

OLTRE “NO BUONO” L’espressione di gusti e preferenze nella scrittura in italiano L2 di apprendenti vulnerabili

ANNA DE MEO, MARTA MAFFIA
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI “L’ORIENTALE”

Abstract – The communicative functions related to the expression of personal tastes and preferences are attested very early in the process of L2 learning. Moreover, the importance to focus on these functions in L2 (Italian) classes, even in literacy courses and especially with adult refugees and asylum seekers, has been extensively demonstrated.

The present study has a twofold objective. Firstly, it aims at identifying forms of expression of personal tastes and preferences in written production of L2 Italian vulnerable low-literate learners. Secondly, it intends to investigate L2 Italian teaching experiences related to the two above mentioned functions, with a review of teaching materials.

To reach the first goal, the *ScrItAV* corpus was consulted and 107 short texts, produced by refugees and asylum seekers in L2 Italian literacy classes at the University L’Orientale of Naples were selected. An error analysis was carried out on the micro-corpus by means of the *UAM Corpus Tool* software.

For the second research objective, 10 L2 Italian literacy teachers were administered an online questionnaire about methods and materials used in teaching how to express tastes and preferences in the second language; 12 textbooks of Italian as L2 for literacy levels were also examined.

The corpus analysis allowed to recognize the forms in which the two functions are realized in written productions of low-literate learners of Italian as L2 and to describe the path from the Pre Alpha A1 to A1 level. If learners succeeded in expressing their tastes especially about food, colours and aspects of the city of Naples, what seems to be less developed and trained, but also more crucial, is the expression of what is disliked. To such vulnerable learners, often experiencing a traumatic past and a difficult present in reception camps, the ability to verbalize what is not going well, what is perceived as unacceptable, what is not preferred can be very urgent. This communicative need does not seem to be satisfied in literacy classes and by textbooks of Italian as L2, in which the positive forms are more numerous and more frequent than the negative ones.

Keywords: Low-literate adult learners; vulnerable L2 Italian learners; corpus linguistics; expressing tastes and preferences; writing skills.

1. Introduzione

Essere in grado di esprimere i propri gusti e le proprie preferenze è certamente un compito linguistico che l'apprendente di una lingua seconda si ritrova presto a dover/voler affrontare nell'interazione con parlanti nativi, anche quando gli strumenti linguistici a disposizione sono estremamente limitati.

L'esigenza di padroneggiare le forme linguistiche per esprimere semplici valutazioni personali anche in L2 su aspetti della vita quotidiana risulta particolarmente urgente nel caso di apprendenti adulti poiché, ancor più di quanto accade nei soggetti più giovani, essi hanno sviluppato una coscienza di sé, della propria identità, della propria storia e dei propri bisogni, delle cose che piacciono e di quelle che piacciono meno. Nel contesto di un percorso di formazione, inoltre, gli adulti sono solitamente *goal oriented*, cioè in grado di decidere cosa vogliono e cosa non vogliono imparare (Knowles 1973; Demetrio 1997).

La necessità di comunicare ciò che è più o meno gradito diventa cruciale nel caso di apprendenti vulnerabili, quali rifugiati e richiedenti protezione internazionale, che presentano spesso trascorsi traumatici e una complessità emotiva e relazionale tali da non facilitare la vita e la convivenza in strutture di accoglienza (SPRAR 2010; Galos *et al.* 2017). L'esperienza di traumi è solitamente causa di un senso di isolamento, fragilità e invisibilità, amplificato dal fatto di vivere in una condizione non scelta, in una sospensione spaziale e temporale fatta di complicate e lunghe trafilie burocratiche.

Per un'ampia fascia di rifugiati e richiedenti protezione internazionale, inoltre, la condizione di vulnerabilità è accentuata dal basso livello di scolarizzazione nella lingua materna o nella lingua di istruzione. Nell'Atlante SPRAR/SIPROIMI 2018 (Cittalia-Fondazione Anci e Ministero dell'Interno 2019, p. 45) si riporta, infatti, che circa il 12% degli ospiti dei centri SPRAR è privo di titolo di studio, il 37% ha frequentato la scuola primaria, il 26% la secondaria di primo grado, il 19% ha completato la scuola secondaria di secondo grado e solo il 6% è in possesso di un titolo universitario.

In un contesto abitativo tutt'altro che semplice, quale quello delle strutture di accoglienza, l'analfabetismo diventa, quindi, causa di un ulteriore trauma, definito "shock da documento" (Adami 2009): una sensazione di disorientamento semiotico e, quindi, di inadeguatezza, che può sfociare nei casi più gravi in autocensura, con il rischio di essere sottoposti facilmente a manipolazione da parte di chi padroneggia gli strumenti della lettura e della scrittura.

La scarsa abitudine allo studio e la debole alfabetizzazione di partenza sono, inoltre, fattori che incidono in maniera negativa sul processo di

apprendimento di una seconda lingua, soprattutto nei casi in cui non sia fornito un intervento formativo adeguato e motivante (Minuz 2005).

Un fenomeno cui si assiste troppo spesso nelle strutture di accoglienza è quello dell'uso sovraesteso di *no buono*, enunciato diretto solitamente dagli ospiti agli operatori o ai gestori dei centri, che diventa unico mezzo di espressione di una valutazione negativa o di un malcontento, utilizzato spesso anche da soggetti con una competenza di italiano L2 superiore al livello A1.

