

Costruire la competenza sociolinguistica e discorsiva nelle interrogazioni di storia in terza primaria

Building sociolinguistic and discursive competence in history interrogation in the third primary school

Elisa De Roberto e Sabrina Rizzello¹

Università Roma Tre

✉ elisa.deroberto@uniroma3.it; sabrina.rizzello@uniroma3.it

Riassunto / Il presente articolo si propone di analizzare un piccolo corpus di italiano parlato in contesto educativo, relativo alle interrogazioni di storia sostenute da bambine e bambini di terza classe primaria. Sulla scorta di precedenti studi, volti alla descrizione dell'italiano parlato puerile, lo studio si prefigge di individuare e descrivere la varietà impiegata dalle bambine e dai bambini ed eventuali escursioni diatopiche e diafasiche, tenendo conto sia delle specificità dell'italiano accademico e del discorso storico, sia del contesto interazionale in cui bambine e bambini manifestano le loro scelte linguistiche.

Parole chiave: parlato dei bambini; interazione in classe; competenza sociolinguistica; italiano parlato; repertorio dei bambini.

Abstract / This paper analyses a small corpus of Italian spoken in an educational setting, focusing on oral history examinations conducted with third-grade primary school children. Building on previous studies of children's spoken Italian, the present research seeks to identify and describe the variety of Italian used by the pupils, along with its possible

- 1 A Elisa de Roberto si deve la stesura dei paragrafi 1, 2, 3 e 5; a Sabrina Rizzello del paragrafo 4. Ringraziamo Piera Margutti, che ha letto una versione preliminare del lavoro, offrendoci importanti suggerimenti, e gli anonimi revisori, per le osservazioni e le proposte di modifica. Di eventuali imprecisioni o errori restiamo ovviamente le sole responsabili.

© 2025 Elisa De Roberto e Sabrina Rizzello. Questo è un articolo Open Access, sottoposto a un processo di revisione tra pari a doppio cieco, pubblicato dal [Centro competenze didattiche dell'italiano lingua di scolarizzazione](#) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione della [SUPSI-DFA/ASP](#) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](#). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](#).

diatopic and diaphasic variation. Particular attention is given to the interplay between the features of academic Italian and historical discourse, and to interactional context in which the children's linguistic choices emerge.

Keywords: children's speech; classroom verbal interaction; sociolinguistic competence; spoken Italian; children's repertoire.

1. Oggetto e metodi della ricerca

Tra le pratiche scolastiche più radicate nell'immaginario collettivo italiano² l'interrogazione orale detiene senz'altro un posto di primo piano, tanto da costituire uno dei "generi" più rappresentativi dell'interazione verbale in classe. Pur oggetto di critiche nell'ampio dibattito che riguarda la valutazione didattica nelle scuole di ogni ordine e grado³, l'interrogazione rimane, come osserva Desideri (1992, p. 2), "in un quadro fortemente diadico, l'evento linguistico più coinvolgente per il partecipante-allievo", nonché una pratica verbale che richiede all'alunno di gestire il parlato monologico, dimostrando di saper comprendere la domanda dell'insegnante, di conoscere i contenuti disciplinari e di esporli in un discorso pianificato esteso, servendosi del registro e del sottocodice disciplinare adeguati alla particolare situazione didattica.

Il presente contributo si propone di analizzare questo tipo di pratica sulla base dei dati raccolti in due classi terze di una scuola primaria di Valmontone (provincia di Roma), nel quadro del progetto PRIN 2022 CHIC-AS "Children's interactional competence at school: conversational social norms, participation

2 Come noto, altri sistemi scolastici, tra cui quello anglosassone, prediligono formati valutativi scritti.

3 Cfr. Brasca e Ravizza (2000, pp. 120-121) e Nigris (2009). Le critiche all'interrogazione si ricollegano anche all'assenza nella scuola italiana di una vera e propria didattica del parlato (di una sorta di rifiuto del registro del parlato si discute in Bazzanella, 1980, p. 12) e di una valorizzazione delle abilità di produzione orale: cfr. Sobrero (1993, pp. 49-50), Lavinio (2004), De Renzo e Tempesta (2014), Voghera (2019).

forms and language structures”⁴. Dopo un sintetico inquadramento dell’interrogazione nella dimensione più ampia dell’interazione in classe (§2), osserveremo i contributi delle bambine e dei bambini allo scopo di isolare problematiche e pratiche ricorrenti nella gestione del sottocodice o microlingua del discorso storico e di offrire una caratterizzazione dei registri e della varietà impiegata (§3). Da ultimo (§4) ci soffermeremo sulle reazioni delle bambine e dei bambini di fronte agli interventi integrativi o correttivi dell’insegnante.

I dati che commenteremo sono stati raccolti in una campagna di 31 ore di videoregistrazioni integrali, effettuate nei mesi di dicembre 2024 e gennaio 2025 in due classi terze della scuola primaria Sant’Anna di Valmontone. Le due classi oggetto dell’indagine sono poco numerose (15 e 12 alunne/-i), sono composte per lo più da bambini e bambine nativi italofofoni; i pochi bambini con background migratorio presentano una competenza dell’italiano pressoché nativa.

Le riprese sono state condotte mediante quattro videocamere e altrettanti registratori audio. Due videocamere sono state collocate ai due lati dietro la cattedra in modo da riprendere l’intero spazio della classe; una videocamera è stata collocata in fondo all’aula così da riprendere l’insegnante di fronte e le bambine e i bambini di spalle; una videocamera è stata posizionata sul lato destro o sul lato sinistro dell’aula ed è servita a riprendere lateralmente i bambini.

I criteri di trascrizione (esposti sommariamente nella n. 19) seguono le convenzioni di Jefferson (2004)⁵; gli elementi multimodali sono stati restituiti come commenti del trascrittore tra doppie parentesi tonde in corsivo.

L’attività oggetto del presente studio, che occupa complessivamente 3 delle 31 ore di registrato, si è svolta durante le ore di storia: su sollecitazione dell’insegnante (la stessa nelle due classi) i bambini e le bambine presenti (9 e 7 nel-

4 Il progetto, finanziato dall’Unione europea – “Next Generation EU”, Missione 4 Componente 1 (CUP: F53D23004600006), vede la partecipazione di 4 unità: Modena-Reggio Emilia (capofila), Bologna, Bolzano e Roma Tre. Per i primi risultati del progetto cfr. Margutti, Pugliese e Veronesi (in pubblicazione).

5 La trascrizione non restituisce nel dettaglio gli aspetti fonetici e fonologici, a eccezione dei casi in cui i tratti regionali siano particolarmente marcati (v. *invesce* nell’estratto 6, che restituisce la pronuncia romana dell’affricata prepalatale sorda).

le due classi quel giorno) hanno ripetuto a turno la lezione del libro di testo⁶ relativa al Cenozoico, al Quaternario e alla comparsa dei primi ominidi sulla terra sino all'avvento dell'*homo habilis*. Le varie "repliche" della lezione offerte da ciascun interrogato presentano elementi tematici e formulazioni inevitabilmente comuni, ma anche caratteri di forte individualità e aspetti critici che si reiterano in quasi ogni produzione.

Nel contesto italiano gli usi linguistici dei bambini L1 o di competenza *native-like* non sono stati oggetto di molte ricerche, soprattutto in prospettiva sociolinguistica e variazionale. Importanti contributi relativi al comportamento comunicativo dei bambini di età compresa tra i 5 e i 10 anni di età si segnalano nel quadro della psicologia dello sviluppo⁷ (Aprile, 2010 e D'Amico e Devescovi, 2013) e degli studi di analisi della conversazione dedicati all'interazione in classe e alle sue dinamiche (Orletti, 1981, 1994 e 2000, Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio, 2004, Margutti, 2021), molti dei quali relativi all'acquisizione di norme linguistiche, sociali e pragmatiche nei bambini apprendenti L2 e in contesti di plurilinguismo (Margutti, 2004 e 2018, Pugliese, 2017 e 2020, Nasi, 2024), anche in termini di educazione inclusiva (Veronesi e Demo, 2020). Un filone di ricerca consiste inoltre nello studio del repertorio della classe (Arici et al., 2020 sugli indici di bilinguismo dei bambini delle scuole primarie di Trento). Negli studi più orientati alla descrizione delle strutture e degli usi verbali si registra una maggiore attenzione per l'analisi delle produzioni scritte dei bambini (Dovigo e Re, 2013 sull'ortografia nei dettati e Rosi e Borelli, 2014 sulla coesione) o per l'elaborazione di modelli teorici di didattica dell'italiano (Whittle, 2015, Setti, 2019, Ujcich, 2020 e 2021).

Sono invece specificamente dedicati al parlato delle bambine e dei bambini in età scolare, e dunque termini di confronto particolarmente utili ai fini del nostro studio, il volume miscellaneo di Corno e Janner (2009) e il contributo di Demartini (2012), che, postulando l'esistenza di una varietà di parlato puerile, ne

6 Il libro di testo adottato nelle due classi è *Girafiore. Letture, grammatica e scrittura, e discipline*, Ardea Edizioni.

7 In tale quadro sono stati anche realizzati corpora di parlato di bambini, raccolti però in contesto domestico (cfr. i vari sottocorpora di *Childes*: <http://childes.talkbank.org/access/>).

descrivono gli aspetti grammaticali e lessicali più salienti, a partire da dati raccolti nelle classi terza, quarta e quinta primaria di Novara e del Canton Ticino, grazie all'uso di un testo-esca (la fiaba *Giovannin senza paura*), sottoposto a manipolazione e completamento da parte delle bambine e dei bambini. Il trattamento dei dati raccolti ha prodotto come risultato il Thesaurus del LIPPISD (*Lessico del Parlato Puerile in Situazione Didattica*).

Il presente studio, che costituisce una prima tappa di una ricerca più ampia sul parlato dei bambini e sulle varietà da essi impiegate in situazione didattica mediante il confronto tra attività diverse e scuole variamente dislocate nel territorio laziale, si ricollega idealmente al lavoro di Corno e Janner (2009). Il nostro scopo è quello di considerare il parlato espositivo dei bambini nel suo progressivo sviluppo e incremento, come campo in cui si incontrano diverse varietà: da una parte, l'italiano colloquiale e l'italiano regionale, che i bambini normalmente frequentano e usano nelle loro attività quotidiane; dall'altra, l'italiano standard, e in particolare quell'italiano accademico o lingua dello studio⁸, che invece apprendono in maniera guidata nella classe, mediante il confronto con il parlato dell'insegnante, con i materiali educativi impiegati e con lo scritto del libro di testo. Le enunciazioni dei bambini, prodotte in una specifica situazione didattica (quella dell'interrogazione di storia), saranno dunque esaminate ricorrendo agli strumenti della linguistica descrittiva (con particolare riferimento alla dimensione testuale e discorsiva §3.1. e 3.2., del lessico §3.3 e della morfosintassi §3.4) e della sociolinguistica variazionale (Berruto, 2012², Fiorentino, 2018): si è infatti tenuto conto del repertorio della classe e del contesto socio-geografico da cui provengono i dati, anche mediante l'osservazione di eventuali fenomeni di alternanza o mescolanza di codice (§3.5). Nel corso dello studio, e in particolare nel §4, si è ritenuto opportuno integrare nell'analisi l'osservazione del contesto di interazione in cui le scelte linguistiche dei bambini si manifestano: la mutuazione del metodo di raccolta dati e di alcune categorie analitiche dall'analisi della conversazione (cfr. il §2)

8 Si tratta del registro di italiano funzionale alla scolarizzazione e alla trasmissione di contenuti culturali e tecnologici complessi. Per una discussione di tale categoria cfr. Mastrantonio (2021). Cfr. anche l'etichetta di CALP (*Cognitive/Academic Language Proficiency*) formulata da Cummins (1979).

ha permesso di concepire l’“interrogazione di storia”, come attività risultante dalla costruzione di norme e relazioni che i partecipanti realizzano e gestiscono nel corso dell’interazione.

