</p> <p>c'era <u>un</u> sentiero con coleottero che faceva <u>la</u></p>

	<p>guardia</p> <p><u>il</u> coleottero si spaventò</p> <p><u>I</u> due lottarono con mostri di dimensioni molto grandi</p> <p>Dentro <u>la</u> porta piccola</p> <p>videro <u>una</u> città intera di coleotteri</p> <p>chiesero <u>la</u> loro provenienza</p> <p>raccontarono tutta <u>la</u> storia</p> <p>Alla fine <u>il</u> coleottero ritrovò <u>la</u> sua famiglia</p>
Omissioni	<p>Davanti c'era un sentiero con \emptyset coleottero che faceva la guardia</p> <p>dissero che molti anni fa avevano lasciato \emptyset loro figlio davanti alle porte della foresta</p>
Errori	–
Tema 2: 19/11/08	
Presenze	<p><u>I</u> miei genitori</p> <p><u>le</u> mie condizioni sulla scuola</p> <p>per <u>i</u> giovani <u>la</u> cosa più importante è <u>la</u> scuola, perché ci permetterà di rendere <u>il</u> nostro futuro più facile: avere <u>una</u> famiglia perfetta, <u>un</u> lavoro perfetto</p> <p>devo godermi <u>la</u> vita</p> <p><u>I</u> divertimenti che fanno <u>i</u> giovani d'oggi</p> <p>seguirò sempre <u>i</u> loro consigli sullo studio</p>
Omissioni	–
Errori	–
Tema 3: 17/12/08	
Presenze	<p><u>La</u> mia classe non è <u>una</u> classe che tutti <u>gli</u> insegnanti vorrebbero</p> <p>Non facciamo <u>i</u> compiti</p> <p>Siamo <u>la</u> seconda più indisciplinata</p> <p>Su <u>una</u> cosa non c'è da dire</p> <p>Siamo <u>i</u> migliori</p>

	<p><u>Il</u> professore di fisica dice che siamo <u>la</u> classe che ammira di più per <u>il</u> fatto che siamo <u>un</u> gruppo unito</p> <p>buttano, mentre <u>il</u> professore non c'è, senza motivo <u>le</u> cose degli altri, prendono righe, astucci, diari e girano per tutta <u>la</u> classe</p> <p>disturbano <u>gli</u> altri alunni</p> <p>con <u>le</u> sue urlate alcune volte calma <u>la</u> loro "pazzia"</p> <p>sarebbe solo <u>una</u> perdita di tempo</p> <p>Quando vedo qualcuno che raramente fa <u>i</u> compiti e si mette a seguire <u>la</u> lezione mi sento sù di morale</p> <p>Spero che tutti <u>i</u> miei compagni facessero <u>il</u> loro dovere</p> <p><u>La</u> classe e <u>la</u> scuola non avrebbe senso</p>
Omissioni	Ma questo non vuol dire che fare Ø insegnanti alla nostra classe sia molto facile
Errori	–
Tema 4: 11/03/09	
Presenze	<p><u>La</u> maggior parte del giorno sto a scuola e quando sono a scuola sono <u>una</u> ragazza intelligente</p> <p>quando sono a casa <u>il</u> mio comportamento è del tutto diverso</p> <p>quando finisco <u>i</u> compiti, mi metto a guardare <u>la</u> televisione</p> <p>a forza di sentire <u>le</u> parolacce, mi vengono fuori dalla bocca</p> <p>fa <u>le</u> pulizie di casa</p> <p>sono <u>una</u> ragazza pigra che si inventa spesso delle scuse per non fare <u>le</u> pulizie, ma alcune volte lavo <u>i</u> piatti e pulisco <u>il</u> pavimento</p> <p>faccio sempre <u>i</u> compiti più di ogni altra cosa, ma li devo fare più velocemente per aiutare <u>i</u> miei</p>
Errori	<u>genitori</u> con <u>le</u> pulizie
Tema 5: 24/04/09	
Presenze	<p><u>Una</u> volta pensavo con mio fratellino <u>la</u> cosa è più complicata, lui non voleva che <u>gli</u> spiegassi <u>le</u> cose</p>
Omissioni	– <u>la</u> madre di <u>un</u> mio compagno