Appare chiaro, quindi, quanto sia cruciale per il target di apprendenti adulti e vulnerabili di italiano L2 riuscire a esprimere, anche in modo molto semplice, i propri gusti e le proprie preferenze, sia in forma positiva sia in forma negativa, superando lo stadio caratterizzato dalla presenza della formula non analizzata *no buono*. D'altro canto, cambiando prospettiva, si afferma l'urgenza di fornire una possibilità di formazione linguistica in italiano L2 adeguata a tali apprendenti, anche in relazione alle due funzioni comunicative in oggetto e fin dalle prime fasi del processo di apprendimento.

Nei descrittori per i livelli di alfabetizzazione dell'italiano L2 (Borri *et al.* 2014) e negli inventari del *Profilo della Lingua Italiana* (Spinelli, Parizzi 2010), l'espressione di gusti e preferenze si ritrova già al livello Pre Alfa A1, dove compare la formula *mi piace*, usata per esprimere il fatto di amare, di apprezzare qualcosa o qualcuno, inizialmente solo nella produzione orale e, a partire dal livello Pre A1, anche nella produzione scritta. Al livello A1 l'espressione *mi piace* si arricchisce del gruppo nominale e l'apprendente riesce a formulare brevi frasi composte da gruppo nominale + *è buono* nonché a utilizzare efficacemente il verbo *amare* ed esclamazioni come *bello!*, *bravo!* o *bene!*.

Esprimere gusti e preferenze dalla prospettiva della negatività, richiamando dunque la condizione di non amare o non apprezzare qualcosa o qualcuno, è una funzione che nei descrittori appare a partire dal livello Pre A1. A livello A1, oltre alla formula *non mi piace*, si riscontra anche la forma composta dal gruppo nominale + *non è buono*.

Dal punto di vista formale l'espressione delle proprie preferenze, infine, risulta piuttosto complessa: assente nei descrittori dell'alfabetizzazione, al livello di competenza A1 è attestato il verbo *preferire* esclusivamente nella ricezione orale, mentre solo al livello A2 si sviluppa la capacità di usare l'espressione *preferisco* + gruppo nominale/proposizione infinitiva o una semplice frase con il grado comparativo dell'aggettivo (gruppo nominale + *è più* + aggettivo).

La presente ricerca si pone l'obiettivo di osservare le strategie di espressione di gusti e preferenze nelle produzioni scritte in italiano L2 di apprendenti vulnerabili analfabeti o debolmente alfabetizzati nella lingua materna ed esplorare lo spazio attribuito all'espressione di tali funzioni comunicative nella pratica didattica rivolta a questo particolare target di

apprendenti, attraverso un questionario somministrato a docenti esperti e un'analisi della manualistica più diffusa nel settore.

2. Strumenti per la ricerca

2.1. Il corpus *ScrItAV*

Come prima fase, lo studio ha previsto l'analisi di produzioni scritte di apprendenti vulnerabili di italiano L2 estratte dal corpus *ScrItAV* (Scritture in Italiano L2 di Apprendenti Vulnerabili), che raccoglie testi redatti da oltre 200 rifugiati e richiedenti protezione internazionale, tutti adulti, con diversi livelli di scolarizzazione pregressa e di competenza in italiano L2, dal Pre alfa A1 al B1, inseriti in strutture di accoglienza della Campania.

Dal corpus *ScrItAV* sono stati selezionati i testi in cui fossero utilizzate le due funzioni comunicative oggetto di interesse dello studio, esprimere gusti ed esprimere preferenze, prodotti nelle classi di alfabetizzazione. In totale, i testi identificati e sottoposti ad analisi nel presente lavoro sono risultati 107, tutti piuttosto brevi (lunghezza media 5,7 parole x testo), 88 risposte a domande aperte e 19 produzioni in attività di completamento di frasi.

Gli autori dei testi analizzati sono 43 apprendenti (di cui 11 donne), tutti inseriti in corsi di alfabetizzazione in italiano L2 rivolti a rifugiati e richiedenti protezione internazionale tenuti presso il Centro Linguistico dell'Università di Napoli L'Orientale, nell'ambito di un progetto della rete SPRAR-SIPROIMI. Al momento della raccolta dei dati, i soggetti, provenienti da 14 diversi Paesi (prevalentemente dell'Africa subsahariana), avevano un'età media di 24,5 anni e una debole scolarizzazione pregressa, da 0 a 5 anni.

I testi selezionati sono stati sottoposti ad annotazione manuale, effettuata con il software *UAM Corpus Tool* (versione 3.3 - O'Donnell 2015), che ha permesso di applicare a ciascuno di essi delle etichette globali, relative a dati biografici dell'apprendente (sesso, età e provenienza), di individuare in maniera automatica le parti del discorso e di costruire uno schema gerarchico di etichettatura degli errori, fino a 6 gradi di profondità. L'analisi si è articolata sui seguenti livelli: errori ortografici, morfosintattici, lessicali, pragmatici, di transfer. Sono state etichettate come "altri fenomeni" le autocorrezioni e le produzioni incomprensibili.¹

¹ Per l'analisi degli errori si è fatto riferimento alle strategie superficiali utilizzate dall'apprendente e messe a confronto con l'ideale produzione di un parlante nativo di italiano, attraverso l'utilizzo delle categorie di omissione o aggiunta di un elemento, errata scelta, malformazione ed errato ordine (Corder 1985; Cattana, Nesci 2004).

