

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA

DIPLOMOVÁ PRÁCE



Olomouc 2015

Bc. Petra Šmehlíková

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA
Katedra romanistiky

Una varietà peculiare: il “baby talk”

(Diplomová práce)

A Peculiar Variety: the "Baby Talk"

(Diploma thesis)

Autor: Bc. Petra Šmehlíková

Vedoucí práce: Mgr. Lenka Kováčová

Olomouc 2015

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně,
a to na základě uvedených pramenů.

V Olomouci dne

Podpis

Ringraziamenti ~ Poděkování

Upřímně děkuji Mgr. Lence Kováčové za odborné vedení této diplomové práce, cenné rady a připomínky, rovněž tak za veškerou projevenou ochotu a důvěru.

Desidero ringraziare tutti i professori e dottorandi del dipartimento che, nei corsi di linguistica e di letteratura tenuti da loro, sono riusciti a far crescere incessantemente la mia passione per la *parola*.

Un sentito ringraziamento va a Serafina e a Massimo per la loro disponibilità, ma soprattutto per la loro fiducia. Attraverso le registrazioni avete condiviso con me momenti bellissimi, momenti intimi, quelli trascorsi con la vostra piccola “papera” Azzurra. Grazie a te Serafina per esserti ricordata, tra la pappa, il cambio pannolino, il bagnetto e la ninna nanna, di accendere il registratore anche in un periodo difficile.

Vorrei inoltre ringraziare Teresa per la sua cortesia. Non hai esitato un attimo quando ti ho chiesto di fare alcune registrazioni e hai sempre mostrato un sincero interesse per sapere se allora stavo tranquilla. Magari tutte le maestre fossero come te, hai la mia stima.

Grazie a te Elisabetta per aver trovato il coraggio nell’immortalare la tua voce infantile utilizzata con Demon e Sic nella mia tesi.

Un ringraziamento particolare e con tanto affetto va a Francesco. Sei stato pronto ad aiutarmi a superare le difficoltà dall’inizio alla fine della stesura ed hai sempre saputo sollevarmi il morale. Senza di te questa tesi non esisterebbe.

Děkuji z celého srdce svým rodičům za to, že mi byli vždy po všech stránkách oporou a umožnili mi tak téměř bezstarostně projít životem až k tomuto okamžiku.

Indice

INTRODUZIONE.....	1
1 Il background teorico dell'acquisizione e dello sviluppo del linguaggio	3
1.1 Il dibattito Skinner-Chomsky	4
1.2 Il dibattito Chomsky-Piaget.....	6
1.3 Il linguaggio e l'interazione sociale.....	7
1.4 Il linguaggio e la comunicazione.....	8
1.5 Il via all'interazionismo ovvero le conclusioni	8
1.6 L'input adulto e l'acquisizione del linguaggio.....	9
2 Il baby talk	11
2.1 La denominazione.....	11
2.2 La definizione	13
2.3 Il baby talk – linguaggio rivolto ai bambini	14
2.3.1 Gli elementi costitutivi del baby talk.....	14
2.3.2 Il baby talk – il registro semplificato?	15
2.3.3 Qual è l'origine del baby talk?	17
2.3.3.1 L'adattamento e la responsività.....	18
2.3.4 Il baby talk esiste in tutte le lingue?	22
2.3.5 Le caratteristiche generali del baby talk	23
2.3.5.1 Le caratteristiche fonologiche, prosodiche e paralinguistiche.....	24
2.3.5.2 Le caratteristiche morfosintattiche e conversazionali	33
2.3.5.3 Le caratteristiche lessicali.....	39
2.3.6 La variabilità del baby talk	42
2.3.6.1 Il motherese versus fatherese e siblingese.....	45
2.3.7 Perché si ricorre al baby talk?.....	49
2.3.8 Due casi concreti del baby talk.....	53
2.3.8.1 La metodologia	54
2.3.8.2 Il caso di Serafina e Massimo – il commento alle trascrizioni.....	56
2.3.8.3 Il caso di Teresa – il commento alle trascrizioni	63
3 Il baby talk – usi secondari	69
3.1 Il pet talk.....	70
3.2 Il love talk.....	72
3.3 L'elderspeak	74
3.4 Il foreigner talk e il teacher talk.....	77
3.5 Parlare con le piante	86
CONCLUSIONE	88
RESUMÉ.....	91
BIBLIOGRAFIA	92
SITOGRAFIA.....	98
APPENDICE.....	I
I Convenzioni di trascrizione	I
II Trascrizione: Serafina e Massimo – i genitori di Azzurra.....	V
III Trascrizione: Teresa – la maestra della scuola dell'infanzia	XXIII

Introduzione

Quando si chiede agli adulti come parlano ai bambini piccoli, solitamente rispondono di rivolgersi a loro in un modo *normale*. In altre parole, non si accorgono di modificare il proprio linguaggio nella conversazione adulto-bambino. Eppure già nel *De vulgari eloquentia* si ammonisce l'uso dei vocaboli infantili¹ – *puerilia* – per la loro semplicità, inoltre l'uso dei vocaboli femminili – *muliebria* – per la loro sdolcinatezza o mollezza.² Non vi è dubbio che queste parole siano concentrate maggiormente nel linguaggio indirizzato ai bambini.

Questa tesi ha avuto come spunto iniziale la domanda “Come si parla con i bambini?” – una domanda apparentemente banale. Tuttavia, nell'approfondire la materia, nell'oggetto dello studio si è passati da una questione piuttosto semplice del tipo lessicale ad una questione abbastanza complessa, riguardante molte sfere del linguaggio, e che chiama in aiuto persino le sottodiscipline secondarie della linguistica come la psicolinguistica, sociolinguistica, logopedia ed altre discipline affini. Quindi si è passati al *baby talk*, un fenomeno che, però, va ben oltre al mero linguaggio rivolto ai bambini e che inequivocabilmente merita di essere definito *peculiare*.

Con questo studio si ha l'intenzione di colmare in parte una lacuna nel panorama degli studi sul baby talk, con l'obiettivo di fornire un quadro generale del fenomeno, concentrandosi sull'uso primario, ma non tralasciando completamente l'uso secondario di quest'ultimo. Lo scopo della tesi è non solo trattare il tema dal punto di vista teorico, ma anche fornirne alcuni esempi autentici in lingua italiana, soffermandosi principalmente su quelli ottenuti attraverso le registrazioni sul campo.

La tesi si articola in 3 capitoli principali. Il primo capitolo apre il lavoro riassumendo brevemente gli approcci teorici che si sono avuti circa l'acquisizione e lo sviluppo del linguaggio nel bambino, giustificando così l'attenzione verso il fenomeno e la decisione di occuparsene negli studi in generale.

Il secondo capitolo è quello principale ed ha per oggetto il baby talk stesso. All'inizio vengono delucidate le svariate denominazioni e definizioni del fenomeno, si chiarisce la natura di quest'ultimo – anche nel proprio contesto di un linguaggio semplificato. Si spiega, inoltre, qual è l'origine di tale fenomeno, il che prevede necessariamente il

¹ Tra cui “mamma”, “babbo”, “mate” e “pate”.

² *De vulgari eloquentia*, libro II, capitolo VII.

chiarimento dei termini *adattamento* e *responsività*. Successivamente si parla dell'universalità del baby talk e quindi delle sue caratteristiche generali che vengono trattate più dettagliatamente nei sottocapitoli che seguono. Non manca lo sguardo sulla variabilità del baby talk a seconda delle variabili diverse, con un lieve approfondimento di *motherese*, *fatherese* e *siblingsese* e la presentazione delle motivazioni per cui l'adulto, in effetti, ricorre ai cambiamenti del linguaggio. Infine, il secondo capitolo include l'esempio dei due casi concreti dell'uso primario del baby talk, il primo dei genitori Serafina e Massimo e il secondo della maestra della scuola dell'infanzia Teresa. Le registrazioni ottenute sono commentate in questo capitolo, ma – per motivi di privacy – non fanno parte del presente lavoro in forma audio. Infatti, esse appaiono in forma di trascrizioni (in appendice).

Si distingue l'ultimo capitolo da quello precedente non tanto perché distanti tra loro, ma più che altro per armonizzare la lettura del testo. Il terzo capitolo si dedica interamente all'uso secondario del baby talk, indica cioè certe situazioni in cui è adoperato il linguaggio infantile e in cui si trovano interlocutori diversi dal bambino. Similmente come nel capitolo precedente si esaminano alcune registrazioni brevi eseguite sul campo, ma – per non privarci completamente della componente sonora in questo lavoro – si approfitta inoltre dei video disponibili online in cui tale fenomeno è riscontrabile.

1 Il background teorico dell'acquisizione e dello sviluppo del linguaggio

Il linguaggio è “l'insieme dei fenomeni di comunicazione e di espressione che si manifestano sia nel mondo umano sia al di fuori di esso.”³ Ma quando inizia lo sviluppo del linguaggio? Si potrebbe pensare che la risposta a tale domanda sia antecedente allo sviluppo di una qualsiasi ipotesi che ne chiarisca i processi di acquisizione o anche a una semplice descrizione delle varie tappe dello sviluppo. In realtà, decidere quando inizia lo sviluppo del linguaggio significa già attribuire una risposta ad alcuni argomenti fondamentali su cui si è focalizzata la discussione teorica degli ultimi decenni: qual è il rapporto tra la comunicazione prelinguistica e il linguaggio? Le sue varie componenti – fonologia, morfologia, sintassi e semantica – hanno sviluppi indipendenti o interdipendenti (cioè occorre aver raggiunto un livello di una componente per poi svilupparne un'altra)? Quale ruolo hanno i processi di percezione e comprensione del linguaggio prodotto dagli adulti rispetto alle capacità autonome di produzione del bambino?

Lo studio dello sviluppo del linguaggio ha sempre generato un vivace dibattito che perdura fino ad oggi. Indubbiamente, il linguaggio è un sistema comunicativo di straordinaria complessità. Le proprietà che lo rendono unico e lo differenziano da altri sistemi di comunicazione sono la *creatività* e l'*arbitrarietà*: chi parla una lingua è in grado di produrre un numero potenzialmente infinito di unità-base di quella lingua, inoltre, nel linguaggio la relazione tra i suoni e i significati è del tutto arbitraria, cioè il significato non è ricavabile dal suono e quindi deve essere appreso e trasmesso culturalmente.⁴ Il bambino, per imparare a utilizzare tale sistema in maniera efficace, deve svolgere numerose azioni sintetizzate da Camaioni:

- analizzare e segmentare i suoni linguistici che ascolta, così da identificare nel flusso sonoro le diverse unità costituenti la propria lingua materna (fonemi, morfemi, parole e frasi);
- padroneggiare i complessi pattern articolatori necessari a produrre i singoli fonemi e le sequenze di fonemi della propria lingua;

³ DARDANO, M., *Nuovo manualetto di linguistica italiana*, Zanichelli, Bologna 2012, p. 1.

⁴ CAMAIONI, L., *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, il Mulino, Bologna 2001, pp. 9-19.

- acquisire e ampliare un vocabolario contenente un numero potenzialmente enorme di voci lessicali e altrettanti significati;
- padroneggiare le regole morfologiche e sintattiche che consentono di combinare morfemi e parole in frasi grammaticalmente corrette e dotate di senso;
- utilizzare le diverse funzioni comunicative del linguaggio in funzione del contesto e dell'interlocutore;
- padroneggiare le abilità necessarie a produrre un discorso, che ne garantiscono la coerenza, l'organizzazione interna e l'adattamento all'ascoltatore.⁵

Nonostante la complessità, il bambino impara a parlare in un tempo relativamente breve, entro i primi tre-quattro anni di vita, e ciò rappresenta per gli studiosi una fonte inesauribile d'interesse. Per alcuni si tratta di un processo guidato fin dalla nascita in modo predeterminato, per altri è un processo esteso nel tempo, che ha inizio con l'infanzia e continua fino all'adolescenza e oltre. La fase storica di questo dibattito è ben rappresentata dalla diatriba che ha contrapposto Skinner a Chomsky, dalla polemica tra Chomsky e Piaget riguardo i rapporti tra linguaggio e cognizione e dalla polemica riguardo i rapporti tra linguaggio e interazione sociale. La fase più recente del dibattito appare centrata su due questioni in particolare: quale ruolo hanno la componente innata e la componente acquisita nello sviluppo del linguaggio? Quale forma assume il contributo fornito dall'ambiente sociale?

1.1 Il dibattito Skinner-Chomsky

I comportamentisti svilupparono la nozione di *stimolo* (l'impatto dell'ambiente sull'individuo), *risposta* (la reazione all'ambiente), *rinforzo* (le conseguenze che sono in grado di modificare le successive risposte). Secondo l'*ipotesi comportamentista* esposta da Skinner nel 1957, i bambini apprendono un certo tipo di linguaggio a seguito di rinforzi forniti dai genitori. Questi ultimi intervengono a modificare le loro risposte inizialmente scorrette affinché esse diventino simili alle espressioni prodotte dagli adulti.⁶ Sono dunque le influenze ambientali ad avere un ruolo attivo rispetto a quelle cognitive, questo perché il bambino è visto come una specie di *tabula rasa*; il suo ruolo nell'apprendimento di linguaggio è passivo. I bambini, in pratica, non fanno altro che imparare attraverso l'imitazione. Questa visione, dunque, trascura completamente

⁵ CAMAIONI, L., *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, cit., p. 9.

⁶ *Ivi*, pp. 9-19. Cfr. SKINNER, B. F., *Il comportamento verbale*, Armando, Roma 1976.

l'aspetto creativo e produttivo del linguaggio, cioè che il bambino è capace di produrre e comprendere espressioni nuove mai sentite in precedenza e che è in grado di padroneggiare un sistema linguistico che inizialmente, nella maggior parte di casi, ha la forma delle informazioni incomplete o scorrette – si pensi ai discorsi degli adulti che egli ascolta e che spesso contengono errori, omissioni, ripetizioni, esitazioni, frasi incomplete, ecc.⁷

All'ipotesi comportamentista si oppone l'*ipotesi innatista*, che ha come maggiore esponente Chomsky. Egli non riduce l'apprendimento del linguaggio ad un semplice avvicinamento, da parte del bambino, al modello adulto, ma sostiene che il linguaggio si sviluppa in maniera attiva e creativa. Il bambino apprende il linguaggio grazie ad un meccanismo specie-specifico innato (LAD, *Language Acquisition Device*) e il ruolo dell'ambiente è quello di fornire la stimolazione linguistica all'innescò e alla successiva maturazione di tale meccanismo. Chomsky in sostanza ipotizza l'esistenza di un dispositivo innato per l'acquisizione del linguaggio nella mente umana, il quale corrisponde a una grammatica universale che contiene la descrizione degli aspetti strutturali condivisi da tutte le lingue naturali. Questa descrizione permette al bambino di padroneggiare le regole che governano la struttura grammaticale degli enunciati e le regole di trasformazione di tale struttura in strutture diverse.⁸ In altre parole, per crearsi la propria grammatica, il bambino deve apprendere il modo in cui la sua lingua utilizza i principi della grammatica universale.

Tuttavia, alcuni aspetti dell'opinione chomskiana sono divenuti oggetto di critiche. Innanzitutto il fatto che il linguaggio viene considerato strutturalmente e funzionalmente indipendente dall'intelligenza o dalla capacità comunicativa. Ciò significa che la struttura essenziale delle lingue naturali non si spiega alla luce della loro funzione comunicativa – da ciò deriva il paradosso della “lingua che non serve per comunicare”.⁹ In secondo luogo viene criticata la supposizione che la *competenza* (conoscenza) linguistica viene prima dell'*esecuzione*: sembra improbabile che il bambino possieda delle regole generali prima di poterle applicare. Infine, i critici non

⁷ CAMAIONI, L., *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, cit., pp. 9-19.

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Ivi*, p. 11. Cfr. PIATTELLI PALMARINI, M., *Evoluzione, selezione e cognizione: dall'apprendimento al posizionamento di interruttori mentali*, In: *Sistemi Intelligenti*, 2, 3, 1990, pp. 277-322.

accettano l'irrelevanza dell'input linguistico – da Chomsky trascurato – ai fini dell'acquisizione della lingua materna.¹⁰

1.2 Il dibattito Chomsky-Piaget

Se per Chomsky il linguaggio nasce e si sviluppa indipendentemente dallo sviluppo delle altre capacità dell'individuo sia cognitive (attenzione, memoria, pensiero) che sociali, Piaget propone un'ipotesi in gran parte antitetica sostenendo l'interdipendenza tra il linguaggio e la cognizione:

Il linguaggio non è il risultato della maturazione di un dispositivo innato, né tanto meno il prodotto di una catena di condizionamenti (Skinner), ma nasce e si sviluppa come il naturale completamento dei processi cognitivi che caratterizzano lo sviluppo sensomotorio.¹¹

Dunque, mentre lo sviluppo cognitivo precede logicamente e ontogeneticamente la comparsa del linguaggio e nei suoi confronti è autonomo, lo sviluppo linguistico deriva e dipende dallo sviluppo cognitivo.¹²

Anche sul rapporto tra competenza ed esecuzione Piaget addotta una posizione contraria a quella di Chomsky: il bambino prima impara facendo, solo dopo capisce quello che fa. Piaget, dunque, gettò le basi dell'*ipotesi cognitiva* sull'acquisizione del linguaggio, che nell'arco di pochi anni venne parzialmente rovesciata da altre ricerche. In realtà solo alcune abilità cognitive correlano con la comparsa del linguaggio. Insomma, non tanto lo sviluppo cognitivo determina quello linguistico, quanto piuttosto linguaggio e cognizione possono avere sviluppi paralleli.¹³

Un altro studioso che presume l'interdipendenza tra il linguaggio e il pensiero nello sviluppo è Vygotskij. A differenza di Piaget, egli non attribuisce al pensiero una priorità logica e ontogenetica rispetto al linguaggio. Essi, invece, sono in una continua interazione: il pensiero non è autonomo dal linguaggio né lo precede; l'uso di un

¹⁰ CAMAIONI, L., *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, cit., pp. 9-19.

¹¹ *Ivi*, p. 12. Cfr. PIAGET, J., *Conferenze sulla epistemologia genetica*, Armando, Roma 1972.

¹² CAMAIONI, L., *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, cit., pp. 9-19. Cfr. PIAGET, J., *La formazione del simbolo nel bambino: imitazione, gioco e sogno, immagine e rappresentazione*, La Nuova Italia, Firenze 1972.

¹³ CAMAIONI, L., *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, cit., pp. 9-19. Cfr. BATES, E., BENIGNI, L., BRETHERTON, I., CAMAIONI, L., VOLTERRA, V., *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*, Academic Press, New York 1979.

sistema di segni come il linguaggio è necessario per lo sviluppo delle funzioni mentali superiori.¹⁴

1.3 Il linguaggio e l'interazione sociale

Per Vygotskij, la partecipazione del bambino all'interazione sociale, sia con adulti sia con coetanei, raffigura un fattore primario dello sviluppo cognitivo e linguistico. Lo sviluppo del singolo bambino dipende ampiamente dal contesto storico e socioculturale in cui vive e da come viene messo in grado di padroneggiarlo. Lo studioso fa distinzione tra ciò che il bambino sa fare da solo (livello attuale di sviluppo) e ciò che egli può fare con la guida adulta, ad esempio con il supporto del genitore (livello potenziale di sviluppo).¹⁵

Agli inizi degli anni '60 anche Bruner ipotizza che qualsiasi processo mentale – il linguaggio incluso – abbia un'origine sociale e che la struttura della cognizione umana sia influenzata dalla cultura.¹⁶ In seguito, negli anni '80, riprende i temi vygotkiani, in particolare afferma che l'interazione precoce tra l'adulto – genitore o educatore – e il bambino funge da supporto per l'acquisizione del linguaggio. Bruner specifica le sequenze sociali più significative con lo scopo di costruire mezzi convenzionali per esprimere e comprendere le intenzioni comunicative proprie e altrui. Alcune di queste sequenze sociali possono essere giochi o routine prodotti ripetutamente nell'interazione quotidiana, durante cui il bambino impara non solo a interpretare le azioni e le espressioni dell'adulto, ma anche a produrre le stesse azioni ed espressioni, passando dall'uso di segnali non-convenzionali (vocalizzi, posture, ecc.) all'uso di parole e gesti comunicativi.¹⁷ Infine, Bruner non esclude la presenza di una base innata per il linguaggio (LAD), ma considera necessario l'intervento di un sistema di supporto per l'acquisizione del linguaggio (LASS, *Language Acquisition Support System*). Quest'ultimo corrisponde al ruolo svolto dagli adulti e dal contesto sociale che favoriscono l'ingresso del bambino nel mondo del linguaggio.¹⁸

¹⁴ CAMAIONI, L., *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, cit., pp. 9-19. Cfr. VYGOTSKIJ, L. S., *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari 1990.

¹⁵ CAMAIONI, L., *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, cit., pp. 9-19.

¹⁶ *Ibidem*. Cfr. BRUNER, J. S., *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Armando, Roma 1968.

¹⁷ CAMAIONI, L., *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, cit., pp. 9-19. Cfr. BRUNER, J. S., *Il linguaggio del bambino*, Armando, Roma 1987.

¹⁸ CAMAIONI, L., *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, cit., pp. 9-19.

1.4 Il linguaggio e la comunicazione

Gli approcci *funzionalisti* sostituiscono al concetto chomskiano di competenza linguistica il più ampio concetto di competenza comunicativa. Essi presuppongono la continuità tra la comunicazione prelinguistica, cioè il periodo in cui il bambino utilizza segnali gestuali e vocali, e la successiva comparsa del linguaggio. In quest'ottica le prime espressioni verbali ricevono un'analisi di tipo funzionale o *pragmatico* che s'ispira alla nozione di *atti linguistici*, secondo la quale il significato locutivo può non coincidere con quello illocutivo.¹⁹ Analogamente, Bloom ha mostrato che una semplice espressione di due parole come “mamma calze”, prodotta dalla bambina che lui osservava, esprimeva in un caso una relazione di possesso (“le calze di mamma” nella situazione in cui la bambina prende la calza della madre), in un altro una relazione agente-oggetto (“mamma mette le calze”).²⁰ Ne deriva che diverse relazioni semantiche possono essere espresse tramite frasi apparentemente identiche e che la giusta interpretazione deve tener conto del contesto sia non linguistico sia linguistico.

1.5 Il via all'interazionismo ovvero le conclusioni

Infine, le informazioni fornite dall'ambiente sociale sono attualmente considerate più rilevanti per l'acquisizione del linguaggio della semplice “esposizione ai dati primari”²¹ ipotizzata da Chomsky.²² È importante evidenziare che le teorie che privilegiano la componente innata o acquisita non sono poi così distanti tra di loro: entrambe condividono l'idea che vi sia nella specie umana una predisposizione per il linguaggio – qualunque essa sia.²³ L'ambiente, però, pur non essendo la causa dello sviluppo del linguaggio, viene riconosciuto come parte integrante di tale sviluppo.

Se vogliamo caratterizzare i principali sviluppi verificatisi nella psicolinguistica post-chomskiana, possiamo dire che si è giunti – attraverso una serie di tappe gradualistiche che hanno corrisposto ad altrettanti tentativi di revisioni e riformulazioni, delle quali non è stato possibile riportare altro che un assaggio – da un lato alla tendenza di

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ *Ibidem*. Cfr. BLOOM, L., *Language development: Form and function in emerging grammars*, MIT Press, Cambridge 1970.

²¹ D'ODORICO, L., *Lo sviluppo linguistico*, Editori Laterza, Roma-Bari 2007, p. 124.

²² *Ibidem*.