2. Interazione in classe e interrogazione

Lo studio della comunicazione in classe costituisce un vasto campo di indagine, su cui convergono discipline, metodi e interessi di studio diversi. La lezione in classe può essere intesa come un genere di discorso, che comprende schemi di interazione verbale ricorrenti, cioè “attività linguistiche che non sono ricreate ex-novo ogni volta dai partecipanti allo scambio, ma tendono a seguire regolarità a cui i parlanti si adeguano” (Bosc e Minuz, 2013, p. 95)⁹. Queste regolarità, o norme discorsive, arrivano a essere apprese e condivise dalla comunità discorsiva o gruppo di pratica¹⁰ che partecipa all’evento (in questo caso il gruppo classe).

La lezione rappresenta però anche un evento interazionale (Fele e Paoletti, 2003), faccia a faccia, di tipo istituzionale e asimmetrico, cioè contraddistinto da ruoli partecipativi “sbilanciati”, posto che il ruolo di regia è nelle mani dell’insegnante. Secondo la prospettiva conversazionale,

il comportamento verbale e non verbale di insegnanti e studenti è condizionato dalle azioni sociali che sono compiute in classe. Ogni attività in classe – come fuori della classe – è organizzata in conformità a presupposizioni e inferenze specifiche (il senso comune) che i partecipanti condividono riguardo ai compiti che devono svolgere nella situazione specifica.

(Margutti, 2004, p. 31)

La sequenza base di questo evento è la tripletta IRE (*Initiation-Reply-Evaluation*), individuata già dallo studio di Sinclair e Coulthard (1974)¹¹, una sequenza di tre turni avviati e conclusi dall’insegnante, in cui si incassa il contributo dell’alunno.

9 Cfr. anche Margutti (2004).

10 Swales (1990) per il concetto di comunità discorsiva, Wenger (1998) per il concetto di comunità di pratica.

11 Cfr. anche McHoul (1978).

Le diverse attività svolte in classe possono essere descritte in base a parametri che riguardano la struttura della conversazione (numero, estensione e gestione dei turni), le azioni svolte dai partecipanti, i formati selezionati e le risorse comunicative mobilitate (che coinvolgono anche la dimensione multimodale). In tale quadro l'interrogazione è un'attività che sollecita l'esposizione orale da parte dell'alunno di un argomento di una certa estensione: nella sua declinazione prototipica e ideale è l'alunno a parlare, restituendo le sue conoscenze su un determinato tema, precedentemente appreso da un testo scritto (il manuale). Normalmente ci si attende che lo scambio sia limitato alla coppia alunno-insegnante: la classica interrogazione non prevede co-parlanti (anzi sanziona l'intervento di persone diverse dall'interrogato, v. Fasulo e Girardet, 2002, p. 69). Tuttavia, l'insegnante può intervenire con domande (cfr. Lumbelli, 1990b), con ricapitolazioni e riprese-eco di quanto il bambino ha detto, che funzionano come conferme implicite oppure, se formulate in tono interrogativo, come inviti a ripensare a quanto detto e a correggere il tiro¹². Dal canto loro, gli alunni, collocando richieste di aiuto durante l'interrogazione, possono soddisfare i loro bisogni di apprendimento¹³.

Le interrogazioni espositive non sono state oggetto di molti studi: oltre a Lumbelli (1990a) e Carli (1996, pp. 198-208) sull'interrogazione di italiano, si segnala il lavoro di Berruto, Finelli e Miletto (1983). Attraverso lo studio di un corpus di interrogazioni condotte nella scuola secondaria e nella primaria italiane, gli autori sono giunti a rivedere alcune ipotesi di Sinclair e Coulthard (1975), evidenziando un'eccessiva rigidità nelle descrizioni della tripletta IRE sino a quel momento condotte¹⁴. Studi più recenti stanno apportando ulteriori contributi in tal senso: Margutti (2021), in particolare, evidenzia come nella seconda po-

12 Sull'importanza della "competenza interrogativa" nell'apprendimento cfr. Weinrich (1989) e Capelli e Stacul (1997). Cfr. anche Corno (1992) per una classificazione nozionale delle domande.

13 Rilevante in tale ambito è la distinzione tra *summative assessment* e *formative assessment* (Harlen e James, 1997).

14 Cfr. anche Orletti (1981) sull'alternanza di due modelli conversazionali in classe (uno più rigido, tipico degli scambi centrati su contenuti didattici ed educativi, uno più simile a quello delle conversazioni quotidiane, in cui i partecipanti si trovano a ridefinire i propri ruoli, a esprimere le loro opinioni e la loro personalità).

sizione dell'IRE possano inserirsi anche domande, commenti o risposte da parte dei bambini non selezionati dall'insegnante¹⁵. Pur nella diversità dei loro diritti partecipativi, le bambine e i bambini realizzano iniziative autonome per richiedere delucidazioni o per introdurre nuovi temi di discorso o attività (Margutti, in pubblicazione).

La prospettiva conversazionale risulta cruciale nel comprendere come le azioni degli interagenti concorrano a modellare il contesto: nel caso dell'interrogazione i "partecipanti [...] anche all'interno delle regole che costituiscono l'evento [...] possono localmente creare contesti diversi: trasformare l'interrogazione in un interrogatorio di terzo grado, o in una piacevole conversazione o, ancora, in un'esibizione del sapere dell'insegnante" (Zorzi, 1996, p. 13).

3. Il parlato espositivo delle bambine e dei bambini nell'ora di storia tra parlato puerile e italiano accademico

L'analisi delle produzioni delle bambine e dei bambini prenderà avvio dalla struttura testuale dei loro interventi, soffermandosi sulle operazioni cognitivo-discorsive più frequentemente elaborate, anche sulla scorta della particolare disciplina affrontata, la storia, e degli strumenti linguistici appositamente dedicati alla loro realizzazione. La disciplina oggetto della lezione condiziona il tipo di linguaggio usato, il ricorso a specifici formati testuali e a elementi linguistici funzionali alla realizzazione di specifiche operazioni discorsivo-cognitive. Il discorso storico presenta infatti proprie specificità, tra le quali rientrano l'uso di un vocabolario piuttosto variegato, che attinge dal lessico politico, da quello giuridico, economico, geografico, sociologico, ma anche biologico e scientifico, la rilevanza della dimensione temporale, che si riflette nel ricco uso di tempi del passato, di connettivi e determinazioni temporali, e del ragionamento di tipo implicativo (la narrazione degli eventi è cioè organizzata su nessi cronologici e di causa-effetto e presenta un orientamento teleologico, in quanto ogni sto-

15 Cfr. anche Demo e Veronesi (2019). Mediante un'analisi statistica sequenziale Molinari, Mameli e Gnisci (2013) mostrano il diverso significato acquisito dalle sequenze triadiche a seconda del numero di movenze e partecipanti che le caratterizzano.

ria viene costruita a partire da un punto di focalizzazione posteriore agli eventi che si narrano)¹⁶.

Si procederà in un secondo momento all'esame del livello lessicale e morfosintattico (anche grazie all'ausilio del software di analisi testuale TaLTaC2¹⁷), così da fornire una caratterizzazione del parlato dei bambini. Nel corso dell'analisi ci serviremo come termine di confronto della lista di tratti e fenomeni tipici del parlato puerile individuati da Corno e Janner (2009, pp. 85-146), cercando di notare differenze e costanti.

3.1 L'articolazione informativa

Un aspetto molto evidente della testualità degli interventi dei bambini è la tendenza a servirsi della progressione tematica lineare¹⁸ per l'introduzione di nuovi oggetti di discorso e della progressione a tema costante nell'esposizione di fatti o dati relativi a uno stesso referente o concetto. Tra le strategie tematizzanti adottate la ripetizione lessicale svolge un ruolo di primo piano.

Nel turno di ELI, dopo una sorta di titolo, si osserva un primo enunciato che comincia un elemento di quadro (un circostante temporale: *verso la fine dell'era terziaria*) a cui segue un verbo pronominale (*si aggiunsero*) e un referente di nuova introduzione *le scimmie*; nell'unità frasale successiva si assiste alla tematizzazione del referente mediante aggettivo dimostrativo e ripresa lessicale (*queste scimmie*)¹⁹:

16 Le ricerche sulla lingua della storia nella didattica hanno interessato soprattutto l'italiano impiegato nei manuali, anche in ottica diacronica (Deon, 1987 e 1997, Grassi, 2002, Cacia, 2014). Sull'insegnamento e sull'apprendimento della storia si veda anche Coluccio (2011).

17 *Trattamento Automatico Lessicale e Testuale per l'Analisi del Contenuto*, release 4.0 (Bolasco, De Gasperis, Buonanno e Salutaris, 2020).

18 Sui vari tipi di progressione tematica cfr. Ferrari e De Cesare (2009).

19 Chiariamo qui la funzione dei simboli impiegati nelle trascrizioni: il punto fermo indica un'intonazione discendente, la virgola un'intonazione debolmente ascendente, il punto interrogativo segnala un'intonazione ascendente, i due punti indicano un allungamento di suono, il trattino un'interruzione nella realizzazione di una parola o di un suono. La pronuncia enfatica di sillabe o intere parole è segnalata con il sottolineato. Il parlato accelerato o rallentato è segnalato con virgolette basse. I momenti in cui due o più parlanti si sovrappongono sono indicati mediante parentesi quadre, mentre le parentesi tonde riportano le pause, espresse in secondi e decimi di secondo. Indichiamo i bambini con le prime tre lettere di nomi assegnati casualmente.

(1)

- 1 ELI okey. (1.3) >dalle scimmie antropomorfe agli ominidi.< (.) verso la fine dell'era
2 terziaria nelle foreste africane (0.4) si: (.) aggiunsero delle scimmie. (XX)
3 ovvero le scimmie antropomorfe. (0.5) **queste scimmie**, cominciarono a- a: a
4 cam(me)- a camminare sulle zampe posteriori.

Un caso simile si ha nei due estratti seguenti, dove la tematizzazione avviene di nuovo mediante il dimostrativo di prossimità usato in unione a ripresa lessicale in (2) e a iperonimo (*mammifero*) in (3):

(2)

- 1 ANN la storia della terra [è divisa in cinque lunghi periodi]=
2 SAM [(xxx)]
3 ANN = chiamate ere geologiche. (1.0) **queste ere**,
4 (1.3) ((*un bambino si alza e va da INS*))
5 ANN sono durate milioni di anni.

(3)

- 1 LUI il chitto- il chi- (.) **il chittocerato. questo mammifero** doveva (.) somigliare
2 adaun- ad un'antilope con le corna disposte in modo bizzarro.

Nei testi delle bambine e dei bambini si osserva una forte tendenza a esplicitare lessicalmente, mediante sintagmi nominali definiti e determinati da articoli o dimostrativi, il tema. Nel caso seguente ogni menzione dell'elemento tematico è seguita da pause, che in un caso superano il secondo:

(4)

- 1 SAM eh: (2.0) **l'uomo habili-** (0.9) era vissuto nell'af- (0.3) nell'africa. circa due
2 milioni e mezzo di anni fa.
3 INS sì
5 SAM **questo uomo habilis.** (1.1) si dice, (0.4) l'uomo abile. l'hanno chiamato uomo
6 abile <perché era il primo, a lavorare la pietra.>
7 INS bene
8 (1.0)
9 SAM **l'uomo habilis** (0.3) aveva un cervello più sviluppato dell'australopiteco.