L'etichettatura del corpus ha permesso di identificare 866 errori, prevalentemente ortografici e morfosintattici. Le produzioni degli apprendenti coinvolti nella ricerca si situano, quindi, in una fase pre-sintattica e sono caratterizzate da una scarsa padronanza delle norme relative alla scrittura, che si manifesta nell'alternanza di caratteri maiuscoli e minuscoli, nell'omissione della punteggiatura, degli accenti grafici e, in alcuni casi, degli spazi bianchi tra le parole.

2.2. Il questionario per i docenti alfabetizzatori

Per raggiungere il secondo degli obiettivi prefissati, in una fase successiva, sono stati coinvolti nella ricerca 10 docenti alfabetizzatori di italiano L2, tutti parlanti nativi di italiano, con esperienza almeno triennale di didattica rivolta a rifugiati e richiedenti protezione internazionale in diversi contesti (università, centri di accoglienza, associazioni, etc.).

A tutti i docenti è stato somministrato un questionario online costituito da 14 domande aperte, volto a riflettere su strategie ed esperienze didattiche in relazione alle due funzioni comunicative indagate.

Dopo le prime domande relative ai dati biografici e alle personali esperienze di insegnamento delle lingue, si è chiesto ai docenti di indicare se avessero mai lavorato sull'espressione di gusti e preferenze con apprendenti analfabeti o debolmente alfabetizzati e di specificare le forme linguistiche presentate, le tecniche utilizzate, le abilità linguistiche esercitate e i contesti comunicativi selezionati.

I docenti sono stati invitati a valutare l'utilità e l'importanza dell'espressione di gusti e preferenze per lo specifico target di apprendenti e a condividere le proprie riflessioni a riguardo. È stato domandato anche se avessero mai incontrato qualche difficoltà nella gestione di tali argomenti.

L'esperienza sul campo dei docenti coinvolti è servita, infine, per identificare i manuali per l'alfabetizzazione in italiano L2 da sottoporre ad analisi, scelti tra quelli effettivamente adottati in classe.

2.3. La scheda di analisi dei manuali

L'indagine sui manuali di italiano L2 è stata condotta attraverso una scheda di analisi, elaborata a partire dal modello proposto da Cortés Velásquez, Faone e Nuzzo (2017). La scheda, semplificata rispetto a quella originaria, è costituita da 28 domande e suddivisa in due sezioni:

- caratteristiche generali del manuale;
- espressione di gusti e preferenze.

Le domande della prima sezione permettono di rilevare le coordinate generali del volume (titolo, autore/i, casa editrice, anno di pubblicazione) e di

raccogliere informazioni sul livello di competenza di riferimento, sulle caratteristiche dei destinatari e del contesto di apprendimento, sulla struttura del manuale e delle unità (o lezioni o moduli) che lo compongono e sull'approccio glottodidattico utilizzato.

Il secondo gruppo di domande ha come scopo l'individuazione di tutti i punti del volume in cui si faccia riferimento all'espressione di gusti e preferenze. La scheda richiede di segnalare le particolari forme riscontrate e il relativo numero di pagina, la sezione dell'unità in cui esse sono proposte, le tecniche glottodidattiche usate per lavorare su tali forme, le abilità coinvolte, il campo semantico o il contesto comunicativo in cui le due funzioni sono inserite. Vi sono, inoltre, domande relative al modo di presentazione della grammatica (se implicita o esplicita, deduttiva o induttiva) e alla tipologia di input proposto.

3. Risultati

3.1. Espressione di gusti e preferenze: la forma

L'analisi dei testi selezionati ha permesso di rintracciare nel corpus le strutture ricorrenti in cui si manifestano le funzioni comunicative riguardanti l'espressione dei propri gusti e quella delle proprie preferenze, sia in forma positiva (amare, apprezzare, preferire qualcosa o qualcuno), sia in forma negativa (non amare, non apprezzare, non preferire qualcosa o qualcuno).

Si riportano nella Tabella 1 le strutture individuate per l'espressione in positivo di gusti e preferenze. Le forme riscontrate sono state ricondotte ai diversi livelli di alfabetizzazione, secondo i dati raccolti nei descrittori di Borri *et al.* (2014). Si forniscono, inoltre, alcuni esempi per ciascun livello e il numero di volte in cui le diverse forme ricorrono nel corpus.

