

studi AltLA 2

GRAMMATICA APPLICATA: APPRENDIMENTO, PATOLOGIE, INSEGNAMENTO

a cura di

MARIA ELENA FAVILLA – ELENA NUZZO

Milano 2015

L'AItLA pubblica una collana di monografie e di collettanee sui diversi temi della linguistica applicata. I manoscritti vengono valutati con i consueti processi di revisione di pari per assicurarne la conformità ai migliori standard qualitativi del settore. I volumi sono pubblicati nel sito dell'associazione con accesso libero a tutti gli interessati.

Comitato scientifico

Giuliano Bernini, Camilla Bettoni, Cristina Bosisio, Simone Ciccolone, Anna De Meo, Laura Gavioli, Elena Nuzzo, Lorenzo Spreafico.

© 2015 AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata
Via Cartoleria, 5
40100 Bologna - Italy
email: info@aitla.it
sito: www.aitla.it



Edizione realizzata da
Officinaventuno
Via Doberdò, 13
20126 Milano - Italy
email: info@officinaventuno.com
sito: www.officinaventuno.com

ISBN edizione cartacea: 978-88-9765-707-1
ISBN edizione digitale: 978-88-9765-708-8

Indice

MARIA ELENA FAVILLA - ELENA NUZZO	
Introduzione	5

PARTE I

Acquisizione e perdita di strutture grammaticali

JACOPO SATURNO	
Manipolazione dell'input e elaborazione della morfologia flessionale	15
DANIELE ARTONI	
L'acquisizione della morfologia del caso in russo L2: uno studio trasversale	33
MARCO MAGNANI	
Lo sviluppo delle interrogative <i>wh-</i> in russo L2: uno studio trasversale	45
MARGHERITA PIVI - GIORGIA DEL PUPPO	
L'acquisizione delle frasi relative restrittive in bambini italiani con sviluppo tipico e con dislessia evolutiva	59
MICHELA FRANCESCHINI - FRANCESCA VOLPATO	
Comprensione e produzione di frasi relative e frasi passive: il caso di due bambini gemelli sordi italiani	75
PAOLO FRUGARELLO - FRANCESCA MENEGHELLO CARLO SEMENZA - ANNA CARDINALETTI	
Il ruolo del tratto di numero nella comprensione delle frasi relative oggetto in pazienti afasici italiani	91

PARTE II

Strategie di elaborazione della grammatica

REBEKAH RAST	
Primi passi in un nuovo sistema linguistico	111
STEFANO RASTELLI - ARIANNA ZUANAZZI	
Il <i>processing</i> delle dipendenze <i>filler-gap</i> nella seconda lingua. Uno studio su apprendenti cinesi di italiano L2	125
JACOPO TORREGROSSA	
Asimmetrie tra percezione e produzione nell'acquisizione L2 della fonologia: uno studio pilota sulle interrogative polari inglesi	141
CHIARA BRANCHINI - CATERINA DONATI	
Gli enunciati misti bimodali: un "esperimento naturale"	153

ELISA PELLEGRINO - ANNA DE MEO - VALERIA CARUSO
Chi compie l'azione? L'applicazione del *Competition Model* su sordi italiani 165

IRENE CALOI
La competenza sintattica in parlanti con deficit cognitivo.
Il caso della demenza di Alzheimer 179

PARTE III

La grammatica in classe

GIORGIO GRAFFI
Teorie linguistiche e insegnamento della grammatica 197

ADRIANO COLOMBO
"Applicazione"? Linguistica teorica e grammatiche scolastiche 213

PAOLO DELLA PUTTA
"Hai visto a tuo amico?" L'effetto dell'input su due tratti caratteristici
dell'interlingua italiana degli ispanofoni 231

CHIARA ROMAGNOLI
L'apprendimento dei classificatori in cinese L2 255

PATRIZIA GIULIANO
L'organizzazione del quadro spaziale in testi prodotti
da adolescenti "svantaggiati": carenze espressive e didattica del testo 273

SATOMI KAWAGUCHI
Il contributo didattico delle tecnologie digitali all'acquisizione
delle lingue straniere 285

Indice Autori 303

PATRIZIA GIULIANO¹

L'organizzazione del quadro spaziale in testi prodotti da adolescenti "svantaggiati": carenze espressive e didattica del testo

This study aims at identifying the linguistic and communicative abilities of culturally deprived adolescents with respect to the organization of spatial reference in oral descriptive and narrative texts. The subjects come from one of the most problematic areas of Naples. Their oral productions are compared to those of two control groups: a group of adolescents "privileged" in their cultural and social background, and a group of adults with a university education.

The tasks proposed are the following:

1. to describe a picture portraying the foreshortening of a town, through which we elicited spatial static descriptions;
2. to narrate a short picture story, in which the protagonist is involved in spatial dynamic actions.

Both tasks were performed in a context of non shared knowledge with respect to the interlocutor. The study shows that the texts of the deprived adolescent group present some conceptual and discourse deficiencies. The adult control group and its comparison with the two groups of adolescents let us point out, in didactic terms, which areas are still problematic for both deprived and privileged young speakers with respect to the textual tasks in question.

