

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

ROBERTA FERRONI

**La commutazione di codice nella classe di lingua:
fra funzioni e rituali**

São Paulo
2008

ROBERTA FERRONI

**La commutazione di codice nella classe di lingua:
fra funzioni e rituali**

Dissertação apresentada ao
Departamento de Letras
Modernas da Faculdade de
Filosofia, Letras e Ciências
Humanas da Universidade de
São Paulo para obtenção do
título de Mestre

Área de Concentração: Língua
e Literatura Italiana
Orientador: Prof(a). Dr(a).
Olga Alejandra Mordente

São Paulo
2008

A Roberto, compagno di vita e di viaggio

RESUMO

FERRONI, R. **A comutação de código na aula de língua: entre funções e rituais**. 2008.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2008.

Esta pesquisa tem como argumento o estudo da comutação de códigos, isto é, a passagem do italiano ao português e vice-versa efetuado por professores e estudantes durante as aulas de italiano como língua estrangeira. O presente estudo é baseado em um corpus constituído de registros efetuados junto aos cursos elementares, intermediários e avançados de italiano no Campus da USP. Tendo como modelo de referência a Análise da Conversação, o estudo iluminou as várias funções realizadas pela comutação enfocando o contexto discursivo. Dos exemplos examinados emergiu que as maiorias das alterações foram iniciadas pelos alunos e não pelos professores. As categorias que foram identificadas são: alteração da gestão das atividades de classe, alteração do léxico e da gramática, alteração como afirmação do eu pessoa. Enquanto os estudantes utilizam indistintamente o português tanto no nível elementar como avançado, os professores apresentam grande variação entre si, dependendo do estilo didático e do tipo de atividade que está realizando. Para concluir, acreditamos que o uso da língua materna durante as aulas de língua estrangeira possa representar um recurso, uma estratégia para o desenvolvimento de uma competência multi-líguas e multi-cultural mais que um obstáculo à aprendizagem.

Palavras-chave: Língua materna. Língua estrangeira. Comutação de código. Competências multi-líguas.

ABSTRACT

FERRONI, R. **Code-Switching in foreign language classes: between function and ritual.** 2008. Thesis (Master) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Letras

This research focuses on the study of code-switching, the switching from Italian to Portuguese and vice versa done by teachers and students during Italian foreign language classes. This work is based on a corpus of registers gathered in elementary, intermediate and advanced classes of Italian as a second language at the USP Campus. Using as a reference model Conversation Analysis, this research sheds light over several functions of code-switching under the discourse context. The data shows that most of the code-switching was initiated by the students and not by the teachers. The categories that were assessed were: changing of class management activities, shifting for lexical or grammar clarification, shifting as assertion of the self. While students use Portuguese indistinctly in elementary and advanced levels, teachers tend to show great variation, depending on individual didactical style and the kind of activity in course. In conclusion, we believe that the use of mother language in a foreign language context might represent a resource, a strategy for the development of multi-language and multi-cultural competences more than a hazard to learning.

Keywords: Mother-language. Foreign language. Code-switching. Multilingual competencies.

SOMMARIO

INTRODUZIONE	9
CAPITOLO I – L’uso della lingua madre nella classe di lingua straniera: alcuni miti da sfatare	14
1.1 – Storia delle relazioni fra lingua materna e lingua straniera	15
1.2 – Il concetto di rappresentazione	21
1.3 Rappresentazioni di lingue e rappresentazioni dell’apprendimento	25
CAPITOLO II – Rituali di classe	31
2.1 – Fare produrre	32
2.2 - Far comprendere	34
2.3 - L’interazione in classe	37
2.4 – Le attività riflessive	39
2.5 – Il discorso bilingue	45
2.6 – Per un approccio conversazionale all’alternanza di codice	48
CAPITOLO III – Alternare quando e perché	53
3.1 – Studi sull’uso delle rispettive L1/L2	54
3.2 – Studi sulla distribuzione funzionale dell’uso della Lm/Ls	57
3.3 – Il ruolo dell’italiano a San Paolo	63
3.4 – Caratteristiche degli insegnanti, corso, e classi	65
3.5 – Procedura per la raccolta dati	67
3.6 – Trascrizione e analisi dei dati	68
3.7 – Prime considerazioni	69
3.8 – Le alternanze di codice iniziate dagli studenti	71

3.9 – L’alternanza di codice come affermazione dell’io persona	75
3.10 – L’alternanza linguistica nel discorso dell’insegnante	79
3.11 – Le alternanze nella gestione delle attività di classe	83
3.12 – L’alternanza nell’insegnamento del lessico	89
3.13 – L’alternanza nell’insegnamento della grammatica	95
3.14 – Come si passa da una lingua all’altra	98
3.15 – L’uso delle alternanze dal livello elementare al livello avanzato	100
CAPITOLO IV – Discussione dei risultati	103
4.1 – Alternanza linguistica nell’insegnamento della Grammatica e del Lessico	105
4.2 – Pratiche della classe	107
4.3 – Confronto fra insegnanti, classi, lezioni	108
4.4 – Implicazioni sulla scelta linguistica	110
4.5 – Alternare la lingua perché farlo?	113
CAPITOLO V – Conclusioni e suggerimenti per la ricerca futura	115
BIBLIOGRAFIA	118
ALLEGATI	127

ELENCO DI SIGLE

CC	Commutazione di codice
Lm	Lingua materna
Ls	Lingua straniera
L1	Lingua materna
L2	Lingua seconda
AC	Analisi della Conversazione

INTRODUZIONE

L'accesso alle lingue straniere è stato per lo più considerato da specialisti, insegnanti, didattici, metodologi, linguisti, psicologi, in termini di opposizione binaria. Più volte si sono soppesate diverse modalità di apprendimento, più o meno formali o naturali, fino ad opporre l'*acquisizione* all'*apprendimento* (KRASHEN, 1981). A seconda delle epoche si è riconosciuta una proprietà pressoché assoluta alle competenze orali o scritte e ci si è interrogati sulla più o meno necessaria associazione/dissociazione dei fatti linguistici e culturali.

I rapporti tra la lingua madre (d'ora in poi Lm) e la lingua straniera (d'ora in poi Ls) non sfuggono a tali dicotomie e costituiscono un punto chiave delle attuali correnti metodologiche, secondo cui vanno riconosciute relazioni di esclusione o di appoggio reciproco. Molti teorici dell'insegnamento e dell'apprendimento si sono battuti per sostenere il principio monolingue che prevede l'insegnamento della seconda lingua attraverso l'uso esclusivo di questa. Howatt (1984) sostiene che il principio monolingue basato sull'insegnamento della seconda lingua attraverso l'uso univoco di questa, è il più grande ritrovamento del ventesimo secolo nel campo dell'insegnamento della Ls. Con questa affermazione egli di fatto riassume il punto di vista di molti studiosi che hanno prodotto un mare di letteratura a riguardo (WILKINS, 1974; DULAY; BURT; KRASHEN, 1982; SWAIM, 1982; KRASHEN, 1982). La loro maggior argomentazione è che gli apprendenti hanno bisogno di ricevere un *input* maggiore possibile in Ls e di comunicare quanto più gli è concesso in Ls (KRASHEN, 1982). L'*input* e l'*output* sono dunque considerati i criteri fondamentali per l'acquisizione di qualsiasi lingua.

Tuttavia al di là delle varie scuole di pensiero nella classe si presentano situazioni molto diverse che richiedono da parte dell'insegnante un certo grado di riflessione. Nonostante i

continui sforzi, l'insegnante, si trova a fare i conti con una realtà ben diversa da quella prospettata nei libri, e così colto da continui sensi di colpa e frustrazioni accade sempre più spesso che debba gestire molti degli scambi linguistici facendo appello alla lingua madre. L'interesse per questa ricerca è nato sotto l'impulso di varie esperienze vissute personalmente in contesti di insegnamento dell'italiano all'estero¹. In varie occasioni durante le lezioni di italiano mi sono trovata più volte, seppure involontariamente, a parlare in una lingua diversa dalla mia ma comune al resto dei parlanti. Questi passaggi più propriamente detti *code-switching*, non mi sono mai rimasti indifferenti, ogni qual volta mi sono lasciata andare ho avvertito un senso di colpa e di impotenza a livello personale. Molte volte fra colleghi ci siamo ritrovati a discutere su questo argomento e puntualmente si sono creati degli schieramenti: da una parte ci sono coloro che rifiutano nettamente il ricorso alla Lm considerandolo negativo e inadeguato, dall'altra invece c'è chi sostiene che una piccola traduzione non possa che facilitare l'apprendimento. Da qui nasce l'interesse per questo argomento.

Varie sono le cause che favoriscono l'insorgenza della Lm:

- Innanzi tutto il fatto che essa sia comune all'insieme dei parlanti e che tutti siano in grado di dimostrare una conoscenza pressoché equivalente della stessa;
- L'artificialità scolastica dell'insegnamento apprendimento delle lingue, che non favorisce un uso comunicativo della Ls;
- Il grado di competenza degli alunni nella lingua straniera da apprendere non permette di spiegare concetti o intavolare attività direttamente nella Ls come previsto dagli obiettivi affidati all'insegnante;

¹ Ho insegnato italiano come Ls in Messico, Perù e Brasile, passando da contesti universitari a insegnante di

- L'età degli alunni non consente di effettuare senza rischi, l'immersione in una Ls mal dominata.

Tutti questi fattori ben spiegano l'ampio ricorso alla Lm durante la lezione di Ls. Scopo di questo studio non sarà solo quello di indagare e considerare questi passaggi unicamente da un punto di vista pragmatico/funzionale, vorremmo infatti considerare l'alternanza come un "supporto di apprendimento disponibile" per usare la metafora di Coste (2000, p. 198), per mezzo del quale il parlante o meglio ancora l'apprendente contribuisce alla creazione di un repertorio multiplo e diversificato tramite una pluralità di fonti e di supporti di apprendimento disponibili. Si tratterà pertanto di vedere l'insorgenza della lingua madre non come un fenomeno nefasto, opinione diffusa già dai tempi di Freis e Lado e suggellata dalla nozione di *interferenza*, quanto piuttosto come un ausilio per la costruzione di una competenza plurilingue e pluriculturale (COSTE, MOORE; ZARATE, 1997), la stessa di cui parla anche il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*.

La classe di lingua è infatti una comunità diglossica (PY, 1992), all'interno della quale la condivisione di una stessa lingua avviene per taciti accordi e in cui due tipi di discorso vengono costruiti su ambedue le lingue per consentire la comunicazione e allo stesso tempo la gestione delle parole e delle attività. Pertanto la commutazione consente il superamento di questa particolare situazione diglossica permettendo da un lato, di migliorare l'efficacia comunicativa e dall'altro il potenziale acquisitivo.

Data l'importanza dell'argomento specie per le sue conseguenze e riflessioni che può far scaturire a livello didattico ho deciso di approfondire questo argomento da un punto di vista teorico-scientifico.

La ricerca che presenterò parte dall'analisi di un corpus composto da circa 24 ore di registrazioni effettuate presso i corsi di italiano nel Campus, i livelli osservati partono

dall'elementare fino all'avanzato. I dati sono stati raccolti e poi trascritti secondo le norme di trascrizione del progetto NURC. L'analisi dettagliata delle pratiche comunicative è stata condotta attraverso l'approccio di indagine dell'Analisi della Conversazione (SACKS, SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974), coadiuvato dal contributo di Auer (1995) che, interpreta lo spostamento da una lingua all'altra come un "indice di contestualizzazione" che aiuta l'ascoltatore ad attribuire un significato situato a quanto viene detto, in tale ottica la commutazione di codice deve essere vista come una risorsa di cui i parlanti dispongono per dare importanza a quanto vanno dicendo nel corso dell'interazione.

Una delle scoperte di questa ricerca è stata che la commutazione di codice è spesso usata come un efficace segno di confine nel discorso e nei cambiamenti di forma. Il solo gesto di destreggiarsi tra i due codici linguistici è di per sé significativo: rende possibile la comunicazione e la negoziazione dei significati (sociali o relativi al discorso in atto), che altrimenti sarebbero difficili da spiegare esplicitamente. Ed è per questo che costituisce un valore aggiunto al repertorio di risorse comunicative dell'insegnante.

Si è scoperto anche che gli insegnanti possono usare il portoghese quando spiegano la grammatica e il lessico, seguendo rigorosamente degli schemi di Alternanza Linguistica.

I risultati ottenuti ci dicono che il principio monolingue non va applicato con rigore e rigidità assoluta, poiché non tiene in considerazione i bisogni di ogni gruppo di studenti. Occorre invece riconoscere un valore nell'alternanza e l'insegnante non va colpevolizzato per aver usato la lingua madre.

Nel primo capitolo descriveremo secondo una prospettiva storica quello che è stato nell'arco degli ultimi anni il rapporto tra Lm e Ls nel quadro dell'apprendimento linguistico e metodologico, riteniamo opportuno che la storia della metodologia delle lingue possa chiarire qual è l'attuale ruolo e l'importanza rivestita dalla Lm in contesti di insegnamento. Come vedremo a seconda delle epoche e degli approcci adottati, vi è stato una diversa modalità di

intendere l'uso della Lm, in alcuni casi si è addirittura arrivati a estromettere la Lm dalle lezioni di Ls. In questa prima parte inoltre ci soffermeremo anche sul concetto di *rappresentazione* e sull'importanza che può avere nell'apprendimento delle lingue straniere, studi recenti (ZARATE, 1993; CANDELIER; HERMANN-BRENNECKE 1993), hanno dimostrato che la lingua madre svolge un ruolo primario nell'apprendimento della Ls, poiché figura al centro delle rappresentazioni degli apprendenti, costituisce un punto d'ancoraggio, un riferimento importante per la costruzione del loro bagaglio metalinguistico.

Nel secondo capitolo presenteremo la classe di lingua e tutti gli elementi o "rituali", che la caratterizzano. Attraverso l'analisi di alcuni obblighi didattici che l'insegnante di lingua ha, quali il far produrre e il far comprendere, passeremo a descrivere secondo le linee guida dell'*Analisi della Conversazione*, le peculiarità del discorso nella classe di Ls, e del contesto bilingue, non possiamo infatti parlare di funzioni e di ruoli svolti dalla commutazione di codice se prima non conosciamo le macrostrutture in cui questa si origina.

Nella parte centrale dopo aver presentato una vasta bibliografia sulle varie ricerche effettuate sull'alternanza sia in termini funzionali che quantitativi in contesti bilingui nord americani e in classi di lingua straniera, analizzeremo le alternanze di codice, specie quelle iniziate dagli insegnanti, da un punto di vista pragmatico/funzionale. Questa ricerca si è posta come obiettivo quello di scoprire i meccanismi tramite i quali sono raggiunte le funzioni. Un risultato importante è che l'alternanza di codice è efficacemente usata per separare alcuni discorsi da altri nella forma o nei contenuti.

Dopo una dettagliata analisi di svariati esempi di alternanza linguistica, presenteremo i risultati della ricerca tenendo conto di:

- Le implicazioni della scelta linguistica nell'insegnamento della lingua italiana;
- Le considerazioni metodologiche sulla ricerca all'interno delle classi;
- I limiti della presente ricerca e alcuni suggerimenti per la ricerca futura.

L'obiettivo di questo studio è duplice: innanzitutto fare una panoramica dei corsi di italiano a San Paolo, osservare cosa realmente accade in classe, come, quando e perché gli insegnanti alternano il portoghese brasiliano del Brasile (d'ora in avanti solo portoghese) all'italiano; il secondo obiettivo è di ordine metodologico: la ricerca sulle classi di lingua si è sempre avvalsa di codici e sistemi funzionali; questo studio aspira a sviluppare un approccio qualitativo allo studio delle classi, ricorrendo a concetti e tecniche dell'Analisi della Conversazione.

Al termine di questo lavoro vorremmo interrogarci sulla ragion d'essere di tali scelte, riteniamo infatti che la lingua madre costituisca una risorsa per la costruzione di una competenza *plurilingue e pluriculturale*.

CAPITOLO I - L'uso della lingua madre nella classe di lingua straniera: alcuni miti da sfatare

Perché molti insegnanti ritengono inappropriato il ricorso alla lingua madre durante le lezioni di lingua?

Molte delle cause che stanno alla base di questo atteggiamento hanno un'origine storica e non possono essere semplicemente considerate come scelte personali dell'insegnante. Fin da quando l'insegnamento della Ls diviene oggetto di studio sia dal punto di vista teorico che didattico, molti studiosi hanno concentrato la loro attenzione sul ruolo da attribuire alla Lm. In molti casi l'interferenza della prima lingua è stata interpretata come un ostacolo nel processo di apprendimento di una Ls. Da allora fino ad oggi ne è passato del tempo ma nonostante le scoperte fatte da parte della comunità scientifica persiste una certa reticenza.

Vero è che non tutta la colpa è da imputare a certe scuole di pensiero, è ovvio che molto dipende anche dalla volontà del singolo e da certe rappresentazioni che si manifestano e soggiacciono nella nostra mente. Da molti studi emerge che la lingua madre rappresenta un punto di riferimento nel processo di apprendimento, sia sul piano acquisizionale che metalinguistico quindi sarà inevitabile il continuo confronto e il richiamo ad essa. Tale interferenza come vedremo non costituisce affatto un limite quanto piuttosto un ausilio.

1.1 - Storia delle relazioni fra lingua materna e lingua straniera

Qual è stato nell'arco degli ultimi decenni il ruolo che la lingua materna ha occupato nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere? Che tipo di relazioni si sono instaurate fra la Lm e la Ls? Perché è sempre stato considerato negativamente l'apporto della lingua madre nell'ambito dell'insegnamento della lingua straniera?

Se si desidera indagare a fondo tali questioni dobbiamo obbligatoriamente fare un passo indietro nel tempo e far risalire la nostra analisi partendo da una prospettiva storica. Si noterà infatti come a seconda delle epoche si sia andato diffondendo un sottile pregiudizio nei confronti della lingua madre dal quale sono maturati poi atteggiamenti di inclusione/esclusione. L'analisi dei fenomeni che derivano dal contatto tra le lingue e più in particolare le relazioni che intercorrono tra Lm e Ls ci impone di ripercorrere una breve

rassegna dei principali studi svolti a partire da qualche decennio nell'ambito della didattica della lingua straniera e delle principali teorie relative all'apprendimento di una lingua.

Innanzitutto dobbiamo premettere che la ricerca sull'apprendimento di una Ls non ha una lunga tradizione, specie se paragonata a quella della lingua materna, è negli anni 60 infatti che le classi di lingua diventano un vero e proprio oggetto d'interesse per la ricerca. In quegli anni ci fu una forte tendenza alla comparazione dell'efficacia dei vari metodi d'insegnamento della Ls e tutto ciò portò all'emergere di una serie di prescrizioni metodologiche riconosciute a livello mondiale.

La teoria che ha segnato gran parte degli anni 60 è stata quella *comportamentista*. Secondo il suo capofila Skinner dato che l'apprendimento della lingua madre altro non è che il risultato della formazione di abitudini che avviene tramite una catena di stimoli e risposte, anche l'apprendimento di una Ls seguirà gli stessi meccanismi per cui, compito dell'apprendente, sarà quello di acquisire nuove abitudini che ultrapassino l'influsso delle abitudini create dalla lingua madre. Ciò si realizza per mezzo di imitazione, memorizzazione e della pratica meccanica delle strutture. Questa teoria servirà negli anni successivi come supporto a tutti quegli studi che si occuperanno di apprendimento di una lingua non materna primo fra tutti l'*Analisi Contrastiva*. Elaborata dai linguisti Fries e Lado tra la fine degli anni 40 e primi anni 50, costituì il primo tentativo organizzato di mettere in relazione la Lm e la Ls nell'apprendimento di una lingua straniera. Tale sistema paragona sistematicamente la lingua madre dell'apprendente con la lingua oggetto di studio alla ricerca di similarità e di differenze. L'*Analisi Contrastiva* viene definita come: "lo studio parallelo di due lingue, condotto con uno stesso metodo e mettendo in evidenza gli stessi fatti, o l'assenza e la presenza degli stessi fatti" (WEINREICH, 1974, p. 20). Nella pratica questo significa che a seconda della lingua madre del parlante si potranno ricavare delle informazioni e quindi prevedere i punti di difficoltà che i discenti incontreranno. Come sostiene Lado, (1957) gli

individui tendono a trasferire le forme, i significati e la distribuzione delle forme e dei significati della loro lingua/cultura alla lingua/cultura straniera. Questa teoria ha influenzato per un lungo tempo non solo la ricerca ma anche i comportamenti degli insegnanti almeno per tutti gli anni sessanta e settanta. Secondo tale approccio l'esistenza di un errore è da considerarsi indicazione di quale meccanismo non ha operato. Gli errori dipendono dal cosiddetto fenomeno dell'*interferenza*, o *transfer negativo*, in base a cui ciò che si sta imparando viene influenzato da ciò che si è già appreso. Laddove le due lingue sono simili, vi sarà una facilitazione dell'apprendimento dovuta ad una interferenza positiva, laddove le due lingue sono diverse, il discente incontrerà delle difficoltà. Da ciò ne deriva che l'interferenza della lingua madre è avvertita tanto dagli studiosi quanto dagli insegnanti come un elemento di disturbo e pertanto negativo nel processo di apprendimento di una lingua straniera, per cui si opera spesso in senso preventivo (evitare le interferenze che minacciano l'apprendente) o terapeutico (estirpare le interferenze che danneggiano l'interlingua). Questa visione è sopravvissuta a lungo sia nelle rappresentazioni degli insegnanti che in quelle degli apprendenti, e nella pratica ha coinciso con l'estromissione sistematica della lingua madre dalla classe di lingua straniera. A partire dagli anni 60 sono state rivolte varie critiche all'*Analisi Contrastiva* ma non sono servite a riabilitare il ruolo della lingua materna, quanto piuttosto a rafforzare l'ipotesi della sua esclusione.

Gli anni successivi videro il nascere dell'*Analisi degli Errori*. Secondo tale approccio, l'errore va considerato come un indice di sviluppo normale del linguaggio tanto che Corder (1967, p. 26) commenta a proposito degli errori "è un modo per l'apprendente di mettere alla prova le sue ipotesi sulla natura sulla lingua che sta imparando". Gli errori grammaticali che gli apprendenti fanno nella seconda lingua non sono un riflesso della loro lingua madre, ma sono molto simili a quelli dei bambini che imparano la prima lingua.

Il cambio di prospettiva dipese in parte da un articolo pubblicato nel 1959 da Chomski intitolato *A Review of Skinner's Verbal*, in cui l'autore teorizzava l'esistenza di un meccanismo di predisposizione per l'apprendimento della lingua madre chiamato LAD. Secondo il linguista, l'acquisizione della lingua madre non è il risultato della formazione di abitudini come invece sostenevano i comportamentismi, quanto piuttosto un processo di formazione di regole che avviene tramite la formulazione di ipotesi e la loro verifica sui dati in entrata. Tale teoria finì per essere adottata anche da coloro che si occupavano dell'apprendimento di una lingua non materna e condusse a notevoli cambiamenti nell'ambito dell'insegnamento. Molti degli studi svolti sull'*Analisi degli Errori* contribuirono in gran parte a mitigare il ruolo negativo che fino ad allora era stato attribuito alla lingua madre e quindi a modificare certe attitudini presenti tanto negli apprendenti che negli insegnanti. In quegli stessi anni Selinker (1972) introduceva il concetto di *interlingua*. Oggetto di studio diventa tutta la lingua del discente, nelle varie fasi del suo sviluppo, cioè la sua *interlingua*. Si tratta cioè di un sistema linguistico "che risulta dai tentativi, da parte di un apprendente, di produrre una norma della lingua d'arrivo" (SELINKER, 1972, p. 214). È indipendente sia dalla lingua madre che dalla lingua oggetto di studio: è simile alla Lm e alla Ls in quanto sistematica, cioè governata da regole che indicano la formazione di ipotesi da parte del discente; è diversa dalla Lm e dalla Ls in quanto è semplificata, formatasi in base a processi analoghi a quelli di *pidginizzazione* e di *creolizzazione*. È inoltre variabile all'interno di un *continuum* che sta tra la Lm e la Ls, ed è permeabile in quanto è un sistema dinamico che varia da discente a discente. Il processo di apprendimento viene considerato come un processo attivo e creativo per cui l'errore non è più visto come una deviazione dalla norma, bensì fa parte del processo stesso di apprendimento.

La lingua madre in questo contesto viene vista come un elemento determinante per la costruzione e lo sviluppo dell'*interlingua*, pertanto dovrà essere preso in considerazione. Gli

studi di Corder in particolare (CORDER, 1978) collocheranno la lingua madre al centro della nozione di *interlingua* la quale, diviene a mano a mano sempre più elaborata per mezzo di sistemi di semplificazione e di ristrutturazione già presenti nella lingua madre.

Non staremo qui a citare le innumerevoli teorie elaborate negli anni a venire, non è nostra intenzione difatti dilungarci su tali argomenti, quanto piuttosto vorremmo aprire una riflessione. Dagli anni in cui si formalizza lo studio sull'apprendimento di una lingua straniera ad oggi, una delle maggiori preoccupazioni da parte degli studiosi è stata quella di attribuire un ruolo alla lingua materna, indipendentemente dalle soluzioni che sono state adottate, è chiaro che ciò ha lasciato un segno specie sul piano pratico, tant'è che continuano a sopravvivere atteggiamenti di presa di distanza se non di completa chiusura nei confronti dell'utilizzo della Lm nelle lezioni di lingua. Questa frattura è ancor più evidente là dove subentrano problemi relativi alla didattica.

Infatti fin da quando l'insegnamento della lingua seconda o straniera iniziò ad essere sistematizzato, si pose fin da subito la questione della prima lingua anche se non esplicitamente perlomeno in termini di scelte metodologiche. A questo punto sarà forse opportuno delineare un rapidissimo schizzo sull'evoluzione dei metodi più noti e utilizzati fin dal passato per capire come è che si è giunti a certe convinzioni.

Durante tutto il XIX secolo fu la metodologia tradizionale principalmente la metodologia *grammaticale-traduttiva* che dominò la scena. In quegli anni, l'apprendimento linguistico era considerato come “un insieme di regole e di eccezioni osservabili dentro le frasi e i testi, suscettibile di essere confrontata alle regole della lingua di partenza” (STERN, 1993, p. 103). All'insegnante viene richiesta una buona conoscenza della grammatica della lingua straniera, di far svolgere esercizi, traduzioni e composizioni. La lezione tipo è quella frontale e l'insegnante può di norma fare leva su un libro ben strutturato. Gli allievi riconoscono all'insegnante competenza e autorità e accettano sanzioni. In questo contesto la lingua madre

gioca un ruolo fondamentale, il ricorso a questa avviene in classe costantemente, tanto per comunicare, per spiegare, che per commentare o tradurre. Alla fine, sono soprattutto le competenze nella lingua materna che sono valutate per mezzo di una riflessione sulla lingua straniera. Bisognerà attendere lo sviluppo dell'insegnamento di lingue "vive"² straniere affinché questa metodologia ceda il passo ad altre più innovative. A partire dal XX secolo l'apprendimento delle lingue obbedirà ad obiettivi sempre più pratici e pragmatici. Da questo momento, la lingua prima occupa un ruolo contraddittorio: da una parte il suo apporto è considerato fondamentale dato che i presupposti teorici dell'acquisizione della Lm serviranno da modello, dall'altra l'esigenza di accedere ad una lingua comunicativa ne implicherà la sua normale esclusione. È su queste basi che sorge nel XX secolo la metodologia cosiddetta *diretta*. Nata in contrapposizione al metodo grammaticale-traduttivo, considerato inefficace e incentrato sulle lingue morte, mette al centro della didattica il parlare "direttamente" in lingua straniera senza la mediazione della lingua madre. La comunicazione è considerata come lo scopo principale per l'apprendimento delle lingue. Si ritiene che compito fondamentale dell'insegnante sia quello di condurre l'apprendente a pensare direttamente in lingua straniera, concezione che tutt'oggi sopravvive nelle rappresentazioni di molti alunni ed insegnanti. Questa visione influenzerà fortemente tutta la metodologia del 1900. L'esempio più clamoroso è quello del *metodo audiorale*. Diffusosi nel dopo guerra prima negli Stati Uniti e poi in Europa, pur mantenendo alcuni dei presupposti di quello diretto (lingua orale, apprendimento non cognitivo), sarà più rigido del precedente. Secondo i loro precetti, la lingua è in primo luogo un insieme acustico-visuale, la pronuncia è considerata come elemento principale nell'apprendimento di un'altra lingua per cui il ricorso alla lingua madre è visto come un elemento di disturbo, che può quindi ostacolare l'accesso alla lingua straniera. Gli strumenti utilizzati per l'apprendimento della Ls, film fissi e bande magnetiche,

² Del resto il metodo grammaticale-traduttivo si addice molto più all'insegnamento di lingue "morte" come il latino e il greco che non a lingue che richiedano un uso effettivo.

confermano questo atteggiamento di rifiuto: si deve presentare l'immagine sempre in anticipo rispetto al gruppo sonoro affinché gli allievi possano fare delle anticipazioni nella lingua d'arrivo, senza avere il tempo di immaginare gli enunciati in Lm. Questa concezione marcherà profondamente l'insegnamento della lingua straniera negli anni a venire al punto da trasformare la lingua materna in una sorta di tabù. Si dovranno attendere i primi anni Ottanta per assistere ad una prima messa in discussione di questo dogma. La vera svolta infatti arriva con l'*approccio comunicativo*, collegato ad una visione funzionale della lingua. L'accento si sposta dall'esigenza di apprendere una lingua come sistema a quella di impadronirsi di un comportamento che si rifà alle caratteristiche funzionali della lingua. Una funzione comunicativa si può infatti realizzare in molte maniere, con mezzi linguistici assai eterogenei e con diverso grado di difficoltà per lo studente, con scopi obiettivi e contesti diversi. Spesso risulta quindi difficile prevedere tutte le varianti in cui essa può presentarsi. La presenza della lingua madre è tollerata nella misura in cui questa permette di evitare tutti quei blocchi comunicativi e di apprendimento che caratterizzano le lezioni di lingua. Dunque, è solo di recente (e ancora solo parzialmente) che la Lm comincia a ritrovare il diritto di esistere nella classe di lingua straniera grazie alle continue ricerche condotte sia da un punto di vista cognitivo che sociolinguistico. Anche qui riteniamo superfluo ai fini del nostro studio, ricordare gli innumerevoli altri approcci che si sono susseguiti in ambito metodologico, basterà solo ricordare che dall'applicazione di metodi solidamente incentrati sulla lingua e la descrizione sistematica di questa, in cui l'insegnante svolge un ruolo dominante, siamo passati ad approcci via via sempre più eterogenei che identificano la lingua come una serie di comportamenti che sfuggono ad una sistematizzazione precostituita, dove l'insegnante dovrà assumere un comportamento elastico e autonomo nella concezione e nella gestione della didattica.

A conclusione di tutto ciò possiamo affermare che se il ricorso alla Lm oggi non è più in alcun modo proibito durante le lezioni di Ls, è comunque vero che il suo ruolo resta ancora da chiarire, anche se, da qualche anno, si assiste allo sviluppo di studi orientati in questa direzione e di tentativi per riportare in auge pratiche represses per molto tempo (MARTIN-JONES, 1995; CASTELLOTTI; MOORE, 1997).

1.2- Il concetto di rappresentazione

Per trattare del modo in cui i protagonisti percepiscono nella classe di lingue le relazioni tra la lingua madre e la lingua da apprendere, dobbiamo ricorrere alla nozione di *rappresentazione*. Data la sua naturale polisemia, aggiunta alle ulteriori accezioni attribuitele dai ricercatori in base al loro ambito disciplinare, sarà meglio introdurre il concetto di rappresentazione esaminandolo prima da una prospettiva filosofica-psicologica per poi affrontare l'ambito dell'insegnamento delle lingue. Senza pretendere di essere esaustivi, esporremo alcuni concetti essenziali sulle rappresentazioni, argomento particolarmente complesso e ancora poco chiaro sul piano teorico e spesso confuso con le nozioni di attitudine, opinione, stereotipo e mito (BOYER, 1996, p.16).

Come Luis Procher ci ricorda (1997, p. 11) “la questione delle rappresentazioni è una delle più vecchie nella storia della filosofia”, poiché si tratta di mettere su carta una tra le tante rappresentazioni del mondo. La definizione iniziale si mantiene, riferendosi contemporaneamente al *pensare* e al *dimostrare*, fino alla fine del XIX secolo, momento in cui il concetto viene fatto proprio dall'emergente sociologia che gli restituisce nuova vita, per poi confluire verso le scienze umane e sociali. Le “rappresentazioni collettive” (DURKHEIM, 1898) attraverso le quali gli agenti sociali costruiscono la loro conoscenza sulla realtà, si trasformeranno in seguito in “rappresentazioni sociali” (MOSCOVICI, 1986), diventando sin da allora particolarmente feconde nel campo della psicologia che vede nascere numerosi studi

basati sulla natura e la struttura delle rappresentazioni sociali (JODELET, 1989; GUIMELLI, 1994; MOLINER, 1996). Dopo Jodelet, una rappresentazione sociale diventa “una forma di conoscenza, socialmente elaborata e condivisa, dotata di un lato pratico e che partecipa alla costruzione di una realtà comune all’interno di un gruppo sociale”. Esse costituiscono un sistema a parte, interno alla conoscenza della realtà, le rappresentazioni non arrivano direttamente sulla realtà ma la circondano superficialmente. Appaiono perciò determinanti nella gestione delle relazioni sociali, sia dal punto di vista della condotta che della comunicazione.

