

Le voci dei personaggi: insegnare l'uso del discorso riportato nella scuola primaria

CLAUDIA BORGHETTI, STEFANIA FERRARI, LETIZIA LAZZARETTI,
GABRIELE PALLOTTI E GRETA ZANONI*

The voice of the characters: teaching the use of reported speech in the primary school

This paper presents the results of a study conducted on written narratives produced by two fifth-grade primary school classes involved in the project *Observing the Interlanguage*. The aim was to evaluate the effects of a pedagogical intervention in which the pupils were guided to observe the linguistic-discursive properties of oral speech and written texts (literary texts and texts produced by the students themselves) concerning the use of reported speech. The results show that the narratives written by the children in the experimental classes are more vivid than those written by their peers in the control classes, thanks to the greater use of direct speech. The study demonstrates the effectiveness of pedagogical interventions which give pupils an active role as "little researchers" and involve them in collaborative tasks of observation and manipulation of their own and others' texts..

L'articolo presenta i risultati di uno studio condotto sulle narrazioni scritte di bambini di due classi quinte della scuola primaria coinvolte nel progetto *Osservare l'Interlingua*. Lo scopo della ricerca era valutare gli effetti di una sperimentazione educativa incentrata su attività di osservazione delle proprietà linguistico-discorsive di testi orali e scritti (letterari e prodotti dagli alunni stessi) sulle scelte dei bambini in merito all'uso del discorso riportato. I risultati ottenuti, messi a confronto con quelli di due classi di controllo, mostrano che chi ha partecipato alla sperimentazione scrive narrazioni più vivaci, anche perché fa maggiore uso del discorso diretto. Lo studio dimostra quindi l'efficacia di percorsi di educazione linguistica che attribui-

scono agli alunni un ruolo attivo, “da piccoli ricercatori”, coinvolgendoli in attività collaborative di osservazione e manipolazione di testi propri e altrui.

CLAUDIA BORGHETTI (claudia.borghetti@unibo.it) lavora come ricercatrice in Didattica delle Lingue Moderne presso il Dipartimento di Lingue, Culture e Letterature Moderne dell'Università di Bologna. Si occupa di educazione linguistica interculturale, *Study Abroad* e multilinguismo, didattica dell'italiano L2 e scrittura (infantile e accademica).

STEFANIA FERRARI (stefania.ferrari@uniupo.it) è ricercatrice in Linguistica Acquisizionale e insegna Didattica delle Lingue Moderne presso l'Università del Piemonte Orientale. I suoi principali interessi di ricerca riguardano l'acquisizione della L2 in contesto migratorio, la didattica per task, la comprensione dei testi, la valutazione degli apprendimenti linguistici, la didattica della scrittura e la pragmatica. Fa parte della rete professionale per la formazione docenti Glottonaute.

LETIZIA LAZZARETTI (letizia.lazzaretti@unimore.it) è dottoranda presso la Scuola di Dottorato in Scienze Umanistiche dell'Università di Modena e Reggio Emilia. I suoi principali interessi di ricerca riguardano la motivazione e la didattica della scrittura nella scuola primaria.

GABRIELE PALLOTTI (gabriele.pallotti@unimore.it) insegna Didattica delle Lingue moderne all'Università di Modena e Reggio Emilia. Le sue ricerche riguardano i rapporti tra educazione linguistica, socializzazione e apprendimento della seconda lingua. Ha coordinato progetti nazionali e locali di formazione degli insegnanti e di sperimentazione educativa.

GRETA ZANONI (greta.zanoni2@unibo.it) collabora con l'Università di Modena e Reggio Emilia nell'ambito del progetto *Osservare l'Interlingua* ed è docente a contratto presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione dell'Università di Bologna dove insegna Didattica delle Lingue Moderne e Lingua Italiana L2.

* Questo lavoro nasce da una stretta collaborazione tra gli autori. Per quanto riguarda la stesura del testo sono da attribuirsi a Gabriele Pallotti la supervisione scientifica e la sezione 7, a Claudia Borghetti le sezioni 1 e 2, a Stefania Ferrari le sezioni 5 e 6, a Letizia Lazzaretti la sezione 4 e a Greta Zanoni la sezione 3.

1. Introduzione

Generalmente a partire dalle ultime classi della scuola primaria, in Italia come altrove, si insegna ai bambini a gestire il discorso riportato (DR) nella scrittura narrativa. Questa pratica trova una sua giustificazione nella complessità dei fattori coinvolti: già a livello orale la riproduzione di discorsi è un fenomeno linguisticamente e cognitivamente difficile da gestire per i bambini (Giuliano 2006; Goodell, Sacks 1992; Hickmann 1993); usare poi discorso diretto e indiretto in maniera efficace e appropriata nella scrittura è un compito ancora più delicato, considerata la ben nota complessità dello scrivere (ad esempio, Boscolo 1990). Se quindi è necessario che la scuola si occupi di insegnare agli alunni a gestire il discorso riportato nei propri racconti scritti, rimane da capire quale sia il modo migliore per farlo.

L'articolo tratta appunto di questo, presentando e commentando i risultati di uno studio condotto sulle narrazioni scritte di bambini della scuola primaria e sul loro modo di riprodurre i dialoghi delle storie che raccontano. Più specificamente, la ricerca intende valutare gli effetti di un percorso educativo incentrato sulle differenze tra oralità e scrittura sulle scelte degli alunni in merito all'uso del discorso riportato. Il percorso didattico, ideato nel contesto del progetto *Osservare l'Interlingua* (<https://interlingua.comune.re.it/>), è stato proposto a due classi quinte nell'anno scolastico 2016/2017. Per rilevarne l'efficacia, ovvero per capire se e come l'intervento educativo abbia avuto effetti positivi sui modi in cui i bambini riproducevano i discorsi altrui, i testi prodotti dalle classi sperimentali sono stati confrontati con quelli di altre due classi quinte che non avevano preso parte al percorso didattico (gruppo di controllo).

2. Note sull'uso e sull'insegnamento del discorso diretto

2.1. Che cos'è il discorso riportato

Si parla di "discorso riportato" quando, nel corso di un'enunciazione, è riprodotto un discorso che deriva originariamente da una diversa situazione comunicativa rispetto a quella in atto.

Anche se il DR può assumere forme varie, alcune delle quali "ibride" (Collella 2014)¹, a scuola esso è generalmente presentato ai bambini nei suoi tipi principali: discorso diretto (DD) e discorso indiretto (DI). Entrambi sono segnalati da una "cornice metacomunicativa" (*Sara ha detto..., Luigi sbotta ur-*

¹ Per approfondimenti che vadano oltre le "forme tradizionali o classiche" del discorso riportato (Calaresu 2000: 25), si vedano anche Calaresu 2004 e Mortara Garavelli 1985; 1995; 2009.

lando...), cioè da una porzione di discorso che anticipa o inquadra, qualificandola, la riproduzione dell'enunciato riportato (detto anche "originario" o "primo") all'interno del discorso riportante (o "secondo") (Calaresu 2000). Nel caso del DD, il discorso originario è riprodotto senza modificazioni di forma e contenuto; nella scrittura è segnalato da precisi accorgimenti grafici (ad esempio, due punti e virgolette, lineetta, a capo), mentre nell'oralità si accompagna spesso a un cambiamento dell'intonazione. Diversamente, nel caso del DI, il discorso primo è introdotto da un complementatore (*che, se, perché, ecc.*) e viene realizzato tramite una serie di modifiche morfosintattiche che riguardano soprattutto i tempi verbali, le forme pronominali e i deittici (ad esempio: *Posso venirci anche io domani?* può diventare *Emma ha chiesto se poteva andarci anche lei il giorno dopo*).