1. Introduzione

Lo studio si propone di analizzare l'abilità linguistico-comunicativa di soggetti socio-culturalmente svantaggiati in relazione ad alcuni aspetti della concettualizzazione statica e dinamica dello spazio. L'interesse per il dominio dello spazio in relazione a informatori svantaggiati rappresenta un campo di ricerca nuovo, dal momento che l'attenzione per tali soggetti si è tradizionalmente incentrata sull'abilità narrativa (cfr. Bernstein, 1961; 1971; Giuliano, 2004; 2014a; 2014b; Labov, 1979; Martinot, 2013).

Gli informatori provengono da uno dei quartieri più problematici della città di Napoli, i Quartieri Spagnoli. Le produzioni orali di tali informatori sono state confrontate con quelle di due gruppi di controllo: un gruppo di adolescenti "privilegiati", per provenienza sociale e culturale, e un gruppo di adulti di istruzione elevata. Il confronto tra gli adolescenti svantaggiati e quelli privilegiati ha permesso di individuare alcune *défaillance* linguistico-comunicative dei primi rispetto ai secondi;

¹ Università degli Studi di Napoli Federico II.

il confronto dei tre gruppi (adolescenti e adulti) ha fornito invece informazioni su quanto resta da apprendere all'adolescente in termini di concettualizzazione spaziale. Da entrambi i confronti emergono implicazioni interessanti per la didattica dei testi (narrativo-)descrittivi e per il ri-orientamento cognitivo del soggetto con disagio culturale.

2. *Quadro teorico*

I nostri informatori hanno eseguito delle attività discorsive (cfr. § 4) i cui requisiti corrispondono a quelli di un compito verbale complesso, ovvero di un compito che Klein - von Stutterheim (1989; 1991) definiscono come organizzato intorno a una *Quaestio*, una domanda specifica alla quale il testo risponde. Tale domanda può essere esplicitamente fornita dall'interlocutore o anche corrispondere a una domanda inconscia e interna al parlante che produce il testo: in quest'ultimo caso la *Quaestio* è implicitamente organizzata in base al modo personale in cui un locutore organizza la propria esperienza del reale. La *Quaestio* appropriata per una descrizione spaziale statica è, per esempio, *Che cosa c'è nell'intervallo spaziale X?*; essa è dunque definita da un intervallo spaziale, mentre l'entità da localizzare è scelta tra tutte le entità che si situano in un certo intervallo; la *Quaestio* consona per una narrazione illustrata sarà invece *Che cosa accade nelle vignetta successiva?* Le risposte alla *Quaestio* formano la trama del testo e specificano le informazioni in fuoco, selezionate tra le diverse alternative possibili sollevate dal sintagma interrogativo della *Quaestio*; al contrario, le informazioni che sono già date dalla *Quaestio* del testo specificano le informazioni in topic. Gli enunciati che non rispondono alla *Quaestio* ma che forniscono commenti supplementari danno luogo al piano di sfondo.

Il modello discorsivo della *Quaestio* è un approccio di tipo concettuale e testuale che si ispira al modello della produzione linguistica proposto da Levelt (1989). Le restrizioni imposte dalla *Quaestio* in relazione a un certo tipo di testo agiscono al livello delle rappresentazioni concettuali che precedono la formulazione e dunque la produzione linguistica. Tali rappresentazioni concettuali corrispondono alle rappresentazioni globali delle situazioni che l'individuo sperimenta nel corso della sua vita e che poi conserva nella memoria delle esperienze.

3. *Gli obiettivi dell'analisi*

Gli obiettivi dell'analisi sono strettamente connessi ai tipi di compiti proposti, che consistono in una descrizione spaziale statica e una breve storia con supporto iconico (cfr. § 4). In relazione alla descrizione spaziale statica, ci proponiamo di valutare:

1. la presenza di ancoraggi di tipo globale, ovvero l'abilità di introdurre entità localizzandole in relazione alle varie sezioni del disegno, come nell'esempio (1) (gli esempi proposti in ciò che segue sono stati ricavati dai nostri dati);

(1) *al centro* dell'immagine c'è una piazza # *a sinistra* una fila di palazzi.

2. l'uso della prospettiva, come nell'esempio (2), dove le entità sono raffigurate in modo prospettico.

(2) a sinistra c'è una serie di palazzi che si snodano *verso il fondo dell'immagine* # *in primo piano* c'è una strada # *in secondo piano* si vede un'altra fila di palazzi.

La presenza di questi due fenomeni è stata considerata come espressione di un'abilità descrittiva matura, poiché per il loro tramite il parlante inquadra la descrizione che sta fornendo e tenta di tenere sotto controllo le ambiguità, a volte inevitabili per la natura complessa del compito proposto.

