

Il nostro studio è stato condotto con l’obiettivo di analizzare l’espressione delle relazioni spaziali statiche e dinamiche in italiano, sia come lingua materna che come lingua seconda, nelle produzioni di tre gruppi di adolescenti, rispettivamente bilingui precoci, apprendenti “tardivi” e italofoeni.

Per la raccolta dei dati è stato selezionato un corpus di 14 informatori appartenenti a famiglie immigrate che vivono in Italia in maniera stabile o che comunque hanno progetti familiari a lungo termine. Si tratta di un gruppo di adolescenti di età compresa tra i dodici ed i sedici anni, di diversa nazionalità, ma che frequentano tutti la stessa scuola, l’Istituto Comprensivo Statale “Bovio-Colletta” di Napoli. Tale campione di adolescenti è ulteriormente divisibile in due gruppi, che comprendono rispettivamente bilingui precoci ed apprendenti “tardivi” dell’italiano. Il primo gruppo è composto da otto informatori: sei di questi, pur avendo tutti dei genitori di nazionalità straniera, vivono in Italia dalla nascita, mentre i restanti due vi sono giunti in tenera età, rispettivamente a sette e tre anni, risultando quindi comparabili agli italofoeni dal punto di vista della competenza linguistica. Per quanto riguarda il secondo gruppo di adolescenti immigrati preso in esame, esso si compone di sei locutori, che sono arrivati in Italia da meno di quattro anni, ad un’età compresa tra gli otto ed i tredici anni, periodo che si può identificare al limite del cosiddetto “punto critico”, cioè dell’età ottimale per apprendere una lingua seconda ed il linguaggio verbale in generale. Nella maggior parte dei casi, in famiglia, i nostri informatori usano abitualmente la lingua italiana, spesso abbinata ad una competenza più o meno attiva della loro lingua d’origine. In altri casi, tuttavia, nelle conversazioni familiari gli informatori usano esclusivamente la lingua del proprio Paese d’origine, relegando l’italiano solo all’ambiente scolastico o ai contatti con i coetanei. In particolare, un informatore, Xie Jiang Tao, ha affermato di parlare la lingua italiana solo ed esclusivamente in ambiente scolastico, non avendo rapporti con coetanei italiani al di fuori di esso. Dal punto di vista socio-biografico, è possibile affermare che gli adolescenti intervistati nel corso della nostra indagine vivono in un ambiente modesto ma non necessariamente disagiato.

Le produzioni linguistiche di questi locutori sono state comparate a quelle realizzate da un gruppo di 21 adolescenti italofoeni di età compresa tra i dodici ed i tredici anni e provenienti dalla Scuola Secondaria di Primo Grado “Tito Livio” di Napoli (Quartiere Chiaia). Tali informatori hanno assunto la funzione di “gruppo di controllo”, in quanto dovrebbero rappresentare lo standard della lingua italiana (varietà di Napoli) nel periodo adolescenziale, nell’ambito della realizzazione dei compiti proposti per la nostra indagine. Si tratta infatti di un campione molto omogeneo dal punto di vista socio-culturale, composto da ragazzi provenienti da famiglie medio-alto borghesi e cresciuti in un ambiente familiare colto e privo di evidenti disagi o problematicità.

Per la raccolta dei dati si sono utilizzati quattro supporti: il primo è di natura prettamente descrittiva, mentre gli altri tre implicano la narrazione di una storia, ma secondo metodologie differenti, trattandosi, rispettivamente, di un cartone animato muto e di due storie illustrate senza testo. La scelta di supporti di diversa tipologia è giustificata dalla volontà di analizzare aspetti diversi del dominio spaziale nelle produzioni dei giovani informatori, ovvero di porre l’attenzione sull’espressione dello spazio sia statico che dinamico.

Il primo supporto utilizzato per la raccolta dei dati corrisponde ad un’**immagine** che rappresenta lo scorcio di una città svizzera in stile *début siècle* (cfr. Appendice 1). L’esecuzione del compito ha richiesto la presenza di tre persone (l’intervistatore, l’informatore ed il disegnatore), e il tutto si è svolto nella maniera seguente: l’intervistatore ha chiesto all’informatore di guardare l’immagine e di descriverla a un interlocutore che non l’aveva mai vista e che doveva disegnarla seguendo le sue indicazioni. L’intervistato ed il disegnatore erano schiena contro schiena, in modo da impedire ogni eventuale ricorso a strumenti di comunicazione extralinguistici come gesti e sguardi. Inoltre, il disegnatore non è stato abilitato a porre la domanda “dove si trova X?”, e ciò per favorire la spontaneità e permettere quindi all’intervistato di fornire in modo autonomo i punti di riferimento spaziale necessari in una descrizione statica. Il modo in cui il compito è stato gestito dagli intervistatori ha mirato all’elicitazione di una descrizione statica e non di processi, in quanto il locutore è stato indotto a localizzare le entità raffigurate sull’immagine, sia animate che inanimate, in modo statico piuttosto che dinamico, per permettere al disegnatore di rappresentarle.

Il secondo supporto proposto è un cartone animato muto, della durata di circa cinque minuti, in cui l’unico elemento sonoro è costituito da un lieve sottofondo musicale. Il cartone è tratto dalla famosa serie televisiva polacca *Reksio*, del regista Lechoslaw Marszalek, e ha come protagonisti un cane e il suo padroncino che, pattinando sul ghiaccio, si imbattono in una spiacevole avventura. Il bambino cade infatti in un lago ghiacciato in seguito al rompersi della pista su cui stava pattinando e, dopo vari tentativi, il cane riesce a salvarlo grazie ad una scala a pioli e a una sciarpa alla quale il bambino si aggrappa usandola come fune. Per l’esecuzione del compito si è resa necessaria la presenza di tre persone: l’informatore, l’intervistatore e un ascoltatore. L’intervistatore ha chiesto al locutore di guardare il cartone animato, per poi raccontarlo a una persona che non lo aveva mai visto e che quindi non conosceva la storia. In tal modo, si è cercato di stimolare il locutore a veicolare esplicitamente le informazioni tanto di natura spaziale che cronologica, che la condivisione di conoscenze con l’interlocutore avrebbe invece potuto spingere a lasciare implicite.

Il terzo compito proposto ai nostri informatori consiste nella narrazione di due brevi storie rappresentate attraverso una serie di immagini in successione senza commenti scritti, e che hanno come protagonisti, rispettivamente, un **gatto** ed un **cavallo** (cfr. Appendice 2 e 3). L’intervistatore ha chiesto all’informatore di guardare le immagini in successione per trarre da esse la trama di una storia, lasciandogli a disposizione tutto il tempo necessario per osservare il supporto. Si è inoltre spiegato all’informatore che questi avrebbe dovuto raccontare la storia a un ascoltatore che non la conosceva e che non poteva vedere le immagini. In tal modo, si è cercato di evitare il più possibile l’uso di strumenti di comunicazione extralinguistica e la produzione di informazioni implicite, in relazione sia alla localizzazione spaziale sia alla sequenza degli eventi della trama.

Le attività discorsive svolte dai nostri informatori rientrano nella definizione di “compito verbale complesso”, ovvero di un compito che Klein e von Stutterheim (1989, 1991) definiscono come “organizzato intorno ad una *Quaestio*”, una domanda specifica alla quale il testo risponde. La *Quaestio* appropriata per una descrizione spaziale sarà *Che cosa c’è in L1(L2, L3...)?*, dove L indica un intervallo spaziale qualsiasi; essa è dunque definita dall’intervallo spaziale, mentre l’entità da localizzare è scelta tra tutte le entità che si situano in quel dato intervallo. Un testo narrativo risponderà invece ad una *Quaestio* del tipo *Che cosa è successo a X (in T)?*, dove X si riferisce al protagonista della vicenda, mentre T corrisponde all’intervallo temporale considerato.

Il nostro lavoro si articola in sette capitoli: nel primo abbiamo introdotto delle nozioni teoriche relative al concetto di spazio e all’evoluzione delle abilità descrittive nel corso dell’infanzia e della prima adolescenza; nel secondo abbiamo introdotto alcune nozioni generali sui concetti di immigrazione e multilinguismo; nel terzo abbiamo esposto i principi metodologici seguiti nell’ambito della raccolta dei dati impiegati nella nostra indagine, presentato il campione di informatori intervistati e commentato il compito comunicativo da essi eseguito. I capitoli quattro, cinque e sei sono stati invece dedicati all’analisi dei dati raccolti, mentre l’ultimo contiene la sintesi dei risultati ottenuti e le considerazioni conclusive relative all’indagine realizzata.

Al fine di creare un terreno propizio alla presentazione della nostra indagine, è opportuno introdurre alcune nozioni teoriche relative al concetto di spazio.

Da un punto di vista generale, il riferimento allo spazio comporta la messa in relazione di due entità, definite, con una terminologia corrente, *relatum* (Rel) e *tema* (Tm) (cfr. Klein 1991). Il *relatum* è l’entità in relazione alla quale un’altra entità viene identificata nello spazio; il tema è l’entità da situare:

(1) <Nella piazza>_{Rel} c’è <un albero>_{Tm}

Il rapporto tra tema e *relatum* può essere sia statico sia dinamico. In linea generale, una relazione statica implica l’uso di un verbo stativo che denota la localizzazione o la posizione del tema in un determinato punto nello spazio, cioè senza alcuno spostamento, come in (2):

(2) Il libro è sul tavolo.

“L’espressione dei riferimenti spaziali in italiano lingua materna e lingua seconda: adolescenti italofoeni, bilingui precoci e apprendenti “tardivi” a confronto” _ Anna Rita Fusco

In una relazione dinamica, invece, il tema è in movimento e persegue una traiettoria, che può essere finalizzata, ma non necessariamente, ad un cambiamento di localizzazione. A tal proposito, si osservino gli esempi (3) e (4):

(3) L’uomo fuggì via dalla casa.

(4) L’uomo passeggiava nel cortile.

Un’ altra importante distinzione nell’ambito delle relazioni spaziali è quella tra relazioni topologiche e relazioni proiettive.

Le **relazioni topologiche** sono quelle in cui il locutore situa le entità le une in relazione alle altre indipendentemente dalla sua posizione di osservatore (cfr. es. 1). Ne esistono diversi sotto-tipi:

- la relazione definita con l’espressione **nello spazio di** (cfr. Watorek 2002), come nel caso dell’esempio 1;
- la relazione di **inclusione**, relativa ad entità chiaramente “contenute” nello spazio del *relatum*, in virtù delle caratteristiche tridimensionali di quest’ultimo:

(5) <Nel chiosco di tabacchi>_{Rel} c’è <una donna>_{Tm}

- la relazione di **vicinanza** (con o senza contatto), che si riferisce ad un’entità situata presso un’altra entità:

(6) <Vicino alla donna>_{Rel} c’è <un uomo>_{Tm}

- la relazione di **interposizione**, con la quale si indica la collocazione di un’entità tra due elementi:

(7) Tra l’uomo e la donna c’è un cane.

- la relazione di **esclusione**, che si riferisce a due entità per le quali si vuole sottolineare la distanza l’una dall’altra:

(8) Un po’ più lontano della casa c’è un gatto.

Le **relazioni proiettive** sono invece quelle relazioni spaziali a cui il parlante fa ricorso quando sfrutta gli assi coordinati al fine di localizzare un’entità:

(9) C’è una finestra *sopra/sotto/di fronte/a destra/a sinistra/ di X*.

Nell’ambito di tali relazioni, è importante accennare al concetto di “assi”, distinguendone tre tipi:

- **asse verticale**, che corrisponde ad un punto fisso derivante dalla forza gravitazionale, ovvero l’asse *head-to-toe* del parlante;
- **asse laterale**, che coincide con i lati destro e sinistro;
- **asse sagittale**, che coincide con i lati anteriore e posteriore.

Tavola 1. Relazioni topologiche in italiano

Relazioni topologiche	Espressioni transitive	Espressioni intransitive	Espressioni a regime facoltativo
Inclusione	in (= all’interno di)	dove, in cui	all’interno (di), dentro, nel quale, nella quale, ecc.
Nello spazio di	su (prep.), in	dove, in cui	sopra, in mezzo (a), al centro (di)
Vicinanza	in prossimità di		Vicino (a), accanto (a), a fianco (di), nelle vicinanze (di), attorno (a)
Interposizione	tra, fra		in mezzo (a)
Esclusione			all’esterno (di), fuori (da), al di là (di), più in là, più lontano, oltre
Deittici		Qui, qua, lì, là, laggiù, lassù ecc.	