²³ CAMAIONI, L., *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, cit., pp. 9-19.

analizzare come il linguaggio viene acquisito e adoperato in un contesto reale, cioè nel modo effettivo, dall'altro lato alla tendenza del linguaggio ad essere visto come un fenomeno che nasce e si sviluppa durante l'interazione tra il bambino e l'ambiente che lo circonda. Si passa da una visione comportamentista, eventualmente innatista e cognitivista,²⁴ a quella detta *interazionista*:²⁵ è proprio l'interazione tra l'ambiente e le capacità del bambino ad avere un ruolo centrale nel determinare lo sviluppo linguistico. Gli interazionisti considerano cruciale appunto il *linguaggio rivolto ai bambini*.²⁶

1.6 L'input adulto e l'acquisizione del linguaggio

In teoria del linguaggio infantile è definito l'*input linguistico* come "il complesso di tutte le spinte verbali e non verbali di comunicazione da parte delle persone che stabiliscono il contatto con il bambino, alle quali egli è esposto fin dalla nascita".²⁷ Il carattere dell'input linguistico è strettamente legato all'ambiente in cui viene prodotto, alle abilità linguistiche, ma anche alle condizioni sociali e di educazione dell'autore.

Attualmente, e soprattutto dagli psicolinguisti, il fenomeno dell'input linguistico è considerato il motore principale del processo dell'acquisizione del linguaggio, sia al livello lessicale sia grammaticale, anche se esso non rappresenta l'unico prerequisito necessario per l'acquisizione del linguaggio (l'importanza dello sviluppo cognitivo e il suo collegamento con l'acquisizione del linguaggio sono già stati accennati).²⁸

Comunemente le prime persone che comunicano con il bambino sono la madre, il padre, i fratelli, i parenti o gli altri adulti e bambini. L'interazione con l'adulto, dunque, svolge un ruolo determinante fin dai primi mesi di vita. All'interno di questo rapporto il bambino compie le esperienze che lo aiutano a impadronirsi del codice linguistico e a diventare capace di adoperarlo appropriatamente dal punto di vista sociale. Gli scambi sociali offrono l'opportunità di mettere alla prova le conoscenze relative al mondo che il bambino viene acquisendo. Tali conoscenze non solo rendono possibili nuove conquiste

²⁴ Si precisa che le visioni ebbero spesso un carattere di tipo polemico. Per tale motivo non è tanto rilevante stabilire un preciso ordine delle singole visioni in quanto le precedenti coesistevano con le successive e si sovrapponevano a vicenda.

²⁵ CAMAIONI, L., *Sviluppo del linguaggio e interazione sociale*, il Mulino, Bologna 1978, pp. 7-32.

²⁶ NERI, A., *L'apprendimento della lingua straniera nell'adulto e l'acquisizione della lingua materna nel bambino*, Centro stampa del Dipartimento di scienze del linguaggio, della traduzione e dell'interpretazione, Università degli studi di Trieste, Trieste 2003, pp. 25-26.

²⁷ PRŮCHA, J., *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*, Grada Publishing, Praha 2011, p. 93. (*trad. nostra*)

²⁸ *Ivi*, pp. 93-96.

sul piano cognitivo, ma fungono da stimolo per migliorare gli strumenti comunicativi, dapprima al fine di raggiungere gli obiettivi comuni tra la madre e il bambino.²⁹

Le iniziali abilità comunicative appaiono in un contesto che vede la madre e il bambino sviluppare diverse strategie per operare insieme e garantire una reciprocità nell'azione, s'intende la collaborazione per realizzare gli scopi specifici, quali farsi porgere un oggetto, ottenere del cibo, ripetere un gioco. Queste azioni condivise si sviluppano nella fase prelinguistica e molto presto diventano convenzionali nel senso che subiscono un insieme di regole. Prima il bambino marca le distinzioni tra oggetti o eventi con segnali non convenzionali che le madri – grazie al contesto – riescono a comprendere comunque. Dopo i segnali diventano progressivamente più convenzionali e comprensibili con minore appoggio contestuale.³⁰

Nell'ambito della cooperazione tra l'adulto e il bambino hanno luogo alcuni apprendimenti fondamentali per il linguaggio, in primo luogo la precoce padronanza della *referenza* che consiste nell'operare distinzioni fra una serie limitata di oggetti cui il bambino si riferisce durante l'interazione.³¹ L'obiettivo della referenza è la capacità di individuare quello che è rilevante per lo sviluppo dell'azione condivisa madre-bambino, concentrando l'attenzione selettiva. Un aspetto importante comporta l'atto di *indicare* (anche con un solo sguardo: il bambino, infatti, è in grado di seguire la direzione dello sguardo della madre fin dal quarto mese, quando esso si rivolge ad un punto esterno al suo campo visivo). Le madri marcano l'oggetto ed usano procedure efficaci per far capire al bambino l'azione richiesta, esagerando le strutture degli atti che comporta l'esecuzione del compito (ad es., per avvicinare un oggetto al bambino spostano anche la sua mano in modo da rendere più facile il raggiungimento).³² Durante questi scambi ritualizzati, il bambino apprende la *predicazione*, cioè la capacità di fare affermazioni riguardo al soggetto di una proposizione. Quest'abilità, intorno alla metà del secondo anno, costituisce la base adeguata per l'apprendimento delle principali relazioni di struttura profonda tra voci lessicali: le relazioni soggetto – predicato.³³

²⁹ SCOPESI, A., *L'input adulto e l'acquisizione del linguaggio*, In: *Dal dialogo preverbale alla conversazione*, Franco Angeli, Milano 1989, pp. 75-77.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ *Ibidem*. Cfr. BRUNER, J. S., *The ontogenesis of speech acts*, In: *Journal of Child Language*, 3, 1975, pp. 1-19.

³² SCOPESI, A., *L'input adulto e l'acquisizione del linguaggio*, In: *Dal dialogo preverbale alla conversazione*, cit., pp. 75-77.

³³ *Ibidem*. Cfr. BRUNER, J. S., *The ontogenesis of speech acts*, cit., pp. 1-19.

2 Il baby talk

Nella storia troviamo i casi dei *bambini selvaggi*³⁴ che da piccoli hanno vissuto isolati dai contatti umani, sprovvisti della socialità, dei sistemi culturali e che non sono stati esposti al linguaggio umano. Quantunque fossero innate le abilità grammaticali, questi casi ci dimostrano che da sole non sono sufficienti per creare costruzioni grammaticali, perché i bambini sono rimasti in pratica muti. Le tragiche storie dei bambini selvaggi, dunque, ci dimostrano cosa renda veramente “umano” un essere umano: l’input linguistico ha un ruolo essenziale nell’acquisizione del linguaggio nei bambini.

Quando si chiede ad una persona media qual è il ruolo che i genitori svolgono nell’acquisizione del linguaggio dei loro figli, probabilmente si ottengono due tipi di risposta. Possiamo sentire che i genitori sono irrilevanti e che i bambini in qualche modo riescono ad apprendere il linguaggio per conto loro. In alternativa, il convenuto potrebbe dire che i genitori parlano con i figli piccoli in un modo speciale che aiuta l’acquisizione del linguaggio. Il fenomeno del linguaggio particolare è denominato da alcuni esperti *baby talk*. Non si tratta di un fenomeno nuovo – i riferimenti al riguardo, da parte degli studiosi, risalgono almeno a Varro (116-27 a.C.), il grammatico di Roma antica, che ricorda “*bua*”, “*pāpa*” o “*pappa*”, “*naenia*” (“*elegia, canto funebre*”) per esprimere rispettivamente “*bere*”, “*mangiare*”, “*ninna nanna*” nel *baby talk*.³⁵

2.1 La denominazione

Baby talk non è l’unico termine per indicare tale fenomeno. Nella linguistica moderna appaiono le prime descrizioni dettagliate del *baby talk* intorno alla metà del XX secolo. Da allora, numerosi psicologi e linguisti s’interessarono alla sua natura assegnandogli nomi diversi. Dapprima *mother’s speech*, *maternal speech* o *motherese*, che privilegiava la figura materna e che si adoperava anche in italiano, eventualmente veniva tradotto come *maternese*, *mammese* o *lingua materna*; e di seguito *parentese* che prese in esplicita considerazione anche la figura del secondo genitore. Con l’approfondire della

³⁴ I più noti e documentati sono i casi di Victor, ragazzino che ha vissuto per circa 12 anni in isolamento nei boschi dell’Aveyron, e di Genie, rinchiusa e legata in una stanza per i suoi primi 14 anni.

³⁵ FERGUSON, C. A., *Baby talk as a simplified register*, In: C. E. Snow, C. A. Ferguson (a cura di), *Talking to children: language input and acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge 1977, pp. 209-235. Cfr. HERAEUS, W., *Die Sprache der römischen Kinderstube*, In: *Archiv für Lateinische Lexikographie*, 13, 1937, pp. 149-172.; FERGUSON, C. A., *Baby talk in six languages*, In: *American Anthropologist*, 66, 6, parte 2, 1964, pp. 103-114.

ricerca intorno alla questione si ricorse alle espressioni come *caregiver talk*, *caretaker speech* e *nursery talk*, cercando di includere il contributo di maestra, insegnante o bambinaia (oggi diremmo babysitter), si ricorse alle espressioni *fatherese* e *siblingsese* per includere rispettivamente anche quelli del padre o dei fratelli, per arrivare successivamente all'espressione neutra *child-directed speech* o *infant-directed speech*, ovvero *linguaggio indirizzato / rivolto ai bambini*. Queste ultime previdentemente non riflettono la figura del parlante, ma il suo ascoltatore: il bambino (perché il parlante può essere rappresentato da chiunque, non solo dai genitori o da chi si prende cura del bambino). Forse per questo motivo sembrano essere attualmente le più diffuse. Tuttavia, nessuna delle due pare risultare perfetta poiché non priva delle limitazioni. Se all'inizio si cercava di denominare una varietà evidenziando *chi la produce*, applicando man mano degli ampliamenti semantici a tale denominazione e quindi modificandola, e se successivamente si preferiva enfatizzare *a chi si parla*, ne deriva che nessuna delle espressioni sia puntata alla *varietà medesima*, con la visione dei suoi tratti caratteristici e senza la distinzione tra chi avvenga lo scambio comunicativo.

Nel titolo del presente lavoro è inserito un altro termine usato tradizionalmente dai linguisti e psicologi. Il termine *baby talk*, portato anche in italiano e alcune volte tradotto come *linguaggio infantile* o *bambinesco*, non risolve completamente il problema menzionato, ma offre una soluzione adeguata. Da un lato, questo termine solleva ambiguità in quanto, soprattutto nell'uso comune, viene interpretato come "linguaggio prodotto dai bambini", dall'altro lato, e sarà il motivo per cui l'uso di questo termine è diffusissimo anche al livello scientifico, viene interpretato come "linguaggio da bambino", il che offre una gamma dei possibili significati e quindi dei campi di ricerca.³⁶ Più chiaramente, è il bambino che emette un qualche cosa che possa essere chiamato *baby talk*, ma sono gli adulti che usano il *baby talk* rivolgendosi ai bambini come chiunque che parli in una maniera simile a "come se fosse bambino" – a prescindere dall'età dell'interlocutore o dalla situazione comunicativa. Per questo motivo anche in questa tesi si ricorrerà prevalentemente a quest'ultima denominazione (da ora in avanti BT), tranne che nei momenti in cui risulterebbe stilisticamente inopportuno e nei momenti che mirano a dare un particolare rilievo alla figura o del parlante o dell'ascoltatore.

³⁶ I linguisti semplicemente adottano, senza ulteriori spiegazioni, uno dei significati esposti di *baby talk*.

2.2 La definizione

Parallelamente come la denominazione del fenomeno diventava sempre più inclusiva per quanto riguarda la figura dei possibili parlanti e ascoltatori, nascevano le nuove definizioni che sembravano essere meno specifiche, o meglio, più ampie.

Tra i primi ad assegnare una definizione si segnala Ferguson, il quale definì il BT come “modi speciali di parlare con i bambini che si distinguono più o meno sistematicamente dalla forma più ‘normale’ del linguaggio usato in una normale conversazione tra gli adulti”³⁷ oppure come “qualsiasi forma speciale di un linguaggio che è considerata da una comunità di parlanti come *primariamente* appropriata per parlare con i bambini e che, generalmente, non è considerata il normale uso adulto della lingua”.³⁸

Brown riprende la definizione di Ferguson sostenendo che si tratta di un registro semplificato, di solito rivolto alle persone che non si considerano capaci di capire il normale linguaggio adulto. Aggiunge che il BT non si realizza nel caso delle persone tra cui non è stabilito un rapporto e che viene adoperato, invece, con chi ispira l'affezione, tenerezza ed intimità.³⁹

Se all'inizio il BT venne descritto come linguaggio della madre rivolto ai bambini, cioè se l'uso primario di tale linguaggio era rivolgersi all'infante come destinatario esclusivo, ora stiamo di fronte ad un registro utilizzabile in altri contesti, con altri parlanti e con altri destinatari: parliamo degli usi secondari del BT. Ad esempio vi appartengono le situazioni in cui un adulto parla con gli animali; un adulto parla con le piante; un adulto parla all'altro scherzando, giocando o cercando di convincerlo ad agire in un certo modo; un adulto si rivolge ad uno straniero che è nella fase di apprendimento della lingua; un adulto parla con un anziano; un adulto parla con una persona afflitta da una malattia (ad es. portatori di Sindrome di Down); un bambino grande parla con un bambino piccolo; si vuole imitare il linguaggio dei bambini;

³⁷ FERGUSON, C. A., *Baby talk as a simplified register*, cit., p. 209. (trad. nostra)

³⁸ FERGUSON, C. A., *Baby talk in six languages*, cit., p. 103. (trad. nostra, enfasi nostra)

³⁹ BROWN, R., *Introduction*, In: C. E. Snow, C. A. Ferguson (a cura di), *Talking to children: language input and acquisition*, cit., pp. 1-27.

nell'interazione intima tra gli innamorati.⁴⁰ Va menzionato, comunque, che il BT non appare in un'unica forma, identica per tutte le situazioni. Piuttosto ognuna delle situazioni elencate è determinata da un grado d'*infantilità* (babyishness) che di seguito determina la misura in cui si manifestano le caratteristiche del BT.⁴¹ In alcuni casi, gli studiosi parlano delle varie realizzazioni del BT dandogli a loro volta le proprie denominazioni, ad es. *pet talk* per parlare con gli animali, *foreigner talk* per parlare con gli stranieri o *love / lover talk* che si utilizza tra gli innamorati.

Il BT, dunque, non rappresenta un corpus unitario e invariante in ogni situazione, ma si modifica nel contesto concreto dell'interazione, in base ai numerosi fattori situazionali o sociali. In ogni caso, l'uso primario del BT è quello rivolto al bambino da parte dell'adulto ed è quello di cui ci occuperemo maggiormente.

2.3 Il baby talk – linguaggio rivolto ai bambini

2.3.1 Gli elementi costitutivi del baby talk

Secondo Ferguson, il BT si serve di almeno tre tipi di elementi costitutivi:

- fenomeni intonazionali e paralinguistici ricorrenti sia nel linguaggio normale che nel BT;
- morfemi, parole e costruzioni modificati del linguaggio normale;
- un insieme di elementi lessicali peculiari del BT.⁴²

Dagli elementi costitutivi potremmo concludere che non si trattasse di niente di rivoluzionario, niente che si distaccasse notevolmente dall'uso normale – ed avremmo ragione. La peculiarità del BT non consiste tanto nel suo materiale, ma in come esso viene maneggiato. Forse per questo motivo, quando si chiede ad un genitore come parla con suo figlio, spesso ci risponde di rivolgersi a lui ugualmente come a tutti gli altri, al massimo ammette di evitare alcuni temi. Eppure, ascoltando la radio e cambiando frequenze con lo scopo di selezionare una determinata stazione, ci occorre un attimo – a

⁴⁰ *Ibidem.*; FERGUSON, C. A., *Talking to Children: A Search for Universals*, In: *Universals of Human Language*, I, Stanford University press, Stanford 1978 (2^a edizione, In: *Lust and Foley*, 2004, pp. 176-189).

⁴¹ FERGUSON, C.A., *Talking to Children: A Search for Universals*, cit., pp. 176-189.; SAVOIA, L. M., *Grammatica e pragmatica del linguaggio bambinesco (baby talk): La comunicazione ritualizzata in alcune culture tradizionali*, CLUEB, Bologna 1984, pp. 13-15.

⁴² FERGUSON, C. A., *Baby talk in six languages*, cit., p. 105.

volte anche meno del tempo necessario per ascoltare una frase – per riconoscere una trasmissione di cronaca, un sermone, un programma interrotto dalla pubblicità o una trasmissione dedicata ai bambini. Nell'uso non è soltanto il contenuto semantico che cambia, ma anche lo schema fonologico e sintattico, la scelta lessicale e la forma del discorso. Ovviamente, come ricorda Ferguson, gli elementi lessicali del BT possono essere incorporati nel linguaggio degli adulti (da ora in avanti LA) o, al contrario, il normale LA può essere realizzato con l'intonazione propria del BT.⁴³

2.3.2 Il baby talk – il registro semplificato?

Ferguson presenta il BT come un *registro semplificato*.⁴⁴ Le sue caratteristiche linguistiche sono motivate, secondo lo studioso, dalle principali tendenze funzionali, quali la semplificazione, la chiarificazione e l'espressività. Le singole caratteristiche, realizzate attraverso i vari processi, possono soddisfare più di una sola tendenza funzionale.

Tra i più diffusi *processi di semplificazione* nel BT sono quelli fonologici. Vi appartiene la riduzione delle strutture di parole ad un numero limitato di alcune forme preferite, dette canoniche, cioè la tendenza ad una strutturazione sillabica tipica consonante-vocale;⁴⁵ la sostituzione dei suoni più difficili, complessi e marcati da suoni più facili, semplici e meno marcati; vari processi assimilatori o di cancellazione come quelli dell'armonia vocalica o consonantica.⁴⁶

Quando ci capita da ascoltatori di non aver capito quello che ci avevano riferito e chiediamo al parlante di ripetere, egli può ridire quanto detto più piano, pronunciare con più attenzione, completare le ellissi della sua espressione originale di elementi mancanti, eventualmente usare altre parole per evitare l'ambiguità. Alcuni di questi processi e non solo, detti *processi di chiarificazione*, sono riscontrabili anche nel BT. Tra questi spicca decisamente la ripetizione. Le parole, frasi nominali, frasi verbali e proposizioni vengono ripetute in una maniera molto estesa che non si può osservare nel LA. Un altro processo di chiarimento tipico del BT è l'esagerazione del contorno

⁴³ FERGUSON, C. A., *Baby talk as a simplified register*, cit., pp. 209-235.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ Ad es. CV (ma, pa) e la reduplicazione in forme CVCV (mama, papa), CVCCV (mamma, pappà, ninna, nanna, cacca). Altre forme sillabiche frequenti in italiano: V (a-mo), VC (en-te), CCV (gra-no), CVC (man-to), CCCV (spre-mo).

⁴⁶ FERGUSON, C. A., *Baby talk as a simplified register*, cit., pp. 209-235.

intonativo⁴⁷ che avviene principalmente attraverso l'estensione della gamma tonale all'interno degli intervalli. In più, possiamo osservare un insieme di processi fonologici che portano ad un discorso lento. Mentre nel LA tale fenomeno ha spesso funzione di dare un maggiore rilievo, nel BT il rallentamento ha soprattutto lo scopo di chiarificazione. Questo rallentamento può essere realizzato per esempio fornendo l'elemento eliso, tramite la separazione delle vocali fuse, l'aumento dell'intensità degli accenti. Inoltre, notiamo anche una specie di rafforzamento segmentale che aumenta la salienza percettiva di certe consonanti o vocali grazie all'allungamento, geminazione o altri cambiamenti di tipo qualitativo.⁴⁸

Per quanto riguarda i *processi espressivi*, un aspetto tipico è quello dell'uso di diminutivi o vezzeggiativi, formati maggiormente attraverso i suffissi, e degli ipocoristici.⁴⁹ Il loro uso è comune anche nel LA, ma nel BT è molto più frequente. Si noti che a differenza dal LA, nel BT i diminutivi non possono sfociare nei peggiorativi.

Un altro esempio evidente dei processi espressivi consiste nel tono più alto.⁵⁰ Secondo Garnica, esso ha l'origine probabilmente nell'adattamento alla frequenza fondamentale più alta del bambino, dovuta alle dimensioni più piccole e forme diverse dell'apparato fonatorio, cavità, corde vocali e così via.⁵¹ Inoltre, il tono più alto corrisponde alla sensibilità percettiva del bambino, il quale immediatamente (dopo qualche giorno dal parto) riesce a distinguere le differenze d'intonazione e presta maggiore attenzione al tono più alto. I genitori, di seguito, usano il tono più alto per attirare la sua attenzione. Questo tratto prosodico, dunque, contribuisce notevolmente alla possibilità del bambino di identificare quale discorso sia rivolto a lui. Peraltro, il tono più alto può servire per dare le prime indicazioni sulla struttura grammaticale dell'enunciato: i confini delle parole sono più chiari, false partenze e interruzioni sono ridotte e il contorno intonativo insieme all'allungamento delle vocali sottolinea la posizione degli accenti primari nel linguaggio dell'adulto.⁵²

⁴⁷Per il contorno intonativo s'intende una sequenza dei toni alti e bassi, cioè l'andamento dell'intonazione. Ad esempio, il punto interrogativo indica un contorno intonativo molto ascendente, il punto indica un contorno molto discendente, la virgola indica un contorno ascendente, il punto e virgola indica un contorno discendente e il trattino indica un contorno costante.

⁴⁸ FERGUSON, C. A., *Baby talk as a simplified register*, cit., pp. 209-235.

⁴⁹ *Ibidem*.

⁵⁰ *Ibidem*.

⁵¹ *Ibidem*. Cfr. GARNICA, O. K., *Some characteristics of prosodic input to young children*, Ph.D. thesis, Stanford University, Stanford 1975.

⁵² FERGUSON, C. A., *Talking to Children: A Search for Universals*, cit., pp. 176-189.

Come abbiamo potuto osservare, la semplificazione si può avvertire solo in alcuni aspetti del registro. Negli altri aspetti notiamo processi che non contribuiscono in alcun modo alla chiarificazione o alla semplificazione. Ne è un esempio l'uso dei diminutivi e degli ipocoristici che hanno le forme sicuramente più complesse delle corrispondenti forme non espressive. Ed infatti lo stesso Ferguson, riferendosi al termine "registro semplificato", è il primo a segnalarlo.⁵³ Questo termine, cioè, va trattato con cautela. In ogni caso, è interessante fare un confronto con la posizione di Brown che descrive la natura del BT in un modo leggermente diverso. Egli sostiene che i processi di semplificazione derivano dal desiderio di comunicare, di farsi capire, e – forse – dall'intenzione di insegnare il linguaggio al bambino. Nello stesso momento, questi propositi sembrano essere identici con quelli dei processi di chiarificazione. Intanto, possiamo stabilire un duplice scopo dei processi espressivi: esprimere l'affetto e attirare l'attenzione del bambino. Quindi Brown suggerisce che il BT abbia due componenti principali, la prima di comunicazione / chiarificazione e la seconda espressivo-affettiva. Egli subito rende evidente come una delle componenti risulta mancare in alcuni casi dell'uso secondario del BT.⁵⁴ Ad esempio, nel foreigner talk non è presente la componente espressivo-affettiva (è impensabile chiedere ad uno straniero se sia arrivato con la "macchinina" o se ha bisogno di andare a fare la "cacchina", perché significherebbe insultarlo) e nel love talk, pet talk o parlando con le piante di certo non si vuole insegnare il linguaggio. Vi rimane, comunque, l'intenzione di comunicare e farsi capire.