Per la narrazione con supporto iconico, abbiamo deciso di valutare:

1. l'introduzione completa o incompleta del *setting* (o cornice) ovvero il riferimento alle entità 'prato' (campo, erba ecc.) e 'recinto' (staccato, barriera ecc.), in relazione alle quali si svolgono le azioni dinamiche del cavallo di 'saltare' e 'cadere', come nell'esempio (3);

(3) c'è un cavallo in *un prato* con *un recinto*

2. l'eventuale omissione della cornice;
3. l'introduzione referenziale inappropriata di prato e/o recinto, introdotte come entità già note precedute da determinanti definiti;
4. l'introduzione tardiva – oltre che inappropriata – delle entità prato e/o recinto;
5. il rapporto percentuale tra l'introduzione dell'ambientazione generale (prato) e l'entità 'recinto': essendo infatti quest'ultima cruciale alla dinamica spaziale della storia, si può fare l'ipotesi che essa sia menzionata più di frequente dell'ambientazione generale, che è relativamente meno essenziale e dunque l'unica, teoricamente, a poter essere omessa;
6. il tipo di entità, spaziale o animata, che viene introdotta come focus principale, come esemplificato in (4).

(4) C'è *un recinto* con un cavallo *vs* c'è *un cavallo* in un recinto

Il punto 6 fornisce informazioni sul tipo di "prospettiva" assunta dal parlante, ovvero una prospettiva più o meno centrata sullo spazio.

4. *Gli informatori e i compiti*

Gli adolescenti intervistati hanno tra i 12 e i 14 anni e sono tutti alunni di terza media. Le variabili "ambiente svantaggiato e problematico" *vs* "ambiente privilegiato" sono state investigate per il tramite di un test socio-biografico fornito agli informatori sotto forma di una conversazione libera circa i loro interessi, le loro amicizie, le loro famiglie e altri argomenti.

Gli adolescenti svantaggiati lo sono ai livelli linguistico, culturale e spesso anche economico, poiché vivono in uno dei quartieri più problematici di Napoli, i Quartieri Spagnoli, in cui il tasso di delinquenza è fortemente associato al livello culturale molto basso e alle condizioni in genere indigenti di molte delle famiglie che lo popolano. Da un punto di vista culturale e linguistico, i genitori del gruppo sfavorito hanno frequentato la scuola per non più di otto anni (scuola elementare e media) o anche solo per cinque anni, e non hanno una buona padronanza dell'italiano standard, che alternano al dialetto napoletano; tali genitori non avevano l'abitudine di leggere storie ai figli quando erano piccoli, né commentano con loro emissioni televisive; gli intervistati stessi non leggono libri (a casa hanno solo i libri scolastici) e fanno raramente i compiti. Nell'insieme i soggetti svantaggiati non ricevono alcuno stimolo culturale e linguistico dalle proprie famiglie e passano la gran parte del tempo per strada, dinanzi alla televisione, per guardare programmi senza veri contenuti, o anche giocando con *videogame*; solo pochi tra loro, infine, normalmente i maschi, praticano uno sport (il calcio).

I soggetti privilegiati vivono in una delle zone più ricche della città di Napoli (Quartiere Chiaia); praticano attività culturali e sportive di vario genere (musica, danza ecc.) e, sebbene non passino sempre molto tempo con i genitori, dalle loro risposte emerge la tendenza di questi ultimi a creare stimoli culturali di vario genere nei figli.

Gli adulti, o gruppo di controllo, hanno per lo più tra i 22 e i 28 anni e sono tutti laureati.

Sono stati intervistati 20 soggetti per ciascuno dei tre gruppi. Ai soggetti sfavoriti è stato chiesto se desiderassero esprimersi in dialetto napoletano o in italiano ma hanno sempre optato per l'italiano.

I compiti proposti sono i seguenti:

1. descrizione di un'immagine già usata in alcuni altri studi (cfr., per esempio, Carroll *et al.*, 2000; Hendriks *et al.*, 2004; Giuliano - Di Maio, 2007), in cui è rappresentato lo scorcio di una città svizzera in stile *début siècle*, e attraverso il cui impiego si è mirato a elicitare una descrizione spaziale statica²;
2. narrazione di una breve storia con supporto iconico, *The Horse Story*, anche questa già usata in altri studi (cfr. Hendriks, 1993), in cui i protagonisti sono coinvolti in azioni spazialmente dinamiche (un cavallo rinchiuso in un recinto, nel tentativo di saltare al di là dello steccato, cade e si rompe una zampa).

