

Usare le parole per gestire situazioni di conflitto alla scuola primaria

STEFANIA FERRARI

Università degli Studi del Piemonte Orientale

Received 4 January 2019; received in revised form 23 April 2019; accepted 25 June 2019

ABSTRACT

IT Questo contributo illustra i risultati di un'indagine esplorativa relativa alle modalità di gestione verbale di situazioni di conflitto da parte di bambini della scuola primaria. L'analisi mira a rilevare come gli allievi monolingui e plurilingui di 7-8 anni gestiscono l'atto di protesta in italiano nell'interazione tra pari. Oltre a descrivere alcuni degli usi pragmatici dei bambini delle classi multilingui coinvolte, l'osservazione sperimentale ha l'obiettivo di offrire indicazioni ai docenti per sviluppare interventi didattici rivolti a questa fascia d'età.

Parole-chiave: PRAGMATICA, PROTESTA, SCUOLA PRIMARIA, RICERCA-AZIONE, ROLE PLAY

EN This contribution presents the results of an exploratory investigation of the ways in which primary school children manage conflict situations through language. The analysis aims to highlight how 7-to-8-year-old monolingual and multilingual students deal with acts of protest in Italian in peer interactions. In addition to describing some of the pragmatic strategies employed by the children in the focal multilingual classes, the experimental observation aims to offer insights for teachers developing educational interventions tailored to this age group.

Key words: PRAGMATICS, PROTEST, PRIMARY SCHOOL, ACTION-RESEARCH, ROLEPLAY

ES Esta contribución ilustra los resultados de una encuesta exploratoria relativa a la gestión de situaciones de conflicto a través de la lengua por parte de niños de escuela primaria. El análisis destacan como los alumnos monolingües y plurilingües de 7-8 años de edad manejan el acto de protesta en italiano en las interacciones entre pares. Además de algunas estrategias pragmáticas usadas por los niños de las clases multilingües que participaron en el estudio, la observación experimental sirve de base para ofrecer indicaciones a los docentes para desarrollar intervenciones didácticas dirigidas a esta franja de edad.

Palabras clave: PRÁGMATICA, PROTESTA, ESCUELA PRIMARIA, INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN, JUEGOS DE ROLES

1. Introduzione

In queste pagine si illustra uno studio esplorativo dedicato al tema della gestione verbale dei conflitti in lingua italiana da parte di bambini monolingui e plurilingui di 7-8 anni d'età. L'atto comunicativo a cui si è fatto principale riferimento è quello della protesta, un atto in cui il destinatario è considerato responsabile direttamente o indirettamente dello stato di cose avvertito come negativo dal parlante. Lo studio fa parte del più ampio progetto di formazione e ricerca-azione *Oggi facciamo pragmatica*¹, dedicato alla sperimentazione di percorsi di insegnamento della pragmatica alla scuola primaria. Due classi seconde e due classi terze di uno stesso Istituto Comprensivo hanno esplorato l'atto comunicativo della protesta. Con l'obiettivo di realizzare interventi educativi basati su dati empirici, anziché su intuizioni o impressioni riportate dagli insegnanti, la progettazione delle lezioni è stata preceduta da un'osservazione delle modalità di realizzazione dell'atto da parte degli allievi coinvolti. Il presente contributo illustra tale analisi preliminare basata su produzioni semi-spontanee stimulate tramite *role play*. Dopo aver brevemente contestualizzato il progetto e il tema dell'insegnamento della pragmatica a scuola nella classe multilingue (§2), si riportano le caratteristiche principali dell'atto di protesta (§3), si illustrano la metodologia impiegata per lo studio (§4) e i risultati dell'analisi (§5). La descrizione delle strategie impiegate dai bambini nella realizzazione dell'atto è seguita dalla presentazione delle scelte fatte dai docenti nello sviluppare gli interventi didattici in classe (§6). Si conclude con alcune riflessioni finali (§7).

2. La pragmatica a scuola

Chi lavora a stretto contatto con i docenti di educazione linguistica ha certamente occasione di osservare la frequenza con cui gli insegnanti sottolineano disappunto rispetto alla capacità dei bambini italo-foni e non di usare efficacemente la lingua, variando le loro formulazioni sulla base del contesto, dello scopo, del destinatario o del canale comunicativo. Non sempre tali inadeguatezze vengono interpretate come incompetenze su un piano pragmatico o interazionale, più spesso sono lette dal docente come riflesso del carattere personale o generazionale o ancora come caratteristica della comunità di appartenenza (Gass & Selinker, 2008). L'uso di parole poco appropriate o la difficoltà a cogliere gli impliciti di una determinata formulazione linguistica possono facilmente generare fraintendimenti, se non addirittura potenziali conflitti, con evidenti ricadute non solo rispetto al successo scolastico, ma anche alla qualità delle relazioni tra bambini e adulti o tra pari (Bettoni, 2006; Nuzzo & Gauci, 2012).

In letteratura è ampiamente riconosciuto il fatto che imparare una lingua non significa solo acquisire lessico e grammatica, ma soprattutto sviluppare quella serie di abilità che guidano il parlante nella scelta delle formulazioni linguistiche più adatte alle specifiche situazioni e nell'interpretazione dei significati impliciti delle parole usate (cfr. Bazzanella, 2005; Bettoni, 2006; Nuzzo, 2007). Nonostante ci sia accordo unanime sul ruolo chiave della pragmatica nello sviluppo delle competenze comunicative, la letteratura non offre ad oggi indicazioni per la fascia d'età della scuola primaria rispetto ai percorsi di sviluppo delle competenze pragmatiche in L1 o agli effetti di interventi didattici mirati, lasciando così questi ambiti di indagine ancora inesplorati. Nella scuola italiana poi, con l'espressione "fare italiano" si intende in genere "fare grammatica": la riflessione è dedicata quasi esclusivamente alle regole strutturali e raramente si porta l'attenzione degli allievi sugli usi linguistici (cfr. Leone & Mezzi, 2011; Lo Duca, 2003; Miglietta & Sobrero, 2011; Pallotti, 2009). Anche nell'insegnamento, così come nella vita reale, i due volti della competenza comunicativa, grammatica e pragmatica, dovrebbero invece essere maggiormente integrati, in modo da dare valore didattico alla relazione tra forma e funzione, tra riflessione sul funzionamento di una specifica struttura e riflessione sulle norme che ne guidano la selezione in un determinato contesto (Ferrari, 2016; Ferrari, Nuzzo, & Zanoni, 2016; cfr. MIUR, 2012, p. 30-31; Nuzzo, 2011). Ciò è ancora più rilevante quando si prendono in considerazione le classi multilingui: se per i bambini italo-foni è utile avviare una riflessione metalinguistica sul rapporto tra contesto situazionale e scelte linguistiche, per i bambini plurilingui e gli

¹ Il Progetto *Oggi facciamo pragmatica* promosso e coordinato da Stefania Ferrari è un percorso formativo e di ricerca dedicato al tema dell'apprendimento/insegnamento della pragmatica in L1 e L2 alla scuola primaria. Le sperimentazioni educative sono state realizzate grazie al patrocinio del Multicentro Educativo Modena (M.E.MO.) che lo ha inserito tra le proposte formative per gli anni scolastici 2015-2019. Il Progetto ha generato una varietà di percorsi relativi a diversi atti comunicativi – dal richiedere all'invitare, dalla gestione verbale del conflitto a dare ordini e indicazioni, includendo riflessioni sull'uso del Tu e del Lei, sulle strategie per modulare un atto linguistico o realizzarlo nell'interazione (Ferrari, 2016; Ferrari & Zanoni, 2019; Ferrari & Zanoni, 2017; 2018); per la consultazione di una selezione dei materiali proposti nelle sperimentazioni si rimanda al sito Internet www.glottonaute.it.

apprendenti di italiano L2 è ancora più importante avere modo di esplorare la varietà di strumenti che la lingua italiana mette a disposizione del parlante per “fare cose con le parole”, anche in relazione alle loro altre lingue. La pragmatica costituisce dunque uno spazio privilegiato per pratiche di didattica inclusiva: percorsi mirati favorirebbero per tutti lo sviluppo di una più raffinata riflessione linguistica, offrendo al contempo occasioni per esercitare efficacemente le competenze d’uso.