	<p><u>i</u> miei voti era molto bassi</p> <p>quando vide <u>la</u> mia pagella</p> <p>allora all'inizio della quarta arrivò <u>una</u> maestra molto simpatica e gentile</p> <p>"Prendete <u>il</u> quaderno, che scriviamo!", poi quando finiva <u>la</u> lezione diceva: "Per <u>la</u> prossima volta studiate bene tutto!"</p> <p><u>La</u> prima volta che ci ha dato <u>i</u> compiti, io tornai a casa, presi <u>il</u> libro e cominciai a guardarlo</p> <p>sia che <u>la</u> geografia sia che <u>la</u> storia, mi piacevano molto.</p> <p>Non era così difficile <u>lo</u> studio, bastava solo <u>la</u> volontà di farlo</p> <p>Poi cominciai a studiare anche <u>le</u> altre materie e <u>i</u> voti si alzavano di giorno in <u>giorno</u>, <u>le</u> giornate erano ancora più belle</p> <p>Alla fine dell'anno <u>la</u> madre del compagno si meravigliò così tanto quando vide <u>la</u> pagella</p> <p>rimase con <u>la</u> bocca aperta</p> <p>è stato <u>un</u> anno indimenticabile</p> <p><u>La</u> scuola non è <u>un</u> luogo di divertimento, ma è <u>un</u> luogo, che è anche per divertirsi con <u>gli</u> amici, ma soprattutto è <u>un</u> luogo per espandere <u>la</u> nostra coscienza, intelligenza e per imparare</p>
Omissioni	-
Errori	-

24.5.2. Analisi quantitativa delle tipologie di occorrenze degli articoli

	Totale occorrenze	Presenze	Omissioni	Errori
Tema 1: 27/10/08	29	27	2	–
Tema 2: 19/11/08	11	11	–	–
Tema 3: 17/12/08	19	18	1	–
Tema 4: 11/03/09	13	13	–	–
Tema 5: 24/04/09	23	23	–	–
TOTALE	95	92	3	0

APPENDICE 25
QUESTIONARIO PER LA VALUTAZIONE DELLA
DELL'ABILITÀ DI SCRITTURA DEI SOGGETTI
BILINGUI: RISULTATI

25.1. FRANCO_Scuola Primaria

1. Secondo lei, lo studente FRANCO
 - Fa più errori degli italofoeni
 - Fa tanti errori quanti ne fanno gli italofoeni
 - Fa meno errori degli italofoeni

2. In quale ambito fa più errori?
 - Morfosintassi
 - Ortografia
 - Coesione testuale
 - Coerenza testuale

3. Secondo lei,
 - Fa gli stessi errori degli italofoeni
 - Fa errori diversi da quelli fatti dagli italofoeni

25.2. EMILIO_Scuola Primaria

1. Secondo lei, lo studente EMILIO
 - Fa più errori degli italofoeni
 - Fa tanti errori quanti ne fanno gli italofoeni
 - Fa meno errori degli italofoeni

2. In quale ambito fa più errori?
 - Morfosintassi
 - Ortografia
 - Coesione testuale

Coerenza testuale

3. Secondo lei,

- Fa gli stessi errori degli italofoeni
- Fa errori diversi da quelli fatti dagli italofoeni

25.3. STEFANO_Scuola Secondaria di 1° grado

1. Secondo lei, lo studente STEFANO

- Fa più errori degli italofoeni
- Fa tanti errori quanti ne fanno gli italofoeni
- Fa meno errori degli italofoeni