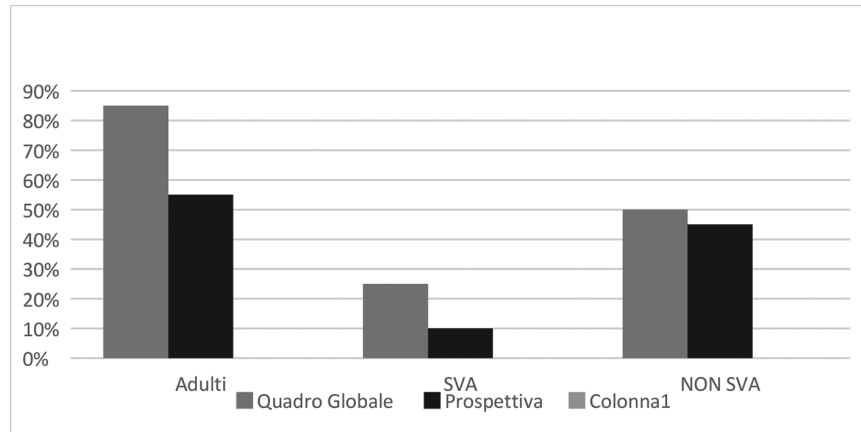
Entrambi i compiti sono stati eseguiti in un contesto di non condivisione di conoscenze rispetto al proprio interlocutore, poiché l'intervistato ha dovuto descrivere o narrare quanto osservava senza che l'ascoltatore condividesse con lui la visione dei supporti, che del resto lo stesso ascoltatore non aveva mai visto. Nel caso inoltre della descrizione, l'interlocutore doveva tentare di disegnare l'immagine in questione sulla base delle indicazioni fornite dall'informatore.

² L'immagine è tratta dalla serie *Hier fällt ein Haus, dort steht ein Kran..., oder die Veränderung der Stadt* di Jörg Müller, Verlag Sauerländer.

5. Risultati per la descrizione spaziale statica

Il graf. 1 fornisce informazioni circa la percentuale di parlanti che ricorrono al quadro globale e all'ancoraggio prospettico (ovvero tridimensionale):

Grafico 1 - *Quadro Globale e Prospettiva*



È evidente che, per gli adulti, il ricorso al quadro globale come punto di ancoraggio è essenziale (85% dei parlanti), così come sembra esserlo il ricorso alla prospettiva (55%). Quanto agli adolescenti svantaggiati, gli ancoraggi globale e prospettico sono decisamente carenti. Più rilevante è invece il ricorso a entrambi da parte dei ragazzi non svantaggiati, per quanto esso non raggiunga le percentuali riscontrate presso gli adulti.

Le cifre non evidenziano però alcuni altri fenomeni che possono apparire nei dati, e cioè l'elencazione di entità come modalità descrittiva priva di qualsiasi punto di ancoraggio, frequente soprattutto nelle descrizioni degli adolescenti svantaggiati: si veda l'esempio (5).

(5) *SBJ: allora una piazza con degli alberi # una statua # un tabaccaio # le panchine con la gente sopra ## le macchine ##

*INV: sii preciso mi raccomando

*SBJ: dei palazzi # <le strade> ## qui il toblerone <che cos'è?> ## le strade le ho dette # le strade # con le macchine # la bicicletta # il signore che legge il giornale ## e c'è la gente che si fa compagnia in mezzo al parco ## il cielo # tanti palazzi ## sta una specie di pullman antico ## la gente che aspetta il pullman e basta

In (5), nonostante la domanda-stimolo posta dall'intervistatore (*sii preciso mi raccomando*), l'adolescente continua il suo elenco disordinato di entità, impedendo all'ascoltatore di situarle in un qualche punto specifico dell'immagine.

I soggetti svantaggiati possono anche ricorrere ai deittici, mostrando, in tal modo, una maggiore perdita di controllo sul compito assegnato (descrivere a un ascoltatore che non vede l'immagine). Riportiamo un esempio in (6).

(6) Disegna un # Toblerone [= intende un edificio con l'insegna Toblerone] # a sinistra ## c'ha tre finestre # tre finestre *qui* e altre sei *qua*

Infine, alcuni svantaggiati tentano di introdurre concetti tridimensionali ma in modo fallimentare poiché sembrano non disporre delle espressioni giuste, come accade in (7) e in (8).

(7) Poi *in alto* [=in fondo/in secondo piano] al centro stanno dei ragazzi che giocano a pallone e in basso [= in primo piano] sta una donna sulla bicicletta

(8) Poi ci sono molte signore con le biciclette... più *giù* [= primo piano]... poi a sinistra però più *sopra* [= in secondo piano]... c'è una fioraia

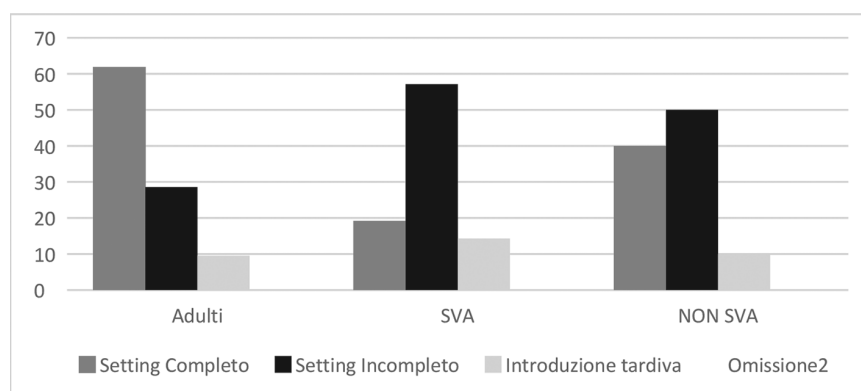
Le descrizioni del gruppo non svantaggiato sono più vicine alle descrizioni adulte, per quanto non del tutto prive di ambiguità – come mostra l'esempio (9) – date le difficoltà che il compito da noi proposto implica, ovvero organizzare in maniera logico-concettuale una massa di informazioni spaziali che di per sé non ha alcuna struttura intrinseca (cfr., per contrasto, l'ordine cronologico nei testi di tipo narrativo).

