

INDICE

PREMESSA	9
Realtà multiculturali	9
1- INTERLINGUA.....	11
1.1 Introduzione.....	11
1.2 Che cos'è l'interlingua?.....	12
1.3 L'acquisizione della L2: alcuni paradigmi teorici	14
1.4.2.1 Comunicare in L2	16
1.4.1 Competenza e abilità comunicative.....	16
1.5 Le ricerche sull'interlingua.....	18
1.5.1 Le fasi di apprendimento dell'interlingua	18
1.5.2 Le sequenze di apprendimento della L2.....	20
1.6 Acquisizione della morfologia verbale in L1	27
1.6.1 La temporalità	28
1.6.2 La modalità.....	30
1.7 Acquisizione della morfologia verbale in L1 e in L2: un confronto	30
2- METODOLOGIA DELLA RICERCA.....	33
2.1 Introduzione.....	33
2.2 Il contesto e gli alunni coinvolti	34
2.3 La trascrizione: convenzioni.....	36
2.4 La fase sperimentale della ricerca	37
2.4.1 Fase di elaborazione.....	37
2.4.2 Prima fase: la narrazione di sé attraverso gli oggetti	37
2.4.2.1 Osservazioni sulla prima fase	40
2.4.3 Seconda fase: i task	40
2.4.3.1 Definizione di task	40
2.4.3.2 Modalità di somministrazione.....	41

2.4.3.3 Archiviazione dei dati	41
2.4.3.4 Conversazione semi-libera: racconto di eventi passati	42
2.4.3.5 Descrizione di immagini statiche: i tavoli apparecchiati e la piazza	42
2.4.3.6 Storie per immagini: storia del pesce e storia dei genitori che litigano	44
2.4.3.7 Storie per immagini: Frog story	45
2.4.3.8 Racconto di un filmato	46
2.5 Conclusioni: prime osservazioni	46
3- ANALISI DEI TASK.....	47
3.1 Analisi quantitativa e qualitativa	47
3.2 Il passato prossimo: analisi.....	48
3.2.1 Dalle trascrizioni alle prime tabelle	48
3.3 Confronto tra task	51
3.3.1 La conversazione semi-libera.....	53
3.3.2 Descrizione di immagini statiche: i tavoli.....	56
3.3.3 Descrizione di immagini statiche: la piazza.....	59
3.3.4 Storie per immagini: la pesca.....	61
3.3.5 Storie per immagini: il litigio.....	64
3.3.6 Storie per immagini: la frog story	66
3.3.7 Racconto di un filmato	68
3.4 Osservazioni generali	69
4- ACCURATEZZA NELLA PRODUZIONE DI PASSATI PROSSIMI: confronto tra nativi e non nativi	73
4.1 La conversazione semi-libera	74
4.2 Descrizioni di immagini statiche	76
4.2.1 I tavoli apparecchiati	76
4.2.2 La piazza	77
4.3 Storie per immagini	79
4.3.1 La pesca.....	79
4.3.2 Il litigio.....	80
4.3.3 La frog story.....	82

4.4 Racconto di un filmato	84
4.5 Confronto globale tra i due gruppi	86
PER CONCLUDERE	89
ALLEGATI	91
BIBLIOGRAFIA:	177

Ringraziamenti

Grazie ai miei genitori, che mi hanno permesso di frequentare l'università; grazie al prof. Gabriele Pallotti, che con pazienza ed entusiasmo si è reso disponibile e mi ha guidata durante il percorso finale.

Grazie alle mie compagne, con le quali ho condiviso emozioni che mi hanno fatto crescere. Un grazie particolare a Elisa, Silvia e Laurence, il mitico gruppo di ricerca: "Abbiamo lottato fino all'ultimo ma ce l'abbiamo fatta!"

Grazie ai bambini che ho incontrato lungo il mio percorso, ai loro sguardi incuriositi, ai loro sorrisi ingenui, alla loro curiosità. Un doveroso ringraziamento alla scuola "C. Collodi", che mi ha permesso di terminare il corso di studi, accogliendomi gentilmente.

Grazie a chi ha sempre creduto in me e alle persone che quotidianamente mi stanno vicino.

*A coloro che lavorano nella scuola e in altri contesti educativi,
per gli immensi sforzi necessari, ma anche per le inappagabili soddisfazioni
ricevute.*

PREMESSA

Realtà multiculturali

La scuola di oggi è alle prese con molteplici cambiamenti, di natura sociale, organizzativa, professionale, relazionale. Un momento nel quale si individuano nuovi bisogni d'apprendimento e di sviluppo, si cerca di organizzare le risposte più adeguate alle esigenze specifiche, si sperimenta l'efficacia di risorse e dispositivi. Uno di questi mutamenti è sicuramente connesso con la presenza di alunni di nazionalità straniera.

Essi hanno al tempo stesso bisogni uguali e specifici rispetto ai compagni di banco italiani: sono alle prese con gli stessi compiti di sviluppo, ritmi di crescita, desideri e timori, ma devono affrontare anche sfide specifiche e peculiari: apprendere una nuova lingua (e quindi anche una diversa rappresentazione del mondo) per comunicare e per studiare; riorientarsi rispetto allo spazio e al tempo, alle regole esplicite e implicite del nuovo ambiente, sentirsi accolti e accettati nel gruppo dei pari, crescere tra riferimenti, aspettative e appartenenze differenti.

Questo contesto ha stimolato l'interesse della linguistica applicata sul tema della valutazione delle competenze linguistiche in italiano L2. Si è avvertita l'esigenza di elaborare strumenti per descrivere in modo equo ed efficiente le competenze degli apprendenti, al fine di programmare interventi didattici e valutarne l'efficacia, e per certificare il livello da essi raggiunto. Tale bisogno è risultato particolarmente urgente in ambito scolastico, dove una buona valutazione (iniziale, in itinere e finale) e il conseguente adattamento della programmazione, possono giocare un ruolo fondamentale nel raggiungimento del successo scolastico e favorire quindi l'inserimento sociale degli studenti come cittadini attivi e partecipi.

Ma quali sono gli strumenti più idonei per misurare la competenza linguistica di un alunno straniero nel suo processo di acquisizione dell'italiano come seconda lingua?

La presente ricerca cerca di rispondere a questa domanda, riflettendo su quali strumenti possano essere più idonei per la misurazione e per la conseguente valutazione delle competenze linguistiche degli alunni stranieri.

1- INTERLINGUA

1.1 Introduzione

Emigrare dalla propria patria e integrarsi in un nuovo paese non è facile. Ricostruire nuovi legami, avere a che fare con un nuovo sistema, con le sue abitudini, usi e costumi, fare i conti con un nuovo sistema linguistico-comunicativo, sono solo alcune delle tante problematiche a cui vanno incontro adulti e bambini che arrivano in un nuovo paese. In tale contesto il bisogno linguistico rappresenta uno dei bisogni primari che, assieme al cibo e al lavoro, è necessario per la sopravvivenza sia fisica che psicologica e sociale.

Apprendere un sistema linguistico diverso da quello materno, denominato **seconda lingua**¹ (o L2), è un compito complesso, che richiede l'acquisizione di più competenze. E' infatti qualcosa di diverso e di molto più articolato rispetto al sapere comunicare, conoscere le regole e le strutture del periodo: significa imparare ad *abitarla*, a entrare a far parte della nuova comunità linguistica e culturale e a dividerne i principi e le regole (Favaro, 2002, pp.257-258).

Ma come si apprende una seconda lingua? Principalmente si apprende una lingua attraverso l'ascolto dei nativi e interagendo con essi, tramite cioè l'*esposizione* alla L2. Il materiale linguistico a cui è esposto l'apprendente è detto *input*.

' tutto ciò che viene detto rivolgendosi a lui, tutto ciò che viene pronunciato in sua presenza, tutto ciò che incontra scritto nella L2 (Pallotti, 1998, p.151).

Sulla base di tale *input*, dapprima ascoltato poi analizzato e interiorizzato, l'apprendente elabora, più o meno consapevolmente e gradualmente, la sua competenza nella nuova lingua.

¹ Pallotti (1998, p. 13) definisce la seconda lingua come una lingua appresa nel paese dove essa viene parlata abitualmente (es. l'italiano appreso in Italia dagli immigrati)

1.2 Che cos'è l'interlingua?

Con il termine **interlingua** ci si riferisce alla lingua degli apprendenti non nativi, di chi, cioè, sta tentando di impadronirsi di un nuovo sistema linguistico, intendendo con essa ciò che l'apprendente **conosce** e **utilizza**.

Bettoni la descrive con le seguenti caratteristiche: “Essenzialmente è un sistema. E' dinamica. Si sviluppa in una serie di stadi. Questi stadi sono generalmente comuni agli apprendenti ma al loro interno c'è notevole varietà. Inoltre, è influenzata dalla L1.” (Bettoni 2001 p.8).

Per riferirsi a questo stesso oggetto sono state usate, da vari ricercatori, altre denominazioni: “sistema approssimativo o provvisorio”; “competenza transitoria”; “dialetto idiosincratico”; “varietà di apprendimento”. Ognuna di queste definizioni potrebbe essere accettata valida in quanto mette in risalto un aspetto diverso dello stesso fenomeno. Il termine che però si è diffuso nell'uso comune, quello di *interlingua*, è stato proposto nel 1972 da Larry Selinker.

I bambini e i ragazzi che apprendono l'italiano come lingua seconda seguono un processo lungo e faticoso, attraversando stadi evolutivi intermedi che presentano fra loro molte affinità e alcune differenze, indipendentemente dalla loro lingua d'origine. La comparsa di fenomeni simili e forme ricorrenti nelle produzioni iniziali denota che lo sviluppo della L2 procede secondo un ordine prevedibile ed è governato da regole ben precise.

Pallotti afferma che:

La nozione di interlingua cerca di dar conto del fatto che le produzioni di un apprendente non costituiscono un'accozzaglia di frasi più o meno devianti, più o meno costellate di errori, ma un sistema governato da regole ben precise, anche se tali regole corrispondono solo in parte a quelle della lingua d'arrivo. (Pallotti 1998 p.21)

Essa costituisce un vero e proprio sistema di regole, con la sua logica e coerenza interna. Si potrebbe definire come la lingua imperfettamente posseduta dall'apprendente che studia la L2. L'interlingua è un sistema provvisorio, soggetto a continue revisioni e riorganizzazioni determinate dall'acquisizione di nuovi “tratti”, ovvero nuovi morfemi, nuove parole, nuove regole. Tali revisioni rappresentano il risultato dello sforzo compiuto per avvicinarsi alla lingua obiettivo, e consentono di rispondere sempre

meglio a bisogni comunicativi gradualmente più complessi e al desiderio di integrarsi nella società dei parlanti della L2.

E' necessario pensare all' *interlingua* come a una nuova lingua, come tale va analizzata in se stessa e non rapportata alla L2. Spesso, nella valutazione del sistema linguistico, ci si basa su ciò che i bambini *non sanno fare* e si utilizzano espressioni come "errore", "non ha imparato a fare X", "sbaglia la regola Y". Il concetto di *interlingua*, invece, è positivo e presuppone un modo di valutare alternativo, in quanto privilegia la dimensione del **saper fare** dell'apprendente. Ad esempio, l'espressione *dicati*, anziché *detti*, non è da interpretare come ignoranza della norma della L2, ma come conoscenza della regola di formazione del participio passato, derivata dall'input dell'ambiente linguistico in cui ricorrono forme come *mangiati*, *portati*, *andati*, ecc. La presenza di tali sovra-generalizzazioni dovrebbe indicare alle insegnanti che è il momento di intervenire didatticamente. In questa fase, infatti, l'apprendente ha appreso il principio generale; si può passare quindi all'insegnamento di nuove regole più specifiche o delle eccezioni.

In quest'ottica, quindi, l'acquisizione della L2 viene considerata dal punto di vista dell'apprendente, che, attraverso la formulazione di ipotesi, costruisce il sistema linguistico della lingua di arrivo. Favaro definisce l' *interlingua* lingua "di mezzo" (Favaro 2002 p. 91), poiché si colloca in un continuum fra la L1 e la L2. E' una lingua di confine, che è influenzata dalla lingua materna, dal nuovo contesto e da elementi non appartenenti né all'una né all'altro. Tali elementi sono frutto di ipotesi formulate in base a conoscenze generali del linguaggio, non specifiche delle due lingue in gioco. Attraverso le ipotesi, l'apprendente cerca attivamente di produrre regole sempre più efficaci e sempre più "vicine" alla lingua di arrivo.

Non è più L1, ma è una lingua **in continua evoluzione** verso la L2 che costituisce il punto di arrivo auspicato. Il percorso verso tale traguardo è in larga parte comune a tutti gli apprendenti, mentre variano parecchio la velocità con la quale si compie il percorso e l'esito finale che si raggiunge. Infatti, mentre alcuni imparano perfettamente la L2, molti altri si fermano lungo la via.

1.3 L'acquisizione della L2: alcuni paradigmi teorici

Quello dell'acquisizione delle lingue seconde è sempre stato un tema oggetto di osservazioni e studi fin dall'antichità. Il problema di comunicare con parlanti di altre lingue è stato sentito fin dal passato, ogni volta che popoli con sistemi linguistici differenti si sono trovati in contatto per viaggi, guerre, affari. Lungo il lasso di tempo che va dall'Età antica all'Età moderna si sono succedute varie teorie glottodidattiche centrate principalmente sulla metodologia migliore per insegnare le lingue. Pochi sono stati invece gli studi che si sono soffermati sul processo di acquisizione in sé.

Gli studi intrapresi negli anni Quaranta e Cinquanta sono stati particolarmente importanti in quanto hanno fornito un importante contributo nello studio della seconda lingua.

Fino a quegli anni l'acquisizione linguistica era ritenuta un'assunzione di **abitudini** e comportamenti linguistici, appresi tramite l'*imitazione* di un modello, la *ripetizione* prolungata delle sequenze d'azione da apprendere e il *rinforzo*. La convinzione era che la lingua materna influenzasse la lingua di arrivo, dando luogo a delle interferenze nella pronuncia; in questo modo le abitudini linguistiche precedentemente acquisite diventavano un ostacolo all'apprendimento di nuove lingue. Per prevenire gli errori dovuti all'influsso della L1, in quegli anni si sviluppò un modello fondato su un'**analisi** "comparata", detta **contrastiva**, che confrontava le L1 dei vari apprendenti con la L2 in questione per riuscire a fare previsioni sulle aree in cui gli apprendenti avrebbero incontrato le maggiori difficoltà acquisizionali. Per esempio, confrontando il sistema fonologico dell'inglese con quello italiano, è emerso che in italiano non esistono i fonemi interdentali. Ciò deve essere tenuto in considerazione dagli insegnanti, che dovranno avere maggior riguardo verso tale aspetto difficile per gli allievi italofoeni (Chini, p.263).

In contrasto con le teorie comportamentiste, negli anni Sessanta si sviluppò una nuova teoria dell'apprendimento linguistico, fondata da Noam Chomsky. Chomsky riteneva che l'imitazione dei modelli e l'interiorizzazione delle abitudini, nel bambino che sta imparando la sua prima lingua, non fossero sufficienti a spiegarne il definitivo apprendimento. Egli sosteneva piuttosto che il bambino stesse scoprendo delle *regole*. Tale scoperta non può avvenire in maniera semplicemente induttiva, in quanto i dati linguistici a cui il bambino è esposto sono troppo pochi e frammentati. Infatti

l'apprendente riceve input non sufficientemente graduati e sistematicizzati e la varietà dei modelli (diversificati per situazione, argomento, canale di trasmissione, ecc.) risulta troppo complessa per essere codificata.

Chomsky parla allora di un processo creativo facente leva su una facoltà di linguaggio innata, chiamata **Grammatica Universale** (GU). Essa guida il bambino nell'acquisizione dalla sua L1 ed ha il compito di fornirgli solo un insieme molto ridotto di ipotesi possibili sulle regole grammaticali della lingua da acquisire.

Citando lo stesso Chomsky:

La GU è considerata come una caratterizzazione dello stato iniziale prelinguistico del bambino. [...] La Grammatica Universale non viene imparata ma è già presente nella mente; i dati provenienti dalla lingua fissano la grammatica situata nella mente in una delle poche combinazioni permesse. (Chomsky, Cook, 1990, p.256)

Gli studiosi della **psicologia cognitiva**, opponendosi al filone comportamentista, percepiscono l'apprendente come un agente attivo, alla continua ricerca di dati per confermare ed elaborare nuove ipotesi autonomamente; non si basano solo sul comportamento osservabile, ma introducono termini che hanno a che fare con la sfera cognitiva intangibile degli apprendenti come concetto, memoria, mente, attenzione, strategia. Essi pongono l'accento sulle *strategie* messe in opera dall'apprendente per ricostruire le regole che governano il sistema della lingua di arrivo.

In un simile clima intellettuale l'analisi contrastiva non trovò più molti sostenitori. Ebbero invece molte adesioni, verso la seconda metà degli anni Sessanta, quegli studi denominati **analisi degli errori**. Il fondatore di questa nuova disciplina fu S. Pit Corder, autore dell'articolo *The significance of learner's errors* (La significatività degli errori dell'apprendente). In questo articolo egli afferma che commettere errori è "un modo per l'apprendente di mettere alla prova le sue ipotesi sulla natura della lingua che sta imparando", definendoli una "finestra" sul "sillabo incorporato dell'apprendente" (Corder 1981 [1967], p.11, cit. in Pallotti pp. 19-20). In questa nuova ottica l'apprendente è considerato un soggetto attivo che formula ipotesi e mette in opera strategie che gli consentono di apprendere la lingua d'arrivo. Alcune di esse sono più orientate sulla L1, altre sulla L2, altre sfruttano modalità indipendenti da entrambe. Alcune rappresentano il tentativo, da parte dell'apprendente, di aggirare il problema "rinunciando ad almeno parte del proprio intento comunicativo" (Rubino 1998 p. 274, cit. in Lo Duca p. 229); altre, al contrario, rivelano lo sforzo cognitivo dell'apprendente

di azzardare, di tentare nuove strade pur di trasmettere un certo messaggio, senza lasciarsi scoraggiare dalle difficoltà. Gli errori non devono essere interpretati semplicemente mettendo a confronto i sistemi linguistici della L1 e della L2, ma devono essere spiegati a partire da tali strategie. Tuttavia non è stata negata totalmente l'idea dell'influenza della lingua materna sulla lingua seconda; essa fu ridimensionata e riconcettualizzata come una delle strategie usate dall'apprendente nel processo di acquisizione della L2.

Negli stessi anni, precisamente nel 1972, Larry Selinker introduce per la prima volta il termine **interlingua**, definendolo “un sistema linguistico separato [...] che risulta dai tentativi, da parte di un apprendente, di produrre una norma della lingua d'arrivo” (Selinker 1972, p. 214, cit. in Pallotti, p. 20). Questa visione riconosce definitivamente la partecipazione dell'apprendente che, costruisce un suo proprio sistema linguistico, con la finalità di avvicinarsi alla L2.

1.4.2.1 Comunicare in L2

1.4.1 *Competenza e abilità comunicative*

Apprendere una lingua seconda significa affrontare un percorso articolato e complesso, fatto di prove e verifiche di modalità di relazione con gli altri nei diversi contesti. L'alunno straniero incontra un duplice problema: non solo le convenzioni comunicative, ma anche quelle sociali a cui è abituato gli suggeriscono comportamenti che possono rivelarsi “dissonanti” rispetto a quelli degli altri.

Accanto alle regole che riguardano il vivere sociale l'alunno dovrà acquisire anche le relative competenze linguistiche per la comunicazione. E' proprio della comunicazione che si tratterà in questo paragrafo, in particolare della **competenza comunicativa**.

Pallotti la definisce attraverso quattro livelli: al primo livello si trova la capacità di compiere *atti linguistici*, descritti come “azioni compiute mediante il linguaggio” (Pallotti 1998 p. 108): un ordine, una domanda, una scusa, ecc. Vi sono modi diversi per realizzare uno stesso atto linguistico a seconda del contesto e dell'interlocutore al quale ci si rivolge. Le domande: *Scusi, mi potrebbe fare un caffè? Mi fa un caffè? Mi fai un caffè? Fammi un caffè.* rappresentano la stessa azione. Le prime tre sono domande che

in realtà non hanno la funzione di domandare un'informazione, sono forme di cortesia, mentre solo l'ultimo enunciato è un ordine. Nei primi casi si parla di atti linguistici indiretti, l'ultimo invece rappresenta un atto linguistico diretto.

Un secondo livello riguarda la capacità di costruire *sequenze di frasi* che siano pertinenti al contesto. Se alla domanda *Che ore sono?* si ottiene come risposta *Sto bene, grazie*, non è avvenuto uno scambio comunicativo, anche se le frasi sono grammaticalmente corrette. E' grazie alla competenza comunicativa che si producono frasi appropriate in relazione alle situazioni.

Un altro livello riguarda gli *indizi di contestualizzazione*, che aiutano ad interpretare una frase al di là del suo significato letterale. L'esclamazione *Come sei simpatico!* può avere diversi significati a seconda che lo si dica per fare un complimento a qualcuno, oppure in tono ironico, sottintendendo in realtà il contrario.

Infine, all'ultimo livello, spesso posta in secondo piano, si trova la *conoscenza del mondo*. Questa fase è influente e significativa quando si ha a che fare con culture diverse, tra le quali possono insorgere fraintendimenti dovuti al differente significato e alle differenti interpretazioni che si è soliti dare a parole e gesti.

Ai fini della didattica è importante la distinzione fatta da Jim Cummins tra **abilità comunicative interpersonali di base** (BICS, *basic interpersonal communication skills*) e **competenza linguistica cognitivo-accademica** (CALP, *cognitive academic language proficiency*). Le Bics sono abilità conversazionali, che generalmente si sviluppano per prime, entro uno o due anni; la competenza linguistica cognitivo-accademica, invece, è composta delle capacità correlate con le singole attività per imparare e per esprimere i contenuti appresi, è più complessa da raggiungere, occorrono infatti dai cinque ai sette anni. La durata prevista da Cummins per lo sviluppo di queste competenze deve essere considerata relativa, in quanto in tale processo intervengono delle variabili individuali, quali la lingua materna, l'età, la scolarità precedente, e della variabili legate al contesto di accoglienza, relative alle caratteristiche della L2, che possono agevolare o ostacolare l'apprendimento, velocizzando oppure rallentando i tempi necessari.

Un bambino straniero inserito nella realtà linguistica del paese ospitante deve sviluppare entrambe le abilità: saper comunicare ogni giorno con i diversi interlocutori che incontra, e saper padroneggiare la nuova lingua per studiare, apprendere le diverse discipline e i linguaggi specifici e settoriali. A volte un bambino che ha una buona padronanza delle abilità comunicative (Bics) può trarre in inganno e dare l'impressione

che abbia un'altrettanto buona competenza "cognitivo- accademica" (Calp). La relazione non è così automatica. Se viene dato il seguente problema: "Luca ha dieci palline, mentre Elena ne ha tre in meno. Quante palline ha Elena?" (Favaro 2002 p. 78), a livello della Bics la parola "meno" potrebbe suggerire una sottrazione, perché quotidianamente si usa per togliere qualcosa, mentre a livello della Calp il bambino può concettualizzare correttamente $10 - 3 = 7$. Per potersi definire inserito nel nuovo contesto scolastico e per poter seguire il curriculum comune, lo studente straniero deve riuscire a sviluppare sufficientemente entrambe le abilità.

E' importante che gli insegnanti siano consapevoli delle differenze strutturali e cognitive tra l'italiano per comunicare e l'italiano per studiare e debbono essere a conoscenza dei diversi itinerari cognitivi che l'apprendimento di questa lingua prevede.

1.5 Le ricerche sull'interlingua

1.5.1 *Le fasi di apprendimento dell'interlingua*

I numerosi studi sull'acquisizione dell'italiano come seconda lingua dimostrano che tale processo di apprendimento procede secondo tappe ben precise, che si ripetono abbastanza regolarmente negli apprendenti e che sono indipendenti dalle loro lingue materne. Di seguito verranno presentate le fasi di acquisizione dell'interlingua, a ognuna delle quali corrispondono caratteristiche diverse. E' importante sottolineare che tali varietà rappresentano le tappe del percorso del bambino straniero che, a partire dalla L1, apprende la L2. Queste varietà non sono delimitate da confini precisi, ma rappresentano un *continuum*.

1.5.1.1 La fase del silenzio

Quando si impara una nuova lingua, generalmente prima di produrre vere e proprie frasi o parole, si attraversa un fase più o meno lunga di silenzio.

Tale momento è necessario all'apprendente per analizzare l'input, individuare le sue parti più salienti, memorizzarle e identificare strutture utili e frequenti nelle interazioni quotidiane. In questo periodo, che può durare da qualche giorno a due o tre mesi, non è positivo forzare l'apprendente a comunicare. Il silenzio è utile al bambino per riorganizzare la realtà e assegnare nuovo senso alle cose che lo circondano e nel fare

ciò si serve sia delle categorie della sua cultura d'origine, sia di categorie nuove, apprese nella nuova società. Gli insegnanti non si devono intimorire di fronte a un bambino appena arrivato che anche dopo un mese non parla ancora. Questi dovrebbero invece programmare attività che non prevedano immediatamente la produzione orale dell'alunno. Saranno poi il rapporto quotidiano con il bambino, l'osservazione del suo comportamento, dei suoi gesti e delle relazioni che instaura con i compagni, a far capire agli insegnanti se si tratta di un silenzio dell'attesa, utile e propedeutico alla produzione, oppure se è un silenzio vuoto che segnala disagio e rifiuto del nuovo contesto.

Gradualmente il discorso emerge, più o meno lentamente e in maniera naturale, e consiste inizialmente in parole singole, brevi frasi ed espressioni di routine. Le prime parole utilizzate, servono ad esempio per *sollecitare l'attenzione* (guarda, maestra, NOMI PROPRI), per *regolare l'interazione* (sì, no, grazie), per *riferirsi a oggetti o eventi* (questo, quello, così), per *descrivere e valutare* (bella, grande, mio, buono) (Pallotti, 1998). Questi sono termini ed espressioni che l'alunno incontra frequentemente nei diversi contesti quotidiani.

1.5.1.2 Dalla fase pre-basica alle interlingue avanzate

Quando l'apprendente comincia a produrre output in L2 generalmente percorre tre fasi.

La prima in ordine temporale è detta **pre-basica**.

Essa è caratterizzata dal *pragmatic mode*, cioè dall'utilizzo di mezzi pragmatici di comunicazione quali l'uso della gestualità e la chiamata in causa del contesto. Ad esempio, un apprendente che non conosce il nome di un oggetto, per farsi capire può indicarlo o utilizzare la mimica. Un altro modo possibile è attraverso la richiesta di cooperazione, per mezzo di domande quali *Come si dice ...? Puoi ripetere?* (Rubino, 1998 in Lo Duca 2003, p.232), o ancora, l'apprendente può ripetere una o più parole dell'interlocutore come segnali di partecipazione o tentativi di memorizzazione (Pallotti, 1999a in Lo Duca 2003, p.232), in ultimo, egli può produrre una commutazione di codice, cioè attraverso l'utilizzo di elementi della propria L1.

In questa fase è tipica anche la memorizzazione di parole usate senza riguardo alla morfologia (elementi lessicali) e di sintagmi e frasi appresi per imitazione e non analizzati (formule o routine). Per esempio, un apprendente che domanda *Come ti chiami?* oppure che afferma *Ho finito*, formula degli enunciati corretti, ma ciò non

significa che abbia appreso le regole sottostanti. Si tratta di frasi ad elevata frequenza, che possono venire interiorizzate come un'unica parola o come “moduli prefabbricati del linguaggio” (Pallotti, 1998, p.25) che l'apprendente non è in grado di smontare perchè non ne ha appresa la logica grammaticale. L'organizzazione della frase è di tipo nominale. Il lessico serve anche per esprimere concetti quali la dimensione temporale (per esempio si usa *prima* per esprimere il passato) (Favaro 2002, p. 94).

Successivamente, il *pragmatic mode* viene sostituito gradualmente dal *syntactic mode*, una modalità più grammaticale. Nella seconda fase, denominata **basica**, si comincia a sviluppare la morfologia, che nella fase precedente non era al centro dell'attenzione perché poco chiara, molto complessa, e legata a elementi poco visibili quali desinenze o suoni terminali delle parole. L'apprendente è molto più autonomo dal punto di vista comunicativo e il suo lessico, più ricco, gli consente di farsi comprendere in modo esauriente, seppure con uno stile “telegrafico”. In questa fase sono ancora presenti le strategie lessicali per rendere la morfologia. Le frasi cominciano ad organizzarsi attorno a un verbo, anche se in una forma non finita, nella quale restano inespresi morfologicamente molti tratti (modo, tempo, persona, ecc.). Essi sono prodotti in una forma basica, cioè all'infinito o al presente. Le regole che sono state apprese spesso vengono sovraestese e generalizzate: usate cioè anche in contesti non appropriati.

Infine, nelle **fasi più avanzate**, la competenza linguistica posseduta tende ad avvicinarsi sempre di più alla lingua obiettivo. In particolare si avvicina alla lingua che i parlanti nativi usano in contesti informali. La morfologia diviene più ricca e regolare, la sintassi più complessa (compaiono le subordinate), i verbi sono flessi.

1.5.2 Le sequenze di apprendimento della L2

Le ricerche non si sono limitate alla descrizione delle varietà di interlingua, da quelle iniziali a quelle più avanzate, ma sono stati condotti studi anche sulle sequenze di apprendimento relative a particolari fatti morfosintattici (l'ordine delle parole in tedesco, la negazione in inglese, tedesco, francese e italiano, la morfologia verbale e nominale nell'italiano, la strutturazione della frase in italiano, ecc.). In questo paragrafo viene presentato il quadro generale del percorso di acquisizione del sistema verbale, basandosi sul lavoro svolto da un progetto di ricerca denominato “Progetto di Pavia”, a

cui hanno collaborato numerosi ricercatori (Giacalone Ramat, Vedovelli, Andorno, Chini, Ferraris, Banfi, e colleghi). Successivamente viene descritta la sequenza dei tempi e dei modi con cui gli apprendenti costruiscono a poco a poco nelle loro interlingue il sistema verbale, avvicinandosi a quello della lingua obiettivo.

1.5.2.1 Il sistema verbale

Le ricerche condotte dal “Progetto di Pavia”, in particolare da Banfi e Bernini (Banfi, Bernini, in Giacalone Ramat, 2003), relative all’acquisizione del verbo in apprendenti stranieri, dimostrano che il processo di acquisizione inizia già nelle prime fasi, per poi definirsi sempre meglio, con la graduale costruzione del sistema verbale della lingua di arrivo nelle sue dimensioni nozionali e nella codificazione morfologica di queste. La seguente tabella riassume i tratti caratteristici delle varietà di apprendimento iniziali.

Tratti	Varietà		
	prebasica	basica	postbasica
Categorie grammaticali	nessuna	predicato e argomenti	nomi, verbi
Morfologia	nessuna	<i>forma base dei verbi</i>	<i>verbi e nomi</i>
Organizzazione dell’enunciato	pragmatica	semantico-sintattica	<i>flessi sintattica</i>
Dipendenza del contesto	estrema	minore	bassa

(Klein, Perdue, 1992, in G.Ramat, 2003, p.84)

A partire dalla varietà basica, l’enunciato si struttura in termini di predicato e argomenti ed emerge la distinzione fra le categorie grammaticali di nome e verbo. La stessa varietà è rappresentata anche dall’abbandono dell’organizzazione pragmatica dell’enunciato, tipica della fase iniziale prebasica, a favore di un’organizzazione semantico-sintattica. Allo stadio più avanzato si sviluppano le categorie flessive di nomi e verbi, che consentono di organizzare l’enunciato in termini sintattici. Parallelamente a ciò, si nota un calo della dipendenza degli enunciati dal contesto, che da estrema nella varietà prebasica, diventa bassa nelle interlingue più avanzate.

1.5.2.2 La temporalità

Prima di analizzare gli stadi che rappresentano il processo di acquisizione della temporalità in L2, è bene fare una breve riflessione su qual è il compito dell'apprendente in quest'area. Nell'apprendimento della lingua materna il bambino impara a distinguere i concetti legati al tempo contemporaneamente ai relativi elementi linguistici; nell'apprendimento di una seconda lingua, invece, il discente non ripercorre tutto l'iter di apprendimento, ma deve "in sostanza imparare nuove etichette per concetti già noti" (Giacalone Ramat, 1990, in Bernini, Giacalone Ramat, 1990, p.15). In realtà questo processo è abbastanza complesso: non si tratta infatti di una semplice rietichettatura, ma il compito dell'apprendente consiste nella formulazione di ipotesi iniziali sulle differenze tra L1 e L2, nel riconoscimento di mezzi formali per esprimere i concetti già noti nella nuova lingua, e nella realizzazione linguistica di tali concetti.

Sono state delineate tre fasi di acquisizione della temporalità nell'interlingua.

Prima fase. Nei primi stadi, come già visto, gli apprendenti non utilizzano alcuna forma di morfologia per esprimere la temporalità: per esprimere eventi passati, infatti, usano mezzi pragmatico-discorsivi (riferimento al contesto del discorso) o lessicali (avverbi ed espressioni come "prima", "nel mio paese", ecc.).

Il verbo compare in un'unica forma, corrispondente alla radice verbale, con oscillazioni nella vocale tematica. Cin Cin (RF01) dice: *Mercoledì, sabato deve andare la, ah la maestra la cinese.* [MERCOLEDI' E SABATO DEVO ANDARE DALLA MAESTRA DI CINESE/ A SCUOLA DI CINESE]. Fatma, afferma *Guarda io mangia carne* [GUARDA CHE MANGIO LA CARNE], *No mangia così* [NON MANGIO COSI'] (Pallotti, 1998, p. 50). Le prime strutture verbali, quindi, compaiono nella forma del **presente** e gli studi dimostrano che sono riferite principalmente alla seconda e alla terza persona. Tali forme non sono marcate dal punto di vista temporale: sono usate indistintamente sia per esprimere azioni presenti che passate e future. Esse sarebbero il "risultato di una prima analisi dell'input che porta l'apprendente a individuare nel verbo una parte invariabile partendo da forme verbali con desinenze variabili."(Giacalone Ramat, 1993, in Lo Duca, 2003 p. 233). Accanto al presente, in alcuni apprendenti compare anche l'**infinito**. Si tratta di apprendenti di madrelingua isolante (come i

sinofoni) , esposti a un input ridotto e distorto dal *foreigner talk*² . Berretta, in accordo con Bernini e Banfi, afferma, riferendosi agli apprendenti con madrelingua cinese:

Sono soggetti che tendono all'isolamento rispetto alla comunità ospitante, il che si traduce in input scarso [...]; la struttura della L1 non fornisce loro quella sensibilità morfologica che favorisce invece nativi di lingue flessive o agglutinanti (Berretta, 1990, cit in in Bernini, Giacalone Ramat, 1990, p.77).

In altri termini, le sovraestensioni degli infiniti nei sinofoni rappresentano uno degli aspetti che caratterizza il loro comportamento globalmente diverso (in quanto è meno analitico e meno elaborativo) rispetto alla morfologia della L2.

In apprendenti di madrelingua differente, invece, l'infinito è usato più raramente, solitamente per esprimere abitudine, duratività o non fattualità. Sono frequenti anche le forme all'imperativo, usate per lo più per dare ordini.

Seconda fase. In questa fase compaiono i primi elementi morfologici per differenziare il tempo presente da quello passato. Per indicare eventi passati e finiti compare la **forma morfologica –to del participio passato** senza l'ausiliare. Si forma un "microsistema iniziale" determinato dal presente e dal participio passato. Tale forma verbale compare abbastanza precocemente, anche grazie al suffisso –to, una forma ad elevata frequenza e rilevanza, ed è marcata anche dal punto di vista della funzione perché portatrice di valori temporali (passato) e aspettuativi (perfettivo), più specifici rispetto al presente non marcato (Giacalone Ramat, 1993, in Lo Duca, 2003, p. 234). L'ausiliare, in un primo momento omissivo, compare gradualmente: la sua acquisizione segnala un momento evolutivo importante del sistema temporale.

Terza fase. Nel terzo stadio compaiono numerose forme di **imperfetto** con funzione di esprimere azioni passate durative, tipiche del passato imperfettivo, e azioni passate finite. La prima forma di imperfetto che compare è quella del verbo *essere* alla prima e alla terza persona (*ero/era*), con funzione di copula, seguono poi i verbi che posseggono di per sé un significato durativo o stativo come *avere* e *potere*. Contemporaneamente l'uso del presente diventa più limitato, ciò è spiegato dal fatto che in questa fase l'apprendente ha a disposizione di una maggiore varietà di mezzi linguistici per esprimere durata, abitudine, ecc. L'imperfetto compare inoltre in

² Il *foreigner talk* è una varietà di lingua semplificata, sgrammaticata rispetto allo standard, con caratteristiche molto simili alle strutture semplificate tipiche dell'interlingua iniziale.

enunciati che esprimono lo “sfondo” di una narrazione, nella quale gli eventi sono riportati al participio passato (Bernini, 1990b, cit. in Pallotti, 1998, p.52).

Quarta fase. Per ultime compaiono le forme che esprimono la non fattualità: il futuro, che fino a questo momento era reso dal presente, il condizionale e, raramente, il congiuntivo. A tali forme sono affidati valori modali, infatti esse presentano eventi, stati, emozioni non come veri o reali, bensì come possibili, ipotizzati, previsti, desiderati. Pochissime sono le frequenze nell’uso del gerundio il quale, quando compare, è sempre accompagnato da “*stare*”. Questi tempi verbali sono gli ultimi ad essere interiorizzati dagli apprendenti di L2 e spesso sono accompagnati da esitazioni, richieste di conferma e autocorrezioni, ma bisogna riconoscere che sono anche i meno usati agli italofoni e quindi costituiscono input a bassa frequenza.

La graduale acquisizione del sistema verbale italiano da parte degli apprendenti di L2 può essere riassunto con la seguente tabella:

presente (e infinito) > (ausiliare) participio passato > imperfetto > futuro > condizionale > congiuntivo

La sequenza ha valore implicazionale, in quanto permette di conoscere il livello raggiunto da ogni apprendente nel sistema verbale. Per esempio, se un apprendente utilizza autonomamente l’imperfetto, si può affermare che utilizzi autonomamente anche presente e participio passato, ma non futuro, condizionale o congiuntivo.

Per ognuna delle coppie di tempi e modi che formano la sequenza di apprendimento “vale un rapporto di implicazione” che si può illustrare nel seguente modo (Banfi, Bernini, 2003, p. 91):

Imperfetto \supset Participio passato

In altre parole, nell’acquisizione dell’italiano come L2 in contesto naturale, la presenza nell’interlingua dell’imperfetto implica quella del passato prossimo. Ciò è confermato dal confronto fra apprendenti operato da Banfi e Bernini, schematizzato nella seguente tabella.

	Pres/Inf	(Aus) PP	Imperfetto	Futuro	Condizionale	Congiuntivo
Hagos	-	-	-	-	-	-

Chu	+	+	-	-	-	-
Peter	+	+	-?	-	-	-
Markos	+	+	+	-?	-	-
John	+	+	+	+	±	-
Ababa	+	+	+	+	+	-?
Matthias	+	+	+	+	+	+

Rispetto al sistema verbale della lingua di arrivo, la sequenza comprende i tempi finiti dell'indicativo presente, del passato prossimo, dell'imperfetto, e del futuro; i tempi non finiti dell'infinito e del participio passato; i modi del congiuntivo e del condizionale. Non sono invece compresi i tempi anaforici del trapassato prossimo e del futuro anteriore, utilizzati solamente da pochi apprendenti avanzati così come non compare neanche la diatesi passiva.

1.5.2.3 La modalità

La modalità si riferisce all'atteggiamento con cui un parlante si rapporta a ciò che dice: egli può, ad esempio, attraverso l'intonazione, esprimere una modalità di dubbio, di ipotesi, di desiderio. Tali modalità sono definite *epistemiche*, in quanto hanno a che fare con la conoscenza ed esprimono il grado di impegno del parlante riguardo alla verità del contenuto proposizionale; vi sono anche modalità, dette *dinamiche*, che si riferiscono alla volontà e modalità *deontiche*, cioè del dovere, che riguardano la libertà e gli obblighi. Anche l'acquisizione della modalità avviene attraverso sequenze regolari e si riconoscono tre fasi.

Prima fase. Nell'interlingua iniziale non vi sono mezzi linguistici veri e propri per esprimere la modalità. Essa non viene espressa morfologicamente, ma è indicata implicitamente attraverso sfumature nell'enunciazione del discorso attraverso l'**intonazione** e la **comunicazione non verbale** come i gesti e l'espressione del volto.

Seconda fase. In questa fase compaiono i primi **elementi lessicali** per esprimere la modalità, mentre non vengono ancora usate marche grammaticali. Inizialmente l'apprendente esprime modalità di incertezza e dubbio, attraverso verbi, come *penso, credo, non so*, e avverbi modali come *forse, possibile, magari*. Solo successivamente compaiono modalizzatori che codificano certezza (*sicuramente, certamente*) (Pallotti, 1998, p. 54). Questi elementi si riferiscono alla modalità epistémica. Per riferirsi alla

modalità deontica, invece, gli apprendenti utilizzano verbi come *volere, potere, bisogna, dovere* e spesso ricorrono alla forma verbale all'infinito.

Terza fase. Le **forme grammaticali** per esprimere la modalità, il congiuntivo e il condizionale, compaiono molto tardi e vengono acquisite in modo produttivo solo dagli apprendenti avanzati. Qualche forma compare precocemente, come i condizionali *sarebbe* e *vorrei*, ma sono per lo più non analizzate (Pallotti, 1998, p. 54). L'acquisizione del congiuntivo avviene per ultima. Questa modalità peraltro è abbastanza complessa da interiorizzare anche per gli italofofoni, a causa del paradigma verbale molto articolato e perché esprime una duplice funzione: esprime da un lato dipendenza sintattica, dall'altro indica modalità ipotetica. In una fase molto avanzata, inoltre, verbi come *dovere* e *potere*, che esprimono modalità deontica, assumono un valore epistemico, come in frasi come *Deve essersi dimenticato* o *Può essere al lavoro*.

