

DALLA COMPETENZA SINTATTICA ALLA COMPETENZA TESTUALE: LE NARRAZIONI DEI BAMBINI ITALOFONI DAI 4 AI 10 ANNI

PATRIZIA GIULIANO
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI FEDERICO II

Abstract – The paper investigates the way Italian children of different ages manage syntactic and narrative competence in Italian L1. The data were elicited by the story *Frog, where are you?*, created in 1969 by Mercer Meyer and extensively used in several L1 and L2 studies. The study aims at identifying the cognitive prerequisites on which linguistic development is founded at the ages investigated (4, 7 and 10) together with the language specific influence that Italian may have on the way children conceptualize and express information throughout a narrative text. Some crosslinguistic questions are finally considered in order to compare our results with those concerning languages other than Italian.

Keywords: narrative competence; textual cohesion; syntactic packaging; crosslinguistic comparison; language specific tendencies.

1. Introduzione

Per alcuni decenni del secolo scorso, gli studi sul linguaggio infantile hanno presentato due generi di limiti: da un lato, hanno posto al centro dell'attenzione i primissimi anni di vita del bambino, e dunque l'emergere della produzione linguistica in quella fase che possiamo definire "pretestuale", poiché, fino ai tre/quattro anni, il bambino non possiede ancora una reale autonomia rispetto al supporto linguistico che l'interlocutore adulto gli fornisce; il secondo limite è consistito nell'interesse esclusivo per la prospettiva frasale e morfosintattica piuttosto che per gli aspetti, seppure incipienti, della testualità.

Contravvenendo a quest'ultima tendenza, a partire dagli anni Novanta del Novecento vengono elaborati, in ambito funzionalista, alcuni studi cruciali sulla competenza testuale infantile, o meglio sul modo in cui essa si sviluppa dai 3-4 anni fino ai 10-11 anni (cfr., in particolare, Berman, Slobin 1994; Hendricks 1999; Hickmann 1995, Hickmann *et al.* 1996; Hickmann 2004, e Watorek 2004 per l'intero numero 55 di *Langages*). Nell'ambito di tali studi sono stati utilizzati per lo più supporti narrativi di tipo illustrativo (storie per immagini), senza testo scritto, di vario tipo. In studi più recenti dello stesso genere è emerso l'interesse anche per supporti di tipo filmico (cfr. Giuliano 2012b, 2015 e alcuni contributi in *Langages* 55), il che ha permesso di allargare in maniera significativa la prospettiva di analisi, conducendo ad una distinzione più chiara tra ciò che il bambino fa, in termini linguistici e testuali, in virtù delle caratteristiche di *un certo supporto*, e ciò che invece egli è indotto a fare in forza della *fascia di età* a cui appartiene, e dunque per ragioni di abilità cognitiva, oltre che per le *restrizioni grammaticali della lingua che sta imparando*. A partire, inoltre, dagli anni Novanta, molte delle tecniche sperimentali hanno adottato il principio della *non condivisione di conoscenze* tra parlante ed interlocutore, il che ha permesso uno studio più approfondito della situazione d'interazione in cui si situano i testi prodotti.

L'approccio teorico di cui gli studi fin qui citati si sono serviti è quello per il quale il bambino necessita di "cognitive prerequisites for the development of grammar, according to which children seek linguistic means of expression for emerging concepts" (Berman, Slobin 1994, p. 2). Si tratta di un approccio funzionalista in cui l'acquisizione delle forme linguistiche e della loro organizzazione in testi è vista come guidata dalle funzioni comunicative che al bambino preme esprimere nella sua realtà quotidiana. Queste stesse esigenze comunicative inducono lo sviluppo graduale anche del concetto di testualità, che, come gli studi di cui sopra hanno dimostrato, prende l'intera infanzia per giungere ad una espressione più matura, e a condizione che i giovani locutori siano appropriatamente supportati dall'istituzione familiare e da quella scolastica (cfr. Giuliano 2006, 2014).

Negli anni Settanta del Novecento, Slobin (cfr. il suo lavoro del 1973) aveva suggerito, per i primi anni di vita del bambino, l'esistenza di una Grammatica Infantile di Base (*Basic Child Grammar*), poiché tutti i bambini cercherebbero di esprimere le stesse nozioni cognitive indipendentemente dalla lingua che stanno imparando. Tra gli anni Ottanta e Novanta tale idea cede il passo ad una nuova ipotesi: l'emergere del linguaggio verbale sarebbe fortemente "modellato" dal tipo di restrizioni grammaticali che la lingua in corso di apprendimento impone *sin da subito* (cfr. Bowerman 1996, Choi *et al.* 1999). L'esistenza quindi di una fase neutrale dal punto di vista linguistico, motivata dalla Grammatica Infantile di Base e uguale per i tutti i bambini, indipendentemente dalla lingua a cui sono esposti, sembrerebbe meno fondata del previsto: non sarebbe la cognizione a guidare il linguaggio verbale ma le specificità delle singole lingue a guidare la cognizione infantile sin dagli albori dell'acquisizione linguistica. Contravvenendo per molti versi alla sua stessa Ipotesi Cognitiva degli anni Settanta, Slobin (1991, 1996, 1997, 2003, 2004) ammette che, per i quattro/cinque anni circa, i bambini sono già orientati, in modo massiccio, sia dal punto di vista cognitivo che comunicativo, verso il *pensare per parlare* (*thinking for speaking*, nella terminologia dell'autore) imposto dalla propria lingua materna, un modo cioè di *esprimere ed organizzare* le informazioni da enunciare tipico di una certa comunità linguistica, che non verrà più abbandonato, con conseguenze cruciali non solo per i singoli enunciati ma anche per *l'organizzazione retorica del testo* (narrativo o di altro tipo) nel suo insieme, e che può essere causa di grande intralcio nell'apprendimento di una lingua straniera, soprattutto da adulti.

Coerentemente con la prospettiva funzionalista appena esposta e con la teoria del *pensare per parlare*, il presente studio si propone di delineare, in relazione all'abilità narrativa, le tappe acquisizionali attraverso le quali il bambino italofono giunge a dominare il testo narrativo e l'abilità sintattica ad esso congiunta in quell'arco temporale che va dai 4 ai 10 anni. Il lavoro monumentale di Berman e Slobin (1994) costituirà un punto di confronto cruciale per l'analisi che presenteremo poiché l'intero studio di tali autori è basato su di un compito che anche noi abbiamo deciso di utilizzare, ovvero la storia illustrata *Frog, where are you?*, un racconto senza testo scritto, inventato da Mercer Meyer nel 1969.¹

¹ Cfr. nota 7 per la trama della storia.

2. Dal quadro teorico agli obiettivi dell'analisi

Gli studi citati nel paragrafo precedente sono anche quelli a cui il nostro studio si ispira come quadro teorico di riferimento: un quadro funzionale e discorsivo, in cui evidenti sono i contatti anche con la Cognitive Functional Grammar così come descritta in numerosi lavori di Tomasello (cfr., per es., Tomasello 2000; Diessel, Tomasello 2000): è nostra convinzione che l'apprendimento del linguaggio verbale sia strettamente interconnesso ad *altre* abilità cognitive nonché all'*uso* che gli esseri umani fanno dello stesso.

Tra i tre e i quattro anni, il bambino deve passare dalla costruzione frasale a quella testuale, un compito molto arduo, che, se posto in una prospettiva cognitivo-funzionale, implica la capacità di ricorrere a due operazioni:

- a. Collegare i singoli enunciati in un'unica sovrastruttura complessa, presieduta da predeterminati principi strutturanti, e che, a seconda delle teorie, viene definita *schema*, *Quaestio* ecc.²
- b. Identificare l'obiettivo comunicativo del testo che si deve costruire o interpretare. Seppure nell'ambito di prospettive diverse – essenzialmente cognitiva ed ontogenetica quella dello *schema*, di tipo *comunicativo-funzionale* quella della *Quaestio* – entrambe le teorie intendono la competenza testuale come la disponibilità, in termini sia di produzione che di comprensione linguistica, di criteri atti a strutturare e decodificare strutture enunciative complesse, ovvero *il testo*.

L'applicazione dei principi in questione alla competenza testuale implica che il bambino abbia sviluppato capacità cognitive e comunicative ben precise. In termini cognitivi, è necessario aver elaborato gli schemi (astratti) atti a supportare la strutturazione del tipo di discorso che si vuole produrre o decodificare. Ciò significa che il bambino deve aver sperimentato in modo sufficiente un certo tipo di organizzazione discorsiva per poter poi essere capace di riprodurla e comprenderla in contesti diversi. Ciò non basta, tuttavia, per produrre e decodificare un testo coeso e coerente, poiché la coesione e la coerenza richiedono che il bambino sappia anche valutare, sul piano comunicativo, le aspettative del proprio interlocutore (condivisione vs non condivisione di conoscenze) così come anche il contesto enunciativo specifico in cui si trova: deve cioè sviluppare una consapevolezza pragmatico-situazionale (oltre ai lavori in paragrafo 1, cfr. anche Giuliano 2012b, 2013).