Gli psicologi, specie quelli della psicologia cognitiva, si interessano meno alle rappresentazioni sociali e più a quelle conosciute come “rappresentazioni mentali”, oggetti fondamentali del processo cognitivo (RICHARD, 1990) che “occupano” largamente la memoria dell’individuo. Esiste tuttavia un disaccordo tra più tendenze, per cui le suddette rappresentazioni mentali sono considerate partecipi della memoria permanente (o a lungo termine), in quanto conoscenza e interpretazione, o come elementi della memoria lavorativa (o a breve termine), in quanto strutture transitorie della comprensione.

Il concetto di rappresentazione mentale è rimesso in discussione dall’approccio cognitivo, in quanto riflessi, interpretazioni, di un mondo preesistente (VARELA, 1989). Per Varela, al contrario, è dal rapporto dell’uomo con il mondo che emerge il mondo stesso.

Anche in linguistica, la nozione di rappresentazione è stata riletta da più correnti. Specie i sociolinguisti hanno condotto numerosi studi circa le attitudini del soggetto faccia a faccia con le lingue, la loro natura, il loro ruolo e i loro usi (LAFONTAINE, 1986; MATTHEY, 1997). Altri studi si rifanno all’emergenza e alla costruzione di rappresentazioni nel discorso e nelle interazioni (GRIZE, 1989; BERTHOUD, 1996), mentre dal punto di vista della linguistica dell’acquisizione, le rappresentazioni sono considerate elementi essenziali e portanti del

processo di appropriazione linguistica (KELLERMAN, 1979; GIACOBBE, 1990; VÉRONIQUE, 1990; OESCH-SERRA, 1995).

In un simile contesto scientifico, gli esperti di apprendimento hanno fatto delle rappresentazioni un concetto fondamentale del loro campo. Per primi i didattici della scienza hanno tentato di approfondire e precisare la nozione da un punto di vista prettamente didattico (GIORDAN; De VECCHI, 1987). Qui lo studio delle rappresentazioni trova la sua ragion d'essere nella "nozione di ostacolo pedagogico" (GERMAIN, 1983), pare infatti che gli individui abbiano la tendenza ad essere resistenti ai fatti e alle conoscenze che non siano conformi alle loro teorie implicite (MOSCOVICI, 1986). Tuttavia, sono proprio loro che oggi rifiutano il termine, prendendo a pretesto il disaccordo tra gli psicologi cognitivisti, considerandola alcuni come elemento della memoria permanente e altri di quella transitoria (GIORDAN; CLEMENTE, 1994). Propongono allora di sostituire il termine con quello di *concezione*, riconducibile alla sola memoria a lungo termine, ovvero all'insieme di concetti e di modelli di cui il soggetto dispone per affrontare un problema, quelli che altri chiamano "déjà-là" concettuale, o ancora, universo concettuale (ASTOLFI; DEVELAY, 1989). La studiosa brasiliana Ana Maria Ferreira Barcelos invece preferisce parlare di *crença* piuttosto che definisce come

construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossa experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 18).

Secondo la ricercatrice le credenze non sono delle strutture fisse ma variano a seconda del contesto e del periodo in cui si trovano, per cui sono dinamiche, mediate e infine paradossali dato che possono agire sia come strumento per avanzare ma anche come ostacolo per l'apprendimento e l'insegnamento di una lingua straniera³.

³ Lo studio sulle credenze nasce in Brasile a partire dagli anni 90, da allora sono stati pubblicati molti lavori: Kalaja; Barcelos, 2003; Barcelos, 2004; Moreira; Alves, 2004; Barcelos, 2004; Viera-Abrahão, 2004;

Ci si può interrogare su questa scelta e sulla possibilità di superare tale dicotomia, considerando che le rappresentazioni possono essere “installate” nella memoria a lungo termine, utilizzate in certi compiti previsti da situazioni all’interno del contesto, e in costante ricostruzione, grazie a riassetamenti continuativi, reinterpretazioni dell’oggetto e dell’espressione del soggetto.

Soprattutto da un punto di vista didattico, si può ipotizzare che sia proprio questo movimento dialettico tra la parte “determinata” e la parte “in costruzione” a rendere operativi gli interventi e a favorire evoluzioni.

Inoltre, nella didattica delle lingue, l’obiettivo dell’apprendimento è notevolmente diverso: non si tratta (o comunque non solo) di acquisire un sapere costituito, quanto di appropriarsi di usi contestualizzati e diversificati, in particolar modo a livello di interazione comunicativa. Una così elevata specificità rende estremamente rilevanti i fattori extra-disciplinari, sociali, economici, ideologici o affettivi, tra gli altri, e l’eterogeneità stessa della nozione di rappresentazione la rende particolarmente operativa e produttiva in questo campo, nella misura in cui permette di dar conto delle fonti e dei riferimenti multipli (psicologici, affettivi, sociali, cognitivi,...) coinvolti nell’apprendimento e insegnamento delle lingue.

1.3 - Rappresentazioni di lingue e rappresentazioni dell'apprendimento

Studi recenti hanno mostrato come, nell'apprendimento delle lingue straniere, giochino un ruolo fondamentale le immagini che gli studenti si creano circa la lingua, i suoi parlanti, e i paesi in cui è praticata (ZARATE, 1993; CANDELIER; HERMANN-BRENNECKE, 1993; CAIN; De PIETRO; 1997, MULLER, 1998). Tali immagini per lo più fortemente stereotipate, possono stimolare o, al contrario, inibire l'apprendimento. Nascono e si mantengono a livello sociale tramite diversi canali (media, letteratura, dépliants turistici, guide, ecc.) e non mancano di manifestarsi in modo più o meno esplicito durante le lezioni di lingua straniera, attraverso la personalità, le attitudini e i discorsi dell'insegnante. Queste

rappresentazioni che possono essere distinte a loro volta in rappresentazioni mentali e sociali, giocano un ruolo essenziale nel processo di apprendimento. La didattica delle scienze ci mostra come sia fondamentale il loro contributo per la costruzione e l'accesso a nuove conoscenze (GIORDAN; De VECCHI, 1987). Nell'ambito dell'apprendimento e soprattutto in quello delle lingue, la nozione di rappresentazione lascia emergere altri fattori legati alla concezione dell'oggetto stesso e conferisce alla questione delle rappresentazioni una dimensione supplementare. Come vari esperti hanno a più riprese evidenziato (CANDELIER, 1995; DABÈNE, 1990; GALISSON, 1989), le lingue non possono essere paragonate alle altre discipline, dato il loro stretto legame con la psicologia e l'ambito sociale. Una simile contraddizione, che per altro rende difficile stabilire con esattezza gli obiettivi dell'insegnamento delle lingue correnti, comporta tra insegnanti e studenti, un conflitto di rappresentazioni tra, da un lato, una cultura dell'apprendimento pregna delle abitudini scolastiche e, dall'altro, concezioni naturalistiche e ludiche dell'acquisizione delle lingue (CASTELLOTTI, 1998).

Attraverso lo studio delle rappresentazioni è possibile intravedere qual è il ruolo che apprendenti ed insegnanti attribuiscono alla lingua madre nel processo di apprendimento di una lingua straniera e sull'importanza che può avere nell'apprendimento delle lingue straniere, dato che costituisce un riferimento per la costruzione di un bagaglio metalinguistico. Un gruppo di ricercatori francesi ha studiato il fenomeno delle rappresentazioni tenendo conto:

- delle rappresentazioni elaborate a partire dalla lingua e dalla cultura da apprendere;
- delle rappresentazioni elaborate a partire da conoscenze previe;
- dalle rappresentazioni elaborate a partire dalla concezione che si ha della lingua.

Gran parte dei lavori recentemente pubblicati a proposito delle rappresentazioni delle lingue e del loro apprendimento, studiano il ruolo essenziale delle immagini che gli apprendenti

creano a proposito di quella lingua, i suoi parlanti e il paese in cui è parlata (ZARATE, 1993). Tali immagini sono presenti anche nella classe di lingua anche se in maniera meno esplicita e caricaturale. Secondo Zarate (1993, p. 36) “le rappresentazioni del paese e della lingua straniera da apprendere possono costituire a seconda dei casi un passo conflittuale orientato verso un processo positivo o no dello straniero”. Per questo motivo, all’insegnante spetta il ruolo di avvicinare o nel caso allontanare la cultura locale dalla cultura da insegnare. Certi studi (MULLER, 1998) rivelano una forte corrispondenza fra l’immagine che l’apprendente ha di un paese e le rappresentazioni che costruisce a proposito del proprio apprendimento e la lingua di quel paese. Così ad esempio ad un’immagine negativa della Germania corrisponderà la visione di un apprendimento difficile del tedesco. Significativo a questo proposito è anche la ricerca realizzata a Grenoble⁴ sulle rappresentazioni che circolano fra gli apprendenti su sette lingue romanze diverse ma vicine come: l’italiano, lo spagnolo, il portoghese, il rumeno, il francese, l’occitano, il catalano. L’analisi dei dati raccolti ha permesso di far emergere i principali tratti che i parlanti attribuiscono alle diverse lingue romanze e della loro visione sia linguistica che culturale. Ad esempio fra studenti francesi e portoghesi è abbastanza diffusa l’idea che l’italiano sia una lingua facile sia da capire che da apprendere. È apprezzata per la sua musicalità e per la sua cultura sia passata che presente anche se è considerata inutile rispetto ad altre lingue, spesso vi si associa la rappresentazione di una lingua affettiva che incarna il prototipo della lingua romanza. Tutti questi lavori, più o meno esplicitamente, lasciano intravedere un ruolo centrale esercitato nell’ambito delle rappresentazioni dalla lingua e dalla cultura d’origine dell’apprendente, che in qualche modo funzionano come una sorta di parametri su cui si costituiranno successive conoscenze culturali/linguistiche. Le rappresentazioni sono in effetti spesso elaborate a partire da un processo in cui ciò che è familiare e già noto costituisce un punto di comparazione rassicurante. Tuttavia ciò che a noi

⁴ Cfr., Dabène (1996).

più interessa ai fini della nostra ricerca non sono tanto le rappresentazioni che agiscono sugli apprendenti sul piano socio-culturale⁵, quanto indagare i legami tra Lm e Ls. In questo senso sono state condotte numerose ricerche (MATTHEY, 1997; CASTELLOTTI; MOORE, 1999) che hanno studiato le rappresentazioni dal punto di vista acquisitivo. Una delle concezioni più attese presenti nella maggioranza degli studi appena citati, è che la lingua madre possa ostacolare e bloccare l'apprendimento di un'altra lingua, in una intervista raccolta da Castellotti un' insegnante dichiara:

Non riescono a liberarsi della loro lingua madre, possiedono le strutture francesi e se si trovano davanti una frase con otto parole, allora vogliono assolutamente avere otto parole anche in spagnolo, arrivano con il loro schema e fanno un calcolo, credo che questo sia l'ostacolo principale. [...] forse perchè ...loro pensano in francese [...] non c'è niente da fare, non riescono a liberarsi del loro francese e ogni tanto mescolano anche l'inglese. (CASTELLOTTI, 2001, p. 17)

Questa rappresentazione è abbastanza diffusa anche fra gli studenti tanto che sempre Castellotti (2001) cita varie testimonianze di studenti adolescenti che considerano la loro lingua madre come qualche cosa che interferisce crea errori e confusione nel momento in cui tentano di apprendere un'altra lingua⁶. Il riferimento alla lingua madre è dunque sovente considerato come essenzialmente negativo, come un male verso il quale si è irresistibilmente attratti ma che è necessario combattere se si vogliono fare progressi. Sempre dall'indagine condotta dalla studiosa emerge che gli apprendenti hanno una visione generale della struttura delle lingue, del loro funzionamento e delle loro relazioni, fondata su di una concezione classificatrice, per cui le diverse lingue corrispondono quasi sistematicamente tra loro. Un apprendente dichiara così: “Prima io preparo la frase in francese poi la trasformo con le parole corrispondenti della lingua straniera facendo ben attenzione alla struttura grammaticale”(CASTELLOTTI, 2001, p. 35). Altri alunni addirittura descrivono le loro operazioni linguistiche come se si trattasse di montare un *puzzle*, dove ciascun tassello

⁵ Tale argomento rischierebbe di allontanarci dallo scopo della nostra analisi.

occuperà uno spazio predefinito e immutabile: “Prima penso la frase in francese poi, la traduco parola per parola attraverso l’uso del vocabolario” (CASTELLOTTI, 2001, p. 43). Queste rappresentazioni, rispondono ad un’idea generale secondo cui tutte le lingue umane non sono altro che la traduzione della propria lingua madre. Il tipo di concezioni che via via emergono rivelano l’appartenenza allo stesso postulato che potremmo semplificare nella maniera seguente: tutte le lingue funzionano allo stesso modo, le parole di una sono strettamente equivalenti alle parole di altre.

Degli studenti messi di fronte ad una lingua sconosciuta (si trattava di ricette di cucina illustrate in cinese e mandarino) hanno confermato questa interpretazione. Sebbene molti di loro si siano limitati alla semplice lettura delle illustrazioni per identificare i nomi dei diversi ingredienti, altri invece hanno preferito analizzare i segmenti grafici mettendo pertanto alla prova tutte le loro capacità di fare ipotesi⁷. Da questo esperimento è emerso ancora una volta con forza che la lingua madre è e rimane un punto d’appoggio e di riferimento nel processo di apprendimento di una lingua straniera. In particolare un gruppo di apprendenti ha sviluppato delle strategie di comparazione fra i segmenti scritti in cinese e i loro probabili equivalenti in francese, e hanno tentato di risalire al significato confrontando e associando i segni grafici con gli iconici. Il risultato di questo esperimento lascia intravedere chiaramente che l’ipotesi di una corrispondenza scritta, parola per parola, fra gli elementi grafici della prima lingua e dell’altra è senza dubbio la più attesa. Lo studio ha confermato che una delle rappresentazioni più frequenti fra gli apprendenti è che tutte le lingue non sono altro che la traduzione letterale della propria lingua madre. Cristiane Luc sottolinea a questo proposito che “ la lingua materna è un catalogo di frasi, la lingua seconda ne è un secondo, in corrispondenza parola per parola con la prima” (LUC, 1992, p. 29). Quindi non è sempre detto che la lingua madre possa

⁶ Si legge in una delle interviste raccolte dalla studiosa Castellotti (2001, p. 37): “La maggior parte del tempo, penso in francese, cerco di fare una traduzione della parola che ho anche se non si dovrebbe fare perché tradurre parola per parola è sbagliato”.

⁷ Cfr., Castellotti (2001).

rappresentare un vincolo e quindi un ostacolo, in alcuni casi si può trasformare in un appoggio, a partire dal quale gli apprendenti possono acquisire delle strategie per distaccarsi dalla Lm e accettare un diverso funzionamento dei due sistemi. Altri esempi del genere sono stati raccolti sempre da Castellotti (2001) dai quali si evince che attraverso certe capacità di astrazione come quelle metalinguistiche e metacomunicative possano indurre gli apprendenti a riflettere sulle divergenze e quindi a sviluppare delle ipotesi di funzionamento legate ad una lingua sconosciuta.

Un'altra rappresentazione abbastanza comune fra i parlanti è quella sulla distanza o vicinanza che separa la lingua straniera dalla lingua madre. È bene specificare che questa concezione non coincide necessariamente con la classificazione operata dai linguisti in funzione della parentela genetica o della tipologia delle lingue⁸. Numerosi lavori (KELLERMAN, 1979; JORDENS, 1979) hanno stabilito le basi di una psicotipologia tendente a mostrare che, più che le differenze o le somiglianze oggettive tra Lm e la Ls, sono le rappresentazioni che si ha di quella data lingua che influenzano il processo di apprendimento.

Se la lingua presa in esame è percepita come vicina, da queste rappresentazioni dipenderà il ricorso a strategie specifiche volte a valutare il grado di distanza e la natura al fine di ridurre e di ampliare la zona neutra all'interno dalla quale diviene possibile il passaggio (MOORE; CASTELLOTTI, 1999). A volte la vicinanza tra lingue può causare ulteriori problemi a causa di evidenti somiglianze tra i due sistemi, l'apprendente può così diffidare e inibire la possibilità di transferts. Questa diffidenza a volte è inculcata dagli stessi insegnanti i quali hanno sempre la tendenza a mettere l'alunno in guardia sulla questione dei falsi amici

l'ossessione dei 'falsi amici' [...] è a tal punto interiorizzata dagli apprendenti che arrivano a diffidare di somiglianze evidenti e in certi casi, addirittura a rifiutare la facile decodificazione di un termine spagnolo come *televisión* considerato troppo pericoloso perché simile! (DABÈNE, 1996, p. 396).

⁸ Da alcune ricerche ad esempio emerge che gli apprendenti considerano l'inglese molto più vicino al francese che non altre lingue romanze (Moore; Castellotti, 1999).

Se al contrario questa lingua appare molto lontana numerose tipologie di strategie possono essere osservate, dalla diffidenza di ricorrere alla Lm considerata troppo diversa, alla riduzione della distanza per mezzo di strategie d'analisi dei sistemi e passante per calchi improduttivi.

Dal quadro tratteggiato emerge dunque che qualsiasi sia la lingua straniera considerata, le relazioni tra le lingue da apprendere e la lingua madre si stabiliscono e si sviluppano a partire da vari insiemi di concezioni o rappresentazioni:

- le rappresentazioni dell'apprendimento in generale e di quello linguistico in particolare che si costituiscono a partire da esperienze anteriori dei soggetti, e dove l'acquisizione della Lm e il suo apprendimento scolastico occupano uno spazio privilegiato in quanto modello di riferimento;
- le rappresentazioni di ciò che è una lingua da un punto di vista generale, queste rappresentazioni sono elaborate e si sedimentano a partire dal substrato della lingua madre e specialmente dalle rappresentazioni metalinguistiche che sono state accumulate, sovrapposte, durante la sua acquisizione;
- le rappresentazioni della lingua e della cultura che si sta apprendendo, dei loro parlanti, del paese in cui è parlata, dello status che questa occupa a livello internazionale. Queste concezioni sono operazioni delle rappresentazioni sociali dominanti fra le lingue e le culture dell'apprendente;
- la percezione della distanza o della vicinanza interlinguistica che separa le lingue che non coincide affatto con la classificazione operata dai linguisti ma, dipende dalle rappresentazioni che ciascun parlante porta con sé.

Dunque è chiaro che non è possibile ignorare la lingua materna degli apprendenti che occupa un posto centrale nelle loro rappresentazioni e costituisce semplicemente un punto

d'ancoraggio, un ausilio nell'apprendimento di una lingua straniera e non come molti pensano un ostacolo.

CAPITOLO II – Rituali di classe

Nella classe di lingua hanno origine dei comportamenti propri che riguardano sia il piano linguistico che quello discorsivo, tutti questi elementi vengono chiamati da Cicurel “rituali”. Attraverso l'analisi di alcuni obblighi didattici che l'insegnante di lingua ha, quali il far produrre e il far comprendere, passeremo a descrivere secondo le linee guida dell'*Analisi della Conversazione* le peculiarità del discorso nella classe di Ls per poi riflettere sul contesto bilingue, territorio in cui trova la propria ragion d'essere la commutazione di codice, non possiamo infatti parlare di funzioni e di ruoli svolti dalla commutazione se prima non conosciamo le macrostrutture in cui questa si origina.

2.1 - Fare produrre

La classe di lingua in quanto classe, per il fatto cioè di distinguersi da altre situazioni comunicative, presenta alcuni tratti tipici nelle interazioni che vi si svolgono, ciò, avviene per due ragioni: innanzitutto perché ogni situazione di insegnamento poiché distinta da altri contesti comunicativi quotidiani presenta inevitabilmente un certo numero di costanti, in secondo luogo perché ogni situazione di insegnamento linguistico si differenzia dalle altre situazioni educative per il fatto che ciò che si insegna e si apprende è contemporaneamente il mezzo con il quale si insegna e quello con cui si apprende. Da questa identità tra oggetto di studio e strumento di studio derivano comportamenti verbali che si realizzano come rituali comunicativi, non obbligati ma ricorrenti.

Seguendo le linee indicate da Cicurel (1990a), vorremmo mettere in evidenza alcune peculiarità dell'interazione didattica partendo da quelli che sono gli obblighi professionali dell'insegnante di lingua.

Ciò che colpisce l'osservatore di un qualsiasi corso di lingua è il fatto che il discorso dell'insegnante procede quasi esclusivamente per domande.

Uno dei principali obblighi è quello di *far produrre* del linguaggio per mezzo di domande rivolte alla classe. Un insegnante di lingua infatti non può limitarsi a occupare un semplice ruolo di descrittore dell'oggetto da insegnare, egli deve al contrario generare parole scritte e orali. Secondo Cicurel l'insegnante a tale scopo

[...] ricorre ad una serie di *sollecitazioni* di cui la domanda è la forma più frequente. [Nella classe di lingua] ciò che varia rispetto ad altre situazioni istituzionali di insegnamento è *l'oggetto* della sollecitazione: si chiede all'apprendente di ripetere, di fare, di rifare, di correggere, di rispondere ad un altro studente ecc. (CICUREL, 1990a, p. 23).

Questo obbligo costituisce uno degli ostacoli principali affinché la comunicazione avvenga nel modo più sciolto e naturale possibile ma, d'altra parte, fa parte del gioco comunicativo tacito che si svolge tra insegnante e allievi come si nota dal frammento seguente:

ESEMPIO 1

(livello elementare, l'insegnante sta facendo delle domande per verificare la comprensione di un ascolto)

- I ((leggendo il libro)) chi va in albergo da solo?
A1 il signor Croci
I perché?
A1 perché::: vuole prenotare una camera singola
I bravissima

2.2 - Far comprendere

Un altro obbligo professionale dell'insegnante è *far comprendere*, la comprensione rappresenta una delle *strategie comunicative* al fine di “risolvere quello che si presenta come un problema per un individuo nella ricerca di un obiettivo comunicativo particolare” (FAERCH; KASPER, 1983). Fra le varie strategie discorsive che mirano a chiarire il senso di parole, frasi, e discorsi sono predominanti parafrasi, ripetizioni, riformulazioni, semplificazioni, o spesso un'incomprensione linguistica si risolve ricorrendo alla lingua materna come si può notare dall' esempio:

ESEMPIO 2

(livello elementare durante la correzione di un esercizio)

I oh ((rumori)) ma voi dovete correggere anche! ((leggendo le carte)) “le dò fastidio se fumo? Sì sì non c'è problema

A1 **é bom**

I ((facendo no con la testa)) è corretto? LE DO FASTIDIO SE FUMO? sì sì non c'è problema

A2 **sim não há problema**

I ah No? **eu atrapalho se EU fumo?** sì sì NO NO ... NO NO non sì sì ... quindi non è corretto

A.

Altre volte si procede per mezzo di *reformulazioni* le quali svolgono varie funzioni:

l'insegnante chiede agli studenti di "dire altrimenti" o di "dire meglio" quanto espresso, oppure l'insegnante può riformulare ciò che lo studente ha detto, si veda l'esempio:

ESEMPIO 3

(livello avanzato, durante un'attività di produzione orale)

- A in pratica questo testo tratta eh::: di un **casal**
I di una coppia
A di una coppia [litigando] a causa di un:::
I [che litiga]
A che litiga a causa di un matrimonio fatto...in **pressa**
A2 in fretta
I in fretta
A in fretta

Qui l'insegnante riformula con varie sequenze quanto detto dallo studente, le riformulazioni hanno lo scopo di far produrre, sono il riflesso di un contratto che lega i partecipanti in un contesto di classe.

Infine vi sono le *ripetizioni* che secondo Marcuschi⁹ (1996, p. 95) "sono una delle strategie di formulazione testuale maggiormente presenti nell'oralità" e servono per promuovere e facilitare la comprensione. Se osserviamo gli esempi presenti nel nostro *corpus*, notiamo per prima cosa che le ripetizioni sono molto diffuse fra tutti gli insegnanti. Inoltre da un punto di vista linguistico, possono manifestarsi sia a livello lessicale, esempio 4:

ESEMPIO 4

- A spazz::olado ()
I **SPAZZOLARE...** NO **spazzolare** i capelli o **spazzolare** i denti ((imitando i gesti))

che a livello di sintagma:

⁹ L'autore che si è occupato dell'argomento a più riprese (1992,1996), osserva che le ripetizioni si possono classificare in *auto-ripetizioni* e *eteroripetizioni* dove la più frequente è la prima. Le ripetizioni si manifestano in modo diverso, dal punto di vista linguistico possono essere distinte in: ripetizioni fonologiche, ripetizioni di morfema, ripetizioni di itens lessicali, ripetizioni di frasi; mentre le funzioni attuano le seguenti funzioni: coesione, comprensione, continuità discorsiva, argomentative, interattive.

ESEMPIO 5

I **quanto viene?** ((leggendo))

A1 e porque aqui está falando viene não entedi porque viene

I **quanto viene** è... quanto costa è sinonimo di costare ... **quanto viene** questo vestito? **quanto viene** questo libro? eh

Come si nota dall'esempio 4 spesso l'item ripetuto è pronunciato dall'insegnante ponendo una maggiore enfasi.

Appartengono a questa categoria tutti quei tipi di ripetizione che prevedono l'esatta traduzione della parola dalla Ls alla Lm:

ESEMPIO 6

I prima è un lavoro no: voi dovete prima INDOVINARE ... **adivinhar**

ESEMPIO 7

I allora "la rana dalla bocca larga" ... viveva in uno STAGNO::: ((scrive alla lavagna la parola stagno)) **pantanal**

ESEMPIO 8

I è ... allora c'è sempre una domanda e una risposta "la camera è tranquilla?" "sì: dà sul cortile interno"((leggendo le carte)) quindi **si devono abbinare le domande ... alle risposte** ((rivolgendosi allo stesso studente che sembra non aver capito)) **tem que sempre juntar a pergunta com a resposta**

Le strategie di comprensione non sono solamente sviluppate per comprendere una lingua straniera ma interessano ugualmente anche attività pedagogiche e più in generale la gestione della classe.

2.3 - L'interazione in classe

Se esaminiamo il contesto della classe di lingua tenendo conto delle teorie sull'*Analisi della Conversazione*¹⁰ si noterà che la conversazione che si sviluppa in questo contesto è asimmetrica in quanto fra gli interagenti non vi è una parità di diritti e di doveri comunicativi:

¹⁰ L'attenzione per l'interazione didattica nella classe di L2 è andata crescendo a partire dagli anni 80, in particolare durante tutti gli anni 90 si è assistito a quella che Seedhouse (1996) definisce "l'ortodossia comunicativa", che considera sostanzialmente inaccettabile il tipo di interazione che si svolge nelle lezioni di L2 di tipo tradizionale. Nel corso degli anni ottanta la ricerca si è concentrata sullo studio delle domande dell'insegnante (LONG, SATO, 1983; WHITE, LIGHTBOWN, 1984; BROCK, 1986; NUMAN, 1987). Queste ricerche concordano sul fatto che in classe è sempre l'insegnante che formula quasi tutte le domande e che la maggioranza sono del tipo "a risposta nota", le domande a risposta nota sono costruite in modo tale da sollecitare risposte meno complesse sintatticamente e meno estese delle domande di tipo "autentico" (LONG, SATO, 1983).

l'insegnante lo voglia o no ha il ruolo di regista poiché controlla il potere interazionale, ha cioè accesso a diritti negati agli altri partecipanti.

Come afferma Vion (1992) il professore occupa una posizione superiore, mentre l'alunno inferiore, questa asimmetria di ruoli dipende da una divergenza di sapere. In quanto tale l'insegnante apre e chiude l'interazione delimitandone i confini interni ed esterni; il suo turno occupa uno spazio maggiore¹¹; stabilisce il topico e di solito non ammette cambi se non stabiliti da lui stesso, le eventuali modifiche proposte dai ragazzi diventano argomento di discorso solo se inglobate da lui nel tema principale¹²; regola il sistema di comunicazione nel quale conserva sempre una posizione centrale; attribuisce il diritto di parola attraverso le varie procedure di etero-allocazione dei turni¹³.

È vettore di informazioni in quanto incarna la conoscenza della lingua e il sapere sulla lingua. È valutatore in quanto misura lo scarto tra la produzione dell'apprendente e la norma che egli stesso rappresenta.

L'insegnante approva o disapprova le produzioni degli alunni attraverso una struttura chiamata a tre mosse (IRE)¹⁴ del tipo: domanda-risposta-riscontro (SINCLAIR, COULTHARD, 1975; COULTHARD, 1977):

ESEMPIO 9

I incubo è il contrario del sogno

A pesadelo

I ((facendo sì con la testa))

¹¹ In una ricerca effettuata da Pedro (1992, p. 77-9) la studiosa osserva che i professori in generale parlano molto più della classe e che i loro enunciati sono molto più lunghi che quelli degli alunni.

¹² A questo proposito dice Orletti: "Manca, nell'interazione in classe, quel tipico andamento della conversazione tra pari che consiste in una continuità tematica ottenuta attraverso un ampliamento del tema iniziale che si realizza attraverso progressive trasformazioni tematiche. Deviazioni dal tema principale non sono generalmente ammesse e quando avvengono mettono in moto meccanismi di riparazione". (2000, p. 106-107)

¹³ Secondo Orletti (2000) la tecnica di autoselezione è quasi del tutto assente nella classe di lingua

¹⁴ La sequenza in tre mosse (IRE) viene anche definita con l'acronimo IRF, dove la terza mossa è chiamata Feedback, una definizione più neutra rispetto a Evaluation, la studiosa francese Kebrat-Orecchioni (1992) preferisce chiamarla "*sandwich*".

Nella prima mossa l'insegnante apre la sequenza con una domanda rivolta ad uno studente, nella seconda troviamo la risposta di questo, nella terza il commento. Di norma la valutazione dell'insegnante può avvenire in molteplici forme: può trattarsi di una correzione, può essere una semplice ripetizione dell'enunciato per indicare che è giusto o sbagliato, può essere una indicazione di tipo metalinguistica o solamente un enunciato di carattere affermativo o negativo. La sequenza di tre mosse è riconosciuta da parte degli interagenti come la sequenza normale, preferita, negli scambi che hanno come fine la verifica delle conoscenze, tanto che l'assenza della terza mossa viene interpretata dallo studente come una valutazione negativa.

2.4 - Le attività riflessive

Una delle proprietà che possiede il linguaggio è quella di poter essere oggetto stesso di studio, questa doppia valenza che Bange (1992) chiama di *bifocalizzazione*, trova nella classe di lingua un luogo di massima realizzazione.

La riflessività o metacomunicazione¹⁵ secondo Ciliberti (2003, p. 94) “si manifesta in ogni discorso (o pensiero) che abbia per oggetto le forme, i significati e gli usi di una parola, di una frase, di un discorso; la comunicazione nel suo svolgersi; le lingue, il linguaggio”.

L'attività riflessiva propria della classe di lingua riguarda le proprietà, il funzionamento, gli usi della lingua in quanto codice così come la “comunicazione”, il momento in cui i parlanti producono glosse, valutazioni sia rispetto agli scambi verbali in corso, sia rispetto a quelli precedenti o seguenti. Questa attività viene solitamente distinta in attività *metalinguistica* (il fare grammatica) e attività *metacomunicativa* (il comunicare sulla comunicazione stessa) anche se non sempre è possibile identificarli, i due piani si intrecciano e si sovrappongono, tanto da creare un continuo passaggio dal registro discorsivo a quello grammaticale. Nella classe di lingua come sottolinea Dabène (1984), il dialogo riflessivo (metalinguistico o metacomunicativo) non è solo co-sostanziale all'atto educativo attraverso il quale si insegna una lingua non materna, ma ne costituisce l'aspetto fondamentale. Per un'analisi che cerchi di rendere conto delle attività riflessive diventa rilevante osservare gli attori (insegnante/allievi) e con quali finalità specifiche si compiono le attività riflessive.

2.4.1 - Le attività metalinguistiche

Nella classe di lingue ogni scambio verbale costituisce un oggetto potenziale di riflessione *metalinguistica*. Il riflettere e comunicare sulla lingua in quanto codice può riguardare vari livelli di significato linguistico: fonologico, morfologico, lessicale, sintattico, testuale,

¹⁵ Le principali discipline che si sono occupate della riflessività o metacomunicazione sono: la filosofia del

discorsivo. L'attività metalinguistica può cioè vertere su singoli elementi microlinguistici, siano essi gruppi di sillabe, parole, sintagmi, frasi, ecc., ma anche su elementi macrolinguistici, come ad esempio i generi testuali per evidenziarne le regole e principi generali che ne guidano l'elaborazione. Si veda l'esempio 10 in cui l'attività è focalizzata su singoli elementi microlinguistici:

ESEMPIO 10

(livello avanzato, durante una spiegazione grammaticale)

- I ((scrivendo alla lavagna)) sì voglio dire al cameriere di fare questo e quello... di fare questo e quello abbiamo detto che è? ... ragazzi ((tossendo)) di fare questo questo e quello è ((indicando alla lavagna)) LO ... al cameriere viene ((scrivendo)) o VOGLIO DIRGLIELO togliendo sempre la e
A di portare il caffè
I NO... ESSE LO ((indicando il "lo" della lavagna)) ESSE LO é de portar o café è va bene?