- 10 INS sì
11 SAM e quindi ha inventato un primo strumento. il **chopper**. (0.5) **questo chopper**
12 veniva- (0.4) veniva costruito con della selce, e una pietra molto- .H molto facile
13 da rompere.

In tutti gli estratti la ripresa lessicale è preceduta dal determinante dimostrativo *questo*, che segnala la salienza del tema di discorso.

Il discorso può anche essere costruito intorno a un ipertema (cioè un tema composito o plurimo), che viene scomposto in singoli temi: le bambine e i bambini in questo caso si avvalgono di nomi tassonomici complessi come *tipologia* (in 5 le due proforme *quello/quelli* riprendono la sequenza *tipologia di mammifero*):

- (5)
1 ARI c- c'erano due- **due tipo- due tipologie** di mammiferi. (1.5) quello **carnivoro** e
2 quello **erbivoro**. (0.2) quello erbivoro sono (.) cavalli ippopotamo (0.4)
3 l'elefante, (2.3) e il mammut.
4 ((bisbiglii in sottofondo tra altri bambini))
5 quelli invece sono. (1.5) il cane, il: (0.7) il lupo la tigre il leone,

Non sempre questa pratica di categorizzazione in classi più ristrette va a buon fine: nel caso seguente si anticipa una distinzione in sottotemi al momento sbagliato:

- (6)
1 ELI i **mammiferi** erano ricoperti di peli. (.) e partorivano e allattavano i propri
2 cuccioli. (0.6) **altri** invece mangiavano, (0.6) ^carne e- (0.3) ehm: r- radici e
3 foglie.
4 [...]
5 i mammiferi si svilupparono- si svilupparono in °due gruppi.° i mammiferi **erbivori**
6 e °i mammiferi **carnivori**.°
7 INS s[ì
9 ELI [i **mammiferi erbivori** sono.
10 (1.2) tutti i- i mammiferi che appunto (.) mangiano foglie e radici

- 11 INS sì
12 ELI invece (.) ne:: **nei mammiferi carnivori**, (3.1) .H mangiavano carne e altri
13 predatori.

Nonostante l'erronea categorizzazione iniziale (che finisce col contrapporre due classi disomogenee, i mammiferi e gli onnivori), possiamo constatare come la bambina dia rilevanza alla distinzione in categorie dell'ipertema *mammiferi*, recuperando la distinzione coerente tra carnivori ed erbivori, che diventano sottotemi alle rr. 5 e 6.

Si conferma dunque la tendenza alla ripetitività e all'uso di proforme pesanti, che anche Corno e Janner (2009, p. 48) individuano come tipiche del parlato puerile.

Piuttosto usuale è il ricorso a determinazioni temporali in posizione di quadro, cioè di attacco di turno e di enunciato: *verso la fine dell'era terziaria, in questa era, nell'era quaternaria, alla fine delle glaciazioni*. Gli alunni danno prova di saper gestire gli eventi di primo piano e sfondo mediante l'uso dei tempi verbali adeguati (passato remoto e imperfetto). Più in generale, rispetto all'uso di modi verbali tipici delle varietà più elaborate (si pensi al condizionale per l'espressione del futuro nel passato o al congiuntivo nella subordinazione completa, anche come marca evidenziale, De Roberto, 2023, pp. 111-115) si deve osservare una netta prevalenza dell'indicativo (dovuta in parte alla strutturazione sintattica degli enunciati dei bambini, cfr. §3.3): il congiuntivo è pressoché assente, il condizionale compare in 2 occorrenze.

3.2 Segnali discorsivi (e operazioni cognitive)

Il testo espositivo e il discorso didattico storico si caratterizzano per l'ampio ricorso a operazioni cognitivo-discorsive orientate a spiegare, a chiarire e a precisare i contenuti e la stessa designazione referenziale. Le bambine e i bambini riproducono tali aspetti, impiegando riformulazioni, parafrasi, esemplificazioni e analogie, con cui termini tecnici e concetti astratti vengono glossati e ricondotti a una sfera più familiare e concreta.

Tale orientamento si traduce nell'ampio ricorso a segnali di riformulazione, anche tipici di registri più formali. Troviamo infatti *ovvero*, usato in 5 occorrenze per introdurre delle glosse metalinguistiche, come nell'estratto (7) e (8):

(7)

- 1 ELI si: (.) aggiunsero delle scimmie. (XX) **ovvero le scimmie antropomorfe**. queste
2 scimmie cominciarono ad evol- (.) ad evolversi nelle scimmie **antropomorfe**
3 ovvero simili all'uomo.

(8)

- 1 SAM **nell'era quaternaria. ovvero che siamo l'era ch- che che siamo (0.4) l'era**
2 **che arriva all'uomo sapiens**

Contestualmente, il connettivo *ovvero* può caricarsi di altre funzioni: nell'es. (7) ELI se ne serve per specificare il referente di nuova introduzione, dilazionando quindi l'informazione in due segmenti: *delle scimmie, ovvero le scimmie antropomorfe*. È probabile che qui la bambina sovraestenda una strategia discorsiva presente nel libro di testo. Nell'estratto (8) *ovvero* non introduce una glossa metalinguistica ma sostanzia il concetto di era quaternaria introducendo un riferimento cronologico: l'impiego di una relativa costruita sul locativo crea evidenti difficoltà al bambino, che produce un'autoriparazione cambiando progetto sintattico e optando per la formulazione di una relativa costruita sul soggetto (cfr. anche il § 3.3).

Sequenze autoriformulative possono essere avviate naturalmente anche da *cioè*²⁰, che appare più frequente rispetto a *ovvero* (con 24 occorrenze), e non ricorre, se non in un caso (15), come indicatore di esitazione o pianificazione (*che si- cioè neve e ghiacci*). Anche il connettivo *cioè* consente la glossa di termini tecnici, come *unicellulari*:

(9)

- 1 GIO ed erano organismi, (0.2) unicellulari. (0.8) f- **cioè formati da (.) un- una sola**
2 **cellula.**

20 Manzotti (1999), Geddo (2023).

Il connettivo *cioè* è spesso seguito da un *che* (v. [Allegato 1](#)²¹, ess. a-b):

(10)

- 1 GIO .H era onn- onnivoro, come noi umani. **cioè che mangiava di tutto** come radici:
2 insetti e bacche.

Non è facile definire lo statuto di questo *che*: a prima vista sembrerebbe trattarsi di un *che* polivalente, ma potrebbe anche introdurre una normale relativa, analoga a quelle che ricorrono nelle formule definitorie che dizionari, glossari e libri di testo impiegano tipicamente per chiarire gli aggettivi riferendole ad antecedenti nominali generici non espressi ([essere/individuo] *onnivoro, cioè che si nutre di...*).

In (11) l'inserzione del connettivo riformulativo costituisce un'autoriparazione e un cambiamento di progetto: emerge una particolare attenzione per l'impiego di marche esplicite di riformulazione, fra le quali possono rientrare anche sequenze proposizionali avviate da *vuol dire*:

(11)

- 1 ANN questi esseri unicellulari si unirono tra loro, (1.6) e formarono delle cellule (.)
2 pluricellulari (0.2) **vuol dire** formati da più cellule.

Una funzione glossatoria può essere svolta dalle relative appositive. In (12) l'esitazione *che s:on*, la ripetizione *che sono* e la successiva riparazione (*che significa*) dopo una breve pausa evidenziano il tentativo del bambino di specificare la funzione della relativa, che non è semplicemente un'aggiunta informativa, ma un preciso intervento metalinguistico che richiede di considerare l'antecedente *ominidi* come segno linguistico:

21 Rimandiamo all'[Allegato 1](#) affinché il lettore possa consultare altri estratti relativi a fenomeni di cui per motivi di spazio non è stato possibile fornire qui ulteriori esempi.

(12)

- 1 SAM po:i (0.9) pote- queste scimmie, (0.5) si evolvero a- in ominidi,
- 2 (1.3)
- 3 **che s:on- che sono (.) che significa antenati dell'uomo.**

Osserviamo nella realizzazione morfosintattica di questo processo un riassestamento: il verbo della relativa inizialmente formulato al plurale viene corretto sia a livello morfologico (con la scelta del singolare) sia a livello lessicale (con la selezione di un verbo più specifico), così da rendere evidente l'intenzione del parlante. Si coglie qui l'esitazione nel gestire un riferimento anaforico non coreferenziale²² (la relativa, infatti, rinvia anaforicamente al significante *ominidi*, non al referente extralinguistico).

Il procedimento inverso si coglie in (13): inizialmente il bambino sembra orientato verso una riformulazione di tipo glossatorio rispetto al termine *glaciazioni*; dopo una breve pausa la riparazione riconfigura l'aggiunta, grazie all'uso del connettivo *perciò*, come l'esplicitazione di una conseguenza:

(13)

- 1 ANN in questa era
- 2 (1.3)
- 3 c:i furo(no) delle glaciazioni (.) e **c:io- che perciò** <abbassarono le temperature>
- 4 e provocò neve e ghiacci.

Non sempre l'operazione glossatoria è affidata a marche specifiche: può accadere infatti che le bambine e i bambini introducano la definizione servendosi di un generico *che*:

(14)

- 1 STE l'uomo habilis (0.29 era onnivo- era onnivoro. (0.8) **che mangiava sia carne**
- 2 **che vegetali.** (0.2) era nomadi **che andava in cerca di- di cibo**, si spostava da
- 3 una parte all'altra, (0.4) e cercava rifugio dentro, (0.6) alle caverne.

²² Sulle anafore non coreferenziali e sui *lazy pronouns* cfr. Conte (1991).

Altre relazioni discorsive ampiamente realizzate dalle bambine e dai bambini sono l'analogia (*i cavalli erano grandi come cani*) e l'esemplificazione, per lo più realizzata mediante il *come*:

(15)

- 1 ELI cioè abbassamenti della temperatura. **come** nevi e ghiacci che si- cioè neve e
- 2 ghiacci >su (gran parte)< della terra

Le bambine e i bambini ricorrono molto spesso anche all'approssimatore *tipo* (Voghera, 2014), un tratto diffuso nel linguaggio giovanile e nell'italiano colloquiale, che conta 9 occorrenze nel nostro corpus, anche in combinazione con *come* (v. [Allegato 1](#), es. f):

(16)

- 1 INS il basilosaurus che cos'era?
- 2 ARI (0.5)
- 3 era (.) **tipo una:: cioè era**, (0.3) mh: una balena. con (0.4) ^due pinne
- 4 ^((segna due con le dita))
- 5 grandi davanti, e due pinne piccole dietro.

Non troviamo invece approssimatori originati da nomi tassonomici, come *specie* o *sorta*.

