

SOMMARIO

Etnografia nei contesti educativi

a cura di Francesca Gobbo e Ana Maria Gomes

Ricordo di Valerio Valeri <i>Carlo Severi</i>	2
Introduzione <i>Francesca Gobbo e Ana Maria Gomes</i>	3
Una teoria ecologico-culturale sul rendimento scolastico delle minoranze <i>John U. Ogbu</i>	11
Educazione, cultura, identità: il caso della minoranza religiosa valdese <i>Francesca Gobbo</i>	21
Forme di razzismo in una scuola di Rio de Janeiro <i>Valeria Ribeiro Corossacz</i>	50
La famiglia, i compagni, la scuola: il metodo etnografico per lo studio dei contesti di sviluppo <i>William A. Corsaro e Luisa Molinari</i>	62
Socializzazione e apprendimento della seconda lingua <i>Gabriele Pallotti</i>	76
Linguaggio e vita quotidiana come contesti di apprendimento. Uno studio etnografico sulla socializzazione alla lettura in una istituzione educativa <i>Letizia Caronia</i>	92
Gli spazi dell'immaginazione irriverente e dell'ironia in una terza media di Quarto Oggiaro <i>Elisabetta Ferrari</i>	107
Esperienze di scolarizzazione dei bambini sinti: confronto tra differenti modalità di gestione del quotidiano scolastico <i>Ana Maria Gomes</i>	119
Interventi	
Costruire una nuova società: famiglia, parentela e gruppi locali a Ponza nel Settecento <i>Rosa Parisi</i>	135
Recensioni	148
Libri ricevuti	159

Prossimo numero:

Antropologie e psicologie
a cura di Carlo Severi

E S

Processi e dinamiche culturali

Periodico annuale
Anno VI, n. 6 - Gennaio 1999
Autorizzazione Trib. di Roma
n. 303 del 14/7/1993

ISSN 1122-6234

Direttore responsabile
Flavia G. Cuturi

Redazione
Daniela Berti
Flavia G. Cuturi
Berardino Palumbo
Mariano Pavanello
Leonardo Piasere
(coordinatore del numero)
Giovanni Pizza
Pier Paolo Viazzo
Fabio Viti

Corrispondenti dall'estero
Daniela Merolla (Leida)
Filippo Osella (Londra)
Caterina Pasqualino (Parigi)
Carlo Severi (Parigi)
Valerio Valeri [✉] (Santa Monica)

Stampa
Tipolitografia Rotatori, Roma

Composizione
Elio Norcini, Roma

Copertina
Pietro Comastri, Roma

In copertina:
foto di Rossella Schillaci

Centro d'Informazione e Stampa Universitaria
di Colamartini Enzo, società in accomandita semplice

Via dei Tizii 7, 00185 Roma

Socializzazione e apprendimento della seconda lingua

Gabriele Pallotti

1. Introduzione

L'obiettivo di questo saggio è mostrare come un approccio etnografico consenta di studiare i rapporti tra l'acquisizione di una seconda lingua in un contesto naturale e il simultaneo sviluppo delle competenze sociali necessarie per interagire in tale contesto. Lo studio si colloca quindi nella linea di ricerca della *socializzazione linguistica*, definita da Ochs come «socializzazione attraverso il linguaggio e socializzazione a usare il linguaggio» (Schieffelin e Ochs, 1986, p. 2). Il legame tra metodi etnografici e questo tipo di ricerca è praticamente indissolubile: non è possibile studiare le relazioni tra linguaggio, contesto e socializzazione se non attraverso un'osservazione dettagliata, longitudinale, *emic* del contesto stesso e delle interazioni che in esso hanno luogo.

Un altro modo di concepire le ricerche sulla socializzazione linguistica è vederle come indagini etnografiche sullo sviluppo della competenza comunicativa, intesa nel senso ampio proposto da Hymes (1972). Hymes introduce la nozione di competenza comunicativa come complemento a quella assai più ristretta di competenza linguistica proposta da Chomsky: la competenza comunicativa include quella linguistica, ma anche molto di più: la capacità di usare al momento opportuno e con gli interlocutori giusti certe forme linguistiche piuttosto che altre, tutte le forme di comunicazione non strettamente verbali, l'interpretazione del linguaggio e di tutti i suoi indici di contestualizzazione (Gumperz, 1982) in una situazione comunicativa determinata. L'acquisizione e l'uso di una lingua vengono così concepiti entro una più vasta prospettiva socio-semiotica: seguendo Halliday (1978), il linguaggio verbale può essere visto come un modo di realizzare il nostro desiderio di "significare", il quale a sua volta è una realizzazione più specifica del nostro "agire" in società. La comprensione dell'uso linguistico trova dunque le sue radici nelle pratiche comunicative e, ancora più generalmente, nelle pratiche di interazione attraverso le quali i gruppi di persone "fanno società".

Ma ancora, la socializzazione linguistica può essere vista come una risposta agli interrogativi sollevati da psicologi dell'età evolutiva come Vygotsky e, più recente-

mente, Bronfenbrenner e Bruner. Per Vygotsky (1954), così come per Halliday (1975) e Bruner (1975), il linguaggio nasce da forme di comunicazione prelinguistica, per soddisfare le esigenze di socialità del bambino. Tuttavia, per lungo tempo la psicologia e la psicolinguistica dell'età evolutiva hanno, con rare eccezioni, ignorato questa dimensione sociale dello sviluppo umano: il modo in cui i bambini imparano il linguaggio e le regole sociali è stato studiato attraverso ricerche di laboratorio, in interazioni controllate con i genitori o con gli sperimentatori, così che Bronfenbrenner poteva concludere, nel 1979, che «la maggior parte della psicologia evolutiva, quale essa è ora, è *la scienza dello strano comportamento dei bambini in situazioni strane con adulti strani per i periodi di tempo più brevi possibile*» (Bronfenbrenner, 1979, pp. 18-9). In seguito Bruner (1990) sottolineava la necessità di una "psicologia culturale", in cui lo sviluppo umano non fosse più considerato un fatto privato, relativo al singolo bambino, ma fosse visto come un processo intrinsecamente sociale, dipendente dalla particolare cultura, dalle interazioni nelle quali i bambini sono (e non sono) coinvolti tutti i giorni e che contribuiscono a formare la loro "visione del mondo" di membri competenti di un dato gruppo umano.

Queste considerazioni, che sono ormai ben note nella psicolinguistica dell'età evolutiva, cominciano solo ora ad apparire nelle ricerche sull'acquisizione delle lingue seconde. Indubbiamente, l'apprendimento di una seconda lingua nel contesto in cui tutti la usano può essere visto come parte di un processo di acculturazione, strettamente legato alla graduale integrazione nella società ospite. Questa integrazione non deve significare necessariamente assimilazione e cancellazione delle differenze: esistono molti gruppi culturali che trovano il modo di inserirsi nella vita della società ospite pur mantenendo una forte fedeltà alle proprie radici linguistico-culturali. Tuttavia, nell'apprendimento della seconda lingua è sempre insito anche il problema della costruzione di una particolare identità di contatto, che permetta di mediare tra il proprio ruolo di "stranieri" e quello di "neo-cittadini". Che sia all'interno di una classe di lingue o nella società, apprendere una seconda lingua mette in discussione l'immagine di sé, i propri rapporti con gli altri, la fedeltà a certi ruoli e

certi atteggiamenti (Peirce, 1993; Poole, 1992; Tarone & Liu, 1995; Vedovelli, 1993). Ma non solo: gli studiosi di linguistica applicata hanno compreso già da tempo l'importanza della nozione di competenza comunicativa, incorporandola in tutti i modelli di ciò che un individuo deve imparare in seguito all'esposizione a una nuova lingua-cultura (ad es. Bachman, 1990; Canale e Swain, 1980). Per questi autori è chiaro che l'apprendimento non consiste soltanto del padroneggiare alcune regole morfo-sintattiche e nel memorizzare un certo numero di unità lessicali, ma implica anche la capacità di interagire, di sostenere delle conversazioni, di negoziare il significato delle espressioni proprie e altrui (e.g. Pica, 1994; Long, 1996), di mettere in atto strategie comunicative che permettano di raggiungere i propri obiettivi con i mezzi linguistici limitati che si hanno a disposizione (Tarone, 1980; Faerch e Kasper, 1983). Saper parlare una lingua, come ci ricorda Wittgenstein (1953), fa parte di una "forma di vita", non si esaurisce nella conoscenza di lessico e grammatica.

L'applicazione della prospettiva della socializzazione linguistica all'apprendimento della seconda lingua consente dunque di documentare lo sviluppo contemporaneo della competenza linguistica e di quella comunicativa; la prima viene vista crescere all'interno e in funzione della seconda e non, come nella visione "grammatico-centrica" tradizionale, come qualcosa di precedente, autonomo, che viene poi "applicato" alle concrete interazioni. Per i bambini stranieri inseriti nelle nostre scuole imparare a parlare l'italiano non è un compito cognitivo a sé, che prima o poi sfocia nella capacità di comunicare, ma esattamente il contrario: nel loro caso, «si apprende a conversare, a interagire verbalmente, e da queste interazioni si sviluppano delle strutture sintattiche» (Hatch, 1978, p. 404). Per capire lo sviluppo della seconda lingua è dunque necessario studiare le interazioni che hanno luogo in un determinato contesto di apprendimento. È per questo che l'esposizione comincerà con una breve descrizione del contesto in cui Fatma, la bambina del mio studio, ha appreso l'italiano. Seguirà poi un resoconto delle metodologie di ricerca impiegate. Infine si approfondirà un ambito più specifico del processo di socializzazione linguistica: il problema di come entrare nelle conversazioni quando la conoscenza della seconda lingua è limitata. Naturalmente si tratta solo di una "finestra" aperta sull'intero processo di socializzazione, ma questo è praticamente inevitabile: le pratiche di socializzazione di una determinata cultura, o micro-cultura come quella dell'asilo, non possono mai essere descritte esaustivamente, così come sarebbe utopistico volere descrivere una "cultura" nella sua interezza. L'etnografo non può fare altro che aprire finestre, ovvero fornire verità parziali (Clifford, 1986), nel doppio senso che esse sono "di parte" e che esse sono sempre incomplete.

2. Il soggetto e il contesto dell'apprendimento

2.1 Fatma

Quando passa per la prima volta la soglia della scuola materna italiana, il 10 settembre, Fatma ha quattro anni e nove mesi¹. Figlia unica, è nata in Francia, dove è vissuta fino a pochi mesi prima. Lì era rimasta sempre in ca-

sa con la madre, senza frequentare i servizi educativi francesi. Il padre, che in Francia lavorava, aveva poi deciso di cercare lavoro in Italia, dove la famiglia si era infine trasferita. Dal punto di vista economico, la famiglia di Fatma può dirsi di condizioni modeste ma non particolarmente disagiate: entrambi i genitori svolgono lavori manuali, non sempre continuativi. Dal punto di vista linguistico, in casa si parla unicamente arabo marocchino, prima e unica lingua di Fatma al momento dell'ingresso a scuola. La conoscenza dell'italiano da parte dei genitori è molto limitata. La famiglia abita in un grande palazzo occupato quasi interamente da famiglie di immigrati nord-africani, in particolare marocchini. Nel cortile dell'edificio i bambini di tutte le età hanno spesso occasione di socializzare tra loro, e le visite sono molto frequenti anche all'interno dei singoli appartamenti. C'è insomma una micro-comunità infantile piuttosto unita, rafforzata anche dal fatto che i bambini frequentano due o tre scuole dei dintorni, dove continuano quindi ad incontrarsi. La lingua usata in questa micro-comunità, almeno da quanto ho potuto appurare in alcune visite, era essenzialmente l'arabo marocchino; c'erano sì delle infiltrazioni di parole e anche frasi italiane, ma sporadiche e probabilmente legate in parte anche alla mia presenza.