Come si evince da questo stralcio l'aspetto comunicativo è messo in secondo piano, infatti l'insegnante sta privilegiando un'analisi formale a proposito dell'uso del pronome "LO", è da notare inoltre, e non è un caso isolato, che nella spiegazione l'insegnante passa dalla Ls alla Lm. Questo tipo di esempio in cui l'attività metalinguistica si realizza per mezzo di un passaggio di codice, è molto comune alla classe di lingua. Nell'esempio che segue invece l'attività metalinguistica avviene sul piano lessicale e anche qui non essendo sufficiente la prima spiegazione, l'insegnante deve ricorrere al brasiliano:

ESEMPIO 11

(livello intermedio, correzione di un esercizio)

- I puoi continuare V.?
A no no ... c'è un dubbio
I ancora ((ridendo))
A **spazz::olado** (
I **SPAZZOLARE... NO! spazzolare i capelli o spazzolare i denti** ((imitando i gesti))
A ((fa cenno di non aver capito))

I SPAZZOLARE ... escovar e pentear

A ah: qual é escovar?

I spazzolare

Non è sempre detto che l'attività riflessiva si realizzi su singoli elementi, a volte può interessare anche lo stesso piano discorsivo, può ad esempio riguardare principi e regole utilizzabili per lo svolgimento di una attività, come nell'esempio che segue relativo lo svolgimento di un gioco:

ESEMPIO 12

(livello elementare, l'insegnante sta dando le istruzioni per fare un gioco)

I allora mettete via questo: ((togliendo dal banco di uno studente un'altra attività)) e distribuite le carte certo? il gioco si chiama l'INTRUSO... L'INTRUSO è come il MICO ... ((una studentessa cerca di prendere la parola)) cosa T.?

A ()

I não prestem atenção para depois não ficar perguntando tá? **então o jogo é assim ... é o IM:: ... SI CHIAMA l'intruso... CHI è l'intruso? é o mico né? quem que está com ele no fim... perde!**

A quem atrapalha

I è ... allora c'è sempre una domanda e una risposta "la camera è tranquilla?" "sì: dà sul cortile interno"((leggendo le carte)) **quindi si devono abbinare le domande ... alle risposte** ((rivolgendosi allo stesso studente che sembra non aver capito)) **tem que sempre juntar a pergunta com a resposta formar uma dupla e aí... uma comprando do outro: tá? quem ficar com o intruso no fim perde**

A sono io o: mico ((risate))

Dopo le prime battute che rappresentano delle vere e proprie parentesi comunicative "Allora mettete via questo [...] não prestem atenção pra depois não ficar perguntando tá?", l'insegnante passa a spiegare il funzionamento dell'attività ed è a questo punto che la comunicazione si interrompe per dar vita ad uno scambio di tipo metalinguistico in cui l'italiano si intreccia alla lingua madre.

2.4.2 - Le attività metacomunicative

Come abbiamo detto l'attività riflessiva può essere distinta in attività metalinguistica e attività *metacomunicativa*. Nel primo caso essa assume come oggetto il codice; nel secondo si focalizza sulla comunicazione e si realizza attraverso commenti, glosse, valutazioni che i parlanti producono rispetto all'interazione, sia a quella in corso, sia a quella precedente o seguente. In una lezione, ed in particolare durante la lezione di lingua, i due livelli di riflessività sono compresenti e spesso si sovrappongono, tuttavia le due attività appaiono ben sufficientemente diversificate (anche se con un margine di soggettività) tanto da poter essere riconosciute e distinte.

Gli enunciati metacomunicativi sono strettamente collegati al contesto in cui la comunicazione ha luogo, si tratta cioè di enunciati che costituiscono un secondo piano discorsivo. Come è stato evidenziato in varie ricerche sulla comunicazione, nell'interazione verbale quotidiana si ricorre spesso a commenti metacomunicativi per gestire e controllare le attività discorsive. La metacomunicazione non serve cioè soltanto a superare eventuali difficoltà di comprensione dovute a formulazioni linguistiche poco chiare, essa svolge una più vasta gamma di funzioni riconducibili a quelle generali di organizzazione e monitoraggio dell'interazione. In un saggio sull'argomento Orletti (1983) ha sottolineato come i messaggi espliciti attraverso i quali i parlanti si trasmettono informazioni sullo scambio in corso (enunciati metacomunicativi) assolvono a molteplici funzioni quali, per esempio:

- Indicare o ribadire ciò che i parlanti stanno facendo;
- Stabilire il ruolo dei parlanti e il rapporto tra i parlanti;
- Scandire lo sviluppo del discorso;
- Rendere esplicite le intenzioni comunicative;
- Rendere esplicite le regole per comunicare nella situazione;

- Precisare i contenuti tematici dell'interazione in corso;
- Rendere esplicito chi ha il diritto di parola;
- Prevenire difficoltà di comprensione;
- Verificare la reciproca comprensione;
- Superare le difficoltà di comprensione che si sono create.

In questo esempio tratto da un livello avanzato l'insegnante controlla e ri-orienta anche se ironicamente un alunno durante la correzione di un esercizio:

ESEMPIO 13

A il professor Angus Valac cirurgo ((leggendo ad alta voce))

I [COME?]

A [cirurgo]

I NO... cirurgo no.

A cirurgo

I cirurgo também não

A cirurgo ((risate))

I **RAGAZZI per favore date un'occhiata alla fonetica perché altrimenti... é de chorar**
((risate della classe))

Molti dei commenti metacomunicativi nella classe di lingua riguardano tutte quelle pratiche discorsive che danno luogo ad una "doppia enunciazione" (Trevisi, 1979) che si crea attraverso la sovraesposizione di una situazione comunicativa creata per l'esercizio della lingua e una situazione reale della classe di lingua. Cicurel (1990a) evidenzia il duplice ruolo dell'alunno nel gioco recitativo: quello di "apprendente" che agisce secondo una serie di convenzioni comunicative, e quello di un "personaggio immaginario" da interpretare. Molti di questi passaggi che saranno analizzati in modo più approfondito nel prossimo capitolo, avvengono anch'essi per mezzo del passaggio di codice, si veda a proposito il seguente esempio:

ESEMPIO 14

(livello elementare, l'insegnante si rivolge ad un alunno per verificare la comprensione)

I di cosa parla Antonio ... di cosa parla questa unità

A **eu estou procurando a página que página que é**

I cinquantatre

A ho bisogno di un paio di occhiali perché non vedo nulla ((leggendo))

In questa sequenza l'alunno si allontana dal gioco didattico proposto dall'insegnante per stabilirne un altro cioè quello dell' "io persona". Altre volte il passaggio può essere marcato da un commento umoristico in cui di nuovo l'apprendente passa dal "tu allievo" al "tu persona" anche in questo caso come nel precedente il rifiuto è contrassegnato dall'utilizzo della lingua madre che ci riporta dalla finzione alla realtà:

ESEMPIO 15

- I e adesso tocca a voi dovete parlare SOLO IN ITALIANO adesso ((leggendo la consegna del libro)) "dite ad un compagno di corso come arrivare DALLA scuola a casa vostra... spiegate che mezzi pubblici deve prendere dove deve scendere che strada deve fare dalla fermata a casa vostra"
- A ((ridendo)) **eu nunca peguei o ônibus em São Paulo**

2.5 - Il discorso bilingue

Un tratto proprio della classe di lingue è la possibilità di poter passare con abbastanza facilità dalla modalità monolingue a quella bilingue, tale fenomeno che la rende peculiare rispetto agli altri contesti educativi ci induce ad aprire una parentesi sul *bilinguismo*. Sebbene il bilinguismo sia presente in tutti i contesti di apprendimento specie se teniamo conto delle variabili diafasiche e diastratiche, questo fenomeno appare più marcato in contesti di insegnamento linguistico. In quest'ultimo caso il parlare bilingue è caratterizzato dalla presenza di interferenze, ovvero da forme che passano da un sistema linguistico all'altro, dando luogo a quei fenomeni chiamati: *alternanza di codice*, *calchi* o ancora *prestiti*. Avviene così che il parlante bilingue spesso e volentieri si trova ad occupare un ruolo asimmetrico di tipo *esolingue*, per superare tale divergenza il parlante meno esperto si affida alla guida dell'interlocutore che detiene una maggiore competenza cioè l'insegnante, questo ovviamente produce una tensione sul piano acquisitivo.

Tutti quei fenomeni in cui si manifestano formalmente i contatti fra le due lingue a livello individuale, sono spesso raggruppati in un'unica macrocategoria: si parla generalmente di interferenze, di alternanze di codice, di prestiti, calchi, ristrutturazioni o secondo la definizione più generale coniata da Lüdi (1987) di *marche transcodiche* (MTC). Tale termine quindi è da considerarsi un iperonimo di tutte quelle formule linguistiche che, in un determinato segmento di discorso formulato in una lingua x, contengono elementi linguistici di una lingua y. Queste interferenze agiscono su vari livelli: sulla forma, sulla natura

discorsiva, sulle funzioni, e nel caso dell'alternanza di codice agiscono solo sul piano discorsivo. Detto ciò è normale che la nozione di marche transcodiche non sia applicabile solamente allo studio dei parlanti bilingui ma, anche a certi errori prodotti dai parlanti (LÜDI, 1991; MOORE; PY, 1995).

Si può inoltre osservare che a seconda della tipologia di interferenza utilizzata, queste possono assumere un valore cognitivo (ad esempio nel caso di un significato sconosciuto a partire da una forma in Lm) sociale (per esempio come indice di contestualizzazione) o funzionale.

Ma da che cosa hanno origine questi continui passaggi da un codice all'altro che caratterizzano il parlante bilingue?

Per rispondere a questa domanda, Py (1992) ha immaginato che il repertorio linguistico di un bilingue sia retto e mosso da due forze variabili e contrarie:

- Da una parte vi è la tendenza ad avvicinare il più possibile le due lingue l'una all'altra, di modo da facilitare i diversi passaggi che il soggetto è portato ad operare nelle sue pratiche linguistiche: cambi di lingua, traduzioni, alternanza di codice.
- Dall'altra vi è uno sforzo a combattere la tendenza precedente, ovvero ad evitare il continuo richiamo alla Lm che può risultare all'occhio dell'apprendente troppo marcato.

In questo modo il parlante bilingue può optare per l'una o per l'altra forza a seconda del contesto o delle proprie scelte personali, comunque indipendentemente da quali siano le tendenze personali, queste forze si manifestano congiuntamente.

È così che l'alternanza di codice si manifesta come una scelta del parlante per sottolineare la differenza fra le due lingue. Produrre o interpretare un discorso bilingue vuol dire giocare con queste due forze dove l'una prende il sopravvento sull'altra, in modo durabile o episodico, attraverso dei vai e vieni continui. Questo gioco sarà condotto in maniera

individuale o collettiva e in alcuni casi sarà negoziato dagli interlocutori secondo delle regole generali.

Per questo motivo la classe di lingue è paragonata ad una *comunità diglossica* (PY, 1997) all'interno della quale le due lingue Lm e Ls, si dividono dei domini che possono essere fra loro comuni o concorrenziali. Tale dualità può dar luogo a degli scambi in cui la lingua oggetto di apprendimento e quella madre coesistono nello stesso contesto ma assolvono a funzioni diverse, si può osservare dice Py:

che la risposta ad una domanda dell'insegnante formulata in L2 può dar luogo ad una discussione in L1 fra due o più allievi, nella quale il risultato sarà quello di rispondere all'insegnante in L2. O ancora che il passaggio alla L1 funzioni come un vettore per mezzo del quale gli studenti sfuggono alle restrizioni tematiche o alla routine stabilita dal professore o dall'istituzione scolastica (PY, 1997, p. 500).

2.6 - Per un approccio conversazionale all'alternanza di codice

Una volta tracciato un quadro generale che tenga conto del contesto e delle varie peculiarità che contraddistinguono la classe di lingue, vorremmo concludere questa parte presentando i principi teorici che intendiamo adottare nell'analizzare il fenomeno l'alternanza di codice altrimenti detto *code-switching*.

Per prima cosa la nostra riflessione, intende porre l'accento sulle pratiche discorsive che hanno luogo dentro la classe, quest'ultima intesa però non in senso isolato ma vista come comunità in cui i propri usi e costumi sono ovviamente collegati a quelli della società che la circonda.

Sebbene molte delle ricerche condotte in questo ambito, abbiano preferito basarsi su degli approcci tradizionali¹⁶, che in linea di massima si servono di schemi di codici funzionali e di conteggi sulla frequenza delle parole codificate, la prospettiva che qui intendiamo proporre si fonda sull'*Analisi della Conversazione* che offre rispetto al passato maggiori vantaggi dato che si sofferma anche su espressioni meno ricorrenti e attribuisce un ruolo fondamentale al contesto in cui si svolge la conversazione.

¹⁶ La ricerca sulle classi di lingua si è sempre avvalsa di codici e sistemi funzionali (es. Milk, 1981).

L'Analisi della Conversazione, nasce sotto il segno dell'etnometodologia, la quale a partire dagli anni 70 si contrappone all'analisi chomskiana che basava lo studio della lingua solo ed esclusivamente sulla *competenza*¹⁷, ignorando che l'interazione faccia a faccia ha una sua organizzazione specifica, al pari delle altre istituzioni della società (Goffman, Garfinkel).

Dall'etnometodologia riprende il principio "emico" dell'analisi (PIKE, 1964; WATSON-GEGEO, 1988). Ciò significa che è l'interpretazione del discorso da parte degli stessi interagenti che il ricercatore deve mettere a nudo, cercando delle prove intrinseche ai dati stessi (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974). Le ricerche condotte in questo ambito hanno messo in luce un aspetto fondamentale dell'interazione:

Qualsiasi tipo di interazione è possibile perché i partecipanti condividono alcune competenze comunicative. Queste consistono in parte nella conoscenza della lingua, dei modi in cui gli elementi della lingua sono combinati e usati (lessico, grammatica e sintassi, intonazione, prosodia ecc.). Ma esse includono anche, cosa più importante, la conoscenza relativa a strutture, regolarità, norme e aspettative [...]. Di solito non siamo consapevoli di possedere questa 'conoscenza'. Tuttavia essa è fondamentale per i partecipanti all'interazione, affinché essi giungano a un'interpretazione comune riguardo a ciò che vanno dicendo e facendo nel momento in cui parlano. La coerenza nel parlato, quindi, e la condivisione di un'interpretazione comune sottostante derivano da un 'insieme *condiviso* di metodi e procedure' (Heritage, 1984: 241); e questi, a loro volta, sono gli elementi costitutivi delle nostre competenze comunicative primarie. Così, quando studiamo la conversazione, noi cerchiamo di scoprire quali sono le competenze essenziali e fondamentali che ci accomunano e che rendono ogni comunicazione possibile tra i membri di una cultura (Drew, 2001, p. 43).

Per sintetizzare, possiamo riassumere la prospettiva della AC secondo quattro assiomi fondamentali:

- L'interazione è organizzata strutturalmente;
- I contenuti dell'interazione dipendono dal contesto e allo stesso tempo rinnovano il contesto;

¹⁷ Per competenza si intende secondo la definizione di Dubois (1979, p. 59) "[...] il sistema di regole interiorizzato dai soggetti parlanti che costituisce il loro sapere linguistico, grazie al quale essi sono capaci di

- Nessun dettaglio può essere trascurato, considerato accidentale o irrilevante; i dettagli non sono organizzati gerarchicamente;
- L'approccio migliore per lo studio dell'interazione sociale è l'analisi naturale dell'interazione così come si presenta.

Secondo il primo assioma che dissente totalmente da Chomsky, il quale aveva escluso la possibilità di studiare l'interazione in quanto disordinata e per questo refrattaria ad una descrizione formale, qualsiasi interazione sociale è organizzata strutturalmente.

Goffman lo dice esplicitamente paragonando la conversazione al traffico stradale

Le tecniche usate dai pedoni per evitare di urtarsi a vicenda [...] [sembrano] insignificanti [...] eppure ci sono tanti accorgimenti simili che sono costantemente usati e che formano un modello del comportamento stradale. Senza di essi il traffico sarebbe una carneficina (GOFFMAN, 1981, p. 12).

Per cui, molti dei discorsi fatti in classe si presentano con un certo ordine (sia cronologico, sia logico, cioè che mantengono una coerenza). Ogni presa di parola, che sia dell'insegnante o dello studente, mostra segni di riferimento al discorso precedente. Inoltre l'insegnante generalmente, ha in mente l'argomento di cui si parlerà durante la lezione, mentre gli studenti avranno le loro aspettative.

Le aspettative, ad ogni modo, non necessariamente determinano i fatti, o almeno non in modo meccanico, assoluto. Questo è quanto ci suggerisce il secondo assioma, affermando che ogni contributo all'interazione deriva dal contesto e rinnova il contesto.

Vale a dire: i partecipanti continuamente fanno riferimento al contesto per dare senso a quello che stanno dicendo e contemporaneamente, il loro discorso cambia il contesto poiché, lo arricchisce di contenuti. È questa la natura dinamica dell'interazione, il suo perenne movimento, risultato di costanti negoziazioni e cooperazioni tra interagenti. Ed è proprio tale natura che rende difficile qualsiasi tipo di analisi, soprattutto quelle basate su concetti nozionistici e categorie fisse.

Il terzo assioma ci dice che nessuna analisi può respingere a priori un minimo dettaglio di interazione, considerandolo insignificante o casuale. Ciò implica un lavoro profondo e dettagliato sui dati, che dipende quindi dalla reperibilità dei dati stessi, dalla qualità della loro registrazione e trascrizione. Dato che, l'Analisi della Conversazione considera ogni particolare come potenzialmente significativo, dettagli che si verificano raramente, non vengono considerati meno rilevanti, poiché questo tipo di lavoro non ha a che fare con la frequenza e la ricorrenza delle caratteristiche dell'interazione.

L'AC attribuisce grande importanza alla "naturalità" dei dati, ciò deriva dal fatto che il linguaggio è "un veicolo per la vita di vite vere con interessi reali in un mondo reale" (SCHEGLOFF; JEFFERSON; SACKS, 1977). Ne consegue che i dati "falsi", come ad esempio i giochi di ruolo, gli esperimenti ecc., non vengono presi in considerazione ai fini dell'analisi.

Se il primo lavoro di analisi conversazionale è stato condotto su interazioni ordinarie, successivamente i concetti e le tecniche della materia sono state applicate a vari contesti come quello istituzionale, medico, giudiziario infine a partire dagli anni sessanta vi è stato in ambito anglosassone e statunitense un interesse per lo studio dell'interazione in classe (SINCLAR, COULTHARD, 1975; MCHOUL, 1978, 1990; MEHAN, 1979; CAZDEN, 1986; EDWARDS, WESTGATE, 1987; LERNER, 1995; MERCER, 1995).

Sono ormai numerosi gli studi sia sulla classe in quanto ambiente comunicativo (CILIBERTI; ANDERSON, 1999) che sull'insegnamento/apprendimento intesi come processi linguistici¹⁸, in ambito brasiliano dobbiamo ricordare i numerosi contributi di Silva Luiz Antonio (1998, 2003).

¹⁸ Il linguaggio della classe è stato descritto come un tipo particolare di discorso istituzionale e, in prospettiva etnometodologica, ne sono state individuate somiglianze e divergenze rispetto al cosiddetto "discorso ordinario" (cfr., ORLETTI, 2000; FASULO, PONTECORVO, 2000). È stato rilevato che le peculiarità del discorso di

Consideriamo questa materia particolarmente utile anche per lo studio delle alternanze di codice. Un approccio alla commutazione di codice in linea con il quadro teorico appena tracciato è quello proposto da Auer in *The Pragmatics of Code-Switching: A Sequential Approach* (1995). L'autore, mette in luce come l'approccio di tipo classificatorio non possa rendere conto di come i partecipanti possano essere d'accordo su una interpretazione dell'alternanza, piuttosto che sull'altra. Rifacendosi ai concetti dell'AC Auer, per lo studio delle alternanze, propone un'analisi analitica che stabilisca prototipi di alternanze linguistiche (ad esempio discorsi riportati o riferiti dai partecipanti). Questo è un enorme passo in avanti se vogliamo un risultato più significativo sulle alternanze linguistiche. Secondo lo studioso lo spostamento da una lingua all'altra va inteso come un "indice di contestualizzazione"¹⁹ (GUMPERZ, 1982) che aiuta l'ascoltatore ad attribuire un significato situato a quanto viene detto grazie al rapporto di contrasto che si crea fra segmenti discorsivi contigui. In tale ottica la commutazione di codice deve essere vista come una risorsa di cui i parlanti dispongono per conferire una particolare salienza a quanto vanno dicendo nel corso dell'interazione. Ed è proprio questo tipo di approccio che intendiamo adottare in questa ricerca per dare un'immagine dinamica delle alternanze linguistiche presenti nella classe di italiano come Ls.

classe sono particolarmente evidenti nelle classi di lingua in cui quest'ultima costituisce, al contempo, mezzo di comunicazione e contenuto disciplinare oggetto di riflessione e di analisi formale.

¹⁹ Per Gumperz la *contestualizzazione* è il processo mediante il quale aspetti centrali dell'interazione in corso (centrali ai fini della comunicazione fra i partecipanti e denominabili contesti) sono segnalati da indici verbali e non verbali prodotti dai partecipanti stessi; tali indici consentono loro di inferire in modo interpretativo il contesto attivo al momento, sulla base di convenzioni culturali non codificate, quindi sostanzialmente inconsapevoli e difficilmente esplicitabili dai partecipanti e dall'analista. La produzione, e l'interpretazione non soggettivamente arbitraria, di tali indici accompagna costantemente ogni segmento di parlato naturale, ed è indispensabile per la comprensione dei significati espressi. Buona parte degli indici di contestualizzazione identificati da Gumperz consistono in fenomeni prosodici: variazioni di tono, di volume e di velocità di

CAPITOLO III – Alternare quando e perché

emissione della voce, pause fino a considerare altri aspetti quali lo stile, il lessico e per l'appunto i cambi di codice.

Questo capitolo è composto da due sezioni: nella prima si riportano i principali studi effettuati nelle classi di lingua sulle alternanze di codice, nella seconda parte invece dopo aver presentato il corpus del progetto e le norme di trascrizione, analizzeremo l'alternanza linguistica come strategia di separazione di forme e contenuti tra insegnanti e studenti e in sequenze all'interno dell'insegnamento.

3.1 - Studi sull'uso delle rispettive L1/L2

In questo campo di ricerca una tematica importante è la scelta della lingua da usare nelle classi di Ls. La maggior parte degli studi sono stati fatti in “*content classrooms*”²⁰ all’interno di programmi bilingue del Nord America²¹, mentre pochissimi sono quelli svolti in classi di lingua.

L’interesse della ricerca si è concentrato essenzialmente in due aspetti: la distribuzione funzionale dei due codici all’interno della classe e l’uso quantitativo della Lm e della Ls. Ecco un breve saggio sulle principali ricerche condotte.

Molti di questi studi sono stati condotti in Nord America, in programmi bilingui per bambini di età prescolare. Il loro scopo primario è verificare se venga data una reale importanza sia alla lingua ufficiale (inglese) sia alla lingua madre delle minoranze dei bambini (spagnolo, cantonese, ecc.), calcolando l’uso di tali lingue durante le lezioni (quante parole pronunciate, in quale lingua, con quale frequenza). La metodologia prevede una visita alla classe, l’osservazione, l’annotazione e la registrazione su nastro o videocassetta della lezione da analizzare in un secondo momento. Tutti i ricercatori sono arrivati alla conclusione che l’inglese è usato in forma assai maggiore rispetto alle varie lingue materne, alle quali invece si ricorre in base a tutta una serie di fattori.

In uno studio condotto su bambini cantonesi in un asilo americano, Wong-Fillmore (1980) ha notato che spesso la Lm era usata in base al grado di individualizzazione che intercorreva nelle interazioni tra l’insegnante e il bambino. Nel corso bilingue cantonese-inglese, l’insegnante parlava un minimo di Lm (8%) e per il resto Ls (92%) durante le spiegazioni rivolte a tutta la classe, mentre parlava più Lm (28%) nelle interazioni individuali con il singolo bambino. Nelle interazioni a tu per tu il bambino usava molta più Lm (79%) che durante le spiegazioni generali rivolte a tutta la classe (4%). Dallo studio è emerso anche che

²⁰ Una “*content classroom*” è una classe dove l’obiettivo pedagogico è il contenuto, la materia, non la lingua (es. matematica, geografia...).

²¹ I programmi bilingue negli USA sono programmi speciali diretti ai non parlanti inglese, le cui insegnanti usano sia l’inglese sia la lingua madre dei bambini.

nei gruppi di lavoro e di sostegno su ESL²² la maestra usava la Lm per il 12% e i bambini per l'11%. Per quanto riguarda invece i corsi di fonetica, 23% l'insegnante e il 56% gli studenti.

In una ricerca di Frohlich del 1985 sull'orientamento comunicativo nelle classi di Ls di quattro diversi programmi in Canada, il linguaggio dell'insegnante di tutti e quattro i programmi rifletteva un uso intensivo della lingua d'arrivo (96%). Anche gli studenti generalmente usavano la lingua d'arrivo, soprattutto quando si sentivano controllati dall'insegnante, mentre nei momenti di libertà o di lavoro individuale ricorrevano spesso alla lingua madre. Questo risultato ha confermato quello che Wong-Fillmore aveva già scoperto.

Sebbene l'interazione insegnante-studente (es. lavoro in classe, lavoro di gruppo o individuale) possa influenzare la quantità relativa d'uso della Lm/Ls, vi sono fattori altrettanto importanti come la preferenza per la lingua e i programmi specifici.

Uno studio etnografico longitudinale (CHESTERFIELD, 1983) condotto in classi prescolari bilingui (spagnolo-inglese) collocate in due distretti diversi, ha dimostrato che lo staff di un distretto faceva un uso maggiore della Lm rispetto all'altro. Chesterfield ha concluso che un uso più intensivo della Lm dipendeva probabilmente alla preferenza per la lingua da parte dei bambini e anche a programmi specifici.

Gli effetti dei programmi specifici possono comunque essere compensati considerando la diversità che c'è tra insegnante e insegnante, così come ha notato Strong (1986) paragonando l'uso della Lm (spagnolo o cantonese) da parte dell'insegnante di lingua in classi bilingue di quarta e quinta elementare e le classi di "immersione" monolingue. Egli ha scoperto che rispetto alle aspettative dei programmi bilingue, che prevedono un maggior uso della Lm, in realtà gli insegnanti di Lm ne usano ben poca (6%).

Tutti questi studi si sono occupati sulla quantità dell'uso della lingua madre e della lingua straniera. Ma parlare di quantità non è sufficiente, sappiamo bene infatti che ci sono dei

²² ESL è una sigla usata per indicare l'insegnamento dell'inglese come seconda lingua ai bambini delle minoranze negli USA.

momenti precisi in cui si sceglie di esprimersi in una lingua o nell'altra. Questi studi hanno come obiettivo quello di studiare la distribuzione funzionale dell'uso della Lm e della Ls all'interno della classe di lingua, ecco una breve rassegna delle principali ricerche condotte in questo ambito.

3.2 - Studi sulla distribuzione funzionale dell'uso della Lm/Ls

Molte delle ricerche che si sono occupate di questo argomento, sono state condotte su classi bilingui di scuole americane, poche invece sono quelle svolte in contesti di insegnamento della lingua straniera, solo negli ultimi anni questo argomento ha destato interesse specie fra i ricercatori francesi.

Nella maggior parte dei casi, la lingua usata in classe è stata codificata tramite sistemi di analisi dell'interazione, presentando spesso caratteri di differenti categorie funzionali. È interessante scoprire a che tipi di funzioni assolvono rispettivamente la lingua madre e la lingua straniera.

In uno studio sulla scelta linguistica condotto in classi bilingui spagnole di cinque scuole materne, adottando un facsimile del Sistema a Codici multipli di Flanders (*Multiple Coding System*), Lagarreta (1977) si è occupato della distribuzione funzionale dello spagnolo (Lm) e dell'inglese (Ls) riportandola a due diversi modelli: la *Traduzione Simultanea*²³ e i *Giorni Alterni*²⁴. Lagarreta ha così scoperto che il metodo dei *Giorni Alterni* garantisce un'uguale distribuzione fra spagnolo e inglese. Inoltre lo spagnolo è usato per animare e dare istruzioni, mentre l'inglese è usato in particolare per correggere i bambini. Tuttavia nel modello di *Traduzione Simultanea*, le insegnanti invece di usare lo spagnolo per dare colore alle parole, o per fare approfondimenti, scelgono di usare prevalentemente l'inglese anche per queste funzioni.

²³ La "traduzione simultanea" è un modello bilingue in cui ai bambini delle minoranze ci si rivolge in Lm e Ls contemporaneamente.

²⁴ Nel modello "a giorni alterni" si usa un giorno spagnolo e un giorno inglese.

La possibile esistenza di un mancato squilibrio funzionale tra Lm e Ls nelle classi bilingui ha sollevato non poche polemiche tra i ricercatori. In un'analisi della ripartizione funzionale di spagnolo Lm e inglese Ls durante le lezioni di educazione civica in una scuola media, Milk (1981) ha codificato il linguaggio dell'insegnante distinguendo ben otto funzioni pedagogiche fondamentali (informative, direttive, umoristico espressive, ecc.) basate sugli studi di Sinclair e Coulthard (1975). Da questo studio emerge che l'inglese è la lingua predominante nelle direttive (92%) e metalinguistiche (63%), mentre c'è un grande equilibrio tra le due lingue in altre funzioni (informative, espressive, deduzioni, risposte).

Durante l'attività di osservazione della classe Milk rimane sorpreso dall'abilità dell'insegnante di usare l'ironia e le battute sia come mezzo di controllo della socialità (tramite la creazione del senso di solidarietà), sia come mezzo per motivare e incoraggiare gli studenti. Ciò viene compiuto almeno in parte, parlando in un certo modo che comprende il volgere dallo spagnolo all'inglese e viceversa.

Qualcosa del genere è stato rilevato anche da Guthrie (1984) che ha condotto un insolito studio sulla scelta linguistica in lezioni di inglese frequentate da studenti di 11 anni americano-cantonesi provenienti da diversi livelli di padronanza dell'inglese (dal basilico al fluente). Sono stati analizzati due tipi di lezione: quelle di lettura svolte da un'insegnante bilingue inglese-cantonese, e quelle orali con un'insegnante monolingue. Le lezioni sono state registrate da due osservatori e poi trascritte, dopodiché ogni presa di parola sia dell'insegnante che degli studenti è stata codificata in base agli atti conversativi (protesta, richiesta d'azione, ecc.).

Ne è risultato che le interazioni tra gli studenti più carenti in inglese e l'insegnante monolingue sono caratterizzate da una forte presenza di atti conversativi come la richiesta di attenzione, la richiesta di aiuto, la protesta, indicando una certa perdita di controllo e dell'attenzione (GUTHRIE, 1984).

D'altra parte, sebbene l'insegnante bilingue ricorra al cantonese solo raramente (7% in media) durante le lezioni di lettura in inglese, lo fa per ragioni ben precise (aveva dichiarato che usava il cantonese il meno possibile durante le lezioni ed è rimasta colpita quando ha scoperto che ha usato tutta quella quantità di Lm). Guthrie ha così sintetizzato i risultati raccolti sull'uso della Lm da parte dell'insegnante:

[...] i dati mostrano come abbia attentamente selezionato quelle occasioni in cui l'ha fatto (ossia parlare cinese²⁵), e ha usato il cinese per una varietà di scopi, inclusa la traduzione, come un codice condiviso di solidarietà e per le procedure. Molto frequentemente, comunque, ha usato la lingua degli studenti per chiarire o verificare la comprensione. Il suo uso della lingua rivela una certa sensibilità ai significati variabili in cinese e inglese che le ha permesso di scorgere eventuali cause di confusione [...] Semplicemente riconosce i momenti in cui gli studenti possono avere delle difficoltà; forse perché lei stessa ha studiato l'inglese come seconda lingua. (GUTHRIE, 1984, p. 47)

Ciò riprende le osservazioni di Wong-Fillmore, ovvero che una piccola quantità di cantonese Lm viene usata durante la lezione essenzialmente per spiegare concetti e istruzioni che altrimenti sarebbero difficili per i bambini da capire.

I risultati di queste ricerche sembrano confermare che generalmente la lingua madre è usata per dare spiegazioni, per sollecitare la curiosità, l'interesse degli studenti e per socializzare. Questo metodo sembra particolarmente efficace con studenti che hanno poca dimestichezza con la lingua straniera.

In uno studio elaborato da Johnson (1983, 1985)²⁶ in classi anglo-cinesi di Hong Kong, sono state osservate 15 insegnanti delle classi prima seconda e terza di 5 scuole di diverso standard accademico, per ogni insegnante sono state analizzate 3 lezioni.

Johnson ha rilevato che le insegnanti alternano durante le lezioni i vari codici ma i risultati più sorprendenti dello studio sono stati: primo, la pura e semplice quantità complessiva di

²⁵ Cinese qui sta per cantonese.

²⁶ Elaborato per la prima volta nel 1983, poi rivisto nel 1985.

alternanza linguistica (in media una ogni 18 secondi di discorso); secondo, il grado di variabilità fra le insegnanti (dall'assenza di alternanza fino a 389 alternanze).