Livello	Esempi	Strutture	N.
Pre Alfa A1	Qual è il tuo colore preferito? <i>asone</i> <i>OUALEI LTUOCOLOREPREFERITO</i> <i>PiAtto PREFER*R*ito</i> <i>mi PiACE</i>	Sequenze non comprensibili Copia di singole parole Copia della traccia	11
Alfa A1	<i>RuSSO, GALu</i> <i>PANE</i> <i>scuoLA</i>	Scrittura di brevi parole conosciute con omissioni ed errori ortografici	38

Pre A1	<i>IO mi piacE ROSsi IO mi PiACO COLORE *NERO* NERO LAMiO PREFERiTO E PiZZA IO PREFERITO COLORE BIANCO.</i>	Brevi frasi con malformazione di formule fisse Uso corretto della punteggiatura Autocorrezioni	31
A1	<i>Mi PiACE iL MUSEO mi piace ANDere La SCuoLa iL mio colore preferito E Nero</i>	Formule memorizzate Modelli sintattici elementari	14

Tabella 1

Forme positive per l'espressione dei propri gusti e delle proprie preferenze nel corpus analizzato.²

Sulla base dei dati linguistici rilevati, si propone una progressione della capacità di realizzare l'espressione dei propri gusti e quella delle proprie preferenze, collocabile in diversi stadi:

- Livello Pre Alfa A1: gli apprendenti non sono ancora in grado di realizzare in forma scritta le due funzioni comunicative e compaiono esclusivamente produzioni incomprensibili e copie di singole parole o di porzioni della traccia;
- Livello Alfa A1: riescono a usare nella scrittura parole isolate e malformate ma pragmaticamente efficaci, principalmente in risposta a domande del tipo "Cosa ti piace di Napoli?";
- Livello Pre A1: iniziano a saper usare semplici formule fisse, sebbene in forma non corretta, e a padroneggiare alcune convenzioni del codice scritto, come la punteggiatura;
- Livello A1: riescono a usare le formule in maniera formalmente abbastanza corretta e funzionalmente adeguata.

Nella Tabella 2 sono riportate le forme relative all'espressione delle stesse funzioni comunicative in negativo, ossia non amare, non apprezzare o non preferire qualcosa o qualcuno, sempre con riferimento ai diversi livelli di alfabetizzazione.

² Gli ** sono stati inseriti nel corpus *ScrItAV* per indicare le autocorrezioni.

Livello	Esempi	Strutture	N.
Pre Alfa A1	<i>NO</i>	Sequenze non comprensibili Copia di singole parole Copia della traccia	1
Alfa A1	<i>Mara NO CALEDO VECCHIMACHINA</i>	Scrittura di brevi parole conosciute con omissioni ed errori ortografici	7
Pre A1	<i>IO NON piaCe colore GiAlLO</i>	Brevi frasi con malformazione di formule fisse Uso corretto della punteggiatura Autocorrezioni	4
A1	<i>NON Mi PiACE RUMORE</i>	Formule memorizzate Modelli sintattici elementari	1

Tabella 2

Forme negative per l'espressione dei propri gusti e delle proprie preferenze nel corpus analizzato.

Dal punto di vista quantitativo, è evidente la ridotta occorrenza di tali forme negative nel corpus di riferimento (13) rispetto a quelle espresse in positivo (94).

3.2. Espressione di gusti e preferenze: l'oggetto

Relativamente alla cosa o alla persona oggetto dell'espressione di gusti e preferenze, nel corpus analizzato si riscontrano alcuni campi semantici ricorrenti, se si prendono in considerazione sia i contesti guidati, cioè quei casi in cui era chiesto agli apprendenti di rispondere a domande del tipo "Qual è il tuo colore preferito?", sia i contesti liberi, nei quali potenzialmente era possibile menzionare qualsiasi cosa, come in domande del tipo "Cosa non ti piace?" (Tabella 3).

Tali campi semantici riflettono quelli solitamente affrontati in classe, nel percorso di formazione in italiano L2, e quelli proposti nei manuali per l'alfabetizzazione e fino al livello di competenza A1, come illustrato nei Paragrafi 3.3 e 3.4.

Campo semantico	Forme positive	Forme negative
Colori	49	1
Città/ambiente circostante	12	2
Cibi e bevande	15	4
Scuola – Lingua italiana	11	0
Altro	2	5
Oggetto omesso/non comprensibile	5	1
TOT	94	13

Tabella 3

Oggetti dell'espressione di gusti e preferenze nel corpus analizzato, suddivisi tra forme positive e negative.

Il lessico più frequente è quello dei colori, con 50 occorrenze in totale, di cui solo una in forma negativa. I colori più menzionati sono il rosso (14 volte), poi il nero (13), il bianco (9), il blu (6), il verde (5), il giallo (2) e infine il rosa (1). Molto frequenti sono anche i riferimenti a zone della città di Napoli (strade, piazze e monumenti) e a cibi e bevande. In particolare, nelle forme positive è molto menzionato il riso (7 volte su 15), mentre la pasta è decisamente l'alimento che meno piace agli apprendenti coinvolti (4 volte su 4). La scuola di italiano, l'insegnante e la lingua italiana ricevono 11 menzioni positive nel corpus indagato.

Infine, è interessante notare che vi sono diversi casi in cui si fa riferimento ad "altro", soprattutto in forma negativa (5 su 13 occorrenze totali), mostrando una maggiore capacità di uscire fuori dai campi semantici affrontati a scuola nel caso dell'espressione di quello che non piace. Tre le forme negative sono menzionati il mare (2 volte), il rumore, il razzismo e i cani.

3.3. Le esperienze didattiche

I 10 docenti alfabetizzatori coinvolti nella ricerca hanno dimostrato un forte interesse nei riguardi della tematica indagata dal questionario e grande disponibilità a collaborare.