Va anche osservato che, nel monumentale studio sulla narrazione di Berman e Slobin (1994), il confronto tra gruppi di bambini di età diverse per ciascuna lingua e tra lingue diverse per la stessa età ha permesso agli autori di distinguere, in relazione alla connessione interfrasale e allo sviluppo della competenza narrativa, i tratti propriamente cognitivi specifici di *una certa età* da quelli che invece esprimono le caratteristiche *proprie della lingua in corso di apprendimento*. Tale distinzione ha dato la possibilità di discutere in una prospettiva concreta dell'ipotesi del *pensare per parlare* (*thinking for speaking*), e dunque dell'influenza più o meno forte che certe caratteristiche propriamente linguistiche (*language specific*) esercitano sulla cognizione infantile nelle varie fasce di età. L'italiano non è tuttavia presente tra le lingue considerate dai due studiosi (ovvero inglese, tedesco, ebraico, spagnolo e turco), per cui il nostro lavoro permette di aggiungere una ulteriore prospettiva al confronto crosslinguistico da loro proposto, ovvero quello di un'altra lingua romanza, che, perlomeno nella sua dimensione adulta, presenta dei modelli

² Per la teoria dello *schema* cfr. Stein, Glenn (1979); Nezworsky *et al.* (1982); Trabasso, Sperry (1985); Trabasso, Van Den Broek (1989). Per la teoria della *Quaestio* cfr. Klein, von Stutterheim (1989, 1991).

di organizzazione testuale alquanto diversi da quelli delle altre lingue romanze come anche da quelli germanici.³ L'impiego, inoltre, dello stesso supporto narrativo di Berman e Slobin (1994) – ovvero la storia *Frog, where are you?*, cfr. paragrafo 3 – ci dà la possibilità di formulare degli obiettivi di ricerca che ben si prestano ad un confronto diretto con i risultati ottenuti dai due autori per le lingue da loro studiate.

Nel corso della nostra analisi tenderemo quindi di evidenziare le correlazioni fra l'età del locutore e lo sviluppo psico-cognitivo sotteso alla sua produzione linguistica (a). Guarderemo a tutti i tipi di connessioni interfrasali (così come anche all'eventuale assenza di connessioni) e quindi alla maniera di gerarchizzare (*packaging* nella terminologia di Berman e Slobin) le informazioni narrate, con particolare riferimento a quelle inerenti alla causalità⁴ e alla temporalità (b). Specificamente per le proposizioni subordinate, ne indicheremo i sottotipi, se possiedono i caratteri della finitezza o meno, se sottintendono il predicato ecc.; per le relative, in particolare, ne identificheremo le varie funzioni (c).

Seguendo, inoltre, i criteri di Berman e Slobin (1994, p. 540 e ss.), valuteremo il livello di *packaging* in base ai parametri che seguono:

1. congiunzione (coordinante o subordinante) di due proposizioni con verbo finito;
2. congiunzione tramite costruzioni con infinito o gerundio;
3. congiunzione tramite frasi relative (di ogni tipo).

I nostri risultati apporteranno, in definitiva, un contributo sia in senso *intra-linguistico* – in relazione all'acquisizione della sola lingua italiana – che in senso *cross-linguistico*, ovvero in relazione allo *sviluppo in generale del linguaggio infantile* nel corso dell'infanzia, permettendo di separare le tendenze generali di tipo cognitivo da quelle propriamente formali dovute alle caratteristiche specifiche della lingua italiana.⁵

3. L'elicitazione dei dati e gli informatori

Per il campione oggetto del nostro studio sono stati selezionati tre gruppi di parlanti provenienti da due scuole private della città di Aversa, in provincia di Caserta: la Scuola dell'Infanzia Serena Andersen e l'Istituto Scolastico "La Sala" (scuola primaria).⁶ Il primo gruppo è composto da 10 informatori di 4 anni, provenienti dalla scuola materna; il secondo gruppo è formato da 10 bambini di 7 anni che frequentano la seconda elementare, mentre il terzo gruppo comprende 10 informatori provenienti dal corso della quinta elementare.

Dal punto di vista socio-biografico, si tratta di soggetti che vivono in un contesto familiare economicamente agiato: provengono, infatti, da famiglie di livello medio-alto borghese, con genitori che hanno un alto grado d'istruzione. L'italiano è la lingua di comunicazione a casa come a scuola.

³ In relazione a testi narrativi adulti, cfr. Giuliano, Musto (2018), per un confronto tra italiano e spagnolo; Giuliano 2012a, per un confronto tra italiano e inglese; Giuliano, Musto (2016) per un confronto tra lingue romanze e germaniche. In relazione a testi di bambini, cfr. Giuliano (2012b) e Giuliano (2015).

⁴ Come diversi studi hanno dimostrato (così, ad esempio, Stein, Glenn 1979 e Trabasso, Sperry 1985), i nessi causali sono più cruciali di quelli temporali nell'intera concatenazione logica che è il racconto.

⁵ Per la sintassi italiana in età infantile ma in una prospettiva diversa da quella funzionale-discorsiva qui in oggetto, cfr. Guasti (2002).

⁶ Si ringraziano entrambe le scuole per la disponibilità.

Ai gruppi di bambini si aggiunge un gruppo “di controllo” adulto; esso è costituito da 10 soggetti di età tra i 20 e i 35 anni, tutti laureati o laureandi in varie discipline. Le loro narrazioni hanno funto da punto di riferimento per quelle dei bambini di 10 anni, nella fattispecie per ciò che resta loro da imparare.

La raccolta delle narrazioni oggetto d’analisi ha consistito nell’intervistare singolarmente ciascun informatore. Le interviste si sono svolte, per i bambini, all’interno delle strutture scolastiche, in aule tranquille, allo scopo di stimolare la concentrazione dei piccoli informatori; a casa dei soggetti adulti, per il gruppo di controllo. Ciascun intervistato ha dovuto osservare con attenzione il supporto *Frog where are you?*⁷ di Meyer (1969) prima di procedere con il racconto, allo scopo di farsi un’idea generale e globale della storia. Inoltre, durante la narrazione, gli informatori hanno continuato a guardare le immagini per fornire una produzione precisa e dettagliata.

4. L’analisi dei dati

4.1. Le narrazioni dei bambini di 4 anni

Le narrazioni dei soggetti di 4 anni sono le più brevi prodotte dai tre gruppi di bambini intervistati, poiché tali informatori forniscono un totale di 262 proposizioni rispetto alle 331 dei soggetti di 7 anni e alle 407 riscontrate per i racconti prodotti a 10 anni. Le differenze maggiori tra i tre gruppi non risiedono tuttavia nella lunghezza dei racconti bensì nelle strategie sintattiche e pragmatiche che essi adottano alle diverse età, e attraverso le quali si manifesta la maggiore o minore abilità di coesione discorsiva. Si osservino i passaggi che seguono:

(1)⁸ Angela 4;10

*SBJ: un bambino che sta dormendo e un letto ## un bambino che sta sveglio. # un barattolo ## un bambino che si sta vestendo # un cane # < un cane infila > [/] un cane è infilato in un barattolo ## un bambino # una finestra che sta fuori e un cane infilato in un barattolo che sta cadendo # un bambino che ha in braccio <una pecore> [/] una pecorella # un bambino ## un bambino <che> [/] che sta chiamando # un bambino che sta in ginocchio # un bambino che sta fuori # ci sta una pecorella # un bambino sdraiato per terra # un cane # una pietra un bambino # un bambino che sta in piedi su una pietra [...]

(2) Michele 4;9

*SBJ: una rana con un cane # un bambino con una rana che se ne sta scappando # un bambino che si è dispiaciuto con il cane # un bambino che con +//

*SBJ: che si sta vestendo # un bambino che sta andando a cercare la sua rana con il cane # <il bamb> [/] un bambino che guarda il cane [=! tono interrogativo] # un bambino che va a cercare la rana con il cane # un bambino che urla <la ra> [/] la rana # un bambino che la cerca # un bambino che la grida # un cane che lo

⁷ I protagonisti sono un bambino, un cane e una rana. Una notte la rana scappa via dal barattolo in cui è custodita, per cui il giorno seguente, al risveglio, il bambino si mette alla ricerca della rana assieme al cane. I due si avventurano in un bosco e sono costretti ad affrontare mille pericoli. Il bambino cerca la rana dentro un buco nel terreno da cui viene fuori una talpa che lo morde. Assieme al cane il bambino viene poi assalito da uno sciame di api. Da un albero sbucca fuori un gufo, infastidito dalla presenza dei due ospiti, e infine, per errore, il bambino si aggrappa alle corna di un cervo, che lo trascina via e lo fa precipitare in uno stagno dall’alto di un burrone. I due protagonisti avvertono poi un suono familiare e, nascosti dietro ad un tronco, cercano di capire da dove provenga. Guardano al di là del tronco e vedono il ranocchio insieme alla sua compagna e a tanti piccoli ranocchietti. Il bambino e il cane portano quindi via una dei ranocchi.

⁸ Diamo di seguito indicazioni per i simboli impiegati nelle trascrizioni: # pausa breve; ## pausa lunga; [/] ripetizione; [/] auto-riformulazione; &pronuncia effettiva.

cerca un bambino che lo cerca # un bambino che è caduto il cane che corre <l'uccello> [/] l'uccello bambino che si arrampica sulle pietre... un bambino che si è nascosto un bambino sopra un &cervio # un bambino che è caduto con un &cervio un bambino che è caduto nell'acqua [...]

Nei passaggi appena proposti i soggetti di 4 anni fanno spesso ricorso ad enunciati che strutturalmente somigliano a una costruzione “pseudo-presentativa” del tipo *SN + che + SV*. Si tratta di una struttura che definiamo così perché è impiegata nel corso dell'intera narrazione e non solo all'inizio per introdurre personaggi; il sintagma nominale può del resto presentare un articolo *definito o indefinito, indipendentemente dal carattere nuovo o dato dell'entità in oggetto*, a volte anche alternando tra l'uno e l'altro. Com'è evidente, tale struttura ha, nella gran parte dei casi, un verbo esistenziale sottinteso ed è seguita da una costruzione in apparenza relativa, la quale, a sua volta, introduce caratterizzazioni o azioni relative al personaggio. Si tratta di una costruzione sicuramente favorita dal tipo di supporto proposto ai bambini, ovvero delle immagini in successione, su ciascuna delle quali i soggetti tendono a soffermare la propria attenzione.