Introdurre la pragmatica nelle ore di educazione linguistica significa per i docenti avere innanzitutto accesso a conoscenze teoriche e a strumenti operativi che permettono di strutturare interventi didattici basati su dati empirici e non esclusivamente sulle proprie intuizioni di parlanti nativi (Bettoni, 2006; Boxer, 2003; Cruz, 2015; Lo Castro, 2003; Nuzzo & Gauci, 2012). Purtroppo la mancanza di ricerche dedicate alla descrizione degli usi pragmatici in L1 e in L2 dei bambini della scuola primaria, combinata con l’assenza di materiali didattici di riferimento, mette i docenti desiderosi di integrare la pragmatica nella loro quotidianità scolastica nella complessa condizione di dover essi stessi indagare i costrutti di riferimento e contemporaneamente sviluppare strumenti educativi adeguati. Il percorso di formazione e ricerca-azione *Oggi facciamo pragmatica* nasce con l’intento di iniziare a colmare questa lacuna, fornire agli insegnanti di educazione linguistica alcuni strumenti per esplorare con maggior rigore e consapevolezza l’insegnamento della pragmatica nella classe multilingue e allo stesso tempo offrire alla ricerca dati per ampliare le conoscenze circa le modalità di realizzazione di alcuni atti comunicativi nel parlato dei bambini. Ricercatori e insegnanti lavorano insieme, analizzando le produzioni degli allievi e concordando modalità di intervento didattico, co-conducendo lezioni e favorendo di fatto il costante dialogo tra ricerca teorica e applicazione pratica.

3. La protesta

L’espressione dell’atto di protesta è generata dalla trasgressione compiuta dal destinatario alle norme di comportamento condivise dalla comunità linguistica. Poiché l’interlocutore è considerato responsabile dello stato di cose avvertito come negativo dal parlante, l’atto non si esaurisce con la manifestazione di un giudizio, ma implica anche un tentativo di ottenere una riparazione (Bettoni, 2006; Searle, 1976). La protesta si configura dunque come un atto ad alto rischio, poiché minaccia la faccia sia del parlante che del destinatario (Brown & Levinson, 1987; Levinson, 2017). Nel caso dell’autore della protesta ne viene minacciata la faccia positiva, poiché si trova a dover dimostrare poca sensibilità nei confronti del suo interlocutore. Nel caso del destinatario ne viene minacciata sia la faccia positiva sia la faccia negativa: l’espressione della censura di un comportamento ne incrina l’immagine pubblica, mentre la conseguente imposizione di una riparazione ne limita la libertà d’azione.

La necessità di veicolare la forza illocutiva della protesta al costo sociale minore per entrambi gli interagenti, favorendo un esito positivo dell’azione linguistica, richiede al parlante una buona competenza nell’impiego di strategie utili a ridurre l’impatto negativo sul destinatario (Bettoni, 2006; Caleffi, 2000; O’Discroll, 2017). Chi protesta può scegliere di esprimere entrambe le componenti o solo una delle due, così come può completare la protesta con atti di supporto o modificarne la forza illocutoria con strategie grammaticali, lessicali o discorsive. Più in dettaglio, per l’Espressione del giudizio il parlante può selezionare una modalità più diretta, attribuendo esplicitamente la responsabilità all’interlocutore, o meno diretta, senza un’attribuzione esplicita di responsabilità. Nel mitigare l’atto, il parlante può utilizzare strumenti in grado di attenuare l’impatto sull’interlocutore, selezionando modificatori in contrasto con la forza principale veicolata dall’enunciato, o al contrario impiegare modificatori coerenti con il valore illocutivo, miranti cioè a rafforzare la protesta anziché addolcirla. La selezione degli eventuali atti di supporto contribuisce poi alla realizzazione della protesta fornendo una cornice di preparazione e/o sostegno. La realizzazione dell’atto nell’interazione apre una serie di possibilità ulteriori, legate alla capacità degli interlocutori di co-costruire lo scambio comunicativo (Rubino & Bettoni, 2006). Per esempio, si può iniziare la protesta attraverso la sola Espressione del giudizio, lasciando la possibilità all’interlocutore di avviare la riparazione o di riconoscere la propria colpa e porgere scuse più o meno esplicite. Se ciò non avviene il parlante produrrà la Richiesta di riparazione nei turni successivi. Sulla base della risposta dell’interlocutore, se chi protesta reputa di non aver ottenuto una risoluzione soddisfacente, può decidere di rinunciare, oppure di insistere servendosi delle strategie già utilizzate o impiegandone di nuove (Nuzzo, 2007; Trosborg, 2003). La struttura complessiva dell’atto è in altre parole soggetta a forti variazioni legate alla reazione del destinatario, oltre che alle esigenze, alle intenzioni e alla personalità di chi protesta (Trosborg, 1995).

Avendo la protesta una componente sia direttiva che espressiva, l’intensità della sua imposizione è determinata sia dalla gravità del comportamento negativo attribuito al destinatario, sia dal livello di difficoltà

dell'azione richiesta come riparazione. Questi due fattori sono in stretta relazione poiché maggiore è la gravità dell'atto riprovevole compiuto dal destinatario, più la protesta appare legittimata dalle circostanze; pertanto il parlante è autorizzato a chiedere un gesto riparatore, anche nel caso in cui risulti estremamente gravoso per il destinatario. La variabile di contesto che i parlanti prendono in considerazione nel formulare la richiesta è la possibilità di un gesto in grado di correggere l'evento offensivo, o almeno di attenuarne gli effetti negativi. Se è vero che tutte le proteste sono finalizzate anche all'ottenimento di un gesto riparatore, questo può essere diverso a seconda delle situazioni: se un parlante protesta perché l'amico gli ha rovesciato un po' di succo sulla felpa, l'unica forma di riparazione possibile sono le scuse; se il parlante protesta invece perché il fratello non gli permette di vedere il suo programma preferito in tv, se avrà successo potrà ottenere una modifica immediata della situazione negativa. Se nella valutazione della situazione da parte del parlante vi è la possibilità di una riparazione immediata, chi protesta potrebbe decidere di attenuare l'atto o scegliere uno schema di realizzazione che consenta alla riparazione di verificarsi (Boxer, 2010; Nuzzo, 2007).

3.1. Quando i bambini protestano

La realizzazione dell'atto linguistico di protesta è complesso e richiede competenze linguistiche sofisticate (cfr. Marocchini, 2017; Nuzzo, 2007; Ottaviani & Vedder, 2017). Non a caso dunque nella quotidianità scolastica i docenti rilevano come nelle situazioni in cui, nella relazione tra pari, si assiste alla trasgressione di una norma condivisa o a un comportamento poco accettabile che danneggia uno degli interlocutori, anziché attivare le risorse linguistiche a loro disposizione e negoziare una risoluzione del conflitto, i bambini della scuola primaria finiscono con il litigare, offendere, assumere un atteggiamento aggressivo o rinunciare abbandonando la protesta senza ottenere una riparazione. Vediamo alcuni esempi ricavati da videoregistrazioni realizzate per altri scopi nelle classi del progetto, in cui incidentalmente sono state riprese due particolari situazioni di protesta. I due esempi mettono in luce come le difficoltà nella gestione linguistica dell'atto portino a soluzioni negative per i parlanti.

In (1) B1 ha preso la gomma dell'amico senza chiedere il permesso, B2 avvia la protesta criticando il compagno per il comportamento deplorabile, poi con un gesto poco cortese cerca di riottenere ciò che è suo. Il compagno reagisce con una spinta e B2, sentendosi dalla parte della ragione, chiede l'intervento dell'adulto. Anziché motivare con precisione la richiesta d'aiuto, B2 accusa vagamente B1, senza così riuscire ad ottenere nemmeno l'intervento auspicato. Il risultato finale è infatti un rimprovero per entrambi i bambini.

- 1) ² B2: devi chiedermela
B2 strappa di mano la gomma a B1, B1 spinge il gomito di B2
 B2: maestra B1 mi disturba
 I: smettetela voi due

Nell'esempio (2), quando B4 prende il posto di B3, il compagno avvia l'atto comunicativo con un'accusa diretta ed esplicita, rafforzata dall'uso del verbo *rubare* anziché *prendere*, mentre B4 reagisce all'accusa con un gesto di totale disinteresse verso la protesta di B3. Il bambino che ha perso il posto, anziché attivare le sue risorse linguistiche per ottenere con le parole una riparazione, abbandona la situazione e va a cercare un altro posto.