(9) A sinistra c'è un palazzo diciamo dove sopra c'è scritto Toblerone ## poi al centro della figura ci sta un tabaccaio con dei bambini alla sinistra che giocano ## di fronte al tabaccaio c'è un signore anziano e poi ci sono vari alberi diciamo sparsi *nella piazzetta* [mai introdotta] ##

6. Risultati per la descrizione spaziale dinamica

I risultati illustrati nel graf. 2 mostrano le percentuali di espressione del *setting* completo (prato e recinto) o incompleto (o prato o recinto), delle introduzioni tardive di prato e/o recinto e delle eventuali omissioni totali del *setting* nell'ambito del compito di narrazione di *The Horse Story*.

Grafico 2 - *Setting completo o incompleto, introduzione tardiva e omissione*



Il grafico rivela che gli adulti enunciano più *setting* completi senza mai omettere la cornice. Tra i gruppi di adolescenti, quelli svantaggiati sono i più lontani dai pattern adulti, poiché possono omettere il *setting* ed enunciano una più alta percentuale di *setting* incompleti.

In (10) l'omissione del *setting* si cumula all'impiego del deittico qua:

(10) Nella prima vignetta fa vedere il cavallo che corre ## poi # qua # sta pensando di saltare ## qua prova a saltare e poi cade ## poi questa mucca lo aiuta

Il ricorso al deittico è evidentemente espressione di una *défaillance* comunicativa poiché l'uso di tali elementi è teoricamente inibito dalla situazione di non condivisione di conoscenze tra chi narra e chi ascolta.

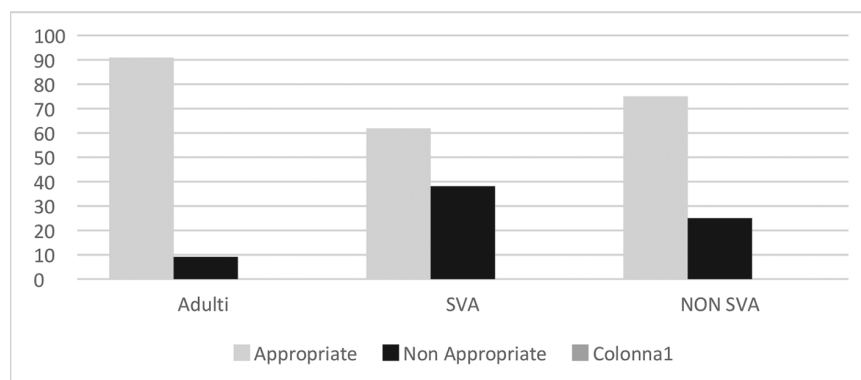
Per ciò che concerne le introduzioni tardive delle entità prato e recinto, non sembrano essere esclusive del gruppo svantaggiato, sebbene presso quest'ultimo siano più frequenti che negli altri due gruppi. A tal proposito, si guardino gli esempi (11) e (12) tratti rispettivamente dalle produzioni del gruppo svantaggiato e del gruppo non svantaggiato.

(11) Allora aspe' [=aspetta] questo cavallo sta scappando diciamo? No sta camminando # poi vede quest'altro animale e se ne vuole scappare *dal recinto*

(12) Ci sta un cavallo che corre # e nella seconda vignette ci stanno un uccello e un toro # <non_lo_so_cos'è> # il cavallo corre perché vuole saltare *la staccionata*

Il graf. 3 illustra le introduzioni referenziali appropriate o inappropriate delle entità prato e recinto, ovvero l'impiego di determinanti indefiniti *vs* definiti per introdurre entità sconosciute all'ascoltatore.

Grafico 3 - *Introduzioni appropriate e inappropriate*



La situazione è in parte simile a quella del grafico precedente, ovvero delle tendenze per il gruppo di adolescenti svantaggiati più distanti dal gruppo adulto, a causa della percentuale più elevata di introduzioni inappropriate delle entità prato e recinto.

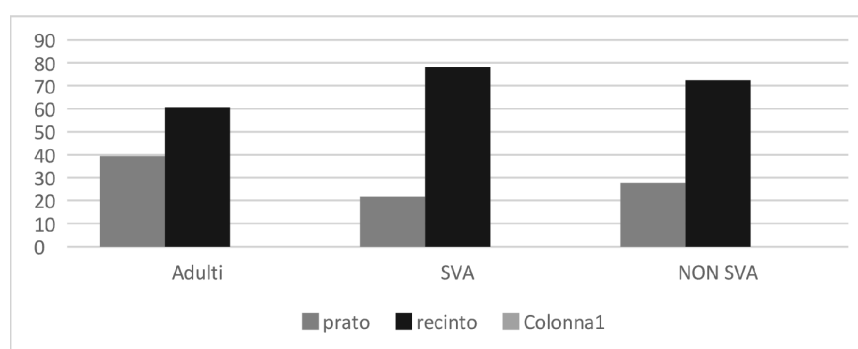
Riportiamo in (13) un esempio di introduzione appropriata dal gruppo non svantaggiato e in (14) uno di introduzione inappropriata dal gruppo svantaggiato.