Berretta si è occupata dello studio dell'imperativo. Gli apprendenti, soprattutto bambini, acquisiscono precocemente le forme *guarda, aspetta, andiamo*, forme che coincidono con la radice verbale, e hanno lo scopo pragmatico di richiedere all'interlocutore di fare qualcosa. Dagli studi emerge tuttavia che, negli stadi iniziali, esse sono formule non analizzate, non dipendono dalla comprensione delle regole sottostanti l'imperativo. Tali regole in italiano sono alquanto complesse. Man mano che l'interlingua avanza gli apprendenti elaborano e interiorizzano le regole, secondo la sequenza evolutiva elaborata da Berretta (1993, 1005a, cit. in Pallotti, 1998, p. 56):

seconda persona singolare di verbi in *-ere* e *-ire* > seconda persona singolare negativa > seconda persona plurale > seconda singolare di verbi in *-are* > seconda singolare di cortesia.

Per primi compaiono gli imperativi di verbi alla seconda e terza persona come *sentì, bevi, scrivi*, omofoni al presente indicativo (*tu senti, tu bevi, tu scrivi*); poi si presenta la forma negativa (es. *non parlare!*), prodotta in modo totalmente diverso e che implica l'uso dell'infinito; successivamente compare anche la seconda persona plurale. Gli imperativi con desinenza *-are* producono più incertezze e compaiono più tardi; essi infatti si formano in modo differente rispetto agli altri verbi (*parla!*, non *parli!*). Infine compare la forma di cortesia, che ha regole proprie: alla prima coniugazione termina in *-i* (*parli lei!*), alla seconda e terza termina in *-a* (*sentì!, scriva!*).

La seguente tabella esplicita chiaramente il processo di differenziazione dello spazio funzionale dell'interlingua (Banfi, Bernini 2003, p.93).

Fasi	PRESENTE	PASSATO (PERFETTIVO)	PASSATO IMPERFETTIVO	FUTURO	NON FATTUALE
I	Pres./Inf.	Pres./Inf.	Pres./Inf.	Pres./Inf.	Pres./Inf.
II	Presente	Participio passato	Presente	Presente	Presente
III	Presente	(Aus.) Part. passato	Imperfetto	Presente	Presente
IV	Presente	(Aus.) Part. passato	Imperfetto	Futuro	Futuro

La prima colonna riporta le fasi di acquisizione del sistema verbale nella L2: la prima fase corrisponde alla varietà pre-basica, la seconda fase corrisponde alla varietà basica, la terza e la quarta fase, infine, si riferiscono alle interlingue più avanzate. Le successive colonne si riferiscono alle nozioni temporali (presente, passato, futuro), aspettuative (perfettivo, imperfettivo) e modale (non fattuale). Nelle righe sono indicate le varie forme usate di volta in volta per esprimere quelle nozioni, “impiegando la terminologia delle forme della lingua di arrivo che sono riflesse nell'interlingua” (Banfi, Bernini 2003, pp.93-94).

Dalla tabella si può osservare che lo sviluppo del sistema verbale della L2 si articola in modo sempre più simile a quello della L1 e che le forme che vengono prodotte possono essere relazionate a quelle della lingua d'arrivo, sia per quanto riguarda la formazione dei morfemi, sia per il loro valore e la loro funzione.

1.6 Acquisizione della morfologia verbale in L1

Come viene appreso il sistema verbale negli apprendenti aventi l'italiano come lingua materna? In questa sezione si cercherà di esporre brevemente il processo di acquisizione del sistema verbale in L1, per potere successivamente operare un confronto con quello appartenente agli apprendenti di L2.

1.6.1 *La temporalità*

Qualsiasi enunciato ruota attorno alla categoria del verbo. Esso rappresenta il nucleo della predicazione.

I tempi verbali sono dei mezzi a disposizione dei parlanti per esprimere l'idea dello scorrere del tempo.³

I Tempi sono la cristallizzazione, entro un preciso paradigma morfologico, di alcune opzioni fondamentali concernenti la possibile concettualizzazione dello svolgimento cronologico degli eventi (Renzi, Salvi, Cardinaletti, 1991, pp. 13-14).

Generalmente i tempi informano della collocazione degli eventi rispetto al momento dell'enunciazione. Questo può essere: contemporaneo (si fa riferimento al settore temporale Presente), successivo (sette settore temporale Passato) o antecedente (sette settore temporale Futuro).

Le prime forme a comparire nei bambini italofofoni appartengono al **presente**. Tale forma indica coincidenza e simultaneità dell'evento rispetto al momento della sua enunciazione. E' un tempo verbale semplice dal punto di vista cognitivo (si riferisce al qui ed ora del bambino) ma anche articolatorio (è foneticamente semplice), ed è caratterizzato da un'elevata frequenza nell'input poiché è frequentemente usato nella varietà di lingua rivolta al bambino denominata *baby talk*. Con molte probabilità nei primi tempi tale struttura non appare in forma analizzata, mentre lo è sicuramente la seconda forma: quella del **participio passato**.

Esso, come il passato composto, viene usato per esprimere azioni che hanno effetti che perdurano anche nel momento dell'enunciazione (*Giacomo ha studiato geografia* [sc. e, ancora oggi, la conosce bene]). Il participio passato si completa presto di entrambi gli ausiliari, componendo il **passato prossimo**.

Tale forma indica una dimensione perfettiva, riferita a evento precedente il momento dell'enunciazione sotto l'aspetto compiuto (*Il treno è partito da un'ora*) oppure sotto l'aspetto inclusivo (*Fino a questo momento tutto è andato per il meglio*). Il passato prossimo, in contesti colloquiali, è anche usato in enunciati come *quando sono pronto* [vs sarò pronto] *ti passo a prendere*. In questo caso esprime anteriorità rispetto a

³ Gli altri mezzi per esprimere il fluire del tempo sono gli avverbiali di tempo.

un momento di riferimento collocato nel futuro (Berretta. 1993a, cit. in Banfi e Bernini 2003, pp. 77-78).

Anche l'**imperfetto** compare abbastanza precocemente, inizialmente in opposizione al presente per differenziare gli eventi collocati nel qui ed ora da quelli passati (come passato perfetto), successivamente, ma comunque molto presto, viene adoperato per esprimere eventi completamente trascorsi (aspetto imperfettivo), i cui risultati non sono più visibili. In seguito compare il **trapassato prossimo**.

Il **futuro** compare inizialmente con valore inferenziale (*chi sarà?*) e solo più tardi con valore deittico. (Calleri, Chini, Cordin, Ferraris, 2003 p.231)

1.1.1.1 Il passato prossimo

Questa forma verbale merita un maggior approfondimento teorico, in quanto è proprio questa che si andrà ad analizzare nei campioni di interlingua degli apprendenti.

Il passato prossimo, denominato anche perfetto composto (in alternativa al perfetto semplice), rappresenta il passato in rapporto con il presente e cioè in relazione:

- al perdurare dell'evento anche al momento dell'enunciazione (aspetto inclusivo);
- al perdurare degli effetti dell'azione passata (aspetto compiuto).

La denominazione 'passato prossimo' può trarre in inganno, in quanto rievoca l'idea della brevità del lasso di tempo trascorso tra il momento dell'avvenimento e il momento dell'enunciazione, che in realtà non è espressa da questo tempo verbale.

Fra i diversi usi del passato prossimo si distinguono:

- usi **deittici**, nei quali il momento dell'avvenimento è localizzato anteriormente al momento dell'enunciazione, al quale si aggancia il momento di riferimento (*Gianni è andato al lavoro, gli telefonerò stasera*)
- usi **non-deittici**, nei quali il momento di riferimento appare sganciato dal momento dell'enunciazione, per cui il passato consiste nell'indicare un rapporto di anteriorità rispetto ad un momento esplicitato nel contesto (*Quando sentirai la mamma, dille che il viaggio è andato bene*).

Il passato prossimo può inoltre indicare un evento che si riferisce al futuro come nella proposizione *Fra due ore siamo arrivati*.

1.6.2 *La modalità*

I primi modi ad essere acquisiti sono l'**indicativo** e l'**imperativo**. La presenza di morfemi omonimi inizialmente non permette una chiara distinzione tra le due forme, anche a causa dei frequenti errori nell'attribuzione della persona.

Altra forma alquanto precoce è quella dell'**infinito** non retto, privo del verbo modale (*volere*), mettendo in evidenza solo l'elemento semanticamente più forte; successivamente tale forma viene accompagnata dal verbo modale e compaiono enunciati più complessi.

Le prime forme del **gerundio** compaiono sotto forma di locuzioni, formate da *stare* + gerundio (*sto mangiando*), anche con ellissi del verbo finito (*cadendo! mamma cadendo!*) in espressioni imminenziali (Calleri, Chini, Cordin, Ferraris, 2003 p.231).

Più tardi compare il **congiuntivo**, spesso connesso alle proposizioni subordinate, seguito dal **condizionale**, soprattutto per esprimere dubbio e incertezza. Entrambe le forme sono caratterizzate da forte variabilità.

1.7 **Acquisizione della morfologia verbale in L1 e in L2: un confronto**

E' interessante notare che il processo di acquisizione di aspetto, modo e tempo di una lingua seconda segua sostanzialmente lo stesso ordine del processo di acquisizione della lingua materna.

Da un nucleo primario di forme semplici morfologicamente [...] avviene una complessificazione del sistema attraverso l'identificazione e la presa di possesso delle differenti categorie che si differenziano a livello informale; anche all'interno delle categorie principali, la comparsa dei diversi valori segue la medesima scansione: perfetto > imperfetto; presente > passato > futuro; fattuale > non fattuale (Calleri, Chini, Cordin, Ferraris, 2003, p.235).

Le stesse autrici riconoscono che le principali differenze fra i due sistemi di acquisizione sono due: l'uso, da parte degli apprendenti di italiano L2, dell'infinito come forma base e la comparsa più precoce in italiano L1 dei tempi anaforici. Per quanto riguarda la prima differenziazione, le cause sembrano derivare da fattori esterni, come fenomeni di input ridotto e la diversità nello stile comunicativo di questo. I

rapporti temporali tra gli avvenimenti vengono codificati nella L1 con la appropriata forma morfologica, tuttavia, le urgenze comunicative portano all'utilizzo, nella L2, degli elementi lessicali.

2- METODOLOGIA DELLA RICERCA

2.1 Introduzione

Il progetto di ricerca denominato “Valutare l’interlingua” è promosso dal professor Pallotti, docente all’Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia e dal comune di Reggio Emilia. Questo piano di lavoro è nato nella primavera 2006, con l’obiettivo di aiutare gli insegnanti ad avere un quadro operativo concreto per la valutazione degli apprendimenti degli allievi bilingui, ossia di quegli apprendenti che nella quotidianità comunicano utilizzando due o più lingue. Si tratta di giovani studenti che per varie ragioni hanno lasciato il proprio paese d’origine, oppure che sono nati in Italia da genitori da poco emigrati, i quali conoscono poco o nulla la lingua italiana. Dal punto di vista formativo, la presenza di studenti di lingua madre diversa dall’italiano ha reso centrale la questione relativa all’acquisizione e allo sviluppo di abilità linguistiche per comunicare in situazioni sociali e didattiche, richiedendo all’insegnante nuove competenze professionali.

La principale finalità alla quale si è ispirato il progetto, pertanto, è stata la realizzazione di **una procedura sistematica per la raccolta e l’analisi di campioni di interlingua**. Una procedura che funga da valido strumento a disposizione degli insegnanti per valutare “oggettivamente” le produzioni orali degli alunni non nativi, attraverso l’analisi dei campioni di interlingua e delle sequenze acquisizionali. Per raggiungere tale obiettivo si è creato un gruppo di ricerca formato da laureandi, ricercatori e tirocinanti, che si sono occupati di una scuola dell’infanzia, di una scuola primaria e di una scuola secondaria di primo grado.

La valutazione a cui si fa riferimento è principalmente formativa e consente di tenere sotto controllo il percorso di apprendimento degli alunni e di mettere allo scoperto punti di forza e difficoltà, da cui partire per programmare attività mirate ed efficaci. Questo tipo di valutazione non si esprime attraverso voti o giudizi ma in termini di acquisizione di abilità e competenze.

La metodologia operativa del progetto consiste nella progettazione, costruzione, sperimentazione e messa a punto di una serie di prove comunicative, chiamate anche *task*, in grado di stimolare la produzione di interlingua orale e di facilitarne la raccolta.

Esse costituiscono il punto di partenza per osservare, negli apprendenti, le strutture linguistiche possedute o latenti, alle quali puntare per orientare la didattica. Tali *task* sono stati tarati in base alle diverse fasce d'età a cui sono stati proposti (scuola dell'infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di primo grado) e ne sono state create diverse versioni. La metodologia operativa prevede inoltre l'elaborazione di strumenti (schede di osservazione, griglie, tabelle) che facilitino l'analisi delle produzioni per gli insegnanti e le indicazioni per una loro osservazione e interpretazione orientate a fini didattici.

Le laureande che hanno lavorato nella scuola "C. Collodi" di Reggio Emilia, in due classi prime e una classe seconda, hanno analizzato in particolare *task* che favorissero la produzione di forme verbali al passato prossimo e di pronomi atoni.

La presente ricerca è focalizzata sui *task* per valutare il loro funzionamento in quanto strumenti di elicitazione di passati prossimi. Si tratta di una sperimentazione pilota, volta a testare e sottoporre a controllo gli strumenti e le metodologie migliori per potere svolgere un'analisi delle interlingue. In una fase successiva, dopo avere standardizzato e validato la procedura, essa potrà essere resa a disposizione di più scuole.

2.2 Il contesto e gli alunni coinvolti

La ricerca è stata svolta in una classe seconda della scuola primaria "C. Collodi" di Reggio Emilia da chi scrive, in due classi prime della stessa scuola da Costi Elisa e da Merline Laurence, e in un'altra scuola reggiana da Uguzzoli Silvia. La scuola "C. Collodi", situata nella prima periferia della città presenta un'elevata percentuale di allievi stranieri, pertanto le insegnanti si sono mostrate particolarmente motivate e hanno collaborato attivamente alla progettazione di tale piano di lavoro.

Gli alunni coinvolti in totale sono otto: quattro stranieri, di diverse nazionalità, e quattro italiani, che costituiscono il gruppo di controllo. Gli stranieri, o meglio, i non nativi, sono stati selezionati in base al livello di interlingua posseduto, approssimativamente intermedio. In realtà alunni ritenuti inizialmente di un tale livello, si sono in seguito rivelati con maggiori o minori competenze.

La classe seconda è composta da venticinque alunni, di cui undici stranieri provenienti da diversi Paesi: Ghana, Nigeria, Albania, Marocco, Tunisia, Cina.

I bambini osservati

Cin Cin (RF01) è nata nel 1999 in Cina. La sua lingua d'origine è costituita dal cinese mandarino, con la quale comunica tuttora in famiglia. Vive in Italia dal 2005, dove ha frequentato anche la classe prima.

Omar (RF02) è un bambino ghanese nato nel 1999. E' iscritto nella scuola italiana dal 2002, ha frequentato l'asilo nido, due anni di scuola dell'infanzia e due anni di scuola primaria ma le sue competenze linguistiche non sono soddisfacenti né in italiano né nella lingua parlata dalla famiglia (ghanese e inglese). E' arrivato nella scuola primaria presentando gravi disturbi del linguaggio. I test cui è stato sottoposto nell'estate del 2006 presso il centro di Neuropsichiatria infantile hanno evidenziato il possesso di 75 vocaboli in lingua italiana. Le insegnanti ipotizzano deficit cognitivi o del linguaggio ed attendono una sua certificazione per potergli affiancare una persona che lo possa seguire individualmente.

Rashid (RF03) è nato nel 1999 in Italia, la sua famiglia proviene dalla Tunisia. Utilizza attivamente la lingua araba per comunicare con i parenti ma la sorella maggiore e i genitori, come lui, hanno buone competenze anche in italiano.

Carlo (RF04) è un bambino italiano nato nel 1999 a Reggio Emilia da genitori italiani. Il suo italiano è mescolato a termini e strutture dialettali della regione meridionale da cui provengono i genitori.

Andrea (RF05) è nato a Reggio Emilia nel 1999. A casa parla abitualmente italiano, i nonni parlano anche il dialetto reggiano.

Sara (RF06) è italiana, è nata nel 1999. I genitori, di origini meridionali, parlano abitualmente italiano.

Giulia (RF07) è nata a Montecchio Emilia (RE) nel 1999. A casa parla abitualmente italiano.

Joussef (RF08) proviene dal Burkina Faso. E' iscritto alla scuola italiana dal 2002.

2.3 La trascrizione: convenzioni

Le trascrizioni delle conversazioni presentano le seguenti convenzioni:

- I turni di dialogo sono contrassegnati con sigle di una lettera, o da due lettere e un numero seguite da due punti. L'intervistatore è indicato con l'abbreviazione RIC ; l'insegnante invece con M; le altre sigle si riferiscono agli apprendenti intervistati (ad esempio RF01, CE03); qualora si trovassero ulteriori sigle di una lettera (come ad esempio J), in attività svolte in classe, si fa riferimento alle iniziali degli pseudonimi dei compagni degli apprendenti intervistati.
- Gli enunciati trascritti sono separati da alcuni segni di punteggiatura, che indicano curve intonative diverse: il punto indica intonazione discendente, conclusiva; la virgola intonazione continuativa, il punto interrogativo indica interrogazione ascendente. Un trattino con lo spazio successivo indica che il parlante si è interrotto (es. paro-).
- ° parola° indica una parola pronunciata con voce bassa.
- PAROLA indica una parola pronunciata a voce alta.
- parola o parola indica che l'espressione o parte di essa riceve una particolare enfasi.
- Le pause sono marcate da #. Un # rappresenta mezzo secondo. In caso di pause molto lunghe, si è inserito tra parentesi tonde in numero dei secondi.
- Le sovrapposizioni tra parlanti sono indicate da parentesi quadre, come nell'esempio seguente.

RIC: davvero? [fammi vedere?]

RF02: [(non ci vedo,)]

- Le parentesi singole contengono espressioni non perfettamente udibili ma decifrabili; le espressioni inudibili o incomprensibili, invece, sono indicate con parentesi vuote ().
- *hh* indica un'espiazione.
- *.hh* indica un'inspirazione.
- Le doppie parentesi (()) contengono indicazioni sui comportamenti non verbali.

2.4 La fase sperimentale della ricerca

2.4.1 Fase di elaborazione

I materiali utilizzati nella ricerca sono stati scelti in modo tale da favorire la produzione di parlato spontaneo e da elicitare un vasto repertorio di interlingua.

I *task* proposti sono stati elaborati e pensati per far emergere vari tipi di strutture linguistiche e per fornire agli alunni contesti che potessero permetterne la produzione.

Per questo motivo sono stati pensati diversi tipi di attività: descrizioni di immagini statiche; storie per immagini e racconto di un filmato. In specifico sono stati proposti i seguenti *task*, che saranno descritti successivamente:

- descrizione di tavoli apparecchiati
- descrizione di una piazza
- storia del pesce
- storia dei genitori che litigano
- frog story (*storia della rana*)
- racconto di un filmato

Le attività sono state svolte in un'ottica ludica, motivante, accattivante, all'interno di un contesto rilassante. L'alunno è stato coinvolto anche emotivamente nell'esprimersi in totale serenità, non si è sentito valutato né giudicato, ma solo ascoltato, indipendentemente dal livello di competenza linguistica posseduto.

2.4.2 Prima fase: la narrazione di sé attraverso gli oggetti

La prima fase della sperimentazione è stata caratterizzata da un percorso didattico finalizzato al racconto del sé.

In un'ottica di sensibilizzazione e di accettazione delle culture altre e delle diversità, sono state svolte attività centrate sulla narrazione di sé, sull'ascolto e sul rispetto reciproco.

Sono state coinvolte in questo percorso anche una pedagoga e un'atelierista, che hanno collaborato concretamente alla progettazione, realizzazione e documentazione. Le attività sono state svolte generalmente in classe, a grande gruppo.

E' stato chiesto ai bambini di portare da casa uno o due oggetti per loro importanti e "significativi" in quanto evocanti ricordi ed emozioni passate, quindi di parlarne alla classe. Sono emerse descrizioni e narrazioni intime, emozionanti, avvolgenti, che hanno provocato empatia e coinvolgimento in tutta la classe. A turno gli alunni si sono seduti alla cattedra, territorio solitamente riservato all'insegnante, di fronte a tutti i compagni. Hanno raccontato di sé, delle proprie famiglie, dei propri ricordi. Si sono sentiti ascoltati, hanno ascoltato e partecipato creando mature discussioni.

Di seguito è riportato come esempio il racconto di Joussef (RF03) sulla sua aquila giocattolo.

L'aquila

RF03: Quando avevo due anni, sono andato a casa dell'amica di mia mamma, dopo ho trovato quest'aquila e dopo ho detto: - He...HE !

Poi il giorno dopo la mia mamma stava andando tra i negozi, dopo ha trovato quest'aquila e dopo l'ha trovata com'era ...uguale. Dopo che la mia mamma me l'ha comprata, dopo ce l'ho anche oggi.

RIC: Ti era piaciuta fin da subito, vero?

RF03: No dopo io l'ho comprata!

RIC: L'hai comprata perchè l'avevi vista dall'amica di tua mamma:

RF03: Sì, il giorno dopo me l'ha comprata

F: Quindi tu l'hai vista dal tuo amico, poi nella vetrina di un negozio, ti è piaciuta tanto e l'hai comprata, vero?

RF03: Sì

F: Io capisco tutto!

RIC: E adesso dove la tieni?

RF03: In casa, lo tengo nella cesta.

RIC: Ci giochi ancora?

RF03: Alcune volte.

G: Ma l'hai preso come portafortuna o come oggetto che ti piaceva?

RF03: No, mi ha piaciuto perchè...era un'aquila!

F: Un oggetto che ti piaceva proprio, che...eri affezionato tantissimo. Io ci dormo...io dormo con la bambola e col cane, però... no vero!.

G: Io invece c'ho un Babbo Natale. ⁴

E' stato allestito inoltre un piccolo atelier all'interno della classe, cosicchè gli oggetti portati potessero essere a disposizione dei compagni.

Nella classe questa attività ha offerto il pretesto per avviare una riflessione sul tema delle relazioni, nell'ottica di favorire l'integrazione e promuovere il senso di appartenenza al gruppo classe. Sono state poste le seguenti domande: "*Come vi siete*

⁴ Gli pseudonimi si riferiscono a: RIC: ricercatore; F: un compagno; G: un compagno

sentiti quando avete parlato al gruppo del vostro oggetto?” e “Dai racconti dei compagni, avete capito qualcosa di più di loro? Avete scoperto cose che non sapevate?”

Di seguito sono riportate alcune risposte.

E: Io mi sono sentita bene perché ero emozionata.

V: Io ero in imbarazzo, se non veniva Luigi con me non avrei parlato.

A: Io mi son sentito bene perché ho portato l'oggetto che mi piaceva tanto, perché ci volevo giocare.

O: Io mi sentivo vergognato perché non sapevo cosa raccontare alla macchina, però all'altro sì, perché mi ricordavo quando ci giocavo.

E: Io ho scoperto di E. a che le piaceva tanto un bambolotto. Quando sono andata a casa sua, ho visto che aveva così tante bambole e allora credevo che le piacevano quelle bambole, non il bambolotto.

L: Io ho scoperto che a M. gli piacciono tanto i pelouches e anche a me mi piacciono.

I bambini hanno anche proposto ulteriori attività da svolgere utilizzando gli oggetti:

G: potremmo inventare una storia con questi oggetti.

M: No, inventiamo la storia come hanno detto loro, però la scriviamo sul computer.

Z: Potremmo fare un teatrino.

O: Potremmo usare la telecamera per far vedere in televisione e farci vedere in televisione.

L'attività che è stata svolta successivamente ha cercato di accogliere le proposte emerse: ogni alunno ha “scannerizzato” il proprio oggetto, lo ha ritagliato e, incollandolo su un foglio, ne ha inventato il contesto e l'ha reso protagonista di una storia. Così una macchinina è diventata una macchina che corre in pista, un libro aperto visto dall'alto si è trasformato nel tetto di una casa, ...

E' stato necessario trasferirsi nell'aula di informatica a piccoli gruppi, in modo da creare un clima sereno e partecipato.

2.4.2.1 Osservazioni sulla prima fase

Dalle trascrizioni dei racconti e delle attività svolte sono emersi dati non comparabili perché poco standardizzati. Trattandosi di prove non strutturate, le rilevazioni effettuate hanno fatto emergere campioni di interlingua estremamente vasti e difficilmente analizzabili. Sono state introdotte alcune integrazioni che hanno permesso la produzione di strutture maggiormente comparabili.

2.4.3 Seconda fase: i task

2.4.3.1 Definizione di task

Il termine *task* è di origine inglese ed è riferito generalmente a degli strumenti per elicitare (dal verbo *to elicit*, che significa richiedere, sollecitare), negli apprendenti, campioni di interlingua. Tuttavia né i ricercatori né i pedagogisti sono completamente d'accordo su che cosa costituisca veramente un *task* e ne danno definizioni incerte. Il termine è stato descritto in diversi modi, ognuno dei quali si riferisce a un aspetto in particolare (scopo, autenticità, abilità linguistiche richieste, processi psicologici, ecc.). Ellis (2003) ne riporta diverse definizioni. Tra queste, tre appaiono particolarmente significative.

Crookes (1986), relativamente allo scopo, afferma che un *task* “è una porzione di lavoro o un'attività avente un obiettivo specifico, usato per elicitare i dati nella ricerca”. Per *Breen* (1989) un *task* costituisce “un programma strutturato che offre l'opportunità di migliorare la conoscenza e le abilità implicate in una nuova lingua e il loro uso durante la comunicazione”. Infine *Richards, Platt e Weber* (1985) riconoscono che si tratta di un'attività (o un'azione) eseguita come risultato della lingua acquisita o processata. I *task* possono o meno compromettere la produzione di linguaggio.

Ellis (2003) ne descrive i tratti distintivi:

- 1 un task è un programma di lavoro (*work plan*);
- 2 esso è focalizzato principalmente su un uso pragmatico del linguaggio;
- 3 il task riguarda i processi di acquisizione di espressioni utili per l'apprendente, non artificiali;
- 4 esso attiva processi cognitivi;
- 5 esso deve avere un obiettivo comunicativo.

2.4.3.2 Modalità di somministrazione

Tutti i *task* sono stati somministrati in un'aula esterna alla classe, individualmente o a coppie. Nel secondo caso si è cercato di ridurre al minimo i suggerimenti e le influenze del bambino che stava assistendo.

Le produzioni di interlingua sono state registrate con un apparecchio digitale. Con i bambini di prima ci si è serviti anche dell'aiuto di un microfono esterno. Durante la somministrazione di tutti i *task*, il registratore è rimasto sempre acceso, posto in modo tale da non influenzare ed inibire gli alunni.

Le attività sono state svolte nei mesi di marzo e aprile, e sono state effettuate in un'unica sessione oppure divise in diverse giornate, non troppo distanti nel tempo tra loro.

2.4.3.3 Archiviazione dei dati

Prima di analizzare in dettaglio tutti i *task* proposti, occorre definire le modalità di archiviazione dei file dei dati raccolti.

Prima di tutto, ad ogni alunno coinvolto è stato assegnato uno pseudonimo e una sigla, composta dalle iniziali di nome e cognome del ricercatore e da due numeri. Il file contenente sigla, pseudonimo e nome reale degli alunni è stato chiamato *2007RFpseudonimi* dove con RF ci si riferisce alle iniziali del ricercatore. Le registrazioni sono state catalogate in file contenenti la sigla dell'alunno e il nome del *task* a cui si riferiscono (es: *RF02frog story*).

Ciascun apprendente ha un proprio file di biografia linguistica, comprendente tutte le informazioni fornite dalle insegnanti: Paese di provenienza, città, regione, data di nascita, anno di immigrazione, anno di iscrizione alla scuola primaria, lingua ufficiale del Paese di provenienza, lingue utilizzate in famiglia, ecc...

Infine, le trascrizioni delle interlingue sono catalogate con file aggiornati di volta in volta con la data di ultima modifica (un esempio è *RF02_080121*) e contengono informazioni relative al contesto in cui si sono svolte le attività: pseudonimo, partecipanti, data di registrazione, attività svolte, modalità di registrazione, eventuali osservazioni.

2.4.3.4 Conversazione semi-libera: racconto di eventi passati

Prima di somministrare i task, per far sentire i bambini a proprio agio, si è cominciato con una breve conversazione. A seconda delle situazioni e dei soggetti, si sono trattati diversi argomenti; spesso la conversazione ha assunto la forma di intervista, si è chiesto infatti di raccontare momenti e/o eventi passati, con domande che favorissero la produzione di passati prossimi come: *Cosa hai fatto ieri/durante le vacanze?* oppure attraverso domande su azioni abituali nel passato, che favorissero la produzione di imperfetti, come: *Cosa facevi all'asilo/quando eri in Africa?* Si è trattato di interviste semi-strutturate, caratterizzate cioè da uno schema, prefissato dal ricercatore, che definisce i temi principali, ma il loro ordine di trattamento non è stato prestabilito.

2.4.3.5 Descrizione di immagini statiche: i tavoli apparecchiati e la piazza

L'obiettivo di questo tipo di *task* è di stimolare la produzione di nomi, aggettivi, sintagmi nominali e di strutture presentative ed esistenziali.

Essi sono costituiti da immagini a colori che i bambini, una volta osservate, hanno descritto al ricercatore. Entrambe sono state introdotte in forma ludica: è stato infatti chiesto di scegliere tra tre buste (busta A, busta B e busta C), in realtà contenenti la stessa immagine; in questo modo i bambini percepivano il task come realmente comunicativo, dovendo fornire al ricercatore informazioni di cui non era a conoscenza.

Una volta osservata l'immagine, la consegna è stata *“Ora facciamo un gioco. Tu devi descrivermi questa figura che non conosco e io devo disegnarla senza vederla. Cerca di dirmi per bene tutto quello che vedi, dove sono le varie cose, di che colore sono, perché io devo fare un disegno che assomigli il più possibile alla figura. Alla fine vediamo se io sono stato bravo a disegnare e tu sei stato bravo a raccontare.”*

Le immagini proposte sono le seguenti:



Figura 1- I tavoli apparecchiati

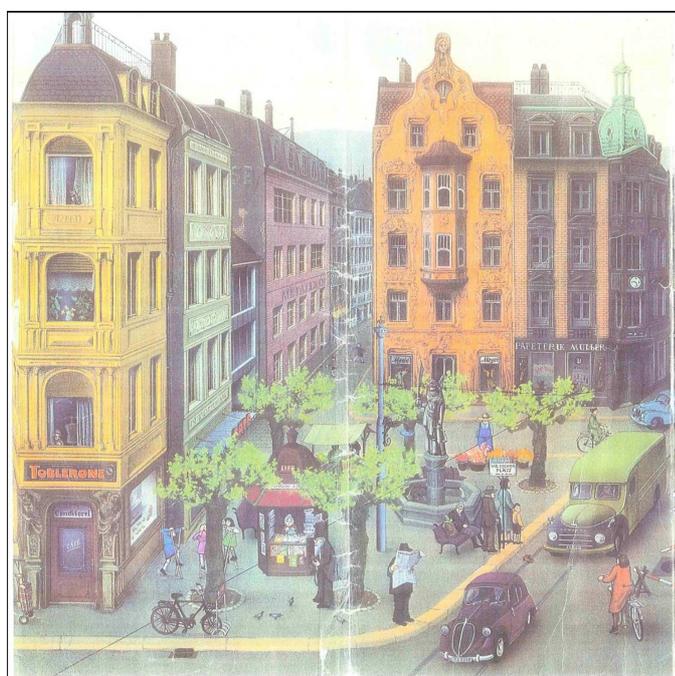


Figura 2- La piazza

L'immagine dei tavoli contiene prevalentemente stimoli aventi differenze di numero, di colore, di genere, mentre nell'immagine della piazza è interessante la presenza di personaggi intenti a compiere diverse azioni.

2.4.3.6 Storie per immagini: storia del pesce e storia dei genitori che litigano

Per questi *task* è stato chiesto ai bambini di osservare le vignette per tutto il tempo necessario e poi di raccontarle. In alcuni casi è stato necessario l'intervento del ricercatore nel guidare i racconti in quanto, nonostante fossero scritti i numeri accanto ad ogni figura, la tendenza era quella di non seguire l'ordine della storia.

Le attività sono state pensate per sollecitare la produzione di sequenze narrative e descrittive.

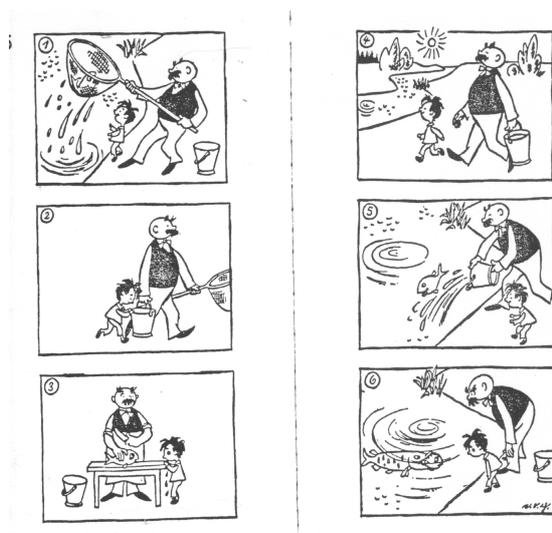


Figura 3- Il pesce

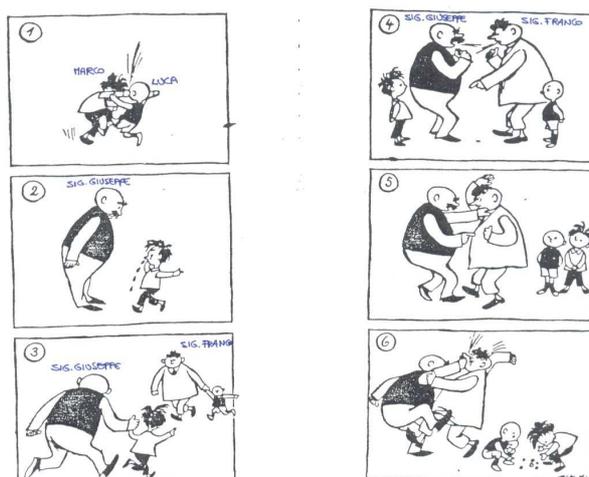


Figura 4- I genitori che litigano

2.4.3.7 Storie per immagini: Frog story

E' stata presentata la storia della rana *Frog where are you?* lasciando ai bambini tutto il tempo necessario per sfogliarla e osservarla da soli. Anche con queste immagini è occorso l'intervento dell'adulto nel sistemare e ordinare le immagini e le varie pagine.

La frog story

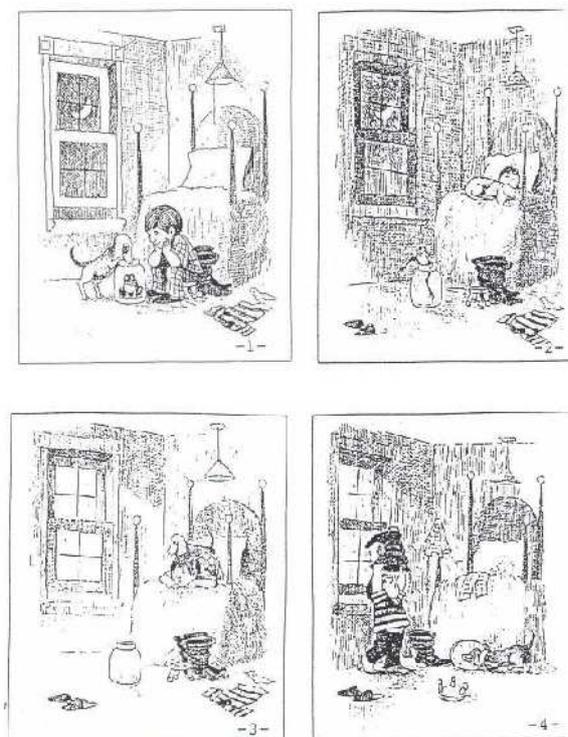


Figura 5- La frog story

2.4.3.8 Racconto di un filmato

Il cartone è stato proposto a piccoli gruppi, i racconti tuttavia sono stati individuali.

Il cartone narra la storia di un bambino e del suo cane. Tutto ha inizio una mattina quando il cane va a svegliare il padrone, ma scivola ripetutamente a causa del ghiaccio per terra e sui gradini delle scale di casa. Anche il bambino scivola, e li cosparge di sale. Il cane poi sente freddo e il bambino gli procura un cappottino e una sciarpa. Successivamente decidono di andare a pattinare sul ghiaccio in un laghetto. Accade però che il bambino cade nell'acqua e non riesce ad uscirne. Il cane prontamente prende una scala alla quale l'amico si può aggrappare, salvandosi. Alla fine i due tornano ognuno nella propria casa/cuccia.

L'obiettivo di questa attività è quello di valutare la capacità di narrazione e la descrizione di personaggi ed eventi, con particolare attenzione alla resa di atteggiamenti ed intenzioni.

2.5 Conclusioni: prime osservazioni

Tutti gli alunni hanno partecipato alle attività con entusiasmo e hanno vissuto i momenti con serietà e impegno. Nonostante dichiarassero che le immagini da descrivere non fossero molto semplici (ci si riferisce soprattutto all'immagine della piazza), non si sono lasciati intimorire e hanno eseguito il compito con sollecitudine.

Le difficoltà maggiori sono state incontrate nei racconti delle storie per immagini. Al di là della loro qualità, non sempre ottimale, i bambini hanno fatto fatica a concepire le diverse immagini come un'unica storia e non hanno prestato attenzione ai numeri accanto alle vignette. La tendenza è stata, infatti, quella di descrivere vignetta per vignetta, come se non avessero nulla in comune.

Il cartone ha ricevuto un elevato indice di gradimento da tutti. E' stato guardato con interesse e divertimento.

3- ANALISI DEI TASK

3.1 Analisi quantitativa e qualitativa

Nei primi anni del '900, con la nascita della ricerca educativa e in particolare della pedagogia scientifica, si sono sviluppati due metodi di ricerca, uno di tipo quantitativo, l'altro di tipo qualitativo. Tali metodi sono formati da tecniche e procedure molto articolate e diverse tra loro.

Il metodo quantitativo privilegia forme di rilevazione e di trattamento dei dati basati prevalentemente sull'uso della statistica. Nell'**analisi quantitativa** i dati sono espressi mediante variabili numeriche. Grazie ad essi è possibile giungere a conclusioni esplicite e oggettive, che altrimenti sarebbero lasciate all'impressione del ricercatore (Pallotti, 1998, p.16).

Esistono fenomeni, tuttavia, che non possono essere ridotti a pure cifre. Ad esempio, è impossibile quantificare dati relativi alle strategie usate dagli apprendenti per apprendere una lingua o riguardanti i diversi stili comunicativi di più apprendenti. In questi casi occorre usare categorie interpretative e descrittive, attuando così un'**analisi qualitativa**. Il metodo qualitativo ricorre a strumenti di analisi meno formalizzati rispetto al precedente e si contrappone ad una valutazione matematizzata delle competenze e delle azioni, privilegiando invece una valutazione in qualche modo "raccontata", tipica degli studi di tipo clinico e antropologico e in grado di cogliere aspetti né quantificabili né formalizzabili. Tale metodologia considera anche l'aspetto della misurazione, che però non viene espressa mediante numeri ma come specificazioni di abilità e comportamenti. **

Nella presente ricerca sono state condotte entrambe le analisi con due finalità: in questo capitolo esse sono state necessarie per una valutazione dei *task* riguardo alla loro capacità di elicitare passati prossimi; nel capitolo seguente invece esse hanno portato a un confronto tra le produzioni degli apprendenti nativi e non nativi.

3.2 Il passato prossimo: analisi

La ricerca è consistita nella creazione e manipolazione di *task* che offrirono alle insegnanti la possibilità di raccogliere campioni di interlingua contenenti le strutture più discriminanti del livello raggiunto dagli alunni. A tale scopo sono stati sperimentati *task* eterogenei, in grado di elicitare una grande varietà di costrutti e in modo da divenire utili strumenti per la valutazione dello stadio di interlingua posseduto dagli alunni. L'obiettivo finale è quello di attuare percorsi individualizzati di apprendimento compatibili con il livello di acquisizione conseguito.

Nello specifico, in questa tesi sono stati osservati gli usi delle forme verbali del **passato prossimo** elicitate in ciascun *task*, da ciascun alunno.

Come si può supporre a priori, al di là delle effettive competenze di ciascun alunno, alcuni *task*, come quelli che si riferiscono al racconto di eventi passati o di un filmato, dovrebbero stimolare maggiormente la produzione di forme verbali, rispetto ad altri, più legati a una dimensione descrittiva. Si vedrà in seguito se ciò si è effettivamente dimostrato vero.

Nell'analisi sono state considerate tutte le forme verbali al passato prossimo, participio passato e trapassato prossimo, corrette, errate o dubbie. Sono state valutate anche quelle strutture che possono essere considerate formulaiche o riprodotte acriticamente dagli apprendenti, come *ha detto, ho fatto, ...*, mentre non sono stati conteggiati il verbo *finire*, nelle sue diverse flessioni (*finito, ho finito, è finita, ...*), e le espressioni come *c'è scritto*. Essi non danno la possibilità di sostenere se tali strutture siano usate produttivamente ed effettivamente interiorizzate, o se invece siano solamente ripetute automaticamente dagli alunni non nativi. Sono inoltre stati esclusi dall'analisi i casi in cui la forma sia stata ripetuta immediatamente dopo essere stata pronunciata da altri e i casi di auto-ripetizioni da parte dello stesso apprendente.