- 2) B3: mi hai rubato il posto
B4 alza le spalle e non parla, B3 va a cercare un altro posto

Situazioni simili a quelle appena esemplificate rappresentano uno spazio di intervento per l'insegnamento della pragmatica. Se nell'ambito della L1 la ricerca non ha indagato gli effetti di interventi didattici mirati, in ambito acquisizionale diversi studi condotti con studenti adolescenti o adulti negli ultimi anni hanno dimostrato come invece l'insegnamento della pragmatica sia efficace e necessario (Alcón Soler, 2015; Bardovi-Harlig, 2015; Taguchi, 2015; Tatsuki & Houch, 2010), nonostante rimangano dibattuti i metodi e gli strumenti d'insegnamento (Nuzzo & Gauci, 2012; Roever, 2011). L'intervento non dovrebbe chiaramente andare nella direzione di far andare sempre d'accordo i bambini, bensì permettere loro di usare efficacemente la lingua ed essere liberi di determinare come gestire l'atto del protestare. Da un punto di vista

² Qui e negli esempi successivi B indica *bambino* e I *insegnante*, mentre #numero indica eventuali pause e relativa durata (ad esempio #0_2 indica una pausa breve di 0,2 secondi). L'uso di caratteri maiuscoli indica un tono della voce alto.

didattico, gli allievi devono essere dunque accompagnati nello sviluppo degli strumenti necessari per riflettere sulle situazioni comunicative e le relative variabili di contesto, sulle possibili soluzioni, così da collegare questi elementi alle formulazioni linguistiche più adatte. In altre parole i bambini dovrebbero imparare a evitare di essere inutilmente offensivi e maleducati quando non è necessario, o al contrario essere poco incisivi quando la situazione richiede invece un'azione puntuale.

4. Lo studio

4.1. Gli obiettivi e gli informanti

Il presente lavoro tenta di offrire un contributo alla ricerca sull'apprendimento e sull'insegnamento della pragmatica attraverso l'analisi e la descrizione delle modalità di realizzazione dell'atto di protesta da parte di bambini monolingui e plurilingui di 7-8 anni, con l'obiettivo di individuare indicazioni operative per lo sviluppo di materiali didattici mirati. In particolare tre sono le domande alla base dello studio:

- 1) Come realizzano l'atto comunicativo di protesta bambini di 7-8 anni di età?
- 2) Quali strategie di mitigazione impiegano?
- 3) Come preparano il terreno? Con quali atti di supporto?

I 102 bambini coinvolti nella ricerca fanno parte di due classi seconde e due terze di uno stesso Istituto Comprensivo: 86 di loro sono monolingui e 16 plurilingui, tutti scolarizzati in Italia. Poiché il protocollo di elicitazione prevedeva interazioni a coppie stimulate tramite *role play*, metà del campione ha ricoperto il ruolo di chi avviava la protesta, l'altra metà ha risposto all'azione linguistica intrapresa dai compagni. Siccome in questo studio l'analisi si concentra principalmente sulla realizzazione dell'atto, nel descrivere in dettaglio gli informanti ci riferiremo agli allievi che hanno realizzato l'atto comunicativo target, tralasciando le informazioni relative a coloro che rispondevano alla protesta.

Dei 51 allievi considerati, 20 sono femmine e 31 maschi, tutti entrati nei servizi educativi al più tardi a partire dal primo anno di scuola dell'infanzia. 10 bambini sono bi- o plurilingui per la maggior parte di seconda generazione, provenienti da Albania, Marocco e Nigeria. Le informazioni a disposizione non permettono una descrizione precisa del livello di competenza nelle diverse lingue conosciute dai bambini plurilingui, ma solamente una definizione basata sulla provenienza e sul periodo di arrivo in Italia dei genitori. Su 10 bambini plurilingui infatti 7 sono figli di genitori immigrati dopo i 18 anni di età, 2 sono figli di coppie miste, in un caso si tratta di due genitori immigrati dopo i 18 anni di età, nell'altro di un genitore immigrato dopo i 18 anni e un genitore italiano. Un bambino è definibile come *generazione 1.75*, poiché immigrato in Italia all'età di un anno e inserito nel sistema scolastico a due anni circa, con la frequenza dell'ultimo anno di nido (cfr. Rumbaut, 2004). Non sono state invece rese disponibili informazioni sul rendimento scolastico o sul livello di competenza linguistica degli allievi coinvolti nella sperimentazione. Consapevoli di queste limitazioni, cui si aggiunge la scarsa numerosità del campione, l'analisi che si presenta nei prossimi paragrafi ha uno scopo puramente descrittivo e non può dunque essere generalizzata. In particolare non si tenterà di fare confronti definitivi tra bambini monolingui e plurilingui di seconda generazione scolarizzati in Italia. Si citeranno eventuali similitudini o differenze, rimandando a studi ulteriori analisi più dettagliate.

4.2. Il role play come strumento di elicitazione

Il corpus di dati è composto di 51 scambi comunicativi stimolati tramite *role play* a coppie in cui i bambini dovevano interpretare sé stessi in situazioni scolastiche o domestiche. Questo formato di elicitazione è stato scelto perché ritenuto efficace e maggiormente praticabile rispetto all'osservazione naturalistica: pur fornendo infatti l'impulso iniziale alla conversazione, il *role play* non ne stabilisce i modi o i tempi di sviluppo e permette di esaminare l'evolversi dell'atto nell'interazione (cfr. Félix-Brasdefer, 2010; Gass & Mackey, 2007). Poiché comunque non è semplice, con bambini di questa età, stimolare produzioni linguistiche mirate, per favorire una naturale partecipazione degli allievi e una maggiore validità ecologica dei *role play* si è preferito incorporare la raccolta dati all'interno dei percorsi didattici dedicati alla gestione del conflitto verbale. Nella fase di realizzazione delle interazioni tra pari, la lezione è stata co-condotta dal ricercatore e dall'insegnante. Vediamo più in dettaglio come sono state costruite le situazioni stimolo e come sono stati proposti i *role play* agli allievi.

In una fase preliminare, precedente l'osservazione e l'intervento didattico, i bambini sono stati invitati dal docente a riflettere a grande gruppo intorno alla parola *litigio*, così da identificare una serie di situazioni in cui frequentemente entrano in conflitto con i compagni a scuola o con fratelli e sorelle a casa. Le discussioni di classe sono state utilizzate dal ricercatore per creare stimoli sufficientemente realistici e adatti a questa fascia d'età. In particolare le situazioni sono state selezionate così da elicitare atti di protesta tra pari relativi sia a eventi già accaduti, ad esempio un giocattolo preso senza chiedere il permesso, sia a eventi in corso di accadimento, come nel caso del bambino che tenta di copiare il lavoro del compagno, con riferimento sia a danni di natura materiale che morale, ma tutti dipendenti da comportamenti che riguardavano scelte individuali. Le situazioni impiegate sono riportate in appendice.

Definiti gli script per i *role play*, l'insegnante e il ricercatore insieme hanno proceduto con l'osservazione dei bambini, proponendo loro di mettere in scena le situazioni davanti alla classe. Per favorire produzioni il più possibile spontanee sono stati seguiti alcuni accorgimenti. Innanzitutto in classe sono stati allestiti gli scenari che facevano da sfondo alle situazioni: ad esempio, la mensa era rappresentata da un banco apparecchiato, la casa da due sedie affiancate e ricoperte da un foulard così da simulare il divano, mentre la classe da una coppia di banchi vicino alla cattedra. Successivamente il ricercatore presentava gradualmente le consegne per i *role play*. Dopo aver organizzato la classe in coppie e assegnato i ruoli veniva distribuito un cartoncino contenente la descrizione della situazione insieme a eventuali *realia* utili per svolgere la scenetta, ad esempio un mazzo di carte o un pacchetto di patatine. Lasciato il tempo per una lettura individuale, il ricercatore leggeva e commentava coppia per coppia le diverse situazioni, così da accertarsi che le istruzioni fossero chiare. Poiché i *role play* venivano svolti uno dopo l'altro in classe, per evitare l'imitazione ogni coppia lavorava su una situazione diversa. Per favorire il silenzio, l'ascolto e l'attenzione della classe, quando non impegnati nei *role play* i bambini avevano il compito di appuntare le parole che sentivano. Durante lo svolgimento dei dialoghi non si ponevano limiti di tempo, la durata di ciascuna interazione era regolata dai parlanti e dipendeva esclusivamente dal tempo necessario al raggiungimento dell'obiettivo conversazionale. Le situazioni non implicavano interazioni con l'adulto, ma nei casi in cui i bambini richiedevano l'intervento del docente, l'insegnante partecipava spontaneamente all'interazione. Le produzioni così stimulate sono state videoregistrate e successivamente trascritte per l'analisi.

