

# INSEGNARE LA GRAMMATICA ITALIANA A BAMBINI IMMIGRATI. UN ESPERIMENTO SUL *FOCUS ON FORM* NELLA CLASSE MULTILINGUE

ELENA NUZZO\*  
ANNA WHITTLE\*\*

**ABSTRACT:** Il presente lavoro esplora le possibili applicazioni della didattica della L2 secondo la prospettiva del focus on form nella realtà multilingue della scuola primaria italiana. La novità di questo studio consiste nel fatto che il trattamento didattico sperimentale ha coinvolto tre classi intere di seconda elementare (68 bambini in totale), frequentate da parlanti nativi, quasi-nativi e non-nativi di italiano, di età compresa tra sette e otto anni. I destinatari principali dell'esperimento sono però soltanto 14 apprendenti cinesi che, dopo due anni di scolarizzazione in Italia, manifestano ancora una scarsa competenza grammaticale, a fronte di una buona capacità di comunicare con i pari e con gli insegnanti. Ciò suggerisce che l'insegnamento cui sono stati esposti a scuola, essenzialmente basato sul contenuto, non abbia fornito un input adeguato per lo sviluppo della loro interlingua, in linea con quanto emerso in studi precedenti in contesti analoghi. Si è pertanto ipotizzato che per agevolare l'acquisizione della L2 da parte di questi bambini fosse necessario inserire nella pratica didattica un dispositivo di focalizzazione sulla forma: il modello del focus on form è parso lo strumento più adatto per farlo senza rinunciare alla qualità comunicativa dell'interazione.

I dati sull'interlingua dei bambini sono stati raccolti in tre tempi: un pre-test prima dell'intervento didattico, un post-test subito dopo e un post-test differito

\* Università degli Studi di Roma Tre.

\*\* Università per Stranieri di Siena.



a sei settimane di distanza. Per elicitar il parlato durante i test è stata utilizzata una batteria di task appositamente progettati. Il trattamento didattico ha riguardato la flessione verbale, e in particolare tre persone del presente indicativo (1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> singolare e 3<sup>a</sup> plurale). Questi obiettivi grammaticali sono stati selezionati in base ai dati raccolti con il pre-test e analizzati nel quadro della Teoria della Processabilità (Pienemann, 1998; Bettoni, Di Biase, in stampa).

L'analisi statistica mostra un forte effetto positivo del trattamento didattico per il gruppo sperimentale sia nel post-test immediato sia in quello differito; nessuna variazione significativa è stata invece riscontrata nel gruppo di controllo, cui non è stato somministrato alcun trattamento. Tramite l'analisi qualitativa si evidenziano chiaramente alcune tappe evolutive del gruppo sperimentale.

Lo studio ha interessanti ricadute didattiche in quanto dimostra che brevi e regolari sessioni di italiano L2 basate sul focus on form sono benefiche per lo sviluppo dell'interlingua di bambini migranti e possono efficacemente essere applicate alla classe multilingue.

**PAROLE CHIAVE:** acquisizione della morfologia verbale italiana; focus on form; bambini immigrati sinofoni.

**RESUMO:** *Este trabalho explora as possíveis aplicações da didática da L2 na perspectiva do focus on form (foco na forma) na realidade multilíngue da escola primária italiana. A novidade deste estudo consiste no fato de que o tratamento didático experimental envolveu três turmas do segundo ano da escola primária (68 crianças), frequentadas por falantes nativos, quase-nativos e não-nativos de italiano, de idade entre sete e oito anos. Os principais informantes da experiência são, no entanto, apenas 14 aprendizes chineses que, após dois anos de escolarização na Itália, ainda manifestam uma escassa competência gramatical, embora com uma boa capacidade de comunicar com os pares e com os professores. Isso sugere que o ensino a que foram expostos na escola, essencialmente baseado no conteúdo, não tenha fornecido um input adequado para o desenvolvimento de sua interlíngua,*

na mesma linha do que foi constatado em estudos anteriores e em contextos análogos. A hipótese é, portanto, que, para facilitar a aquisição da L2 por parte dessas crianças fosse necessário inserir na prática didática um dispositivo de focalização da forma: o modelo do foco na forma nos pareceu ser o instrumento mais adequado para fazer isso, sem renunciar à qualidade comunicativa da interação.

Os dados sobre a interlíngua das crianças foram coletada em três momentos: com um pré-teste antes do tratamento didático, um pós-teste logo após e um pós-teste tardio após seis semanas. Para eliciar a fala durante os testes foi utilizada uma bateria de tarefas planejadas para isso. O tratamento didático concentrou-se na flexão dos verbos *e*, em especial, três formas do presente do indicativo (1ª e 2ª do singular e 3ª do plural). Esses objetivos gramaticais foram selecionados a partir dos dados coletadas com o pré-teste e analisados com base na Teoria da Processabilidade (Pienemann, 1998; Bettoni, Di Biase, in print). A análise estatística mostra um forte efeito positivo do tratamento didático para o grupo experimental tanto no pós-teste imediato quanto no pós-teste tardio; nenhuma variação significativa foi observada no grupo controle, que não recebeu nenhum tratamento. Com a análise qualitativa evidenciam-se claramente algumas etapas evolutivas para o grupo experimental.

O estudo possui interessantes consequências na didática, pois demonstra que breves e regulares sessões de italiano L2 baseadas no foco na forma são benéficas para o desenvolvimento da interlíngua de crianças migrantes e podem ser aplicadas com eficácia na sala de aula multilíngue.

**PALAVRAS-CHAVE:** aquisição da morfologia verbal italiana; foco na forma; crianças imigrantes chinesas.

**ABSTRACT:** *The present study explores focus on form L2 teaching in Italian multilingual primary schools. The novelty of the study is that the treatment was delivered to three 'intact' 2<sup>nd</sup> grade classes, attended by native, near-native and*

*non-native speakers of Italian, 68 children altogether, aged 7-8 years. However, the experiment targeted specifically 14 Chinese learners who still had problems with basic grammar in oral production after two or three years of schooling. It is clear that the content-based learning context did not provide an adequate input for their interlanguage development. It was therefore assumed that some attention to formal aspects of language was needed while that the communicative quality of interaction should be maintained.*

*Data on the children's interlanguage was collected for pre-, post- and delayed post-tests through oral elicitation tasks. The treatment addressed grammar features selected according to pre-test results analysed within the framework of Processability Theory (Pienemann, 1998; Bettoni, Di Biase, in print), namely 3 persons of present indicative verbal inflection (category stage). The teaching was based on a proactive focus on form treatment (Doughty, Williams 1998): input flood, pushed output in essential tasks, corrective feedback.*

*Statistical analysis shows a strong treatment effect for the experimental group on both post-test and delayed post-test; no effect was found for the control group (N. 9). The analysis of the children's interlanguage shows a higher rate of learning for the 3<sup>rd</sup> plural morpheme versus 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> singular. It is argued that, despite the fact it is learned later in naturalistic acquisition, the 3<sup>rd</sup> plural is easier to learn in an instructed context (due to syllabic ending, agglutination morphological construction, selection not depending on the interactional context). Qualitative analysis also shows a common developmental path for the experimental group.*

*The study has strong pedagogical implications as it proves that short and regular sessions of Italian second language teaching based on focus on form are beneficial to migrant children interlanguage development and can effectively apply to the multilingual intact class.*

**KEYWORDS:** *Acquisition of Italian verb morphology; focus on form; Chinese immigrant children.*

## 1. Obiettivo del lavoro

Q

uesto studio intende verificare l'efficacia di un intervento di italiano L2 nella classe multilingue della scuola primaria italiana mediante un esperimento didattico in cui la bontà del trattamento sperimentale è misurata quantitativamente sull'accuratezza nell'uso nel parlato delle forme di trattamento e qualitativamente sullo sviluppo globale dell'interlingua dei soggetti<sup>1</sup>.