3.2.1 Dalle trascrizioni alle prime tabelle

Dopo avere effettuato le trascrizioni (presenti in allegato) delle interlingue di tutti i bambini considerati, sono state evidenziate le forme verbali al passato prossimo, sia quelle corrette, che quelle scorrette o dubbie, come nell'esempio.

RF01: quella, quella ca:ne pena svegliato poi eh- ditelo eh e- la e- la te() tira () tanti co- a ca- mm ## dentro un acqua.
e poi ## e- poi le andato (tera) ((si alza e mima il movimento)) e poi fatto cadere.

Tali strutture quindi sono state raccolte in una tabella che ne ha permesso il conteggio e allo stesso tempo l'analisi qualitativa. In essa infatti sono stati riportati tutti gli esempi, oltre al totale degli usi prodotti.

Passato prossimo	Esempi	Tot
Corretti con participio -to (abbiamo mangiato, sono arrivato)	<i>ha detto(2), ho detto</i>	3
Corretti con participio -ta, -te, -ti (è tornata, siamo stati)		0
Corretti irregolari (ha messo, ha presa)		0
Corretti al trapassato (eravamo andati, aveva visto)		0
Ausiliare + verbo non passato (ha mangia, sono torno)		0
Scelta errata dell'ausiliare (avere invece di essere, es abbiamo tornati)		0
Scelta errata dell'ausiliare (essere invece di avere, es. io sono mangiato)	<i>è comprato, è capito</i>	2
Mancanza di ausiliare avere (mamma visto)	<i>comprato(2), dato(4), picchiato, detto(2), mangiato, no trovato, fatto(2), fatto cadere</i>	14
Mancanza di ausiliare essere (mamma tornata, noi andati)	<i>andato(23), svegliato, caduta, caduto(2), andata</i>	28
Mancato accordo tra soggetto e participio passato (noi siamo arrivato, lei è stato)		0
Mancato accordo tra soggetto e ausiliare (io ha arrivato; noi è stato; voi siamo andati)	<i>io te l'ha detto</i>	1
Casi dubbi e non altrimenti classificati		0

Questa tabella è stata utilizzata per ogni bambino relativamente ad ogni task (una per la descrizione dell'immagine dei tavoli, una per la descrizione dell'immagine della piazza, una per il racconto della storia per immagini sul pesce, una per la frog story, ecc.), infine, riunendo tutti gli esempi, ne è stata fatta un'ultima, riassuntiva.

La tabella precedente riassume tutte le forme di passato prossimo utilizzate da RF01 in tutti i task.

Grazie ad essa è possibile effettuare un'analisi qualitativa. Osservando la colonna degli esempi, emerge che Cin Cin

- ha usato 23 volte il participio *andato* senza l'aggiunta dell'ausiliare. Osservando le tabelle "singole", ognuna riferita a un task diverso, risulta che tale forma verbale è stata prodotta 11 volte nel task del video e 7 volte nel racconto della frog story.
- le tre forme corrette (*ha detto*, che compare due volte, e *ho detto*) riguardano un'unica voce verbale (*dire*). Tali forme possono essere considerate delle strutture formulaiche, e quindi, probabilmente, non molto indicative del fatto che RF01 abbia davvero appreso la regola.

Per poter confrontare con più sicurezza i dati, sono state contate anche le parole usate da ciascun alunno nelle diverse attività.

Nella fase successiva, i dati numerici sono stati inseriti in griglie in formato excel. In questo modo si sono ottenute le percentuali delle occorrenze corrette, scorrette e dubbie (o non altrimenti classificate), riferite a ciascun task. Quella sottostante, ad esempio, è riferita al task del racconto della storia per immagini del pesce di RF03.

RF03- Storia per immagini sul pesce					
		%			
Corretti con participio –to (abbiamo mangiato, sono arrivato)	1	100,0			
Corretti con participio –ta, -te, -ti (è tornata, siamo stati)	0	0,0			
Corretti irregolari (ha messo, abbiamo messa)	0	0,0	100,0	% CORRETTI	
Corretti al trapassato (eravamo andati, aveva visto)	0	0,0			
Ausiliare + verbo non passato (ha mangia, sono torno)	0	0,0			
Scelta errata dell'ausiliare (avere invece di essere, es abbiamo tornati)	0	0,0			
Scelta errata dell'ausiliare (essere invece di avere, es. io sono mangiato)	0	0,0	0,0	% SCORRETTI	
Mancanza di ausiliare avere (mamma visto)	0	0,0			
Mancanza di ausiliare essere (mamma tornata, noi andati)	0	0,0			
Mancato accordo tra soggetto e participio passato (noi siamo arrivato, lei è stato)	0	0,0			
Mancato accordo tra soggetto e ausiliare (io ha arrivato; noi è stato; voi siamo andati)	0	0,0			
Casi dubbi e non altrimenti classificati	0	0,0	0,0	% DUBBI	
TOTALE USI	1	100,0			

E' inoltre stata calcolata l'incidenza di ogni *task*, per sapere quali forniscono maggiori contesti obbligatori per la produzione di passati prossimi e per poterli confrontare.

3.3 Confronto tra task

Sono state confrontate le produzioni e le incidenze generate in ciascun *task* da tutti i bambini, per capire quali siano i più indicati per verificare le competenze riguardanti il passato prossimo. Si potrebbe affermare anche a livello intuitivo che le attività che elicitano in quantità maggiore i passati prossimi siano quelle attività riguardanti il racconto di eventi passati (in questa ricerca la conversazione) o il riassunto di storie (il racconto del filmato). Tuttavia si è ritenuto opportuno compiere un'analisi più approfondita per verificare a livello quantitativo tale ipotesi di partenza.

E' bene inoltre sottolineare che questa ricerca è uno studio pilota che prende come riferimento un piccolo campione. L'analisi si limiterà quindi sostanzialmente a un'osservazione dei dati emersi e le considerazioni che si faranno sono da intendersi come generalizzazioni preliminari in attesa di ulteriori verifiche.

La terminologia *non nativi/nativi* usata per distinguere il gruppo sperimentale dal gruppo di controllo è stata preferita a *non italofoeni/italofoeni* o *stranieri/italiani*. Il termine "non nativi" non è da intendersi in riferimento ad alunni nati in un paese diverso dall'Italia, ma è piuttosto riferito a bambini che hanno iniziato a usare la lingua italiana in un momento successivo rispetto agli altri.

Oltre ad essere numericamente ridotto, il campione è anche considerevolmente eterogeneo. Esso infatti comprende apprendenti aventi lingue materne diverse, presenti in Italia da un periodo di tempo diseguale, che hanno scolarità differenti. Il gruppo di ricerca è consapevole dei limiti del campione osservato.

Per ottenere dati più oggettivi, gli apprendenti dovrebbero essere aggregati in base:

- all'età
- al numero di anni di presenza in Italia (inteso come numero di anni di esposizione alla lingua italiana)
- alla scolarizzazione precedente
- alla distanza tipologica della L1 dalla L2.

Questo però significherebbe scomporre ulteriormente la classe e lavorare su campioni ancora più ridotti. Si è quindi deciso di considerare sotto un'unica categoria tali alunni aventi un'interlingua di livello intermedio.

Per ogni *task* effettuato sono state create diverse griglie che hanno permesso l'analisi comparativa. I soggetti sono indicati mediante sigle (RF01, RF02, ecc.) e, per distinguere nativi e non nativi, questi ultimi sono evidenziati in grigio. Con la voce *USI* ci si riferisce alla somma tra le produzioni di passati prossimi corrette, scorrette e dubbie (o non altrimenti classificate), mentre l'*INCIDENZA* è stata calcolata come percentuale (usi ogni 100 parole).

3.3.1 La conversazione semi-libera

La prima attività comunicativa realizzata è stata relativa al percorso sulla narrazione degli oggetti appartenenti ai bambini. Essa è stata effettuata a grande gruppo da tutti gli alunni della classe, tuttavia, ne è stata possibile la registrazione solamente per quattro bambini su otto, a causa di problemi tecnici.

Per la somministrazione dei *task* invece i bambini coinvolti si sono recati in un'aula diversa, individualmente o a piccolo gruppo. Gli alunni per i quali non è stata realizzata la trascrizione della narrazione precedente, sono stati sottoposti a una breve intervista (attraverso una conversazione informale) riguardante attività da loro svolte nei giorni precedenti o nel passato. La conversazione, usata come introduzione allo svolgimento dei *task*, si è dimostrata un "rompighiaccio", che ha contribuito a rilassare l'atmosfera e a far superare la diffidenza iniziale dei bambini.

Riassumendo, sono stati esaminati sia i racconti degli oggetti portati a scuola (per quattro bambini), sia i racconti su eventi passati (per tre bambini). Non è stato possibile recuperare le narrazioni di RF04. Entrambe le tipologie di narrazioni, anche se differenti, sono state analizzate e considerate indistintamente in quanto non sono basate su uno stimolo preorganizzato e hanno lasciato al soggetto libertà di espressione. Tuttavia non si esclude che questa differenza strutturale sia stata una delle variabili che hanno inciso sui risultati.

La seguente tabella riassume i dati ottenuti.

	RF01	RF02	RF03	RF08	RF04	RF05	RF06	RF07	TOTALE
USI	12	23	1	11		1	15	4	67
PAROLE	221	414	90	274		117	212	39	1367
INCIDENZA %	5,43	5,56	1,11	4,01		0,85	7,08	10,26	4,90

Successivamente sono state confrontate le medie di nativi e non nativi.

	NON NATIVI	NATIVI	TOTALE
Totale usi	47	20	67
Totale parole	999	368	1367
Incidenza media %	4,70	5,43	4,90
Media usi	11,75	6,66	9,6
Media parole	249,75	122,66	195,28

Nel complesso questa attività ha elicitato un buon numero di passati prossimi. A parità di parole pronunciate, i nativi ne hanno prodotti in quantità maggiore (il 5,43%) rispetto ai compagni non nativi (4,70%). Da notare è che sia un nativo che un non nativo hanno prodotto solamente un uso. In media la conversazione ha prodotto 9,6 occorrenze di passati prossimi. Emerge, inoltre, che i discorsi dei non nativi sono stati più lunghi: il numero di parole da loro pronunciate è quasi il triplo rispetto a quello dei compagni.

Ciò non è stato influente nel calcolo delle proporzioni, infatti, a parità di parole, i non nativi hanno prodotto una quantità inferiore di passati. Non si esclude tuttavia che ciò sia stato influenzato ulteriormente dalla diversa tipologia (racconto sugli oggetti / domande su eventi passati) di narrazioni.

	RF01	RF02	RF03	RF08	RF04	RF05	RF06	RF07	Totale
Corretti con participio –to (abbiamo mangiato, sono arrivato)	0	17	1	7	N.S.	1	5	2	33
Corretti con participio –ta, -te, -ti (è tornata, siamo stati)	0	1	0	3		0	5	0	9
Corretti irregolari (ha messo, abbiamo messa)	0	0	0	0		0	0	2	2
Corretti al trapassato (eravamo andati, aveva visto)	0	0	0	1		0	3	0	4
Ausiliare + verbo non passato (ha mangia, sono torno)	0	0	0	0		0	0	0	
Scelta errata dell'ausiliare (avere invece di essere, es abbiamo tornati)	0	0	0	0		0	0	0	
Scelta errata dell'ausiliare (essere invece di avere, es. io sono mangiato)	1	1	0	0		0	0	0	2
Mancanza di ausiliare avere (mamma visto)	8	3	0	0		0	1	0	12

Mancanza di ausiliare essere (mamma tornata, noi andati)	3	1	0	0		0	1	0	5
Mancato accordo tra soggetto e participio passato (noi siamo arrivato, lei è stato)	0	0	0	0		0	0	0	
Mancato accordo tra soggetto e ausiliare (io ha arrivato; noi è stato; voi siamo andati)	0	0	0	0		0	0	0	
Casi dubbi e non altrimenti classificati	0	0	0	0		0	0	0	
TOTALE USI (in ogni alunno)	12	23	1	11		1	15	4	
NUMERO PAROLE	221	414	90	274		117	212	39	
INCIDENZA	5,43	5,56	1,11	4,01		0,85	7,08	10,26	

Passando a un'analisi più specifica delle sotto-categorie linguistiche, in questo *task*, la maggioranza degli usi riguarda la produzione di passati prossimi corretti con participio terminante in *-to* (33), ma è stato prodotto anche un buon numero di passati errati, caratterizzati dall'omissione dell'ausiliare *avere* (12). Va detto però che di tali 12 occorrenze, otto sono state prodotte dallo stesso bambino, RF01.

RF01: èh- questo. com-pra-to mio nonno datoa mio eh- mio nonno dato la m-mia ami:ca eh ##### °e° e- m:io eh poi dato due libro eh andato qua, andato sc:ina scuola? #####

RF01 è stato segnalato dalle insegnanti come possedente un livello intermedio di interlingua. Nel corso della ricerca è emerso, come si nota anche dai dati, che è in una fase inferiore, tuttavia si è deciso di considerarlo e valutarlo alla pari degli altri non nativi.

Ritornando all'analisi, anche le produzioni di passati prossimi corretti aventi il participio con desinenza *-ta*, *-te*, *-ti* (9) sono numerose.

In conclusione si può affermare che la conversazione e la narrazione di eventi sono delle buone attività qualora si vogliano far produrre tempi verbali alla forma passata, perché permettono ai soggetti di formulare ricchi discorsi riferiti ad avvenimenti già trascorsi.

3.3.2 Descrizione di immagini statiche: i tavoli

La descrizione dell'immagine delle due tavole apparecchiate ha elicitato in media 0,77% passati prossimi su 100 parole.

	RF01	RF02	RF03	RF08	RF04	RF05	RF06	RF07	TOTALE
USI	0	0	0	1	4	0	4	0	9
PAROLE	152	86	312	252	317	220	142	186	1167
INCIDENZA %	0	0	0	0,40	1,26	0	2,82	0	0,77

Dal confronto tra le medie di nativi e non nativi emerge che i primi ne hanno prodotti in misura maggiore. Solo tre alunni, due nativi e un non nativo, su otto hanno formulato tali forme verbali pur usando un numero abbastanza elevato di parole. Ad eccezione di RF02, che ne ha prodotte meno, il numero di parole impiegato da nativi e non nativi si presenta omogeneo, mentre la quantità differisce se si osservano le produzioni di passati prossimi. I non nativi ne producono solo uno, mentre i nativi otto.

	NON NATIVI	NATIVI	TOTALE
Totale usi	1	8	9
Totale parole	802	865	1167
Incidenza media %	0,12	0,92	0,77
Media usi	0,25	2	1,12
Media parole	201,25	216,25	145,80

In media questo *task* elicita 1,12 usi su 145,8 parole.

	RF01	RF02	RF03	RF08	RF04	RF05	RF06	RF07	Tot.
Corretti con participio -to (abbiamo mangiato, sono arrivato)	0	0	0	0	3	0	3	0	6
Corretti con participio -ta, -te, -ti (è tornata, siamo stati)	0	0	0	1	1	0	1	0	3
Corretti irregolari (ha messo, abbiamo messa)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Corretti al trapassato (eravamo andati, aveva visto)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Ausiliare + verbo non passato (ha mangia, sono torno)	0	0	0	0	0	0	0	0	

Scelta errata dell'ausiliare (avere invece di essere, es abbiamo tornati)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Scelta errata dell'ausiliare (essere invece di avere, es. io sono mangiato)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Mancanza di ausiliare avere (mamma visto)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Mancanza di ausiliare essere (mamma tornata, noi andati)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Mancato accordo tra soggetto e participio passato (noi siamo arrivato, lei è stato)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Mancato accordo tra soggetto e ausiliare (io ha arrivato; noi è stato; voi siamo andati)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Casi dubbi e non altrimenti classificati	0	0	0	0	0	0	0	0	
TOTALE USI (in ogni alunno)	0	0	0	1	4	0	4	0	
NUMERO PAROLE	152	86	312	252	317	220	142	186	
INCIDENZA	0	0	0	0,40	1,26	0	2,82	0	

Considerando nello specifico le produzioni, emerge che esse riguardano la produzione di forme verbali corrette variamente flesse (con varie terminazioni).

Osservando le trascrizioni di RF04 e RF06 si nota che tali verbi non sono stati utilizzati per descrivere le immagini, ma piuttosto come “formule dichiarative”.

Esse sono state inserite all'interno del discorso per diversi scopi comunicativi ma difficilmente a scopo descrittivo.

RF06: ah **ho capito**. come l'altra volta, che **ho fatto** con andrea.

RF04: l'**ho detto** guarda **ho fatto** così poi (c'**ho fatto**) il **CO**SO.

RF04: prima **ho detto** cucchiaini verdi ()

Questo *task* non sembra elicitarne in modo significativo le forme verbali al passato prossimo. Potrebbe tuttavia apparire utile per una ricerca relativa ad altre strutture linguistiche quali, ad esempio, l'accordo di genere e numero tra sostantivo e aggettivo (o articolo) nei sintagmi nominali, oppure per verificare il lessico posseduto dall'apprendente.

RIC: devi dirmi bene dove sono, eh mmm, cosa, come sono messi, di che colore sono perché io devo disegnare uguale uguale uguale eh?

RF01: ah. giallo banana ##

RIC: mm?

RF01: bicchier(e)?## verde. ##### e poi amburgher. ##### (e) poi hamburger?##### poi verd(e)-de? #####

RIC: hamburgher, poi verde?####

RF01: sì. e poi ## (°fai vedere?°) ##### è come si chiama quila cosa? faccio la torta ##(quilla) cosa.##

Come dimostra la seguente frase, il task offre anche contesti per l'utilizzo degli stativi (*c'è/ci sono*).

RF08: allora c'è, ci sono due forchette, di colore giallo.

3.3.3 Descrizione di immagini statiche: la piazza

	RF01	RF02	RF03	RF08	RF04	RF05	RF06	RF07	TOTALE
USI	2	0	0	1	22	2	3	0	30
PAROLE	519	284	1142	261	1445	208	268	325	4452
INCIDENZA %	0,39	0	0	0,38	1,52	0,96	1,12	0	0,67

Anche la percentuale della produzioni nella descrizione dell'immagine della piazza è esigua (0,67%).

Questo *task* si è rivelato piuttosto complesso e noioso per molti soggetti, i quali hanno espresso diverse volte le loro perplessità e difficoltà nel riconoscere e spiegare gli elementi raffigurati. Particolarmente significativa è un'affermazione di Carlo, che, pensando ad alta voce, esprime la sua insicurezza:

RF04: va be' quello lì non lo disegniamo che non lo so spiegare,

Dal confronto tra le medie dei due gruppi emerge che la differenza tra le produzioni è dell'1,06%.

	NON NATIVI	NATIVI	TOTALE
Totale usi	3	27	30
Totale parole	2206	2246	4452
Incidenza media %	0,14	1,20	0,67
Media usi	0,75	6,75	3,75
Media parole	551,50	561,50	556,5

Si può affermare che, come per l'attività precedente, l'elicitazione di passati prossimi sia contenuta rispetto al numero di parole prodotte. Inoltre tre alunni su otto non hanno prodotto tali strutture linguistiche.

RF04 ha verbalizzato ben 22 passati prossimi di cui 18, come si vedrà nella griglia successiva, corrispondenti alla sotto-categoria linguistica corretti con participio -to. Di questi ultimi, undici sono usati per dare indicazioni e riferimenti al ricercatore

sul luogo in cui collocare gli oggetti, in particolare si presentano nella forma *hai visto* ...? come negli esempi.

RF04: **hai visto** quello là, che ti **ho detto** alla vetrina

RIC: [sì.]

RF04: [eh, al primo piano,]

poi vai, ## poi, a [destra,]

RIC: [m?]

RF04: e poi c'è, e po va sopra e c'è l'orologio.

RF04: poi **visto** quella, po- d-

puoi disegnare anche i tombini? no.

allora, **hai visto**, dove c'è quella bicicletta che tengono, vicino alle bambine poi c'è quella bicicletta, c'è il tombino.

RIC: dove c'è, m: quello che tiene su le biciclette?

	RF01	RF02	RF03	RF08	RF04	RF05	RF06	RF07	Tot
Corretti con participio -to (abbiamo mangiato, sono arrivato)	1	0	0	0	18	1	1	0	21
Corretti con participio -ta, -te, -ti (è tornata, siamo stati)	0	0	0	0	1	0	2	0	3
Corretti irregolari (ha messo, abbiamo messa)	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Corretti al trapassato (eravamo andati, aveva visto)	0	0	0	0	2	1	0	0	3
Ausiliare + verbo non passato (ha mangia, sono torno)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Scelta errata dell'ausiliare (avere invece di essere, es abbiamo tornati)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Scelta errata dell'ausiliare (essere invece di avere, es. io sono mangiato)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Mancanza di ausiliare avere (mamma visto)	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Mancanza di ausiliare essere (mamma tornata, noi andati)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Mancato accordo tra soggetto e participio passato (noi siamo arrivato, lei è stato)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Mancato accordo tra soggetto e ausiliare (io ha arrivato; noi è stato; voi siamo andati)	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Casi dubbi e non altrimenti classificati	0	0	0	0	0	0	0	0	
TOTALE USI (in ogni alunno)	2	0	0	1	22	2	3	0	
	519	284	1142	261	1445	208	268	325	

NUMERO PAROLE									
INCIDENZA	0,39	0	0	0,38	1,52	0,96	1,12	0	

3.3.4 Storie per immagini: la pesca

Il *task* relativo alla storia per immagini sul padre e figlio che si recano a pescare ha elicitato 11 passati prossimi su un totale di 660 parole. L'incidenza totale è dell'1,67%.

	RF01	RF02	RF03	RF08	RF04	RF05	RF06	RF07	TOTALE
USI	2	0	1	2	0	2	3	1	11
PAROLE	34	54	86	101	91	119	118	57	660
INCIDENZA %	5,88	0	1,16	1,98	0	1,68	2,54	1,75	1,67

Confronto tra le medie di nativi e non nativi:

	NON NATIVI	NATIVI	TOTALE
Totale usi	5	6	11
Totale parole	275	385	660
Incidenza media %	1,82	1,56	1,67
Media usi	1,25	1,50	1,37
Media parole	68,75	96,25	82,50

In questa attività i non nativi hanno prodotto mediamente lo 0,26% di passati prossimi in più rispetto ai nativi.

	RF01	RF02	RF03	RF08	RF04	RF05	RF06	RF07	Tot
Corretti con participio -to (abbiamo mangiato, sono arrivato)	0	0	1	0	0	1	2	1	5
Corretti con participio -ta, -te, -ti (è tornata, siamo stati)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Corretti irregolari (ha messo, abbiamo messa)	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Corretti al trapassato (eravamo andati, aveva visto)	0	0	0	2	0	1	0	0	3
Ausiliare + verbo non passato (ha mangia, sono torno)	0	0	0	0	0	0	0	0	

Scelta errata dell'ausiliare (avere invece di essere, es abbiamo tornati)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Scelta errata dell'ausiliare (essere invece di avere, es. io sono mangiato)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Mancanza di ausiliare avere(mamma visto)	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Mancanza di ausiliare essere (mamma tornata, noi andati)	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Mancato accordo tra soggetto e participio passato (noi siamo arrivato, lei è stato)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Mancato accordo tra soggetto e ausiliare (io ha arrivato; noi è stato; voi siamo andati)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Altri casi	0	0	0	0	0	0	0	0	
TOTALE USI (in ogni alunno)	2	0	1	2	0	2	3	1	
NUMERO PAROLE	34	54	86	101	91	119	118	57	
INCIDENZA	5,88	0	1,16	1,98	0	1,68	2,54	1,75	

RF08 e RF05 (rispettivamente non nativo e nativo) hanno deciso di narrare la storia al trapassato prossimo:

RF08: allora, il papà di sig giuseppe, e marco, il p- il papà **aveva pescato** un pesce.

RF08: do- lo portavano da un lago,

RIC: m?

RF08: poi, nel lago dove **l'avevano preso**,

RF05: arriva un altro pesce dopo, che mangia il pesce che **avevano buttato** in acqua e loro si arrabbiano.

RF06 (nativa) invece, riferendosi alle immagini, utilizza il passato prossimo:

RF06: qui **ha pescato** un pesce.

RF06: e lo riporta. bambino **è contento**. poi lo buttaaa al fiume, ##### poi sono mm ###

RIC: però cosa succede?

RF06: le pe- no. c'è un signo- c'è un pesce e un altro pesce grande, che **ha preso** lo l'altro pesce.

Questa attività non si è rivelata particolarmente utile per l'elicitazione dei passati prossimi, tuttavia potrebbe risultare utile per una ricerca finalizzata alla produzione di

sequenze spazio-temporali. Inoltre, è emerso che potrebbe fare produrre ad alcuni soggetti forme verbali al trapassato prossimo non solo nei nativi, ma anche nei non nativi.

Task di questo tipo, costituiti da immagini che devono essere osservate, decodificate e narrate, si sono rivelati di difficile comprensione per questi bambini. Infatti, anche dopo avere loro spiegato quale fosse l'ordine della sequenza, hanno fatto molta fatica a seguirlo se non guidati dal ricercatore.

RF03: che:, il papà di luca pesca un pesce.
RIC: [mm.]
RF03:[e luca è felice.] e dopo, vanno. di fuori, dopo mangiano il pesce.
e dopo, vanno ah #### un po' disordi- disordine però?
RIC: sì? c'è un po' di disordine?
RF03: sì.

Un'altra difficoltà è stata legata alla grafica, non per tutti di immediata lettura e interpretazione.

RF06: allorahh. ##### non riesco a capire qua.
RIC: così. va giù così. ((indicando l'ordine delle vignette))
RF06: eh lo so però non riesco a capire cosa fa, qua.

Infine, non tutti hanno colto le relazioni di causa-effetto che legano le illustrazioni, interpretando le immagini come separate le une dalle altre.

3.3.5 Storie per immagini: il litigio

In questo *task* gli apprendenti hanno prodotto in media l'1,2% di passati prossimi.

	RF01	RF02	RF03	RF08	RF04	RF05	RF06	RF07	TOTALE
USI	1	0	1	6	0	0	2	0	10
PAROLE	68	52	128	163	92	117	129	87	836
INCIDENZA %	1,47	0	0,78	3,68	0	0	1,55	0	1,20

La metà dei soggetti non hanno prodotto tali strutture, due ne hanno prodotto uno solo. L'alunno RF08, il quale costituisce l'eccezione avendo realizzato ben 6 usi, decide di narrare la vicenda al trapassato prossimo.

	NON NATIVI	NATIVI	TOTALE
Totale usi	8	2	10
Totale parole	411	425	836
Incidenza media %	1,95	0,47	1,20
Media usi	2	1	1,25
Media parole	102,75	106,25	104,50

Anche in questo *task* gli usi dei non nativi sono superiori rispetto a quelli dei nativi. La media delle loro produzioni, a parità di parole (102,75 contro 106,25), è doppia. Come si desume dalla tabella sopra, la differenza media delle incidenze è dell'1,48%. Potrebbe apparire una differenza significativa, tuttavia è bene tenere presente che ben 6 usi su 8 sono stati prodotti da uno stesso allievo.

Osservando la trascrizione emerge che di queste sei produzioni, quattro presentano la voce verbale *picchiarsi*.

Eccone uno stralcio:

RF08: poi la tre sig giuseppe sig fra-## franco. c'era luca, giuseppe e, il papà. ### poi dopo si vedevano, e il papà lo diceva che, il papà # di marco aveva-l'aveva picchiato. e poi, poi arriva anche m luca e dop- gli diceva che anche lui l'aveva picchiato. poi stavano litigando, litigando, eh sam-sig giuseppe e sig franco eh, [sono litigando.]

RIC: [m]
 RF08: perché si er-era- **si erano fatt** a botte. eh la
 cinque, che ## che non ci cre-che non ci credeva che,
 marco e luca si **erano picchiate**.

	RF01	RF02	RF03	RF08	RF04	RF05	RF06	RF07	Tot
Corretti con participio -to (abbiamo mangiato, sono arrivato)	0	0	0	1	0	0	1	0	2
Corretti con participio -ta, -te, -ti (è tornata, siamo stati)	0	0	1	0	0	0	1	0	2
Corretti irregolari (ha messo, abbiamo messa)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Corretti al trapassato (eravamo andati, aveva visto)	0	0	0	5	0	0	0	0	5
Ausiliare + verbo non passato (ha mangia, sono torno)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Scelta errata dell'ausiliare (avere invece di essere, es abbiamo tornati)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Scelta errata dell'ausiliare (essere invece di avere, es. io sono mangiato)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Mancanza di ausiliare avere(mamma visto)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Mancanza di ausiliare essere (mamma tornata, noi andati)	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Mancato accordo tra soggetto e participio passato (noi siamo arrivato, lei è stato)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Mancato accordo tra soggetto e ausiliare (io ha arrivato; noi è stato; voi siamo andati)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Casi dubbi e non altrimenti classificati	0	0	0	0	0	0	0	0	
TOTALE USI (in ogni alunno)	1	0	1	6	0	0	2	0	
NUMERO PAROLE	68	52	128	163	92	117	129	87	
INCIDENZA	1,47	0	0,78	3,68	0	0	1,55	0	

Le stesse difficoltà cognitive e comunicative riscontrate per il precedente *task* sono valide anche per questo, così come per quello seguente.

3.3.6 Storie per immagini: la frog story

Rispetto alle precedenti attività dello stesso genere, la storia della rana ha ottenuto un'incidenza maggiore: il 2,34%.

	RF01	RF02	RF03	RF08	RF04	RF05	RF06	RF07	TOTALE
USI	12		4	9	3	7	24	0	59
PAROLE	348		274	472	252	465	430	285	2526
INCIDENZA %	3,45		1,46	1,91	1,19	1,51	5,58	0	2,34

I valori medi degli usi e del numero di parole sono stati più consistenti sia nei nativi che nei non nativi.

	NON NATIVI	NATIVI	TOTALE
Totale usi	25	34	59
Totale parole	1094	1432	2526
Incidenza media %	2,29	2,37	2,34
Media usi	8,33	8,50	8,42
Media parole	364,66	358,00	360,85

	RF01	RF02	RF03	RF08	RF04	RF05	RF06	RF07	Tot
Corretti con participio -to (abbiamo mangiato, sono arrivato)	2	N.S.	2	1	0	3	18	0	25
Corretti con participio -ta, -te, -ti (è tornata, siamo stati)	0		2	0	1	2	2	0	7
Corretti irregolari (ha messo, abbiamo messa)	0		0	0	1	1	2	0	4
Corretti al trapassato (eravamo andati, aveva visto)	0		0	8	1	1	2	0	12
Ausiliare + verbo non passato (ha mangia, sono torno)	0		0	0	0	0	0	0	
Scelta errata dell'ausiliare (avere invece di essere, es abbiamo tornati)	0		0	0	0	0	0	0	
Scelta errata dell'ausiliare (essere invece di avere, es. io sono mangiato)	1		0	0	0	0	0	0	1
Mancanza di ausiliare avere (mamma visto)	2		0	0	0	0	0	0	2

Mancanza di ausiliare essere (mamma tornata, noi andati)	7		0	0	0	0	0	0	7
Mancato accordo tra soggetto e participio passato (noi siamo arrivato, lei è stato)	0		0	0	0	0	0	0	
Mancato accordo tra soggetto e ausiliare (io ha arrivato; noi è stato; voi siamo andati)	0		0	0	0	0	0	0	
Casi dubbi e non altrimenti classificati	0		<u>0</u>	0	0	0	0	0	1
TOTALE USI (in ogni alunno)	12		4	9	3	7	24	0	
NUMERO PAROLE	348		274	472	252	465	430	285	
INCIDENZA	3,45		1,46	1,91	1,19	1,51	5,58	0	

Questo *task* ha elicitato un discreto numero di passati prossimi corretti e qualche trapassato prossimo. Tuttavia dalla griglia sopra si osserva che solo RF05, RF06 e RF08 hanno narrato l'intera storia al passato e al trapassato prossimo. Gli altri hanno utilizzato altri tempi verbali come il passato remoto, l'imperfetto e il presente. RF04 infatti racconta così:

RF04: eh dalla sua cameretta di notte ve- vedeva un na rana con insieme il suo, con insieme il suo cane.
poi si dormentò e il il bambino e il cane e poi la rana scappò.
il cane.
poi si svegliavano, e non la trovavano più.
si h vestiva, e e guardava dalla finestra.

Il fatto che sia una storia densa di eventi ha fatto sì che anche le voci verbali prodotte siano state numerose e diversificate.

RF06: e vede se c'è l'amico. cioè è contento perchè è salito, ### e ha trovato, una cosa. ha trovato tipo come si (apre) una buca, hh. il cane, l'ha fatto cadere.

La storia della rana si è rivelata complessivamente utile per l'elicitazione dei passati prossimi. Tuttavia non si può affermare che rappresenti un contesto obbligato per la produzione di tali strutture, dato che alcuni soggetti hanno scelto di raccontarla con tempi diversi, incluso il presente, mentre altri hanno oscillato tra diverse forme verbali.

3.3.7 Racconto di un filmato

La narrazione del cartone animato del bambino e del cane che pattinano sul ghiaccio ha elicitato il 6,14% di passati prossimi.

	RF01	RF02	RF03	RF08	RF04	RF05	RF06	RF07	TOTALE
USI	18	13	6	4	20	36	29	9	135
PAROLE	252	283	331	188	266	398	283	197	2198
INCIDENZA %	7,14	4,59	1,81	2,13	7,52	9,05	10,25	4,57	6,14

Esso è in assoluto il task che ha maggiormente portato alla produzione di verbi al passato prossimo.

Si noti come, a parità di parole, la media degli usi dei nativi siano più del doppio rispetto a quelli dei compagni.

	NON NATIVI	NATIVI	TOTALE
Totale usi	41	94	135
Totale parole	1054	1144	2198
Incidenza media %	3,89	8,22	6,14
Media usi	10,25	23,50	16,87
Media parole	263,50	286,00	274,75

	RF01	RF02	RF03	RF08	RF04	RF05	RF06	RF07	Tot
Corretti con participio -to (abbiamo mangiato, sono arrivato)	0	5	4	3	12	22	13	7	66
Corretti con participio -ta, -te, -ti (è tornata, siamo stati)	0	4	0	0	1	6	2	2	15
Corretti irregolari (ha messo, abbiamo messa)	0	0	0	0	6	7	8	0	21
Corretti al trapassato (eravamo andati, aveva visto)	0	0	0	1	0	1	3	0	5
Ausiliare + verbo non passato (ha mangia, sono torno)	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Scelta errata dell'ausiliare (avere invece di essere, es abbiamo tornati)	0	0	0	0	0	0	0	0	

Scelta errata dell'ausiliare (essere invece di avere, es. io sono mangiato)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Mancanza di ausiliare avere(mamma visto)	2	3	1	0	0	0	0	0	6
Mancanza di ausiliare essere (mamma tornata, noi andati)	16	0	1	0	1	0	3	0	21
Mancato accordo tra soggetto e participio passato (noi siamo arrivato, lei è stato)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Mancato accordo tra soggetto e ausiliare (io ha arrivato; noi è stato; voi siamo andati)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Casi dubbi e non altrimenti classificati	0	0	0	0	0	0	0	0	
TOTALE USI	18	13	6	4	20	36	29	9	
NUMERO PAROLE	252	283	331	188	266	398	283	197	
INCIDENZA	7,14	4,59	1,81	2,13	7,52	9,05	10,25	4,57	

Quest'ultimo *task* è decisamente da consigliare qualora si volessero valutare le strutture verbali al passato prossimo in quanto sembra più di altri incoraggiare il ricorso a tempi verbali passati per narrare le vicende.

3.4 Osservazioni generali

I dati relativi a ciascun *task* sono stati raggruppati nella seguente tabella. Essa considera il numero degli usi e delle parole totali. Le incidenze (totali) sono state ricavate dalla proporzione

$$x : 100 = \text{tot usi} : \text{tot parole}.$$

La griglia permette di confrontare le diverse attività in base alla quantità di passati prossimi che hanno prodotto **tutti** i soggetti (non nativi + nativi).

	Conversazione	Tavoli	Piazza	Pesce	Litigio	Frog story	Video
USI	67	9	30	11	10	59	135
PAROLE	1367	1667	4452	660	836	2526	2198
INCIDENZA %	4,90	0,77	0,67	1,67	1,20	2,34	6,14

Il *task* che ha elicitato il maggior numero di passati prossimi si è rivelato il racconto del filmato (con il 6,14% di incidenza), seguito dalla conversazione semi-libera (4,90%). Anche la frog story ha elicitato un'elevata quantità di usi, distinguendosi dalle altre attività della stessa tipologia (cioè consistenti nel racconto di immagini). Ciò potrebbe essere dovuto al fatto che, prima di narrare, ciascun bambino ha avuto tempo per osservare tutte le illustrazioni e farsi un'idea della storia. Questa procedura potrebbe avere favorito il racconto in forma passata. Più in generale, si può concludere che i passati prossimi tendono a essere prodotti maggiormente nei *task* che richiedono una narrazione degli eventi; le immagini statiche sono, comprensibilmente, quelle che ne elicitano di meno, mentre le storie con poche vignette si collocano in una posizione intermedia, probabilmente perché vengono interpretate in parte come narrazioni, in parte come descrizioni di immagini.

Queste considerazioni, riguardanti ciascuna attività nel totale degli alunni coinvolti, permettono di stabilire in generale quali *task* siano più adatti qualora si vogliano valutare le produzioni di passati prossimi.

Ma quali sono le differenze tra le produzioni di nativi e non nativi in ciascun *task*? Confrontando le rispettive incidenze percentuali si possono fare considerazioni relative al livello di interlingua raggiunto dagli apprendenti L2.

<i>INCIDENZA</i> %	Conversazione	Tavoli	Piazza	Pesce	Litigio	Frog story	Video
NON NATIVI	<u>4,70</u>	<i>0,12</i>	0,14	1,82	1,95	2,29	3,89
NATIVI	5,43	0,92	1,20	1,56	<i>0,47</i>	2,37	<u>8,22</u>

L'attività che in totale ha elicitato una quantità maggiore di passati prossimi è stata il racconto del video del bambino e del cane. Essa si è presentata come la più proficua per i nativi, mentre per i non nativi è stata superata, anche se di poco, dalla conversazione sugli oggetti e sugli avvenimenti trascorsi.

I *task* meno produttivi per i non nativi invece, si sono rivelati le descrizioni delle immagini (dei tavoli, 0,12% e della piazza, 0,14%), mentre per i nativi la più bassa percentuale è stata relativa alla storia per immagini sui genitori che litigano (0,47%).

E' interessante notare che solamente nei *task* relativi ai racconti per immagini sul pesce e sul litigio i non nativi hanno prodotto una quantità superiore di passati prossimi rispetto ai nativi. Questo potrebbe essere interpretato come una forma di relativa incompetenza comunicativa: essi tendono a usare i tempi passati anche per narrare vignette materialmente presenti sotto i loro occhi, per le quali i nativi trovano più naturale il presente o l'imperfetto. Naturalmente, data l'esiguità del campione, si tratta di un'ipotesi da sottoporre ad ulteriori verifiche.

I *task* sono stati inoltre confrontati in base alla media di forme prodotte. Tuttavia tali valori indicano la quantità assoluta delle forme, non la loro *densità*, una misura che si rileva meglio osservando l'incidenza percentuale.

MEDIA USI	Conversazione	Tavoli	Piazza	Pesce	Litigio	Frog story	Video
NON NATIVI	11,75	0,25	0,75	1,25	2,00	8,33	10,25
NATIVI	6,66	2,00	6,75	1,50	1,00	8,50	23,50
TOTALE	9,60	1,12	3,75	1,37	1,25	8,42	16,87

In conclusione, sembrerebbe che le insegnanti che desiderano verificare, nei loro apprendenti, la produzione di forme verbali al passato prossimo, debbano preferibilmente svolgere attività che implicano il resoconto o il riassunto narrativo di storie, sia personali che immaginarie. Dopo avere esaminato la capacità dei diversi task ad elicitare tali strutture, nel prossimo capitolo confronteremo le percentuali di accuratezza di nativi e non nativi.

4- ACCURATEZZA NELLA PRODUZIONE DI PASSATI PROSSIMI: confronto tra nativi e non nativi

Nel precedente capitolo si sono analizzati i *task* per conoscere quali potrebbero essere i più indicati per elicitare un maggior numero di passati prossimi. Nella presente sezione vengono invece esaminati i due gruppi coinvolti, nativi e non nativi, mediante un confronto tra le loro produzioni.

L'ipotesi che guida la presente ricerca consiste nel ritenere che, mediante il calcolo percentuale di accuratezza prodotti da ciascun bambino, in ogni *task*, dovrebbero emergere le differenze tra soggetti nativi e non nativi. Sarà proprio da queste differenze che occorrerà riflettere per programmare una didattica individualizzata e attenta alle singole sequenze di sviluppo.

Per analizzare l'interlingua da questo punto di vista, sono state nuovamente considerate le tabelle contenenti le sotto-categorie linguistiche. Esse sono servite per calcolare la percentuale di accuratezza di ogni soggetto. I valori prodotti riguardano la percentuale di forme corrette e quella relativa agli errori; i casi dubbi o non contemplati dallo schema di classificazione sono stati conteggiati a parte.