2. In quale ambito fa più errori?

- Morfosintassi
- Ortografia
- Coesione testuale
- Coerenza testuale

3. Secondo lei,

- Fa gli stessi errori degli italofoeni
- Fa errori diversi da quelli fatti dagli italofoeni

4. Se fa errori diversi, può elencare quali?

- USO DEI MODI VERBALI
- USO DELLE PREPOSIZIONI
- USO DEI PRONOMI (SOPRATTUTTO RELATIVI)
- COSTRUZIONE DEL PERIODO (NESSI DI SUBORDINAZIONE)
- INCERTEZZE LESSICALI

25.4. LILI_ Scuola Secondaria di 1° grado

1. Secondo lei, lo studente LILI
 - Fa più errori degli italofoeni
 - Fa tanti errori quanti ne fanno gli italofoeni
 - Fa meno errori degli italofoeni

2. In quale ambito fa più errori?
 - Morfosintassi
 - Ortografia
 - Coesione testuale
 - Coerenza testuale

3. Secondo lei,
 - Fa gli stessi errori degli italofoeni
 - Fa errori diversi da quelli fatti dagli italofoeni

4. Se fa errori diversi, può elencare quali?
 - DIMENTICA GLI ARTICOLI
 - PUNTEGGIATURA SCONNESSA

25.5. LINA_ Scuola Secondaria di 1° grado

1. Secondo lei, la studentessa LINA
 - Fa più errori degli italofoeni
 - Fa tanti errori quanti ne fanno gli italofoeni
 - Fa meno errori degli italofoeni

2. In quale ambito fa più errori?
 - Morfosintassi
 - Ortografia
 - Coesione testuale
 - Coerenza testuale

3. Secondo lei,

- Fa gli stessi errori degli italofoeni
- Fa errori diversi da quelli fatti dagli italofoeni

BIBLIOGRAFIA

- ABBIATI M., 2008, *Guida alla lingua cinese*, Roma, Carocci.
- ABBIATI M., 1992, *La lingua cinese*, Venezia, Cafoscarina.
- ABBIATI M., 1998, *Grammatica di cinese moderno*, Venezia, Cafoscarina.
- AUSTIN J. L., 1962, *How to do things with words*, Oxford, Oxford University Press.
- BAKER C., 2006⁴, *Foundation of bilingual education and bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters.
- BAKER C, JONES S. P., 1998, *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*, Clevedon, Multilingual Matters.
- CRESTI E., 2000, *Corpus di italiano parlato. Introduzione e campioni*, Firenze Accademia della Crusca.
- HANNA W., BARBERA J., 1947, “The invisible mouse”, tratto dalla serie animata di *Tom and Jerry*, Hollywood, USA, Metro-Goldwyn-Mayer.
- JONES C, NOBLE M., LEVITOW A., 1966, “Jerry Go Round”, tratto dalla serie animata di *Tom and Jerry*, Hollywood, USA, Metro-Goldwyn-Mayer.
- MACKAY W. F., 1962, “The description of bilingualism”: in *Canadian Journal of Linguistics*, 7, pp. 51-85.
- MACWHINNEY B., 1995², *The CHILDES Project: tools for analyzing talk*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- MONEGLIA M., CRESTI E., 1997, “L’intonazione e i criteri di trascrizione del parlato adulto e infantile”, in BORTOLINI U., PIZZUTO E. (a cura di), *Il progetto CHILDES Italia*, [vol. II], Pisa , Il Cerro, pp. 59-90.
- SANTIPOLO M. (a cura di), 2006, *L’italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all’estero*, Torino, Utet Università.
- ZHOU Y. G., 2003, *The historical evolution of Chinese language scripts*, Columbus, OH, The National East Asian Languages Resource Centre, The Ohio State University, [Ed. orig., 1997, 中国语文的代演进, 北京, 清华大学出版社]

SITOGRAFIA

<http://lablita.dit.unifi.it/>