Quando l'approssimazione riguarda la dimensione quantitativa, le bambine e i bambini ricorrono a *circa* (21 occorrenze) e, in un solo caso, a *barra*, collocato fra due cifre per indicare un *range* di oscillazione nell'altezza degli esemplari di *homo habilis*:

(17)

- 1 STE l'uomo habilis è vissuto circa due milioni e mezzo di anni fa. (0.9) nell'Africa.
- 2 (1.2) l'uomo habilis era alto **circa** centoventicinque **barra** centotrentacinque
- 3 centimetri. (0.7) pesava tre:n tase (.) tte o quaranta (.) chili,

Il fenomeno può essere annoverato tra i condizionamenti esercitati dalla grafia sul parlato: *barra* costituisce infatti la verbalizzazione del segno di punteggiatura “/” (*barra, slash*). Nell’italiano contemporaneo il nome *barra* sta andando incontro a un processo di grammaticalizzazione: è infatti sempre di più usato con valore di congiunzione disgiuntiva (‘o, oppure’, D’Achille, 2019, p. 213) o di connettivo non esaustivo (Fiorentini e Mila, 2020), per indicare una gamma aperta di opzioni. Nel caso specifico *barra* sembrerebbe usato come approssimatore, in concorrenza con la costruzione *da x a y*, strategia canonica per indicare che una data misura va intesa entro un continuum di cui si fornisce il valore minimo e quello massimo. Nello stesso contesto si riscontrano anche formulazioni diverse, che vanno dalla semplice giustapposizione dei due numerali all’uso concomitante della congiunzione *o* e dell’approssimatore *circa* (come in 18, dove però l’insegnante si sovrappone inserendo a sua volta l’approssimatore *all’incirca*; altro es. in [Allegato 1](#), g):

(18)

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | MAR | (hh) (1.6) era alto ci(d)a centoventicinque, o c- cento (.) trenta: (0.7) no |
| 2 | | trentacinque, (0.5) centimetri. |
| 3 | INS | sì |
| 4 | MAR | e pesava circa tren- (1.0)tre(h)ntasette chili, [o- |
| 5 | INS | [all’incirca.= |
| 6 | MAR | =[ca- |
| 7 | INS | [[tre- o quaran[ta.] |
| 8 | MAR | [ta] |

Altro aspetto ricorrente è l’uso di estensori generali (*general extenders*, Fiorentini, 2018): questo particolare tipo di approssimatori viene tipicamente impiegato negli elenchi di sequenze esemplificative. I bambini usano *eccetera*, anche reduplicato:

(19)

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | MAR | alcuni animali si adattarono (2.4) al freddo, |
| 2 | INS | s[ì] |
| 3 | MAR | [come (1.6) i- il due muschio= |

- 4 INS =bu:e muschiato
5 MAR il bue muschiato (1.9) i: l'orso delle caverne,
6 INS sì
7 (1.5)
8 MAR la tigre a: denti sciabola **eccetera eccetera**.

L'uso di estensori generali rappresenta un utile espediente discorsivo: consente infatti di chiudere una lista, segnalandone l'ideale prosecuzione, e di realizzare così una classe semantica di referenti non specificata lessicalmente ma in grado di comprendere i referenti già menzionati ed altre entità simili lasciate implicite. In (19) MAR parla degli animali che furono capaci di adattarsi agli stravolgimenti climatici dell'era terziaria ed esemplifica il concetto avviando un elenco di animali (*il bue muschiato, l'orso delle caverne, la tigre dai denti a sciabola*): l'estensore generale consente di estendere il riferimento a entità affini, cioè alla classe creata sul momento degli animali capaci di adattarsi alle mutate condizioni climatiche.

Nel parlato delle bambine e dei bambini risulta chiara l'opacità dell'estensore generale *eccetera*, non solo nella già vista reduplicazione (ormai tratto piuttosto comune), ma anche nell'inserzione della congiunzione *e* (*eccetera e eccetera*):

- (20)
- 1 SIM i mammiferi sono erbivori come il- i rinoceronti lanosi, e:: elefanti ippopo-
2 cavalli,=
3 INS =eh
4 (0.9)
5 SIM e:: carnivori (.) come lu:pi tigri dai denti a sciabola cani e gatti.
6 INS [bravissimo
7 SIM [**eccetera e eccetera**

In occasione dello stesso passaggio ANN ricorre a una strategia diversa "quantificatore + indefinito" (*molti altri*):

(21)

- 1 ANN e invece alcuni riuscirono a restare .H come il mammut, (1.0) la tigre dai denti a
2 sciabola il rinoceronte lanoso .H **e molti altri.**

In un caso viene prodotto una sorta di incrocio fra i due tipi *così via* ed *ec-cetera*:

(22)

- 1 LUI i mammiferi erbivori e i mammiferi carnivori i mammiferi ma- (.) eh e:rbivori
2 sono il rinoceronte lanoso, (0.2) le sci- i pri- eh i primi elefa:nti, i primi cavalli e
3 **così 'ccetera.**

Un altro esempio di estensore generale si ha nel contributo di SAM: in un primo momento il bambino sembra voler avviare un elenco, ma decide poi di impiegare un estensore generale (*queste cose*) per evitare di incappare in ulteriori difficoltà di designazione:

(23)

- 1 SAM gli ominidi. (0.6) le scimmie (1.4) s svilupparono con la- la po- la posizione eretta
2 che permise loro di
3 (1.8)
4 <vedere> i predatori e nascondersi de- e nascondersi dentro i cespugli. (0.8) POI
5 co- col- (.) col pollice opponibile potevano prende (.) i frutti **e queste- e queste**
6 **cose.**

L'uso di estensori generali è una competenza non scontata: specificare infatti quel che appartiene a una data classe di elementi non è un'operazione priva di rischi, come mostra l'estratto seguente. SAM sta parlando delle scimmie antropomorfe e della loro capacità di piegarsi per raccogliere cibo da terra: per dare concretezza alla sua affermazione SAM avvia un'esemplificazione mediante *come*:

(24)

- 1 SAM QUESTE scimmie antropomorfe si potevano pie- si potevano piegare per
2 raccogliere ba:cche, (0.7) bacche.
3 (2.1)
4 SAM potevano raccogliere il cibo da per terra .H **come BACCHE** (0.6) **FRUTTI**
5 **(1.0) o more.**
6 INS [(xx) sono sempre frutti di bosco]
7 SAM [e- e (.) e vivevano sugli alberi],

L'avverbio *come* introduce un'esemplificazione ed è seguito dal nome *bacche*, ma subito dopo il bambino inizia a esitare, produce la parola *frutti*, si ferma poi per un secondo e aggiunge in tono più basso il nome *more*; la maestra gli fa notare che si tratta sempre di frutti di bosco. L'elenco è anomalo perché contiene nomi dalla diversa estensione semantica (più ampia in *bacche* e *frutti*, più ristretta in *more*). Si osserva qui in particolare la ricerca della terna, elemento che già Jefferson (1990, pp. 65-68) rilevava come tipico delle liste nelle conversazioni naturali: i parlanti tendono a creare elenchi di almeno tre membri. Non sempre però il parlante dispone del terzo componente; può allora inserire un elemento incongruo o optare per un iperonimo, come nel caso seguente:

(25)

- 1 FED eh di (.) mammiferi erano carnivori ed altri erbivori.
2 ((LUI sussurra all'orecchio di SIM))
3 INS sì
4 FED quelli erbivori mangiavano foglie,
5 (1.8) degli alberi,
6 INS sì=
7 FED =e:rba e:: **tutte le cose naturali.**

Il bambino formula un estensore generale ricorrendo alla categoria generale di cosa *naturale*, dove probabilmente con *naturale* vuole intendere *vegetale* (è chiaro, infatti, che anche i carnivori mangiavano cose naturali, e non sintetiche o industriali).

A livello pragmatico, è interessante osservare la scarsa presenza di modalizzatori epistemici: unica eccezione è rappresentata dall'uso di *praticamente*, impiegato in 4 occorrenze, per segnalare “una riduzione della precisione rispetto al contenuto proposizionale e la volontà di non volersi impegnare completamente a sostenerne la verità o l'appropriatezza”²³. In due casi i bambini usano un elemento evidenziale: a proposito del chiptocerato LUI nell'es. (3), già commentato, dice che *doveva somigliare ad un'antilope con le corna disposte in modo bizzarro*. La perifrasi “*dovere* + infinito” modalizza il contenuto proposizionale in senso evidenziale-inferenziale, facendo intendere che l'identificazione del chiptocerato con una specie di antilope è frutto di una deduzione (e non di una evidenza diretta, di tipo percettivo, ad esempio). Anche un altro bambino, a proposito dello stesso passaggio, impiega la perifrasi “*dovere* + infinito”, ma stranamente la fa precedere dall'avverbio *ovviamente*. In realtà, che il chiptocerato somigli a un'antilope tanto ovvio non è, dal momento che il bambino non ricorda il nome dell'antilope (e un compagno interviene a suggerirglielo):

(26)

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | GIO | =il chiptocerato (0.6) ovviamente doveva assomigliare a un- a::: |
| 2 | | (1.7) |
| 3 | INS | a un? |
| 4 | | (2.2) |
| 5 | GIO | °non mi ricordo il nome (di) quello° |
| 6 | TIZ | [antilope |
| 7 | INS | vabbè vai av[anti |
| 8 | GIO | [eh un'antilope |

L'uso di *ovviamente* stride in questo contesto (ci si attenderebbe invece *evidentemente* o anche *probabilmente*, come mitigatore epistemico). L'avverbio forse serve al bambino a prendere tempo, ma ci si potrebbe chiedere se GIO abbia colto il reale valore della perifrasi evidenziale o se piuttosto non l'abbia caricata di una sfumatura di obbligatorietà o necessità.

23 Cfr. Bazzanella (2001², pp. 255-257).

3.3 La sintassi

In genere le bambine e i bambini usano frasi brevi, costruite per lo più mediante modalità additive (la congiunzione *e* è al primo rango di frequenza nel nostro corpus) e strutture presentative (introdotte da *esserci* e *starci*), con cui si immettono nuovi temi di discorso: *poi ci sono i mammiferi carnivori, poi ci sono le scimmie, in questa era ci sono forme di vita più complesse, poi ci stava anche lo scimpanzé*. Tra le strutture subordinanti ricorrono con maggiore frequenza le relative, usate sia come modificatori sia come strumenti di aggiunta e progressione informativa, le causali (introdotte soprattutto da *perché*, presente in 39 occorrenze) e le temporali introdotte da *quando* (13 occorrenze). In 3 occorrenze si riscontra l'uso del gerundio aggiunto libero, che codifica relazioni causali o di contemporaneità.

In genere le relative sono costruite sul soggetto (posizione più facilmente relativizzabile), non mancano però casi di relativizzazione più complessa, che le bambine e i bambini risolvono in maniera paratattica o ricorrendo a strategie di relativizzazione non standard²⁴. Nell'estratto seguente SAM è alle prese con un problema sintattico: dopo l'antecedente *terremoti* formula dapprima il *che*, poi l'enunciazione si arresta. Alla r. 3 il bambino sembra voler proseguire costruendo una relativa sul circostanziale avvalendosi di un relativo analitico (forse *coi quali?*), si interrompe e poi cambia progetto ripetendo il sintagma *co' tanti terremoti*:

(27)

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | SAM | nell'Africa orientale ci furono molti terremoti. (1.1) CHE |
| 2 | | (0.6) ((<i>FRA si volta verso SAM</i>)) |
| 3 | | co' (qua-) co' tanti terremoti si formò una grossa spaccatura che dà origine a |
| 4 | | un lungo- una lunga valle la Rif: (0.5) |

24 Sulla relativizzazione nell'italiano contemporaneo e sulle relative non standard cfr. De Roberto (2023, pp. 133-137).

In (28) la relativa *che molte di esse camminavano sulla posizione eretta* relativizza un antecedente con funzione di partitivo nella subordinata: SAM non usa il pronome relativo standard (*di cui/delle quali molte*), ma ricorre al “*che + ripresa pronominale*”, decumulando funzione sintattica e anaforica (*che molte di esse*):

(28)

- 1 SAM **molte spesie- molte specie di scimmie. che molte di esse camminavano** sulla
2 **posizione eretta.**

La strategia del “*che + ripresa*” non è però limitata ai casi in cui l’antecedente occupa una posizione bassa nella gerarchia di accessibilità alla relativizzazione: SAM produce anche relative costruite sul soggetto con la stessa modalità:

(29)

- 1 SAM [...] gli ominidi che significa(no) antenati dell’uomo **che (0.2) pure questi s-**
2 **hanno sviluppato la posizione eretta** e si potevano piegare.