Di fatto, al di là delle diverse forme che assumono, DD e DI segnalano entrambi la compresenza, nel discorso in atto, di due piani enunciativi diversi, che rimandano a contesti e scopi comunicativi differenti; se prendiamo ad esempio il caso precedente, la richiesta di Emma diventa "il racconto di una richiesta", fatto da altri in un momento successivo. In altre parole, chi si avvale del DR non si limita a riprodurre o descrivere quanto espresso dal discorso primo, ma lo rappresenta per rivolgersi ad altri interlocutori, per altre finalità e nel quadro di una diversa situazione comunicativa (cfr. Calaresu 2000; 2004). Secondo Goodell e Sacks (1992: 396), sarebbe in particolare questo slittamento di piani enunciativi (e dei relativi destinatari e scopi della locuzione) a rendere difficile per i bambini selezionare e mantenere coerentemente quella che chiamano la corretta *speaker-reporter perspective* nella gestione di discorso diretto e indiretto.

2.2. Quando si impara a usare il discorso riportato

I bambini sono esposti al discorso riportato fin da piccoli, in quanto ascoltatori delle storie che vengono loro raccontate e/o lette. Da uno studio condotto da Baker e Freebody (1989) risulta che, anche a scuola, i primi libri a cui sono esposti gli alunni sono già ricchi di discorso riportato e, in particolare, di discorso diretto.

Non stupisce quindi che il DR emerga nel parlato dei bambini già tra i due e i tre anni e che quello diretto compaia prima di quello indiretto (2,2 vs 3 anni di età) (Nordqvist 2001: 57). Anche negli anni successivi, e fino ai 10 anni circa, i bambini dimostrano di preferire il discorso diretto; è generalmente a partire da questa età che si registra nel loro parlato un alternarsi più o meno bilanciato di forme dirette e indirette (Giuliano 2006: 57; Hickmann 1993: 72).

L'emersione del discorso riportato nella lingua scritta sembra seguire una progressione simile a quella che caratterizza l'oralità. Anche quando, intorno all'età di 9 anni, i bambini sanno già muoversi più o meno liberamente

tra DD e DI, tendono a preferire quello diretto (Nordqvist 1998). Sempre a giudicare dai risultati ottenuti da Nordqvist (1998), tale tendenza appare invertita nei ragazzi di 15 anni che, quando si avvalgono del discorso riportato, propendono per le forme indirette.

Questa direzionalità di preferenze (dal DD al DI con l'aumentare dell'età) può essere conseguenza delle letture che rispettivamente fanno bambini e ragazzi; si presume infatti che i testi di studio e i libri a cui sono esposti gli adolescenti siano più ricchi di DI che di DD. Altre spiegazioni sono comunque possibili: il discorso diretto è meno complesso da gestire sul piano linguistico (§ 2.1) e richiede meno sforzo di decentramento per orientare il racconto al destinatario (Goodell, Sacks 1992: 417; Nordqvist 1998: 40, 44)

Infine, anche nel quadro di una prospettiva evolutiva sul fenomeno, è bene considerare che natura e condizioni del compito narrativo possono a loro volta influenzare le scelte compiute dai bambini/ragazzi in merito a DD o DI. Sembra suggerirlo in particolare uno studio condotto da Beentjes e van der Voort (1991) su due gruppi di alunni della stessa età (10-12 anni), a cui è stato chiesto di raccontare per iscritto la sequenza di un film (gruppo A) e la stessa vicenda letta in un libro (gruppo B). Probabilmente perché esposti ai dialoghi stampati sulla pagina, i bambini del gruppo B usano molto più il discorso diretto (e molto meno quello indiretto) rispetto ai coetanei del gruppo A.

2.3. Pratiche diffuse di insegnamento del discorso riportato a scuola

In relazione all'insegnamento, è innanzitutto da notare che, nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2012, non si fa accenno al discorso riportato, né nella sezione espressamente dedicata alla scrittura né altrove. D'altra parte, proprio in relazione alle abilità scritte, è presente nel documento più di un riferimento a una concezione dell'apprendimento / insegnamento della scrittura chiaramente orientata al processo più che al prodotto dello scrivere:

La scrittura di un testo si presenta come un processo complesso nel quale si riconoscono *fasi specifiche*, dall'ideazione alla pianificazione, alla prima stesura, alla revisione e all'auto-correzione, su ognuna delle quali *l'insegnante deve far lavorare gli allievi* con progressione graduale e assicurando ogni volta la stabilizzazione e il consolidamento di quanto ciascun alunno ha acquisito. La *frequentazione assidua di testi* permetterà all'allievo di individuare i modelli che ne sono alla base e di assumerli come riferimento nelle proprie produzioni comunicative (MIUR 2012: 37-38; corsivi aggiunti).

Non c'è motivo di pensare che il *process approach to teaching writing* (White, Arndt 1991; Seow 2002) a cui si ispirano le *Indicazioni nazionali* non debba riguardare anche l'insegnamento del discorso riportato. Anzi, interpretando i principi operativi raccolti nel documento, è chiaro che gli allievi do-

vrebbero essere invitati a osservare l'uso di DD e DI tramite la frequentazione attiva di testi, a decidere quali delle due forme usare in base all'effetto desiderato, a verificare le proprie scelte in fase di revisione, ecc.

Di fatto, come già evidenziava Colombo (1982: 57), spesso ancora oggi la pratica dell'insegnamento ha poco a che fare con i programmi ufficiali. Capita quindi che a scuola si lavori talvolta sulla manipolazione delle forme del discorso riportato e che se ne trascurino invece le funzioni narrative e stilistiche. In attività come quelle riportate di seguito, si possono incontrare compiti che hanno qualche plausibilità comunicativa e una dimensione testuale più ampia, come in 1 e 2, ma anche esercizi piuttosto meccanici e decontestualizzati, che si fondano essenzialmente su una conoscenza esplicita e consapevole (dichiarativa) delle forme di DD e DI, come accade in 3-5:

1. Completa le frasi inserendo il *discorso diretto* per riportare le parole contenute nei fumetti.
2. Leggi il testo con il *discorso indiretto*, deduci le parole pronunciate dai personaggi e scrivile nei fumetti.
3. Trasforma la conversazione dal *discorso diretto* a quello *indiretto* usando le *parole gancio* "che, di, se" e modificando le frasi secondo le necessità.
4. Trasforma le frasi dal *discorso indiretto* al *discorso diretto* eliminando le parole gancio evidenziate e modificando le parole sottolineate. Non dimenticare la punteggiatura.
5. Sottolinea nel brano il *discorso diretto* e il *discorso indiretto*.
(consegne di esercizi tratte da Denzi, Gaboli, Tenconi 2015: 19-21)

Spesso simili esercizi di manipolazione e trasformazione esauriscono tutto ciò che i libri di testo presentano del discorso riportato agli alunni, ai quali è quindi affidato il difficile compito di trasformare autonomamente le nozioni acquisite in conoscenze procedurali, ad esempio, come è meglio usare il discorso riportato perché il lettore trovi il racconto chiaro ma anche vivace, avvincente e piacevole.

2.4. Osservare e manipolare il discorso riportato: qualche risultato preliminare

Allo stato delle nostre conoscenze, non sembra che siano stati condotti studi volti direttamente a verificare gli effetti di specifiche pratiche di insegnamento sulle capacità dei bambini di utilizzare il discorso riportato nella scrittura. Fa eccezione un'indagine preliminare di Pallotti, Borghetti e Ferrari (in stampa) che, condotta con le stesse modalità del presente studio (descritte in § 3 e § 4), ha coinvolto alunni di 9-10 anni (classi quarte della scuola primaria).

In quel caso il percorso di *Osservare l'Interlingua* ha dimostrato di avere ricadute positive sui racconti prodotti dai bambini del gruppo sperimentale al termine del percorso educativo. Rispetto ai testi scritti dai coetanei delle

classi di controllo, quelli di chi ha partecipato alla sperimentazione sono più vivaci, in particolare perché caratterizzati da un maggiore uso del DD. In altre parole, dopo essere stati introdotti alle forme del discorso riportato in maniera implicita, attraverso attività collaborative di osservazione e manipolazione di testi, letterari e prodotti dagli alunni, i bambini riducono considerevolmente il ricorso al DI a favore del DD, che tra l'altro usano con maggiore cura rispetto a prima anche sul piano formale.