La ricerca di Johnson ci fornisce informazioni preziose circa le *content classrooms*. Comparando le strategie dell'alternanza linguistica bilingue con il “metodo della separazione”, egli conclude che le prime risultano più efficaci, poiché hanno il vantaggio di adattarsi alle esigenze dello studente e ai gruppi. Ciò non toglie che la situazione della seconda lingua o comunque della lingua straniera sia tutt'altra cosa.

Un' insegnante ha tenuto per tutta la durata del primo corso di inglese di recupero un diario. Nel diario di Ho²⁷ sono state annotate due esperienze di insegnamento svolte contemporaneamente per un periodo di 4 mesi (108 ore per gruppo). Con il gruppo A ha usato solo l'inglese, mentre con il gruppo B si è avvalsa anche del cantonese in particolare per le seguenti funzioni:

- spiegazione del lessico;
- dare istruzioni;
- spiegare le regole grammaticali;
- rivolgersi al singolo studente;
- rimproverare la classe.

L'insegnante scrive che ha fatto il possibile per assolvere a queste funzioni anche nel gruppo A, senza ricorrere al cantonese, ma aiutandosi con gesti, espressioni del volto, immagini, esempi e parafrasi. Sebbene spesso abbia sentito la tentazione di usare il cantonese, ad esempio per la spiegazione di vocaboli astratti o di nomi di oggetti o luoghi sconosciuti agli studenti, si è sempre trattenuta. Sostiene comunque che l'assenza totale della lingua madre è un obiettivo difficile da raggiungere, soprattutto per studenti che parlano fra loro spiegandosi a vicenda i vari concetti.

²⁷ Questo è il nome dell'insegnante.

Nonostante il divieto impostosi di usare il cantonese, Ho ha sentito il bisogno di infrangere la regola per potersi avvicinare alle esigenze di due studenti particolarmente carenti. Ecco i motivi per i quali Ho ha usato la lingua madre:

Ragioni degli studenti: non capivano l'insegnante; rispondevano positivamente all'uso della Lm; erano indisciplinati; alcuni studenti erano più deboli; mancanza di tempo.

Ragioni dell'insegnante: il piacere di usare la Lm; il grosso carico di lavoro e la preoccupazione; il considerare opportuno l'uso della Lm in alcuni casi.

Dopo 4 mesi di esperimento, l'atteggiamento di Ho verso l'uso della lingua madre è cambiato, da una specie di senso di colpa e resistenza è passata ad una forma di accettazione e piacere.

In certe occasioni ha scelto deliberatamente di usare il cantonese con il gruppo B mentre, per quanto riguarda il gruppo A, nonostante la tentazione sia stata forte, ha cercato di resistere.

Puntualizza inoltre che il suo cambio di atteggiamento verso l'uso della lingua madre ha attraversato delle fasi ben precise: senso di colpa, frustrazione e confusione.

La ricerca di Lin pubblicata nel 1990, pone l'attenzione al contesto discorsivo delle alternanze linguistiche tra Lm e Ls ed è stata condotta su 4 scuole secondarie di Hong Kong durante le lezioni di inglese. La studiosa individua varie classi di alternanza: alternanza linguistica nella strutturazione discorsiva, nella separazione dei contenuti e nella negoziazione insegnante/studente e alternanza linguistica nell'insegnamento della grammatica e del lessico. Inoltre l'obiettivo della sua ricerca è stato oltre quello di individuare le funzioni svolte dalle lingue, anche quello di scoprire i meccanismi tramite i quali tali funzioni sono raggiunte.

Un altro studio condotto da Canagarajah (1995) ha indagato l'alternanza di codice in scuole secondarie dello Sri Lanka. Sebbene il suo interesse sia più concentrato sul piano sociologico, l'autore analizza attentamente i contesti in cui avviene più frequentemente il passaggio fra i due codici, per poi catalogarne le funzioni. Dall'indagine risulta che, mentre la Ls ha valore in

quanto lingua del sapere, la Lm è utilizzata dai partecipanti solo in contesti comunicativi ed extrascolastici (discorsi regolativi, richieste di aiuto, interazioni non ufficiali).

Numerose invece sono le ricerche condotte da un gruppo di studiosi francesi, spicca fra tutti la studiosa Castellotti la quale ha condotto varie ricerche (1997, 2000, 2001) su classi di lingua straniera in Francia, dalle sue indagini emerge che: gli insegnanti ricorrono alla Lm per gestire l'organizzazione pedagogica, per fare riflessioni di carattere metalinguistico e per attirare l'attenzione della classe. La studiosa ha osservato che spesso l'alternanza è iniziata da allievi ma in certi casi anche da professori e che a seconda delle attività vi è un maggiore o minore uso.

Secondo il suo punto di vista, la commutazione rappresenta una risorsa importante a livello comunicativo quindi dobbiamo interrogarci sul ruolo che questa occupa didatticamente.

Negli studi di Causa (1996, 1997) si mette a confronto il ricorso all'alternanza con i livelli di conoscenza della Ls, dai risultati raccolti si evince che l'uso della Lm è presente sia a livelli bassi che alti. Se nel primo caso il ricorso alla Lm nasce da un' esigenza comunicativa, aumentando il grado di competenza degli alunni, il passaggio si focalizza su unità lessicali.

Cambra, Nussbaum, Garabedian e Lerasle (1997) esaminano il rapporto tra alternanza di codice e stile pedagogico dell'insegnante. Secondo gli autori, il passaggio alla Lm risponde generalmente allo scopo di facilitare la comprensione di un fenomeno grammaticalmente complesso, rischiando così di considerare la lingua solo dal punto di vista morfologico e lessicale, a scapito della dimensione comunicativa.

Di recente pubblicazione è il contributo di Anderson (2003), lo studio, condotto su classi di lingua inglese in scuole materne, elementari e medie italiane, riporta esempi di commutazione di codice ed evidenzia il particolare ruolo che questa pratica riveste in contesti in cui esiste una distribuzione diseguale di competenze linguistiche. Mentre la Lm viene privilegiata nel discorso metalinguistico, la Ls spesso riveste la funzione di lingua-oggetto, cioè viene usata in

citazioni volte ad illustrare le caratteristiche del sistema linguistico oggetto di studio. Il discorso regolativo che caratterizza la comunicazione in classe, si realizza sia attraverso la Lm sia la Ls, con un massiccio ricorso della Lm per richiamare all'ordine. Secondo Anderson le scelte del codice non sono date a priori ma dipendono dai membri che compongono la classe. L'unica ricerca che è stata condotta in Brasile ci riguarda indirettamente, poiché è stata svolta nell'ambito dell'insegnamento del francese sia in contesti scolastici che in vere e proprie classi di lingua. I risultati di questo studio sono stati raccolti in un numero speciale della rivista *Études de linguistique appliquée* (2001) in cui si parla del progetto "Bivalence", esperienza nata in Brasile nel 1992 che si riferisce alla didattica integrata del francese come lingua straniera e del portoghese come lingua materna in contesti scolastici, da questa sperimentazione sono nate delle riflessioni sull'alternanza di codice rivolte più che mai ad indagare gli effetti sul piano linguistico (RIBAS AUDA, 2001; SCALISE TAQUES FONSECA, 2001).

Data la scarsità di studi in ambito brasiliano, siamo dell'avviso che una ricerca sulle alternanze di codice in contesti di insegnamento dell'italiano come lingua straniera possa aprire nuovi orizzonti relativi specialmente alla questione della didattica.

3.3 - Il ruolo dell'italiano a San Paolo

Data l'importanza sia storica che numerica della comunità italiana in Brasile specie a San Paolo, riteniamo opportuno tracciare un breve quadro storico/linguistico per illustrare qual è l'attuale ruolo rivestito dalla lingua italiana nell'area metropolitana di San Paolo.

Secondo una stima del 1995 fatta dal Consolato Italiano, gli italiani residenti nella Grande San Paolo corrispondono a circa 5 milioni è ovvio che queste cifre non sono del tutto certe e si riferiscono solo all'apporto etnico. L'articolo pubblicato nel 2004 sul n. IX della *Revista de Italianística*, dalle ricercatrici della USP Loredana Caprara e Olga Mordente a proposito della diffusione dell'italiano a San Paolo, mette in risalto che ormai c'è stato da parte della comunità italiana una progressiva perdita della lingua materna, solo di recente grazie all'intervento dei vari enti e organi governativi italiani, si sta tentando di riscattare questa lingua specie fra figli e discendenti di italiani. Solo per avere un'idea, dagli anni novanta attraverso la legge 153/1970 sono stati attivati molti corsi d'italiano presso Associazioni italiane locali rivolti ad adulti, per quanto riguarda l'educazione permanente dagli anni 80 è stata fondata la scuola italiana Eugenio Montale, si tratta di una scuola bilingue riconosciuta dal Governo italiano e che parte dalla scuola dell'Infanzia per arrivare al Liceo. Oltre a questa scuola esiste l'ormai storico Collegio Dante Alighieri dove si insegna italiano come lingua straniera. Ci sono inoltre i vari corsi attivati dall'Istituto di Cultura e da scuole private rivolti ad un pubblico adulto. Mentre dal 1987 l'italiano è stato inserito nei *Centros de Estudo de Línguas*, centri linguistici annessi a scuole secondarie pubbliche. A livello universitario ci sono i due corsi di Lingua e Letteratura Italiana presso le università statali UNESP e USP in quest'ultima esiste anche un corso post laurea.

Ma qual è il peso che questa lingua esercita realmente nella città di San Paolo? Considerando la presenza numerica di discendenti e di italiani e il continuo espandersi di corsi e scuole di lingua si può considerare l'italiano più come una lingua straniera o seconda?

Uno studio condotto tra gli studenti del Corso di Lingua e Letteratura italiana della USP, ha messo in luce il contesto particolare in cui si trova la lingua italiana a San Paolo. Da una parte si tratterebbe di una lingua straniera dato che non è una lingua necessaria alla comunicazione quotidiana, dall'altro però si potrebbe pensare ad una seconda lingua dato che molti studenti

affermano di parlarla anche fuori dall'ambiente universitario. Per superare questa dicotomia la studiosa Santoro propone di parlare di *lingua etnica*:

[...] indicando con questa denominazione la lingua della comunità di origine di un individuo, quando tale lingua non è la sua madrelingua. [...] È vero che in Brasile si è verificata un'assimilazione linguistica praticamente totale degli immigrati, accelerata dal fatto che, durante l'Estado Nouvo e la seconda guerra mondiale, è stato per legge proibito di parlare le lingue straniere e soprattutto l'italiano e il tedesco [...] ma è anche vero che elementi della lingua e della cultura italiana sono comunque rimasti vivi e attraversano la vita della città di San Paolo. (SANTORO, 2004, p. 135-136)

3.4 - Caratteristiche degli insegnanti, corso e classi

La ricerca è stata condotta presso i *Corsi di Italiano nel Campus* della USP. Sono corsi di lingua italiana che sono stati attivati a partire dal 1999, i corsi che sono a pagamento, sono

aperti sia ad un pubblico interno ed esterno per cui la tipologia degli studenti varia molto, si passa dal giovane studente universitario al signore di mezza età. Le classi sono composte da 20-25 studenti, circa la metà di loro studia l'italiano perché la ritiene una lingua bella e musicale e vuole conoscere la cultura italiana, l'altra metà invece è di origine italiana o ha parenti che vivono in Italia e desidera poter comunicare con loro²⁸.

I corsi sono suddivisi per livelli: si parte dal primo livello fino ad arrivare al settimo che corrisponde all'avanzato e sono coordinati da una responsabile del Corso di Lingua e Letteratura Italiana, hanno una durata semestrale e generalmente prevedono 3 ore di lezione frontale a settimana. Gli insegnanti che vi lavorano possono essere studenti o brasiliani o italiani in possesso di una laurea in Lingua e Letteratura Italiana o studenti del corso post-laurea²⁹. Di solito vengono selezionati ogni anno per mezzo di una prova scritta e orale. Hanno collaborato a questa ricerca 5 professori che chiameremo per iniziali, ecco qui di seguito i loro profili professionali e i livelli a cui erano stati assegnati in quel periodo:

A: brasiliana, laurea in Lingua e Letteratura Italiana, master, insegna italiano da 4 anni, insegnante nei livelli elementari;

B: brasiliana, laurea in Lingua e Letteratura Italiana e Portoghese, insegna italiano da 7 anni, insegnante nei livelli elementari;

D: brasiliana, laurea in Lingua e Letteratura Portoghese e Inglese, master in Lingua e Letteratura Italiana, insegna italiano da 2 anni, insegnante nei livelli intermedi;

F: italo-brasiliana, laureata in Lingua e Letteratura Italiana, master, insegna italiano da 8 anni, insegnante nei livelli avanzati;

G: italiano, laurea in Economia e Commercio, master in Lingua e Letteratura Italiana, insegna italiano da 15 anni, insegnante nei livelli avanzati.

²⁸ Ad inizio corso a ciascun alunno è stato chiesto di compilare un test in cui si chiedeva età, motivazione e da quanto tempo studiavano italiano.

²⁹ Dato che non si tratta di normali corsi di laurea e che gli insegnanti sono a loro volta studenti è possibile che la loro conoscenza dell'italiano non sia perfetta.

In generale gli insegnanti sono di origine brasiliana (anche se alcuni di loro hanno ascendenza italiana), hanno studiato italiano nel loro paese all'università o in corsi privati, hanno un'esperienza lavorativa che va da un minimo di un anno ad un massimo di 15, uno è italiano, 2 di loro hanno vissuto per un po' in Italia, sono abbastanza giovani (dai 23 ai 43 anni) e prevalentemente sono donne.

3.5 - Procedura per la raccolta dati

I dati sono stati raccolti in due diversi periodi³⁰ tramite l'ausilio di un walkman tascabile, prima di registrare le lezioni è stata chiesta l'autorizzazione sia all'insegnante che alla classe. A causa di fattori esterni in alcuni casi le registrazioni sono risultate incomprensibili per cui alcune parti sono state omesse. La stessa classe è stata registrata più volte per superare l'iniziale imbarazzo che un mezzo tecnico può provocare. Si è preferito avvertire anteriormente gli insegnanti sullo scopo della ricerca. In totale abbiamo a disposizione 24 ore di registrazione effettuate nei vari livelli. Durante l'analisi si è tenuto conto sia del livello del corso che delle attività svolte.

3.6 - Trascrizione e analisi dei dati

³⁰ Le prime registrazioni risalgono al 2005 dopodiché per motivi personali sono state interrotte e riprese

Le registrazioni sono state effettuate tramite delle audio cassette che successivamente sono state trascritte. Le norme di trascrizione utilizzate sono quelle elaborate dai ricercatori del progetto NURC nell'analisi *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*³¹. Dato che il fenomeno che a noi più interessava analizzare era l'alternanza di codice, per mettere in risalto i passaggi dall'italiano al portoghese e viceversa, abbiamo apportato delle piccole varianti a questo sistema. Durante la trascrizione abbiamo ritenuto opportuno seguire le convenzioni di un italiano e di un portoghese graficamente corretti dato che non si analizzeranno né la pronuncia né eventuali errori di tipo ortografico.

nell'ottobre del 2007 nell'arco di questi anni sono subentrati nuovi insegnanti e altri hanno lasciato il loro posto.

3.7 - Prime considerazioni

Prima di passare all'analisi vera e propria del *corpus*, vorremmo riportare qui alcune opinioni raccolte previamente fra il corpo docente relative alla considerazione e all'uso che fanno dell'alternanza di codice. Questo ci permetterà successivamente di operare dei confronti con i risultati della ricerca. Per fare questo ci siamo serviti di un questionario³² nel quale si è chiesto agli insegnanti di rispondere alle seguenti domande:

- Ti capita di ricorrere durante la lezione al brasiliano.
- Con quale frequenza.
- Per quale motivo e che tipo di sentimento provi ogni volta.

Ecco come hanno risposto:

A: ammette di ricorrere poco al brasiliano e solo per spiegare regole grammaticali anche se si tratta sempre di una spiegazione successiva all'italiano, dice inoltre di non sentirsi in colpa anzi "L'importante è far capire agli studenti quello che vogliamo insegnare, per cui mi trovo a mio agio sempre, anche quando devo intervenire in portoghese".

B: dice di ricorrere al brasiliano anche se poco, per lei i passaggi avvengono nella spiegazione di parole o espressioni, si dice un po' delusa perché non è riuscita fino in fondo a farsi capire in italiano.

D: dice di usare l'italiano solo quando strettamente necessario e se gli studenti non capiscono altri modi (disegni e mimica), ammette che non gli piace ricorrere al portoghese.

F: usa poco il portoghese e solo quando gli studenti non capiscono le spiegazioni date precedentemente in italiano.

G: ricorre al portoghese solo nei primi livelli e "solo per sgridare i pigroni".

³¹ Le norme di trascrizione sono consultabili nella sezione Allegati.

³² Cfr., i questionari allegati.

In linea di massima possiamo concludere che gli insegnanti sostengono di ricorrere al brasiliano poco e mal volentieri³³ e solo dopo aver dato varie volte le spiegazioni in italiano; alcuni di loro ammettono di usarlo per dare spiegazioni grammaticali, pochi lessicali, solo uno di loro per richiamare l'attenzione degli studenti.

³³ Opinione confermata anche da Coste (1997, p. 399) il quale afferma che l'insegnante di lingue che ricorre alla lingua madre nella classe di lingua straniera lo fa in numerosi casi con un senso di cattiva coscienza.

3.8 - Le alternanze di codice iniziate dagli studenti

Dai risultati di questa indagine emerge che in gran parte dei casi gli apprendenti sono gli iniziatori dei cambi, inoltre contrariamente a quanto si possa immaginare l'alternanza è usata in maniera abbastanza frequente anche da apprendenti che dispongono di una competenza linguistica maggiore.

Qui di seguito presenteremo alcune fra le categorie maggiormente presenti.

Le *alternanze semplici* sono fra le più numerose e presenti in tutti i livelli. Si tratta di una traduzione diretta di una parola appena pronunciata come si può vedere dall'esempio 1 e 2:

ESEMPIO 1

(livello avanzato, la classe sta correggendo un esercizio)

A1 non so come avrei potuto ca::varmela senza il tuo:: aiuto ((leggendo))

I allora vediamo

()

A2 cosa vuol dire cavarmela?

A3 **mi virarme**

ESEMPIO 2

(livello elementare, l'insegnante sta chiedendo una spiegazione lessicale)

I guardate questi disegni ... andare dritto ... cos'è andare dritto?

A1 **reto**

A2 **reto é isso**

I è andare dritto

Alternanze di questo tipo vengono messe in pratica anche a livello grammaticale, sulle strutture complesse. Lo studente pare confrontare le lingue in termini di struttura e ricerca elementi comuni fra le strutture della Lm e della Ls.

ESEMPIO 3

(livello elementare, la classe sta svolgendo delle attività sull'uso di c'è/ci sono, un alunno chiede un chiarimento)

I il ci sostituisce un luogo in realtà il lì e il qui là e qua va bene?

A **é um locativo chama-se**

I è un locativo esatto

I fenomeni di alternanza appena descritti sembrano rappresentare un appoggio per la costruzione del lessico e delle strutture della lingua. Saranno dunque una base, una strategia di apprendimento e di elaborazione di costruzione del senso.

Le *alternanze di riformulazione*: come le precedenti aiutano lo studente nella costruzione del senso e del significato, non si tratta più però di una traduzione parola per parola bensì della riformulazione equivalente in Lm di una frase detta dall'insegnante in Ls, come si vede dal seguente esempio tratto da un livello elementare, lo studente A1 cerca di comprendere l'attività facendo una traduzione in portoghese di quanto detto dall'insegnante solo che anziché "rispondere" capisce "fare", alternanze di questo genere sono molto più frequenti nei livelli elementari dato che la comprensione dell'italiano è ancora molto incerta:

ESEMPIO 4

(livello elementare, la classe ha appena ascoltato un dialogo e ora devono svolgere un'attività di comprensione)

I avete capito? il contesto::: siete riusciti a rispondere alle domande? ... avete risposto alle domande?

A1 **se nós fizemos as::: perguntas?**

I NO avete risposto alle domande? a queste domande?... il questionario avete risposto al questionario?

ESEMPIO 5

(livello elementare, l'insegnante ha appena dato una consegna)

A **é para por os nomes da** via?

I sì esattamente mettete segnate i nomi delle strade delle vie certo e accompagnate voi dovete indicare dove abita Andrea esattamente

Un altro tipo di alternanza molto diffusa fra i livelli elementari è quella in cui la Ls spesso riveste la funzione di lingua-oggetto, cioè viene usata in citazioni volte ad illustrare le caratteristiche del sistema linguistico si vedano gli esempi 6-7, nell'esempio 6 la parola "finisce", nel 7 la sequenza "pode por L' Abbigliamento o é masculino".

ESEMPIO 6

(livello elementare, gli studenti stanno svolgendo un esercizio)

A **este finisce é irregular então**

I non è irregolare è quello regolare con sc ... io capisco io finisco

ESEMPIO 7

(livello elementare, gli studenti stanno facendo un esercizio sull'uso degli articoli)

A **pode por L' Abbigliamento o é masculino**

I no::: elle apostrofo è l'articolo per ... maschile e femminile ...abbigliamento è maschile è una parola maschile

La Lm viene spesso usata invece per parlare di un significato di un termine come si vede da queste sequenze, la prima è tratta da un livello elementare e la seconda da un avanzato:

ESEMPIO 8

(livello elementare, correzione di classe su una attività sugli orari)

I Patrizia normalmente i musei sono aperti

A1 fino all'una?

I fino all'una

A2 **o que que é FINO ALL'UNA?**

I FINO é até

A3 **até a uma**

ESEMPIO 9

(livello avanzato, stanno leggendo un brano e uno studente richiede un chiarimento lessicale)

A1 **o que que é CEROTTO**

I che cos'è cerotto? ((rumori)) quando uno si fa male... eh mette un cerotto...quindi che cos'è il cerotto? ... quando uno si graffia o esce del sangue

Le alternanze che indicano disfunzioni: la loro presenza dipende molto dall'attività che si sta svolgendo, di solito sono molto frequenti durante le produzioni libere sia nei livelli elementari che intermedi e avanzati. Lo studente per non interrompere la catena parlata usa una parola

della lingua madre o di un altro codice nel mezzo di una frase in italiano, poiché non dispone di un termine adeguato al suo repertorio.

ESEMPIO 10

(livello avanzato, produzione libera ma guidata, l'alunno deve riferire alla classe il contenuto di una lettura)

- A in pratica questo testo tratta eh::: di un **casal**
I di una coppia
A di una coppia [litigando] a causa di un:::
I [che litiga]
A che litiga a causa di un matrimonio fatto... in **pressa**
A2 in fretta
I in fretta
A in fretta

ESEMPIO 11

(livello elementare, produzione libera lo studente deve dare indicazioni su dove vive)

- A **você tem que sair pelo portão dois**
I si:: deve::: uscire::
A **por el ... por la el é espanhol** ((risate)) dal [port-]
I [portone]
A dal portone due... [tu prendere] la via
I [tu prendi]
A tu prendi la via Politecnica **até o final**
I fino alla fine

ESEMPIO 12

(livello intermedio, dopo aver ascoltato un dialogo l'insegnante fa delle domande per verificare la comprensione)

- A1 **outra coisa** è: ci parlano di: letto non letto
A2 [il letto è cuccetta]
I [letto è cuccetta] vagone letto e vagone cuccetta
A1 ()
I NO: la cuccetta viene da cuccia. cosa è cuccia?
A2 **cuccia en castellano é o lugar onde dorme o cachorro** ((risate))
I anche in: in italiano

Gli esempi sono tratti da delle attività di produzione orale svolti rispettivamente nel livello elementare (esempio 11), nel livello avanzato (esempio 10) e nel livello intermedio (esempio 12). Mentre nel primo lo studente ricorre al portoghese per colmare dei vuoti comunicativi, nel secondo lo studente usa consapevolmente lo spagnolo per ben due volte di seguito “*por el*” “*por la*”. Nell'esempio 12 lo studente ricorre allo spagnolo in quanto lingua madre, in

questo modo il soggetto mobilita l'insieme delle sue competenze nell'elaborazione di una strategia di apprendimento³⁴.

3.9 - L'alternanza di codice come affermazione dell'io persona

Sebbene la conversazione didattica sia per lo più composta da scambi basati principalmente sul codice linguistico oggetto di studio, non per questo dobbiamo sottovalutare il ruolo che insegnanti e allievi rivestono all'interno della classe come individui. Secondo Cicurel (1990a), durante i corsi di lingua sono frequenti i passaggi che vanno da un livello strettamente didattico in cui la comunità è portata ad esercitarsi e a riflettere su quella data lingua, ad un livello che chiameremo comunicativo di altro tenore, in cui la parola non è più destinata ad un apprendente bensì *all'io persona*. L'insegnante come l'alunno passano frequentemente da un ruolo all'altro, l'*io studente* è così sostituito dall'*io persona* che manifesta in tutta la sua interezza la persona soggetto. Per Cicurel “questi commenti sono spesso accompagnati dalle risa dei partecipanti che mostrano così che andranno a giocare: a rompere i rituali didattici, a dare un'interpretazione inattesa a un enunciato uscito dal contesto didattico, a indirizzarsi al tu persona piuttosto che al tu allievo” (CICUREL, 1990a, p. 43).

Tali passaggi fanno sì che la persona soggetto riesca ad esprimersi liberamente e questo assume maggiore importanza specie quando la classe è composta da studenti adulti che mal sopportano una posizione di infantilismo. In effetti, specie a livello principiante, la mancanza di mezzi linguistici di comunicazione non consente l'espressione dell'io persona e dunque l'affermazione dell'io in quanto soggetto autonomo e adulto. Questo può determinare un

³⁴ Dabène (1994) fa notare che la parentela linguistica, come quella fra le lingue romanze, sia sempre stata poco apprezzata dal sistema scolastico in generale. In effetti la somiglianza è stata ed è sempre considerata come possibile fonte di errori, a causa dei falsi amici. Dabène insiste sull'importanza di un cambio di rotta e dunque di appoggiarsi allo studio delle somiglianze, per sviluppare l'intercomprensione tra parlanti di lingue affini.

senso di frustrazione e nuocere all'apprendimento. Pertanto i fenomeni di alternanza di codice e di ricorso alla lingua madre, soprattutto nel caso in cui lo studente sa di essere capito dall'insegnante, sono da concepire come uno strumento privilegiato dell'espressione di sé, in quanto io persona autonoma, definita dalle opinioni, dall'appartenenza culturale, dal sapere. Sembra dunque importante lasciare che lo studente ricorra alla propria lingua madre durante la lezione.

Questo tipo di alternanze provocano una variazione temporanea dei parametri del discorso. Consentono inoltre, al parlante di sfuggire per un attimo alle regole del gioco, di trasgredire alla consegna e di dare la priorità, nell'interazione, agli obiettivi individuali che vanno al di là degli obiettivi dell'attività assegnata. Da questo punto di vista, le alternanze rappresentano delle sostituzioni (BANGE, 1992), ovvero delle strategie volte alla comunicazione, realizzate in quella lingua che permette di esprimere al meglio i sentimenti o gli stati d'animo.

Questi cambi possono manifestarsi in vario modo:

- attraverso l'emissione di un'opinione personale di solito umoristica che interrompe la comunicazione didattica e non occupa che lo spazio di un commento.
- Per un gioco di interpretazione sul referente dei pronomi enuncianti.³⁵
- Per l'interpretazione di un enunciato come se non fosse stato emesso dentro un contesto didattico e che in qualche modo rappresenta una finzione.

Nel corpus, specie nei livelli intermedi/avanzati (nei livelli elementari ancora le alternanze sono più che mai costituite da veri e propri commenti), si nota che il discorso degli studenti è costellato da alternanze isolate con valore fatico ma anche con un probabile valore dell'affermazione dell'io, in quanto soggetto diverso nella sua origine linguistica. Negli esempi che seguono gli studenti si avvalgono di particelle proprie della lingua brasiliana come *tá*, *né*, per assicurare che hanno tutto chiaro:

ESEMPIO 13

(livello intermedio, inizio lezione)

I casa 14-10, l'u l'u- la scorsa lezione è il 14-10?

A1 sì

I oh, e allora la pagina è 226... dai ragazzi DAI.

A1 certo

I dai ragazzi dai!

A1 completa con i verbi **né**

I immagina di essere Carla

ESEMPIO 14

(livello avanzato, durante la correzione di un esercizio)

I è... è veramente un peccato che tu non possa venire alla festa del mese... non sai quello che perdi io ... dovete leggere voi però ragazzi

A ()

A 3 dove

A 2 centoventisei

I DUE DUE SEI ... duecentoventisei

A3 **ah tá**

Ci sono inoltre numerose alternanze in cui non si ha a che fare con singole particelle ma con veri e propri commenti sull'attività in corso e sull'atteggiamento del parlante verso quell'attività. I commenti svelano una certa complicità che lo studente spera di stabilire con l'insegnante e la classe, esorcizzando così (si noti l'ironia dell'esempio n. 15) la relazione pedagogica e le paure, per istaurare una relazione più equilibrata tra due "io persona". Si veda l'esempio che segue tratto da un livello elementare in cui l'insegnante chiede alla classe di parlare in italiano e uno degli alunni per alleggerire la tensione e allo stesso tempo per affermare la sua identità, risponde con una battuta:

ESEMPIO 15

I e adesso tocca a voi dovete parlare SOLO IN ITALIANO adesso ((leggendo la consegna del libro)) "dite ad un compagno di corso come arrivare DALLA scuola a casa vostra ... spiegate che mezzi pubblici deve prendere dove deve scendere che strada deve fare dalla fermata a casa vostra"

A ((ridendo)) **eu nunca peguei o ônibus em São Paulo**

³⁵ Ad esempio se in classe si sta lavorando sui riflessivi e l'insegnante chiede ad un alunno "Ti sei pettinato

Occorrenze simili si notano anche nei livelli avanzati, nell'esempio 16 l'insegnante sta scherzando a proposito del Cenacolo di Leonardo e un alunno scherza in portoghese:

ESEMPIO 16

- I me lo riprendo indietro il Cenacolo
((risate degli allievi))
I me lo porto a casa a Santos ((risate))
A **você vai a ficar... muito bom**

D'altro canto capita anche che il principiante ad inizio o a fine corso usi unicamente la lingua madre per gioco, o per introdurre un argomento estraneo alla lezione, o per parlare della sua condizione psicologica o fisiologica, l'insegnante continua a rispondere in italiano, ancora una volta però si ribadisce l'importanza di un rapporto interpersonale equilibrato nel quale ognuno si senta soddisfatto:

ESEMPIO 17

(livello elementare, prima dell'inizio della lezione)

- A un regalo... per te
I un regalo? ... ah grazie ()
A **tem todas as letras e todas as músicas italianas que se possa imaginar**
I tutte tutte no anche le moderne?

L'affermazione dell'io persona non avviene solo fra studenti ma anche fra il corpo docente, anche in questo caso esistono più tipi di alternanza osserviamo gli esempi 18 e 19:

ESEMPIO 18

(livello intermedio, durante la spiegazione dei pronomi)

- I la risposta è semplice "sì::: IO VOGLIO:: DIRE:: AL CAMERIERE:: DI portare un caffè" allora ... chiaro? allora qui che cosa succede:::
A voglio dirglielo
I **isso** brava Mirta

ESEMPIO 19

(livello avanzato, lo studente chiede dei chiarimenti)

stamani?" in quel caso, l'alunno non sa se l'insegnante si sta riferendo all'io allievo o all'io persona.

A avrei voluto... sono io?
I è è è
A [avrei voluto] rispondere subito alla tua lettera
I [isso isso isso]

In entrambe le sequenze l'insegnante ricorre a "isso" per confermare l'esattezza dell'esercizio, sembra quasi che l'utilizzo del brasiliano avvenga involontariamente come nel caso che segue:

ESEMPIO 20
(livello intermedio, l'insegnante dà le consegne)

I ((indicando con la mano la classe)) allora: chi può leggere... Vera facciamo così **rapidinho**, puoi continuare Vera!

3.10 - L'alternanza linguistica nel discorso dell'insegnante

Mentre gli studi precedenti avevano l'obiettivo di scoprire la quantità di Lm e Ls usati nelle diverse funzioni all'interno della classe, questa ricerca come abbiamo già detto vuole porre l'attenzione al contesto discorsivo delle alternanze linguistiche tra lingua madre e lingua straniera e alle sequenze in cui esse si presentano. Le domande che ci dobbiamo porre sono: quando-come-perché l'insegnante alterna l'italiano al portoghese brasiliano durante le lezioni di lingua italiana? È possibile rintracciare delle caratteristiche ricorrenti?

Un'analisi dettagliata delle alternanze linguistiche (LA) dimostra che queste non sono casuali, ma al contrario piene di significato comunicativo. In questa analisi si terrà conto della nozione di *discourse-related LA* (Auer, 1984), che è intesa come un mezzo per comunicare ulteriori informazioni circa l'organizzazione del discorso.

Un'importante scoperta è che l'alternanza di codice può essere usata dall'insegnante come strategia di *contestualizzazione*³⁶ e per l'aggiunta di una comunicatività, per tutta una serie di scopi. Ad esempio, l'insegnante può cambiare lingua per mettere in evidenza ciò che sta dicendo, ovvero usare l'alternanza di codice come segnale discorsivo per accantonare le sequenze precedenti mettendo in luce quella presente.