Tutti hanno risposto in maniera affermativa alla domanda "Hai mai lavorato sull'espressione di gusti e preferenze con apprendenti analfabeti o debolmente alfabetizzati di italiano L2?". La risposta è stata per tutti positiva anche quando si è chiesto se tali funzioni fossero state affrontate nella produzione scritta. Tra le tecniche didattiche elencate dai docenti sono state

menzionate: la copia di singole parole o semplici frasi (anche con le lettere mobili), il completamento di frasi e dialoghi, i questionari con domande aperte, il riempimento di tabelle, lavori di gruppo per la realizzazione di cartelloni, piccole produzioni scritte a partire da immagini.

Rispetto ai contesti comunicativi o i campi semantici in relazione ai quali fosse presentata l'espressione di gusti e preferenze, 7 docenti su 10 hanno menzionato il cibo, 5 le attività del tempo libero e gli acquisti, 3 la città e il lavoro, 2 i desideri e i bisogni personali, solo 1 la scuola di italiano. Si riscontrano, quindi, nella didattica gli stessi campi semantici cui si fa riferimento nelle produzioni scritte degli apprendenti, tenendo presente che nell'ambito degli acquisti si affrontano solitamente il lessico dell'abbigliamento e anche i colori.

In risposta alla domanda relativa alle forme linguistiche presentate dai docenti per la realizzazione delle due funzioni, è stato menzionato un ampio ventaglio di strutture, non tutte esclusive delle due funzioni e non sempre previste ai livelli di alfabetizzazione: *mi piace/non mi piace, mi piacciono/non mi piacciono, il mio/la mia ... preferito/a è, io amo/ io non amo, io adoro, voglio/non voglio/vorrei, (per te/per me/per noi) è buono/non è buono, è bello/non è bello, preferisco.*

Alla domanda "Pensi che l'espressione dei propri gusti e quella delle proprie preferenze siano funzioni comunicative utili e importanti per questo particolare target? Perché?", tutti i docenti hanno risposto in maniera positiva, evidenziando sotto vari aspetti l'utilità delle due funzioni: esse sono molto frequenti nell'input prodotto da nativi e nei contesti reali di comunicazione; la loro utilità è, inoltre, messa in relazione anche a una possibilità di conoscenza di sé stessi e degli altri e di scambio di informazioni personali nel contesto della comunicazione in classe.

Non è mancato, inoltre, chi ha riflettuto sull'urgenza comunicativa, legata all'espressione di gusti e preferenze per il target di apprendenti vulnerabili. Si riportano di seguito alcune risposte fornite dai docenti:

Credo siano funzioni quasi vitali. La condizione dei richiedenti asilo è spesso una condizione di totale dipendenza dalla struttura che accoglie, quindi di scarsa autonomia. In tale contesto, riuscire ad esprimere gusti e preferenze è il passaggio necessario per riconquistare autonomia, per rendere esplicita la propria personalità che nel limbo giuridico del richiedente asilo è spesso annichilita.

Esprimere, seppur in maniera semplice, un tratto preciso della propria identità, attraverso i gusti, significa ritrovare chi o cosa si è.

Tra le difficoltà riscontrate nella didattica in relazione all'espressione di gusti e preferenze, è stata menzionata da diversi docenti una sorta di reticenza da parte degli apprendenti, legata anche, a volte, alla inadeguatezza degli

argomenti trattati:

Una difficoltà che tale target incontra è un'iniziale resistenza a esprimere i propri gusti nelle produzioni orali in plenaria: gli studenti inizialmente preferiscono dare risposte standardizzate o stereotipate, di facile approvazione / basso grado di potenziale contestazione da parte dei compagni; ripetono, perlopiù, le stesse cose.

Argomenti quali tempo libero, feste (e anche viaggi / vacanze) suscitano un forte senso di reticenza associabile al background di estrema vulnerabilità degli apprendenti in questione.

3.4. I materiali didattici

I manuali di italiano L2 segnalati dai docenti e osservati attraverso la scheda di analisi sono complessivamente 12, tutti strumenti didattici destinati a un target di adulti immigrati in Italia per motivi di lavoro o ospiti in strutture di accoglienza.³ I testi sono pensati per un livello di competenza linguistica che va dal Pre A1 all'A1 e più della metà di essi (7/12) è specificamente dedicata ad apprendenti analfabeti o debolmente alfabetizzati nella lingua materna.⁴ Sebbene non sia sempre esplicitato nella presentazione dei volumi, in tutti i manuali osservati l'approccio glottodidattico scelto appare pragmatico-comunicativo, con la proposta di sillabi integrati, in cui prevale l'aspetto nozionale-funzionale o situazionale. I contenuti comunicativi sono affiancati di volta in volta da sezioni dedicate a lessico, letto-scrittura, grammatica, testualità, cultura. In 5 manuali è molto evidente anche l'approccio umanistico-affettivo.

In ciascun manuale, sono state identificate tutte le occorrenze delle forme linguistiche specificamente legate all'espressione di gusti e preferenze, che sono risultate del tutto assenti in un unico testo tra quelli analizzati. Negli altri volumi, sono state individuate in totale 27 diverse forme e 161 occorrenze (Tabelle 4 e 5), distribuite in maniera quantitativamente non omogenea nei diversi volumi.