Tavola 2. Relazioni proiettive in italiano

Relazioni proiettive	Espressioni transitive	Espressioni intransitive	Espressioni a regime facoltativo
Sagittale		avanti, indietro	davanti (a), di fronte (a), dietro (di/a), sullo sfondo (di), in fondo (a)
Laterale			a destra, a sinistra (di)
Verticale	su (prep.)	su (avv.), lassù, giù, in alto, in basso	sotto (a/di), sopra (a/di), ai piedi (di), al di sotto (di), al di sopra (di), in cima (a) ecc.
Deittici			

Nell’ambito della produzione di un testo di natura spaziale è importante tenere in conto la distinzione tra quadro globale e quadro additivo. Le relazioni spaziali appartenenti al **quadro globale** sono quelle in cui il tema è localizzato in funzione di un *relatum* complesso, per esempio l’immagine da noi proposta per il nostro studio (cfr. Appendice 1), le entità maggiori che essa raffigura (i palazzi, la piazza e le strade) e il sistema ortogonale dato dal punto di vista del parlante. In questo caso il tema occupa uno degli intervalli spaziali componenti il *relatum*:

- (10) <Sul palazzo, in alto>_{Rel} c’è <una cupola>_{Tm}
 (11) <Al centro del poster>_{Rel} c’è <una fontana>_{Tm}
 (12) <A sinistra>_{Rel} ci sono <dei palazzi>_{Tm}

Nell’ambito del **quadro additivo**, al contrario, la descrizione procede attraverso la giustapposizione delle singole entità rappresentate nel disegno e non si fa riferimento ad alcuna divisione globale in regioni. Gli esempi 5, 6, 7 e 8 rappresentano dei casi di quadro additivo.

Per quanto riguarda invece la produzione di un testo di tipo narrativo, in generale le narrazioni dovrebbero essere introdotte da una cornice spazio-temporale in grado di permettere all’ascoltatore di localizzare i personaggi e gli eventi principali, e di ricevere quelle informazioni sul contesto che gli saranno utili alla piena comprensione del testo. Oltre alla sua funzione basica, la cornice spaziale può essere usata per connettere gli eventi di cui si compone una storia e i luoghi in cui essi si svolgono. Gli eventi successivi possono, infatti, occorrere nello stesso luogo indicato dalla cornice iniziale (cfr. es. 13) o avere una localizzazione spaziale esterna rispetto ad essa, determinando una nuova cornice spaziale, che dovrà essere indicata in modo esplicito per garantire la comprensione da parte dell’ascoltatore (cfr. es. 14):

- (13) There was a meadow. And there was a horse running in it. It stopped and started grazing.
 (14) The horse was in the meadow. It jumped over a fence into another meadow.

Una volta identificato l’avvenimento scatenante di una storia, si può supporre che tutto ciò che precede tale evento debba essere identificato come il *setting*, nel quale è inclusa la cornice spaziale. In generale, nel momento in cui si introduce per la prima volta la cornice spaziale, essa deve essere presentata nel modo più esplicito possibile, data l’assenza di conoscenze condivise tra parlante e ascoltatore. Tuttavia, una volta stabilito un riferimento spaziale, esso può essere in seguito ripreso in maniera più o meno esplicita, ad esempio può essere riesplicitato attraverso un sintagma nominale pieno (cfr. es. 15) o attraverso un deittico (cfr. es. 16), o anche essere omesso del tutto (cfr. es. 17):

(15) C’è una casa. *Vicino a questa casa c’è un albero.*

(16) There stands a tree and a nest sits in *there*.

(17) The bird flies away (from the tree).

Pochi sono stati gli studi sul periodo evolutivo che va dai dieci ai quindici/sedici anni, e dunque dalla fine dell’infanzia alla prima adolescenza, sia in relazione all’abilità linguistica in generale, sia per ciò che riguarda nello specifico l’abilità narrativa e descrittiva. Negli ultimi trent’anni l’attenzione degli autori si è infatti concentrata soprattutto sull’emergere di tali abilità nella prima infanzia e sui progressi compiuti dal bambino fino a circa i dieci anni, cioè fino a quell’età che è normalmente vista come la “soglia critica” rispetto all’abilità linguistica nelle sue diverse manifestazioni, e che sarebbe caratterizzata dall’emergere di tratti tipicamente adulti.

Consideriamo ora i dati raccolti nel corso della nostra indagine, partendo dalla **descrizione spaziale statica**, ovvero dall’immagine della città (cfr. Appendice 1). Dall’analisi delle descrizioni prodotte tanto dagli adolescenti italofoeni che dai bilingui precoci si evince che il 75% di essi ha interpretato correttamente il compito proposto, mostrando numerosi tentativi di ancorare nello spazio le entità menzionate, sia in relazione all’immagine, sia in rapporto alle altre entità presenti nel supporto. A tal proposito, si osservino gli stralci di interviste che seguono:

(18) Adam (bilingue precoce):

allora # e : <in basso a e :> [/] giù a tutto sta una strada # che poi e : ha una curva ## e <con e :> [/] ci stanno delle macchine ## poi e : in basso <a destra> [/] a sinistra # sta e : un palazzo molto alto ## in basso <sta e :> [/] sta un portone che sta scritto # toblerone ## e stanno tre finestre grandi ## poi e : # giù sta <una piazza #> [/] una piazzetta dove sta ## +//.
e : e vicino a questo palazzo ci stanno tre ragazze con e : # dei bastoni e <ca> [/] cercano di camminare sopra # credo ## e : poi # vicino <alle> [/] alle ragazze # sta un albero ## a sinistra dell’albero giù alle ragazze sta una bicicletta ## e <sta più a> [/] a destra dell’albero sta <un taba> [/] un tabaccaio # come una cartoleria che sta scritto <tabàg> ## e sta una persona dentro che vende i giornali ## poi a destra # <del taba> [/] del tabaccaio sta un albero ## e <in ba e in basso all’albero sta> [/] a fianco all’albero sta una persona # anziana ## poi all’estremità della strada dove sta la curva sta una persona che legge il giornale. [...]

(19) Andrea (italofono):

*SBJ: allora quest’ immagine # <è una città> [/] cioè è una parte di una città # più precisamente una piazza ## in questa piazza vi è un palazzo in fondo # con a sinistra un’ altra fila di palazzi che arriva fin dietro alle spalle del palazzo centrale che si trova in fondo alla strada ## vi è una stradina tra i due palazzi dove vi sono due ragazzini che giocano a pallone ## poi <vi sono> [/] in questa piazza vi sono cinque alberi <con una statua> [/] con una statua ## Sulla destra ci sono delle macchine che vengono verso la direzione dello spettatore # e una signora che attraversa la strada con una bicicletta ## [...]

I tentativi di ancoraggio spaziale delle entità introdotte si riducono invece notevolmente nelle produzioni linguistiche degli adolescenti immigrati giunti in Italia dopo gli otto anni di vita, in cui la corretta introduzione delle entità è attestata ad una percentuale del 16,7%, che corrisponde a solo uno dei sei informatori intervistati. Infatti, nella maggior parte dei casi, le descrizioni dei nostri

apprendenti “tardivi” dell’italiano risultano caratterizzate da una **scarsa coesione testuale**, e rivelano una tendenza a **sottintendere informazioni** la cui esplicitazione risulterebbe invece necessaria per l’interlocutore. La difficoltà nell’esecuzione del compito proposto si manifesta in particolare nei casi in cui la descrizione dell’immagine è ridotta ad una **semplice lista di elementi**, priva di qualsiasi ancoraggio spaziale. In altre parole, in tali casi il tema è introdotto senza far riferimento ad alcun *relatum*, come avviene nell’esempio riportato di seguito:

(20) Soukaina (apprendente “tardiva”):

*SBJ: allora # tanti palazzi # <tanta> [/] tanta gente.

*INV: più precisamente? ricorda che lo deve disegnare.

*SBJ: i palazzi ## <gli> [/] gli alberi ## tanti alberi ## le macchine # c’ è una strada ## ci sono macchine ## le biciclette.

In altri casi, nonostante il tentativo di fornire indicazioni circa la localizzazione spaziale delle entità introdotte, si ottiene comunque una sequenza ambigua, dal momento che gli elementi menzionati risultano connessi da strumenti di coesione non specifici di un compito descrittivo o con valore temporale. Si noti a tal proposito la funzione dell’avverbio *dopo* nell’esempio seguente, impiegato per veicolare una relazione di vicinanza:

(21) Vadim (apprendente “tardivo”):

*SBJ: m : <bicicletta #> [//] un bicicletta ## c’ è fermata di tram #.

*INV: più precisamente?

*SBJ: e : *dopo* macchine ## c’è una # strada # qua ## *dopo* c’è # questo cartello ##.

Tavola 3. L’introduzione delle entità nell’ambito della descrizione spaziale statica

	Produzioni con ancoraggio spaziale tendenzialmente corretto	Produzioni tendenti verso la semplice lista di entità
Bilingui precoci	6 (75%)	2 (25%)
Apprendenti “tardivi”	1 (16,7%)	5 (83,3%)
Italofoeni	15 (75%)	5 (25%)

L’analisi dei dati a nostra disposizione ha permesso di evidenziare gli strumenti utilizzati dai nostri informatori per riferirsi ad entità già espresse in funzione di tema e riprese in un secondo momento come *relatum* per l’ancoraggio spaziale di nuovi elementi. In generale, per l’adempimento di tale scopo è possibile selezionare un sintagma nominale pieno (cfr. es. 22), optare per una forma pronominale o avverbiale anaforica, ovvero il cui antecedente è recuperabile dal contesto (cfr. es. 23), oppure scegliere di non utilizzare elementi linguistici che veicolano una relazione esclusivamente di tipo spaziale, omettendo completamente l’elemento localitvo o utilizzando strumenti di connessione generici quali la preposizione *con*. In quest’ultimo caso l’ancoraggio spaziale delle nuove entità è lasciato quindi implicito, ma risulta comunque intuibile dal contesto (cfr. es. 24):

(22) Dalia (italofona):

[...] c’ è una specie di [...] tabaccheria # e *davanti alla tabaccheria* c’è questo signore anziano [...]

(23) Maria Giovanna (italofona):

[...] ci sono tre persone che aspettano il pullman diciamo # e una signora invece che sta seduta con la spesa ## e *un po’ più dietro* ci sta questo signore che vende i fiori credo ## [...]

(24) Adam (bilingue precoce):

[...] allora # e : <in basso a e :> [//] giù a tutto sta una strada # che poi e : ha una curva ## e <con e :> [//] *ci stanno delle macchine* ## [...]

Analizzando i dati a nostra disposizione, è possibile osservare che la strategia più sfruttata dagli adolescenti italofoeni e dai bilingui precoci per il mantenimento referenziale risulta essere la scelta di forme nominali piene, seguite dalle forme avverbiali anaforiche e infine dalla localizzazione implicita. Al contrario, presso i nostri apprendenti “tardivi” dell’italiano, si riscontra un uso più frequente di forme avverbiali anaforiche e una minore tendenza a veicolare informazioni spaziali esplicite, dal momento che le produzioni linguistiche di questi informatori risultano caratterizzate da un uso più limitato di forme nominali piene e da un incremento delle **informazioni spaziali implicite** ma intuibili dal contesto.

Tavola 4. Il mantenimento referenziale delle entità nell’ambito della descrizione spaziale statica

	Forme nominali piene	Forme anaforiche	Riferimento implicito
Bilingui precoci	43 (64,2%)	13 (19,4%)	11 (16,4%)
Apprendenti “tardivi”	9 (26,5%)	16 (47%)	9 (26,5%)
Italofoeni	102 (58,6%)	47 (27%)	25 (14,3%)

Nell’ambito dei riferimenti spaziali espressi dai nostri informatori, è importante considerare anche l’utilizzo dei deittici, ovvero di quelle espressioni linguistiche la cui interpretazione è possibile solo grazie al contesto in cui vengono prodotte, nel nostro caso al rapporto tra parlante, supporto e disegnatore/ascoltatore. L’analisi dei dati raccolti nell’ambito della descrizione spaziale statica permette di attestare che il loro uso non costituisce una strategia preferenziale per nessuno dei tre gruppi di adolescenti intervistati. In particolare, nelle descrizioni prodotte dai nostri bilingui precoci si attestano solo due occorrenze di elementi deittici, entrambi concentrati nella produzione di un solo informatore, Ghilman (cfr. es. 25). L’uso dei deittici appare invece leggermente più frequente nelle produzioni linguistiche degli adolescenti giunti in Italia da pochi anni, in cui se ne riscontrano sei occorrenze, tuttavia localizzate nelle produzioni di soli due informatori (cfr. es. 26 e 27). Si tratta proprio dei locutori che hanno mostrato maggiori difficoltà nell’esecuzione del compito, e che hanno esplicitato il minor numero di relazioni spaziali, dando origine a produzioni alquanto ambigue o tendenti verso la semplice lista di entità. A tal proposito, si osservino gli esempi riportati di seguito:

- (25) Ghilman (bilingue precoce):
 *SBJ: # m : palazzo ##.
 *INV: puoi essere più preciso?
 *SBJ: che cosa?
 *INV: dove devo disegnare?
 *SBJ: *di qua* ## un altro palazzo # *di qua* ## m : # un furgone ## e delle persone #.
- (26) Medi (apprendente “tardivo”):
 ## c’è <un #> [//] una fontana ## fontana # che # sta # *qua* # [...]
- (27) Vadim (apprendente “tardivo”):
 *SBJ: m : <bicicletta #> [//] un bicicletta ## c’ è fermata di tram #.
 *INV: più precisamente?
 *SBJ: e : dopo macchine ## c’è una # strada # *qua* ## dopo c’è # questo cartello ## [...] c’è un piccolo negozio di # <tabac> ##.
 *INV: descriviglielo precisamente.
 *SBJ: e : <dove dove> [/] dove *qua* casa ## e <qua> [//] *là* c’è una macchina blu ## [...] m : c’ è bambini con aste # <dopo> [/] dopo ## c’ è altra casa # e : <là # là> [//] *qua* ## [...] c’ è <un caf una caffè> [//] un negozio di caffè *qua* ## così ## [...]