I dati che provengono da questo studio confermano i risultati di precedenti studi su bambini immigrati: sebbene inseriti in programmi di immersione linguistica fin dai primi anni, alcuni di essi manifestano marcate difficoltà nel lavoro scolastico in L2. Spada e Lightbown (2002) hanno osservato i bambini canadesi inuit che frequentano programmi di immersione in inglese o francese a partire dai 7 anni. Pur competenti nella comunicazione informale fuori della classe, gli alunni inuit

<sup>1</sup> Il presente articolo è stato scritto e concepito congiuntamente da Elena Nuzzo e Anna Whittle. Nonostante ciò, Elena Nuzzo ha curato i paragrafi 1 e 6, Anna Whittle i paragrafi 2, 3, 4, 5 e 7. Le autrici ringraziano per il sostegno e i preziosi consigli Camilla Bettoni dell'Università di Verona.

conservano difficoltà nello studio formale della lingua, un repertorio ridotto del lessico disciplinare e incertezze nell'esposizione orale dei contenuti. In uno studio longitudinale durato 5 anni Jia e Fuse (2007) hanno misurato l'accuratezza grammaticale di 10 bambini sinofoni immigrati negli Stati Uniti: molti dei soggetti non superano l'80% di produzioni corrette nel passato regolare in inglese, nonostante frequentino la scuola dall'età di 5-6 anni e ricevano un sostegno linguistico aggiuntivo in L2.

Una possibile spiegazione proviene dagli studi sui contesti di sommersione linguistica (SKUTTNAB-KANGAS, 1988), ovvero le classi in cui sono inseriti alunni immigrati in immersione linguistica che non ricevono un insegnamento mirato della L2. In queste classi la didattica della lingua segue perlopiù il modello dell'insegnamento della L1 e, in alcuni casi, viene potenziato l'insegnamento decontestualizzato della grammatica allo scopo di sostenere lo sviluppo dell'interlingua degli alunni immigrati, senza peraltro alcun apparente successo (FAZIO e LYSTER, 1998). Di fatto lo sviluppo della L2 degli alunni immigrati avviene con modalità paragonabili a quelle dell'apprendimento spontaneo e la lingua viene assorbita quasi per "osmosi" (NICHOLAS e LIGHTBOWN, 2008, p. 45).

La ricerca sull'acquisizione della L2 ha stabilito, di contro, che lo sviluppo dell'accuratezza dipende dalla possibilità di focalizzare l'attenzione sugli aspetti formali della lingua e se ciò non avviene spontaneamente, può essere efficace introdurre tecniche di insegnamento che ricorrano a ciò che nella letteratura è stato denominato *focus on form* (DOUGHTY e WILLIAMS, 1998; NORRIS e ORTEGA, 2000).

Nasce da qui l'interesse di sperimentare un dispositivo didattico di *focus on form* nella classe multilingue. In questo studio le tecniche del *focus on form* sono state proposte all'intera classe multilingue, nella convinzione che rispettare le condizioni naturali del contesto conferisca maggiore validità ecologica all'esperimento. L'esperimento segue il modello consolidato nella ricerca glottodidattica: un pre-test, un trattamento didattico per il gruppo sperimentale ma non per il gruppo di controllo, un post-test immediato e un post-test differito, a distanza di 6 settimane. Il trattamento didattico insiste su un semplice obiettivo di tipo morfologico: la flessione verbale all'indicativo presente.

## 2. I risultati degli studi precedenti

Lo studio prende a modello due esperimenti sul *focus on form* nella didattica precoce della L2: Harley (1998) e Di Biase (2002). Nessuno dei due studi si svolge in contesto migratorio ma entrambi forniscono strumenti per la messa a punto della presente ricerca.

Lo studio di Harley (1998) è stata condotto in sei classi di seconda elementare di un programma di immersione linguistica in Canada. L'esperimento ha testato l'efficacia di un trattamento *focus on form* sull'acquisizione del genere in francese, una struttura non motivata semanticamente, assente nella L1 dei bambini (inglese), poco saliente, non indispensabile dal punto di vista comunicativo, ridondante, ma cruciale per il lavoro scolastico. L'insegnamento risulta efficace e i risultati sono mantenuti nel *post-test* differito (6 mesi dopo il trattamento), ma dai dati risulta che i bambini imparano a marcare il genere femminile esclusivamente sui lemmi di trattamento (*item learning*) e non generalizzano la regola (*system learning*). Non riconoscono, quindi, che alcuni suffissi, come *-ette*, marcano sistematicamente il femminile.

Lo studio di Di Biase (2002), condotto in un sei classi di terza elementare di tre scuole di Sydney in cui è impartito un insegnamento di italiano L2, associa un trattamento basato sul *focus on form* a strutture compatibili con gli stadi di sviluppo dell'interlingua secondo la gerarchia della Teoria della Processabilità (PIENEMANN, 1998). Secondo Di Biase, infatti, per essere efficace il *focus on form* necessita di essere tarato sullo stadio di sviluppo dell'interlingua e quindi essere fornito dal docente in modo mirato. Gli stadi descritti dalla Teoria si fondano sulla difficoltà di processazione delle strutture linguistiche, determinata in base al principio di unificazione dei tratti. Le strutture di trattamento nello studio di Di Biase sono il plurale dei nomi (stadio 2, categoriale) e l'accordo fra nome e aggettivo (stadio 3, procedura intra-sintagmatica). I risultati del *post-test* mostrano che il gruppo sperimentale è passato dallo stadio 1 allo stadio 2, mentre un sottogruppo di nove bambini, oltre ad aver acquisito strutture dello stadio 2, ha raggiunto lo stadio 3.

Dei due studi appena illustrati, il primo viene preso a modello per l'applicazione del *focus on form* alla classe di immersione, il secondo per la scelta di limitare l'intervento didattico di focalizzazione alle sole strutture compatibili con lo stadio acquisizionale degli apprendenti.