Brown riassume che il BT viene adoperato con il bambino per due motivi principali. Egli ancora non possiede una competenza linguistica completa e per questo motivo si pensa che sia necessario o utile semplificare e chiarificare il linguaggio. Inoltre, il bambino attira l'affetto e ciò si vuole esprimere anche linguisticamente.⁵⁵

2.3.3 Qual è l'origine del baby talk?

In un certo senso, la risposta a questa domanda sembra banale. Il BT proviene dal normale linguaggio adulto – abbiamo visto che i suoi elementi costitutivi non sono tanto diversi da quelli del LA, insomma che più o meno si tratta del LA modificato da vari

⁵³ FERGUSON, C. A., *Baby talk as a simplified register*, cit., pp. 209-235.

⁵⁴ BROWN, R., *Introduction*, cit., pp. 1-27.

⁵⁵ *Ibidem*.

processi menzionati sopra. Molti linguisti, infatti, hanno cercato di identificare questi processi e di inserirli in una cornice di regole. Per esempio, si cercò di spiegare perché in inglese la parola del LA “stomach” nel BT diventa “tummy”. Mentre il gruppo consonantico iniziale si riduce ad una sola consonante, quello finale scompare e la vocale finale rimasta viene sostituita dal tipico suffisso –y, creando così un diminutivo. Questa è una regola generale, tramite cui si spiega la forma di molte parole appartenenti al lessico del BT in inglese. Molte, ma non tutte – questo vale per qualsiasi regola con cui si è provato a far derivare il BT dal LA.⁵⁶ Se alcune forme del BT, almeno inizialmente, derivano dal LA, l’importante è domandarsi che cosa abbia guidato (non regolato) il formarsi delle derivazioni. Per esempio, ci sono molte regole che s’impiegano nella semplificazione dei gruppi consonantici, quindi le nuove forme sono più semplici di quelle originarie. Ma più semplici per chi? Ovviamente, per il bambino. Come ne possiamo essere sicuri? Non perché sia una regola, ma perché il bambino stesso aveva creato questa forma, cercando di imitare il linguaggio dell’adulto, e l’adulto l’adottò.⁵⁷ In altre parole, la semplificazione è guidata dal bambino. Se la risposta alla domanda iniziale ci sembrava banale, ora arriviamo ad una risposta paradossale: il linguaggio degli adulti rivolto ai bambini deriva dal linguaggio dei bambini rivolto agli adulti. A questo proposito, alcuni linguisti parlano dell’adattamento e della responsività.

2.3.3.1 L’adattamento e la responsività

Nella fase verbale dell’apprendimento della conversazione, l’adulto si pone sempre come modello per il bambino, interagendo con le sue capacità man mano che esse si manifestano. In modo cioè del tutto spontaneo, l’adulto propone una struttura linguistica che ritiene adatta al bambino, la usa con una certa frequenza fino a quando il bambino dà segno di averla appresa. Una volta appresa, l’adulto ne propone alcune nuove e così innalza progressivamente il livello d’uso della lingua da parte del bambino. L’adulto non è consapevole di questo processo, ma in realtà “tende a cogliere nel bambino tutti i segnali della comprensione e a rilevare la sua capacità di ripetere la struttura e poi di riutilizzarla autonomamente in altre situazioni”.⁵⁸

⁵⁶ *Ibidem.*

⁵⁷ *Ibidem.*

⁵⁸ ZUCCHERINI, R., *Conversazione e interazione: adulto e bambino nella relazione educativa*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1991, p. 65.

Quest'operazione è detta *adattamento*: l'adulto adatta il suo modo di adoperare i codici comunicativi a quelle che ritiene le capacità del bambino. L'adattamento avviene a vari livelli.⁵⁹ Al *livello prossemico-gestuale* l'adulto tende ad aumentare i segnali di rassicurazione e d'incoraggiamento, come anche le espressioni autoritarie (ad es. per sgridare), in più fa un uso maggiore dei linguaggi gestuali e corporei. Al *livello ritmico-tonetico*, l'adulto tende ad usare un tono di voce particolare che accentua l'intonazione e che acquisisce una carica affettiva, in più tende a rallentare ritmicamente la frase e scandire le parole per arrivare alla chiarezza tonale e frasale. Al *livello fonetico*, l'adulto cerca di evitare i fonemi e i nessi più complessi per la pronuncia infantile. Alcune volte si serve persino delle riduzioni delle parole che ne facilitano la pronuncia (ad es. "mela" per "caramella"). Al *livello lessicale*, l'adulto usa un vocabolario limitato, abbastanza concreto e quasi esclusivamente collegato alle esperienze quotidiane del bambino. L'adulto contemporaneamente, dimostrando l'entusiasmo e la soddisfazione per le abilità nuove, incoraggia ulteriori usi lessicali che scopre nel bambino. Al *livello morfosintattico*, si ricorre alle strutture semplici che verranno ampliate solo con il passare del tempo.⁶⁰

L'adattamento ideale è condizionato dalla *sensibilità* dell'adulto, perché tocca a lui sintonizzarsi. Il modello positivo di adattamento è quello in cui il linguaggio dell'adulto è sempre appena più avanti di quello del bambino, costituendone l'area di sviluppo potenziale, di cui si è già parlato in relazione a Vygotskij. Al *livello conversazionale* "l'adulto offre un modello più o meno ricco di articolazione dell'argomentazione, nel momento in cui non si limita a dare disposizioni o a fare domande, ma giustifica ed argomenta le proprie affermazioni e persino le proprie richieste di informazioni o di azione".⁶¹

Orsolini riassume quali sono le due direzioni in cui l'adulto svolge il suo ruolo dell'adattamento. In primo luogo, l'adulto riorganizza i contenuti introdotti dal bambino in interventi più complessi di quelli che saprebbe fare il bambino da solo. In secondo luogo, riprende, chiarisce e amplia il contenuto dell'intervento infantile, utilizzandone gli elementi in un contesto linguistico più sviluppato.⁶² Comunque, va menzionato che

⁵⁹ *Ibidem.*

⁶⁰ *Ibidem.*

⁶¹ *Ivi*, p. 66.

⁶² *Ivi*, pp. 66-69. Cfr. ORSOLINI, M., *Guida al linguaggio orale*, Editori Riuniti, Roma 1988.

ogni passo in avanti iniziato dall'adulto deve tener conto dei contenuti esperienziali sui quali il bambino applica la propria riflessione.

Quando l'adattamento si fissa in forme stereotipiche, assume il carattere di un linguaggio speciale, baby talk appunto. Tale linguaggio ha una grande efficacia all'interno del piccolo gruppo adulto-bambino, è facilmente assimilabile dal bambino, ma non si deve trattare di un modello rigido che non offre alcuna possibilità di sviluppo. L'adattamento cioè non deve essere eccessivo, privo di un modello di sviluppo da parte dell'adulto, altrimenti il bambino potrebbe essere – al contrario – attardato.⁶³

Il linguaggio degli adulti è definito *responsivo* se è “contingente e semanticamente correlato al precedente enunciato del bambino o ai suoi tentativi di comunicazione”.⁶⁴ Sono, dunque, comportamenti responsivi quelli che ripetono o sviluppano quanto detto precedentemente dal bambino; interpretano suoni o parole pronunciate poco chiaramente; somministrano etichette verbali degli oggetti a cui è data l'attenzione di entrambi, adulto e bambino.⁶⁵

In altre parole, l'abilità del bambino nell'imitare la persona che si occupa di lui costituisce un fatto importante. Di certo, però, non è soltanto il bambino ad imitare. È la persona che se ne prende cura che deve adattare il suo comportamento, prima di tutto per facilitare lo sviluppo cognitivo del bambino e anche per organizzare le prime situazioni ottimali di apprendimento. Secondo Papoušek e Papoušek, non c'è dubbio che la madre sia la persona più preparata a questo ruolo per motivi biologici e per la sua motivazione sociale e culturale. Tra l'altro ce lo dimostra subito dopo il parto con la sua accresciuta prontezza ad imitare l'espressione del viso, i suoni vocalici o i movimenti del bambino e mostrandogli che il comportamento ha ottenuto gli effetti che egli si aspettava. Questa imitazione avviene attraverso attività che hanno luogo nella zona intorno alla bocca, al naso e agli occhi – come qualsiasi nuovo pattern comportamentale del neonato. Si ammette, comunque, che una simile prontezza si può osservare nei padri

⁶³ ZUCCHERINI, R., *Conversazione e interazione: adulto e bambino nella relazione educativa*, cit., p. 66.

⁶⁴ TOMA, CH., *Responsività nella comunicazione tra genitore e bambino con Disturbo Specifico di Linguaggio*, tesi di dottorato, tutor: M. Orsolini, Facoltà di Medicina e Psicologia dell'Università degli studi di Roma “La Sapienza”, a.a. 2011/2012, p. 14. Cfr. GIROLAMETTO, L., WEITZMAN, E., WIGS, M., PEARCE, P. S., *The relationship between maternal language measures and language development in toddlers with expressive vocabulary delays*, *American Journal of Speech–Language Pathology*, 8, 4, 1999, pp. 364-374.

⁶⁵ *Ibidem*.

o negli estranei, tuttavia in una misura minore.⁶⁶ L'interazione, dunque, si avvia con l'imitazione, ma non con quella da parte del bambino, ma con quella da parte dell'adulto che anche tramite l'imitazione si adatta al bambino.

La diade adulto-bambino, naturalmente, pone dei problemi nell'apprendimento delle regole conversazionali, linguistiche e comunicative. Ovviamente si possono menzionare le difficoltà di comprensione reciproca causate dal diverso grado di padronanza dei codici, ma anche quelle dovute al diverso significato attribuito ai vari segni. Il bambino cerca di organizzare e sistematizzare i segni dando loro significati diversi secondo la fase che sta vivendo. Si può fare l'esempio della parola "mosca" che per molti bambini in un primo momento indica tutti gli insetti, di seguito solo quelli volanti, dopo solo quelli volanti che non sono "zanzara" e così via.⁶⁷ Questa polisemia del segno infantile e i vari slittamenti di significato creano l'ambiguità che ostacola la relazione tra l'adulto e il bambino nel caso in cui il primo non affronti il bambino con l'attenzione e con lo sforzo di ascoltare i suoi messaggi. Il bambino altrimenti può sentirsi non accettato come un interlocutore a pieno titolo, cioè un possibile autore-mittente, ma solo come ricevente, un semplice soggetto da assistere o custodire, e la relazione s'impoverisce. Lo stesso accade nel momento in cui il bambino come interlocutore viene squalificato dopo aver fatto una proposta comunicativa non accolta dall'adulto che invece preferisce cambiare l'argomento, dare una risposta tangenziale, usare un linguaggio incoerente, incomprensibile, astruso o ironico.⁶⁸ Ad esempio,

Sofia: *Mamma, come fanno i bambini a uscire dalla pancina?*

Madre: *Su, ora è tardi, anche gli occhioni di Sofia devono dormire.*

In sintesi, il bambino deve essere convinto che il suo comportamento interessa all'adulto, che egli sarà il suo oggetto di attenzione che stimolerà una risposta da parte dell'adulto, e che val la pena, da parte sua, prestare attenzione alla risposta dell'adulto. Schaffer sostiene che nel comportamento dell'adulto nei confronti del bambino non solo è importante *il quando*, ma anche *il come*.⁶⁹

⁶⁶ PAPOUŠEK, H., PAPOUŠEK, M., *Cure materne e inizio dello sviluppo cognitivo: considerazioni psicobiologiche*, In: *L'interazione madre-bambino: oltre la teoria dell'attaccamento*, Franco Angeli Editore, Milano 1984, pp. 137-138.

⁶⁷ ZUCCHERINI, R., *Conversazione e interazione: adulto e bambino nella relazione educativa*, cit., pp. 66-69. Cfr. CAVALLINI BERNACCHI, E., *A parlare si può insegnare*, Fabbri, Milano 1977.

⁶⁸ ZUCCHERINI, R., *Conversazione e interazione: adulto e bambino nella relazione educativa*, cit., pp. 66-69.

⁶⁹ SCHAFFER, H. R., *I primi stadi dello sviluppo interattivo*, In: *L'interazione madre-bambino: oltre la teoria dell'attaccamento*, Franco Angeli Editore, Milano 1984, p. 64.

2.3.4 Il baby talk esiste in tutte le lingue?

L'analisi cross-culturale del registro utilizzato con i bambini è iniziata nel 1964, quando Ferguson pubblicò i suoi studi intorno a 6 lingue appartenenti ai gruppi linguistici diversi - inglese, spagnolo, arabo, marathi, ghiliaco e lingua comanche.⁷⁰ In tutte le lingue egli trovò delle modifiche fonologiche, morfologiche, lessicali e la sintassi semplificata nel linguaggio rivolto ai bambini. Successivamente affermò che “in ogni società umana le persone modificano il loro linguaggio normale parlando con i bambini molto piccoli”,⁷¹ un dato sostenuto da molti.

Tuttavia, vi sono alcuni studiosi che pretendono di confutare l'universalità del BT. Ad esempio, mentre Ferguson⁷² considera il tono più alto (per lui il tratto espressivo più tipico del BT) essere universale, Ratner e Pye avvertono che i parlanti della lingua k'iche',⁷³ rivolgendosi ai bambini, non modificano il tono della voce. L'esistenza del BT nella lingua k'iche' comunque viene da loro confermata.⁷⁴

Un esempio più marcato contro l'universalità del BT viene da un piccolo numero di lingue / società, in cui le madri non sembrano utilizzare un registro speciale nel parlare con i loro figli, o non sembrano parlare con loro affatto (lingue kaluli e samoana).⁷⁵ Non è chiaro quanta importanza si dovrebbe assegnare a tale realtà nella questione dell'universalità. Secondo Soderstrom, nel caso in cui le proprietà del BT sono simili attraverso una varietà di culture e lingue, è legittimo supporre che esse siano in qualche modo importanti. L'universalità del BT, tuttavia, non significa necessariamente che i suoi effetti siano uguali in tutte le lingue / società in cui viene utilizzato.⁷⁶

È il BT quindi un universale umano? Ammettiamo che il BT non sia praticato ovunque e che in alcune società i genitori siano scoraggiati dalle attitudini culturali (anche se sembrano essere piuttosto eccezioni). In fin dei conti, se riconosciamo che il fenomeno del BT è geograficamente e culturalmente limitato, potrebbe significare

⁷⁰ FERGUSON, C. A., *Baby talk in six languages*, cit., pp. 103-114.

⁷¹ FERGUSON, C. A., *Talking to Children: A Search for Universals*, cit., p. 183. (trad. nostra)

⁷² FERGUSON, C. A., *Baby talk as a simplified register*, cit., pp. 225-226. (trad. nostra)

⁷³ La lingua k'iche' è la lingua nativa dell'omonimo gruppo indigeno appartenente al gruppo etnico dei Maya.

⁷⁴ RATNER, N. B., PYE, C., *Higher pitch in BT is not universal: acoustic evidence from Quiche Mayan*, In: *Journal of Child Language*, 11, 3, Cambridge University Press, 1984, pp. 515-522.

⁷⁵ OCHS, E., SCHIEFFELIN, B., *Language socialization: an historical overview*, In: *Encyclopedia of language education*, 2^a ed., 8, 2008, pp. 3-15.

⁷⁶ SODERSTROM, M., *Beyond babytalk: Re-evaluating the nature and content of speech input to preverbal infants*, In: *Developmental Review*, 27, 2007, pp. 514-516.

semplicemente che le culture sono molto diverse nelle loro opinioni sulla genitorialità appropriata e che queste attitudini diverse portino a varie interazioni tra madre e bambino e così anche a un linguaggio diverso cui i bambini vengono esposti. Nella nostra cultura vediamo il bambino come l'oggetto d'interazione che riceve un grande input linguistico. Nella nostra cultura, il linguaggio indirizzato ai bambini assume il carattere del BT. Indubbiamente, ricorda Dewar, il BT è soggetto alle differenze culturali e individuali. Lo stesso, però, si può affermare anche su altre pratiche genitoriali – come l'allattamento al seno – considerate universali umani.⁷⁷

2.3.5 Le caratteristiche generali del baby talk

Prima di trattare alcune caratteristiche generali del BT nei sottocapitoli successivi, vediamo la classificazione delle caratteristiche generali proposta da Baron:

- caratteristiche fonologiche e prosodiche
 - tono più alto,
 - gamma di frequenze più ampia,
 - velocità del discorso più lenta,
 - chiara enunciazione,
 - enfasi su una o due parole in una frase,
 - pronuncia particolare di singole parole;
- caratteristiche lessicali
 - sostituzioni,
 - diminutivi,
 - parole semanticamente inappropriate,
 - uso di forme inesistenti;⁷⁸
- caratteristiche sintattiche
 - uso di nomi al posto di pronomi,

⁷⁷ DEWAR, G., *Baby communication: Has natural selection wired your brain for baby talk?*, In: *Parenting Science*, data dell'ultima modifica 2/14. [2-2-2015] URL: <http://www.parentingscience.com/baby-communication.html>.

⁷⁸ Con le forme inesistenti s'intendono parole coniate dall'adulto o dal bambino stesso.

- uso del plurale al posto del singolare,
 - intenzionale utilizzo sgrammaticato,
 - maggiore utilizzo grammaticalmente corretto,
 - frasi grammaticalmente più semplici,
 - frasi brevi;
- caratteristiche conversazionali
- temi più ristretti,
 - più ripetizioni di proprie espressioni,
 - più frasi interrogative, meno frasi dichiarative,
 - più forme deittiche,
 - fornitura sia della domanda che della risposta da parte dell'adulto,
 - ripetizioni, espansioni e ricomposizioni di espressioni del bambino.⁷⁹

La suddetta classificazione fornisce un quadro ben ordinato ed ha un buon valore informativo. Tuttavia, in generale le categorie delle classificazioni raramente hanno i confini precisi – ciò vale anche per quella di Baron. Per questo motivo si è deciso di organizzare i vari tratti caratteristici in 3 sottocapitoli in cui vennero fuse alcune categorie. Prima per facilitare la lettura e, seconda, per mantenere i necessari collegamenti dove ritenuto utile. Va menzionato che non si tratta di una classificazione alternativa: i confini rimangono fusi, tutto è in relazione.

2.3.5.1 Le caratteristiche fonologiche, prosodiche e paralinguistiche

Gli aspetti prosodici e paralinguistici sembrano essere quelli che maggiormente distinguono il registro del BT da quello utilizzato nella conversazione tra gli adulti. Questo capitolo tratta gli aspetti come il tono, l'accento, la quantità ed alcuni correlati acustici come la frequenza fondamentale, l'intensità e la durata della voce.⁸⁰ Quando

⁷⁹ BARON, N. S., *Pigeon-Birds and Rhyming Words: The Role of Parents in Language Learning*, Center for Applied Linguistics & Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs 1990, p. 22.

⁸⁰ La *durata* è dovuta al tempo impiegato a compiere il gesto articolatorio e percepita come variazione di lunghezza. La *frequenza fondamentale* (F₀, misurata in Hz) è percepita come altezza tonale e corrisponde al numero di aperture e chiusure della glottide durante il passaggio dell'aria fonatoria. La F₀ di un parlato conversazionale è mediamente compresa tra 70 e 150 Hz per una voce maschile, tra 150 e 250 Hz per una voce femminile, tra 250 e 350 Hz per una voce di bambino. Tali differenze sono dovute alla diversa

questi aspetti vengono impiegati per marcare le relazioni lessicali e grammaticali, sono detti prosodici. Quando, invece, vengono impiegati per indicare il carattere emotivo e comportamentale di comunicazione, spesso si parla di aspetti paralinguistici.⁸¹

Le prime ricerche condotte su tali aspetti evidenziarono più che altro il ruolo della componente affettiva trasmessa attraverso i contorni melodici molto variegati ed enfaticizzati. In seguito si scoprì che i bambini piccoli, in presenza del parlato con le caratteristiche melodiche del BT, si dimostravano più attenti e più interessati agli stimoli propostigli dall'ambiente,⁸² dopodiché s'iniziò ad ipotizzare che la presenza di questi aspetti facilitasse ai bambini l'estrazione delle informazioni sulla struttura stessa del linguaggio. Questa ipotesi, conosciuta come *prosodic / phonological bootstrapping* (innesco prosodico / fonologico), suggerisce che le proprietà acustiche contengano informazione circa l'organizzazione sintattica. Recenti ricerche dimostrano che tali indici acustici forniscono al bambino un consistente aiuto nel segmentare il flusso del parlato nelle sue unità costituenti – parole, sintagmi, frasi.⁸³ A ciò contribuisce altrettanto l'allungamento della sillaba finale dell'enunciato.⁸⁴

Anche l'osservatore casuale può notare che il discorso adulto rivolto ai bambini è caratterizzato dall'aumento della complessiva altezza tonale⁸⁵ e dalla preferenza per determinati contorni intonativi. Dal punto di vista della frequenza fondamentale, l'aumento viene notato anche da Gleason.⁸⁶ A questo proposito si vedano le

lunghezza e al diverso spessore delle corde vocali, più lunghe e spesse nell'uomo, più corte e sottili nella donna, ancora più corte nel bambino. L'*intensità* è correlata alla pressione esercitata dall'aria fonatoria sulla glottide e percepita come variazione di volume.

⁸¹ GARNICA, O. K., *Some prosodic and paralinguistic features of speech to young children*, In: C. E. Snow, C. A. Ferguson (a cura di), *Talking to children: language input and acquisition*, cit., pp. 63-88.

⁸² D'ODORICO, L., *Lo sviluppo linguistico*, cit., pp. 101-114. Cfr. PAPOUŠEK, M., BORNSTEIN, M. H., NUZZO, C., PAPOUŠEK, H., *Infant responses to prototypical melodic contours in parental speech*, In: *Infant Behavior and Development*, 13, 4, 1990, pp. 539-545.

⁸³ D'ODORICO, L., *Lo sviluppo linguistico*, Editori Laterza, cit., pp. 101-114.

⁸⁴ *Ibidem*. Cfr. D'ODORICO, L., CARUBBI, S., *Uno studio sulle caratteristiche prosodiche dell'input linguistico in corpora italiani di baby talk: l'allungamento di sillaba di fine enunciato nel parlato materno*, intervento al VI Convegno Internazionale della SILFI, 28 giugno – 2 luglio 2000.

⁸⁵ Il termine usato in inglese è "higher overall pitch"; le traduzioni riscontrate nelle fonti italiane sono "il tono più alto" o "il timbro più alto", anche se nella teoria musicale, acustica e linguistica questi due non sono identici. Il termine "pitch" stesso viene tradotto come "altezza tonale", cioè la sensazione uditiva per la quale i suoni si dispongono su una scala che va da alto a basso; il suo correlato acustico è la frequenza fondamentale. Si noti, che alcuni manuali linguistici adottano il termine inglese. D'ora in poi, riferendoci al termine "higher pitch" si avranno il "tono" o la "frequenza fondamentale" più alti.

⁸⁶ GARNICA, O. K., *Some prosodic and paralinguistic features of speech to young children*, cit., pp. 63-88. Cfr. GLEASON, J. B., *Code switching in children's language*, In: T. E. Moore (a cura di), *Cognitive Development and the Acquisition of the Language*, Academic Press, New York 1973.

figure 1 e 2:⁸⁷ oltre all'aumento della complessiva altezza tonale è evidente la maggiore estensione intonativa del BT rispetto al LA (la madre nella Fig. 1 fa una specie dei salti intonativi). Si noti che nelle 6 lingue esaminate (Fig. 2) si riscontra una minore differenza prosodica tra il BT e il LA paterni rispetto alla differenza prosodica tra il BT e il LA materni.