Per spiegare meglio questo concetto vediamo un esempio tratto da un livello elementare, l'insegnante sta distribuendo un gioco da fare a gruppi:

ESEMPIO 21

I avete quest'altra attività prima di iniziare l'unità quattro certo?

C sì

I allora mettete via questo:: ((togliendo dal banco di uno studente un'altra attività)) e distribuite le carte certo? il gioco si chiama l'INTRUSO... L'INTRUSO è come il **MICO** (2) ((una studentessa cerca di prendere la parola)) cosa Telma?

A ()

I **não prestem atenção para depois não ficar perguntando tá?**

Come si può notare mentre l'insegnante sta dando le consegne in Ls, il gruppo sembra un po' in subbuglio tanto che uno studente sta svolgendo un'altra attività e una studentessa cerca di interrompere il discorso dell'insegnante, a questo punto l'insegnante irritata passa alla lingua madre intimando gli studenti a stare attenti altrimenti dovranno chiedere nuove spiegazioni.

Detto questo l'insegnante torna alla Ls.

Il passaggio al brasiliano può essere una strategia per attirare l'attenzione degli studenti verso l'avvertimento, e funziona proprio per la sua diversità (è un'altra lingua rispetto alla precedente). Contemporaneamente, sospendendo l'uso dell'italiano è come se venisse sospeso l'intento pedagogico. In altre parole, la definizione di "lezione" intesa come "lavorare per l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano" viene temporaneamente sospesa.

³⁶ Riferendosi alla nozione di *contestualizzazione* di Gumperz, Auer, scrive: "La sua idea principale è che il parlante ha bisogno non solo di fornire al ricevente delle proposizioni ben fatte per comunicare quello che ha da dire, ma anche un contesto in cui queste proposizioni sono create e possono essere interpretate". (1984, p. 17-18)

Bisogna però notare che l'alternanza non è l'unica strategia comunicativa che un insegnante può usare. Può anche ricorrere a segnali fonetici (l'accento, la lunghezza, il tono) in Ls per dare enfasi o per marcare dei cambiamenti. Nell'esempio che segue, vediamo un'insegnante che non compie un'alternanza, ma usa un tono diverso mirato a mantenere la disciplina. L'esempio è tratto da un livello elementare mentre la classe divisa in gruppi sta facendo un gioco con le carte:

ESEMPIO 22

I ((confusione fra gli studenti)) DOVETE formare le coppie... la domanda con la risposta dovete abbinare allora per esempio (2) ((prendendo le carte e leggendo))

Dato che i gruppi stanno facendo confusione e non hanno capito la consegna, l'insegnante richiama la classe usando un mezzo prosodico. Ponendo enfasi sulla parola "DOVETE" non è necessario il ricorso all'altro codice.

In questo caso l'uso comunicativo della Ls da parte dell'insegnante ci dice come essa voglia evitare di rompere la continuità della lezione e del suo lavoro di "insegnante di italiano". Sforzandosi di mantenere la coesione a livello linguistico, cerca di mantenere anche quella dell'intento pedagogico (concetto di "doppia coesione" di Auer, 1984). Questo è importante soprattutto quando l'insegnante vuole minimizzare l'effetto di una digressione di carattere disciplinare all'interno della lezione.

In altri casi il passaggio alla Lm viene utilizzato dall'insegnante anche per fare una digressione di tipo non pedagogico. Molti di questi esempi li troviamo in contesti in cui l'insegnante scherza con gli studenti, si noti l'ironia dell'esempio:

ESEMPIO 23

I collasso... che cos'è un collasso (3) collasso è un abbassamento della pressione... arteriosa

A come?

I è un abbassamento:: della pressione:: ARTERIOSA... collasso

A () é **um colapso**

I **é um colapso!** ((risate)) **é um colapso é um COLAPSO é um COLAPSO que COLAPSO que COLAPSO** ((risate))

L'insegnante per creare un clima più disteso, si diverte a giocare con la parola "colapso" e inevitabilmente innesca le risate della classe. Altre volte il passaggio alla lingua madre diminuisce possibili imbarazzi da parte degli apprendenti si vedano gli esempi 24, 25:

ESEMPIO 24

(uno studente sta leggendo con una pronuncia non corretta, l'insegnante interviene in portoghese)

A il professor Angus Valac cirurgo ((leggendo ad alta voce))
I [COME?]
A [cirurgo]
I NO... cirurgo no
A cirurgo
I cirurgo **também não**
A chirurgo ((risate))
I RAGAZZI per favore date un'occhiata alla fonetica perché altrimenti... **é de chorar** ((risate della classe))

ESEMPIO 25

(l'insegnante corregge un alunno durante la correzione di un esercizio)

I se fossi al tuo posto... non perderei questa opportunità
A1 avrò perso?
I NO NO... NON perderei questa opportunità... non mi lascerei scappare questa opportunità
A2 non mancherei... **aqui?**
I no
A2 no
I il verbo mancare in questo caso non lo potete usare
A2 ()
I sì va bene
A2 **como se diz? como é que fica?**
I **como é que fica?... como é que fica?** ((risate della classe))

È da notare comunque che gli esempi 24-25 sono stati prodotti da G. che come ricorderemo è l'unico insegnante di madrelingua italiana, l'assenza di tali commenti da parte degli altri colleghi brasiliani potrebbe forse essere collegata con la presenza di un estraneo in classe che in qualche modo ha inibito l'io persona dell'insegnante.

Per concludere questa prima analisi possiamo dire che nel nostro corpus non appaiono molte alternanze di tipo *regolativo*, del resto la cosa non deve stupirci dato che il tipo di pubblico è composto prevalentemente da adulti, le cose cambierebbero se si trattassero di apprendenti

bambini o adolescenti. Fra le strategie utilizzate dagli insegnanti per mettere in riga gli studenti abbiamo incontrato due soluzioni:

1. Passare alla Lm mantenendo un atteggiamento neutro quindi non autoritario (cfr., esempio n. 21)
2. Usare l'intonazione della voce, come un tono autoritario, o di ordine (cfr., esempio n. 22)

Attraverso la prima opzione il clima della classe si mantiene piuttosto tranquillo, è comunque una soluzione efficace poiché il passaggio alla Lm evidenzia il contenuto dell'espressione e gli studenti prestano attenzione. Suggerisce anche l'interruzione dell'intento pedagogico e agli studenti arriva il messaggio che l'insegnante è preoccupata, ma non arrabbiata per la loro scarsa attenzione.

La seconda soluzione implica una maggiore dose di autorità. Però non conferisce al docente un aspetto dittatoriale poiché continuando ad esprimersi in Ls non si stacca dal suo ruolo di "insegnante di lingua".

3.11 - Le alternanze nella gestione delle attività di classe

Per quanto riguarda la gestione delle attività di classe, in generale abbiamo notato che mentre nei livelli intermedi ed avanzati l'insegnante utilizza sempre la Ls, nei livelli elementari, dato

lo scarso grado di comprensione della lingua degli apprendenti, le cose cambiano così che la Ls viene usata per le istruzioni *routinarie*, mentre la Lm viene usata per le istruzioni che presentano un più alto livello di complessità, specialmente per presentare il contenuto e gli obiettivi di una attività che in Ls risulterebbe in generale delle spiegazioni troppo lunghe e complesse per la capacità di comprensione degli alunni nonché per richiamare l'attenzione degli allievi, infatti secondo la studiosa Castellotti (1997, p. 406) il ricorso alla Ls sembra in alcuni casi voler "tenere svegli gli allievi" spesso assopiti da una lingua troppo poco conosciuta.

Per prima cosa abbiamo notato che da parte dell'insegnante c'è una certa tendenza a privilegiare la Ls per l'interazione con tutta la classe e la Lm invece per l'interazione individualizzata con i singoli studenti, si veda il seguente esempio tratto da un livello iniziale dove prima l'insegnante usa l'italiano per rivolgersi a tutta la classe poi dato che uno degli studenti sembra non aver capito le istruzioni decide di passare al portoghese brasiliano:

ESEMPIO 26

(livello elementare, gli studenti sono stati divisi a gruppi per fare un gioco)

I è... allora c'è sempre una domanda e una risposta "la camera è tranquilla?" "sì: dà sul cortile interno" ((leggendo le carte)) quindi si devono abbinare le domande (2) alle risposte ((rivolgendosi allo stesso studente che sembra non aver capito)) **tem que sempre juntar a pergunta com a resposta formar uma dupla e aí... uma comprando do outro: tá? quem ficar com o entruso no fim perde**
A sono io **o:: mico** ((risate))

Si veda pure un altro esempio dove l'insegnante di nuovo sceglie di parlare in portoghese durante un'attività di correzione individuale:

ESEMPIO 27

(livello elementare, uno studente fa vedere all'insegnante se quello che ha scritto è corretto)

I no... inglese con la esse e come si pronuncia?

A inglez:e... **é mesmo assim**

I **não::depois destas letras** zeta mai si pronuncia così no:: **ZE não vai ser pronunciado como o nosso ze** () no adesso metti questo qua è finito

A è finito **vamos lá**

Seppure l'insegnante scelga in un primo momento di rivolgersi allo studente in Ls, dato che l'errore persiste passa alla Lm per spiegare la pronuncia corretta, sembrerebbe quasi che la scelta di passare all'altro codice risponda più che mai ad esigenze temporali, nel primo caso l'insegnante desidera che l'alunno svolga al più presto l'attività proposta, nel secondo il tempo a disposizione sta terminando. Va comunque sottolineato come le scelte del codice che si verificano in un determinato gruppo-classe non siano date a priori ma costituiscono la conseguenza delle interazioni a cui i membri della classe partecipano. Questa stessa tendenza all'interazione individualizzata si nota molto spesso anche con i gruppi, dove l'insegnante si riferisce in italiano al piccolo gruppo e in portoghese alla classe, forse potremmo interpretare questi passaggi di codice come una sorta di difesa da parte dell'insegnante che si sente come "spiata" da una presenza esterna e per cui cerca di mantenere il proprio ruolo agli occhi del ricercatore mentre una volta fuori dal controllo si lascia "scappare" la lingua madre.

Un'altra osservazione da fare riguarda l'uso della lingua madre in presenza di attività complesse, sebbene in generale gli insegnanti registrati preferiscono in un primo momento ricorrere all'uso dell'italiano, si è notato che nei casi in cui la consegna presenta delle notevoli difficoltà dopo una prima spiegazione data in Ls, l'insegnante passa alla lingua madre alcune volte servendosi di una piccola traduzione, altre con delle vere e proprie sequenze in brasiliano si vedano gli esempi:

ESEMPIO 28

(livello elementare, gli studenti devono descrivere un loro compagno seguendo delle indicazioni, successivamente dovranno intervistarlo per vedere se hanno indovinato)

A **tenho que entrevistar?**

I NO... prima prima non dovete intervistare la prima parte è un lavoro voi dovete INDOVINARE

A **ah pois é**

I prima è un lavoro no: voi dovete prima INDOVINARE (2) **adivinhar**

certo senza domandare niente (2) dopo per la seconda parte c'è l'intervista... va bene?

A bene

In questo caso l'insegnante aveva già fornito precedentemente tutte le istruzioni in italiano ma dato che gran parte della classe non ha capito decide di ripeterle sempre in Ls, questa volta però ponendo maggior enfasi sulla parola chiave "INDOVINARE". Dato che non riceve un segnale preciso di comprensione (in questo caso forse l'insegnante si aspettava la traduzione portoghese di "indovinare" piuttosto che di un vago "pois è") allora ripete con accento sempre più marcato la parola "INDOVINARE" poi, dopo una pausa passa alla traduzione diretta "adivinhar" ed infine ritorna all'italiano. Vediamo cosa accade quando le istruzioni sono ancora più complesse:

ESEMPIO 29

(livello elementare, l'insegnante distribuisce un gioco da fare a gruppi. Gli studenti devono scambiarsi le carte e formare delle coppie di senso. Vince chi riesce a liberarsi per primo da tutte le carte. Ecco la consegna data ad un gruppo mentre uno degli studenti sembra distratto)

I avete quest'altra attività prima di iniziare l'unità quattro certo?

C sì

I allora mettete via questo: ((togliendo dal banco di uno studente un'altra attività)) e distribuite le carte certo? il gioco si chiama l'INTRUSO... L'INTRUSO è come il MICO (2) ((una studentessa cerca di prendere la parola)) cosa Telma?

A ()

I **não prestem atenção para depois não ficar perguntando tá? então o jogo é assim... é o M:...**
SI CHIAMA l'intruso... CHI è l'intruso? **é o mico né? quem que está com ele no fim... perde!**

A **quem atrapalha**

I è... allora c'è sempre una domanda e una risposta "la camera è tranquilla?" "sì: dà sul cortile interno"((leggendo le carte)) quindi si devono abbinare le domande (2) alle risposte ((rivolgendosi allo stesso studente che sembra non aver capito)) **tem que sempre juntar a pergunta com a resposta formar uma dupla e aí... uma comprando do outro: tá? quem ficar com o intruso no fim perde**

A sono io **o:: mico** ((risate))

Per prima cosa c'è da notare che anche questa volta l'insegnante si era rivolta alla classe dando le prime consegne in italiano poi una volta che si sono formati i gruppi vediamo che l'atteggiamento cambia, in primo luogo l'insegnante ripete in italiano il nome del gioco "L'INTRUSO" poi per renderlo noto a tutti passa alla traduzione "MICO". Siccome all'insegnante preme che gli alunni svolgano al più presto l'attività, rimprovera una studentessa che sta chiacchierando e lo fa in portoghese "Não prestem atenção pra depois não ficar perguntando tá?". Il passaggio alla Lm qui serve più che mai per attirare l'attenzione degli studenti e ristabilire l'autorità di arbitrio all'interno della classe. A questo punto

l'insegnante prende la parola ma non sa se parlare in italiano o portoghese "é o M:: si chiama l'intruso", dopo alcune esitazioni opta per il portoghese, ottenendo come risposta una sequenza in Lm. Allora riprende a dare le istruzioni in italiano solo che uno studente fa cenno di non aver capito così che ritorna al portoghese e questa volta lo fa dando l'intera spiegazione "tem que sempre juntar a pergunta com a resposta formar uma dupla e aí uma comprando do outro?". La stessa cosa avviene più o meno quando l'insegnante dà le istruzioni al secondo gruppo:

ESEMPIO 30

I cosa dovete fare dovete mettere ma... sempre parlando le domande e le risposte... potete già:: abbassare è se avete già domande e risposte formate ...

((il gruppo inizia a giocare ma la consegna non è stata ben capita))

I ((confusione fra gli studenti)) DOVETE formare le coppie... la domanda con la risposta dovete abbinare allora per esempio (2) ((prendendo le carte e leggendo)) "la camera è tranquilla? SI::dà sul cortile interno" non è una domanda e una risposta::: allora chi ha questa domanda e questa risposta deve abbassare ((abbassando le carte)) certo abbassarle e poi per formarne altre dovrà comprare le carte dal compagno **é igual au [jogo do mico]... que a gente joga**

A1 [é igual o mico]

A2 **quem compra de mim?**

I ma è uguale

A2 ma è in coppia

I ma dovete parlare ...

A differenza del primo gruppo però questa volta l'insegnante darà maggior rilievo alle istruzioni in italiano e non si dilungherà molto nella spiegazione in portoghese, le basterà solo ricordare che "é igual au jogo do mico" perché il gruppo capisca (è probabile in questo caso che gli studenti del secondo gruppo abbiano già sentito la spiegazione precedentemente data ai compagni). A questo punto i gruppi iniziano a giocare ma i partecipanti non rispettano i propri turni per cui l'insegnante deve intervenire:

ESEMPIO 31

I no no attenta tu devi FORMARE... le coppie come? comprando da un compagno ((confusione)) solo che dovete aspettare i vostri turni::: **é não é... ALEATÓRIO tem que esperar bem quem começa** ((voci)) aspetta un po' **quem** come è::: Sergio tu compri da Lea o da Patrizia? stabiliamo l'ordine

A1 **acho que de Lea**

I **de Lea...** allora

A2 **Lea compra de mim?**

A1 **sim daí formamos um círculo**

A2 **certo**

Nella prima battuta l'insegnante ristabilisce i criteri del gioco in italiano, poi per accertarsi che le regole siano state comprese le riformula in portoghese "é não é aleatório tem que esperar bem quem começa", poi ritorna all'italiano seguendo uno schema del tipo Ls-Lm-Ls che è abbastanza comune in questo tipo di alternanze, dove l'ultima battuta dell'insegnante è sempre in Ls.

Nell'esempio 32 l'insegnante capisce che i ragazzi rispondono incorrettamente perché non hanno capito:

ESEMPIO 32

(livello elementare, la classe divisa in gruppi sta facendo un gioco)

I oh ((rumori)) ma voi dovete correggere anche! ((leggendo le carte)) "le do fastidio se fumo? sì sì non c'è problema

A1 **é bom**

I ((facendo no con la testa)) è corretto? LE DO FASTIDIO SE FUMO? sì sì non c'è problema

A2 **sim não há problema**

I **ah não? eu atrapalho se EU fumo?** sì sì NO NO (2) NO NO non sì sì... quindi non è corretto Antonio

L'insegnante ha assegnato un'attività di gruppo e sta monitorando per vedere se viene eseguita in modo corretto, a questo punto si accorge che le risposte non sono abbinate correttamente quindi interviene prima in italiano riformulando la risposta ma sbagliata, lo studente A1 conferma, allora l'insegnante si serve di vari tratti sovrasesgmentali: prima scuote la testa, poi sempre in Ls pone maggiore enfasi alla domanda. Un altro studente risponde in brasiliano ma sempre sbagliando, allora l'insegnante passa alla Lm e fa di nuovo la domanda. Poi ritorna all'italiano. Da questo esempio si capisce che quando l'insegnante percepisce che gli alunni non hanno compreso, nonostante prima ricorra a delle parafrasi in Ls o a segnali discorsivi, alla fine passa alla Lm. D'altro canto, ci sono volte in cui le ripetizioni in italiano, spesso accompagnate da cambi prosodici, comportano non solo una chiarificazione del

significato della domanda prima formulata in italiano, ma anche un senso di urgenza e frustrazione da parte dell'insegnante. Sembra che l'insegnante voglia dire: "non è solo un gioco linguistico! Vi sto chiedendo di partecipare sul serio!".

Concludendo possiamo affermare che in base agli esempi analizzati, i passaggi di gestione dalla Ls alla lingua madre servono:

- Per evitare che si creino incomprensioni che in qualche modo potrebbero compromettere la buona riuscita dell'attività, allora l'uso della lingua madre garantisce alla classe pari opportunità di comprensione.
- L'alternanza garantisce una certa economia di tempi e di attenzione infatti il ricorso alla lingua portoghese permette all'insegnante di ridurre i propri tempi e sforzi là dove lo scopo dell'attività è diverso.
- Le spiegazioni dell'insegnante sono maggiormente presenti nei livelli elementari specie durante la spiegazione di attività complesse come i giochi e seguono lo schema Ls-Lm-Ls.

3.12 - L'alternanza nell'insegnamento del lessico

Una delle funzioni principali dell'alternanza nel contesto scolastico osservato sembra quello di favorire la costruzione di un senso in Ls. Dai dati raccolti è emerso che tutti gli insegnanti usano in modo consistente procedure che comprendono l'alternanza linguistica specie nell'ambito dell'insegnamento del vocabolario.

Vediamo un po' di esempi tratti dai vari livelli.

Una delle prime osservazioni da fare è che spesso le alternanze, sebbene quasi tutti abbiano precedentemente affermato il contrario³⁷, sono incoraggiate anche se inconsapevolmente dagli insegnanti. Analizzando il nostro corpus risulta che indistintamente nei vari livelli, l'insegnante per accertarsi che la classe abbia capito il significato di una data parola, suggerisce la traduzione diretta del termine. Per comprendere meglio quanto detto analizziamo le sequenze:

ESEMPIO 33

(livello elementare, la classe sta correggendo degli esercizi sulle preposizioni)

I dove mettiamo il riso? sai cos'è il riso? cos'è il riso ragazzi?

C **arroz**

I e dove lo mettiamo? nell'armadio o nel frigorifero

ESEMPIO 34

(livello elementare, la classe sta facendo un esercizio)

A1 ((leggendo gli esercizi)) del pepe

I cosa è pepe?

A2 **pimenta**

I sì no () peperoncino?... **pimenta malagueta**

³⁷ Cfr., i questionari degli insegnanti.

ESEMPIO 35

(livello avanzato, uno studente chiede il significato di una parola)

A1 MICA che cosa è mica?

I MICA:::che cosa è mica?

A2 **não tinha modo**

I sì

Come si potrà notare per ognuno di questi esempi l'insegnante chiede alla classe per mezzo della formula "che cosa è" di spiegare un determinato termine, è ovvio che una tale domanda così formulata non può che innescare un richiamo diretto alla lingua madre. A volte l'insegnante svela ingenuamente il suo intento cadendo nel ridicolo:

ESEMPIO 36

(livello elementare, durante la spiegazione del lessico)

I un incrocio vedete qua cos'è un incrocio

A **um cruzamento**

I è senza senza tradurre:: no:: sapete cos'è

ESEMPIO 37

(livello avanzato, spiegazione di un termine)

A1 e coltello che è?

I che cosa è il coltello ragazzi?

A2 [quello che taglia]

A3 [**faca**]

I COme? ((con espressione di rimprovero)) è l'arnese con cui si taglia il paNE con cui si taglia la carne

Altre invece accetta la traduzione in brasiliano, anzi interviene personalmente confermando nella Lm quanto detto dagli studenti:

ESEMPIO 38

(livello intermedio, spiegazione di un termine)

I cos'è l'angolo?

A **uma câmara**

I **é uma câmara na verdade uma curva: uma... esquina:**

ESEMPIO 39

(livello avanzato, durante la lettura di un brano)

I che cosa è una forchetta?

A un **garfo**

I un **garfo**

Frequente è il caso in cui l'insegnante imbattendosi in un termine in Ls vuole spiegarlo brevemente, e per fare questo dà una traduzione immediata in Lm, vediamo gli esempi:

ESEMPIO 40

(livello elementare, l'insegnante racconta una storia alla classe)

I allora "la rana dalla bocca larga" (2) viveva in uno STAGNO::: (3) ((scrive alla lavagna la parola stagno)) **pantanal**

ESEMPIO 41

(livello elementare, richiesta di spiegazione di un termine)

I capolinea è dove tu:: c'è la fermata degli autobus è quella che è alla fine che per noi è la fine e per loro è l'inizio per noi è un **ponto final** per loro è il capolinea ...in portoghese sarebbe **ponto final** bene?

L' esempio 42 ci mostra come l'insegnante a volte faccia una specie di parafrasi in Ls e una traduzione Lm della parola in sequenza, vediamo:

ESEMPIO 42

(livello elementare, richiesta di spiegazione di un termine)

I no ad esempio lavoro qui DALL'anno scorso no:: elle apostrofo DALL'anno:: scorso DAL 15 luglio **DESDE** no dal 15 luglio

In questi esempi c'è la presentazione di un termine fatta in Ls e seguita da una spiegazione in Lm, in sequenza: Ls termine - LS spiegazione - Lm spiegazione. Ciò avviene quando l'insegnante vuole spendere poco tempo nella spiegazione di un vocabolo in italiano e non cerca il contributo degli studenti.

Comunque l'insegnante non fa sempre tutto da sola, al contrario, spesso cerca la partecipazione degli alunni. Nella sequenza che segue è un ragazzo a dare l'equivalente in Lm di un termine Ls trovato nel testo:

ESEMPIO 43

(livello avanzato)

A1 **o que que é CEROTTO**

I che cos'è cerotto? ((rumori)) quando uno si fa male ... eh mette un cerotto...quindi che cos'è il cerotto? (n2) quando uno si graffia o esce del sangue
 A2 **é como aquele do fumo que coloca que é adesivo?**
 I è come quelli lì sì per smettere di fumare ...
 A1 cerotto **é o esparadrapo**
 I sì

In questo caso lo studente A1 chiede il significato di una parola, l'insegnante cerca di dare una definizione del termine "cerotto" in Ls e lo studente dice l'equivalente in Lm vediamo un po' lo schema:

1. chiedere in Ls il significato di un termine Ls (insegnante);
2. proporre un equivalente Lm (studente);
3. valutazione e elaborazione in Ls (insegnante).

L'esempio 44 mostra come da una parte l'insegnante confida nella traduzione del termine da parte degli studenti per vedere se hanno capito il vocabolo, dall'altra fa diventare la spiegazione del lessico un'operazione collaborativa in cui partecipano insegnante e studenti:

ESEMPIO 44

(livello avanzato, l'insegnante si rivolge alla classe dopo aver letto un brano)

I cosa significa intriso allora?...sinonimo di intriso o una parola che possa sostituire intriso ((brusio))
 A **que contém uma substância**
 I una parola che possa sostituire intriso (2,0) un cerotto?
 AA **imbevido**
 I imbevuto

Osservando questi esempi sembra quasi che l'insegnante sappia esattamente cosa gli studenti conoscono e poi si possa tranquillamente riferire a quello.

A volte l'insegnante, mentre cerca di assicurarsi che i ragazzi abbiano capito un termine in italiano, non riceve alcuna risposta dagli studenti, decide di esprimersi in Lm e di dare una spiegazione in Lm del vocabolo come accade nella sequenza 45:

ESEMPIO 45

(livello intermedio, durante la lettura di un brano un'alunna interrompe l'attività perché non ha capito una parola)

I puoi continuare Vera?

A no no ... c'è un dubbio

I ancora! ((ridendo))

A spazz::olado (??)

I SPAZZOLARE ... NO spazzolare i capelli o spazzolare i denti ((imitando i gesti))

A ((fa cenno di non aver capito))

I SPAZZOLARE (3) **escovar e pentear**

A **ah: qual é escovar?**

I spazzolare

L'insegnante prima spiega il termine facendo degli esempi in Ls, poi decide di imitare le azioni, poi dato che l'alunno fa cenno di non aver capito (muovendo la testa), ripete la parola ponendo molta enfasi e dopo una pausa passa alla traduzione "escovar e pentear", infine torna di nuovo all'italiano. Sembra in sostanza che quando non è sufficiente una parafrasi in Ls, l'insegnante scelga (più o meno consapevolmente) di passare alla Lm per tradurre e spiegare il termine. Alla fine comunque torna sempre alla Ls. La sequenza è quindi: Ls (I)- Ls-Lm-Ls (I), il che significa che se gli studenti non collaborano alla spiegazione, l'insegnante fornisce lei stessa la traduzione in brasiliano.

Ci sono delle volte in cui i passaggi dall'italiano al portoghese vanno ben al di là di una mera spiegazione di tipo lessicale bensì, nascono da una differenza di tipo culturale, cioè avviene in presenza di termini che si riferiscono ad elementi tipici ed appartenenti a quella data cultura, in questi casi l'insegnante evita spiegazioni troppo lunghe e inutili e preferisce appoggiarsi direttamente alla lingua degli studenti e lo fa senza indugi. Si tratta di *alternanze* che chiameremo *di tipo culturale* e sono diffuse in ugual misura su tutti i livelli, di solito sono

iniziate dagli insegnanti dato che ogni possibile spiegazione occuperebbe troppo tempo e porterebbe fuori strada. Analizziamo per esempio questo frammento tratto da un livello intermedio durante il quale l'insegnante chiede alla classe che cosa è un supplemento:

ESEMPIO 46

(livello intermedio, dopo l'ascolto di un dialogo, l'insegnante fa un'attività di comprensione)

A devono: pagare un supplemento:

I un supplemento rapido... NO? perché?

A per il cibo?

I NO ...è una tassa che si paga chi usa i treni: ci sono gli inter city no? gli inter city:: sono dei treni che vanno:: fuori Italia a più alta velocità

A **ah::é uma taxa de embarque**

I **não é uma taxa de embarque::**

A2 **qual seria [T G V]?**

I [T G V]

Come possiamo vedere lo studente fraintende il significato della parola supplemento "è una taxa de embarque" a questo punto l'insegnante che fino a quel momento aveva optato per l'italiano, interviene prontamente in portoghese mentre un compagno suggerisce la traduzione in francese, l'insegnante allora conferma la risposta data ripetendola.

Quest'altro esempio invece è tratto da un livello avanzato ed è uno dei pochi casi in cui G. insegnante di madre lingua, inizia una alternanza:

ESEMPIO 47

(livello avanzato, durante la spiegazione di un termine)

I coppola è:: un cappello in Italia come:: è un tipo di cappello coppola è un cappello siciliano sì ((molti fanno intendere di non aver capito))

AA ()

I cappello... **boné chapéu**

A ah

L'insegnante cerca in un primo momento di spiegare in italiano che cosa è una coppola poi dato che la classe continua a non capire traduce velocemente con "boné chapéu" che però non corrisponde esattamente alla stessa cosa.

Questi esempi mostrano che l'alternanza linguistica può essere presente in diversi modi all'interno dell'insegnamento/apprendimento del lessico. Tuttavia possiamo avanzare come prima conclusione che tale tipo di alternanza rientra in quella che Castellotti (2001) chiama di

supporto alla comprensione e cioè: serve più che mai per guidare e facilitare l'accesso al significato, in questo modo l'insegnante ricorrendo alla lingua madre si assicura che la classe abbia compreso quanto detto. Dai numerosi esempi raccolti sembra che tale tipo di alternanza sia presente su tutti i livelli, contrariamente da quanto dichiarato in un primo momento da gran parte degli insegnanti. Si ricorre alla traduzione in modalità diverse: può essere immediata se l'insegnante non vuole perdere tempo, oppure può essere provocata da una incomprendimento che sussiste, mancano a nostro avviso esempi significativi in cui si chiede alla classe di collaborare attivamente alla costruzione di un significato. Di solito dopo il passaggio alla Lm l'insegnante ritorna più che volentieri alla Ls.

3.13 - L'alternanza nell'insegnamento della grammatica

Secondo Coste (1997) questo tipo di alternanza è particolarmente attesa nella classe di lingua in pratica la lingua materna viene alternata alla lingua straniera nelle sequenze in cui quest'ultima diviene oggetto menzionato, esempio citato, si tratta in pratica di riflessioni di ordine metalinguistiche che per la loro complessità spesso richiedono un ricorso alla lingua madre.

In realtà osservando il nostro corpus non emergono molti esempi di tale genere fatta eccezione per G. e F. La maggior parte degli esempi inoltre sono stati riscontrati solo nei livelli avanzati e in grado maggiore in G., insegnante di lingua madre italiana.

Ma andiamo per ordine e vediamo che cosa succede nelle sequenze di G.:

ESEMPIO 48

(livello avanzato, la classe sta correggendo un esercizio sui pronomi relativi e l'insegnante fa una correzione)

- A1 ((leggendo la frase)) vuoi telefonare a Mario? sì... [ci voglio]
I [a Mario!]
A1 a Mario
I vuoi telefonare a Mario? [sì]
A 1 [ci voglio]
A2 **ele não é um lugar**
I sì ... non è un luogo è A MARIO A LUI A **ELE** a Mario quindi?

ESEMPIO 49

(livello avanzato, attività di correzione sui pronomi)

- I ((scrivendo alla lavagna)) sì voglio dire al cameriere di fare questo e quello...
di fare questo e quello abbiamo detto che è? (n. 0,2) ragazzi ((tossendo)) di
fare questo questo e quello è ((indicando alla lavagna)) LO ... al cameriere
viene ((scrivendo)) o VOGLIO DIRGLIELO togliendo sempre la e
A di portare il caffè
I NO... **ESSE LO** ((indicando il lo della lavagna)) **ESSE LO é de portar o café** è va bene?

Gli esempi qui riportati sono tratti da una stessa lezione di un livello avanzato, mentre la classe si sta esercitando sull'uso dei pronomi relativi, in entrambi i casi dato che l'insegnante riceve una risposta sbagliata, dà una prima spiegazione in Ls poi passa brevemente al portoghese facendo una traduzione molto breve e poi conclude ritornando alla Ls. È interessante notare che l'insegnante non ripete tutto in Lm ma solo il punto che ritiene più difficoltoso per l'apprendente, osserviamo un altro esempio sempre di G.:

ESEMPIO 50

(livello avanzato, l'insegnante spiega alla lavagna il passivo)

- I comunque il segreto è quello in maniera generale così dove abbiamo attiva la forma attiva il gatto ((scrivendo alla lavagna)) mangia il topo... chiaro? noi useremo per fare il passivo il presente è questo è presente facciamo l'ausiliare al presente e qui il participio passato ovviamente quello ((indicando il soggetto scritto alla lavagna)) diventerà complemento d'agente... no? chiamato::: non so come in portoghese o non lo voglio dire come si dice in portoghese però IL TOPO ((scrivendo la frase alla lavagna)) è mangiato DA CHI? non è **por quem** DA CHI?

In questo caso l'insegnante non sta correggendo ma spiegando l'uso della forma passiva alla lavagna, dopo una lunga spiegazione data in italiano e seguita da un esempio scritto alla

lavagna, vuole accertarsi che la classe abbia capito, dato che la costruzione in portoghese è un po' diversa (il complemento d'agente risponde alla domanda "por quem"), ritiene opportuno mettere in guardia gli alunni sulla possibile interferenza e interviene in portoghese.