La spiegazione appena fornita per la struttura di tipo *SN + che + SV* non è, tuttavia, a nostro avviso, l'unica possibile, poiché è ugualmente ipotizzabile un'interpretazione di tipo pragmatico: la costruzione *che + SV* rappresenta ciò che si vuole focalizzare dopo aver introdotto il topic di cui si discute (dato dal SN), in tal caso la si potrebbe parafrasare come “rispetto a X ti dico che...”. Questa seconda interpretazione è rafforzata dalla presenza, per alcuni soggetti, di costruzioni simili a quella appena commentata in cui il *che* non sembra però potersi riferire all'entità che precede, ma funge in modo più evidente da marca introduttiva di informazione focalizzata (spesso anche del tutto nuova rispetto all'universo discorsivo), con o senza verbo, così nei passaggi che seguono:

(3) Paolo 4;8

*SBJ: *un cane che con un bambino e <con la> [/] con la # rana nel barattolo # il bimbo dormendo la rana si svegliò...*

*INV: *che succede?*

*SBJ *c'era <che> [/] che la rana la cercavano da tutte le parti*

(4) Benedetta 4;9

*SBJ: *[/] e stanno vedendo le rane che l'hanno trovate # invece qua sta il +//*

lui che sta andando così <che sta> [/] che stanno le rane e l'altro che sta scendendo

Per l'esempio (3), in particolare, nell'enunciato *c'era <che> [/] che la rana la cercavano da tutte le parti*, la funzione introduttiva del *che* è resa particolarmente saliente dalla struttura presentativa che precede (*c'era*).

In taluni casi è anche possibile avere una struttura del tipo topic/focus del tutto priva di marca introduttiva di focus, così gli enunciati *un cane infilato in un barattolo, un bambino sdraiato per terra* ecc. in esempio (1), e *una rana con un cane, un bambino sopra un cervio (sic et simpl.)* ecc. in esempio (2).

Va osservato che la struttura *SN + che + SV*, nella sua funzione di struttura focalizzante, non è estranea né ad un certo tipo di parlato colloquiale (cfr. Sornicola 1981), né alle produzioni in italiano lingua seconda (cfr. Giacalone Ramat 2003), né tantomeno a varietà romanze come, ad esempio, il guascone (gua. *mon frer que te voleré parlar = mio fratello ti vorrebbe parlare*, per cui va notata la mancata traduzione del *que* nella versione italiana). Si tratta perciò di una costruzione determinata da motivazioni pragmatiche proprie della lingua parlata più che da eventuali ragioni semantiche e/o sintattiche.

A 4 anni è anche possibile individuare una sfilza di sintagmi nominali senza che venga enunciata alcuna predicazione al loro riguardo, se non dopo l'intervento

dell'intervistatore:

(5) Ornella 4;9

*INV: Ornella vai

*SBJ: un bambi +//

*SBJ: <u> [/] una finestra # un bambino un cane una rana # una poltrona # la luce

*INV: che cosa fanno? Che succede qua?

*SBJ: se ne scappò la rana # si svegliò il bambino # cercava da tutte le parti

Sono questi i passaggi che più di altri mostrano l'incapacità del bambino di 4 anni di dare luogo ad un discorso narrativo coeso e comprensibile, e ciò non solo per l'eventuale indisponibilità di determinati mezzi lessicali e/o sintattici sul piano linguistico, bensì anche e soprattutto per la scarsa padronanza della competenza testuale ed interattiva (*cosa devo fornire come informazione? quello che dico è chiaro per il mio ascoltatore? come gerarchizzare le informazioni tra loro?* ecc.). Ciò non significa necessariamente che i bambini di 4 anni non comprendano la storia in oggetto, tuttavia non dispongono ancora di parametri in base ai quali valutare il *cosa*, il *quanto* e il *come* dire in una narrazione.

Un'altra caratteristica propria delle narrazioni dei soli soggetti di 4 anni è il frequente ricorso ai *deittici*, così negli stralci che seguono:

(6) Paolo 4;11

qui sta già nell'acqua # *qui* sta seduto accucciato a un tronco # *qui* sta cadendo a testa a terra # *qui* sta steso <su> [/] su un tronco e ha trovato le ranocchie # *anche qui* # poi l'ha presa # poi le ranocchie

(7) Gianmaria 4;11

e poi *qua* il bambino è caduto... ranocchie e *qua* poi # il bambino sta dicendo ciao e poi le ranocchie non stavano vedendo

La funzione dei deittici è quella di *concatenatori di sequenze*; risultati simili sono riscontrati per l'ebraico, il turco e l'inglese da Berman, Slobin (1994, pp. 270-271, 316, 369). L'impiego dei deittici può sembrare naturale nel caso di storie illustrate, soprattutto allorquando i bambini narrano ad interlocutori che condividono la visione delle immagini di cui la storia si compone. Tuttavia, le narrazioni dei bambini dai 5 a 10 anni dimostrano che l'uso dei deittici si dirada in maniera progressiva e via via che le narrazioni infantili diventano più strutturate e coese (cfr. paragrafi 4.2 e 4.3).

Quella dei bambini di 4 anni è, in definitiva, una percezione per così dire "atomistica" delle raffigurazioni proposte, rispetto alle quali i piccoli locutori perdono di vista la struttura olistica del testo proposto, pur avendolo visionato in precedenza per intero. In accordo con tale visione, i soggetti molto giovani possono dare luogo ad una *pseudo-coesione narrativa*, in cui i legami non sono realizzati sul piano dei fatti narrati bensì su quello delle raffigurazioni che precedono e seguono (e dunque sul piano *extra-narrativo*), per il tramite di particelle additive o esclusive (nella fattispecie *anche* e *neanche*), così nel terz'ultimo enunciato dell'esempio 6 *supra* (*anche qui*) e nel nuovo passaggio che segue (*neanche*):

(8) Nicola 4; 2

andò nella finestra e poi non la trovò andò # nel bosco e non la trovò # scavava e non la trovò # e poi non <la trov> [/] la trovò # poi non la trovò *neanche*

La relazione additiva o esclusiva può riguardare anche il livello intra-narrativo, nel qual caso può indicare simultaneità in assenza di mezzi più specifici,⁹ come nel passaggio che segue (il cane e il bambino cadono simultaneamente).

(9) Nicola 4;2
Il bambino cade # *anche* il cane

In termini di *packaging*, i racconti dei bambini di 4 anni sono insomma *molto poco compatti*. Perfino un connettore come *poi* sembra potersi riferire, in maniera extra-narrativa, al passaggio da un'immagine all'altra piuttosto che alla sequenza degli eventi (cfr. esempio 7 *supra*).

La tabella 1 riassume i vari tipi di proposizioni prodotte dai bambini di 4 anni.¹⁰

Prop Princ	Prop Sub	Pseudo-Temporali (mentre)	Pseudo-Presentative	Che marca di focus + SV
159	29	3	61	3

Tabella 1
Proposizioni prodotte a 4 anni.

Il rapporto tra proposizioni giustapposte, coordinate e subordinate è riassunto nelle tabelle 2 e 3.

Giustap. e prime introd. Prop.	E, poi, e poi	Anche, pure, neanche (intra-extra-narrativi)	(Pseudo) avversative	(e) poi qua	Prima	Tot
106	56	6	6	22	1	197

Tabella 2
Proposizioni principali a 4 anni.

Tipo di Subord.	Relative	Oggettive	Temporali	Finali	Causali	Totale Prop. Sub.
	11	6	5	1	6	29

Tabella 3
Proposizioni subordinate a 4 anni.

Le tavole dimostrano che, per la fascia dei 4 anni, la coesione è assicurata per lo più da connettori *coordinanti* (91 occ., ovvero 75,83% % sul totale dei connettori) e solo in percentuale minimale da quelli subordinanti (29 occ., ovvero 24,16% sul totale).

⁹ A 4 anni la simultaneità è spesso marcata anche attraverso la congiunzione *e* (es. Nicola 4;10: *il bambino si addormentò e la rana scappò*).

¹⁰ Proponiamo questo tipo di tavola solo per la fascia dei 4 anni, poiché è solo per questa che appaiono pseudo-proposizioni o pseudo-funzioni proposizionali nonché strutture focalizzanti con *che* + *SV* da comparare a vere proposizioni principali e subordinate.

Quanto alla coordinazione, essa è realizzata essenzialmente attraverso la congiunzione *e* (22 occ.) a cui seguono *poi* (15 occ.) e la combinazione *e poi* (14 occ.), ma – come è stato evidenziato in precedenza –, nella gran parte dei casi, tali elementi non congiungono in senso intra-narrativo gli enunciati prodotti. Quanto alla marca *invece*, essa non dà luogo ad una vera funzione avversativa tra i fatti narrati bensì ad un legame, ancora una volta, extra-narrativo tra le immagini del supporto: *invece* sottolinea cioè il passaggio ad un'immagine nuova che raffigura cose diverse da quella immediatamente precedente, così nello stralcio che segue.

(10) Benedetta 4;9

*SBJ: *invece qua* il bambino che è caduto il cane che se ne scappava <e e> [/] e abbaiava # *invece qua* il bambino che si è nascosto # dietro alla <gio> [/] roccia *invece qua* il bambino che è salito sulla raccia # *invece qua ci sta* un +//

Per ciò che concerne la subordinazione, le proposizioni più frequenti sono le relative, che appartengono a *due categorie* tra quelle descritte da Berman, Slobin (1994), ovvero la categoria *funzione generale del discorso*, con l'introduzione di nuove informazioni su referenti già noti (ess. 11 e 12), e a quella *presentativo-narrativa* (es. 13).