In tutti gli esempi sopra citati, la corretta localizzazione spaziale degli elementi menzionati non è in alcun caso recuperabile dal contesto comunicativo, il che rende impossibile per il disegnatore

procedere ad una rappresentazione fedele dell’immagine. Va infine constatato che il ricorso a elementi di tipo deittico, già scarso nelle produzioni degli informatori immigrati, risulta del tutto assente in quelle degli italofoeni, come prevedibile sia per l’elevata competenza linguistica di questi ultimi che per il mancato impiego, in generale, dei deittici con funzione anaforica nel testo spaziale statico da parte degli italofoeni (cfr. Giuliano/Di Maio 2007).

Per quanto riguarda il tipo di **relazioni spaziali** esplicitate dai nostri informatori, è possibile riscontrare delle differenze nelle produzioni dei tre gruppi di adolescenti intervistati, che risultano più o meno marcate a seconda del tipo di relazione spaziale presa in esame. Consideriamo innanzitutto le **relazioni topologiche**. Analizzandole nel complesso, si riscontra che tali relazioni sono usate con frequenza simile nei tre gruppi di adolescenti intervistati, tuttavia si riscontrano delle percentuali di utilizzo differenti a seconda dei vari sotto-tipi considerati. In tutti i gruppi di locutori le relazioni topologiche più sfruttate sono quelle del tipo *nello spazio di* e di vicinanza, seguite da quelle di inclusione nel caso degli apprendenti “tardivi” dell’italiano e da quelle di interposizione nel caso degli italofoeni. Gli ultimi due tipi di relazioni spaziali risultano attestati con la stessa frequenza nelle produzioni dei bilingui precoci.

Tavola 5. Tipologia delle relazioni topologiche impiegate

	Inclusione	Nello spazio di	Vicinanza	Interposizione	Esclusione
Bilingui precoci	2 (4,9%)	18 (43,9%)	19 (46,3%)	2 (4,9%)	-
Apprendenti “tardivi”	2 (8%)	7 (28%)	15 (60%)	-	1 (4%)
Italofoeni	1 (1,1%)	44 (50%)	31 (35,2%)	11 (12,5%)	1 (1,1%)

Consideriamo ora le **relazioni proiettive**. Analizzando i dati a nostra disposizione è possibile osservare che la loro frequenza nelle produzioni degli adolescenti immigrati giunti in Italia da pochi anni risulta più rara rispetto all’uso riscontrato presso gli altri due gruppi di locutori intervistati. Nelle descrizioni prodotte dagli apprendenti “tardivi” dell’italiano esse rappresentano infatti solo il 16,7% sul totale delle relazioni spaziali espresse, mentre la loro frequenza sale al 52,9% nelle produzioni dei bilingui precoci e al 61,4% in quelle degli italofoeni. Per quanto riguarda i tipi di relazioni proiettive espresse, nel gruppo di bilingui precoci si riscontra un certo equilibrio tra i tre assi, mentre nelle descrizioni prodotte dagli adolescenti italofoeni si osserva un tendenziale equilibrio tra asse sagittale e asse laterale, mentre diminuisce notevolmente il riferimento all’asse verticale. Va comunque sottolineato che in alcuni casi tanto gli adolescenti italofoeni quanto i bilingui precoci hanno marcato i riferimenti all’asse sagittale attraverso espressioni linguistiche riferite alla verticalità, come avviene nello stralcio di intervista riportato di seguito:

- (28) Adam (bilingue precoce):
 [...] a sinistra dell’albero *giù alle ragazze* sta una bicicletta ## [...]

Nel passaggio appena citato, ad esempio, l’informatore impiega l’espressione *giù alle ragazze*, ovvero un riferimento all’asse verticale, per intendere una relazione appartenente all’asse sagittale, che potrebbe essere resa con la forma *davanti*. Non va comunque dimenticato che l’immagine proposta nell’ambito del nostro studio, pur rappresentando una scena tridimensionale, è comunque un supporto bidimensionale, il che potrebbe aver incrementato l’uso di espressioni relative all’asse verticale per esprimere la nozione di tridimensionalità.

Tavola 6. Tipologia delle relazioni proiettive impiegate

	Asse sagittale	Asse verticale	Asse laterale
Bilingui precoci	15 (32,6%)	18 (39,1%)	13 (28,3%)
Apprendenti “tardivi”	3 (69%)	-	2 (40%)
Italofoeni	62 (44,3%)	9 (6,4%)	69 (49,2%)

Tavola 7. Relazioni topologiche e relazioni proiettive a confronto

	Relazioni topologiche	Relazioni proiettive
Bilingui precoci	41 (47,1%)	46 (52,9%)
Apprendenti “tardivi”	25 (83,3%)	5 (16,7%)
Italofofoni	88 (38,5%)	140 (61,4%)

Il totale delle relazioni spaziali utilizzate dai nostri informatori permette di affermare che i riferimenti al **quadro globale** risultano molto meno frequenti nelle produzioni linguistiche degli informatori immigrati giunti in Italia da pochi anni, rispetto a quanto accade in quelle degli altri due gruppi di informatori intervistati. Nelle descrizioni prodotte dagli apprendenti “tardivi”, infatti, le indicazioni relative al quadro globale corrispondono al 16,7% del totale delle relazioni spaziali espresse, mentre tali riferimenti salgono ad una percentuale del 46% nelle descrizioni prodotte dai bilingui precoci e al 63,1% in quelle degli adolescenti italofofoni. In tutti i gruppi analizzati, comunque, i riferimenti al quadro globale risultano più numerosi nell’ambito delle relazioni proiettive.

Tavola 8. Il quadro globale

	Quadro globale nelle relazioni topologiche	Quadro globale nelle relazioni proiettive	Totale
Bilingui precoci	17 (41,5%)	23 (50%)	46%
Apprendenti “tardivi”	4 (16%)	1 (20%)	16,7%
Italofofoni	44 (50%)	100 (71,4%)	63,1%

Consideriamo ora i riferimenti spaziali espressi dai nostri informatori nell’ambito dei compiti di tipo narrativo. Per quanto riguarda la narrazione del **cartone animato “Reksio”**, si è deciso innanzitutto di analizzare la frequenza con cui i giovani locutori hanno introdotto gli eventi principali della vicenda con un riferimento allo scenario in cui essi hanno luogo. Dall’analisi dei dati a nostra disposizione si evince che nella maggior parte dei casi (62,5% e 57%), sia i bilingui precoci che gli adolescenti italofofoni tendono a fornire un *setting* iniziale dettagliato e ben definito, che veicola in modo efficace le caratteristiche ambientali essenziali della scena iniziale della storia:

- (29) Ziyu (bilingue precoce):
 è un giorno d’ inverno e il cane si svegliò # <e> [/] e vede che # nella sua casa c’ è l’ acqua ghiacciata e # è difficile camminare perché scivola # [...] e poi # ha chiamato il suo amico # perché c’ era il ghiaccio [...]
- (30) Andrea (italofono):
 allora <il cane e :> [/] il cagnolino si sveglia # e : è una giornata d’ inverno # molto fredda # davanti alla cuccia trova del ghiaccio # e quindi # si scivola # [...] e poi # va a dire al padrone # che # c’ è il ghiaccio vicino alla sua cuccia # [...]

La percentuale di **introduzione corretta del setting** all’inizio della narrazione **si riduce notevolmente** nelle produzioni degli apprendenti “tardivi” dell’italiano. Infatti solo due dei sei adolescenti di questo gruppo hanno fornito delle indicazioni che permettessero di definire l’ambientazione spaziale in maniera sostanzialmente corretta (33,3%). A tal proposito, si osservi l’esempio che segue:

- (31) Maria (apprendente “tardiva”):
 allora il cagnolino <si era svegliato # nella #> [/] si aveva svegliato # e quando uscì dalla sua casa scivolò perché # era tutto ghiacciato tutta la xxx ghiacciata # andò dal suo padrone per vedere se lui sapeva cosa era successo [...]

I casi in cui il locutore fornisce informazioni circa la localizzazione spaziale delle entità introdotte all’inizio della vicenda sono ulteriormente distinguibili in base alla modalità di presentazione del *setting*. Gli elementi ambientali possono infatti essere presentati in maniera prominente, ossia come *focus* principale della proposizione in cui sono introdotti (cfr. es. 32), oppure possono risultare incassati in qualche azione dei protagonisti (cfr. es. 33):

- (32) Alessia (bilingue precoce):
[...] intorno alla cuccia c’ era tanto ghiaccio [...]
- (33) Adam (bilingue precoce):
allora un cane che quando si sveglia vede che <e :> [/] e : # che fuori alla sua cuccia era tutto ghiacciato e lui scivolava # [...]

Analizzando in maniera globale le narrazioni dei nostri informatori, si evince che in tutti e tre i gruppi considerati gli elementi che appartengono al *setting* iniziale risultano più spesso presentati nell’ambito di qualche azione condotta dai protagonisti, mentre è più rara la loro occorrenza come focus principale del discorso.

Tavola 9. Il *setting* iniziale in “Reksio”

	<i>Setting</i> introdotto in modo completo	Introduzione prominente	Introduzione incassata
Bilingui precoci	5 (62,5%)	3 (15,8%)	16 (84,2%)
Apprendenti “tardivi”	2 (33,3%)	2 (28,6%)	5 (71,5%)
Italofoeni	8 (57,1%)	4 (24,5%)	13 (76,5%)

Nei casi in cui la storia non risulta introdotta da un *setting* spaziale, è possibile distinguere due possibilità: la ripresa tardiva o la completa omissione dei riferimenti ambientali. Nelle produzioni dei nostri bilingui precoci non si attestano casi di omissione completa del *setting*, in quanto generalmente, anche se un dato elemento che veicola un’informazione di tipo spaziale non viene presentato all’inizio della narrazione, esso viene ripreso in un secondo momento, specialmente nel caso in cui la sua introduzione risulta indispensabile per l’evoluzione della trama. Si consideri lo stralcio d’intervista seguente:

- (34) Ghilman (bilingue precoce):
c’ era una volta un bambino e un cane # il cane decise di uscire # e andò a bussare al padrone # <il pa e : il> [/] il cane aveva bussato alla porta # e il padrone era uscito il bambino # <erano> [/] avevano preso le scarpe # [...] poi loro erano usciti fuori # per andare a pattinare # [...] poi a un certo punto lui <è> [/] ha pattinato # e e : <pattinava pattinava> [/] pattinava # e il ghiaccio si era rotto # [...]

Dall’esempio sopra citato si evince che l’informatore, che non ha introdotto l’elemento *ghiaccio* all’inizio della vicenda, lo riprende solo in un secondo momento, ovvero quando tale elemento diventa essenziale per l’evoluzione della storia, dal momento che la rottura del ghiaccio causa la caduta del bambino nell’acqua fredda di un lago e il conseguente salvataggio da parte del cane.

Nelle produzioni dei nostri apprendenti “tardivi” dell’italiano **aumenta notevolmente la percentuale di informazioni ambigue** circa la localizzazione spaziale, dal momento che si riscontrano due **casi di omissione completa del *setting*** (cfr. es. 35 e 36) e due in cui, pur in presenza di indicazioni circa la caratterizzazione ambientale della storia, permangono comunque delle ambiguità, che non permettono all’interlocutore di visualizzare correttamente lo scenario in cui si svolge la vicenda (cfr. es. 37). Per quanto riguarda l’omissione totale del *setting*, si osservi

l’esempio seguente, in cui l’informatrice omette completamente i riferimenti allo scenario iniziale, introducendo direttamente l’evento centrale della vicenda:

- (35) Cristina (apprendente “tardiva”):
allora c’ era un cane che # voleva andare a pattinare # allora il suo padrone gli ha messo un giubbino e la sciarpa # sono andati a pattinare # e : il cane si ha messo un pattino e è andato a provare a pattinare # poi è tornato dal padrone e il padrone si è messo tutti e due i pattini # ha pattinato però dopo è caduto # e il cane # l’ ha salvato.