4.1 La conversazione semi-libera

	RF01	RF02	RF03	RF08	RF04	RF05	RF06	RF07	Tot
Corretti con participio –to (abbiamo mangiato, sono arrivato)	0	17	1	7	N.D.	1	5	2	33
Corretti con participio –ta, -te, -ti (è tornata, siamo stati)	0	1	0	3		0	5	0	9
Corretti irregolari (ha messo, abbiamo messa)	0	0	0	0		0	0	2	2
Corretti al trapassato (eravamo andati, aveva visto)	0	0	0	1		0	3	0	4
Ausiliare + verbo non passato (ha mangia, sono torno)	0	0	0	0		0	0	0	
Scelta errata dell'ausiliare (avere invece di essere, es abbiamo tornati)	0	0	0	0		0	0	0	
Scelta errata dell'ausiliare (essere invece di avere, es. io sono mangiato)	1	1	0	0		0	0	0	2
Mancanza di ausiliare avere (mamma visto)	8	3	0	0		0	1	0	12
Mancanza di ausiliare essere (mamma tornata, noi andati)	3	1	0	0		0	1	0	5
Mancato accordo tra soggetto e participio passato (noi siamo arrivato, lei è stato)	0	0	0	0		0	0	0	
Mancato accordo tra soggetto e ausiliare (io ha arrivato; noi è stato; voi siamo andati)	0	0	0	0		0	0	0	
Casi dubbi e non altrimenti classificati	0	0	0	0		0	0	0	
TOTALE USI	12	23	1	11		1	15	4	67
NUMERO PAROLE	221	414	90	274		117	212	39	1367
INCIDENZA	5,43	5,56	1,11	4,01		0,85	7,08	10,26	4,90
ACCURATEZZA %	<i>0</i>	<i>78,3</i>	<i>100</i>	<i>100</i>		<i>100</i>	<i>86,7</i>	<i>100</i>	
ERRORI %	<i>100</i>	<i>21,7</i>	<i>0</i>	<i>0</i>		<i>0</i>	<i>13,3</i>	<i>0</i>	
DUBBI %	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>		<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	

Le percentuali di accuratezza/errori/dubbi sono state ottenute dalla proporzione

$$x : 100 = \text{usi corretti/errori/dubbi} : \text{totale usi}$$

Dai risultati ottenuti emerge che RF01 ha prodotto dodici usi, tutti errati. RF02 e RF06 hanno ottenuto una bassa percentuale di errori, mentre i rimanenti quattro bambini hanno realizzato solamente usi corretti.

Successivamente, le produzioni dei singoli bambini sono state raggruppate. In questo modo si è potuta calcolare la percentuale media di accuratezza, di errore e di casi dubbi nei nativi e nei non nativi.

	NON NATIVI	NATIVI
USI CORRETTI	30	18
ERRORI	17	2
DUBBI / VARI	0	0
TOT USI	47	20
INCIDENZA %	4,70	5,43
ACCURATEZZA %	63,83	90,00
ERRORI %	36,17	10,00
DUBBI %	0,00	0,00

In questa attività i nativi hanno prodotto una maggiore quantità di usi: 5,43 ogni 100 parole contro i 4,7 ogni 100 parole dei non nativi. Questi ultimi hanno prodotto una maggiore percentuale di errori. Come si vede dalla prima tabella, due non nativi su quattro hanno prodotto passati prossimi scorretti, caratterizzati principalmente dalla mancanza dell'ausiliare *avere*. RF01 ad esempio produce le seguenti frasi:

RF01: èh- questo. com-pra-to mio nonno datoa mio eh- mio nonno dato la m-mia ami:ca eh #### °e° e- m:io eh poi dato due libro eh andato qua, andato sc:ina scuola? ####

4.2 Descrizioni di immagini statiche

4.2.1 I tavoli apparecchiati

	RF01	RF02	RF03	RF08	RF04	RF05	RF06	RF07	Tot
Corretti con participio –to (abbiamo mangiato, sono arrivato)	0	0	0	0	3	0	3	0	6
Corretti con participio –ta, -te, -ti (è tornata, siamo stati)	0	0	0	1	1	0	1	0	3
Corretti irregolari (ha messo, abbiamo messa)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Corretti al trapassato (eravamo andati, aveva visto)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Ausiliare + verbo non passato (ha mangia, sono torno)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Scelta errata dell'ausiliare (avere invece di essere, es abbiamo tornati)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Scelta errata dell'ausiliare (essere invece di avere, es. io sono mangiato)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Mancanza di ausiliare avere (mamma visto)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Mancanza di ausiliare essere (mamma tornata, noi andati)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Mancato accordo tra soggetto e participio passato (noi siamo arrivato, lei è stato)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Mancato accordo tra soggetto e ausiliare (io ha arrivato; noi è stato; voi siamo andati)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Casi dubbi e non altrimenti classificati	0	0	0	0	0	0	0	0	
TOTALE USI	0	0	0	1	4	0	4	0	9
NUMERO PAROLE	152	86	312	252	317	220	142	186	1167
INCIDENZA	0	0	0	0,40	1,26	0	2,82	0	0,77
ACCURATEZZA %	0	0	0	100	100	0	100	0	
ERRORI %	0	0	0	0	0	0	0	0	
DUBBI%	0	0	0	0	0	0	0	0	

Le forme verbali al passato prossimo elicitate da questo *task* sono di numero scarso ma tutte corrette.

	NON NATIVI	NATIVI
USI CORRETTI	1	8
ERRORI	0	0
DUBBI / VARI	0	0

TOT USI	1	8
INCIDENZA %	0,12	0,92
ACCURATEZZA %	100,00	100,00
ERRORI %	0,00	0,00
DUBBI %	0,00	0,00

La percentuale di accuratezza è massima in entrambi i gruppi di soggetti.

4.2.2 La piazza

	RF01	RF02	RF03	RF08	RF04	RF05	RF06	RF07	Tot
Corretti con participio –to (abbiamo mangiato, sono arrivato)	1	0	0	0	18	1	1	0	21
Corretti con participio –ta, -te, -ti (è tornata, siamo stati)	0	0	0	0	1	0	2	0	3
Corretti irregolari (ha messo, abbiamo messa)	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Corretti al trapassato (eravamo andati, aveva visto)	0	0	0	0	2	1	0	0	3
Ausiliare + verbo non passato (ha mangia, sono torno)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Scelta errata dell'ausiliare (avere invece di essere, es abbiamo tornati)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Scelta errata dell'ausiliare (essere invece di avere, es. io sono mangiato)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Mancanza di ausiliare avere (mamma visto)	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Mancanza di ausiliare essere (mamma tornata, noi andati)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Mancato accordo tra soggetto e participio passato (noi siamo arrivato, lei è stato)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Mancato accordo tra soggetto e ausiliare (io ha arrivato; noi è stato; voi siamo andati)	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Casi dubbi e non altrimenti classificati	0	0	0	0	0	0	0	0	
TOTALE USI	2	0	0	1	22	2	3	0	30
NUMERO PAROLE	519	284	1142	261	1445	208	268	325	4452
INCIDENZA	0,39	0	0	0,38	1,52	0,96	1,12	0	0,67
ACCURATEZZA %	50	0	0	100	95,45	100	100	0	

ERRORI %	<i>50</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>4,55</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	
DUBBI %	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	

La descrizione dall'immagine della piazza ha rivelato un'elevata percentuale di accuratezza in tutti i soggetti, ad eccezione di RF01 che ha commesso un errore su due usi. L'errore è costituito dal mancato accordo tra soggetto e ausiliare, come si vede nella trascrizione.

RF01: eh io, te l'ha detto.

	NON NATIVI	NATIVI
USI CORRETTI	2	26
ERRORI	1	1
DUBBI / VARI	0	0
TOT USI	3	27
INCIDENZA %	0,14	1,20
ACCURATEZZA %	66,67	96,30
ERRORI %	33,33	3,70
DUBBI %	0,00	0,00

Proprio grazie a RF01 la percentuale di errori dei non nativi appare molto superiore (33,33%) rispetto al 3,7% dei nativi. Questi ultimi hanno prodotto un numero di passati prossimi più elevato, con una percentuale di errori più bassa.

4.3 Storie per immagini

4.3.1 La pesca

	RF01	RF02	RF03	RF08	RF04	RF05	RF06	RF07	Tot
Corretti con participio –to (abbiamo mangiato, sono arrivato)	0	0	1	0	0	1	2	1	5
Corretti con participio –ta, -te, -ti (è tornata, siamo stati)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Corretti irregolari (ha messo, abbiamo messa)	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Corretti al trapassato (eravamo andati, aveva visto)	0	0	0	2	0	1	0	0	3
Ausiliare + verbo non passato (ha mangia, sono torno)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Scelta errata dell'ausiliare (avere invece di essere, es abbiamo tornati)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Scelta errata dell'ausiliare (essere invece di avere, es. io sono mangiato)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Mancanza di ausiliare avere (mamma visto)	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Mancanza di ausiliare essere (mamma tornata, noi andati)	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Mancato accordo tra soggetto e participio passato (noi siamo arrivato, lei è stato)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Mancato accordo tra soggetto e ausiliare (io ha arrivato; noi è stato; voi siamo andati)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Casi dubbi e non altrimenti classificati	0	0	0	0	0	0	0	0	
TOTALE USI	2	0	1	2	0	2	3	1	11
NUMERO PAROLE	34	54	86	101	91	119	118	57	660
INCIDENZA	5,88	0	1,16	1,98	0	1,68	2,54	1,75	1,67
ACCURATEZZA %	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>0</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	
ERRORI %	<i>100</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	
DUBBI %	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	

Nel racconto relativo alla pesca tutti i soggetti ad eccezione di RF01 hanno utilizzato correttamente i passati prossimi.

	NON NATIVI	NATIVI
USI CORRETTI	3	6

ERRORI	2	0
DUBBI / VARI	0	0
TOT USI	5	6
INCIDENZA %	1,82	1,56
ACCURATEZZA %	60,00	100,00
ERRORI %	40,00	0,00
DUBBI %	0,00	0,00

Come già rilevato (cfr cap. 3) questo *task* ha elicitato un uso maggiore di passati prossimi nei non nativi. Tuttavia vi è una notevole differenza di accuratezza tra i due gruppi (il 60% dei non nativi contro il 100% dei nativi).

4.3.2 Il litigio

	RF01	RF02	RF03	RF08	RF04	RF05	RF06	RF07	Tot
Corretti con participio –to (abbiamo mangiato, sono arrivato)	0	0	0	1	0	0	1	0	2
Corretti con participio –ta, -te, -ti (è tornata, siamo stati)	0	0	1	0	0	0	1	0	2
Corretti irregolari (ha messo, abbiamo messa)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Corretti al trapassato (eravamo andati, aveva visto)	0	0	0	5	0	0	0	0	5
Ausiliare + verbo non passato (ha mangia, sono torno)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Scelta errata dell'ausiliare (avere invece di essere, es abbiamo tornati)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Scelta errata dell'ausiliare (essere invece di avere, es. io sono mangiato)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Mancanza di ausiliare avere (mamma visto)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Mancanza di ausiliare essere (mamma tornata, noi andati)	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Mancato accordo tra soggetto e participio passato (noi siamo arrivato, lei è stato)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Mancato accordo tra soggetto e ausiliare (io ha arrivato; noi è stato; voi siamo andati)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Casi dubbi e non altrimenti classificati	0	0	0	0	0	0	0	0	

TOTALE USI	1	0	1	6	0	0	2	0	10
NUMERO PAROLE	68	52	128	163	92	117	129	87	836
INCIDENZA	1,47	0	0,78	3,68	0	0	1,55	0	1,20
CORRETTEZZA %	0	0	100	100	0	0	100	0	
ERRORI %	100	0	0	0	0	0	0	0	
DUBBI %	0	0	0	0	0	0	0	0	

Nel racconto della storia per immagini dei genitori che litigano, solamente RF01 ha prodotto un passato prossimo scorretto, non avendo inserito l'ausiliare *essere*.

RIC: marco luca. # è picchiano. # è- è poi è- poi: marco andato casa di di- h- dice suo papà e # che lo bambini picchiano. ## è poi l'atro bimba dice al suo papà, ehhh dice al suo papà. e poi eh il suo papà viene. e poi:, ## eh ## tutti due papà la: sglida? e poi picchiano.

	NON NATIVI	NATIVI
USI CORRETTI	7	2
ERRORI	1	0
DUBBI / VARI	0	0
TOT USI	8	2
INCIDENZA %	1,95	0,47
ACCURATEZZA %	87,5	100,00
ERRORI %	12,50	0,00
DUBBI %	0,00	0,00

Anche questo *task* ha elicitato un numero di passati prossimi maggiore nei non nativi rispetto ai nativi. Le percentuali di accuratezza tuttavia risultano diverse.

4.3.3 La frog story

	RF01	RF02	RF03	RF08	RF04	RF05	RF06	RF07	Tot
--	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	------------

Corretti con participio –to (abbiamo mangiato, sono arrivato)	2		<u>2</u>	1	0	3	18	0	2 5
Corretti con participio –ta, -te, -ti (è tornata, siamo stati)	0		2	0	1	2	2	0	7
Corretti irregolari (ha messo, abbiamo messa)	0		0	0	1	1	2	0	4
Corretti al trapassato (eravamo andati, aveva visto)	0		0	8	1	1	2	0	12
Ausiliare + verbo non passato (ha mangia, sono torno)	0		0	0	0	0	0	0	
Scelta errata dell'ausiliare (avere invece di essere, es abbiamo tornati)	0		0	0	0	0	0	0	
Scelta errata dell'ausiliare (essere invece di avere, es. io sono mangiato)	1		0	0	0	0	0	0	1
Mancanza di ausiliare avere (mamma visto)	2		0	0	0	0	0	0	2
Mancanza di ausiliare essere (mamma tornata, noi andati)	7		0	0	0	0	0	0	7
Mancato accordo tra soggetto e participio passato (noi siamo arrivato, lei è stato)	0		0	0	0	0	0	0	
Mancato accordo tra soggetto e ausiliare (io ha arrivato; noi è stato; voi siamo andati)	0		0	0	0	0	0	0	
Casi dubbi e non altrimenti classificati	0		<u>0</u>	0	0	0	0	0	1
TOTALE USI	12		4	9	3	7	24	0	59
NUMERO PAROLE	348		274	472	252	465	430	285	2526
INCIDENZA	3,45		1,46	1,91	1,19	1,51	5,58	0	2,34
CORRETTEZZA %	<i>16,67</i>		<u>100</u> <i>75</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>0</i>	
ERRORI %	<i>83,33</i>		<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	
DUBBI %	<i>0</i>		<u>0</u> <i>25</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	

Il racconto della rana ha elicito una buona quantità di passati prossimi corretti. Solo RF01 ha prodotto errori (83,33%).

	NON NATIVI	NATIVI
USI CORRETTI	15	34
ERRORI	10	0
DUBBI / VARI	<u>0</u>	0
TOT USI	25	34
INCIDENZA %	2,29	2,37
ACCURATEZZA %	<u>60,00</u>	100,00
ERRORI %	40,00	0,00
DUBBI %	0,00	0,00

Le incidenze sono pressoché uguali, vi è una significativa differenza, invece, delle accuratezze dei due gruppi: i non nativi hanno un'accuratezza del 60%, contro il 100% dei nativi.

4.4 Racconto di un filmato

	RF01	RF02	RF03	RF08	RF04	RF05	RF06	RF07	Tot

Corretti con participio –to (abbiamo mangiato, sono arrivato)	0	5	4	3	12	22	13	7	66
Corretti con participio –ta, -te, -ti (è tornata, siamo stati)	0	4	0	0	1	6	2	2	15
Corretti irregolari (ha messo, abbiamo messa)	0	0	0	0	6	7	8	0	21
Corretti al trapassato (eravamo andati, aveva visto)	0	0	0	1	0	1	3	0	5
Ausiliare + verbo non passato (ha mangia, sono torno)	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Scelta errata dell'ausiliare (avere invece di essere, es abbiamo tornati)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Scelta errata dell'ausiliare (essere invece di avere, es. io sono mangiato)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Mancanza di ausiliare avere (mamma visto)	2	3	1	0	0	0	0	0	6
Mancanza di ausiliare essere (mamma tornata, noi andati)	16	0	1	0	1	0	3	0	21
Mancato accordo tra soggetto e participio passato (noi siamo arrivato, lei è stato)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Mancato accordo tra soggetto e ausiliare (io ha arrivato; noi è stato; voi siamo andati)	0	0	0	0	0	0	0	0	
Casi dubbi e non altrimenti classificati	0	0	0	0	0	0	0	0	
TOTALE USI	18	13	6	4	20	36	29	9	135
NUMERO PAROLE	252	283	331	188	266	398	283	197	2198
INCIDENZA	7,14	4,59	1,81	2,13	7,52	9,05	10,25	4,57	6,14
CORRETTEZZA %	<i>0</i>	<i>69,23</i>	<i>66,67</i>	<i>100</i>	<i>95,00</i>	<i>100</i>	<i>89,65</i>	<i>100</i>	
ERRORI %	<i>100</i>	<i>30,77</i>	<i>33,33</i>	<i>0</i>	<i>5,00</i>	<i>0</i>	<i>10,35</i>	<i>0</i>	
DUBBI %	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	

Il *task* relativo al racconto del video è sicuramente il più complesso e quello che elicitava una maggiore quantità di passati prossimi. Anche in questo caso l'accuratezza è maggiore tra i nativi. Essi, come si vede dalla tabella seguente, a parità di parole, producono molti più passati prossimi rispetto ai compagni. La loro percentuale di accuratezza è più del doppio di quella dei non nativi. Questi ultimi hanno un'elevata percentuale di errori derivata principalmente dall'assenza degli ausiliari.

	NON NATIVI	NATIVI
USI CORRETTI	17	90
ERRORI	24	4
DUBBI / VARI	0	0
TOT USI	41	94
INCIDENZA %	3,89	8,22
ACCURATEZZA %	41,46	95,74
ERRORI %	58,54	4,26
DUBBI %	0,00	0,00

4.5 Confronto globale tra i due gruppi

Dopo avere analizzato separatamente le produzioni percentuali dei due gruppi, i dati ottenuti sono stati raggruppati in questa tabella, che mostra le percentuali medie di accuratezza, errori e dubbi prodotte da tutti i soggetti in ciascun *task*.

	Convers			Tavoli			Piazza			Pesce			Litigio			Frog story			Video		
	n	n	t	nn	n	t	nn	n	t	nn	n	t	nn	n	t	nn	n	t	n	n	t
C O R R	63	90	71	10	10	10	66	96	93	60	10	81	87	10	90	60	10	60	41	95	79
	,8	,0	,6	0,	,0	0,	,6	,3	,3	,0	0,	,8	,5	0,	,0	,0	0,	,0	,4	,7	,2
	3	0	4	00	0	0	7	0	3	0	00	2	0	00	0	0	00	0	6	4	6
E R R O R I	36	10	28	0,	0,	0,	33	3,	6,	40	0,	18	12	0,	10	40	0,	40	58	4,	20
	,1	,0	,3	00	00	00	,3	7	67	,0	00	,1	,5	00	,0	,0	00	,0	,5	26	,7
	7	0	6				3			0		8	0		0	0		0	4		4
D U B B I	0,	0,	0,	0,	0,	0,	0,	0,	0,	0,	0,	0,	0,	0,	0,	0,	0,	0,	0,	0,	0,
	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00

Le medie sono state calcolate, come precedentemente, secondo la proporzione:

$$x : 100 = \text{usi corretti/errori/dubbi} : \text{totale usi}$$

Esse sono state effettuate sia per i nativi, che per i non nativi e per il totale del gruppo.

I *task* caratterizzati da una maggiore accuratezza sembrano essere le descrizioni di immagini e i racconti di storie per immagini (ad eccezione della frog story), mentre la conversazione, la narrazione del cartone animato e le frog story presentano una percentuale più elevata di errori. Proprio queste ultime attività sono quelle che hanno elicitato una quantità più elevata di passati prossimi. Si potrebbe osare dire che nelle narrazioni poco strutturate, dove sono relativamente liberi di scegliere l'argomento da trattare, i bambini si parlino con una maggiore spontaneità e naturalezza e controllino

meno la propria accuratezza. Proseguendo su questa linea di ragionamento, sarebbe interessante scoprire se diminuendo il grado di accuratezza, aumenti quello di fluenza, un argomento che potrebbe essere sviluppato in ulteriori ricerche.

PER CONCLUDERE

Si è scelto di analizzare e studiare i passati prossimi perché si ritiene che siano tra le strutture linguistiche che discriminano maggiormente il livello di interlingua posseduto.

La presente tesi ha costituito uno studio pilota nel quale si è cercato di:

- riflettere sulle metodologie di questo tipo di ricerca;
- ipotizzare ed utilizzare le procedure più adeguate e meno invadenti per la somministrazione dei *task* e per la raccolta delle produzioni orali;
- realizzare griglie e tabelle utili all'analisi delle interlingue, centrate sui *task* e sui soggetti;
- ipotizzare conclusioni sul livello di padronanza posseduto dai soggetti, che possano servire per programmare una didattica adeguata alle reali competenze di ciascuno.

Nel primo capitolo si è cercato di definire il concetto di “interlingua” da differenti punti di vista, di descriverne le prospettive storiche e i fondamenti teorici, di approfondire l'aspetto comunicativo della competenza linguistica. Sono state brevemente introdotte le principali ricerche riguardanti le fasi e le sequenze di apprendimento dell'italiano come lingua seconda, è stato descritto il processo di acquisizione della morfologia verbale in L1 e confrontato con quello della L2.

Gli altri capitoli sono stati dedicati alla ricerca vera e propria. Dopo avere descritto i soggetti coinvolti, le finalità e i procedimenti metodologici seguiti, sono state esplicitate le procedure di analisi utilizzate. Esse hanno portato a conclusioni provvisorie e tutt'altro che esaustive, ma che possono dare indicazioni sul piccolo ed eterogeneo campione di riferimento.

E' stato scelto di analizzare e studiare i passati prossimi e i pronomi (esaminati da Costi Elisa nella sua tesi) perché si ritiene che siano tra le strutture linguistiche che discriminano maggiormente il livello di interlingua posseduto dagli alunni.

In un primo momento i *task* presentati non hanno entusiasmato le insegnanti. In effetti si potrebbero portare diverse critiche, riguardanti soprattutto l'aspetto “estetico”: le immagini sono poco chiare, difficili da comprendere e interpretare. Ci si è resi conto che sicuramente questi aspetti saranno da modificare in una nuova ricerca. Con lo

svolgersi del progetto, tali tipologie di attività sono servite alle insegnanti per conoscere meglio i bambini e per predisporre attività didattiche più mirate e specifiche.

Le attività presentate hanno mostrato che tutti i soggetti possiedono una conoscenza più o meno buona di tali forme verbali.

I *task* che hanno elicitato un numero maggiore di passati prossimi sono stati quello del cartone animato sul bambino e sul cane e la conversazione semi-strutturata.

Essi tuttavia presentano una minore accuratezza. In altre parole, sembrerebbe che, diminuendo la *frequenza* delle occorrenze, e forse la complessità cognitivo-comunicativa dei *task*, aumenti la *correttezza*. Le descrizioni delle immagini e i racconti delle storie sono *task* che hanno prodotto pochi passati prossimi, ma quasi tutti in forma corretta. Molto interessante è stato anche scoprire che i soggetti non nativi coinvolti, nelle narrazioni delle storie per immagini della pesca e del litigio, hanno prodotto passati prossimi in quantità maggiore rispetto ai nativi. Negli altri *task* invece la tendenza è stata contraria.

Come già detto (cfr. cap 4, pag.79), un soggetto (RF01) appare di un livello inferiore rispetto agli altri. Ciò ha influito specialmente sulla percentuale di accuratezza ed errori di ciascun *task*. Cin Cin produce molti errori derivanti dall'omissione degli ausiliari. Ella infatti afferma “*qui quella cane andato là*”, oppure “*mio nonno dato due li°(bri)°*”. Considerando le sequenze di apprendimento dei verbi in L2⁵, esposte nel capitolo 1, appare che in un primo momento, per esprimere la temporalità, gli apprendenti usano solamente il participio passato e successivamente compare l'ausiliare. Da ciò deriva che Cin Cin possiede di una varietà basica di interlingua, che è differente da quella dei suoi compagni non nativi, ritenuta intermedia.

I *task* proposti in questa sede dovrebbero fungere da stimoli, nonché da strumenti, alle insegnanti, per la valutazione delle competenze linguistiche dei bambini non nativi, che si apprestano ad imparare una seconda lingua. Dovrebbero aiutarle a trovare regolarità e anomalie dei percorsi di acquisizione, al fine di organizzare percorsi individualizzati che tengano in considerazione le specificità di ognuno.

⁵ presente (e infinito) > (ausiliare) participio passato > imperfetto > futuro > condizionale > congiuntivo

ALLEGATI

CIN CIN (RF01)

Conversazione semi-liberal

RF01: èh- questo. com-pra-to mio nonno datoa mio eh- mio nonno dato la m-mia ami:ca eh ##### °e° e- m:io eh poi dato due libro eh andato qua, andato sc:ina scuola? #####

RIC: quindi è il libro di- di tuo nonno o del tuo papà?

RF01: de:? m-mio nonno.

RIC: di tuo nonno?

RF01: sì.

M: [cin cin,]

RIC:[quado anda-]

M: alza un po' la voce, toglì la mano dalla bocca, ()

B: sììì.

RF01: °èh- è° comprato la mia nonno eh e mio nonno dato due li°(bri)°.

RIC: tuo nonno l'ha comprato e ha dato? due libri?

RF01: sì.

RIC: a chi? li ha dati?

RF01: io,

RIC: ah te li ha dati a te?

RF01: sì.

RIC: [ahh]

RF01:[e poi, andato cinese la scuola e poi mio ## mio mio sorella anco- a- anche mia sorella comprato uno.]

RIC: uguale?

RF01: [sì.]

RIC: [l'ha comprato uguale.]

RF01: sì. due.

RIC: due libri sempre. a scuola. emmm ### e adesso te li hanno dati a te? [questi libri?]

RF01: [sì.] sì. anche mio sorella cellà.

RIC: e tu li guardi, li leggi?

RF01: essì.

RIC: riesci a leggerli?

RF01: sì.

A: ce lo leggi per noi?

RIC: leggi la frase? quello che vuoi.

RF01: ((legge in cinese))

M: [bravissima.]

A: [vai.]

RIC: ok, ok, cosa- cosa vuol dire?

RF01: ei: guardare e- di televisione.

RIC: ah

M: cosa c'è scritto, non ho capito?

RF01:eh vedere la te- televisione.

((voci))

M: ok. ascolta rashid. allora, lei legge l'italiano, legge anche in cinese che è difficilissimo. tu sai leggere il cinese? ((voci)) sai leggere l'arabo?

RF03: mm un po'

M: allora? eh un po'. allora se vuoi puoi portare qualcosa in arabo e lo leggi tu un giorno. ((voci)) non c'è niente da ridere, perché lei- è bravissima, il cinese è difficilissimo da imparare, ha tantissime lettere. non sono proprio lettere ma somigliano. tantissime. e lei è molto brava a leggere il cinese. non è una cosa che fa ridere. è una cosa che invece ## eh, le dà un merito. no, non ho detto () ((rumore e voci)) continuiamo. ((voci))

RF01: eh- poi l'altro libro [ce l'ho neo zaino.]

M: [no? io non sento niente?](voci))

RIC: e poi? non ho capito.

RF01: em- e l'altro libro ceo neo(mio) zaino.

RIC: ah, l'altro libro? ne hai uno o tanti?

RF01: due.

RIC: due nello zaino? alt- altri due?

RF01: no, manca uno [nello]

RIC: [nello zaino.] ma, questi libri te li leggi, li leggi sempre?

RF01: eh sì: ####

M: e cin cin, racconta a rossella, scc. quello che hai detto a me. tu, al mercoledì, mi sembra? pomeriggio dove vai? raccontalo anche ai tuoi amici. [scc.]

RF01: [eh].

RF01: e- e mercoledì, sabato deve andare la, ahh la maestra la cinese.## la. #### ((voci))

M: cosa fa?

O: ha detto che deve andare alla maestra del cinese

M: sì. a scuola di cinese. lei viene a scuola a imparare italiano, poi va a scuola di cinese. e ti piace quella scuola cin eh [cin cin?]

RF01: [no].((voci))

M: spiega perché? dunque, io vorrei sentire la sua voce() ((voci)) spiega perché non ti piace ()

RF01: perché, no perché là cella un due bambini picchiato.

M: picchiano. ti hanno picchiato? hanno picchiato [anche te?]

RF01: [no].

M: no. e la maestra cosa fa?

RF01: è prendere una matita nella: la testa.

M: cosa la testa?

G: ah la picchia nella testa.

M: °al prossimo intervento vai fuori.°

RF01: è prendera matita èh- è picchiano testa.

M: eh. dei bambini. ((voci))

K: () cioè quando va a scuola lo eh eh lo sbatte in testa.

M: una matita ha detto, non un bastone. un bastone, cin cin?

RF01: no.((voci))

M: matita ha detto. tu karima la conosci una situazione così?

K: sì.

M: ti è capitato delle volte di vedere queste cose? [dove le vedi?]

K: [sì] eh #
in marocco. ((voci))
M: cosa succede in marocco?
K: eh () bimbi, eh eh litigano ()
M: eh. ((voci))
M: e quindi? ((voci)) chi è che dà i bastoni?
K: eh la maestra però la maestra () li picchia.
M: invece di dar le note picchia i bimbi.((voci)) si chiede la parola. si chiede la parola. ((voci))
K: annarita però non ho finito?
M: sì infatti.((voci))
K: cioè, i- i- io la domenica ho opu- o- o alcune volte il sabato vado a scuola di arabo e la scuola di arabo è vicino alla casa di cin cin.
M: sì.
K: ()
M: sì. so. dove c'è la moschea adesso.
K: sì. ###
M: quindi, in quella scuola quindi qui in italia succede così? allora fe:rmi, voi non state, no l'intervista è a cin cin. dopo vio.
RF01: è poi è la- alessandra mamma dice non celò più ti compiti è poi è- la maestra cinese (ava) è dice è cellò compiti tanti, è fare la casa, è poi # alessandra mamma sgrida.
M: sgrida o picchia?
RF01: sgi- sgrida. è poi è poi la ah-ah la maestra cinese de- eh la alessandra mamma detto non cello piutti compiti è poi la maestra eh fare tante compiti.
M: glieli ha fatti fare?
RF01: tante compiti.
M: a casa o lì a scuola?
RF01: casa.
M: a casa e dopo Alessandra li ha fatti? i compiti?
RF01: sì.

Descrizione immagine di tavoli apparecchiati

RIC: adesso facciamo un gioco. scegli tre buste. a, b o c. scegli. ##
RF01: a
RIC: [a]. ## apri? non mi far vedere quello che c'è dentro, mettiamo il paravento, eh, mettiamo così. ((15.00)) ((metto il raccoglitore in piedi)) oh non romperla eh?
RF01: sì lombo un po'.
RIC: oh l'hai rotta? così. #####
RF01: ec(co) ##### aprito,
RIC: hai visto cosa c'è?
RF01: sì
RIC: allora, ##### petta eh? ##### allora tu devi descrivermi la figura? che io non l'h- non la vedo. ## cerca di dirmi per- per bene, tutto quello che vedi. dove sono le varie cose, di che colore sono, perché io devo fare un disegno che assomiglia il più possibile a quella figura. alla fine vediamo se io sono stato abr- bravo a disegnare e tu sei stato bravo a raccontare? ok? vai, dimmi quello che vedi.

RF01: eh: banana, torta,
 RIC: petta eh?
 RF01: sì. banana, torta, bicchiere, ehhh mmm (mi v)
 RIC: spetta. ##### bicchiere?
 RF01: e poi #####
 RIC: devi dirmi bene dove sono, eh mmm, cosa, come sono messi,
 di che colore sono perché io devo disegnare uguale uguale uguale
 eh?
 RF01: ah. giallo banana ##
 RIC: mm?
 RF01: bicchier(e)?## verde. ##### e poi amburgher.
 ##### (e) poi hamburger?##### poi verd(e)-de? #####
 RIC: amburgher, poi verde?####
 RF01: sì. e poi ## (°fai vedere?°) ##### è come si chiama
 quilla cosa? faccio la torta ##(quilla) cosa.##
 RIC: il tegame?
 RF01: sì.
 RIC: mm:?
 RF01: giallo. #####
 RIC: mm:?
 RF01: e poi:# e poi quilla (mangio la)? ##(p)asta.##
 RIC: piatto?
 RF01: sì piatto. ## bianco. #####
 RIC: mm?
 RF01: e poi: (n-n-) so dire? sono un cosa.## così? ####
 RIC: cosa servono?
 RF01: servo mangiare la: ## eh- cosa, mangiare la:
 ##### mangiare, oh- ## mangiare #### mangiare pasta.
 RIC: il cucchiaino?
 RF01: sì.
 RIC: mm?
 RF01: (ucchiaino) giallo?##### poi l'acqua.
 RIC: mm l'acqua. mm? #####
 RF01: poi quella losto come si dice quella losto?
 RIC: eh io non lo so, non lo vedo? #### devi-, prova a
 spiegarmelo.
 RF01: di quella losso, si può: mangiare,## e poi si può- deve
 tagliare e poi mangiare. #####
 RIC: mm, ##### ma è una cosa che si mangia?
 RF01: sì. ##
 RIC: mm- non lo so. prova a d- eh aspetta.
 è una frutta?
 RF01: eh io, posso disegnare come ()?
 RIC: no no no no. prova a spiegarmelo a parole?
 RF01: mm. ##### eh molto.### AHHH la so la so. mera.
 RIC: AHH la mela?
 RF01: rosso.
 RIC: mm. (14 sec.) poi cos'altro c'è?
 RF01: non cello.
 RIC: eh?
 RF01: non c'è.
 RIC: cosa non c'è?
 RF01: ahhh- ## l'acqua sembra giallo?
 RIC: giallo. #####
 RF01: non c'è(lo). non c'è niente.

RIC: n- non c'è nent'altro?
RF01: no. #####
RIC: mm. ((tolgo il paravento)) mah? ####
RF01: () fa vedere? be(). (30 sec.) sì.
RIC: è uguale?
RF01: om (sì). ##### e poi?
RIC: son stata brava?
RF01: sì. e (va)
RIC: siam state brave? io a disegnare e tu a: dirmi?
RF01: [sì]

Descrizione immagine della piazza

RIC: allora scegli c, a o b.
RF01: c.
RIC: c.
allora. guarda cosa c'è dentro, non me lo devi far vedere, e io lo disegno.
RF01: [ah.]
RIC: [ok?] come quell'altro che [avevamo già fatto.]
RF01: [ah.]
RIC: io devo disegnarlo uguale uguale. tieni prendilo?
RF01: aprire?
RIC: apri apri non me lo far vedere però.
RF01: hh va:u?
RIC: piace?
RF01: sì. #####
RIC: è bello? #### è facile o difficile? #####
RF01: non ficile.
RIC: non difficile?
RF01: no.
RIC: va bene. #####
RIC: allo(ra).((un bambino cinese parla con lei in cinese, lei risponde)).
RIC: allora.prova a spiegarmi, prova a dirmi, io, c'ho il foglio bianco, e devo disegnare, quasi uguale. anzi uguale.
RF01: cellò un macchine, #####
RIC: sì? mi devi dire [i colori,]
RF01: [sì]
RIC: [dove sono messi, (tutto)]
RF01: [corori, rosso.]
RIC: ok. ### poi?
RF01: poi:, ## c'è c'è, c'è là un cane, [grande grande- si chiama toble-rone.]
RIC: [un cane?]
RF01: no. grande casa.
RIC: ah una grande casa.
RF01: sì si chiama ## to ble ro ne.
RIC: toblerone.
RF01: sì.
RIC: ok. #####
RIC: poi?
RF01: oh, i fa vedere? poi c'è là, una bicicletta,
RIC: mm?
RF01: colore nero. #####
RIC: m.

RF01: è, una, ancora c'è una bicicletta, sono giallo. oh, no bianco.

RIC: m.

RF01: poi, ancoa ce-cellò un macchina, corore sono blu. #####

RIC: m.

RF01: ancoa c'è un macchina corore, sono un po' grande quella macchina, sono, a verde.

RIC: m.((parla con il compagno))

RIC: m.

RF01: am, cellò un femmine sono persone,

RIC: un?

RF01: un persone.

RIC: ok.

RF01: una femmine l- suo giacca sono, hh verde.

RIC: ok.

RF01: e poi ### cellò un bambino, el- lei:, lei suo giacc:a sono arancione.

RIC: m. ###

RF01: una persona, una persona, ### una persona che la bicicletta, #####

RIC: mm? ### eh?

RF01: una persona celò un-a bicicletta.

RIC: [ok.] sì.

RF01: e po:i, quello, l'atro, l'atro: casa grande.

RIC: un cane grande?

RF01: no la sua casa grande.

RIC: ok.

RF01: arancione.

RIC: ok.

RF01: h l'altro s-

RIC: [non guardare]

RF01: l'al- ()

RIC: (allora) una casa grande arancione.

RF01: sì. ### (c'è), que-quella, e e quella, questo,

RIC: m?

RF01: corore sono giallo.

RIC: ok. dove c'è scritto toblerone. ok.

RF01: quello un nonno, vedere quei quello cola, quella cosa, ## nonno vedere quella cosa? ((gesticola))

RIC: ah il giornale?

RF01: sì.

RIC: ok. ##### poi?

RF01: poi, una signora, sono sono, comprare un un co:, sono comprare un ## ge:- come si chiama?

RIC: giornale.

RF01: sì. [giorna(le)]

RIC: [ah,] li li compra o li vende?

RF01: compra.

RIC: compra i giornali una signora?

RF01: sì.

RIC: ok.

RF01: o signore sì.

RIC: ah [un signore.]

RF01: [maschio come si °chiama°?]

RIC: signore.

RF01: signore.
 RIC: ok. #####
 RF01: poi:, una maschio con femine giocare, # le-, no. femi-
 femine. com femin giocare, son, il suo:i, [maiet- ()]
 RIC: [quante sono?]
 RF01: fa vede'. tre.
 RIC: tre. maglietta?
 RF01: magliett:a, ehh verde,
 RIC: m.
 RF01: rosa.
 RIC: m. ### una verde, una rosa?
 RF01: eh io, te l'ha detto. una,
 RIC: una verde, una rosa, sono tre però. una c'ha la maglia
 rosa, una ce l'ha rosa, e l'altra?
 RF01: eh blu.
 RIC: ok. ##### ok.
 RF01: celò un albelo,
 RIC: un albero,
 RF01: cel-cellò, cello la mm: ### verde,
 RIC: cosa?
 RF01: su. verde,
 RIC: cosa verde, non ho capito?
 RF01: quella cola. è questo questo questo.
 RIC: la chioma.
 RF01: sì eh.
 RIC: e- le foglie?
 RF01: sì [foglie.]
 RIC: [ok.] non guardare.
 RF01: poi h poi ##### ce celà, celà persona (fa) così.
 RIC: cos'è?
 RF01: celà un cosa ()
 RIC: casa?
 RF01: sì.
 RIC: m. va be'. #####
 RF01: poi, celò un colah, stanno qui, stanno qui. un cola().
 #####
 RIC: una statua. ah ah ah una statua. ce lo scrivo perché non
 son capace di disegnarla. ####
 RF01: poi (c'è un) persona, ##### m- no no no. qua c'è un testa.
 RIC: dove qua?
 RF01: la casa () testa.
 RIC: un testa? un tetto.
 RF01: no un testa.
 RIC: una testa di una persona?
 RF01: sì.
 RIC: sulla sulla casa?
 RF01: sì. guarda, qua.
 RIC: ah hai ragione. una testa di una persona. ##### mm.
 RF01: i i poi:, adesso non cellò. cellò tant(e) albelo.
 RIC: tanti alberi?
 RF01: sì.
 RIC: ok. ##### poi?
 RF01: poi celò tanti casa.
 RIC: tante case?
 RF01: sì.

RIC: dove?
 RF01: eh h eh [giallo,]
 RIC: [dove le disegno? ##### in basso?]
 RF01: va ben.
 RIC: qui in basso o qua in alto?
 RF01: qui in basso.
 RIC: tante case?
 RF01: sì tante casa, ###
 RIC: di che colore?
 RF01: verde,
 RIC: m?
 RF01: blu, rosso, l: blu, poi:m m cellò tetto. ##### e poi cellò
 un giallo l'ho detto.
 RIC: tetto giallo?
 RF01: sì io detto, eh sello su cellò tetto.
 RIC: m.
 RF01: tante case sono tetto.
 RIC: m.
 RF01: sollo, case: verde.
 RIC: la casa verde di che colore ce l'ha il tetto? ###
 RF01: m fa vedere? tetto. () aah (), bianco.
 RIC: m. ### ok.
 RF01: l'atto, l'a- r'altro, ehm, tetto sono rosso.
 RIC: m.
 RF01: adesso no.
 RIC: m. ### tutti gli altri sono rossi?
 RF01: no, solo una sono bianco.
 RIC: e tutti gli altri rossi?
 RF01: no. ades-
 RIC: [u-]
 RF01: adesso non ce ()
 RIC: m.
 RF01: mmh.
 RIC: poi?
 RF01: ()
 RIC: [allora ce n'è uno bianco, uno rosso?]
 RF01: u- h guardiamo.
 RIC: e altri due bianchi? ### ok. poi?
 RF01: ho de- non c'è nient'altro
 RIC: [finito?]
 RF01: sì.
 RIC: scendi dal tavolo? allora prova a vedere? sono uguali? che
 bella? prova a vedere?
 RF01: quest(o) giallo, °questo arancione ()°
 RIC: no no parla forte, dimmi.
 RF01: [arancio:n,]
 RIC: [è giusta?]
 RF01: [giallo, arancione sì giusto.] tetto,
 RIC: no, quella lì è l'edico- dove ci sono i giornali,
 RF01: ah giornari,
 RIC: è giusto?
 RF01: sì questo [giorna(li).]
 RIC: [mm?]
 RF01: poi, ## m una signore, [comprare un giorn-]
 RIC: [ah, sì.]

