



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR SPRÅK OCH LITTERATURER

ITALIENSKA

L'uso del testo letterario nell'insegnamento dell'italiano L2

Uno studio dei vantaggi della lettura per l'apprendimento del vocabolario, della grammatica e della comprensione del testo.

Johanna Bengtsson

Interdisciplinärt examensarbete

VT 2014

Handledare: Christine Wikman

Examinator: Ingmar Söhrman

Titel: *L'uso del testo letterario nell'insegnamento dell'italiano L2: Uno studio dei vantaggi della lettura per l'apprendimento del vocabolario, della grammatica e della comprensione del testo.*

Författare: Johanna Bengtsson

Handledare: Christine Wikman

Abstrakt: Syftet med denna uppsats är att undersöka om läsningen av en litterär text i italienska på mellannivå kan ha en positiv inverkan på de lärandes grammatiska kompetens, ordförråd samt läsförståelse. Uppsatsen behandlar även hur man kan använda en litterär text i undervisningen av italienska i syfte att främja de lärandes förståelse av texten samt deras inläring av ord och grammatik. Undersökningen har bestått i att fem informanter på A2-B1 nivå i italienska har läst Easy Readers *Io non ho paura*. Innan läsningen gjorde informanterna ett prov som testade deras kompetens kring användandet av tempus-formerna *imperfetto* och *passato prossimo*, oregelbundna former i *participio passato*, samt deras vokabulär. Utöver läsningen av texten gjorde informanterna även övningar samt medverkade i aktiviteter under tre gemensamma träffar. Efter den individuella läsningen gjorde informanterna sedan provet på nytt, men denna gång besvarade de även ett antal läsförståelsefrågor, samt en enkät kring deras inställning till texten och deras uppfattning av det egna lärandet. Av resultaten ifrån de båda proven kunde konstateras att läsningen tycks ha haft en viss positiv inverkan på de lärandes förståelse för användandet av *imperfetto* och *passato prossimo* samt för deras inläring av oregelbundna former i *participio passato*. Resultaten indikerade även att läsningen tycks ha varit synnerligen gynnsam för inläringen av nya ord. På läsförståelsen lyckades informanterna besvara åtskilliga, eller alla, frågor, trots att de hade ansett texten vara svår. Utifrån informanternas svar på enkäten kunde det även noteras att dessa ansåg att såväl de enskilda, som de gemensamma övningarna hade bidragit till inläringen av nya ord, till att utveckla den grammatiska kompetensen samt till att förbättra deras förståelse av texten. Baserat på dessa resultat har det sålunda kunnat konstateras att en undervisningsmodell som kombinerar lektioner och övningar med individuell läsning av en litterär text verkar ha en positiv inverkan på de lärandes förståelse av texten samt deras inläring av ord och grammatik.

Nyckelord: italienska, undervisning, litterär text, läsning, *Io non ho paura*, vokabulär, *passato prossimo*, *imperfetto*, *participio passato*, läsförståelse

Indice

I. Parte introduttiva	5
1. Introduzione	5
1.1 Obiettivi e ipotesi	5
1.2 Metodo	6
1.3 Corpus	9
1.4 Organizzazione e limitazioni dello studio	10
II. Parte teorica	11
2. Teoria	11
2.1 L'autenticità del testo	11
2.2 L'acquisizione di vocaboli	12
2.3 L'acquisizione del passato prossimo e dell'imperfetto	13
2.4 L'acquisizione del participio passato	14
2.5 La comprensione della lettura	15
2.6 L'approccio didattico	17
2.6.1 La prima lezione	17
2.6.2 La seconda lezione	18
2.6.3 La terza lezione	19
III. Parte analitica	21
3. Risultati	21
3.1 Apprendente 1	21
3.1.1 La prima prova	21
3.1.2 La seconda prova	21
3.2 Apprendente 2	22
3.2.1 La prima prova	22
3.2.2 La seconda prova	22
3.3 Apprendente 3	23
3.3.1 La prima prova	23
3.3.2 La seconda prova	23

3.4 Apprendente 4	24
3.4.1 La prima prova	24
3.4.2 La seconda prova	24
3.5 Apprendente 5	24
3.5.1 La prima prova	24
3.5.2 La seconda prova	25
4. Analisi	26
4.1 Parte I: Grammatica, passato prossimo e imperfetto	26
4.2 Parte II: Grammatica, participio passato	28
4.3 Parte III: Vocabolario	30
4.4 Parte IV: Comprensione della lettura	32
4.5 Riflessione didattica	34
6. Conclusione	35
Bibliografia	37
Appendici	39
Appendice 1: La prima prova	39
Appendice 2: Le parti aggiunte alla seconda prova	42
Appendice 3: Gli esercizi	45
Appendice 4: Altre domande della comprensione della lettura	47
Appendice 5: Illustrazioni pp. 69,70,78, 82	48
Appendice 6: Risultati sulle parti I, II e III alle due prove	49

I. Parte introduttiva

1. Introduzione

Nell'insegnamento d'italiano come L2, l'insegnante fa uso di vari materiali didattici per creare un ambiente stimolante per gli apprendenti. Tuttavia, certi insegnanti tendono a evitare di usare testi letterari nel loro insegnamento, con la motivazione che questi sarebbero troppo difficili per gli apprendenti. Difatti, non sono d'accordo. Secondo me, un testo letterario può essere un ottimo materiale didattico nell'apprendimento dell'italiano L2; oltre a migliorare la comprensione del testo stesso, può essere utilizzato per sviluppare il lessico e per migliorare la conoscenza grammaticale, come per esempio l'uso dei tempi verbali. Perciò, vorrei in questa tesina evidenziare come si può usare il testo letterario nell'insegnamento d'italiano a livello intermedio con lo scopo di favorire queste aree d'apprendimento.

1.1 Obiettivi e ipotesi

Studi di lettura in L2¹ indicano che la lettura può avere un effetto favorevole sia sull'acquisizione di vocaboli, sia sull'apprendimento di grammatica. Ciò suggerirebbe che testi letterari possono essere dei buoni materiali didattici da usare nell'insegnamento di L2. Leggendo un testo letterario, gli apprendenti incontrano sia molte nuove parole, sia strutture grammaticali in un contesto ricco e autentico. Come futuro insegnante d'italiano farò uso di vari materiali didattici nel mio insegnamento. Perciò è molto rilevante per me sapere se la lettura di testi letterari in italiano non solo può favorire la comprensione della lettura ma se anche può avere altri vantaggi per l'apprendimento, come l'acquisizione di nuove parole e l'apprendimento di tempi verbali e l'uso di questi.

Utilizzando l'Easy Reader *Io non ho paura*² di Niccolò Ammaniti, intendo esaminare se la lettura del suddetto testo può avere dei vantaggi di migliorare il vocabolario e la comprensione della lettura degli apprendenti, ma anche se può approfondire la conoscenza grammaticale. Vale a dire, se la lettura può facilitare la comprensione dei tempi verbali, in primo luogo la differenza tra l'uso dell'imperfetto e del passato prossimo, ma anche dei modi non finiti come il participio passato. Come discuterò nella sezione 2.3 della tesina, gli svedesi che imparano l'italiano spesso hanno delle difficoltà imparare l'uso del passato prossimo e

¹ Vedi gli studi citati in 2.2 e 2.3.

² L. Thybo (ed.), *Io non ho paura*, Ashehoug/Alinea, Copenaghen, 2007.

dell'imperfetto nell'italiano. Ciò perché l'italiano fa uso di due tempi verbali dove lo svedese usa solamente uno. Con il mio studio vorrei quindi vedere se la lettura può favorire l'apprendimento dell'uso di questi due tempi verbali.

Per realizzare i miei obiettivi, faccio una ricerca per esaminare se, e in quale misura, il vocabolario, la conoscenza grammaticale e la comprensione della lettura degli apprendenti possano migliorare tramite la lettura di un testo letterario. Ciò va esaminato attraverso un progetto, durante il quale un gruppo di otto persone del livello A2-B1³ d'italiano legge l'Easy Reader *Io non ho paura*. La loro lettura va anche accompagnata di attività comuni e di esercizi centrati sul vocabolario, sulla grammatica e sulla comprensione del testo. In base allo sfondo teorico scelto⁴, ho costruito due prove che gli informanti fanno sia prima, sia al termine della lettura. Confrontando i risultati sulle due prove spero di poter rispondere sulle domande seguenti: Può la lettura di un testo letterario in italiano portare a sviluppare il vocabolario, l'apprendimento dell'uso del passato prossimo e dell'imperfetto, del participio passato e la comprensione della lettura degli apprendenti? Come si può usare il testo letterario nell'insegnamento d'italiano L2 con lo scopo di favorire l'apprendimento del testo, del vocabolario e della grammatica?

La mia ipotesi è che la lettura di un testo letterario in italiano possa avere dei vantaggi sia per l'apprendimento del vocabolario e della grammatica, sia per la comprensione della lettura. Come alcuni studi di Melucci, Saragi, Nation e Meister⁵ indicano, la lettura può avere un effetto favorevole sia sull'apprendimento dell'imperfetto e del passato prossimo, sia sull'acquisizione di nuove parole.

Come detto, certi insegnanti non usano testi letterari nel loro insegnamento d'italiano al livello intermedio poiché li considerano troppo difficili per gli apprendenti. Con il mio studio spero pertanto di poter indicare l'utilità del testo letterario nell'insegnamento d'italiano e in seguito anche di cambiare l'atteggiamento degli insegnanti nei confronti dell'uso del testo letterario nell'insegnamento d'italiano L2.

1.2 Metodo

Prima della lettura del testo, il gruppo fa una prova che consiste di tre parti; le prime due sono focalizzate su due questioni grammaticali, dove la prima parte è centrata sui tempi verbali, cioè sull'acquisizione del passato prossimo e dell'imperfetto, mentre la seconda parte, invece,

³ Vedi 1.2, p.7.

⁴ Vedi gli studi fatti di Kachru e Melucci, citati in 2.2 e 2.3.

⁵ Vedi le sezioni 2.2 e 2.3.

mette alla prova l'acquisizione del participio passato. La terza e ultima parte della prova è un test del vocabolario. Tutte le frasi che appaiono nella prova sono state prese direttamente dal testo attuale (vedi appendice 1). Lo scopo con la prima prova è quindi di indicare il livello di competenza degli apprendenti prima della lettura riguardante l'uso dell'imperfetto e del passato prossimo, il participio passato e il vocabolario.

Dopo una breve introduzione sul testo in classe, gli informanti hanno tre settimane di tempo per leggere *Io non ho paura* a casa. La loro lettura va accompagnata di esercizi centrati sul vocabolario, sulla grammatica e sulla comprensione del testo. Durante queste tre settimane, il gruppo s'incontra una volta per svolgere delle attività insieme. Lo scopo dell'incontro è quello di promuovere una comprensione migliore del testo. Quando hanno finito la loro lettura, gli informanti fanno di nuovo la stessa prova che hanno fatto prima. L'unica differenza tra la prima e la seconda prova è che alla seconda è aggiunta anche una parte sulla comprensione della lettura più un questionario con diverse domande. Queste domande riguardano l'atteggiamento degli informanti verso il testo ed i loro opinioni sull'utilità degli esercizi e delle attività per la comprensione del testo e per l'apprendimento di parole e di grammatica (vedi appendice 2).

I risultati degli informanti sulle prime tre parti della prima e seconda prova vengono poi paragonati per esaminare se si può osservare qualche miglioramento notevole tra le due prove in termini di conoscenza grammaticale e di vocabolario. Analizzando le risposte che riguardano la comprensione del testo, è possibile notare in quale misura la lettura del testo ha generato una migliore comprensione del testo. Ulteriormente confrontando tutti i risultati con quelli ottenuti nel questionario, sarà, infatti, possibile evidenziare quanto la lettura dell'Easy Reader *Io non ho paura* e gli esercizi che l'hanno accompagnata hanno portato sia a una migliore conoscenza di grammatica e di vocabolario, sia a una migliore comprensione del testo. Applicando questo metodo avrò quindi dei risultati che possono indicare se la mia ipotesi sia corretta.

Gli informanti che partecipano alla ricerca sono stati scelti sulla base al livello d'italiano che hanno raggiunto. Questo è il livello A2-B1, secondo i livelli comuni stabiliti dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*⁶, d'ora in poi denominato *QCER*. All'inizio di questa ricerca, gli informanti hanno appena finito un corso al livello di A2 e hanno cominciato con i loro studi al livello B1. Perciò, non hanno ancora adempiuto i criteri per il livello B1

⁶ Consiglio d'Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia – Oxford, Firenze, 2002.

descritti nel *QCER*. Il materiale scelto, l'Easy Reader *Io non ho paura*, contiene un vocabolario di 1800 parole e per questa ragione si adatta bene al livello B1. Dato che è adatto al livello B1, il testo può essere visto come un po' al di sopra del livello raggiunto degli informanti. Secondo la *Second Language Acquisition Theory* di Stephen Krashen, “una lingua seconda viene acquisita solo se vengono compresi messaggi e viene fornito un *input* comprensibile” e “L' *input* è ritenuto comprensibile quando si colloca al livello $i+1$ dell'ordine naturale di acquisizione [...]”⁷. Con *i* si intende qui il livello raggiunto dell'apprendente. Questo vuol dire che è favorevole per l'apprendimento se l'*input* a cui gli apprendenti vengono esposti è un po' al di sopra del loro livello. Secondo un tale ragionamento, un testo al livello B1 può perciò costituire dell'*input* adatto per apprendenti al livello A2-B1.