Il risultato ottenuto è tanto più interessante se considerato che la sperimentazione ha avuto un chiaro impatto sulle preferenze spontanee dei bambini in merito alla selezione delle forme del discorso riportato. Prima dell'inizio della sperimentazione, infatti, gli alunni di entrambi i gruppi avevano dimostrato di avere una netta preferenza per il discorso indiretto rispetto a quello diretto. Questo dato – che tra l'altro appare in controtendenza rispetto ad alcuni studi precedenti (Nordqvist 1998) ma non ad altri (Beentjes, Van der Voort 1991: 24) – consente a Pallotti, Borghetti e Ferrari (in stampa) di sottolineare la portata dell'effetto avuto da *Osservare l'Interlingua* sulle abitudini di scrittura dei partecipanti.

3. Il progetto *Osservare l'Interlingua*

3.1. Una visione d'insieme

Osservare l'Interlingua è un progetto promosso a partire dal 2007 dal Comune di Reggio Emilia in collaborazione con l'Università di Modena e Reggio Emilia. Coinvolge insegnanti della scuola primaria e secondaria di primo grado, educatori, pedagogisti, docenti, borsisti e tirocinanti in percorsi di formazione e sperimentazione nell'ambito dell'educazione linguistica. L'obiettivo è coniugare momenti di riflessione teorico-metodologica e cicli di sperimentazione didattica, durante i quali i partecipanti elaborano e realizzano attività di insegnamento appositamente pensate per rispondere ai bisogni linguistico-comunicativi dei propri allievi e finalizzate a promuovere forme di educazione linguistica inclusiva ed efficace (Pallotti 2017a; 2017b).

3.2. La sperimentazione educativa oggetto dello studio

L'intervento pedagogico che ha offerto i dati per questo studio è stato realizzato nell'anno scolastico 2016/2017 e, in linea con le edizioni precedenti del progetto, ha perseguito il macro-obiettivo di promuovere nei bambini la capacità di osservare i testi, analizzandone le proprietà e valutandone l'efficacia, per migliorare le loro competenze espositive (cfr. Pallotti, Ferrari, Borghetti, c.s.).

All'inizio del percorso², agli allievi è stato chiesto di raccontare, per iscritto e oralmente, la sequenza *Veruca nella stanza delle noci* contenuta ne *La fabbrica di cioccolato* di Tim Burton (2005), un film basato sull'omonimo romanzo di Roald Dahl (2015 [1964]). Attraverso una serie di attività di analisi e riflessione condotte prima sulle loro produzioni, poi sulla versione letteraria del romanzo, i bambini sono stati accompagnati nella riscrittura migliorativa dei propri testi. Le attività miravano nel complesso ad aiutare gli allievi a notare le caratteristiche dei due canali comunicativi, a riconoscere gli elementi a cui è necessario fare attenzione quando si racconta per iscritto, e ad apprezzare i vantaggi che la parola scritta può offrire rispetto a quella parlata (ad esempio, in termini di pianificazione del discorso).

A questo scopo, dopo la raccolta iniziale dei testi prodotti dai bambini (che ha fornito i dati per il pre-test del presente studio), l'insegnante selezionava due tra i racconti prodotti dalla classe, uno scritto e uno orale, e sollecitava gli alunni, a gruppi, a una prima fase di riflessione e confronto a partire dalle due produzioni. Gli studenti hanno lavorato a coppie, annotando le somiglianze e le differenze che hanno rilevato. Questo lavoro, proprio perché di analisi, deve portare gli allievi a osservare fenomeni e non a evidenziare elementi giusti o sbagliati, di forza o di debolezza. Questa fase era guidata dal docente, ma sono stati i bambini stessi a selezionare autonomamente gli aspetti linguistici che ritenevano rilevanti. Lo scopo era quello di mettere gli alunni nelle condizioni di esplorare e analizzare i testi sentendosi liberi di riportare anche le osservazioni apparentemente più semplici, senza l'impiego di etichette metalinguistiche complesse. Concluso il lavoro a coppie, sulla base delle riflessioni emerse, l'insegnante guidava la classe a grande gruppo a individuare punti di attenzione condivisi (ad esempio, le diverse scelte di registro o la funzione della punteggiatura nello scritto). In seguito gli alunni ripetevano l'analisi, questa volta osservando le proprie produzioni orali e scritte. Questa prima parte del percorso si conclude con una nuova condivisione in plenaria delle osservazioni emerse nel corso dei cicli di analisi individuale.

Nella seconda fase dell'intervento didattico, i bambini hanno letto insieme all'insegnante la versione dell'episodio così come appare nel romanzo di Dahl, per poi redigere un testo di gruppo in cui si impegnavano a scrivere "come fossero romanzieri". Successivamente, a gruppi, confrontavano i loro nuovi testi di gruppo con la versione letteraria di Dahl e annotavano le scelte linguistiche e comunicative comuni o differenti. È in questa fase di riflessione e comparazione che gli allievi hanno avuto la possibilità di osservare gli effetti che l'uso del discorso riportato ha sulla qualità della narrazione. Pur non

² La descrizione dettagliata dell'intervento didattico *La fabbrica di cioccolato* è consultabile sia nella pagina omonima del sito del progetto che all'interno del *Sillabo verticale organico* (Pallotti, Ferrari 2019: 115-125); entrambi i documenti sono disponibili al link <https://interlingua.comune.re.it/> (ultima consultazione: 01.07.2019).

trattandosi del focus principale dell'intervento didattico, in questa fase i bambini hanno da subito notato come il testo letterario fosse caratterizzato, oltre che da una maggior appropriatezza lessicale, da un uso significativo del discorso diretto, che rendeva le pagine del romanzo più vivaci e avvincenti, introducendo una mimesi dell'oralità all'interno del testo scritto. Come nella prima fase del percorso, anche in questo caso la modalità di lavoro adottata era basata sulla collaborazione fra pari: all'interno di ciascun gruppo, i singoli membri contribuivano a raggiungere l'obiettivo comune (l'analisi comparativa dei due testi) interagendo fra loro, senza l'intervento del docente.

Nella fase successiva, equipaggiati di nuove consapevolezze, gli allievi sono tornati sui propri testi iniziali e, con l'aiuto di un compagno, li hanno riveduti attraverso vari cicli di osservazione, ciascuno mirato a valutare un unico aspetto (ad esempio, la chiarezza del testo, l'appropriatezza e la varietà lessicale). Sulla base di questa analisi hanno proceduto a un ulteriore intervento migliorativo sul testo, ad esempio arricchendolo di particolari o dialoghi tra personaggi.

Al termine del percorso, l'insegnante proponeva un nuovo stimolo video tratto dal film di animazione *Tarzan* (1999) di Chris Buck e Kevin Lima, ponendo così raccogliere una nuova produzione scritta individuale, che costituisce anche il post-test per il presente studio.

4. Lo studio

4.1. Le classi

Per valutare l'effetto della sperimentazione educativa sulle abilità di scrittura dei bambini, sono stati raccolti i testi scritti iniziali e finali (basati rispettivamente sugli stimoli di *La fabbrica di cioccolato* e *Tarzan*) prodotti da 64 alunni di quattro classi quinte di scuola primaria: 34 hanno preso parte alla sperimentazione educativa descritta nella sezione precedente (gruppo sperimentale); 30 seguivano le normali attività di educazione linguistica previste per la classe quinta (gruppo di controllo). Le caratteristiche dei due gruppi coinvolti nello studio sono riassunte nella Tabella 1³.

³ La tabella riporta solo i dati degli allievi considerati ai fini dell'analisi. Sono state infatti escluse le informazioni biografiche relative a 8 alunni della classe sperimentale e 6 di quella di controllo che, per assenze scolastiche, non hanno partecipato ad entrambe le rilevazioni.