Questi casi, in cui pur in assenza del *setting* iniziale è possibile comprendere l’evoluzione della storia, si oppongono ad altri casi in cui invece l’assenza della caratterizzazione ambientale è accompagnata da una scarsa coerenza nel filo del racconto, che impedisce all’interlocutore di comprendere elementi essenziali della vicenda:

- (36) Medi (apprendente “tardivo”):
c’ era un bambino e un # cane # sono andati a giocare su e : +//.
<sono> [/] sono andati a giocare # e il bambino # <ha rotto quel # ha rotto ##> [//] è andato <sotto il mare #> [/] sotto il mare # e poi # l’ ha aiutato il cane # e poi e : sono andati a casa # e lui <è #> [//] ha messo # quello addosso # è andato a casa ##.

Come già accennato, vi sono dei casi in cui, nonostante la presenza di qualche riferimento ambientale all’inizio della narrazione, permangono delle ambiguità circa il *setting* generale della storia, come avviene nell’esempio proposto di seguito:

- (37) Xie Jiang Tao (apprendente “tardivo”):
*INV: ok cominciamo quando vuoi.
*SBJ: e : cane mattina svegliato # poi <guarda #> [//] c’ è # <come_si_chiama> # cocce.
*INV: ghiaccio.
*SBJ: <ghia ghiaccio> [/] ghiaccio poi # vede # suo amico # ragazzo # e : esce fuori poi ritorna lì dentro poi # ragazzo prende un maglietta e un sciarpa da lui # poi prende scarpe per giocare # [...]

All’inizio della sua narrazione, nonostante le difficoltà di tipo lessicale, l’informatore introduce qualche riferimento alla caratterizzazione ambientale, attraverso l’entità *ghiaccio*, ma in un secondo momento utilizza forme verbali seguite da elementi anaforici come *fuori* e *lì dentro* senza aver mai specificato l’entità alla quale tali forme si riferiscono, determinando come risultato una produzione non coesa ed ambigua.

Anche nelle narrazioni prodotte dagli adolescenti italofoeni si riscontrano casi in cui gli informatori scelgono di menzionare solo in un secondo momento un dato elemento spaziale:

- (38) Diego (italofono):
allora e : ci sta questo cane che e : si incontra con questo bambino che # gli da # e : # un vestito e una sciarpa # praticamente vanno # a sciare # e il ragazzo cade # <nel nel nella> [/] nel ghiaccio e praticamente il cane l’aiuta a # risalire e # tornano ##.

Tuttavia, a differenza di quanto avviene nelle narrazioni degli apprendenti “tardivi” dell’italiano, e come nel caso dei bilingui precoci, non si riscontrano casi di omissione completa del *setting*.

Una corretta presentazione dello scenario in cui si svolge la trama della storia passa anche attraverso il tipo di entità menzionata dagli informatori per definire lo spazio in cui si muovono i protagonisti. Per quanto riguarda la narrazione della storia del bambino e del cane, le entità menzionate più spesso dai tre gruppi di adolescenti intervistati risultano essere la casa, il lago, l’acqua, il ghiaccio e la cuccia, che comunque risultano attestare con percentuali di frequenza differenti a seconda del campione di informatori considerato.

In tutti i gruppi di locutori, l’entità spaziale menzionata più spesso è la casa: la sua percentuale di attestazione risulta infatti pari al 92,8% nelle narrazioni degli adolescenti italofofoni (cfr. es. 39), all’83,3% in quelle degli apprendenti dell’italiano come lingua seconda (cfr. es. 40) e addirittura al 100% in quelle dei bilingui precoci (cfr. es. 41):

- (39) Giorgia B. (italofona):
allora praticamente c’ è questo cane # e : che sta fuori di casa # [...]
- (40) Soukaina (apprendente “tardiva”):
c’ era un cane che viveva vicino a una casa # [...]
- (41) Antonio (bilingue precoce):
<c’ era un cane che #> [/] c’ era un cane <vicino a una> [/] che abitava vicino a una casa # [...]

Risultano invece attestati con minore frequenza i riferimenti alla cuccia del cane, ma per tale tipo di entità si riscontrano maggiori differenze tra i tre gruppi di adolescenti intervistati, dal momento che essa risulta introdotta abbastanza spesso dagli informatori italofofoni (57,1%) e dai bilingui precoci (50%), ma mai dagli apprendenti “tardivi” dell’italiano, probabilmente per difficoltà di tipo lessicale. Per l’introduzione di tale entità, si osservino gli esempi riportati di seguito:

- (42) Habib (bilingue precoce):
allora c’ era un cane # che esce dalla sua cuccia e chiama il padrone # [...]
- (43) Sveva (italofona):
allora praticamente c’ è questo cane che ha questo padrone # e praticamente la mattina quando si sveglia che sta nella sua cuccia <fuori> [/] fuori della casa del padrone # [...]

Tra i vari elementi che caratterizzano la localizzazione spaziale della vicenda, un ruolo centrale è svolto dall’entità *ghiaccio*, che, oltre a contribuire alla definizione dello scenario in cui è ambientata la storia, determina in modo attivo l’avanzamento della vicenda, dal momento che sarà proprio la presenza del ghiaccio ad indurre il cane ed il suo padrone ad andare a pattinare e in seguito sarà la rottura del ghiaccio stesso a causare la caduta del bambino nell’acqua ed il conseguente salvataggio da parte del cane. La centralità dell’elemento *ghiaccio* nella trama narrativa si manifesta nella sua alta frequenza di attestazione nelle narrazioni prodotte sia dai bilingui precoci (cfr. es. 44) che dagli italofofoni (cfr. es. 45). Il riferimento ad esso è infatti attestato nelle narrazioni di tutti gli informatori appartenenti a questi due gruppi:

- (44) Patrick (bilingue precoce):
[...] il cane vedendo che voleva pattinare soltanto il padrone si offende girandosi # piangendo # e : # il padrone vedendo il cane piangere vuole tornare indietro solo che <il> [/] il ghiaccio si rompe # e # il cane <cerca> [/] vuole salvarlo solo <che e :> [/] che senza pattini potrebbe scivolare andando pure lui dentro il ghiaccio # [...]
- (45) Laura (italofona):
[...] e : il padrone gli ha dato una cosa da mettersi addosso # una sciarpa # un golfino # e <sono andati> [/] cioè si sono presi pure dei pattini e sono andati # sulla pista # sul ghiaccio a sciare [...]

L’occorrenza dell’elemento *ghiaccio* è invece **meno frequente** nelle produzioni linguistiche degli adolescenti immigrati che stanno apprendendo l’italiano come lingua seconda (50%), e ciò risulta probabilmente giustificato da difficoltà di tipo lessicale, come si evince dal nostro esempio (37), riproposto di seguito come (46):

- (46) Xie Jiang Tao (apprendente “tardivo”):
*INV: ok cominciamo quando vuoi.
*SBJ: e : cane mattina svegliato # poi <guarda #> [//] c’ è # <come_si_chiama> # cocce.
*INV: ghiaccio.
*SBJ: <ghia ghiaccio> [/] ghiaccio poi # vede # suo amico # ragazzo # e : esce fuori poi ritorna lì dentro poi # ragazzo prende un maglietta e un sciarpa da lui # poi prende scarpe per giocare # [...]

Nel momento in cui i due protagonisti della storia decidono di andare a pattinare sul ghiaccio si verifica un cambiamento rispetto alla scenario iniziale, dal momento che essi devono spostarsi dalle loro rispettive case per raggiungere un luogo aperto in cui potersi muovere liberamente. Nel corso della nostra indagine abbiamo tenuto conto dei casi in cui tale movimento nello spazio viene segnalato dai nostri informatori in modo esplicito, ovvero attraverso il riferimento ad una nuova entità spaziale nel cui ambito si svolge il seguito della vicenda.

Tale nuovo riferimento spaziale viene segnalato da due bilingui precoci su otto, che hanno scelto l’entità *lago* per definire il nuovo scenario ambientale:

- (47) Adam (bilingue precoce):
[...] poi e : andò a prendere dei pattini per pattinare sul ghiaccio e sono andati fuori dove stava il lago ghiacciato # [...]

Nelle produzioni degli apprendenti “tardivi” dell’italiano tale cambio di scenario viene invece segnalato da un’unica informatrice, che ha localizzato la scena nei pressi di un fiume:

- (48) Maria (apprendente “tardiva”):
[...] poi ha preso il suo pattino e sono andati a pattinare # quando sono andati sul fiume # al cagnolino ci andavano grandi <le> [/] le scarpe # e il padrone <se li mette> [/] se li mette lui # [...]

Per quanto riguarda le produzioni linguistiche degli adolescenti italofoeni, i riferimenti espliciti al cambio di scenario appaiono più frequenti, infatti risultano attestati nelle narrazioni di sei informatori su quattordici. In particolare, tale nuova ambientazione viene definita in quattro casi attraverso l’entità *lago* (cfr. es. 49), in due casi facendo riferimento ad una *pista di pattinaggio* (cfr. es. 50), in un caso attraverso il termine *fiume* (cfr. es. 51), e nell’ultima occorrenza utilizzando il termine *riva*, che richiama in modo implicito l’entità nel cui ambito i due protagonisti si trovano per pattinare (cfr. es. 52):

- (49) Gabriele (italofono):
[...] allora e : poi dopo il padrone prende i pattini # e e : vanno vicino al lago ghiacciato [...]
- (50) Emanuele (italofono):
[...]]e lo porta <in un> [/] in un bosco dove # appunto c’ è una pista di pattinaggio [...]
- (51) Luigi (italofono):
[...] decidono di andare a pattinare # vanno vicino a questo fiume che era ghiacciato [...]
- (52) Sveva (italofona):
prende una scala [...] # la prende e la sposta e la mette sul ghiaccio così che il padrone si possa attaccare alla scala e andare a riva # [...]

L’ultima tra le entità menzionate più spesso dai nostri informatori è l’acqua, introdotta nella maggior parte dei casi in seguito alla rottura del ghiaccio e alla successiva caduta del bambino:

- (53) Ziyu (bilingue precoce):

[...] e poi all’ improvviso <cade> [/] il ghiaccio si scioglie e lui cade <in un> [/] nell’ acqua [...]

- (54) Ludovica (italofona):
[...] mentre va a pattinare però e : il ghiaccio si rompe e quindi il bambino cade nell’ acqua [...]

Tuttavia, soprattutto nelle narrazioni prodotte dai nostri apprendenti dell’italiano come lingua seconda, si riscontrano anche dei casi in cui l’entità *acqua* viene introdotta all’inizio della vicenda per indicare il *setting* generale, in sostituzione del termine *ghiaccio*, e ciò potrebbe riflettere delle difficoltà di tipo lessicale:

- (55) Vadim (apprendente “tardivo”):
è venuto questo cane e aiutano ragazzo # è venuto a casa è venuto da # questo ragazzo perché # e : c’ è neve # no non c’ è neve è solo tutto verde e c’ è acqua fredda # e : lui va da questo ragazzo # e : <come> [/] è buttato acqua come ha buttato acqua e questo cane <ha pre> [/] ha preso scala # e dato al ragazzo e dopo preso la sciarpa # e # il ragazzo <preso> [/] preso e è andato questa scala di # casa e bevuto un tè # è finito così.

- (56) Soukaina (apprendente “tardivo”):
*SBJ: c’ era un cane che viveva vicino a una casa [...] il cane è sceso dalla sua casa # poi ha trovato un po’ d’ acqua # <è andato è andato xxx alla> [/] è andato vicino a quella casa che stava vicino a lui # ha detto che sta un po’ d’ acqua # poi <il ragazzo e :> [/] il signore è sceso ad asciugare l’ acqua # [...] il cane prese il coso del # come si chiama? # come <stiva> [/] stivale per scivolare.
*INV: pattini.
*SBJ: i pattini # [...] vanno a scivolare # poi e : il posto <dove stanno> [/] dove stavano scivolando # +//.
*INV: il ghiaccio.
*SBJ: il ghiaccio # <e :> [/] e : il ghiaccio ## +//.
*INV: si rompe.
*SBJ: si rompe e cade il bambino dentro all’ acqua [...]

È possibile infine tenere in considerazione l’utilizzo di elementi che, pur non veicolando informazioni circa la localizzazione generale della vicenda, possono comunque contribuire alla caratterizzazione dello scenario in cui si svolge la storia. In tale ambito vanno collocati i riferimenti alle notazioni atmosferiche, ad esempio al fatto che la vicenda si svolge in inverno o di mattina. L’uso di tale tipo di indicazioni appare più frequente nelle produzioni dei nostri bilingui precoci (50%), è sensibilmente più raro ma comunque ben attestato in quelle degli adolescenti italofoeni (35,7%), mentre è quasi del tutto assente nelle narrazioni degli apprendenti “tardivi” dell’italiano, in cui se ne riscontra una sola occorrenza (16,7%). A tal proposito, si osservino gli esempi seguenti:

- (57) Patrick (bilingue precoce):
la storia parla di un cane che # svegliandosi la *mattina* trova # acqua per terra # [...]
- (58) Ziyu (bilingue precoce):
è un giorno d’ *inverno* e il cane si svegliò # [...]
- (59) Bianca (italofona):
allora è un cartone animato praticamente c’ è <questo cane> [/] questo cagnolino che praticamente si sveglia la *mattina* e trova tutto attorno <alla sua> [/] alla sua cuccia <un> [/] una specie di laghetto ghiacciato [...]
- (60) Sveva (italofona):
[...] ma visto che il ghiaccio non era molto duro il padrone cade dentro all’acqua che comunque era molto fredda perché era *inverno* # [...]