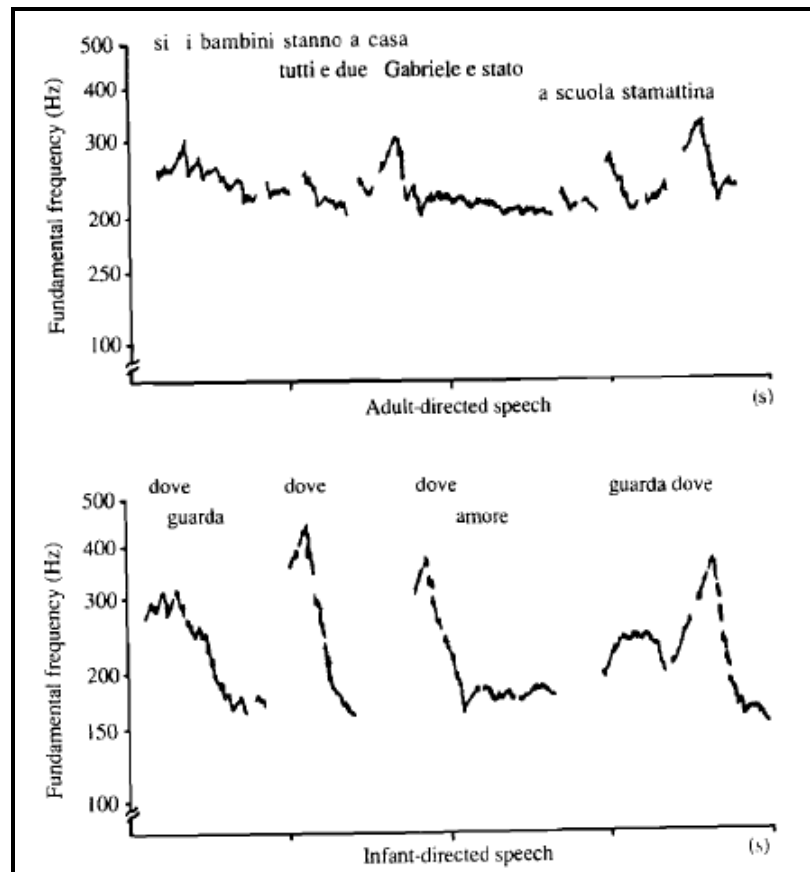


Fig. 1: La F₀ dei contorni discorsivi di una madre italiana che si rivolge ad un adulto (adult-directed speech) e a suo figlio di 1 anno (infant-directed speech).

⁸⁷ FERNALD, A., TAESCHNER, T., DUNN, J., PAPOUŠEK, M., DE BOYSSON-BARDIES, B., FUKUI, I., *A cross-language study of prosodic modifications in mothers' and fathers' speech to preverbal infants*, In: *Journal of Child Language*, 16, Cambridge University Press, 1989, pp. 477-501.

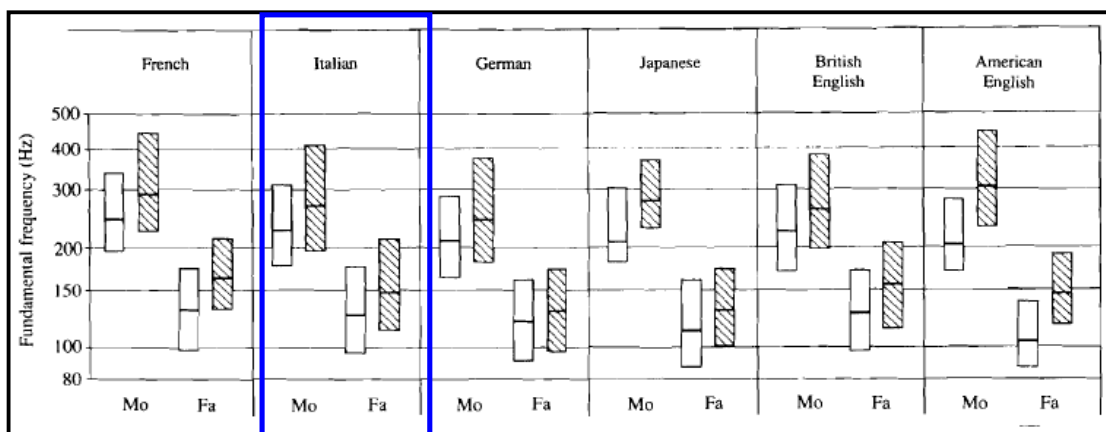


Fig. 2: Comparazione della F_0 media in lingue diverse nei discorsi delle madri (Mo) e dei padri (Fa) rivolti ad un adulto (barra bianca) o ad un bambino (barra rigata). Ogni barra è divisa in parti inferiore e superiore: la prima indica i minimi della F_0 media, la seconda indica i massimi della F_0 media.

Vediamo meglio alcuni aspetti. Garnica sostiene, che il linguaggio indirizzato al bambino è diverso nell'altezza tonale e nell'intonazione da quello rivolto ad altri adulti. Inoltre, ci sono differenze tra il linguaggio adulto indirizzato ai bambini più piccoli e quello indirizzato ai bambini più grandi. Egli, confrontando il discorso della madre ad un altro adulto con quello rivolto al suo bambino, trovò che le madri parlano con un tono di voce più alto con i bambini di due anni che con un adulto o persino con i bambini di cinque anni.⁸⁸ Questo avviene per segnare il messaggio che deve essere capito da un bambino piccolo – un'ipotesi confermata da alcune madri che così cercano di catturare l'attenzione del bambino mentre parlano. Inoltre si osservò un altro modo con cui gli adulti colorano il loro discorso rivolto ai bambini: alcune volte si servono del sussurro, creando così un contrasto con gli enunciati detti con un'intensità maggiore.⁸⁹

Un'altra osservazione riguarda il fatto che le frasi spesso si concludono con un aumento del tono anche quando non si tratta di domande. Infatti, le domande si concludono con l'aumento di tono e richiedono una risposta. Si nota l'intonazione saliente persino nelle frasi imperative, cosa che non avviene nel LA.⁹⁰ Quest'atteggiamento può significare che ci si aspetta che il bambino reagisca, dia una risposta. Insomma, il bambino viene trattato come un vero partner della conversazione. Alcuni studiosi, invece, dimostrano che le madri, rivolgendosi ai bambini molto piccoli, usano l'intonazione crescente nelle frasi interrogative totali, decrescente nelle

⁸⁸ GARNICA, O. K., *Some prosodic and paralinguistic features of speech to young children*, cit., pp. 63-88.

⁸⁹ *Ibidem*.

⁹⁰ *Ibidem*.

interrogative parziali e nelle frasi imperative, invece usano un'intonazione sinusoidale nelle frasi affermative.⁹¹

Alcuni studiosi osservano un maggior numero delle occorrenze dell'accento enfatico e dei cambiamenti tonali all'interno della frase.⁹² Mentre le frasi rivolte agli adulti di solito hanno soltanto un accento principale, le frasi rivolte ai bambini spesso contengono due parole accentate. Accentuando, le madri sottolineano parole importanti che così durano più a lungo e aiutano il bambino ad identificare le parole chiave.⁹³ Questo è particolarmente importante nel caso dei bambini piccoli che normalmente non sono in grado di capire ogni parola: la madre dà un maggiore rilievo agli elementi significativi. Ad esempio, quando spiega al bambino come scomporre un puzzle di legno colorato, ella sottolinea i verbi e i colori, istruendo il bambino "Stacca il pezzo blu". Grewel aggiunge che le frasi più lunghe sono divise nelle sezioni, delle quali ognuna ha un suo contorno tonale completo crescente o decrescente, e che questi contorni vengono spesso ripetuti. Il linguaggio rivolto ai bambini si definisce con il ritmo più lento, con le pause evidenti tra le singole parole e tra i gruppi di parole così come tra le singole frasi.⁹⁴ Neri sostiene che "questi accorgimenti aiutano chiaramente il bambino a segmentare il flusso linguistico, operazione necessaria per comprendere e acquisire le varie unità che lo compongono".⁹⁵

Mentre nel LA "molti suoni vengono 'mangiati' con una conseguente sovrapposizione dei vari indici fonetici",⁹⁶ il BT contiene vocali iperarticolate con caratteristiche acustiche più intense. Così le vocali, soprattutto quelle contenute nelle

⁹¹ SAINT-GEORGES, C., CHETOUANI, M., CASSEL, R., APICELLA, F., MAHDHAOUI, A., et al., *Motherese in Interaction: At the Cross-Road of Emotion and Cognition? (A Systematic Review)*, In: *PLOS ONE*, 8, 10, 2013, p. 3. Cfr. STERN, D. N., SPIEKER, S., MACKAIN, K., *Intonation contours as signals in maternal speech to prelinguistic infants*, In: *Developmental Psychology*, 18, 5, 1982, pp. 727-735.

⁹² GARNICA, O. K., *Some prosodic and paralinguistic features of speech to young children*, cit., pp. 63-88. Cfr. SACHS, J., BROWN, R., SALERNO, R. A., *Adults' speech to children*, In: W. von Raffler-Engel, Y. Lebrun (a cura di), *Baby talk and infant speech*, Swets & Zeitlinger, Lisse 1976.

⁹³ HARRIS, M., COLTHEART, M., *L'elaborazione del linguaggio nei bambini e negli adulti*, il Mulino, Bologna 1998, pp. 47-51.

⁹⁴ GARNICA, O. K., *Some prosodic and paralinguistic features of speech to young children*, cit., pp. 63-88. Cfr. GREWEL, F., *How do children acquire the use of language?*, In: *Phonetica*, 3, 1959, pp. 193-202.

⁹⁵ NERI, A., *L'apprendimento della lingua straniera nell'adulto e l'acquisizione della lingua materna nel bambino*, cit., pp. 30-31.

⁹⁶ *Ivi*, p. 31. Cfr. KUHL, P. K., ANDRUSKI, J. A., CHISTOVICH, I. A., CHISTOVICH, L. A., KOZHEVNIKOVA, E. V., RYSKINA, V. L., STOLYAROVA, E. I., SUNDBERG, U., LACERDA, F., *Cross-language analysis of phonetic units in language addressed to infants*, In: *Science*, 277, 1997, pp. 684-686.

parole piene,⁹⁷ vengono notevolmente allungate. Già nella fase prelinguistica, il bambino è aiutato da queste forme esagerate nell'imparare ad articolare bene le vocali e a formarsi delle categorie mentali dei suoni della sua lingua.⁹⁸

I contorni prosodici, ovviamente, sono influenzati dalle intenzioni della madre. Indubbiamente, i modelli prosodici del BT sono più informativi di quelli del LA, per cui essi forniscono al bambino le indicazioni affidabili circa l'intento comunicativo del parlante, nonostante egli ancora non sia in grado di capire le singole parole. La maggiore informatività del BT rispetto al LA, dal punto di vista prosodico, conferma anche la recente ricerca di Bryant e Barrett.⁹⁹ Gli studiosi hanno coinvolto soggetti della popolazione indigena shuar, ignorante della lingua inglese, e madri di madre lingua inglese. Gli shuar hanno ascoltato i discorsi pronunciati dalle madri americane sia nel BT sia nel LA. I risultati dimostrano che anche un popolo indigeno, non industrializzato e illetterato riesce a stabilire con precisione quale discorso è rivolto all'adulto o al bambino. Inoltre, ed è questo il fatto che adesso ci interessa particolarmente, gli shuar nel BT sono riusciti a stabilire con maggiore precisione l'intenzione comunicativa delle madri americane.¹⁰⁰ È giusto affermare che in molte lingue si usano gli stessi contorni prosodici per trasmettere gli stessi significati.¹⁰¹ Comunque, dalla ricerca menzionata risulta che il BT riesce a disambiguare l'intenzione comunicativa meglio che un normale modo di parlare tra gli adulti e il suo uso rivolgendosi ai bambini piccoli viene così giustificato. Anzi, la prosodia del BT sembra essere cruciale per trasmettere l'affetto e le intenzioni comunicative in maniera non verbale.¹⁰²

Va menzionato che per il linguaggio parlato in generale sono tipiche numerose interruzioni del flusso verbale, dette disfluenze. Si tratta di tutti i momenti di pausa necessari per la pianificazione del discorso del parlante, i quali sono tanto più frequenti

⁹⁷ Parole piene sono dotate di contenuto semantico proprio (sostantivi, verbi, aggettivi, ecc.), a differenza delle parole vuote, dette anche funzionali, dotate di significato grammaticale (articoli, preposizioni, congiunzioni, ecc.).

⁹⁸ NERI, A., *L'apprendimento della lingua straniera nell'adulto e l'acquisizione della lingua materna nel bambino*, cit., pp. 26-35. Cfr. KUHL, P. K., ANDRUSKI, J. A., CHISTOVICH, I. A., CHISTOVICH, L. A., KOZHEVNIKOVA, E. V., RYSKINA, V. L., STOLYAROVA, E. I., SUNDBERG, U., LACERDA, F., *Cross-language analysis of phonetic units in language addressed to infants*, cit., pp. 684-686.

⁹⁹ BRYANT, A. G., BARRETT, H. C., *Recognizing Intentions in Infant-Directed Speech: Evidence for Universals*, In: *Psychological Science*, 18, 8, 2007, pp. 746-751.

¹⁰⁰ Gli studiosi hanno lavorato con 4 intenzioni comunicative: divieto, conferma, avvertenza e conforto.

¹⁰¹ SAINT-GEORGES, C., CHETOUANI, M., CASSEL, R., APICELLA, F., MAHDHAOUI, A., et al., *Motherese in Interaction: At the Cross-Road of Emotion and Cognition? (A Systematic Review)*, cit., p. 3. Cfr. PAPOUŠEK, M., PAPOUŠEK, H., SYMMES, D., *The meanings of melodies in motherese in tone and stress languages*, In: *Infant Behavior and Development*, 14, 1991, pp. 415-440.

¹⁰² *Ibidem*.

quanto maggiore è la durata dell'enunciazione. Si possono individuare le disfluenze fonetiche che interrompono o, in qualche modo, alterano la catena fonica lasciando inalterata la sequenza verbale – tra queste appartengono le pause realizzate per esempio con laringalizzazioni, nasalizzazioni e allungamenti di vocali o consonanti.¹⁰³ Ferguson ricorda, però, che nel BT osserviamo un minor numero delle disfluenze fonetiche rispetto al LA.¹⁰⁴ Un'osservazione logica, se si pensa alla brevità e alla lentezza degli enunciati nel BT, tratti caratteristici affrontati meglio più avanti.

Per quanto riguarda gli aspetti fonologici, vi è preferenza per le forme sillabiche CV e CVC e la reduplicazione CVCV e CVCCV.¹⁰⁵ Si ricorre all'omissione dei suoni che nel LA richiedono un delicato accomodamento nell'articolazione, cioè che sono più complessi, difficili e marcati, o alla loro sostituzione dai sostituti più semplici, più facili da pronunciare o meno marcati.¹⁰⁶ Osserviamo la riduzione dei nessi consonantici e vocalici, eventualmente abbreviazioni, ad esempio “baccio” per “braccio”, “quetto” per “questo”, “pangere” per “piangere”, “tatto” per “gatto”, “cappa” per “scarpa”, “elicotto” per “elicottero”, “tori” per “corri”.¹⁰⁷

Ferguson osserva un'universalità: nel BT vi è la predominanza delle consonanti labiali, apicali¹⁰⁸ e nasali e la tendenza a sostituire o ad omettere le consonanti liquide. Lo sviluppo della vibrante alveolare è particolarmente interessante per i suoi numerosi sviluppi in lingue diverse. In alcune mantiene il luogo dell'articolazione apicale e si riduce in occlusiva ($r > t, d$), in altre conserva la qualità della liquida continua ma si riduce in laterale ($r > l$, ad es. “pelché” per “perché”), appare come semivocale / semiconsonante ($r > j, w$, ad es. “ancoia” per “ancora”), oppure viene omessa (ad es. “fobice” per “forbice”).¹⁰⁹

Tutti questi casi sono il risultato dell'imitazione adulta dell'imperfetta pronuncia infantile. Non è impossibile sentire un genitore che, probabilmente credendo di rendere

¹⁰³ VOGHERA, M., *Lingua parlata*, In: *Treccani.it, Enciclopedia dell'italiano (2010)*. [28-9-2015]
URL: http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-parlata_%28Enciclopedia_dell%27Italiano%29/. Cfr. PETTORINO, M., GIANNINI, A., *Analisi delle disfluenze e del ritmo del dialogo romano*, In: *Italiano parlato. Analisi di un dialogo*, Liguori, Napoli 2005, pp. 89-104.

¹⁰⁴ FERGUSON, C.A., *Talking to Children: A Search for Universals*, cit., pp. 176-189.

¹⁰⁵ *Ibidem.*; BERNINI, G., *Baby talk*, In: *Treccani.it, Enciclopedia dell'italiano (2010)*. [28-9-2015]
URL: [http://www.treccani.it/enciclopedia/baby-talk_\(Enciclopedia_dell'Italiano\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/baby-talk_(Enciclopedia_dell'Italiano)).

¹⁰⁶ FERGUSON, C. A., *Baby talk as a simplified register*, cit., pp. 209-235.

¹⁰⁷ BERNINI, G., *Baby talk*, cit.

¹⁰⁸ Articolazione delle consonanti ottenuta applicando la punta della lingua contro i denti (per es. consonanti postdentali, t, d) o contro le gengive dell'arcata dentaria superiore (consonanti alveolari, per es. l, n, r, s, z).

¹⁰⁹ FERGUSON, C. A., *Baby talk as a simplified register*, cit., pp. 209-235.

la comunicazione con il bambino più facile o semplicemente lasciandosi travolgere dal suo modo di parlare, si adatta al suo modo errato di pronunciare, ad es. si possono avere frasi come “un libo e un docce pel andale in tleno” per “un libro e un dolce per andare in treno”, “il latte è più buono nel òn” per “il latte è più buono nel biberon” o, quando l’adulto parla per il bambino, “all’atilo oggi elo tola” per “all’asilo oggi ero sola”.¹¹⁰ I bambini, insomma, sono una fonte inesauribile delle parole “nuove” – per dimostrarlo basti ricordare il *Dizionario bilingue: italiano-bambinese, bambinese-italiano*.¹¹¹ Le due autrici, con l’aiuto dalle community online di madri, hanno creato questo piccolo vocabolario delle parole più usate dai piccoli bambini fino ai 3 anni circa (Fig. 3).

Ogni prodotto dell’espressione verbale o vocale del bambino, dunque, può essere ripreso dall’adulto e utilizzato in termini del proprio BT. Vale a dire che tale adattamento sembra essere piuttosto dannoso o almeno inutile nel momento in cui il bambino conosce già le etichette corrette degli oggetti e delle azioni, soltanto non è in grado – soprattutto per i motivi fisiologici – di pronunciarle. Quest’atteggiamento dell’adulto non comporta quel benefico stare un piccolo passo avanti, di più contribuisce allo stare dietro rispetto alle capacità del bambino.

¹¹⁰ *Gli errori di pronuncia dei bambini e delle bambine 0-4 anni*, In: Baby Talk – verso una comunicazione amica dei bambini. 3-4-2013 [16-9-2015] URL: <http://www.babytalk.it/wordpress/gli-errori-di-pronuncia-dei-bambini-e-delle-bambine-0-4-anni/>.

¹¹¹ POLLEDRI, D., DEL ROSSO, F., *Dizionario bilingue: italiano-bambinese, bambinese-italiano*, Mondadori, Cles 2012.

P



ITALIANO	BAMBINESE	E IL TUO BIMBO?
PALLA	lalla, pamma, paia	
PALLONCINO	panciolino, pantocino, cino	
PANCIA	panta, ancia	
PANE	pamete, papi, ane	
PANETTIERE	pamete, patempiere	
PANNOLINO	pampalino, cacca, pallolino	
PANTALONI	tampaloni, pataloni, poni	
PANTOFOLE	pantoline, papofole, fofole	
PAPÀ	papo, babba, papai	
PAPERÀ	qua qua, papea, papapa	
PAPPA	gnamgnam, ammamm	
PARLARE	palale	
PARMIGIANO	parmigiato grattugiano, pammigiano	
PAROLACCE	porciolacce	
PASSEGGERO	pagero, paggegero	

ITALIANO	BAMBINESE	E IL TUO BIMBO?
PASSEGGINO	pontegino, peletino, patacino	
PASTA	patta, atta	
PASTICCINO	spatticino, ciccino	
PATATE	atate, tate, pate	
PATATINE	patapine, itine, tine	
PAURA	parua, paua	
PAVONE	pagone	
PAZZO	patto, atto	
PECORA	pecola, beeee, apecaca	
PEDIATRA	piatra, piata, piedrata	
PENE	pisellino, pipino, coda	
PENNA	enna, pienna	
PENNARELLI	penpei	
PENTOLA	penta, pentla	
PER FAVORE	avore	
PER PIACERE	aere, peppaere	
PERA	pea, pela, pia	
PERCHÉ	pecché, purché	
PESANTE	pante, aaante	
PESCA	peca, pecca, peppe	
PESCIOLINO	peciolino, pesse, pino	
PESTO	petto	
PETTINARE	tinae	
PETTINE	bèlline, pùttine	
PIACERE	piacee	

S



ITALIANO	BAMBINESE	E IL TUO BIMBO?
SALATO	insalato	
SALE	ae	
SALTARE	boing, sattare	
SALTO	tatto, satto	
SALUTARE	ciau, ciao	
SAPONE	pone, one, pitone	
SASSO	sciascio, cuchi, saso	
SBAGLIATO	baiato, no-oo	
SBRIGARSI	su!, bigassì	
SCALA	cala	
SCAPPARE	viavia, stappae, cappae	
SCARPE	cappe, scappe, pappe	
SCATOLA	catola	
SCENDERE	giù, nenne	
SCHIFOSO	bleah, chifo, facchifo	
SCHIUMA	chiuma, bolle	

ITALIANO	BAMBINESE	E IL TUO BIMBO?
SCIARPA	sappa, sciappa, aappa	
SCIMMIA	u-u-a-a, imma, simmia	
SCIROPPO	poppo, scioppo	
SCIVOLO	ivolo, scidolo, titolo	
SCOIATTOLO	attolo, cogliattolo, cattolo	
SCOPA	copa	
SCOTCH	cocc	
SCRIVERE	chivee, chivere, scriviare	
SCUOLA	quola	
SCUSA	cuuuu, scua	
SEDERINO	etto, culetto	
SEDIA	seda, tetia, egia	
SENO	tettine, latte, poppine	
SENTIRE	sentie	
SERA	sea, buio	
SERPENTE	persente, serprente, bissia	
SETTE	tette	
SHAMPOO	PELLI, souma, chiuma	
Sì	sci, iiiii, ti	
SIGNORE	gnore, ore, siore	
SLITTA	littia	
SOFFIARE	foffiare, offare, shhhh	
SOGGIORNO	tottonno	
SOLDATINO	sondatino	
SOLDI	tini, sòndi, euri	

Fig. 3: Pagine estratte dal *Dizionario bilingue: italiano-bambinese, bambinese-italiano*.¹¹²

¹¹² Ivi, pp. 70-71 e pp. 82-83.

2.3.5.2 Le caratteristiche morfosintattiche e conversazionali

Anche se le modifiche prosodiche sono importanti, negli anni Sessanta a differenza di oggi, dal punto di vista della ricerca, erano leggermente ombreggiate dagli aspetti sintattici. Ciò era naturale, in quanto la linguistica in quel periodo si concentrava sulla sintassi e prevaleva l'opinione che l'acquisizione del linguaggio era in gran parte innata e indipendente dall'input linguistico. Gli studiosi indicavano la frammentarietà del BT e molte volte la sua natura sgrammaticata, accentuavano la miracolosa capacità del bambino di indurre in qualche modo da questa massa dei dati difficili la corretta grammatica della lingua. Di conseguenza, gli psicolinguisti hanno dimostrato in vari studi e ricerche che il linguaggio rivolto ai bambini consiste nelle frasi più brevi, in minor numero di proposizioni subordinate, minor numero di relazioni grammaticali¹¹³ e in maggior numero delle ripetizioni rispetto al normale LA.¹¹⁴ Analogamente come si è osservata nel comportamento linguistico della prima infanzia, anche nel BT si è osservata l'omissione delle parole funzionali (ad es. articoli definiti e preposizioni) e della copula.¹¹⁵ Perciò si può avere “papà stanco” per “il papà è stanco”.