(11) Gianmaria 4; 11

Il bambino <no>[/] non vede la rana *dove sta...*qua il bimbo sta vedendo *dov'è nascosta la rana*

(12) Paolo 4;11

*SBJ: stanno vedendo la rana *che sta nel barattolo*

(13) Clementina 4;9

*SBJ: Un bambino e un cane *che guardano una rana*

La connessione semantica creata dalla strutturazione in senso causale è limitata ad *un unico informatore* (cfr. es. 14 in basso), il che dimostra che a 4 anni il bambino *non avverte la logica di tipo causa-effetto come necessaria* da considerare (per l'organizzazione personale del racconto) e da esprimere (per la comprensione del proprio interlocutore).

(14) Paolo 4;8

fecce un grido *per trovare la rana* dove stava ## e il cane aveva visto da tutte le parti però xxx *perché* <volev> [/] voleva vedere se # xxx *perché* voleva vedere se stava dentro l'erba *qua dentro* ## il cane correva *perché* <non> [/] non capiva dove trovare la rana # <il cane> [/] il cane si arrampicò sui sassi *perché* voleva vedere se stava *quella qua dentro* # poi dopo un pò se ne andò e non sapeva come ancora salire *qua dentro* *perché* queste piante pungevano... si tuffarono tutti e due *perché* il bimbo voleva mangiare *nell'acqua* # dopo un po' si poneva in testa # dopo ha detto <shh shh shh> [/] shh # il cane che si è tuffato *perché* non si poteva sedere come lui...

Come il passaggio appena proposto dimostra, le spiegazioni fornite non sempre sono realmente esplicative, così le ultime tre proposizioni causali, che corrispondono a pure invenzioni del piccolo informatore, che niente hanno a che fare con la trama della storia.

Da un punto di vista della coesione tempo-aspettuale, i racconti dei bambini di 4 anni sono per la gran parte narrati al presente (6 soggetti su 10) o con grosse fluttuazioni tra presente e passato (4 soggetti), come a sigillare la mancanza di coesione discorsiva dei testi, così nel racconto che segue:

(15) Nicola 4;2

*INV: il bambino la rana e il cane il bambino si addormentò e la rana scappò e poi il bambino si svegliò e non la trovò più # xxx e non la trovò # andò nella finestra e poi non la trovò andò nel bosco e non la trovò scavava e non la trovò e poi non <la trovò> [/] la trovò # poi non la trovò neanche # poi la stava guardando dall'albero # un topo # il bambino che sta scappando <e> [/] e che sale sopra alla roccia # il cervo e il bambino # un altro cervo ed un bambino qua il bambino cade # anche il cane # cade in acqua e anche il cane # anche il tronco # ci cade addosso e sale sopra al tronco # le hanno trovate

La scarsa coesione tempo-aspettuale emerge anche in relazione alle poche proposizioni temporali prodotte (5 occ.), poiché il tempo della subordinata è differente da quello fornito nella principale:

(16) Clementina 4;9
Quando si *svegliò* non *vede* più la rana

Appaiono anche tre occorrenze di pseudo-subordinate temporali, la cui funzione sembra essere extra-narrativa:

(17) Benedetta 4;9
Di qua *mentre* che abbracciava il suo cane # invece qua *mentre* che chiamava la rana # invece qua *mentre* che il cane e lui chiamavano

Il senso dell'intero passaggio equivale, a nostro avviso, alla percezione visiva delle immagini che il bambino sperimenta, e potrebbe essere parafrasato attraverso dei presenti progressivi: *qua vedo il bambino che sta abbracciando il cane, invece qua vedo che sta chiamando la rana, invece qua il cane e il bambino stanno chiamando.*

4.2. Le narrazioni dei bambini di 7 anni

Nelle narrazioni dei soggetti di 7 anni sono del tutto assenti le costruzioni del tipo *SN + che + SV*; ugualmente assenti sono le strutture del tipo *Topic/ Focus* senza marca introduttiva di focus, per effetto, molto probabilmente, delle restrizioni imposte al bambino dalla scolarizzazione; appaiono invece tre sole occorrenze di segmenti focalizzati introdotti da *che*, in cui il topic è implicito o, in un unico caso, posposto (cfr. *tutti e due* in es. 18):

(18) Angela 7
<in> [/] in questa storia si parla di un bambino colo suo cane e la ranocchia *che poi la guardano tutti e due...* poi il bambino salì sulle rocce # e poi si fece aiutare da un cerbiatto # *che poi cadde in un burrone* # e cadde nell'acqua insieme al suo cane

Per questa stessa età scompaiono anche i semplici elenchi di sintagmi nominali; inoltre, pur essendo ancora possibile avere testi tendenti alla descrizione più che alla narrazione, i deittici locativi appaiono nella produzione di un'unica bambina. Una differenza interessante intercorre, tuttavia, tra il racconto di tale informatrice (riportato in basso) e quelli dei parlanti di 4 anni: l'informatrice di 7 anni ribadisce più volte che *si sta cercando una rana*, mostrando in ciò una consapevolezza circa il tema della storia e la necessità di ribadirlo che in genere manca a 4 anni, o che comunque i bambini più piccoli spesso non esplicitano.

(19) Ines 7
*SBJ: *qua* il bambino sta dormendo e la rana sta cercando di mettersi nel suo barattolo # invece *qua* il bambino [...] *sta cercando la rana* # poi *qua* il cane tiene la testa nel barattolo della rana # il cane sta scappando e <il> [/] il bambino tiene in braccio il cane # il bambino e il cane stanno chiamando la rana # il

bambino *sta cercando la rana* e il cane *sta cercando* nell'alveare [...]

Per i 7 anni scompaiono gli usi extra-narrativi delle particelle additive *anche* e *pure*, che appaiono solo in riferimento ad intervalli spaziali in cui prosegue la ricerca della rana o ai protagonisti, laddove uno di essi fa la stessa cosa dell'altro. Queste stesse particelle, del resto, sono sempre utilizzate in modo non ambiguo (le sottolineature indicano lo *scope* delle particelle), diversamente da quanto può accadere a 4 anni.

(20) Angela 7

...cercarono anche nel bosco # poi *anche* nelle tane sotto terra <e> [/] e nell'alveare

(21) Giada

...il bambino appena si è svegliato e *pure* il cane si erano dispiaciuti perché la rana era scappata... poi il cane scese nel giardino e il bambino *pure*...

Nel complesso, è possibile affermare che la gran parte delle narrazioni dei soggetti di 7 anni si orienta verso modalità proprie di questo genere testuale, ed alcune appaiono, anzi, ben sviluppate, così quella che segue.

(22) Camillo

*SBJ: poi è diventato notte e il bambino si addormenta con il cane sulle coperte e la rana <salta> [/] salta e ce +//

*SBJ: e scappa # poi il bambino la mattina si sveglia e non trova più la rana e inizia a cercare con il cane # <cerca> [/] cerca e non trova più niente # poi si affaccia dalla finestra urla e deve trovare assolutamente la rana # poi si affaccia ancora e il cane scappa per cercare la rana ma poi il bambino esce dalla finestra e lo prende # poi vanno nel bosco e vanno a cercare # la rana # poi stanno <esplorando> [/] esplorando poi vanno vicino <a> [/] a un alveare e trovano le api il cane abbaia e le api scappano # poi il bambino cerca dentro un albero dove sta nascosto uno scoiattolo il cane <si arrampica> [/] si arrampica sull'albero ma non lo trova # poi il bambino va vicino alle cascate e vede un gufo non lo trova sotto l'albero non lo trova # poi cerca sotto la roccia sulla roccia vede un uccello ma non trova niente... poi vede una renna <e> [/] e crede che quello è una rana e ma invece no e scappa insieme al cane # <per sba> [/] per sbaglio la renna butta giù dal burrone il cane <e il> [/] e il bambino # poi il bambino e il cane cadono <in una> [//] in un laghetto # il bambino prende il cane al volo e sale sulla testa # poi il bambino dentro vede un tronco aperto e crede che la rana sia là # poi la vede e non trova niente # poi <cerca> [/] cerca <e tro> [/] e trova la rana innamorata di qualcuno # xxx finisce # poi il bambino col cane dice addio alle rane

Per i 7 anni, inoltre, i racconti iniziano spesso con il presentativo *c'era una volta*. Accade anche che i bambini di 7 anni diano inizio alla propria narrazione con espressioni introduttive o presentative del tipo *in questa storia si parla di e vedo un X che*, il che dimostra la maggiore domestichezza con certe *convenzioni narrative*. Diverse di tali convenzioni appaiono anzi oramai ben installate per questa età, il che è dimostrato anche dal ricorso alle forme di passato sia imperfettive che perfettive, con cui vengono alternati i vari piani della struttura narrativa.