“L’espressione dei riferimenti spaziali in italiano lingua materna e lingua seconda: adolescenti italofoeni, bilingui precoci e apprendenti “tardivi” a confronto” _ Anna Rita Fusco

- (61) Xie Jiang Tao (apprendente “tardivo”):
e : cane *mattina* svegliato # poi <guarda #> [/] c’ è # <come_si_chiama> # cocce [...]

Si riscontrano delle differenze anche nell’uso di altri elementi che caratterizzano l’ambientazione della vicenda, che in genere appaiono più frequenti nelle narrazioni prodotte dagli adolescenti italofoeni. Tali elementi comprendono dei riferimenti a dettagli minoritari dell’ambientazione, veicolati attraverso entità come *scale*, *cancelli*, *porte*, *alberi*, o delle indicazioni circa lo scenario generale, espresse attraverso l’introduzione di entità quali *bosco*, *giardino*, *erba*, etc. Si considerino a tal proposito gli esempi riportati di seguito:

- (62) Gabriele (italofono):
[...] va *vicino al cancello* # fa le sue cose # e : torna # scivola e va a finire <sulla> [/] sulla faccia *sulle scale* # [...]
- (63) Luigi (italofono):
[...] una mattina che fa molto freddo # <il il il ter no il terrazzo> [/] *tutto il giardino* si era ghiacciato # quindi il cane appena esce dalla sua cuccia # prende e scivola # e non si riesce ad alzare # si alza e : poi piano piano si aggrappa *vicino a # una scala* [...]
[...] il padrone si aggrappa <e lo ti> [/] e il cane tira fuori il padrone fuori dall’acqua e così poi <tornano> [/] riescono ad uscire dall’acqua e dal ghiaccio e arrivano *sopra all’erba* # [...]
- (64) Sveva (italofona):
[...] così prende una scala <che stava m :> [/] una scala e : *che stava appoggiata sopra a un albero* [...]

Tali riferimenti, pur presenti nelle narrazioni dei nostri bilingui precoci, risultano comunque più rari rispetto alle produzioni degli informatori italofoeni, e sono inoltre contraddistinti da una **minore variazione lessicale**, essendo limitati a due occorrenze del termine *scale* e tre dell’entità *porta*:

- (65) Antonio (bilingue precoce):
[...] c’ era un cane <vicino a una> [/] che abitava vicino a una casa # quella mattina tutto era scivoloso allora # prova <a anda> [/] a andare <dal pa> [/] dal padrone # prova a *salire le scale* però scivolava [...]
- (66) Alessia (bilingue precoce):
[...] ha avvistato una *porta* accanto alla <cu> [/] cuccia # usciva un bambino # [...]

L’introduzione di tali elementi risulta invece **del tutto assente** nelle narrazioni degli adolescenti giunti in Italia dopo gli otto anni, che si contraddistinguono in generale per una minore variazione lessicale, come prevedibile dalla loro non completa padronanza della lingua seconda.

Tavola 10. Le entità menzionate per la localizzazione spaziale in “Reksio”

	Casa	Lago	Acqua	Ghiaccio	Cuccia
Bilingui precoci	8 (100%)	2 (25%)	7 (87,5%)	8 (100%)	4 (50%)
Apprendenti “tardivi”	5 (83,3%)	-	4 (66,7%)	3 (50%)	-
Italofoeni	13 (92,8%)	4 (28,6%)	9 (64,3%)	14 (100%)	8 (57,1%)

Tra gli obiettivi della nostra analisi vi è quello di identificare il modo in cui i locutori da noi intervistati esprimono la relazione tra forme verbali ed entità che veicolano informazioni di natura spaziale. Tali entità possono infatti essere riprese in modo esplicito (cfr. es. 67), essere segnalate in modo indiretto da una forma avverbiale (cfr. es. 68) o rimanere totalmente implicite, lasciando quindi solo al verbo il compito di veicolare l’informazione di natura spaziale (cfr. es. 69):

- (67) Habib (bilingue precoce):
[...] il cane prende una scala # lo vuole salvare # e <sa> [/] *sale lui sulla scala* [...]
- (68) Alessia (bilingue precoce):
[...] il cane lo voleva salvare prese una scala # però il cane non arrivava fino al punto dove # stava il ragazzo # e lui ci saliva sopra # [...]
- (69) Soukaina (apprendente di L2):
[...] poi il cane voleva aiutarlo ma <non riu> [/] non riusciva a aiutarlo # poi # ha mandato una cosa per aiutarlo [...] e *l’ ha fatto salire* [...]

L’analisi dei dati a nostra disposizione permette di constatare che per tutti e tre i nostri gruppi di informatori la strategia preferenziale per l’esecuzione del compito proposto è l’associazione della forma verbale con un sintagma nominale, che permette di veicolare in modo esplicito il riferimento alle entità nel cui ambito si collocano le azioni dei protagonisti.

Infine, tra le forme avverbiali che è possibile associare al verbo per veicolare informazioni di natura spaziale vanno inclusi anche elementi come *qui, qua, lì, là, lassù, quaggiù*, etc., i quali possono generare una piena comprensione del riferimento locativo da parte dell’ascoltatore solo in caso di condivisione visiva del supporto o di una precedente esplicitazione linguistica di tale riferimento. Dall’analisi dei nostri dati si evince che l’utilizzo di tali forme non è preferito da nessuno degli adolescenti intervistati. Infatti se ne riscontrano solo cinque occorrenze nelle narrazioni dei nostri bilingui precoci, tra l’altro concentrate nelle produzioni di soli due informatori, mentre tali elementi risultano essere completamente assenti nei racconti degli altri due gruppi di locutori intervistati. Per l’uso di tali forme avverbiali da parte dei bilingui precoci si considerino gli esempi seguenti:

- (70) Ghilman (bilingue precoce):
[...] poi loro erano usciti fuori # per andare a pattinare # <hanno preso> [/] un pattino l’ ha preso lui # il cane # e un <pattino l’ ha> [/] un pattino lo teneva # il ragazzino # mò il cane era andato a pattinare con un piede # e : # <il> [/] il padrone ha detto vieni *qua* vieni # il cane era andato *là* [...]
- (71) Patrick (bilingue precoce):
la storia parla di un cane che # svegliandosi la mattina trova # acqua per terra # e # uscendo dalla sua cuccia scivola sempre # e : però riesce ad andare <da> [/] dove non c’ è acqua # fa i suoi bisogni la mattina # e va a chiamare il suo padrone # gli fa vedere <che cosa è successo # e : # lì dove> [/] che era caduta tutta quell’ acqua lì # *in quel posto lì* # [...]
[...] decidono di andare a pattinare e quindi il padrone rientra in casa e # prende dei pattini e vanno # dove c’ è il ghiaccio per pattinare # vicino casa loro # [...] il ghiaccio si rompe # e # il cane <cerca> [/] vuole salvarlo solo <che e :> [/] che senza pattini potrebbe scivolare andando pure lui dentro il ghiaccio # allora vede una scala *lì vicino* # e : <la> [/] # cerca <di allungarlo> [/] di metterlo vicino al padrone # [...]

Le forme *qua, là* e *lì* negli esempi sopra riportati non veicolano delle informazioni totalmente ambigue, dal momento che i referenti di tali avverbi sono intuibili dal contesto. Per quanto riguarda lo stralcio tratto dall’intervista all’ informatore Ghilman, sebbene le forme deittiche *qua* e *là* non trasmettano un’informazione spaziale esplicita, il locutore aveva precedentemente affermato che i due protagonisti erano usciti di casa per andare a pattinare, e che successivamente il cane si era allontanato dal suo padrone: quindi, nel contesto in cui vengono usate, tali forme permettono comunque all’interlocutore, se non di cogliere in maniera dettagliata la nuova ambientazione della scena ed i riferimenti spaziali che la caratterizzano, almeno di comprendere le linee essenziali dei movimenti dei protagonisti. Nella narrazione dell’ informatore Patrick i riferimenti spaziali veicolati da tale tipo di espressioni avverbiali appaiono ancora meno ambigui, dal momento che nel contesto linguistico che li precede il locutore ha comunque fornito informazioni circa il loro referente, così che tali elementi assumono un valore anaforico e risultano pertanto comprensibili per l’ascoltatore.

Tavola 11. Il mantenimento referenziale delle entità spaziali in “Reksio”

	Forme nominali piene	Forme anaforiche	Riferimento implicito
Bilingui precoci	54 (51,9%)	18 (17,3%)	32 (30,8%)
Apprendenti “tardivi”	17 (41,5%)	10 (24,3%)	14 (34,1%)
Italofoeni	92 (48,9%)	17 (9%)	79 (42%)

Consideriamo infine l’espressione dei riferimenti spaziali nell’ambito dei compiti narrativi basati su un supporto iconico, ovvero le storie del gatto e del cavallo.

Per quanto riguarda la **storia del gatto**, l’analisi delle narrazioni prodotte dai nostri informatori ha permesso di constatare che sia gli adolescenti italofoeni che i bilingui precoci tendono ad introdurre la storia con dei riferimenti allo spazio (con delle percentuali, rispettivamente, del 65% e del 62,5%). Una corretta introduzione del *setting* è riscontrabile negli esempi seguenti:

(72) Patrick (bilingue precoce):
c’ era una volta una famiglia di uccelli # <che #> [/] che avevano un nido sopra # a un albero # [...]

(73) Dalia (italofona):
allora c’ è un albero # e su quest’ albero c’ è un ramo # e su questo ramo <ci sono> [/] c’ è una mamma uccello con un nido al di sotto e ci sono dei piccoli uccellini ## [...]

In entrambi i gruppi, inoltre, è possibile constatare che le entità menzionate per la localizzazione spaziale iniziale vengono spesso accompagnate da qualche riferimento ai personaggi, sia che esse rappresentino il focus principale della proposizione (cfr. es. 74), sia che l’attenzione sia invece centrata sui protagonisti (cfr. es. 75) :

(74) Alessia (bilingue precoce):
sta un nido di uccellini # e : ## <con> [/] con la mamma # [...]

(75) Ghilman (bilingue precoce):
c’ era una volta un uccellino e i suoi piccini # un giorno un micetto passava <per> [/] per i boschi # e a un certo punto vide un albero pieno di uccellini # [...]

La percentuale di introduzione corretta del *setting* spaziale si riduce nelle produzioni linguistiche dei giovani immigrati giunti in Italia dopo gli otto anni di vita, in cui risulta attestata al 33,3%. Infatti solo due dei sei adolescenti appartenenti a questo gruppo hanno cercato di fornire delle informazioni sullo scenario in cui si svolge la storia, nonostante delle difficoltà di tipo lessicale:

(76) Vadim (apprendente “tardivo”):
c’ è <un> [/] un uccello e gli uccellini albero # è venuto gatto di albero # e l’ uccello è andato via # [...]

(77) Soukaina (apprendente “tardiva”):
<e :> [/] e : c’ era un albero # e c’ era come un dado # dove sta un uccellino # e : l’ uccellino ha visto un gatto che stava sotto all’ albero # <poi l’ uccellino # poi l’u #> [/] l’uccellino se n’ è andato via # [...]

Tavola 12. Il *setting* iniziale nella storia del gatto

	<i>Setting</i> introdotto in modo completo	Introduzione semplice (“c’è un albero”)	Entità spaziale come focus principale + personaggi (“c’è un nido con degli uccelli”)	Entità animata come focus principale + riferimento spaziale (“ci sono degli uccelli su un albero”)
Bilingui precoci	5 (62,5%)	-	1 (20%)	4 (80%)
Apprendenti “tardivi”	2 (33,3%)	-	1 (50%)	1 (50%)
Italofofoni	13 (65%)	3 (21,4%)	5 (35,7%)	6 (42,8%)

In assenza di un *setting* iniziale esplicito, nelle narrazioni dei bilingui precoci e in quelle degli apprendenti “tardivi” si riscontra un maggior equilibrio tra ripresa tardiva degli elementi spaziali non introdotti all’inizio della narrazione e omissione totale del *setting*, mentre quest’ultima strategia appare molto marginale e minoritaria presso gli adolescenti italofofoni.

Nelle narrazioni di tutti e tre i gruppi di informatori considerati, l’entità menzionata più spesso per definire lo scenario in cui si svolge la storia è l’albero, nominato dal 75% dei bilingui precoci, dal 66,7% degli apprendenti “tardivi” e dall’80% degli italofofoni. L’alta frequenza con la quale tale entità viene introdotta è probabilmente dovuta alla sua salienza percettiva, ossia alle sue notevoli dimensioni, oltre al valore che essa assume all’interno della storia, in quanto gli uccelli sono collocati proprio sulla sommità dell’albero, su cui il gatto cercherà di arrampicarsi per prenderli.