Diverse sono le alternanze di F. che invece di tradurre delle piccole particelle preferisce fare dei confronti con il sistema grammaticale portoghese e chiamare le strutture con il loro nome.

Si tratta cioè più di una traduzione terminologica piuttosto che di una spiegazione grammaticale senz'altro dovuta al fatto che le due lingue in generale condividono le stesse strutture e quindi non occorre da parte dell'insegnante dare spiegazioni complesse, si veda

l'esempio seguente:

ESEMPIO 51

(livello avanzato, l'insegnante sta spiegando l'uso del condizionale composto)

I il condizionale è un modo anche in:: portoghese... e come si chiama?

A **pretérito?**

I no::: questo è il congiuntivo il condizionale noi lo chiamiamo come in portoghese, (2) il modo condizionale... **futuro do... [PRETÉRITO]**

C **[PRETÉRITO]**

I no? ((rumori)) in portoghese... **EU FARIA, que eu faria?...eu tenho o que eu teria feito** ci sono questi due... no?

A ()

I è il tempo composto **futuro do pretérito**

L'insegnante vuole accertarsi che la classe abbia compreso il tempo verbale quindi chiede in italiano come si chiama il tempo in portoghese, dato che la risposta che riceve dalla classe non è corretta decide di suggerire il tempo corretto in Ls e successivamente fa degli esempi sempre in Ls, infine per assicurarsi che la classe abbia capito conclude la sequenza svelando il corrispettivo tempo in portoghese. Quindi come possiamo vedere più che di una spiegazione grammaticale si tratta di una *traduzione terminologica* dato che, come abbiamo già detto, in questo caso le due lingue si comportano allo stesso modo.

Possiamo concludere dicendo che le alternanze grammaticali non sono molto presenti nel nostro corpus, dall'analisi emerge inoltre che sono praticate solo nei livelli avanzati da parte

di due insegnanti G. di lingua madre italiana e F.³⁸. Nei casi osservati l'insegnante G. preferisce spiegare in un primo tempo il concetto grammaticale sempre in italiano, solo se l'errore persiste allora suggerisce una breve spiegazione in Lm senza però dilungarsi troppo in spiegazioni grammaticali (forse perché mal dominate in portoghese). Nel caso di F. invece possiamo notare che ricorre al portoghese solo per trovare una corrispondenza terminologica, una volta trovata ritorna all'italiano. Lo schema seguito dagli insegnanti è del tipo Ls-Lm-Ls. Comunque il ricorso alla Lm dà all'insegnante la garanzia che la classe abbia capito, c'è solo da chiedersi perché esempi del genere non siano presenti anche nei livelli elementari dato che le difficoltà sono maggiori. Le risposte potrebbero essere varie, forse gli insegnanti si sono voluti trattenere davanti al ricercatore, oppure può dipendere dalla natura delle attività registrate, o ancora si può pensare che data la somiglianza fra le lingue i livelli iniziali non richiedano molte spiegazioni mentre a mano a mano che si va avanti le difficoltà aumentano e quindi si possono manifestare delle lacune di ordine terminologico nella lingua straniera, la lingua madre può rappresentare allora un mezzo per assicurare la comprensione di un dato fenomeno grammaticale.

3.14 - Come si passa da una lingua all'altra

Come avviene il passaggio da un codice all'altro? Esistono dei marcatori che anticipano questo passaggio?

Un primo dato che emerge è che il passaggio dal portoghese all'italiano avviene nel modo più naturale possibile, al contrario, l'alternanza tra italiano-portoghese è spesso anticipata da dei marcatori.

³⁸ Del resto solo G. e F. erano gli unici titolari dei corsi avanzati.

ESEMPIO 52

A in pratica questo testo tratta eh::: di un:: **casal**

In questo caso uno studente manifesta la sua incapacità di continuare il discorso iniziato in italiano. Studenti come professori legittimano i loro passaggi al portoghese per mezzo di allungamenti vocalici, ripetizioni, e impossibilità di terminare una frase. Ma l'insegnante possiede anche altre strategie per passare al portoghese, specialmente quando dà spiegazioni, o riformulazioni in funzione metalinguistica:

ESEMPIO 53

I DOVETE formare le coppie... la domanda con la risposta dovete abbinare allora per esempio ((prendendo le carte e leggendo)) “la camera è tranquilla? SI:: dà sul cortile interno” non è una domanda e una risposta::: allora chi ha questa domanda e questa risposta deve abbassare ((abbassando le carte)) abbassarle e poi per formarne altre dovrà comprare le carte dal compagno capito? **é igual ao jogo do mico... que a gente joga**

Il passaggio alla lingua portoghese è annunciato da “capito?” l'utilizzo di questo termine sollecita un effetto di ritorno da parte degli allievi che sarà immediatamente confermato da una traduzione.

In altri casi l'insegnante usa delle strategie dirette per invitare la classe alla commutazione, per tale scopo si serve di modalità interrogative basate sulla traduzione o la spiegazione di una parola, come in questi esempi:

ESEMPIO 54

I dove mettiamo il riso? sai cos'è il riso? cos'è il riso ragazzi?

C **arroz**

La domanda rivolta alla classe innesca un cambio di lingua, una traduzione. Altre volte addirittura ricorre a modalità ancora più esplicite, un esempio tipico è il seguente:

ESEMPIO 55

I ragazzi è UGUALE al portoghese UGUALE non è difficile è uguale come lo traduco questo qua? ((indicando la frase scritta alla lavagna))

AA **cada ano**

Infine, l'insegnante invita gli studenti ad alternare le lingue specie dal portoghese all'italiano, questi passaggi si manifestano quasi sempre in contesti comunicativi. Lo può fare come nell'esempio 56 invitando lo studente che aveva iniziato una sequenza in portoghese a parlare in italiano "no no in italiano" o, (esempio 57) riprendendo lui stesso il discorso in Ls "ah:::è già già hai ragione":

ESEMPIO 56

I chi continua? Lucia Paolo Mirtis?

A **eu não sei falar** ((rumori))

I no no in italiano in italiano piano piano...

ESEMPIO 57

I chi va in albergo da solo?

A1 il signor Croci

I perché?

A1 perché::: vuole prenotare una camera singola

I bravissima

A2 **mas o outro também... ele também vai:::**

I ah:::è già già hai ragione () anche Nillo... Nillo e Croci vanno da soli in albergo

3.15 - L'uso delle alternanze dal livello elementare al livello avanzato

Dato che il ruolo principale rivestito dall'alternanza di codice è quello di agevolare la comprensione e quindi più in generale di facilitare l'apprendimento di una lingua straniera,

allora l'alternanza dovrebbe verificarsi solo nei livelli elementari, invece come abbiamo visto dai vari esempi il passaggio di codice avviene anche nei livelli intermedi fino agli avanzati. In questo paragrafo vorremmo confrontare le alternanze effettuate nei livelli elementari a quelle dei livelli avanzati per verificare se e in che misura è possibile stabilire delle analogie o differenze.

Per prima cosa esaminando i passaggi dall'italiano al portoghese effettuati nei corsi iniziali possiamo distinguere tre tipologie di alternanze: *le corrispondenze fra italiano e portoghese, le attività di ripresa, il parlare bilingue.*

La prima categoria è composta da tutti quei passaggi in cui l'insegnante fa riferimento ai due sistemi linguistici presenti nella classe e sono introdotti da dei marcatori: *in portoghese/in italiano, noi diciamo/loro dicono*, si vedano i seguenti esempi:

ESEMPIO 58

I **não::depois destas letras** zeta mai si pronuncia così no:: **ZE não vai ser pronunciado como o nosso ze** ()

ESEMPIO 59

I **não aqui não está especificado**...quando io faccio questa **tem vinho em português** non scrivo così

ESEMPIO 60

I esattamente le tradizioni::: no? le abitudini e in portoghese io tradurrei... **país que vai costumes que encontra** vari costumi che incontri

Le attività di ripresa che occupano uno spazio importante del corpus, costituiscono una sorta di arresto momentaneo del discorso dell'insegnante e sono realizzate per mezzo di traduzioni:

ESEMPIO 61

I allora "La rana dalla bocca larga" (2) viveva in uno STAGNO::: (3) ((scrive alla lavagna la parola stagno)) **pantanal**

ESEMPIO 62

I avete capito? ho bisogno di un paio di occhiali non vedo nulla capito?
un paio di occhiali **um par de óculos**

ESEMPIO 63

I un angolo... angolo ((facendo un angolo con le mani)) una **esquina**

Mentre nel parlare bilingue i passaggi si realizzano nella maniera più fluida possibile, qui le alternanze non interrompono come nelle altre categorie il flusso del discorso:

ESEMPIO 64

I è... allora c'è sempre una domanda e una risposta "la camera è tranquilla?" "sì: da sul cortile interno"(leggendo le carte) quindi si devono abbinare le domande (2) alle risposte ((rivolgendosi allo stesso studente che sembra non aver capito)) **tem que sempre juntar a pergunta com a resposta formar uma dupla e aí... uma comprando do outro: tá? quem ficar com o entruso no fim perde**

ESEMPIO 65

I no no no no no fermare è così ((imitando l'azione)) io sto mangiando e devo fermarmi perché devo fare altre cose sì:: **não é fechar fechar é outra coisa**

In linea generale invece l'uso del portoghese è maggiormente ridotto nei livelli avanzati ma è importante segnalare quando l'insegnante vi ricorre. Allo stato attuale della nostra ricerca, possiamo affermare che i passaggi sono più che mai presenti sul piano lessicale (unità lessicali) e metalinguistica, mentre sono assenti alternanze utilizzate per la comprensione, non è più infatti il significato generale che preme quanto il funzionamento della lingua. Fra le categorie analizzate per i livelli elementari ritroviamo:

- Le corrispondenze fra italiano e portoghese, possono riguardare aspetti grammaticali e sono sempre precedute da dei marcatori in italiano:

ESEMPIO 66

I no:: questo è il congiuntivo! il condizionale noi lo chiamiamo come in portoghese, (2) il modo condizionale... **futuro do... [PRETÉRITO]**

- le attività di ripresa che sono prodotte dall'insegnante per lo più per mezzo di una traduzioni e riguardano non tanto il lessico quanto particelle grammaticali:

ESEMPIO 67

I ((scrivendo alla lavagna)) sì voglio dire al cameriere di fare questo e quello... di fare questo e quello abbiamo detto che è? (n. 0,2) ragazzi ((tossendo)) di fare questo questo e quello è ((indicando alla lavagna)) LO... al cameriere viene ((scrivendo)) o VOGLIO DIRGLIELO togliendo sempre la e

A di portare il caffè

I NO... **ESSE LO** ((indicando il lo della lavagna)) **ESSE LO é de portar o café** è va bene?

Nella spiegazione del lessico sono molto più frequenti da parte dell'insegnante delle riformulazioni in italiano che non delle traduzioni:

ESEMPIO 68

A1 **o que que é CEROTTO**

I che cos'è cerotto? ((rumori)) quando uno si fa male... eh mette un cerotto... quindi che cos'è il cerotto? (n2) quando uno si graffia o esce del sangue

A2 **é como aquele do fumo que coloca que é adesivo?**

I è come quelli lì sì per smettere di fumare ...

A1 cerotto **é o esparadrapo**

I sì

- La categoria del parlare bilingue non sono molte e appaiono in momenti di relax, pause, battute ecc.,

ESEMPIO 69

A il professor Angus Valac cirurgo ((leggendo ad alta voce))

I [COME?]

A [cirurgo]

I NO... cirurgo no.

A cirurgo

I cirurgo **também não**

A chirurgo ((risate))

I RAGAZZI per favore date un'occhiata alla fonetica perché altrimenti... **é de chorar** ((risate della classe))

Concludendo, sebbene anche nei livelli avanzati vi sia da parte dell'insegnante il ricorso alla lingua portoghese, a differenza dei corsi elementari il riferimento alla Lm non serve più a semplificare o a colmare delle incomprensioni bensì avviene per lessemi specie di particelle semanticamente vuote come pronomi, preposizioni, ecc. C'è da segnalare inoltre che l'insegnante preferisce ricorrere a delle parafrasi anziché fornire la traduzione immediata di una parola.

CAPITOLO IV – Discussione dei risultati

La risposta alla domanda “perché gli insegnanti di lingua usano la lingua madre durante le lezioni di lingua” spesso è stata elaborata in termini funzionali. Ad esempio Coste (1997), ha individuato tre tipi di funzioni che ha così chiamato: alternanza di ripetizione, alternanza di distribuzione complementare, alternanza di commenti metalinguistici. Dallo studio di Ho (1985), emerge che il ricorso al cantonese è servito all’insegnante per mantenere la disciplina, per incoraggiare i ragazzi a rispondere, per parlare con i singoli studenti, per aiutare quelli più carenti, per risparmiare tempo. Castellotti (2001) invece ha distinto tre diverse tipologie di alternanza che a seconda dei casi si succedono fra loro: l’alternanza per la gestione della comunicazione e l’organizzazione pedagogica, l’alternanza per la comprensione, l’alternanza per spiegazioni di tipo metalinguistiche.

Volendo confermare che grosso modo anche l’italiano è usato per queste funzioni nella maggior parte dei casi, questa ricerca si è posta l’obiettivo di scoprire anche i meccanismi tramite i quali tali funzioni sono raggiunte. Un risultato importante della nostra ricerca è che l’alternanza di codice è efficacemente usata per separare alcuni discorsi da altri nella forma o nei contenuti. Ad esempio può essere utilizzata per contestualizzare:

- Un cambio di argomento (ad esempio l’insegnante può passare dall’italiano al portoghese brasiliano per indicare il passaggio da una spiegazione ad un rimprovero, e poi tornare all’italiano per segnalare agli studenti che intende riprendere la lezione). Come abbiamo potuto vedere non sono molte le alternanze che appartengono a questo tipo di contesto dato che il tipo di pubblico di cui ci siamo occupati è composto prevalentemente da adulti, e avvengono da parte dell’insegnante sempre mantenendo un tono neutro quindi non autoritario.

- Per evidenziare un particolare rapporto con gli studenti (dagli esempi analizzati è emerso che si può passare dall'italiano al portoghese brasiliano per dare un tono di amicizia al discorso, mentre quando si torna all'italiano si ristabilisce una sorta di distanza fra insegnante-studente). Da questo punto di vista, le alternanze rappresentano delle sostituzioni (BANGE, 1992), ovvero delle strategie volte alla comunicazione, realizzate in quelle lingue che permettono di esprimere al meglio i sentimenti o gli stati d'animo.
- Per sottolineare un cambio di partecipazione, ad esempio l'insegnante che parla a tutta la classe, ad un certo punto può rivolgersi in portoghese ad un singolo studente.
- Nei casi in cui si ha a che fare con spiegazioni troppo lunghe e complesse per la capacità di comprensione degli alunni nonché per richiamare l'attenzione degli allievi, il ricorso alla Ls sembra allora oltre che avere la funzione di permettere alla comunicazione di continuare a svolgersi, anche un modo per tenere svegli gli allievi, "quasi come si presupponesse che l'emergere della Ls ad intervalli piuttosto regolari per 'punteggiare' il discorso li facesse uscire dalla letargia in cui poteva immergerli il ronzio di una Ls troppo poco familiare" (CASTELLOTTI, 1997, p. 406).

La stessa azione di alternare i due codici linguistici e la direzione che questo passaggio assume (italiano-portoghese o portoghese-italiano) sono di per sé molto significativi. Da una parte tali passaggi rendono possibile la comunicazione e la negoziazione dei significati che altrimenti sarebbero difficili da esprimere, inoltre costituiscono una risorsa aggiuntiva notevole alle capacità comunicative dell'insegnante all'interno della classe.

In breve, alternando Lm e Ls, l'insegnante può negoziare con efficacia il suo ruolo, la relazione con gli studenti e i diritti e i doveri. Tutto ciò permette all'insegnante di essere, a seconda dei casi: l'arbitro ufficiale della classe, un insegnante parlante italiano, un aiutante bilingue, un consigliere e un amico. Enfatizzando, in momenti diversi, i ruoli e le relazioni

diverse appropriate alla situazione, l'insegnante può effettivamente monitorare l'atmosfera della classe.

4.1 - Alternanza linguistica nell'insegnamento della Grammatica e del Lessico

Ci sono delle volte, tuttavia, in cui l'alternanza linguistica non è usata per separare dei contenuti o per i processi di negoziazione. In questo caso l'uso della lingua madre è stato spiegato in molti studi anche in termini di funzioni diverse, come controllare se gli studenti hanno capito, chiarire i concetti più difficili, il lessico, le regole grammaticali, le istruzioni complesse, ecc., (GUTHRIE 1984; WONG-FILLMORE 1980; HO 1986; CAMBRA; NUSSBAUM 1997; ANDERSON 2003).

In questa ricerca si è scoperto che contrariamente a quanto dichiarato anteriormente dagli insegnanti vi è un notevole ricorso al portoghese specie durante la spiegazione del lessico e lo fanno seguendo delle sequenze di alternanza predefinite.

Nell'insegnamento del vocabolario è stato trovato un format tipico e abbastanza diffuso in tutti i livelli:

1. L'insegnante, in italiano, chiede il significato di un termine (italiano);
2. La classe propone l'equivalente in portoghese;
3. L'insegnante (in italiano o portoghese) valuta le risposte degli alunni, dà ulteriori informazioni e rielabora il concetto.

Un altro format che è molto simile a quello descritto sopra, è quando l'insegnante per non perdere tempo imbattendosi in un termine in Ls, dà una traduzione all'istante in portoghese saltando i punti 1 e 3 senza chiedere il contributo degli alunni.

Spesso le alternanze sono incoraggiate dagli insegnanti e questo funziona come una sorta di test o verifica, ciò avviene quando l'insegnante per verificare la comprensione, chiede alla classe per mezzo della domanda "che cosa è" di spiegare un determinato termine e gli studenti rispondono per mezzo di una traduzione in Lm della parola. In questo modo l'insegnante riesce a testare se i ragazzi hanno capito o no.

Mentre sono rari gli esempi in cui l'insegnamento del lessico diventa un'operazione di tipo collaborativo in cui i ragazzi danno il loro contributo alla spiegazione attivando le loro conoscenze.

Un dato rilevante è che alla fine di ogni spiegazione l'insegnante torna sempre alla Ls.

A seconda dell'argomento trattato si possono trovare alternanze di tipo culturale, le quali si verificano in presenza di termini appartenenti a quella cultura, in questi casi l'insegnante dato che qualsiasi spiegazione richiederebbe uno spazio troppo grande, decide di tradurre direttamente il termine.

Sono invece numericamente inferiori esempi di alternanze nell'insegnamento della grammatica, quelli presenti sono stati riscontrati nei livelli avanzati e praticati da F. e G. Le cause di tale assenza possono essere varie, in primo luogo può dipendere dal genere di attività svolte, inoltre può darsi che molti insegnanti si siano trattenuti a causa della presenza di un osservatore esterno, in più in questi casi va calcolato il fattore casualità dato che non è stato registrato l'intero corso ma solo alcune ore.

Ad esempio, nell'insegnamento della grammatica G:

1. La prima spiegazione avviene sempre attraverso degli esempi in italiano.

2. La parola chiave è sempre in Ls, solo se l'errore persiste allora passa ad una breve traduzione in Lm.

Diverse sono le sequenze di F.:

1. Spiega le regole grammaticali affidandosi a dei principi contrastivi, prima ricorre alla Ls poi come G. si serve del portoghese ma non per tradurre una parola bensì per fare una traduzione terminologica della regola grammaticale.

4.2 - Pratiche della classe

Riassumendo i punti principali circa il ricorso alla lingua madre nelle interazioni fra studenti si nota che:

- In gran parte dei casi gli apprendenti sono gli iniziatori dei cambi, vi ricorrono senza alcuna distinzione sia quelli dei livelli elementari tanto quelli degli avanzati, dai dati analizzati risulta che il passaggio al portoghese serve sia a livello di apprendimento (del vocabolario e della grammatica), sia per instaurare una relazione interpersonale che favorisca l'apprendimento stesso. Dunque durante la lezione di lingua vi sarebbe un doppio livello di interazione: l'uno relativo all'apprendimento, e l'altro alla relazione interpersonale.

- Fra le lingue utilizzate dagli studenti in classe oltre al portoghese vi è un ricorso anche allo spagnolo. Questo non ci deve stupire dato che lo spagnolo rappresenta per questi apprendenti una lingua molto prossima all'italiano.

4.3 - Confronto fra insegnanti, classi, lezioni

Sebbene il materiale-campione sia troppo piccolo per fare un paragone completo fra insegnanti, lezioni e classi, si possono comunque fare delle considerazioni interessanti.

Tutti gli insegnanti anche se con modalità e frequenza diverse sono passati al portoghese.

Volendo fare un confronto fra di loro si nota che:

A. è l'insegnante che ricorre con maggiore frequenza all'alternanza di codice, nei casi esaminati spesso sono iniziate dagli studenti e poi continuate dall'insegnante, i suoi passaggi ricoprono una vasta varietà di situazioni che va dal dare istruzioni, rimproverare, negoziare, parlare al singolo, insegnare grammatica e lessico.

G. come abbiamo già detto è l'unico insegnante di lingua madre italiana, nel momento in cui sono state effettuate le registrazioni insegnava solo nei livelli avanzati, egli passa occasionalmente al portoghese e se lo fa avviene in momenti di socializzazione, per creare un clima di complicità con la classe o per dare brevi spiegazioni di carattere grammaticale e lessicale.

F. ha insegnato nei corsi avanzati, per la maggior parte del tempo ha parlato in italiano, l'unica volta che è ricorsa al portoghese, lo ha fatto per dare una spiegazione grammaticale.

D. si è occupata dei livelli elementari, è passata al portoghese solo per dare spiegazioni lessicali, le alternanze sono state iniziate in ugual modo da lei e dalla classe.

B. ha insegnato nei livelli intermedi, è ricorsa al portoghese prevalentemente per dare spiegazioni sul lessico.

Un'altra constatazione da fare è che la maggior parte dei cambi è avvenuta per dare spiegazioni sul lessico, seguono le alternanze per dare istruzioni e quelle grammaticali.

Come possiamo notare vi è una notevole variazione di frequenza di alternanza di codice tra gli insegnanti, infatti A. è quella che maggiormente ne fa ricorso e per svolgere svariate funzioni, tutti gli altri (escluso G. che rappresenta un caso a parte dato che i suoi passaggi assolvono più che mai a delle funzioni metadiscorsive, sono commenti con funzione fatica che servono più che mai per richiamare l'attenzione o comunque per scherzare con la classe) ricorrono sì all'alternanza ma solo per dare spiegazioni di tipo lessicale.

Queste variazioni di frequenza possono dipendere da vari fattori, è ovvio che in primo luogo dipende dallo stile dell'insegnante e dal tipo di rapporto che instaura con la classe ma non può essere solo questa la causa di tali dislivelli. Un altro motivo è sicuramente la differenza che vi è fra i vari livelli, (A. per l'appunto insegna nei livelli elementari) nei corsi elementari si ricorrerà maggiormente alla Lm degli studenti dato che si tratta di una lingua per lo più sconosciuta e poco comprensibile mentre passando ai livelli successivi si avrà una maggiore

familiarità specialmente per quanto riguarda la comprensione. Tale motivazione però non è del tutto soddisfacente dato che anche D. ha insegnato nei corsi elementari ma non è ricorsa al portoghese così come la collega A. Un' altra ragione e secondo noi la principale, è il tipo di attività che l'insegnante svolge e il suo stile. Se infatti osserviamo il corpus si noterà che gli insegnanti G. F. D. B. spesso e volentieri sono stati registrati mentre stavano svolgendo un tipo di lezione canonica, con questo termine si intende la classica lezione frontale in cui l'insegnante è colui che detiene il sapere e si procede all'apprendimento della lingua per mezzo di esercizi guidati focalizzati sulla grammatica. Diverso è la metodologia di A. la quale si è avvicinata di più ad un approccio comunicativo, con giochi di catene mnemoniche, attività di information gap, role-play. A. ad esempio ha preferito far parlare i propri alunni attraverso delle funzioni e questo ha determinato un maggiore uso del portoghese da entrambe le parti. È ovvio che trattandosi di un primo livello, le produzioni libere erano abbastanza controllate, ma questo ha permesso alla classe di esprimersi per mezzo di una lingua straniera cosa che invece è avvenuta di rado negli altri livelli.

4. 4 - Implicazioni sulla scelta linguistica

Benché la principale corrente metodologica prescriva la scelta del principio monolingue, con la presente ricerca si è voluto mettere in risalto la grande variabilità linguistica che avviene quotidianamente nelle classi di lingua.

I docenti che in linea di massima accettano il loro dovere di insegnare italiano in italiano si trovano di fronte ad una realtà ben diversa e quindi devono affrontare un dilemma. A loro è chiesto di portare al massimo il livello della lingua straniera e contemporaneamente di accertarsi che la classe li segua e collabori allo svolgimento della lezione. Quando la classe possiede una buona competenza e questo avviene specie nei livelli avanzati, allora è possibile alzare al massimo il livello linguistico e quindi fare un maggiore affidamento sulla Ls.

Quando invece gli insegnanti si trovano di fronte classi eterogenee, composte da un pubblico di principianti e che quindi dispongono di una scarsa competenza della Ls, allora il dilemma si ripropone, poiché questi due doveri (massimo livello linguistico – massima comprensione da parte degli studenti) sono difficili da espletare simultaneamente. Allora l'alternanza linguistica fra italiano e portoghese brasiliano ci svela come gli insegnanti rispondano a queste richieste in contesti reali.

Si può avere l'impressione che usando il portoghese per spiegare concetti difficili e lessico gli insegnanti stiano “prendendo una scorciatoia”, anziché sforzarsi di parafrasare e fare circonlocuzioni, metodologia che viene considerata come la più valida per l'apprendimento di qualsiasi lingua straniera.

Abbiamo però scoperto che gli insegnanti prima di usare il portoghese scelgono varie strategie, come i gesti, l'intonazione, la semplificazione, questo perché sono costantemente coinvolti nel processo di decision-marking (prendere decisioni), scegliendo qualsiasi combinazione di mezzi comunicativi che ritengono il più efficace e appropriato per una determinata situazione.

Quindi pare che abbia poco senso parlare di sensi di colpa e di prescrivere rigide regole che non tengano conto della situazione reale all'interno della classe.

Invece di dare risposte dirette e inflessibili su usare o no il portoghese, e se sì, su quanto usarlo, si dovrebbe incoraggiare l'insegnante a esaminare la loro scelta linguistica, a

sviluppare un proprio sistema di interazione con gli studenti che possa essere considerato adeguato alle loro esigenze. Gli insegnanti dovrebbero riflettere su questi punti:

- a. Mi sento in colpa quando uso il portoghese, se sì, perché?
- b. Uso il portoghese quando non so come spiegare una cosa in italiano? Se sì, ho cercato di rinforzare le mie competenze in questo senso?
- c. Se non è questo il caso, perché uso il portoghese?
- d. Che tipo di rapporto ho instaurato con gli studenti? Lo voglio mantenere? Quando uso il portoghese, mi sento più vicina ai miei studenti? Sembra che loro si sentano più vicini a me? Quando parlo italiano mi sento più distante? Ho provato a scherzare e socializzare con loro? Qual è la loro reazione?
- e. Quando spiego concetti difficili e vedo che i miei studenti non mi seguono, cosa faccio? Passo subito al portoghese? O a volte cerco di modificare il linguaggio semplificandolo e rendendolo più semplice da capire? Mi avvalgo di altre strategie (gesti, disegni, intonazione)?
- f. Ci sono delle volte in cui per farli capire sento la necessità reale di passare al portoghese? Come arrivo a questa decisione? Dopo aver usato il portoghese, ripeto i concetti in italiano? Se sì, lo faccio perché credo che i miei studenti saranno in grado di imparare le espressioni usate nella spiegazione in modo che capiscano più facilmente le spiegazioni future? Come posso aiutarli efficacemente per memorizzare queste espressioni?
- g. Oppure ripeto la spiegazione in italiano perché così mi sento meno in colpa? Seguo questa sequenza in modo così regolare che gli studenti automaticamente non stanno attenti alla spiegazione in italiano? Come posso essere più flessibile e meno prevedibile?

- h. Quando insegno il lessico, i miei studenti vogliono conoscere i termini corrispondenti portoghesi? Tra loro se li spiegano in portoghese? Mi propongono dei termini in portoghese? Quando lo fanno, come rispondo? Valuto le loro proposte? Spiego loro le sottili differenze di significato tra il vocabolo italiano e quello portoghese? Riesco a fornire dei sinonimi e degli esempi?
- i. Quando m'imbatto in una parola difficile mentre si sta affondando un argomento più ampio, dedico molto tempo alla spiegazione del termine? Oppure spiego brevemente dicendo un sinonimo o un termine corrispondente portoghese?

Non c'è quindi una regola fissa che i formatori possono dettare in merito alla scelta linguistica. Mentre bisogna riconoscere il valore dell'alternanza linguistica nella strutturazione del discorso, e nella separazione dei contenuti così come nella spiegazione del lessico. L'insegnante inoltre non dovrebbe sentirsi obbligata a scegliere tra l'uso dell'italiano e quello del portoghese (accompagnato dai sensi di colpa) in situazioni in cui il solo uso dell'italiano sembra non essere sufficiente.

4. 5 - Alternare la lingua perché farlo?

Se l'alternanza di codice adempie tra soggetti bilingui a funzioni essenzialmente sociali e identitarie (LÜDI; PY, 1986), c'è però da interrogarsi sulla loro effettiva ragion d'essere all'interno di classi in cui l'obiettivo è quello di comunicare ricorrendo unicamente alla Ls. Sulla scia del lavoro di Krashen (1981), si ritiene che l'imput che un discente riceve debba essere leggermente più complesso di quello che riesce a capire con le sue competenze, quindi un ricorso troppo massiccio alla lingua materna potrebbe essere controproducente.

Ma come abbiamo potuto vedere (cfr., cap. I) la lingua madre svolge un ruolo primario nell'apprendimento della Ls, poiché figura al centro delle rappresentazioni degli apprendenti, costituisce cioè un punto d'ancoraggio, questa cioè può rappresentare un ausilio di primo piano per l'accesso alle altre lingue straniere, rappresenta una fonte importante nell'accumulo del bagaglio metalinguistico dei soggetti, bagaglio che verrà regolarmente coinvolto nei viaggi verso nuovi sistemi.

Allora sembra legittimo pensare che il ricorso all'alternanza non è da considerare come segno di deficit tanto da parte degli alunni, quanto da parte degli insegnanti, o una soluzione facilitata, all'inverso permette di arricchire la gamma delle possibilità discorsive e di favorire lo sviluppo di interazioni diversificate e complesse, che in questo modo possono arricchire l'efficacia comunicativa e il potenziale acquisitivo. Questi passaggi dall'una all'altra lingua come abbiamo potuto constatare dagli esempi citati, beneficiano l'accesso ad una comprensione rinforzata ma più che mai, agiscono sull'elaborazione progressiva del parlare bilingue, o meglio contribuiscono alla realizzazione di un repertorio verbale plurilingue. In questa ricerca vorremmo valorizzare tale approccio dato che:

Attualmente la finalità dell'educazione linguistica si è profondamente modificata. Non si tratta più semplicemente di acquisire la 'padronanza' di una, due o anche tre lingue, ciascuna presa isolatamente, avendo come modello finale 'il parlante nativo ideale'. La finalità consiste invece nello sviluppare un repertorio linguistico in cui tutte le capacità linguistiche trovino posto. (Quadro, p. 5-6)

L'approccio plurilingue di cui parla anche il *Quadro comune* si fonda sul concetto di integrazione fra le lingue:

[...] man mano che l'esperienza linguistica di un individuo si estende al linguaggio domestico del suo contesto culturale a quello più ampio della società e alle lingue di altri popoli [...], queste lingue e queste culture non vengono classificate in comportamenti mentali rigidamente separati; anzi, conoscenze ed esperienze linguistiche contribuiscono a formare la competenza comunicativa, in cui le lingue stabiliscono rapporti reciproci e interagiscono. (Quadro, 2002, p. 5).

Queste considerazioni ci inducono a trarre nuove conclusioni rispetto ai cambi di lingua, i quali non saranno più avvertiti come un deficit o una mancanza di capacità e neppure come elementi compensativi di un vuoto linguistico, bensì come uno spazio attraverso il quale il parlante costruisce, amplia e mette alla prova la propria competenza plurilingue e pluriculturale.

Fatta tale premessa, vorremmo passare a riflettere sulla nozione di competenza plurilingue e chiarire una volta per tutte che cosa qui si vuole intendere. Tale competenza va intesa infatti, riprendendo le parole di Coste, (1997, p. 26) come un

[...] complesso dinamico, che lascia spazio a dei fenomeni originali, come in particolare il parlare bilingue [...] nella competenza plurilingue né la lingua madre né altre lingue apprese sono del tutto fuori gioco nell'esercizio della stessa, per quanto eterogenea possa essere. C'è una sorta di veglia linguistica che permette di attivare le competenze proprie di una lingua, per la gestione e l'uso di un'altra.