RF01: [giornali,] ehm, questo sono[vedere]
 RIC: [sì]
 RF01: [giornali,]
 e questo macchina sono blu, questo?
 RIC: rosso.
 RF01: questo, sono rosso, questo sono verde, poi questo sono
 albello, [e questo sono qu-]
 RIC: [qual è quello che scava?] #### ah è questo qui quello
 che fa così?
 RF01: sì.
 RIC: ah.
 RF01: e poi questo,
 RIC: verde.
 RF01: [verde.]
 RIC: [la casa verde.]
 RF01: qua.
 RIC: ah in alto, [dovevo farla qua allora,]
 RF01: [blu]
 blu, casa sono qua. rosso, casa sono qua. bl: questo son blu?[(
)]
 RIC: [sta
 qua forse]
 RF01: [qua
 qua qua.] eccolo, verde dove sono? () ### HH DUE VERDE.
 RIC: eh, ne anca [una.]
 RF01: [sì.] non me l'hai micca detta. e poi qua c'è
 la statua,
 RF01: [(sotto)]
 RIC: [dov'è?] #####
 RF01: qua.
 RIC: m. poi, le bici?
 RF01: bicicletta, qua, qua, qua.
 RIC: son giuste qua?
 RF01: sì. eh questo tre sono qua.
 RIC: m. che giocano.##### () blu e rosso. giusto. verde rosa
 e blu. m. c'è tutto?
 RF01: sì.
 RIC: quasi? siam stati bravi?
 RF01: sì, m.

Storia per immagini con genitori che litigano

RIC: allora prima guarda questa seque- questa vignetta, come
 quelle dell'altra volta sono. [simili.]
 RF01: [sì]
 RIC: la guardi un po'?# mm?# dopo me la devi descrivere.
 mi dici quello che succede. [mm?]
 RF01: [sì]
 RIC: allora tieni il foglio su? # racconta.
 RF01: eh ## due bambini picchiano. e poi l'altro [()]
 RIC: [guarda che ci
 sono i nomi eh, sopra?]
 RF01: sì
 RIC: marco luca. # è picchiano. # è- è poi è- poi: marco andato
 casa di di- h- dice suo papà e # che lo bambini picchiano. ## è
 poi l'atro bimba dice al suo papà, ehhh dice al suo papà. e poi

eh il suo papà viene. e poi:, ## eh ## tutti due papà la:
sglida? e poi picchiano.
RIC: benissimo.

Storia per immagini sul pesce

RIC: adesso anche questa. la guardi un po' poi quando sei
pronta: inizi.
RF01: sì. #####
RIC: m:ene.
RIC: così eh si [legge?]
RF01: [sì]
RIC: [mm]
RF01: è prim(o)? lei and- deve prender pesce andare casa ah deve
mangiare pesce, poi quella bambina piangere. e poi andato
l'acqua là mettere pesce là dentro. e poi mangiato la grande
pesce. ####
RIC: bene. #

Frog story

RIC: allora io ti do quest- questa- queste cose che è una storia
unica.
RF01: [sì]
RIC: [è una storia.] In tante ## parti, vedi? come quelle di
prima. te la guardi, poi quando l'hai l- l'hai letta, l'hai
vista tutta, perché è una storia unica, # quindi succede
qualcosa una cosa dietro l'altra. emm quando l'hai letta, quando
l'hai guardata tutta dopo me la raccontati. [va bene?]
RF01: [sì]
RIC: mettici pure anche un po' di tempo perché vedi che sono
tante pagine. Ok?
RF01: #####(fa vedere?) (1 min.) è capito.
RIC: mh.
RF01: eh questa bambina è ve- fa vedere un cane e fa vedere un
rana. ## e qua # e una bambina non (ito), e poi questo rana
esc:ere. e poi # ()eh questo bambine questo cane vedere e r-
quella rana # no trovato. ## e poi questo bambini prendon
giacca, fa vedere, s:u. e non cell'ho. e poi questo cane, eh
stop- rane là dentro vedere. e poi questo cane vedere qua e poi
quest- e questa bambini vedere qua, ha detto rana, rana dove
sono? ##
RIC: parla un po' più forte. se no non sento.
RF01: sì. # eh qui quella cane andato là, ## eh q- eh questo
bambini e prendere le e- eh cane e em poi quella bambini ancora
dice rana rana dove sono? e qu- e quella cane vedere su ##### è-
questo cane vedere un cosa e la bambina anche vedere un cosa poi
è e- questo cane dice ua uao?_e poi questo() lu- lei piangere.
##è lei sto qua vedere questo [e poi le-lei sta vedere quest(o)
albero.]
RIC: [questo quale. non lo vedo io da
qua]
RF01: grande
RIC: spiegami? questo? # n- non dirmi questo non lo riesco a
vedere da lì.####
RF01: eh questo cane è piedi metto la la piccolo albello e poi li
testa vedere la ## la ##### la mettele la cosa he poi questo

bambini vedere la albelo. dentro. #### e po- questo piccolo eh ce lo ancola e poi andato su.##### e poi celo thante cose? andato là. #e questo cane andato là::? eh qu- qui ##### °aquilo?° aquilo # vedi una bambino eh #°fatto così° e poi aquilo viene vedere. e poi questo bambino fatto così e- e poi le- lei andato sabbia # la ## la grande la- poi lei dice aiuto aiuto? eh- non c'è ssuno viene. (9 sec) ((gira pagina))e poi lei lei e bambini a- an- an:dato una # ma- man- ### () cosa su:. e poi e-eh questo cosa la buttelle giù. e poi le vedo.(vedi). anche cane. ##### è poi la buttela acqua a cane sono stare sua testa e poi (°va°) quella bambini ha detto al cane shhh e poi e- quella bambini andato la albelo la? sotto qui:? ##### e poi l- lei cade con bambini (detro) vedo due rana. e- poi- ancora cello tante. tante ca- r-rana. ##### RIC: finito. Bravissima.

Video con bambino e cane sul ghiaccio

RIC: allora cin cin prova a raccontarmi un po' quel video?
RF01: quella, quella ca:ne pena svegliato poi eh- ditelo eh e- la e- la te() tira () tanti co- a ca- mm ## dentro un acqua. e poi ## e- poi le andato (tera) ((si alza e mima il movimento)) e poi fatto cadere.
RIC: vieni qua, vieni qua. allora il cane, e: è andato a terra ed è caduto?
RF01: sì
RIC: mm
RF01: e poi qu- ## poi a- quella cane andato là, poi quella cane an- vedi una: una ca:sa, andato là ## e le- lei fatto c-
RIC: cos'è?
RF01: un co-
RIC: cos'è quello lì?
RF01: ### nn so.
RIC: è schiacciato?
RF01: sì. è sc- ah- schiaccio-cciato, e poi c'è un bambini, andato fuori. hh quella bambini an- anche andato là? e poi ## e poi anche lei caduta. e poi quella bambini prendele co:se mettola qua, lassù. e po- ## è poi: ## è poi lei- # lei andato m- m:- così grande quella cosa, e prende un- # scarpe? quella tipo fa così?
RIC: quelle da andare sul ghiaccio.
RF01: [sì ghiaccio.]
RIC: [si chiamano pattini.]
RF01: pattini, è lei sta a- lei stanno su facendo? °no° quella cane cello una quella bambini # cello una, quella cane andato su faccio, è poi quella cane ()ca- caduto un c- un ca- caduto un po', è poi quella cane andato lassù. è poi ##tutti due cello, lo scarpe.
RIC: hanno le scarpe. mm. ###
RF01: è poi: ## è poi quella: ## femmini caduta. la acqua. è poi qu- cello un co- ###
RIC: un buco?
RF01: un buco. un buco, ## quella can(e) (an)dato un buco su? ep- prendere sciarpa? e- dato lam- quella bambini, poi# e poi,
RIC: parla più forte non ti sento.## e poi?

RF01: è poi e- quella bambini prende questi scarpa sciarpa quella cane che prendo quella sciarpa. è cusì e- e poi le- lei andat(a) su? poi quella bambini andato casa am- am:- ## bere la acqua. è poi cane andato su casa.
RIC: l'ha aiutato il cane? [l'ha aiu-]
RF01: [sì]
RIC: l'ha salvata? giusto? perché se no annegava.
RF01: sì
RIC: nell'acqua. capito. ti è piaciuto?
RF01: si (molto).

OMAR-RF02

conversazione semi-liberal

RIC: allora omar, racconta che cosa hai portato.
RF02: pechè ho potato qu() oggetto e poi ho potato quello rikis e poi ho portato, h la questi questi giocattoli e poi ho potato a casa eh e poi e poi mh, e poi riki l'ho potato a casa quella lì. di quella dih di con: di giocattolo, e poi ho fatto questi e poi mio papà m'ha comprato questa, questa qua la nuova si chiama, questa nuova questa rossa quella maglia.
RIC: ae questo qua ha la maglia rossa [infatti.]
RF02: [sì]#
riki,
RIC: dove c'è scritto riki?
RF02: dietro alla maglia.
RIC: davvero? [fammi vedere?]
RF02: [(non ci vedo,)]
RIC: hai ragione, riki c'è scritto. ma eh chi è?
un ba- un, cos'è?
che fo- che forma ha?
RF02: un capello giallo
RIC: m. è un è un? bam-?
RF02: bola
RIC: un bambino.
RF02: bambino.
RIC: e dove l'hai trovato?

RF02: da casa.
RIC: casa? e e chi te l'ha comprato?
RF02: mio papà.
mio papà e (l'ha comprato) e [poi,]
RIC: [l'hai trovato dentro qualche cosa?]
RF02: sì io io comprato questo un colore, e poi, () questo un colore quella quella settimana, ##
però, però so fare questo () non (molto) perchè ho comprato questa un colore e poi ho comprato due arancione e rosso e [bl.]

RF08: []
 RIC: [blu, arancione, rosso e verde
 cos'è?]
 blu, arancione, rosso e verde?
 RF02: no verde.
 RIC: [m.]
 RF02: [non ce l'ho verde?]
 RIC: che cosa, non ho capito, la moto ce l'hai blu, arancione e
 rossa?
 RF02: ts. # (no)
 RIC: [non ho capito,()]
 RF08: [era questi? dieci?]
 RF02: nove.
 RF08: questi?
 però sono diversi
 RIC: eh, non sono blu, blu arancione e rosso,
 cioè, i capelli sono?
 RF02: [giall(o)]
 RF08: [c'è anche viola.]
 RF02: perchè ce l'hai viola.
 RIC: allora ascoltami, i capelli sono?
 RF02: gialla.
 RIC: la maglia?
 RF08: [verde?]
 RF02: [rrrosso.]
 RIC: e i pantaloni?
 RF02: blu.
 RIC: ee le scarpe?
 RF08: giallo sabbia.
 RIC: [ssh]
 RF02: [ehm, arancioni.]
 RIC: bene. ok.
 quindi erano quelli i colori che dicevi.
 e d- ci giochi spesso con questo, riki?
 RF02: sî.
 e poi arancioni si chiami issi, issî.
 RIC: chi è issî?
 RF02: quella arancione, quellolo(ncione) quello capello.
 RF08: blu?
 RIC: è una bambina?
 RF02: no, è un maschio.
 RIC: un maschi- un altro bambolotto cosî che si chiama issî?
 RF02: ssî.
 RIC: ah.
 RF02: sî ce l'ho a casa, e poi ()
 RF08: [però ha i capelli blu?]
 RF02: no ha i capelli arancione.
 RIC: m. ##
 RF02: poi si chiama quella violah, °come si chiama?°
 ehh
 RIC: [ma quanti ne hai di questi bambolotti?]
 ###
 RF02: °un due° tre, quattro.
 RIC: [quattro?]
 RF02:[m.]

RIC: e ci [giochi]
 RF02: [no tre]
 RIC: tre. e ci giochih fra di loro?
 li metti insieme [e ci giochi?]
 RF02: [sì] sì.
 però però però quello, no m
 però si ero, nonono si rotta.
 RIC: eh?
 RF02: però non si è (quella) rotta.
 RIC: non si è rotta?
 RF02: no (elefante) e poi loro fatto questo e poi ho rotto
 elefante
 RIC: hhh, che elefante?
 ###
 RF02: quella quella # quella come si chiama questa elefante con
 la
 i africano.
 I: hai anche un elefante allora.
 RF02: sì.
 I. m. bene, ho [capito.]
 RF02: [però, però però no (io)]
 stato io però o rotto.
 RIC: hai rotto l'elefante?
 RF02: sìe ##
 () perchè ho staccato,
 perchè ho staccato (fatto) però o rotto,
 RIC: che cosa hai staccato?
 ##
 RF02: che si è rotto, e pelò mm (ce l'ho io).
 mamma però no. però m però fatto questa uorpa,
 però
 RIC: [questa?]
 RF02: vol- volpa. () però riki s'è fatto questi questi u
 giocattoli,
 RIC: ((colpo di tosse))
 RF02: e poi ha detto detto, fare una cosa, e poi è partir-, poi
 e poi sono fatto questa
 questa eli(), [eh]
 RIC: [è questo gioco.]
 RF02: [questo gioco eh, la questo gioco eh gioco e a
 questo gioco]
 RIC: [éeh, va bene.]
 quindi ci giochi tanto.
 ma ci giochi da solo o coi tuoi fratelli?
 ###
 RF02: ehh mio fratelli.
 RIC: m. ok.
 quanti fratelli hai?
 ###
 RF02: tre.
 RIC: tre fratelli?
 come si chiamano?
 ###
 RF02: [bo. ()]
 RIC: [i tuoi fratelli,]

c'è tua mamma, tuo papà, # omar,
 e poi?
 si- hai degli altri fratelli?
 RF02: no un fratello, uno (ho io).
 RIC: [un fratello, come si chiama?]
 ##
 RF02: bo. ()
 RIC: non sai come si chiama tuo fratello?
 RF02: e mio fratello piccolo si chiama reginaldo.
 RIC: ahh, e poi ne hai degli altri?
 RF02: ts. no.
 RIC: solo lui.
 RF02: [ss]
 RIC: [omar e geginado?]
 due.
 ###
 RF02: noi due fratelli si chiamano
 RIC: [m.]
 RF02: ma sono due fratelli si chiamano, si chiamano
 (uno) si chiama ma- ma è un bambino piccolo e omar,
 è un bambino piccolo, e poi e [poi]
 RIC: [omar è il bambino piccolo,
 reginaldo è il bambino grande?]
 RF02: noo.
 RIC: piccolo. m. ok.
 RF02: però però però mia papà cammina camm- cammina ehh questa
 la la reginaldo, [e poi e poi]
 RIC:[ah è una bimba, è una femmina.]
 RF02: è un maschio.
 RIC: [ah è un maschio?]
 RF02: sì
 RIC: [m.]
 RF02: dop- dop-però, però ha fatto così?
 RIC: è piccolino, cammina male allora reginaldo perchè è piccolo.
 RF02: [sì]
 RIC: ah
 RF02: ()
 RF08: allora cammina a gattoni.
 RIC: esatto. si chiama così-
 va bene omar.

Descrizione tavoli apparecchiati

RIC: allora adesso facciamo un gioco,
 un gioco bello.
 allora io ho tre buste. ###
 (se) ho tre buste mm, scegline una a, b o c.#####
 RF02: a.
 RIC: prendila.
 aprila,
 non mi far vedere cosa c'è eh?
 no no, a me non farlo vedere.
 te guardalo eh?
 c'è un foglio.
 no no non romperlo, così.
 aprilo e non me lo far vedere, anzi, cciamo così, va bene?

((ho messo in mezzo un raccoglitore in piedi che fa da paravento))

((omar apre la busta))
RIC: l'hai aperto?
RF02: sì.
RIC: adesso, cosa c'è, una figura?
RF02: sì.
RIC: sì.
io, non lo vedo, però io qua adesso lo voglio disegnare.
quella cosa lì.
quindi ## me la descrivi?
mi dici cosa vedi?
RF02: eh,
RIC: cerca di dirmi bene tutto quello che vedi,
dove sono le varie cose, di che colore sono,
perchè io devo fare un disegno che assomiglia il più possibile a
quella figura lì.
RF02: giallo.
RIC: [ale alla fine vediamo se io sono stato bravo a
disegnare
e tu sei stato bravo a raccontarmela.
bene?
RF02: m.
RIC: vai.

RF02: giallo.
RIC: cosa?
RF02: giallo.
RIC: eh ma cosa devo disegnare io?
RF02: eehh ###
devo disegnare (vualcuna) banana.
RIC: eh?
RF02: banana.
RIC: una banana?
m. poi?
RF02: poi, cucchiaino.
RIC: dov- m. sì.

RF02: poi, la torta.
RIC: mm?
RF02: poi amburghir, amburgher,###
e banana,###
poi eh
amburgher,
poi il csciaio,
RIC: aspetta aspetta, e non ho capito bene?
ripeti,
RF02: mm, cucchiaino.

RIC: mm?
RF02: eh bicchiee,

RIC: mm?
RF02: e poi, ### ee #####

poi, ###
RIC: cosa c'è ancora?
RF02: mmm, bicchiere,
RIC: bicchiere? mm.

RF02: eeh, poi c'è, la mela.
RIC: mm? mela? m?

RF02: mm, poi c'è,#####
amburgher piccolino,
RIC: mm? amburgher piccolino, fatto.
RF02: mm, #####
RIC: c'è qualcos'altro?
RF02: m.
RIC: m? ci sono altre cose?
basta? hai detto tutto?
eh?
RF02: non lo sapevo.
RIC: non ho capito.
RF02: non lo sapevo,
RIC: che cosa?
RF02: m
RIC: che cosa non sai?
non sai dire qualcosa? co che cosa?
dimmi, descrivilo, mi dici come è fatto,

RF02: ehmm, #####
RIC: m?
RF02: eh, poi,##### poi,
poi, #####
RIC: non c'è nient'altro?
RF02: no, ##
RIC: m?
non lo sai più?
RF02: no no so più.
RIC: basta?
RF02: sì.
RIC: allora, vediamo,
((confrontiamo le immagini))
hhh, guarda il mio disegno?

è uguale?
è uguale?
sì? ma insomma non è proprio uguale eh.
RF02: poi questo, cos'era?
RIC: bottiglia.
RF02: bottiglia.
RIC: eh. allora vediamo la banana, ##
l'altra banana, sì qualcosa c'era,
bicchiere, cucchiaino?

RF02: cucchiaino,
eh:## bicchiere. là, °bicchiere qua°
poi la torta, poi la torta.
RIC: è qua la torta.

Descrizione immagine piazza

RIC: facciamo un gioco, scegli a, b, o c.
quale vuoi?
RF02: eh b.
RIC: b? aprila, senza farmi vedere cosa c'è eh.
((apre la busta))
RIC: questo qua, questo qua.
apri questo.
guarda cosa c'è qua.
questo.
da te lo te la.
non farmelo vedere eh ()
e mi dici cosa vedi.
che io lo devo disegnare, guarda omar, ## omar?
RF02: eh?
RIC: qui, io disegno quello che c'è lì.
tu mi devi dire quello che vedi così io lo disegno.
va bene?
RF02: sì.
RIC: e dopo vediamo se faccio il disegno uguale uguale uguale.
vai.
RF02: le case.
RIC: dove le disegno?
RF02: ehh ### qui.
RIC: allora, faccio tante case?
RF02: sì.
RIC: ok. ## poi?

RF02: poi c'è dela macchine.
RIC: m.

RF02: poi c'ela l'albri?
RIC: sì?

RF02: poi c'era?
RIC: parla un po' più forte se no non (ci) sento.
RF02: poi c'erahh? ###
poi c'erahh? ##
il nonno,
RIC: mm?

RF02: po c'erahh, un bambino,
RIC: mm?

RF02: poi c'erah ##
la signora fa(re) quella bicicletta?

poi, il signora era fare bicicletta.

RIC: mm.
RF02: [poi èh cinese.]
RIC: cinese?
c'è un cinese?
RF02: sì.

 RIC: poi? ###
 RF02: poi c'erahh, ### poi c'erah, ###
 poi c'erah,
 #####
 poi c'era la ## mm dentro caffè.
 RIC: eh? c'era un caffè?
 RF02: sì, dentro.
 RIC: ma, un caffè nella tazzina?
 RF02: s:ì.
 RIC: sì? o un negozio?
 RF02: un cansina.
 RIC: un caffè in tazzina?
 RF02: sì.
 RIC: e chi lo beve?
 #####
 RF02: ah bere.
 RIC: mm va bè, un caffè, poi?
 RF02: poi c'erah ###
 bicicletta,
 RIC: vicino al caffè?
 #####
 RF02: nn vicino i pulcini.
 RIC: eh?
 RF02: vicino ai pulcini.
 RIC: ai? fucili?
 ###
 RF02: ehh sì.
 RIC: m. va b-
 allora una bicicletta, mm. ###
 RF02: poi c'è la foglia?
 RIC: mm.
 ###
 RF02: poi c'era? #####
 poi c'era? ## quelle b- quelle bambine?
 ##
 RIC: delle bambine?
 dove?
 RF02: ehh, là a giocare.
 RIC: dove sono?
 RF02: sono qua.
 RIC: sì ma vicino all'albero?
 RF02: sì.
 RIC: ok, allora delle bambine.
 che, cosa stanno facendo?
 RF02: le bambine?
 RIC: eh?
 RF02: stanno facendo un giocare.
 RIC: ok. ##
 con cosa? ##
 RF02: eh?## stanno, ballando.
 RIC: stanno ballando?
 RF02: sì.
 RIC: ok. poi?
 ###

RF02: poi c'e(l)a dentro un signore qui la libro.
 RIC: eh?
 RF02: poi c'era quella signora quel- quel libro.
 RIC: dove?
 RF02: a vicino alla macchina.
 RIC: vicino alla macchina c'è una signora?
 RF02: no signore.
 RIC: un signore. ok poi?
 RF02: poi ## ehh ##### ehh #####
 RF02: poi c'era? #####
 poi c'era signora (cela) i libri?
 RIC: cosa? ah.
 una signora dei libri?
 RF02: sì. cela dei °libri°
 RIC: m.
 #####
 RF02: e poi signora cela borsa?
 RIC: c'è na borsa?
 RF02: sì quella sedia.
 RIC: ok.
 #####
 RF02: poi c'erahhh ## un bambini,
 ##
 (poi) c'erah i phani.
 RIC: i?
 RF02: i pani.
 RIC: panni?
 RF02: i pani.
 RIC: cosa sono?
 RF02: sono dentro le caffè.
 RIC: il pane?
 RF02: sì.
 RIC: m. ##### poi?
 RF02: poi c'erah #####
 poi c'ela dentro i bambine? ###
 RIC: non ho capito?
 RF02: poi c'era dentro di bambine.
 RIC: dove?
 RF02: da: dentro.
 RIC: dentro dove?
 RF02: dei bambine.
 RIC: dentro al caffè c'era le bambine?
 RF02: no.
 RIC: dove?
 RF02: eeh. #####
 dietro, dentro, ## dento, dentro in piedi.
 RIC: sì ma dentro dove?
 #####
 RF02: eh aih?
 RIC: dentro dove sono le bambine?
 RF02: sono sotto.
 RIC: dov- sotto cosa?
 RF02: all:a? ###
 RIC: alla?
 RF02: piedi.

RIC: alla piede?
 RF02: sì.
 RIC: m. va bene.
 poi?
 RF02: poi c'è la luce.
 RIC: la luce, sì? #####
 poi?
 ###
 RF02: emm ##### poi c'era, poi c'era man-
 RIC: poi nient'altro?
 RF02: emm. ###
 RIC: mm? ##
 finito, mi hai detto tutto?
 RF02: sì? sì.
 RIC: [eh?]
 RF02: sì.
 RIC: ok.
 guardiamo?
 ((confrontiamo le figure))
 wow che bello.
 allora guardiamo?
 prova a dire, se ci sono delle cose uguali.
 se siamo stati bravi.
 RF02: cane.
 RIC: giusto?
 RF02: sì.
 RIC: m. poi?
 RF02: emm ## i bambino?
 i- i bambina.
 RIC: eh?
 RF02: i bambina,
 RIC: mm
 RF02: mm, i bmbina eh?
 °giocare°
 RIC: giusto?
 RF02: no.
 RIC: no?
 RF02: sono tutti e tre.
 RIC: bravo, queste qua, giusto.
 RF02: sì.
 RIC: m?
 però tu mi avevi detto che stavano ballando?
 eh. va be'.
 ###
 RF02: poi sono un bicicletta?
 RIC: mm, questa qua, e anche questa.
 RF02: poi c'era caffè.
 RIC: caffè, questo qua.
 RF02: poi c'e-
 RIC: [dov'è il caffè qua?]
 ((O indica))
 ah ma non è la tazzina?
 RF02: eh?
 RIC: è il negozio di caffè.
 RF02: ah.

RIC: tu mi hai detto la tazzina?
questa qui è la tazzina da bere.
RF02: ah.
RIC: hai capito?
RF02: sì.
RIC: ti sei sbagliato?
RF02: no.
RIC: no. però mi dovevi dire c'è il negozio del caffè. ###
capito?
RF02: sì.
RIC: m. quindi ti sei sbagliato.
RF02: sì.
RIC: m.
RF02: [qui c'è ai pani?]
RIC: cosa sono i pani?
dove sono? fammi vedere.
ahh in vetrina.
eh, quelli non li ho mica disegnati.
che non avevo capito. m. poi?
RF02: poi c'era, #####
poi c'era: #####
poi c'era il bambino, ### che stamm giocando.
RIC: poi guarda, qua, c'è una signora sulla pa- sulla sedia.
quello che avevi detto.
RF02: sì.
poi c'era, i pulcini,
RIC: i?
RF02: i pulcini.
RIC: pulcini?
dove sono?
RF02: qua.
RIC: ah son gli uccelli.
ma quelli non me li avevi mica detti?
non li ho mica disegnati.
RF02: m.
RIC: va be'.
siam stati bravi?
RF02: tutti?
RIC: m. noi?
a disegnare,
tu a dirmelo e io a disegnarli siam stati bravi?
RF02: mno.
RIC: no. perchè mancan tante cose vero?
RF02: °sì°

Storia per immagini sul pesce

RIC: si parte da qua
RF02: uno.
RIC: m? mm.
cosa succede?
RF02: sta prendendo il pesce.
RIC: poi?

qui qui qui,
cosa fanno?

RF02: sta prendendo(lo), ###
sta prendendolo.
RIC: m.
RF02: [a]
RIC: eh?
RF02: sta prendendono,
stra prendendono un pesce.
RIC: bene.

RF02: i pesce, i pesce, non mangia pri.
RIC: lo? lo?
cosa sta facendo?

RF02: giuseppe sta facendo il pesce.
RIC: mm, poi?
però il bimbo?
RF02: però il bimbo piange.
RIC: e allora?

cosa fanno?

RF02: vano prendere un altro i: un pesce.
RIC: vanno?
dove sono qua?
RF02: la acqua.
RIC: e cosa fanno nella cinque?

RF02: eh fan fanno fanno scialtare tu- il pesce la acqua.
RIC: mm, e nella sei?

RF02: gli squalo ti mangia.
RIC: mangia il pesce? m?

Storia per immagini con genitori che litigano

RIC: allora omar, questo è un racconto, quindi le vignette sono
uno, due, tre, quattro, cinque, se.
sono in quest ordine.
mi racconti quello che succede?
raccontamelo, dimmelo.
si inizia da qua.##
RF02: ehm, marco.
RIC: mm
RF02: [luca]
sing sing
RIC: no, allora.
qui, solo questa adesso.
solo questa qua.
cosa fanno, chi c'è?

RF02: marco e luca.
stano combantendo.
combattere. ###
sing
RIC: vuol dire signore.
RF02: sing giuseppe.

 RIC: cosa fa?
 ###
 RF02: sta facendo vedere.
 RIC: chi?
 RF02: lui.
 RIC: cosa succede quindi?
 RF02: mmm.
 RIC: chi è lui?
 ###
 RF02: giuseppe.
 RIC: no, è questo qui il signor giuseppe.
 lui chi è?
 RF02: marco.
 RIC: mmm?
 marco?
 RF02: ha paura.
 RIC: e quindi?
 ha paura.
 #####
 diamo avanti.
 ###
 RF02: sing, sing giu-sep-pe, sing ()
 sing fra- sing frang.
 RIC: franco.
 RF02: [franco]
 RIC: alo c'è il signor giuseppe e il signor franco.
 cosa succede in questa vignetta?
 ###
 RF02: (stano combate-)
 RIC: eh?
 RF02: sta(va)no combandendo.
 RIC: stanno accompagnando.
 RF02: s() (compagnando)
 #####
 RIC: nea quattro?
 #####
 RF02: sing giu:- giu:seppe.
 sing francco.
 ###
 RIC: che son sempre i due signori,
 il signor giuseppe e il signor franco.
 cosa fanno?
 RF02: stanno combattere.
 RIC: eh. ###
 poi? ###
 qui combattono?
 qui cosa fanno?
 RF02: combattono.
 RIC: noo. ###
 stanno? par?
 RF02: partire.
 RIC: parlando qui.
 RF02: []
 RIC: dopo qui invece cosa fanno in queste due?

#####

RF02: sta cubate-

RIC: esatto. e qui?

RF02: sta combate-

RIC: m. bene.

Video con bambino e cane sul ghiaccio

RIC: omar. ti è piaciuto il filmato?

RF02: ssi.

RIC: cos'era? un cartone. piaciuto?

RF02: sì.

RIC: di cosa parla? io non l'ho visto. me lo racconti un po'?

RF02: ##eehh. (che cosa?)

RIC: cosa hai visto?

cosa c'era?

RF02: cane (e) bambino

RIC: un cane e un bambino.

cosa facevano?

RF02: stano () la fare balare.

RIC: STAVANO BALLANDO?

RF02: no fa così.

((mima))

RIC: dove?

RF02: mm la la la su questa.

quela azzurro.

RIC: azzurro, sull'acqua?

RF02: eh no.

RIC: [ballavano sull'acqua?]

RF02: no. (così)

RIC: ah così.

e cosa? com'erano vestiti?

RF02: però un cane cade.

RIC: ehh. cade?

RF02: però, un bambini c'è, ha freddo e poi è caduto acqua.

RIC: hhh. com'eran vestiti?

RF02: però hanno un ci esca.

RIC: non?

RF02: un ci esca.

RIC: m.

RF02: non ci esca a fare.

RIC: ah non ci riesce?

RF02: ts.

RIC: ho capito. quindi stavano facendo così? ##
sull'acqua?

no lui, il bimbo cade in acqua. giusto?

RF02: [ss]

RIC: ho capito.

e poi cosa succede, cade in acqua?

e poi? ##

annega?

RF02: sì

RIC: sì muore?

ahh, che brutto.

muore il bambino?

RF02: però un cane aiutato un bambino.

RIC: ahh lo aiuta.
 e poi?
 RF02: e poi si è viene.
 ###
 RIC: lo libera, cioè l l l lo prende?
 RF02: sì. ## lo prende così,
 e poi e poi prende così.
 però, però però viene.
 RIC: chi?
 RF02: il cane.
 RIC: viene?
 RF02: ## un bambino viene a ##
 però un cane () fa così.
 RIC: ahh. lo chiama.
 ahh.
 e poi?
 RF02: poi ## ahh.
 ce l'ha fatta ()
 RIC: a far cosa?
 RF02: e poi a salutò i bambino cane.
 RIC: salutò il bambino cane?
 RF02: sì.
 RIC: ma quindi ###
 se facevano così stavano pattinando?
 sul ghiaccio?
 RF02: sì
 RIC: ahh, beellooo.
 e poi cosa succede?
 RF02: eh sono fatti, sono fa- sono fat
 ha fatto questa cosa perché perché un bambino cade.
 RIC: ah.
 RF02: però non ce la fa.
 ###
 RF02: però? però lui s'è s-
 però cane se- se va, va fare cadere,
 t- però cane fare cader-
 RIC: [tira via la mano che non sento]
 RF02: però il cane se la fatta, l'ha aiutato (io)
 l'ha aiutato il bambino.
 #####
 RIC: il bambino ha aiutato il cane?
 o il cane ha aiutato il bambino?
 RF02: iutato eh, il cane.
 RIC: capito.
 ##
 e alla, e poi cosa succede?
 RF02: eh sono andati a casa.
 RIC: ah. # e poi?
 RF02: e poi, e poi sono # un salut-
 e poi sono e poi saluta di ciao.
 RIC: ah, eheh.
 e abitano insieme questi due?
 RF02: sì.
 RIC: sì? ah.
 ###

RIC: poi?
RF02: poi, ()poi # cadono.
RIC: dove cadono?
RF02: () fa così.
RIC: cadono?
RF02: sì fanno così.
e poi sono, si cadono.
cano pe terra.

RIC: e poi?

RF02: ehh. ###
poi, era era era: un ghiaccio?
era ##
un caneinna ca(de), cade,
e poi il bambino cade l'acqua.

RIC: cade nell'acqua?
poi?
RF02: poi sia sia(nc-) sia sia
sia bambino cade acqua in altro.
RIC: [mah]
RF02: [due. cade due.]
RIC: due volte?
RF02: sì.
RIC: oh oh, poverino?
e poi?
RF02: e poi ha freddo.
RIC: ah ah?
e chi co- #
la seconda volta chi lo salva?
RF02: il cane.
RIC: ancora?
tutte e due le volte lo salva il cane?
RF02: sì.
RIC: oh, meno male che c'è il cane.

e poi?
RF02: e poi viene.

RIC: e ppoi?
RF02: e poi salva e ch- e ce l'ha fatta.
RIC: hh. ##
poi è finito?
RF02: poi? poi emm
poi eno fatto questa cosa e poi
e poi saluta e finito.
RIC: (capito).
ti è piaciuto?
RF02: sì.
RIC: sì? bene.

RASHID-RF03

conversazione semi-libera

RIC: ma cos'è che mangiate a merenda?

RF03: merenda io, oggi?

RIC: eh, che prima diceva la maestra, l'Annarita.
cosa mangiate dopo?

RF03: la-la merenda?

RIC: eh?

RF03: oggi io cosa mangio?

RIC: tutti. non mangiate il gelato, ha detto?

RF03: io () io mangio a casa il gelato.

RIC: perché a casa?

RF03: eh ah-

RIC: [non qui?]

RF03: [desso gl- gli ho fini- gli ho finit(i).]

RIC: non ho capito.

RF03: e dopo il gelato l'ho mangiato e dopo gli ho finito, a casa.

RIC: ah

((interruzione, entra un'insegnante))

RIC: ah l'hai- l'hai finito. a casa l'hai finito il gelato?

RF03: sì. gli altri giorni.

RIC: che gelati mangi a casa?

RF03: eh quelli lì bianchi,

RIC: che gusto sono?

RF03: e non me lo ricordo.

RIC: sono alla fragola?

RF03: ts- no.

RIC: alla panna.

RF03: sì però sono bianchi, non mi ricordo come si chi() chiamano.

RIC: ah. non lo so, bianchi? al limone?

RF03: no.

RIC: [quelli che hanno lo stecchino di liquirizia?] no.

RF03: [no.] no.

RIC: e li mangi a casa.

RF03: sì.

RIC: ho capito.

RF03: (o) sono dal conad.

RIC: ah, ho capito.

RF03: °non ricordo° che il gusto come si chiama.

RIC: secondo me panna. se son bianchi è gusto panna.

RF03: va bene.

RIC: secondo me. di solito, sono così.

quindi hai finitoh di là la scheda.

RF03: sì adesso devo scrivere la storia.

RIC: ah la storia di quello lì?

RF03: sì.

RIC: di quel-

ho capito. dai allora facciamo presto qua.

Descrizione di immagine di tavoli apparecchiati

RIC: scegli una- scegli una busta, a, b o c.

((indica la busta a))
a. TUTTI SCELGONO LA A. infatti guarda che è anche rovinata.
queste qua sono nuove.°han scelto tutte°
RF03: ()
RIC: aspetta aspetta aspetta, non me far vedere eh? perché io
non so cosa c'è lì dentro. adesso facciamo un gioco.#allora
aspetta. io non so cosa c'è lì quindi ci metto questo qua il
paravento così non vedo. c'è qui la mia matita?eccola. emmm-
allora tu devi descrivermi quella figura, e io devo
disegnarla.qua. la disegno. cerca di dirmi bene tutto quello che
vedi,
dove sono le cose, di che colore sono, perché io devo fare il
disegno,
che assomiglia il più possibile. poi vediamo se io sono stato
bravo a disegnare-, brava a disegnare e tu sei stato bravo a
dirmele. vediamo dopo se sono uguali i due disegni, ok?
RF03: sì.
RIC: quando sei pronto parti.
RF03: sì. vado?
RIC: vai.
RF03: m- una banana. in- in su al tavolo.
RIC: m.
RF03: dopo, di fianco da questa parte,
RIC: e da questa parte io non ci vedo, devi dirmelo a voce.
RF03: mm delle- una bottiglia, di vino che cos'è, [poi dopo
due,]
RIC: [una bottiglia di
vino, ok,]
RF03: con il tappo sopra.
RIC: sì. #
RF03: e di fianco, c'è, ci sono de- dei, come si chiama?##
mm # °come si chiamano?°#
RIC: dimmi a cosa servono.
RF03: per bere.
RIC: di che materiale sono?
RF03: di mangiare, di bere.
RIC: sono i bicchieri?
RF03: eh sì è vero i bicchieri.
RIC: ok.
RF03: due.
RIC: # bicchieri? uh mama, non disegno micca tanto bene.ok. poi?
RF03: dopo dei c- due cucchiari sotto.
RIC: ah sotto.
RF03: sotto sotto.
RIC: due cucchiari. ok.
RF03: di fianco, #
RIC: m
RF03: un piatto.
RIC: di fianco ai cucchiari?
RF03: sì. due cucchiari, però.
RIC: sì sì sì. un piatto. ci sono.
RF03: dopo ci sono una forchetta e una forchetta piccola.
RIC: allora una forchetta, eh sì.una forchetta,e una forchetta
piccola. [ok.]
RF03: [dopo? tre cortelli °o che cosa sono°]

RIC: tre?
 RF03: cortelli o che cosa sono. #
 mm di fianco.
 RIC: ok. °petta che prendo la gomma° [ok.]
 RF03: [un hamburger]
 sotto sotto, un hamburger, piccolo,
 RIC: mm,
 RF03: dopo un hamburger grande.°di fianco°.#
 RIC: di fianco. m.
 RF03: dopo? # mm #sopr- so- sopra il tavolo.
 RIC: m. ok, allora aspetta che faccio il tavolo. °ecco° il
 tavolo.
 sopra il tavolo c'era questa roba, giusto?
 RF03: sì.
 RIC: ok.
 RF03: dopo un altro tavolo.
 RIC: mm? # [sì.]
 RF03: [su? delle f- tre forchette.] ##
 RIC: una, due, e tre. fatto.
 RF03: sotto? # d- u- un vino, piccolo,
 RIC: un vino piccolo,
 RF03: d- dentro alla pot- dentro alla bottiglia,
 RIC: mm,
 RF03: dopo uno grande. di fianco.
 RIC: ok. di fianco.
 RF03: d- di fianco alle forchette due mele rosse.
 #####
 RIC: ok?
 RF03: e sotto? d- u- una panana.
 RIC: mm,
 RF03: di fianco alle bottiglie due bicchieri. #####
 RIC: mm?
 RF03: e sotto, due cucchiaini piccoli e d- due, cucchiaini grandi.
 ####
 RIC: m.
 RF03: dopo, di fianco, un piatto,
 RIC: sì?
 RF03: e c'è la torta.
 RIC: c'è la torta?
 RF03: sì.
 RIC: di fianco?
 RF03: sì, dove ci sono, i i cucchiaini.
 RIC: m ##### ok.
 RF03: una- dopo, ### eh # una ##### °una come si chiama?° ####
 un cucchiaino eeh ## dove c'è la torta.
 RIC: un cucchiaino?
 RF03: sì. [dove c'è la torta.]
 RIC: [ok]. m.
 RIC: poi un c- di fianco alhh alla torta un co- coltello? °che
 co°
 RIC: mm.
 RF03: dopo un po' in giù dove ci sono le bele?
 RIC: [di qua?]
 RF03: [un po' dove ci sono le mele?]
 RIC: ok.

RF03: tre hamburger.

RIC: ah ah mm. uno? #### due? #### e tre. #

RF03: ssopra il tavolo. finito.

RIC:ao faccio, aspetta che finisco °l'altro° tavolo, finito?

RF03: sì.

RIC: allora guardiamo se sono uguali?

((togliamo il paravento e confrontiamo le immagini con il disegno))

#####

RIC: allorahh io qui ho fatto una banana.

RF03: due.

RIC: prova a vedere te? dimmi dove ho sbagliato o dove abbiamo sbagliato.

RF03: però, è qua? °(queste)erano due.°

RIC: erano due. o io o te ci siamo sbagliati.

RF03: popo quah.

RIC: i bicchieri.

RF03: sì però la bottiglia ()

RIC: eh non me l'avevi mica detta. m'hai detto per prima le banane.

RF03: eeh.

RIC: eh.#### poi:? ci sono i cucchiai,

RF03: e qua, sotto.

RIC: [i piatto,]

RF03: []ci son le forchette qua?

RIC: ah. m'hai mica detto dentro il piatto, io non lo sapevo.

RF03: e l'hamburger qua.

RIC: eh. ###

RF03: e poi? e va bene il tavolo.

RIC: m.##

RF03: però le forchette:

RIC: eeh erano messe dall'altra parte, in giù. va be'. non lo sapevo? ##

RF03: () le bele,

RIC: mm.

RF03: va bene. e degli hamburger.

RIC: va bene.

RF03: () va bene.

()((rumori))

però

RIC: eh. la banana era più su.

RF03: sì qua.

RIC: mm.

RF03: sembra una faccia?

RIC: eh è vero, gli occhi e la bocca? eh eh. è vero. eh eh.