4.3. Le categorie di analisi

Per l'analisi delle interazioni si è scelto come unità di riferimento l'atto comunicativo (Olshtain & Cohen, 1983; Trosborg, 1995) e si è impiegata la tassonomia elaborata da Nuzzo (2007, p. 112-16). *L'atto comunicativo*, rispetto all'atto linguistico, è un'unità più ampia che può essere costituita da un solo atto o da una combinazione di atti, ed eventualmente integrata da atti di supporto che hanno la funzione di sostenere o preparare la protesta, ma che sono appunto interpretabili tenendo conto dell'unità più ampia dell'atto comunicativo, che ne garantisce la coerenza pragmatica. Si ritiene l'atto comunicativo più adatto a descrivere ciò che avviene nella conversazione, poiché permette di tenere conto delle diverse strade più o meno elaborate che scelgono i parlanti.

Si è già visto in §2 come la protesta sia costituita di due componenti. Per la realizzazione della prima, *l'Espressione del giudizio*, il parlante ha a disposizione due macro-strategie: l'Espressione con o senza attribuzione di responsabilità. La prima può essere realizzata con quattro modalità: *Disapprovazione*, *Evidenza di negatività*, *Norma violata* e *Richiesta di spiegazione*; la seconda con tre: *Accusa*, *Critica* e *Richiesta di giustificazione*. Per la seconda componente, la *Richiesta di riparazione*, il parlante ha a disposizione almeno sette strategie: *Ordine*, *Conferma*, *Ipotesi*, *Necessità*, *Obbligo/Divieto*, *Performativa*, *Verifica delle condizioni preparatorie*. La Tabella 1 riporta la tassonomia di Nuzzo (2007), accompagnandola con esempi tratti dal corpus. Nei casi in cui una strategia non è stata impiegata dai partecipanti allo studio, l'esempio è inventato e preceduto da un asterisco (*).

Tabella 1

Tassonomia delle proteste (adattata da Nuzzo, 2007, pp. 112-116)

Componenti	Strategie	Esempi	
Espressione del giudizio	<i>Senza attribuzione di responsabilità</i>		
		Disapprovazione	Ma uffi la mamma aveva detto che toccava a me
		Evidenza di negatività	Però non ci vedo
		Norma violata	Ehi c'ero prima io!
		Richiesta di spiegazione	Perché mi hai preso le carte?
		* Situazione deprecabile	* È difficile giocare così
	<i>Con attribuzione di responsabilità</i>		
		Accusa	Mi hai sporcato tutto Ayoub
		Critica	Ma dovevi chiedere il permesso
		Richiesta di giustificazione	Oh perché mi hai preso le carte?
Richiesta di riparazione	Ordine	Ridammi il mio dinosauro	
	* Conferma	* Lasci il mio dinosauro al suo posto?	
	* Ipotesi	* Se puoi evitare di usare il mio dinosauro	
	* Necessità	* Il dinosauro dovrei usarlo io adesso	
	* Obbligo/divieto	* Non devi prendere il mio dinosauro	
	* Performativa	* Vorrei chiederti di non usare il mio dinosauro senza prima chiedermelo	
	* Verifica delle condizioni preparatorie	* Puoi ridarmi subito il mio dinosauro	

Nota. L'asterisco (*) denota strategie non impiegate dai partecipanti ed esempi inventati.

All'osservazione delle componenti con cui i bambini hanno realizzato l'atto si è aggiunta l'analisi delle strategie di modificazione e dell'impiego di atti di supporto. In entrambi i casi si è fatto riferimento a Nuzzo (2007). Rispetto ai modificatori, sono stati conteggiati per macro-tipo: morfosintattici, lessicali e discorsivi. La Tabella 2 riporta la tassonomia di riferimento ed esempi tratti dal corpus. Anche in questo caso, quando una strategia non è stata impiegata dai partecipanti allo studio, l'esempio è inventato e preceduto da un asterisco (*).

Tabella 2

Tassonomia dei modificatori (adattata da Nuzzo 2007, pp. 116-119)

Tipo	Strategie	Esempio
Morfosintattici	Condizionale	Quello sarebbe il mio posto
	Imperfetto	Perché non chiedevi prima
	* Incassatura	* Volevo dirti che questo è il mio posto
	* Modale epistemico	* Devi esserti sbagliato
Lessicali	Attenuatori	Stai un po' attenta
	* Blanditori	* Gentilmente chiedi il permesso la prossima volta
	* Dubitatori	* Magari stai più attento col succo
	* Minimizzatori	* L'unica cosa stai attento col succo
	Rafforzatori	Mi hai sporcato tutto
	* Soggettivizzatori	* Mi sembra tu abbia imbrogliato
Discorsivi	Fatismo	Sai che hai fatto una mossa scorretta
	* Marche di cortesia	* Per cortesia stai attento col succo
	Richiami	Guarda che non hai mica fatto una cosa corretta
	* Richiesta di accordo	* Stai attento col succo no
	Riempitivo	Allora lo vado a dire alla mamma

Nota. L'asterisco (*) denota strategie non impiegate dai partecipanti ed esempi inventati.

L'analisi dell'atto comunicativo ha incluso l'osservazione dell'eventuale impiego di atti di supporto, elementi capaci di fornire una cornice di preparazione o di sostegno all'atto. Le categorie di analisi potevano includere: *Appello*, *Giustificazione*, *Preparatore*, *Rabbonitore* e *Scuse*, così come riportato nella Tabella 3.

Tabella 3

Tassonomia degli atti di supporto (adattata da Nuzzo 2007, pp. 119-120)

Tipo	Esempio
Appello	Ayoub
* Giustificazione	* La mamma mi ha appena comprato il giornalino
* Preparatore	* Volevo dirti una cosa
* Rabbonitore	* Guarda forse ho sbagliato e non ci siamo capiti
* Scuse	* Scusa se te lo dico

Nota. L'asterisco (*) denota strategie non impiegate dai partecipanti ed esempi inventati.

La struttura interattiva dell'atto di protesta può inoltre essere soggetta a variazioni. Ad esempio può accadere che dopo il primo turno prodotto dal parlante, l'interlocutore riconosca la propria colpa, proponga in modo più o meno esplicito delle scuse o una riparazione. In altri casi può invece esservi un rifiuto della responsabilità e chi protesta si trova di fronte alla scelta di abbandonare l'atto o insistere, reimpiegando le strategie già utilizzate o servendosi di nuove modalità (Nuzzo, 2007). Tenendo conto di questa possibile varietà, nell'analisi ci si è concentrati sul primo turno (o sui turni) contenente il nucleo della protesta, dedicando l'attenzione alla struttura dell'atto piuttosto che alla gestione delle sequenze interazionali. La struttura complessiva dell'interazione è stata osservata, quando rilevante, con uno sguardo meno analitico.

L'analisi delle interazioni è stata realizzata dal ricercatore e verificata da un secondo collega esperto che ha analizzato indipendentemente il corpus. In quattro casi, tutti relativi alla componente Espressione del giudizio e alle due strategie, Richiesta di spiegazione senza attribuzione di responsabilità e Richiesta di giustificazione con attribuzione di responsabilità, si sono rilevate discrepanze nell'analisi, risolte però attraverso la discussione tra i due ricercatori.

5. I risultati

5.1. Come realizzano l'atto di protesta i bambini di 7-8 anni?

Nel corpus i bambini realizzano le proteste basandosi su due macro-strategie: agire fisicamente e agire verbalmente. In 15 interazioni su 51 (29%) gli allievi non compiono verbalmente l'atto ma si limitano a gesti. Ad esempio, nella situazione stimolo in cui un bambino occupa senza diritto il posto del compagno, in alcuni casi il parlante, anziché avviare un atto di protesta verbale, spinge l'interlocutore per prendere la propria sedia, o ancora quando un bambino prende il dinosauro dell'amico senza chiedere il permesso, il parlante risolve la situazione strappandogli il giocattolo di mano. All'azione fisica l'interlocutore reagisce frequentemente con un'interiezione, ad esempio un *hei* o un *oooh*; a volte chi protesta giustifica il gesto con espressioni del tipo *è la mia sedia* o *è mio*, l'interazione termina poi con una lite, un insulto, la richiesta di intervento dell'adulto o più semplicemente si conclude con uno dei due interlocutori che desiste dall'interagire. Le interazioni realizzate con un'azione fisica riguardano in 12 casi bambini monolingui e in tre bambini plurilingui, risultando così un'opzione scelta da entrambi i gruppi. La frequenza con cui i bambini selezionano questa modalità di realizzare i *role play* proposti conferma l'importanza di interventi didattici mirati a favorire nei bambini lo sviluppo delle competenze d'uso necessarie per raggiungere i propri obiettivi per mezzo di strumenti linguistici adeguati.