Fatma è una bambina vivace, estroversa e con un carattere forte e volitivo. Il primo giorno di scuola, contrariamente a quanto accade a molti bambini, non dà segni particolari di disagio, pur rimanendo sola per otto ore in un ambiente nuovo, circondata da estranei che parlano una lingua a lei del tutto incomprensibile. Un aiuto a superare questi primi momenti glielo fornisce Ilham, una bambina marocchina di tre anni inserita nella stessa sezione e che abita nello stesso palazzo di Fatma: le due si conoscono già, insomma, e Ilham può fare da mediatrice linguistica tra Fatma e le maestre, avendo frequentato l'asilo nido l'anno precedente. Fatma non pare affatto angosciata dall'enorme compito che l'attende: comprendere e imparare migliaia di parole in una lingua molto diversa dalla propria, ricostruire le regole per modificarle e combinarle tra loro, scoprire le norme e le abitudini di un ambiente sconosciuto.

Dopo un paio di giorni arriva anche Rashid, un bambino marocchino di quattro anni, anche lui per la prima volta a scuola, anche lui abitante nello stesso palazzo di Fatma e Ilham. Molto più timido e spaventato di Fatma, avrà serie difficoltà di inserimento e relazione per tutto l'anno scolastico, a partire dal primo giorno di scuola, che si apre con pianti e tentativi di autoisolamento.

In questo terzetto Fatma è il leader indiscusso: ordina, stabilisce il da farsi, minaccia, persuade, attira su di sé l'attenzione². Anche nei confronti dei bambini italiani Fatma ha spesso un ruolo dominante, ma solo su quelli più piccoli di lei, di tre o quattro anni: i suoi coetanei non la accetteranno come pari se non verso la fine dell'anno. Nei confronti degli adulti Fatma ha un simile atteggiamento forte e deciso: è capace di ottenere ciò che vuole usando molti mezzi diversi, dalla persuasione affettuosa

¹ Fatma è uno pseudonimo, come tutti i nomi (a parte il mio, indicato come GP) che compaiono nella descrizione di questo studio. Anche i nomi reali dei luoghi sono stati omessi o sostituiti.

² Anche Ilham qualche volta afferma il suo potere, determinato essenzialmente dal fatto di essere l'unica a conoscere bene l'italiano.

o umoristica all'ostinazione caparbia ed aggressiva. Non esita mai a far valere i propri diritti, a chiedere ciò che le serve, a protestare contro ciò che le pare ingiusto. Il tutto, e lo vedremo, con mezzi linguistici estremamente rudimentali ma allo stesso tempo molto efficaci.

2.2 Il contesto dell'apprendimento

La scuola materna dove Fatma ha appreso l'italiano è situata alla periferia di una città dell'Emilia-Romagna. Si tratta di una "monosezione", una scuola composta cioè da una singola classe di 25 bambini di età compresa tra i tre e i cinque anni. Due sono le educatrici a tempo pieno, Maura e Giovanna, che a settimane alterne sono presenti al mattino dalle 7.30 alle 13.00 o al pomeriggio dalle 12.30 alle 17.30. Quattro mattine alla settimana un insegnante di appoggio, che dovrebbe avere qualche attenzione in più per i bambini marocchini (ma che più spesso è coinvolta nelle attività di tutta la classe), è presente dalle 9.00 alle 12.00. Completano il personale due ausiliarie, Giulia e Martina, i cui compiti principali non sono educativi (distribuire il cibo, apparecchiare le tavole, riordinare i materiali e pulire le aule), ma che di fatto interagiscono spesso con i bambini.

La scuola materna dove è inserita Fatma è costituita da un'unica grande aula con tre tavoli da otto posti ciascuno, un paio di angoli per il gioco libero e la pittura, e un angolo (detto la "cassettiera") composto da tanti seggiolini/cassetti nei quali i bambini conservano i loro oggetti personali e su cui siedono nei momenti collettivi di gioco e narrazione di storie. Il gioco veramente libero, nel quale le educatrici non tentano nemmeno di organizzare le attività dei bambini, è confinato nel tempo e nello spazio: nel tempo, in quanto si svolge nell'ultima ora e mezza della mattinata e un'ora dopo il pranzo; nello spazio, dato che esso ha luogo nel giardino della scuola o (in caso di cattivo tempo) in una piccola saletta piena di giocattoli. L'unica attrezzatura del giardino è un piccolo sciolo smontabile, con una piattaforma su cui i bambini spesso si trovano anche a gruppi di sette-otto.

La giornata-tipo è organizzata così. Tra le otto e le nove i bambini entrano alla spicciolata. Alle nove tutti si siedono in cassetteria e ricevono un bicchiere di latte. Seguono poi alcuni giochi organizzati, o il racconto di alcune storie, sempre con tutti i bambini seduti in circolo sui loro cassetti. Poi, verso le 9.30-10.00, iniziano le attività proposte dalle educatrici: disegnare, manipolare la creta, usare gli stampi e così via. In questo tempo i bambini si dispongono ai vari tavoli: alcuni per pochissimo tempo, in genere i più piccoli, altri (tra cui Fatma) con dei periodi di concentrazione anche di alcune decine di minuti. Alle 11.00 circa i bambini sono portati in giardino o nella saletta per il gioco libero, che, spesso tumultuoso, causa frequenti problemi di mantenimento della disciplina da parte delle educatrici.

Alle 12.00 i bambini si siedono per il pranzo. Tutti i dati che verranno analizzati in seguito provengono da interazioni che hanno avuto luogo durante i pranzi, ed è quindi necessario dare un resoconto più particolareggiato di questi eventi linguistici. A pranzo, da quattro a sette bambini siedono a un tavolo con un adulto (raramente con due o con nessuno), che può essere un'educatrice

(spesso due, nel momento di sovrapposizione dell'orario tra mattina e pomeriggio), un'ausiliaria o il ricercatore. In ogni tavolo è designato, a turno, un "cameriere", un bambino che indossa un particolare grembiule e ha il compito di portare al tavolo i piatti pieni: si tratta di un compito di responsabilità molto ambito dai bambini.

Il cameriere si reca quindi con i piatti vuoti a un carrello dove l'ausiliaria Giulia fa le porzioni, che vengono poi portate, sempre dallo stesso cameriere, ai bambini e all'adulto del proprio tavolo. Il piatto del cameriere è l'ultimo a essere riempito, e quando questi finalmente si siede può dire *buon appetito* autorizzando tutti i bambini a iniziare a mangiare. Mentre si mangia la prima portata, un po' per la fame dei bambini, un po' per il controllo più stretto degli adulti, c'è poca comunicazione in giro. Quando la maggior parte dei bambini ha finito la prima portata, l'adulto può versare l'acqua nei bicchieri e il cameriere distribuire un pezzo di pane a ciascuno. Il cameriere prende poi i piatti del secondo e li porta al carrello perché l'ausiliaria li riempia. L'atmosfera comunicativa comincia a scaldarsi, i bambini parlano di più e più liberamente, anche ad alta voce, e gli adulti non si oppongono a meno che non si superino certi livelli di rumorosità.

Mentre si mangia la seconda portata, le conversazioni possono procedere anche abbastanza vivacemente tra bambini, tra bambini e adulti e tra adulti (queste ultime, necessariamente, spesso tra tavoli diversi, ad alcuni metri di distanza). I rapporti comunicativi possono essere considerati piuttosto liberi, nel senso che gli adulti non hanno particolari intenti di organizzazione dell'attività conversazionale, come avviene invece nelle prime ore, più strutturate, della giornata. Talvolta i bambini interpellano gli adulti, talvolta viceversa, ma in modo sempre spontaneo, per il puro piacere di conversare oppure (nel caso degli adulti) per esercitare un certo controllo su quello che i bambini fanno: ma, insomma, durante il pranzo non si fanno lezioni esplicite di lingua e conversazione. Il motivo di gran lunga prevalente per cui gli adulti apostrofano i bambini è costituito dall'invito a mangiare: di più, più in fretta, in modo più composto. Uno degli argomenti di conversazione prevalenti a tavola è il cibo e l'attività di mangiare: *Questo è buono, Non è buono, Mi piace, Non mi piace, Ho finito tutto, Finisci tutto, Perché non mangi?* sono tra le frasi ricorrenti. Molte conversazioni sono interrotte dagli adulti proprio con la motivazione che esse non devono far perdere di vista l'obiettivo primario del consumare tutto il cibo nel modo più veloce possibile.

Quando un bambino ha finito di mangiare il secondo può chiedere all'adulto la frutta, scegliendo tra i due tipi normalmente presenti. È severamente redarguito chi si serve da solo mettendo le mani nella fruttiera a centro-tavola. L'adulto sbuccia quindi la frutta, se necessario, e la porge a chi l'ha richiesta. In questa fase è possibile che alcuni bambini, specialmente tra i più piccoli, mostrino già forti segni di insofferenza verso lo stare seduti per un periodo tanto prolungato: alcuni possono essere in piedi accanto al tavolo, altri in giro. Il brusio diventa sempre più forte man mano che i bambini si alzano da tavola per correre per l'aula o per leggere e parlare in cassetteria.

Dopo pranzo, i bambini vengono accompagnati in giardino se il tempo lo permette, altrimenti nella saletta-giochi, dove giocano liberamente fino alle 14.00. A quel-

l'ora vengono disposte delle brandine nella saletta ed i bambini dormono fino a circa le 16.00, anche se i più grandicelli, se vogliono, possono restare alzati e giocare nell'aula principale. Verso le 16.30 viene distribuita la merenda e, dalle 17.00 alle 17.30, i bambini tornano a casa accompagnati dai loro genitori.

2.3 Metodologia dello studio

Il metodo di osservazione seguito potrebbe essere definito "semi-partecipante". Il mio ruolo all'interno dell'asilo non era infatti quello di un partecipante a pieno titolo: non potevo assumere il ruolo di un educatore adulto, perché ciò mi avrebbe impedito di svolgere la mia ricerca, sarebbe stato eticamente e legalmente scorretto e, soprattutto, perché ciò mi avrebbe impedito di accedere alla "cultura dei pari" (Corsaro, 1985; Corsaro e Eder, 1990). D'altro canto, non ho nemmeno potuto assumere un ruolo come quello di Corsaro nella sua ricerca, vale a dire perennemente seduto tra i bambini e coinvolto nelle loro attività, perché questo mi avrebbe impedito di controllare la telecamera, il blocco degli appunti, il radiomicrofono. La soluzione di compromesso che ho adottato è stata dunque quella di rimanere la maggior parte del tempo in un angolo dell'aula, prestando una relativa attenzione alla telecamera (la maggior parte del tempo fissa su un treppiede) e lasciando che i bambini interagissero con me se lo volevano. Durante i pranzi sedevo a tavola e mangiavo con bambini e adulti; inoltre, occasionalmente partecipavo ad attività organizzate dalle educatrici o che organizzavo io stesso. Dal punto di vista dei ruoli ero certamente un "adulto atipico" (Corsaro, comunicazione personale; cfr. anche la discussione in Corsaro 1985 sul ruolo reattivo dell'etnografo adulto nei contesti infantili), come dimostra un breve scambio in cui Walter, un bambino di tre anni, si è rivolto a me chiamandomi *Amico- ehm maest- Gabriele*. Questo atteggiamento semi-partecipante, l'occupare posizioni fisicamente molto vicine ai bambini (non stavo quasi mai in piedi, ma seduto su una seggiolina da bambino), e soprattutto il grande numero di ore spese all'asilo (non sempre con la telecamera accesa), mi ha consentito in qualche modo di entrare nella cultura dei pari, finendo certe volte con l'essere redarguito dalle educatrici stesse.