RF03: sì va bene questi qua,

RIC: i cucchiai,

RF03: no la torta.

RIC: ah è dentro. io t'avevo anche detto, di fianco? perché non avevo capito. (tu) hai detto sì di fianco, invece era sopra?

RF03: ()

RIC: ah. siam stati bravi?

RF03: eh?

RIC: siam stati bravi?

RF03: in classe?

RIC: no. siamo stati bravi a fare questo?
RF03: sì.
RIC: un po' dai. qualche errorino l'abbiam fatto. però è andata bene.

Descrizione immagine della piazza

RF03: allorah, vado?
RIC: mm.
RF03: allorah,## eh, ## la casa, allora. m, la sinistra, mmh ###
(sfoglia)
RIC: [mm.]
RF03: [°(come si chia-)°]
RIC: non ho capito, alla sinistra?
RF03: c'è, ## boh. la porta che c'è scritto caffè.
RIC: mm. quindi, se c'è una porta, presumo che ci sia anche una?
RF03: c'è scritto [caffè.]
RIC: [è una casa.]
devo disegnare anche una casa, o no?
RF03: sì. ###
RIC: ok, una casa con scritto caffè. ok.
RF03: a sinistra eh. dopo, ## mhh vicino alla porta, una da sinistra una da destra. attaccate alla porta, [bo,]
RIC: [di cosa?]
RF03: delle statue.
RIC: due statue?
RF03: sii.
RIC: una a sinistra e una a destra?
RF03: sì. cino alla porta.
RIC: m.
RF03: e giù c'è scritto to-plerone-toplerone?
RIC: ()
RF03: toplerone? bo. e dopo, c'è una mano, sotto dove c'è, ilh ## °come si chiama°, alla porta,
RIC: mm.
RF03: u-una mano, a sinistra, dove c'è la porta. eh ## ohh °come si chiama° non mi ricordo il nome?
RIC: di cosa?
RF03: di questo qua.
RIC: cosa serve?
RF03: eh da vecchietti, da anziani però eh. ### con la carro() che cos'è. però rossa con due, mhh rotelle.
RIC: una carrozza?
RF03: no. non mi ricordo che cos'è.
RIC: al come è fatta?
RF03: tutt'ah così, alta, non mi ricordo il nome,
RIC: la bici?
RF03: no. ### e de- un po:' di f- fianco c'è, una bici.
RIC: mm.
RF03: dopo, un albero. ##
RIC: un albero,
RF03: () color oa all'arbero, ## eh## bo ## una altro albero staccato un po'.

RIC: mm. sì,
 RF03: poi, dal secondo albero,
 RIC: mm,
 RF03: che da destra, un ## anziano, un vecchio, che ha la pipa
 bo.
 RIC: ok.
 RF03: non si vede un po' bene
 RIC: m.
 RF03: e dopo, # eh ritorno, alla prima cosa?
 RIC: alla casa?
 RF03: sì.
 RIC: m.
 RF03: è schitto tople-tuplerone?
 RIC: sì, me l'avevi già detto.
 RF03: in su, una finestra, con s- ### e dopo, in alto, due e il
 tetto.
 RIC: due finestre?
 RF03: tre finestre in alto, poi il tetto.
 RIC: allora aspetta che, ho sbagliato.
 RF03: colodda? colonna.
 RIC: cosa colonna?
 RF03: e colo- così.
 RIC: cosa così?
 RF03: così in fila le finestre.
 RIC: ahh.() capito. allora ho sbagliato ancora. uno, due,
 tre, e poi le finestre. ok.
 RF03: tetto così °tond-°
 RIC: ah rotondo. ## [ok.]
 RF03: [poi, ehh in giù al tetto,]
 RIC: mm?
 RF03: c'èhh il balcone o che cos'è,
 RIC: sì:,
 RF03: e poi, ep- ep- eh eh eh destra al tetto, c'è- ci sono due
 finestre atta- attaccate a- al tetto.
 RIC: ma sul tetto o su un'altra casa?
 RF03: no sulla casa gialla. dove c'è ca- #
 RIC: caffè.
 RF03: sì.
 RIC: allora sul tetto ci sono due finestre, giusto?
 RF03: sì.
 RIC: ok. [m.]
 RF03: [di detra- a destra]
 poi, un po' da indietro, c'è il tetto.
 RIC: m. ok, me l'hai già detto che c'era il tetto.
 RF03: ritorno giù dove c'è # la porta? bo,
 eh c'è u- una vetrina, dove si sono i p- dove c'è: # il pane,
 tre o quattro,
 va °be'°.

dopo, di fianco: a quella vetrina, bo °a destra° c'eh (il)
 pagliaccio con,
 come si chiama? #####
 tu ci sei entata al conad nuovo?
 RIC: no.
 RF03: ah sì. ci sono quelli lì, quelli pagliacci boh, con quelli
 bastoni, per essere alti,

RIC: i trampoli?
 RF03: per essere alti °quelli bastoni°.
 RIC: sì trampoli,
 RF03: °sì° va bene, e due femmine.
 RIC: ah, due ragazze?
 RF03: sì.
 RIC: con quelli lì,
 RF03: sì.
 RIC: spe che li disegno,
 RF03: [dopo,]
 RIC: [aspetta perchè (lo devo ancora) disegnare]
 ##### con i bastoni, una,# e due. ##### ok. fatto.
 RF03: poi, eh dove ci sono quelli due alberi, eh un alt- una
 vecchietta che lavora: con i giornali,
 RIC: m.
 RF03: con, com'un un'ed- un'edicola, boh.
 RIC: m. eh, allora ho fatto prima l'edicola, e poi la signora
 dov'è?
 RF03: dentro.
 RIC: ah, è quella che li vende allora.
 RF03: sì.
 RIC: capito.
 RF03: in giù, il tetto, così. [°dondo°]
 RIC: [il tetto dell'edicola?]
 RF03: sì, tondo.
 RIC: ok.
 RF03: dietro all'edicola, un albero,
 RIC: dentro?
 RF03: dietro.
 RIC: ah, ### mm?
 RF03: di fa di fianco all'edicola di # sinistra, ilhh, ## °come
 si chiama?° illllhh ##### ehh mi sono scordato tutto,
 RIC: m. #####
 RF03: la panchina.
 RIC: a destra o a sinistra, non ho capito.
 RF03: da sinistra una panchina.
 RIC: [m.]
 RF03: [sembra una città vecchia.]
 RIC: sì?
 RF03: alato tempo fa,
 RIC: m. ()
 RF03: [e poi,] da- da: destra, c'è ##### eh: ##### boh ###
 non lo so che cos'è, bastone altissimo. ### () e va bene,
 RIC: e va be'. faccio un bastone altissimo?
 RF03: no,
 RIC: no.
 RF03: sembra a sembrahh ### come si chiama, ## la luce, ### bo.
 RIC: un pi- un pilastro della luce. [un palo della luce?]
 RF03: [sì] sì.
 RIC: ho capito. [va bene.]
 RF03: [so mi ricordo]
 RIC: eh?
 RF03: so mi ricordo.
 RIC: e oggi ti ricordi?
 RF03: sì.

RIC: m. poi?
 RF03: poi, di fianco, una fontana e giù, e giù ### e su c'è la statua.
 RIC: su dove?
 RF03: la fontana che su c'è una statua.
 RIC: ok, lo scrivo perchè non lo so fare. poi, ##
 RF03: poi, ehh ### °come si chiamahh?° ritorno alla casa gialla.
 RIC: ok.
 RF03: ehh ### di fianco alla casa gialla c'è ### ehhh ## una casa, eh nuova. verde un po', con tre tre tre. in colonna. [così, ## così, così]
 RIC:[in riga? ok.]
 RF03: [sì in riga però colonne]
 RIC:[tre, uno, due, tre,] e uno due tre. m.
 RF03: altri tre e altri.
 RIC: m. #####
 RF03: dico?
 RIC: fatto.
 RF03: hhh di fianco, una cosa blu, che ha:, na casa che sembra povera, eh blu.
 RIC: m. ##
 RF03: e poi sembra, una galera.
 RIC: m. perchè?
 RF03: bo. ### ha il tetto in alto, #####
 RIC: mm,
 RF03: poi di fianco una casahh ### hh rosa.
 RIC: m?
 RF03: eh poi, in riga, quattro finestre. quattro così. ((indica)) ti ti ti
 RIC: m. ma io ho l'albero,
 RF03: dopo, eh c'è schitto l'italli? bo, °che ne so°
 RIC: cos'è che c'è scritto?
 RF03: metalli bo. o. dopo, una casa: # stretta.
 RIC: [m?]
 RF03:[blu, con schitto in ri- in colonna acca o p el.]
 RIC: ah. blu?
 RF03: sì. ### poi l'ue- l'hotel che:, blu.
 RIC: ok.
 RF03: poi, la casa gialla alta.
 RIC: [mm.]
 RF03: [con tre finestre, in riga]. poi (giù), due balconi, così. ###
 RIC: ah.
 RF03: alta, # con il tetto, e poi, di fianco, e dall'altro, ### tre finestre in colonna.
 RIC: m.
 RF03: [in su,]
 RIC: [ah di fianco?]
 RF03: no, na da qua, una da qua. così, qua ci sono i dua banconi [°così°.]
 RIC:
 [ah.]
 RF03: dopo,
 RIC: non ho micca tanto capito però provo a fare, è difficilissimo eh?

RF03: eh sì, non so come spiegare.
 RIC: m. m. allora le finestre sono laterali,
 RF03: boh, così.
 RIC: e i balconi sono in mezzo?
 RF03: due balconi così. ###
 RIC: va be' provo. dopo poi, vediamo. m.
 RF03: [in su il tot- il tetto.]
 RIC: [ok.]
 RF03: in su ai balconi.
 RIC: m. sul tetto ha il balconi?
 RF03: sì.
 RIC: ok. #####
 RF03: poi, ### vado?
 RIC: mm.
 RF03: poi, eh il tetto a strano, con una statua così uoo.
 RIC: la statua? ah, [sul tetto c'è una statua?]
 RF03: [così il tetto.]
 RIC: su questo tetto c'è una statua?
 RF03: no in su un po', dove ci sono queste due finestre.
 così,
 RIC: (alora scrivo statua) m?
 RF03: (giù), e dopo una testa. [dii]
 RIC: [ok]
 RF03: poi il tetto così.
 RIC: a lo devo scriver bene. [ok, va be' ()]
 RF03: [tetto giù].
 RIC: m. in su?
 RF03: sì.
 RIC: ok. ### e ci sono anche due balconi vero?
 RF03: do.
 RIC: no.
 RF03: ehh, sotto alla casa gialla,
 RIC: m,
 RF03: ci sono due porte, a prima ooh ## non si vede bene.
 RIC: m.
 RF03: o, bo. ## due # tre porte, # poi di fianco alla casa
 gialla, gia-
 gialla, una casa: ## che c'è scritto ## pa pe te rie,
 RIC: m.
 RF03: muller. bo.
 RIC: papeteri.
 RF03: sì, bo.
 RIC: va be'.
 RF03: [sotto ci sono]
 RIC: [papeterie m. c'è scritto?]
 RF03: [sì.]
 RIC: m.
 RF03: sì sono sotto alla casa,
 RIC: mm.
 RF03: dell'ultima casa, e che è difficilissima, ehh una vetrina
 [°cos'è°]
 RIC:
 [una vetrina.]
 parla un po' più fort-
 RF03: un vetro.

RIC: m. parla un po' più forte perchè se no non si sente.
 RF03: ache un'altra.
 RIC: due vetrine?
 RF03: sì.
 RIC: ok. #####
 RF03: poi, ## eh, tre finestre in colonna, #####
 RIC: mm?
 RF03: e dopo, di fiacco, due ancora °altre°.
 RIC: m. ### poi.
 RF03: dopo giù du- al c'è un tetto con due finestre. #####
 RIC: m.
 RF03: poi, ehhh eh come si chiama, °sono, scordato°. ## il
 tetto rosa no?°
 RIC: il?
 RF03: bo, non lo so.
 RIC: cos- cos'è, cosa vuoi dire?
 RF03: quello lì che fa il fumo, #####
 RIC: mm, ## non lo so.
 RF03: eh, sopra il tetto [come si chiama?]
 RIC: [il camino.]
 RF03: sì è ve
 RIC: in questa casa qua?
 RF03: ssì.
 RIC: c'è il fumo. o c'è il camino?
 RF03: ()
 RIC: eh?
 RF03: sì c'è il camino.
 RIC: c'è il camino, ok. poi, andiamo avanti.
 RF03: dopo, di fianco, sta qua non lo so, lo così bo, non lo so.
 RIC: beh dimmi quello che sai, dimmi una cosa che sai.
 RF03: un tettino così? sembra una pa- un pallone.
 RIC: un pallone?
 RF03: [sì così.]
 RIC: [quindi c'è una casa se c'è il tetto. o no?]
 RF03: sì. dopo, sotto (quel) tetto, c'è: così, °il tetto così°
 RIC: è il pallone no il tetto? sembra un pallone?
 RF03: sì non so co- com'è.
 di fianco due finestre ## d- due finestre.
 RIC: m.
 RF03: poi, eh ## hh due finestre in colonna,
 RIC: mm?
 RF03: due finestre in colonna,#####
 RIC: ok. dimmi le altre cose che ci sono.
 RF03: e poi, ### ehhh qua, da questa parte, [ci son due
 bacchine,]
 RIC: [che parte è]
 RF03: vecchie.
 RIC: da che parte?
 RF03: eh () uscire da questa parte,
 RIC: è destra o sinistra?
 RF03: destra.
 RIC: a destra, cosa c'è?
 RF03: eh, due macchine. l- l'ultima è azzurra che deve andare,
 dall'altra parte. e l'alt- e l'altra che sembra un autobus è
 verde, ###

RIC: () perchè sembra un autobus?
 RF03: bo una macchina lunghissi^oma^o, lunga un po', e poi la
 prima eh ###
 rossa.
 RIC: allora quante sono? quante sono queste macchine?
 RF03: tre.
 RIC: allora una azzurra, una verde e una rossa?
 RF03: sì. #####
 dopo deve, eh: ah: giardini una signora con la bicicletta.
 RIC: m.
 RF03: dove c'è l'autobus.
 RIC: m.
 RF03: ritorno lì, all'edicola bo,
 eh un signore, dove c'è la macchina, () [vede il giornale]
 RIC: [(ho capito)]
 RF03: [quasi è alla stada.]
 RIC: quasi?
 RF03: è alla alla fine della strada. bo.
 RIC: non ho capito non non sento.
 RF03: dove c'è la strada,
 RIC: m.
 RF03: () la curva. di fianco, una panchina,
 RIC: me l'avevi già detta la panchina,
 RF03: sì, dove c'è la fontana con (la) statua,
 RIC: m,
 RF03: una vecchietta, conhh il sacco con le verdure. ##### vado?
 RIC: sì.
 RF03: poi, un signore che ha il c- il cappello.
 RIC: m. ##### ok.
 RF03: poi, un segnale stradale [che c'è scritto]
 RIC: [eh? ah]
 c'è scritto?
 RF03: per ab, be ba esc escher na()
 RIC: ok. [va be'.]
 RF03: []
 RIC: () ci metto, va bene?
 RF03: sì. ##### poi, #####
 RIC: poi?
 RF03: poi, c'è la mamma,
 RIC: mm, ###
 RF03: e poi un bambino, che ved dalla strada la sua macchinina
 con il filo.
 RIC: con il vino?
 RF03: con il filo.
 RIC: filo?
 RF03: [sì.]
 RIC: [cos'è che fa non ho capito?] un bambino?
 RF03: che ha # la sua mamma ha la mamma.
 RIC: ah, ok. ### vicino alla statua?
 RF03: no alla # strada. ha il filo co a macchina, ## v allahh
 strada.
 RIC: m. ##### poi?
 RF03: avanti c'è un albero,
 RIC: m,
 RF03: quasi abbiamo finito,

RIC: mm.
RF03: e poi hhh un signore che vende ehhh bo, non lo so, hh ##
i fiori:, bo. le piante.
RIC: ok,
RF03: cinque piante. poi lì c'è la stradah, fi- abbiamo finito.
RIC: ok.

Storia per immagini sul pesce

RIC: adesso qui ce n'è un'altro uguale. mi devi sempre fare
questa cos, è diversa, però devi sempre fare la stessa cosa,
raccontarmelo. ###
RF03: adesso?
RIC: m.
RF03: che:, il papà di luca pesca un pesce.
RIC: [mm.]
RF03:[e luca è felice.] e dopo, vanno. di fuori, dopo mangiano
il pesce.
e dopo, vanno ah #### un po' disordi- disordine però?
RIC: sì? c'è un po' di disordine?
RF03: sì.
RIC: allora, qua hai detto?
RF03: chee vanno fuori.
RIC: m. poi cosa succede?
RF03: che, a- dovevano mangiare il pesce.
RIC: [ah]
RF03:[lui taglia il pesce].
RIC: sì. lui chi?
RF03: il papà di luca.
RIC: sì.
RF03: e poi, vanno fuori e lo # buttano nel ancora nel mare e
dopo, il # papà di luca eh # è arrabbiato poi l- luca e è
triste
e il p- e lo e lo squalo mangia il pesce.

Storia per immagini con genitori che litigano

11.00
RIC: questo è un raccontino.
RF03: [sì.]
RIC: [è in quest'ordine uno, due, tre, quattro, cinque, sei.]
sono tutte vignette una dietro l'altra è un racconto unico.
RF03: sì.
RIC: un po' come quello che avete fatto in classe.
RF03: [sì.]
RIC: [che devi raccontare la storia.]
RF03: sì.
RIC: m? quello come- il coccodrillo in classe che adesso dovevi
raccontare la storia. e anche qui, devi raccontare la storia.
vedi che ci sono già i nomi dei [personaggi.]
RF03: [sì]
RIC: vai. io intanto non l- io non lo vedo eh. me lo devi
raccontare in modo che io capisca.
RF03: (che)c'era una volta, marco e luca si litigano.
RIC: mm.
RF03: dopo, Giuseppe di grande eh?
RIC: eh? ##

RF03: l: risponde eh ahh no.
marco gli dà un p- dà un pugno a luca,
li viene il sangue. [giusep- giu-]
RIC: [marco dà un pugno a luca e poi?]
RF03: dopo li viene il sangue.
RIC: ah.
RF03: al naso.
RIC: ok ho capito.
RF03: dopo l- [la numero due,]
RIC: [mm]
RF03: [Giuseppe quello grande ciccione, di- gli dice qualcosa c-, non lo so?]
dopo ## i- il suo figlio li dice e s sono litigati.
RIC: m.
RF03: dopo nel nel numero tre, ci s- # eh giuseppe il papà di luca ## m-
var- ## gu- guarda fu- sih il papà di h di marco si dicono##
°così° e d- dopo si chi-
nel numero quattro chiacchierano.
RIC: mm?
RF03: dopo si litigano.## ()nel numero cinque. nel numero sei, vince il papà di luca.
RIC: eh, vince?
RF03: sì.
RIC: ah, ok. allora vince il papà di luca,

Frog story

RIC: questa è una storiella, presa da un libro.
la guardi a modo, la sfogli, poi quando sei pronto me la racconti.#### eh? si chiama la storia della rana.
RF03: sì come ()
RIC: be' la sai già?
RF03: l- quella lì che lo stanno facendo lì in classe?
RIC: ah no. state facendo la rana in classe?
RF03: no, [il coccodi()]
RIC: [ah] no invece questa qua è una rana. #####
RF03: e: una volta nella sera,
eh il bimbo e il suo cane vedono una rana #
dentroo nella °bottiglia che cos'è?°
RIC: dentro?
RF03: () bottiglia?
RIC: sì. parla un po' più forte però# che se no non sento?
RF03: e dopo, gli è venuto il sonno e dorme con il suo cane.
e la rana, va piano c-e pian-pianino scappare,
e dopo (tutto) i- il giorn e il mattino e poi # eh ####
il il pimbo vede che la rana è scappata, il mattino.
e poi si veste, e il cane ## si mette dentro alla bottiglia per vedere dov'è la rana.
RIC: eh eh.
RF03: dopo? dopo u- il bimbo, eh dice RANA, e grida dov'è la rana, e lui ancora così.
RIC: [mm.]
RF03: []
RIC: com'è il il cane?
RF03: così. a vedere.

RIC: eh.
 RF03: e poi so sh shhh((ride)) ca(de)
 RIC: ah ah, cade.
 RF03: poi lui, il pimbo, lo salva. che dopo muore.
 allora va fuori e dic- a gridare dov'è la rana.
 ((sfoglia))
 e poi ##vede (acche) dove ci sono le for- formiche
 °che cos'è° e lu- e il cane vede d- dove ci sono le api.
 dopo l- li vengono le api e lui continua a vedere().
 ((sfoglia))
 poi, li vengono anche a lui. poi vede
 ((interruzione, entra un'insegnante))
 e poi vede il gufo, non li disturba.
 RIC: mm
 RF03: e poi # lui continua a gridare dov'è. e il cane vede.
 RIC: ah. non la trovano, eh?
 RF03: e dopo trova:
 °come si chiama quell'animale?° sto qua? la renna?
 RIC: o il cervo.
 RF03: il cervo? dopo # butta il cane lui dopo cadono insieme.
 RIC: mm.
 RF03: poi cadono # nell- nell'acqua?
 RIC: [ah ah.]
 RF03:[poi ()così]
 RIC: poi?
 RF03: poi, l- lui dice sssst perché c'è forse c'è un rumore.
 dopo salir-
 RIC: dopo?
 RF03: salirono?_poi vedono due rane, poi dei topini o che cos'è?
 e poi trovi la rana.
 RIC: oh finalmente.###
 RF03: [()]
 RIC: [finito.] l'han trovata.
 RF03: sì l'hanno trovata.

Video con bambino e cane sul ghiaccio

RIC: di cosa parlava?
 RF03: chee a casa. che sono # allora,(dico) l'inizio?
 RIC: dall'inizio.
 RF03: va bene. eh c'è un cane, che ##### ehh si sveglia. (nella sua)
 RIC: eh? parla un po' più forte, non ti sento, ho il raffreddore.
 RF03: c'è un cane, che ## si sveglia per la sua corsa.
 e poi, ehh ## ehh scivola.
 e dopo c'è il bambino. e il suo cadde. e il suo cane.
 RIC: e il suo cane. m.
 RF03: sì. il cane del è del bambino, e lui, va.
 e poi ## eh vanno lì a sciare. prendono solo, quelle scarpe, no, a pattinare.
 RIC: ah.
 RF03: ehh # [poi,]
 RIC: [quindi si mettono i pattini.]
 RF03: sì.
 RIC: m.

RF03: dopo, m il cane si mette uno, e # il bimbo si mette uno.
il cane si mette prima il la paglia, eh # # # () sotto: no.
questa qua no. [() qua.]
RIC: [nel nel pattino.]
RF03: sì.
RIC: mm.
RF03: pattino, e poi eh # lui ## eh va a sciare. dopo ## sc-
scivola, dopo lui # # # gli # va ncora ## (no) ll pattino dopo ##
ehh °come si chiama?°#
ritorna lì. seduto.
RIC: mm.
RF03: e poi, eh # # # # # il bambino, va a sciare tutt'e due.
RIC: m.
RF03: (coi) due # # # eh [si chiamano quei ()]
RIC: [pattini.]
RF03: eh sì pattini.
e poi lei va a sciare con i due.
dopo trovato, la paglia () il () in terra e dopo, lui
va a sciare.
poi, eh # # # eh va a sciare, dopo ritorn. vede che il cane ##
non può
() e lui fa così. piange. [e dopo]
RIC: [piange?]
RF03: [sì]
RIC: [il cane?]
RF03: sì.
RIC: [ahh.]
RF03:[dopo, lui ritorna dopo eh # # # cade.]
eha # eh # è caduto sull'acqua, # poi lui affogato.
dopo il cane vede, arrivo dopo # # # si è spaventato.
dopo, vede la scala.
e dopo prende la sa- a mi son sscordato, # # # mi son scordato
l'inizio.
RIC: [dimmi.]
RF03:[si mette la giacca].
RIC: [m.]
RF03: [() la sciarpa.]
dopo, vanno lì a pattinare ## poi, () poi eh () la scala.
mette lì, dove c'è lui, il tipo, che sta ff- affogando,
RIC: [mm,]
RF03:[dopo, va] il il (nodo) alla sciarpa, (il) spinge, e lui

il bimbo viene.
RIC: m. e quindi i lo salva?
RF03: sì.
RIC: ah, lo salva.
RF03: sì dopo vanno a casa, il bimbo, si mettee # eh # il hh la
giacca che cos'è, dopo, beve, e il cane, [va.]
RIC: [il cane?]
RF03: va a casa.
RIC: ah.
RF03: co- così il bimbo eh # è caldo. °finit(o)°.

CARLO-RF04

Descrizione immagine di tavoli apparecchiati

RIC: scegli una busta. a, b o c.

a.

RF04: a.

RIC: aspetta, io non la devo vedere, quindi mettiamo un paravento.

questo qui, che io non lo vedo.

qui ho dei fogli, e devo disegnare uguale uguale a quello che c'è lì.

quello che vedi lì, dopo che l'hai aperta, aprila,

#####

RF04: ah, aperta.

RIC: ok. hai visto bene cosa c'è?

RF04: aspet, devo ancora aprirla, sì.

RIC: ok, adesso mi devi dire, che cosa vedi, di che colore è, ehm come è messo, tutto.

RF04: bene allora.

c'è un tavolo.

mmm un tavolo più piccolo, c'è una bottiglia rossa,

RIC: m.

RF04: [e delle banane.]

RIC: aspetta vai pianino perchè io devo disegnarlo.

RF04: be, dimmi quando hai finito.

RIC: allora una bottiglia rossa, mm, poi?

RF04: delle banane gialle, due.

RIC: ok. vai, vai pure.

RF04: eh dei bicchieri, dei bicchieri alzati,

RIC: dei bicchieri?

RF04: alzati. sono coperti ()

RIC: coperti?

RF04: no, alzati.

RIC: alzati?

cosa vuol dire alzati?

RF04: bo non veniva il nome si dice, così.

RIC: no non me li devi far vedereh.

RF04: ah. allora poi c'è,

RIC: [ho capito, a calice si chiamano.]

RF04: [ah a calice.]

RIC: ho capito.

RF04: [poi c'è un amburgher,]

RIC: sì,

RF04: poi c'è, ci ha dei cortelli tre, tre cortelli,

poi c'è un altro panino più piccolo,

RIC: aspetta uno, ## due, ## e tre.

RF04: []

RIC: tre coltelli.

RF04: eh. poi l'altro panino piccolo,

po, po

RIC: mm?

RF04: po un piatto, con le forchette,

un- una grande e una piccola,

RIC: un piatto, ## con le forchette.

le forchette le faccio di fianco?
RF04: sì.

RIC: una grande e una piccola.
e di che colore sono?
RF04: bianche.
RIC: m.
RF04: due cucchiari, gialli.

RIC: gialli, mm.
RF04: poi c'è un altro tavolo più grande,
ci sono tre forchette, grigie.
RIC: perché questo qui è un tavolo piccolo?
RF04: sì.
RIC: e il tavolo più grande,
ok, cosa ci sono?
RF04: tre forchette. grigie.

RIC: uno, ## due, ##
RF04: °e tre°
RIC: tre, ok.
RF04: poi c'è una bottiglia piccola gialla,
RIC: ()
RF04: [di vino. no di vino, bo.]
RIC: ok,
RF04: poi c'è una bot- una bottiglia grande, come quella,
RIC: cioè?
come quella vuol dire gialla?
RF04: no, b- blu, azzurra però.
RIC: m.
RF04: poi () finito?
RIC: sì.
RF04: poi ci sono due cucchiaini, piccoli verdi,

RIC: ok,
RF04: poi ci sono de cocchiaini rossi grandi,
RIC: rossi.
RF04: poi ci sono dei bicchieri grigi, due,
(due)
RIC: spetta eh?
RF04: sì.
RIC: uno, ## e due, grigi ok.
RF04: poi c'è c'è un piatto con un cucchiaino che c'è dentro un o
una torta o un formaggio.
una torta non c'hanno i buchi,
è una torta.
RIC: una torta ok.
RF04: poi c'è, poi cc c'è un coltello giallo,
RIC: sì,
RF04: poi ci sono dell mele,
due mele rosse,
RIC: mm,
RF04: poi c'è una banana,
RIC: spetta, una, e due.
RF04: poi c'è una banana gialla,

RIC: [una banana gialla,]
 ok.
 RF04: e tre panini verdi.
 RIC: uno, ### duue ### e tre.
 RF04: finito.
 RIC: ok.
 allora adesso, te lo faccio vedere.
 mi dici se siam stati bravi,
 RF04: allora,
 RIC: no giralo, giralo eh.
 RF04: []
 RIC: [vediamo se siam stati bravi. ###]
 m. #####
 RF04: m.
 RIC: allora, #####
 comincia, ved- dire cosa c'è.
 cosa c'è?
 RF04: eh questo, due banane, mm,
 ()
 RIC: dillo ad alta voce.
 RF04: poi c'è il cucchiari, poi ci sono, i cucchiari, ()
 la ban- le ba- la banana, un cortello, due mele, °due mele
 rosse°,
 RIC: non mi hai micca detto che sono in alto le mele.
 RF04: eh?
 RIC: non me l'hai micca detto che sono in alto le mele.
 RF04: bo. ehh
 RIC: ehh.
 RF04: te li dico a caso, perchè ho detto,
 qu- questo qua ho detto che, l'ho detto guarda ho fatto così poi
 (c'ho fatto) il coso.
 RIC: eh invece mi dovevi dire tutto in ordine, bene.
 RF04: ah.
 RIC: comunque le cose ci sono tutte vero?
 RF04: sì.
 RIC: poi ci sono,
 RF04: i tre cucchiari,
 RIC: [no son le forchette,]
 RF04: forchette, i ()
 RIC: la bottiglia, le due bottiglie,
 c'è tutto?
 ci so-
 m?
 RF04: () ci sono.
 RIC: i cucchiari,
 RF04: eh
 RIC: no, ce ne son solo quelli rossi,
 mancano i cucchiaini ver(di)
 perchè tu ai detto due cucchiaini grossi rossi.
 RF04: prima ho detto cucchiaini verdi ()
 RIC: ehh si vede che non ho sentito.
 RF04: eh eh. (ti tocca)
 RIC: eh?
 RF04: adesso tocca te e io devo fare,
 RIC: no, no, no. solo tu dovevi farlo.

Descrizione immagine della piazza

RIC: scegli a, b o c.

RF04: c.

RIC: c. non me lo far vedere,
adesso mettiamo sempre questo per coprire,

RF04: lo apro?

RIC: sì.

RF04: devo dirtelo in ordine vero?

RIC: sì, sempre tutto quello che vedi.

RF04: che for(te)

RIC: è bello?

RF04: sì.

allora

RIC: [aspetta che non ho la biro.]

vai.

RF04: di allora, di là, hh di aspetta.

#####

aah qua c'è la sinistra, non mi ricordo qual è,
questa qui è la sinistra?

RIC: sì.

RF04: m. eh a sinistra c'è uno: ###

°to°ble- toblerone.

toblerone?

RIC: cos'è?

RF04: bo.

c'è una (casa) poi c'è,

RIC: c'è una?

RF04: c'è una (porta) poi vanno sopra

(poi) c'è un- un-

poi c'è il primo piano, il secondo piano e il terzo

RIC:

[e quindi che

cos'è?]

RF0: una casa.

RIC: ah ok.

allora una casa, ok.

eh

e dove c'è s-

cos'è che c'è in questa casa hai detto?

RF04: allora, all'ultimo piano, c'è c'è un cattino.

RIC: una gattino?

Rf04: un gatto.

poi e al secondo piano, ## c'è () stavo ripetendo (la prima
all'alto).

RIC: m.

RF04: eh al secondo piano ci sono un mazzo di fiori,
e al terzo piano c'è un bambino che guarda dalla finestra.

RIC: aspetta eh, sto facendo il mazzo di fiori,

al ter- e in basso un bambino che guarda dalla finestra.

RF04. sì.

RIC: ok. poi?

Rf04: poi, c'è spetta che.

poi, d- poi di fianco, di fianco alla quella,

mm, in in indietro.

da- dopo al gattino c'è un'altra in indietro,

c'è una- una casa verde.

RIC: ok.
 ehm, toblerone cos'era?
 ###
 RF04: bo.
 non so neanche che cosa vuol dire toblerone,
 RIC: [eh è una marca.]
 ma cos'è una scritta?
 RF04: sì.
 RIC: ah, allora lo scrivo, lo scrivo.
 RF04: sì.
 RIC: ok
 RF04: [poi]
 RIC: [allora alla casa verde siamo arrivati.]
 RF04: [poi, poi c'è un'altra casa
 # rosa]
 i: in quello lì dietro,
 poi c'è un alt-
 finito?
 RIC: rosa, sì.
 RF04: poi c'è un'altra casa blu,
 ### come ()
 RIC: sì.
 RF04: poi, poi davanti alla # casa blu, chera
 devono costruire, c'è, c'è una:
 c'è una casa, che c'è uno, u:n coso,
 un una si- u-u:n signore e una signora.
 che po- che davanti c'è la casa.
 che indietro c'è la casa.
 e davanti c'è quello là.
 RIC: ok, allora questa casa qui com'è,
 di che colore è?
 RF04: gialla.
 e: che una casa, dietro, e poi fanno,
 un coso che c'è il tetto con una signora.
 c'è un tetto con una
 RIC: ((tosse)) sopra la casa gialla c'è il tetto con la signora?
 #####
 sì?
 ok.
 allora faccio il tetto, e una signora.
 ok.
 RF04: m: ma è una statua.
 RIC: ah va be' allora scrivo statua. va bene.
 ##### ((tosse))
 RF04: ecco.
 allora poi c'è, di fianco all'altra c'è #
 a-a destra c'è, # un-una casa blu che c'hanno il muro marrone.
 ###
 RIC: ok.
 RF04: finito?
 RIC: sì.
 RF04: aspetta.
 ##### pa pa: pa-pe-te-rie, (mul tale.) eh:
 RIC: [cos'è?]
 RF04: [eh quella casa blu.]

RIC: ok, che c'è scritto così?
 RF04: []
 RIC: sì? allora pa-pe-te-rie, ## e poi?
 RF04: e: poi pa-
 RIC: []
 RF04: poi di- poi a destra di fianco alla casa,
 eh c'è ci c'è una macchina azzurra.
 RIC: di fianco alla casa?
 RF04: sì c'è una macchina azzurra.
 #####
 RIC: ok.
 RF04: poi, e poi di fian- poi,
 c'è un c- c'è un camion verde, #####
 RIC: mm ()
 RF04: [finito?]
 RIC: sì.
 RF04: poi, di fianco al camion verde, a destra, un po' a destra,
 RIC: [mm]
 RF04: eh c'è:, vicino al v- a:l camion verde c'è, c'è una
 signora.
 a sinistra.
 RIC: a destra o a sinistra?
 RF04: °sinistra°.
 vicino eh.
 RIC: ah vicino però a sinistra, vicino alla macchina? azzur-
 RF04: [vicino alle
 ma- al camion verde.]
 RIC: ok. una signora.
 RF04: sì.
 RIC: ok.
 RF04: poi, poi diritto al al camion verde c'è un'altra signora
 con la bicicletta.
 ()quella bicicletta,
 RIC: lo- spetta eh
 RF04: [sì]
 RIC: [qui far la bicicletta,]
 RF04: hai fatto anche l'altr(a) con la bicicletta?
 RIC: ah anche l'altra?
 RF04: sì.
 RIC: ah spetta allora, () i pedali, le ruote, ## m. ok.
 RF04: poi,poi c'è # poi c'è un'altra macchina blu,
 mi sembra nera però è blu,
 eh: davanti al camion verde.
 RIC: blu. m. ###
 RF04: po c- poi, c'è un signò, vicino alla macchina blu,
 però a sinistra, c'è un signore che legge il giornale sul
 marciapiede.
 RIC: m.
 RF04: poi vicino
 RIC: [quindi c'è una strada se c'è un marciapiede]
 RF04: [sì]
 RIC: ok.
 RF04: hai finito?
 RIC: sì.
 RF04: poi, vicino al camion verde a sinistra ci sono #

una signora, che # sulla panchina che: che c: c'è un fiore,
poi dava-

RIC: [dove il fiore?]

RF04: eh: tra, lo sta abbraccian(do).

RIC: ah, vicino a lei?

RF04: sì. eh finito?

RIC: spetta che faccio la signora,
ok.

RF04: poi c'è, poi ci sono, dava- davanti alla signora c'è,
una, u-u-un un un papà, una mamma, e un e il figlio, che va
scuola.

no, no non va a scuola, sul marciapiede che c'è un cartellone.

RIC: sono sul marciapiede loro?

RF04: sì.

che che vanno, che: il bambino guarda all'altra signora con la
bicicletta

l'hai già scritto?

RIC: ()m.

RF04: è girato.

RIC: m. ok.

RF04: poi: hai visto quel quel ma- i:l camion verde,

RIC: [()]

RF04: [c'era quella signora
con la bicicletta, (la bimba) con la b-]
no davanti, a sinistra, un po': così, c'è c'è un albero,

RIC: (m)

RF04: [che:, c'è un albero.]

RIC: ok.

RF04: poi davanti all'albero c'è,
davanti eh,
c'è ci c'è un mazzo di fiori, ## du-

RIC: [un mazzo?]

RF04: sì un mazzo.
uno due tre quattro cinque.

RIC: due # tre # quattro # cinque fiori,

RF04: sì.

poi ci sono, poi c'è una c'è una persona,

RIC: m,

RF04: poi poi avanti ai fiori c'è una panchina,
davanti.

RIC: ok,

RF04: e poi davanti alla panchina c'è una statua, c'è l'acqua,
dentro
e do-

RIC: [cos'è che c'è, scusa?]

RF04: allora davanti alla panchina c'è, c'è l'acqua. no.

RIC: [ok.]

RF04: no davanti alla pa-
c'è una stsua, fa un coso rotondo,
poi c'è l'acqua e poi c'è una s-
e c'è, poi fanno un fa-, un coso che tiene la statua
e poi c'è, la v- sotto c'è la statua.

RIC: ok allora c'è una statua, e poi cos'è quello con l'acqua?

RF04: c'è una statua sopra,

RIC: [ok,]

RF04: [poi c'è uno che tiene la st- la
la di fuerro, c'è uno che tiene la # statua,
e: e poi c- poi c'è un murettino,
che c'è l'acqua.
de: dove c'è qu-quella statua.
RIC: m. ok.
RF04: poi, davanti alla statua c'è un palo.
RIC: c'è un palo, m,
RF04: poi davanti al palo c'è un altro albero, ###
RIC: ok,
RF04: aspetta, poi davanti,
poi davanti al palo, c'è un
poia poi davanti al palo c'è
no, a sinistra al palo c'è
c'è un: aspetta, ##
uno che vende le cose.
RIC: che cos(e)?
RF04: non vedo, si forse insalata bu.
RIC: ah.
RF04: [non vedo tanto]
RIC: [m.] ho capito.
va bene.
RF04: bal- poi poi ci c'è un bi- poi c'è un ca-
poi c'è un giornalaio, davanti, davanti al ca-
c'è u- c'è uno che si chiama
davanti c'è life, che vende i giornali.
finito?
RIC: no. ###
ok vende i giornali,
e dentro c'è qualcuno?
RF04: e n- sî.
una signora.
RIC: m. ## fatto.
RF04: poi c'è, poi c'è: un signore, che v è v- è vicino a
quell'albero che t'avevo detto,
RIC: il secondo o il primo?
RF04: il primo che, era vicino a a quello lì:, ##
hai visto il palo?
RIC: sî, ho capito.
RF04: [eh, poi c'era quell'albero,]
e poi c'è: c'è quello- quello là, il signore.
RIC: m. un signore ()
RF04: [tu- tutti sul marciapiede sono.]
RIC: m, ok, il marciapiede lo faccio dopo.
RF04: sî. poi, c'è un altro albero,
RIC: mm,
RF04: luc- davanti al signore c'è, ci so due uccellini e l'atro
albero che
(ho disegnato).
RIC: mm? mm,
RF04: [e poi,] ##
ha: hai capito vero, che c'è il signore poi l'uccellini e poi
l'albero,
RIC: sî.
RF04: poi, davanti a quell'albero, ## cosî,

indietro, c'è: c'è la bicicletta su, su ()
 RIC: [davanti o dietro?]
 RF04: allora, qui c'è l'albero,
 RIC: ah ah,
 RF04: qui c'è l'albero.
 poi di là c'è, c'è la bicicletta sopra quello che t-tiene:##
 ()
 RIC: ho capito.
 RF04: poi abbiamo quasi finito. ##
 poi, poi ci sono, delle co- dei delle bambine che stanno
 giocando.
 non so spiegati, che non, #####
 poi, hai finito?
 RIC: delle bambine?
 RF04: sì. che stanno giocando.
 RIC: ne faccio tre?
 RF04: sì sì, sono tre. (di)
 RIC: e cos'hanno le bambine?
 RF04: eh () vanno sopra, ()
 RIC: ma (cos'hanno)?
 RF04: una cosa che, hanno sopra così.
 RIC: eheh, i trampoli.
 RF04: eh i gampoli.
 RIC: ah capito i trampoli.
 RF04: i trampoli.
 RIC: ok, tipo dei bastoni, giusto?
 RF04: eh. poi non abbi- ncora finito.
 po hai visto quella b- cosa bianc- a: la casa bianca?
 no la casa bianca la casa gialla quello che t'avo detto per
 primo.
 RIC: con la statua?
 RF04: eh
 RIC: [no, sì]
 RF04: [no, no quella con co-]
 RIC: con toblerone?
 RF04: sì.
 RIC: ok.
 RF04: eh. c'è: c'è una persona che che c'ha un carretto che, fa
 così.
 c'è un carretto ()
 RIC: [che fa così cosa vuol dire?]
 RF04: che c'ha, pieno di scatole, ## (con un cos così.)
 ((mima))
 RIC: un carretto?
 RF04: eh un carretto.
 RIC: e lo spinge?
 RF04: sì.
 e (),
 RIC: ok.
 RF04: poi, poi, dopo alla casa verde c'è, un marciapiede che c'è
 scritto
 (carne?) ### caffè.
 RIC: un marciapiede?
 RF04: sì.
 RIC: m. in basso?