³ I manuali analizzati sono: *Facile Facile A1* (Cassiani, Mattioli, Parini 2008), *Percorsi italiani* (Rete degli insegnanti di lingua italiana 2009), *Facile Facile A0* (Cassiani, Mattioli 2010), *Detto e scritto* (Borri, Minuz 2013), *Senza Frontiere 1* (Flammini, Pasqualini 2015), *Incontri di parole* (Cidis Onlus 2015), *Italiano di base* (Bolzoni et al. 2016), *L'italiano per amico* (Comunità di Sant'Egidio 2017), *Pari e dispari Pre A1* (Borri et al. 2017), *Al centro* (Benenti, Mambelli, Mussi 2018), *Ponti di parole* (ItaStra 2018), *Pari e dispari A1* (Borri et al. 2018). Nel presente lavoro l'analisi si focalizzerà su quello che normalmente è definito "libro dello studente". Non si terranno in considerazione, invece, eventuali guide per gli insegnanti, eserciziari o altri materiali integrativi.

⁴ Si precisa che 3 manuali tra quelli osservati sono multilivello: *Italiano di base* è preA1-A2, *Incontri di parole* è A1-A2, *Io e l'italiano* è A1-A2.1. I dati relativi a tali manuali riguardano solo le parti del volume che fanno riferimento ai livelli di competenza Pre A1 e A1.

Forma positiva	n.	Forma negativa	n.
<i>ti piace</i>	27	<i>non ti piace</i>	3
<i>mi piace</i>	26	<i>non mi piace</i>	14
<i>mi piacciono</i>	7	<i>non mi piacciono</i>	4
<i>piacciono</i>	3	<i>non piacciono</i>	1
<i>piace</i>	3	<i>non piace</i>	1
<i>gli piacciono</i>	2	<i>non gli piacciono</i>	1
TOT	68	TOT	24

Tabella 4

Forme dell'espressione di gusti e preferenze individuate in positivo e negativo nei manuali di italiano L2.

Forma positiva	n.
<i>preferisco/-i/-e</i>	15
<i>preferito/-a/-i/-e</i>	12
<i>preferire</i>	6
<i>le piace</i>	5
<i>ti è piaciuto</i>	5
<i>adoro/a</i>	4
<i>amo/-a/-ano</i>	4
<i>ti piacciono</i>	4
<i>le piacciono</i>	3
<i>vi piace</i>	3
<i>preferiscono</i>	3
<i>gli piace</i>	2
<i>ci piace/ le è piaciuto/ preferiamo</i>	1
TOT	69

Tabella 5

Forme dell'espressione di gusti e preferenze individuate esclusivamente in positivo nei manuali di italiano L2.

Se tra le forme più frequenti non sorprende che vi sia la formula *mi/ti piace*, è singolare che siano presentati tanto spesso anche il presente indicativo del verbo *preferire*, soprattutto alla prima, alla seconda e alla terza persona

singolare, e le forme *preferito/-a/-i/-e*. Tali strutture sono assenti nei descrittori dell'alfabetizzazione e compaiono in maniera produttiva solo al livello di competenza A2, secondo i dati del *Profilo* (cfr. Introduzione). Sono testimoni delle difficoltà che queste forme comportano le poche occorrenze riscontrate nelle produzioni scritte del corpus analizzato, consistenti spesso in malformazioni o tentativi mal riusciti di copia della traccia.

È interessante notare, inoltre, che, sulle 161 occorrenze totali, quelle negative sono solo 24. In 4 manuali, infatti, la forma negativa non è per niente presentata; in altri 4 manuali, inoltre, è proposta in maniera fortemente secondaria rispetto alla forma positiva, per esempio solo in frasi-modello, in alternativa alla forma *sì, mi piace*, o esclusivamente nella tabella grammaticale (e non nell'input testuale) o, ancora, solo nei file audio per le attività di ascolto.

I dati raccolti attraverso la scheda di analisi hanno confermato i principali contesti comunicativi e i campi semantici in relazione ai quali le due funzioni sono più frequentemente presentate: cibi e bevande (in 9 manuali), acquisti, tempo libero, città e lavoro (5), attività della giornata e festività (3), lingua italiana (2), salute (1).

Rispetto alle abilità linguistiche esercitate attraverso l'uso delle forme individuate, un numero consistente di occorrenze si riscontra nell'input scritto, in attività di comprensione della lettura (Tabella 6). Sono frequenti anche le occorrenze in semplici attività di produzione scritta, con tecniche quali il riempimento di tabelle, il completamento di dialoghi o la scrittura di brevi frasi, in attività di interazione orale, soprattutto interviste ai compagni rispetto a cosa piace e cosa non piace, e di comprensione dell'ascolto. Non mancano, nei manuali analizzati, esercizi grammaticali in cui è richiesto di lavorare sulle forme oggetto di interesse di questa ricerca. In 9 manuali tra quelli osservati, infatti, la grammatica è presentata in maniera esplicita e sempre in modo induttivo, ad eccezione di un volume in cui è usato il metodo deduttivo. Negli altri 4 manuali la grammatica è implicita.