### 3. Il trattamento

La didattica del *focus on form* si fonda sulla teoria psicolinguistica del *noticing* di Schmidt secondo cui l'acquisizione della L2 è determinata da ciò che un apprendente nota nella lingua e dal significato che attribuisce alle forme notate (SCHMIDT, 2001, pp. 2-3). Lo scarto che l'apprendente percepisce fra la propria produzione e le forme della lingua obiettivo facilita la ristrutturazione del sistema dell'interlingua.

Le forme di trattamento sono individuate fra quelle compatibili con lo stadio acquisizionale degli apprendenti con riferimento alla gerarchia della Teoria della Processabilità (PIENEMANN, 1998; BETTONI e DI BIASE, in stampa). Si tratta di tre forme del presente indicativo italiano: la sing., 2a sing. e 3<sup>a</sup> plur.

La mancanza di morfologia flessiva nella L1 non mette gli apprendenti sinofoni nella necessaria condizione di "attesa", presupposto per notare le forme (LYSTER e YANG, 2010, p. 240; SCHMIDT, 2001, p. 14). Per favorire il *noticing* può essere efficace un'inondazione linguistica (*input flood*) in cui la forma di trattamento abbia una frequenza molto alta. Un esempio è una canzone (da CASATI *et al.*, 2009), proposta nel trattamento sperimentale, in cui si ripetono le prime tre forme del presente (1)<sup>2</sup>.

#### (1) *input flood*

RIC: è veloce . ah? . ((canta, bambini in sottofondo)) lui va sempre in palestra . tu vai sempre in piscina . io con Riccardo e Ivo vado al campo sportivo::

BAR: ((parla)) maestra . te vai sempre in piscina?

RIC: ((parla)) io vado sempre in piscina . sì . ((canta)) lo sport ...

Rifacendosi a un'informazione che la ricercatrice aveva dato su di sé durante la fase di motivazione (una conversazione su "che sport pratici"), Barbara (BAR) si appropria di un verso e lo trasferisce dal contesto mnemonico della canzone ad un contesto autentico d'uso (cfr. PALLOTTI, 1999, per la nozione di appropriazione in contesto acquisizionale).

Oltre che a ricorrere a testi con un'alta densità delle forme *target*, l'intervento prevede la correzione sistematica da parte del docente, limitatamente alle tre forme di trattamento, sia con dei *recast* (2) che con dei *prompt* (3)<sup>3</sup>. Inoltre sono proposti *essential tasks*, in particolare giochi

<sup>2</sup> I bambini dello studio sono identificati dalle prime tre lettere dello pseudonimo; la ricercatrice è identificata dalla sigla RIC; ogni punto fermo indica una pausa di circa due secondi; i due punti indicano vocale allungata; le glosse sono racchiuse da doppia parentesi tonda.

<sup>3</sup> Per un'ampia discussione sull'efficacia della correzione, cfr. fra gli altri Lyster (2007).



che sollecitano l'uso delle forme target (4):

(2) *recast*

RIC: allora che cosa fanno?  
PIE: apre il lavandino  
RIC: aprono il lavandino . ora io non lo so se si può aprire il lavandino . si può aprire? . come si chiama? . che cosa fanno?  
PIE: aprono l'acqua  
RIC: bene

(3) *prompt*

RIC: che cosa fanno nella camera da letto?  
PIE: dorme  
RIC: attenzione Piero . fai attenzione . che cosa fanno? . tanti eh  
PIE: dormono

(4) *essential task*: Tombola degli animali

RIC: sono carnivori . quindi mangiano . carne . Piero cosa fanno gli orsi?  
PIE: cammina  
RIC: camminano . Renato cosa fanno gli orsi?  
REN: . . dormo  
RIC: come?  
REN: dormo  
RIC: non se c'hai la mano davanti alla bocca . io non sento nulla  
REN: dormono

Nelle tre classi è intervenuta la stessa insegnante, docente di scuola primaria con esperienza di insegnamento della L2, e il trattamento è durato 10 ore con due interventi di 40' a settimana. I materiali sono stati progettati *ad hoc* o reperiti in volumi in commercio (CASATI *et al.*, 2009; WHITTLE e CHIAPPELLI, 2005).

## 4. I soggetti e il contesto

L'esperimento didattico è stato condotto in tre classi multilingui di seconda elementare frequentate da 68 bambini: 32 italofoeni, 23 sinofoni e 13 bambini di L1 diversa (spagnolo, romanes, arabo, albanese e rumeno). Nella scuola, che si trova in Italia, nell'immediata periferia di Firenze, gli alunni non italofoeni raggiungono il 40% del totale. In maggioranza si tratta di sinofoni che, come accade anche nell'area pratese ed empoese, parlano perlopiù la varietà cinese della provincia dello Zhejiang (CECCAGNO, 2001).

La novità dell'esperimento risiede nel coinvolgere nell'intervento didattico l'intera classe: bambini italofoeni e bambini stranieri con competenze diverse. Tuttavia, l'efficacia del trattamento è stata misurata su 14 bambini sinofoni, nati in Italia, di età fra i 7 e gli 8 anni. I soggetti del gruppo sperimentale (GS) sono stati selezionati sulla base della loro competenza linguistica in italiano: a differenza di altri compagni che avevano già raggiunto una competenza quasi-nativa, questi bambini mostravano uno stadio acquisizionale molto basso. I bambini avevano quasi tutti frequentato almeno un anno di materna ed erano perlopiù al loro terzo anno di scolarizzazione in Italia. Il gruppo di controllo (GC) è stato selezionato dalle tre classi seconde dell'anno scolastico successivo: 9 bambini con biografia linguistica analoga a quella dei compagni del gruppo sperimentale.

## 5. Strumenti di rilevazione linguistica

Per la rilevazione delle competenze linguistiche sono stati utilizzati dei *task* di elicitazione del parlato, appositamente preparati sulla base di quelli elaborati da Ferrari, Nuzzo (2009). I *task* sono stati somministrati senza limitazione nei tempi: trattandosi di bambini non si correva infatti il rischio che facessero affidamento al loro sapere linguistico esplicito. La durata media è stata comunque di circa 30' per il pre-test e di 20' per i due post-test; le registrazioni sono state effettuate fuori della classe durante un'interazione faccia a faccia con la ricercatrice. Per validare lo strumento sono stati registrati anche 3 compagni di classe parlanti nativi e 7 quasi-nativi: i primi per verificare che i *task* elicitassero davvero le strutture attese; i secondi per evitare che istruzioni, immagini, storie, filmati e giochi fossero eccessivamente connotati culturalmente e quindi poco leggibili da bambini stranieri.

Il pre-test, che ha l'obiettivo di testare la competenza linguistica globale dei bambini, comprende 8 *task* che coprono strutture dell'interlingua di base: presente e passato dell'indicativo, imperativo (2<sup>a</sup> pers. sing. e plur.), nomi e accordo degli aggettivi nel SN. Il *setting* di rilevazione non ha consentito di elicitarle le forme della 2<sup>a</sup> pers. plur. del presente. La maggior parte dei *task* fornisce contesti obbligati di produzione, alcuni concedono maggiore libertà, come i *task* narrativi, uno contiene domande aperte (cfr. tabella 1).