Il ricorso alla ripresa sembra qui motivato dal cotesto sintattico: SAM riferisce all’antecedente *ominidi* due relative giustapposte con funzioni discorsive diverse. La prima glossa l’antecedente, che è inteso al livello del significante; la seconda invece aggiunge un’informazione riguardante lo sviluppo fisico del referente ominidi. La ripresa anaforica *pure questi* potrebbe essere funzionale a una migliore gestione di questo duplice piano della referenza (meta- ed extra-linguistica).

Una difficoltà di ordine sintattico si riscontra anche nel caso seguente: MAR costruisce la prima relativa selezionando il pronome relativo coerente con la funzione sintattica che l’antecedente svolge nella subordinata, tuttavia si interrompe per riformulare l’antecedente: la marca sintattica si sposta prima della testa e il *cui* viene sostituito dal *che*. A quel punto l’insegnante viene in aiuto formulando la relativa standard:

(30)

- 1 MAR nell'era quaternaria, (1.2) c'è l'uomo sapiens. (1.6) (HH) **a cui noi ap-** all'uomo
2 **che noi apparteniamo.=**
3 INS =a cui appa- è la specie a cui appart[eniamo
4 MAR [°apparteniamo°

Al livello morfosintattico, va rilevato il pronome debole obliquo *loro* (*permi-se loro di vedere i predatori*), un tratto oggi per lo più diffuso nello scritto e nei registri molto formali.

3.4 Il lessico

Le enunciazioni delle bambine e dei bambini presentano interessanti dinamiche dal punto di vista lessicale: si osserva infatti un costante sforzo di adesione alla terminologia specifica veicolata dal libro di testo, inoltre le frequenti glosse e parafrasi sono il sintomo di una particolare attenzione dei bambini (probabilmente sollecitata dall'insegnante) verso la comprensione dei termini "difficili" e nuovi che incontrano durante le lezioni. Compaiono nel linguaggio delle bambine e dei bambini termini scientifici (anche inglesi) relativi al lessico della paleontologia e dell'antropologia:

- nomi: *ominide, dinosauro* (quest'ultimo di alta disponibilità, v. De Mauro, 2000, s.v.), *mammuto, tigre dai denti a sciabola, era terziaria/quaternaria, glaciazione, posizione eretta, organismo, temperatura utensile*; ingl. *chopper, clan*;
- latinismi: *homo habilis, homo sapiens, basilosaurus*;
- aggettivi di relazione: *prensile, terrestre, marino, pluricellulare*;
- composti neoclassici: *antropomorfo, chiptocerato, (era) geologica, mammifero, erbivoro, carnivoro, onnivoro, megacero, australopiteco, ramapiteco, paleolitico*;
- verbi specifici: *evolversi, estinguersi*.

Una quota significativa di voci è rappresentata da parole astratte tipiche del testo descrittivo-espositivo: *caratteristica, dimensione, caratterizzare, sviluppa-*

re, comparire... Si segnala l'uso di aggettivi che entrano in collocazioni pressoché fisse: le temperature sono *miti*, le dimensioni *modeste*, con *miti* e *modeste* che esprimono una quantificazione di grado medio-basso. Interessante il ricorso a *importanti* in unione a *temperature*, riferito al clima delle glaciazioni, che sembra recepire la tendenza piuttosto netta nell'italiano di oggi all'uso sovraesteso di questo aggettivo (Antonelli, 2020, p. 22-25).

Nonostante qualche incertezza nella pronuncia di termini molto specifici e di bassa frequenza²⁵, le bambine e i bambini si sforzano di ricordare e usare i nomi di particolari specie, fenomeni o animali, tanto che la ricerca di parola può causare un'interruzione dell'esposizione, come nel caso seguente. ARI sta introducendo le scimmie antropomorfe, nomina gli scimpanzè e vorrebbe evidentemente menzionare anche gli oranghi, ma non ricorda il nome. Si interrompe per quasi ventidue secondi, finché la maestra la invita a proseguire con il segnale discorsivo *dai* e un direttivo esplicito:

(31)

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | ARI | avevano delle- delle zampe lunghe (.) e forti per aggrapparsi da- tra un ramo e |
| 2 | | l'altro. (0.8) poi ci stava anche (0.8) l- (1.0) lo: scimpanzè, |
| 3 | INS | s[i |
| 4 | ARI | [eh: |
| 5 | | ((ARI guarda in alto, espressione pensierosa)) |
| 6 | | (21.8) |
| 7 | | ((LUI si alza di nuovo e gira tra i banchi)) |
| 8 | INS | °dai(h)° (1.2) se non ti viene la parolina vai avanti. |
| 9 | ARI | °lo scim- lo scimpanzè.° |

Una maggiore approssimazione invece si coglie nell'uso di alcuni verbi: le bambine e i bambini tendono a usare verbi comuni al posto di soluzioni più specifiche come *estinguersi*, *apparire*, *sopravvivere* ecc. Molti degli interventi dell'insegnante, infatti, riguardano proprio la scelta del verbo più appropriato. In (32) ANN usa verbi generici come *restare* per *sopravvivere* e *andarsene* per *estinguersi*:

25 Non consideriamo qui le difficoltà lessicali idiosincratice: una bambina ad esempio, parlando degli elefanti, generalizza il nome *corna* al posto di *zanna*, ma si tratta di un caso isolato.

(32)

- 1 ANN alla fine delle glaciazioni (1.0) quegli animali che **erano restati se ne andarono**
2 per il troppo caldo e comparvero dei- degli o- dei mammiferi speciali gli
3 ominidi- cioè gli ominidi gli antenati dell'uomo.
4 INS bene. (.) però non **dobbiamo dire se ne andarono si estinsero**. va bene?

L'insegnante ricorre a una correzione esplicita, suggerendo la forma corretta e sanzionando quella prodotta dall'alunno.

Anche ELI non riesce a formulare autonomamente i verbi *estinguersi* e *adattarsi*, ricorrendo ai più generici *scomparire* e *riuscire a resistere*. L'intervento correttivo dell'insegnante è prospettato come un incremento glossatorio, ed è tuttavia accompagnato da un feedback positivo sul contenuto, che è comunque coerente (*bene si adattarono*). Al termine della sequenza, la maestra formula un invito a usare il termine giusto:

(33)

- 1 INS [quindi che] succede? alcuni animali, (1.3) che non ha- non- non esistevano a
2 quelle temperature che cosa succede?
3 ELI **scomparvero**
4 INS <**scomparvero si estinsero vero?**>
5 ELI °si°. (1.0) però alcuni riuscirono a resistere
6 INS **bene [si adatt]arono**
7 ELI [e sono-] °si adatt-°
8 INS **diciamo il termine giusto. (.) si adattarono e riuscirono a=**
9 ELI =°resi[stere°
10 INS [ad andare avanti.

I suggerimenti lessicali forniti dall'insegnante non vengono sempre raccolti nelle interrogazioni successive: anche FRA impiega un meno appropriato *abituarsi* al posto di *adattarsi*:

(34)

- 1 FRA e:: (3.0)
- 2 il:: (3.2)
- 3 il rinoceronte, **si bi- si (bituarono)** là (0.7) perché er- c'era- avevano tanta
- 4 pelliccia.
- 5 INS **sì quindi si adattarono** a vivere [nel freddo.

Una parola del lessico fondamentale problematica per le bambine e i bambini è *organismo*: dovendo far riferimento a organismi unicellulari e pluricellulari i bambini sembrano ricordare o comunque padroneggiare meglio l'aggettivo di relazione, forse per la sua natura di derivato aggettivale denominale che lo rende più trasparente:

(35)

- 1 TOM le prime forme di vi- di vita chia- .H **unicellulari**. cioè [(da-)
- 2 INS [organismi un[icellulari]
- 3 TOM [°unicellulari°] cioè formati d d da una sola- da una sola cel
- 4 cellula.

In tutti gli estratti riportati (v. anche [Allegato 1](#), ess. h e i) le bambine e i bambini dimostrano di attribuire particolare salienza agli aggettivi *unicellulare* e *pluricellulare*, che vengono glossati mediante riformulazione, ma non si appropriano, ripetendolo, del termine *organismo*, ignorato totalmente.

Non sempre è facile determinare se l'errata realizzazione di una parola attesa sia dovuta a un'effettiva difficoltà lessicale o a difficoltà di pronuncia (magari anche transitorie): è il caso dell'aggettivo *prensile*, riferito alle dita delle scimmie, che viene realizzato come *pensile* da un bambino, e *ornivoro* per *onnivoro*. Osserviamo comunque che l'insegnante non rileva queste forme né le corregge.

In alcuni casi le bambine e i bambini mostrano esitazioni a livello morfologico: le incertezze riguardano le forme dei verbi irregolari, come il passato remoto del verbo *estinguersi* (in un caso reso con *estistero*) o come l'infinito di *apparire*, ricostruito analogicamente sul tema del passato remoto:

(36)

- 1 SAM alla fine dell'era terziaria ne- nelle foreste africa- (0.5) afaricane com-
- 2 cominciarono **ad apparì- ad apparvere**,
- 3 INS ad apparire

Una componente analogica interessa anche la forma del passato remoto *evolvero*, probabilmente suggerita da forme come *comparvero*, *apparvero*, ecc.:

(37)

- 1 SAM [...] poi a- andare avanti con gli anni queste scimmie **si evolvero** (0.2) in scimmie
- 2 antropomorfe

Ancora il passato remoto del verbo *evolversi* è oggetto di una ricerca di parola nell'estratto (38):

(38)

- 1 LUI le (0.6) con- le: le scimmie appartenenti dodici milioni di anni fa appartè-
- 2 appartenevano al <ramapiteco.> (0.5) che:: (0.3) con la sua evoluzione formò le
- 3 gran- g(h) **si evol- evolv- si evolù**
- 4 (0.4)
- 5 INS [si evo-]
- 6 LUI [in-] (.) **evolve**,

In un primo momento LUI formula la frase in modo da usare la nominalizzazione *con la sua evoluzione*; in séguito cambia progetto tentando di produrre il passato remoto di *evolvere*. Il bambino passa in rassegna diverse possibilità fino a individuare la forma corretta, dopo una parziale imbeccata dell'insegnante, che più che suggerire la forma giusta segnala la presenza di una criticità invitando a una diversa formulazione. Si direbbe che il bambino desidera mettersi alla prova e arrivare a realizzare quella specifica forma verbale.