Un aspetto particolarmente interessante è quello descritto così da Ferguson: “se una lingua ha un sistema flessivo, esso tenderà ad essere sostituito nel linguaggio semplificato [...] da forme non flesse (ad es. il nominativo per i nomi; l'infinito, l'imperativo o la terza persona singolare per i verbi)”.¹¹⁶ Così nell'interazione tra la madre e il figlio si può avere “Giacomino vuole dare un bacino alla mamma?” per “mi vuoi dare un bacio?”. Secondo lo stesso studioso, sono numerose le ipotesi simili che potrebbero rientrare nell'ipotesi generale da lui formulata: “se una lingua ha una categoria grammaticale che comporta chiaramente l'opposizione non marcato – marcato, nel discorso semplificato il termine non marcato tende a essere utilizzato per entrambi”.¹¹⁷

¹¹³ Per le *relazioni grammaticali* s'intendono gli insiemi di elementi che si trovano tutti nello stesso rapporto rispetto al verbo della frase (soggetto, oggetto, oggetto indiretto).

¹¹⁴ FERGUSON, C. A., *Talking to Children: A Search for Universals*, cit., pp. 176-189.

¹¹⁵ FERGUSON, C. A., *Absence of Copula and the Notion of Simplicity: A Study of Normal Speech, Baby Talk, Foreigner Talk and Pidgins*, Conference on Pidginization and Creolization of Languages, Kingston 1968, p. 7. Cfr. BROWN, R., BELLUGI, U., *Three processes in the child's acquisition of syntax*, In: *Harvard Educational Review*, 34, 1964, pp. 138-139.

¹¹⁶ FERGUSON, C. A., *Absence of Copula and the Notion of Simplicity: A Study of Normal Speech, Baby Talk, Foreigner Talk and Pidgins*, cit., p. 9. (trad. nostra)

¹¹⁷ *Ibidem.* (trad. nostra)

Newport e altri¹¹⁸ suppongono che il BT sia linguaggio più semplice del LA per un solo motivo: le frasi sono decisamente più brevi. Secondo loro, il BT è assai intelligibile (un fatto dovuto probabilmente alla lentezza del BT): nella loro ricerca, a causa del farfuglio e a causa del parlare storpiato era impossibile trascrivere solo quattro enunciati su 100. Inoltre, il BT risulta “fermamente ben formato”,¹¹⁹ in quanto su millecinquecento enunciati rivolti ai bambini hanno riscontrato un unico caso di disfluenza.¹²⁰ Gli stessi studiosi sostengono che il BT non sia tanto semplificato rispetto al LA. Questa posizione la basano sul fatto che il BT contiene molte omissioni, un motivo per cui la complessità aumenta in quanto il bambino da solo deve ricostruire gli elementi mancanti. Insomma, la brevità dell’enunciato non significa necessariamente la semplicità.¹²¹ Riassumendo, quando la madre vuole convincere il bambino ad agire in una certa maniera, deve farne la richiesta in modo che il bambino sia in grado di comprendere. Ella si rende conto di avere di fronte un ascoltatore con la capacità di attenzione e di trasformazione limitata. Infatti, parlare piano, chiaramente e l’uso degli enunciati brevi sono vantaggi evidenti per la comprensione da parte di una mente così inadeguatamente consapevole e vagante come quella del bambino. Similmente, la madre crede che una lingua ben formata sia più comprensibile di quella formata male: lo è per lei, indipendentemente dal fatto che lo sia così anche per il bambino.¹²²

Un’altra constatazione è quella riguardo l’uso dei tipi frasali. Mentre nel LA adulto sono le frasi interrogative e imperative nettamente ridotte rispetto alle frasi affermative, nel BT prevalgono le frasi interrogative e nemmeno le frasi imperative ricorrono in misura trascurabile. Nella ricerca effettuata da parte di Newport e altri le corrispettive percentuali erano del 44% e 18% degli enunciati. Infatti, le frasi interrogative e imperative sono anche il mezzo sintattico più adoperato nella richiesta di azione dal bambino. Così, quando il genitore voleva che il bambino mettesse al posto la confezione di succo, preferì usare frasi come “Mettillo lì!” (imperativa), “Dove si mette il succo? (interrogativa parziale ovvero *domanda k*), “Non è che il succo si mette lì?”

¹¹⁸ NEWPORT, E. L., GLEITMAN, H., GLEITMAN, L. R., *Mother, I'd rather do it myself: some effects and non-effects of Maternal speech style*, In: C. E. Snow, C. A. Ferguson (a cura di), *Talking to children: language input and acquisition*, cit., pp. 109-149.

¹¹⁹ *Ivi*, p. 121. (trad. nostra)

¹²⁰ Le *disfluenze testuali* interrompono la sequenza verbale, richiedendo un’operazione di ricostruzione testuale da parte dell’ascoltatore: appartengono a questo tipo le false partenze, le autocorrezioni, le autoripetizioni.

¹²¹ NEWPORT, E. L., GLEITMAN, H., GLEITMAN, L. R., *Mother, I'd rather do it myself: some effects and non-effects of Maternal speech style*, cit., pp. 109-149.

¹²² *Ibidem*.

(interrogativa totale ovvero *domanda sì/no*) alla frase come “Ohi, è cascata la spremuta” (dichiarativa) preferita invece rivolgendosi all’adulto (nell’87% dei casi rispetto al solo 30% nel BT). La frase dichiarativa nel BT tuttavia svolge un ruolo importantissimo – quello del commento circa la situazione circostante. Gli studiosi spiegano la gamma vasta delle forme utilizzate sostenendo che gli enunciati nel BT hanno in comune lo scopo fondamentale di dirigere l’azione del bambino.¹²³ Tocca all’adulto, dunque, usare i mezzi diversi per realizzare lo scopo, diremmo quasi “nascondere” l’intenzione direttiva del genitore. Vale a dire che con il crescere del bambino le frasi direttive hanno la tendenza decrescente, mentre le frasi affermative o il commento hanno la tendenza crescente.¹²⁴ Per quanto riguarda le frasi interrogative, va menzionato che l’adulto non solo fornisce la domanda, ma spesso – e ovviamente soprattutto con i bambini molto piccoli – anche la risposta. Ad esempio, “Dove va messa la bottiglia? In frigo, sì, in frigo”.¹²⁵

Ci sono tre aspetti nel BT che potrebbero avere la funzione dell’insegnamento linguistico: la deissi, l’espansione e la ripetizione.¹²⁶ Con il termine *deissi* si fa riferimento alle espressioni, la cui interpretazione dipende dal contesto situazionale dell’enunciazione. L’enunciato deittico, cioè, è quello che propone un nome al referente per mezzo di una variabile, la cui interpretazione dipende dai parlanti e dalla loro situazione. Ad esempio, “*questo* è il tuo nasino”, “la bambola sta *là*”, “*adesso* facciamo il bagnetto” o “*ecco* il papà”. Si tratta di un’*espansione*, una sorta dell’ampliamento, quando la madre fornisce una versione adulta come risposta al tentativo imperfetto (ad es. distorto o scorciato) del bambino.¹²⁷ Così la madre può rispondere “sì, c’è un libro sul tavolo” appena il bambino dice “libro tavolo”. Si crede che

...le espansioni con cui le madri completano o aggiungono informazioni agli enunciati dei bambini, possano aiutare notevolmente l’acquisizione della sintassi fornendo informazioni o esempi della realizzazione completa e corretta di ciò che il bambino vuole dire. Sembra inoltre che tali espansioni amplino il vocabolario del bambino.¹²⁸

¹²³ *Ibidem.*

¹²⁴ *Ibidem.*

¹²⁵ BARON, N. S., *Pigeon-Birds and Rhyming Words: The Role of Parents in Language Learning*, cit., p. 24.

¹²⁶ NEWPORT, E. L., GLEITMAN, H., GLEITMAN, L. R., *Mother, I’d rather do it myself: some effects and non-effects of Maternal speech style*, cit., pp. 109-149.

¹²⁷ *Ibidem.*

¹²⁸ NERI, A., *L’apprendimento della lingua straniera nell’adulto e l’acquisizione della lingua materna nel bambino*, cit., p. 29. Cfr. SNOW, C. E., *Parlare con i bambini*, In: *L’acquisizione del linguaggio. Studi sullo sviluppo della lingua materna*, Raffaello Cortina, Milano 1991.

È invece una *ripetizione*, quando la madre replica un enunciato o il suo contenuto semantico.¹²⁹ La ripetizione di un proprio intervento, sia essa totale o parziale, ha l'effetto di evidenziare il valore di quello che è stato affermato e di accertarsi che il bambino sia stato ben esposto al messaggio. L'adulto può ripetere non solo le frasi proprie, ma anche quelle del bambino, allo scopo di facilitare la comprensione a se stesso o al bambino. Perfino la ripetizione di espressioni non interamente verbali svolge un ruolo importante: il bambino viene rassicurato sul fatto che comunque si sta ascoltando ciò che dice. Si sta, per così dire, collaborando alla costruzione del discorso.¹³⁰

Le numerose ripetizioni hanno valso al BT la caratteristica di linguaggio ridondante. Queste ultime, però, hanno il pregio di facilitare la comprensione dell'argomento e la memorizzazione dei vocaboli.¹³¹ Un altro scopo della ripetizione, segnalata dal diverso tono espressivo, è quello di dare alle parole il valore di absurdità o incredibilità, come nell'esempio:

Valerio: *Io ce li ho i cani.*
 Maestra: *Davvero? Tu ce li hai i cani? /sa che il bambino non possiede cani/
 E dove ce l'hai i cani?*
 Valerio: *A casa.*
 Maestra: *È vero? E come si chiamano i tuoi cani? Sentiamo.*
 Valerio: *...Non mi ricordo.*
 Maestra: *Non ti ricordi più come si chiamano? Mi sembra un po' strano che non ti ricordi...*¹³²

Generalmente, questa ripresa delle parole del bambino non assume una forma linguistica di stimolo delle capacità del bambino, ma si concentra nel criticarne i contenuti. In certi casi è utile confutare le dichiarazioni infondate del bambino (o riportarle al loro ambito di fantasia), in altri, però, il rifiuto dell'informazione può creare gli effetti di disconferma e quindi di scoraggiare il bambino dall'interazione e dall'ulteriore produzione verbale.¹³³

¹²⁹ NEWPORT, E. L., GLEITMAN, H., GLEITMAN, L. R., *Mother, I'd rather do it myself: some effects and non-effects of Maternal speech style*, cit., pp. 109-149.

¹³⁰ ZUCCHERINI, R., *Conversazione e interazione: adulto e bambino nella relazione educativa*, cit., pp. 97-104.

¹³¹ NERI, A., *L'apprendimento della lingua straniera nell'adulto e l'acquisizione della lingua materna nel bambino*, cit., pp. 26-35.

¹³² ZUCCHERINI, R., *Conversazione e interazione: adulto e bambino nella relazione educativa*, cit., pp. 97-104. Cfr. ZUCCHERINI, R., *Parlare con i bambini*, In: *Cooperazione Educativa*, 11, novembre, 1988.

¹³³ *Ibidem*.

Le costruzioni tipiche nel BT seguono l'ordine sintattico del tipo soggetto-verbo-complemento oggetto, facilitando così l'individuazione dei singoli elementi, soprattutto del soggetto e del verbo. Sembra persino che il bambino utilizzi una specie di "filtro" scegliendo solo quelle frasi che non risultano troppo complesse, le altre vengono ignorate.¹³⁴

Rispetto al LA, secondo Neri, il BT

...si presenta più semplice, con una lunghezza media dell'enunciato¹³⁵ più breve, con un numero inferiore di verbi per proposizione, di proposizioni coordinate e subordinate e di incisi. Le frasi sono formate principalmente da dichiarative, sono chiare e formulate correttamente. Poche le costruzioni a sinistra del verbo principale.¹³⁶

Vediamo che la studiosa, a differenza di quanto sostenuto da Newport e da altri, fa prevalere le frasi dichiarative. Lei stessa, tuttavia, sottolinea il maggior uso delle frasi interrogative dirette e delle frasi imperative "utili per attirare, mantenere e dirigere l'attenzione del bambino, coinvolgendolo meglio nelle varie attività".¹³⁷ Inoltre, nel BT raramente vengono usati i modificatori e i pronomi.¹³⁸

L'omissione dei pronomi è meno evidente in lingue pro-drop, non ci sfugge, però, come essi (e non solo i pronomi soggetto) vengono sostituiti dai nomi. Così si può avere "corri dalla mamma" per "corri da me", "questa è di Franceschina" per "questa è tua", "Samuelino vuole venire con il papà?" per "vuoi venire con me?", "che cosa dice il mio orsacchiotto preferito?" per "(tu) che cosa dici?" o "adesso arriva la mamma" per "adesso arrivo (io)". All'interno di questi esempi vediamo, inoltre, la tendenza di sostituire la prima persona – quando il parlante si riferisce a se stesso (all'io) – e la seconda persona singolare – quando il parlante si riferisce al bambino (al tu) – con la terza.¹³⁹ Quest'ultima sostituzione, secondo Wills, potrebbe aiutare il bambino a imparare il suo nome, a imparare che egli ha un nome.¹⁴⁰ Altrettanto Clark e Clark, i quali hanno già osservato l'uso molto frequente del nome del bambino nel BT, a tal proposito affermano che l'elemento sostituito non deve essere necessariamente il nome

¹³⁴ NERI, A., *L'apprendimento della lingua straniera nell'adulto e l'acquisizione della lingua materna nel bambino*, cit., pp. 26-35. Cfr. SNOW, C. E., *Parlare con i bambini*, cit., p. 108.

¹³⁵ Con la *lunghezza media dell'enunciato* si intende il numero dei morfemi all'interno dell'enunciato.

¹³⁶ NERI, A., *L'apprendimento della lingua straniera nell'adulto e l'acquisizione della lingua materna nel bambino*, cit., p. 29.

¹³⁷ *Ivi*, p. 29-30.

¹³⁸ *Ibidem*.

¹³⁹ FERGUSON, C. A., *Baby talk in six languages*, cit., pp. 103-114.

¹⁴⁰ WILLS, D. D., *Particpant deixis in English and baby talk*, In: C. E. Snow, C. A. Ferguson (a cura di), *Talking to children: language input and acquisition*, cit., pp. 271-295.

del bambino, ma anche un pronome di terza persona o una frase nominale. Gli studiosi, insomma, non credono che questa sostituzione contribuisca notevolmente all'apprendimento del nome da parte del bambino, dato che il nome di per sé sembra essere strausato rispetto al LA.¹⁴¹

Un altro aspetto simile si nota nell'uso della prima persona plurale, trattato dettagliatamente da Wills. Alcune volte, la prima persona plurale può essere interpretata come prima persona plurale vera e propria, includendo sia il genitore sia il figlio. Altre volte è usata per denotare soltanto il bambino come in “ma allora siamo veramente stanchi” quando il bambino ha appena sbadigliato o “come siamo belle” quando la bambina ha appena indossato un vestitino nuovo; oppure per denotare soltanto il genitore come in “ora riscaldiamo il latte per Filippetto”.¹⁴²

È possibile osservare la riduzione della flessione e l'uso delle parole generiche come “fare” insieme ai nomi o interiezioni al posto dei verbi flessi.¹⁴³ L'adulto poi istruisce il bambino dicendogli “fai ciao ciao”¹⁴⁴ per “saluta”, “fai con ciuf-ciuf” per “gioca con il trenino”, “facciamo il bagnetto” e “facciamo la nanna” per dire che è arrivata l'ora di lavarsi e addormentarsi. Analogamente, mentre un adulto ricorre piuttosto all'espressione “devo andare al bagno” omettendo ulteriori specificazioni, rivolgendosi al bambino utilizza l'espressione “fare (la) pipì / popò”. Bernini ricorda anche la riduzione della morfologia verbale per quanto riguarda i tempi e il modo: si preferisce l'indicativo presente e imperfetto. Così si può avere “voleva il dolcino il mio bambino” al posto di “vorrebbe il dolcino il mio bambino” o “prendiamo quetto e facciamo una torre alta alta” al posto della variante con il tempo futuro.¹⁴⁵ Ovviamente, non è raro l'uso del passato prossimo, tuttavia, Bernini ricorda che talvolta avviene l'omissione di elementi grammaticali come in “bae finito / bae fine” per “Vale ha finito” o “male manina?” per “(ti sei fatto) male (alla) manina?”.¹⁴⁶

¹⁴¹ BLACKWELL, S., *Variations in 'motherese' pronoun usage*, In: *VARIENG - Studies in Variation, Contacts and Change in English 2: Towards Multimedia in Corpus Studies*, la data dell'ultima modifica 17-12-2007. [13-2-2015] URL: <http://www.helsinki.fi/varieng/series/volumes/02/blackwell/>. Cfr.

CLARK, H. H., CLARK, E. V., *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics*, Harcourt Brace Jovanovich, New York 1977, p. 328.

¹⁴² WILLS, D. D., *Particpant deixis in English and baby talk*, cit., pp. 271-295.

¹⁴³ FERGUSON, C. A., *Baby talk as a simplified register*, cit., pp. 209-235.

¹⁴⁴ Si noti l'uso della forma dell'imperativo singolare “fai” al posto di “fa”, ugualmente come “dici” per “di”, una tendenza riscontrabile anche nel parlato LA.

¹⁴⁵ BERNINI, G., *Baby talk*, cit.

¹⁴⁶ *Ibidem*.

2.3.5.3 Le caratteristiche lessicali

Probabilmente la riduzione più evidente che si ha nel BT rispetto al LA consiste nel lessico. Presumibilmente qualsiasi elemento lessicale del LA potrebbe essere utilizzato in espressioni che comprendono il BT e presumibilmente qualsiasi elemento lessicale del LA potrebbe essere modificato dai processi fonologici di derivazione del BT. In realtà non è così: il numero delle parole – sia indipendenti sia derivate dal LA – di cui si serve il BT è molto ridotto (tranne che negli usi secondari del BT).¹⁴⁷

Ferguson¹⁴⁸ individuò alcuni gruppi principali del lessico del BT:

- nomi dei parenti, soprannomi e simili, ad es. parole che indicano madre, padre, bambino;
- il corpo e le funzioni del corpo,¹⁴⁹ ad es. parole che indicano cibo, bevande / acqua, sonno, orinazione, defecazione, bagno, dolore, camminare / piede, seno / latte, pene, vagina, vestiti;
- qualità, ad es. parole che indicano bello, cattivo / non fare questo, sporco, caldo, freddo, finito, piccolo;
- animali e giochi, ad es. parole che indicano cane, gatto, uccello, folletto, uscire fuori, gioco del cucù, farsi portare a cavalluccio, rumore / orecchio, golosità / caramella.

Secondo alcuni studi successivi, le categorie del cibo e degli animali per la loro estensione dovrebbero essere trattate separatamente.¹⁵⁰ Anche se esiste una parola generica per dire “cibo”, ammette Ferguson, nel BT in effetti appare una vasta gamma di parole per indicare pietanze e bevande particolari in base alle abitudini alimentari della società concreta. Similmente anche il lessico animalesco riferito agli esseri animati, alle loro facce, gambe, pelo, piume e ai loro versi e movimenti, rispecchia l'importanza di tale lessico nella vita del bambino. La categoria delle qualità, invece, riguarda gli aggettivi che si riferiscono agli oggetti o agli eventi ambientali, i quali secondo l'adulto possono essere interessanti o comportare un pericolo per il bambino. A volte una parola del BT si riferisce sia all'oggetto sia all'attributo, eventualmente al

¹⁴⁷ FERGUSON, C. A., *Baby talk as a simplified register*, cit., pp. 209-235.

¹⁴⁸ FERGUSON, C. A., *Baby talk in six languages*, cit., pp. 103-114.

¹⁴⁹ Spesso lo stesso elemento lessicale indica sia la parte del corpo sia l'attività che ad esso si associa.

¹⁵⁰ FERGUSON, C. A., *Baby talk as a simplified register*, cit., pp. 209-235. Cfr. BYNON, J., *Berber nursery language*, In: *Transactions of the Philological Society*, 67, 1, 1968, pp. 107-161.

prodotto, che gli viene assegnato (ad es. fuoco~caldo~ustione). La lista fondamentale di questi predicati sembra essere universale, tuttavia, in alcuni momenti vengono utilizzate le parole del LA, in altri quelle del BT. In alcuni casi le parole del BT entrano nel LA come interiezioni con un significato simile.^{151, 152}

La categoria dei giochi include termini che designano giochi infantili, attività fisiche e rumori o entrambi. Vi appartiene anche battere le mani, alzare le mani, stringere le dita delle mani, sussurrare all'orecchio e altri. Vi sono, comunque, alcuni termini che vengono considerati a parte, per esempio il nome del personaggio la cui funzione è spaventare o rendere ubbidienti i bambini. Ferguson¹⁵³ fa l'esempio di *bogeyman* che avrebbe il suo equivalente italiano nell'*uomo nero* o nel *Babau*.

Ferguson¹⁵⁴ sostiene che nel BT si verificano frequentemente affissi diminutivi o ipocoristici, un fatto che si è già potuto notare negli esempi finora riportati. Gli affissi possono essere dei diminutivi usati comunemente o utilizzati principalmente nel BT e trasmettersi solo raramente nel LA.¹⁵⁵ Nel BT si ha così "acquina", "lattuccio", "macchinina", "cagnolino", "manina", ecc. Mentre è facile vedere come alcune di queste forme aiutino il bambino ad acquisire il linguaggio, i punti interrogativi sorgono nel caso delle sostituzioni. Soderstrom¹⁵⁶ ricorda che i suffissi diminutivi potrebbero essere d'aiuto nella segmentazione delle parole per la loro regolarizzazione dei pattern accentuali e per la loro invariabilità alla fine delle parole, ma è difficile vedere come la piena sostituzione lessicale possa essere d'aiuto nell'imparare la variante adulta (ad es. "bunny" nel BT inglese per indicare "il cucciolo del coniglio" o "coniglio" rispetto a "rabbit" in LA). In sintesi, il lessico semplificato riduce il sovraccarico cui viene sottoposto il bambino durante l'apprendimento del linguaggio. D'altra parte, tale lessico non viene sempre maneggiato in maniera da aiutare il bambino a sviluppare il linguaggio.¹⁵⁷

¹⁵¹ Ad es. si confronti *ow* nel BT inglese per esprimere il dolore o qualcosa che n'è la causa con l'interiezione *ow*, *ouch!*, in LA.

¹⁵² FERGUSON, C. A., *Baby talk as a simplified register*, cit., pp. 209-235.

¹⁵³ *Ibidem*.

¹⁵⁴ FERGUSON, C. A., *Baby talk in six languages*, cit., pp. 103-114.

¹⁵⁵ Come l'esempio dell'affisso usato soprattutto nel BT e raramente nel LA riporta il suffisso inglese *-ie*, ad es. "babie", "doggie".

¹⁵⁶ SODERSTROM, M., *Beyond babytalk: Re-evaluating the nature and content of speech input to preverbal infants*, cit., pp. 506-508. Cfr. KEMPE, V., BROOKS, P. J., GILLIS, S., *Diminutives in child-directed speech supplement metric with distributional word segmentation cues*, In: *Psychonomic Bulletin & Review*, 12, 1, 2005, pp. 145-151.

¹⁵⁷ SODERSTROM, M., *Beyond babytalk: Re-evaluating the nature and content of speech input to preverbal infants*, cit., pp. 506-508.