Tabella 1. *Task* di elicitazione del parlato (T1)

n	tipo di <i>task</i>	strutture attese	esempi
0	conversazione libera	---	---
1	descrizione di immagini (trova le differenze)	accordo all'interno del SN	<i>due gatti bianchi</i>
2	domande aperte ( <i>cosa fai/fate quando ...?</i> )	1 <sup>a</sup> sing./plur. presente	<i>apro/ apriamo</i>
3	descrizione di immagini ( <i>cosa fa/fanno?</i> )	3 <sup>a</sup> sing./plur. presente	<i>balla/ ballano</i>
4	narrazione da immagini	accordo all'interno del SV	<i>è andato/a sono andati/e</i>
5	descrizione di azioni mimate ( <i>cosa faccio?</i> )	2 <sup>a</sup> sing. presente	<i>dormi</i>
6	dare ordini alla classe sulla base di immagini	2 <sup>a</sup> plur. imperativo	<i>Bambini, prendete il quaderno!</i>
7	dare ordini ad un burattino sulla base di immagini	2 <sup>a</sup> sing. imperativo	<i>Pinocchio, guarda la tv!</i>
8	narrazione da un filmato	3 <sup>a</sup> sing./ plur. presente e passato	<i>arrivano/ sono arrivati due bambini</i>

I due post-test (tabella 2) sono focalizzati solo sulle strutture *target* del trattamento: tre persone del presente indicativo (1<sup>a</sup> sing., 2<sup>a</sup> sing, 3<sup>a</sup> plur.) di verbi delle tre coniugazioni e di alcuni verbi irregolari frequenti, per un totale di 7 *task*. Due *task* (n. 5 e n. 7) sono identici al pre-test e uno ha lo stesso formato (domande aperte, n. 2). Altri due *task* (n. 3 e n. 4) riprendono attività svolte durante il trattamento. Le forme sono state elicitate sia in monologo (n. 1 e n. 6) sia in forma dialogica con l'alternanza di persona fra domanda e risposta (n. 3 e n. 4).

Tabella 2. *Task* di elicitazione del parlato (T2 e T3)

n	tipo di <i>task</i>	strutture attese	esempi	familiarità
1	descrizione di immagini (azioni quotidiane)	1 <sup>a</sup> sing. presente	mi alzo, leggo	con il contenuto tematico
2	domande aperte ( <i>cosa fai quando ...?</i> )	1 <sup>a</sup> sing. (vs 2 <sup>a</sup> sing.) pres.	gioco, esco	nessuna
3	<i>role-play</i> con marionette (essere intervistati)	1 <sup>a</sup> sing. (vs 2 <sup>a</sup> sing.) pres.	mangio, vado	con il formato
4	<i>role-play</i> con marionette (intervistare una marionetta)	2 <sup>a</sup> sing. (vs 1 <sup>a</sup> sing.) pres.	abiti, fai	con il formato
5	descrizione di azioni mimate ( <i>cosa faccio?</i> )	2 <sup>a</sup> sing. pres.	dormi	identico al T1
6	descrizione di immagini (famiglie di animali)	3 <sup>a</sup> plur. pres.	corrano	con il contenuto tematico
7	descrizione di immagini ( <i>cosa fanno?</i> )	3 <sup>a</sup> sing./plur. pres.	balla/ ballano	identico al T1

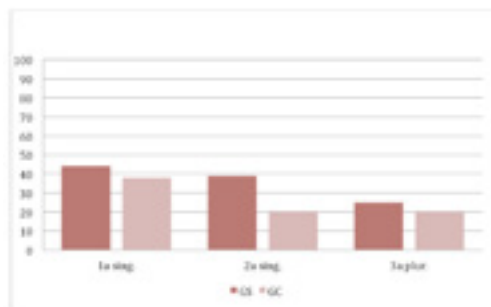
## 6. I risultati

### 6.1 Le rilevazioni iniziali

L'analisi della produzione al momento del pre-test (T1) dei bambini del gruppo sperimentale (GS), considerati complessivamente, rileva che l'accuratezza nelle forme di trattamento non raggiunge il 50%. La 1<sup>a</sup> sing. risulta la più accurata (44%) seguita dalla 2<sup>a</sup> sing. (39%) e dalla 3<sup>a</sup> plur. (25%).

L'interlingua al T1 dei 9 soggetti del gruppo di controllo (GC) mostra caratteristiche molto simili a quella del GS, con percentuali di accuratezza per le forme di trattamento abbastanza vicine a quelle del GS, come si osserva nel grafico 1.

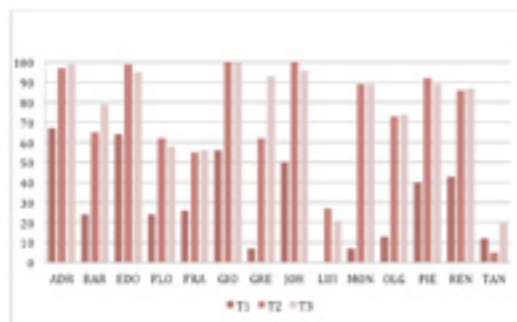
Grafico 1. T1, GS e GC, accuratezza per le tre forme di trattamento



## 6.2 Le rilevazioni post-trattamento

Il grafico 2 illustra l'accuratezza dei singoli bambini del GS per le tre forme di trattamento nei tre momenti di rilevazione: prima del trattamento (T1), immediatamente dopo (T2) e sei settimane dalla fine del trattamento (T3). L'analisi quantitativa mostra un considerevole incremento di accuratezza per l'intero GS, che passa dal 32% del T1, al 74% del T2, fino al 77% del T3. Il progresso si verifica per tutti i bambini, anche se non in modo uniforme.

Grafico 2. GS, accuratezza per le forme di trattamento (T1, T2, T3)



Anche per il GC si registra un aumento di accuratezza fra il T1 e il T2 (grafico 3), ma in proporzione marcatamente minore: se per il GS l'incremento è del 131%, per il GC è solo del 56% (grafico 4).