Nell'ambito delle preposizioni si nota una generalizzazione della preposizione *su*, usata al posto di preposizioni più specifiche, come *contro* (v. [Allegato 1](#), es. j):

(39)

- 1 SIM questo c- (0.3) è: realizzato con la selce, una pietra che si rompeva, (0.9) che si
2 rompeva facilmente, sbattendolo **su un'altra pietra.**
3 INS contro un'altra p[ietra sì]
4 SIM [>contro un'altra] pietra.<

Passando a esaminare il lessico delle bambine e dei bambini da un punto di vista quantitativo, si conferma il diverso comportamento di nomi e verbi (v. la tabella dei lessemi nominali e verbali con le relative occorrenze nell'Allegato 2). A fronte di 233 lessemi nominali si registrano 135 verbi. Se confrontiamo i nostri dati con quelli presenti nel *Thesaurus del LIPPID* limitatamente alla classe terza della sezione novarese²⁶ (Corno e Janner, 2009, pp. 149-246), è possibile riscontrare una corrispondenza nel campo verbale di 62 lessemi verbali su 135²⁷ (45,9% di sovrapposizione), mentre nel campo dei nomi la corrispondenza è solo di 44 item su 233 (18,9% di sovrapposizione). Tali dati sembrano confermare come nel dominio verbale il lessico delle bambine e dei bambini si avvicini di più a quello del vocabolario di base ed esibisca invece una maggiore specificità e definitezza nell'ambito nominale. In tale quadro la tendenza del discorso scientifico a privilegiare la componente nominale e le nominalizzazioni non sembra giocare un ruolo decisivo: la consultazione del libro di testo rivela infatti una serie di verbi e locuzioni verbali più specifici o di registro più alto a cui i bambini sono esposti ma che sostituiscono con lessemi più correnti (che indichiamo fra tonde), come ad esempio *assumere* (*prendere*), *attribuire*, *compiere* (*fare*), *comunicare* (*parlare*), *conciare* (*lavorare*), *costituire* (*formare*), *dare origine*, *dedicarsi* (*occuparsi*), *essere proprio*, *estrarre* (*togliere*), *fabbricare* (*fare*), *fungere* (*servire*), *individuare* (*trovare*), *percuotere*, *presentare* (*avere*), (*sbattere*), *praticare* (*fare*), (*costruire*), *rendere* (*fare*), *ricavare* (*ottenere*), *scheggiare* (*rompere*), *sconvolgere*, *scorgere* (*vedere*), *svolgere* (*fare*).

26 Si tratta delle voci della tabella nell'[Allegato 2](#) evidenziate in grigio.

27 Il *Thesaurus* comprende 386 lemmi verbali e 446 lemmi nominali, non tutti però ricorrono nel parlato dei bambini di terza.

L'analisi del comparto avverbiale restituisce risultati interessanti, perché nelle interrogazioni i bambini impiegano gli avverbi in *-mente*, ritenuti tipici dei registri più formali e dei sottocodici²⁸. Nel corpus Corno e Janner (2009, p. 113) in effetti compaiono pochissimi avverbi in *-mente* nel parlato dei bambini di terza (*direttamente, normalmente, praticamente, sicuramente, veramente*), che sembrerebbero impiegati come avverbi di frase, e dunque in funzione modalizzante e pragmatica, piuttosto che come avverbi di predicato (con funzione di modificazione del processo verbale). Il nostro corpus offre dati soltanto parzialmente simili: i bambini usano avverbi di frase come *ovviamente* o *praticamente*, ma anche modificatori di predicato, che servono ad arricchire l'informazione veicolata dal verbo: *continuamente, facilmente, principalmente, rapidamente*.

3.5 Coerenza stilistica, scarti e variazione di registro

Il parlato delle bambine e dei bambini sembra molto sorvegliato: anche se a livello fonologico e prosodico non mancano realizzazioni regionali, dal punto di vista morfosintattico e lessicale non si registrano fenomeni di rilievo. I bambini sono attenti alla veste formale della loro esposizione: ad eccezione dei fenomeni notati sopra (l'esemplificatore *tipo*, l'episodico ricorso a relative non standard) non si colgono deviazioni di particolare portata. Eppure, come si può facilmente immaginare, non è questo il registro che le bambine e i bambini sperimentano normalmente (cfr. De Roberto e Rizzello, in pubblicazione sullo *style shifting* nella lezione dialogata e nei lavori in piccolo gruppo): se infatti osserviamo le sequenze laterali che si aprono nel corso delle interrogazioni possiamo notare il ricorso a un italiano regionale più marcato, coincidente con quello romano²⁹, dove abbondano le apocopi negli infiniti, generalmente evitate nel parlato delle interrogazioni, e forme clitiche come *me, te* ecc. Nell'esempio seguente LUI spiega alla maestra le ragioni del vocìo:

28 Storicamente gli avverbi in *-mente* si originano come cultismi nel processo di elaborazione dei volgari italo-romanzi scritti: in sincronia appaiono tipici delle lingue standardizzate, e "in particolare dei registri medio-alti delle varietà scritte" (De Cesare Greenwald et al., 2017, p. 4).

29 Sulla diffusione delle varietà regionali di italiano di Roma oltre il Grande Raccordo Anulare, si rimanda a D'Achille (2007).

(40)

- 1 INS qual è il problema? qual è [il problema?
2 LUI [che lui se vuole spostà .Hma io me sò spostato solo
3 perché non c'ho il libro?=

Questi fenomeni si ritrovano più spesso nella comunicazione tra pari, pertanto li riportiamo cursoriamente: *lo stavo a avvisà se lo fa lo fa sò problemi sua; Federò però se non posso legge tu non puoi disegnare; mo s'arrabbia, ma deve ancora spiegà; non avè paura; non sto a copià te lo giuro; posso prende la matita che mi è caduta?; posso andà a prende un fazzoletto per soffiarmi il naso?*³⁰.

Nell'interazione con l'insegnante un minore controllo da parte delle bambine e dei bambini può interessare la "regia conversazionale", cioè le sequenze di presa o mantenimento del turno. Nell'estratto in (41) la maestra formula una valutazione, ma LUI sovrapponendosi segnala che ha ancora un'informazione da aggiungere:

(41)

- 1 INS [va bene bravo Luigi.]
2 LUI [ah (devo) di l'ultima]cosa che che: ^che ci mostra che gli australopitechi
3 camminava su due gambe
4 ^((si alza e va da INS con il libro))

Lo stesso abbassamento di registro può caratterizzare i turni relativi ad attività "pratiche". Alla fine della sua esposizione ANN chiede alla maestra se debba avvicinarsi alla cattedra per avere la trascrizione del voto sul libro, producendo un approssimativo *vengo a mette il voto?* (per *vengo a farmi mettere il voto*). In solo due casi troviamo l'infinito apocopato nell'interrogazione vera e propria (v. [Allegato 1](#), ess. k e l).

30 Queste richieste non sono rivolte all'insegnante ma al bambino "capoclasse", che in un caso la maestra incarica di controllare gli altri bambini durante una sua brevissima assenza.

Alcune varianti regionali sembrano prodotte inconsapevolmente: è il caso della sequenza *dai studiosi* (per *dagli studiosi*), probabilmente dovuta all'interferenza con il romanesco:

(42)

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | SIM | l'uomo habilis (1.7) o- o uomo a:bile. (.) è così chiamato dai studiosi [perché- |
| 2 | INS | [dagli studiosi= |
| 3 | SIM | =°dai studiosi° perché sviluppò la cate caratteristica, (0.4) di lavorare la pietra. |

Realizzazioni di questo tipo – che ricorrono anche in altri casi – sono abbastanza normali nei parlanti di area laziale, sia perché il romanesco non conosce la forma dell'articolo *gli* (ma solo *li*), sia perché foneticamente tende a realizzare la laterale palatale come *jod*. Va rilevato che il feedback correttivo dell'insegnante non è preso in carico dal bambino, che non sembra cogliere la differenza fra le due realizzazioni e ripete la forma *dai*.

4. Trattamento del feedback

Finora ci siamo soffermati sul parlato “monologico” delle bambine e dei bambini, ma sembra importante considerare anche gli aspetti interazionali che emergono nel corso dell'interrogazione. L'esame del comportamento dei partecipanti e della costruzione dei turni rivela infatti una minore monodirezionalità dell'evento rispetto a quanto ci si aspetterebbe. Non solo l'insegnante interviene a conferma, supporto e correzione dell'alunno interrogato, ma anche altri bambini possono ritagliarsi uno spazio comunicativo, producendo suggerimenti o richieste di spiegazione. Se i primi sono a volte sanzionati dall'insegnante, le seconde realizzano l'apertura di sequenze esplicative, che interrompono momentaneamente l'interrogazione. Tali aspetti non solo limitano la monologicità delle esposizioni dei bambini, ma ne condizionano anche la pianificazione, sia perché il bambino deve “monitorare” l'insegnante e tener conto dei suoi interventi (che possono richiedere un cambiamento di progetto), sia perché gli altri bambini possono autoselezionarsi o prendere parola in maniera autonoma.

Di séguito procederemo all'osservazione dei feedback dell'insegnante e del loro trattamento da parte delle bambine e dei bambini: le opzioni fornite

dall'insegnante molto spesso riguardano proprio aspetti diafasici o diatopici, non sempre chiaramente percepiti dai bambini. Per motivi di spazio non ci occuperemo invece della gestione dei turni da parte dei bambini, né delle iniziative con cui offrono suggerimenti o chiedono spiegazioni alla maestra³¹, né delle richieste di valutazione finali che alcuni di loro avanzano esplicitamente³².

Abbiamo già evidenziato come molti degli interventi dell'insegnante riguardino il lessico e in particolare la terminologia del linguaggio disciplinare. Questo tipo di feedback correttivo è in genere accettato e replicato dai bambini nel turno immediatamente successivo, anche se non sempre permane nel lungo termine: non è raro, cioè, che i bambini riproducano errori che sono stati già corretti nelle interrogazioni precedenti. L'insegnante fornisce altri tipi di feedback: molto spesso produce segnali di conferma (*sì*) o di valutazione (*bene, benissimo*), che hanno anche la funzione di invito alla prosecuzione, costituendo al tempo stesso dei segnali di attenzione. In altri casi invece il suo intervento sembra mirato all'esplicitazione di un implicito: le domande dell'insegnante sono, cioè, orientate al controllo della comprensione³³. Nell'estratto seguente la maestra formula, tramite il connettivo *e quindi*, un invito a sviluppare un pas-

31 Sulle iniziative dei bambini nell'interazione plenaria in classe, cfr. Garton (2012), Margutti (in pubblicazione).

32 Osserviamo soltanto che l'insegnante non stabilisce un ordine rigido nel "giro" di interrogazioni, ma accoglie le richieste degli alunni, che spesso entrano in competizione per essere ascoltati per primi (ma non manca chi chiede di "poter venire dopo" e prendersi un po' di tempo per ripassare). Alla fine dell'esposizione i bambini si recano dall'insegnante con il libro per farsi mettere il voto (sul libro stesso). Tali dinamiche sembrano indicare che le interrogazioni si svolgono in un clima piuttosto rilassato (rimproveri e valutazioni negative sono pressoché assenti e riguardano aspetti relativi alla condotta degli studenti o, in un caso, la scarsa attenzione prestata al registro di classe e il non aver rispettato la consegna dei compiti).

33 Sul formato delle domande dell'insegnante esiste un'ampia letteratura. Lumbelli (1990b) distingue la domanda aperta o, meglio, pseudoaperta (in quanto mira a ottenere una risposta ben precisa, v. Barnes, Britton e Rosen, 1969); chiusa o disgiuntiva, che prevede una risposta affermativa o negativa o la selezione di un'opzione fra alternative prospettate dall'insegnante; suggestiva, che contiene il percorso utile per arrivare alla risposta corretta; interrotta (imbeccata in Fasulo e Girardet, 2002, p. 64), che richiede il completamento della frase o della parola da parte dell'alunno. Su quest'ultimo fenomeno, noto nella letteratura internazionale come *Designedly Incomplete Utterances* (DIUs), cfr. Koshik (2002) e Margutti (2010).

saggio che era rimasto in ombra (vale a dire il progressivo abbandono della vita sugli alberi) per poi fornire la risposta attesa:

(43)

- 1 ELI potevano arrampicarsi sugli alberi.
2 INS sì
3 (1.1)
4 ELI alcune di: queste scimmie (cominciare) a camminare (.) su due zampe
5 INS **sì**
6 **(2.2)**
7 **e quindi?**
8 ELI e quindi [comi-
9 INS [scesero **dagli al[beri no?**
10 ELI [dagli alberi.]
11 INS eh
12 ELI e cominciarono a mettersi nella posizione eretta.
13 INS brava
14 ELI com'è l- come l'uomo

Nel turno 8 la bambina riprende le parole dell'insegnante, che servono da sollecitazione a continuare, mentre nel turno alla riga 10 sembra completare, sovrapponendosi, il turno dell'insegnante *dagli alberi*. Nel turno 12 riprende il filo narrativo, continuando a parlare della posizione eretta.