La seconda entità più menzionata per la localizzazione spaziale è il nido, la cui introduzione risulta però più frequente nelle narrazioni degli adolescenti italofofoni, in cui risulta attestata nel 60% dei casi. Per quanto riguarda i bilingui precoci, tale entità viene introdotta da tre informatori su otto (37,5%), mentre, nel gruppo degli apprendenti “tardivi” dell’italiano, solo una informatrice fa riferimento ad essa (16,7%). Lo scarso riferimento all’entità nido da parte di quest’ultimo gruppo di informatori potrebbe essere dovuto ad una difficoltà di tipo lessicale, come si evince nello stralcio di intervista seguente:

(78) Soukaina (apprendente “tardiva”):

<e :> [/] e : c’ era un albero # e c’ era come un dado # dove sta un uccellino # e : l’ uccellino ha visto un gatto che stava sotto all’ albero # <poi l’ uccellino # poi l’u #> [/] l’uccellino se n’ è andato via # e : e il gatto stava guardando il dado [...] il gatto voleva salire sopra al dado # e <c’ è> [/] il cane ha tirato # il gatto # poi è venuto l’ uccello per aiutare i suoi figli e il gatto se n’ è scappato e il cane se n’ è andato dietro di lui.

Nell’esempio sopra riportato, l’informatrice mostra una chiara difficoltà a trovare un elemento lessicale adatto ad indicare l’entità *nido*, tuttavia cerca di far riferimento ad una entità simile ad esso nella forma e nelle dimensioni, per permettere all’interlocutore di visualizzare correttamente la scena.

Tra le altre entità menzionate per la localizzazione spaziale ricorre il termine *ramo*, che però assume un ruolo più marginale nella definizione dello scenario della vicenda, dal momento che viene menzionato solo da due informatori italofofoni (cfr. es. 79), e mai da quelli immigrati.

(79) Davide M. (italofono):

ok allora si vede nella prima scena su un ramo degli uccelli con la loro madre ## [...]

In altri due casi, gli informatori italofofoni usano dei termini che costituiscono una ulteriore specificazione del termine *albero* (cfr. es. 80 e 81), mentre ciò non avviene mai nelle narrazioni dei bilingui precoci e degli apprendenti “tardivi”, indice ancora una volta di una minore specificità lessicale nelle produzioni linguistiche di questi ultimi.

“L’espressione dei riferimenti spaziali in italiano lingua materna e lingua seconda: adolescenti italofofoni, bilingui precoci e apprendenti “tardivi” a confronto” _ Anna Rita Fusco

- (80) Emanuele (italofono):
[...] il gatto cerca di arrampicarsi all’ albero dove è depositato il nido # e quindi volendo attaccarlo non ci riesce perché un cane impedisce al gatto di salire *sul tronco* [...]
- (81) Gabriella (italofona):
[...] viene un gatto # e praticamente questo gatto salta *sulla corteccia* per arrivare al nido # [...]

Infine, solo un informatore, appartenente al gruppo dei bilingui precoci, introduce il termine *boschi* per localizzare lo scenario generale in cui si svolge la vicenda, e che quindi ingloba tanto i personaggi quanto lo stesso albero. Si consideri a tal proposito l’esempio 75 *supra*, ripetuto qui di seguito come (82):

- (82) Ghilman (bilingue precoce):
c’ era una volta un uccellino e i suoi piccini # un giorno un micetto passava <per> [/] per i boschi # e a un certo punto vide un albero pieno di uccellini # [...]

Tavola 13. Le entità menzionate per la localizzazione spaziale nella storia del gatto

	Albero	Nido	Ramo	Altri
Bilingui precoci	6 (75%)	3 (37,5%)	-	Boschi
Apprendenti “tardivi”	4 (66,7%)	1 (16,7%)	-	-
Italofofoni	16 (80%)	12 (60%)	2 (10%)	Tronco, tana, corteccia

Per quanto riguarda il mantenimento referenziale delle entità che veicolano informazioni di natura spaziale, non si osservano notevoli differenze nelle strategie impiegate dai tre gruppi di adolescenti intervistati. Tutti i nostri locutori preferiscono infatti il mantenimento referenziale implicito, seguito dall’uso di forme nominali piene e infine dalle forme avverbiali anaforiche, che in tutti i gruppi considerati risulta inferiore al 10%.

Tavola 14. Il mantenimento referenziale delle entità spaziali nella storia del gatto

	Forme nominali piene	Forme anaforiche	Riferimento implicito
Bilingui precoci	6 (18,2%)	3 (9%)	24 (72,7%)
Apprendenti “tardivi”	8 (30,7%)	1 (3,8%)	17 (65,4%)
Italofofoni	27 (23%)	10 (8,6%)	80 (68,3%)

Per quanto riguarda invece l’impiego di forme quali *qui, qua, lì, là, quassù, laggiù*, etc., si è constatato che esse non costituiscono una strategia preferenziale per nessuno dei locutori intervistati. Tali elementi risultano infatti totalmente assenti nelle narrazioni degli adolescenti italofofoni e degli apprendenti “tardivi”, mentre se ne riscontra una sola occorrenza nel gruppo di bilingui precoci:

- (83) Patrick (bilingue precoce):
c’ era una volta una famiglia di uccelli # <che #> [/] che avevano un nido sopra # a un albero # un giorno <la> [/] la mamma <deci> [/] decide di andare a prendere da mangiare <ai loro> [//] ai suoi piccoli ## però e : *proprio lì* # e : in quel momento che decide di andare a prendere del cibo arriva <un gatto #> [/] un gatto [...]

L’ultimo supporto impiegato nel corso della nostra indagine è la **storia del cavallo** (cfr. Appendice 3). Per quanto riguarda l’introduzione del *setting* spaziale all’inizio della narrazione, la percentuale di introduzione di almeno uno degli elementi che lo contraddistingue risulta molto simile presso gli adolescenti italofofoni ed i bilingui precoci (rispettivamente, 90% e 87,5%), mentre essa si riduce nelle produzioni linguistiche dei nostri apprendenti “tardivi” dell’italiano (66,7%).

“L’espressione dei riferimenti spaziali in italiano lingua materna e lingua seconda: adolescenti italofoeni, bilingui precoci e apprendenti “tardivi” a confronto” _ Anna Rita Fusco

(84) Adam (bilingue precoce):
[...] sta un cavallo che sta giocando vicino a uno steccato [...]

In generale, tutti e tre i gruppi di informatori considerati tendono a presentare le entità che veicolano informazioni di natura spaziale come elemento secondario di un’azione realizzata dai personaggi, anche se l’attestazione più elevata si riscontra presso i bilingui precoci. Si consideri l’esempio seguente:

(85) Francesco (italofono):
c’ è un cavallo che corre in una prateria e vede un recinto dove all’ interno c’ è un toro ## [...]

Tavola 15. Il *setting* iniziale nella storia del cavallo

	<i>Setting</i> introdotto in modo completo	Introduzione semplice (“c’è un recinto”)	Entità spaziale come focus principale + personaggi (“c’è un recinto con degli animali”)	Entità animata come focus principale + riferimento spaziale (“c’è un cavallo in un recinto”)
Bilingui precoci	7 (87,5%)	-	1 (10%)	9 (90%)
Apprendenti “tardivi”	4 (66,7%)	1 (20%)	1 (20%)	3 (60%)
Italofoeni	18 (90%)	4 (18,2%)	-	18 (81,8%)

Nei due casi in cui mancano dei riferimenti espliciti a qualunque elemento spaziale all’inizio della narrazione, i nostri apprendenti “tardivi” tendono ad omettere completamente i riferimenti spaziali. Infatti in tutte e due le occorrenze di assenza del *setting* iniziale, le entità non introdotte all’inizio della storia non vengono più recuperate nel corso della narrazione, e non si attestano quindi dei casi di ripresa tardiva:

(86) Xie Jiang Tao (apprendente “tardivo”):
*SBJ: un cavallo sta camminando # poi passare <un> [/] un <uccello> [/] uccello # poi # <quando> [/] quando passare # e : è stato caduta piedi # <fatto> [/] fatto male poi # venuto ## e : # ca # +//.
*INV: la mucca.
*SBJ: la mucca sì # mucca # aiutare # poi uccello prende medicina mucca <aiutare #> [/] per aiutare.

Al contrario, non si attestano casi di omissione totale del *setting* spaziale presso gli adolescenti italofoeni ed i bilingui precoci. In particolare, tra questi ultimi, solo un informatore non ha fornito indicazioni chiare circa l’ambientazione della vicenda, in quanto ha indicato l’entità *recinto* con un termine generico, non permettendo all’interlocutore di visualizzare correttamente la scena:

(87) Antonio (bilingue precoce):
c’ è un cavallo che vede *questa cosa* allora vuole provare a saltare # <però non ce la fa #> [/] però # non ce la fa e poi la rompe e poi va all’ ospedale ##.

Per quanto riguarda le entità menzionate dai nostri informatori per localizzare gli eventi ed i personaggi della storia, si osserva che in tutti e tre i gruppi considerati l’entità nominata più spesso risulta essere il recinto, introdotto dalla metà degli apprendenti di L2 e da tutti gli italofoeni e i bilingui precoci. Questa frequenza così elevata risulta giustificabile dalla salienza narrativa di tale elemento, che consente l’avanzamento della storia in quanto risulta essere la causa della caduta del cavallo. Tuttavia, tale entità ha causato delle difficoltà di tipo lessicale ai nostri apprendenti dell’italiano come lingua seconda, che in molti casi, sia prima di iniziare la narrazione, ossia

“L’espressione dei riferimenti spaziali in italiano lingua materna e lingua seconda: adolescenti italofoeni, bilingui precoci e apprendenti “tardivi” a confronto” _ Anna Rita Fusco

durante la fase di osservazione del supporto, sia durante l’esecuzione del compito, hanno chiesto all’intervistatore il nome di tale elemento:

- (88) Vadim (apprendente “tardivo”):
*SBJ: il cavallo guardato di mucca # e volevo andarsi di lei # e qua c’ è # +//.
*SBJ: come si chiama questo?
*INV: un recinto.
*SBJ: e : <un recinto #> [/] c’ è un recinto # [...]

In altri casi, invece, gli apprendenti di L2 hanno indicato l’entità *recinto* con un termine generico:

- (89) Soukaina (apprendente “tardiva”):
c’ era un cavallo # poi # e : <stava stava> [/] stava # seduto # poi stava una cosa che divide tra lui # e un altro animale # e e : il cavallo voleva andare da quell’ altro animale ma non riusciva <perché quella cosa> [//] perché stava una cosa che divide tra loro due [...]

Qualche incertezza nel riferimento a tale entità è stata riscontrata anche presso alcuni dei bilingui precoci che hanno partecipato all’indagine:

- (90) Alessia (bilingue precoce):
*SBJ: c’ è un cavallo che vuole saltare e : # il +//.
*SBJ: questo come si chiama?
*INV: steccato.
*SBJ: lo steccato # però <si ferm> [/] si fermava [...]

Nessuna difficoltà di tale tipo è invece stata riscontrata nel nostro campione di adolescenti italofoeni, come era prevedibile. Al contrario, per l’introduzione di tale entità si è constatata una grande variabilità lessicale, con l’uso spontaneo di termini differenti quali *recinto*, *steccato*, *staccionata*, *ostacolo*, etc.:

- (91) Andrea (italofono):
un cavallo [...] ad un certo punto si avvicina al *recinto* # dove è egli # e vede un bue [...]
- (92) Dalia (italofona):
[...] allora c’ è un cavallo che sta correndo # [...] e c’ è questa specie di [...] *steccato* ## [...]
- (93) Diego (italofono):
allora c’ è il cavallo che salta una *staccionata* # che però non la salta bene quindi cade e c’è un toro che <lo> [/] lo soccorre.
- (94) Laura (italofona):
allora in pratica ci sta questo cavallo che deve saltare un *ostacolo* # [...]

Per quanto riguarda l’ambientazione generale della storia, essa risulta espressa con meno frequenza dagli informatori di tutti e tre i gruppi. Solo tre dei nostri bilingui precoci introducono infatti dei riferimenti ad essa, che si manifestano in due occorrenze del termine *prato*, un’occorrenza del termine *fattoria* e una della parola *stalla*:

- (95) Patrick (bilingue precoce):
allora c’ era una volta un cavallo <che #> [/] che # correva sempre <per la #> [//] per il *prato* dove # ogni giorno # stava # [...]
- (96) Ghilman (bilingue precoce):

“L’espressione dei riferimenti spaziali in italiano lingua materna e lingua seconda: adolescenti italofoeni, bilingui precoci e apprendenti “tardivi” a confronto” _ Anna Rita Fusco

allora # c’ era una volta # e : # m : in una *fattoria* ## c’ era un cavallo # e un # <come_si_chiama?> # un bufalo ## [...]