(13) Un cavallo sta correndo in *un prato* # trova *un recinto*

(14) Sta un cavallo che vuole entrare in *quell'altro recinto* [mai introdotto]

Il graf. 4 illustra il rapporto tra i termini relativi all'ambientazione generica (prato e suoi semi-equivalenti) e i termini concernenti l'entità recinto (e i suoi sinonimi).

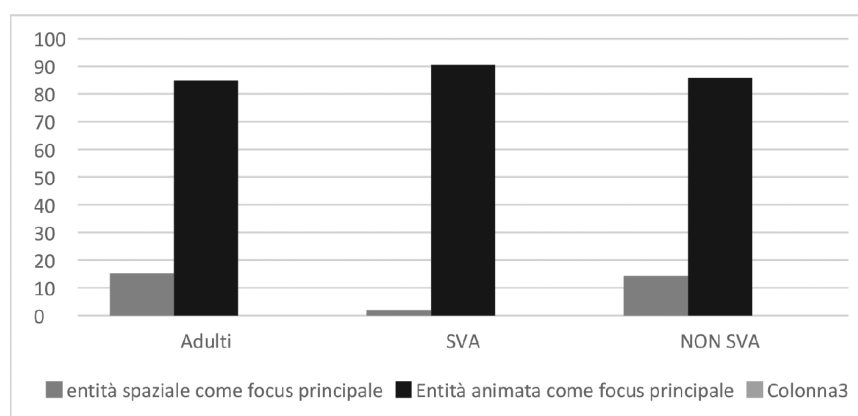
Grafico 4 - Ambientazione generale (prato) vs recinto



Si osservano tendenze simili per tutti e tre i gruppi: l'entità recinto è cioè percepita da tutte e tre le categorie di informatori come più essenziale ai fini della dinamica dei fatti da narrare, il che è in linea con l'ipotesi proposta in § 3.

Proponiamo un ultimo grafico (graf. 5) per illustrare il tipo di prospettiva selezionata dai narratori dei tre gruppi al fine di introdurre l'entità animata cavallo e l'entità spaziale recinto.

Grafico 5 - Entità spaziale come focus vs entità animata come focus



Il graf. 5 mostra una netta tendenza, da parte di tutti e tre i gruppi di informatori, a preferire la focalizzazione dell'entità animata cavallo all'entità spaziale recinto; presso gli svantaggiati, tuttavia, questa tendenza è quasi assoluta e può forse essere interpretata come un'attenzione più carente per il dominio spaziale. La scelta

dell'entità animata come focus principale è, più in generale, legata alle caratteristiche del compito proposto, che, pur presentando un supporto figurativo, è primariamente concettualizzato come una narrazione in cui dei protagonisti animati partecipano a degli eventi.

7. Riflessioni conclusive sui risultati

Lo studio ha permesso di definire la distanza concettuale e linguistico-espressiva in ambito spaziale di un gruppo di adolescenti "svantaggiati" rispetto a un gruppo "privilegiato", identificando alcune aree cruciali per una possibile didattica di recupero di tale distanza. Tale didattica va intesa, rispetto ai risultati individuati, come didattica di recupero della grammatica testuale, poiché è in seno all'ambito del testo che emergono le *défaillance* dei soggetti svantaggiati, sia per il tipo di informazioni selezionato sia per il modo in cui tali informazioni vengono concatenate nell'ambito della strutturazione del testo.

Rispetto a tale strutturazione, per la descrizione spaziale statica, abbiamo indagato l'eventuale ricorso da parte degli informatori al quadro di ancoraggio globale, rappresentato dalla divisione in sezioni dell'immagine stessa (a destra, a sinistra, al centro ecc.), nonché il possibile impiego del quadro prospettico (ovvero tridimensionale: sullo sfondo, in primo piano ecc.), in quanto espressioni di una descrizione cognitivamente matura, come del resto è confermato dai dati dei nostri parlanti adulti. Ora, i risultati ottenuti per i due gruppi di adolescenti evidenziano carenze per il gruppo svantaggiato e una maggiore vicinanza al modello adulto per quelli non svantaggiati: se è vero perciò che i primi devono recuperare svariate *défaillance*, è altrettanto vero che i secondi, per quanto vicini al pattern adulto, non dominano ancora appieno le strategie che il compito in questione richiede.