Nell'estratto (44) l'insegnante si inserisce con domande aperte che richiedono una risposta specifica (rr. 5 e 20), fra le quali si collocano anche una domanda a risposta chiusa (r. 12) e una domanda interrotta (r. 16):

(44)

- 1 ELI com'è l- come l'uomo
2 (3.1)
3 INS bene.
4 (3.0)
5 **di che cosa si nutrivano che cosa mangiavano?**
6 ELI sì- sì nutrivano (tra) insetti e piccoli animali.
7 INS sì
8 ELI °vivevano sugli alberi°.

- 9 (2.0)
10 >la posizione eretta,< per- permise loro di- (.) di vedere se arrivavano i predatori
11 così potevano nascondersi nei cespugli.
12 INS benissimo. (0.7) **e in questo modo l'evoluzione andò avanti perché vivevano**
13 **più a lungo vero?**
14 ELI sì
15 (1.4)
16 INS **allora (0.6) questa è l'era?**
17 (1.0)
18 ELI ehm:: è l' (xxx) (0.6) (°l'era terziaria°-) dopo l'era terziaria.
19 (1.4)
20 INS **e invece? nell'era quaternaria che cosa succede?**

Nell'economia dell'interrogazione questa pratica stimola l'alunno a recuperare un dettaglio che aveva omissso, ma sembra anche aiutarlo a superare un momento di stallo. Le domande dell'insegnante, infatti, seguono una pausa della bambina, di 3,1 secondi alla riga 2 e di 1,4 alle rr. 15 e 19.

Anche nell'estratto successivo il quesito dell'insegnante, che si configura come imbeccata o domanda interrotta, segue una pausa di 2 secondi. La bambina dà una risposta parziale, l'insegnante procede dunque alla correzione (*la terra e l'aria*), non solo fornendo la risposta mancante (*e l'aria*), ma spiegando il motivo del suo intervento (i mammiferi popolano la terra, gli uccelli l'aria):

- (45)
1 MAR con la scomparsa dei dinosauri i mammiferi e gli uccelli diventarono più
2 numerosi.
3 (2.0)
4 INS **e popolarono quindi?**
5 MAR la terra.
6 INS **la terra e l'aria. (0.9) gli uccelli in aria no?**
7 (1.1)
8 MAR i primi mammiferi erano modesti, (0.6) modeste (0.8) d dimensioni.

L'insegnante interviene nuovamente a integrare l'esposizione di un'altra bambina:

(46)

- 1 ARI e (0.3) ci stava pure i- [il-]
2 INS [c'era] [anche
3 ARI [c'era anche il basilosaurus.
4 INS a- quindi ci siamo spostati adesso? <nel mare> vero?
5 (0.5)
6 ARI ((*annuisce*))

Alla r. 2 suggerisce l'uso del più standard *esserci* in luogo di *starci*, che negli italiani regionali centrali tende a essere sovraesteso; al tempo stesso corregge il *pure* usato dalla bambina con *anche* (probabilmente ritenuto meno regionale). ARI ripete la formulazione della maestra sovrapponendosi, ma non è chiaro se sia consapevole del motivo della correzione. Il secondo intervento alla r. 4 serve invece a esplicitare un implicito: nominando il *basilosaurus* ARI sta introducendo un altro ambiente, quello marino, ma non mette in rilievo il passaggio.

Come si è visto, l'insegnante sfrutta le pause delle bambine e dei bambini per inserirsi con domande-aiuto, domande disgiuntive e richieste di completamento; dal canto loro, si è già anticipato a proposito di (38) come i bambini in corrispondenza di ricerche di parola tendano a interrompersi oppure procedano per tentativi, sino a quando non interviene l'insegnante a etero-riparare³⁴. Sono invece molto sporadici i casi in cui i bambini verbalizzano apertamente la difficoltà. Un caso è stato discusso sopra a proposito dell'estratto (26). Vediamone ora un altro:

(47)

- 1 ARI alcun- ah e- (.) i mammiferi divè- diventarono la (0.6) eh::
2 (3.3) ((*si porta le mani sulla fronte*))
3 **la:: (0.7) non mi: °(aspetta)°**
4 (1.3)
5 **maestra non mi ricordo diventavano tipo il::**
6 (2.4)
7 **della terra °aspe(tta)°**

34 Sul fenomeno delle auto- ed etero-riparazioni cfr. il fondamentale studio di Schegloff, Jefferson e Sacks (1977).

- 8 ((ARI solleva la mano poggiando le dita sulla fronte e il pollice sulla guancia))
9 INS i dominatori [della terra.
10 ARI [i dominatori del[la terra ((*annuisce*))

Che ARI si stia sforzando di ricordare un'espressione esatta (la testa della collocazione *dominatori della terra*) è indicato non solo dalle richieste di tempo (*aspetta*) e dalla produzione ellittica "*tipo il* (pausa di 2.4 secondi) *della terra*", ma anche dalla gestualità: la bambina porta le mani alla fronte, poi le dita di una mano sulla tempia e il pollice sulla guancia, quasi a volersi spremere le meningi. Una volta ottenuto il suggerimento dell'insegnante, ripete l'intera espressione. Certo, la ricerca di parola crea qui un blocco a livello comunicativo, ma possiamo presumere che la priorità della bambina sia il recupero e l'uso nel contesto adeguato di un'espressione percepita come adeguata, rilevante ed efficace.

5. Conclusioni

L'analisi del piccolo corpus di riprese audio e video delle interrogazioni di storia condotte in due terze primarie di Valmontone ha permesso di individuare fenomeni e difficoltà ricorrenti nelle esposizioni dei bambini. In generale gli ottenni mostrano di saper costruire il discorso avvalendosi di elementi tematizzanti e di un'articolazione informativa lineare, ricorrendo a frasi brevi e caratterizzate da una struttura argomentale chiara ed esplicita, a collegamenti coordinativi e a strutture temporali e causali. Indubbiamente il loro eloquio tende ad aderire a quello del libro di testo, ma mostrano comunque di saper trovare strategie alternative per la costruzione del periodo, ricorrendo a cambi di progetto e riformulazioni più semplici e concrete. Di particolare interesse è l'insistenza con cui le bambine e i bambini realizzano alcune operazioni discorsive, come la glossa metalinguistica e la parafrasi, l'approssimazione e l'estensione generica, ricorrendo a segnali discorsivi specifici (*cioè, eccetera, così via*, anche in accumulo). Tale attenzione è in parte riconducibile alla cura con cui tentano di restituire le appropriate designazioni lessicali, assumendo termini specifici del discorso storico (e in parte biologico e geologico, dato l'argomento affrontato). L'esame delle ricerche di parola e delle pause sembrano confermare

questo orientamento: le bambine e i bambini sacrificano la fluenza dell'esposizione per dare prova della loro competenza lessicale, specialmente nel campo dei nomi. Rimangono invece maggiormente ancorati a realizzazioni tipiche del parlato colloquiale e del parlato puerile nell'ambito dei verbi: le ricerche di parole che interessano elementi verbali si orientano infatti all'aspetto morfologico e flessivo più che a quello lessicale. Questo dato sembrerebbe in linea con le ricerche di linguistica acquisizionale, che evidenziano una più precoce acquisizione dei nomi rispetto ai verbi (D'Odorico et al., 2001).

Un aspetto che emerge dal confronto tra le varie interrogazioni è inoltre la costante presenza di una componente dialogica, che meriterebbe di essere approfondita, considerando anche la partecipazione del resto della classe.

Complessivamente, nelle interrogazioni i bambini e le bambine sembrano orientarsi verso realizzazioni neostandard, molto semplificate nella sintassi, ma comunque attente all'accuratezza formale. Confrontando questi risultati con altre evidenze che sembrano emergere dall'analisi del parlato in differenti situazioni didattiche (De Roberto e Rizzello, in pubblicazione), è possibile intravedere il costituirsi di una competenza sociolinguistica, ancora in fase di sviluppo e più spiccata per alcuni ambiti della lingua, ma comunque significativa proprio per la tendenza a contenere le escursioni di registro e ad allinearsi all'uso di forme e strategie tipiche delle varietà più formali e della microlingua oggetto di studio.

Bibliografia

- Antonelli, G. (2020). *Il mondo visto dalle parole: Un viaggio nell'italiano di oggi*. Solferino.
- Aprile, L. (2010). *Psicologia dello sviluppo linguistico*. Giuffrè.
- Arici, M., Cordin, P., Masiero, G., Vender, M., & Virdia, S. (2020). Che lingue conosci, ascolti, parli? Una ricerca sugli usi linguistici dei bambini plurilingui. *Italiano LinguaDue*, 1, 307-329.
- Barnes, D., Britton, J., & Rosen, H. (1969). *Language, the Learner and the School*. Penguin.

- Bazzanella, C. (1980). *La sociolinguistica in classe. Problemi e ricerche nella scuola media dell'obbligo*. Bulzoni.
- Bazzanella, C. (2001²). Segnali discorsivi. In L. Renzi, G. Salvi & A. Cardinaletti (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione* (III, pp. 225-257). Il Mulino.
- Berruto, G., Finelli, T., & Miletto, A.M. (1983). Aspetti dell'interazione verbale in classe: due casi italiani. In F. Orletti (a cura di), *Comunicare nella vita quotidiana* (pp. 175-204). Il Mulino.
- Berruto, G. (2012²). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Carocci.
- Bolasco, S., De Gasperis, G., Buonanno, L., & Salutari, A. (2020). *TaLTaC (Version 4.0)*. <https://www.taltac.com/>
- Brasca, L., & Ravizza, G. (2000). Didattica dell'italiano: le abilità linguistiche. In D. Corno (a cura di), *Insegnare italiano: un curriculum di educazione linguistica* (pp. 88-173). La Nuova Italia.
- Cacia, D. (2014). Una lingua per la storia: confronto diacronico sull'italiano dei manuali di storia per la scuola primaria. In A. Colombo & G. Pallotti (a cura di), *L'italiano per capire* (pp. 331-332). Aracne.
- Capelli, M.C., & Stacul, M. (1997). Interrogare ed interrogarsi: domande e risposte di insegnanti e studenti. In L. Corrà & V. Deon (a cura di), *Maxima debetur puero reverentia: esperienze d'interazione verbale in classe* (pp. 129-158). La Nuova Italia.
- Carli, A. (1996). *Stili comunicativi in classe*. FrancoAngeli.
- Castelli, F. (2019). L'insegnamento-apprendimento della storia nella scuola plurilingue. *Italiano LinguaDue*, 1, 284-296.
- Colombo, A. (1992). Problemi valutativi nei curricoli di Italiano e Storia. *Progettiamo*, 13, 11-13.