Gruppo sperimentale	Gruppo di controllo
34 bambini	30 bambini
13 femmine, 21 maschi	16 femmine, 14 maschi
1 bambino bilingue con BES	3 bambini bilingue e 1 bambino monolingue con BES
25 bambini monolingui (italiano)	20 bambini monolingui (italiano)
9 bi- o multilingui, di cui 8 nati in Italia e 1 arrivato in Italia all'età di 6 anni	10 bi- o multilingui, di cui 7 nati in Italia e 3 arrivati in Italia rispettivamente all'età di 1, 3 e 4 anni
Provenienza delle famiglie:	Provenienza delle famiglie:
1 Romania, 1 Moldavia, 2 Marocco, 1 Argentina, 1 Italia\Argentina, 1 Italia\Albania, 1 Lituania, 1 Nigeria	1 Marocco, 1 Tunisia, 1 Italia\Tunisia, 1 Angola, 1 Pakistan, 1 Italia\Bulgaria, 1 Thailandia, 1 India, 1 Nigeria, 1 Ghana
33 entrati nei servizi educativi durante la scuola dell'infanzia (o prima)	Tutti entrati nei servizi educativi durante la scuola dell'infanzia (o prima)
1 entrato nei servizi educativi al primo anno della scuola primaria	

Tabella 1: Partecipanti allo studio

Pur simili in termini di composizione, i due gruppi presentano alcune differenze: il gruppo di controllo ha un numero maggiore di alunni con BES; tutti gli allievi (mono- e multilingui) che ne fanno parte sono entrati nei servizi educativi almeno all'età della scuola dell'infanzia. I due gruppi si differenziano inoltre per il numero di bambini arrivati in Italia in un momento successivo alla nascita (maggiore per il gruppo di controllo, ma l'alunno non nativo del gruppo sperimentale è di più recente immigrazione).

4.2. La raccolta dei dati

Il pre-test (T1) basato sulla sequenza tratta da *La fabbrica di cioccolato* si è svolto a ottobre 2016; il post-test (T2), in cui i bambini dovevano raccontare le vicende narrate nell'estratto di *Tarzan*, è stato fatto a maggio 2017.

Le sequenze utilizzate per T1 e T2 sono simili in termini di lunghezza e numero di personaggi e presentano entrambe dialoghi rilevanti dal punto di vista narrativo. I due video si differenziano però leggermente per il tipo e la funzione dei dialoghi che presentano: ne *La fabbrica di cioccolato* le battute dei personaggi sono più lunghe e maggiormente orientate a commentare le azioni in corso; costituiscono quindi una cornice narrativa che completa e inquadra quanto viene raccontato tramite immagini e sonoro. Nel video di *Tarzan*, invece, i dialoghi sono brevi e rapidi; riproducono il classico "botta e risposta" di una reale conversazione e nel complesso servono a regolare l'azione (talvolta costituiscono l'azione stessa). A titolo esemplificativo, si riporta la trascrizione di alcune battute tratte dai due video.

La fabbrica di cioccolato

VERUCA: Papà voglio uno scoiattolo prendimi uno di quegli scoiattoli ne voglio uno

PADRE: Veruca cara hai già molti magnifici animaletti

VERUCA: tutto quello che ho è solo un pony... quattro gatti... sei conigli... due cocorite... tre canarini... un pappagallo... una tartaruga... uno sciocco vecchio criceto... Io voglio uno scoiattolo

PADRE: d'accordo piccola... papà ti comprerà uno scoiattolo

Tarzan

TANTOR: Mamma...ma sei sicura che quest'acqua è pura? La cosa mi sembra discutibile

MAMMA ELEFANTE: è a posto tesoro

TANTOR: se poi ci sono i batteri?

MAMMA ELEFANTE: Tantor non vedi che mamma sta parlando?

Questa differenza non preclude la comparabilità dei testi; entrambi i video sono infatti ricchi dal punto di vista dialogico e permettono di sperimentare ampiamente il discorso riportato.

Per quanto riguarda le modalità di raccolta dei dati, i due gruppi (sperimentale e di controllo) hanno prodotto i testi nelle medesime condizioni: hanno visionato due volte il video prima di cominciare a scrivere; durante le proiezioni non potevano prendere appunti; non avevano limiti di tempo per completare il compito di scrittura. Tutti i bambini hanno ricevuto inoltre la stessa consegna: «Racconta la storia del video a un insegnante che non l'ha visto».

I testi sono stati trascritti al computer e anonimizzati per consentire ai valutatori di svolgere l'analisi senza risalire all'autore del testo o alla classe di appartenenza. Una volta ultimate le codifiche, i testi sono stati assegnati ai due gruppi e quindi analizzati.

4.3. L'analisi dei dati

Per valutare l'efficacia del percorso educativo in termini di qualità della scrittura, vivacità dei testi e gestione del discorso riportato, si è proceduto con analisi di tipo sia qualitativo che quantitativo.

Per quanto riguarda le prime, sono stati raccolti e analizzati due tipi di dato: i commenti scritti dagli alunni del gruppo sperimentale mentre confrontavano i propri testi iniziali con l'estratto del romanzo di Dahl e le riflessioni fatte dai bambini nella fase conclusiva del percorso educativo in merito a ciò che, alla luce di quanto imparato, avrebbero voluto migliorare del proprio testo iniziale. L'analisi di questi documenti serve a valutare se il percorso sperimentale aiuta chi partecipa a sviluppare consapevolezza delle caratteristiche della scrittura (soprattutto in confronto all'oralità) e in parti-

colare della narrazione scritta (ad esempio, gli effetti che la scelta di DI e DD ha sulla piacevolezza e sulla vivacità del racconto).

L'analisi quantitativa ha invece riguardato i testi prodotti dai bambini al T1 e al T2, che sono stati analizzati in termini di discorso riportato e in riferimento a tre misure:

- percentuale dei bambini che fanno uso del discorso riportato, sia in generale, che del discorso diretto e di quello indiretto in particolare;
- numero medio di DR, DD e DI ogni 100 parole;
- quantità media di parole usate per esprimere DR, DD e DI, su 100 parole⁴.

In fase di codifica dei testi, per uniformare il più possibile le proprie scelte, gli annotatori hanno fatto riferimento al manuale di codifica realizzato all'interno del progetto *Osservare l'Interlingua* (Pallotti et al. 2017).

5. Gli effetti sui processi: verso la consapevolezza della scrittura

Come descritto in § 3.2, il percorso didattico prevedeva che i bambini, dopo aver provato a scrivere un testo di gruppo “come fossero romanzieri”, confrontassero le loro produzioni con il racconto originale di Dahl e successivamente, alla luce delle riflessioni emerse e condivise, definissero cosa avrebbero voluto cambiare nei loro testi. Vediamo cosa emerge dall'analisi qualitativa degli appunti prodotti dai gruppi durante queste due attività.

Per quel che riguarda l'attività di confronto, gli appunti mostrano come buona parte dei gruppi abbiano riflettuto sull'effetto di maggior piacevolezza del testo letterario, ritenuto più avvincente dei loro, così come esemplificato nei tre estratti riportati di seguito.

- (1) il testo di Dahl fa ridere e [quando lo leggi] ti diverti
- (2) il testo di Dahl è più ricco e divertente
- (3) il nostro testo è meno scorrevole di quello dell'autore

Nell'indicare poi le forme linguistiche e le scelte narrative che hanno concorso a generare tale effetto, in tutti i gruppi gli allievi identificano almeno tre elementi: il tipo di lessico, la presenza di descrizioni di personaggi e ambienti che accompagnano la narrazione degli eventi, e infine un uso rilevante del discorso diretto.

⁴ Le misure sono state standardizzate rispetto a 100 parole per evitare possibili effetti distorsivi dovuti alla diversa lunghezza dei testi prodotti.