Per la storia illustrata *The Horse Story*, abbiamo focalizzato l'attenzione su alcuni aspetti del *setting* (quadro completo, quadro incompleto, introduzione tardiva, omissione), sulla maniera più o meno appropriata di introdurre le entità che fungono da *setting* (prato e recinto, e loro semi-equivalenti), sul rapporto tra l'introduzione/omissione di prato rispetto a recinto (e loro sinonimi) e sull'eventuale introduzione focale dell'entità spaziale (prato/recinto) rispetto all'entità animata (cavallo). I risultati rispetto ai quattro domini appena citati evidenziano talora differenze, talora similitudini tra i tre gruppi. Nella fattispecie, il ricorso al quadro completo sembra essere una prerogativa del parlante adulto, e non a caso i due gruppi di adolescenti vi ricorrono in maniera meno frequente; laddove, tuttavia, i non svantaggiati mostrano una chiara tendenza verso il modello adulto, gli svantaggiati appaiono ancora lontani da quest'ultimo: il fenomeno in questione è dunque sensibile sia al parametro età che alla stimolazione linguistico-culturale. Quanto alle introduzioni referenziali appropriate, inappropriate o tardive, la differenza tra i gruppi è data dalle introduzioni inappropriate, poiché esse si aggirano intorno al 38% per gli svantaggiati ma scendono al 25% per i non svantaggiati e al 9% presso gli adulti: una volta ancora, dunque, età e povertà di stimoli linguistici e culturali sembrano spiegare la diversità di risultati osservata. Per ciò che concerne l'in-

roduzione/omissione di prato rispetto a recinto, i due gruppi di adolescenti mostrano una tendenza a favore di una maggiore frequenza di espressione dell'entità recinto, il che si spiega per la necessità narrativa di introdurre l'elemento che provoca la caduta del cavallo; gli adulti, invece, ricorrendo più di frequente all'introduzione di un *setting* completo, mostrano un maggiore equilibrio nell'espressione dell'una e dell'altra entità: il fenomeno in questione sembra insomma essere sensibile al solo parametro dell'età. Insensibile a qualsiasi parametro si rivela invece l'introduzione focale dell'entità animata cavallo rispetto all'eventuale introduzione pure focale delle entità spaziali prato/recinto: in tal caso, le caratteristiche dello stimolo proposto, ovvero la sua struttura narrativa, fanno sì che il parlante, indipendentemente dall'età e dalla stimolazione linguistico-culturale, ponga l'entità animata in primo piano.

Nel complesso, le carenze dei testi prodotti dagli adolescenti svantaggiati evidenziano una fragilità nell'organizzazione globale del testo, che talvolta risulta ambiguo all'interlocutore che non condivide la visione dei supporti descritti e/o narrati. Nella visione della teoria della *Quaestio*, si può affermare che gli svantaggiati non selezionano le informazioni più appropriate perché fungano da punti di ancoraggio in topic (le sezioni dell'immagine), nell'ambito della descrizione statica, ma anche che omettono informazioni di background cruciali (omissione del *setting*), nell'ambito della narrazione illustrata; in quest'ultima, inoltre, possono topicalizzare informazioni che sono del tutto ignote all'interlocutore (così il recinto). Nell'insieme, dunque, le descrizioni/narrazioni dei soggetti svantaggiati mostrano una meno attenta considerazione delle aspettative del proprio ascoltatore. Questa considerazione più scarsa trova riscontro soprattutto nelle descrizioni statiche, ovvero in un tipo di compito in cui l'intervistato ha dovuto da sé decidere il cosa dire e il come dirlo via via che costruiva la struttura referenziale del testo; laddove, invece, il supporto proposto (così *The Horse Story*) presentava una qualche struttura implicita, i soggetti svantaggiati hanno prodotto testi che, almeno per alcuni versi, sono più vicini a quelli del gruppo privilegiato e degli adulti.

I risultati appena descritti sembrano porsi in linea con la debolezza testuale che diversi studi hanno evidenziato, per soggetti linguisticamente e culturalmente svantaggiati, in relazione a testi di natura narrativa (cfr. Giuliano, 2004; 2014a; 2014b; Martinot, 2013). Giuliano (2004), in particolare, mostra che le *défaillance narrative* investono svariati tipi di narrazione: biografica, fittizia con supporto illustrata, fittizia con supporto video ecc.; l'autrice (cfr. Giuliano, 2014b) suggerisce anche che

Les difficultés des narrateurs marginalisés semblent notamment se situer dans la dimension extra-narrative bien encore que dans celle intra-narrative, ou bien dans le *conteste pragmatique d'énonciation du texte, dans l'incapacité de prendre en considération certaines attentes de l'interlocuteur* dans une situation expérimentale telle que celle en objet, où il n'y a pas de connaissances partagées. C'est en premier lieu dans cette dimension que le sujet défavorisé manifeste *les défaillances majeures...* En adoptant la vision fonctionnelle et textuelle de Givón (1995), ce type de problèmes reposerait, à notre avis, dans ce que l'auteur appelle le «modèle de la situation discursive courante» (*model of the current speech-situation*). Si nous acceptons l'idée que la représentation mentale d'un texte possède une structure séquentielle et hiérarchique où la cohérence est assurée par la connectivité entre les nœuds formant une

telle structure... alors la *bonne compréhension d'un texte* de la part de l'interlocuteur est, comme Givón (1995) le suggère, un synonyme d'une *représentation mentale bien structurée* (*ibid.*, 346 et ss.). En l'espèce, plus un nœud est connecté à d'autres nœuds, plus il est accessible au niveau mental, ce qui, en termes de texte externe se traduit en *relations isomorphiques à caractère anaphorique et cataphorique*.