In Svezia, i corsi di lingua al liceo sono divisi in sette livelli che in termini di conoscenza corrispondono ai livelli comuni A1-C1 stabiliti da *QCER*⁸, dove il livello uno è conforme al livello europeo A1-A2, mentre il livello due invece equivale il livello A2. In tal modo, lo studio d'italiano al livello tre al liceo in Svezia corrisponde allo studio al livello A2-B1 secondo *QCER*. Ciò significa che l'approccio didattico adottato in questa ricerca potrebbe anche essere applicato al livello tre di studio d'italiano al liceo.

Il numero degli informanti è stato scelto considerando che i risultati ottenuti dalla ricerca dovrebbero essere sufficienti per rispondere alle domande poste ma simultaneamente non così tanti che sarebbero difficili da analizzare e includere in una tesina di questa lunghezza. Con otto informanti, ho quindi la possibilità di studiare e analizzare i risultati non solamente in modo quantitativo, ma anche qualitativamente. Con la progressione dello studio, tre informanti hanno deciso, però, di ritirare la loro partecipazione nella ricerca per mancanza di tempo.

Gli informanti che partecipano alla ricerca sono tutti apprendenti adulti che studiano l'italiano a Folkuniversitetet una volta alla settimana. Dei cinque informanti, due sono uomini e tre sono donne. Tutti studiano l'italiano per mero divertimento o per interesse e lavorano contemporaneamente che seguono il corso d'italiano. Dato che hanno scelto di seguire un corso d'italiano per motivi d'interesse, sono probabilmente anche molto motivati nello studio. Diadori e altri⁹ affermano che “Le motivazioni spesso possono sommarsi e favorire l'apprendimento. Particolarmente favorevoli sono le motivazioni intrinseche legate ai fattori

⁷ P. Diadori, M. Palermo, e D. Troncarelli, *Manuale di didattica dell'italiano I2*, Guerra Edizioni, Perugia, 2009, p.102.

⁸ Skolverket, *Handledning: Europeisk språkportfolio 6-16 år, p.9*, recuperato da http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.83454!/Menu/article/attachment/portfolio_handledning.pdf.

⁹ P. Diadori et. al, 2009, p.25.

di attrattività della lingua e cultura obiettivo”. Poiché gli apprendenti in questo caso hanno scelto di studiare italiano per divertimento o interesse, le loro motivazioni possono conseguentemente essere classificate come integrative o culturali/intrinseche.¹⁰

1.3 Corpus

Secondo la scala globale per i livelli comuni di riferimento, un apprendente sul livello B1 ”è in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari [...]”¹¹. L’Easy Reader *Io non ho paura* è una edizione graduata. Ciò significa che il linguaggio dell’opera originale è stato conservato senza alterazioni, ma che la trama è stata ridotta e semplificata all’uso scolastico o autodidattico. In questo modo, il testo è reso più facile e comprensibile per gli apprendenti. Tutti i vocaboli del testo che sono considerati troppo difficili o meno comuni sono spiegati con illustrazioni o con note. Leggendo un testo di questo tipo, basato su un vocabolario di 1800 parole, gli apprendenti vengono quindi esposti ai vocaboli e alle strutture grammaticali più comuni della lingua italiana.

Nelle sue circa cento pagine, il testo racconta la storia di Michele Amitrano, un ragazzo di nove anni che un giorno quando gioca con i suoi amici trova un bambino incatenato in un buco nella terra. Trovato questo bambino, Michele diventa cosciente della cattività che c’è anche nella piccola frazione di Acqua Traversa, situata isolatamente in campagna, circondata dal paesaggio dorato dei campi di grano. Raccontato in prima persona, *Io non ho paura* è quindi un avvincente racconto del passaggio dall’infanzia all’adolescenza e le contraddizioni tra il buono e il cattivo. Inoltre, il testo non è così lungo che potrebbe scoraggiare gli apprendenti ma allo stesso tempo sufficientemente lungo per fornirli con un ricco contesto autentico contenente molti nuovi elementi linguistici.

Joanne Collie e Stephen Slater¹² suggeriscono che la letteratura scelta nell’insegnamento didattico deve coinvolgere gli apprendenti. Affermano che se gli apprendenti trovano piacevole la lettura, è più probabile che la lettura avrà un effetto favorevole e durevole sulla competenza linguistica e culturale degli apprendenti. Inoltre, indicano che il livello di difficoltà e la lunghezza del testo sono altri fattori che si devono considerare scegliendo un testo letterario da usare nell’insegnamento¹³. Dato che l’Easy Reader *Io non ho paura* sembra

¹⁰ P. Diadori et. al, 2009, p.25.

¹¹ Consiglio d’Europa, 2002, p.32.

¹² J. Collie & S. Slater, *Literature in the Language Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge, 1987, p.6.

¹³ *Ibid.* pp.6, 11.

di avere tutti i requisiti significativi menzionati da Collie e Slater ho scelto questo libro come materiale didattico di base per la mia ricerca.

1.4 Organizzazione e limitazioni dello studio

Dopo questa breve introduzione che tratta dell'argomento, dello scopo e del metodo dello studio (le sezioni 1.1- 1.3), segue la parte teorica della tesina. Nella sezione 2.1 parlerò dell'autenticità del testo, mentre le sezioni 2.2 - 2.5 trattano dell'acquisizione di vocaboli, del passato prossimo e dell'imperfetto, del participio passato e finalmente della comprensione della lettura. Nella sezione 2.6 descriverò l'approccio didattico adottato nello studio per poi continuare a presentare i risultati della ricerca nel capitolo 3, nella parte analitica. Nel capitolo 4 analizzerò i risultati che gli informanti hanno ottenuto sulle varie parti della prova e confronterò questi con la teoria. La sezione 4.5, invece, è dedicata a una riflessione didattica relativa ai risultati della ricerca. Finalmente, nel capitolo 5, riassumerò i risultati della ricerca e presenterò le mie conclusioni.

Con la mia ricerca ho scelto di esaminare se la lettura di un testo letterario può avere dei vantaggi per l'acquisizione di vocaboli, la conoscenza grammaticale e la comprensione della lettura. Certamente, avrei potuto concentrarmi solamente su uno degli aspetti nominati o su molti altri problemi che riguardano l'acquisizione dell'italiano L2. Tuttavia, come futuro insegnante, ho voluto esaminare se la lettura può avere un effetto favorevole su diversi aspetti che riguardano l'apprendimento d'italiano. Gli oggetti di studio in base alla ricerca sono stati scelti perché sono aree d'apprendimento che, secondo studi precedenti, possono essere sviluppate tramite la lettura. Partendo da studi già compiuti in riguardo ai vantaggi della lettura per l'acquisizione di vocaboli, del passato prossimo e dell'imperfetto, posso ottenere dei risultati che possono essere confrontati con quelli presentati in precedenza. Sulla base della teoria ho poi anche scelto di studiare i vantaggi della lettura per l'acquisizione di forme irregolari del participio passato e per la comprensione del testo. Gli oggetti di studi sono quindi stati scelti in parte perché vorrei esaminare se, applicando delle teorie rilevanti, posso ottenere dei risultati simili a quelli di studi fatti in precedenza. In parte, sono anche stati scelti perché sono aree d'apprendimento che sono piuttosto facili da esaminare mediante una prova. Ciò perché, generano dei risultati che sono facili da valutare come corretti o sbagliati, il che garantisce una maggiore validità dei risultati.

II. Parte teorica

2. Teoria

Avendo presentato l'argomento della mia ricerca, insieme al metodo e il corpus, proseguo adesso a presentare lo sfondo teorico in base dello studio. Comincio a evidenziare la questione dell'autenticità del testo e nelle sezioni seguenti continuo a presentare teorie rilevanti per l'acquisizione di vocaboli, dell'imperfetto e del passato prossimo, del participio passato e per la comprensione della lettura.

2.1 L'autenticità del testo

L'autenticità del testo usato nell'insegnamento è stata una questione molto dibattuta negli ultimi anni. Tradizionalmente, sono stati ritenuti autentici quelli materiali che sono stati prodotti per fini comunicativi reali, senza uno scopo didattico. Tuttavia, Massimo Vedovelli, citato nel *Manuale di didattica dell'italiano L2*¹⁴, sottolinea che secondo il *QCER*, tutti i testi, sia quelli che sono autentici sia quelli costruiti per fini didattici, sono infatti dei testi autentici nel senso che sono stati prodotti "in una situazione comunicativa reale", che in altre parole significa che "il metro di misura da adottare non è più l'autenticità, ma la "bontà" del testo, vale a dire la sua coerenza e appropriatezza in relazione al percorso didattico e agli obiettivi della programmazione"¹⁵.

Tricia Hedge segue una simile linea di ragionamento¹⁶. Rileva che anche se il testo autentico offre agli apprendenti una sfida di lettura autentica, anche i testi graduati in livelli secondo la difficoltà e il numero di parole possono essere utili. Ciò perché questi testi forniscono un vocabolario che permette agli apprendenti di praticare strategie d'inferenza, però, senza perdere la motivazione.

Tuttavia, Hedge evidenzia che nella scelta del testo graduato, l'insegnante deve considerare la cura che è stata presa nell'adattamento del testo originale e se la qualità è stata conservata.¹⁷ Secondo la mia valutazione, l'edizione di Easy Reader di *Io non ho paura* è stata adattata in maniera che la qualità è stata preservata nonostante i tagli che sono stati fatti. Sono anche d'accordo con i ragionamenti di Vedovelli e Hedge: anche se i testi autentici veri e propri hanno i loro vantaggi, un testo adattato può essere un buon materiale da usare

¹⁴ P. Diadori et. al, 2009, p.159.

¹⁵ *Ibid*, p.159.

¹⁶ T. Hedge, *Teaching and Learning in the Language Classroom*, Oxford University Press, Oxford, 2000, p.203.

¹⁷ *Ibid*. p.219.

nell'insegnamento innanzi tutto se il testo è di buona qualità ed è adatto al livello degli apprendenti e alle intenzioni didattiche, com'è il caso, secondo me, dell'Easy Reader *Io non ho paura*.

2.2 L'acquisizione di vocaboli

In *The Power of Reading*, Stephen Krashen¹⁸ fa riferimento ad alcuni studi di lettura che hanno indicato che il vocabolario degli apprendenti di L2 aumenta ogni volta quando incontrano una parola nuova e sconosciuta in un contesto scritto. Questi studi, eseguiti da Nagy e altri, indicano che la possibilità che l'apprendente acquisisce una parola nuova dopo aver vistola in un contesto scritto è tra 5 e 20 per cento, a seconda delle indizi testuali forniti dal contesto. Similmente, un altro studio compiuto da Saragi, Nation e Meister, anche questo citato in Krashen¹⁹, dimostra come la lettura può portare all'acquisizione dei vocaboli sconosciuti. Leggendo un libro, i soggetti che hanno partecipato allo studio si sono dimostrati di aver acquisito 45 di 90 parole sconosciute quando sono stati dati una prova di scelta multipla sul vocabolario del libro. In relazione a questo, è anche interessante considerare un altro studio di lettura, questa volta citato da Hedge. Questo studio da Kachru, indica che anche la frequenza con cui le parole appaiono in un testo ha importanza per la ritenzione. Lo studio ha dimostrato che dopo la lettura, gli apprendenti conoscevano le parole che apparivano più di sette volte, però non conoscevano le parole che si presentavano solamente una o due volte.²⁰

Tutti e tre studi sono molto interessanti poiché dimostrano che la lettura di un testo in L2 può avere un effetto favorevole sull'acquisizione di vocaboli, ma anche che aspetti come indizi testuali e la frequenza con cui le parole appaiono nel testo possono condizionare l'apprendimento di nuove parole. Partendo da questi studi, voglio esaminare se posso ottenere dei risultati simili con la mia ricerca. Mettendo in confronto i risultati delle due prove sulla parte col vocabolario, posso osservare quante e quali nuove parole gli apprendenti hanno imparato mediante la lettura. Inoltre, in base allo studio di Kachru, i venticinque vocaboli che sono stati inclusi nella prova sono stati scelti sulla base della loro frequenza nel testo. In tal modo sarà possibile vedere se, infatti, la frequenza con cui le parole appaiono nel testo influisce l'acquisizione degli apprendenti.

Le parole sono poi state divise in gruppi con gli intervalli di frequenza: 1-5 volte, 6-10 volte, 11-15 volte, 16-20 volte e 21 volte o più. Dei venticinque vocaboli, quattro appaiono

¹⁸ S. Krashen, *The Power of Reading*, Colorado Libraries Unlimited, Englewood, Colorado, 1993, pp.8-9.

¹⁹ *Ibid.* pp.10-11.

²⁰ T. Hedge, 2000, p.119.

ventuno volte o più nel testo e sono le parole *buco*, *collina*, *coperta* e *sollevare*. La parola *corda* appare tra sedici e venti volte, mentre *grano*, *afferrare*, *tagliare* e *scatola* si presentano tra undici e quindici volte. Tredici dei vocaboli appaiono tra sei e dieci volte e questi sono *campi*, *camion*, *tremare*, *scivolare*, *fattoria*, *bisbigliare*, *legare*, *gara*, *tasca*, *pentola*, *allungare*, *caviglia* e *ammazzare*, dai quali i sei ultimi si presentano più di sette volte nel testo. Tre parole da quelle incluse nella prova appaiono tra una e cinque volte e sono *torrente*, *profondo* e *scomparire*. Con questa scelta voglio quindi studiare se la frequenza con cui i vocaboli compaiono nel testo ha un effetto sull'acquisizione di questi.