L'analisi che si presenta di seguito è, invece, riferita esclusivamente alle interazioni verbali, così da poter osservare quali strumenti linguistici fanno già usare i bambini di questa fascia di età. Nei 36 dialoghi elicitati lo schema prevalente è quello in cui viene esplicitata la sola componente di Espressione del giudizio, espressa in 26 interazioni, in 10 casi realizzata in combinando due strategie di espressione, per un totale di 36 occorrenze su 26 dialoghi; mentre la Richiesta di riparazione come unico atto viene formulata in cinque interazioni, ed entrambe le componenti compaiono in tre. In altri due casi gli apprendenti realizzano la protesta combinando una Richiesta di riparazione con una Minaccia, *lo vado a dire alla maestra*, o un Insulto, *cattivo*. La Tabella 4 riassume i risultati dell'analisi quantitativa delle due componenti dell'atto.

Tabella 4
Componenti espressiva e direttiva delle proteste

Strategie	Occorrenze
Espressione del giudizio	26 (72%)
Richiesta di riparazione	5 (14%)
Espressione + Richiesta	3 (8%)
Richiesta + altro (minaccia)	2 (6%)
Totale	36 (100%)

Abbiamo visto in §3 come la scelta del parlante di favorire la componente espressiva sia legata a una strategia specifica di negoziazione: offrire l'opportunità all'interlocutore di ammettere la propria responsabilità e proporre o promettere una riparazione. Nei casi in cui ciò non avviene, chi protesta può esplicitare la Richiesta di riparazione nei turni successivi. Anche i bambini nelle loro interazioni riflettono questa strategia, in 22 casi su 26 (85%) l'atto della protesta viene distribuito su diversi turni, con l'introduzione graduale delle sue sotto componenti. Nel primo turno si realizza quella espressiva e se non si riceve una proposta di riparazione, l'atto viene completato nei turni successivi: in 12 casi esplicitando la Richiesta di riparazione, ad esempio *la prossima volta puoi stare più attenta*, mentre in 7 con una controproposta, ad esempio *puoi giocarci un attimo poi me lo ridai*, e infine in 3 casi richiedendo o minacciando l'intervento di un adulto, *se continui lo dico alla maestra*. Questi dati confermano come i bambini a questa età abbiano sviluppato già consapevolezza rispetto alla complessità dell'atto di protesta e dei rischi per la faccia ad esso connessi, dimostrando una buona padronanza delle possibili strategie pragmatiche di negoziazione dell'atto.

Anche nel caso dell'analisi della distribuzione delle componenti espressiva e direttiva dell'atto non si rilevano particolari differenze tra monolingui e plurilingui. Questi ultimi, infatti, riflettono strategie analoghe a quelle dei compagni monolingui: in due casi combinano le due componenti, in tre realizzano l'atto con la sola espressione del giudizio e nei restanti due con una richiesta di riparazione. In tutte e sette le interazioni che coinvolgono allievi multilingui l'atto di protesta viene distribuito su più turni.

5.2. Come gestiscono i bambini i diversi tipi di atti?

La Tabella 5 riporta la distribuzione dei tipi di atti o strategie impiegati per realizzare le due componenti della protesta.

Tabella 5 <i>Proteste, distribuzione degli atti di espressione del giudizio e degli atti di richiesta di elaborazione</i>		
Atti	Strategie	Occorrenze
Espressione del giudizio (N=36) ³	<i>Senza attribuzione di responsabilità</i>	
	Disapprovazione	1 (3%)
	Evidenza di negatività	6 (17%)
	Norma violata	3 (8%)
	Richiesta di spiegazione	1 (3%)
	Totale	11 (31%)
	<i>Con attribuzione di responsabilità</i>	
Accusa	9 (25%)	
Critica	3 (8%)	
Richiesta di giustificazione	13 (36%)	
Totale	25 (69%)	
Richiesta di riparazione (N=10)	Ordine	10 (100%)

³ Su 26 interazioni realizzate con un'espressione del giudizio, 10 sono costituite dalla combinazione di due strategie di espressione, per un totale di di 36 occorrenze di espressioni del giudizio.

Su 26 interazioni realizzate con un'espressione del giudizio, 10 sono costituite dalla combinazione di due strategie di Espressione, per un totale di 36 occorrenze di Espressione del giudizio. I dati mostrano come i bambini di seconda e terza elementare sappiano già utilizzare quasi tutte le strategie a disposizione del parlante per esprimere il proprio giudizio, pur dimostrando una chiara preferenza per le formulazioni che attribuiscono responsabilità diretta all'interlocutore, essendo Accusa e Richiesta di giustificazione le più frequenti. Rispetto alla componente direttiva, invece, i bambini optano per un'unica strategia: l'Ordine, una modalità anch'essa diretta e impositiva. Le proteste così realizzate risultano tendenzialmente dirette, al limite dell'aggressività e non facilitano nell'interlocutore il riconoscimento della propria responsabilità, una possibile riparazione o una soluzione intermedia. Anche in questo caso non si registrano particolari differenze nelle scelte realizzate da monolingui e plurilingui. Vediamo alcuni esempi tratti dal corpus.

Nell'esempio (3) B1 avvia la protesta per un comportamento scorretto del compagno attribuendogli la responsabilità con una Critica. Di fronte alla mancata risposta dell'amico introduce la Richiesta di riparazione con un Ordine. Il risultato è l'abbandono del gioco da parte del compagno che ha commesso la scorrettezza. In (4), invece, l'accusa esplicita di aver barato, non solo viene negata dall'interlocutore, ma viene ribadita ulteriormente dall'autore della protesta che finisce con interrompere il gioco, anziché ottenere delle scuse o una riparazione.

- 3) B1: guarda che non hai mica fatto una cosa corretta
 B2: non risponde
 B1: annulliamo il goal
 B2: abbandona il gioco
- 4) B3: ehi #0_2 hai barato
 B4: no non ho barato
 B3: sì che hai barato #0_2 adesso non voglio più giocare con te

In (5) il bambino impiega una strategia diversa, iniziando lo scambio comunicativo con una Richiesta di riparazione. Questa viene comunque realizzata con la strategia dell'Ordine, dunque una modalità diretta, che poco predispone l'interlocutore verso una reale riparazione. L'apertura del canale comunicativo attraverso *hei* è anch'essa una modalità diretta, poco cortese, di entrare in contatto con il compagno.

- 5) B5: ehi ridammi il mio dinosauro
 B6: no
 B5: ridammelo
 B6: no
 B5: maestra #0_4 B6 non mi dà il mio dinosauro

Anche nell'esempio (6), nonostante una maggior elaborazione nella formulazione del nucleo dell'atto, il risultato finale non è quello atteso dall'autore della protesta.

- 6) B7: ma perché mi sei venuto davanti io non ci vedo niente
 B8: chissene
 B7: allora lo vado a dire alla maestra #0_3 MAESTRA MAESTRA B2 mi è venuto davanti e io non riesco a vedere
 I: ma insomma bimbi #0_2 c'è posto per tutti
 B7: fa una pernacchia
 B8: me la paghi
 I: B7 stiamo scherzando?

B7 avvia lo scambio comunicativo esprimendo il suo giudizio negativo rispetto al comportamento del compagno, che si è seduto in modo da non permettergli di vedere correttamente ciò che l'insegnante sta proponendo. Nel farlo combina due strategie: con *ma perché mi sei venuto davanti* attribuisce la responsabilità dello stato negativo delle cose al compagno, richiedendo una giustificazione del suo comportamento, facendo così emergere in modo implicito la propria valutazione negativa, mentre con *io non ci vedo niente* sottolinea la ragione per cui è legittimo valutare negativamente il compagno e quindi

protestare. B7 non richiede espressamente una riparazione, ma lascia la parola al compagno, affidandogli implicitamente il compito di porre rimedio alla situazione deplorabile. Il compagno invece risponde manifestando un esplicito disinteresse rispetto alla situazione. B7 richiede a questo punto l'intervento di un adulto. L'insegnante avvia una proposta di possibile riparazione, facendo notare ai bambini come ci sia posto per entrambi, invitandoli dunque a trovare una soluzione alternativa, ma B7 reagisce offendendo il compagno con una pernacchia e B8 chiude lo scambio con una minaccia. L'insegnante a questo punto redarguisce B7 per la modalità con cui si rivolge al compagno. B7, dunque, non solo non riesce a vedere comodamente, ma finisce con l'essere redarguito dall'insegnante e col litigare con il compagno.