- (1) il testo di Dahl è più ricco di aggettivi; descrive gli oggetti e le persone più dettagliatamente; **ci sono molti dialoghi diretti e nel nostro indiretti**
- (2) molto dettagliato e molti più particolari; **ci sono molti dialoghi diretti, il nostro testo è privo di dialoghi**
- (3) è pieno di aggettivi che descrivono; gli ambienti sono così dettagliati che si possono immaginare; **i dialoghi sono presenti nel nostro no**
- (4) è ricco di descrizioni; ha descritto meglio gli ambienti; **il nostro testo è quasi privo di dialoghi**

Questo primo dato avvalorava l'idea dell'efficacia di un approccio 'da piccoli ricercatori' che spinge i bambini a riflettere sui propri testi e sulle proprie scelte stilistiche e narrative. In autonomia, dopo aver loro stessi provato a scrivere la sequenza narrativa, diventano lettori più attenti alle caratteristiche formali, imparando a osservare e riconoscere la funzione degli elementi linguistici e l'effetto che questi generano nel lettore.

Rispetto all'attività in cui le insegnanti propongono ai bambini di elencare cosa cambierebbero nel loro testo dopo il confronto con il brano letterario, gli appunti evidenziano come il processo di esplorazione messo in atto in precedenza apra la strada all'identificazione di nuove possibili soluzioni stilistiche. I gruppi infatti riportano la necessità di arricchire le proprie produzioni con dialoghi, così come esemplificato da alcuni degli appunti riportati di seguito:

- (1) nel nostro testo vorremmo aggettivi per descrivere di più i personaggi, **aggiungere il discorso diretto**, di soffermarci di più sulle cose scritte, correggere l'ortografia e aggiungere più segni di punteggiatura
- (2) nel nostro testo aggiungerei più caratteristiche sugli ambienti e sui personaggi; **faremmo parlare di più i personaggi**; collegare meglio le sequenze della storia; migliorare il testo dal punto di vista grammaticale, aggiungere aggettivi; lavorarci di più
- (3) se dovrei riscrivere il testo scriverei più particolari, **far parlare il papà e la mamma**, più verbi che concordano, curerei di più l'inizio, più comico

Questo secondo dato suggerisce come un intervento didattico di riflessione metalinguistica, anche se breve ed essenzialmente implicito (si ricordi che la consegna era di osservare il testo di Dahl e provare in seguito a "scrivere come romanzieri"), può attivare interessanti processi di riflessione sulla lingua e contribuire passo passo allo sviluppo di nuove consapevolezza, non solo rendendo gli allievi più attenti alle caratteristiche linguistiche dei testi e agli effetti comunicativi delle scelte stilistiche di chi scrive, ma aiutandoli a identificare in autonomia aspetti concreti da migliorare nei propri testi.

6. Gli effetti sui prodotti: le caratteristiche dei testi scritti

6.1. Qualità della scrittura

Illustreremo ora in dettaglio i risultati dell'analisi quantitativa. Per quanto riguarda alcune caratteristiche generali delle produzioni, riportate in Tabella 2, le classi sperimentali ottengono risultati migliori delle classi di controllo: a T1 scrivono testi mediamente più lunghi e più ricchi dal punto di vista del contenuto, ovvero che riportano un maggior numero di unità informative principali e secondarie. Nel tempo si confermano le tendenze rilevate alla prima osservazione. A T2 il gruppo sperimentale continua infatti a scrivere testi più lunghi rispetto a quelli delle classi di controllo, aumentando anzi ulteriormente il numero medio di parole per testo, migliorando anche in relazione alla ricchezza di dettaglio informativo, con un lieve incremento del numero di unità informative secondarie. Il gruppo di controllo non sembra invece variare la qualità delle proprie produzioni: i testi mantengono la stessa lunghezza e si osserva addirittura una lieve riduzione della ricchezza informativa sia rispetto alle unità informative principali che secondarie.

	T1		T2	
	<i>exp</i>	<i>con</i>	<i>exp</i>	<i>con</i>
Parole	153,00	120,30	196,62	120,27
Unità informative				
<i>Principali (5)</i>	4,91	4,67	4,68	3,80
<i>Secondarie (43)</i>	14,35	11,93	16,35	10,37

Tabella 2: Misure generali

Nel complesso, il fatto che il gruppo sperimentale ottenga risultati migliori a T1 in fondo non stupisce: entrambe le classi sperimentali hanno partecipato per almeno tre anni scolastici al Progetto *Osservare l'Interlingua*. Anche se l'intervento sperimentale oggetto di questa indagine, condotto quando gli alunni erano in V, non era specificamente volto a favorire elementi quali la lunghezza del testo o il numero di unità informative, ma era piuttosto mirato a rafforzare le abilità di riflessione meta-linguistica, il lavoro svolto nelle edizioni precedenti ha comunque lasciato tracce durature. Negli anni precedenti infatti si era lavorato sistematicamente sulla progettazione del testo, la generazione e raccolta delle idee, l'attenzione al dettaglio, abituando anche i bambini a riflettere sulle proprie produzioni e migliorarle autonomamente attraverso la revisione tra pari. I risultati qui discussi mostrano come queste attività portino a competenze che si mantengono nel tempo, anche quando il focus didattico si sposta su altri aspetti.

6.2. Il discorso riportato

Come si è detto, i due stimoli video usati a inizio e fine anno contenevano un consistente numero di dialoghi, che i bambini dovevano in qualche modo riprodurre nei loro resoconti scritti. Il gruppo sperimentale, inoltre, era stato invitato a riflettere su come un romanziere aveva reso queste interazioni nelle sue pagine scritte e avevano notato che si era servito, molto più di loro nella prima redazione, del discorso diretto. Ci si può chiedere se questa breve esposizione al testo letterario e la conseguente discussione abbiano prodotto cambiamenti nel modo di scrivere degli alunni (analogamente a quanto riscontrato da Beentjes e van der Voort 1991: 24), visibili nelle loro redazioni a partire dal secondo stimolo video, su cui in classe non si era affatto lavorato (si tratterebbe dunque di un trasferimento di competenze e non di un mero addestramento a svolgere meglio lo stesso compito).

Se consideriamo la percentuale di alunni che impiegano il discorso riportato (Tabella 3), possiamo notare come a T1 in entrambi i gruppi un'alta proporzione di bambini usi il discorso riportato (gruppo sperimentale 91%, pari a 31/34 vs controllo 77%, pari a 23/30), con il discorso indiretto che risulta essere prevalente (gruppo sperimentale 88% vs controllo 67%). Il discorso diretto viene scelto con minor frequenza, circa 1/3 dei bambini per il gruppo sperimentale contro meno di 1/4 del gruppo di controllo. A T2 i bambini che usano il discorso riportato aumentano leggermente nelle classi di controllo (25/30, 83%) e calano lievemente in quelle sperimentali (29/34, 85%), così che alla fine dell'anno questo dato risulta essere sostanzialmente identico nei due contesti, e in ogni caso molto alto.

Nonostante nel post-test i due gruppi si avvicinino per quanto riguarda la percentuale di alunni che fanno ricorso al discorso riportato, vi sono differenze interessanti rispetto alla distribuzione dei suoi diversi tipi. Così come riportato nella tabella 3, nel corso del tempo all'interno del gruppo sperimentale cala la proporzione di bambini che usano il discorso indiretto, mentre aumentano coloro che ricorrono al discorso diretto; nel gruppo di controllo le proporzioni restano invece invariate. Questo dato avvalorava l'idea dell'efficacia di un intervento implicito di riflessione metalinguistica in cui i bambini, in maniera del tutto autonoma e spontanea, notano come un testo ricco di dialoghi tra personaggi, come nel caso del testo letterario di Dahl, possa contribuire all'effetto di piacevolezza nella lettura. Tale dato conferma che, come osservato da Beentjes e van der Voort (1991), la visualizzazione dei dialoghi stampati, in confronto all'ascolto delle medesime battute da video, tende a favorire nei bambini l'uso del discorso diretto.