Nei primi quattro mesi dello studio passavo circa tre mattine alla settimana all'asilo, dalle 9.00 alle 14.00. In seguito, da gennaio all'inizio di maggio, le visite sono diminuite a circa due alla settimana, sempre negli stessi orari. In tutte queste ore di permanenza ho registrato 150 ore di nastro video, una media di due o tre ore ogni mattina. Per ottenere una migliore qualità del suono ho usato un radiomicrofono, posizionato, quando era possibile, nei pressi di Fatma o Rashid, i soggetti del mio studio. D'altra parte, non volevo che questi due bambini, già abbastanza esposti a causa della loro distanza linguistica e culturale, si sentissero oggetto esclusivo della mia attenzione. Ho costruito allora cinque radiomicrofoni falsi, nascondendoli in sacchetti di tela identici a quello contenente il microfono vero: i bambini sapevano che si trattava di microfoni, che stavo registrando, ma nè Fatma, nè Rashid, nè chiunque altro si è mai reso con-

to della mia attenzione speciale rivolta verso i bambini marocchini (di cui le educatrici erano invece ovviamente a conoscenza). Attualmente, però, sono stati analizzati in profondità solo i dati relativi a Fatma ed è questa la ragione per cui sarà lei la protagonista della nostra storia di apprendimento.

Con il radiomicrofono posato sul tavolo dove Fatma mangiava o giocava sono riuscito a ottenere registrazioni abbastanza buone dal punto di vista acustico ed è anche per questo che i dati che analizzeremo in seguito provengono da registrazioni di pranzi. La registrazione di eventi linguistici in tutta la loro naturalezza e spontaneità comporta dei costi elevati in termini di tempo e materiali: sarebbe stato molto più facile, sotto questi punti di vista, prendere Fatma, portarla in una stanza appartata e registrarla mentre interagiva con me, una maestra, un compagno. Ogni parola sarebbe stata perfettamente udibile, ogni gesto visibile. Ma non avrei avuto la certezza che Fatma, in quelle condizioni artificiali, stesse usando la lingua come la usava ogni giorno. Riprenderla invece nel bel mezzo di una folla di bambini in piena attività, pur comportando il rischio della non decifrabilità dei suoni e delle immagini, mi avrebbe consentito di vedere come il suo sistema linguistico si sviluppava e veniva usato proprio nel particolare contesto in cui la bambina stava effettivamente apprendendo.

3. Definire le entrate

L'oggetto di questo studio riguarda un aspetto particolare del processo di socializzazione linguistica: la graduale acquisizione da parte di Fatma delle strategie per entrare nelle interazioni verbali, per essere cioè accettata da altri come partecipante di un corso d'azione linguistico co-costruito³. Per chiarire meglio cosa significhi entrare in una conversazione occorre però prima chiarire cosa significhi parteciparvi. Goffman (1981) ha sottolineato come il modello diadico emittente-ricevente non sia sufficiente per rendere conto del funzionamento degli "incontri" (Goffman, 1964) in presenza di tre o più persone: per questi ultimi occorre stabilire delle categorie più idonee a descrivere il formato di partecipazione che volta a volta si presenta. I riceventi di un messaggio possono essere innanzitutto divisi in due grandi categorie: i partecipanti ratificati e gli astanti. La prima classe si divide ulteriormente in destinatari (*addressed recipients*) e non destinatari (*unaddressed recipients*); la seconda classe in uditori occasionali (*overhears*) e persone che origliano (*eavesdroppers*), a seconda che la loro presenza sia o meno avvertita dai partecipanti ratificati all'incontro. Partecipanti ratificati e astanti sono presenti una stessa "situazione sociale"; i partecipanti ratificati sono invece coinvolti in quello che Goffman (1964) chiama un «incontro sociale» («due o più persone in una situazione sociale [che] congiuntamente si ratificano l'un l'altra come co-sostenitori di un unico, anche se mobile, centro di attenzione visiva e cognitiva»).

³ Lo studio si basa in parte su dati raccolti per la mia tesi di dottorato di ricerca (Pallotti, 1994a), alla quale si rinvia per la discussione di ulteriori aspetti del processo di socializzazione linguistica di Fatma.

Goffman (1981) considera anche una particolare situazione sociale che corrisponde all'incirca a quanto avviene nei pranzi all'asilo. È la situazione in cui la comunicazione tra partecipanti avviene contemporaneamente a qualche altra attività che le fa da sfondo. Si prenda il caso di due meccanici che lavorano intorno alla stessa macchina. L'attività che si svolge in modo ininterrotto è la riparazione della macchina; di tanto in tanto possono accendersi degli scambi comunicativi, finalizzati allo svolgersi dell'attività o tangenziali rispetto ad essa. Questi scambi non sono propriamente degli incontri (in quanto mancano ad esempio i rituali di apertura e chiusura), ma nemmeno si può trattare l'intera sequenza degli avvenimenti come un incontro unico, dato che per lunghi periodi l'attenzione dei partecipanti non è sostenuta su un centro di attenzione comune. Come nota Goffman, i silenzi tra uno scambio comunicativo e l'altro «non sono facilmente definibili né come interludi tra incontri differenti, né come pause all'interno di un incontro» (1987, p. 188 ed or. 1981). Si verifica ciò che Goffman (1981) chiama uno «stato di conversazione aperto» (cfr. lo «stato continuo di parlare incipiente» di Schegloff e Sacks, 1973), in cui

i partecipanti hanno il diritto, ma non il dovere, di iniziare un rivolo di parole e poi di ricadere nel silenzio, il tutto senza evidenti marche rituali. ... Qui abbiamo a che fare con qualcosa che non è né la partecipazione ratificata, né la condizione di astanti, ma una peculiare via di mezzo tra le due» (Goffman, 1987, p. 188, ed or. 1981).

Anche nei pranzi alla scuola materna ci sono alcuni individui, generalmente da sei a otto (talvolta di meno, mai di più) seduti attorno ad un tavolo con un'attività da svolgere, consumare un pranzo. Inoltre, altri due gruppetti simili sono seduti ad altri tavoli. Dal punto di vista della comunicazione si tratta di uno stato di conversazione aperto: i partecipanti non hanno il dovere di sostenere un flusso continuo di conversazione, ma hanno il diritto di aprire dei «rivoli» conversazionali dopo pause di silenzio più o meno lunghe. È una situazione diversa da quella che vede un uguale numero di adulti a pranzo insieme: per essi le pause di silenzio sarebbero imbarazzanti e si cercherebbe di minimizzarle; parlare in un pranzo con sei-otto partecipanti è più un dovere che un semplice diritto. In altri termini, la comunicazione ha il primato sull'alimentazione: ad esempio, si può partecipare ad un pranzo non mangiando quasi nulla, ma mangiare ininterrottamente senza dire una parola è senz'altro sconveniente. All'asilo, invece, l'alimentazione prevale sulla comunicazione: quest'ultima è tollerata se non interferisce con la prima; qualora lo faccia, viene subito interrotta. La situazione è quindi più simile a quella dei due meccanici: hanno un lavoro da compiere e hanno il diritto di comunicare solo se ciò è funzionale al loro lavoro o quantomeno non interferisce con esso. Lo stesso vale per i bambini, il cui lavoro consiste nel consumare completamente e in un tempo ragionevole il cibo che hanno davanti.

Come definire dunque gli status partecipativi dei bambini durante il pranzo? Espandendo e modificando leggermente la classificazione goffmaniana per renderla più adatta al particolare contesto di cui ci stiamo occupando, diremo che chiunque sia seduto al tavolo, ma

anche sia presente nell'aula, è in qualche modo un *partecipante* a quell'evento sociale che è il pranzo all'asilo. Può partecipare entrando in sequenze di interazione con altri, o semplicemente stando seduto e mangiando, ma è sempre e comunque uno degli attori sulla scena. In questa accezione, «partecipante» si contrappone ad «asistente». Chiameremo *partecipanti attivi* coloro che si prendono carico dell'avvio e del proseguimento di un'interazione. Quando le mosse di un partecipante attivo danno luogo a un corso d'azione co-costruito in comune con un altro partecipante attivo, parleremo di *partecipanti ratificati*: la ratificazione non può infatti che venire da altri, e consiste nel mostrare che le rispettive attivazioni per dar luogo ad un corso d'azione comune hanno raggiunto il loro scopo. Si può essere partecipanti attivi senza essere ratificati, come nel caso del bambino che dice *Ehi, maestra* senza che questa si volti: l'attivazione, il tentativo del bambino di costruire un corso d'azione comune, rimane, ma non viene ratificato da nessuno che sia disposto a diventare co-costruttore di un'interazione. Chiameremo *astanti* invece tutti coloro che non compiono nessuna azione per sostenere un corso di azione comune con altri. Infine, mentre un partecipante può scegliere se fare il partecipante attivo o l'astante, l'essere o meno dei *destinatari* dipende interamente da altri. Come si è notato, l'essere i destinatari di una certa azione comunicativa non implica automaticamente diventare partecipanti attivi: l'appello può infatti venire ignorato, non importa se consapevolmente o meno.

Queste categorie non sono però sempre identificabili in modo netto nell'analisi dei dati. Il problema è che ci sono infiniti modi di «fare» (Sacks, 1984) il partecipante attivo o l'astante o di «far fare» il destinatario. Tali modi si trovano su un continuum dal più macroscopico e convenzionalizzato al più impercettibile ed idiosincratico; inoltre, accade spesso che più risorse semiotiche vengano messe in atto contemporaneamente, così che un partecipante può essere selezionato come destinatario mediante indizi verbali quando invece altri indizi, non verbali, ne selezionano un altro (cfr. Kerbrat-Orecchioni, 1991, pp. 82-103).

Basandoci sulla discussione precedente, definiremo «entrate» tutte quelle mosse mediante le quali Fatma passa dallo stato di astante a quello di partecipante attivo, quelle mosse cioè con cui Fatma cerca di diventare co-costruttore – insieme ad altri che si trovano già a partecipare attivamente ad un'interazione o che sono, come lei, semplici astanti – di un corso d'azione comune. A questo proposito può essere utile richiamare una nozione introdotta da Merritt (1982) in uno studio di etnografia della comunicazione in classe. Merritt sostiene che, in una situazione come la conversazione a scuola, espressioni come «prendere il turno» o «avere la parola» (*getting the floor*) non sono sempre applicabili e propone di utilizzare al loro posto il concetto di «vettore di attività». All'interno di una «matrice di attività» (una nozione in qualche modo analoga alla «struttura di partecipazione» di Goffman, 1981 o Philips, 1983), che nel nostro caso può essere identificata con l'intero pranzo, sono riconoscibili momento per momento vari vettori di attività dei diversi partecipanti. Gli adulti, in particolare, sono spesso costretti a passare da un vetto-

re di attività all'altro, ad esempio quando devono rimproverare un bambino, poi aiutarne un altro, infine discutere con un terzo. Secondo Merritt la nozione di "entrata nella conversazione" deve tenere distinte almeno queste due possibilità: in un caso, si può parlare effettivamente di entrata nel bambino nel vettore di attività già in corso; nell'altro, sarebbe più opportuno parlare di estrazione dell'interlocutore dal vettore di attività in cui si trova per portarlo su un altro. In seguito, chiameremo le entrate del primo tipo *immissioni*, mentre quelle del secondo tipo saranno dette *intromissioni*; quando invece qualcuno tenta di avviare un nuovo vettore di attività con altri che in quel momento non sono partecipanti attivi a nessuna interazione, si userà il termine *apertura*. L'esposizione delle prossime pagine seguirà questa suddivisione: per ciascun periodo di circa due mesi esamineremo dapprima le caratteristiche generali delle entrate, poi quelle di aperture, immissioni e intromissioni.

4. Primo periodo

Come si è detto, la nostra analisi si baserà solamente su un certo tipo di eventi comunicativi, i pranzi. Questi non sono stati registrati fin dalla prima settimana di inserimento di Fatma: inizialmente per varie ragioni pratiche, in seguito – ammettiamolo pure – per un errore di valutazione sull'importanza di questo momento della giornata per il mio progetto di ricerca: chiunque abbia fatto dell'etnografia sa come il suo carattere di *grounded theory* (Glaser & Strauss, 1967), con le categorie analitiche che emergono man mano nel corso dell'indagine, porti spesso a dovere riaggiustare il tiro varie volte nel corso della ricerca, i cui obiettivi e priorità si definiscono man mano che si riesce a entrare nella cultura studiata. Il primo pranzo registrato risale quindi alla sesta settimana di inserimento e il "primo periodo" si riferisce ai due mesi successivi.