2.3 L'acquisizione del passato prossimo e dell'imperfetto

Nella sua dissertazione, Donatella Melucci²¹ affronta il problema che hanno gli apprendenti anglofoni nell'imparare e capire la differenza tra il passato prossimo e l'imperfetto della lingua italiana. Melucci cita degli studi di Kaplan, Liskin-Gasparro, Westfall e Forster e altri, che hanno dimostrato che l'opposizione tra il passato prossimo e l'imperfetto nelle lingue romanze è percepita da docenti come un'area grammaticale particolarmente problematica per inglesi e tedeschi. Melucci afferma che l'adozione di un approccio narrativo, cioè "dell'insegnamento in contesto", può favorire l'acquisizione del passato prossimo e dell'imperfetto e della differenza tra questi. Citando Omaggio-Hadley, Melucci²² nota che, se gli apprendenti vengono esposti a materiali autentici nella L2, possono osservare come certe strutture e forme vengono usate nella lingua e con il tempo, sapranno anche come usare queste forme.

Poiché lo svedese è una lingua germanica come l'inglese e il tedesco, è logico che la difficoltà di distinguere tra il passato prossimo e l'imperfetto nell'italiano esista anche per gli svedesi, cosa che anch'io ho notato quando ho lavorato come insegnante. Questa difficoltà di distinguere tra le due forme può essere spiegata dal fatto che nell'italiano si usano più tempi verbali che nello svedese, il che significa che si può indicare tempo con maggiore precisione nell'italiano. Come spiegato da Söhrman²³, l'italiano usa due tempi verbali dove lo svedese usa solamente uno in riferimento al passato. Perciò, un parlante di una lingua germanica, nella quale si usa solo un tempo per il passato, non è abituato all'uso dei due tempi verbali nelle

²¹ D. Melucci, *Tense and Aspect in Learners of Italian*, Arizona State University, 2007, p.1.

²² *Ibid.*, p.2.

²³ I. Söhrman, "Att berätta om det som hänt. Tempus i förfluten tid i spanska och italienska" in Andersson, Granberg & Söhrman (ed.), *På tal om språk: en introduktion till språkforskning för studenter*, Göteborgs universitet, Institutionen för språk och litteraturer, Göteborg, 2010, p.75.

lingue romanze. Inoltre, Söhrman spiega²⁴ che nell'italiano si distingue tra due prospettive diverse, dalle quali un'azione viene vista come conclusa o come un processo continuo. Nello svedese, non si trova, però, questa distinzione. In base a queste differenze che esistono tra le lingue, non è quindi sorprendente che gli svedesi che imparano l'italiano hanno spesso delle difficoltà di apprendere come usare l'imperfetto e il passato prossimo.

Facendo la sua ricerca, Melucci²⁵ ha notato che paragonato all'istruzione di grammatica tradizionale in classe, l'uso di testi narrativi nell'insegnamento si è dimostrato più favorevole per l'acquisizione del passato prossimo e dell'imperfetto. È per questo motivo che io in questa tesina ho voluto esaminare se anche la lettura di un testo narrativo come *Io non ho paura* può generare una migliore conoscenza dell'uso del passato prossimo e l'imperfetto nell'italiano da parte degli apprendenti. Essendo tra i tempi verbali più frequentemente usati in *Io non ho paura*, gli apprendenti possono osservare come il passato prossimo e l'imperfetto si presentano autenticamente in un contesto più ampio.

2.4 L'acquisizione del participio passato

In "Theorising and Updating Aptitude" Peter Skehan²⁶ propone degli stadi di elaborazione per l'apprendimento della seconda lingua. Delle dieci fasi descritte, le prime cinque sono *Noticing, Pattern identification, Extending, Complexifying e Integrating*. Per spiegare cosa intende Skehan con queste fasi, faccio un esempio: nell'acquisizione del participio passato in italiano, si possono individuare gli stadi di elaborazione coinvolti nell'apprendimento della forma. Inizialmente, l'apprendente rivolge la sua attenzione alla costruzione del participio passato e fa una generalizzazione riguardante la sua regolarità (*noticing e pattern identification*). Poi incontrando verbi le cui forme in participio passato deviano dalla regolarità, l'apprendente è costretto a riformulare la sua ipotesi per quanto che riguarda la costruzione del tempo verbale (*extending e complexifying*). Durante il quinto stadio, l'apprendente poi integra sia le forme regolari sia quelle irregolari nella sua interlingua (*integrating*).

Come indicato sopra, il passato prossimo è uno dei tempi verbali usati più frequentemente in *Io non ho paura* e di questo tempo si presentano un numero di verbi irregolari che appaiono con frequenze diverse. Tra le forme più frequenti sono *messo* e *preso* che si presentano più di venti volte nel testo, mentre le forme *spinto* e *chiuso* appaiono da undici a quindici volte.

²⁴ I. Söhrman, 2010, p.77.

²⁵ D.Melucci, 2007, pp.iii-iv.

²⁶ P. Skehan, "Theorising and Updating Aptitude" in Robinson (ed.), *Individual Differences and Instructed Language Learning*, John Benjamin, Amsterdam/Philadelphia, 2002, p.88.

Tolto, mosso e *steso* si presentano tra sei e dieci volte e le forme *scoperto, spento* e *ricoperto* appaiono tra una e cinque volte nel testo. In base al modello proposto da Skehan, voglio con la mia ricerca esaminare se gli apprendenti acquisiscono le forme irregolari del participio passato più facilmente quando le vedono in un contesto più ampio e quando appaiono con una certa frequenza. Partendo dalla teoria presentata sull'acquisizione dei vocaboli, voglio quindi studiare se questa teoria può essere applicata anche all'acquisizione di forme irregolari del participio passato. Per questa ragione, i verbi inclusi nella parte del participio passato della prova sono stati scelti proprio in base alla loro frequenza nel testo.

2.5 La comprensione della lettura

Come già discusso, per favorire l'apprendimento, il testo, cioè l'*input* a cui gli apprendenti vengono esposti, deve essere comprensibile e non eccessivamente al di sopra al livello di competenza degli apprendenti. Tuttavia, per poter usare un testo con lo scopo di favorire la comprensione della lettura, bisogna anche considerare alcune teorie sulla lettura. Secondo il modello psicolinguistico²⁷, la lettura è vista come un processo durante il quale il lettore ricostruisce il significato attraverso delle predizioni, verificazioni, conferme e revisioni. Come indicato da Carrell e Eisterhold, il modello psicolinguistico non tiene, però, sufficientemente conto delle conoscenze enciclopediche che il lettore porta con sé nella sua interpretazione del testo e del significato²⁸. Una teoria che, invece, prende in considerazione anche le conoscenze enciclopediche è quella degli schemi²⁹, secondo la quale la comprensione del testo è un processo interattivo tra il lettore e il testo stesso, in cui le conoscenze ottenute dal lettore in precedenza, chiamati schemi, sono messe in rapporto al contenuto del materiale testuale. La teoria indica poi due sistemi diversi per l'elaborazione della nuova informazione, elaborazione *top-down* e *bottom-up*³⁰. In *Teaching and Learning in the Language Classroom*, Hedge spiega come l'elaborazione *top-down* in genere riferisce a un'interpretazione del significato del testo in cui sono coinvolte le conoscenze enciclopediche del lettore, mentre nell'elaborazione *bottom-up*, il significato viene determinato mediante la decodificazione

²⁷ K.S. Goodman "Reading: a Psycholinguistic Guessing Game" in *Journal of the Reading Specialist*, vol. 6 no. 1, 1967, pp.126-135; K.S. Goodman "Psycholinguistic Universals in the Reading Process" in Pimsleur & Quinn (ed.), *The Psychology of a Second Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge, 1971, pp. 135-142.

²⁸ P.L. Carrell & J.C. Eisterhold "Teoria degli schemi e didattica della lettura in L2" in Corno & Pozzo (ed.), *Mente linguaggio e apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze, 1991, pp.220-221.

²⁹ F.C. Bartlett, *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*, Cambridge University Press, Cambridge, 1932; M.J. Adams & A. Collins "A Schema-theoretic View of Reading" in Freedle (ed.), *New Directions in Discourse Processing*, Ablex, Norwood, 1979, pp. 1-22.

³⁰ R.C. Anderson "The Notion of Schemata and the Educational Enterprise: General Discussion of the Conference" in Anderson, Spiro & Montague (ed.), *Schooling and the Acquisition of Knowledge*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, 1977, pp. 415-431.

delle parole e di altri aspetti linguistici.³¹ Interpretando un testo, il lettore ricorre quindi a entrambi i tipi d'elaborazione.

Tuttavia, Hedge³² evidenzia che secondo alcuni studi di Anderson e Urquhart (1984) e di Steffenson e Joag-Dev (1984), è particolarmente importante attivare le conoscenze schematiche del lettore prima della lettura per favorire la comprensione del testo. Hedge³³ nota anche che questa consapevolezza dell'importanza delle conoscenze schematiche ha risultato in uno sviluppo di una metodologia di lettura centrata sullo stadio prima della lettura con attività e materiali mirati ad attivare le conoscenze enciclopediche degli apprendenti.

Quando si usa un testo nell'insegnamento che è un po' al di sopra del livello di conoscenza raggiunto degli apprendenti, si deve quindi creargli delle opportunità per superare questo divario. Per favorire la comprensione degli apprendenti del testo ho adottato il modello psicolinguistico e la teoria degli schemi nell'esecuzione della mia ricerca e ciò per due motivi: Il primo motivo è di dare agli apprendenti l'opportunità di prevedere, verificare, confermare e rivedere il significato del testo. Il secondo motivo è di attivare le loro conoscenze schematiche e promuovere l'elaborazione *top-down* e *bottom-up*. Per questi motivi, la lettura degli informanti è stata accompagnata d'incontri e di esercizi.

I tre incontri sono stati strutturati per includere delle attività che hanno lo scopo di coinvolgere gli apprendenti e possono essere individuate in attività di pre-lettura e post-lettura. Le attività che precedono la lettura del testo sono state pianificate con lo scopo di attivare le conoscenze schematiche degli apprendenti e di creare opportunità di fare predizioni in riguardo alla trama. Le attività di post-lettura, che gli apprendenti svolgono dopo le parti lette, sono invece mirate a promuovere la comprensione del testo, creando l'opportunità per gli apprendenti di verificare, confermare e rivedere il significato del testo.

In *Literature in the Language Classroom*, anche Collie e Slater³⁴ fanno la distinzione tra attività da svolgere prima e dopo la lettura di un testo. Nella mia ricerca, ho usato esercizi e attività che seguono questo modello e gli esercizi e le attività che sono stati costruiti per questo studio sono stati ispirati da quelli proposti ed esemplificati nel libro di Collie e Slater.

³¹ T. Hedge, 2000, p.189.

³² *Ibid.* p.192.

³³ *Ibid.* p. 192

³⁴ J. Collie & S. Slater, 1987.

2.6 L'approccio didattico

Avendo presentato alcune teorie in base alla ricerca, proseguo adesso a descrivere l'approccio didattico adottato nello studio. Questa parte può anche essere vista come una proposta su come si può usare il testo letterario nell'insegnamento d'italiano al livello intermedio.

2.6.1 La prima lezione

Durante la prima lezione, o l'incontro, gli informanti sono stati presentati al testo mediante diverse attività mirate a suscitare l'interesse e attivare le conoscenze enciclopediche degli apprendenti. Collie e Slater³⁵ suggeriscono un numero di attività per ottenere questo scopo e una di queste è di usare il titolo e la copertina. In quest'attività, ho chiesto agli apprendenti se hanno capito cosa significava il titolo e li ho invitati a una discussione sul tema di 'paura', chiedendogli di fare qualche esempio di cose di cui si può avere paura. Ho poi richiesto agli informanti di guardare la copertina del libro e di raccontare che cosa vedevano nell'immagine. Per stimolare la riflessione degli apprendenti, gli ho anche chiesto quando e dove credevano che la trama si svolgesse. In base alle loro osservazioni, gli apprendenti sono poi stati richiesti di fare delle predizioni riguardante la trama, cioè che cosa credevano che succedesse nel libro? Gli apprendenti hanno poi letto sul retro del libro e ciò per svolgere la loro precomprensione ulteriormente. Dopo questo primo incontro con il testo, gli apprendenti hanno cominciato la loro lettura individuale del libro.

Durante l'incontro, gli apprendenti sono quindi stati introdotti al tema della trama e sono stati dati l'opportunità di fare delle predizioni nei riguardi della trama. Dopo aver letto la prima parte del libro, fino al capitolo tre, gli apprendenti hanno poi compiuto due esercizi funzionanti come attività di post-lettura mirate a promuovere l'acquisizione di vocaboli e l'interpretazione di significato (vedi appendice 3). Il primo esercizio, basato sul diagramma di stella proposto da Collie e Slater³⁶, include la raccolta dei vocaboli che possono essere inseriti sotto titoli diversi, come 'animali' e 'verbi di movimento'. Nel secondo esercizio, gli apprendenti hanno risposto ad alcune domande di comprensione sulla parte letta. Per quest'attività, il gruppo è stato diviso in due e una metà ha ricevuto una serie di domande e l'altra ha ricevuto un'altra.³⁷ (vedi le appendici 3 e 4).