Ora, appoggiando la visione di Givón, non si vuole affermare che i soggetti svantaggiati non abbiano necessariamente certe rappresentazioni cognitive quanto piuttosto che esse non trovano una realizzazione esplicita o a ogni modo ben strutturata, malgrado la presenza di un interlocutore reale che non condivide visivamente ciò che il parlante descrive o narra. La gestione dei testi da parte dei soggetti svantaggiati presenta, di conseguenza, una maggiore immaturità sia a livello globale (cfr. l'assenza di quadro globale e prospettiva tridimensionale e i quadri spaziali incompleti), che a livello locale (cfr. le introduzioni inappropriate con i determinanti definiti), e in virtù di tale immaturità i loro testi, descrittivi o narrativi che siano, si avvicinano a quelli prodotti da soggetti non sfavoriti più piccoli di età (cfr. Hendriks *et al.*, 2004). Tuttavia, i problemi rilevati nella correlazione tra coerenza globale e coerenza locale, nei soggetti svantaggiati, non sono per forza da riportare a fatti di immaturità cognitiva quanto piuttosto a un allenamento carente dei meccanismi che presiedono alla creazione testuale e all'interazione, poiché è in virtù di un interlocutore che si focalizzano o topicalizzano delle informazioni e si adottano strategie testuali globali di vario tipo. L'ambiente familiare in cui lo svantaggiato vive è poco incline alla correzione e alla pratica di certi tipi di testo, e spesso del linguaggio in generale, e la scuola, dal suo canto, senza il supporto della famiglia, può riequilibrare questo allenamento carente solo in parte.

L'impiego, nel presente studio, di un gruppo di controllo di tipo adulto e il suo confronto coi due gruppi di adolescenti permette, da un punto di vista didattico, di individuare le aree verso cui la testualità tende a evolvere permettendo di definire meglio ciò che l'adolescente, svantaggiato e non, percepisce come ostico in termini spaziali e, più in generale, testuali.

Simboli e abbreviazioni nelle trascrizioni

#	pausa breve
##	pausa lunga
< > [/]	ripetizione
< > [//]	auto-riformulazione
< _ABC_ >	commenti extra-discorsivi del parlante
[=] o []	racchiudono i commenti dell'analista
*SBJ	intervistato

Bibliografia

- BERNSTEIN B. (1961), Aspects of language and learning in the genesis of the social process, in *The Journal of Child Psychology and Psychiatry* 1: 313-324.
- BERNSTEIN B. (1971), *Class, Codes and Control*, Routledge, Londra.
- CARROLL M. - MURCIA J. - WATOREK M. - BENDISCIOLI S. (2000), The relevance of information organization to second language acquisition studies: the perspective discourse of advanced adult learners of German, in *Studies in Second Language Acquisition* 22: 87-129.
- GIULIANO P. (2004), *Abilità narrativa ed emarginazione sociale*, Liguori, Napoli.
- GIULIANO P. (2014a), La competenza narrativo-testuale degli adolescenti: soggetti emarginati e soggetti privilegiati, in COLOMBO A. - PALLOTTI G. (a cura di), *Atti del XVII congresso nazionale del GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica). L'italiano per capire e per studiare. Educazione linguistica e oltre*, Aracne, Roma: 257-275.
- GIULIANO P. (2014b), La compétence narrative en Italien L1: une confrontation entre adolescents marginalisés et adolescents issus d'un milieu privilégié, in *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant* 122: 288-296.
- GIULIANO P. - DI MAIO L. (2007), Abilità descrittiva e coesione testuale in L1 e L2: lingue romanze e lingue germaniche a confronto, in *Linguistica e Filologia* 25: 125-205.
- GIVÓN T. (1995), *Functionalism and Grammar*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- HENDRIKS H. - WATOREK M. - GIULIANO P. (2004), L'expression de la localisation e du mouvement dans les descriptions et dans les récits en L1 et en L2, in *Langages* 155: 106-126.
- HENDRIKS H. (1993), *Motion and Location in Children's Narrative Discourse*, Tesi di Dottorato non pubblicata, Università di Leiden.
- KLEIN W. - VON STUTTERHEIM C. (1989), Referential movement in descriptive and narrative discourse, in DIETRICH R. - GRANMANN C.F. (eds.), *Language Processing in Social Context*, Elsevier, Amsterdam: 39-76.
- KLEIN W. - VON STUTTERHEIM C. (1991), Text structure and referential movement, in *Sprache und Pragmatik* 22: 1-32.
- LABOV W. (1979), *Le Parler Ordinaire*, Les Editions de Minuit, Parigi.
- LEVELT W.J.M. (1989), *Speaking: from Intention to Articulation*, MIT Press, Cambridge (Mass).
- MARTINOT C. (2013), L'acquisition de la causalité est-elle comparable chez tous les enfants?, in *Travaux de Linguistique* 66: 15-52.