Caratteristiche generali. Due sono le caratteristiche principali che accomunano tutte le entrate del primo periodo: la loro forte dipendenza dal contesto dell'enunciazione e il loro essere insistenti, "pesanti". Per quanto riguarda il primo aspetto, è noto che i bambini piccoli tendono a riferirsi la maggior parte delle volte a eventi e oggetti presenti nell'ambiente circostante: secondo Morra Pellegrino (1989), nelle loro conversazioni spontanee i bambini di cinque anni si riferiscono solo il 17% delle volte a ciò che è assente. Con la sua scarsa conoscenza dell'italiano, nel primo periodo Fatma è riuscita a parlare di cose diverse dal qui-e-ora solo tre volte, pari al 2% delle sue 129 entrate (sempre secondo Morra Pellegrino questa percentuale è più alta persino nei bambini di due anni e mezzo, il 4%). La seconda caratteristica che salta agli occhi è che nelle entrate di questo periodo sono spesso ripetuti degli elementi, tanto a scopo "curativo" (la prima pronuncia non riceve *uptake* (Austin, 1962) da parte del destinatario e viene quindi reiterata) che a scopo "preventivo" (gli elementi sono ripetuti immediatamente, indipendentemente dalla risposta che ricevono o potrebbero ricevere). Ma vediamo subito alcuni esempi, dividendoli nelle tre categorie di aperture, intromissioni e immissioni⁴.

APERTURE

4.a (23 ottobre)

((Maestra1 porta a Mara un piatto pieno prendendole quello vuoto))

Fatma-Maestra1: *maestraa. No que::sta::* ((voce lamentosa, indicando col dito verso il suo piatto)).

Maestra1: [Fatma ce l'ha diversa

(((Fatma indica il suo piatto, poi quello di Daniele, piagnucolando))

Maestra1: cosa c'è?

Ausiliaria-Maestra1: () tutti i giorni fa così, poi dopo l'assaggia e dopo le piace ((portando il piatto di Fatma)).

4.b (17 novembre)

[Maestra3 incoraggia un bambino a mangiare]

(2.5) ((Maestra3 si volta verso il centro della classe. Fatma guarda Maestra3, si porta del cibo alla bocca, si ferma prima di mangiarlo e dice:))

Fatma-Maestra3: *Manuela guarda.* ((con forchetta davanti alla bocca))

(0.8) ((Maestra3 guarda sempre al centro della classe))

Fatma-Maestra3: *MANUELA* [GUARDA.

(((Maestra3 si volta e Fatma mette il cibo in bocca))

Maestra3-Fatma: brava!

INTROMISSIONI

4.c (23 ottobre)

[Fatma prende il piatto che Gianni ha rotto e si volta verso Maestra1 che sta passando, aprendolo dove è spezzato]

Fatma: *Maura, Maura* ((allungando mano verso Maestra1)).

Maestra1-Idina ((camminando)): Idina non [ha ancora-Fatma: *Maura::*

(((Maestra1 si volta))

Fatma-Maestra1: *Gianni* ((aprendole davanti agli occhi il piatto rotto))

Maestra1-Fatma: ho capito, non urlare.

Fatma-Maestra1: *Gian[ni* ((guardando il piatto)).

Maestra1: [Gianni starà senza mangiare, visto che rompe i piatti.

4.d (23 ottobre)

[Maestra1 e Maestra2 stanno parlando tra loro al tavolo di Fatma]

Ausiliaria: ((nell'altro tavolo)) bimbi, cosa volete di frutta, pera?

(3.0)

⁴ I criteri di trascrizione adottati sono quelli dell'analisi della conversazione, descritti ad esempio in Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974 o Atkinson e Heritage, 1984. I turni di Fatma sono in grassetto.

Fatma: *maestra, pera* ((sistemandosi sulla sedia)). *Maestra*: ((voltandosi indietro)).
 ((Fatma resta voltata verso il centro della classe))

IMMISSIONI

4.e (23 ottobre)

Maestra2-(:) mela

(1.0)

Maestra2-(): questa?

(0.7)

Maestra2-(): vuoi la mela?

Fatma-Maestra2: *ga mella, la mella* ((guardando verso Maestra2))

Maestra2 dà la mela a Fatma

Fatma-Maestra2: *grassi, ga mella*

4.f (28 ottobre)

[Maestra1, al tavolo di Fatma, sta parlando con Ausiliaria, ad un tavolo distante.]

Ausiliaria-Maestra1: perchè (sotto), fuori è freddo?

Maestra1-Ausiliaria: *moh*, non è freddo.

Maestra2-Maestra1: Non è freddo. È un po' umido

Fatma: *che freddo, Maura, che freddo*. ((senza guardare Maestra1)).

(0.4)

Fatma-Maestra1: (*che*) *fre[ddo, °Maura* ((rivolta a Maestra1))

Maestra1-Ausiliaria: [ah ma le tiro su anch'io, se voglio andar giù nè mica un problema, quando vado giù,

(0.6)

Fatma-Maestra1: *no* (è Fatma [*che freddo*])

Maestra1: [andiamo fuori, bimbi?

(0.6)

Fatma-Maestra1: *sì* ((annuendo)).

[Fatma e Maestra1 continuano a parlare]

Le caratteristiche generali di cui si è parlato sono ben visibili anche in questo piccolo campione: la contestualizzazione di tutto ciò che viene detto rispetto alla situazione immediatamente circostante (mangiare, comportarsi a tavola, il clima), con l'unica eccezione di 4.f, di cui torneremo a parlare in seguito; e la "pesantezza" delle entrate, manifestantesi come allungamento dei suoni (4.a) o reiterazione di elementi (4.b, 4.c, 4.d, 4.e, 4.f). Questa reiterazione non è sempre a scopo "curativo", come rimedio a una mancanza di attenzione da parte dell'interlocutore designato (McTear 1985 parla a questo proposito di «re-inizi») (4.b), ma è anche preventiva, avente, pare, lo scopo principale di rendere la propria entrata più percepibile, più voluminosa, e quindi con maggiori probabilità di ricevere *uptake* (4.c, 4.d, 4.e, 4.f). Talvolta abbiamo anche entrambi i tipi di reiterazione, come in 4.c o 4.f: un'entrata già "doppia" non riceve risposta, anche lasciando all'altro una pausa, e viene quindi re-iniziata. Si noti anche in queste entrate una forte presenza di ele-

menti non verbali: deittici (4.a), mimica (4.c), sollecitatori di attenzione (4.c).

Si diceva che 4.f potrebbe essere un esempio di tentativo di riferirsi a qualcosa di non immediatamente presente: certo, l'insegnante stava parlando dell'essere *freddo* e la ripetizione di Fatma di tale parola poteva riferirsi tanto al "qui" che all'"ora": la parola *fuori* non era nel suo vocabolario al momento e forse non aveva compreso esattamente che le insegnanti stavano parlando del giardino. Tuttavia domande simili sul significato esatto delle espressioni non sono sempre pertinenti in questo contesto comunicativo: la nostra prospettiva di adulti (alfabetizzati?) ci porta a pensare che ogni uso del linguaggio debba avere una funzione referenziale precisa, mentre invece, dal punto di vista di un bambino straniero neoarrivato, parlare può avere una ben più importante funzione sociale, fatica, di stabilire dei contatti ed essere accettato come partecipanti legittimi. Non è un caso che una studiosa degli aspetti sociali del bilinguismo infantile, Lili Wong-Fillmore (1976), includa la seguente tra le "strategie sociali" seguite comunemente dai bambini di minoranze linguistiche: «dai l'impressione, con poche parole ben scelte, di sapere la lingua». Spesso Fatma ripeteva parole pronunciate da altri più per partecipare alle loro conversazioni, per essere accettata come co-costruttrice di corsi di attività comuni, che per comunicare particolari contenuti (Pallotti, in stampa).

Aperture. Le aperture, entrate in cui Fatma tenta di avviare un vettore di attività con qualcuno che al momento non sta interagendo, vengono realizzate fin dal primo periodo con una discreta varietà di mezzi semiotici. Tra questi, quelli non verbali hanno certo una parte importante: non solo per attrarre l'attenzione dell'interlocutore, ma anche per avviare scambi interattivi interamente senza parole. Ma Fatma dispone anche di diversi *attention getters* verbali: anzi, tra le prime trenta parole apprese dalla bambina questi rappresentano almeno un quarto del totale (Pallotti, 1996). I nomi propri (4.b, 4.c, 4.f) o la parola *maestra* (4.a) sono di uso assai frequente, così come *guarda* (4.b).

Intromissioni. Il carattere deciso ed estroverso di Fatma si manifesta nelle sue intromissioni, o tentativi di estrarre qualcuno da un vettore di attività nel quale è al momento coinvolto. Nell'esempio 4.c la bambina, che ha qualcosa di importante da dire/mostrare, ripete il nome dell'educatrice fino a tre volte, in un crescendo anche di volume e lunghezza vocalica, fino a che questa non si rivolge verso di lei, interrompendo ciò che stava dicendo. Nell'esempio 4.d il tentativo di interruzione è meno sostenuto, e infatti non sortisce alcun effetto sulle due educatrici. Nel primo periodo c'è un episodio, troppo lungo per essere riportato qui integralmente, in cui Fatma riceve una lezione di socializzazione linguistica su cosa sia e cosa non sia ammissibile in fatto di intromissioni. Due educatrici e l'ausiliaria Giulia stanno parlando animatamente di questioni attinenti il lavoro; Fatma inizia tirando un'educatrice per il braccio e indicandole il cestello del pane: ha imparato che non ci si può servire da soli, e chiede perciò che qualcuno gliene dia un pezzo. Contemporaneamente, pronuncia anche il nome *Giulia*, molte volte di seguito, con un tono di voce sempre più lamentoso. Non ricevendo risposta passa a invocare il nome dell'educatrice *Maura*, ripetendo anche

questo molte volte, ma piagnucolando e battendo i piedi ritmicamente. Tutti gli altri bambini la guardano fisso, qualcuno cerca anche di consolarla dicendole che prima o poi le daranno il pane; le destinatarie del suo messaggio, tuttavia, non accennano ad abbandonare la loro conversazione. Quando infine la *-a* finale di *Maura* viene pronunciata quasi come un lamento ininterrotto, l'educatrice si volta spazientita dicendo *Insomma sto parlando con la Giulia, non puoi aspettare un attimo?* Al che Fatma allunga le mani verso il pane ricevendo dall'educatrice Giovanna l'intimazione *Si vabbè ma non toccarlo!* e da Maura la spiegazione *Ho capito che vuoi il pane, ma se io parlo con la Giulia, non riesco a parlare con la Giulia e con te.* Naturalmente la "lezione" per Fatma non è consistita tanto nelle spiegazioni di Maura, delle quali non avrà compreso quasi nulla, ma nella negoziazione sull'ammissibilità delle intromissioni nel discorso altrui: una vera e propria sfida per mostrare chi decide se un partecipante attivo sia ratificato o meno ad entrare in una conversazione.