(97) Ziyu (bilingue precoce):
il cavallo stava # correndo <e> [/] e stava giocando su un # *prato* # e vide che in un’ altra *stalla* # e : c’ era <il il> [/] il toro o la mucca [...]

Tali riferimenti sono più rari nelle narrazioni dei nostri apprendenti di L2, in cui se ne riscontra una sola occorrenza:

(98) Crisitna (apprendente “tardiva”):
allora sta un cavallo che fa i giri su # un *prato* ## [...]

La percentuale di riferimento esplicito alla localizzazione generale della vicenda presso il gruppo di controllo italofono (40%) appare molto simile a quella riscontrata per i bilingui precoci, infatti se ne riscontrano otto occorrenze su venti informatori. I termini utilizzati per definire lo scenario della storia sono: *campi, prato, prateria, erba*:

(99) Andrea (italofono):
ok allora vi è un cavallo che scorazza per i *campi* # [...]

(100) Bianca (italofona):
in pratica il personaggio <di questa #> [/] di questo fumetto è questo cavallo che corre libero nei *prati* come il suo spirito [...]

(101) Francesco (italofono):
c’ è un cavallo che corre in una *prateria* [...]

(102) Gabriele (italofono):
allora # c’ è questo cavallo che corre [...] in mezzo all’ *erba* # [...]

Tavola 16. Le entità menzionate per la localizzazione spaziale nella storia del cavallo

	Termini relativi all’ambientazione generale	Termini relativi al l’entità <i>recinto</i>	Altri
Bilingui precoci	3 (37,5%)	8 (100%)	Ospedale
Apprendenti “tardivi”	1 (16,7%)	3 (50%)	-
Italofoeni	8 (40%)	20 (100%)	-

L’analisi dei dati raccolti nel corso della nostra indagine ha permesso di osservare che anche nella narrazione della storia del cavallo tutti e tre i gruppi di adolescenti intervistati preferiscono veicolare l’informazione spaziale in maniera implicita nell’ambito del mantenimento referenziale, utilizzando generalmente forme verbali non associate né a un sintagma nominale pieno né ad una forma avverbiale anaforica. Tuttavia la percentuale d’uso di tale strategia di omissione risulta più elevata presso il gruppo di apprendenti di L2 (77,8%) rispetto alle narrazioni dei bilingui precoci (61,1%) e degli italofoeni (46,8%). Di seguito ne sono riportati due esempi:

(103) Cristina (apprendente “tardiva”):
[...] il cavallo salta # e cade ## [...]

(104) Gabriele (italofono):
[...] allora non riuscendo a saltare cade # [...]

Tra le forme avverbiali associabili al verbo per veicolare informazioni di natura spaziale vanno annoverati anche elementi come *qui, qua, lì, là, lassù, quaggiù*, etc., che possono essere utilizzati tanto in funzione anaforica, quando il loro antecedente è recuperabile dal contesto linguistico, quanto con valore deittico, nei casi in cui la comprensione del riferimento spaziale è possibile solo grazie alla condivisione visiva del supporto. Quest’ultima possibilità è stata riscontrata solo in due casi, ossia nelle narrazioni di due apprendenti dell’italiano come lingua seconda, Medi e Vadim, i quali hanno utilizzato il deittico *qua* senza aver mai introdotto il suo referente in precedenza, rendendo così impossibile all’interlocutore la piena comprensione della storia:

(105) Medi (apprendente “tardivo”):

*SBJ: c’ era un cavallo # che voleva venire *qua* #.

*INV: cioè?

*SBJ: poi voleva saltare <e> [/] e si è fatto male è caduto # e poi lo aiutò #.

*INV: chi?

*SBJ: e : # l’ amico.

(106) Vadim (apprendente “tardivo”):

*SBJ: il cavallo guardato di mucca # e volevo andarsi di lei # e *qua* c’ è # +//.

*SBJ: come si chiama questo?

*INV: un recinto.

*SBJ: e : <un recinto #> [/] c’ è un recinto [...]

Anche uno dei nostri bilingui precoci, Patrick, ha utilizzato la forma deittica *lì*, senza però generare ambiguità all’interno della sua narrazione, in quanto essa risulta accompagnata da una ulteriore specificazione e preceduta da una chiara descrizione del *setting*, assumendo quindi semplicemente un valore rafforzativo:

(107) Patrick (bilingue precoce):

allora c’ era una volta un cavallo <che #> [/] che # correva sempre <per la #> [/] per il prato dove # ogni giorno # stava # un giorno decise di saltare una [...] staccionata # però giusto che è la prima volta # e : si fa male a una # zampa # un bue *lì vicino* gli da una mano [...]

Per quanto riguarda invece gli adolescenti italofoeni, si riscontra una sola occorrenza dell’espressione *da lì*, per la quale è però possibile recuperare l’antecedente dal contesto linguistico:

(108) Luigi (italofono):

[...] l’ uccellino trasporta il # <il> [/] la valigetta del pronto soccorso al toro # che *da lì* prende una garza [...]

In generale, l’uso di elementi deittici o anaforici non risulta una strategia preferenziale per nessuno dei tre gruppi di informatori intervistati.

Tavola 17. Il mantenimento referenziale delle entità spaziali nella storia del cavallo

	Forme nominali piene	Forme anaforiche	Riferimento implicito
Bilingui precoci	4 (22,2%)	3 (16,7%)	11 (61,1%)
Apprendenti “tardivi”	3 (16,7%)	1 (5,5%)	14 (77,8%)
Italofoeni	18 (30%)	14 (23,3%)	28 (46,8%)

È evidente che un *corpus* di 35 informatori come il nostro non può determinare delle conclusioni di portata generale. Tuttavia, considerando in maniera globale i dati raccolti, è comunque possibile notare l’emergere di tendenze che contraddistinguono i tre gruppi di adolescenti intervistati.

In generale, le maggiori *défaillances* riscontrate presso i nostri apprendenti “tardivi” dell’italiano risultano giustificate dalla loro non completa padronanza della lingua seconda, dovuta alla brevità del loro contatto con la L2. Bisogna infatti ricordare che tali locutori sono giunti in Italia da meno di quattro anni, ad un’età compresa tra gli otto ed i tredici anni, periodo che si può identificare al limite del cosiddetto “punto critico”, cioè dell’età ottimale per apprendere una lingua seconda ed il linguaggio verbale in generale. Tali informatori hanno mostrato maggiori difficoltà nell’esecuzione dei compiti proposti e una maggiore tendenza a fornire informazioni spaziali implicite, probabilmente a causa di difficoltà di tipo lessicale. Gli interventi di recupero della scuola su tali soggetti dovrebbero perciò essere costanti e intensi, per prevenire la grande dispersione scolastica attestata dalle statistiche nazionali per i figli degli immigrati.

Al contrario, tanto nel compito di natura prettamente descrittiva quanto in quelli di tipo narrativo, i nostri giovani locutori appartenenti a famiglie immigrate ma nati in Italia o giunti nel nostro Paese nei primi anni di vita hanno mostrato una resa non molto diversa rispetto a quella degli adolescenti italofoeni, e questa somiglianza può indurci a formulare alcune riflessioni.

Il linguaggio riflette i processi psicologici e sociali dell’individuo nell’ambito dei rapporti con la famiglia, con la scuola e con i coetanei, e pertanto costituisce un’espressione cruciale di integrazione sociale. Da questo punto di vista, la nostra indagine permette di affermare che i nostri giovani bilingui appaiono **molto più integrati rispetto a molti adolescenti napoletani** (cfr. Giuliano 2006/ in corso di stampa) che, come loro, vivono in una zona problematica della città di Napoli, zona che può tendenzialmente generare fenomeni di degradazione sociale ed esperienze di socializzazione che si allontanano da una sana coscienza civile. In tale ambito, fondamentale risulta essere il ruolo educativo assunto dalla famiglia, la quale deve costituirsi come una guida per i giovani soggetti che vengono in contatto con la realtà sociale, una realtà che si fa spesso promotrice di modelli negativi e devianti rispetto ad una integra moralità.

I giovani bilingui intervistati nel corso della nostra indagine dimostrano che un ambiente familiare tendenzialmente solido può contribuire a promuovere una buona integrazione sociale dell’individuo. Infatti, nonostante i disagi legati alla loro condizione di figli di immigrati, i nostri informatori hanno mostrato di aver raggiunto una resa linguistica e psicologica non molto diversa rispetto a quella dei coetanei italofoeni provenienti da famiglie medio-alto borghesi e cresciuti in un ambiente familiare colto e privo di evidenti disagi o problematicità.

Tuttavia, nonostante la tendenziale attenzione mostrata nell’ambito dell’espressione dei riferimenti spaziali, le produzioni linguistiche dei nostri bilingui precoci hanno comunque rivelato la presenza di alcune lacune, soprattutto nell’ambito della minore specificità lessicale riscontrata rispetto agli italofoeni. È quindi necessario che la scuola prenda coscienza delle differenze che contraddistinguono i giovani apprendenti, poiché solo tale tipo di consapevolezza può condurre ad interventi efficaci, mirati alla piena integrazione degli studenti stranieri rispetto alla lingua, alle norme, alla struttura sociale e alle competenze richieste nella società ricevente.

“L’espressione dei riferimenti spaziali in italiano lingua materna e lingua seconda: adolescenti italofoeni, bilingui precoci e apprendenti “tardivi” a confronto” _ Anna Rita Fusco

Bibliografia

Bartlett, F. C., 1932, *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1964 [1 ed., 1932].

Besozzi, E., 1999, *Crescere tra appartenenza e diversità. Una ricerca tra i preadolescenti delle scuole medie di Milano*, Milano, Franco Angeli.

Besozzi E., 1998, “Insegnare in una società multietnica: tra accoglienza, indifferenza e rifiuto”. In G. Giovannini (a cura di), *Allievi in classe, stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all’immigrazione*, Milano, Franco Angeli.

Bowerman, M., 1996, “Learning how to structure space for language: A crosslinguistic perspective”. In Bloom P., / Peterson, M., / Nadel, L. / Garrett, M. (a cura di), *Language and Space*, Cambridge, MA: MIT Press, pp. 385-426.

Bowerman, M., 1996, “The origins of children’s spatial semantic categories: cognitive versus linguistic determinants”. In Gumperz, J. / Levinson, S. (a cura di), *Rethinking linguistic relativity*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 145-177.

Chini, M., (a cura di), 2004, *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un’indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, Milano, Franco Angeli.

Choi, S. / Bowerman, M. 1991, “Learning to express motion events in English and Korean: the influence of language-specific lexicalization patterns”, *Cognition*, 41, 83-121.

Dalla Zuanna G. / Farina P. / Stozza S., 2009, *Nuovi italiani*, Bologna, il Mulino.

Di Florio, T., 2007, “Immigrati e politiche di integrazione: il caso della Campania (sintesi di un’indagine di campo)”. *Relazione per il progetto FILEF*.

Fillmore, J. Charles, 1989, “Referential Movement in Descriptive and Narrative Discourse”. In R. Dietrich and C.F. Graumann (a cura di), *Language Processing in Social Context*, North Holland, Elsevier Science Publishers B.V., pp. 39-76.

Fischer, L. / Fischer, M. G., 2002, *Scuola e società multietnica. Modelli teorici di integrazione e studenti immigrati a Torino e Genova*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli.

Fischer L., 2003, *Sociologia della scuola*, Bologna, il Mulino.

Fischer L., 2007, *Lineamenti di sociologia della scuola*, Bologna, il Mulino.

Fondazione “Silvano Andolfi”, (a cura di), 2000, *La qualità della vita nelle famiglie immigrate in Italia*, Milano, Franco Angeli.

Giacalone Ramat, A., 1990, “Presentazione del progetto di Pavia sull’acquisizione di lingue seconde. Lo sviluppo di strutture temporali”. In Bernini, G. e Giacalone Ramat, A. (a cura di), *La temporalità nell’acquisizione di lingue seconde*, Milano, Franco Angeli.

Giovannini G., a cura di, 1998, *Allievi in classe, stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all’immigrazione*, Milano, Franco Angeli.

Giuliano, P., / D’Ambrosio, A. / Greco, P., 2003, “L’expression des relations spatiales en Italien langue première et langue seconde”. *Marges Linguistiques (rivista on line)* 5 : art. 6.

Giuliano, P., 2004, “La descrizione spaziale statica in italiano lingua seconda: relazioni spaziali e problemi di organizzazione testuale nelle interlingue di apprendenti americani”. *Linguistica e Filologia* 19: 97-229.

“L’espressione dei riferimenti spaziali in italiano lingua materna e lingua seconda: adolescenti italofoeni, bilingui precoci e apprendenti “tardivi” a confronto” _ Anna Rita Fusco

Giuliano, P., 2006, *Abilità narrativa ed emarginazione sociale*, Napoli, Liguori.

Giuliano, P., / Di Maio, L., 2007, “Abilità descrittiva e coesione testuale in L1 e L2: lingue romanze e lingue germaniche a confronto”. *Linguistica e Filologia* 25: 125-205.