Grafico 3. GC, accuratezza per le forme di trattamento (T1, T2)

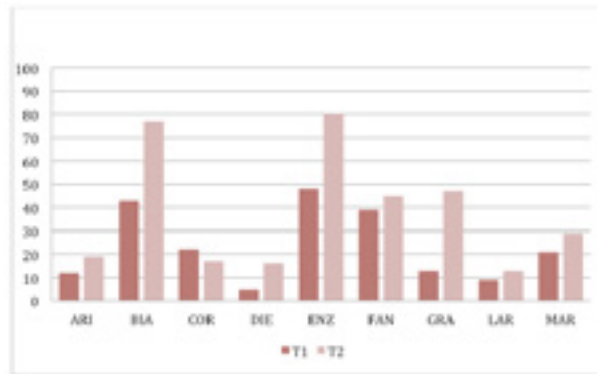
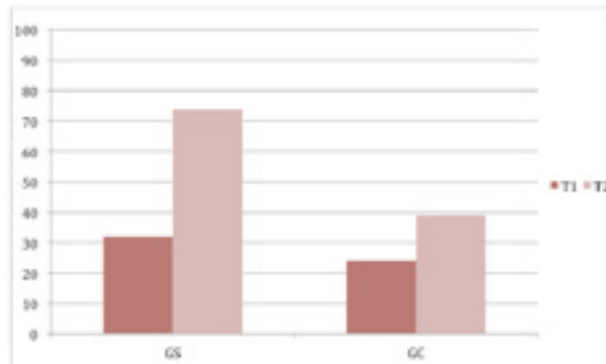


Grafico 4. GS e GC, accuratezza per le forme di trattamento (T1 e T2)



### 6.3 Analisi statistica

Per verificare se il progresso del GS è significativamente maggiore rispetto al progresso del GC si ricorre all'analisi statistica dei dati <sup>4</sup>. La variabilità interna ai due gruppi e la differenza di punto di partenza fra i due gruppi non minano la possibilità di confrontare l'apprendimento dei bambini del GS con quello del GC. Grazie all'analisi statistica è possibile infatti tenere sotto controllo gli elementi di variabilità.

Non è possibile utilizzare il metodo dell'ANOVA monofattoriale (*one-way ANalysis Of VAriance*), largamente utilizzato nella ricerca sull'acquisizione della L2, in quanto i dati sono espressi in percentuale e sono quindi dati non-parametrici, ovvero dati non distribuiti normalmente ma compresi fra i due estremi imposti dalla scala (0 e 100). Si fa ricorso perciò al metodo della regressione logistica binaria per la quale si è utilizzato il software R (versione 2.12.2).

Per la variabile gruppo la significatività statistica della differenza fra GS e GC è molto alta, con un *p value* prossimo allo 0 (2.22 e -05\*\*\*)<sup>5</sup>. Per la variabile tempo, nel GS sia la differenza fra T1 e T2 che la differenza fra T2 e T3 risultano molto significative (differenza T1-T2: *p value* 6.32 e -07\*\*\*; differenza T1-T3: *p value* 1.60 e -07\*\*\*). Il periodo di trattamento, fra T1 e T2, ha un forte effetto sull'accuratezza complessiva del GS e il progresso si mantiene nel T3. Diversamente, la differenza fra T1 e T2 nel GC non è statisticamente significativa (*p value*: 0.3269509).

Ricapitolando, pur con una certa variabilità interna, il progresso del GS è maggiore, il dato è statisticamente significativo ed è pertanto attribuibile all'effetto del trattamento. Il progresso dei bambini del GC è invece minore, statisticamente non significativo e quindi attribuibile al caso. Il periodo di non-trattamento, in cui i bambini del GC continuano a essere esposti alla lingua durante la normale attività in classe, non ha un effetto statisticamente misurabile sull'accuratezza nella produzione delle forme di trattamento.

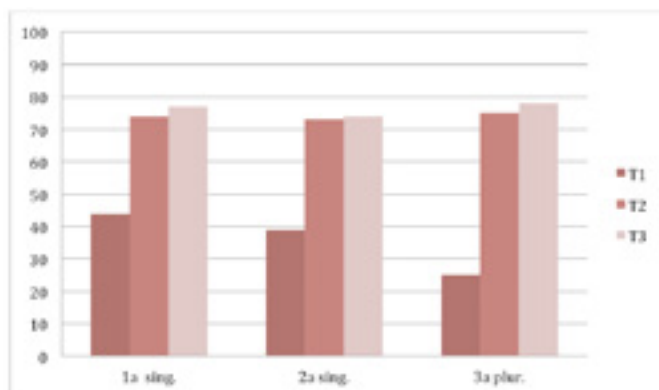
### 6.4 L'incremento di accuratezza per le singole forme

La forma che vede lo sviluppo maggiore nel GS è la 3<sup>a</sup> plur., seguita dalla 2<sup>a</sup> sing. e dalla 1<sup>a</sup> sing. Nel grafico 5 è rappresentata la percentuale di accuratezza dell'intero gruppo nei tre tempi di rilevazione.

<sup>4</sup> Si ringrazia Stefano Rastelli dell'Università di Pavia per aver messo a disposizione gli strumenti e la consulenza necessaria per condurre l'analisi statistica dei risultati.

<sup>5</sup> Si considera significativo un valore *p* (*p-value*) minore di 0,05. Il valore 2.22e-05 corrisponde a 0,0000222. I tre asterischi indicano una differenza statisticamente molto significativa.

Grafico 5. GS, progresso per le tre forme *target* del trattamento (T1, T2 e T3)



Nel T1 dei bambini del GS la percentuale di accuratezza delle forme alla 3<sup>a</sup> plur. è bassa (25%) e aumenta in maniera evidente nel T2 e nel T3 (rispettivamente al 75% e al 78%). L'incremento maggiore dell'accuratezza per la 3<sup>a</sup> plur. può essere attribuito alle caratteristiche proprie della forma che la rendono: salienza percettiva (desinenza sillabica), costruzione agglutinante (con desinenza che si aggiunge al tema), assenza di omofoni nel sistema, minore complessità concettuale in quanto non è necessario selezionarla in base a deissi di persona legata al contesto di interazione. La 3<sup>a</sup> plur. sembrerebbe più facile da apprendere, almeno in contesto guidato; dall'analisi del trattamento emerge, infatti, che la forma è quella che ha copertura minore in termini di tempo e in quantità di occorrenze di forme focalizzate.

L'accuratezza delle forme alla 3<sup>a</sup> plur. rappresenta una chiara prova dell'efficacia del trattamento in quanto fra le forme corrette alla 3<sup>a</sup> plur. nel T2 e nel T3 compaiono verbi che non rientrano nell'elenco delle forme focalizzate durante il trattamento. Ciò indica che la desinenza *-no* viene generalizzata produttivamente anche a *item* che non sono trattati. È evidente che i bambini non memorizzano semplicemente le forme verbali insegnate (*item learning*) ma organizzano le desinenze in un sistema (*system learning*), almeno per questa persona del verbo.

### 6.5 Le forme sovra-estese

Per analizzare qualitativamente le forme attestate nell'interlingua è utile verificare, oltre che le percentuali di accuratezza, anche quali forme risultino più sovra-estese. Una ricognizione



delle forme sovra-estese e della loro evoluzione fornisce indizi su quali siano le strategie di analisi dell'*input* che i parlanti hanno attivato. Inoltre, l'uso di forme che non sono abitualmente sovra-estese è più saldamente riconducibile a un processo di morfologizzazione.

Fra le forme generalizzate a contesti non appropriati spiccano nel *corpus* senz'altro le forme dell'infinito che sono attestate nella produzione di tutti i bambini sia nel gruppo sperimentale, come in Olga in (5), sia nel GC, come in Corrado in (6).