Il ricorso ad un'altra lingua che funge a seconda dei casi da "appoggio", "cardine", "supporto", "risorsa", "riferimento" rientra in una più ampia competenza di comunicazione

in cui tutti i repertori linguistici a disposizione del parlante “interagiscono”, collaborano vicendevolmente fra di loro, arricchiscono la gamma di possibilità discorsive, favoriscono lo sviluppo di interazioni più diversificate e complesse, così da rinforzare l’efficacia comunicativa e il potenziale acquisitivo.

CAPITOLO V – Conclusioni e suggerimenti per la ricerca futura

Attraverso questo studio abbiamo indagato il fenomeno dell’alternanza di codice in un contesto di insegnamento dell’italiano come lingua straniera. La ricerca ha messo in luce che il passaggio dall’italiano al portoghese è assai diffuso tanto da parte degli studenti che degli insegnanti. Contrariamente a quanto si potrebbe immaginare, la CC è presente fra gli studenti sia nei livelli elementari che in quelli avanzati specie per mezzo della categoria lessicale, anche se non mancano esempi in cui la lingua portoghese è utilizzata per esprimere se stessi in quanto individui. Fra gli insegnanti abbiamo distinto quattro diverse tipologie di cambi: le alternanze linguistiche come segnale discorsivo, le alternanze nell’insegnamento della grammatica, alternanze nell’insegnamento del lessico, alternanze come affermazione dell’io persona. Per quanto riguarda le prime servono per dare maggiore risalto a ciò che si sta dicendo, quindi possono avere un valore regolativo così come possono servire per gestire le attività di classe, si trovano con maggiore frequenza nei livelli elementari dato lo scarso grado di comprensione della lingua degli apprendenti. Le alternanze nell’insegnamento della grammatica sono presenti solo nei livelli avanzati e sono effettuate per lo più per mezzo di traduzioni, quelle lessicali sono le più diffuse e interessano tutti i livelli, di norma si passa al portoghese solo dopo aver fornito la prima spiegazione in italiano. Infine vi sono le alternanze come affermazione dell’io persona che servono per creare un clima più disteso e rilassato nella

classe. Come abbiamo visto vi sono notevoli differenze fra gli insegnanti, questo può dipendere da vari fattori, dal tipo di attività che si sta svolgendo, così come dallo stile che ciascuno ha. Per concludere riteniamo che l'alternanza debba essere intesa come una risorsa, un sostegno attraverso il quale facilitare l'apprendimento di una lingua straniera così come il formarsi di una competenza plurilingue.

Questo studio presenta allo stato attuale diversi limiti. Innanzitutto, la ricerca si è incentrata sui dati dei dialoghi dell'insegnante, mentre sono state analizzate solo in minima parte le alternanze iniziate dagli alunni, sarebbe auspicabile in futuro proporre uno studio incentrato sui cambi di lingua nelle interazioni fra studenti, questo potrebbe essere utile per scoprire come si svolgono le attività di apprendimento tra compagni.

Per motivi tecnici ci siamo basati sulla registrazione di audiocassette, per cui alcune registrazioni possono essere più chiare di altre, alcune voci più forti e comprensibili di altre.

In futuro, l'ideale sarebbe quello di servirsi di materiale audio e video in grado di registrare la voce dell'insegnante e quella degli studenti. È importante comunque non predisporre di un'apparecchiatura troppo ingombrante o complessa, in modo che i parlanti possano facilmente dimenticare di essere registrati e lasciare che la lezione si svolga nel modo più naturale possibile.

Attualmente in questa ricerca ci sono quantità di dati diversi per ogni insegnante, questo può rendere i risultati inconcludenti. Inoltre i dati sono stati raccolti in un breve periodo di tempo, per cui non sono presenti dati che possano testimoniare le variazioni nel tempo.

Sarebbe ottimale per una ricerca futura, avere una grande quantità di materiale, raccolto a intervalli regolari, e di uguale quantità per ogni insegnante.

Sarebbe altrettanto interessante osservare se l'insegnante si comporta allo stesso modo o diversamente per ciascun livello (elementare-intermedio-avanzato), anche se questo potrebbe

risultare alquanto difficile dato che ad ogni insegnante vengono assegnati al massimo due corsi.

In futuro si potrebbe pensare di essere periodicamente aggiornati sulle classi, gli insegnanti, tramite visite ed interviste. L'insegnante potrebbe tenere un diario aggiornato del proprio lavoro, così che queste informazioni, affiancate ad un'analisi dettagliata delle registrazioni ci aiuterebbe a capire meglio l'uso della lingua in un contesto più realistico possibile.

Inoltre ci auguriamo che questo studio possa aprire dei nuovi campi d'indagine, dato che si potrebbe estendere l'ambito della ricerca ad altre situazioni fino ad ora poco esplorate ma non meno ricche di spunti come, le due scuole bilingui e biculturali: Fondazione Torino di Belo Horizonte e Eugenio Montale di São Paulo. Un'indagine sull'alternanza di codice condotta su queste due realtà porterebbe, a nostro avviso, a conclusioni e ripercussioni a livello didattico ben diverse, dato il contesto bilingue in cui sono immerse. In una futura ricerca si potrebbe inoltre affrontare questo argomento da un punto di vista più applicativo, dato che in base ai risultati ottenuti si potrebbero predisporre delle proposte pratiche per poter didattizzare l'alternanza.

BIBLIOGRAFIA³⁹

ASTOLFI, J.P.; DEVELAY, A. **La didactique des sciences**. Paris: PUF, 1989.

AUER, J.C.P. **Bilingual conversation**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 1984.

BARCELOS, F.A.M. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, F.A.M.; ABRAHÃO, V.H.M. **Crenças e ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 15-42.

BANGE, P. À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 notamment dans ses formes institutionnelles. AILE, n.1, p. 53-85, 1992.

BERTHOUD, A.C. **Paroles à propos. Approche énonciative et interactive du topic**. Paris: Ophrys, 1996.

³⁹ Per la stesura della bibliografia ci siamo attenuti alle norme del sistema ABNT.

- BOYER, H. **Sociolinguistique. Territoires et objets**. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1996.
- CAIN, A.; DE PIETRO, J. F. Les représentations des pays dont on apprend la langue: complément facultative ou composante de l'apprentissage? In: MATTHEY, M. **Les langues et leurs images**. Actes du colloqui international, mars 1996. Neuchâtel, p. 300-307, 1997.
- CAMBRA, M.; NUSSBAUM, L. Gestion des langues en classe de LE. Le poids des représentations de l'enseignant. *Études de Linguistique Appliquée*, n. 108, p. 423-432, 1997.
- CANAGARAJAH, A.S. Functions of Code-Switching in ELS Classrooms: Socialising Bilingualism in Jaffna. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, n. 16 (3), p. 173-195, 1995.
- CANDELIER, M. Catégoriser les représentations. In: ZARATE, G. **Notion en Questions 2**. Le représentations en didactique des langues et des cultures, 1997. p. 43-65,
_____. Les langues vivantes étrangères, spécificités à conséquences curriculaires. **Études de linguistique appliquée**, n. 98, p. 56-67, 1995.
- CANDELIER, M.; HERMANN-BRENNECKE, G. **Entre le choix et l'abandon**: les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France. Paris: Didier-Credif, 1993.
- CAPRARA, L.S.de; MORDENTE, O.A. Panorama dell'italiano in San Paolo nel contesto plurilinguistico brasiliano. *Revista de Italianística*, n. 9, p. 101-112, 2004.
- CASTELLOTTI, V. La langue maternelle en classe de langue étrangère. Paris: CLE International, 2001.
- _____. D'une langue à d'autres: pratiques et représentations. Rouen: Presses universitaires de Rouen "DYALANG", 2000.
- _____. Le guarani sans peine et le tamoul en 40 leçons ou de quelques stéréotypes sur l'apprentissage des langues étrangères. In: BILLIEZ, J. **De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, hommage à Louise Dabène**. Grenoble: CDL-LIDILEM, 1998. p. 91-99.

_____. Langue étrangère et français en milieu scolaire: didactiser l'alternance?
Etudes de Linguistique Appliquée, n. 108. p. 401-410, 1997.

CASTELLOTTI V.; MOORE, D. Schémas en coupe du plurilinguisme. **Bulletin VALS-ASLA**, n. 70, p. 27-49, 1999.

_____. Alternances des langues et constructions des savoirs. **Cahiers du Français Contemporain**, n. 5, 1999.

CAUSA, M. Maintien, transformation et disparition de l'alternance codique dans le discours de l'enseignant: du niveau débutant au niveau avancé. *Études de Linguistique Appliquée*, n. 108, p. 457-465, 1997.

CAZDEN, C.B. Classroom discourse. In: WITTROCK MERLIN, C. **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan Publishing Company, 1986. p. 432-463.

CHAVES DA CUNHA, J.C. Métalangage et didactique intégrée des langues dans le système scolaire brésilien. *Études de linguistique appliquée*, n. 121, p.43-53, 2001.

CHESTERFIELD, R.; CHESTERFIELD, K.B.; HAYES-LATIMER, K.; CHAVEZ, R. The influence of teachers and peers on second language acquisition in bilingual preschool programs. **TESOL Quarterly**, n. 17/3, p. 401-419, 1983.

CICUREL, F. Elements d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement. In:

CICUREL, F.; BLONDEL, E. La construction interactive des discours de la classe de langue. **Les carnets du CEDISCOR 4**, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1996.

CILIBERTI, A. La ricerca sulla comunicazione didattica. In CILIBERTI, A.; ANDERSON, L. **Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico**. Milano: Franco Angeli, 1999. p. 47-63.

_____. **Manuale di glottodidattica**. Firenze: La Nuova Italia, 1994.

CILIBERTI, A.; PUGLIESE, R.; ANDERSON, L. **Le lingue in classe: discorso, apprendimento, socializzazione**. Roma: Carocci, 2003.

- CORDER, S.P. The significance of learner's errors. **IRAL**, n. 5, p.161-170, 1967.
- COSTE, D. De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues? In: **D'une langue à d'autres: pratiques et representations**. Rouen: Presses universitaires de Rouen "DYALANG", 2000. p. 191-202.
- _____. Alternances didactiques. **Études de Linguistique Appliquée**, n. 108, p. 393-400, 1997.
- DABÈNE, L. Le développement de la conscience métalinguistique:un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. **Repères**, n. 6, p.13-21, 1992.
- _____. Une discipline à part. **Cahiers pédagogiques**, p. 284-285, 1990.
- _____. Pour une taxonomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. **Études de Linguistique Appliquée**, n. 55, p. 39-46, 1984.
- _____. Por une problématique de l'enseignement des langues voisines. **Languages**, n. 39, p. 51-65, 1975.
- DABÈNE, L.; DEGACHE, C. Comprendre les langues voisines. **Études de linguistique appliquée**, n. 104, 1996.
- DABÈNE, L.; CICUREL, F.; LAUGA-HAMID, M.C.; FOERSTER, C. **Variations et rituels en classe de langue**. Paris: Hatier-Credif, 1990.
- DENUDOM, D. Alternance codique en situation pédagogique, choix des codes, définitions et typologie. **LIDIL**, n. 5, p. 85-95, 1992.
- DULAY, H.; BURT, M.; KRASHEN, S. **La seconda lingua**. Bologna: Il Mulino, 1985.
- FAERC, C.; KASPER, G. Plans and strategies in foreign language communication. In: FAERCH, C.; KASPER, G. **Strategies in interlanguage communication**. London: Longman, 1983.

FASULO, A.; PONTECORVO, C. **Come si dice? Linguaggio e apprendimento in famiglia e a scuola.** Roma: Carocci, 2000.

FROHLICH, M.; SPADA, N.; ALLEN, P. Differences in the communicative orientation of L2 classrooms. **TESOL Quarterly**, n. 19/1, p. 27-57, 1985.

GALATOLO, R.; PALLOTTI, G. **La conversazione. Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale.** Milano: Raffaello Cortina Editore, 1999.

GALISSON, R. Enseignement et apprentissage des langues et des cultures (maternelle et étrangères). **Études de Linguistique Appliquée**, n.79, p. 35-52, 1989.

GARABEDIAM, M.; LERASLE, M. L'alternance codique. La double contrainte. **Études de Linguistique Appliquée**, n. 108, p.433-43, 1997.

GERMAIN, C. Langue maternelle et langue seconde: le concept d'obstacle pédagogique. **Le français dans le monde**, n. 177, p. 27-30, 1983.

GIACOBBE, J. Le recours à la langue première, une approche cognitive. In: GAONAC'H. **Le français dans le Monde, recherches et applications Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive**, 1990. p. 115-123.

GIORDAN, A.; GIRAULT, Y.; CLEMENT, P. **Conceptions et connaissances.** Berne: Peter Lang, 1994.

GIORDAN, A.; DE VECCHI, G. **Les origines du savoir, des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques.** Paris: Delachaux et Niestlé, 1987.

GORTER, D.; BOESCHOTEN, R.; MUYSKEN, P.; NORTIER, J. **Proceedings of the Ljouwert/Leewarden Summer School on Code-Switching.** Fryske Akademy, Ljouwert/Leewarden, 1994.

GRIZE, J.B. Logique naturelle et représentations sociales. In JODELET, D. **Les représentations sociales.** Paris: PUF, 1989. p. 153-168.

GUIMELLI, C. **Structures et transformations des représentations sociales**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1994.

GUMPERZ, J. **Language and social identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

GUTHRIE, L.F. Contrasts in teachers language use in a Chinese-english bilingual classroom. In: HANDSCOMBE, J.; OREM, R.A.; TAYLOR, B.P. **On Tesol '83: the question of control**. Washington: Tesol, 1984, p. 39-52.

HO, B. **A diary study of teaching efl through english and through english and chinese to early secondary school students in remedial English classrooms**. Unpublished M. Phil. Thesis. Chinese University of Hong Kong, 1985.

JODELET, D. **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.

JOHNSON, R.K. **Report of the ELTU study of the oral medium of instruction in anglo-chinese secondary school classrooms**. Hong Kong: Educational Research Establishment, 1985.

_____. Bilingual switching strategies: a study of the modes of teacher-talk in bilingual secondary school classrooms in Hong Kong. **Language learning and communication**, n. 2/3, p. 267-283, 1983.

JORDENS, P. Contrastivité et transfer. **Études de linguistique appliquée**, n. 33, p. 94-101, 1979.

KAZUE SAITO MONTEIRO DE BARROS, Estratégias interativas em sala de aula. In: **Produção Textual interação, processamento, variação**. Natal: Editora da UFRN, 1999.

KELLERMAN, E. La difficulté, une notion difficile. **Encrages**, Paris VII, p. 16-21, 1979.

KRASHEN, S. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

LADO, P.R. **Linguistics across cultures**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1957.

LAFONTAINE, D. **Le parti-pris des mots**. Bruxelles: Mardaga, 1986.

LAGARRETA, D. Language choice in bilingual classrooms. **TESOL Quarterly**, n. 11-1, p. 9-16, 1977.

LIN, A. Teaching in two tongues. Language alternation in foreign language classrooms. **Research Report**, n. 3, Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong, 1990.

_____. Pedagogical and para-pedagogical levels of interaction in the classroom: a social interactional approach to the analysis of the code-switching behaviour of a bilingual teacher in an English language lesson. **Working Papers in Linguistic and Language Teaching**, n. 11, Hong Kong: University of Hong Kong, 1988.

LUC, C. Des représentations aux productions en langue étrangère dans la cadre scolaire. **Repères**, n. 6, p. 23-40, 1992.

LÜDI, G. Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde. **Cahiers du français contemporain**, n. 5, p. 25-51, 1999.

_____. Les apprenants d'une L2 code-switchent-ils et, si oui, comment? **Papers for the symposium on code-switching in bilingual studies: theory, significance and perspectives**, Barcelona, 21-23 March 1991, p. 47-71.

_____. **Devenir bilingue, parler bilingue**. Tübingen: Niemeyer, 1987.

LÜDI G.; PY, B. **Être bilingue**. Berne: Peter Lang, 1986.

MARCUSCHI, L. A. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. In KOCH, V. **Gramática do português falado: desenvolvimento**. Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP, vol. VI, 1996. p. 95-129.

MARGUTTI, P. **Comunicare in una lingua straniera. Dalla teoria alla pratica**. Roma: Carocci, 2004.

MARTIN-JONES, M. (1995), Code-switching in the classroom: two decades of research. In: MILROY, L.; MUYSKEN, P. **One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 90-111.

MATTHEY, M. **Les langues et leurs images**. Actes du colloque international. Neuchâtel: 1996.

MAURER, B. Apprendre en alternant les langues: stratégies énonciative en classe "bilingue". **Études de linguistique appliqué**, n. 108, p. 475-484, 1997.

MCHOUL, A. The organization of turns at formal talk in the classroom. **Language in society**, n. 7, p. 183-213, 1978.

MEHAN, H. **Learning lesson: social organization in the classroom**. Cambridge: Harvard university Press, 1979.

MILROY, L.; MUYSKEN, P. **One Speaker, Two Languages: Cross-Disciplinary Perspectives on Code-switching**. Cambridge: Cambridge University Press, Cambridge, 1995.

MILK, R. An analysis of the functional allocation of Spanish and English in a bilingual classroom. **C.A.B.E. Research Journal**, n. II/2, p. 11-26, 1981.

MOLINER, P. **Images et représentations sociales**. Grenoble: PUG, 1996.

MOORE, D. Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre? **Études de linguistique appliqué**, n. 121, p. 71-78, 2001.

_____. Bousées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. **AILE**, n. 7, p. 95-121, 1996.

MOORE, D.; PY, B. Parole empruntée, parole appuyée ou la place des emprunts dans l'apprentissage d'une langue seconde. **Plurilinguismes**, n. 9/10, p. 133-145, 1995.

MOSCOVICI, S. L'ère des représentations sociales. In: PALMONARI, W.; DOISE, A. **L'étude des représentations sociales**. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1986. p. 34-80.

MULLER, N. **L'allemand c'est pas du français! Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand.** Neuchâtel: IRDP, 1998.

NUSSBAUM, L. La lengua maternal en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo. **Signos**, n. 4, p. 36-47, 1991.

OESH-SERRA, C. L'évolution des représentations. In LÜDI, G. **Changement de langage et langage du changement.** Lausanne: L'âge d'Homme, 1995. p. 149-170.

ORLETTI, F. **La conversazione diseguale. Il potere sociale nella comunicazione.** Roma: Carocci, 2000.

_____. **Comunicare nella vita quotidiana.** Bologna: Il Mulino, 1983.

PALLOTTI, G. **La seconda lingua.** Milano: Bompiani, 1999.

PORCHER, L. Lever de rideau. **NeQ**, n. 2, p. 11-27, 1997.

PY, B. Por une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. **Études de linguistique appliqué**, n. 108, p. 495-503, 1997.

_____.Regards croisés sur les discours du bilingue et de l'apprenant ou retour sur le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue seconde. **LIDIL**, n. 6, p. 9-25, 1992.

_____.Bilinguisme, exolinguisme et acquisitionn: rôle de L1 dans l'acquisition de L2. **TRANEL**, n. 7, p. 147-161, 1991.

QUADRO comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione. Firenze : La Nuova Italia. 2002.

RIBAS AUDA, A. T.; SCALISE TAQUES FONSECA M. R. L'alternance langue maternelle/langue étrangère dans le contexte éducatif bresilien. **Études de linguistique appliqué**, n. 121, p. 49- 61, 2001.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. **Language**, n. 50, p. 696-735, 1974.

SANTORO, E. L'insegnamento dell'italiano a san Paolo: lingua straniera o lingua seconda?

Revista de Italianística, n. 9, 2004, p. 129-137.

SELINKER, L. Interlangue. **IRAL**, n. 10, p. 209-231, 1972.

SILVA, L. A. *Estruturas de participação interação na sala de aula*. **Interação na fala e na escrita**, n. 5, p.179-203, 2003.

SIMON, D. L. Alternance codique en classe de langue: rupture de contrat ou survie? **Études de linguistique Appliquée**, n. 108, p. 445-455, 1997.

_____. Alternance codique en situation pédagogique, rôle et dans l'interaction. Quel code, quand et pour quoi faire? **LIDIL**, n. 5, p. 97-107, 1992.

SINCLAIR, J.; COULTHARD, R.M. **Towards an analysis of discourse**. London: Oxford University Press, 1975.

TREVISE, A. Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones. **Encrages**, p. 44-52, 1979.

VARELA, F. **Connaître les sciences cognitives. Tendances et perspectives**. Paris: Le Seuil, 1989.

VÉRONIQUE, D. À la rencontre de l'autre langue: réflexions sur les représentations dans l'apprentissage d'une langue étrangère. In: **Le Français dans le monde, recherches et applications Publics spécifiques et communication spécialisée**, 1990.

WANTZ-BAUER, F. Le statu de la langue maternelle en classe de langue étrangère. In: CASTELLOTTI, V. **D'une langue à d'autres: pratiques et représentations**. Rouen: Presses universitaires de Rouen "DYALANG", 2000. p. 106-123.

WEINREICH, U. **Lingue in contatto**. Torino: Boringhieri, 1974.

WONG-FILLMORE, L. Learning a second language: chinese children in the american classroom. In: ALTATIS, J.E. **Current issue in bilingual education**: Georgetown university

round table on languages and linguistics. Washington: Georgetown University Press, 1980. p. 309-325.

ZARATE, G. **Représentations de l'étranger et didactique des langues**. Paris: Didier-CREDIF "Essais", 1993.

ALLEGATO

NORME DI TRASCRIZIONE⁴⁰

I	insegnante
A	allievo
AA	almeno due allievi
C	gruppo classe
()	parole o segmenti non comprensibili
((commento))	commenti del trascrittore sul comportamento non verbale o informazioni sul contesto
TESTO	intonazione enfatica
testo::	prolungamento di vocali e consonanti (il numero di : indica il grado di allungamento)
?	intonazione ascendente
testo...	pausa

⁴⁰ Le seguenti norme di trascrizione sono state tratte dal Progetto NURC, in certi casi abbiamo ritenuto necessario introdurre dei nuovi criteri.

Nella trascrizione abbiamo seguito le convenzioni di un italiano e di un portoghese graficamente corretti, dato che non si analizzeranno né la pronuncia, né errori di tipo ortografico. Avvertiamo inoltre che gli insegnanti di italiano che abbiamo registrato sono studenti quindi non è detto che la loro conoscenza dell'italiano sia perfetta.

(n)	pausa lunga (n = lunghezza di secondi)
[testo] [testo]	sovrapposizione simultanea di voci
testo “testo”	elementi rappresentativi del fenomeno analizzato letture di testi durante la registrazione

OSSERVAZIONI:

1. Le maiuscole sono utilizzate solo per nomi propri o sigle.
2. Il punto esclamativo non è indicato.
3. Non si utilizzano segnali di pausa tipici della lingua scritta, come punto, virgola, due punti ecc.

ALLEGATO A – Livello elementare, alternanze iniziate dagli alunni

(livello elementare, lezione insegnante A., la classe sta correggendo un esercizio, esempio di alternanza lingua-oggetto)

I quanto viene? ((leggendo))

A1 **porque aqui esta falando** viene **não entedi porque** viene

I quanto viene è... quanto costa è sinonimo di costare... quanto viene questo vestito?
quanto viene questo libro? eh

A2 **tanto faz**

I fa lo stesso

(livello elementare, lezione insegnante A., prima dell'inizio della lezione, alternanza io persona)

A un regalo... per te

I un regalo? ... ah grazie()

A **tem todas as letras e todas as músicas italianas que se possa imaginar**

I tutte tutte no anche le moderne?

(livello elementare, lezione insegnante A., correzione di esercizi, alternanza di disfunzione)

I ((leggendo il libro)) chi va in albergo da solo?

A1 il signor Croci

I perché?

A1 perché::: vuole prenotare una camera singola

I bravissima

A2 **mas o outro também... ele também vai:::**

I ah::: è già già hai ragione () anche Nillo... Nillo e Croci vanno da soli in albergo

(livello elementare, lezione insegnante A., uno studente chiede un chiarimento di tipo lessicale, esempio alternanza per parlare del significato di un termine)

A **como é que se fala solteiro em italiano?**

I ah per gli uomini celibe per le donne nubile ma potete dire anche single

(livello elementare, lezione insegnante A., richiesta di una spiegazione lessicale da parte di uno studente, alternanza per parlare del significato di un termine)

A **a música: [cai:pira]... como é que se chama**

I [cauntry] non è italiana

(livello elementare, lezione insegnante A., l'insegnante passa tra i banchi per vedere se l'attività viene svolta correttamente, alternanza di riformulazione)

I eh il ritratto il disegno... non hai disegnato

A **tem que desenhar?**

I È L'ESERCIZIO

(livello elementare, lezione insegnante A., la classe ha appena ascoltato un dialogo e ora deve svolgere un'attività di comprensione, alternanza di riformulazione)

I avete capito? il contesto::: siete riusciti a rispondere alle domande? (3) avete risposto alle domande?

A1 **... se nós fizemos as:::perguntas?**

I NO avete risposto alle domande? a queste domande?...il questionario avete risposto al questionario?

((rumori))

A2 **eu fiz**

I sì c'hai provato vediamo

(livello elementare, lezione insegnante A., richiesta di spiegazione lessicale, alternanza di disfunzione)

I chiedi a lui lo sa senz'altro ((leggendo ad alta voce))

C chiedi a lui lo sa senz'altro ((ripetendo))

A che cos'è senz'altro?

I assolutamente
A **ah com certeza que ele sabe**
I sî... certamente

(livello elementare, lezione insegnante A., la classe sta correggendo degli esercizi sui pronomi diretti, alternanza lingua-oggetto)

A **você pode dizer** non lo so nella d
I SI non lo so

(livello elementare, lezione insegnante A., spiegazione di un termine, alternanza semplice)

I guardate questi disegni... andare dritto... cos'è andare dritto?
A1 **reto**
A2 **reto é isso**
I è andare dritto

(livello elementare, lezione insegnante A., richiesta di chiarimento da parte di un alunno, alternanza di disfunzione)

A **é pra por os nomes da via?**
I sî esattamente mettete segnate i nomi delle strade delle vie certo e accompagnate voi dovete indicare dove abita Andrea esattamente

(livello elementare, lezione insegnante A., dopo aver fatto un ascolto uno studente interviene, alternanza io-persona)

A1 **ele mora aqui pronto** ((risate))
I no:: non è esattamente in questo posto
A1 **quem tem um livro original**
A2 **original eu**

(livello elementare, lezione insegnante A., un alunno chiede all'insegnante di correggere un esercizio, alternanza con valore di disfunzione)

A **você pode depois dar uma coregida** ((mostrando un compito))
I a va bene

(livello elementare, lezione insegnante A., commento di uno studente dopo un ascolto, alternanza con valore di disfunzione)

A **eu não consigo entender ele fala** tu ti metti alla destra o tu ti metti

sulla destra **eu não consigo pegar aquele trenchinho**
I sentiamo adesso nuovamente per quelli che non hanno sentito tutto

(livello elementare, lezione insegnante A., richiesta di un alunno, alternanza lingua-oggetto)

A **esta** via Po **não tem acento**
I è il nome di un fiume

(livello elementare, lezione insegnante A., spiegazione lessicale, alternanza semplice)

I cos'è il tonno
A **atum**
I esattamente

(livello elementare, lezione insegnante A., richiesta di un alunno, alternanza con valore di disfunzione)

A **aqui tem uma coisa branca né da uma olhadinha** ((mostrando la foto all'insegnante))
do lado do formaggio
I accanto al
A accanto al
I questo l'hai già imparato

(livello elementare, lezione insegnante A., l'insegnante sta spiegando l'uso di *c'è* e *ci sono* alla lavagna, alternanza io persona)

I ci sono due bottiglie di vino ((scrivendo alla lavagna))
A1 **como o italiano complica né** ((risate))

(livello elementare, lezione insegnante A., a fine lezione, alternanza io persona)

A **então o último dia é o dia trinta**
I sì

(livello elementare, lezione insegnante A., la classe sta correggendo degli esercizi sugli articoli, alternanza lingua-oggetto)

A1 **fica feminino então no plural**

I perchè è l'uovo vi ricordate no? maschile singolare ((scrivendo l'uovo alla lavagna))

(livello elementare, lezione insegnante A., spiegazione del lessico, alternanza semplice)

I dove mettiamo il riso? sai cos'è il riso? cos'è il riso ragazzi?

C **arroz**

I e dove lo mettiamo? nell'armadio o nel frigorifero

(livello elementare, lezione insegnante A., l'insegnante sta dando una consegna)

I vi do tre minuti per rispondere alle altre cose va bene?

A **o que?**

I adesso rispondi tu

A **ah:::: embaixo** ((indicando gli esercizi del libro))

(livello elementare, lezione insegnante A., richiesta di chiarimento su di un aspetto grammaticale, alternanza lingua-oggetto)

A **pode por** L' Abbigliamento **o é masculino**

I no::: elle apostrofo è l'articolo per... maschile e femminile ...abbigliamento è maschile è una parola maschile

(livello elementare, lezione insegnante A., l'insegnante dà una consegna, lo scopo dell'attività è quello di farli parlare, alternanza io persona)

I e adesso tocca a voi dovete parlare SOLO IN ITALIANO adesso ((leggendo la consegna del libro)) "dite ad un compagno di corso come arrivare DALLA scuola a casa vostra... spiegate che mezzi pubblici deve prendere dove deve scendere che strada deve fare dalla fermata a casa vostra"

A ((ridendo)) **eu nunca peguei o ônibus em São Paulo**

(livello elementare, lezione insegnante A., produzione orale di uno studente, alternanza che indica disfunzione)

A devi prendere **Marginal**

- I la Marginale
 A la via Marginale **tem este na Itália**
- A fiume **Pinheiros sentido**
 I senso
 A senso::: **bairro**
 I quartiere
 A quartiere senso quartiere dopo la lo lo pon no il ponte **que ponte é masculino**
o:::::língua complicada ((risata)) **mas eu adoro...** dopo il ponte Città Giardino e
 e dopo devi prendere **uma outra um outro**
 I un altro

(livello elementare, lezione insegnante A., produzione orale di uno studente, alternanza che indica disfunzione)

- A **you tem que sair pelo portão dois**
 I si:: deve::: uscire::
 A **por el ... por la el é espanhol** ((risate)) dal [port-]
 I [portone]
 A dal portone due... [tu prendere] la via
 I [tu prendi]
 A tu prendi la via Politecnica **até o final**
 I fino alla fine

(livello elementare, lezione insegnante A., spiegazione di una parola, alternanza semplice)

- I cos'è un giorno feriale giorno in cui, SI LAVORA oggi è un giorno feriale
 A1 a feriale è oggi
 A2 **o dia último**
 I esattamente

(livello elementare, lezione insegnante B., spiegazione di una parola, alternanza lingua-oggetto)

- A **o quotidiani é o próprio jornal o é a casa de jornal?**
 I è il giornale
 A e **tem também** () **existe** ecetto **em::: italiano a palavra** ecetto
 I doppia c

(livello elementare, lezione insegnante B., uno studente sta parlando e l'insegnante lo corregge, alternanza lingua-oggetto)

- A **aqui parece uma igreja eu posso dizer também que é** vicino alla **igreja**
 I vicino alla
 A vicino alla chiesa

(livello elementare, lezione insegnante B., un alunno chiede chiarimenti su di un verbo, alternanza lingua-oggetto)

A **este** finisce **é irregular então**

I non è irregolare è quello regolare con sc... io capisco io finisco

(livello elementare, lezione insegnante B., uno studente chiede in portoghese conferma su di una consegna, alternanza di riformulazione)

A **era para fazer uma cruzinha assim** ((mostrando il libro))

I sì va bene

A **porque a gente não entende direito**

I come no?

(livello elementare, lezione insegnante B., l'insegnante spiega l'utilizzo della particella "ci", alternanza semplice)

I il ci sostituisce un luogo in realtà il lì e il qui là e qua va bene?

A **é um locativo chama-se**

I è un locativo esatto

ALLEGATO B – Alternanze di insegnanti, livello elementare, utilizzate per dare istruzioni, nel discorso, nella gestione delle attività

(Insegnante A., livello elementare, la classe si divide in gruppi per giocare al dominio delle ore, l'insegnante ha già dato la consegna in italiano e passa fra i gruppi per controllare)

A1 **olha** è dieci meno sette **porque não põe aqui** ((prendendo una carta delle ore e mettendola al posto giusto))

A2 **aqui não è dez menos sete**

A1 **NO::::: este relógio este... você tem que juntar**

I **oh é sempre a figura e o escrito**

A1 **tem que unir as pedrinhas igual oh...** ((prendendo la carta)) **de un lado ela une com a outra e desde lado ela une com uma terceira pedrinha...**

I **ai tem que ser com um escrito com uma ora escrita não pode ser um desenho**

(Insegnante A., livello elementare, l'insegnante ripete delle consegne che aveva già dato in italiano ma deve ripeterle perché molti non hanno capito. Gli studenti devono descrivere un loro compagno seguendo un modello e successivamente intervistarlo per vedere se hanno indovinato)

A **tenho que entrevistar?**

I NO... prima prima non dovete intervistare la prima parte è un lavoro, voi dovete INDOVINARE

A **ah pois é**

I prima è un lavoro no: voi dovete prima INDOVINARE (2) **adivinhar** certo senza domandare niente (2) dopo per la seconda parte c'è l'intervista... va bene?