³⁵ J. Collie & S. Slater, 1987, p. 17.

³⁶ *Ibid.* pp.28-29.

³⁷ Cf. *ibid.* p.39.

2.6.2 La seconda lezione

In questa ricerca, il secondo incontro ha avuto luogo dopo due settimane durante le quali gli apprendenti hanno letto le prime due parti del libro individualmente. Tuttavia, applicando l'approccio didattico usato per questa ricerca, una lezione potrebbe anche essere aggiunta subito dopo la lettura della prima parte.

Dopo aver letto fino al capitolo sei, gli informanti hanno fatto tre esercizi (vedi appendice 3). Il primo esercizio è mirato a promuovere l'apprendimento di vocaboli e consiste nell'accoppiare alcune parole con le definizioni giuste³⁸. Nel secondo esercizio, gli apprendenti vengono dati l'opportunità di praticare alcune forme irregolari del participio passato, inserendo le forme giuste in alcune frasi prese dal testo³⁹. Il terzo esercizio consiste, invece, nel riassumere in poche frasi gli eventi principali della seconda parte del testo. Facendo gli esercizi, gli apprendenti hanno avuto la possibilità di ripassare e interpretare il significato di ciò che era stato letto.

All'inizio della seconda lezione ho suscitato gli apprendenti a commentare su quello che avevano letto e gli ho chiesto che cosa pensavano della trama finora, ciò per farli riflettere sul contenuto. Dopo l'introduzione, gli apprendenti sono stati chiesti di discutere le domande che avevano fatto negli esercizi. Durante quest'attività, gli apprendenti hanno lavorato con un compagno che aveva ricevuto l'altra serie di domande e al compagno si sono poi poste quelle domande alle quali avevano già risposto loro stessi. In questo modo, sapendo le risposte corrette, gli apprendenti hanno potuto correggere le risposte del loro compagno. Quest'attività era poi seguita da un'altra, durante la quale ho chiesto agli apprendenti di confrontare il riassunto che avevano fatto con quello di un compagno. Queste attività sono quindi mirate a promuovere l'interpretazione e l'apprendimento del significato degli apprendenti.

Guardando le illustrazioni sulle pagine 69, 70, 78 e 82 di *Io non ho paura* (vedi appendice 5⁴⁰), gli apprendenti sono poi stati chiesti di cercare di fare qualche predizione in riguardo a che cosa credevono che succedesse nella prossima parte del libro. In tal modo, le conoscenze schematiche degli apprendenti sono state attivate prima della lettura della parte seguente.

³⁸ Cf. J. Collie & S. Slater, 1987, p.50.

³⁹ Cfr. *ibid.* p.115.

⁴⁰ Le quattro illustrazioni di Karen Borch che sono riportate nell'appendice 5 sono pubblicate con il permesso dell'editrice.

2.6.3 La terza lezione

Dopo la lettura dell'ultima parte del libro, gli apprendenti hanno eseguito gli ultimi tre esercizi dei quali il primo è mirato a svolgere la consapevolezza degli apprendenti per l'uso del passato prossimo e dell'imperfetto. In questo esercizio, gli apprendenti hanno completato alcune frasi prese dal testo inserendo in queste il tempo verbale corretto⁴¹. Nell'esercizio seguente, gli apprendenti sono poi stati chiesti di spiegare le loro scelte e in questo modo riflettere sull'uso dei tempi diversi. L'ultimo esercizio è consistito invece in un riassunto con spazi vuoti da riempire. Come affermano Collie e Slater⁴², un riassunto di questo tipo può facilitare la lettura individuale e l'apprendimento degli eventi principali da parte degli apprendenti. È anche un esercizio che può promuovere l'acquisizione dei vocaboli, poiché gli apprendenti devono trovare delle parole appropriate da inserire nel contesto e pertanto riprodurre alcune parole lette nel testo. Gli esercizi sulla terza parte del testo sono quindi mirati a svolgere l'apprendimento di strutture, di significato e di vocaboli.

La fine di *Io non ho paura* potrebbe essere considerata un poco difficile per gli apprendenti perché può essere interpretata in modi diversi. Perciò, durante la terza lezione, ho richiesto agli apprendenti di riflettere sulla fine. In questo modo, la lettura del testo è stata conclusa con una breve discussione in coppie in riguardo a come gli apprendenti avevano interpretato lo stesso evento, e ciò per favorire un apprendimento migliore del significato. Ho poi richiesto agli informanti di rivedere il riassunto negli esercizi per discutere se volevano aggiungere qualcosa a questo o se ne mancava qualcosa secondo loro. Gli apprendenti sono poi stati chiesti di considerare le predizioni che avevano fatto durante la lezione precedente, basate sulle illustrazioni, e discutere se queste erano state giuste o false, e in tal caso, che cosa era accaduto invece. Mediante queste attività, gli apprendenti sono quindi stati dati l'opportunità di confermare e verificare il significato di quello letto.

Nella sua tesi, Anna Tamponi⁴³ evidenzia come compiti di produzione da svolgere dopo la lettura possono favorire la rielaborazione del testo letto. In questa ricerca, la lettura del libro è soltanto stata conclusa con una prova diagnostica per studiare lo sviluppo dell'apprendimento di strutture grammatiche, di vocaboli e della comprensione generata dalla lettura. Tuttavia, applicando questo modello come un'unità didattica, la lettura del testo letterario può invece essere terminata con un compito di produzione, che in tal modo può promuovere

⁴¹ Cfr. J. Collie & S. Slater, 1987, p.115.

⁴² *Ibid.* p.43.

⁴³ A. Tamponi, *Mind Sets and IFL: Texts and Tasks. A theoretical model acting as a link between Italian language acquisition, cultural categories and literary texts*. Dott. ric. Tesi, University of London, University College London, 2006, p.6.

ulteriormente l'apprendimento del testo.

In questa parte della tesina ho presentato lo sfondo teorico in base della mia ricerca e ho descritto l'approccio didattico adottato nello studio. Nella parte seguente, invece, presenterò e analizzerò i risultati della ricerca.

III. Parte analitica

3. Risultati

In questo capitolo, i risultati⁴⁴ dei cinque informanti sulle due prove saranno presentati e trattati individualmente. Per motivi d'anonimità, i partecipanti allo studio saranno d'ora in poi denominati 'apprendente 1', 'apprendente 2', 'apprendente 3', eccetera.

Tabella 1	Apprendente1	Apprendente2	Apprendente3	Apprendente4	Apprendente5
Parte I: imperfetto/ passato prossimo (19)	9 ¹ / 13 ²	18 ¹ / 17 ²	13 ¹ / 15 ²	12 ¹ / 15 ²	13 ¹ / 16 ²
Parte II: Participio passato (10)	1 ¹ / 3 ²	8 ¹ / 9 ²	4 ¹ / 8 ²	0 ¹ / 4 ²	2 ¹ / 3 ²
Parte III: Vocabolario (25)	2 ¹ / 10 ²	10 ¹ / 21 ²	6 ¹ / 18 ²	2 ¹ / 15 ²	5 ¹ / 13 ²
In totale: (54)	12¹ / 26²	36¹ / 47²	23¹ / 41²	14¹ / 34²	20¹ / 32²

Tabella 1 dimostra i risultati degli apprendenti sulle due prove, dove la cifra ¹ indica il risultato ottenuto sulla prima prova e la cifra ² il risultato sulla seconda prova. Le cifre tra le parentesi indicano i punti massimi per ogni parte.

3.1. Apprendente 1

Apprendente 1	Parte I: imperfetto/ passato prossimo (19)	Parte II: Participio passato (10)	Parte III: Vocabolario (25)	In totale: (54)
Risultati	9 ¹ / 13 ²	1 ¹ / 3 ²	2 ¹ / 10 ²	12¹ / 26²

3.1.1 La prima prova

Nella parte che tratta l'imperfetto e il passato prossimo, Apprendente 1 ha ricevuto qualche punto su ogni frase. Tuttavia, le scelte fatte qui non seguono nessun modello. Nelle frasi che descrivono dei procedimenti, l'apprendente ha scelto a volte l'imperfetto, a volte il passato prossimo come in: **Siamo scesi** giù e ***entravamo** nella valletta, dove l'asterisco indica il tempo sbagliato. Delle forme nel participio passato, l'informante è riuscita a indicare *messo* come la forma corretta di mettere, mentre ha potuto determinare il significato di due delle venticinque parole nella parte del vocabolario.

3.1.2 La seconda prova

Alla seconda prova, l'informante ha ottenuto più punti scegliendo tra l'imperfetto e il passato prossimo ed è stata più coerente nelle sue scelte. Nelle frasi che indicano una serie di eventi, il

⁴⁴ I risultati degli informanti sulle prime tre parti delle due prove sono presentati nelle tabelle 2, 3 e 4 nell'appendice 5.

passato prossimo è stato scelto più volte rispetto alla prima prova, come in: “Mi **sono svegliato** presto. **Sono rimasto** a letto [...]” (invece di ***rimanevo** che è stato scelto nella prima prova). Questa tendenza è particolarmente evidente nell’ultima frase, dove l’apprendente ha scelto tutte le cinque forme corrette, in confronto a due nella prima prova.

L’apprendente ha ricevuto un risultato migliore anche sulla parte del participio passato quando ha indicato correttamente *chiuso* e *preso* per *chiudere* e *prendere*. Inoltre, ha saputo indicare il significato di dieci dei vocaboli, cioè di otto più rispetto alla prima prova, mentre alla comprensione della lettura, è riuscita a rispondere su quattro delle sette domande.

Per quanto riguarda il questionario, l’apprendente ha indicato che ha trovato il testo difficile da capire ma interessante e coinvolgente. L’informante crede anche di aver imparato moltissime parole e che la lettura abbia contribuito a migliorare la sua competenza grammaticale. Ha indicato che non ha usato gli esercizi e perciò non considera che questi abbiano contribuito all’acquisizione o a un apprendimento migliore del testo. L’apprendente ritiene, però, che le attività comuni siano state molto favorevoli per la comprensione del testo.

3.2 Apprendente 2

Apprendente 2	Parte I: imperfetto/ passato prossimo (19)	Parte II: Participio passato (10)	Parte III: Vocabolario (25)	In totale: (54)
Risultati	18 ¹ / 17 ²	8 ¹ / 9 ²	10 ¹ / 21 ²	36 ¹ / 47 ²

3.2.1 La prima prova

Apprendente 2 ha scelto il tempo corretto d’imperfetto e di passato prossimo in tutti i casi, tranne uno, dove ha selezionato “A volte *è **venuto** con noi [...]”, invece di **veniva**. Anche nella parte del participio passato, l’apprendente ha ottenuto un buon risultato quando ha indicato tutte le forme corrette, salvo per i verbi *scoprire* e *muovere*. Dei venticinque vocaboli, l’apprendente è riuscito a indicare il significato corretto per dieci.

3.2.2 La seconda prova

Alla seconda prova, Apprendente 2 ha scelto il tempo verbale sbagliato in due casi. Questa volta ha scelto **veniva** invece di è **venuto**, però nella prima frase e nelle frasi 3 e 5 ha selezionato le forme **frenavo** e **ha cominciato** anziché **ho frenato** e **cominciava**, le quali aveva scelto alla prima prova. Delle forme nel participio passato, l’informante ha indicato *scoperto* e *mosso*, ma non la forma corretta di *spengere*, la quale ha usato invece nella prima prova. Per quanto riguarda la parte del vocabolario, l’apprendente è riuscito a determinare il significato di ventuno dei vocaboli e alla comprensione della lettura, ha saputo rispondere

giustamente su tutte le domande. Nel questionario, ha indicato che ha trovato il testo difficile ma coinvolgente e che ha imparato molte parole mediante la lettura del testo ma che questa ha contribuito solo poco al miglioramento della competenza grammaticale. Ha comunicato che ha utilizzato gli esercizi e che questi hanno contribuito all'acquisizione di vocaboli e al miglioramento della competenza grammaticale, ma solo poco a una migliore comprensione del testo. L'apprendente ha, però, trovato che le attività comuni sono state molto vantaggiose per la comprensione del testo.

3.3 Apprendente 3

Apprendente 3	Parte I: imperfetto/ passato prossimo (19)	Parte II: Participio passato (10)	Parte III: Vocabolario (25)	In totale: (54)
Risultati	13 ¹ / 15 ²	4 ¹ / 8 ²	6 ¹ / 18 ²	23 ¹ / 41 ²

3.3.1 La prima prova

Nella parte dell'imperfetto e del passato prossimo, Apprendente 3 ha ottenuto tredici punti. In alcune delle frasi, l'informante è riuscita a scegliere i tempi corretti in quasi tutti i casi, mentre come per esempio nella seconda frase ha scelto sia **scendevamo** sia **entravamo** invece delle forme in passato prossimo. L'apprendente ha saputo indicare quattro forme corrette nel participio passato: *spinto*, *steso*, *preso* e *spento*, mentre nella parte del vocabolario, è riuscita a determinare il significato di sei vocaboli.