Il lessico del BT è contestualizzato.¹⁵⁸ Ciò significa che si riferisce a situazioni concrete, persone presenti e oggetti tangibili, in altre parole a quello che Savoia chiama il “qui e ora” e che fornisce la base conoscitiva iniziale per lo sviluppo semantico e lessicale del bambino.¹⁵⁹ Naturalmente, più un genitore limita la scelta di vocaboli nel proprio BT agli oggetti familiari al bambino, per quest’ultimo risulterà più facile imparare a parlare.¹⁶⁰

Al di là dei limiti oggettuali imposti dalle condizioni comunicative e conoscitive che caratterizzano l’interazione col bambino piccolo (le condizioni che restringono la semantica degli enunciati ai bisogni del bambino e alle componenti affettive dei parenti), un’impronta determinante sembra essere imposta dalle componenti culturali collegate alla presenza del bambino all’interno del gruppo sociale. Così, i termini del ‘baby talk’ riflettono gli atteggiamenti, le attese e i valori della società piuttosto che le restrizioni cognitive del bambino.¹⁶¹

Quanto citato spiega il concentrarsi delle voci lessicali infantili in campi semantici concreti, riguardanti le funzioni vitali del bambino che richiedono cure dei familiari (nutrimento, sonno, ecc.), gli attributi morali e fisici aderenti alla trama dei comportamenti e della strutturazione sociale e relazionale della comunità (termini sessuali) e infine le intenzioni educative culturalizzate (minacce rituali, complimenti, ecc.).¹⁶² Dal punto di vista lessicale, sarebbe sbagliato ritenere che l’occorrenza di voci bambinesche nel BT fosse limitata unicamente all’ambientazione della cerchia familiare: usare le parole bambinesche per parlare ai bambini piccoli è una regola osservata comunemente – anche davanti a estranei.¹⁶³

¹⁵⁸ NERI, A., *L’apprendimento della lingua straniera nell’adulto e l’acquisizione della lingua materna nel bambino*, cit., p. 30.

¹⁵⁹ SAVOIA, L. M., *Grammatica e pragmatica del linguaggio bambinesco (baby talk): la comunicazione ritualizzata in alcune culture tradizionali*, cit., pp. 147-148. Cfr. CLARK, E. V., *Building a vocabulary: words for objects, actions and relations*, In: P. Fletcher, M. Garman (a cura di), *Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge 1979, pp. 149-160.

¹⁶⁰ NERI, A., *L’apprendimento della lingua straniera nell’adulto e l’acquisizione della lingua materna nel bambino*, cit., p. 30. Cfr. SNOW, C. E., *Parlare con i bambini*, cit., pp. 105-132.

¹⁶¹ SAVOIA, L. M., *Grammatica e pragmatica del linguaggio bambinesco (baby talk): la comunicazione ritualizzata in alcune culture tradizionali*, cit., pp. 147-148.

¹⁶² *Ibidem*.

¹⁶³ *Ivi*, p. 37.

2.3.6 La variabilità del baby talk

Naturalmente, il BT assume una specie di variabilità interna e quindi può variare da una lingua all'altra, da una famiglia all'altra, persino da persona a persona. Alcuni elementi e relazioni strutturali possono variare parzialmente o completamente sotto le condizioni extralinguistiche. La dimensione della variazione del BT causata dai socioletti e dai dialetti regionali, generalmente, finora venne studiata poco e tantomeno sistematicamente. Ad oggi la dimensione più esplorata è quella essenziale che distingue il BT dal LA: il grado dell'*infantilità*.¹⁶⁴ Secondo Savoia, i fattori sociali che favoriscono l'occorrenza delle forme infantili sono, in ordine di forza decrescente, popolazione femminile, popolazione anziana, situazione informale. Queste condizioni extralinguistiche, insieme alle variabili psicologiche, controllano la motivazione all'impiego delle forme infantili ed è proprio in rapporto a questa motivazione che è possibile istituire un ordine relativo al grado dell'*infantilità*.¹⁶⁵

L'*infantilità* del BT è, ovviamente, determinata dalla valutazione da parte dell'adulto dello sviluppo del linguaggio nel bambino, inoltre dalla percezione del bambino della propria prontezza o disponibilità al passaggio, quindi al passaggio al minore grado della *babyishness* man mano avvicinandosi al LA.¹⁶⁶ Un'analisi linguistica che rileva un rapporto sistematico tra il grado dell'*infantilità* e lo stato dello sviluppo del linguaggio è quella di Chew. Egli ebbe possibilità di osservare il giapponese rivolto agli stessi bambini per un periodo di 2 anni e distinse 5 stili del BT che vanno da quello più infantile – dagli enunciati di una sola parola infantile, in cui eventualmente s'impiega la ripetizione; dalla intonazione e dal ritmo diversi – a quello che si approssima al LA.¹⁶⁷

Snow, invece, si concentrò sulla saldezza del BT: voleva scoprire in quali situazioni il BT scompare e in quali situazioni si afferma con maggiore stabilità. Si chiedeva se tutti in certe situazioni ricorrono al BT; se una persona diventa più brava a parlarlo solo con l'esperienza o se lo deve imparare; se gli uomini sono capaci di parlarlo quanto ne sono capaci le donne; se lo parlano anche i bambini e tutte le classi sociali. Nell'arco

¹⁶⁴ FERGUSON, C. A., *Baby talk as a simplified register*, cit., pp. 209-235.

¹⁶⁵ SAVOIA, L. M., *Grammatica e pragmatica del linguaggio bambinesco (baby talk): la comunicazione ritualizzata in alcune culture tradizionali*, cit., pp. 18-19.

¹⁶⁶ FERGUSON, C. A., *Baby talk as a simplified register*, cit., pp. 209-235. Cfr. FISCHER, J. L., *Linguistic socialization: Japan and the United States*, In: R. Hill, R. König (a cura di), *Families in East and West*, Mouton, The Hague 1970.

¹⁶⁷ FERGUSON, C. A., *Baby talk as a simplified register*, cit., pp. 209-235. Cfr. CHEW, J. J. Jr., *The structure of Japanese baby talk*, In: *Journal-Newsletter of the Association of Japanese*, 6, 1969, pp. 4-17.

degli anni successivi Snow insieme ad altri studiosi, in diversi lavori parziali, analizzarono il linguaggio delle madri in 6 situazioni differenti – nelle attività facili versus difficili che dovevano essere eseguite in un determinato tempo; durante il gioco libero versus la lettura di un libro; durante la fase del *caretaking* versus il gioco.¹⁶⁸ In più, Bakker-Rennes e Hoefnagel-Höhnel paragonarono 3 situazioni del *caretaking* (vestire, dare da mangiare, lavare) con 3 situazioni meno strutturate piuttosto divertenti (gioco, lettura del libro, chiacchiericcio dopo aver dato da mangiare al bambino). Tutti hanno scoperto che, secondo la lunghezza dell'enunciato e della parafrasi,¹⁶⁹ la complessità del linguaggio è minore durante le attività di *caretaking*. La complessità maggiore, invece, si è manifestata durante la lettura del libro.¹⁷⁰ Secondo Snow, durante le attività del *caretaking*, vi è un maggiore bisogno della comunicazione efficace per cui il discorso diventa più semplice, mentre quando si dispone di un supporto situazionale, come quello dell'immagine durante la lettura del libro, i possibili argomenti vengono limitati sufficientemente da tale supporto dunque anche i commenti possono diventare – e diventano – più elaborati rispetto alle situazioni meno definite.¹⁷¹ Questi studi dimostrano come le madri cambiano la velocità, semplicità e ridondanza del loro linguaggio in base alla concreta situazione ed esigenza comunicativa. Il linguaggio materno va trattato non come un corpus unitario, ma come il prodotto delle interazioni specifiche tra le madri e i loro figli.¹⁷²

In Phillips¹⁷³ emerge l'idea che il vero linguaggio materno sia il prodotto dei processi interazionali, accuratamente adeguati, il quale appare stabilmente solo dal momento in cui il bambino diventa capace di reagire al discorso – un'osservazione curiosa quanto quella di Snow: persino una madre con esperienza non è capace di produrre il BT adeguato nel momento in cui il bambino non è presente per stimolarlo.¹⁷⁴ Bingham, invece, descrisse come le credenze e la percezione da parte dell'adulto formano

¹⁶⁸ SNOW, C. E., *Mothers' speech research: from input to interaction*, In: C. E. Snow, C. A. Ferguson (a cura di), *Talking to children: language input and acquisition*, cit., pp. 31-49.

¹⁶⁹ Per la *parafrasi* si intende un enunciato che ha modificato un qualunque elemento lessicale contenuto nell'enunciato originale, ma che si limitò a ribadire il senso di qualsiasi enunciato precedente materno e che non comportò la ripetizione parziale.

¹⁷⁰ SNOW, C. E., *Mothers' speech research: from input to interaction*, cit., pp. 31-49. Cfr. BAKKER-RENNES, H., HOEFNAGEL-HÖHLE, M., *Situatie verschillen in taalgebruik (Situation differences in language use)*, Master's thesis, University of Amsterdam, 1974.

¹⁷¹ SNOW, C. E., *Mothers' speech research: from input to interaction*, cit., pp. 31-49.

¹⁷² *Ibidem*.

¹⁷³ *Ibidem*. Cfr. PHILLIPS, J., *Syntax and vocabulary of mothers' speech to young children: age and sex comparisons*, In: *Child Development*, 44, 1973, pp. 182-185.

¹⁷⁴ SNOW, C. E., *Mothers' speech research: from input to interaction*, cit., pp. 31-49.

l'interazione con il bambino. Egli sostiene che i bambini prelinguistici suscitano il linguaggio semplificato negli adulti che credono che il bambino sia – paradossalmente – cognitivamente avanzato e possa capire tanto. Ciò non vale per gli adulti che non hanno grandi considerazioni circa le capacità del bambino, le quali sono naturalmente ancora limitate, e che quindi non hanno l'intenzione di trattarlo come un valido partner dell'interazione. Il BT, ovviamente, è prodotto del continuo tentativo di portare avanti la conversazione con un partner inadeguato ma bensì valido.¹⁷⁵ Pertanto una variabile importante – che cambia a seconda della cultura – è costituita dal modo dell'interpretazione del comportamento del bambino e dalle aspettative da parte dell'adulto.

Per quanto riguarda la variabile della classificazione sociale, mentre le differenze significative che rivelò Holzman, paragonando il BT di due madri appartenenti alla classe sociale media con quella di due madri appartenenti ad una classe sociale inferiore, erano riferibili piuttosto alle differenze individuali e non necessariamente alla classe sociale, Snow e altri scoprirono che gli adulti formati universitariamente e la classe medio-bassa producono, ad esempio, più espansioni, meno frasi imperative e meno verbi modali rispetto alla classe in cui le donne lavorano.¹⁷⁶ A questo proposito Varin sostiene:

Le madri della classe media evadono ad un minor numero di domande, danno risposte più accurate e una maggior quantità di informazioni. Esse evitano spiegazioni basate su riferimenti alla regolarità; nelle loro risposte il contesto linguistico è meno “disturbato”, vi è meno ridondanza e circolarità simpatetica; tendono di meno a “minimizzare” nelle risposte; sono più inclini a dare spiegazioni in termini di causalità ed analogia.¹⁷⁷

Rivolgendosi ai bambini, come si fa a decidere – se “decidere” è il termine giusto – che è l'ora per cambiare il grado dell'infantilità? Si è già trattato quanto sia importante il comportamento del bambino nel formare il linguaggio indirizzatogli. La retroazione da parte del bambino, a partire dalla presenza o assenza del contatto visivo, dello

¹⁷⁵ *Ibidem*. Cfr. BINGHAM, N. E., *Maternal speech to pre-linguistic infants: differences related to maternal judgements of infant language competence*, Cornell University, Mimeo 1971.

¹⁷⁶ SNOW, C. E., *Mothers' speech research: from input to interaction*, cit., pp. 31-49. Cfr. SNOW, C. E., ARLMAN-RUPP, A., HASSING, Y., JOBSE, J., JOOSTEN, J., VORSTER, J., *Mothers' speech in three social classes*, In: *Journal of Psycholinguistic Research*, 5, 1975, pp. 1-20.

¹⁷⁷ SPINI, S., *L'educazione linguistica del bambino*, La Scuola, Brescia, 1982, p. 111. Cfr. VARIN, D., *Condizione sociale e apprendimento del linguaggio nel bambino*, Editore Mazzotta, Milano 1972, pp. 61-62.

sbattere le palpebre, dei cenni del capo, aiuta gli adulti ad adattare il loro discorso.¹⁷⁸ Quando un adulto arriva alla conclusione che il bambino prelinguistico chiede il nome dell'oggetto, egli aveva fatto una decisione cognitiva in base alla sua valutazione dei desideri, dei bisogni e dello sviluppo linguistico e cognitivo del bambino, dopodiché si sintonizza al bambino e diventa sensibile ai minimi cambiamenti. Di tutto ciò l'adulto può essere completamente inconsapevole.¹⁷⁹

Finalmente non sarebbe giusto omettere la posizione assunta da Newport e altri, cioè che non ci sono correlazioni significative tra la tendenza della madre di parlare grammaticalmente, intelligibilmente o brevemente e le capacità linguistiche particolari del bambino. È vero che la durata media dell'enunciato indirizzato al bambino aumenta con l'età del bambino, non essendo però correlata con le sue capacità linguistiche. La grammaticalità e l'intelligibilità non sono poi correlate neanche con l'età del bambino. La madre, insomma, si adatta in questo senso piuttosto grossolanamente, in risposta alle caratteristiche cognitive del bambino che, secondo Newport e altri, sono solo vagamente legate al linguaggio – e anche per questo motivo è difficile sostenere che questi adattamenti siano in qualche modo rilevanti nell'apprendimento del linguaggio, una delle questioni trattate nel capitolo 2.3.7.¹⁸⁰

2.3.6.1 Il motherese versus fatherese e siblingese

...non sono solo le madri che modificano il loro linguaggio (...): anche non madri, padri e bambini più grandi (...). Infatti, non vi è alcun motivo per non credere che in fondo ognuno che parla ai bambini tiene conto della loro condizione linguistica e cognitiva, almeno in una certa misura.¹⁸¹

La maggior parte di ricerca sul BT si occupa, naturalmente, dell'input materno ovvero motherese. Non mancano, comunque, gli studi che valorizzano il BT prodotto dal padre, dai fratelli o da chi si prende cura del bambino. Vediamo alcuni esiti di tali ricerche. Anche se la quantità e la diversità dell'input da parte di entrambi i genitori sono generalmente molto simili, alcuni aspetti risultano differire. Secondo Leech e altre, i padri tendono ad utilizzare maggior numero di enunciati che suscitano la conversazione,

¹⁷⁸ GLEASON, J. B., *Talking to children: some notes on feedback*, In: C. E. Snow, C. A. Ferguson (a cura di), *Talking to children: language input and acquisition*, cit., pp. 204-205.

¹⁷⁹ *Ibidem*.

¹⁸⁰ NEWPORT, E. L., GLEITMAN, H., GLEITMAN, L. R., *Mother, I'd rather do it myself: some effects and non-effects of Maternal speech style*, cit., pp. 109-149.

¹⁸¹ GLEASON, J. B., *Talking to children: some notes on feedback*, cit., p. 204. (trad. nostra)

concretamente si tratta delle *domande k* e delle richieste di chiarimento. Per esempio, sono domande o richieste di chiarimento non specifiche come “Cosa?” e “Eh?” o specifiche come “Dove vuoi andare?”, le quali prevedono che il bambino ripeta il suo enunciato precedente oppure si faccia capire in generale, insomma sono domande o richieste di chiarimento che richiedono una risposta consistente in più di una sola parola o in un solo gesto (cenno del capo). Per questo motivo, il padre potrebbe essere considerato il partner comunicativo più impegnativo o stimolante.¹⁸² Tuttavia, come le madri, anche i padri quotidianamente dimostrano un’ampia variabilità nell’input che offrono ai bambini.¹⁸³

Per quanto riguarda la quantità dell’input, misurata secondo il numero delle parole differenti indirizzate al bambino, non si hanno risultati uniformi. Confrontando i padri alle madri, secondo alcune ricerche, essi con i bambini parlano meno,¹⁸⁴ altre ricerche non trovarono alcuna differenza.¹⁸⁵ In una meta-analisi si ebbe l’osservazione che i padri parlano meno solamente con i neonati e con i bambini molto piccoli, comunque tale differenza tra i padri e le madri diminuisce con il crescere del bambino.¹⁸⁶ Alcuni

¹⁸² LEECH, K. A., SALO, V., ROWE, M., CABRERA, N., *Father input and child language development: The importance of wh-questions and clarification requests*, In: *Seminars in Speech and Language*, 34, 2013, pp. 250-253. Cfr. GLEASON, J. B., *Fathers and other strangers: men’s speech to young children*, In: *Developmental Psycholinguistics: Theory and Applications*, Georgetown University Press, Washington, D. C. 1975, pp. 289-297.; ROWE, M. L., COKER, D., PAN, B. A., *A comparison of fathers’ and mothers’ talk to toddlers in low-income families*, In: *Social Development*, 13, 2004, pp. 278-291.; MCLAUGHLIN, B., WHITE, D., MCDEVITT, T., RASKIN, R., *Mothers’ and fathers’ speech to their young children: similar or different?*, In: *Journal of Child Language*, 10, 1983, pp. 245-252.; TOMASELLO, M., CONTI-RAMSDEN, G., EWERT, B., *Young children’s conversations with their mothers and fathers: differences in breakdown and repair*, In: *Journal of Child Language*, 17, 1990, pp. 115-130.; ANSEMI, D., TOMASELLO, M., ACUNZO, M., *Young children’s responses to neutral and specific contingent queries*, In: *Journal of Child Language*, 13, 1986, pp. 135-144.

¹⁸³ LEECH, K. A., SALO, V., ROWE, M., CABRERA, N., *Father input and child language development: The importance of wh-questions and clarification requests*, cit., p. 250. Cfr. ROWE, M. L., COKER, D., PAN, B. A., *A comparison of fathers’ and mothers’ talk to toddlers in low-income families*, cit., pp. 278-291.

¹⁸⁴ LEECH, K. A., SALO, V., ROWE, M., CABRERA, N., *Father input and child language development: The importance of wh-questions and clarification requests*, cit., p. 251. Cfr. GOLINKOFF, R. M., AMES, G. J., *A comparison of fathers’ and mothers’ speech with their young children*, In: *Child Development*, 50, 1979, pp. 28-32.; RONDAL, J. A., *Fathers’ and mothers’ speech in early language development*, In: *Journal of Child Language*, 7, 1980, pp. 353-369.; DAVIDSON, R. G., SNOW, C. E., *Five-year-olds’ interactions with fathers versus mothers*, In: *First Language*, 16, 1996, pp. 223-242.

¹⁸⁵ LEECH, K. A., SALO, V., ROWE, M., CABRERA, N., *Father input and child language development: The importance of wh-questions and clarification requests*, cit., p. 251. Cfr. ROWE, M. L., COKER, D., PAN, B. A., *A comparison of fathers’ and mothers’ talk to toddlers in low-income families*, cit., pp. 278-291.; MALONE, M. J., GUY, R. F., *A comparison of mothers’ and fathers’ speech to their 3-year-old sons*, In: *Journal of Psycholinguistic Research*, 11, 1982, pp. 599-608.

¹⁸⁶ LEECH, K. A., SALO, V., ROWE, M., CABRERA, N., *Father input and child language development: The importance of wh-questions and clarification requests*, cit., p. 251. Cfr. LEAPER, C., ANDERSON, K. J., SANDERS, P., *Moderators of gender effects on parents’ talk to their children: a meta-analysis*, In: *Developmental Psychology*, 34, 1998, pp. 3-27.

studiosi invece paragonarono la quantità dell'input a seconda del contesto: durante l'interazione diadica (padre-bambino / madre-bambino) non si riscontrarono differenze, contrariamente all'interazione triadica (madre-padre-bambino): i padri parlavano meno.¹⁸⁷ A proposito della diversità del lessico, generalmente non si notano grandi differenze, comunque i padri hanno una maggiore tendenza all'uso delle parole non comuni, cioè parole usate raramente in una conversazione con il bambino di una certa età.¹⁸⁸ Nel caso della complessità dell'enunciato, tradizionalmente misurata secondo la lunghezza media dell'enunciato, c'è chi non trova alcuna differenza tra le madri e i padri,¹⁸⁹ c'è invece chi riscontra la maggiore lunghezza media dell'enunciato nel motherese.¹⁹⁰ Infine va sottolineato, che il ruolo del padre nello sviluppo del vocabolario del bambino può essere diverso da quello della madre, ma entrambi i ruoli sono importanti.¹⁹¹

Soderstrom inoltre ricorda le differenze legate al sesso del bambino. È vero che si possono osservare dei cambiamenti nel motherese, ma essi diventano più notevoli nel fatherese. Nel BT rivolto alle femminucce si ricorre al maggior numero di imperativi e, per quanto riguarda il contenuto, si parla soprattutto delle persone o eventi presenti, mentre nel BT rivolto ai maschietti capita più spesso di parlare anche delle persone o eventi assenti.¹⁹² Uno potrebbe pensare che le differenze tra il motherese e fatherese

¹⁸⁷ LEECH, K. A., SALO, V., ROWE, M., CABRERA, N., *Father input and child language development: The importance of wh-questions and clarification requests*, cit., p. 251. Cfr. GOLINKOFF, R. M., AMES, G. J., *A comparison of fathers' and mothers' speech with their young children*, cit., pp. 28-32.

¹⁸⁸ LEECH, K. A., SALO, V., ROWE, M., CABRERA, N., *Father input and child language development: The importance of wh-questions and clarification requests*, cit., p. 251. Cfr. RATNER, N. B., *Patterns of parental vocabulary selection in speech to very young children*, In: *Journal of Child Language*, 15, 1988, pp. 481-492.; BEALS, D., TABORS, P., *Arboretum bureaucratic and carbohydrates: preschoolers' exposure to rare vocabulary at home*, In: *First Language*, 15, 1995, pp. 57-76.; WEIZMAN, Z. O., SNOW, C. E., *Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: effects of sophisticated exposure and support for meaning*, In: *Developmental Psychology*, 37, 2001, pp. 265-279.

¹⁸⁹ LEECH, K. A., SALO, V., ROWE, M., CABRERA, N., *Father input and child language development: The importance of wh-questions and clarification requests*, cit., p. 252. Cfr. PANCSOFAR, N., VERNON-FEAGANS, L., *Mother and father language input to young children: contributions to later language development*, In: *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 2006, pp. 571-587.

¹⁹⁰ LEECH, K. A., SALO, V., ROWE, M., CABRERA, N., *Father input and child language development: The importance of wh-questions and clarification requests*, cit., p. 252. Cfr. MCLAUGHLIN, B., WHITE, D., MCDEVITT, T., RASKIN, R., *Mothers' and fathers' speech to their young children: similar or different?*, cit., pp. 245-252.

¹⁹¹ LEECH, K. A., SALO, V., ROWE, M., CABRERA, N., *Father input and child language development: The importance of wh-questions and clarification requests*, cit., p. 257.