RF04: aspetta. ## sì in basso.
 RIC: m. ##
 perché sul marciapiede poi?
 RF04: poi c'è, poi c'- alla cosa blu?
 RIC: sì?
 RF04: [c'è la casa blu?]
 eh la casa blu,
 ci sono dei bambini che giocano a passeggio a calcio.
 RIC: a calcio?
 RF04: sì giocano a calcio.
 RIC: cos'è a passeggio?
 RF04: aspetta. ## ecco.
 allora, poi giocano a calcio, e fanno i ()
 RIC: ah i passaggi.
 ok, ho capito.
 RF04: finito?
 RIC: sì.
 RF04: eh: spetta eh.
 non c'è niente abbiamo finito.
 RIC: abbiam finito?
 curo?
 RF04: spetta.
 hai visto la casa, quella lì che c'è la statua?
 RIC: sì.
 RF04: [sotto ci sono dei co-, glà c'erano i così che:
 vendevano i cappotti,]
 ##### i: gli asciugamani,
 RIC: un negozio?
 RF04: eh.
 RIC: dietro la casa gialla?
 RF04: sì.
 RIC: ok.
 RF04: quella casa gialla che ti avevo de-
 con la statua quella con la statua.
 RIC: [sì.]
 allo faccio una vetrina, ()
 RF04: [m.]
 sì sì, infatti è la vetrina.
 RIC: ah.
 ### basta?
 RF04: sì: no aspetta,
 poi hai vista quella c- l'altra casa blu?
 RIC: sì,
 RF04: e- vicino alla alla macchina azzurra?
 eh, # quella casa blu c'è, m- mullar,
 e poi c'è, c'è una vetrina che v:edo dei ca-
 e ci sono dei mag- delle magliette.
 RIC: non è papeteri? quella lì?
 RF04: [eh?]
 RIC: non c'è scritto papeterie?
 RF04: sì.
 RIC: eh. e alo c'è una vetrina anche lì?
 RF04: sì che c'è, vendono le magliette,
 po, i cappotti, i le i
 RIC: [ho capito].

RF04: i: i capelli,
()
RIC: [ho capito].
RF04: alla casa blu c'è anche una, un orologio,
RIC: dove?
RF04: eh, al primo piano, qua.
RIC: in alto comunque.
RF04: [eh,]
no no in al- in prima alta però,
d- hai visto quello là, che ti ho detto alla vetrina
RIC: sì.
RF04: [eh, al primo piano,]
poi vai, ## poi, a destra,
RIC: [m?]
RF04: e poi c'è, e po va sopra e c'è l'orologio.
RIC: va bene.

RF04: finito?
RIC: finito?
RF04: no, aspetta.
devo di n'altra cosa.
hai visto quella bicicletta eh:,
quella bicicletta no vicino al ma-
al coso verde, diritto al coso verde,
eh, ci son delle, ##### delle cose,
le sbarre.
RIC: dove? come le sbarre?
RF04: ci sono, aspetta,
c'è hai v-, eh o rosso e bianche che,
che c'è po c'è un ba-
dei bastoni che tengono, quella cosa così.
RIC: m.
RF04: [che, che passano le macchine.]
m- le sbarre.
RIC: le sbarre? ah c'è una sbarra giù,
RF04: [eh.]
RIC: [per non far passar le macchine?]
RF04: eh poi le passano.
RIC: m, non so bene come disegnarle però:
(bè) la disegno così.
è difficile.
RF04: poi visto quella, po- d-
puoi disegnare anche i tombini?
no.
allora, hai visto, dove c'è quella bicicletta che tengono,
vicino alle bambine poi c'è quella bicicletta, c'è il tombino.
RIC: dove c'è, m: quello che tiene su le biciclette?
RF04: eh, c'è il tombino.
RIC: il tombino,
RF04: giù però,
RIC: [sì.]
RF04: []
RIC: uno?
RF04: sì uno.
RIC: m, ok.

RF04: poi () c'è un'altra cosa da segnare,

poi c'è, poi c'è una buca.
RIC: []
RF04: hai visto, al camion verde?
RIC: [sì-]
RF04: hai vist- c'è una buca:, c'è una quadrato che c'è una
buca.
hanno tolto il fosso.
(non) si dice.
RIC: ok.
RF04: °un'altra cos,°

hai visto il marciapiede?
eh, vici- hai visto, a- agli alberi?
RIC: m.
RF04: [ci sono,]
c'è, ci c'è, c'è un terreno, e poi c'- e: là è libero un po'.
RIC: e là?
RF04: va be' quello lì non lo disegniamo che non lo spiegare,
(però), eh:,
RIC: è finito?
RF04: no aspetta. ###
() di un albero trovo una cosa (),
() no non non disegnarmelo.
abbiam finito.
ah no era il palo.
RIC: il palo? il palo con ().
RF04: eh.
RIC: finito?
RF04: sì sì.

Storia per immagini con genitori che litigano

RIC: allora, questi sono due storielle,
RF04: m.
RIC: sono a vignette, si legge così.
è una storia, mm,
vedi che ci sono dei personaggi, con i loro nomi, vicino.
mi devi raccontare cosa succede.
RF04: m. a- adesso?
RIC: adesso.
RF04: marco e luca, litigano. #####
nel prato, ##
poi si ## poi
poi luca, viene a prendere la, suo papà.
poi poi suo papà litiga conhh conhh con marco
e il p- con il padre di marco
e il bambino litiga con, con ma- e luca e litiga con marco.
e () uniti.
RIC: un?
RF04: e si picchiano.
si sgridan e si picchiano.
() un sangue e il papà di marco,
RIC: [si vanno?]
RF04: allora,

RIC: non ho capito ve?
RF04: il padre di marco
RIC: [mm]
RF04: si fa sangue e e e e gli altri due giocano.
hh.
RIC: e loro due giocano m.
RF04: [eh]
e non contano niente.
#####

Storia per immagini sul pesce

RF04: allora , qua pesca un pesce.
RIC: chi?
RF04: mm ###
come si chiama?
RIC: come si chiama questo qua?
RF04: ##### giuseppe.
RIC: giuseppe,
RF04: giuseppe con luca, pescano un pesce.
RIC: mm?
RF04: e luca vede, la cosa. nel secchio.
RIC: m.
RF04: e giuseppe va.
poi, giuseppe, poi giuseppe °va. e lo mangia.°
RIC: che cosa?
RF04: taglia il pesce
RIC: [m]
RF04: a fettine.
e lo mangia.

e lui piange.
RIC: mm?
RF04: poi ritornano là,
e pescano un'altra cosa.
no.
RIC: no, cosa fanno?
RF04: [no,]
ehhh riv- vengono là e lo ributtano in acqua.
RIC: esatto.
RF04: eh e luca è felice.
RIC: ah.
RF04: e allora poi,
RIC: però cosa accade nell'acqua?
RF04: che lo viene a m- lo viene a mangiare un altro pesce.
o un coccordillo. un altro pesce.
RIC: un altro pesce lo mangia.
RF04: finito.

Frog story

RF04: allora sulla notte, eh
nella camera, vedono unah delle rane.
che erano seduti.
poi, poi si addormentò.
e la rana scap-
RIC: ma non dici mai il soggetto.

chi?
RF04: eh, cos'è il soggetto?
RIC: chi è che vede nell- le rane?
scch.
RF04: ahh. allora un bambino.
RIC: m.
RF04: eh dalla sua cameretta di notte ve- vedeva un na rana
con insieme il suo, con insieme il suo cane.
poi si dormentò e il il bambino e il cane e poi la rana scappò.
il cane.
poi si svegliavano, e non la trovavano più.
si h vestiva, e e guardava dalla finestra.
((sfoglia))
RIC: ok.
RF04: e e allora scavalcava, eh poi,
lui lui si arrabbia con il cane.
allora, e cercava, e non trovò,
e usciva una talpa.
poi () le api, poi cadeva, un mazzo di fiori,
guardava sull'albero, e la talpa guardava.
RIC: perchè cosa stan facendo?
RF04: eh?
RIC: cosa stanno facendo?
RF04: eh stanno stanno cercando la rana
RIC: [ah]
RF04: che avevano ().
poi, uscì un gufo, chee ## chel e le api uscivano anche.
si perchè () il cane.
e allora poi, poi il gufo lo seguiva sulla roccia,
ehm poi poi si fermava, sul co- su: sul ramo,
he e e ch- e si chiamava il ().
poi vediamo un cervo, il cervo, si spostò,
e lo facevano andare de- (uma.)
l'ultima. come vuoi.
poi, si tuffò, poi u- era tutto bagnato,
e la poi # a e il bimbo voleva star in silenzio il cane,
scavalcò
sul sul ramo, trovò le ra- le ran,
si dor- dormivano. e no,
trovourono le rane poi le pr-
poi l'hanno viste e allora, e allora le ha
ha preso una rana e allora () le salutava.

finita?
RIC: ok, va bene.

Video con bambino e cane sul ghiaccio

RF04: allora, eh si svegliò.
ev sci e e sciva e scivola.
poi riprò e scivolava sempre.
poi,
RIC: ma, non ho capito. chi?
RF04: e il cane.
poi, poi:
si se n'an. poi se n'andava nella cuccia e e e

faceva la pipì da una parte.
 RIC: hh.
 RF04: poi, ritorna- indietro
 sci(vi)lò sulle scale eh
 e suonare il bambino.
 poi se poi se n'andà e scivolava anche il bambino,
 poi c'hanno messo delle cos, non mi ricordo cos'erano,
 RIC: parla un po' più forte se no non si sente.
 S: ma non sta dicendo questo.
 RIC: no no no.
 S: ah.
 RF04: è.
 RIC: vieni un po' più (in qua).
 RF04: e poi, e poi, mm
 poi, () poi (aari) il bambino ha preso del, una cos-
 una sciarpa, e poi dopo sono andati allo ###
 al fiume.
 che c'è, ci facevano, il cane a stava () scarpe c'avano un po'
 l'erba, e allorahh
 S: della paglia.
 RF04: eh era paglia.
 e poi è() ritornato.
 poi il bambino l'ha ripreso, non ci andava perchè,
 c'era un, c'era l'erba.
 poi l'ha tolta, ed è arrabbiato.
 poi, va in mezzo, scivola e scivola e ritornarono indietro,
 che, rompe, rompe il ghiaccio.
 poi, ## c'allungò la scala ma non ce la f-, eh non ce la fa.
 m, poi, è venuto il cane,
 che ha avuto un'idea, e ha preso la sciarpa e è venuto ancora al
 a
 RIC: [ma perchè il bimbo cosa aveva fatto?]
 RF04: ehh,
 S: e ha sciato.
 RIC: non ho capito.
 cosa aveva fatto il bimbo?
 RF04: eh ha fatto, che # ha sciato.
 RIC: m.
 RF04: eh poi caduto de- poi il ghiaccio s'è rotto,
 poi s'è fatto poi s'è rotto, e allora
 RIC: [ah, s'è rotto il
 ghiaccio.]
 RF04: hh poi, poi c'ha messo la scala, no no non ha fatto,
 allora poi s'è s'è me- s'è venuto lui,
 e c'ha dato la sciarpa.
 poi l'orruogò, fino a al cos, se n'andò a casa,
 ehm # e poi si metterò una coperta, e si beve, e si beveva il
 tè.
 ba
 RIC: [ah hh basta.]

ANDREA-RF05

Conversazione semi-libera

M: come mai hai portato questo libro?

RF05: (ch è) quando ero piccolo leggevo tante volte, quando ero piccolo, lo leggevo tante volte che ### mi piaceva leggerlo, che quando ero piccolo me lo leggeva anche mia mamma ma adesso leggo da solo.

M: adesso lo leggi da solo. ok. te l'ha comprato qualcuno? te l'ha regalato qualcuno?

RF05: (s\ 'ec) me l'ha comprato mio padre.

M: ti ricordi in che occasione? cos'era un compleanno, una festa?

RF05: un compleanno quando, quando compivo tre anni.

M: ah quando compivi tre anni. infatti è uno di quei libri, da accarezzare si chiamano, no? perch è , lo facciamo vedere benissimo?

lo vuoi far vedere bene ai tuoi amici?

((RF05 mostra il libro ai compagni)) cos\ 'ec? eh? () ha delle immagini,

O: wow? beeh?

M: davvero un libro bello, davvero un libro molto bello, eh io ho capito,

io ho capito perch è lui lo leggeva da solo anche l'anno scorso, perch è è scritto in?

RF05: stampato

CLASSE: [stampato]

M: [in stampato maiuscolo.]

e anche in prima lui riusciva a leggerlo, vero? e adesso lo leggi ancora?

CLASSE: ((parla))

M: lo leggi ancora delle volte?

CLASSE: ((parla, non credono che lui a tre anni riuscisse a leggere da solo))

RF05: tu che ne sai? ((rivolto a un compagno))

M: ha detto che quando aveva tre anni glielo leggeva la sua mamma e anche papà delle volte?

RF03: perchè se aveva tre anni lui è piccolo, non può leggere.

M: ha detto,

RF03: ()

RF05: me lo leggeva mia mamma.

M: l'ha detto prima eh?

RF03: (prima prima) che lo leggeva lui,

M: ha detto quando ero piccolo, ripeti andrea,

RF05: quando ero piccolo me lo leggeva mia mamma e quando ero un po' più eh eh quando ero in primahm, lo leggevo da solo.

M: hai capito adesso rashid, avevi perso un pezzo. bene. senti, c'è un ricordo proprio, o una storia che ti è piaciuta i più delle altre,

oppure, una cosa che è successa mentre la mamma te lo raccontava, te lo leggeva, c'è una cosa particolare che ci vuoi ()? ## hai un ricordo particolare? io delle volte chiudo gli occhi e mi vengono delle immagini, no? tu se chiudi gli occhi e pensi a quel libro,

RF02: [anche io,]
M: cosa ti viene in mente? ###
RF05: m, cune volte, ()che mia mamma me lo leggeva io piangevo,
che mia mamma me lo leggeva io mi addormentavo.
M: alcune volte ti viene in mente quell'immagine.
RF05: [eh.]
M: [quell'immagine che,] ti fa star bene? adesso la mamma
quando tu vai a letto viene ancora vicino a te? [cosa fa?]
RF05: [perch èeh io dormo insieme a
lei perch èmio fratello dorme nella mia stanza.]
M: m.
?: che quando lui ().
M: nella sua stanza. quindi tu dormi nella camera dei tuoi
genitori?
ok.
RF05: s\'ec.
M: oh allora ce l'hai sempre la mamma vicino. non hai paura del
buoi tu?
RF05: ((indica di no con la testa))
M: no. vuoi dire altro?

Descrizione immagine di tavoli apparecchiati

RIC: dai iniziamo con un gioco, °un at° allora scegli busta a, b
o c.
RF05: c.
RIC: c. allora questo qua è un gioco. quindi, io non devo vedere
quello che c'è lì, quindi, lo nascondiamo. qui devo disegnare
esattamente quello che vedi. aprila pure? ### io non lo so cosa
c'è lì. #### devi dirmi bene tutto quello che vedi, come sono
messe le cose, dove sono, di che colore sono. io le disegno, e
poi vediamo se, il disegno è uguale a quello che tu m'hai detto,
quello che c'è lì. ok?
RF05: ok, un ta- due tavoli,
RIC: ok,
RF05: poi, su un tavolo c'è, un ### panino, due panini, uno
rosso, e uno grigio, è [()]
RIC: [aspetta.]inizio dal tavolo a disegnare il panino. spetta
eh.
RF05: poi,
RIC: uno, di che colore?
RF05: uno grigio e uno rosso.
RIC: spetta. grigio, e uno ci scrivo sopra rosso. ok.
RF05: poi ci son dei coltelli col manico rosso, ###
RIC: dei coltelli?
RF05: sì tre.
RIC: ah ecco, tre. ok.
RF05: poi, di fianco ai coltelli tre, un piatto, dei forchette.
una piccola e una grande.###
RIC: m.
RF05: °poi° ##### c'è, dei di fianco al piatto ci sono dei:,
cucchiai, e gialli.
RIC: dei cucchiai gialli?
RF05: sì.
RIC: quanti ne faccio?

RF05: due.
 RIC: ah ok. ### poi?
 RF05: sopra al piatto ci sono dei, due bicchieri verdi.
 RIC: dove?
 RF05: sopra al piatto.
 RIC: sopra al piatto, due bicchieri verdi. ##### ok.
 RF05: di fianco c'è una bottiglia rossa, #####
 RIC: mm? ###
 RF05: e sopra ai bicchieri, ci # sono due banane. gialle. ##
 RIC: ok.
 RF05: finito un tavolo.
 RIC: m.
 RF05: (nell') altro tavolo, ci sono. (no) allora ci sono, due #
 cucchiai verdi piccoli e ehm e: due, bassi, vicino alla punta
 del tavolo.
 RIC: vicino alla punta del tavolo. vuol dire in alto o in basso?
 RF05: basso.
 RIC: ah. due cucchiai, # ripeti?
 RF05: due cucchiai piccoli, verdi e due grossi grandi. #
 RIC: verdi, e due gross- grandi rossi. ok.
 RF05: poi c'è, di fianco ci c'è un piatto, con un cucchiaino e
 la torta °arancion°. #####
 RIC: e la?
 RF05: torta arancione. con due ciliege sopra.
 RIC: torta, con due ciliege sopra arancione. ok.
 RF05: poi, di fianco c'è un coltello giallo. tutto giallo.
 RIC: m. ## tutto giallo. ##### fatto.
 RF05: sopra il coltello, ci sono tre panini azzurri.
 RIC: uno, # due, # e tre. azzurri. m.
 RF05: di fianco, c'è una banana, gialla.
 RIC: mamma mia se son difficili, ok.
 RF05: sopra eh ci sono dei peperoni. rossi. #####
 RIC: rossi,
 RF05: sotto alla banana ci son dei bicchieri grigi,
 RIC: sotto alla banana.
 RF05: sì.
 RIC: bicchie- spetta non riesco a farli. bicchieri ### ok,
 RF05: di fianco c'è una bottiglia grande azzurra,
 RIC: sì,
 RF05: e di fianco alla bottiglia azzurra c'è una bottiglia
 gialla piccola.
 #####
 RIC: m.
 RF05: dopo, di fianco alla bottiglia, # ci sono tre forchette,
 ehh grigie.
 RIC: uno, due e tre. grigie. ok.
 RF05: fatto.
 RIC: finito?
 RF05: sì.
 RIC: ah ok.

Descrizione immagine piazza

RF05: c'è (in alto), ### c'èh # tipo: u un palazzo dritto?
 giallo. eh. di fianco, ce n'è un altro verde. e poi uguale un
 altro. (di seguito) ancora, # c'è una casettina piccola, # circa

a metà de: de palazzo. e e: (bionca).
 RIC: bianca?
 RF05: viola.
 RIC: ah viola.
 RF05: e dopo c'è una casa grande, alta come: palazzo: alta come (il) palazzo. (prima), però un po' più: larghi.
 RIC:ok?
 RF05: delle finestre. ## dopo di fianco ancora c'è ## un'altra, ()
 RIC: un'altra?
 RF05: un altro palazzo, e: po'# più largo, di: °quelle che ti avevo detto prima°. (po-) # c'è # °quella lì° (). sai il palazzo giallo no?
 RIC: il primo?
 RF05: sì. (voio) di fianco, c'è # un palazzo arancione. ()
 RIC: alto?
 RF05: () chiaro. ##### di fianco, c'è () il palazzo alto e ().
 RIC: di fianco a cosa?
 RF05: di fianco al palazzo arancione. che è # viola.
 RIC: va be' lo faccio qua.
 RF05: poi sotto c'è la strada, # e ci sono alcuni alberi che coprono la strada.
 e: qua,# di fianco, quasi alla fine del disegno, di fian qua, [°di: da questa parte°]
 RIC: [a destra o sinistra?]
 RF05: e: sinistra, # e: # c'è una macchina, [()]
 RIC: [ah di qua va fatto, sinistra di qua,]
 RF05: eh sì sini().
 RIC: ma alla mia sinistra o alla tua sinistra? ## dove, a te, rispetto a te lì nel disegno, di qua o di la' ?
 RF05: di qua.
 RIC: lì è destra. # m.# a destra c'è? cos'è?
 RF05: c'è ### una macchi, (su) metà macchina.
 RIC: metà?
 RF05: sì. (macchina).
 RIC: metà macchina,
 RF05: e vicino alla macchina c'è: uno: signor(a), () con la bici.
 RIC: con la bici. #####
 RF05: e p- poi, mi son scordato una cosa, sotto il palazzo: vra è largo: vio- violino? ci sono i bambini che giocano a calcio. due.
 RIC: due bambini che giocano a calcio?
 RF05: sì (vicini), che si passan la palla.
 da 5.19 a 9.04

Storia per immagini con genitori che litigano

RIC: questa è una storiellina, vedi è una sequenza. l'ordine è questo, uno due tre, quattro cinque sei.
 RF05: m.
 RIC: vedi che ci sono anche i nomi dei personaggi scritti. me la devi raccontare. orale, invece# invece che scritta, come l'avete fatta in classe, me la dici oralmente. cosa succede. io non lo

vedo eh, devo capire.

RF05: all'inizio marco e luca si picchiano. dopo arriva il signor giuseppe che vede un bambino che piange. dopo il signor giuseppe dà la mano al bambino e il signor fra- fra e eh ha in mano, no dà la mano a un altro bambino.

RIC: ah.

RF05: poi, c'è il signor giuseppe e il signor franc che no- si stanno, per [ammazzare, eh]

RIC:[stanno per?]

RF05: stanno per picchiarsi.

RIC: ah.

RF05: () eh marco, eh guarda giuseppe è luca guarda franco, ## dopo, iniziano a picchiarsi i due, marco e giuseppe son vicini, si stan guardando loro due. dopo il papà, d- dopo il papà di marco giuseppe, dà un pugno in faccia a franco, e, mentre marco è ## luca, giocano: ## a biglie,

RIC: hh. alla fine sono lo- i genitori che si picchiano.

RF05: eh.

Storia per immagini sul pesce

RF05: c'è, un papà che ha un bambino che il bamb- l- suo papà ha pescato un pesce. hh dopo, vanno a casa, il bambino guarda nel secchio e suo papà ha # la # canna in mano. dopo, vanno a casa il bambino piange. c'è il tavolo, il secchio è d- è di fianco al tavolo, sopra al tavolo c'è # eh # il pesce e il papà che lo taglia. dopo tornò nel laghetto, papà ha in mano un secchio con il bambino, dopo liberano il () qualcosa ai pesci le tre.() cinque liberano il pesce. con un secchio e (non) lo mandano in acqua. arriva un altro pesce dopo, che mangia il pesce che avevano buttato in acqua e loro si arrabbiano.

Frog story

RF05: all'inizio c'è, un bambino che ha una rana dentro, un vasetto, e il cane che guarda la rana. poi ### pechè il bambino va a letto, la rana esce dall(e) scal(e).

RIC: parla un po' più forte non ti sento. mamma mia che confusione che fanno.

RF05: ehh dopo il bambino e il cane si alzano dal letto e vedono se # il # barattolo vuoto, e # dopo escono °a cercarla°.

RIC: escono?

RF05: dopo escono. poi dopo, guardano e non c'è, dopo, il bambino, si mette i vestiti, il cane. e () barattolo () con la testa e (non riesce più) a tirarla fuori.

RIC: hhh.

RF05: dopo il bambino s'affaccia alla finestra e grida rana, rana. [il ca-]

RIC:

[rana rana?]

RF05: eh. il cane (). dopo, il cane cade ro- e ro- si rompe il barattolo. cade dalla finestra. il bambino è arrabbiato, dopo prende in braccio il cane. dopo il bambino va, fuori nei boschi e grida rana rana, e # il cane sente. si si vede un alveare e ci va, e va in () e va(do) là dopo. dopo ()

RIC: va? non ho non capito.

RF05: vanno, ne i:n vanno dove, dove c'è il cane va dall'alveare, e il bambino, vah il bambino # lì da rami dopo va # c'è un buco, ### dopo, il: cane abbaia, ## e e l'alveare, no, il cane abbaia, e l'alveare e dopo escono le api dall'alveare. però non tutte.

RIC: mm.

RF05: il bambino dopo vede un buco, grida ##### rana rana, è qua. e dopo, dentro buco c'era una talpa.

RIC: mh.

RF05: il cane scuote l'albero, e dopo cade l'alveare. dopo, il bambino va, c'è un tronco con un buco, il bambino guarda. e il cane ha fatto già cadere (una pianta). dopo c'era un gufo. il bambino cade dall'albero. dallo spavento. ee dopo ci sono gli altri che rincorrono il cane, e il cane si perde. ### dopo, un bambino vede un tronco, vede un gufo, e fa così. perchè credeva chee ## () lo voleva mangiare. dopo, c'è un bambino che sale sul tronco, # e il gufo è appollaiato a un ramo.

RIC: m.

RF05: dopo(c'è) vede un cerbiatto, e ci sale sopra, dopo, il cerbiatto sposta da una parte e trovano il cane.

RIC: ah, il cane.

RF05: dopo cadono loro due, ## e dopo vanno a cadere in uno stagno. ### dopo, # c'è bambino, con il cane, che: ## dopo va, no. dopo il bambino, si ferisce con il cane. però dopo, il bambino a si avvicina a un tronco e dice scc al cane.

RIC: mh.

RF05: dopo vanno [di dietro,]

RIC: [perchè gli dice scc, secondo te?]

RF05: perchè se perchè lì forse credeva che c'era qualcuno e se abbaia si spaventavano, oppure scappavano. e lì vedevano # le rane. due rane. c'erano il papà e la mamma, il e dopo, il bambino vede () i cuccioli e c'era anche la mamma che # avevan perso.

RIC: no.

RF05: dopo la trovano e vanno a casa. e salutano le altre rane, il papà e la mamma, e i figli. che son molto piccoli.

RIC: quindi l'hanno?

RF05: eh.

RIC: l'hanno tro[vata.]

RF05: [vata].

(fine) l'hanno persa () perchè è uscita eh () poi alla fine l'hanno ritrovata, mezzo in una famiglia che non ci (stava).

Video con bambino e cane sul ghiaccio

RF05: eh c'è: un cane, che era uscito dalla cuccia, (ghiaccio) e lui non lo sapeva. e per quello eh scivolava sempre, cadeva, ## dopo un po', che dopo che lo sapeva, ## ha corso e s'è rotto il ghiaccio. ### dopo () cadeva sulle scale. camminando come ci riusciva. ## dopo, c'ha provato e ce l'ha fatta. dopo ha suonato al campanello e è uscito un bambino. che, ().

dopo, ## ehh, il bambino, no il cane aveva freddo, e il bimbo aveva () una giacca, () e una sciarpa. e ()

RIC: parla un po' più forte seno non ti sento ve'. una una giacca e una sciarpa. m.

RF05: la sciarpa era per il bambino.

RIC: m.

RF05: (lui aveva freddo), c'era freddo e ce l'ha data. e dopo, () dopo si son messi, (i) dopo si son m- ha tirato fuori i pattini, il bambino. (tre).

due pattini. sono andati, dove c'era il ghiaccio, a pattinare. dopo ## eh il il cane se ne voleva mettere uno. ma quando se lo metteva ah gli andava fuori dal piede. allora c'ha messo un po' d'erba.### e: ## dopo pattinava, (sciava) sul ghiaccio però, cadeva, c'ha dovuto, dopo, (s'è) ricaduto ricaduto ricaduto.

si stava ritornando indietro, e è caduto i, pattini è volato, era () il bambino. eh il bambino s'è messo tutti e due i pattini () e poi ha chiamato il cane, per veder con lui. dopo il cane si è girato però, a gambe incrociate. e le braccia così. e piangeva. perchè, voleva metterselo lui i pattini. (), ## dopo il bambino tornava indietro,

però, è scivolato, e gli ha fatto mpere il ghiaccio. dopo cercava di, stava per uscirci dalla da da buco, che c'era l'acqua fredda, poi dopo si è r- si è rotto ancora. e lui cadeva ancora di più. dopo c'è il cane, che ha preso uno scala. ehh l'ha allungata al bambino, e il bambino però non ci arrivava.

RIC: m.

RF05: era era troppo corta la scala.

RIC: m.

RF05: dopo il cane ehh allora () e andato sopra la scala, si è allungato una mano, l'ha preso però ## ehh no non si sono toccati. dopo haa c c'haa () una scarpa, il cane ha tirato, il bambino ## è () più avanti. però il cane è volato indietro.

RIC: hmm. hmm.

RF05: dopo il bambino, dopo la scala, che () piano piano, andava piano piano con la scala. quando () è tornato sulla terra. dopo, sono andati a casa, il bambino si è messo ehh ### e e l'accappatoio. () e: dopo, li si è fatto una cioccolata calda, () ha bevuto, così si è riscaldato. e dopo il cane (è andato dentro cuccia).

SARA-RF06

Conversazione semi-libera

RIC: allora sara, mm, questi giorni vacanza dove sei stata di bello?

(°facciamo un po' di chiacchiere°)

RF06: eehhh, ## sono tata un po' a casa e poi, eh ieri sono uscita.

so(n nata) a far la spesa. eh, però eh sono °tata a casa in questi giorni.°

() la mia amica. e abbiamo giocato un po'. solamente che () si sentiva male e allora hh io stavo un po' con la madre eh allora, poi, perchè si era addormentata.

RIC: m.

RF06: ehh.

RIC: a cosa giocate?

RF06: giochiamo, certe volte veniva a casa mia a giocare a (), a cultura moderna, eh,

RIC: mhhh, bello,

RF06: poi eh l'altra volta avevamo giocato ai bambolotti poi si era stanca poi era avevamo giocato a cultura moderna.

RIC: m, come si gioca a cultura moderna?

RF06: ehh, cioè devi pre- devi presentare,

RIC: mm,

RF06: concorrenti,

RIC: m,

RF06: e, dopo, ehh cioè tu fai qualcosa un balletto (o), e poi ti danno le domande [ce n'hai]

RIC: [ah]

RF06: de- delle domande

RIC: mm, ma è un gioco in scatola?

RF06: no.

RIC: l'hai inventato te.

RF06: sì.

RIC: anche le domande, le [invent-]

RF06: [cioè, tu la la pie-] all'inizio devi sapere quella foto, e sono stata io la prima, e gli altri han- anche l'altri hanno saputo la foto. alo arrivati terzi oh, secondi. ed e dopo si inizia il gioco.

RIC: ma in quanti eravate a giocare?

RF06: trehh.

RIC: ah, tu, la tua amica?

RF06: e mia sorella. la mia ami- la mia amica presentava, dopo lei ha giocato, presentato io, dopo had giocato io, e ha presentato mia sorella.

RIC: ho capito. ## e tua sorella è più grande o più piccola?

RF06: c'ha dodic'anni.

RIC: più grande.

RF06: m. e l'altra mia amica c'ha tredic'anni quindi [()]

RIC: [tredici?]

RF06: sì. ne deve fare quattordici. (alla) febbraio.

RIC: capito.

RF06: il due.

RIC: ti sei divertita?
RF06: m.
RIC: a stare a casa, sei stata bene?
RF06: m.
RIC: o volevi venire a scuola?
RF06: noh. stahre a chasah.
RIC: eh eh, volevi stare a casa.
allora adesso, facciamo un gioco,

Descrizione tavoli apparecchiati

RIC: ti do queste tre, hai tre sbuste, a, b o c. scegline una?
quella che vuoi.
RF06: la a-
RIC: la a. allora adesso la apri, senza farmi vedere cosa c'è
dentro.
RF06: ok,
RIC: adesso mettiamo guarda (iniziamo) questo qui che è come,
una un qualcosa che separa,
RF06: chei,
RIC: m?
RF06: [m.]
RIC: [così io non vedo, e tu non vedi.]
RF06: ah ho capito. come l'altra volta, che ho fatto con andrea.
RIC: esatto.
RF06: de cominciare?
RIC: spetta. prendo un foglio,
RF06: mm? (io batto un po' qua, ehhh)
RIC: eh?
RF06: ()((ride))
RIC: non ho capito.
RF06: quahhh.
RIC: ah l'hai messo l'hh?
RF06: s'hh.
RIC: allora, sara, allora adesso mi devi dire quello che vedi,
RF06: m.###
RIC: me lo devi spiegare. emmm, io non non conosco la figura che
c'è lì, ed
però devo disegnarla senza vederla.
RF06: [ah.]
RIC: [devi, dirmi tutto quello che vedi,]dove sono le varie
cose, di che colore sono, dove si trovano, come sono fatte,
perchè io devo fare un disegno che assomigli il più possibile a
quello lì. m?
RF06: [()]
RIC: [alla fine vediamo se io sono stata brava,] a a disegnare
e tu sei stata brava a dirmelo.
RF06: ei ma co- come faccio a dire e come so- come sono fatte.
RIC: no come sono fatte no, però per e- per esempio se mi dici
c'è un gatto, io disegno un gatto.
RF06: e te lo disti in co- il colore.
RIC: sì esatto.
RF06: [°ho capito°]
RIC: [vai]
RF06: ci sono due tavoli,
RIC: m. ## ok.

RF06: n. nel primo ci sono due bottiglie una grande una piccola.## che in quella grande è azzurra e nell'altra piccola è gialla.
 RIC: mm? ###
 RF06: poi ci sono tree # forchette, di ehh colorate dii ### di grigio.
 RIC: m.
 RF06: poi ci sono due mele rosse. ### c'è una banana gialla, ## °ci° sono due bicchieri, di grigio, dei panini verdi,
 RIC: petta, due bicchieri #
 RF06: tre panini [verdi]
 RIC: [grigio,]
 RF06: ma verdi i panini sono?
 RIC: ehh. son verdi lì?
 RF06: sì.
 RIC: quanti?
 RF06: tre.
 RIC: uno, mamma mia. che panini strani.
 RF06: hhh.
 RIC: vero?
 RF06: sì veramente. che dentro c'è l'insalata.
 RIC: ah. m.
 RF06: e poi c'è un piatto, c'è un cucchiaino con dentro, ehh la torta, m- tuttah arancione.
 ((si interrompe la registrazione perchè si sono scaricate la pile del registratore))

Descrizione immagine della piazza

RF06: ci sono:, c'è una casa tutta gialla, con le finestre (), con tre finestre. ##### sopra sopra la casa c'è un balcone, #####
 RIC: poi?
 RF06: eh l'hai vistha.
 RIC: no stavo guardando () questo qua.
 RF06: ah.
 RIC: dimmi.
 RF06: e poi c'è un'altra casa, tutta:, gia- (e), no, eh ((ride)), grigia.
 RIC: di fianco?
 RF06: sì. e, sotto la casa gialla c'è un negozio. dove c'è scritto cafe. ### poi c'è la vetrina, con dei biscotti? (capisce).
 poi:, vici- quasi vicina diciamo, al: alla vetrina, c'è un signore:, °capisco cosa sono ste cose°, sai quelle cose quando sono, queste non riesco a capirle,
 RIC: cosa servono?
 RF06: quando:, gli fanno male le gambe,
 RIC: bastone,
 RF06: eh un bastone, cioè due bastoni. ### poi ci sono altre due, altre due,
 RIC: di cosa?
 RF06: di que- di altre due di quelle che ti ho detto.
 RIC: hai detto un signore,
 RF06: eh ()la delle: due. due femmine.
 RIC: allora un maschio e due femmine?

RF06: sì.poi c'è [un albero,]
 RIC: [cosa fanno queste due femmine?]
 RF06: eh?
 RIC: come fa- co- cosa fanno?
 RF06: sempre come fa quello che fa [il signore.]
 RIC: [ah, coi bastoni?]
 RF06: sì. e poi: e c'è un albero, e v- quasi vic:ino all'albero
 c'è una biciclet, sai dove si mantengono?
 RIC: dove?
 RF06: si mantiene. #####
 RIC: porta bicicletta?
 RF06: sì.
 RIC: ah, ho capito. c'è anche un bici però?
 RF06: sì. poi qua c'è un filo, sembra un filo, abbè comunque c'è
 un filo lungo lungo, ###
 RIC: dove?
 RF06: i: inizia dalla strada poi: va dal marciapiede, ## c'è
 anche il marciapiede, son dimenticata. ()
 RIC: () sul marciapiede?
 RF06: eh?
 RIC: tra le piante? ## no cos'è che hai detto non ho capito.
 RF06: un filo, che passa tra la strada, ## tra: la bici, tra il
 marciapiede, fra la cartoleria, [nell'albero,]
 RIC: [m, va be'.] dimmi prima le cose
 che ci sono.
 RF06: poi c'è una cartoleria con una signora con tutti i
 giornali.
 RIC: dove la faccio?
 RF06: eh:### vicino: un albero. però non sempre quel- c'è un
 altro albero,
 e e allora: ###
 RIC: ok.
 RF06: c'è la cartoleria.
 RIC: c'è una cartoleria,
 RF06: poi: c'è un signore vecchio,
 RIC: allora faccio la cartoleria, un signore vecchio,
 RF06: sì,
 RIC: faccio la barba, m?
 RF06: sì, ###
 RIC: poi?
 RF06: poi: fai ### e tre no quattro uccelli, cellini, piccoli.
 ##### poi fai:, un signor che guarda il giornale,
 RIC: un signore che guarda il giornale, ok,
 RF06: due macchine, ##### poi c'è una signora, con la
 bicicletta sopra.

28.30

Storia per immagini con genitori che litigano

RIC: qui ci sono mm due storielline. fatte con delle immagini.
 queste due.
 RF06: [eh.]
 RIC: [qui ci sono anche i nomi.] dei signori, dei bambini. m? mi
 devi dire, mi devi raccontare vedi c'è la uno la due la tre la
 quattro la cinque la sei. mi devi raccontare, un po' quello che

accade. cosa succede in queste vignette. ok?
 RF06: [()]
 RIC: [se vuoi guardare quando sei pronta me lo dici.]
 RF06: ok. ##### ehh tu cosa fai?
 RIC: io ti ascolto. ### me lo devi raccontare, devo capirlo. io non li ho [visti bene,]
 RF06:[ah]
 RIC: [devo capire cosa succede.] #####
 RF06: (?)
 RIC: lî è franco. #####
 RF06: qua non ci sono schitti i nomi.
 RIC: no son sempre loro però.
 RF06: lo so. ehhh. #####
 RF06: tolta questo.
 RIC: sî ma nn devi, non devi dirlo a memoria eh. puoi tenerlo sotto.
 RF06: sotto?
 RIC: sî. puoi guardarlo.
 RF06: ahh.(che dicehh)
 RIC: dai.
 RF06: (che di?)
 RIC: come vuoi.
 RF06: ()
 RIC: m.
 RF06: allola. sono, due bambini che si picchiano. marco e luca. poi c'è un sior giuseppe, che al pampino disse perchè piangi? perch- e ha de- e lui, lui gli dice, perchè ho dato dei pugni a un bambino. ##### il signor giuseppe portaaa il bambino a casa, e il signor franco porta l'altro bambino. ### il signor giuseppe, ehh parla con un a- l'altra signore franco, di un bambino pelato, ##### signor giuseppe, tira la camicia al signor franco. i bambini guardanooo, quello che fa. poi, incominciano a darsi i pugni. il signor giuseppe e il signor franco. e i bambini stanno piegat là.
 RIC: () stanno?
 RF06: stanno [°piegati ()°]
 RIC: [ah.] ok.

Storia per immagini sul pesce.

RF06: allorahh. ##### non riesco a capire qua.
 RIC: cosî. va giù cosî.
 RF06: eh lo so però non riesco a capire cosa fa, qua.
 RIC: allora qui cosa succede?
 RF06: qui ha pescato un pesce.
 RIC: chi?
 RF06: il signor giuseppe.
 RIC: m. ha pescato un pesce. poi?
 RF06: poi il signor giuseppe porta il poi, portaa questo. ° non so come si dice.°
 RIC: il retino.
 RF06: eh il retino, (sî). e poi là dentro c'è il pesce. ### poi portano il pesce a casa, ## ehh ##### [capisco qua]
 RIC: [alora lui cosa fa? il signor giuseppe?]
 RF06: vuole tenere il pesce.

RIC: (e) il bimbo?
 RF06: il bimbo piange.
 RIC: perchè [piange?]
 RF06: [perchè lo vuole.]
 RIC: esatto. e allora?
 RF06: allora il bambino dice papà non lo buttare,
 RIC: mm?
 RF06: hhhhhhh. portano al fiume.
 RIC: esatto.
 RF06: e lo riporta. bambino è contento. poi lo buttaaa al fiume,
 ##### poi sono mm ###
 RIC: però cosa succede?
 RF06: le pe- no. c'è un signo- c'è un pesce e un altro pesce
 grande, che ha preso lo l'altro pesce.
 RIC: che l'ha mangiato.
 RF06: eh.
 RIC: lo mangia.
 RF06: eh.
 RIC: hai capito?