	T1		T2	
	<i>exp</i>	<i>con</i>	<i>exp</i>	<i>con</i>
Discorso riportato	91%	77%	85%	83%
Discorso indiretto	88%	67%	76%	67%
Discorso diretto	35%	23%	47%	23%

Tabella 3: Percentuale dei bambini che usano il discorso riportato

Oltre a conteggiare quanti bambini usano le diverse forme di discorso riportato, si è anche analizzata la loro incidenza sul totale delle parole prodotte (Tabella 4). Se consideriamo il numero dei discorsi riportati su 100 parole, si nota che a T1 il gruppo sperimentale usa il discorso riportato poco più del gruppo di controllo. A T2 entrambi i gruppi riducono l'incidenza media dei discorsi riportati, con un calo più evidente per il gruppo di controllo. Tale risultato potrebbe essere in parte influenzato dallo stimolo impiegato a T2. Come già anticipato in § 4.2, nonostante il filmato proposto a T2 sia per molti aspetti comparabile a quello impiegato a T1, in particolare rispetto ai contesti offerti per la produzione di discorsi riportati, sono osservabili alcune differenze in relazione alla funzione dei dialoghi. Nel caso dell'estratto da *La fabbrica di cioccolato*, le battute sono più lunghe e costituiscono una parte integrante della trama narrativa, mentre nel caso dell'estratto da *Tarzan* i dialoghi non solo sono più brevi, ma tendono a regolare e accompagnare l'azione. Questa differenza nella seconda rilevazione potrebbe aver indotto i bambini in molti casi a descrivere l'azione piuttosto che riprodurre puntualmente il dialogo con il discorso riportato.

Tuttavia, nel gruppo di controllo la diminuzione investe entrambi i tipi di discorso riportato, mentre per il gruppo sperimentale alla riduzione nell'uso del discorso indiretto corrisponde un aumento nell'incidenza media di discorso diretto per testo. Se dunque il gruppo di controllo non registra nel tempo sostanziali variazioni nel rapporto tra i due tipi di discorso riportato, il gruppo sperimentale prova a cimentarsi con maggior sistematicità nell'uso del discorso diretto. Anche questo dato conferma l'utilità dell'intervento didattico nel far notare le potenzialità espressive del discorso diretto.

	T1		T2	
	<i>exp</i>	<i>con</i>	<i>exp</i>	<i>con</i>
Discorso riportato	2,44	2,16	2,02	1,49
Discorso indiretto	1,80	1,69	1,29	1,05
Discorso diretto	0,64	0,56	0,72	0,47

Tabella 4: Numero di discorsi riportati su 100 parole

Passando ora alla quantità di parole dedicate al discorso riportato rispetto al totale delle parole (Tabella 5), si osserva in entrambi i gruppi una riduzione di questo parametro, in linea con quanto osservato in precedenza sul

numero di episodi di discorso riportato. Tale risultato può essere ricondotto, ancora una volta, alla differenza tra gli stimoli: il secondo video conteneva molte battute telegrafiche, che i bambini hanno riportato o direttamente come azioni, o come discorsi riportati molto brevi.

	T1		T2	
	<i>exp</i>	<i>con</i>	<i>exp</i>	<i>con</i>
Discorso riportato	16,27	12,12	12,94	10,61
Discorso indiretto	11,93	8,85	8,90	7,62
Discorso diretto	4,35	3,27	4,04	2,99

Tabella 5: Proporzione di parole di discorso riportato su 100 parole

Tuttavia, l'analisi relativi ai sotto-tipi di discorso riportato fa emergere anche qui differenze tra i due gruppi. Nelle classi di controllo la proporzione di parole relative al discorso indiretto cala del 13,88% (da 8,85 a 7,62), mentre in quelle sperimentali si ha una riduzione più drastica, del 25,36% (da 11,93 a 8,90). Per converso, il calo delle parole di discorso diretto è dell'8,54% nelle classi di controllo, contro un 7,11% in quelle sperimentali. Queste ultime, dunque, pur riflettendo nei loro testi la diversa natura dei dialoghi dello stimolo, tendono comunque a fare maggiormente ricorso al discorso diretto rispetto alle classi di controllo, sia in termini assoluti che in relazione al calo rispetto a T1.

Le tendenze generali rilevate dalle misure quantitative appaiono più chiare se prendiamo ad esempio alcuni dei testi prodotti da allievi dei due gruppi nelle due rilevazioni.

L'esempio riportato nella tabella 6 si riferisce a un bambino del gruppo di controllo. Nel tempo non ci sono variazioni sostanziali rispetto ai parametri quantitativi che rilevano la qualità generale delle produzioni: i testi sono circa della stessa lunghezza (83 parole a T1 vs 93 parole a T2), le unità informative principali sono rese in maniera parziale (4 unità a T1 e 3 a T2), con poca ricchezza di dettagli (9 unità secondarie a T1 vs 7 a T2). Per quel che riguarda l'uso del discorso riportato, è assente a T1 e realizzato invece con due occorrenze di discorso indiretto a T2.

T1	T2
<p>VERRUKA, UNA BAMBINA, AMAVA GLI ANIMALI.</p> <p>UN GIORNO ARRIVARONO DEGLI SCOIATTOLI E VERRUK NE VOLEVA UNO, PERO', SUO PADRE NON VOLEVA E NEANCHE IL SIGNOR-WILLY WONKA, NON LA VELEVA FARE ANDARE E QUINDI, SE LO PRESE DA SOLA.</p> <p>MA APPENA TOCCO' UNO SCOIATTOLO, LA POVERA BAMBINA, FU TRAVOLTA DA</p>	<p>In una foresta, viveva un bimbo di nome Tarzan. Un giorno un gorilla gli affidò una missione.</p> <p>Consisteva di prendere, un pelo di elefante. Tarzan si tuffò nell' acqua e cadde sopra una gigantesca bocca di un ippopotamo. Due gorilla, credevano fosse morto, ma quando il piccolo salì in superficie, i due urlarono, dicendo che fosse vivo.</p> <p>Un elefantino, cercò di avvertire suo</p>

UNA MIGLIAIA DI SCOIATTOLI.
 SULLA TESTA, PENSANO CHE/FOSSE
 UNA NOCE.
 ALL' IMPROVVISIO, LA TRASCINARONO
 NELL' INCENERITORE.
 ALL' IMPROVVISIO, LA TRASCINARONO
 NELL' INCENERITORE
 ALLA FINE, GLI SCOIATTOLI, RITOR-
 NARONO AL LORO POSTO, MANGIANDO LE
 NOCI.

padre, dicendo **che un piranha, stava ten-
 tando di afferrare la sua coda** alla fine il
 giovanotto ci riuscì, però il padre dell'ele-
 fantino urlò. Tarzan portò il pelo al gorilla.

Tabella 6: Esempio di produzioni di un allievo del gruppo di controllo

Diverso il quadro che emerge dall'osservazione dei testi degli allievi del gruppo sperimentale.

Un primo esempio, riportato nella tabella 7, mostra come siano avvenuti diversi progressi nel tempo. Innanzitutto i due testi variano in maniera evidente rispetto alla lunghezza: a T1 il video è narrato in 97 parole, a T2 in 188. Inoltre, entrambi riportano tutte e 5 le unità informative principali, con il testo realizzato a T2 anche più dettagliato, con 16 unità informative secondarie contro le 10 prodotte a T1. Infine, ai progressi nelle misure relative alla qualità generale della produzione va ad aggiungersi un uso più efficace del discorso riportato. Se a T1 compare un solo caso di discorso indiretto, a T2 il testo è arricchito da 6 occorrenze di discorso riportato di cui 2 di discorso indiretto e 4 di discorso diretto. In particolare nella sequenza finale è evidente il tentativo di rendere più vivace la narrazione riproducendo nel testo parte dello scambio di battute tra i personaggi.