¹⁹² SODERSTROM, M., *Beyond babytalk: Re-evaluating the nature and content of speech input to preverbal infants*, cit., pp. 517-518. Cfr. KRUPER, J. C., UZGIRIS, I. C., *Fathers' and mothers' speech to young infants*, In: *Journal of Psycholinguistics Research*, 16, 6, 1987, pp. 597-614.; PECHEUX,

siano dovute alla minore esperienza dei padri nella cura dei bambini, dato che tradizionalmente trascorrono meno tempo con i figli. Tuttavia, secondo Jacobson e altri, tale esperienza non ha effetti sulle caratteristiche del BT.¹⁹³

È interessante osservare che non solo gli adulti modificano il loro linguaggio rivolgendosi ai bambini, ma che sono gli stessi bambini che sono capaci di adattarlo se indirizzato ai bambini più piccoli. A partire dal 3° anno, essi sembrano modificare il loro linguaggio ugualmente come gli adulti: semplificando, ripetendo e utilizzando alcuni strumenti (*attention-getter*) per attirare l'attenzione dei più piccoli.¹⁹⁴ Così per esempio un bambino di 4 anni modifica il suo linguaggio parlando con un bambino di 1 o 2 anni (anche giocando con bambole o figurine), ma il suo linguaggio rimane inalterato rivolgendosi ad un suo coetaneo.¹⁹⁵ Egli inoltre parla più piano ad un bambino che ancora non ha compiuto 1 anno di vita, tuttavia non tende a modificare il tono della voce quanto gli adulti.¹⁹⁶

Un altro aspetto in cui i bambini si differiscono dagli adulti è l'uso delle frasi interrogative. Quest'ultimo, nel caso del parlante piccolo che si rivolge ad un bambino ancora più piccolo, decresce anziché aumentare.¹⁹⁷ Dunn e Kendrick suppongono che il bambino utilizza tanto più frasi interrogative e il linguaggio affettivo con fratelli minori quanto più stretto è il rapporto tra di loro. Il fratello maggiore utilizza un maggior numero di ripetizioni e degli *attention-getter* o perché avverte più difficoltà di

M.-G., LABRELL, F., PISTORIO, M., *What do parents talk about to infants?*, In: *Early Development and Parenting*, 2, 2, 1993, pp. 89-97.

¹⁹³ SODERSTROM, M., *Beyond babytalk: Re-evaluating the nature and content of speech input to preverbal infants*, cit., pp. 517-518. Cfr. JACOBSON, J. L., BOERSMA, D. C., FIELDS, R. B., OLSON, K. L., *Paralinguistic features of adult speech to infants and small children*, In: *Child Development*, 54, 1983, pp. 436-442.

¹⁹⁴ SNOW, C. E., *Mothers' speech research: from input to interaction*, cit., pp. 31-49.

¹⁹⁵ SODERSTROM, M., *Beyond babytalk: Re-evaluating the nature and content of speech input to preverbal infants*, cit., pp. 518-519. Cfr. SACHS, J., DEVIN, J., *Young children's use of age-appropriate speech styles in social interaction and roleplaying*, In: *Journal of Child Language*, 3, 1976, pp. 81-98.; SHATZ, M., GELMAN, R., *The development of communication skills: Modifications in the speech of young children as a function of listener. Monographs of the Society for Research*. In: *Child Development*, 38, 5, 1973, pp. 1-38.

¹⁹⁶ SODERSTROM, M., *Beyond babytalk: Re-evaluating the nature and content of speech input to preverbal infants*, cit., pp. 518-519. Cfr. WEPPELMAN, T. L., BOSTOW, A., SCHIFFER, R., ELBERT-PEREZ, E., NEWMAN, R. S., *Children's use of the prosodic characteristics of infant-directed speech*, In: *Language and Communication*, 23, 2003, pp. 63-80.

¹⁹⁷ SODERSTROM, M., *Beyond babytalk: Re-evaluating the nature and content of speech input to preverbal infants*, cit., pp. 518-519. Cfr. DUNN, J., KENDRICK, C., *The speech of two- and three-year-olds to infant siblings: 'Baby talk' and the context of communication*, In: *Journal of Child Language*, 9, 1982, pp. 579-595.; SACHS, J., DEVIN, J., *Young children's use of age-appropriate speech styles in social interaction and roleplaying*, cit., pp. 81-98.

mantenere l'attenzione del fratello minore o perché vuole controllare il suo comportamento.¹⁹⁸

L'importanza dell'intensità del rapporto è stata rilevata anche nel caso di un parlante piccolo e un bambino molto piccolo da Nwokah. Egli nel suo studio osservò l'interazione tra i bambini da 8 a 12 anni e i bambini di 12 mesi a loro affidati mentre le madri di questi piccoli stavano al lavoro (tra i bambini non vi erano i rapporti di fratellanza); i bambini grandi dunque dovevano svolgere il ruolo della madre (anche se alcuni di loro erano maschi). Rispetto al motherese, il siblingese contenne enunciati più brevi e meno enunciati in generale, più frasi imperative e meno dichiarative. Le frasi imperative, similmente come le ripetizioni e gli *attention-getter* menzionati nel paragrafo precedente, potrebbero attestare la volontà di controllare il comportamento del bambino piccolo. I giovani *caregiver*, a differenza delle madri, inoltre produssero più *domade k* – anche se solo retoriche – che domande sì / no.¹⁹⁹

Infine, vediamo l'osservazione di Soderstrom:

Anche se non si è svolto nessuno studio per analizzarli direttamente, è probabile che il linguaggio degli uomini, delle donne e dei bambini ad altri bambini sia molto simile alle proprietà ritrovate nel linguaggio delle madri, dei padri e dei fratelli. Infatti, alcuni studi lo hanno esplicitamente ipotizzato, analizzando il BT rivolto ai bambini sconosciuti piuttosto che il BT rivolto ai bambini propri di qualcuno direttamente.²⁰⁰

Riassumendo, ricordiamoci che è possibile riscontrare delle sottili differenze tra il motherese, fatherese e siblingese, ma la natura del BT rimane sempre la stessa.²⁰¹

2.3.7 Perché si ricorre al baby talk?

In molti studi si cercò di individuare i motivi per cui una persona, rivolgendosi al bambino, preferisce utilizzare il BT. Gli interrogati spesso indicavano motivi come “per insegnare al bambino a parlare”, ma anche motivi tipo “in questo modo le parole chiave sono più facili da pronunciare per il bambino; il bambino non capisce bene le parole da

¹⁹⁸ SODERSTROM, M., *Beyond babytalk: Re-evaluating the nature and content of speech input to preverbal infants*, cit., pp. 518-519. Cfr. DUNN, J., KENDRICK, C., *The speech of two- and three-year-olds to infant siblings: 'Baby talk' and the context of communication*, cit., pp. 579-595.

¹⁹⁹ SODERSTROM, M., *Beyond babytalk: Re-evaluating the nature and content of speech input to preverbal infants*, cit., pp. 518-519. Cfr. NWOKAH, E. E., *Maidese versus motherese: Is the language input of child and adult caregivers similar?*, In: *Language and speech*, 30, 3, 1987, pp. 213-237.

²⁰⁰ SODERSTROM, M., *Beyond babytalk: Re-evaluating the nature and content of speech input to preverbal infants*, cit., p. 519. (trad. nostra)

²⁰¹ *Ibidem*.

adulti” oppure “queste parole sono più carine” o “volevo usare le stesse parole che usavano i bambini”.²⁰²

Tuttavia, secondo Newport e altri, il carattere del BT deriva in gran parte dal fatto che la madre vuole che il bambino agisca così come gli è stato appena detto, e poco dal fatto che lei lo voglia far diventare un parlante fluente in futuro. Insomma in questi si riscontra l’opinione che il motivo della comunicazione efficace, dunque un motivo pratico, prevale su quello didattico.²⁰³ Il motivo pratico viene valorizzato anche in Hoff-Ginsberg. Ella dimostrò che le madri appartenenti alle classi a reddito basso trascorrono meno tempo interagendo con i figli e il BT viene utilizzato soprattutto per gli scopi pratici: per controllare il comportamento del bambino. Questo tipo di BT non è semanticamente attinente alle attività svolte dal bambino e non vuole coinvolgere quest’ultimo in una conversazione.²⁰⁴

In ricerca di un motivo per cui si ricorre al BT, Snow fa notare il tentativo dei genitori di comunicare efficacemente con il proprio bambino. Ella accentua, in effetti, che non si parla *ai* bambini, ma si parla *con* i bambini, anche quando sono ancora troppo piccoli e un osservatore esterno potrebbe erroneamente arrivare alla conclusione di assistere piuttosto ai monologhi che ai dialoghi. Vale a dire che anche in questi casi si tratta di conversazioni vere e proprie, anche nei momenti in cui la conversazione sembra maggiormente oftalmica perché fatta di sguardi.²⁰⁵ Poiché analizzando gli sguardi si è notato come entrambi, quello della madre e quello del bambino, si focalizzassero sullo stesso oggetto, dunque sull’oggetto della conversazione. La madre che con il suo sguardo segue quello del figlio dimostra ancora una volta il suo adattamento al bambino, mentre quest’ultimo intanto impara a indurre gli adulti a comunicare con lui, per esempio attraverso il sorriso. Si tratta di un’abilità importante, perché permette al bambino di accedere al linguaggio.²⁰⁶

²⁰² FERGUSON, C. A., *Baby talk as a simplified register*, cit., pp. 209-235. Cfr. FISCHER, J. L., *Linguistic socialization: Japan and the United States*, cit., p. 109.

²⁰³ NEWPORT, E. L., GLEITMAN, H., GLEITMAN, L. R., *Mother, I’d rather do it myself: some effects and non-effects of Maternal speech style*, cit., pp. 109-149.

²⁰⁴ NERI, A., *L’apprendimento della lingua straniera nell’adulto e l’acquisizione della lingua materna nel bambino*, cit., p. 32. Cfr. HOFF-GINSBERG, E., *Mother-child conversation in different social classes and communicative settings*, In: *Child Development*, 62, 1991, pp. 782-796.

²⁰⁵ NERI, A., *L’apprendimento della lingua straniera nell’adulto e l’acquisizione della lingua materna nel bambino*, cit., p. 33. Cfr. SNOW, C. E., *Parlare con i bambini*, cit., pp. 105-132.

²⁰⁶ NERI, A., *L’apprendimento della lingua straniera nell’adulto e l’acquisizione della lingua materna nel bambino*, cit., pp. 33-34. Cfr. HARRIS, M., COLTHEART, M., *Language Processing in Children and Adults: An Introduction*, Routledge & Kegan Paul, London 1986.

Garnica, invece, ricorda che attirare l'attenzione è prerequisito essenziale per iniziare uno scambio comunicativo. Gli aspetti prosodici e paralinguistici del BT fungono perfettamente per conquistare l'attenzione del bambino ed è proprio questo il motivo principale per cui viene adoperato dagli adulti.²⁰⁷

Accanto alla funzione emotiva del BT che venne menzionata già in precedenza e che solo difficilmente potrebbe smentirsi, venne ipotizzata anche la funzione pedagogica o didattica. Fino ad oggi, dagli esperimenti condotti appaiono risultati contraddittori o indicanti una correlazione solo per alcuni tratti concreti del BT. Ad esempio, Golinkoff e Alioto scoprirono che gli adulti americani che dovevano imparare alcune parole cinesi, memorizzarono queste parole con maggior successo quando esse erano in posizione finale dell'enunciato e prodotte nel BT.²⁰⁸ Tuttavia, uno studio precedente aveva scoperto che il BT spontaneo fosse meno intelligibile del LA, soprattutto per il fenomeno della ridondanza che sembrava rappresentare un fattore confondente.²⁰⁹ Altri, invece, dimostrarono che i bambini discriminano meglio le sequenze sillabiche²¹⁰ o le singole vocali quando viene utilizzato il BT, ammettendo, però, che alcuni aspetti – come il tono più alto – possono rendere difficile la discriminazione delle vocali.²¹¹ I bambini, insomma, risultano essere più sensibili a tutte le proprietà statistiche del discorso se tale assume caratteristiche del BT.²¹² Per quanto riguarda gli studi correlazionali, vi furono dei tentativi per stabilire l'impatto del BT sullo sviluppo del linguaggio nel bambino. I risultati ottenuti furono misti. Ad esempio, secondo Scarborough e Wyckoff il BT non contribuisce in alcun modo allo sviluppo del linguaggio, secondo de Villiers e de Villiers esso contribuisce solamente all'apprendimento dei morfemi grammaticali; Furrow e altri invece sostengono che il

²⁰⁷ GARNICA, O. K., *Some prosodic and paralinguistic features of speech to young children*, cit., pp. 63-88.

²⁰⁸ SODERSTROM, M., *Beyond babytalk: Re-evaluating the nature and content of speech input to preverbal infants*, cit., pp. 511-513. Cfr. GOLINKOFF, R. M., ALIOTO, A., *Infant-directed speech facilitates lexical learning in adults hearing Chinese: Implications for language acquisition*, In: *Journal of Child Language*, 22, 1995, pp. 703-726.

²⁰⁹ SODERSTROM, M., *Beyond babytalk: Re-evaluating the nature and content of speech input to preverbal infants*, cit., pp. 511-513. Cfr. BARD, E. G., ANDERSON, A. H., *The unintelligibility of speech to children*, In: *Journal of Child Language*, 10, 1983, pp. 265-292.

²¹⁰ SODERSTROM, M., *Beyond babytalk: Re-evaluating the nature and content of speech input to preverbal infants*, cit., pp. 511-513. Cfr. KARZON, R. G., *Discrimination of polysyllabic sequences by one- to four-month-old infants*, In: *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 1985, pp. 326-342.

²¹¹ SODERSTROM, M., *Beyond babytalk: Re-evaluating the nature and content of speech input to preverbal infants*, cit., pp. 511-513. Cfr. TRAINOR, L. J., DESJARDINS, R. N., *Pitch characteristics of infant-directed speech affect infants' ability to discriminate vowels*, In: *Psychonomic Bulletin & Review*, 9, 2, 2002, pp. 335-340.

²¹² THIESSEN, E. D., HILL, E. A., SAFFRAN, J. R., *Infant-directed speech facilitates word segmentation*, In: *Infancy*, 7, 1, 2005, pp. 53-71.

BT favorisca lo sviluppo del linguaggio in generale. Va riferito che questa divergenza di opinione non è sorprendente: conferma semplicemente le difficoltà ad usare gli studi correlazionali, che si basano sulle metodologie statistiche complesse, nello studiare l'interazione tra la madre e il bambino, un qualcosa di molto delicato e intricato.²¹³ Uno studio molto citato, infine, è quello di Newport e altri. Le conclusioni di questi ultimi sono più modeste: mettono in evidenza che la sola esistenza del BT non implica necessariamente che esso debba influenzare lo sviluppo del linguaggio o la sua acquisizione, anche perché – considerando la struttura e il contenuto del BT – non ritengono il BT essere un linguaggio d'insegnamento semplificato.²¹⁴ Neri riassume tutta la questione in quanto segue:

Se gli interazionisti hanno confutato l'affermazione di Chomsky sull'input linguistico che ricevono i bambini, non hanno comunque potuto dimostrare quale sia il rapporto tra LRB (linguaggio rivolto ai bambini) e acquisizione del linguaggio. [...] Resta comunque certo che i bambini, attraverso interazione diadica, hanno modo di apprendere e socializzare attraverso il linguaggio – non solo verbale. La funzione sociale è molto importante e, mettendolo in grado di elicitare risposte dagli altri, permette al bambino di perfezionarsi sempre di più nel linguaggio, perciò, anche se non è dimostrato che il LRB sia correlato direttamente al grado di acquisizione del linguaggio, si può affermare sicuramente che faciliti in maniera indiretta tale processo.²¹⁵

Inoltre, come ricorda Leech e altre, negli studi meno recenti rispetto a quelli di Newport e altri, si è mostrato che:

- la quantità, la complessità e la diversità dell'input si associano alla velocità dell'arricchimento del vocabolario del bambino nonché alla sua dimensione;²¹⁶

²¹³ SODERSTROM, M., *Beyond babytalk: Re-evaluating the nature and content of speech input to preverbal infants*, cit., pp. 511-513. Cfr. SCARBOROUGH, H., WYCKOFF, J., *Mother, I'd still rather do it myself: Some further effects of 'motherese'*, In: *Journal of Child Language*, 13, 1986, pp. 431-437.; DE VILLIERS, J. G., DE VILLIERS, P. A., *A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech*, In: *Journal of Psycholinguistics Research*, 2, 3, 1973, pp. 267-278.; FURROW, D., NELSON, K., BENEDICT, H., *Mothers' speech to children syntactic development: Some simple realtionships*, In: *Journal of Child Language*, 6, 1979, pp. 423-442.

²¹⁴ NEWPORT, E. L., GLEITMAN, H., GLEITMAN, L. R., *Mother, I'd rather do it myself: some effects and non-effects of Maternal speech style*, cit., pp. 109-149.

²¹⁵ NERI, A., *L'apprendimento della lingua straniera nell'adulto e l'acquisizione della lingua materna nel bambino*, cit., p. 34.

²¹⁶ LEECH, K. A., SALO, V., ROWE, M., CABRERA, N., *Father input and child language development: The importance of wh-questions and clarification requests*, cit., pp. 251-257. Cfr. PAN, B. A., ROWE, M. L., SINGER, J. D., SNOW, C. E., *Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families*, In: *Child Development*, 76, 2005, pp. 763-782; HUTTENLOCHER, J., WATERFALL, H., VASILYEVA, M., VEVEA, J., HEDGES, L.V., *Sources of variability in children's language growth*, In: *Cognitive Psychology*, 61, 2010, pp. 343-365.

- la complessità sintattica dell'input predice lo sviluppo grammaticale e lessicale del bambino;²¹⁷
- le *domande k* aiutano l'apprendimento lessicale del bambino in quanto usate come richiesta di associare un'etichetta o un nome (ad es., “Che animale è questo?”); aiutano lo sviluppo del linguaggio in generale: il bambino che sente più *domande k* è capace di comprenderle meglio e di produrle.²¹⁸

Dunque, nonostante le difficoltà menzionate, sembra prevalere l'opinione che l'input svolga un ruolo importante nello sviluppo e nell'acquisizione del linguaggio, soprattutto quello indirizzato al bambino e con le caratteristiche del BT.²¹⁹ A questo proposito anche Snow osservò la necessità che gli studiosi ponessero l'accento più sugli effetti concreti del BT e meno sulle sue caratteristiche.²²⁰

2.3.8 Due casi concreti del baby talk

Per dare un autentico esempio del BT in lingua italiana, si è deciso di eseguire registrazioni vocali dell'interazione tra l'adulto – parlante nativo – e il bambino. Si è riusciti a raccogliere il materiale audio in due ambienti. Il primo ambiente è quello di una famiglia, composta da Serafina (madre), Massimo (padre) e la loro figlia Azzurra. Il secondo ambiente è quello della scuola d'infanzia in cui avviene l'interazione tra Teresa, la maestra, e gli alunni. Ogni ambiente è contraddistinto dal diverso tipo degli interlocutori e genera situazioni comunicative dissimili. Innanzitutto, cambia l'età dell'interlocutore-bambino e quindi la capacità linguistica e cognitiva di quest'ultimo, cambia il numero degli interlocutori-bambini cui si rivolge l'interlocutore adulto, cambia il rapporto – l'intensità del legame affettivo – tra entrambi gli interlocutori.

²¹⁷ LEECH, K. A., SALO, V., ROWE, M., CABRERA, N., *Father input and child language development: The importance of wh-questions and clarification requests*, cit., p. 252. Cfr. NAIGLES, L. R., HOFF-GINSBERG, E., *Why are some verbs learned before other verbs? Effects of input frequency and structure on children's early verb use*, In: *Journal of Child Language*, 25, 1998, pp. 95–120; ROWE, M. L., LEVINE, S. C., FISHER, J. A., GOLDIN-MEADOW, S., *Does linguistic input play the same role in language learning for children with and without early brain injury?*, In: *Developmental Psychology*, 45, 2009, pp. 90–102.; HOFF, E., NAIGLES, L., *How children use input to acquire a lexicon*, In: *Child Development*, 73, 2002, pp. 418–433.; HOFF, E., *The specificity of environmental influence: socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech*, In: *Child Development*, 74, 2003, pp. 1368–1378.

²¹⁸ LEECH, K. A., SALO, V., ROWE, M., CABRERA, N., *Father input and child language development: The importance of wh-questions and clarification requests*, cit., p. 252. Cfr. VALIAN, V., CASEY, L., *Young children's acquisition of wh-questions: the role of structured input*, In: *Journal of Child Language*, 30, 2003, pp. 117–143.

²¹⁹ SACHS, J., *Adaptive significance of input to infants*, In: C. E. Snow, C. A. Ferguson (a cura di), *Talking to children: language input and acquisition*, cit., p. 60-61.

²²⁰ SNOW, C. E., *Mothers' speech research: from input to interaction*, cit., pp. 31-49.

È scontato affermare che le citate diversità (di certo non uniche) hanno effetti sulle caratteristiche del BT prodotto nei due ambienti. Comunque, va sottolineato che in questo lavoro – appunto per la quantità delle specificità dei due ambienti – non si vogliono fare conclusioni circa l’effetto concreto di ogni particolare aspetto, tanto meno dell’ambiente, sulla forma del BT. I due casi concreti del BT si vedano semplicemente come due possibili manifestazioni diverse dello stesso fenomeno.

2.3.8.1 La metodologia

A differenza degli studi precedenti in cui, per analizzare l’interazione tra il parlante adulto e il bambino, si utilizzarono gli apparecchi di ripresa audio / video che, anche per motivi tecnici, furono collocati o in un’ambientazione artificiale per ottenere la massima qualità delle riprese e per favorire così la loro analisi; o in un’ambientazione autentica ma pur sempre innaturale data la presenza degli addetti che si occupavano della gestione e cattura delle riprese, la maggior parte delle registrazioni analizzate in questo lavoro fu eseguita dai protagonisti stessi. Ciò avvenne per vari motivi. Innanzitutto perché non si ebbe a disposizione un’apparecchiatura professionale; infatti si è richiesto ai genitori di Azzurra e a Teresa di eseguire le registrazioni con il proprio smartphone. In più, non avendo l’obiettivo di arrivare alle conclusioni universalmente valide, si è deciso di procedere contrariamente al metodo comunemente adottato. Mentre in altri casi si analizzava il BT delle registrazioni nelle situazioni in qualche modo determinate / strutturate dei parlanti diversi che non duravano più di qualche minuto, in questo caso si analizzano le registrazioni di lunghezza maggiore dei soli tre parlanti²²¹ e nelle situazioni a loro scelta.

Le istruzioni che ottennero Serafina e Massimo erano solo indicative: erano chiesti di accendere il registratore nei momenti in cui uno di loro o entrambi dovevano trascorrere del tempo in presenza di Azzurra. I due genitori erano consapevoli dell’oggetto dello studio, tuttavia erano convinti di non modificare particolarmente il loro linguaggio nel rivolgersi alla loro figlia. Invece la maestra della scuola d’infanzia, per la natura del suo lavoro, poteva accendere il registratore in qualsiasi momento. Anche Teresa riteneva di parlare con i bambini in un modo “normale”, per adoperare le parole sue, accertandosi diverse volte che l’oggetto dello studio dovesse essere lei stessa e non gli alunni.

²²¹ Si tratta di Serafina, Massimo e Teresa, comunque appare anche la figura della nonna di Azzurra e della supplente scolastica.

All'inizio, tutti e tre i protagonisti si preoccuparono di lasciarsi influenzare dal gesto di dover accendere il registratore, comunque presto si è avuta la conferma di quanto ipotizzato, cioè che nell'interazione immediata con il bambino non vi era spazio per un'eventuale timidezza. Al contrario, sia Serafina sia Teresa hanno ammesso di essersi scordate alcune volte di aver avviato la ripresa.

In questo modo, nell'arco di un mese circa,²²² è stato possibile raccogliere il materiale ritenuto autentico. Quest'autenticità del materiale è stata favorita dai motivi seguenti: l'interazione avveniva nell'ambientazione abituale; l'interazione avveniva nei momenti e contesti vari; l'andamento era del tutto naturale poiché non determinato / strutturato secondo le esigenze degli osservatori; alle riprese non vi assisteva alcuna persona estranea.