- Coluccio, M. (2011). Insegnamento e apprendimento della storia in una classe plurilingue e multiculturale. *Italiano LinguaDue*, 3(1), 159-176.
- Conte, M.-E. (1991). Anafore nella dinamica testuale. In P. Desideri (a cura di), *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, Quaderni del Giscel (pp. 25-43). La Nuova Italia.
- Corno, D. (1992). A domande risponde. *Italiano & Oltre*, 1, 5-7.
- Corno, D., & Janner, B. (2009). *Come parlano i bambini a scuola. La varietà del parlato puerile della lingua italiana*. Mercurio.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters, *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- D'Achille, P. (2007). *Le "varietà romane" di italiano*. In P. D'Achille & A. Viviani (a cura di), *La lingua delle città. I dati di Roma, Latina, L'Aquila e Catania* (pp. 25-44). Aracne.
- D'Achille, P. (2019²). *L'italiano contemporaneo*. Il Mulino.
- D'Amico, S., & Devescovi, A. (2013). *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Il Mulino.
- De Cesare Greenwald, A.-M., Alborn, A., & Cimmino, D. (2017). Avverbi in “-mente” nelle lingue romanze e didattica dell’intercomprensione. *Studi Italiani di Linguistica Teorica ed Applicata*, 45(1), 61-94.
- Demartini, S. (2012). Come parlano i bambini a scuola: ascoltare per educare. Spunti di linguistica educativa a partire da un’analisi del parlato puerile (8-10 anni) in situazione didattica. In *Linguistica educativa*. Atti del XLIV Congresso internazionale di studi della Società di linguistica italiana (SLI), Viterbo, 27-29 settembre 2010 (pp. 425-433). Bulzoni.
- De Mauro, T. (2000). *Nuovo vocabolario di base della lingua italiana*. Paravia.

- Demo, H., & Veronesi, D. (2019). Universal Design for Learning nelle interazioni in classe, tra pedagogia speciale e analisi della conversazione. In D. Ianes (a cura di), *Didattica e Inclusione Scolastica: Ricerche e pratiche in dialogo* (pp. 31-50). FrancoAngeli.
- Demo, H., & Veronesi, D. (2020). Whole-Class Interaction and Inclusion in Primary School: A Case Study. *Italian journal of special education for inclusion*, 8(1), 274-290.
- Deon, V. (1987). Analisi linguistica di alcuni manuali di storia per la scuola dell'obbligo. In S. Cargnel, F. Colmelet & V. Deon (a cura di), *Prospettive didattiche della linguistica del testo* (pp. 183-204). La Nuova Italia.
- Deon, V. (1997). I manuali di storia tra divulgazione, parafrasi e storia generale. In R. Calò & S. Ferreri (a cura di), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica* (pp. 41-60). Quaderni del GISCEL, La Nuova Italia.
- De Renzo, F., & Tempesta, I. (a cura di) (2014). *Il parlato a scuola. Indicazioni per il primo ciclo d'istruzione*. Aracne.
- De Roberto, E. (2023). *La sintassi della frase complessa*. Il Mulino.
- De Roberto, E., & Rizzello, S. (in pubblicazione). Variation and sociolinguistic competence in children's talk at school. In P. Margutti, R. Pugliese & D. Veronesi (a cura di), *The other half of the classroom: children's interactional resources and practices to participate in whole-class and small group activities*, numero speciale di *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 20(2).
- Desideri, P. (1992). Lo statuto linguistico della lezione: tecniche e operazioni pragmatiche nell'interazione verbale in classe. In L. Brasca & M.L. Zambelli (a cura di), *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola* (pp. 187-199). La Nuova Italia.
- D'Odorico, L., Carubbi, S., Salerni, N., & Calvo, V. (2001). Vocabulary development in Italian children: a longitudinal evaluation of quantitative and qualitative aspects. *Journal of Child Language*, 28, 351-72.

- Dovigo, V., & Re, A.M. (2013). Errori di ortografia di bambini a rischio ADHD e a sviluppo tipico in un compito di copia e di dettato. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 17(3), 511-520.
- Fasulo, A., & Girardet, H. (2002). Il dialogo nella situazione scolastica. In C. Bazzanella (a cura di), *Sul dialogo: contesti e forme di interazione verbale* (pp. 59-72). Guerini.
- Fele, G., & Paoletti, I. (2003). *L'interazione in classe*. Il Mulino.
- Ferrari, A., & de Cesare, A.M. (2009). La progressione tematica rivisitata. *Vox Romanica*, 68, 98-128.
- Fiorentini, I., & Miola, E. (2020). Disjunctive/conjunctive/whatever: the development of Italian barra ('slash') as a non-exhaustive connective. *Language Sciences*, 81, 101-234.
- Fiorentini, I. (2018). Eccetera eccetera e così via di seguito. I general extenders dell'italiano contemporaneo. *CLUB Working Papers in Linguistics*, 2, 20-39.
- Fiorentino, G. (2018). *Variabilità linguistica: temi e metodi della ricerca*. Carocci.
- Gardner, R. (2012). Conversation Analysis in the Classroom. In J. Sidnell & T. Stivers (a cura di), *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 593-610). Wiley-Blackwell.
- Garton, S. (2012). Speaking out of turn? Taking the initiative in teacher-fronted classroom interaction. *Classroom Discourse*, 3(1), 29-45.
- Geddo, C. (2023). Parafrasare, ripetere, riformulare: il caso di *cioè/cè* nel parlato contemporaneo. In D. Mastrantonio, V. Bianchi, M. Marrucci, O. Paris, I. Abdelsayed & M. Bellinzona (a cura di), *Repetita iuvant, perseverare diabolicum. Un approccio multidisciplinare alla ripetizione* (pp. 57-70). Edizioni Università per Stranieri di Siena.
- Grassi, R. (2002). Educazione linguistica nella scuola plurilingue: la microlingua della storia nei libri di testo per la scuola media. *Linguistica e Filologia*, 14, 195-212.

- Harlen, W., & James, M. (1997). Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4(3), 365-379.
- Jefferson, G. (1990). List-construction as a task and a resource. In G. Psathas (a cura di), *Interaction Competence* (pp. 63-92). University Press of America.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. Lerner (a cura di), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation* (pp. 3-23). Benjamins.
- Koshik, I. (2002). Designedly incomplete utterances: A pedagogical practice for eliciting knowledge displays in error correction sequences. *Research on Language and Social Interaction*, 35, 277-309.
- Lavinio, C. (2004). *Comunicazione e linguaggi disciplinari*. Carocci.
- Lumbelli, L. (1990a). Un approccio alla valutazione formativa: per una metodologia dell'interrogazione orale. *Scuola e Città*, 41(1), 8-18.
- Lumbelli, L. (1990b). Per una fenomenologia di atti linguistici congruenti con l'intenzione di saperne di più. *Scuola e Città*, 41(2), 67-78.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Manzotti, E. (1999). Spiegazione, riformulazione, correzione, alternativa: sulla semantica di alcuni tipi e segnali di parafrasi. In L. Lumbelli & B. Mortara Garavelli (a cura di), *Parafrasi. Dalla ricerca linguistica alla ricerca psicopedagogica* (pp. 169-206). Edizioni dell'Orso.
- Margutti, P. (2004). *Comunicare in una lingua straniera. Dalla teoria alla pratica*. Carocci.
- Margutti, P. (2010). On Designedly Incomplete Utterances: What Counts as Learning for Teachers and Students in Primary Classroom Interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 43(4), 315-345.

- Margutti, P. (2018). Insegnare l'italiano a bambini bilingui nella scuola elementare: alcune proposte. In P. Bonifacci (a cura di), *I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali* (pp. 250-276). Carocci.
- Margutti, P. (2021). Challenging the triadic dialogue format: Pupils' interactional work in answering questions in whole-class interactions. In L. Caronia (a cura di), *Language and Social Interaction at Home and School* (pp. 257-294). John Benjamins Publishing Company.
- Margutti, P. (in pubblicazione), Children's autonomous initiatives and their orientation to the rules of conducts in whole-class activities in Italian third-year primary schools: doing "being a pupil". *Civitas*.
- Margutti, P., Pugliese, R., & Veronesi, D. (a cura di) (in pubblicazione). *The other half of the classroom: children's interactional resources and practices to participate in whole-class and small group activities*, numero monografico di *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 20(2).
- Mastrantonio, D. (2021). L'italiano scritto accademico: problemi descrittivi e proposte didattiche. *Italiano LinguaDue*, 1, 348-368.
- McHoul, A. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language and Society*, 7, 183-213.
- Molinari, L., Mameli, C., & Gnisci, A. (2013). A sequential analysis of classroom discourse in Italian primary schools: the many faces of the IRF pattern. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 414-30.
- Nasi, N. (2024). *Children's Peer Cultures in Dialogue: Participation, hierarchy, and social identity in diverse schools*. Benjamins.
- Nigris, E. (2009). *Le domande che aiutano a capire*. Mondadori.
- Orletti, F. (1981). Classroom verbal interaction: a conversational analysis. In H. Parret, M. Sbisà & J. Verschueren (a cura di), *Possibilities and Limitations of Pragmatics* (pp. 531-549). John Benjamins.

- Orletti, F. (1983). *Comunicare nella vita quotidiana*. Il Mulino.
- Orletti, F. (1986). “Professoressa ci stavo prima io”. L’interazione comunicativa in classe. *Italiano e oltre*, 1(1), 30-32.
- Pontecorvo, C., Ajello, A.M., & Zucchermaglio, C. (2004). *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola*. Carocci.
- Pugliese, R. (2017). Tradurre per la compagna di banco: child language brokering e interazioni costruttive nella classe plurilingue. In L. Corrà (a cura di), *Educazione linguistica in classi multietniche*. Atti dei workshop GISCEL di Udine 2014 e Malta 2015 (pp. 63-86). Aracne.
- Pugliese, R. (2020). In italiano e in altre lingue, a casa e a scuola: le interazioni tra pari nella socializzazione linguistica. *Lend*, 1, 25-39.
- Rosi, F., & Borelli, C. (2015). Il processo di produzione scritta: la coesione verbale in testi di scuola primaria. *Italiano LinguaDue*, 6(2), 247-268.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53, 361-382.
- Setti, R. (2019). *La scoperta della lingua italiana. Linguistica per insegnare nella scuola dell’infanzia e primaria*. Franco Cesati Editore.
- Sinclair, J., & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford University Press.
- Sobrero, A.A. (1993). Il parlato a scuola. In D. Corno (a cura di), *Vademecum di educazione linguistica* (pp. 49-50). La Nuova Italia.
- Ujich, V. (2020). *Grammatica dei bambini: le parole*. Carocci.
- Ujich, V. (2021). *Grammatica dei bambini: la lingua*. Carocci.
- Voghera, M. (2014). Da nome tassonomico a segnale discorsivo: una mappa delle costruzioni di *tipo* in italiano contemporaneo. *Studi di grammatica italiana*, 23, 197-221.

- Voghera, M. (2019). Modalità parlata e scritta in classe. In B. Moretti, A. Kunz, S. Natale & E. Krakenberger (a cura di), *Le tendenze dell'italiano contemporaneo rivisitate*. Atti del LII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Berna, 6-8 settembre 2018) (pp. 419-432). SLI.
- Weinrich, H. (1989). Verso la costituzione di una competenza interrogativa. In Id., *Vie della cultura linguistica* (pp. 287-297). Il Mulino.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge.
- Whittle, A. (2015). Focalizzare la forma: sviluppo della competenza linguistica nella classe multilingue della scuola primaria. *Italiano LinguaDue*, 2, 13-35.
- Zorzi, D. (1996). Contributi dell'analisi della conversazione all'insegnamento dell'italiano L2. In M. Maggini & M. Salvaderi (a cura di), *Atti del III convegno ILSA* (pp. 11-39). Comune di Firenze.