Abilità	n. di attività
comprensione lettura	27
produzione scritta	24
interazione orale	20
comprensione ascolto	16
riflessione grammaticale	16
competenza pragmatica	9
produzione orale	9
comprensione video	4

letto-scrittura	3
abilità di studio	1

Tabella 6

Abilità esercitate attraverso l'uso delle forme relative all'espressione di gusti e preferenze nei manuali analizzati.

Infine, gli input proposti, scritti, orali e video, sono per lo più dialoghi verosimili, brevi testi e frasi costruite ad hoc e spesso accompagnate da fotografie (per esempio dei diversi cibi) o illustrazioni. Talvolta, in particolare nelle attività di riflessione grammaticale, è possibile che si chieda agli apprendenti di lavorare su frasi completamente decontestualizzate e anche poco realistiche.

4. Discussione e conclusioni

L'analisi del corpus di produzioni scritte di apprendenti vulnerabili di italiano L2 analfabeti o debolmente alfabetizzati in L1 ha confermato che le funzioni comunicative riguardanti l'espressione di gusti e preferenze personali emergono sin dai primi stadi dell'interlingua, anche prima del livello A1 e anche in forma scritta: dalle strutture ellittiche del livello Alfa A1, passando per le formule malformate del Pre A1, fino al livello A1, nel quale gli apprendenti riescono a costruire frasi sintatticamente semplici e pragmaticamente efficaci in relazione alle due funzioni indagate.

I dati del corpus utilizzato per l'analisi indicano un'abitudine a lavorare sull'espressione di cosa piace nelle classi di alfabetizzazione in italiano L2, confinata spesso a campi semantici ricorrenti, affrontati nel percorso formativo e proposti dai manuali destinati allo specifico target.

Tuttavia, se essere in grado di esprimere gusti e preferenze nella seconda lingua in forma positiva è sicuramente importante, per apprendenti vulnerabili l'urgenza maggiore è rappresentata, piuttosto, dalla necessità di comunicare in L2 quello che non piace, che non è desiderato né desiderabile, come confermato anche dai docenti coinvolti nello studio. Rifugiati e richiedenti protezione internazionale si trovano, infatti, forzatamente calati in una dimensione culturalmente distante da quella d'origine e in cui le cose da apprendere sono tante: alle difficoltà più strettamente linguistico-comunicative, in particolare nei casi di analfabetismo e debole alfabetizzazione in L1, si aggiunge la necessità di adattarsi a nuove abitudini, spesso imposte nelle strutture di accoglienza, che riguardano, ad esempio, il modo di vestire e di mangiare, la gestione dello spazio fisico e del tempo della giornata. In questo contesto, l'espressione *no buono*, frequentissima nella comunicazione spontanea e utilizzata anche da soggetti con un livello di

competenza linguistica post-elementare in italiano L2, diventa simbolo dell'esigenza di delimitare i propri bisogni, di cautelarsi da quello che non si vuole, di dare voce alla propria personalità annichilita dai traumi e dall'attesa.

Nella dimensione dell'aula sembra riprodursi un mondo fittizio, quasi esclusivamente in positivo. I dati raccolti attraverso l'analisi dei manuali per l'alfabetizzazione in italiano L2 hanno, infatti, evidenziato un limite in tali strumenti didattici, che non sembrano rispondere adeguatamente al bisogno comunicativo di esprimere cosa non piace: le forme negative dell'espressione di gusti e preferenze, infatti, non sempre sono menzionate nei manuali per l'alfabetizzazione in italiano L2 e risultano spesso secondarie, presentate solo in dicotomia formale con le espressioni positive e, quindi, scarsamente esercitate.

L'esigenza di manifestare la propria identità culturale, ben più cruciale rispetto alla volontà di essere gentili o di condividere con gli altri le cose che piacciono, trova riscontro in poche occorrenze di forme negative all'interno del corpus analizzato, nelle quali è emersa, tuttavia, una maggiore creatività e spontaneità da parte degli apprendenti, con la menzione di parole difficili, legate alle vicende del passato, e 'scomode' come *mare* e *razzismo*.

In conclusione, si rende necessaria una riflessione sull'importanza di un'azione didattica che, rivolgendosi ad adulti vulnerabili, possa, con discrezione e accortezza, fare del percorso di alfabetizzazione nella lingua seconda anche un percorso di presa di coscienza della possibilità di esprimere i propri gusti e le proprie preferenze; un percorso nel quale apprendere che si può comunicare cosa non piace, cosa non si preferisce, anche in forma scritta e in modi diversi, più efficaci, probabilmente, del cristallizzato *no buono*.

Bionote: Anna De Meo è Professoressa di Didattica delle lingue moderne presso l'Università di Napoli L'Orientale, dove presiede il Centro Linguistico di Ateneo ed è delegata del Rettore per l'Apprendimento permanente e per lo *Student Refugee Program*. È attualmente la Presidente dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AItLA) e coordinatrice nazionale del Gruppo di Studio sulla Comunicazione Parlata (GSCP) della Società di Linguistica Italiana (SLI). I suoi interessi di ricerca includono l'acquisizione delle lingue seconde, la percezione e la produzione della L2, la prosodia, la pragmatica dell'interlingua.