Giuliano, P. (in corso di stampa), “Fattore età, input di esposizione e fattori socio-biografici nel processo di apprendimento di una lingua seconda: quale peso dare a ciascuno di essi?”, *Convegno-Seminario di Aggiornamento per l’insegnamento dell’Italiano come Lingua Seconda: Nuovi Contesti di Acquisizione e Insegnamento: l’Italiano nella Realtà Plurilingue*, Università degli Studi di Bergamo. A cura di Roberta Grassi e Michela Piantoni, Guerra edizioni.

Giuliano, P. (in corso di stampa), “Comparaison de phénomènes complexes en Italien et français par des adolescents bilingues et monolingues: focus sur le texte narratif”, *Travaux de Linguistique*.

Giuliano, P. (in corso di stampa), “La compétence narrative en Italien L1 : adolescents marginalisés vs adolescents issus d’un milieu privilégié”, *Atti del XVII Congresso Nazionale del GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell’Educazione Linguistica), Journées Scientifiques Internationales: Récits d’Enfants et d’Adolescents: Développements Typiques, Atypiques, Dysfonctionnements*, Paris-Sorbonne.

Giuliano, P. (in corso di stampa), “La competenza narrativo-testuale degli adolescenti: soggetti socio-culturalmente emarginati e soggetti privilegiati”. In A. Colombo / G. Pallotti (a cura di), *Atti del XVII Congresso Nazionale del GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell’Educazione Linguistica), L’Italiano per capire e per studiare. Educazione linguistica e oltre*, Università di Modena e Reggio Emilia, Reggio Emilia, Roma, Aracne.

Gopnik, A. 1980. *The development of non-nominal expressions in 12-24 month old children*. Unpublished doctoral dissertation, Oxford University.

Gopnik, A. / Meltzoff, A. N., 1986, “Words, plans, things, and locations: interactions between semantic and cognitive development in the one-word stage”. In S. A. Kuczaj II e M. D. Barrett (a cura di), *The development of word meaning*, Berlin: Springer-Verlag, pp. 199-223.

Hendriks, H. / Hickmann, M. 1995: “Référence spatiale et cohésion du discours: acquisition de la langue par l’enfant et par l’adulte”, *Réseau Européen des Laboratoires des Langues*, Barcellona, 23-25 marzo.

Hendriks, H. / Watorek, M. / Giuliano, P., 2004, “L’expression de la localisation et dumovement dans les descriptions et les récits en L1 et en L2”. *Langages* 155 : 106-126.

Hickmann, M., 1982, *The development of narrative skills: Pragmatic and metapragmatic aspects of discourse cohesion*. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago, Illinois.

Hickmann, M., 1987, “L’Ontogénèse de la cohésion dans le discours”. In M. Moscato e G. Piérait-Le Bonniec (a cura di), *Connaitre e le dire*, Bruxelles, Mardaga, pp. 239-262.

Hickmann, M., 1988, “Topics and subjects in discourse: An analysis of French children’s narratives”. Paper presented at the third European Conference on Developmental Psychology. Budapest, 15-19 giugno.

Hickmann, M. / Liang, J. / Hendriks, H. / Roland, F., 1990, “The development of discourse cohesion”, *Coding Manual*. Nijmegen: Max Planck Institut.

Johnston, J. R. / Slobin, Dan I., 1979, “The development of locative expressions in English, Italian, Serbo-Croatian and Turkish”, *Journal of Child Language* 6, pp. 529-545.

Johnston, J. R., 1988, “Children’s verbal representation of spatial cognition”. In: J. Stiles-Davis, M. Kritchvsky, & U. Bellugi (a cura di), *Spatial cognition: Brain bases and development*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum, pp. 195-206.

Klein, W. / von Stutterheim, C., 1989, “Referential movement in descriptive and narrative discourse”. In *Language Processing in Social Context*, R. Dietrich and C. F. Graumann (a cura di), Amsterdam: Elsevier Science Publishers B. V., pp. 39-76.

"L'espressione dei riferimenti spaziali in italiano lingua materna e lingua seconda: adolescenti italofoeni, bilingui precoci e apprendenti "tardivi" a confronto" _ Anna Rita Fusco

Klein, W. / von Stutterheim, C. 1991, "Text structure and referential movement". *Sprache und pragmatik* 22: 1-32.

Laurendeau, M. / Pinard, A., 1970, *The development of the concept of space in the child*. New York: International Universities Press.

Levelt, Willem J. M., 1982, "Cognitive styles in the use of spatial direction terms". In Jarvella, Robert J. e Klein, Wolfgang (a cura di), *Speech, Place and Action*, Chichester, Wiley, pp. 251-268.

Levelt, Willem, J. M., 1982, "Linearisation in describing spatial networks". In Hattori, Shiro / Inoue, Atsu (a cura di), *Proceedings of the XIIIth International Congress of Linguistics*, Tokyo, La Haye, pp. 199-200.

Levine, S. C. / Carey, S. 1982, "Up front: the acquisition of a concept and a word". *Journal of Child Language*, 9, 645-57.

Levinson, S. C., 1991, "Figure and ground in Mayan spatial description: Tzeltal locative descriptions". Working paper, Research Group Cognitive Anthropology, MPI, Nijmegen.

Linde, C. / Labov, W., 1975, "Spatial networks as a site for the study of language and thought", *Language*, 51 (4): 924-939.

Marani, D., 2010, "Le lingue minoritarie e il multilinguismo europeo". Relazione per il progetto "Lingue di minoranza a scuola a dieci anni dalla legge 482/99". Roma, 11 marzo.

Martiniello M., 1997, *Le società multietniche*, Bologna, il Mulino.

Massariello, G., 2004, "Le 'nuove minoranze' a Verona. Un osservatorio sugli studenti immigrati". In Bombi, Raffaella / Fusco, Fabiana (a cura di), *Città plurilingui / Multilingual cities. Lingue e culture a confronto in situazioni urbane*, Atti del Convegno internazionale di studi (Udine, 5-7 dicembre 2002), Udine, Forum, pp. 353-376.

Piaget, J. / Inhelder, B., 1956, *The child's conception of space*. London: Routledge and Kegan Paul.

Piaget, J. / Inhelder, B., 1967, *The child's conception of space*. New York: Norton.

Pulvirenti, F., 2009, "Applicazioni didattiche degli studi sulle sequenze di acquisizione della L2". Tesina finale del corso di formazione CIS. Università di Bergamo.

Rumelhart, D. E., 1975, "Notes on a schema for stories". In Brown, D. G./Collins, A. (a cura di). *Representation and Understanding: Studies in Cognitive Science*. New York: Academy Press, pp. 211-236.

Santagati M., 2009, "Mediazione interculturale a scuola: un'introduzione". In F. Lagomarsino e A. Torre (a cura di), *La scuola "plurale" in Liguria. Una ricerca su didattica e mediazione culturale, il melangolo*, Genova, pp. 15-66.

Santero, A., 2011, "L'inserimento scolastico degli alunni migranti in Italia. Appunti sul rapporto tra indicazioni centrali e pratiche locali". Relazione per la Espanet Conference "Innovare il welfare. Percorsi di trasformazione in Italia e in Europa". Milano, 29 settembre-1 ottobre.

Schober, Michael F., 1993, "Spatial perspective-taking in conversation", *Cognition*, 47: 1-24.

Selinker, L., 1972, *Interlanguage*, in *IRAL* X/3: 209-231.

Slobin, D.I., 1973, "Cognitive prerequisites for the development of grammar". In C.A. Ferguson, & D.I. Slobin (a cura di), *Studies of child language development*, pp. 175-211. New York: Holt, Reinhart, & Winston.

Slobin, Dan I., 1996, "From 'Thought and Language' to 'Thinking for Speaking'". In Gumperz, John J. / Levinson, Stephen C. (a cura di) *Rethinking Linguistic Relativity*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 70-96.

Slobin, Dan I., 2003, "The many ways to search for a frog: Linguistic Typology and the expression of motion events". In S. Strömquist & L. Verhoeven (a cura di), *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-33.

“L’espressione dei riferimenti spaziali in italiano lingua materna e lingua seconda: adolescenti italofofoni, bilingui precoci e apprendenti “tardivi” a confronto” _ Anna Rita Fusco

Stein, L. N. / Glenn, Ch. G., 1979, “An analysis of story comprehension in elementary school children”. In R. O. Freedle (a cura di). *Advances in Discourse Processes. New directions in Discourse Processing. New directions in Discourse Processing*. Norwood, NJ: Ablex. II, pp. 53-120.

Taylor, H. A. / Tversky, B., 1996, “Perspective in spatial descriptions”, *Journal of Memory and Language*, 35: 371-391.

Talmy, L., 1975, “Semantics and syntax of motion”. In J. Kimball (a cura di), *Syntax and semantics 4* (181-238). New York. Academic Press.

Talmy, L., 1983, “How language structures space”. In H.L. Pick, & L.P. Acredolo (a cura di), *Spatial orientation. Theory, research and application*. New York, London: Plenum Press.

Talmy, L., 1985, “Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms”. In T. Shopen, S. Anderson, T. Givón, E. Keenan, & S. Thompson (a cura di), *Language typology and syntactic field work*, Vol. 3. New York: Cambridge University Press, pp. 57-149.

Trabasso, T. / Sperry, L. L., 1985, “Causal relatedness and importance of story events”, *Journal of Memory and Language*. XXIV: 595-611.

Valentini, A., 2005 “Lingue e interlingue dell’immigrazione in Italia”. Relazione per il Terzo Convegno biennale dell’Australasian Center for Italian Studies “L’Italia globale: le altre Italie e l’Italia altrove”. Treviso, 30 giugno-2 luglio.

Watorek, M., 2002, “Construction du Discours par des Apprenants des Langues, Adultes et Enfants”. Rapport Final du Projet APN, Centre National pour la Recherche Scientifique, Francia.

Sitografia

Istat, Rapporto annuale 2010, www.istat.it.

Miur, 2006, Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri, www.istruzione.it.

Miur, 2007, La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri, www.istruzione.it.

“L’espressione dei riferimenti spaziali in italiano lingua materna e lingua seconda: adolescenti italofoeni, bilingui precoci e apprendenti “tardivi” a confronto” _ Anna Rita Fusco

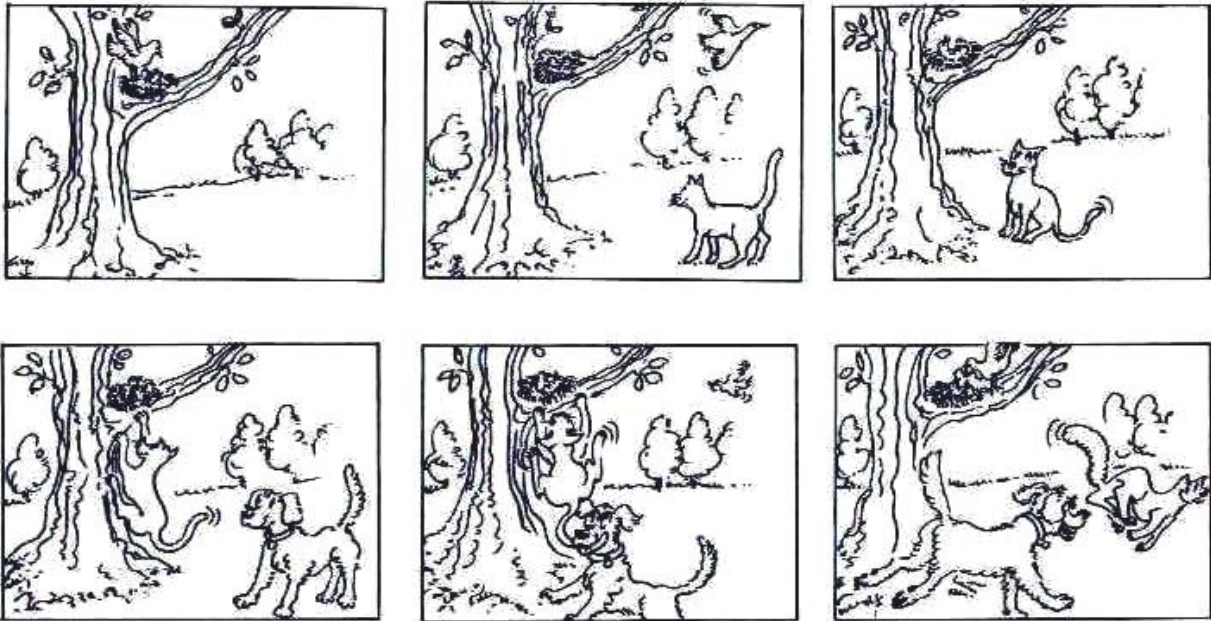
Appendice 1

Immagine di Jörg Müller (1976), raffigurante una città svizzera.



Appendice 2

La storia del gatto



Appendice 3

La storia del cavallo