(5) Olga, T1, *task*: descrivere immagini

RIC: che cosa fanno questi bambini qui?

OLG: cantare

RIC: che cosa fanno loro?

OLG: cantare . libro

RIC: guardano il libro

OLG: mangiare

RIC: più forte

OLG: bere coca cola

RIC: cosa fanno?

OLG: bara . libro . bere l'acqua

3<sup>a</sup>plur. 3<sup>a</sup>plur.

(6) Corrado, T1, *task*: rispondere a domande aperte

RIC: va bene facciamone un altro . tante domande . allora io faccio una domanda e tu rispondi . cosa fai quando arrivi a scuola?

COR: scrivere

RIC: cosa fai a ricreazione?

COR: gioca- . gioca

RIC: cosa fate? . cosa fate a ricreazione . tutti?

COR: gioca e mangia merenda

RIC: cosa fai quando ti manca la gomma?

COR: prestare

Le forme in *-re* sono molto frequenti nel *corpus* raccolto per questo studio e si mantengono nelle tre rilevazioni, sebbene per il GS diminuiscano considerevolmente nel T2 e nel T3. L'infinito sembra rappresentare per i bambini sinofoni dello studio la forma con cui memorizzano il valore lessicale del verbo, prima di procedere a funzionalizzare la forma alla persona e al numero richiesti dal contesto. Banfi fa risalire le forme di infinito in sinofoni al *transfer* della L1:

La presenza dell'infinito quale forma verbale basica presso sinofoni apprendenti l'italiano/L2, potrebbe far pensare a rapporti interferenziali tra il sistema del verbo della L1 (tendenzialmente) 'semplice', caratterizzato da forme (relativamente) simili alle forme non-marcate dell'infinito italiano, e il sistema del verbo della L2 in questione, notoriamente complicato da marche morfologiche e aspettuative (BANFI, 1990, p. 41).

Non è tuttavia da escludere che la scelta dei soggetti di questo studio di sovra-estenderesoprattutto le forme dell'infinito sia dovuta alle proprietà intrinseche della forma: fissità formale (nessuna variazione morfologica di persona e numero); valore lessicale nelle perifrasi modali; frequente posizione di *focus* negli imperativi negativi di 2<sup>a</sup> sing., ruolo sintattico assimilabile a quello del nome. Attestato nell'interlingua iniziale di apprendenti con L1 diversa, l'infinito sembra risultare particolarmente naturale per apprendenti sinofoni.

Diffuse sono anche le forme sovra-estese in *-a* (1<sup>a</sup> coniugazione), probabilmente selezionate come forme basiche non perché frequenti (imperativo e presente) ma perché costituiscono la parte comune (radice+vocale tematica) ricorrente nella flessione del verbo (*balla* da *ballare*, *ballato*, *ballava*, *ballando*). Lo stesso vale per le forme in *-e* della 2<sup>a</sup> coniugazione (*prende* da *prendere*, *prendevo*, *prendendo*) e le forme in *-i* della 3<sup>a</sup> coniugazione (*dormi* da *dormire*, *dormito*, *dormiva*). Queste forme potrebbero costituire l'indizio di un'iniziale strategia analitica degli apprendenti (BANFI e BERNINI, 2003). Sulla base dei dati del *corpus* non è possibile, di contro, spiegare la sovra-estensione di forme in *-i* della 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> coniugazione che pure raggiungono il 23% del totale.

## 6.6 L'evoluzione delle sovra-estensioni

La mappa delle forme sovra-estese nei tre tempi di rilevazione mostra come il comportamento linguistico dei bambini del GS si modifichi. Il dato più appariscente è il forte decremento delle forme in *-re*: per i verbi della 1<sup>a</sup> coniugazione si passa dal 53% nel T1 al 19% nel T2 e al 13%

nel T3; per i verbi della 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> coniugazione dal 41% nel T1 al 28% nel T2 e al 20% nel T3. Il calo del numero delle forme all'infinito va a vantaggio delle forme sovra-estese in *-o* e in *-a* per la 1<sup>a</sup> coniugazione e di quelle in *-o*, *-i* e in *-e* per la 2<sup>a</sup> e la 3<sup>a</sup>, secondo un disegno che appare già evidente nel T1. Si riscontra perciò un maggiore ricorso a forme finite flesse secondo i meccanismi del presente, anche se non sempre funzionalizzate alla persona a cui corrispondono. Il progressivo abbandono delle forme in *-re* che si registra nell'interlingua dei bambini del GS non si riscontra nel GC, dove la percentuale delle forme all'infinito registra solo una lieve variazione passando fra T1 e T2 dal 37% al 32%.

La maggiore variabilità nelle forme sovra-estese utilizzate dai bambini del GS nel T2 e nel T3 non è indice di maggiore confusione nel *mapping* fra forme e funzioni ma di sperimentazione ed esplorazione delle risorse della lingua. Secondo Ellis (1999) la variabilità è parte integrante del percorso acquisizionale: l'accumulo di singole forme (*item*) consente agli apprendenti di costruire un repertorio provvisorio che non tiene ancora conto di come gli elementi possano essere organizzati in un sistema (*system*). Per l'acquisizione della morfologia italiana, l'Ipotesi del *Bootstrapping* Prosodico di Di Biase (in stampa) stabilisce che la variazione fonologica sia il primo passo verso l'acquisizione della variazione morfologica. Di Biase (in stampa) ipotizza che l'apprendente sperimenti delle variazioni formali non ancora allineate alla funzione (di persona, numero, tempo ecc.) basandosi sulle proprietà prosodiche delle parole italiane, in larga parte piane con terminazione in vocale. Secondo l'Ipotesi del *Bootstrapping* Prosodico il primo passo verso la codifica morfologica per l'acquisizione della flessione verbale è il riconoscimento della variazione fonologica delle forme verbali, non ancora messe in relazione con la funzione grammaticale. Conferma dell'ipotesi di Di Biase proviene dai dati di questo studio: Florence, ad esempio, in questa rilevazione al T3 (7) non sembra avere ancora costruito un sistema stabile, oscillando per la 1<sup>a</sup> sing. fra *-o*, *-e*, *-no*, *-a*.

(7) Florence, T3, *task*: descrivere abitudini quotidiane

FLO: metto la tavola . beve . mangiano . mangia

1<sup>a</sup> sing. 1<sup>a</sup> sing. 1<sup>a</sup> sing. 1<sup>a</sup> sing.

Florence ha tuttavia abbandonato quasi del tutto l'infinito (dal 25 % in T1, al 2% in T2 e al 3% nel T3) a vantaggio di forme costruite come le forme finite e con desinenza variabile. Ha quindi accresciuto la capacità di segmentare i lessemi in radici e affissi e, sebbene le regole

che governano la distribuzione grammaticale dei morfemi non siano ancora apprese, Florence migliora la sua accuratezza complessiva (dal 24% nel T1, al 62% nel T2 e al 58% nel T3).