3.3.2 La seconda prova

L'informante ha ricevuto alcuni punti in più sulle parti di grammatica in confronto alla prima prova. Ha scelto i tempi corretti nella seconda frase, ma in alcuni casi ha anche scelto alcune forme sbagliate, dove è riuscita, invece, ad indicare i tempi corretti alla prova precedente. In riguardo alle forme di participio passato, l'apprendente ha potuto indicare quattro forme corrette in più: *chiuso*, *scoperto*, *ricoperta* e *messo*. Dei venticinque vocaboli, l'informante ha saputo determinare il significato di diciotto. Ha anche ottenuto un buon risultato sulla comprensione della lettura, dove è riuscita a rispondere correttamente su tutte le domande. Nel questionario, l'informante ha indicato che ha trovato difficile ma interessante il testo. Ritene di aver imparato moltissime parole mediante la lettura ma che questa non abbia promosso la competenza grammaticale nello stesso modo. L'apprendente non ha fatto gli esercizi e perciò non considera che questi abbiano favorito l'apprendimento, però, ha trovato che le attività comuni sono state piuttosto favorevoli per la comprensione del testo.

3.4 Apprendente 4

Apprendente 4	Parte I: imperfetto/ passato prossimo (19)	Parte II: Participio passato (10)	Parte III: Vocabolario (25)	In totale: (54)
Risultati	12 ¹ / 15 ²	0 ¹ / 4 ²	2 ¹ / 15 ²	14 ¹ / 34 ²

3.4.1 La prima prova

Scegliendo tra l'imperfetto e il passato prossimo, Apprendente 4 ha indicato il tempo corretto in quasi tutti i casi delle frasi, mentre ha avuto più difficoltà di scegliere la forma corretta in alcune delle altre: nella prima frase, l'informante è riuscita a scegliere il tempo corretto solo in uno dei quattro casi. L'apprendente non ha saputo indicare nessuna delle forme corrette nel participio passato, ma nella parte del vocabolario, è riuscita a determinare il significato di due dei vocaboli.

3.4.2 La seconda prova

Facendo la prova di nuovo, l'apprendente ha ottenuto un risultato migliore. Ha scelto tutti i tempi corretti nella prima frase, ma ha anche ricevuto qualche punto in più alle altre frasi, oltre all'ultima. Delle forme irregolari nel participio passato, l'apprendente è riuscita a indicare quattro forme corrette: *spinto*, *preso*, *spento* e *messo* e nella parte del vocabolario, ha saputo determinare il significato di quindici parole. L'apprendente è anche riuscita a rispondere correttamente a cinque delle sette domande sulla comprensione della lettura. Nelle risposte sulle domande nel questionario, l'informante ha indicato che ha trovato il testo difficile ma coinvolgente. Ritene di aver imparato parecchie parole mediante la lettura e che questa anche in parte abbia promosso la competenza grammaticale. Indica che ha usato gli esercizi almeno in parte ma che non pensa che questi abbiano contribuito molto all'acquisizione di nuove parole o al miglioramento della competenza grammaticale. Considera, però, che gli esercizi siano stati utili per la comprensione del testo e che lo stesso valga anche per le attività comuni.

3.5 Apprendente 5

Apprendente 5	Parte I: imperfetto/ passato prossimo (19)	Parte II: Participio passato (10)	Parte III: Vocabolario (25)	In totale: (54)
Risultati	13 ¹ / 16 ²	2 ¹ / 3 ²	5 ¹ / 13 ²	20 ¹ / 32 ²

3.5.1 La prima prova

Apprendente 5 ha scelto tutti i tempi corretti d'imperfetto e di passato prossimo sia nella seconda, sia nella terza frase. Ha ricevuto un buon risultato anche nell'ultima frase, dove ha

scelto solo un tempo sbagliato. Nelle frasi rimanenti, ha, però, fatto più scelte sbagliate. L'apprendente è anche riuscito a indicare due delle forme corrette del participio passato e ha saputo determinare il significato di cinque delle parole nella parte col vocabolario.

3.5.2 La seconda prova

Alla seconda prova, l'informante è riuscito a scegliere il tempo verbale corretto in più casi. Nell'ultima frase, ha saputo indicare tutte le forme giuste e qualche forma corretta in più nella prima e quarta frase. Ha, però, scelto un tempo sbagliato nella terza frase. Oltre a *preso* e *messo*, ha anche saputo indicare *chiuso* come la forma corretta di *chiudere* nel participio passato. Nella parte che tratta il vocabolario invece, l'apprendente è riuscito a determinare il significato di tredici delle parole. Delle domande comprese nella comprensione della lettura, ne ha saputo rispondere su quattro. Come gli altri, l'apprendente ha indicato nel questionario che ha trovato il testo difficile ma interessante. Pensa di aver imparato parecchie parole e che la lettura abbia anche favorito la competenza grammaticale. Indica che ha usato gli esercizi solo un poco ma crede che questi comunque abbiano contribuito all'acquisizione di nuove parole e al miglioramento della competenza grammaticale. Sostiene anche che gli esercizi e le attività siano stati utili per la comprensione del testo.

4. Analisi

Confrontando i risultati delle due prove, si può notare che tutti gli apprendenti hanno ricevuto dei risultati migliori sulla seconda prova ma che le differenze hanno variato da apprendente ad apprendente. Come menzionato nella parte introduttiva, tre informanti hanno deciso di non completare la lettura del libro per mancanza di tempo. Certamente, ciò influisce anche i risultati. Con così pochi risultati non ho potuto trarre delle conclusioni generali, ma con cinque informanti rimanenti ho tuttavia potuto notare certe tendenze nei risultati e confrontare queste con la teoria. Nell'analisi, i risultati su ogni parte delle due prove saranno adesso analizzati e trattati individualmente.

4.1 Parte I: Grammatica, passato prossimo e imperfetto

Come menzionato nella sezione 2.3, gli svedesi che imparano l'italiano spesso hanno delle difficoltà distinguere tra l'uso del passato prossimo e l'imperfetto. Tuttavia, studiando i risultati alla prima parte della prova (vedi appendice 6), si può vedere che quasi tutti gli apprendenti sono riusciti a scegliere il tempo corretto in più casi la seconda volta. Era solo Apprendente 2, che ha ottenuto un buon risultato già alla prima prova, che non ha migliorato il suo risultato. Come indicato nel capitolo 3, quando hanno fatto la prova di nuovo, alcuni degli apprendenti hanno talvolta fatto delle scelte sbagliate su tempi che hanno saputo indicare giustamente la prima volta. Ciò implicherebbe che, nonostante il risultato migliore, gli apprendenti non sono stati completamente sicuri delle loro risposte. Nel suo articolo, Söhrman spiega⁴⁵ come parlanti delle lingue germaniche non sono abituati all'uso dei due tempi verbali in riferimento al passato che esiste nelle lingue romanze. Perciò non è sorprendente che gli informanti hanno avuto certe difficoltà scegliere il tempo corretto.

Ciò detto, sono comunque riusciti a indicare più tempi corretti in parecchie delle frasi alla seconda prova: Apprendente 1 è riuscita a indicare tre forme corrette in più nell'ultima frase, Apprendente 3 ha scelto i due tempi corretti nella seconda frase, cosa che non ha fatto la prima volta, e Apprendente 4 è riuscita a indicare tre tempi corretti in più nella prima frase. Questi risultati dimostrano quindi un miglioramento evidente.

Nella sua tesi, Melucci evidenzia⁴⁶ come un approccio narrativo con la lettura di testi letterari può favorire l'acquisizione del passato prossimo e dell'imperfetto. Sulla base dei risultati ottenuti alla prima parte delle prove, si potrebbe trarre la conclusione che è possibile

⁴⁵ I. Söhrman, 2010, p.75.

⁴⁶ D. Melucci, 2007.

che la lettura di un testo letterario possa avere un effetto favorevole sull'apprendimento di questi due tempi verbali. I risultati in questa ricerca sono però troppo pochi per poter garantire la certezza di tale conclusione, ma in base ai risultati ottenuti si può tuttavia notare una certa tendenza che suggerirebbe che ciò potrebbe essere il caso. Va però sottolineato che non si tratta di miglioramenti significativi. Tuttavia, come Melucci nota⁴⁷ citando Omaggio-Hadley, se gli apprendenti vengono esposti a materiali autentici nella L2, possono osservare come certe strutture e forme vengono usate nella lingua e col tempo, sapranno anche come usare queste forme. Anche se non si può osservare miglioramenti notevoli nei risultati, sembra che la lettura comunque ha avuto un certo effetto sull'apprendimento del passato prossimo e dell'imperfetto. Inoltre, se gli apprendenti fossero stati esposti a più materiali letterari, è probabile che ciò avrebbe un effetto ancora più notevole sull'apprendimento.

I miglioramenti nei risultati possono essere confrontati con ciò che gli apprendenti hanno risposto nel questionario, dove tutti, oltre ad Apprendente 2, hanno indicato che considerano che la lettura del testo abbia contribuito a migliorare la loro competenza grammaticale. Apprendente 2 ha invece indicato che ha contribuito solo poco. Tale risposto può essere paragonato con i suoi risultati. Apprendente 2 era l'unico a non ricevere un risultato migliore alla prima parte della prova quando questa è stata fatta la seconda volta. In questo modo, la sua risposta alla domanda nel questionario riflette anche i suoi risultati.

Come abbiamo potuto osservare nel capitolo 3, gli apprendenti che hanno indicato di aver fatto gli esercizi dopo la lettura hanno anche rilevato che gli esercizi hanno contribuito a un miglioramento della loro competenza grammaticale. Negli esercizi, due attività erano centrate sull'uso del passato prossimo e l'imperfetto, dove gli apprendenti hanno dovuto inserire il tempo corretto e poi formulare una regola sull'uso dei due tempi verbali. Secondo Skehan⁴⁸, per risultare in apprendimento, l'apprendente deve notare ciò che deve essere imparato. Nel primo esercizio, l'attenzione degli apprendenti è pertanto stata diretta sull'uso delle due forme, il che corrisponde allo stadio di *noticing* di Skehan. Nel secondo esercizio, gli apprendenti sono poi richiesti di formulare un'ipotesi riguardante l'uso del passato prossimo e l'imperfetto. Questo esercizio corrisponde quindi al secondo stadio di Skehan, a quello di *pattern identification*. In questo modo, gli apprendenti che hanno fatto gli esercizi, sono stati aiutati a notare come il passato prossimo e l'imperfetto erano usati in un contesto e hanno fatto una generalizzazione riguardante l'uso dei due tempi verbali.

⁴⁷ D. Melucci, 2007, p.2.

⁴⁸ P. Skehan, 2002, p.88.

Ciò potrebbe quindi spiegare perché gli apprendenti che hanno fatto gli esercizi sentono che questi hanno sviluppato la loro competenza grammaticale, poiché hanno generato una conoscenza migliore di quest'area grammaticale. Perciò è molto interessante paragonare i risultati degli apprendenti che hanno fatto gli esercizi con quelli che non li hanno fatti. Un confronto tra i risultati dei due gruppi evidenzia che non si può notare nessuna differenza notevole: gli apprendenti nei entrambi i gruppi hanno potuto indicare più forme corrette la seconda volta, con l'eccezione di Apprendente 2. Gli apprendenti che hanno fatto gli esercizi non hanno quindi ricevuto un risultato migliore di quelli che non li hanno fatti.

Diadori e altri⁴⁹ spiegano come certi fattori esterni possono condizionare l'apprendimento di L2, come il livello di competenza in L2, la conoscenza di altre lingue straniere e le strategie applicate dagli apprendenti per imparare. È quindi possibile che tali fattori possano aver influito l'apprendimento degli informanti. La prima prova ha evidenziato che tutti gli apprendenti, oltre a Apprendente 2, hanno avuto certe difficoltà di scegliere il tempo corretto. Da ciò si può quindi concludere che il livello di competenza degli informanti in riguardo all'uso dell'imperfetto e del passato prossimo prima della lettura non differiva molto. Inoltre, se qualcuno degli apprendenti avesse avuto una buona conoscenza di un'altra lingua romanza, è probabile che ciò anche potrebbe essere stato notato nei risultati della prima prova. È possibile, però, che i due apprendenti che non hanno svolto gli esercizi abbiano sviluppato la loro conoscenza dell'uso dei due tempi verbali in un altro modo, forse applicando altre strategie d'apprendimento, o semplicemente solo mediante la lettura del testo.

4.2 Parte II: Grammatica, participio passato

Come abbiamo visto nel capitolo 3, alla seconda prova, gli apprendenti hanno ottenuto un risultato migliore anche nella parte del participio passato (vedi appendice 6). Studiando i risultati sulle due prove, si può notare che non si tratta di differenze significative: due degli apprendenti hanno saputo indicare quattro forme corrette in più la seconda volta, mentre gli altri sono riusciti a indicare una o due forme in più. La forma che è stata acquisita dalla maggior parte degli apprendenti era *chiuso*, che si presenta nel testo da undici e quindici volte e che è stata appresa da tre degli informanti. I participi *messo*, *preso* e *scoperto* sono stati acquisiti da due degli apprendenti dopo la lettura, mentre le forme *ricoperta*, *mosso* e *spinto* sono state apprese solo da un apprendente. Ciò è interessante perché mentre *ricoperta* si presenta solo poche volte, *mosso* appare nel testo tra sei e dieci volte e *spinto* tra undici e quindici volte.

⁴⁹ P. Diadori et. al, 2009, p.12.

Lo studio di Kachru, citato da Hedge, indica che la frequenza con cui le parole appaiono nel testo influisce l'acquisizione.⁵⁰ Perciò, è possibile che la ragione per cui la forma di *ricoperta* è stata difficile da apprendere per gli informanti dipenda dalla sua scarsa frequenza nel testo. In tal caso, è più difficile, però, concludere perché le altre forme più frequenti non sono state apprese.