Frog story

RIC: adesso un altro, sempre uguale. questa qui è una storia e
 si chiama la soria della rana.
 RF06: aiuto eh.
 RIC: m?
 RF06: ()
 RIC: questo se vuoi ti do un po' di tempo per guardartela, eh?
 perchè è tutta una storiella. e dopo me la racconti. #####
 RF06: incomincio da qua.
 RIC: sì. ###
 RF06: sembra quella che abbiamo () hh, eh. ###
 RIC: quando sei pronta, inizi. ###
 RF06: ma il bambino teneva già il cane?
 RIC: sì.
 RF06: ah. ##### eh hh. #####
 RF06: cos' è questo? ##
 RIC: un topolino. ## un criceto.
 #####
 RF06: ()
 RIC: m.
 RF06: uuh. #####
 RF06: ma qua mi sa sembra va prima del suo amico. ()
 RIC: cos'è?
 RF06: () #####
 RF06: ()
 RIC: ok, dimmi.
 RF06: aspettah che dehho finire [hh.]
 RIC: [ah, allora, quando hai
 finito,] #####
 RF06: finito.
 RIC: ah.
 RF06: allora. qua c'è il bambino, che sta con il cane. ##### eh
 vuole stare un po' con lui perchè lu- non riusciva a dormire.
 ##### hhh. qua il bambino poi si è messo a dormire. con il cane.
 poi il cane l'ha svegliato perchè era arrivata mattina. ### il

bambino si veste. e il canee, va dentro ### a una cosa di vetro. ##### poi il bambino chiama il suo amico, ### e non risponde. ### e il bambino anche lui, (ul) cosa di vetro, vuole # chiamarlo. però non riesce. ((sfoglia la pagina)) ##### hh bambino guarda, e il cane scende. ## il bambino, va prendere il cane arrabbiato. ##### poi il bambino e il cane, vanno, da una parte, # e vallo a chiamare. [e]

RIC:

[chi chiamano?]

RF06: il suo amico. e non lo riescono, a sentire. ##### poi, il bambino ha scavato una buca, ## eeh vuole chiamare. chiamare, l'amico. e il cane vuole salire sopra qua.

RIC: cos'è quello lì.

RF06: non lo so. non ho capito.

RIC: un alveare.

RF06: [eh?]

RIC: [dove ci sono le api.]

RF06: ah, dove ci sono [le api.]

RIC: [alveare si chiama.]

RF06: poi il bambino, ha trovato un topo. eeh li puzzava. ehh hh

RIC: puzzava? hh

RF06: hhhh perchhè va (con lui).

RIC: ah, ok hh.

RF06: il cane vuole sempre salire. poi, il bambino, è riuscito a salire.

RIC: dove?

RF06: sull'albero.

RIC: mm.

RF06: e vede se c'è l'amico. cioè è contento perchè è salito, ### e ha trovato, una cosa. ha trovato tipo come si (apre) una buca, hh. il cane, l'ha fatto cadere.

RIC: che cosa?

RF06: il ().

RIC: cos'è? llo lì? un alveare. ha fatto cadere l'alveare.

RF06: eh l'alveare. e il topo, è là. che guarda il bambino cosa fa. ##### poi, ## il bambino, è caduto. e il cane scappa, # perchè, li fa paura. i bambino ha paura sempre (di) lui, ## e ss e vuole salire. poi è salito, e chiama sempre l'amico. e il cane è là perchè, sta un po' dormendo. ehh. ##### poi, ha visto qualcuno che lo voleva aiutare, ##### però non lo, non l'ha aiutato. l'ha fatto cadere, nell'acqua. ###cioè, qua li stava facendo cadere. ca l'aveva già, capito(?)

RIC: m.

RF06: han- il bambino anche. perchè dopo ha visto qua. ##### hh l'ha buttati, nell'acqua, e lui, stavahh rotola-, stava rotolando. il cane, era sopra la testa del bambino. e il bambino era felice. ### dopo, il bambino diceeh al cane, ## zitto. (se) no dopo il sentivano. hh. dopo sono saliti, ## ehh ## e hanno trovato due, ## ragnatele hanno. [ragn- ehh]

RIC:

[due?]

RF06: rane.

RIC: m.

RF06: dopo, il bambino stava scendendo, e ha trovato anche i figli. poi sta sta salutando la i genitori e gli altri

fratelli, che gli ha preso una °rano(tta)°
RIC: m. bene.

Video con bambino e cane sul ghiaccio

RF06: ho visto un cane, che saliva sulle scale e scivolato perché c'era il ghiaccio. e (alora) lui s'è (riuscito), hap- ha suonato, è c'era un bampino, e, e il bambino ### e il bambino è sc- a: è uscito con lui, e andato a:, c'era il ghiaccio davanti alla sua casa, e allora: verso la # (perri). e allora, poi [sono andati].

RIC: [perchè ha (sso) la terra?]

RF06: perché: #, così non scadevano. scivolavano. ((un bambino parla))

emm, e poi e so- hanno camminato, che c'era il prato, e poi hanno ritrovato il ghiaccio. e allora: aveva portato delle scarpe, il bambino, e una se l'è messa, il cane l'ha presa ha mes tutta la paglia dentro,

e poi se l'è messo () poi è ritornato il bambino se l'è messa. allora, allora poi il bambino è andato, e vie- stava ritornando, e scivolato eh eh eh c'era tutta l'acqua. allora, il cane stava piangendo perché non gli aveva dato le scarpe anche per lui, [allora]

RIC: [ma erano scarpe normali?]

RF06: no, di ghiaccio erano.

RIC: scarpe fatte di ghiaccio?

RF06: no di ghiaccio, quelle là dove si sciano.

RIC: ah dove vanno sul ghiaccio, per andar sul ghiaccio, i pattini.

RF06: sì.

RIC: ok.

RF06: e: allora, # dopo dopo i: il cane stava piangendo e dopo, si è girato, perché il bambino l'ha chiamato, e allora gli ha, ha detto cosa ci posso fare. allora ha preso ha visto una scala, e l'ha bessa nel ghiaccio.

così il bambino veniva. però il bambino non riusciva. allora poi lui se- andava e allora gli tirava le bal(). poi gli aveva preso la sciarpa e (lasciato), e dopo il bambino è riuscito a ().

RIC: ah, si è salvato. ### poi?

RF06: e poi: nie- e dopo aveva feddo il bambino, allora poi sono ritornati a casa, e a e: il bambino è andato a casa a prendersi, a mettersi una cosa sopra, e il cane è andato nella sua cuccia.

GIULIA-RF07

conversazione semi-libera

RIC: dopo mangiate il gelato?

RF07: sì.

RIC: sì? come mai?

RF07: eh perché l'abbiamo fatto ieri non potevamo mangiarlo perchéh dovevamo tenerlo in frizer.

RIC: ma l'avete fatto voi?

RF07: sì.

RIC: come l'avete fatto a farlo?

RF07: abbiamo tagliato la banana,abbiamo, l'abbiamo messa nel miele, e c'abbiamo messo le noci e le mandorle.

RIC: mmmmm. e lo mangiate dopo?

RF07: sì. all'intervallo.

RIC: ma con chi l'avete fatto?

RF07: con l'annarita e la daniela.##

RIC: buono, mmm. hhh. che bello non ha-non lo pevo neanche che si facesse così io. °non sapevo°, tu l'hai mai fatto?

RF07: no.

RIC: no?

Descrizione immagine di tavoli apparecchiati

RF07: è: una cosa che si trova in cucina.

RIC: no ma puoi chiamare il nome eh.

RF07: la tavola.

RIC: ok. c'è una tavola. giusto?

RF07: sì.

RIC: ok. ###

RF07: e:, ci sono due tavoli, con sopra delle cose,

RIC: ok.

RF07: sia mangiare che posate, bicchieri,

RIC: mi devi dire bene quello che vedi perché io li devo fare uguali uguali uguali.

RF07: allora, ci sono due tavole,

RIC: ok,

RF07: eh, con ## eh de- delle banane, e una n-tavolo c'è un, si son due banane,

RIC: nel primo tavolo?

RF07: no, sì.

RIC: ok. due banane,

RF07: una bottiglia, ## due bicchieri,

RIC: petta eh,

RF07: mm?

RIC: due bicchieri, mi devi dire tutto dove si trovano, di che colore sono, [tutto.]

RF07: [ok.] le banane sono [gialle,]

RIC: [ok.]

RF07: i bicchieri sono verdi, # la bottiglia è rossa, ## poi c'è il piatto che è bianco, ## con dentro le forchette, e sono bianche anche quelle.

RIC: forchette, spetta che (m), ok. bianche.

RF07: e poi ci sono, # i due cucchiaini gialli, # i coltelli, tre coltelli con il manico, # rosso. e due hamburger, uno grigio e uno rosso. ##### fatto?

RIC: spetta. due hamburger. uno grigio, °ci scrivo sopra grigio°, e uno rosso e ci scrivo sopra [rosso.]

RF07: [sì.]

RIC: ok.

RF07: nell'altro ci sono tre posate grigie, tre forchette,

RIC: spetta eh,

RF07: mm?

RIC: tre forchette, una, due, tre, grigie. [fatto.]

RF07: [eh, una bottiglia,] gialla, piccola, e una bottiglia grande azzurra.

RIC: grande, azzurra.

RF07: e: due bicchieri grigi, ### una banana gialla,

RIC: grigi, una banana gialla, ### fatto,

RF07: e. due peperoni rossi,

RIC: mm, peperoni(aiuto) cciamo così.

RF07: tre hamburger eh:m, ### azzurro chiaro, celeste,

RIC: io li faccio sotto perché non ci stanno più.

RF07: sì. #####

RIC: tre hamburger, che colore?

RF07: celesti.

RIC: ok.

RF07: un coltello giallo, un fetta di torta arancione, con: dentro, ## con: poi c'è, sopra sotto la torta c'è, il il piatto bianco e i cucchiaino bianco.

RIC: piatto,

RF07: due cucchiaini [piccoli verdi,]

RIC: [aspetta, cucchiaino banco,]

RF07: due cucchiaini piccoli verdi,

RIC: sì,

RF07: e due cucchiaini grandi rossi. #####

RIC: ok.##### poi?

RF07: basta.

Descrizione immagine piazza

RF07: è un: è una città. e: c'è un ##### c'è un palazzo giallo? a destra, a sinistra,

RIC: a sinistra?

RF07: sì con le ### con le finestre aperte e sotto c'è un negozio, con delle piccole: con dei piccoli mm ## figure, con sopra la targhetta to ble rona. e poi c'è un altro pa- un altro palazzo, però sul tetto, il tetto è rotondo e ci son due finestre. e: poi dopo, un'altra casa uguale però con la grondaia.

RIC: con la grondaia.

RF07: sì.

RIC: e il tetto normale.

RF07: no rotondo sempre.

RIC: ah sempre rotondo.

RF07: e poi dopo (su un) tetto, su due tetti, c'è # uno rotondo, di camini, con un filo, che va in un altro camino nell'altra casa, con: due due righe sopra, e # il camino. ### poi c'è un'altra casa rosa, sempre da quella parte lì con

quattro camini, uno con la punta, m: e: e dritto, un altro rotondo, un altro a cubo, e un altro piccolissimo. ### e: po- e poi dopo ci sono quattro finestre sopra, quattro sotto, quattro sotto ancora, ### e quattro sotto ancora. ## e c'è una scritta. e- no. ##### no spetta, l'ultime due fine- l'ultime due parti sono da cinque.

RIC: ah ok, [cinque]

RF07: [finestre]. sempre da quella parte. eh: poi dopo in mezzo c'è una casettina, ## con e: che si vede solo metà tetto, si vede solamente un piccolo triangolo, e poi dopo delle sbarre,

RIC: dove?

RF07: e in un nella casa che si vede solamente un angoletto. sempre da quella parte lì. poi nella casa gialla c'è c'è # la vetrina. con dei gioielli, poi h m sulla porta ci son delle scritte, ### coordinator(e) poi c'è nel vetro caffè. scritto. ###

RIC: ok.

RF07: e ci sono dei vasi nella, ci sono delle tende nella () e un gatto. poi nella seconda una tenda sopra # e dei fiori. sotto ci son delle tende a fianco una grande una piccola, con una si- una: ve- anziana, e una: a un vestito. ### poi, c'è un'altra ### casa, ### che ha un camino, ma ha ()

RIC: sempre quella di prima, [la terza casa?]

RF07: [no]

RIC: è un'altra?

RF07: sì. ## è un'altra casa con

RIC: dove la faccio sotto ai palazzi?

RF07: no no, sempre dalla parte.

da 4.45 a 8.24

Storia per immagini con genitori che litigano

RF07: marco e luca, si picchiano, ### il signor giuseppe e: con solo un bambino che piange, ### il signor gius- ##### questo come si chiama che c'è scritto in piccolo?

RIC: franco.

RF07: il signor franco con il suo bambino, # e il signor giuseppe con il loro bambino, con il suo bambino si vedono, e si salutano. e poi, il signor giuseppe e il signor franco, e: litigano, ### e dopo si picchiano. e invece i bambini guardano. e alla f- e, alla fine, s stanno ancora picchiando, eh: i bambini stanno ancora giocando.

Racconto per immagini sul pesce

RF07: il signor giuseppe sta pescando insieme al suo bambino, il:## pesci. e hanno portato a casa un bel pesciolino. però lo vogliono cucinare e il bambino piange perché non lo vuole cucinare. e allora il giorno dopo il papà lo r- lo riporta nel al laghetto, lo libero, ## però, c'è un pesce che lo mangia il p-.

Frog story

RF07: c'era un giorno un bambino che aveva una rana, e che gli voleva molto bene, la mattina dopo, il bambino e la rana, e: la

sera, esce dal barattolo e va via. il bambino il giorno dopo vede che non c'è più la rana. la cerca nei suoi vestiti e la cercano dappertutto, ma non la trovano, eh: il cane e il bambino eh, chiamano dal- cercano dalla finestra la rana. ##### poi, hh, qui il cane eh va giù, per: cercare la rana nei cespugli. il bambino prende il cane, e gli dice di non fare, di non saltare più. vanno nel bosco, ### e: il bambino chiama insieme al cane la rana. ma non s- ma ma la rana non c'è. cercano negli alveari e anche nei buchi, ad un certo punto il c- eh il bambino vede che spunta fuori qualcosa dal- da:m, dal buco. ma rimane deluso perché non era la sua la- la sua rana. ## e il cane fa c- fa cadere l'alveare, nel mentre il bambino guarda dentro un buco. ### e da quel buco spunta fuori un: gufo, e in quel momento il cane scappa. seguito dalle api. dopo, l'aquila e: vede il bambino, e lo becca. poi, il bambino chiama di nuovo la rana ma non c'è traccia. poi arriva un cervo, lo prend in spalla, lo porta in un burrone e lo butta giù insieme al suo cane. il bambino, ## sente dei rumori. e ascolta. poi, # dice di far silenzio, al suo cane e: guardano dietro l'albero, e ve- e: e vedono p- la: la rana insieme ai suoi piccoli. e il bambino quando arriva, salut- quando: lo vedono, saluta:, la la ranocchia, la prende, e saluta la famiglia.

Video con bambino e cane sul ghiaccio

RF07: e: c'è un cane che si sveglia la mattina, ### e: # e si e: si sveglia la mattina e trova, ghiacciato il terreno. e scivola. poi chiama il suo padrone, il suo padrone è contento di vederlo. ### ma però, il cane gli fa vedere che m: che c'è il ghiaccio su pa- su: terreno. e il bambino # gli mette del, m: ## qualcosa per non far scivolare: per non per camminarci senza scivolare.

RIC: dove glielo mette?

RF07: sulle ghiaccio. e dopo vanno # in un lago ghiacciato e: il suo padrone si mette gli sci- pattini, e inizia a sciare, a pattinare. e dopo, ## il cane voleva, anche lui sc- pattinare, e allora si è arrabbia- si arrabbia e:m e si gira e non vuole più vedere il padrone. poi dopo, m il padrone cade, in un pozzanghera, e: era fredda fredda l'acqua. il cane se n'è accorto, gli ha # dato una scala, poi e: si è sfilato la sciarpa, e: ## e ha: e l'ha allungata al bambino poi il bambino si è aggrappato sulla scala e: è arrivato fino al, alla terra. e sono tornati a casa, e il bam- e: il bambino è andato a casa e ha fatto una cioccolata calda.

JOUSSEF-RF08

Conversazione semi-libera

RIC: allora joussef, cosa hai portato?

RF08: ehh, una carta.

quetta qua me l'hanno data, aal compleanno di mary. eh che così mi piaceva tanto e dopo ##

RF02:()

RF08: sì.

poi, poi mi hanno dato altre cose, # tipoh i-iil giocattolo che, che dov- che c'è un uomo dentro. e dopo dovvi, dovevi premere il pulsante e dopo faceva la luce [però]

RF02: [chi ha potato?]

RF08: eh? però uno non lo trovo più p-. eh, #####

RF02: () al compleanno di mary?

RIC: al compleanno di lm- di mary sono andati tutti al mc'donald. giusto Joussef?

RF02: il mio papà [u()]

RF08: [() c'eran venuti.]

RIC: alcuni no, m. allora non tutti. solo alcuni sono andati al mc'donald, e ehm gli hanno regalato questa carta e anche un altro omino, che fa la luce. giusto?

RF02: ()

RF08: ()

RIC: un attimo.

RF08: poi mi hanno regalato, un libro.

RIC: alla mary. invece a te no.

RF08: eh anche a noi.

RIC: ah a tutti?

RF08: sì.

RF02: [io dopo]

RF08: [però]

RIC: °petta°

RF08: però tutti hanno portato dei regali per em- mary però mi sono dimenticato di portarlo.

RIC: eh, [va be'.]

RF02: [maestro?]

RIC: dimmi.

RF02: eh, mio () comprato mc'donald? quella # quella mburgher.

RIC: l'amburgher.

RF02: sì o vo- io ho fame.

RIC: è buono?

RF02: sì. ##

RIC: bene. ee cosa qu- questa carta cosa ci fai?

RF08: ehm ci giocoh ## con i miei fratelli.

RF02: che cosa

RIC: e cosa cosa c'è r-raffigurato?

RF02: questo () [come s chiama?]

RF08: [che è il nome.]

RIC: mm. e che animale è? ## mah è strano, [sembra un alieno.]

RF02: []

RIC: eh, un alieno, che lo muovi e si, [si muove.]

RF02: [e come si chiama ()]

RIC: e non lo so. ### e come ci giochi coi tuoi fratelli?

RF08: ehm, che chem faceva una partita.
 RIC: perché anche i tuoi fratelli ne hanno di carte?
 RF08: sì. ###
 RIC: mm, ti va di spiegarmi come funziona? ##
 RF02: sì [funziona]
 RIC: [come funziona la partita?] cioè, io ho una carta. tu hai quella lì, dopo cosa dobbiam fare?
 RF08: eh, dobbiamom, dobbiamo mescolarla.
 RIC: le mescoliamo, poi? ###
 RF08: e poi, poi dobbiam trovare le cart- le nostre carte giuste.
 RIC: ahh. questa qui con cosa va per esempio? qual è la sua carta giusta?
 RF02: vedde.###
 RIC: cioè questa con cosa la metti?
 RF08: e con la metto con natta carta.
 RIC: m.
 RF08: tipo che m°etti°((cade qualcosa)) em questo la metti dentro questo
 RIC: [ahah.]
 RF08:[questo qua lo metto davanti e dopo,] e dopo questo lo metto, dietro.###
 RIC: un'altra la metti dietro. un'altra carta? ok, ho capito. e dopo chi vince?
 RF08: eeh, vincevano sempre, vincevano sempreeh vincevan sempreh mio fratello piccolo.
 RIC: eh eh
 RF08: ma perché ce ne ho due.
 RIC: due carte lui?
 RF08: eh sì per- però ducohm ho due fratelli, [siamo in tre.]
 RIC: [ah] più piccoli?
 RF08: e però uno è più grande che, ha sei anni, e l'altro haa ## haam [cinque anni.]
 RIC:[beh son tutti e due più piccoli di te però]
 RF08: ma peròm io ho se- ho sette anni ammezzo.
 RIC: eh. quindi tu sei il più grande.
 RF08: eh.
 RF02: anch'io sono sute anni.
 RIC: m.
 RF02: perché io fatto quest() perché io ho fatto questi queste (O FESTE) compleanno ho fatto io.
 RIC: sì? hai festeggiato?
 RF02: perché io soffiato alla fuoco, e poi son mangiato, #
 RIC: che cosa hai mangiato?
 RF02: la torta.
 RIC: mmm, era buona?
 RF02: ((annuisce con la testa))
 RIC: chi l'ha fatta la torta?
 RF02: mia mamma.
 RIC: ah, ###
 RF02: peròò peròò a mia mamma va in chiesa e poi mio, mia mamma va in chiesa e io vado in chiesa e # e poi io vado in chiesa,
 RF08: anche tuo fratello?
 RF02: no.
 RF08: tuo fratello rimane a casa?

RF02: no,
 RIC: dove va tuo fratello?
 RF02: nessuno.
 RF08: ci va tuo papà? ##
 RF02: [sì perché]
 RF08: []
 RF02: sì.
 RF08: alò tu rimani a casa con reginaldo? tu? ##
 RF02: perché non c'è.
 RIC: dov'è reginaldo? ###
 RF02: è a ghana.
 RIC: è in ghana?
 RF02: sì.
 RIC: ahh, non è qui, non abita con te.
 RF02: sì.
 RIC: allora? tu non abiti in ghana, tu abiti a reggio.
 RF02: io betto in ghana.
 RIC: non abiti in ghana [tu adesso.]
 RF02: [sì]
 RIC: ts. abitavi in ghana, [prima.]
 RF02: [] e poi io sono io sono
 andato aereo poi e poi io sogno andato aeio e mia mamma e mia
 mamma è andata a ghana e po io sono andato a ghana, e poi petta
 poi i sono poi sono arrivato e poi
 e poi i miei fratelli e poi mio fratelli si si eh mio fratello
 non non andato ciao, però però però () questo () io e mio
 fratello perché i miei fratelli an- n- () questi questi
 questi a namodli [e poi e poi le ()]
 RIC: [tu
 jeffry invece da dove vieni?]
 RF08: eh, dall'africa e dopo, dopo siamo andati ec- n- nella
 (aereo) e dopo siamo arrivati qua. e prima di paulido e dopo
 dopo sono arrivato qui.[e poi]
 RIC:[in africa dove?] ### ti ricordi il paese?
 RF08: ehh non mi ricordo [tanto]
 RIC: [m.]
 RF02: io mi cordo. eh perché jeffry ha dato africano e poi, e
 poi tutti e poi tutti lo fanno un giocattolo, e poi jeffry a a
 pre- ah # a prò fatto questi h quelli ()si chiamano ## e tutti
 si chiama coccodrillo,
 RIC: sono animali.
 RF02: sì.
 RIC: là in africa c'è il coccodrillo?
 RF02: nt nt nt.
 RIC: [dove?]
 RF08:[sì]
 RIC: [sì che c'è.]
 RF02:[no] no
 RIC: l'hai visto tu jeffry il cocco- sì?
 RF02: sì, c'era? a pre elefante?
 RIC: l'hai visto l'elefante [in ghana?]
 RF02: [sì]
 RIC: sì?
 RF02: no?
 RIC: dove l'hai visto?

RF02: ala dall'africa.
RIC: eh in africa.
RF08: se non l'ha nemmeno visto?
RF02: [no, no.]
RF08: [l'ha visto omar]
RF02: [() ha la visto ()]
RF08: [secondo omar era più avanti]
RIC: che cosa? d()
RF08: omar.
RIC: ah.
RF02: e poi io mangiato io mangiato, questah, io abito in ghana
io io sono ssegali. e po- no, io sette ani eehh e poi ho fatto
questta, e poi ho fatto o () e poi poi io poi io mangiato
questa tutto poi mio no- poi mio nonno a fale que- () mio
mio nonno (mangiato) e poi ho mangiato tutto. e poi mio nonno
e mia mamma (urlavano) mio papà eh
sono andati sono andatihh, ahla a casa io vado a casa io vado
aerei

Descrizione immagine di tavoli apparecchiati

RIC: scegli una lettera a b o c.
RF08: la a.
RIC: eh, apri. scelgono tutti la a, tutti.##### infatti vedi che
è rovinata perché anche gli alti, hanno scelto tutti la a.
non farmelo vedere eh? alo, tu adesso non me lo- m io non la
conosco questa figura, ehm, io devo disegnarla, adesso mettiamo
il paravento, e io non la vedo. tu me la mi devi dire quello che
vedi. ci s- ci sono, tante cose lì sopra vero?
RF08: sì.
RIC: mi devi dire dove sono, di che colore sono, perché io qui
vedi (c'ho fatto) il foglio, perché devo fare un disegno che
assomigli il più possibile, a quello che c'è lì. ma io non lo so
cosa c'è lì, eh?
dopo vediamo se io sono stata brava a disegnare, e se tu sei
stato bravo, a dirmele. bene?
RF08: sì.
RIC: vai.
RF08: allora c'è, ci sono due forchette, di colore giallo.
RIC: m.
RF08: però nell'altro tavolo di qua.
RIC: di qua cosa vuol dire? ##### di qua dove?
RF08: eh qua.
RIC: m. va bene, vai.
RF08: poi, c'è ci sono due bicchieri di colore verde dove ci
sono:, i piat- eh le forchette però sono staccate verdi.
RIC: spetta eh, due bicchieri verdi. ok.
RF08: poi c'è una bottiglia ehm rossa, di, rossa. #####
RIC: m. [una botti-]
RF08: [poi, ci sono le banane] di colore giallo. ###
RIC: sì:.
RF08: poi c'è, un piatto di colore bianco. #####
RIC: m? m?
RF08: poi c'è, m ci sono tre forchette di colore rosso.
RIC: ### una, due, # ok?

RF08: poi, c'è un panino di colore rosso e uno grigio. però: il quello rosso è piccolo e l'altro è grande.#####
 RIC: ok.
 RF08: ehm. ##### poi, c'è la b che ci sono tre forchette di colore, grigio.
 RIC: la? cos'è che hai detto?
 RF08: eh la b.
 RIC: perché quello di prima?
 RF08: eh era la a, l'altro il b.
 RIC: ah ok, allora la a, dunque nella b ci sono?
 RF08: mmh, ci sono tre forchette di colore grigio,
 RIC: aspetta eh che, son difficili da fare le forchette, uno, due ## e tre. grigio ci scrivo. ok. poi?
 RF08: poi ci sono due bottiglie una più piccola che colore giallo, l'altra più: grande # blu.
 RIC: più grande, blu. # ok.
 RF08: poi, ci sono, due bicchieri di colore grigio.
 RIC: allora un bicchiere, mamma mia, difficile da disegnare, sto disegnando malissimo. ### grigio.
 RF08: poi, ci sono, eh, quattro cucchiai, quelli più piccoli verd(e) e quelli più grandi rossi.
 RIC: [quattro cucchiai,]
 RF08:[eh, quelli più piccoli verdi,] due verdi pi- che sono piccoli, eh due rossi che sono, grandi.
 RIC: ok. arrivo, chissà cosa ci salta fuori,
 RF08: poi, c'è una torta di colore, arancione. ###
 RIC: spetta eh che la torta non son micca capace di disegna- va be,
 arancione. ### ok.
 RF08: poi c'è un coltello di col- di colore giallo. ###
 RIC: ok,
 RF08: poi, ci sono due mele di colore rosso.
 RIC: due mele?
 RF08: di colore [rosso.]
 RIC: [una, # e due. rosso.]
 RF08: poi c'è una banana gialla.
 RIC: una banana, ok?
 RF08: poi ci sono tre panini di colore verdi, [grandi.]
 RIC: [uno, due, # e tre].
 RF08: adesso sono finiti.

Descrizione immagine della piazza

RF08: allora, c'è ##
 RIC: dimmi bene dove perché guarda, il mio foglio è questo. io devo iniziare a disegnare, mi devi dire tu dove devo iniziare a disegnare eh,
 RF08: eh da qua. qui. ((indica una parte del mio foglio))
 RIC: eh dove?
 RF08: e qua.
 RIC: in alto, in basso?
 RF08: e: qui.
 RIC: non ho capito.
 RF08: e da qua.
 RIC: ok in mezzo? [m.]

RF08: [eh.]
allora c'è una c'è una casa gialla, em: una casa gialla che c'è scritto tobl toblone. poi c'è un tetto, di color(e) marroni che (sono) le finestre gialle.
RIC: sul tetto ci sono [()]
RF08: [eh.] poi ci sono ### delle bambine che stanno giocando sui: do- delle bastoncini.
RIC: delle bambine,
RF08: eh. poi c'è un albero, c'è un [albero]
RIC: [delle bambine aspetta?] delle bambine, che stanno giocando con?
RF08: i bastoni.
RIC: son mica tanto brava ve' io, spetta un bastone [()]
RF08: [poi c'è un albero con le foglie] # con le foglie: ## un tronco marrone e le foglie verdi.##### c'è una bici una bicicletta di colore tutto nera.
RIC: nera?
RF08: eh. poi (l'hanno) messo nel coso dove si mettono le bici, ### poi c'è un'edicola- una dico(m) edicolario, poi c'è una signora che vende dei giornali. poi c'è un uomo tanto vecchio che ha che ha (un)vestito, marrone e un berretto marrone.
RIC: spetta eh, devo far la signora che vende i giornali, la signora che vende i giornali? e lì c'è? cos'è? un bambi- un signore?
RF08: eh un signore vecchio.
RIC: allora, spetta che non so come farlo, () come disegnarlo, come lo disegno il signore vecchio?
RF08: e: #####
RIC: difficile eh? ##### mamma mia come è brutto, aspetta, ((cancello il disegno)) un signore, ve be'ho fatto un po' la barba, va bene?
RF08: sì. poi c'è un altro albero, e: do- dove () signore.
R: dove c'è il signore c'è un [albero?]
RF08: [eh.] poi c'è un signore che che la testa non # la testa do- eh guarda il giornale però la testa non si vede perché no- è () il giornale. ### poi c'è una macchina, una macchina con la ruote di colore rosso. ##### poi c'è, un furgone di colore eh: ## verde. poi c'è una signora che che: che sta salendo sulla bici, mentre [()]
R: [quella bici di prima?]
RF08: [()] eh però la bici, però l'altra () due l'altra # in su.
da 5.53 a 9.40

Storia per immagini sul pesce

RF08: allora, il papà di sig giuseppe, e marco, il p- il papà aveva pescato un pesce. poi dopo, sig giuseppe e marco lo portavano, lo portavano. a casa. e dopo l-lo mettevano nel tavolo e dopo, dopo piangeva marco, ##### poi, poi sig Giuseppe e marco lo riportavano dove l'avevan- do- lo portavano da un lago,
RIC: m?
RF08: poi, nel lago dove l'avevano preso,
RIC: mm. esatto.

RF08: poi (lo)buttavano nell'acqua. eh sig giuseppe e marco lo-
il papà lo buttava poi, arrivava # un:o squalo e dopo se lo
voleva mangiare. eh, e poi m-poi dopo il papà e gius-eeh, marco
lo guard-guardavano nell'acqua.

RIC: esatto.

Storia per immagini con genitori che litigano

RIC: ti do questo qua che è un racconto, sono, vedi, tante
vignette, l'ordine è questo. uno, due, tre, quattro, cinque,
sei. mi devi dire quello che vedi, m? ##### anzi aspetta prima
c'è questo, scusami, prima c'è questo. uno, due, tre, quattro,
cinque, sei. vedi che ci sono scritti anche i nomi delle persone
sopra, quindi, chiamali col loro nome. ##### quando sei
pronto, me lo dici.

RF08: sono pronto.

RIC: ok.

RF08: allora la numero uno che ci- c'è marco e luca che, si
stanno, che si stanno dando a bu- a botte. ## poi c'è, sig
giuseppe il papà di marco, e dopo h dopo gli spiegava che luca
l'aveva picchiato e e stava piangendo marco.

RIC: mm?

RF08: poi la tre sig Giuseppe sig fra-## franco. c'era luca,
Giuseppe e, il papà. ### poi dopo si vedevano, e il papà lo
diceva che, il papà # di marco aveva-l'aveva picchiato. e poi,
poi arriva anche m luca e dop- gli diceva che anche lui l'aveva
picchiato. poi stavano litigando, litigando, eh sam-sig Giuseppe
e sig franco eh, [sono litigando.]

RIC: [m]

RF08: perché si er-era- si erano fatt a botte. eh la cinque, che
che non ci cre-che non ci credeva che, marco e luca si erano
picchiate.

e la sei dopo, si facevano a botte e dopo, i i due papà si
facevano a botte. dopo. stavano giocando marco e luca.

Frog story

RF08: m. allora c'era un bambino che, c'era un cervo, c'e- era
salito da un cervo poi, il cervo correva, poi dopo lo sta-lo
stava buttando e dopo il bambino casc-ava giù con il cane. giù.

#####

poi, c'era il bambino con (un) cane che avevano preso una rana,
era dentro, # il lì dentro dove c'era # una bottiglia. eh.

#####

[qua c'e]

RIC:[spetta eh () spetta.] non li guardo, guardo solo, sei
quattro otto, sei quattro nove. ### m. spetta. questa è
l'ultima. allora, guardiamo i numeri. ## uno due tre, quattro
cinque, sei sette otto, perché sono in ordine eh. nove dieci
undici.## dodici tredici quattordici. questo va qua. ##### ok.
vai.

RF08: allora la prima (c'è dentro) il bambino che stava
dormendo. con il cane. poi la rana, stava uscendo, dove-dove
c'era la bottiglia. poi dopo il bambino si accorge che la rana
era scappata. dopo si vestiva. si vestiva dopo, stava guardando
la ## si stava (vedendo) ((rumore)) per, andare, ## andare a
vedere. poi c'è il bambino che stava gridando dov'era la rana.

poi c'era poi c'era il cane che cadeva giù, con con la bottiglia in faccia. e poi l-il bambino guardava eh con (na) faccia, così triste. ## dopo il bambino scende a prenderlo e dopo s-h dopo, dopo f-fa, fa quella faccia da trist- eh quella faccia da arrabbiato. ## poi, gridò gridò, forte. dov'era la rana. ##### poi il bambino, controllò tu- per terra, dove si era nascosto la rana. dopo c'era un gufo dove c'erano le api, eh. ## poi, poi il cane voleva prenderlo, perché c'era dentro le api, poi dopo uscivo la rana, la rana () e dopo si (). poi dopo il cane, st-# era cadut(a) e dopo, il bambino controllava dentro all'abero.

RIC: mm?

RF08: dopo, il cane scappava perché c'erano la api, [eh.]

RIC: [m.]

RF08: che lo inseguivano. poi il bambino cadeva dall'albero, perché il gufo lo aveva fatto cadere giù. poi il gufo, gli stava facendo qualcosa ma dopo il bambino si arrabbiò tanto. e poi il bambino si arrampicò su un (mosso), poi gridò ancora. ##### poi (lì)-poi lì c'era un cervo. e poi, il cervo lo st- lo stava buttando giù, [e il cane,]

RIC: [mhm]

RF08: e poi il cervo lo but-lo buttò l-lì giù. e anche il cane # eh-era giù. er-si erano buttati. ##### poi dopo si erano bagnati, chemm, era tutto pieno di acqua e poi il cervo guardò, # eh. # poi, dopo erano felici che, stava, stavano giocando nell'acqua. ##### eh, qua. qua c'era, il bambino che si sta-che stava guardando lì, e poi anche il cane. ha detto che [doveva fare silenzio.]

RIC: [stava guardando lì?]

RF08: de-dov-, qua dentro, dove c'era m il tronco, dietro al tronco. poi dopo quandavano, dietro al tronco e dopo c'era qualcosa, ehm, e dopo non sapeva cos'era. poi dopo c'erano due rani che, erano, felici. poi il bambino,

RIC: mhm.

RF08: ehm, andav-eh, si arram:-arrampicava sul tronco, che dopo sc-scese giù, e poi vidi, altre rane e poi, facev-era felice, e poi, dopo il bambino e il cane andavan a casa e e poi, col-li salutavano e poi le rane l: lo salutavano.

Video con bambino e cane sul ghiaccio

RF08: eh, eh c'era una volta un cane che mh, che viveva in una casa poi, ehm, c'era molto br- ghiaccio e lui scivolava poi, bussava alla porta del bambino, poi, ## poi andavano, dove c'era il ghiaccio, e poi, il cane, ci metteva delle cose dentro al al così, poi, [lui, si ()]

RIC: [dentro al così?]

RF08: eh.

RIC: mm.

RF08: poi si era messo nella gamba, e p-e poi, [è ritornato indietro col bambino]

RIC: [ma i così cosa sono, scusa non ho capito.] allora c'è il cane, e il bambino che vanno sul ghiaccio,

RF08: eh.

RIC: m. ##### e dentro il c- ha messo? cos'è che hai detto?

non ti ricordi più? ##### va be'. diamo avanti.
RF08: un'altra co. poi il bambino si arrabbiò eh, dopo il cane
piangeva
e poi, poi il ghiaccio s:i rompe, poi il bambino, ehm stava
annegando
e poi il cane lo salvò, [em, poi]
RIC: [hh ha salvato il bimbo?]
RF08: eh. e poi il can- poi:, ### dopo il [bambino]
RIC: [come ha fatto a
salvarlo?]
RF08: ehm con la scala poi gli ha dato, e- la sciarpa [rossa-
rosa,]
RIC: [mm?] chi?
RF08: eh il cane l- il cane che il bambino li ha dato, ehm ##
poi, poi gli dà la sciarpa dalla mano e poi il bambino salì e
poi li porta a casa e poi, dopo il bambino si mette una coperta,
e poi beve, qualcosa, e il cane dopo tornò da, nella sua cuccia.

BIBLIOGRAFIA:

- Bastianoni, P. (2001) (a cura di) *Scuola e immigrazione. Uno scenario comune per nuove appartenenze*. Milano: Unicopli.
- Bernini, G. (1990). Lo sviluppo dei paradigmi verbali nelle varietà elementari di apprendimento dell'italiano lingua seconda. In Bernini, Giacalone Ramat (1990).
- Bernini, G., Giacalone Ramat A. (1990). *La temporalità nell'acquisizione delle lingue seconde*. Milano: Franco Angeli.
- Bettoni, C. (2001). *Imparare un'altra lingua*. Milano: Laterza.
- Calleri, D., Chini, M., Cordin, P., Ferraris, S.,(2003). "Confronti tra l'acquisizione di italiano L1 e l'acquisizione di italiano L2" in Giacalone Ramat, A.,(a cura di) (2003), Roma: Carocci.
- Chini, M. (2005). *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma: Carocci.
- Chini, M.(1996). "Apprendere una seconda lingua: principi, fattori, strategie e problemi", in Nigris (1996).
- Colombo, A. & Romani, W. (a cura di) (1996). *È la lingua che ci fa uguali". Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cook, V. (1990). *La Grammatica Universale. Introduzione a Chomsky*. Bologna: il Mulino (ed or. 1988).
- Corder, S. (1967). "The significance of learners' errors". *International Review of Applied Linguistics*, 5, pp. 161-169, cit. in Pallotti (1998: 20).
- Corder, S. (1971). "Idiosyncratic dialects and error analysis". *International Review of Applied Linguistics*, 9, pp. 149-159; ora in Corder (1981; trad. it. in Matarese Perazzo 1983), cit. in Pallotti (1998: 21).
- Demetrio, D., Favaro, G. (2002) *Didattica interculturale*, Milano: Franco Angeli.
- Ellis, R. (2003) *Task-based language learning and teaching*, Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, R. "The associative-cognitive CREED" in B. Vanpatten, J. Williams (a cura di), *Theories in second language acquisition*, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ellis, R. & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Favaro, G. (a cura di) (2000). *Alfabeti interculturali*. Milano: Guerini e Associati.
- Favaro, G. (2002). *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gattullo, F. (a cura di) (2001). *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Firenze: La Nuova Italia.
- Genovese, A. (2003) *Per una pedagogia interculturale*, Bologna: Bononia University Press.
- Giacalone Ramat, A. (a cura di) (2003). *Verso l'italiano*. Roma: Carocci.
- Giacalone Ramat, A., Vedovelli, M. (a cura di) (1994). *Italiano lingua seconda/lingua straniera*. Roma: Bulzoni.
- Giovannini, G. (1998) (a cura di). *Allievi in classe stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all'immigrazione*, Milano: Franco Angeli.
- Leone, P. (2001). "La valutazione delle competenze in italiano lingua seconda: problemi e proposte." in Gattullo, F. (a cura di) (2001). *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Firenze: La Nuova Italia.
- Lo Duca, M. G. (2003). *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Roma: Carocci
- Mammoli, R. "Morfologia verbale in italiano L2" in Bernini, G., Ferrari, G., Pavesi, M., (a cura di), *Atti del III congresso di studi dell'Associazione Italiana di linguistica Applicata*, Perugia: Guerra.
- Nemser, W. (1971). "Approximative systems of foreign language learners". *International Review of Applied Linguistics*, 9, pp.115-23, cit. in Pallotti (1998: 21).
- Nigris, E. (1996). (a cura di) *Educazione interculturale*, Milano: Bruno Mondadori.
- Nunan (1989), *Designing Tasks for the communicative classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Orletti, F. & Testa, R. (1991). "La trascrizione di un corpus interlingua: aspetti teorici e metodologici". *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 20, pp. 243-283.
- Pallotti, G. (1998) *La seconda lingua*, Milano: Bompiani

- Pallotti, G. (2005) *Imparare e insegnare l'italiano come seconda lingua. Come fare ricerca in campo sperimentale*. Roma: Bonacci
- Paoletti, G. (2000). *Introduzione alla pedagogia sperimentale*, Roma: Carocci
- Renzi, L., Salvi, G., Cardinaletti, A., (1991) *Grande grammatica italiana di consultazione*, Bologna: il Mulino.
- Selinker, L. (1969). "Language transfer". *General Linguistics*, 9, pp. 67-92, cit. in Pallotti (1998: 21).
- Selinker, L. (1972). "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-31 (Trad. it. in Matarese Perazzo 1983).
- Underhill, N. (1987). *Testing spoken language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Vedovelli, M. (1994c). "Fossilizzazione, cristallizzazione, competenza di apprendimento spontaneo". In Giacalone Ramat, & Vedovelli (a cura di), *Italiano lingua seconda/lingua straniera*. Roma: Bulzoni, cit. in Pallotti (1998: 81).