### 6.7 Regolarizzazioni e forme transitorie

Nel *corpus* del GS compare un numero esiguo di regolarizzazioni e limitatamente a un numero ristretto di soggetti. Aumentano, però, nelle tre rilevazioni (T1: 6; T2: 11; T3: 12). L'uso di regolarizzazioni segnala che i soggetti processano analiticamente le forme dell'*input* segmentando le parole e isolando radici e desinenze. Nella tabella 3 sono riportate le forme regolarizzate di tre bambini, che ne fanno un uso più sistematico: Olga, Piero e Renato. Olga e Piero regolarizzano soprattutto forme alla 3ª plur. costruendole sulla 3ª sing., Renato utilizza la strategia sin dal T1 e la applica anche a verbi irregolari (*bevere, face e vada*).

Tabella 3. GS, forme regolarizzate (Olga, Piero e Renato)

	T1	T2	T3
Olga			apreno correno leggio sedono
Piero	apreno beveno		
Renato	bevere fotano	beva (3) beveno correno sedio	face vada

Per il GC non si riscontra nei tre tempi di rilevazione un incremento dell'uso di forme regolarizzate. Nel T1 sono 2 (*beveno*, 3ª plur, Arianna; *apriño*, 3ª plur., Fanny); nel T2 sono solo una (*chiamono*, 3ª plur., Mario).

Una strategia interlinguistica diffusa nel *corpus* del GS è l'utilizzo dei clitici come marca di persona. Nelle rilevazioni del T1 ne compare già qualche esempio (*mi va ritrovare*, 1ª sing., Monica; *mi prendi*, 1ª sing., Barbara) ma la frequenza di forme cliticizzate aumenta in maniera

sostanziale nel T2 e nel T3: compaiono sia forme pronominali con desinenza corretta o meno (*mi alzo*, 1<sup>a</sup> sing.; *ti gratta*, 2<sup>a</sup> sing.), che forme verbali in cui il clitico ricopre la funzione di doppia marca di persona (*mi disegno*, 1<sup>a</sup> sing.; *ti abiti*, 2<sup>a</sup> sing.) che, infine, forme con desinenza non accurata in cui la marca di persona potrebbe essere affidata al clitico (*mi cammina*, 1<sup>a</sup> sing.; *ti mangia*, 2<sup>a</sup> sing.)<sup>6</sup>. Le tabelle 4 e 5 mostrano le forme cliticizzate rispettivamente per la 1<sup>a</sup> sing e la 2<sup>a</sup> sing.<sup>7</sup>

Tabella 4. GS, forme cliticizzate nell'intero *corpus* (1<sup>a</sup> sing.)

	T1	T2	T3
<b>verbi pronominali (1<sup>a</sup> sing.)</b>	mi ricordo	mi alzo(5)      mi pulisco mi lavi          mi ricordo(3) mi lavo(6)      mi sveglio(5) mi metto(2)    mi vesto(5)	mi alzo (4)      mi rabbio mi chiamo      mi sciacquo mi lava (2)     mi sveglio(6) mi lavi          mi vado (a lavare) mi lavo (9)     mi vesto (5) mi metto(2) mi nascondi
doppia marca di 1 <sup>a</sup> sing.		mi bevo          mi mangio(3) mi disegno      mi saluto(2) mi dormo (4)    mi scrivo mi gioco (5)    mi vado mi guardo(2)	mi bevo          mi leggo(2) mi boccio        mi piango mi cammino     mi rido mi dormo        mi scrivo(2) mi faccio        mi sogno mi guardo
marca di 1 <sup>a</sup> sing.	mi prendi m i            v a (ritrovare)	mi cammina    mi fa(doccia) mi prendi      mi fa(compiti)	mi fa (compiti)    mi camminano mi fa (letto)      mi legge mi suonano

6 Poiché lo studio misura l'acquisizione della morfologia flessiva, solo le forme con morfema flessionale appropriato sono considerate accurate nel calcolo quantitativo.

7 Non sono prese in esame le forme cliticizzate alla 3<sup>a</sup> plur. che sono sporadiche e spesso di difficile interpretazione.

Tabella 5. GS, forme cliticizzate nell'intero corpus (2<sup>a</sup> sing.)

	T1	T2	T3
<b>verbi pronominali (2<sup>a</sup> sing.)</b>		ti chiami(8) ti gratta ti gratti ti svegli(2)	ti alza ti chiami(12) ti lavi ti svegli(7)
<b>doppia marca di 2<sup>a</sup> sing.</b>		ti abiti	ti dormi(2) ti fai(compiti) ti giochi ti guardi ti mangi(3) ti scrivi
<b>marca di 2<sup>a</sup> sing.</b>			ti mangia(2)

Le forme pronominali sono molto diffuse in italiano (“mi mangio un panino”) ed è possibile che i bambini le abbiano registrate. Tuttavia va notato che, durante il trattamento, viene insegnata una canzone sulle abitudini quotidiane in cui compaiono diverse forme pronominali alla 1<sup>a</sup> persona (*mi alzo, mi lavo, mi metto, mi sveglio e mi vesto*). È possibile che le forme pronominali alla 1<sup>a</sup> sing. apprese dalla canzone abbiano un effetto trascinalimento sulla produzione di alcuni bambini, tuttavia verbi con marca di persona realizzata con il clitico compaiono anche in contesti diversi da quello proposto dalla canzone come in (8) in cui Olga risponde a domande aperte; inoltre, pur se in numero minore di occorrenze, la strategia si ripropone per la 2<sup>a</sup> sing. (9) e per la 3<sup>a</sup> plur. (10).

(8) Olga, T3, *task*: rispondere a domande aperte

RIC: cosa fai quando la maestra ti mette bravo o brava?

OLG: mi rido

(9) Monica, T3, *task*: intervistare marionette

MON: sì . che . che cosa scri- . a che ora ti fai i compiti?

RIC: faccio i compiti il sabato mattina

MON: a che ora ti scrivi?

(10) Renato, T2, *task*. descrivere cosa fanno gli animali

RIC: che cosa fanno gli orsi Renato?

REN: vanno . vanno a neve . e si salta da acqua

La doppia marca di persona con il clitico è presente anche nel *corpus* raccolto per il GC ma solo per una apprendente nel T2 e per sole due forme (*mi mangio* e *mi dormo*, 1ª sing.). Sembra, pertanto, che l'uso dei clitici come marca di persona faccia parte dello sviluppo interlinguistico spontaneo di questi apprendenti e che il trattamento ne abbia potenziato l'uso nei bambini del GS.