Immissioni. Nel primo periodo, ma anche in seguito, quando Fatma vuole unirsi a una conversazione in corso lo fa spesso (circa tre volte su quattro) ripetendo parole già pronunciate da altri. Entrambi gli esempi forniti sopra sono di questo tipo: in 4.e, sentendo l'educatrice I2 offrire la mela a un altro bambino, Fatma non fa che ripetere *la mela*. Uno scambio molto simile è anche nell'intromissione 4.d: avendo udito che, a un altro tavolo, si offriva la pera, Fatma ricicla questa parola per richiederla a sua volta, senza riscuotere però grande successo. La frequenza di queste ripetizioni dei nomi di frutta si spiega facendo riferimento all'organizzazione sequenziale dell'evento linguistico che è il pranzo all'asilo: la frutta non poteva essere presa dai bambini, ma doveva essere richiesta a un adulto; la sua distribuzione, però, avveniva solo a un determinato momento del pranzo, stabilito dall'adulto stesso. Sentire che altri bambini richiedono, o che adulti offrono, della frutta era per Fatma un segnale che il momento giusto fosse arrivato, e l'autorizzava quindi ad avanzare la sua richiesta al momento opportuno. La forma di partecipazione conversazionale che la bambina può permettersi in questo primo periodo consiste essenzialmente nel "fare la stessa cosa" degli altri: molte delle sue immissioni hanno questa forma piuttosto che quella, tipica delle immissioni dei parlanti nativi, di "parlare della stessa cosa" o "co-costruire lo stesso argomento di discorso". In altri termini, nel primo periodo le immissioni di Fatma possono essere rappresentate come dei mattoni conversazionali che si mettono accanto ad altri, in parallelo, non come dei mattoni che si dispongono l'uno dopo l'altro, in serie, a formare una catena discorsiva che progredisce in qualche direzione (Pallotti, in stampa). Si veda anche questo esempio, in cui Fatma si unisce ad altri bambini che cercano di scacciare una vespa, riprendendo non solo i loro gesti ma anche l'espressione *via*.

4.g (23 ottobre)

Davide: via! via! via. ((scacciando una vespa))
(0.2)

Walter: dai, va via.
(0.8)

Fatma: via, via, via ((guardando in aria e gesticolando))

Davide: via, via!

(1.0)

Walter: dai, vai!

(0.4)

Walter: via! [via! via!

Davide: [via. via. [via.

[[Idina sventola la mano]]

Walter: ahiaaa, m'ha morsicato.=

Fatma: via, via, via ((guardando in aria e gesticolando))

Immettersi in un vettore di attività già aperto è per certi versi più facile che aprirne uno da sé, specie se si conoscono pochissime parole; d'altra parte, l'apertura in proprio garantisce che si finisca col parlare di argomenti conosciuti, collaudati (il cibo, i rapporti interpersonali), mentre seguire gli altri può comportare dover seguire argomenti di difficile comprensione, spesso con notevoli fraintendimenti. Nell'esempio seguente Fatma sente Chiara dire *m'è venuta la tremarella*, riferendosi a una recente visita al circo; il semplice udire *-ella* è un segnale, chiaramente frainteso, per cercare di immettersi nella conversazione con *ga mella* (= la mela).

4.h (28 ottobre)

Chiara: M'è venuta la tremarella

Maestra1: dall'emozione, eh?=
Fatma-GP: =ga mella, ga mella ((alzandosi e indicando verso la frutta che GP sta sbucciando))

(0.5)

GP-Fatma: mela?
((Fatma la prende annuendo))

5. Secondo periodo

Caratteristiche generali. Il secondo periodo, dal quarto al sesto mese di inserimento scolastico di Fatma, presenta degli sviluppi significativi. Per quanto riguarda la comunicazione non verbale, Fatma pare ricorrervi meno frequentemente. Non ci sono più i tocamenti insistenti, i pianti, i piedi battuti per ottenere attenzione: compaiono invece strategie più raffinate per attrarre l'attenzione dell'interlocutore senza parlare. Ad esempio in un episodio Fatma si sistema sulla sedia, poi vi sprofonda con un sospiro plateale guardando l'insegnante che, abbastanza prevedibilmente, le chiede che cosa ha e perchè non mangia; oppure un episodio in cui Fatma appoggia la testa sulla mano guardandomi con insistenza, finché io non mi volto verso di lei per chiederle se gradisce della frutta.

Anche per quanto riguarda le entrate verbali si notano dei cambiamenti. Ora Fatma è in grado di costruire enunciati di maggiore complessità strutturale: ai proto-enunciati quasi sempre monolessematici del primo periodo si sostituiscono gradualmente enunciati composti da più elementi. Per esemplificare, se nei primi pranzi esaminati Fatma entrava con molti enunciati come *Pera*, *Gianni*, *Finito*, e in pochi casi con costruzioni quali *Io mone* (= io limone), *Che bella che Maura*, *Di Fatma questo* o *Che freddo*, in questo secondo periodo troviamo anche frasi come *Guarda che fai male questa*, *Questa di qui no ancora*, *Anch'io ce l'ha questo di qui*, *Guarda io*

che mangiare tutta. Questi enunciati più complessi non sono necessariamente più perspicui: anzi, spesso è molto più difficile interpretare cosa Fatma intenda dire pronunciando una serie di morfemi piuttosto che un semplice *Gianni* indicando il piatto che Gianni ha appena rotto. Tuttavia, la crescente complessità di questi enunciati mostra anche come Fatma cerchi di svincolarsi da una comunicazione principalmente basata sull'indicalità (deittici con ostensioni, riferimento pressochè esclusivo alla situazione presente), per esprimere proposizioni di carattere più astratto e con relazioni semantiche più complesse. L'aumentata capacità di Fatma di costruire frasi complesse va dunque di pari passo con i suoi maggiori tentativi di parlare di ciò che è assente: dal 2% del primo periodo essi salgono al 12%.

Per quanto riguarda un secondo aspetto di carattere generale, i ri-inizi, si notano differenze significative tra primo e secondo periodo. Ora Fatma tende a ri-iniziare meno frequentemente: probabilmente a causa della sua maggiore abilità a inserirsi con tempismo e appropriatezza. Inoltre, molti dei ri-inizi di Fatma nel secondo periodo sono delle parafrasi, mentre nel primo erano perlopiù delle semplici ripetizioni. Si prendano gli esempi 4.c, 4.d, 4.e, 4.f, 4.h del primo periodo: in tutti Fatma ripete almeno una volta l'espressione-chiave della sua entrata, sia a scopo "curativo" sia a scopo "preventivo": in nessuno di questi la seconda versione parafrasa, espande o in qualche modo si diversifica dalla prima. Nel secondo periodo, invece, sono molto più numerosi i ri-inizi consistenti in riformulazioni della prima versione o sue espansioni con nuovi elementi, come nell'esempio 5.b riportato di seguito insieme ad altri di questo periodo.

APERTURE

5.a (22 gennaio)

((Chiara dà il pane a Fatma))

Fatma: **io piccolino!** ((nervosa, prendendo in mano il pane che Chiara le ha dato))

Chiara: ecco.

[Fatma e Chiara continuano a disputare per il pezzo di pane]

5.b (4 febbraio)

((Siri dà il pane a Fatma))

Fatma: **il panino piccolino** ((prendendo in mano il pane e guardando Siri))

((Siri resta a guardarla))

Fatma: **(io) sono grandi** ((mentre rimette il pane nel cestello)) °**Io sono grandi**° ((pescando un panino nel cestello))

[Fatma resta in piedi a guardare nel cestello]

INTROMISSIONI

5.c (22 gennaio)

Derek-Ausiliaria: anch'io due. Anch'io due mele.

Ausiliaria-Derek: hmm sè. Te la smetti di far lo spiritoso bimbo che io sono un po' arrabbiata con te, eh,

Fatma: maestra.

Ausiliaria: oh ((alzando gli occhi verso Fatma))

(0.5) ((Fatma muove la mano verso il piatto))

Ausiliaria: brava, metti pur lì.

((Fatma guarda avanti e si mette a mangiare))

5.d (4 febbraio)

Siri-GP: ()

GP-Siri: s: ((annuendo))

Siri-GP: no lo sbuccio io.

Fatma: **Gabri[eli]** ((rivolgendo il mandarino verso GP))

GP-Siri: [te lo inizio.

Maestra-Siri: Siri. Le bucce per terra.

Siri-Maestra: eh?

Maestra-Siri: buttale nel piatto.

(0.8) ((Fatma si sistema sulla sedia))

Fatma: **dai** ((guardando verso GP))

((GP prende il mandarino a Fatma per iniziare a sbucciarlo))

IMMISSIONI

5.e (15 gennaio)

[GP e Chiara stanno parlando delle telenovelas in televisione]

GP-Chiara: non finiscono mai quelle lì. Come mai che son finite?

Chiara: poi ci sono quelle che non sono ancora finite che sono Ma:ra, c'è il pomeriggio,

(2.3)

Fatma: **Ma:rio**,

(1.8)

GP-Fatma: no, è un film.

((Chiara continua a parlare a GP, Fatma riprende a mangiare))

Aperture. Le due aperture che abbiamo riportato come esempio (5.a e 5.b) fanno parte di una serie di episodi assai più vasta, in cui Fatma "dice la sua" dopo avere ricevuto il cibo dall'adulto o dal "cameriere" del suo tavolo. Si tratta di un fenomeno conversazionale interessante e particolarmente efficace nell'economia comunicativa dell'asilo. Quando Fatma riceve il cibo (ma talvolta si tratta anche del suo tovagliolo, dell'acqua o altro) si trova, nei confronti di chi glielo porta, in uno stato diverso da quando ha davanti a sé un potenziale interlocutore che mangia in silenzio. Chi le ha appena dato qualcosa ha la sua attenzione già su di lei (anche se non si può dire che Fatma sia un "destinatario", in quanto il "cameriere" all'asilo non inizia normalmente un corso d'azione co-costruito con il suo "cliente"). Il commento di Fatma, quindi, anche se svolge il lavoro di un'apertura, tentando di avviare una conversazione, ha il vantaggio di non nascere proprio dal nulla: la sua rilevanza è quindi più facilmente comprensibile. Per esemplificare, quando Fatma dice *io piccolino* dopo avere ricevuto il pane (5.a), è chiaro a cosa si stia riferendo. Questi episodi in cui Fatma commenta sul ci-

bo appena ricevuto fanno dunque identificare un'altra dimensione rilevante nello studio delle aperture: l'essere accaduto o meno qualcosa prima dell'apertura di Fatma su cui lei e il suo potenziale interlocutore possano già aver rivolto l'attenzione. Benchè si tratti sempre di aprire un nuovo corso di interazione, è ben diverso dire *io piccolino* subito dopo aver ricevuto il pane oppure *out of the blue*, a partire dal nulla. D'altra parte, questi commenti di Fatma nel ricevere il cibo possono essere anche visti come un parlare tra sè, senza alcuno scopo comunicativo evidente: in molti casi, infatti, il potenziale interlocutore che le ha portato il cibo non risponde.

Oltre a questo notevole ricorrere dei commenti a proposito del cibo, le aperture del secondo periodo non si differenziano sostanzialmente da quelle del primo, se non per quei caratteri generali che si sono osservati in precedenza quali la maggiore complessità linguistica, la maggiore capacità di affrontare argomenti non strettamente legati alla situazione comunicativa, la minore insistenza e il maggior numero di riformulazioni degli enunciati nei tentativi successivi al primo.

Intromissioni. La differenza tra il primo e il secondo periodo non riguarda tanto la quantità di intromissioni, sostanzialmente uguale, ma la loro forma. Mentre nel primo periodo Fatma entrava anche in momenti poco opportuni, dovendo spesso reiterare il proprio contributo (4.c, 4.d), che spesso cadeva senza risposta, alcuni episodi del secondo periodo mostrano una maggiore abilità da questo punto di vista. Si consideri 5.c: Fatma dice *maestra* esattamente alla fine di un turno dell'ausiliaria rivolto a Derek e l'ausiliaria le risponde immediatamente. Questa sensibilità al punto più opportuno per intromettersi in una conversazione in corso appare anche in 5.d: Fatma fa un primo tentativo di entrata con *Gabrieli*, peraltro in posizione adatta dopo il completamento di un turno (un punto di rilevanza transizionale, nel senso di Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974). Visto che non riceve risposta, Fatma attende un altro momento propizio, quando, dopo il turno dell'insegnante, si crea una pausa: Fatma può inserirvi il suo *dai* con la mano protesa per essere ratificata dal ricercatore. Questa maggiore sensibilità conversazionale di Fatma è da collegarsi alla notevole riduzione delle reiterazioni e dei ri-inizi preventivi o curativi: Fatma insomma non ha più bisogno di puntare sulla "quantità" per ottenere attenzione, ma sa già inserirsi in modo efficace con turni incisivi sia per forma, o composizione, che per posizione.