A bene

(Insegnante A., livello elementare, l'insegnante distribuisce un gioco da fare a gruppi. Gli studenti devono scambiarsi le carte e formare delle coppie di senso. Vince chi riesce a liberarsi per primo da tutte le carte. Ecco la consegna data ad un gruppo mentre uno degli studenti sembra distratto)

I avete quest'altra attività prima di iniziare l'unità quattro certo?

C sì

I allora mettete via questo: ((togliendo dal banco di uno studente un'altra attività)) e distribuite le carte certo? il gioco si chiama l'INTRUSO... L'INTRUSO è come il **MICO** (2) ((una studentessa cerca di prendere la parola)) cosa Telma?

A ()

I **não prestem atenção pra depois não ficar perguntando tá? então o jogo é assim... é o IM::... SI CHIAMA l'intruso... CHI è l'intruso? é o mico né? quem que está com ele no fim... perde!**

A **quem atrapalha**

I è... allora c'è sempre una domanda e una risposta "la camera è tranquilla?" "sì: da sul cortile interno"((leggendo le carte)) quindi si devono abbinare le domande (2) alle risposte ((rivolgendosi allo stesso studente che sembra non aver capito)) **tem que sempre juntar a pergunta com a resposta formar uma dupla e aí... uma comprando do outro: tá? quem ficar com o intruso no fim perde**

A sono io o:: mico ((risate))

(Insegnante A., livello elementare, l'insegnante sta spiegando ad un gruppo lo svolgimento di un gioco)

I cosa dovete fare dovete mettere ma... sempre parlando le domande e le risposte... potete già:: abbassare è se avete già domande e risposte formate ...

((il gruppo inizia a giocare ma la consegna non è stata ben capita))

I ((confusione fra gli studenti)) **DOVETE** formare le coppie... la domanda con la risposta dovete abbinare allora per esempio (2) ((prendendo le carte e leggendo)) "la camera è tranquilla? SI::dà sul cortile interno"non è una domanda e una risposta:: allora chi ha questa domanda e questa risposta deve abbassare ((abbassando le carte)) certo abbassarle e poi per formarne altre dovrà comprare le carte dal compagno **é igual ou [jogo do mico]... que a gente joga**

A1 [é igual o mico]
A2 **quem compra de mim?**
I ma è uguale
A2 ma è in coppia!
I ma dovete parlare ...

(Insegnante A., livello elementare, il gruppo inizia a giocare ma senza rispettare i turni)

I no no attenta tu devi FORMARE... le coppie come? comprando da un compagno ((confusione)) solo che dovete aspettare i vostri turni:::é não é... **ALEATÓRIO tem que esperar bem quem começa** ((voci)) aspetta un po' **quem** come è::: Sergio tu compri da Lea o da Patrizia? stabiliamo l'ordine
A1 **acho que de Lea**
I **de Lea...** allora
A2 **Lea compra de mim?**
A1 **sim daí formamos um circulo**
A2 **certo**

(Insegnante A., livello elementare, l'insegnante passa fra i gruppi per correggere il gioco dell'intruso)

I oh ((rumori)) ma voi dovete correggere anche! ((leggendo le carte)) "le do fastidio se fumo? sì sì non c'è problema
A1 **é bom**
I ((facendo no con la testa)) è corretto? **LE DO FASTIDIO SE FUMO?** sì sì non c'è problema
A2 **sim não há problema**
I ah No? **eu atrapalho se EU fumo?** sì sì **NO NO (2) NO NO** non sì sì ... quindi non è corretto Antonio

ALLEGATO C – Alternanze iniziate da insegnanti, livello elementare

(Insegnante A., livello elementare, uno studente mostra all'insegnante se quello che ha scritto è corretto, l'insegnante corregge la pronuncia, alternanza lingua-oggetto)

I no... inglese con la esse e come si pronuncia?

A inglez:e... **é mesmo assim**

I **não::depois destas letras** zeta mai si pronuncia così no:: **ZE não vai ser pronunciado como o nosso ze ()** no adesso metti questo qua è finito

A è finito **vamos lá**

(Insegnante A., livello elementare, l'insegnante racconta una storia alla classe per spiegare come deve essere la pronuncia corretta, alternanza lessicale)

I allora “la rana dalla bocca larga” (2) viveva in uno STAGNO::: (3) ((scrive alla lavagna la parola stagno)) **pantanal**

I voi dovete fare come la rana dalla bocca larga quando parlate l’italiano

A1 ah

I è perché dovete pronunciare le parole CHIARAMENTE con la bocca aperta

A2 **mas é difícil porque como a gente não sabe né**

(Insegnante A., livello elementare, l’insegnante sta correggendo un’attività sulla comprensione, alternanza lessicale)

I ((leggendo)) Patrizia normalmente i musei sono aperti...

A1 fino all’una?

I fino all’una

A2 **o que que é FINO ALL’UNA?**

I FINO è até

A3 **até a uma**

(Insegnante A., livello elementare, l’insegnante fa una domande ad un alunno, alternanza lessicale)

I di cosa parla Antonio... di cosa parla questa unità

A **eu estou procurando a página que página que é**

I cinquantatre

A ho bisogno di un paio di occhiali perché non vedo nulla ((leggendo))

I avete capito? ho bisogno di un paio di occhiali non vedo nulla capito?

un paio di occhiali **um par de óculos**

(Insegnante A., livello elementare, spiegazione di un termine, alternanza lessicale)

A **o que que é altrimenti por favor**

I **caso contrário**

(Insegnante A., livello elementare, spiegazione di un termine, alternanza lessicale)

I un incrocio vedete qua cos’è un incrocio

A **um cruzamento**

I è senza senza tradurre:: no:: sapete cos'è

I un angolo... angolo ((facendo un angolo con le mani)) una **esquina**

(Insegnante A., livello elementare, spiegazione sul lessico, alternanza lessicale)

I sott'aceto () in generale qualcosa sotto l'aceto

A **embaixo dentro do vinagre né é embaixo seria**

I **no no vinagre**

A **no vinagre**

(Insegnante A., livello elementare, spiegazione del lessico, alternanza lessicale)

A1 ((leggendo gli esercizi)) “del pepe”

I cosa è pepe?

A2 **pimenta**

I sì no () peperoncino? ...**pimenta malagueta**

(Insegnante A., livello elementare, comunicazione dell'insegnante alla classe, alternanza lessicale)

I la settimana prossima non c'è lezione il lunedì... **segunda**

A1 **na quarta?**

I mercoledì sì

(Insegnante A., livello elementare, l'insegnante sta spiegando l'uso di “del”, alternanza lessicale)

I quale sarebbe la traduzione di questo primo ((indicando l'esempio scritto alla lavagna))
dai

A2 del vino

I del vino bravissima

A3 ma quanto vino?

I **não aqui não esta especificado** ...quando io faccio questa **tem vinho em português**
non scrivo così

(Insegnante A., livello elementare, spiegazione dell'insegnante di una espressione, alternanza lessicale)

I ((scrivendo alla lavagna la frase)) paese che vai usanze che trovi... cosa vuol dire?

A1 usanze **o que que é?**

I cos'è l'usanza di un determinato paese

A2 **hábitos**

I esattamente le tradizioni:::no? le abitudini e in portoghese io tradurrei... **país que vai costumes que encontra** vari costumi che incontri

(Insegnante A., livello elementare, l'insegnante sta spiegando ad uno studente che non ha capito, alternanza lessicale)

I ((leggendo il testo)) nelle grandi città alcuni grandi magazzini come per esempio La Rinascente hanno l'orario continuato CIOÈ::: cosa vuol dire orario continuato? ... sono aperti tutto il giorno questo CIOÈ è per spiegare come sarebbe la traduzione ... **isto é**

(Insegnante A., livello elementare, l'insegnante sta spiegando una regola alla lavagna ma gli studenti non capiscono, alternanza lessicale)

I ogni anno ((scrivendo alla lavagna)) è uguale a tutti... gli anni... solo che OGNI chiede un sostantivo al SINGOLARE o vedete ((mostrando la frase)) non c'è articolo... TUTTI più articolo più sostantivo plurale

A **é bem difícil**

I ragazzi È UGUALE al portoghese UGUALE non è difficile è uguale come lo traduco questo qua ((indicando le frasi appena scritte)) ... **CADA ANO**

AA **cada ano**

I **e todo os anos**

AA **todos os anos**

I non è uguale? ((risate))

(Insegnante A., livello elementare, spiegazione di un termine, alternanza lessicale)

I è vicino al fornaio è accanto al fornaio
A che cos'è il fornaio?
I **padeiro**

(Insegnante A., livello elementare, spiegazione di un termine, alternanza lessicale)

A che cos'è una tappa
I una tappa... ogni casella è una tappa
A ah:: è una tappa
I in portoghese è **etapa**

(Insegnante B., livello elementare, spiegazione di un termine da parte dell'insegnante, alternanza lessicale)

I capolinea è dove tu:: c'è la fermata degli autobus è quella che è alla fine che per noi è la fine e per loro è l'inizio per noi è un **ponto final** per loro è il capolinea ...in portoghese sarebbe **ponto final** bene?

(Insegnante B., livello elementare, spiegazione di un termine, alternanza lessicale)

A mi fermo?
I mi fermo... io sto:: facendo le cose è c'è un momento che io mi fermo ...
A mi fermo **seria fechar**
I no no no no no fermare è così ((imitando l'azione)) io sto mangiando e devo fermarmi perché devo fare altre cose sì:: **não é fechar fechar é outra coisa**

(Insegnante B., livello elementare, spiegazione di un termine, alternanza lessicale)

A **casa é caixa**
I no cassa è **caixa** non c'entra niente con casa
A cassa
I **caixa**

(Insegnante B., livello elementare, l'insegnante sta spiegando l'uso della preposizione "dal", alternanza lessicale)

I no ad esempio lavoro qui DALL'anno scorso no:: elle apostrofo DALL'anno::
scorso DAL 15 luglio **DESDE** no dal 15 luglio

ALLEGATO D – Livello intermedio, alternanze iniziate dagli insegnanti

(Insegnante D., livello intermedio, una studentessa ha appena finito di leggere ad alta voce e l'insegnante dice alla classe di continuare seguendo l'ordine, alternanza io persona)

I ((indicando con la mano la classe)) allora: chi può leggere... Vera facciamo così **rapidinho**, puoi continuare Vera

(livello intermedio, insegnante D., spiegazione di un termine, alternanza lessicale)

I puoi continuare Vera?

A no no... c'è un dubbio

I ancora ((ridendo))

A spazz::olado ()

I SPAZZOLARE... NO! spazzolare i capelli o spazzolare i denti ((imitando i gesti))

A ((fa cenno di non aver capito))

I SPAZZOLARE (3) **escovar e pentear**

A **ah: qual é escovar?**

I spazzolare

(livello intermedio, insegnante D., spiegazione di un termine, alternanza lessicale)

I cos'è l'angolo?

A **uma camara**

I **é uma camara na verdade uma curva: uma... esquina:**

(Insegnante D., livello intermedio, spiegazione di un termine, alternanza lessicale)

A che è sciocco?

I **bobo () não é... é bobo não é uma coisa agressiva é bobinho é... besteira...** non è una cosa: aggressiva

(Insegnante D., livello intermedio, dopo l'ascolto di un dialogo l'insegnante fa una attività di comprensione e chiede alla classe che cosa è un supplemento, molti non capiscono, alternanza lessicale culturale)

A devono: pagare un supplemento:

I un supplemento rapido... NO? perché?

A per il cibo?

I NO! ...è una tassa che si paga chi usa i treni: ci sono gli inter city no? gli inter city:: sono dei treni che vanno:: fuori Italia a più alta velocità

A **ah:::é uma taxa de embarque**
I **não é uma taxa de embarque:::**
A2 **qual seria [T G V]?**
I **[T G V]**

(Insegnante D., livello intermedio, durante la spiegazione dei pronomi, alternanza io persona)

I la risposta è semplice “sì::: IO VOGLIO:: DIRE:: AL CAMERIERE:: DI
portare un caffè” allora ... chiaro? allora qui che cosa succede:::
A voglio dirglielo
I **isso** brava Mirta

ALLEGATO E – Alternanze iniziate da studenti di livello intermedio

(livello intermedio, lezione insegnante D., una studentessa ha una difficoltà sull’uso dei riflessivi, alternanza di riformulazione)

A1 nona domanda è comprarmi?
A2 [comprarmi]
I [è comprare]
A1 no: è comprarmi
I perché in portoghese non abbiamo questa costruzione
A2 **seria compre para mim**
I ah ah

(livello intermedio, lezione insegnante D., dopo aver ascoltato un dialogo l'insegnante fa delle domande per verificare la comprensione, alternanza per parlare di un significato di un termine)

A1 **outra coisa** è: ci parlano di: letto non letto
A2 [il letto è cuccetta]
I [letto è cuccetta] vagone letto e vagone cuccetta
A1 ()
I NO: la cuccetta viene da cuccia cosa è cuccia?
A2 **cuccia en castellano é o lugar onde dorme o cachorro** ((risate))
I anche in: in italiano

(livello intermedio, lezione insegnante D., ad inizio lezione l'insegnante chiede alla classe di correggere gli esercizi ma uno di loro non capisce le consegne, alternanza io persona)

I casa 14-10, l'u l'u- la scorsa lezione è il 14-10?
A1 sì
I oh, e allora la pagina è 226... dai ragazzi DAI.
A1 certo
I dai ragazzi dai!
A1 completa con i verbi **né**
I immagina di essere Carla
A ()
I immagina di essere Carla e scrivi a Luisa formulando... delle ipotesi di quello ecc ecc ecc... cara Luisa
A2 ah sì
I è veramente un peccato
A2 questo non l'ho fatto... è veramente un peccato che tu non possa venire
I ah ... leggi ad alta voce
A3 **a onde** ()
A1 che tu non possa venire
I è... è veramente un peccato che tu non possa venire alla festa del mese... non sai quello che perdi io... dovete leggere voi però ragazzi

A ()
A 3 **a onde a onde a onde a onde a onde?**
A 2 centoventisei
I DUE DUE SEI... duecentoventisei
A3 **ah tá... a este aqui ()**
I **pronto?**

ALLEGATO F – Livello avanzato, alternanze iniziate da insegnanti

(Insegnante G., livello avanzato, la classe sta correggendo un esercizio un alunno chiede chiarimenti, alternanza io persona)

I se fossi al tuo posto... non perderei questa opportunità

A1 avrò perso?

I NO NO... NON perderei questa opportunità... non mi lascerei scappare questa opportunità

A2 non mancherei... **aqui?**

I no

A2 no

I il verbo mancare in questo caso non lo potete usare

A2 ()

I sì va bene

A2 **como se diz? como é que fica?**

I **como é que fica?... como é que fica?** ((ridendo))

(Insegnante G., livello avanzato, durante la correzione di un esercizio, un alunno ha un dubbio sulla persona e l'insegnante conferma in portoghese, alternanza io persona)

A avrei voluto... sono io?

I è è è

A [avrei voluto] rispondere subito alla tua lettera

I [**isso isso isso**]

(Insegnante G., livello avanzato, durante la correzioni di un esercizio, un alunno chiede il significato di una parola ricorrendo alla traduzione, l'insegnante conferma ripetendo la traduzione, alternanza lessicale)

A1 non so come avrei potuto cavarmela senza il tuo:: aiuto ((leggendo))

I allora vediamo.

()

A2 cosa vuol dire cavarmela?

A3 **mi virarme**

I sì... **mi virarme**

(Insegnante G., livello avanzato, spiegazione sul lessico, alternanza lessicale)

A Pietro è appassionato e **inconseguente** ((leggendo con pronuncia in italiano))

I è no **INCO**nsegüente::certamente è del portoghese... come possiamo dire inconsequente? che poi ha italianizzato un aggettivo portoghese Paolo... in italiano come possiamo dire questa cosa?

A1 **in**consegüente? ((sempre con pronuncia in italiano))

I eh

()

I come si dice come si potrebbe dire **in**consegüente in italiano? ((con pronuncia in portoghese)) vediamo cosa significa inconsequente in portoghese per esempio?

A2 **sem** **responsabilidade**

I è che non ha... che non è responsabile quindi possiamo dire che è un irresponsabile per esempio

(Insegnante G., livello avanzato, spiegazione del lessico, alternanza lessicale)

I coppola è:: un cappello in Italia come:: è un tipo di cappello coppola è un cappello siciliano sì ((molti fanno intendere di non aver capito))

AA ()

I cappello... **boné chapéu**

A ah...

(Insegnante G., livello avanzato, uno studente sta leggendo con una pronuncia non corretta l'insegnante interviene in portoghese in modo ironico, alternanza io persona)

A il professor Angus Valac cirurgo ((leggendo ad alta voce))

I [COME?]

A [cirurgo]

I NO... cirurgo no

A cirurgo

I cirurgo **também não**

A Chirurgo ((risate))

I RAGAZZI per favore date un'occhiata alla fonetica perché altrimenti... **é de chorar** ((risate della classe))

(Insegnante G., livello avanzato, spiegazione del lessico, alternanza lessicale)

I che cosa è una forchetta?

A un **garfo**

I un **garfo**

(Insegnante G., livello avanzato, spiegazione del lessico con intervento ironico dell'insegnante, alternanza io persona)

I collasso... che cos'è un collasso (3) collasso è un abbassamento della pressione... arteriosa

A come?

I è un abbassamento:: della pressione::ARTERIOSA... collasso

A () **é um colapso**

I **é um colapso ((risate)) é um colapso é um COLAPSO é um COLAPSO que COLAPSO que COLAPSO ((risate))**

(Insegnante G., livello avanzato, l'insegnante spiega alla lavagna l'uso del passivo, alternanza grammaticale)

I comunque il segreto è quello in maniera generale così dove abbiamo attiva la forma attiva il gatto ((scrivendo alla lavagna)) mangia il topo... chiaro? noi useremo per fare il passivo il presente è questo è presente facciamo l'ausiliare al presente e qui il participio passato ovviamente quello ((indicando il soggetto scritto alla lavagna)) diventerà complemento d'agente... no? Chiamato::: non so come in portoghese o non lo voglio dire come si dice in portoghese però IL TOPO ((scrivendo la frase alla lavagna)) è mangiato DA CHI? non è **por quem** DA CHI?

(Insegnante G., livello avanzato, l'insegnante corregge una frase sui pronomi relativi, alternanza grammaticale)

A1 ((leggendo la frase)) vuoi telefonare a Mario? sì... [ci voglio]

I [a Mario!]

A1 a Mario

I vuoi telefonare a Mario? [sì]

A 1 [ci voglio]

A2 **ele não é um lugar**

I sì... non è un luogo è A MARIO A LUI A **ELE** a Mario quindi?

(Insegnante G., livello avanzato, l'insegnante sta spiegando alla lavagna l'uso dei pronomi relativi, alternanza grammaticale)

I ((scrivendo la frase alla lavagna)) "sì... voglio dire a Mario di venire alla festa" cioè questa cosa... di venire alla gita questa cosa allora... a Mario a Mario è indiretto QUESTA COSA è... **esso** quindi il pronome di terza persona il pronome diretto

(Insegnante G., livello avanzato, correzione di frasi sui pronomi con spiegazione alla lavagna dell'insegnante, alternanza io persona)

- I la risposta è semplice “sì:: IO VOGLIO:: DIRE:: AL CAMERIERE:: DI portare un caffè” allora... chiaro? allora qui che cosa succede::
- A voglio dirglielo
- I **isso** brava Mirta
- I ((scrivendo alla lavagna)) sì voglio dire al cameriere di fare questo e quello... di fare questo e quello abbiamo detto che è? (n. 0,2) ragazzi ((tossendo)) di fare questo questo e quello è ((indicando alla lavagna)) LO... al cameriere viene ((scrivendo)) o VOGLIO DIRGLIELO togliendo sempre la e
- A di portare il caffè
- I NO... **ESSE LO** ((indicando il lo della lavagna)) **ESSE LO é de portar o café** è va bene?

(Insegnante G., livello avanzato, correzione di una frase, alternanza grammaticale)

- I o al cui oppure:: A più l'articolo è quale... AL QUALE mettete ((scrivendo alla lavagna)) A CUI oppure l'articolo il signore il a più il è al quale... è chiaro questo no?
- A ()
- I cosa I.? O PER CUI o AL QUALE o ((indicando la frase alla lavagna)) **tem uma vírgula aqui essa é uma vírgula**

(Insegnante G., livello avanzato, correzione di un esercizio, alternanza grammaticale)

- A ((leggendo la frase)) il tema... a cui::
- I **não tem sentido** DI CUI hai parlato

(Insegnante G., livello avanzato, correzione di un esercizio, alternanza spiegazione grammaticale)

- A ((leggendo la frase)) è arrivato alla fermata nel momento che partiva
- I **tem sentido?** è arrivato alla fermata dell'autobus... nel momento IN CUI nel momento in cui l'autobus partiva

(livello avanzato, insegnante G., correzione di un esercizio, alternanza grammaticale)

- A ((leggendo)) faccio [tutto]
- I [tutto] quello che... **aquilo que** tutto quello o tutto ciò che

(Insegnante F., livello avanzato durante una spiegazione dell'insegnante sull'uso del condizionale composto, alternanza grammaticale)

I il condizionale è un modo anche in:: portoghese... e come si chiama?

A **pretérito?**

I No::: questo è il congiuntivo il condizionale noi lo chiamiamo come in portoghese (2) il modo condizionale... **futuro do... [PRETÉRITO]**

C **[PRETÉRITO]**

I no? ((rumori)) in portoghese... **EU FARIA que eu faria?... eu tenho o que eu teria feito** ci sono questi due... No?

A ()

I è il tempo composto **futuro do pretérito**

ALLEGATO G – Alternanze iniziate da studenti di livello avanzato

(livello avanzato, insegnante G., durante la correzione di un esercizio, alternanza io persona)

I è... è veramente un peccato che tu non possa venire alla festa del mese... non sai quello che perdi io ... dovete leggere voi però ragazzi

A ()

A3 dove

A2 centoventisei

I DUE DUE SEI ... duecentoventisei

A3 **ah tá**

(livello avanzato, insegnante G., correzione un alunno che usa impropriamente il verbo amare l'insegnante lo corregge ma chiede spiegazioni in portoghese, alternanza lingua-oggetto)

I peccato che non sei venuto al concerto... se... ((leggendo))

A1 fossi venuto

I se fossi venuto... TI

A1 sarebbe?

I ti sarebbe...il verbo piacere... ti sarebbe?

A2 piaciuto

A1 **mas tem que ser piaciuto? seria amado talvez?**

I no amare non si dice

(livello avanzato, insegnante G., durante la correzione di un esercizio, una alunna ricorre al portoghese per capire il senso, alternanza lingua-oggetto)

A L. questa prima::: **a quinta**

I [la quinta]...

A [la quinta] non vorrei è::: **não gostaria de ter explicado ou gostaria que ele tivesse entedido**

A ()

I è non vorrei che Franco... avesse capito male

A sì ma:: si sente un po':: **estranha** no?

I perché? è un modo::: normale di::: parlare in italiano non vorrei che Franco avesse capito male

A **não gostaria que tivesse entedito mal...**

I è sì

(livello avanzato, insegnante G., durante la correzione di un esercizio un alunno richiede il significato di una parola, uno studente lo aiuta facendo la traduzione, alternanza semplice)

A1 MICA che cosa è mica?

I MICA::: che cosa è mica?

A2 **não tinha modo**

I sì

(livello avanzato, insegnante G., produzione libera ma guidata, uno studente deve raccontare il contenuto del brano alla classe, alternanza che indica disfunzione)

A in pratica questo testo tratta eh::: di un **casal**

I di una coppia

A di una coppia [litigando] a causa di un:::

I [che litiga]

A che litiga a causa di un matrimonio fatto... in **pressa**

A2 in fretta

I in fretta

A in fretta

(livello avanzato, insegnante G., spiegazione del lessico, alternanza semplice)

I sentite che cosa è pentita?

AA **arrepêndida**

I quando una persona fa una cosa che non deve fare o che non avrebbe dovuto fare SI

PENTE

(livello avanzato, insegnante G., spiegazione del lessico, alternanza semplice)

A come si dice **voluvel** in italiano?

I volubile

A volubile

(livello avanzato, insegnante G., durante la correzione di un esercizio una studentessa inizia una alternanza, alternanza semplice)

I I. lo volevi dire tu?

A **eu só pus irresponsável** [voluvel paSSo]

I [VOLUBILE IRRESPONSABILE PAZZO]

A e **fraco**

I debole

A e debole

(livello avanzato, insegnante G., spiegazione del lessico, alternanza di riformulazione)

A **como é que se fala bobão en italiano?**

I un tonto::: un bonaccione è

(livello avanzato, insegnante G., spiegazione sul lessico, alternanza semplice)

A L. come si dice **confiança** eh::?

I fiducia... ragazzi fiducia

(livello avanzato, insegnante G., l'alunno sta leggendo una frase e l'insegnante corregge degli errori)

I però bisogna correggere () ci sono un po' di verbi che:::

A quali?

I diventeresti morta non si può dire

A **não pode ser**

I no

(livello avanzato, insegnante G., spiegazione del lessico, alternanza semplice)

A1 e coltello che è?

I che cosa è il coltello ragazzi?

A2 [quello che taglia]

A3 [**faca**]

I COMe? ((con espressione di rimprovero)) è l'arnese con cui si taglia il paNE con cui si taglia la carne

(livello avanzato, insegnante G., spiegazione del lessico, alternanza lessicale)

A il motorino? il motorino è:::
I il motorino è il motorino ((risate))
I tutt'ora ora ci sono gli scooter però all'epoca [venti anni fa]
A **[é que na Asia eles usa esta moto assim
com um banco atrás]**
I sì... **toquito**
A è

(livello avanzato, insegnante G., spiegazione del lessico, alternanza semplice)

A **que que é AEREAZIONE?**
I aerazione: è: () serve per arieggiare il locale... aerazione
A **tem ar condicionado o é aquele de terra?** ((risate))
I () NO non è un ventilatore è un IMpianto: tipo aria condizionata
A ah:

(livello avanzato, insegnante G., spiegazione del lessico, alternanza semplice)

A L. una parola l'ha RICOVERATA () qui sopra l'ha ricoverata ((indicando il testo))
I dov'è ricoverata dove?
A la seconda la seconda riga ()
I l'ha ricoverata... ricoverata che cos'è ricoverata ragazzi?
A2 ricoverata
I () RICOVERATA quando una persona entra e viene messa in un letto in ospedale è una persona RICOVERATA in ospedale... quindi decidete voi cosa significa RICOVERTA...
A [paziente]
I [no:]... il ricovero (3) GUARDATE esiste il termine in portoghese ma non ve lo dico
A3 **INTERNADA**
A **internada**
I va bene?

(livello avanzato, insegnante G., battuta ironica a proposito di una lettura, alternanza io persona)

I me lo riprendo indietro il Cenacolo
((risate degli allievi))

I me lo porto a casa a Santos ((risate))
A **você vai a ficar... muito bom**

(livello avanzato, insegnante G., richiesta di chiarimento lessicale, alternanza semplice)

A1 **o que que é CEROTTO**

I che cos'è cerotto? ((rumori)) quando uno si fa male... eh mette un cerotto...quindi che cos'è il cerotto? (n2) quando uno si graffia o esce del sangue

A2 **é como aquele do fumo que coloca que é adesivo?**

I è come quelli lì sì per smettere di fumare ...

A1 cerotto **é o esparadrapo**

I sì

(livello avanzato, insegnante G., spiegazione lessicale, alternanza semplice)

I cosa significa intriso allora? sinonimo di intriso o una parola che possa sostituire intriso ((brusio))

A **que contém uma substância**

I una parola che possa sostituire intriso (2,0) un cerotto?

AA **imbevido**

I imbevuto

(livello avanzato, insegnante G., spiegazione del lessico, alternanza semplice)

I che cos'è il salotto?

A1 **é a sala de jantar?**

I no attenzione che il salotto non è la sala da pranzo è il SALOTTO cioè...

A2 è il **living**

(livello avanzato, insegnante G., la classe sta cercando un esercizio sul libro, alternanza io persona)

I a pagina a pagina duecentoquarantacinque ((guardando il libro))

A1 non c'è

I come non c'è ()

A2 **mas o meu aqui pula... [ducentosequarentaecuatro]:: ((sfogliando il libro)) pula pula**

A **[o meu também]**

I probabilmente chi ha fatto le fotocopie ha dimenticato di fare la pagina

(livello avanzato, insegnante G., gli studenti devono raccontare alla classe un' esperienza avventurosa avvenuta durante un viaggio, alternanza io persona)

I chi continua? Lucia Paolo Mirtis

A **eu não sei falar** ((rumori))

I no no in italiano in italiano piano piano l'altra volta hai detto che sai parlare però hai parlato

(livello avanzato, insegnante F., dopo aver ascoltato di un racconto di A. Campanile, gli studenti devono rispondere a delle domande di comprensione, alternanza che indica disfunzione)

I che cosa trova di strano?

A1 la faccia

I esattamente

A2 [**olhava**] eh:::

I [guardava]

A2 guardava l'altro

(livello avanzato, insegnante F., richiesta di significato, alternanza semplice)

I incubo è il contrario del sogno

A **pesadelo**

I ((facendo sì con la testa))

ALLEGATO H

Scheda insegnante A

Età 28

Nazionalità Brasiliana

Titolo di studio Master

Dove hai imparato l'italiano? Alla Facoltà di Lettere della USP

Da quanto tempo insegni? Da 4 anni

Durante le lezioni ti capita di ricorrere al portoghese? Per fare contrasti

Con quale frequenza? Poco

Quando e perché? Per spiegare per esempio le differenze dei suffissi “zione” “sione” che corrispondono rispettivamente ai “cão” “são”, per esempio. Comunque diciamo che si tratta sempre di un'aggiunta alla spiegazione in italiano.

Come ti senti ogni volta che ricorri al portoghese? L'importante è far capire agli studenti quello che vogliamo insegnare, per cui mi trovo a mio agio sempre, anche quando devo intervenire in portoghese.

ALLEGATO I

Scheda insegnante B

Età 28

Nazionalità Brasiliana

Titolo di studio Laurea in Italiano e Portoghese

Dove hai imparato l'italiano? All'università quando ho frequentato la laurea e sono stata un mese a Firenze

Da quanto tempo insegni? Da 7 anni

Durante le lezioni ti capita di ricorrere al portoghese? Sì

Con quale frequenza? Poco

Quando e perché? Quando non afferrano il significato di una parola o espressione che sia fondamentale per la comprensione del brano del testo orale o scritto che stiamo studiando.

Come ti senti ogni volta che ricorri al portoghese? A dire il vero mi sento un po' delusa perché non sono riuscita a fargli capire il termine in italiano

ALLEGATO L

Scheda insegnante D

Età	26
Nazionalità	Brasiliana
Titolo di studio	Laurea in Lingua e Letteratura Portoghese e Inglese; Master in Lingua e letteratura Italiana.
Dove hai imparato l'italiano?	In Italia dove ho vissuto durante otto anni
Da quanto tempo insegni?	Da due anni
Durante le lezioni ti capita di ricorrere al portoghese?	Sì nei livelli iniziali è più frequente, pian piano che si avanza l'italiano è più presente

Con quale frequenza?

Quando e perché?

Come ti senti ogni volta che ricorri al portoghese? Quando spiego qualcosa che per l'alunno è difficile da capire (pronomi C e NE per esempio) dopo l'uso dell'italiano se sento che continuo ad avere difficoltà, allora uso il portoghese ma comunque preferisco usare di più l'italiano per abituarli all'ascolto!

ALLEGATO M

Scheda insegnante F

Età 43

Nazionalità Italo-brasiliana

Titolo di studio Mestre – Letras – Lingua e Letteratura Italiana

Dove hai imparato l'italiano? All'inizio all'Istituto Italiano di Cultura dopo alla USP, facoltà di Lettere.

Da quanto tempo insegni? Da 8 anni circa

Durante le lezioni ti capita di ricorrere al portoghese? Cerco di usare solo l'italiano, raramente ricorro al portoghese

Con quale frequenza? Poco

Quando e perché? Alle volte quando un alunno non capisce bene una parola o alle volte chiedo aiuto all'alunno, dico che non so come si dice in portoghese. E alle volte per fare qualche paragone anche grammaticale.

Come ti senti ogni volta che ricorri al portoghese? Sento che alle volte è necessario e non è un problema, dipende dal gruppo di alunni

ALLEGATO N

Scheda insegnante G

Età 42 anni

Nazionalità Italiana (nato in Italia)

Titolo di studio Laurea in Economia e Commercio-Italia-1990

- Corso di riqualificazione professionale per insegnanti d'italiano per lo Stato di San Paolo tenuto dall'Università per Stranieri di Perugia e organizzato dalla FILEF

- Corso “Didattica do italiano como lingua estrangeira: reflexoes e experiencias” organizzato dallo SCE, dipartimento lettere moderne -FFLCH-USP
- Conferenza “Apprendere ed insegnare una lingua straniera: coordinate attuali della didattica delle lingue” tenuta dal prof. Marco Mezzadri, organizzato dallo SCE del dipartimento di lettere moderne FFLCH- USP

Dove hai imparato l’italiano? Nella scuola elementare G. Mazzini Gioia del Colle, Bari

Da quanto tempo insegni? Da 14 anni (quando ero studente universitario insegnavo italiano a dei ragazzi greci)

Durante le lezioni ricorri mai al portoghese? Sì, poco

Quando e perché? Solo ai primi livelli di competenza per rimproverare i pigroni