Marta Maffia si è addottorata in Didattica delle lingue moderne all'Università di Napoli "L'Orientale", dove ora è ricercatrice a tempo determinato e si occupa principalmente di acquisizione dell'italiano L2, in particolare nel caso di apprendenti analfabeti e debolmente alfabetizzati in L1, di sociolinguistica delle migrazioni, di espressione vocale delle emozioni e analisi acustica della voce, anche in contesti clinici. Ha insegnato italiano L2 a immigrati e richiedenti protezione internazionale in enti del terzo settore e in centri di accoglienza.

Recapito autrici: ademeo@unior.it; mmaffia@unior.it

Riferimenti bibliografici

- Adami H. 2009, *The Role of Literacy in the Acculturation Process of Migrants*, in Consiglio d'Europa, *Case Studies: prepared for the Linguistic Integration of Adult Migrants Seminar*, Strasburgo.
- Benenti A., Mambelli M. e Mussi V. 2018, *Al centro. Corso di italiano per richiedenti asilo AI*, Loescher, Torino.
- Bolzoni A., Contini M., Frascoli D., Notaro P. C. e Perrella P. 2016, *Italiano di Base – livello PreA1-A2*, Alma edizioni, Firenze.
- Borri A. e Minuz F. 2013, *Detto e scritto. Corso di prima alfabetizzazione*, Loescher, Torino.
- Borri A., Caon F., Minuz F. e Tonioli V. 2017, *Pari e dispari. Italiano L2 per adulti in classi ad abilità differenziate Pre AI*, Loescher, Torino.
- Borri A., Caon F., Minuz F. e Tonioli V. 2018, *Pari e dispari. Italiano L2 per adulti in classi ad abilità differenziate AI*, Loescher, Torino.
- Borri A., Minuz F., Rocca L. e Sola C. 2014, *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'AI*, "I Quaderni della Ricerca" 17, Loescher, Torino.
- Cassiani P. e Mattioli L. 2010, *Facile facile A0. Libro di italiano per studenti stranieri*, Nina Edizioni, Pesaro.
- Cassiani P., Mattioli L. e Parini A. 2008, *Facile facile A1. Libro di italiano per studenti stranieri*, Nina Edizioni, Pesaro.
- Cattana A. e Nesci M.T. 2004, *Analizzare e correggere gli errori*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Cidis Onlus 2015, *Incontri di Parole. Manuale per l'apprendimento dell'italiano lingua seconda in età adulta*, Napoli.
- Cittalia-Fondazione Anci e Ministero dell'Interno 2019, *Atlante SPRAR/SIPROIMI 2018. Rapporto annuale SPRAR/SIPROIMI 2018. Sistema di protezione per titolari di protezione internazionale e per minori stranieri non accompagnati*, <https://www.sprar.it/wp-content/uploads/2019/11/Atlante-Sprar-Siproimi-2018-leggero.pdf> (30.04.2020).
- Comunità di Sant'Egidio 2017, *L'italiano per amico. Corso di italiano per stranieri. Livello base*, La Scuola, Brescia.
- Consiglio d'Europa 2017, *Toolkit del Consiglio d'Europa – Supporto linguistico per rifugiati adulti*, <https://ec.europa.eu/epale/it/resource-centre/content/toolkit-del-consiglio-deuropa> (30.04.2020).
- Corder S. 1985, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press, Oxford.
- Cortés Velásquez D., Faone S. e Nuzzo E. 2017, *Analizzare i manuali per l'insegnamento delle lingue: strumenti per una glottodidattica applicata*, in "Italiano LinguaDue" 2, pp. 1-74.
- Demetrio D. 1997, *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma/Bari.
- Flammini P. e Pasqualini T. 2015, *Senza Frontiere 1. Corso di italiano come seconda lingua*, Edilingua, Roma.
- Galos E., Bartolini L., Cook H. e Grant N. 2017, *Migrant Vulnerability to Human Trafficking and Exploitation: Evidence from the Central and Eastern Mediterranean*

- Migration Routes. International Organization for Migration, IOM, Ginevra.*
- ItaStra – Gruppo di lavoro “Adulti a bassa e media scolarità” 2018, *Ponti di parole. Livello Alfa*, Palermo University Press, Palermo.
- Knowles M. S. 1973, *The Adult Learner: A Neglected Species*, Gulf, Houston.
- Minuz F. 2005, *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Carocci, Roma.
- Minuz F. e Borri A. 2016, *Literacy and language teaching: tools, implementation and impact*, in “Italiano LinguaDue”, 2, pp. 220-231.
- O’ Donnell M. 2015, *UAM Corpus Tool* (versione 3.3), Computer software, <http://www.corpustool.com> (30.04.2020).
- Rete degli insegnanti di lingua italiana 2009, *Percorsi italiani. Corso di lingua italiana per principianti*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Spinelli B. e Parizzi F. 2010, *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, La Nuova Italia, Firenze.
- SPRAR - Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati 2010, *Le dimensioni del disagio mentale nei richiedenti asilo e rifugiati problemi aperti e strategie di intervento*, <https://www.sprar.it/wp-content/uploads/2017/02/Ricerca-Le-dimensioni-del-disagio-mentale-Cittalia-2010.pdf> (30.04.2020).