(23) Giovanni 7; 6

*SBJ: <c'e c'e> [/] *c'era una volta* un bambino <che> [/] che *aveva* una rana # allora il cane <a> [/] *aprì* il barattolo # <e> [/] e il bambino *si addormentò* e <allora> [/] allora e la rana *scappò* poi <qua qua> [/] quando *si sveglia* <qua> [/] quando *si svegliò* <no> [/] non *trova* più la rana allora <ce> [/] ce +// <sta> [/] *stava cercando* tutto intorno alla casa # anche in città allora # <a> [/] anche fuori <nel> [/] nel giardino <allo> [//] e allora <a a> [/] *andò* <nel> [/] nel bosco a trovare la rana [...] poi si fermarono <e lui> [/] e lui <cadette> [//] # *cadde* nell'acqua

In termini di coesione discorsiva, l'alternanza tra aspetti e/o tempi diversi non è sempre realizzata in maniera appropriata. Per l'aspetto, in particolare, in diverse narrazioni l'uso

dell'imperfetto e del trapassato prossimo ricorda il "delirio psicologico" descritto da Fayol (1985) e Giuliano (2006), espressione con cui gli autori fanno riferimento ad un uso peculiare di queste due forme, che non sarebbero ancora del tutto decodificate in termini semantici e testuali dal bambino; questi percepirebbe inizialmente le forme in oggetto in modo deviante, per cui imperfetto e trapassato servirebbero a riportare fatti immaginari o anche reali ma, in quest'ultimo caso, sentiti come molto lontani e dunque quasi irreali. Di seguito una narrazione contenente l'impiego "delirante" delle forme in questione:

(24) Antonio 7;5

*SBJ: [...] il bambino si addormentò insieme al cane <e la rana sc> [/] e la rana scappò poi si svegliarono <e> [/] e trovarono la rana <che che> [/] che se ne era scappata il bambino si mise i vestiti e andava <a> [/] a cercare # urlava da tutte le parti # poi il cane <a a> [/] andava +//

*SBJ: era caduto <da sopra alla fore> [/] da sopra alla fore # finestra e il bambino lo prese # poi il bambino e il cane gridarono per trovare la rana # poi il ca +//

*SBJ: il bambino <tro> [/] trovava <un cos> [//] una cosa a terra e il cane girò +//

*SBJ: andava vicino al nido delle api # poi il bambino # scappò e il cane si voleva arrampicare sull'albero # <poi> [/] poi da dentro <il ni> [/] il nido ca +//

*SBJ: era caduto e uscivano tutte <delle> [/] delle api e il cane incominciò a scappare # poi il bambino incontrò un gufo # <il gan> [//] il cane <scappava> [/] scappava # il bambino <e> [/] era andato su una roccia e gridava [...]

L'alternanza tra perfettività e imperfettività può essere problematica anche in relazione al riferimento temporale degli eventi, in particolare là dove quest'ultimo sia espresso da una proposizione temporale, come nello stralcio che segue:

(25) Rebecca 7;2

un giorno <mentre> [/] mentre il cane e il bambino si addormentarono la rana uscì fuori dal barattolo... <il bamb> [/] il bambino quando era uscito il gufo cadde a terra

In relazione ancora all'ancoraggio temporale, va notato che le proposizioni ad esso relative precedono sempre le proposizioni principali, come già nei testi dei soggetti di 4 anni, dimostrando in tal modo che gli informatori di 7 anni non padroneggiano ancora certi effetti stilistici (cfr. per contrasto i paragrafi 4.3 e 4.4). Le marche temporali di tipo avverbiale – anche se ancora semplici (*allora, così = alla fine, poi*) – sono però più frequenti nei racconti dei bambini qui in oggetto rispetto alla fascia dei 4 anni.

La maggiore abilità che i bambini di 7 anni mostrano, rispetto a quelli di 4, nell'organizzazione tempo-aspettuale del racconto, così come anche il fatto che essi spesso ribadiscono il tema della storia, ovvero la ricerca della rana, sicuramente accrescono l'organizzazione olistica dei testi. La maggiore compattezza dei racconti è evidenziata, per i 7 anni, anche dall'intervento di altri fattori, così la nuova funzionalità che assume il connettore temporale *poi*. Se nei racconti degli informatori di 4 anni *poi* deteneva una funzione essenzialmente extra-testuale del tipo "all'immagine che ho appena visto segue poi un'altra immagine" (come del resto sottolineato dalla frequente combinazione di *poi* con il deittico *qua*), nei racconti degli informatori di 7 anni tale connettore sembra più verosimilmente dare una *continuità temporale* agli eventi narrati, e può alternarsi con *allora* (assente nei testi dei bambini più piccoli), senza *mai essere associato ad alcun deittico spaziale* riferibile alle illustrazioni della storia.

La maggiore capacità di organizzazione olistica del testo è rafforzata anche da fattori lessicali e funzionali del tutto nuovi: emergono elementi quali *così, allora, quindi* per sottolineare i rapporti di *causa-effetto* (cfr. es. 26 in basso), ma anche strumenti come *ma, invece e però* con funzione chiaramente avversativa (cfr. es. 27). La nuova funzionalità di cui, per i 7 anni, si caricano elementi già presenti da tempo nel repertorio lessicale del

bambino è in perfetta sintonia con quanto già osservato da Berman, Slobin (1994) per lingue diverse dall'italiano. Gli stralci che seguono propongono enunciati con i connettori appena commentati per i bambini di 7 anni.

(26) Angela 7

...quando il bambino si addormentò lasciò il coperchio aperto e la rana scappò via *così* poi incomincia le ricerche...

(27) Camillo 7;1

si arrampica sull'albero *ma* non lo trova... poi vede una renna <e> [/] e crede che quello è una rana e *ma* invece no

Va osservato che *però* e *poi* non si situano necessariamente in testa all'enunciato, ma possono invece seguire il soggetto in topic, dando luogo ad un effetto stilistico del tutto assente nei testi dei bambini di 4 anni (cfr. paragrafo 4.1 per un confronto).

(28) Giada 7;7

il bambino e il cane *poi* caddero in acqua... il cane *però* aveva abbaiato

Un fattore che partecipa significativamente alla maggiore coesione discorsiva dei racconti prodotti a 7 anni sono le *relazioni di causa/effetto*, in cui – in senso largo – rientrano anche le azioni determinate da una finalità. È noto che la competenza narrativa, laddove si sviluppi in modo armonico, conduce il bambino ad una percezione via via più chiara del rapporto tra gli eventi che scatenano le reazioni da parte dei protagonisti e le conseguenze relative ai fatti “scatenanti”, tra le quali anche le azioni finalizzate ad un obiettivo. Ora, se a 4 anni le marche causali appaiono ogni circa 44 enunciati, per quelli di 7 si ripetono ogni 11 all'incirca. Inoltre, tali marche sono distribuite su sette delle dieci narrazioni da noi analizzate per i 7 anni, per cui se ne deduce che, per l'età in questione, le relazioni di causa-effetto cominciano ad essere avvertite come necessarie da esplicitare.

Le tabelle che seguono forniscono informazioni dettagliate sulle modalità di coordinazione (tab. 4) e di subordinazione (tab. 5) nei racconti qui in oggetto.

Giustap. e prime introduz. Prop.	E, poi e poi	Anche, pure, poi anche	Così, allora, quindi	Ma, invece, però	<i>Che poi</i> (marca di focus)	Totale Prop. Princ.
66	172	7	33	16	3	297

Tabella 4
Proposizioni principali a 7 anni.

Rel.	Ogg.	Temp.	Finali	Causali	Private	Tot. Prop. Sub.
12	9	6	3	11	1	42

Tabella 5
Proposizioni subordinate a 7 anni.

Il rapporto tra il totale delle proposizioni prodotte (339), da un lato, e il numero totale dei connettori (coordinanti e subordinanti: 270) dimostra che le narrazioni dei bambini dei 7 anni sono più coese. Ciononostante, il grado di coesione constatato è dato perlopiù dai

connettori coordinanti (231 occ., ovvero 85,55 % sul totale dei connettori) e non da quelli subordinanti (solo 15,55%), similmente a quanto abbiamo già osservato per i soggetti di 4 anni. Il livello di *packaging* dei racconti di questa fascia di età resta dunque ancora basso, poiché le subordinate sono ancora poco frequenti e del tutto assenti quelle con verbi non finiti.

Alcune ultime osservazioni si impongono anche per le proposizioni relative. Come ampiamente dimostrato da Berman, Slobin (1994), le proposizioni relative possono contribuire in modo determinante alla coesione discorsiva di un testo. Nei nostri racconti dei bambini di 7 anni, esse non sono però più frequenti di quanto lo fossero nei soggetti di 4 anni (cfr. tab. 3 in paragrafo 4.1), tuttavia, nei primi appare un tipo di proposizione relativa *del tutto assente nei testi dei bambini più piccoli*, ovvero quel tipo che Berman e Slobin definiscono *continuing the narrative* poiché finalizzata all'introduzione di un evento di trama.

(29) Anastasia 7
...poi venirono le api *che seguirono il cane*

(30) Antonio 7
...poi incontrò un cervo *che lo accompagnò da una parte*

(31) Camilla 7
...e c'è un cerbiatto *che lo prende e scappa via*

Nei tre esempi appena proposti, le relative aggiungono uno o più eventi di trama ad una proposizione principale che appartiene o sempre alla struttura di trama (ess. 29 e 30) o allo sfondo narrativo (es. 31). Berman e Slobin affermano, per i loro dati, che questo tipo di proposizione relativa è rara, e che ancora resta tale per i 9 anni, una considerazione che per i nostri soggetti di 7 anni è sicuramente confermata.

4.3. Le narrazioni dei bambini di 10 anni

Le narrazioni dei bambini di 10 anni sono le più lunghe rispetto agli altri giovani soggetti del nostro campione. Esse si distanziano però da quelle dei gruppi di 4 e 7 anni per numerosi altri motivi. Si osservino le tavole che seguono, relative ai connettori coordinanti, la prima, e a quelli subordinanti, la seconda.

Giustap e prime introd prop	e, (e)poi, (e) così	anche, pure	però, mai, invece	e dopo, poco dopo	Allora, quindi	Altri Conn temp	Tot Prop Princ
86	129	10	19	6	9	13	290

Tabella 6
Proposizioni principali a 10 anni.

Rel	Ogg	Temp	Finali	Causa	Modali	Tot. Prop Sub
32	17	24	21	19	3	116

Tabella 7
Proposizioni subordinate a 10 anni.

A differenziare i racconti dei soggetti di 10 anni dagli altri gruppi è, in primo luogo, *il tipo di coesione semantico-sintattica* realizzata: nei gruppi più giovani essa veniva assicurata soprattutto da connettori coordinanti, sempre notevolmente più frequenti di quelli subordinanti; per i bambini di 10 anni lo scarto tra i connettori coordinanti e quelli subordinanti è invece molto più trascurabile, poiché al 59,73% di quelli coordinanti si affianca il 38,28% dei subordinanti. A tale constatazione va poi affiancata la presenza di *proposizioni implicite* espresse con il gerundio, il participio passato e il participio presente (8 occ.; questo genere di proposizioni è *del tutto assente* nei soggetti di 4 e 7 anni), ovvero delle scelte morfo-sintattiche che in termini cognitivi riflettono la maggiore capacità del bambino di 10 anni di sintetizzare e gerarchizzare informazioni complesse (cfr. il concetto di *packaging* di Berman, Slobin 1994, ma anche Givón 1995 e Martinot 2010).