Come menzionato, secondo il modello di Skehan, per risultare in acquisizione, l'attenzione dell'apprendente deve inizialmente essere rivolta a ciò che deve essere appreso⁵¹. Una spiegazione perché le forme di *mosso* e *spinto* sono state apprese solo da un apprendente potrebbe quindi essere che, anche se le forme si sono presentate con una certa frequenza, gli apprendenti non hanno notato la loro struttura, o non hanno potuto identificare i verbi quando sono apparsi nelle sue forme irregolari nel participio passato. Potrebbe pertanto essere il caso che gli apprendenti non hanno riconosciuto *mosso* e *spinto* come il participio passato di *muovere* e *spingere*, e quindi non hanno neanche potuto notare come si formano questi verbi nel participio passato. Si deve tenere in considerazione, però, che due degli apprendenti hanno potuto indicare *spinto* già alla prima prova, il che significa anche che meno degli apprendenti hanno avuto la possibilità di imparare questa forma mediante la lettura.

Lo studio di Kachru evidenzia che gli apprendenti acquisiscono più facilmente le parole più frequenti nel testo. Dai risultati ottenuti nel mio studio, è difficile determinare se, infatti, le forme più frequenti sono state acquisite più facilmente dagli informanti. Ciò perché parecchi degli apprendenti hanno saputo indicare la forma giusta dei participi passati più frequenti già alla prima prova. Tuttavia, esaminando i risultati, si può constatare che alla seconda prova, tutti gli apprendenti sono riusciti a indicare sia *nesso*, sia *preso*, le forme più frequenti nel testo, mentre solo alcune degli apprendenti hanno saputo indicare le forme meno frequenti come *mosso* e *scoperto*.

In relazione a questa parte è anche opportuno considerare alcuni delle risposte nel questionario. Gli apprendenti che hanno indicato di aver fatto gli esercizi non sono riusciti a indicare più forme corrette nel participio passato in confronto a quelli che non li hanno fatti. Come descritto nella sezione 2.6.2, un compito negli esercizi era centrato su alcune forme irregolari nel participio passato, però non erano le stesse forme come quelle incluse nella prova. Anche se l'attenzione degli apprendenti è stata diretta all'irregolarità delle forme attuali, il che corrisponde al primo stadio di Skehan, a quello di *noticing*⁵², è quindi possibile

⁵⁰ T. Hedge, 2000, p.119.

⁵¹ P. Skehan, 2002, p.88.

⁵² Cf. P. Skehan, 2002, p.88.

che quest'attività non ha avuto un effetto favorevole sull'apprendimento di altre forme irregolari.

4.3 Parte III: Vocabolario

Lo studio di Saragi, Nation e Meister, citato in Krashen⁵³, dimostra come la lettura può portare all'acquisizione dei vocaboli sconosciuti. È anche nella terza parte della prova che si trovano le differenze maggiori tra i risultati sulle due prove (vedi appendice 6). Gli apprendenti che hanno saputo indicare il meno delle parole alla seconda prova sono tuttavia riusciti a determinare il significato di otto parole in più la seconda volta. Quattro dei cinque informati hanno saputo determinare il significato di più della metà delle parole la seconda volta. Tale risultato può essere confrontato a quello ottenuto nello studio di Saragi, Nation e Meister, nel quale gli informanti si sono dimostrati di aver acquisito 45 di 90 parole sconosciute dopo la lettura di un libro.

Come indicato in precedenza, lo studio di Kachru evidenzia che le parole più frequenti vengono acquisite più facilmente degli apprendenti e studiando i risultati dalla mia ricerca, si può notare una certa tendenza simile. Più degli apprendenti sono riusciti a indicare il significato delle parole più frequenti mentre un minor numero ha saputo determinare il significato di alcune di quelle parole che sono state meno frequenti nel testo. Ad esempio, dopo la lettura, tutti gli apprendenti hanno imparato le parole *buco* e *corda* che si presentano più di sedici volte nel testo. Quattro degli apprendenti hanno anche appreso il significato di *grano*, che appare 11-15 volte, e di *gare*, *camion* e *caviglia*, che appaiono 6-10 volte nel testo. Conseguentemente, anche se non si può proprio confermare gli stessi risultati come quelli dello studio fatto di Kachru, si può tuttavia costatare che i risultati ottenuti su questa parte della prova indica una tendenza simile.

Comunque, si può anche discernere qualche eccezione in ogni categoria: Alla seconda prova, la maggior parte degli apprendenti è riuscita a indicare il significato di parole che appaiano ventuno volte o più nel testo. Solo un apprendente ha appreso il significato di *sollevare*, però, che appartiene alla stessa categoria di frequenza. Nella categoria di parole che si presentano da una a cinque volte, si trova un'altra eccezione: in questo gruppo, solo un apprendente ha riconosciuto le parole *torrente* e *scomparire* mentre tutti gli apprendenti hanno saputo indicare il significato di *profondo*.

Lo studio compiuto da Nagy e altri, citato da Krashen, indica che la possibilità di acquisizione di una parola sconosciuta può variare secondo gli indizi testuali forniti dal

⁵³ S. Krashen, 1993, pp.10-11.

testo⁵⁴. La ragione per cui gli apprendenti sono riusciti a calcolare il significato di *profondo*, potrebbe quindi dipendere dalla presenza di più indizi contestuali per questa parola. Tuttavia, come Diadori e altri spiegano, l'apprendimento di L2 può anche essere influenzato da fattori esterni come per esempio la conoscenza di altre lingue straniere da parte dell'apprendente. Un'altra spiegazione, potrebbe perciò essere la similarità della parola con l'equivalente inglese *profound*. È quindi possibile che gli apprendenti siano riusciti a capire il significato di *profondo* tramite la loro conoscenza d'inglese.

Esaminando i risultati si può constatare che meno degli apprendenti sono riusciti a determinare i significati dei verbi. Come spiegato nella sezione 2.5, leggendo, si usano due tipi di elaborazione, l'elaborazione *top-down* e *bottom-up*, tramite i quali si cerca di determinare il significato mediante indizi contestuali e formali. Secondo tale ragionamento, è quindi possibile che il significato sconosciuto di un verbo sia più difficile da determinare dal contesto in confronto al significato di un sostantivo. Ciò perché i verbi spesso mediano delle sfumature diverse che possono essere difficili da percepire per gli apprendenti e perciò potrebbe pertanto essere difficile in certi casi determinare il loro significato specifico solamente dal contesto. Questo potrebbe in tal caso anche spiegare perché gli apprendenti hanno avuto difficoltà di indicare il significato per il frequente *sollevare*, mentre sono invece riusciti a determinare il significato delle altre parole nella stessa categoria.

Un altro fatto degno di attenzione è che le parole *camion* e *pentola*, che appaiono tra sei e dieci volte nel testo, non sono state apprese dallo stesso numero di apprendenti. Mentre tutti gli informanti hanno indicato il significato corretto di *camion* alla seconda prova, solo uno ha appreso quello di *pentola*. Ci si può chiedere in che cosa consiste la differenza in questo caso. Partendo dallo studio eseguito da Nagy e altri, una spiegazione potrebbe essere che gli indizi contestuali sono stati più per *camion* in confronto a quelli per *pentola*, il che può aver risultato in una ritenzione maggiore della parola di *camion* da parte degli apprendenti.

Tuttavia, un'altra ragione può essere che l'attenzione degli apprendenti è stata diritta verso la parola di *camion*, così rappresentando lo stadio di *noticing* di Skehan⁵⁵. Perciò gli esercizi fatti dagli apprendenti possono essere un'altra spiegazione per tale differenza: Mediante le domande di comprensione della lettura (vedi appendice 4), l'attenzione degli apprendenti è stata diritta verso la professione del padre di Michele, che fa il camionista. Come descritto nella sezione, 2.6.2, durante il secondo incontro, gli apprendenti hanno discusso queste

⁵⁴ S. Krashen, 1993, pp.8-9

⁵⁵ P. Skehan, 2002, p.88.

domande e condiviso le loro risposte. Anche quelli che non avevano fatto gli esercizi, hanno comunque avuto la possibilità di imparare la parola *camion* durante quest'attività comune. Inoltre, lo studio di Kachru indica che la possibilità per ritenzione aumenta se una parola appare più di sette volte nel testo. Nel testo, *camion* si presenta solamente sei volte, però tramite l'attività gli apprendenti hanno incontrato la parola più volte, il che può aver avuto un effetto favorevole sull'acquisizione della parola.

Lo stesso potrebbe essere il caso con *gare* e *caviglia*, altre due parole che sono state apprese da parecchi degli apprendenti e che anche queste sono apparse in un modo o altro in relazione a quest'attività di comprensione. Ciò mentre parole che sono state apprese solo da un apprendente, come *pentola* e *fattoria*, si sono presentate solo nel testo. Di tale risultato si potrebbe quindi ipotizzare che non solo la frequenza delle parole nel testo sembra aver un certo effetto sull'acquisizione ma anche gli esercizi, attraverso i quali gli apprendenti possono o incontrare o produrre i vocaboli attuali in un contesto.

Tale ipotesi corrisponderebbe anche alle risposte degli apprendenti al questionario, dove quelli che hanno indicato di aver usato gli esercizi ritengono anche che questi abbiano contribuito all'acquisizione di parole. Tutti affermano anche che la lettura ha risultato nel loro apprendimento di molte o moltissime nuove parole.

Conseguentemente, anche se non si può trarre delle conclusioni con certezza dai risultati ottenuti in riguardo all'acquisizione delle parole, si può tuttavia stabilire che tutti gli apprendenti sono, infatti, riusciti a determinare il significato di molte più parole alla seconda prova e che ritengono anche di aver imparato molte parole nuove mediante la lettura del testo.

4.4 Parte IV: Comprensione della lettura

Come indicato nel capitolo 3, alla quarta parte della prova, due dei cinque informanti, gli apprendenti 2 e 3, sono riusciti a rispondere correttamente su tutte le domande di comprensione, mentre gli altri hanno saputo rispondere su quattro o cinque delle sette domande. Sono stati anche gli apprendenti 2 e 3 a ricevere i più punti sulla parte del vocabolario alla seconda prova. Ciò indica che questi apprendenti hanno, infatti, compreso più delle parole sconosciute, il cui anche avrebbe potuto risultare in una migliore comprensione del testo nel suo insieme.

In relazione a questo è interessante, però, esaminare le risposte degli informanti. Al questionario, tutti hanno risposto che hanno trovato il testo difficile ma comunque coinvolgente. Secondo la teoria di Krashen, l'*input* ideale a cui gli apprendenti vengono

esposti deve essere un poco superiore al loro livello di conoscenza⁵⁶. Tale *input* si può quindi considerare come un poco, ma non troppo, difficile per gli apprendenti. Poiché i miei informanti hanno trovato *Io non ho paura* difficile, è possibile che il testo sia stato un poco troppo difficile per fornirli con un *input* accessibile. Tuttavia, gli apprendenti sono riusciti a imparare molte nuove parole e a rispondere correttamente su parecchie, se non tutte, le domande di comprensione. Nonostante il livello di difficoltà, gli apprendenti sono quindi riusciti a comprendere sia eventi principali, sia certi dettagli nella trama.

Una spiegazione per ciò potrebbe essere la motivazione degli apprendenti. Come Diadori e altri hanno indicato: la motivazione può avere un effetto favorevole sull'apprendimento⁵⁷. In questo caso, gli apprendenti hanno anche trovato il testo interessante e anche se il livello di difficoltà era alto a volte, gli è piaciuta la lettura del testo. Secondo Collie e Slater, la lettura piacevole può avere un effetto vantaggioso sulla competenza linguistica⁵⁸. Ciò potrebbe quindi spiegare perché gli apprendenti sono riusciti a ricevere un relativamente buon risultato sulla comprensione della lettura nonostante la difficoltà del testo. Poiché hanno trovato il testo coinvolgente, è probabile che gli apprendenti siano stati motivati a continuare la lettura e di superare le difficoltà incontrate e in questo modo hanno anche imparato più vocaboli.

Come spiegato nella sezione 2.5, gli esercizi e le attività che sono stati inclusi nella mia ricerca sono stati costruiti e scelti in base al modello psicolinguistico e la teoria degli schemi con lo scopo di favorire una comprensione migliore del testo per gli apprendenti. Come illustrato nella sezione 2.6, mediante le attività e gli esercizi, gli apprendenti sono stati dati delle opportunità di predire, verificare, confermare e rivedere il significato del testo e prima della lettura delle varie parti del libro, le loro conoscenze schematiche sono state attivate. Perciò un'altra spiegazione per i relativamente buoni risultati sulla comprensione della lettura, nonostante la difficoltà del testo, può essere che le attività e gli esercizi hanno promosso la comprensione del testo e in tal modo reso più comprensibile e accessibile per gli apprendenti. Al questionario, tutti gli apprendenti hanno, infatti, risposto che considerano che le attività comuni abbiano avuto un effetto favorevole sulla loro comprensione del testo e due degli apprendenti che hanno fatto gli esercizi, hanno indicato che anche questi hanno promosso una migliore comprensione.

In conclusione, i risultati ottenuti su questa parte della prova indicano che la motivazione degli apprendenti e il fatto che essi trovano il testo interessante potrebbe avere un effetto

⁵⁶ P. Diadori et. al, 2009, p.102.

⁵⁷ *Ibid.* p.25.

⁵⁸ J. Collie & S. Slater, 1987, p.6.

favorevole sulla comprensione della lettura, anche se il testo è difficile. I risultati indicano anche che gli apprendenti considerano che attività ed esercizi possano contribuire a una migliore comprensione del testo.