Immissioni. Anche le immissioni del secondo periodo si basano ancora frequentemente (3 volte su 4) sulla strategia di ripetere qualcosa del discorso precedente, per garantire la coesione. Tuttavia, Fatma tenta anche di avventurarsi su tipi di coesione meno garantiti rispetto alla pura e semplice "copia" lessicale (Simone, 1990), non riuscendo però sempre a farla franca. L'esempio 5.e è uno di questi tentativi non riusciti: Chiara dice *Mara* riferendosi al titolo di una telenovela; ma c'è anche una bambina all'asilo il cui nome è Mara. Fatma identifica *Mara* e cerca di intervenire nella conversazione: con lo stesso tono elencatorio con cui Chiara ha appena detto *Mara* Fatma pronuncia *Mario*, il nome di un altro loro compagno. Il bluff di Fatma è evidente: qualunque cosa io e Chiara stessimo dicendo di Mara, in quanto bambina dell'asilo, poteva applicarsi anche a Mario. L'estensione a Mario

poteva risultare vera o falsa, ma comunque rilevante per la conversazione in corso. Purtroppo, come si è visto, questo tipo più complesso di coerenza è anche più rischioso: mentre ripetendo un'espressione altrui si è certi di rimanere in qualche modo (forse anche molto banale) sull'argomento, la produzione di un altro membro di quella che pare essere la categoria semantica rilevante non dà analoghe garanzie. Il problema è infatti identificare la categoria pertinente a cui un'espressione come *Mara* può appartenere: nel nostro esempio, Fatma seleziona quella dei bambini all'asilo, mentre si stava parlando di titoli di telefilm. Nonostante il suo insuccesso, questa immissione testimonia un'evoluzione nei tentativi di Fatma di entrare in una conversazione: la coesione non è più basata sulla pura e semplice copia, ma su una forma di coerenza semantica assai più raffinata.

6. Terzo periodo

Caratteristiche generali. Nel terzo periodo Fatma ha acquisito una quantità di risorse linguistiche che le consentono di partecipare alle interazioni in modo assai più variato di quanto non facesse nei primi mesi di inserimento. Si vedano in particolare gli esempi 6.a e 6.b riportati qui sotto insieme ad altri del terzo periodo: oltre a un indubbio allargamento del lessico, troviamo anche le prime tracce di uso produttivo della morfologia grammaticale, come nella coniugazione del verbo o nell'accordo tra sostantivi e aggettivi, e l'uso frequente di varie espressioni linguistiche di classe chiusa quali le preposizioni, i possessivi, i pronomi atoni.

APERTURE

6.a (5 marzo)

Fatma: GIOVANNA! ((alzandosi)) LEI LEI LEI HA DETTO .HH HA DETTO MAESTRA NON FAI .HH NON FAI IL CAMERIERE CHE .H CHE .H NON NON C'È VAGLIO:LO. ((indicando Siri, poi passandosi la mano sul petto))

(0.3)

Fatma: **che schifo(sa)**

Maestra2((ad altro tavolo)): no Fatma, non fai il cameriere perchè ce ne sono già altri tre. Non perchè non hai il tovagliolo.

6.b (7 aprile)

Fatma: MAESTRA::!

(0.3)

Fatma: lui lui lui .hhh lui mi ha mi ha (.) mi ha ((indicandosi con la forchetta)) messo mia (.) mia forscetta sua bo:cca. ((indicando il suo piatto, tono di voce di protesta))

(0.3)

Maestra2: arrivo Fatma

(0.8)

Fatma: come brutto ci ha messo su- mia forscetta bu:cca.

INTROMISSIONI

6.c (2 marzo)

[Maestra1 sta parlando con I4]

Fatma: maestra. ((andando da Maestra1 tenendosi i lacetti del grembiule dietro la schiena))

(0.6)

Fatma: maestra. (Mi) fai questo? (Mi) fai questo?

[

Maestra1 parla sempre con Maestra4

Fatma: ()

(1.7)

Fatma: MI FAI QUESTO?

(0.8)

Fatma: MAESTRA.

IMMISSIONI

6.d (16 marzo)

Maestra1-(Natalia): no perchè (0.3) adesso la Giulia qua fa i lavori e dopo ((deglutisce)) c'è della corrente.=lei non viene fuori in giardino con voi.

(1.8)

Fatma-Maestra1: Giulia.

(1.9)

Maestra1: cosa Giulia,

Fatma: Giulia Giulia va va in giardino anche lei?

6.e (27 aprile)

Idina-Ausiliaria: perchè sono bruciate le patate?

(1.5)

Ausiliaria: si vede che le hanno ()ute molto.

Fatma-Ausiliaria: anch'io chi fanno male (caldi) ((alzando una mano))

L'ampliamento delle risorse linguistiche va di pari passo con una graduale diminuzione dell'impiego di mezzi non verbali: questi, che nel primo periodo sopprimevano sistematicamente all'assenza di espressioni verbali adeguate, si fanno ora più rari e tendono a specializzarsi negli scambi ludici con i compagni, anche se l'uso di deittici e sollecitatori d'attenzione non verbali non scompare mai del tutto (come d'altra parte è comune tra i parlanti nativi di quell'età). È anche da notare che, nonostante l'aumento del lessico, buona parte della comunicazione rimane centrata sul qui-e-ora, ma anche questo è un fattore legato all'età: come mostra la tabella seguente, nel terzo periodo gli scambi comunicativi su argomenti decontestualizzati raggiungono in Fatma il 17% del totale, una proporzione analoga a quella riportata da Morra Pellegrino (1989) per i coetanei nativi.

Periodo	Qui-e-ora	Decontestual.	?	totale
I	122 (95%)	2 (2%)	4 (3%)	128
II	92 (88%)	12 (12%)	0	104
III	98 (82%)	20 (17%)	1 (1%)	119

Tuttavia, la maggior parte delle entrate in cui Fatma dice qualcosa di non immediatamente riconducibile al contesto comunicativo sono delle immissioni, e più in particolare delle ripetizioni di parole altrui: in altri termini, le produzioni più "chiaramente" decontestualizzate, che riguardano cioè interamente situazioni distanti nel tempo e nello spazio, sono quasi sempre occasionate da un discorso avviato da altri.

Un'altra caratteristica di cui abbiamo parlato in precedenza mostra segni di cambiamento: si tratta della sincronizzazione delle entrate di Fatma con le mosse comunicative da parte di altri partecipanti. Un dato comune alla maggior parte delle entrate di questo periodo è l'assenza delle reiterazioni "a scopo preventivo" che erano invece frequenti nei primi mesi. Fatma reitera certe sue entrate, in effetti, ma ciò accade quasi sempre dopo una pausa nella quale l'interlocutore avrebbe potuto rispondere ma non lo ha fatto (cfr. 6.c). Fatma dimostra quindi di attenersi nella seconda lingua a una norma conversazionale che i bambini della sua età hanno già acquisito (Garvey, 1984; Garvey e Berninger, 1981; McTear, 1985): attendere la risposta dell'interlocutore subito dopo la propria entrata; se ciò non si verifica, concedere un ulteriore spazio di silenzio per lasciare una possibilità per eventuali reazioni ritardate e, se nemmeno dopo questo si ottiene risposta, reiterare la propria mossa comunicativa. Insomma, Fatma non entra più nel modo precipitoso del primo periodo, in cui ripeteva più volte la propria entrata comunque, ma manifesta un comportamento conversazionale più "normale", più sicura del fatto che le sue entrate, ora relativamente ben formate e appropriate a ciò che si sta svolgendo, siano recepite dopo un solo tentativo, cosa che infatti avviene abbastanza di frequente.

Aperture. Fatma dispone adesso di un certo repertorio di *routines* collaudate, di espressioni di cui si sente sicura e che, inserite al momento giusto, hanno buone probabilità di aprire un corso di azione comunicativo condiviso con l'interlocutore. D'altra parte, la bambina continua ad acquisire forme espressive sempre più complesse, non rinunciando a sperimentarne l'uso quando ciò sia possibile. Nelle aperture del periodo troviamo infatti entrambe le possibilità. Gli esempi 6.a e 6.b sono sicuramente più vicini all'estremo della creatività, introducendo argomenti nuovi e di una notevole complessità semantica; tuttavia, nello stesso periodo sono frequenti anche aperture basate sui più collaudati *Guarda, Finito!, Buono, Io, Questo*, spesso utilizzati nel momento comunicativamente propizio della consegna del cibo. Continuano in questo periodo le aperture non verbali ma, come si è detto, esse sono in netta diminuzione e hanno perlopiù la funzione di iniziare sequenze interattive a carattere ludico.

Intromissioni. Negli ultimi due mesi le intromissioni sono indubbiamente meno numerose che nei periodi precedenti, in quanto Fatma ha maggiori probabilità di comprendere ciò che altri stanno dicendo e, di conseguenza, di immettersi - piuttosto che intromettersi - nella loro conversazione. Le strategie per l'intromissione restano comunque molto simili nei tre periodi: date le scarse possibilità di essere raccolti al primo tentativo, consistono spesso in reiterazioni dell'entrata, come mostra l'esempio 6.c o questo seguente.

6.f (2 marzo)

[Maestra1 sta parlando con GP]

Fatma: **GUARDA, BRUTTO CHE FA COSI!**

(2.0) ((Fatma resta a indicare Franco, toccando Maestra1 che parla sempre con GP))

Fatma: **GUARDA!**

(0.6)

Fatma: (no siè) visto. .hhh [Guarda che fa .hh che fa =
[[((Maestra1 si volge verso

Fatma))

Fatma: = così uno- .h u- uno (.) uno brutto che fa così.

(1.2) ((Fatma spalanca la bocca. Maestra1 le tocca il braccio))

Fatma: **.HH che ma:ngia,**

Maestra1: ho capito, ho capito, con la bocca aperta=ha ragione,

(0.3)

Maestra1-Franco: prova- smettila, mangia con la bocca chiusa.

Anche qui, non diversamente dal primo periodo, Fatma alza la voce, reitera la sua entrata più volte, si avvale di sollecitatori di attenzione non verbali come toccare l'insegnante per distoglierla dalla conversazione nella quale è già impegnata. Alla fine vi riesce e può ottenere l'approvazione che la sua denuncia *Guarda brutto che fa così* cercava. Questo episodio, unito a quelli già esaminati 6.a e 6.b, mostra inoltre come Fatma abbia sviluppato i mezzi linguistici per svolgere un'attività comunicativa che pare interessarle molto: la denuncia delle malefatte dei compagni. Si ricorderà che già nel primo periodo, in 4.c, la bambina riusciva a comunicare alla maestra con il suo compagno aveva rotto il piatto; ora, alle strategie di base dell'attirare l'attenzione con *Maestra!*, *Guarda!* e espressioni simili, si affianca anche la capacità di descrivere verbalmente l'accaduto, in modo più o meno adeguato, ma comunque efficace (in tutti gli esempi che abbiamo riportato, la denuncia di Fatma riceve *uptake* da parte dell'adulto).

Immissioni. Nel terzo periodo il numero delle immissioni cresce parallelamente al calare delle intromissioni. Fatma comincia ad essere in grado di riconoscere più espressioni di quelle a cui si agganciava nei primi due periodi: ora non si immette più solo su questioni di *mangiare* o di cibo *buono* e che *piace*, ma anche su argomenti di conversazione più vari come in 6.d. Sempre a proposito di questo esempio è importante notare che Fatma non si limita a ripetere *verbatim* le espressioni che sente, ma che coglie un argomento di conversazione (*Giulia*) e trasforma il *Viene fuori in giardino con voi* dell'insegnante in un autonomo e corretto *Va in giardino anche lei*.

Un'altra evoluzione riguarda l'uso della «etero-ripetizione» (Tannen, 1989) nelle immissioni: nei periodi precedenti si è visto che in media tre immissioni su quattro si basavano sulla ripetizione di qualche segmento di discorso precedentemente pronunciato; ora questa percentuale scende a poco più della metà, come si vede nella tabella seguente.