(32) Giuliana 10; 3
un bambino e un cane guardano dentro a un barattolo *contenente* una rana

(33) Maria Antonietta 10;5
torna a casa *salutando* le rane

(34) Maria Chiara 10;11
Il bambino *inseguito* <anch'ess>[/] anche lui da un gufo cerca di rifugiarsi vicino <a una>[/] a una grande roccia

Sempre nell'ambito della subordinazione, per i 10 anni aumenta il numero di proposizioni relative con funzione narrativa di trama (13 occ., ovvero 2,03% sul totale delle proposizioni prodotte, rispetto allo 0,8 % del gruppo di 7 anni e all'assenza totale per i soggetti di 4 anni). Più in generale, le relative sono le subordinate che più di altre *primeggiano* nei racconti del gruppo in questione, e possono creare, in successione, una trama di eventi semanticamente e sintatticamente connessi:

(35) Giuliana 9;11
mentre il bambino cerca disperatamente la sua rana per +// *cercandola dentro un buco dove c'è un uccello che lo butta giù dall'albero... vede un cervo che lo spinge e se lo prende sulla testa e lo fa cadere*

L'interconnessione di tre proposizioni subordinate non è, ad ogni modo, frequente nei dati dei soggetti di 10 anni, che tendono piuttosto a correlare un'unica subordinata (o al massimo due) con una o più principali. La connessione tra due subordinate diverse dalle relative è data dai soli stralci che seguono.

(36) Antonia 10; 2
salì sopra al sasso *per vedere se trovava la rana*

(37) Maria Chiara 10;11
chiama la rana *per vedere dov'è* [...] dice al cane *di fare silenzio perché forse ha visto la rana*

Si può teoricamente ipotizzare che la divisione del supporto in immagini possa aver sfavorito la concatenazione di più proposizioni a favore della frammentazione, tuttavia, i dati degli adulti mostrano un'abilità di gerarchizzazione decisamente maggiore (cfr. 4.4).

Per i 10 anni appare anche un tipo di proposizione assente negli altri gruppi, ovvero le modali, e, seppur raramente, una collocazione più strategica delle subordinate, così, ad esempio, l'interposizione della subordinata temporale tra il soggetto e il verbo della proposizione principale:

(38) Gianluca 10;7

Il bambino *mentre guarda nell'albero* cade per terra

Alcune differenze si evidenziano pure nell'ambito della coordinazione: emergono espressioni temporali anaforiche più complesse (*e dopo, poco dopo, il giorno dopo, nel frattempo* ecc.) con o senza marcatori discorsivi (*comunque*), che contribuiscono in modo decisivo alla maggiore coesione del discorso narrativo prodotto.

Da una connessione inter-proposizionale essenzialmente paratattica e aggregativa, quale quella constatata fino ai 7 anni, si passa, in definitiva, per i 10 anni – in condizioni di input sociolinguistico e familiare soddisfacente, quale è il caso dei soggetti da noi intervistati – ad una *connessione massicciamente basata sulla subordinazione*, quale quella constatata anche per gli italofoeni adulti, seppur con dei limiti in termini di gerarchizzazione e integrazione delle subordinate.

4.4. I dati degli adulti

Per ciò che concerne i racconti degli informatori adulti, essi presentano un rapporto tra proposizioni principali e proposizioni subordinate del tutto comparabile con quello dei bambini di 10 anni: al 58% di principali per gli adulti si affianca il 59,73% dei bambini in questione; similmente, i racconti adulti forniscono 41% di connettori subordinanti e quelli dei soggetti di 10 una cifra di poco inferiore, ovvero 38,28%. Anche la tipologia delle proposizioni impiegate è molto simile, fatta eccezione per alcune occorrenze, solo per gli adulti, di privative e consecutive.

Tipo Conn.	Giustap e prime intr. prop.	e/ (e)poi /(e) così	Anche, pure	però, ma, invece	e dopo, poco dopo	Allora, quindi, alla fine	Conn. temp. specif ici	Tot. Prop. Princ.
10 anni	86	129	10	19	6	11	13	290
Ad.	82	87	4	11	4	16	24	280

Tabella 8
Proposizioni principali 10 anni e adulti.

Tipo Sub.	Rel	Ogg	Temp	Finali	Causali	Modali	Consec	Privative	Tot Prop. Sub
10 anni	32	17	24	21	19	3	-	-	116
Ad.	60	24	35	13	23	4	4	3	165

Tabella 9
Proposizioni subordinate 10 anni e adulti.

Dalle tavole emergono alcuni risultati interessanti che sembrano marcare lo spartiacque tra la fine dell'infanzia e l'età adulta: nell'ambito della coordinazione, gli adulti impiegano più di frequente espressioni temporali anaforiche che si rivelano anche più specifiche e/o variegate (*la mattina seguente, al risveglio* ecc.), oltre ad espressioni di subitanità o contemporaneità (*ad un certo punto, intanto, all'improvviso* ecc.); per la subordinazione, sempre gli adulti si orientano, significativamente, verso una *massiccia gerarchizzazione di tipo relativo* e, in misura minore, di tipo temporale. Sono però soprattutto le relative a fare la differenza rispetto ai bambini. In termini di tipologia di relative, le narrazioni adulte non presentano tuttavia differenze da quelle del gruppo di 10 anni: le percentuali dei vari

sottotipi sono cioè per i due gruppi comparabili.

Un'ulteriore cruciale differenza – che non emerge dalle due tavole *supra* – è fornita dal raffronto tra le occorrenze di proposizioni *subordinate con verbo non finito*, che ammontano a solo 8 occorrenze, per i bambini di 10 anni (l'unico gruppo, tra i bambini, ad usarne), ma a 53 per gli adulti. Tali proposizioni possono esprimere funzioni molto variegata (temporali, causali, relative, consecutive e modali)¹¹ e si intrecciano costantemente con subordinate finite dando luogo a periodi complessi perché *fortemente gerarchizzati* sia in senso semantico che sintattico. Forniamo di seguito alcuni passaggi:

(39) Annarita

nello *scappare* via il bambino cade sulla testa di un (ride!) cervo *che uscendo* dalla tana comincia a camminare... il bambino si rende conto *che ci sono* delle rane dall'altro lato di un tronco di un albero per cui dice al cagnolino *di stare* in silenzio+ *sporgendosi* vede la rana *che era scappata* dalla sua casa insieme a probabilmente+un'altra rana femminuccia *insieme alla quale* aveva avuto dei piccoli ## (ride!)

(40) Eugenio

cercandola fuori dalla finestra il cane *affacciandosi* troppo cadde [...] il bambino cercò anche all'interno di un albero *da cui* però *uscì/uscì* un gufo molto arrabbiato *per essere stato disturbato che inseguì* per un breve tratto il bambino # *cercando* tra i rami invece egli incontrò un cervo *che si caricò* di tutta forza il bambino *gettandolo* da un dall'orlo di un breve/di un piccolo precipizio [...] all'interno di uno stagno trovarono un tronco aperto *nel quale riuscirono a trovare* la rana *che però aveva trovato* compagnia/e aveva trovato una compagna

Diversamente, inoltre, da quanto accade per i bambini, nei racconti degli adulti appaiono, seppur raramente, aggettivi ellittici di gerundio o infinito o proposizione relativa, come negli stralci che seguono:

(41) Anella

All'improvviso si imbatte in un cervo # il cervo *spaventato* comincia a correre e si porta il bambino sulle corna ## *inforcato*

(42) Daniela

Il bambino veramente *preoccupato* riesce a salvarlo

I fenomeni appena descritti (subordinate con verbo non finito e aggettivi ellittici di predicazione) possono essere riassunti attraverso le espressioni di *complessità incorporata* (subordinate incassate tra loro)¹² e *complessità condensatrice* (una predicazione subordinata risulta integrata in un'altra predicazione, così gerundi e participi integrati in una predicazione principale),¹³ che si rivelano essere *fenomeni propri della narratività matura*, poiché assenti fino ai 7 anni e solo appena accennati per i 10 anni.¹⁴

Un altro fenomeno tipico delle narrazioni adulte (e che è solo incipiente nei testi dei soggetti di 4 anni) è quello di esaltare la pregnanza di alcuni eventi della storia:

¹¹ Tra le proposizioni non finite, non abbiamo mai calcolato le finali o causali introdotte da *per + infinito*, essendo queste le uniche ben rappresentate anche tra i soggetti di 10 anni.

¹² La complessità incorporata è definita *ricorsiva* se il tipo di proposizioni incorporate è dello stesso tipo (per esempio, relative).

¹³ Per una discussione delle nozioni di *complessità incorporata e complessità condensatrice*, cfr. paragrafo 5.

¹⁴ Va osservato che nei testi dei soggetti di 4 anni si possono *ritrovare* occorrenze simili di aggettivi in enunciati nominali del tipo *il bambino seduto, il bambino preoccupato* ecc., che tuttavia non rispondono a scelte stilistiche specifiche bensì ad aggregazioni incomplete ed infantili.

appartiene a questa prima tipologia di fenomeni l'uso molto frequente di espressioni del tipo *ad un tratto*, *ad un certo punto*, *all'improvviso*. Effetti stilistici frequenti nei racconti degli adulti sono anche la posposizione del soggetto in topic rispetto a connettori di vario tipo (però, quindi, all'improvviso ecc.), le nominalizzazioni in luogo delle predicazioni con verbo esplicito, del tipo *al risveglio* (= *quando si vegliano*), *nella ricerca* (= *cercando*), *alla ricerca* (*a cercare*) ecc., così come anche la posposizione o, viceversa, anticipazione delle subordinate alle principali a seconda dell'effetto stilistico desiderato.