T1	T2
<p>Un giorno Veruca, il padre e Wonka andavano in una fabbrica, dove c' erano degli scoiattoli che sgusciavano le noci; però solo quelle buone, glialtre le buttavano. La bambina dopo dice al padre che voleva uno scoiattolo addestrato, ma gli scoiattoli non erano in vendita e la bambina arrabbiata è andata a prendere uno scoiattolo da sola, ma gli scoiattoli gli saltarono addosso. Uno scoiattolo pensava che la testa della bambina era una noce però era guasta e la bambina cade nel buco dove vanno le noci guaste e dopo gli scoiattoli andarono tutti al loro posto.</p>	<p>Un giorno nella giungla due scimmie si stavano picchiando per finta. dopo arrivò un'altra scimmia che aveva detto: «lo spasso è arrivato». poi arrivò Tarzan e aveva fatto cadere con i piedi la scimmia e lei gli aveva detto di prendere un pelo di elefante. così tarzan di colpo si buttò nell' acqua però era caduto di pancia, ma non era morto e dopo era andato agli elefanti a prendere un pelo. però un elefante che era il più piccolo aveva detto che era un piranha ma tarzan era riuscito a prendere il pelo di elefante. ma gli elefanti erano agitati e subito dopo scapparono dall' acgua e andarono nel posto delle scimmie. La scimmia era andato a soccorrere tarzan ma l'elefante più piccolo lo aveva visto e l'elefante aveva detto: «sai che i firanha ti mangiano in poco tempo il</p>

corpo?» Ma la scimmia aveva visto che tarzan si stava svegliando e disse: **«sai che mi hai fatto prendere un infarto?»** ma tarzan aveva preso il pelo. Ma l'elefante disse: **«se era solo per un pelo io ho la coda piena di peli»**.

Tabella 7: Esempio di produzioni di un allievo del gruppo sperimentale

Ancora più notevoli i progressi ottenuti nel secondo esempio (Tabella 8). Anche in questo caso possiamo osservare come dal punto di vista della qualità generale tra T1 e T2 aumenti in maniera evidente la lunghezza del testo (141 parole vs 229). Nonostante entrambe le narrazioni siano particolarmente ben scritte per l'età e ricche da un punto di vista informativo, il testo prodotto a T2 risulta più vivace e piacevole al lettore rispetto a quello della prima rilevazione. Tale effetto è generato anche dalla presenza del discorso diretto. Se il discorso riportato è infatti del tutto assente a T1, a T2 si registrano ben 10 discorsi diretti e 1 discorso indiretto. In questo caso non solo nel tempo il bambino incrementa sostanzialmente l'uso del discorso diretto, ma è in grado di rendere in maniera raffinata il rapido scambio della sequenza filmica relativa al dialogo tra mamma ed elefantino.

T1	T2
<p>VERUCA, UNA BIMBA UN PÒ VIZIATA, ENTRÒ CON SUO PADRE E DEI SUOI AMICI IN UN LUOGO IN CUI GLI SCOIATTOLI, ERANO ADDESTRATI A SGUSCIARE NOCI, PERCHÉ, ESSI NON ROMPEVANO IL GHERIGLIO.</p> <p>LA BIMBA ALLORA VOLLE UNO SCOIATTOLO ADDESTRATO; I PICCOLI ANIMALI, PERO', NON ERANO IN VENDITA.</p> <p>VERUCA DECISE DI FARE TUTTO DA SOLA: SCAVALCÒ LA STACCIONATA E SI DIRESSE VERSO UNO SCOIATTOLO; I RICHIAMI DEL PADRE NON SERVIVANO!!! LA BAMBINA STAVA PER PRENDERE UNO SCOIATTOLO, QUANDO, AD UN CERTO PUNTO TUTTI I PICCOLI ANIMALETTI SI GETTARONO SOPRA DI LEI: DOVEVANO CAPIRE SE ERA UNA NOCE MATURA O MARCIA.</p> <p>CAPIRONO TUTTO, VERUCA ERA NOCE MARCIA, LA PORTARONO VERSO LO SCARICO.</p> <p>INTANTO WONCA CERCAVA LA CHIAVE PER APRIRE LA STACCIONATA.</p> <p>GLI SCOIATTOLI, INTANTO, AVEVANO GIÀ BUTTATO LA BIMBA VIZIATA DENTRO LO SCARICO, CHE AVREBBE POR-</p>	<p>«FATTI PIARR PICCHIARE, FATTI PICCHIARE!!» INSISTEVA IL GORILLA PRENDENDO A BOTTE IL SUO AMICO; UN GORILLA BASSINO, MAGRO CON UNO SGUARDO DA SICURO DI SÉ.</p> <p>ALL' IMPORVVISO ARRIVÒ UN ALTRO GORILLA ANCORA PIÙ SFATICATO E VIZIATO MA PICCOLINO: «AVEVO UN PROBLEMINO CON UNA PULCE MA SI È RISOLTO TUTTO!» DISSE VANTANDOSI. AD UN CERTO PUNTO ARRIVÒ TARZAN UN BAMBINO PICCOLO CON LUNGHI CAPELLI MARRONI DELLE MUTANDINE DA SAVANA MARRONI COME I SUOI CAPELLI, IL SUO SGUARDO ERA INTERESSATO ALLE ATTIVITÀ DELLE SCIMMIE MA LORO NON LO VOLEVANO, IL PIÙ VIZIATO, PER FARLO ANDARE VIA, GLI DISSE CHE DOVEVA PRENDERE UN PELO DI ELEFANTE (PERCIÒ IL BAMBINO BUTTARSI GIÙ DALLA CASCATA).</p> <p>ESSO LO FECIE E SI GIETTÒ NELLA CASCATA; «LA PANCIATA FA MALE DISSE UNA SCIMMIA.</p> <p>INTANTO NELLA CASCATA UN PICCOLO ELEFANTINO DISSE</p>

TATO ALL' INCENERITORE.
DOVEVA FIDARSI DEL PADRE!!!

«MAMMA SEI SICURA CHE QUEST' ACQUA E PURA?!»
«CERTO» DISSE LEI.
«MA A ME SEMBRA DISCUTIBILE!»
DISSE IL PICCOLO.
«TESORO PERDO LA PAZIENZA!!!!»
CONTINUÒ STRESSATA LA MADRE. «MAMMA C'È UN PIRANHIA NELL'ACQUA!» DISSE LUI.
«OH CIELO!!» CONTINUÒ LEI STANCA DEL FIGLIO.
TARZAN INTANTO ERA VICINO AD UN ELEFANTE, BALZÒ SOPRA DI LUI E FECE SCATENARE TUTTI GLI ELEFANTI, ESSI ANDARONO NEL TERRITORIO DEI GORILLA MA TARZAN ERA ANCORA NELL' ACQUA.
IL GORILLA PIÙ VIZIATO DISSE: «TARZAN? NO È MORTO! È MORTO!»
MA NON ERA COSÌ TARZAN SI RISVEGLIO E FECE PRENDERE UN COLPO A TUTTI.

Tabella 8: Esempio di produzioni di un allievo del gruppo sperimentale

In sintesi, longitudinalmente le produzioni del gruppo sperimentale risultano migliori rispetto a quelle di controllo per tutti i parametri considerati. In particolare si nota una differenza rispetto alla selezione delle strategie impiegate per gestire l'oralità nella scrittura, con il gruppo sperimentale che evidenzia una riduzione del discorso indiretto a favore del discorso diretto, rendendo così più vivaci le proprie narrazioni.

7. Conclusioni

I risultati del presente articolo confermano in buona parte quelli ottenuti da Pallotti, Borghetti, Ferrari (c.s.), relativamente alla stessa sperimentazione ma su alunni di classe quarta primaria. Anche gli alunni delle classi quinte, dopo una breve esposizione a un testo letterario seguita da una riflessione sulle sue caratteristiche, hanno modificato sotto diversi aspetti il loro modo di riportare i dialoghi orali nei testi scritti.

Alla fine dell'anno scolastico, nelle classi sperimentali, la percentuale di bambini che usano almeno una volta il discorso riportato nei loro testi è alta, ma abbastanza simile rispetto alle classi di controllo (85% vs 83%). Tuttavia, questa differenza è nettamente maggiore per quanto riguarda l'uso del discorso diretto: se la metà degli alunni delle classi sperimentali fanno ricorso a questa strategia narrativa, ciò accade solo a un alunno su quattro nelle classi di controllo. Inoltre, mentre nelle classi di controllo questa proporzione è ri-

masta invariata dal pre- al post-test, essa è aumentata considerevolmente in quelle sperimentali.