5.3. Quali strategie di mitigazione e atti di supporto impiegano?

L'analisi delle strategie di mitigazione e dell'impiego degli atti di supporto mostra come i bambini tendano a usare poco frequentemente questi strumenti. Solo in 10 interazioni su 36 (28%) infatti l'atto è modificato con uno o più modificatori e in 16 su 36 (44%) accompagnato da un atto di supporto. La Tabella 6 riporta la distribuzione dei modificatori e degli atti di supporto. Per quel che riguarda le scelte degli allievi plurilingui, si noti che in questo caso nelle loro interazioni non compaiono modificatori. Il campione numericamente limitato e la varietà di profili individuali non permette di interpretare questa osservazione: essa potrebbe essere influenzata da fattori individuali non distinguibili dalla variabile mono-plurilingue sulla base delle informazioni in nostro possesso. Il dato sottolinea comunque la difficoltà per i bambini di questa età nel gestire le strategie di mitigazione.

Tabella 6
Proteste, Modificatori e atti di supporto

Strategie	Occorrenze
<i>Modificatori Discorsivi</i>	
Riempitivi	4
Fatismi	1
<i>Modificatori Lessicali</i>	
Attenuatori	1
Rafforzatori	3
Intensificatori	2
Richiami	1
<i>Modificatori Morfosintattici</i>	
Condizionale	1
Imperfetto	1
<i>Atti di supporto - Appello</i>	
Lessicali	4
Interiezioni	12

I dati evidenziano, inoltre, come allo scarso uso di modificatori e atti di supporto si aggiunga un problema di selezione. I modificatori impiegati tendono, infatti, a rafforzare l'espressione del giudizio, aumentandone la minacciosità: ne è un esempio l'uso significativo di Rafforzatori e Intensificatori, presenti in ben 5 interazioni delle 10 caratterizzate dall'impiego di strumenti di mitigazione. Analogamente, gli atti di supporto sono di un solo tipo, Appello, realizzato in 4 casi con un nome proprio, mentre nei restanti 12 con interiezioni del tipo *hei, oh, dai*.

Nel complesso, la difficoltà a impiegare strumenti per modificare la forza illocutoria dell'atto, o prepararne il terreno, rafforzano l'effetto di tono brusco, aggressivo e non contestabile, già rilevato in §5.2, senza predisporre positivamente l'interlocutore verso una risoluzione della situazione.

6. L'intervento didattico

L'osservazione empirica descritta nelle pagine precedenti ha orientato i docenti rispetto ai reali bisogni di apprendimento degli allievi coinvolti e ha guidato la progettazione didattica di sperimentazioni dedicate all'atto comunicativo della protesta. Nel caso di allievi di 7-8 anni il docente ha potuto constatare, sulla base di dati empirici, come i bambini avessero già sviluppato diverse competenze rispetto all'atto di protesta: l'intervento didattico non doveva, dunque, essere progettato per insegnare loro a protestare, ma piuttosto mirato ad affinare ulteriormente le loro consapevolezze rispetto alla varietà di strumenti linguistici a disposizione del parlante. In particolare, l'attenzione poteva essere concentrata sulle diverse modalità di realizzazione dell'Espressione del giudizio e della Richiesta di Riparazione, sull'uso di strumenti di mitigazione della forza illocutoria e di atti di supporto. La progettazione didattica ne è risultata così facilitata: la cornice progettuale della ricerca-azione ha offerto una struttura di riferimento entro cui muoversi nell'organizzazione delle fasi di lavoro, mentre l'osservazione empirica ha permesso una più immediata messa a fuoco degli obiettivi da sviluppare nelle singole attività e una più mirata selezione dei materiali-stimolo.

Complessivamente, gli interventi didattici hanno avuto una durata complessiva di 6-8 ore distribuite su 3-4 lezioni, a cui si devono aggiungere le 2-3 ore dedicate all'osservazione iniziale. Le attività hanno seguito un'articolazione in quattro fasi (Osservare, Utilizzare, Riflettere e Fare esperienza) e sono state caratterizzate dall'impiego di varie tecniche. A partire dall'analisi delle proprie produzioni, combinate con alcuni stimoli video autentici, i bambini hanno avuto modo di esplorare gli usi linguistici in contesto, dedurre regolarità e differenze, raccogliere e organizzare secondo criteri i diversi modi per dire una stessa cosa, alternando fasi di riflessione implicita con spiegazioni esplicite. L'analisi meta-pragmatica in contesto è stata, inoltre, rinforzata da attività d'uso, più o meno controllate, in modo da favorire un reimpiego delle forme su cui si è lavorato (Ferrari, 2016). La tabella 8 presenta una visione complessiva degli interventi realizzati nelle quattro classi coinvolte in questo studio.

La prima fase *Osservare* aveva lo scopo di accompagnare i bambini nell'analisi e individuazione di ciò che fanno i parlanti con le parole. Sulla base dell'analisi delle competenze d'uso degli allievi, l'insegnante ha mirato le attività all'identificazione delle due macro-componenti dell'atto: nel caso dell'Espressione del giudizio lo scopo era principalmente un riconoscimento delle strategie già note, nel caso della Richiesta di riparazione, invece, l'obiettivo era portare l'attenzione degli allievi sulla più ampia gamma di strategie a disposizione dei parlanti. L'alternanza tra lavoro a piccoli gruppi e a classe intera favoriva discussioni puntuali, oltre che un maggior coinvolgimento di tutti gli allievi. Le diverse formulazioni emerse sono state condivise dalla classe e raccolte in un cartellone-Tassonomia.

Nella seconda fase *Utilizzare* gli allievi si mettevano nuovamente alla prova in situazioni comunicative e con formati di produzione più o meno controllati: DCT orali, dialoghi da completare con parole o battute mancanti o riformulazioni. Le attività venivano proposte prima individualmente o a coppie, poi condivise a grande gruppo, favorendo così la discussione rispetto alle scelte linguistiche in termini di effetto comunicativo, funzionalità e appropriatezza. Basandosi sull'analisi iniziale dei bisogni, l'insegnante ha avuto modo di focalizzare questa parte del lavoro sulla varietà di possibili formulazioni per esprimere una stessa componente dell'atto comunicativo. Le soluzioni proposte andavano ad ampliare la tassonomia di classe preparata con l'attività 1.

La terza fase *Riflettere* affinava ulteriormente l'attenzione sulla lingua, favorendo la riflessione intorno alle strategie di mitigazione e all'uso degli atti di supporto per preparare e sostenere la protesta. Di nuovo, basandosi sull'analisi iniziale, l'insegnante ha avuto modo di mirare questa parte del lavoro alle strategie di modificazione e agli atti di supporto. La riflessione sulla lingua era basata sul parlato prodotto dai bambini nelle attività precedenti. In particolare si sono scelti dialoghi che avevano portato a esiti diversi o comunque esemplificativi di varie modalità di gestione dell'atto. L'insegnante invitava la classe a trovare, ad esempio, somiglianze e differenze tra due o più interazioni, a identificare parole o espressioni specifiche cogliendone la funzione comunicativa. Infine, proponeva un reimpiego controllato di alcune forme linguistiche portando di nuovo gli allievi a riformulare o completare dialoghi. Questa fase di lavoro poteva prevedere esercizi uguali per tutta la classe o differenziati sulla base dei bisogni di apprendimento o del livello di competenza. Al termine delle attività linguistiche la classe elaborava un elenco di indicazioni utili per realizzare l'atto linguistico, arrivando a ricostruire insieme una sorta di norma d'uso.

La quarta fase *Fare esperienza* stimolava, invece, l'attenzione verso l'osservazione della lingua in contesti comunicativi reali. Ai bambini veniva assegnato il compito di osservare interazioni quotidiane e annotare esempi di dialoghi potenzialmente conflittuali da riproporre all'attenzione dei compagni in classe. Il

materiale raccolto permetteva ulteriori riflessioni e approfondimenti, favorendo sia un collegamento tra riflessione in aula e realtà linguistica, sia una ripresa dei contenuti trattati nel percorso didattico.