4.5 Riflessione didattica

Con questa tesina ho voluto evidenziare l'utilità del testo letterario nell'insegnamento d'italiano a livello intermedio. Considerando i risultati, si può costatare, proprio come indicato da Collie e Slater ⁵⁹, che quando si sceglie un testo da usare nell'insegnamento è importante scegliere uno che è appropriato al livello degli apprendenti e al loro interesse. In questo caso, anche se il livello di difficoltà del testo è stato valutato con cura prima della lettura, gli apprendenti hanno comunque trovato difficile il testo.

Comunque, alla seconda prova sono riusciti a scegliere più tempi corretti, hanno saputo indicare più forme irregolari nel participio passato, determinare il significato di più parole e sono riusciti a rispondere su parecchie, se non tutte, le domande di comprensione. Con ciò voglio quindi affermare che la lettura di un testo letterario può avere un effetto favorevole sia sulla competenza grammaticale, sia sull'acquisizione di vocaboli e sulla comprensione della lettura. Per questa ragione, il testo letterario dovrebbe essere considerato un ricco e buon materiale didattico e pertanto avere una posizione naturale nell'insegnamento d'italiano a livello intermedio.

⁵⁹ J. Collie & S. Slater, 1987, p.6.

5. Conclusione

In questa tesina ho voluto dimostrare i vantaggi dell'apprendimento con l'uso di un testo letterario nell'insegnamento d'italiano a livello intermedio. Adottando un approccio didattico includente la lettura dell'Easy Reader *Io non ho paura*, esercizi e incontri con attività, ho voluto esemplificare come si può usare un testo letterario nell'insegnamento e evidenziare l'utilità del testo da una prospettiva didattica. Applicando il mio approccio su cinque apprendenti al livello intermedio d'italiano ho potuto studiare se la lettura di un testo letterario può promuovere la competenza grammaticale, l'acquisizione di vocaboli e la comprensione del testo, conoscenze che sono messe in prova mediante due prove, delle quali l'una è stata fatta dagli apprendenti prima della lettura e l'altra dopo.

Studi fatti in precedenza da Melucci, Saragi, Nation, Meister e Kachru hanno indicato che la lettura in L2 può favorire sia l'apprendimento di grammatica, sia l'acquisizione di vocaboli. Dall'analisi dei risultati ottenuti dalle due prove in questa ricerca, è anche stato possibile concludere che la lettura sembra aver avuto un certo effetto favorevole sull'acquisizione dell'uso del passato prossimo e dell'imperfetto e anche sull'apprendimento di alcune forme del participio passato. Tali risultati indicano, proprio come evidenziato dallo studio di Melucci⁶⁰, che un approccio narrativo con la lettura di testi letterari potrebbe favorire l'apprendimento di grammatica, come l'acquisizione dell'uso del passato prossimo e dell'imperfetto.

Come indicato nella sezione 4.3 nell'analisi, la differenza tra i risultati sulle due prove era particolarmente significativa nella parte della prova che tratta il vocabolario. In conformità con i risultati ottenuti dallo studio di Saragi, Nation e Meister⁶¹, la maggioranza degli apprendenti si è dimostrata di aver acquisito più della metà delle parole sconosciute dopo la lettura. Inoltre, si è anche potuto notare una certa tendenza nei risultati che gli apprendenti avevano appreso più delle parole frequenti e meno di quelle meno comuni, cioè una tendenza simile a quella indicata nello studio di Kachru⁶², che evidenzia che gli apprendenti tendono a acquisire più facilmente le parole che appaiono più frequentemente nel testo. Alla comprensione della lettura, invece, gli apprendenti sono riusciti a rispondere su parecchie, o come in due casi, tutte le domande, nonostante che hanno trovato il testo difficile.

Come indicato nell'analisi, studiando le risposte del questionario, si è potuto notare che gli

⁶⁰ D. Melucci, 2007.

⁶¹ S. Krashen, 1993, pp. 10-11.

⁶² T. Hedge, 2000, p. 119.

apprendenti ritengono che le attività comuni abbiano portato a una migliore comprensione del testo. Inoltre, gli apprendenti che hanno svolto gli esercizi, hanno anche indicato che questi avevano contribuito all'acquisizione di nuove parole, allo sviluppo della competenza grammaticale e al miglioramento della comprensione del testo. Le risposte indicano quindi che l'approccio adottato nello studio, che ha combinato esercizi, lezioni e lettura individuale, è stato favorevole per l'apprendimento.

Basato sui risultati presentati in questa tesina, vorrei quindi affermare che il testo letterario può avere parecchi vantaggi dell'apprendimento e perciò dovrebbe essere considerato un buon materiale da usare nell'insegnamento d'italiano al livello intermedio. Adottando un approccio dove vengono incluse lezioni, esercizi e lettura individuale, il testo potrebbe risultare più accessibile e comprensibile. Applicando metodi adatti, il testo letterario non diventa quindi troppo difficile per gli apprendenti, ma un ricco contesto che invece può contribuire all'acquisizione di vocaboli, allo sviluppo della competenza grammaticale e alla comprensione della lettura.

Bibliografia

Fonte primaria:

Thybo, Lisbeth (ed.), *Io non ho paura*, Aschehoug/Alinea, Copenaghen, 2007.

Fonti secondarie:

Adams, Marilyn, J. & Collins, Allan, "A Schema-theoretic View of Reading" in Freedle (ed.), *New Directions in Discourse Processing*, Ablex, Norwood, 1979, pp. 1-22.

Anderson, Richard, C., "The Notion of Schemata and the Educational Enterprise: General Discussion of the Conference" in Anderson, Spiro & Montague (ed.), *Schooling and the Acquisition of Knowledge*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, 1977, pp. 415-431.

Bartlett, Frederic C., *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*, Cambridge University Press, Cambridge, 1932.

Carrell, Patricia L. & Eisterhold, Joan C., "Teoria degli schemi e didattica della lettura in L2" in Corno & Pozzo (ed.), *Mente linguaggio e apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze, 1991.

Collie, Joanne & Slater, Stephen, *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*, Cambridge University Press, Cambridge, 1987.

Consiglio d'Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia – Oxford, Firenze, 2002.

Diadori, Pierangela, Palermo, Massimo & Troncarelli, Donatella, *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra Edizioni, Perugia, 2009.

Goodman, Kenneth, S., "Reading: a Psycholinguistic Guessing Game" in *Journal of the Reading Specialist*, vol. 6 no. 1, 1967, pp. 126-135.

Goodman, Kenneth, S., "Psycholinguistic Universals in the Reading Process" in Pimsleur & Quinn (ed.), *The Psychology of a Second Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge, 1971, pp. 135-142.

Hedge, Tricia, *Teaching and Learning in the Language Classroom*, Oxford University Press, Oxford, 2000.

Krashen, Stephen, *The Power of Reading*, Colorado Libraries Unlimited, Englewood, Colorado, 1993.

Melucci, Donatella, *Tense and Aspect in Learners of Italian*. Dott. ric. Tesi, Arizona State University, 2007.

- Skehan, Peter, "Theorising and Updating Aptitude" in Robinson (ed.), *Individual Differences and Instructed Language Learning*, John Benjamin, Amsterdam/Philadelphia, 2002.
- Skolverket, *Handledning: Europeisk språkportfolio 6-16 år*, recuperato il 21 aprile da http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.83454!/Menu/article/attachment/portfolio_handledning.pdf.
- Söhrman, Ingmar, "Att berätta om det som hänt. Tempus i förfluten tid i spanska och italienska" in Andersson, Granberg & Söhrman (ed.), *På tal om språk: en introduktion till språkforskning för studenter*, Göteborgs universitet, Institutionen för språk och litteraturer, Göteborg, 2010.
- Tamponi, Anna Rita, *Mind Sets and IFL: Texts and Tasks. A theoretical model acting as a link between Italian language acquisition, cultural categories and literary texts*. Dott. ric. Tesi, University of London, University College London, 2006.

Appendice 1: La prima prova

Parte I: Grammatica, passato prossimo e imperfetto

*Vilket tempus, **passato prossimo** eller **imperfetto**, passar bäst in i sammanhanget? Ringa in rätt svar.*

1. Salvatore è **stato** / **era** più alto di me. **È stato** / **era** un ragazzino solitario. A volte è **venuto** / **veniva** con noi ma spesso se **n'è stato** / **ne stava** per i fatti suoi.
2. Al riparo dal vento e dal sole ci stava un boschetto. E una casa abbandonata spuntava tra le fronde verdi. **Siamo scesi** / **scendevamo** giù e **siamo entrati** / **entravamo** nella valletta.
3. Mi **sono svegliato** / **svegliavo** presto. **Sono rimasto** / **rimanevo** a letto mentre il sole **ha cominciato** / **cominciava** ad accendersi [...] Mamma e Maria **hanno dormito** / **dormivano** ancora.
4. **L'ho trascinato** / **Lo trascinavo** nel boschetto, sotto un albero. **Ci sono stati** / **C'erano** gli uccelli. L'ombra. E **c'è stato** / **c'era** un buon odore di terra. Gli **ho domandato** / **domandavo**: Posso levarti la coperta dalla faccia?
5. In lontananza una luce è apparsa nel buio. La fattoria. Ero quasi arrivato. **Ho frenato** / **frenavo**. Il vento non **c'è stato** / **c'era** più. L'aria è **stata** / **era** ferma e calda. **Sono sceso** / **scendevo** dalla bicicletta, e **l'ho buttata** / **la buttavo** accanto alla strada.

Parte II: Grammatica, participio passato

*Fyll i rätt form av **participio passato** för de angivna verben. Ex. Ho pensato (pensare), Maria è scesa (scendere)*

1. Ho _____ (spingere) la porta. Era l'ultima. In fondo c'era la finestra che dava sul cortile.
2. Mamma [...] mi ha portato in camera sua, ha _____ (chiudere) la porta e mi ha _____ (stendere) sul letto.
3. Ho _____ (muovere) i piedi e ho _____ (scoprire) che sotto le foglie e la terra c'era un ondulato verde, una tettoia di plastica. Era stata _____ (ricoprire) come per nasconderla.
4. Mi sono _____ (togliere) la maglietta, ho poggiato la schiena contro il legno, la testa nelle mani e ho guardato la collina [...].
5. Non avete fame? Non fa niente-. Ha _____ (prendere) il piatto. –Mettetevi giù-. Ha _____ (spengere) la luce.
6. –Papà, ti devi dire una cosa. Una cosa importante. Si è _____ (mettere) la giacca. - Me la dici stasera. Adesso sto uscendo.

Parte III: Vocabolario

Vad betyder de understrukna orden? Översätt till svenska.

1. Di solito facevamo dei giri piccoli, intorno alle case, ai bordi dei campi (1), al torrente (2) secco e tornavamo indietro facendo le gare (3)

(1) _____

(2) _____

(3) _____

2. Quell'anno il grano (4) era alto. Ogni cosa era coperta di grano. Le colline (5), basse, si susseguivano come onde.

(4) _____

(5) _____

3. Ha tirato fuori dalla tasca (6) una scatola (7) di fiammiferi e me l'ha mostrata.

(6) _____

(7) _____

4. Papà era un uomo piccolo, magro e nervoso. Quando si sedeva alla guida del camion (8) quasi scompariva (scompare) (9)

(8) _____

(9) _____

5. In un angolo buio c'erano una pentola (10) e delle bottiglie vuote.

(10) _____

6. Alla fine ho allungato (allungare) (11) un braccio e ho afferrato (afferrare) (12) con due dita la coperta (13) e stavo cercando di levargliela dal viso [...].

(11) _____

(12) _____

(13) _____

7. Ero nudo e tremavo (tremare) (14) per il gelo [...]. Con le mani che tremavano ho tirato fuori il piede.

(14) _____

8. Io con quel vecchio non ci avrei dormito mai. Aveva preso Filippo. E appena mi addormentavo prendeva pure me. Mi infilava in un sacco e via. E poi mi tagliava (**tagliare**) (15) le orecchie.

(15) _____

9. Una **corda** (16). Ne ho trovato una. L'ho legata (**legare**) (17) ad un palo e l'ho gettato nel buco.

(16) _____

(17) _____

10. Sono scivolato (**scivolare**) (18) a braccia avanti. Ho sentito un dolore forte alla **caviglia** (19).

(18) _____

(19) _____

11. Ha piegato il braccio, ha sollevato (**sollevare**) (20) una mano e ha bisbigliato (**bisbigliare**) (21) qualche cosa.

(20) _____

(21) _____

12. Melichetti era stato gentile, ma non si bisognava fidarsi troppo. Se l'ammazzava (**ammazzare**) (22), io poi che raccontavo a Mamma.

(22) _____

13. Ero caduto sopra un **buco** (23). Era buio. Le pareti erano fatte di terra. [...] Il buco era largo un paio di metri e **profondo** (24) due metri, due metri e mezzo.

(23) _____

(24) _____

14. -Una spedizione!- ha fatto Barbara. - È lontanissima la **fattoria** (25) di Melichetti. Ci mettiamo un sacco [...].

(25) _____

Appendice 2: Le parti aggiunte alla seconda prova

Parte IV: Comprensione della lettura

Besvara frågorna nedan på italienska.