Tabella

Periodo	Immissioni verbali	Con app.	Senza app.	?
I	38	29 (76%)	8 (21%)	1 (3%)
II	32	23 (72%)	8 (25%)	1 (3%)
III	44	25 (57%)	17 (39%)	2 (4%)

Immissioni verbali in attività verbali con e senza appropriazione durante i tre periodi.

C'è un'ulteriore differenza da segnalare: nei primi due periodi Fatma si immetteva nel discorso altrui ripetendone una o al massimo due parole; ora la bambina è in grado di ripetere nel suo contributo comunicativo tre e anche quattro diverse parole del discorso precedente (Pallotti 1994b). Fatma è cioè ora in grado di riconoscere un certo numero di elementi nei turni altrui e, ripetendone due, tre o quattro, riesce a connettersi all'argomento in corso in modo molto più rilevante di quando, ad esempio, sentendo menzionare *Mara* pronuncia *Mario* sperando che abbia qualcosa a che fare con la conversazione in corso (5.e). Fraintendimenti di questo tipo sono però ancora frequenti, come mostra l'esempio 6.e: Fatma riconosce il morfema *brucia-* (in *bruciate*), un'espressione solitamente usata dai bambini per lamentarsi della temperatura del cibo: il suo *Anch'io chi fanno male caldi* rappresenta un'immissione in una conversazione che Fatma crede essere sulla temperatura del cibo, mentre in realtà riguarda il suo grado di cottura. Insomma, anche dopo sei mesi di scuola, Fatma spesso riconosce spezzoni di linguaggio troppo brevi per garantire l'adeguatezza del suo intervento. Ma questi tentativi di entrata sono ugualmente da considerarsi dei progressi: immettersi in una conversazione con un contributo che non sia una pura e semplice ripetizione di quanto già detto, per quanto sia più rischioso, è anche segno di una maggiore fiducia nelle proprie capacità di partecipare in modo pieno alle conversazioni.

Abbiamo detto che Fatma, essendo ora in grado di riconoscere il carattere di molte conversazioni, si immette molto più frequentemente che nei due periodi precedenti. Queste sue immissioni, proprio per la loro frequenza, sono sentite talvolta dagli adulti come eccessive, come mostra l'episodio seguente:

6.g (2 marzo)

Maestra1-Franco: allora forse è tuo che è caduto. Vero? (1.0) ((Fatma guarda sotto il tavolo))

Fatma: sì, **caduto**. ((guardando sotto il tavolo))

(1.8)

Maestra1-Fatma: possibile te che non stai ferma un minuto? Vuoi pensare a mangiare quella carne? ((Seria, sistemando la sedia di Fatma più vicina al tavolo)) ((Fatma riprende a mangiare))

7. L'evoluzione delle entrate: un quadro di sintesi

Quest'ultimo breve scambio ci ricorda come l'acquisizione della seconda lingua in contesto naturale sia un processo ben diverso da quello idealizzato che si potreb-

be immaginare avendo in mente la letteratura sulle interazioni tra parlanti nativi e non nativi: in questi studi – quasi tutti basati sul protocollo sperimentale o quasi-sperimentale dell'intervista o della conversazione più o meno controllata (controllata nel luogo, nel tempo, nei partecipanti, nei ruoli, nelle attività) – si dice che i parlanti nativi portano avanti la conversazione, fanno domande ai non nativi, introducono i nuovi argomenti di conversazione, elaborano, espandono, glossano gli interverbi problematici dei non nativi (cfr. ad es. Long, 1981, 1983, 1996; Pica, 1994). Alcuni hanno parlato a questo proposito, in analogia con il *Language Acquisition Support System* di Bruner (1985), di un *Second Language Acquisition Support System* (Krafft e Dausendschön-Gay 1994, p. 132), definendolo come

l'insieme dei metodi interattivi che, nelle interazioni esolingui [tra parlanti nativi e non nativi], influenzano le sequenze favorevoli alla trasmissione e all'acquisizione del sapere linguistico da parte dell'interlocutore più debole. Analizzare lo SLASS, dunque, significa analizzare la componente sociale dell'acquisizione di una L2 in condizioni naturali.

Quello che si intendeva mostrare nella presente analisi è che le «condizioni naturali» sono altamente variabili a seconda dei contesti e che un'analisi etnografica serve a studiarle sistematicamente. Sono ben lontano dal pensare che le educatrici dell'asilo dove ho condotto la mia ricerca siano poco disponibili a interagire con i bambini: si tratta di persone con una lunga esperienza alle spalle e che svolgono il loro lavoro con tutto l'impegno e la dedizione possibili. Tuttavia, non possono nemmeno interagire con i bambini stranieri come interagiscono gli sperimentatori e intervistatori, magari creando l'impressione che così facciano tutte le altre persone che incontrano i loro "soggetti": le pressioni comunicative da parte di tutta la classe e la necessità di mantenere il rispetto di certe regole fondamentali che i bambini devono acquisire proprio andando a scuola, fanno sì che l'interazione tipica del bambino straniero con i parlanti nativi sia caratterizzata da ben poco «supporto» da parte di questi ultimi. Fatma, come molti degli esempi hanno mostrato, ha acquisito l'italiano dovendo aprire lei stessa vettori di attività, dovendo immergersi e talvolta anche intramettersi in vettori già aperti da altri, il tutto in un continuo progresso sia nei mezzi linguistici che nelle capacità comunicative in senso più lato: nelle prossime pagine tracciamo un quadro di sintesi di questi progressi.

Argomenti di conversazione. La maggior parte delle entrate di Fatma, in tutti e tre i periodi, ha a che fare con quanto le si sta svolgendo intorno: commenti sul cibo, sulle attività del mangiare e del servire a tavola, su quanto stanno facendo i compagni e gli adulti; partecipazione ad attività ludiche come gli scambi di parole più o meno sensate, o "corali" come i saluti; dispute con i compagni per il controllo del territorio (Corsaro, 1985), rappresentato volta a volta da una forchetta, un pezzo di pane, una parte del corpo toccata inavvertitamente, e così via. Col passare del tempo, tuttavia, le entrate di Fatma diventano sempre più variate e sempre meno rigidamente contingenti rispetto alla situazione in corso. Mentre nel primo periodo solo tre entrate (pari al 2% sul totale) erano decontestualizzate, il loro numero sale a venti (17%) nel terzo periodo.

In tutti e tre i periodi Fatma si appoggia spesso a conversazioni già avviate per introdurre i suoi commenti su aspetti non direttamente presenti nel contesto comunicativo: il riconoscimento e la successiva appropriazione di alcune parole costituiscono sempre una delle strategie più usate per parlare di ciò che è assente. Tuttavia, nel terzo periodo Fatma può aprire lei stessa delle conversazioni nuove su argomenti non necessariamente legati al contesto comunicativo, cosa che non avveniva nel primo periodo e avveniva solo molto raramente nel secondo.

Sincronizzazione. Nei primi pranzi registrati Fatma entrava spesso in momenti poco adatti: sia dal punto di vista dell'organizzazione sequenziale delle attività, interrompendo attività in corso, sia dal punto di vista del flusso degli argomenti, riuscendo solo raramente a immergersi in modo adeguato in conversazioni già avviate. Un sintomo del fatto che la bambina probabilmente si rendeva conto di ciò è il suo uso preventivo della auto-ripetizione: molte delle entrate di Fatma nel primo periodo sono reiterate senza lasciare alcuno spazio tra la prima e la seconda versione, uno spazio in cui l'interlocutore avrebbe, eventualmente, potuto rispondere. Il maggiore "volume" di queste entrate, in altri termini, avrebbe fatto da contrappeso alla loro scarsa tempestività e comprensibilità, richiamando quindi con maggiore forza l'attenzione dell'interlocutore.

Col passare del tempo si nota un miglioramento della sincronizzazione degli interventi di Fatma, come mostrano i casi più numerosi in cui una sua entrata, non reiterata a scopo preventivo, viene immediatamente raccolta dal destinatario. I ri-inizi, se ci sono, non sono più precipitosamente aggiunti alla prima formulazione, ma avvengono dopo una pausa in cui Fatma attende – senza riceverla – una risposta. Inoltre, mentre nel primo periodo Fatma si limitava spesso a riproporre la sua entrata senza alterazioni, nel secondo e nel terzo i ri-inizi consistono spesso in riformulazioni, parafrasi, espansioni del primo tentativo di entrata.

Aperture. Per quanto riguarda i caratteri specifici delle aperture, non si sono notati dei grandi cambiamenti tra il primo e il terzo periodo. Le aperture cambiano sì forma con il passare del tempo, ma in rapporto a fattori generali come l'arricchimento dei mezzi lessico-grammaticali, la diminuzione dei ri-inizi, l'allargamento degli argomenti di conversazione a situazioni non immediatamente presenti.

Intromissioni. Le intromissioni tendono a diminuire col passare del tempo. La loro forma, inoltre, muta coerentemente con la generale tendenza all'alleggerimento delle entrate: se nel primo periodo spesso Fatma reiterava varie volte le sue mosse verbali e non verbali per distogliere l'attenzione dell'interlocutore da altre attività interazionali, negli ultimi mesi ciò si verificava molto più raramente.

Immissioni. La categoria delle immissioni è quella in cui si registrano i cambiamenti più significativi nel corso del tempo. Nel primo periodo le immissioni consistono spesso nella ripetizione di espressioni altrui senza che altro vi venga aggiunto; talvolta sono prodotte in ritardo, quando ormai la conversazione ha già preso un altro corso; infine, esse consistono sempre in enunciazioni che riguardano direttamente Fatma.

Nel secondo periodo, invece, Fatma continua sì ad immergersi nelle conversazioni prendendo a prestito del-

le parole pronunciate da altri, ma ora spesso vi aggiunge anche qualche elemento suo originale. Compaiono inoltre in questo periodo anche le immissioni in cui Fatma dice la sua opinione su argomenti che riguardano altre persone, come il fatto che ai compagni non piace il cibo. Compare l'espressione *anch'io*, con chiara funzione coesiva, e le immissioni sono in genere ben sincronizzate con l'interazione in corso.

Anche in molte immissioni del terzo periodo la coerenza con il discorso precedente è data dalla ripetizione di parole altrui, benché il fenomeno tenda a diminuire (76% delle immissioni del primo periodo contenevano etero-ripetizioni, contro il 57% del terzo periodo). In altri termini, Fatma è ora più spesso in grado di entrare coerentemente senza doversi appropriare di espressioni dal co-testo precedente. Tuttavia, non tutte queste immissioni hanno ancora successo: spesso Fatma riconosce una sola parola, e il suo intervento vorrebbe essere coerente con quella parola in un'accezione che non sempre è quella attivata nel contesto. Fatma è cioè in grado di riconoscere alcuni lessemi, ma è ancora a un livello molto basso nell'indovinare l'esatto significato delle costruzioni in cui essi compaiono.

Nel terzo periodo, infine, si cominciano a notare anche segni di spazientimento delle insegnanti nei confronti delle immissioni frequenti e non sollecitate di Fatma, i cui contributi comunicativi, benché adeguati, non sono più considerati come degli eventi degni di apprezzamento, ma vengono valutati con parametri simili a quelli usati con gli altri bambini, per i quali il parlare è un'attività sì lecita, ma entro certi limiti ben stabiliti.