Tabella 7
Fasi e attività dell'intervento didattico

Fase	Attività	Focus
<i>Prima dell'intervento didattico</i>		
Condivisione di esperienze (1 ora)	Conversazione di gruppo su esperienze di litigio: cosa vuol dire litigare? Quali sono le situazioni a scuola in cui finisci con il litigare? Cosa fai o dici quando litighi?	Selezionare situazioni stimolo familiari e adatte all'età
Rilevazione (2 ore)	<i>Role play</i> a coppie su situazioni stimolo che elicitano atti di protesta	Osservare le modalità di gestione dell'atto comunicativo target
<i>Intervento didattico</i>		
Fase 1 Osservare (2 ore)	Attività a grande gruppo o a coppie basate su alcune trascrizioni dei <i>role play</i> svolti dagli studenti e alcuni video autentici. Individuare cosa fanno i parlanti con le parole, collegando lingua e funzioni comunicative. Raccolta delle strategie individuate in una prima tassonomia.	La struttura dell'atto di protesta e le due macro-componenti: Espressione del giudizio e Richiesta di riparazione
Fase 2 Utilizzare (2 ore)	DCT orale a partire da 2-3 delle situazioni impiegate per i <i>role play</i> . Elicitazione di possibili variazioni nella formulazione della protesta e arricchimento della tassonomia preparata in precedenza. Dialoghi da completare con parole o battute mancanti. Analisi di un video autentico in cui alcuni bambini protestano per un gioco di carte e richiesta di riformulazione a coppie della situazione cercando di evitare inutili litigi e gestendo a parole la protesta.	La struttura dell'atto di protesta e le possibili formulazioni linguistiche degli atti che lo compongono
Fase 3 Riflettere (2 ore)	A partire dai <i>role play</i> della fase 2, selezione delle formulazioni più efficaci e individuazione degli elementi linguistici che hanno orientato la scelta. Confronto di diverse interazioni che si differenziano principalmente nell'uso di mitigatori e presenza di atti di supporto. Reimpiego delle strutture individuate su nuovi esempi (riformulazioni e <i>cloze</i> mirati).	Atti di supporto e modificatori
Fase 4 Fare Esperienza (1 ora)	A grande gruppo definizione di una serie di indicazioni utili per protestare con efficacia: strategie generali, consigli e esempi. Osservazione della realtà: raccolta di esempi tratti da interazioni quotidiane a cui si partecipa o si assiste. Registrazione delle parole precise, delle strategie e modalità messe in atto dai parlanti. Riflessioni e approfondimenti.	Ripresa in contesto

7. Conclusione

L'espressione dell'atto di protesta è un'azione linguistica complessa, che richiede competenze sofisticate. L'analisi illustrata in queste pagine ha mostrato come i bambini di 7-8 anni non sempre riescano a esprimere verbalmente questo atto e frequentemente risolvano le situazioni di protesta con azioni fisiche mirate ad auto-riparare il torto subito. Quando impiegano strumenti linguistici tendono comunque a utilizzare un numero limitato di strategie: esprimono il giudizio con attribuzione diretta di responsabilità e raramente accompagnano la protesta con atti di supporto o modificatori. Ne consegue che le proteste, verbali o non, oltre a risultare tendenzialmente aggressive, non facilitano una risoluzione positiva della situazione. L'osservazione analitica delle produzioni evidenzia, inoltre, come nonostante la scarsa efficacia nella gestione dell'atto, i bambini siano consapevoli della complessità della protesta e dei rischi per la faccia di entrambi gli interlocutori. In diverse interazioni, infatti, si osserva la realizzazione di un'importante strategia di

negoziazione: nel primo turno viene esplicitata la sola componente espressiva, rimandando eventualmente la componente direttiva ai turni successivi, così da lasciare spazio all'interlocutore per proporre una riparazione. Purtroppo l'uso di atti come Accusa e Critica non aprono realmente la strada a una riparazione del compagno, e nei rari casi in cui si assiste a una più fine elaborazione della protesta, la difficoltà dell'interlocutore di cogliere le implicazioni delle scelte linguistiche del compagno, tendono comunque a inficiare negativamente il risultato di questo tipo di interazioni.

Un'indagine come quella riportata in queste pagine, per quanto limitata rispetto alla numerosità dei partecipanti e delle interazioni elicitate, ha interessanti ricadute dal punto di vista didattico. L'analisi offre indicazioni precise rispetto ai bisogni di apprendimento dei bambini: gli informanti del corpus non devono infatti imparare a gestire la protesta *tout court*, ma piuttosto affinare le modalità di realizzazione degli atti, ampliare l'uso e la gamma dei modificatori e imparare a gestire con maggior raffinatezza la preparazione dell'atto di protesta nell'interazione. Gli insegnanti possono dunque utilmente sostenere lo sviluppo linguistico e comunicativo dei loro allievi, selezionando opportunamente attività e stimoli linguistici e favorendo una riflessione meta-pragmatica specifica e mirata (Siegel, 2016). Per il suo carattere esplorativo, il presente studio è stato dedicato allo sviluppo di una progettazione didattica basata su dati empirici, rimandando a studi ulteriori l'efficacia di interventi didattici di questo tipo.

Dal punto di vista della ricerca, questo lavoro mette in luce alcuni punti di attenzione che possono essere ulteriormente indagati. Da un lato sarebbe utile osservare in prospettiva longitudinale le variazioni nella realizzazione dell'atto da parte degli allievi monolingui e plurilingui della scuola primaria, dall'altra ampliare il tipo di situazioni comunicative sia rispetto alla familiarità del contesto che dell'interlocutore, così da rilevare con maggior ricchezza di dettagli i bisogni linguistici dei bambini rispetto alla realizzazione di questo atto, complesso, ma chiaramente rilevante da un punto di vista relazionale. Si riconferma la necessità di monitorare con precisione anche gli effetti dell'intervento didattico e delle varie tecniche impiegate durante il percorso sia sulle produzioni dei bambini che sulle capacità di riflettere sulla lingua.

Riferimenti bibliografici

- Alcón Soler, Eva (2015). Pragmatic learning and study abroad: Effects of instruction and length of stay. *System*, 48, 62–74.
- Bardovi-Harlig, Kathleen (2015). Operationalizing conversation in studies of instructional effect in L2 pragmatics. *System*, 48, 21–34.
- Bazzanella, Carla (2005). *Linguistica e pragmatica del linguaggio*. Roma/Bari, Italia: Laterza.
- Bettoni, Camilla (2006). *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*. Roma/Bari, Italia: Laterza.
- Boxer, Diane (2003). Critical Issues in developmental pragmatics. In Alicia Martínez-Flor, Esther Usó-Juan & Ana Fernández Guerra (a cura di), *Pragmatic competence and foreign language teaching* (pp. 45–67). Castellón de la Plana, España: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Boxer, Diane (2010). Complaints: How to gripe and establish rapport. In Alicia Martínez-Flor & Esther Usó-Juan (a cura di), *Speech act performance. Theoretical, empirical and methodological issues* (pp. 163–178). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Press.
- Brown, Penelope, & Levinson, Stephen C. (1987). *Politeness. Some universal in language usage*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Cruz, Manuel P. (2015). Fostering EF/SL learners' meta-pragmatic awareness of complaints and their interactive effects. *Language Awareness*, 24 (2), 123–137.
- Félix-Brasdefer, César (2010). Data collection methods in speech act performance: DCTs, role plays and verbal reports. In Alicia Martínez-Flor & Esther Usó-Juan (a cura di), *Speech act performance. Theoretical, empirical and methodological issues* (pp. 41–56). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Press.
- Ferrari, Stefania, & Zanini, Roberta (2019). La pragmatica alla scuola primaria: tra ricerca e insegnamento. Un'osservazione longitudinale delle ricadute di una sperimentazione educativa. In Elena Nuzzo & Ineke Vedder (a cura di), *Lingua in contesto, la prospettiva pragmatica* (pp. 185–198). Milano, Italia: Officinaventuno.