1. Che succede nella fattoria del signor Melichetti?

2. Che cosa c'è oltre la collina scoperta dai ragazzini?

3. Che cos'è 'il tocco del soldato'?

4. Perché Michele rivela il suo segreto a Salvatore?

5. Che cosa Salvatore riceve in cambio per aver rivelato il segreto di Michele a Felice?

6. Che succede al bambino rapito?

7. Alla fine cosa accade a Michele?

1. På en skala från 1-7, hur lätt/svår tyckte du att texten var att förstå?

1	2	3	4	5	6	7
Mycket svår	Svår	Lite svår	Varken lätt eller svår	Ganska lätt	Lätt	Mycket lätt

2. På en skala från 1-7, hur intressant och engagerande tyckte du att texten var?

1	2	3	4	5	6	7
Inte alls intressant & engagerande			Varken eller			Väldigt intressant & engagerande

3. På en skala från 1-7, hur många nya ord anser du att du har lärt dig av att läsa texten?

1	2	3	4	5	6	7
Inga ord			Varken få eller många			Väldigt många

4. På en skala från 1-7, hur mycket anser du att läsningen av texten bidragit till att förbättra din grammatiska kompetens?

1	2	3	4	5	6	7
Inte alls			Varken lite eller mycket			Väldigt mycket

5. På en skala från 1-7, hur mycket anser du att du använt dig av de tillhörande övningarna?

1	2	3	4	5	6	7
Inte alls			Varken lite eller mycket			Väldigt mycket

6. På en skala från 1-7, hur mycket anser du att de tillhörande övningarna har bidragit till att du har lärt dig nya ord?

1	2	3	4	5	6	7
Inte alls			Varken lite eller mycket			Väldigt mycket

7. På en skala från 1-7, hur mycket anser du att de tillhörande övningarna har bidragit till att förbättra din grammatiska kompetens?

1	2	3	4	5	6	7
Inte alls			Varken lite eller mycket		Väldigt mycket	

8. På en skala från 1-7, hur givande anser du att de tillhörande övningarna har varit för din förståelse av texten?

1	2	3	4	5	6	7
Inte alls givande			Varken eller		Väldigt givande	

9. På en skala från 1-7, hur givande anser du att de gemensamma aktiviteterna har varit för din förståelse av texten?

1	2	3	4	5	6	7
Inte alls givande			Varken eller		Väldigt givande	

Har ej deltagit

Appendice 3: Gli esercizi

(A)

Da leggere:

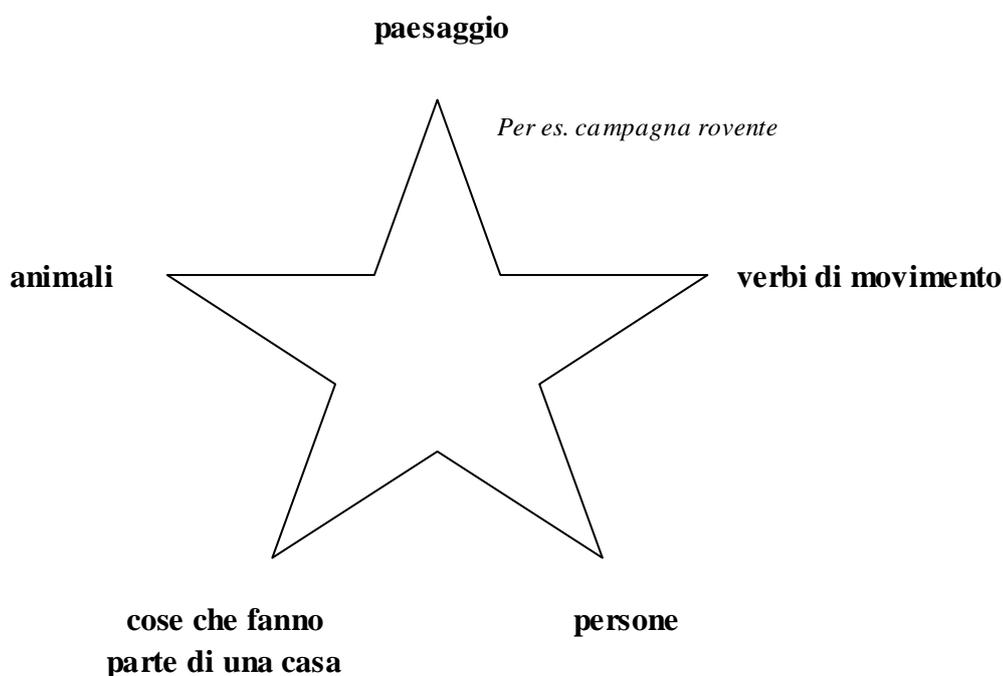
Settimana I: pp.5-40 (fino all'inizio del capitolo 3)

Settimana II: pp.40-66 (fino all'inizio del capitolo 6)

Settimana III: pp.67-101

Esercizi parte I (pp.5-40)

1) Dopo aver letto le pagine per la prima parte, trova: a) 5 parole o espressioni che riferiscono al paesaggio b) 5 verbi di movimento c) 5 parole o espressioni che riferiscono alle persone d) 5 parole che riferiscono a cose che fanno parte di una casa e) 5 parole che riferiscono agli animali. Poi scrivi le parole nel diagramma di stella qui sotto.



2) Dopo aver letto la prima parte, rispondi alle domande seguenti.

1. Com'è il paese di Michele?
2. Come sono descritti i genitori di Michele?
3. Che cos'è il segreto di Michele?
4. Che cos'è Acqua Traversa?

Esercizi parte II (pp.40-66)

Dopo aver letto la seconda parte, fa gli esercizi seguenti.

1) Accoppia le parole con le definizioni giuste.

- | | |
|----------------|---|
| 1. frigorifero | A. chi o che non vede |
| 2. sferzare | B. la pelle che copre un occhio |
| 3. affacciarsi | C. sostenersi, reggersi |
| 4. lenzuolo | D. mobile dove si tengano i cibi freddi |
| 5. palpebra | E. cambiare direzione improvvisamente |
| 6. appoggiarsi | F. passare davanti |
| 7. sussurrare | G. farsi vedere, avanzare, guardare |
| 8. sfilare | H. stoffa che si mette sul letto e sulla quale si dorme |
| 9. cieco | I. parlare a bassa voce |

2) Riempi lo spazio con una parola appropriata.

1. Quella maledetta estate del 1978 è _____ famosa come una delle più calde del secolo.

2. -Chi ha _____ la gara? –Mi preoccupavo per la penitenza.

3. Ha _____ la porta e stava per entrare, ma si è fermato.

4. Salvatore è _____ all'improvviso. –Hai visto? Forte!-Fortissimo!
-Ho _____ guardandomi in giro.

5. Mi sono _____ male al piede e...gli occhiali! Gli occhiali si sono _____!

3) Riassumi la parte che hai letto in tre frasi.

Esercizi parte III (pp.67-101)

Dopo aver letto la terza parte, fa gli esercizi seguenti.

1) *Riempi lo spazio con la forma giusta del verbo (il passato prossimo o l'imperfetto)*

Mi _____ (alzare) e _____ (guardare) in cucina. Mamma _____ (stirare) e _____ (ascoltare) la radio. Mia sorella _____ (giocare) a terra. _____ (chiudere, io) la porta. La valigia del vecchio _____ (essere) sotto il letto. L' _____ (aprire, io) e _____ (guardare, io) dentro.

2) *Spiega le tue scelte. Quando hai scelto l'imperfetto, rispettivamente il passato prossimo?*

3) *Leggi il piccolo riassunto qui sotto e poi riempi gli spazi con parole o espressioni appropriate.*

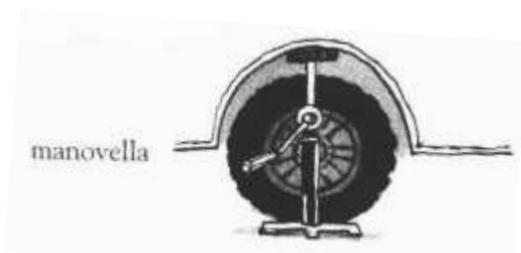
Un giorno Michele Amitrano fa una _____ orribile. Dopo aver pagato _____ per aver perso una gara, Michele _____ un buco nascosto nel quale trova _____. Michele e il bambino, che si chiama Filippo ed è stato _____ dal nord dell'Italia, diventano amici. Michele poi scopre che suo papà è uno dei _____. Un giorno quando visita Filippo, Michele viene scoperto e deve _____ di non ci ritornare più. Tuttavia, Michele si decide a _____ Filippo e a salvarlo. Alla fine, però, il papà di Michele, che è venuto per _____ Filippo, invece _____ Michele per sbaglio.

Appendice 4: Altre domande di comprensione della lettura

2) *Dopo aver letto la prima parte, rispondi alle domande seguenti.*

1. Quando si svolge la storia e chi la racconta?
2. Come sono descritti gli altri bambini?
3. Perché Michele perde la gara?
4. Cosa fa il papà di Michele?

Appendice 5: Illustrazioni pp. 69, 70, 78, 82.



Borsh, Karen, in Thybo, Lisbeth (ed.), *Io non ho paura*, Ashehoug/Alinea, Copenaghen, 2007, p.69.



Borsh, Karen, in Thybo, Lisbeth (ed.), *Io non ho paura*, Ashehoug/Alinea, Copenaghen, 2007, p.70.



Borsh, Karen, in Thybo, Lisbeth (ed.), *Io non ho paura*, Ashehoug/Alinea, Copenaghen, 2007, p.78.



Borsh, Karen, in Thybo, Lisbeth (ed.), *Io non ho paura*, Ashehoug/Alinea, Copenaghen, 2007, p.82.

Appendice 6: Risultati sulle parti I, II e III alle due prove

Tabella 2					
Tempo corretto	Apprendente1	Apprendente2	Apprendente3	Apprendente4	Apprendente5
Era	D	P	D	D	D
Era	P/- ²	P	D	P	P
Veniva	D	D	P/- ²	D	
ne stava		P	P/- ²	D	P
Siamo scesi	P	P	D	P	P
Siamo entrati	D	P	D	P	P
Sono svegliato	P	P	P	P	P
Sono rimasto	D	P	P/- ²		P
Cominciava	P/- ²	P/- ²	P/- ²	P	P/- ²
Dormivano		P	P	P	P
L'ho trascinato	P	P	P	D	
C'erano		P	P		D
C'era	P	P	D	P	P
Ho domandato	P/- ²	P	P	P	D
Ho frenato	D	P/- ²	D		D
C'era	P	P	P	P/- ²	P
Era	P	P	P	P	P
Sono sceso	D	P	P	P	P
L'ho buttata	D	P	P	P	P

Tabella 2 mostra i tempi corretti di passato prossimo e imperfetto che gli apprendenti hanno saputo indicare alle due prove, dove P indica il tempo corretto indicato dagli apprendenti già alla prima prova, mentre **D** invece rappresenta il tempo corretto indicato dagli apprendenti solo alla seconda prova. L'indicazione P/-² significa che l'apprendente ha saputo indicare la forma corretta alla prima prova, ma non alla seconda. Quando lo spazio è lasciato vuoto, questo indica che l'apprendente non è riuscito a indicare il tempo corretto a nessuna delle prove.

Tabella 3					
Participio passato	Apprendente1	Apprendente2	Apprendente3	Apprendente4	Apprendente5
20 volte o più					
Messo	P	P	D	D	P
Preso	D	P	P	D	P
11-15 volte					
Spinto		P	P	D	
Chiuso	D	P	D		D
6-10 volte					
tolto		P			
mosso		D			
steso		P	P		
1-5 volte					
scoperto		D	D		
spento		P/- ²	P	D	
ricoperta		P	D		

Tabella 3 mostra le forme nel participio passato che i discenti hanno saputo indicare alle due prove, dove P indica le forme conosciute dagli apprendenti già alla prima prova, mentre **D** invece rappresenta le forme conosciute dagli apprendenti solo alla seconda prova. L'indicazione P/-² significa che il l'apprendente ha saputo indicare la forma corretta alla prima prova, ma non alla seconda. Quando lo spazio è lasciato vuoto, questo indica che l'apprendente non è riuscito a indicare la forma corretta a nessuna delle prove.

Tabella 4					
Vocaboli	Apprendente1	Apprendente2	Apprendente3	Apprendente4	Apprendente5
21 volte o più					
buco	D	D	D	D	D
colline	D	P	P	D	D
coperta	D	D	P	D	
sollevare			D		
16 -20 volte					
corda	D	D	D	D	D
11-15 volte					
grano	D	D	D	D	P
afferrare		D			D
tagliare	D	P /- ²	P	D	P
scatola		P	P	P	P
6-10 volte					
campi		P	P	D	D
gare		D	D	D	D
tasca		P	D	P	P
pentola		D			
camion	D	P	D	D	D
tremare		P	P		P
allungare	D				
caviglia	D	D	D	D	
scivolare		P			
fattoria			D		
bisbigliare		D	D	D	
ammazzare		D		D	
legare		D	D		
1-5 volte					
torrente		D			
profondo	D	P	D	D	D
scompare		P			

Tabella 4 mostra i vocaboli di cui gli apprendenti hanno saputo determinare il significato alle due prove, dove P indica le parole conosciute dagli apprendenti già alla prima prova, mentre **D** invece rappresenta le parole di cui i discenti sono riusciti a determinare il significato solo alla seconda prova. L'indicazione P/-² significa che l'apprendente ha saputo determinare il significato della parola alla prima prova, ma non alla seconda. Quando lo spazio è lasciato vuoto, questo indica che l'apprendente non è riuscito a determinare il significato della parola a nessuna delle prove.