Come si è detto, i due video usati nel pre- e nel post-test, per quanto simili sotto molti punti di vista, non erano perfettamente equivalenti, il che è inevitabile quando si vogliono usare stimoli diversi per verificare la trasferibilità delle competenze a nuovi contesti comunicativi. I dialoghi presenti nel primo video erano infatti parte integrante della trama, e consistevano in turni piuttosto lunghi da parte dei diversi personaggi; nel secondo filmato, invece, erano più telegrafici e rappresentavano spesso un accompagnamento alle azioni non verbali. Questo spiega perché, nella redazione del secondo testo, la densità degli episodi di discorso riportato (numero per 100 parole) e la loro lunghezza media (parole di DR su 100 parole) siano inferiori rispetto alla prima narrazione, sia nelle classi sperimentali che in quelle di controllo. Tuttavia, mentre nelle classi di controllo gli episodi di DR diminuiscono sia per quanto riguarda il DI che il DD, nelle classi sperimentali gli usi di DI calano, ma crescono gli episodi di DD. Per quanto riguarda la proporzione di parole dedicate al DR su 100 parole, il valore cala in entrambi i gruppi per tutte le misure considerate, ma è da notare che nelle classi sperimentali si ha una flessione pronunciata degli usi del discorso indiretto, mentre il calo dei discorsi diretti è assai più lieve, e il valore assoluto rimane comunque superiore a quello riscontrato nelle classi di controllo.

Questi risultati quindi nel complesso confermano che un breve intervento di riflessione sulla lingua – induttivo, implicito e condotto a partire dall'osservazione dei propri elaborati e di testi letterari, proprio come raccomandato dalle *Indicazioni nazionali* – lascia delle tracce sulle competenze produttive degli alunni di scuola primaria. Si può presumere che interventi più consistenti e prolungati (ma non necessariamente espliciti e direttivi) producano risultati anche più evidenti. Ciò appare ad esempio per quanto riguarda le misure generali sulla ricchezza informativa dei testi: le classi V che hanno preso parte alla sperimentazione di *Osservare l'interlingua* per tre o più anni sono in grado di scrivere testi più lunghi, più completi rispetto alle informazioni essenziali e più ricchi di dettagli (unità informative secondarie).

Al di là delle misure strettamente quantitative, le analisi qualitative riportate nelle pagine precedenti mostrano che ciò che viene appreso, con questo tipo di interventi di educazione linguistica, è il gusto per una prosa più espressiva, più vivace, che si manifesta appunto nell'uso dei dialoghi o nel racconto di dettagli che arricchiscono la storia. Questo lavoro, insieme ad altri prodotti dal nostro gruppo di ricerca e da altri autori, conferma dunque l'efficacia di interventi educativi che portino i bambini a riflettere sulla lingua in modo intelligente, attento, creativo, creando in loro il gusto della scoperta e sperimentazione delle forme e funzioni comunicative del linguaggio e lasciandoli liberi di arrivare alle loro conclusioni e di prendere le loro iniziative, in un quadro di apprendimento cooperativo e inclusivo.

Riferimenti bibliografici

- Baker, Carolyn D. – Freebody, Peter (1989), *Children's first school books*, Oxford, Blackwell.
- Beentjes, Johannes W. J. – Van der Voort, Tom H. A. (1991), *Children's written accounts of televised and printed stories*, in «Educational Technology Research and Development», 39/3, pp. 15-26.
- Boscolo, Pietro (1990) (a cura di), *Insegnare i processi della scrittura nella scuola elementare*, Scandicci, La Nuova Italia.
- Calaresu, Emilia Maria (2000), *Il discorso riportato: una prospettiva testuale*, Modena, Il Fiorino.
- Calaresu, Emilia Maria (2004), *Testuali parole. La dimensione pragmatica e testuale del discorso riportato*, Milano, Franco Angeli.
- Colella, Gianluca (2014), *Forme ibride del discorso riportato nella stampa e nella narrativa contemporanea*, in Paul Danler – Christine Konecny (a cura di), *Dall'architettura della lingua italiana all'architettura linguistica dell'Italia: Saggi in omaggio a Heidi Siller-Runggaldier*, Frankfurt am Main, Peter Lang, pp. 333-346.
- Colombo, Adriano (1982), *La riflessione grammaticale. Riflessioni di un conservatore*, in Mario Ambel (a cura di), *Insegnare la lingua. Quale grammatica?*, Milano, Mondadori, pp. 12-70.
- Denzi, Aldo – Gaboli, Milena – Tenconi, Graziella (2015), *Sulle ali del vento 4-5. Grammatica*, Milano, Fabbri Editore.
- Giuliano, Patrizia (2006), *Abilità narrativa ed emarginazione sociale. Bambini e adolescenti di un quartiere 'a rischio' di Napoli*, seconda edizione, Napoli, Liguori.
- Goodell, Elizabeth. W. – Sachs, Jaqueline (1992), *Direct and indirect speech in English-speaking children's retold narratives*, in «Discourse Processes», 15/4, pp. 395-422.
- Hickmann, Maya (1993), *The boundaries of reported speech in narrative discourse: some developmental aspects*, in John A. Lucy (ed.), *Reflexive language: reported speech and metapragmatics*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 63-90.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- Mortara Garavelli, Bice (1985), *La parola d'altri: prospettive di analisi del discorso*, Palermo, Sellerio.

- Mortara Garavelli, Bice (1995), *Il discorso riportato*, in Lorenzo Renzi – Giampaolo, Salvi – Anna, Cardinaletti (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione. Vol. III: Tipi di frase, deissi, formazione delle parole*, Bologna, Il Mulino, pp. 427-468.
- Mortara Garavelli, Bice (2009), *La parola d'altri. Prospettive di analisi del discorso riportato*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- Nordqvist, Åsa (1998), *Projecting speech to protagonist in oral and written narratives: a developmental study*, in «Psychology of Language and Communication», 2/2, pp. 37-46.
- Nordqvist, Åsa (2001), *The use of direct and indirect speech by 1 ½ - to 4-year-olds*, in «Psychology of Language and Communication», 5/1, pp. 57-66.
- Pallotti, Gabriele (2017a), *Applying the interlanguage approach to language teaching*, in «International Review of Applied Linguistics in Language Teaching», 55/4, pp. 393-412.
- Pallotti, Gabriele (2017b), *Osservare l'interlingua: percorsi di educazione linguistica efficace per ridurre le diseguaglianze*, in Massimo Vedovelli (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani. Atti del XIX Convegno Nazionale GISCCEL*, Roma, Aracne, pp. 505-520.
- Pallotti, Gabriele – Borghetti, Claudia – Latos, Agnieszka – Rosi, Fabiana (2017), *Manuale di codifica per l'analisi dei testi del progetto Osservare l'interlingua*, manoscritto.
- Pallotti, Gabriele – Borghetti, Claudia – Ferrari, Stefania (c.s.), *Dalla riflessione su oralità e scrittura alla redazione di testi scritti efficaci: uno studio sperimentale*, in *Il parlato – lo scritto: aspetti teorici e didattici. Atti del V Congresso della Società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE)*, Università per Stranieri di Siena, 1-3 febbraio 2018.
- Pallotti, Gabriele – Ferrari, Stefania (2019), *Osservare l'Interlingua, un sillabo per un'educazione linguistica inclusiva ed efficace*, manoscritto, <https://interlingua.comune.re.it/>.
- Pallotti, Gabriele – Ferrari, Stefania – Borghetti, Claudia (c.s.), *Raccontare con la penna e con la voce, cosa è uguale e cosa cambia?*, in Miriam Voghera, Pietro Maturi e Fabiana Rosi (a cura di), *La multimodalità nell'ora di lezione*, Roma, Aracne.
- Seow, Anthony (2002), *The Writing Process and Process Writing*, in Jack C. Richards – Willy A. Renandya (a cura di), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 315-320.
- White, Ronald – Arndt, Valerie (1991), *Process Writing*, Harlow, Longman.