Le strutture passive, infine, – ipoteticamente più tipiche di uno stile maturo – non presentano invece una frequenza molto più elevata per gli adulti rispetto ai bambini di 10 anni (10 occ. per adulti vs 3 occ. per gruppo 10 anni).

4.4. Rilevanza dei nostri risultati e confronto cross-linguistico

In accordo con gli obiettivi che ci siamo posti nel paragrafo 2, nel corso dell'analisi da noi svolta abbiamo tentato di individuare le modalità attraverso cui emerge e si complessifica dal punto di vista morfo-sintattico e semantico la struttura testuale di tipo narrativo, via via che avanza il progresso cognitivo e linguistico-comunicativo dei bambini di madrelingua italiana. Uno dei risultati che emerge dai nostri dati è il ricorso da nullo a progressivo a vari tipi di complessità sintattica, per cui il bambino passa da una struttura frammentaria e sconnessa di enunciati, oltre che ricca di riferimenti ambigui e/o di natura deittica (e dunque extra-narrativa), ad un'organizzazione testuale via via più gerarchizzata e coesa. Vale la pena, a tal proposito, ricordare che, per Givón (1995), la complessità linguistica è dovuta al fatto che una certa costruzione è più marcata rispetto ad un'altra, e ciò in virtù di tre criteri:

1. la costruzione marcata è *meno frequente* di quella non marcata, benché semanticamente equivalente;
2. è *più complessa* da trattare *in termini cognitivi*;
3. presenta una *maggiore complessità formale*.

Il terzo criterio, in particolare, corrisponde al grado di integrazione di una predicazione rispetto ad un'altra e può essere:

- a. *minimale*, se una predicazione è *concatenata* ad un'altra attraverso la subordinazione (*complessità incorporata*);
- b. *massimale*, se una predicazione subordinata è *integrata* in un'altra, così gerundi e participi integrati in una predicazione principale (*complessità condensatrice*).

Tutti e tre i criteri appena elencati spiegano il passaggio progressivo, nei nostri dati, da narrazioni giovanili quasi del tutto prive di complessità incorporata e completamente sprovviste di complessità condensatrice a narrazioni in cui tali tipi di complessità cominciano ad emergere per poi diventare relativamente frequenti. La complessità condensatrice, in particolare, è di certo quella meno frequente e più complessa da elaborare.

Diversi dei nostri risultati vanno nella stessa direzione di quanto emerso dallo studio di Berman, Slobin (1994) per lingue diverse dall'italiano, per le quali, similmente a quanto accade nell'apprendimento materno della nostra lingua, il bambino, fino ai 4/5 anni, nel tentativo di costruire un testo, ricorre ad espressioni deittiche (spaziali o temporali), a particelle additive e a congiunzioni del tipo it. *e/qui/qua/ora/anche*, Ingl. *and/here/there/now/also*, Spa. *y/aquí/ahora/también*, e i loro equivalenti in ebraico, francese e turco. La funzione dei deittici e delle congiunzioni è quella di *concatenatori di sequenze* mentre quella delle particelle additive è una funzione extra-testuale e cumulativa

(così anche Benazzo *et al.* 2004 e Giuliano 2012a, per supporti diversi da *Frog, where are you?*). I deittici e le congiunzioni servono al bambino di tre e quattro anni “da appoggio”, per così dire, ovvero per *annunciare ciascun passo successivo del discorso* che produce (“c’è ancora qualcosa da dire”) e non per creare una reale connessione temporale o causale. Tra i tre e i quattro anni, le narrazioni sembrano perciò essere guidate da una dimensione *semantico-percettiva* piuttosto che pragmatico-discorsiva, poiché è il contatto tangibile e visibile con le illustrazioni a guidare il racconto. I giovani locutori interpretano inoltre le immagini come se fossero *unità separate* piuttosto che come items di una narrazione coesa, vale a dire come pezzi di informazione della stessa importanza *piuttosto che come concetti gerarchizzati in senso temporale, causale e tematico*. Fino ai 5 anni circa, in definitiva, i bambini presentano, in termini cross-linguistici, delle modalità narrative per molti versi analoghe, malgrado la diversità delle lingue a cui sono esposti.

Col progredire dell’età il bambino si appropria di strumenti di coesione narrativa nuovi o anche attribuisce *nuove funzioni* a strumenti che già sono a sua disposizione, così, nei nostri dati, l’impiego delle congiunzioni avversative per contrastare due eventi e l’uso delle particelle additive per cumulare eventi (e non solo entità). Gli elementi linguistici assumono in definitiva *funzioni differenti ad età differenti*.

Nel corso dell’infanzia, è evidente che il bambino deve sviluppare, contemporaneamente, una competenza *linguistico-discorsiva e una consapevolezza pragmatico-situazionale*, poiché la struttura richiesta da un testo narrativo (*causa scatenante - risposta interna del protagonista - azione del protagonista finalizzata ad uno scopo*) deve essere conciliata con la presa in considerazione delle aspettative dell’ascoltatore: così, ad esempio, l’enunciazione della causa o della finalità delle azioni qualora non siano chiare per quest’ultimo. I cambiamenti più significativi, nel corso dell’infanzia, interessano perciò la costruzione del testo narrativo *nella sua globalità* di concerto con certe *implicazioni pragmatiche*: sono dunque il livello *discorsivo* e il livello *enunciativo* a subire i maggiori sviluppi e non semplicemente quello del singolo enunciato. Il *riflesso formale* di uno “schema narrativo” mentale sempre più elaborato, in termini sia concettuali e relazionali che situazionali e discorsivi, è la presenza di *strutture sintattiche progressivamente più complesse e interconnesse tra loro*. Come Berman, Slobin (1994, p. 390) osservano:

...development of complex syntax plays an important role in the development of narrative abilities for purposes of packaging information, organizing the ongoing flow of discourse, and interrelating earlier and later parts of the narrative.

Per i 9/10 anni, il bambino comincia ad appropriarsi anche della complessità incorporata e di quella condensatrice, secondo le modalità proprie della lingua a cui è esposto (si pensi, ad esempio, alla diversità di impiego delle gerundive e delle participiali in italiano rispetto alla *-ing form* inglese), per cui il “*pensare per parlare*” della propria lingua materna si installa in modo sempre più deciso e pervasivo. Il declino della coordinazione, evidente per i 9/10 anni, non va tuttavia interpretato come assenza totale di subordinazione prima di tale età, quanto piuttosto come scarsa variabilità nel tipo di subordinate impiegate e nel posizionamento delle stesse (cfr. il confronto tra i nostri soggetti di 7 e 10 anni). È proprio a 9/10 anni che le narrazioni appaiono chiaramente gerarchizzate intorno ai concetti di *tempo* e *causa* sotto la guida di un tema unificante (così, per il nostro supporto, la ricerca della rana). In linea generale, tuttavia, *la gerarchizzazione causale* resta ancora, per i 9 anni, secondaria alla *sequenzializzazione temporale*. La comprensione e la produzione dei legami logico-causali implicano la capacità da parte del soggetto di fare inferenze in relazione alle presupposizioni e alle conseguenze probabili degli avvenimenti, una

capacità il cui sviluppo può considerarsi realmente concluso solo per la fine dell'adolescenza (cfr. anche Giuliano 2013, p. 2014).

Uno strumento di valutazione della complessità linguistico-concettuale nell'ambito dell'abilità narrativa in italiano sembra poter essere dato, in base ai nostri dati, dall'impiego più o meno frequente delle *proposizioni relative* e dalla tipologia delle stesse. In relazione a questo punto, le nostre interviste mostrano delle difficoltà simili a quelle evidenziate da Berman, Slobin (1994) per altre lingue, dal momento che le relative si sviluppano progressivamente e non senza difficoltà, con una tendenza, all'inizio, ad utilizzare una gamma ridotta di funzioni (la funzione presentativo-narrativa¹⁵ – ovvero di introduzione di entità nuove – e quella discorsiva generale – ovvero di aggiunta di dettagli su entità già note), che solo dai 7 anni in poi si estende alla più matura funzione introduttiva di evento di trama. Nella lingua italiana, tuttavia, il ricorso alle relative pare essere *più pregnante* ai fini di una narrativa matura (cfr. anche Giuliano, Anastasio in corso di valutazione), perlomeno rispetto a lingue – tra quelle studiate da Berman, Slobin – quali l'inglese e il tedesco, il che potrebbe essere legato alla *minore o maggiore complessità e trasparenza formale* di certe regole grammaticali nelle varie lingue. In inglese, ad esempio, diversamente dall'italiano, è la selezione del relativo in base al tipo di informazione fornita (a seconda cioè che sia cruciale o meno per il recupero del referente relativizzato) e a seconda del tipo di referente (umano vs non umano) che crea problemi ai bambini. Possiamo avanzare, come ipotesi, che la relativizzazione sia *un tratto fortemente peculiare dell'apprendimento dell'italiano* come lingua materna e che in virtù di ciò essa entri in modo relativamente più rapido nel *“pensare per parlare”* del bambino italofono (cfr. anche Giuliano 2013, 2014). Restano ovviamente da esplorare più in profondità le motivazioni di tale risultato, che potrebbero risiedere sia in fatti di *uso* della lingua che in *fattori grammaticali*, così ad esempio la possibilità in italiano di poter sovra-estendere *che* e/o *cui* alla relativizzazione di qualsiasi entità (luoghi inclusi) e per qualsiasi caso grammaticale (*con cui, per cui* ecc.), ma anche nel carattere *topic prominent* della nostra lingua, che privilegia costruzioni del tipo *c'è un bambino che sale sull'albero* a costruzioni come *un bambino sale sull'albero* (cfr., per contrasto, le lingue *subject prominent*). Berman, Slobin (1994, pp. 514-538) fanno osservare che “In crosslinguistic terms, different languages turn out to have *preferred means* for achieving the packaging effects of narrative syntax [...]” (nostro corsivo). Sarebbero proprio i “mezzi preferenziali” a determinare *lo stile retorico* delle singole lingue.