- Ferrari, Stefania, & Zanoni, Greta (2017). Fare pragmatica nella scuola primaria: uno studio esplorativo sulle richieste. *Revista de Italiaística*, 35, 29–53.
- Ferrari, Stefania, & Zanoni, Greta (2018). Fare pragmatica per fare grammatica: un percorso sulla gestione verbale del conflitto. *Lingua in Azione*, 1, 13–22.
- Ferrari, Stefania, Nuzzo, Elena, & Zanoni, Greta (2016). Sviluppare le competenze pragmatiche in L2 in rete: problemi teorici e soluzioni pratiche nella progettazione dell'ambiente multimediale LIRA. In Cristiana Cervini (a cura di), *Interdisciplinarietà e apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L'apprendente di lingue tra tradizione e innovazione* (pp. 5–20). Bologna, Italia: Quaderni del CeSLiC – Centro di Studi Linguistico-Culturali.
- Gass, Susan, & Mackey, Alison (2007). *Data elicitation for second and foreign language research*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Leone, Paola, & Mezzi, Tiziana (2011). *Didattica della comunicazione orale*. Milano, Italia: Franco Angeli.
- Levinson, Stephen C. (2017). Speech acts. In Yan Huang (a cura di), *Oxford handbook of pragmatics* (pp. 199–216). Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Lo Castro, Virginia (2003). *An introduction to pragmatics: Social action for language teachers*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Lo Duca, Maria G. (2003). *Lingua italiana ed educazione linguistica*. Roma, Italia: Carocci Editore.
- Marocchini, Eleonora (2017). Politeness strategies in complaints in Italian: A study on IFL learners and Italian native speakers. *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 4(2), 75–96.
- Miglietta, Annarita, & Sobrero, Alberto (2011). Pratiche di grammatica nella scuola elementare: un'indagine. In Loredana Corrà & Walter Paschetto (a cura di), *Grammatica a scuola* (pp. 97–112). Milano, Italia: Franco Angeli.
- Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf.
- Nuzzo, Elena (2007). *Imparare a fare cose con le parole: Richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda*. Perugia, Italia: Guerra Editore.
- Nuzzo, Elena (2011). L'agire linguistico tra universali pragmatici e specificità culturali. In Rosella Bozzone Costa, Luisa Fumagalli, & Ada Valentini (a cura di), *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica, educativa* (pp. 139–155). Perugia, Italia: Guerra Edizioni.
- Nuzzo, Elena (2013). La pragmatica nei manuali di italiano L2: una prima indagine sull'atto linguistico del ringraziare. *Revista de Italianística*, 26, 5–29.
- Nuzzo, Elena, & Gauci, Phylisienne (2012). *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*. Roma, Italia: Carocci Editore.
- O'Discroll, Jim (2017). Face and (Im)politeness. In Jonathan Culpeper, Michael Haugh, & Dániel Z. Kádár (eds.), *The Palgrave handbook of linguistic (im)politeness* (pp. 89–118). London, United Kingdom: Palgrave MacMillan.
- Olshtain, Elite, & Cohen, Andrew D. (1983). Apology: A speech act set. In Nessa Wolfson, Elliot Judd (a cura di), *Sociolinguistics and language acquisition* (pp. 18–36). Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Ottaviani, Anna V., & Vedder, Ineke (2017). La protesta in italiano L2. *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 4(2), 97–114.
- Pallotti, Gabriele (2009). Descrivere le lingue: quale metalinguaggio per un'educazione linguistica efficace?. *Progetto PON Educazione Linguistica e Letteraria in un'Ottica Plurilingue*, MIUR–ANSAS, Recuperato da www.gabrielepallotti.it/pub/PallottiRiflessioneLinguaPub.pdf.
- Roever, Carsten (2011). Testing of second language pragmatics: Past and future. *Language Testing*, 28, 463–481.
- Rubino, Antonia, & Bettoni, Camilla (2006). Handling complaints cross-culturally: Italians vs. Anglo-Australians. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 35, 339–358.
- Rumbaut, Rubén G. (2004). Life stages, and generational cohorts: Decomposing the immigrant first and second generations in the United States. *International Migration Review*, 38(3), 1160–1205.

- Searle, John R. (1976). A classification of illocutionary acts. *Language in Society*, 5, 1-23.
- Siegel, Joseph (2016). Pragmatic activities for the speaking classroom. *English Teaching Forum*, 54(1), 12-19.
- Taguchi, Naoko (2015). "Contextually" speaking: A survey of pragmatic learning abroad, in class, and online. *System*, 48, 3-20.
- Tatsuki, Donna H., & Houch, Noel R. (a cura di). (2010). *Pragmatics: Teaching Speech Acts*. (TESOL classroom practice series). Alexandria, Virginia: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.
- Trosborg, Anna (1995). *Interlanguage pragmatics. Requests, complaints and apologies*. Berlin, Deutschland: Mouton de Gruyter.
- Trosborg, Anna (2003). The teaching of business English. In Alicia Martínez-Flor, Esther Usó-Juan, & Ana Fernández Guerra (a cura di), *Pragmatic competence and foreign language teaching* (pp. 247-281). Castellón de la Plana, España: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Appendice A

SITUAZIONI PROPOSTE NEI *ROLE-PLAY*

Che cosa direste in queste situazioni?

A scuola, il temperino

Bambino 1 ha prestato il temperino a bambino 2. Adesso bambino 1 ha bisogno del suo temperino e chiede a bambino 2 di restituirglielo. Bambino 2 non vuole darglielo perché dice di avere ancora bisogno del temperino.

A scuola, qui si imbroglia

Durante l'intervallo bambino 1 e bambino 2 stanno giocando a carte. Bambino 2 guarda la carta prima di pescare e cerca di imbrogliare mettendola sotto al mazzo. Bambino 1 se ne accorge e vuole annullare la partita.

A scuola, le patatine

Durante l'intervallo bambino 1 sta mangiando delle patatine. Bambino 2 prende un bel po' di patatine senza chiedere il permesso al compagno.

A scuola, copiare

Durante la verifica bambino 1 cerca di copiare il compito di bambino 2. A bambino 2 non piace che un compagno si metta a copiare il compito.

A scuola, le mie carte

Durante l'intervallo bambino 1 sta giocando da solo con le carte, bambino 2 vorrebbe giocare e prende le carte dalle mani di bambino 1 senza dire niente.

A scuola, la tuta nuova

Bambino 1 sta facendo merenda con un succo di frutta prima di andare in palestra, bambino 2 passa correndo e fa cadere il succo sporcando la tuta nuova di bambino 1.

In mensa, il mio posto

Bambino 1 prende una sedia per mettersi vicino a bambino 2. Poi bambino 1 si alza un attimo e va a bere. Bambino 3 prende il posto di bambino 1.

In aula video, il mio posto

I bambini guardano un filmato con l'insegnante. Bambino 1 si vuole sedere davanti. Bambino 2 prende il posto di bambino 1. Bambino 1 rivuole il suo posto, perché altrimenti non riesce a vedere bene il film.

A casa, il dinosauro

Bambino 1 ha preso il dinosauro di bambino 2 senza chiedere il permesso. Bambino 1 va da bambino 2 e rivuole il suo dinosauro.

A casa, fallo

Bambino 1 e bambino 2 stanno giocando a calcio. Bambino 1 fa un'azione scorretta per vincere la partita, bambino 2 se ne accorge e vuole annullare il goal.

A casa, cambiare canale

Bambino 1 sta guardando il suo cartone preferito alla televisione, bambino 2 prende il telecomando e cambia canale.

A casa, il mio giornalino

Bambino 1 sta leggendo il suo giornalino preferito, bambino 2 prende il giornalino di bambino 1 e involontariamente strappa una pagina.

Stefania Ferrari, Università del Piemonte Orientale
 stefania.ferrari@uniupo.it

- IT** **Stefania Ferrari** è ricercatrice presso l'Università del Piemonte Orientale, dove attualmente insegna Didattica delle Lingue Moderne. Ha seguito una varietà di progetti di ricerca nell'ambito del bilinguismo, dell'apprendimento dell'italiano in contesto scolastico, dell'educazione linguistica attiva, della pragmatica e della valutazione. Collabora come formatrice con scuole e comuni del nord Italia nel realizzare interventi per la promozione del successo scolastico degli allievi non italofoni. Scrive regolarmente per riviste rivolte a insegnanti, quali *Sesamo Interculturale* e *La Vita Scolastica*, dove cura sezioni dedicate all'insegnamento dell'italiano L2. È fondatrice della rete professionale Glottonaute.
- EN** **Stefania Ferrari** is an assistant professor at the Università del Piemonte Orientale, where she currently teaches Modern Language Pedagogy. She has carried out a variety of research projects in the fields of bilingualism, Italian language learning in educational contexts, active learning in linguistic education, pragmatics, and assessment. As an educator, she works with schools and municipalities in northern Italy to promote the academic success of non-Italian-speaking students. In addition to being the founder of the professional network Glottonaute, she publishes regularly in journals for educators, such as *Sesamo Interculturale* and *La Vita Scolastica*, in which she also manages sections dedicated to the teaching of Italian as a Second Language.
- ES** **Stefania Ferrari** es profesora ayudante en la Università del Piemonte Orientale, donde actualmente enseña Didáctica de las Lenguas Modernas. Ha participado en varios proyectos de investigación en los ámbitos del bilingüismo, del aprendizaje del idioma italiano en un contexto escolar, de la educación del aprendizaje lingüístico activo, de la pragmática y de la evaluación. Como educadora, trabaja con escuelas y municipios del norte de Italia en la promoción de actividades para el éxito académico de los estudiantes que no hablan italiano. Además de ser la fundadora de la red profesional Glottonaute, también publica en revistas dirigidas a profesores, como *Sesamo Interculturale* y *La Vita Scolastica*, en las que edita las secciones dedicadas a la enseñanza del italiano como segunda lengua.