8. Conclusioni

Questo studio ha mostrato come un approccio etnografico consenta di documentare svariati aspetti del processo di socializzazione linguistica dei bambini di minoranze etnico-linguistiche inseriti nelle istituzioni educative. Fatma, come molti altri suoi compagni, ha dovuto acquisire allo stesso tempo una serie di strutture linguistiche e una serie di abilità comunicative-interazionali che le hanno permesso di risolvere quello che sembra essere il macro-problema di qualunque bambino: il problema dell'interazione con gli altri. Risolvere il problema dell'interazione non significa necessariamente riuscire a interagire il più possibile: se questo forse valeva per una bambina estroversa come Fatma, per altri si tratta di trovare un giusto equilibrio tra difendere il proprio territorio del sé (nel senso di Goffman, 1963) o faccia negativa, e affermare la propria faccia positiva tra gli altri (nel senso di Brown e Levinson, 1978). Lo studio dell'apprendimento della seconda lingua in contesti naturali non può prescindere dal considerare questa dimensione sociale, di costruzione dell'identità. Parlare, come ci ricorda Wittgenstein, fa parte di una "forma di vita": l'apprendente deve dunque costruire, o ricostruire, una forma di vita nella società ospite, che gli consenta di partecipare alle attività che gli interessano e di formarsi un'identità in base alla quale gestire le interazioni.

La prospettiva etnografica parte dal presupposto che qualunque fenomeno oggetto di studio (l'apprendimento linguistico, lo sviluppo della competenza comunicativa,

l'inserimento in un determinato sistema di norme, abitudini, aspettative, valori) debba essere contestualizzato. Questo contesto potrà essere chiamato "cultura", "società", "sistema di pratiche condivise": i nomi non fanno una grande differenza. Ciò che importa è che nella prospettiva etnografica l'analisi, per sua natura sempre semplificatoria, sempre selettiva, sempre violenta rispetto alla complessità dei fenomeni, sia il più possibile temperata da una visione di sintesi, o almeno da dei tentativi in tale direzione. Che questi tentativi di sintesi siano sempre una forma di *bricolage*, mai definitivi, mai perfetti, è qualcosa di cui gli etnografi sono da tempo ben consapevoli (oltre agli ormai classici Geertz, 1973, 1988; Clifford e Marcus, 1986 ecc. è da segnalare anche il recente numero monografico di questa rivista a cura di Cuturi, 1997). Ma questa impossibilità dell'analisi etnografica esaustiva è insita nell'inesauribile complessità dell'oggetto dell'analisi, ovvero il contesto culturale, la cui descrizione completa sfugge continuamente (si vedano i saggi in Duranti e Goodwin, 1992). L'etnografo, nel numero di pagine assegnatogli dall'editore, cerca di tessere dei fili, di stabilire collegamenti tra fatti, come nel nostro caso tra lo sviluppo di strategie comunicative e le regole/regolarità relative alla distribuzione della frutta e del pane, la volontà/disponibilità degli adulti a interagire con i bambini, la presa dei turni in conversazioni a più partecipanti, l'importanza di nutrirsi rispetto a comunicare nei pranzi all'asilo. Il lettore rimane sempre con l'impressione che quei fili siano pochi e esili e che non tutto il dicibile sia stato detto; all'etnografo resta la speranza di essere riuscito a dire almeno qualcosa.

Bibliografia

- Atkinson J.M. e Heritage J., eds., 1984, *Structures of Social Action*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Austin J.L., 1962, *How to do things with words*, Oxford, Clarendon Press, (tr. it. *Come fare cose con le parole*, Genova, Marietti, 1987).
- Bachman L., 1990, *Fundamental considerations in language testing*, Oxford, Oxford University Press.
- Bronfenbrenner U., 1979, *The ecology of human development*, Cambridge, Harvard University Press, (tr. it. *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino).
- Brown P. e Levinson S., 1978, «Universals in language use: politeness phenomena», in Goody E., ed., *Questions and politeness*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 56-289.
- Bruner J., 1975, «The ontogenesis of speech acts», in *Journal of Child Language*, n. 2, pp. 1-19.
- Bruner J., 1985, «The role of interaction formats in language acquisition», in Forgas J.P., ed., *Language and social situation*, New York, Springer, pp. 31-46.
- , 1990, *Acts of meaning*, Harvard, Harvard University Press, (tr. it. *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri).
- Canale M. e Swain M., 1980, «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», in *Applied Linguistics*, n. 1, pp. 1-47.
- Clifford J., «Introduction: Partial truths», in Clifford J. e Marcus G.E., eds., *Writing culture*, Berkeley, University of California Press.
- Clifford J. e Marcus G.E., eds., 1986, *Writing culture*,

- Berkeley, University of California Press.
- Corsaro W.A., 1985, *Friendship and peer culture in the early years*, Norwood, Ablex.
- Corsaro W.A. e Eder D., 1990, «Children's peer cultures», in *Annual Review of Sociology*, n. 16, pp. 197-220.
- Cuturi F.G., a cura di, 1997, «Etnografie degli eventi comunicativi», in *Etnosistemi*, n. 4, 1997.
- Duranti A. e Goodwin C., a cura di, 1992, *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Faerch C. e Kasper G., eds., 1983, *Strategies in interlanguage communication*, London, Longman.
- Garfinkel H., 1967, *Studies in ethnomethodology*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Garvey C. e Berninger G., 1981, «Timing and turn taking in children's conversations», in *Discourse Processes*, n. 4, pp. 27-57.
- Garvey C., 1984, *Children's talk*, Cambridge, Harvard University Press.
- Geertz C., 1973, *The interpretation of cultures*, New York, Basic Books, (tr. it. *Interpretazione di culture*, Bologna, Il Mulino, 1987).
- , 1988, *Works and lives. The anthropologist as author*, Stanford, Stanford University Press, (tr. it. *Opere e vite*, Bologna, Il Mulino, 1990).
- Glaser B. e Strauss A., 1967, *The discovery of grounded theory*, Chicago, Aldine.
- Goffman E., 1963, *Behavior in public places*, New York, The Free Press of Glencoe, (tr. it. *Il comportamento in pubblico*, Torino, Einaudi, 1971).
- , 1964, «The neglected situation», in *American Anthropologist*, n. 66, pp. 133-6, (tr. it. «La situazione trascurata», in Giglioli P.P., a cura di, *Linguaggio e società*, Bologna, Il Mulino, 1973).
- , 1981, *Forms of talk*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, (tr. it. *Forme del parlare*, Bologna, Il Mulino, 1987).
- Gumperz J.J., 1982, *Discourse strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Halliday M.A.K., 1975, *Learning how to Mean*, London, Arnold.
- , 1978, *Language as social semiotics*, London, Arnold, (tr. it. *Il linguaggio come semiotica sociale*).
- Hatch E.M., 1978 «Discourse analysis and second language acquisition», in Hatch E., a cura di, *Second language acquisition: A book of readings*, Rowley, Mass, Newbury House, pp. 402-435.
- Hymes D., 1972, «Models of interaction of language and social life», in Gumperz J. e Hymes D., a cura di, *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Kerbrat-Orecchioni C., 1991, *Les interactions verbales*, Paris, Colin.
- Krafft U. e Dausendschön-Gay U., 1994, «Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition», in Py B., a cura di, *L'acquisition d'une langue seconde*, in *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n. 59, pp. 8-22.
- Long M., 1981, «Questions in foreigner talk discourse», in *Language Learning*, n. 31, pp. 135-157.
- , 1983, «Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input», in *Applied Linguistics*, n. 4, pp. 126-141.
- , 1996, «The role of the linguistic environment in second language acquisition», in Ritchie W. e Bhatia T., a cura di, *Handbook of second language acquisition*, San Diego, Academic Press, pp. 413-468.
- McTear M., 1985, *Children's conversations*, Oxford, Blackwell.
- Merritt M., 1982, «Repeats and reformulations in primary classrooms as windows on the nature of classroom engagement», in *Discourse Processes*, n. 5, pp. 127-145.
- Morra Pellegrino M.L., 1989, «La struttura e i processi della conversazione», in Morra Pellegrino M. e Scopesi A., a cura di, *Dal dialogo preverbale alla conversazione*, Milano, Angeli, pp. 115-128.
- Pallotti G., 1994a, *Comunicare con poche parole. L'acquisizione e l'uso dell'italiano da parte di una bambina marocchina*, Università di Bologna, tesi di dottorato.
- , 1994b «Borrowing words: appropriation as a communicative strategy in children learning a second language», relazione presentata al *Second Language Research Forum*, Montreal, 6-9 ottobre 1994.
- , 1996, «Towards an ecology of second language acquisition: SLA as a socialization process», in Wertens B., Bongarts T. e Kellerman E., a cura di, *Proceedings of EU-ROSLA 6, Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, pp. 55.
- , (in corso di pubbl.), «External appropriations as a participation strategy in intercultural multi-party interactions», in Di Luzio A e Orletti F., eds., *Language, Culture and Interaction. New Perspectives on Intercultural Communication*, Amsterdam, Benjamins.
- Peirce B.N., 1995, «Social identity, investment, and language learning», in *TESOL Quarterly*, n. 29, pp. 9-31.
- Philips S.U., 1983, *The invisible culture: Communication in classroom and community on the warm spring Indian reservation*, New York, Longman.
- Pica T., 1994, «Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes?», in *Language Learning*, n. 44, pp. 493-527.
- Poole D., 1992, «Language socialization in the second language classroom», in *Language Learning*, n. 42, pp. 593-616.
- Sacks H., 1984, «On doing "being ordinary"», in Atkinson J.M. e Heritage J., eds., *Structures of Social Action*, 1984, pp. 413-429.
- Sacks H., Schegloff E. e Jefferson G., 1974, «A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation», in *Language*, n. 50, pp. 696-735.
- Schieffelin B.B. e Ochs E., a cura di, 1986, *Language socialization across cultures*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Silverstein M., 1976, «Shifters, linguistic categories, and cultural description», in Basso K., a cura di, *Meaning in anthropology*, Albuquerque, University of New Mexico Press, pp. 11-55.
- Simone R., 1990, «Effetto copia e effetto quasi-copia», in *AION*, n. 12, pp. 69-84.
- Tannen D., 1989, *Talking voices. Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Tarone E., 1980, «Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage», in *Language Learning*, n. 30, pp. 417-431.
- Tarone E. e Liu G., 1995, «Situational context, variation, and second language acquisition theory», in Cook G. e Seidlhofer B., eds., *Principle and practice in applied linguistics*, Oxford, Oxford University Press.
- Vedovelli M., 1993, «Note per una sociolinguistica dei movimenti migratori europei», in Banfi E., a cura di, *L'altra Europa linguistica*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 1-34.
- Vygotsky L.S., 1954, *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti (ed. orig. 1934).
- Wittgenstein L., 1953, *Philosophischen Untersuchungen*, Oxford, Blackwell, (tr. it. *Ricerche Filosofiche*, Torino, Einaudi, 1967).

Wong-Fillmore L., 1976, *The second time around: Cognitive and Social Strategies in Second Language Acquisition*, tesi di dottorato, Stanford University.

Résumé

L'article décrit l'apprentissage de l'italien comme deuxième langue de la part d'une petite Marocaine, Fatma, qui est entrée dans une école maternelle italienne à l'âge de cinq ans. L'enquête, suivant une approche ethnographique, analyse les relations entre l'acquisition de la deuxième langue et son contexte socio-culturel, en posant une emphase particulière sur les "entrées", à savoir les façons dont la petite fille est arrivée à se faire accepter en tant que participante aux interactions. Ceci a été accompli avec des moyens verbaux de complexité croissante, mais aussi avec des stratégies sociales visant à manier des phénomènes d'interaction sophistiqués tels que le "turn-taking" ou la ratification de sa propre contribution de la part d'autres interlocuteurs. L'analyse souligne le développement dans le temps des entrées de Fatma, et montre que l'acquisition d'une compétence linguistique plus riche va de pair avec une socialisation graduelle au sein d'une communauté donnée.

Abstract

The article describes the learning of Italian as a second language by a Moroccan girl, Fatma, who entered an Italian nursery school when she was five. Following an ethnographic approach, the relationships between second language acquisition and its socio-cultural context are investigated, with a special emphasis on "entries", that is on the ways in which the girl managed to be accepted as a participant to interactions. This was accomplished with increasingly complex verbal means, but also with social strategies for handling sophisticated interactional phenomena such as turn-taking or the ratification by other speakers of one's contribution. The analysis focusses on the development over time of Fatma's entries, and shows that the acquisition of a richer linguistic competence goes hand in hand with a gradual socialization within a given community.