Ora, rispetto a tali mezzi, le narrazioni dei nostri bambini italofoni di 10 anni presentano ancora alcune divergenze nel confronto con le narrazioni italofone adulte a causa delle modalità con cui assemblano sintatticamente le informazioni (packaging): relazionano *solo raramente più di due proposizioni* mentre il fenomeno della *relativizzazione* è ancora relativamente scarso. Essendo entrambi questi tratti tipici delle narrazioni adulte italofone, li si può identificare come aspetti peculiari del *thinking for speaking* italiano e dunque di un certo stile retorico della nostra lingua – nella fattispecie quello narrativo – verso cui il bambino italofono deve progressivamente orientare il proprio pensiero nel seno della comunità in cui vive.

¹⁵ Per le relative presentative, Diessel, Tomasello (2000) intravedono in esse il prototipo di proposizione relativa, la prima ad apparire nel linguaggio infantile. Ciò accade perché questo tipo di relativa implica due proposizioni finite che possono in realtà ridursi ad un'unica proposizione (*c'è un bambino che ha una rana* = *un bambino ha una rana*), il che, secondo i due autori, implicherebbe, in termini cognitivi, una strategia di processamento più semplice.

Bionota: Patrizia Giuliano ha insegnato per quasi tre anni al Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell'Università Paris 8 (Francia), interessandosi all'acquisizione di lingue seconde in ambiente "naturale". Dal 2001 insegna Didattica delle Lingue Moderne all'Università degli Studi di Napoli Federico II (Dipartimento di Studi Umanistici) e i suoi interessi di ricerca spaziano dall'acquisizione dell'italiano come lingua prima e lingua seconda al disagio linguistico di matrice socio-culturale nonché all'acquisizione di lingue straniere in ambiente sia naturale che istituzionale. Numerose le sue collaborazioni con enti ed università straniere (Max-Planck for Psycholinguistics, Centre National pour la Recherche Scientifique e Deutsche Forschungsgemeinschaft).

Recapito autore: giuliano@unina.it

Ringraziamenti: si ringraziano la Scuola dell'Infanzia Serena Andersen e l'Istituto Scolastico "La Sala" (scuola primaria) di Aversa (Caserta) per la loro disponibilità e collaborazione.

Bibliografia

- Benazzo S., Dimroth C., Perdue C. and Watorek M. 2004, *Le rôle des particules additives dans la construction de la cohésion discursive en langue maternelle et en langue étrangère*, in “Langages” 155, pp. 76-104.
- Berman R. and Slobin I. D. 1994, *Relating Events in Narrative: a Crosslinguistic Developmental Study*, Psychology Press, New York/London.
- Bowerman M. 1996, *Learning how to structure space for language*, in Bloom P., Peterson M. A., Nadel L. and Garrett M. F. (eds.), *Language and Space*, MIT Press, Cambridge, MA, pp. 385-436.
- Choi S., McDonough L., Bowerman M. and Mandler J.M. 1999, *Early sensitivity to language-specific spatial categories in English and Korean*, in “Cognitive Development” 14, pp. 241-268.
- Diessel H. and Tomasello M. 2000, *The development of relative clauses in spontaneous child speech*, in “Cognitive Linguistics” 11, pp. 131-151.
- Fayol M. 1985, *Le Récit et Sa Construction. Une Approche de Psychologie Cognitive*, Delachaux & Niestlé Editeurs, Neuchâtel/Paris.
- Giacalone Ramat A. (a cura di) 2003, *Verso l’Italiano*, Carocci, Roma.
- Giuliano P. 2006, *Abilità Narrativa ed Emarginazione Sociale*, Liguori, Napoli [2a ed.].
- Giuliano P. 2012a, *Discourse cohesion in narrative texts: the role of additive means in Italian L1 and L2*, in Watorek M., Benazzo S. and Hickmann M. (eds.), *Comparative Perspectives to Language Acquisition: A tribute to Clive Perdue*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 375-400.
- Giuliano P. 2012b, *The construction of textual cohesion in narrative texts: evidence from different tasks by Italian children from 4 to 10 years old*, in “Linguistica e Filologia” 32, pp. 7-49.
- Giuliano P. 2013, *Comparaison de phénomènes complexes en italien et en français chez des adolescents bilingues et monolingues: focus sur le texte narratif*, in “Travaux de Linguistique” 66, pp. 73-96.
- Giuliano P. 2014, *La compétence narrative en Italien L1: une confrontation entre adolescents marginalisés et adolescents issus d’un milieu privilégié*, in “Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l’Enfant” 124, pp. 288-296.
- Giuliano P. 2015, *How children ‘add’ or ‘restrict’ entities and temporal spans in narrations: evidence from Italian and English native children*, in “Linguistik online” 71, pp. 81-102.
- Giuliano P. and Musto S. 2016, *Assertive strategies in English and Spanish: a contribution to the debate on assertion in Romance and Germanic languages*, in “Testi e Linguaggi” 9, pp. 228-242.
- Giuliano P. and Musto S. 2018, *The construction of textual cohesion in Spanish and Italian, as mother tongues and as foreign languages*, in “Lingue e Linguaggi” 26, pp. 235-257.
- Giuliano, P. and Anastasio, S., in corso di valutazione, *The Italian and English perspectives in narrations: evidence from retellings of native speakers and L2 learners*, in “Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata”.
- Givón T. 1995, *Functionalism and Grammar*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.
- Guasti M.T. 2002, *The Growth of Grammar*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Hendricks H. 1999, *The acquisition of temporal reference in first and second language acquisition: what children already know and adults still have to learn and vice versa*, in “Psychology of Language and Communication” 3 [1], pp. 41-60.
- Hickmann M. 1995, *Discourse organisation and the development of reference to person, space and time*, in Fletcher P. and MacWhinney B. (eds), *The Handbook of Child Language*, Blackwell, Oxford, pp. 194-218.
- Hickmann M., Hendriks H., Roland F. and Liang J. 1996, *The marking of new information in children’s narratives: a comparison of English, French, German and Mandarin Chinese*, in “Journal of Child Language” 23, pp. 591-619.
- Hickmann M. 2004, *Le développement de la cohésion dans la narration orale chez l’enfant: perspectives inter-langues*, in “Calap” 24, pp. 13-31.
- Klein W. and von Stutterheim C. 1989 *Referential movement in descriptive and narrative discourse*, in Dietrich R. e Granmann C. F. (eds), *Language Processing in Social Context*, Elsevier Science Publishers B. V., Amsterdam, pp. 39-76.
- Klein W. and Stutterheim C. Von. 1991, *Text structure and referential movement*, in “Sprache und Pragmatik” 22, pp. 1-32.
- Martinot C. 2010, *Reformulation et acquisition de la complexité linguistique*, in “Travaux de linguistique” 61, pp. 63-96.
- Nezworsky T., Stein N. L. and Trabasso T. 1982, *Story structure versus content in children’s recall*, in

- “Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour” 21, pp. 196-206.
- Slobin D. I. 1973, *Cognitive prerequisites for the development of grammar*, in Ferguson C. A. and Slobin D. I. (eds.), *Studies of Child Language Development*, Holt Rinehart and Winston, New York, pp. 175-208.
- Slobin D. I. 1991, *Learning to think for speaking. Native language, cognition and rhetorical style*, in “Pragmatics” 1, pp. 7-29.
- Slobin D. I. 1996, *From ‘Thought and language’ to ‘thinking for speaking’*, in Gumperz J. and Levinson S. (eds.), *Rethinking Linguistic Relativity: Studies in the social and cultural foundations of language*, Cambridge University Press, New York, pp. 70-96.
- Slobin D. I. 1997, *Mind, code and text*, in Bybee J., Haiman J. and Thompson S.A. (eds.), *Essays on Language Function and Language Type. Dedicated to T. Givón*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, pp. 437-467.
- Slobin D. I. 2003, *Language and thought online: Some consequences of linguistic relativity*, in Gentner D. and Goldin Meadow S. (eds.), *Language in Mind: Advances in the Investigation of Language and Thought*, MIT Press, Cambridge, MA, pp. 157-191.
- Slobin D. I. 2004, *The many ways to search for a frog: linguistic typology and the expression in motion events* in Strömquist S. and Verhoeven L. (eds.), *Relating Events in Narrative: Typological and Contextual Perspectives*, LEA, Mahwah, NJ, pp. 219-257.
- Sornicola R. 1981, *Sul Parlato*, Il Mulino, Bologna.
- Stein L. N. and Glenn Ch. G. 1979, *An analysis of story comprehension in elementary school children*, in Freedle R. O. (ed.), *Advances in Discourse Processes. New Directions in Discourse Processing*, Ablex, Norwood, NJ, II, 53-120.
- Trabasso T. and Sperry L. L. 1985, *Causal relatedness and importance of story events*, in “Journal of Memory and Language” 24, 595-611.
- Trabasso T., Van Den Broek P. and Young Suh S. 1989, *Logical necessity and transitivity of causal relations in stories*, in “Discourse Processes” 22, pp. 1-25.
- Tomasello T., 2000, *Do young children have adult syntactic competence?*, in “Cognition” 74, pp. 209-253.
- Watorek M. (a cura di) 2004, “Langages” 55.