## 7. Conclusioni

Il trattamento sperimentale si è posto come obiettivo focalizzare l'attenzione degli apprendenti su tre strutture del presente indicativo (1ª sing., 2ª sing. e 3ª plur.), di aumentarne la salienza e la densità nell'*input*, di sollecitare il *mapping* fra le forme e le funzioni corrispondenti. Rispetto al punto di partenza, sia i bambini del gruppo sperimentale che quelli del gruppo di controllo aumentano nelle rilevazioni successive l'accuratezza complessiva nella produzione delle tre strutture prese in esame, ma solo per il gruppo sperimentale la differenza fra *pre-test* e *post-test* è statisticamente significativa. Ciò dimostra che l'intervento didattico si inserisce sul percorso acquisizionale spontaneo, ma ottiene il risultato di accelerarne il processo.

Gli strumenti di rilevazione utilizzati, che prevedono la produzione orale in *task* comunicativi, consentono di verificare con un ampio margine di sicurezza che l'apprendimento delle strutture non è limitato al controllo consapevole in base alle conoscenze sulla lingua: sebbene non siano stati dati limiti di tempo nella produzione e siano considerate anche le produzioni dopo lunga esitazione e le autocorrezioni, l'età dei bambini non consente loro di applicare consapevolmente le regole della morfologia verbale. Il modello didattico di insegnamento della grammatica utilizzato, il *focus on form*, psicolinguisticamente compatibile con i meccanismi di processazione

della L2 e altamente sperimentato con apprendenti dal profilo diverso, ha l'effetto di promuovere l'apprendimento. L'analisi dell'interlingua al T2 e al T3 mostra effetti sia diretti (incremento dell'accuratezza e generalizzazione dei morfemi a lessemi nuovi) che indiretti (ristutturazione dell'interlingua in direzione di forme regolarizzate e forme transitorie).

Rispettare le condizioni naturali del contesto, ovvero sperimentare il trattamento a classe intera, conferisce ai risultati dello studio maggiore trasferibilità ma richiede una verifica sulla compatibilità del modello didattico con i bisogni e la motivazione dei bambini parlanti nativi e quasi-nativi. Le classi sembrano aver accolto con favore l'insieme delle attività del trattamento sperimentale e, nel corso di interviste di *feedback* appositamente predisposte, i docenti di classe riferiscono di una partecipazione attiva per tutti. L'introduzione nelle classi multilingui di attività ispirate alla didattica della L2 appare, perciò, una strada percorribile ed efficace per promuovere l'acquisizione linguistica dei bambini stranieri. Il dispositivo sperimentato in questo studio prevede una cadenza bisettimanale ma formule diverse possono essere trovate per classi dalle esigenze diverse.

Complessivamente dallo studio risulta che l'introduzione di tecniche di *focus on form*, limitatamente alle strutture compatibili con lo stadio acquisizionale, accelera i tempi di apprendimento di bambini che frequentano la classe multilingue senza compromettere la normale attività didattica.

## Riferimenti bibliografici

BANFI, E. Infinito ed altro quale forma basica del verbo in micro-sistemi di apprendimento spontaneo di italiano L2: osservazioni da materiali di sinofoni. In: BERNINI, G., GIACALONE RAMAT, A. (a cura di). *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*. Milano: Franco Angeli, 1990, pp. 39-50.

BANFI, E., BERNINI, G. Il Verbo. In: GIACALONE RAMAT, A. (a cura di). *Verso L'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci, 2003, pp. 70-115.

BETTONI, C., DI BIASE, B. (eds.). *Grammatical development in second languages: Exploring the boundaries of Processability Theory*, EUROSILA Monograph series, in stampa.

CECCAGNO, A. First considerations on the economic and social mobility of the Chinese in Prato. In: RASTRELLI, R. (a cura di). *Dinamiche Europee della Diaspora Cinese (Trends of the Chinese Diaspora in Europe)*. Prato: Provincia di Prato, 2001, pp. 140-156.



CASATI, F., CODATO, C., CANGIANO, R. *Ambarabà*. Firenze: Alma Edizioni, 2009.

DI BIASE, B. Focusing strategies in second language development: classroom-based study of Italian L2 in primary school. In: DI BIASE, B. (ed.). *Developing a second language. Acquisition, processing and pedagogy of Arabic, Chinese, English, Italian, Japanese, Swedish*. Melbourne: Language Australia, 2002, pp. 95-112.

DI BIASE, B. From formula to form variation: Prosodic bootstrapping of morphology in Italian as a second language. In BETTONI, C.; DI BIASE, B. (eds.). *Grammatical development in second languages: Exploring the boundaries of Processability Theory*. EUROSLA Monograph series, in stampa.

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. Pedagogical choices in focus on form. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, pp. 197-261.

ELLIS, R. Item versus System Learning: Explaining free Variation. In: *Applied Linguistics*, 20, 4, 1999, pp. 460-480.

FAZIO, L.; LYSTER, R. Immersion and Submersion Classrooms: a Comparison of Instructional Practices in Language Arts. In *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19, 4, 1998, pp. 303-31.

FERRARI, S.; NUZZO, E. Task per l'elicitazione di strutture opzionali in italiano L2. In: *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, n. 1-2, 2009, pp. 235-249.

HARLEY, B. The role of Focus-On-Form tasks in promoting child L2 acquisition. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (eds.). *Focus on form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, pp. 156-174.

JIA, G.; FUSE, A. Acquisition of English Grammatical Morphology by Native Mandarin Speaking Children and Adolescents: Age Related Differences. In: *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 50, 5, 2007, pp. 1280-1299.

LYSTER, R. *Learning and Teaching Languages Through Content. A Counterbalanced Approach*. Amsterdam: Benjamins, 2007.

LYSTER, R.; YANG, Y. Effects of Form-Focused Practice and Feedback on Chinese EFL Learners' Acquisition of Regular and Irregular Past Tense Forms. In: *SSLA*, 32, 2010, pp. 235-263.

NICHOLAS, H.; LIGHTBOWN, P. Defining child second language acquisition, defining roles for L2 instruction. In: PHILIP, J.; OLIVER, R.; MACKEY, A. *Second language acquisition and the young learner. Child's play?*, Amsterdam: Benjamins, 2008, pp. 27-51.

NORRIS, J. M.; ORTEGA L. Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative

meta-analysis. In: *Language Learning*, n° 50, 2000, pp. 417-528.

PALLOTTI, G. Socializzazione e apprendimento della seconda lingua. In *Etnosistemi*, 6, 1999, pp. 76-91.

PIENEMANN, M. *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins, 1998.

SCHMIDT, R. Attention. In: ROBINSON, P. (ed.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, pp. 3-32.

SKUTTNAB-KANGAS, T. Multilingualism and the Education of Minority Children. In: SKUTTNAB-KANGAS, T.; CUMMINS, J. (ed.). *Minority Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 1988, pp. 9-44.

SPADA, N.; LIGHTBOWN, P. M. L1 and L2 in The Education of Inuit Children in Northern Quebec: Students' Abilities and Teachers. In: *Language and Education*, 16, 3, 2002, pp. 212-241.

WHITTLE, A.; CHIAPPELLI, T. *Italiano attivo*. Firenze: Alma Edizioni, 2005.