In totale si è riusciti a raccogliere il materiale audio di durata superiore a 600 minuti. I primi 100 minuti circa, che riportano l'interazione con Azzurra, furono ripresi dall'autrice stessa, con un lettore MP3 dotato della funzione di registratore vocale. Queste prime registrazioni si rivelarono piuttosto imperfette a causa della mancata familiarità con il registratore. Per questo motivo, pur conservando diversi momenti interessanti per la presente tesi in qualità sufficiente, si è deciso di non prendere le prime registrazioni in considerazione. Tuttavia, queste ultime ci furono molto utili dato che ci hanno permesso di evitare gli stessi errori – per lo più tecnici – nelle registrazioni successive.

I rimanenti 500 minuti sono distribuiti nelle 21 registrazioni della durata che va dai 3 minuti e 10 secondi ai 59 minuti e 4 secondi. Dopo aver analizzato tutto il materiale, furono selezionate 17 registrazioni in quanto ritenute sufficienti per documentare la maggior parte dei fenomeni apparsi anche nelle ultime 4 registrazioni. Il nostro corpus, dunque, consiste nella trascrizione di alcuni momenti (non tutti) contenuti nelle 17 registrazioni (contrassegnate A-S), la quale riporta i fenomeni del BT salienti commentati più avanti. Per le convenzioni di trascrizione e per le trascrizioni medesime si veda l'appendice.²²³

²²² Nel periodo di agosto / settembre 2014 nel caso di Serafina e Massimo e nel periodo di gennaio / febbraio 2015 nel caso di Teresa.

²²³ Per un facile orientarsi nel commento alle rispettive parti della trascrizione, ogni singolo enunciato della trascrizione è provvisto di un numero rinchiuso nelle parentesi tonde. Entrambi i casi concreti, essendo commentati separatamente, hanno la numerazione che inizia con "(1)". Per esemplificare i vari fenomeni si indica il numero dell'enunciato in cui essi sono presenti. Per evitare il lungo susseguirsi dei

Va menzionato che, avendo eseguito solamente le riprese audio, non si vuole sottovalutare l'importanza del contesto analizzabile dalle riprese video. Ovviamente, le sole riprese audio generalmente comportano certe limitazioni²²⁴ nell'interpretazione della situazione comunicativa, tuttavia ciò non significa che il solo materiale audio ci fornisca una quantità insignificante d'informazioni preziose. Vale a dire che – in alcune ricerche che si servirono delle riprese video accompagnate dalla componente sonora – gli studiosi dovettero affrontare altri tipi di difficoltà, per cui anche loro furono talvolta costretti a tenere conto di una sola componente della ripresa audio / video o persino scartarne delle parti significative rivelatesi problematiche da interpretare. In presente lavoro, all'analisi, alla trascrizione e all'interpretabilità della ripresa audio contribuirono notevolmente gli aspetti che seguono:

- la conoscenza personale di Serafina, Massimo, Azzurra e di casa loro, dove fu ripresa la maggior parte delle registrazioni forniteci, e cioè l'ambiente in cui si svolgono tutte le attività abituali; il fatto di aver assistito al processo di alcune attività abituali;
- la conoscenza personale di Teresa e la consultazione con lei sul contesto della registrazione il giorno stesso della ripresa.

Infine, prima di procedere all'esame del materiale linguistico oggetto d'indagine, è opportuno far presente che nelle trascrizioni appaiono inoltre tratti devianti dall'italiano standard o imperfezioni ascrivibili alla varietà regionale della lingua o dovuti al diverso grado dell'*interferenza* tra la lingua e il dialetto e al fatto che si tratta del *parlato* spontaneo. Questi tratti non sono imputabili al BT.

2.3.8.2 Il caso di Serafina e Massimo – il commento alle trascrizioni

I protagonisti delle registrazioni A-N sono i genitori di Azzurra, figlia unica di 10 mesi. Serafina, 42 anni, è nata nella provincia di Potenza, vive da circa 12 anni a Teramo ed è laureata, mentre Massimo, 41 anni, è nato a Teramo ed è in possesso di diploma di licenza media. Le registrazioni hanno luogo a Teramo, dove all'epoca delle registrazioni

numeri, si tenga presente che verranno riportati solo alcuni esempi, in quantità ritenuta sufficiente per chiarire le diverse qualità del fenomeno, non tutte le manifestazioni di quest'ultimo.

²²⁴ Ad esempio, talvolta si è impossibilitati di conferire alcun significato agli elementi deittici, analizzare gli sguardi, i gesti, ecc.

la famiglia conviveva insieme alla madre di Massimo, 74 anni, che talvolta partecipa o alla discussione o all'interazione con la bambina. Le riprese audio registrano non solo le situazioni del *caretaking* come dare da mangiare, cambiare il pannolino, fare il bagnetto, mettere a dormire e simili, ma anche le situazioni poco strutturate come quelle del gioco libero o della lettura del libro. Siccome tutte le registrazioni alla fine furono eseguite da Serafina, in totale nelle riprese la sua voce prevale su quella di Massimo. Si osservano alcune tendenze differenti tra i due parlanti, tuttavia esse richiederebbero un'ulteriore conferma in un campione dove entrambi avrebbero lo stesso spazio.²²⁵ Per questo motivo – tranne alcune eccezioni – anche se non è del tutto corretto, Serafina e Massimo vengono considerati uniti sotto un'unica etichetta, quella del parlante-genitore. Vediamo i fenomeni salienti del nostro BT genitoriale.

Tra i primi bisogna evidenziare una buona articolazione o l'iperarticolazione. Nelle trascrizioni tale pronuncia non viene indicata in quanto un fenomeno costante: se si riscontrarono alcune difficoltà di comprensione nelle parti del LA – ad es. a causa della sovrapposizione delle voci, del registratore troppo distante, della musica di sottofondo o del parlare veloce – si riscontrarono poche difficoltà nell'individuare le parole concrete del BT, persino nelle parti pronunciate sottovoce. Non vi sono dubbi che a ciò contribuì il naturale volume più alto della voce di Serafina.

Per quanto riguarda il volume della voce, mentre si osservano pochissimi innalzamenti nel caso di Massimo e della nonna di Azzurra, Serafina alza il volume della voce irregolarmente e in varie occasioni, ma sempre con lo stesso obiettivo – per attirare l'attenzione della bambina, per far capire ad Azzurra di rivolgersi a lei, ad es.: nelle proibizioni e nell'atto di scoraggiare (8), (66), (141), (146), (364), (412); nelle esclamazioni e onomatopée, talvolta coincidenti con la richiesta di aprire la bocca (15), (33), (55), (64), (96), (98), (108), (124), (125), (148), (432), (433), (460); nel sottolineare le parole chiave (411), (437), (444), (461), (463); nel parlare per Azzurra (16), (18), (89), (109), (234);²²⁶ nel richiedere un'azione (31), (81), (111), (402); nel dire “brava” (66), (68), (404); nell'appellare (113), (412), ecc.

Una marcata intonazione è un altro degli aspetti importanti del BT che è difficile rendere per iscritto con le freccette quanto descriverlo tramite parole, ma che subito

²²⁵ L'autenticità e la naturalezza di tale campione sarebbe un interessante oggetto della discussione.

²²⁶ Il volume alto nei primi tre casi è dovuto anche all'atto di chiamare, anche se solo fittizio.

colpisce chi assiste alla conversazione.²²⁷ Mentre la nonna nel rivolgersi ad Azzurra preferisce tendenzialmente la frequenza fondamentale più alta, Massimo spesso o abbassa o innalza la f_0 (153), (158), (221), (323), (325), (329), (334). Serafina adopera spesso l'alta f_0 per distinguere il BT dal LA, il che è osservabile nei passaggi dall'interlocutore adulto all'interlocutore-bambino, tuttavia, non evita l'uso della f_0 normale²²⁸ e in pochi casi ricorre persino a quella più bassa. Non si è riusciti ad individuare una chiave universale, senza un considerevole numero di eccezioni, che chiarisse la preferenza in casi concreti di una f_0 o di un'altra.²²⁹ Inoltre, a prescindere dalla f_0 , si notano numerosi innalzamenti o abbassamenti del tono – in termini d'intonazione oscillante – riguardanti l'intero enunciato o solo parti di esso. In ogni caso si è avuto la conferma che Azzurra cerca di attirare l'attenzione o si dimostra inquieta nei momenti in cui non fa parte della conversazione, cioè nei momenti in cui si adopera l'intonazione non marcata del LA, e che Serafina tende, al fine di attirare l'attenzione della bambina alle sue parole, a modulare la propria voce creando dei contrasti tonali, così come per enfatizzare un enunciato o una parte di esso, ricorrendo talvolta ai salti intonativi.

Un aspetto degno di nota è quello che riguarda l'intonazione a seconda del tipo della proposizione. Nella maggior parte dei casi si osserva l'intonazione crescente nelle interrogative totali (28), (29), (30), (78), (197), (245), (339), (353), (357), (370), (403); eccetto i casi in cui si vuole ottenere la conferma di quanto presunto (79), (101), (389), (391); e l'intonazione decrescente nelle *domande k*, eventualmente con l'innalzamento del tono sull'elemento *k* (8), (34), (46), (56), (161), (165), (171), (182), (197), (338), (390). È interessante osservare l'intonazione crescente nelle proposizioni che, pur non essendo interrogative, invitano a una reazione locutoria / non locutoria da parte di Azzurra (124), (180), (193), (195-6), (199), (200), (339-41), (465). Le proposizioni iussive / esortative che esprimono un comando, una richiesta, una proibizione ma anche un invito sono talvolta prive dell'enfasi (che nel testo prenderebbe la forma di un punto esclamativo) e si concludono con un semplice abbassamento del tono, reso nella trascrizione tramite il punto, la virgola o “↓” (7), (74), (81), (170), (191-2), (376), (398).

²²⁷ Per esaminare questo fenomeno si invita a consultare qualsiasi parte più ampia della trascrizione per vedere le modalità in cui esso viene adoperato. La presente descrizione è molto approssimativa.

²²⁸ Con il termine “normale” si intende la f_0 adoperata nel LA.

²²⁹ L'unica chiave plausibile solo in parte, e non priva di eccezioni, sarebbe quella che opta per la f_0 alta per parlare per Azzurra, per imitare la voce degli animaletti o per conversare con Azzurra in un modo annuente o giocoso; e quella che opta per la f_0 normale o bassa negli enunciati che implicano la limitazione / controllo dell'agire di Azzurra, inoltre quando si vuole imitare la voce cattiva del lupo o nell'appellativo espressivo “amore”.

Per questo motivo è possibile confondere le proposizioni iussive / esortative con le proposizioni dichiarative che possiedono il valore illocutorio, cioè che svolgono la stessa funzione delle proposizioni iussive / esortative, e che appaiono molto spesso (63), (86), (127), (163), (215), (372), (396). L'enfasi, invece, rimane conservata in molte esclamazioni (42), (43), (66), (119), (124), (125), (134), (162), (449).

È interessante osservare che le proposizioni dichiarative – considerando solo quelle prive del valore illocutorio – sembrano essere in minoranza rispetto alle proposizioni interrogative, iussive / esortative ed esclamazioni. Le proposizioni dichiarative sono invece frequenti quando Serafina racconta la favoletta (E) o quando legge il libro per bambini (M), assegnando le etichette alle immagini e agli oggetti. Queste situazioni meno strutturate, insieme a quella del gioco con la lampadina (N), forniscono un input linguistico qualitativamente e quantitativamente più ricco non solo dal punto di vista lessicale, ma anche dal punto di vista morfosintattico. In altre parole, mentre le situazioni del *caretaking* sono legate al lessico relativamente limitato, alle frasi brevi, all'indicativo presente (anche per esprimere il futuro), all'imperativo e raramente al passato prossimo, le situazioni meno strutturate offrono il lessico meno ristretto o ripetitivo, frasi più lunghe e complesse, i tempi come l'imperfetto e il passato remoto, persino forme del gerundio, del superlativo, del participio presente, ecc.

I genitori, nel parlare con Azzurra, si riferiscono principalmente al *qui e ora*, servendosi frequentemente delle espressioni deittiche soprattutto temporali, espresse dagli avverbi di tempo e dagli aggettivi temporali (ad es.: *mo, dopo, la settimana prossima, stasera, ieri*), e spaziali, espresse dagli avverbi di spazio e dagli aggettivi dimostrativi (ad es.: *qui, lì, questo, quello, ecco*). È ridotta la deissi personale consistente nei pronomi possessivi: si preferisce specificare il proprietario con il nome (175), (233), (239), (242), (324), (328), (352). I genitori, invece, non sembrano evitare i pronomi personali, i quali appaiono prevalentemente nella forma di un clitico, anche se talvolta vi è preferenza a sostituire il pronome con il sostantivo e quindi ottenere il verbo in terza persona per parlare della prima persona singolare / plurale (72), (74), (87), (164), (170), (404). Serafina e Massimo si rivolgono ad Azzurra nella seconda persona, tranne alcune eccezioni in cui slittano nella terza (203), (212-3), inoltre adoperano la prima persona plurale nell'esprimere un'attività svolta – tecnicamente – da loro come singole persone oppure da Azzurra (12), (23), (31), (83), (154), (235-8), (244-5), (250-2), (319), (324). Si noti l'uso particolare dell'imperativo in (138) “metti” che pur riferirsi grammaticalmente al tu (Azzurra), solitamente diventerebbe

“mettiamo” (io Massimo e tu Azzurra) con il significato “devo mettere” (io Massimo); un caso simile è quello in (300), dove “tu vuoi cantare la ninna nanna?” avrebbe il significato di “vuoi che ti canto la ninna nanna?” (io Serafina).

La possibilità di servirsi dell’intonazione particolare per evidenziare un termine chiave si è già menzionata. Vi sono altri mezzi, però, che i genitori adoperano (e combinano) per ottenere lo stesso scopo o per attirare l’attenzione della bambina: la pronuncia accentuata (2), (37), (66), (89), (139), (164), (166); il prolungamento vocalico o consonantico (81), (89), (96), (107), (111), (169), (406); il parlare sottovoce (1), (165-7), (169), (175), (208), (326), (357-8), (430-1); il cambiamento del ritmo. A proposito di quest’ultimo, distinguiamo il rallentamento e l’accelerazione. Il rallentamento si manifesta prevalentemente nell’evidenziare uno o più termini (1), (71), (215), (227), (239), (254), (264), (270), (324), (358), (367), (437), (461), (463); nel parlare per Azzurra: (16), (18), (172), (174), (289), (290); nell’esprimere lo stupore e nell’imprecare (46), (80), (82), (134); nel cantare / canticchiare (148), (154), (156-7), (308-9), (319), (328), (330), (332). L’accelerazione, invece, è riscontrabile per lo più negli enunciati complessi dal punto di vista linguistico / cognitivo (come se i genitori non volessero soffermarsi tanto sul difficile) oppure quando si vuole differenziare la parte omissibile dell’enunciato (cioè quella poco importante / interessante) (23), (25), (27), (66), (72), (138), (190), (239), (244), (363), (437), (440); nel pronunciare lo stesso termine più volte (4), (32), (80), (89), (92), (103), (141-2), (149), (183), (185), (198), (279), (280), (381), (395), (430); nella formula di apertura della favoletta (249), (302).

Come si è già potuto notare, il nostro corpus conserva alcuni momenti in cui viene messa a dormire Azzurra. Non occorre soffermarsi sulla presenza delle canzoncine o delle favolette che tradizionalmente accompagnano questi momenti. Si noti, però, che nel caso dei bambini piccoli, la loro efficacia consiste soprattutto nell’alternarsi di un maggiore numero dei toni, dei ritmi e delle pause, cioè che l’elemento acustico prevale su quello semantico. Per questo motivo, i genitori accidentalmente ricorrono alle canzoncine o assegnano ai loro enunciati melodie casuali – canticchiano. Tuttavia, vi sono altri mezzi acustici con cui Serafina e Massimo cercano di attirare / mantenere l’attenzione di Azzurra o di calmare quest’ultima: l’atto del fischiettare (224), (317); il gioco del cucù (73), (99), (407-8); la produzione di un ritmo battendo degli oggetti o le mani (10), (148), (151), (153-4), (436); il sovrastare la voce di Azzurra con la propria (320-1); la riproduzione dei suoni casuali (460); l’accompagnare i gesti con le esclamazioni abituali (3), (15), (21), (32-3), (50), (55), (64); il continuare a conversare

anche quando occorre allontanarsi un attimo (241-246), (383-4). Infine, si noti che entrambi i genitori utilizzano la pronuncia infantile, consistente in diversa intonazione. Ciò avviene per esempio per il semplice fatto di rivolgersi ad Azzurra,²³⁰ nel parlare o nell'esprimere emozioni per Azzurra, nell'esprimere affetto (19), (41), (47), (76), (83), (138), (143-4), (150), (161), (165-6), (168), (172), (174), (177), (185), (201), (206), (234), (289), (290-1), (329), (358), (434), (453), (464).

La componente affettiva del BT si manifesta, oltre alla pronuncia infantile, soprattutto tramite l'uso degli appellativi e degli alterati. Per quanto riguarda gli appellativi, mentre la nonna utilizza il nome stesso della bambina (73-4), i genitori di Azzurra decidono di servirsene solo raramente. Serafina preferisce utilizzare parole come "amore", "tesoro" o "cocolina" (30), (66), (100), (113), (464); invece Massimo usa "culetto" (316), ma si serve soprattutto della parola "papera" e delle sue numerose corruzioni e alterazioni,²³¹ di cui solo alcune appaiono nel nostro corpus (106), (138), (160), (169), (177), (191-2), (319). L'uso degli alterati è alquanto frequente, appaiono i diminutivi, gli accrescitivi e i vezzeggiativi, ma non si riscontrano i peggiorativi – neanche nella favoletta raccontata da Serafina in riferimento al lupo cattivo. Eccone alcuni esempi: in riferimento al corpo di Azzurra "testolina", "musetto", "occhietti", "occhioni", "dentini", "boccuccia", "manina(e)", "ditino", "culetto", "piedino(i)", "pieduzzi"; in riferimento al corpo di Massimo "piedini", "piedoni", "polliccione"; in riferimento agli abiti di Azzurra "pigiamino", "vestitino"; in riferimento a quello che Azzurra produce / fa / utilizza / consuma / riceve "parolina", "passettini", "rumorino", "bacino", "sonnellone", "carezzine", "fazzolettino", "cremina", "merendina", "boccone", "bocconcino", "fettina", "biscottino", "favoletta"; in riferimento al mondo animale "paperina", "topolina", "coniglietto", "cagnolino", "gattino"; e altri "mamma", "papà", "fratellino", "piccolino(a)", "casina", "tavolino". Infine, per quanto riguarda la scelta lessicale in generale, appaiono alcune parole legate per lo più al *caretaking* o al mondo infantile, ad es. "pappa", "nanne", "ninna nanna", "bagnetto", "ciucciotto", "ciuccio", "bimba", "bavetta", "vasino", "Cenerentola", "Cappuccetto Rosso", "Minnie", "tre porcellini". Infine, si noti anche il modo in cui Serafina istruisce la figlia servendosi del paradigma *fare + nome* "fai un sonnellone", "facciamo il bagnetto"

²³⁰ È il caso di Massimo che, per questo motivo, sembra utilizzare la pronuncia infantile più frequentemente di Serafina, anche se meno spiccatamente.

²³¹ Tra cui "papera", "papà", "papi", "papi", "paperona", "paparona", "paperina", "paperetta".

oppure ricorrendo all'espressione "fare vieni vieni" nell'indicare l'allungarsi del braccio di Azzurra verso l'oggetto del suo interesse (203).

Nel vedere gli esempi degli altri fenomeni riportati finora, si è potuto notare un fenomeno molto saliente: la ripetizione.²³² Questo fenomeno può manifestarsi in modi diversi: nel ripetere la stessa espressione immediatamente, cioè pronunciarla più volte in una sola volta (4), (35-6), (46), (56), (64), (75), (82), (89), (113), (129), (201), (235-7); nel ripetere la stessa espressione più volte all'interno dello stesso enunciato (57), (66), (74-5), (82), (105), (166), (168), (175); nel ripetere la stessa espressione in enunciati diversi, ma comunque poco distanti (23)/(25), (113)/(116), (117-8)/(123), (120-1), (143-5), (235)/(237), (337-9); nel ripetere la stessa espressione, dovuto dalla ripetitività della situazione (33)/(55)/(98)/(108), (111)/(402), (148)/(154)/(156-7); nel ripetere, in qualche forma, quanto appena espresso dall'altro genitore (170-1), (188-9), (208-210).

Nel corpus si riscontra l'omissione dell'articolo solo in pochi casi (183), (312-3), (323), (376), (431). È utile aver presente quanto accenna Lorenzetti circa l'uso degli articoli nel suo brano sugli appellativi, e cioè che nell'italiano contemporaneo, quando si vuole usare la parola "mamma" o "papà" nel senso denotativo deittico, cioè indicare i genitori dell'interlocutore e non genitori altrui, sono ammesse le forme con l'articolo e non, ad es. "è arrivata (la) mamma".²³³ Nel materiale raccolto, infatti, vi furono oscillazioni tra le due possibilità, anche se il nostro corpus conserva solo pochi casi dell'omissione: davanti alla parola "nonna" (41) e nella costruzione "da nonna" (375); davanti alla parola "papà" (358); nella costruzione "di mamma" (464) e "di papà" (155), (175), (292), (352), (377).

Riassumendo, nel nostro corpus, dal punto di vista semantico/pragmatico, è possibile individuare diversi tipi di enunciati che ricorrono frequentemente, ad esempio: domande legate all'attività o situazione attuale; domande di cui si conosce la risposta o che richiedono un'azione da parte di Azzurra; risposte alle proprie domande; dichiarativi (dare il piano, assegnare le etichette, fornire informazioni nuove, denominazioni dell'attività in corso di Azzurra); imperativi; i commenti all'azione in cui è coinvolta Azzurra; il parlare per Azzurra, indicando la conoscenza dei suoi pensieri o desideri; imitazioni; negoziazioni o motivazioni; enunciati negativi che esprimono la critica dell'agire di Azzurra, eventualmente forniscono la correzione comportamentale;

²³² Parziale o totale; di una o più parole.

²³³ LORENZETTI, L., Appellativi, In: *Treccani.it, Enciclopedia dell'italiano (2010)*. [15-11-2015]
URL: [http://www.treccani.it/enciclopedia/appellativi_\(Enciclopedia_dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/appellativi_(Enciclopedia_dell'Italiano)/).

enunciati affettivi o vuoti (appellativi, canzoni, saluti, lode, alcune esclamazioni, dimostrazioni di affetto e tenerezza, richieste d'attenzione); riferimenti a un'esperienza condivisa precedentemente; enunciati autoreferenziali; riferimenti agli oggetti e persone distanti temporalmente o spazialmente; riferimenti agli oggetti o persone vicine che attualmente non fanno parte dell'attenzione o dell'interesse di Azzurra.

Infine riportiamo per intero uno scambio conversazionale tra Azzurra e Serafina, un esempio dell'adattamento-imitazione, che non esige alcuna ulteriore spiegazione – Serafina stessa ci offre una conclusione ben precisa, quasi simbolica.²³⁴

Azzurra: *ehhhhh*
 Serafina: (467) *ehhhhh + + + +*
 Azzurra: *eh ↑e:E:E!:eh↓*
 Serafina: (468) *↑e:E:E!:eh↓*
 (469) *↑{non [ri:?dere! ()]}]*
 Azzurra: *↑E:E:E:e:eh↓*
 Serafina: (470) *↑{↑E:E:E:e:eh↓}*
 Azzurra: *E:E:E:e: eh!↓*
 Serafina: (471) *↑{E:E:E:e: eh!↓} /Azzurra ride/*
 Azzurra: *E:E:E: eHHH!*
 Serafina: (472) *↑{E:E:E: eHHH!}*
 (...) /continuano in questo modo/
 Serafina: (473) *amore, sei tu che devi imparare come parlo io. ↑non io come parli tu, eh?*

2.3.8.3 Il caso di Teresa – il commento alle trascrizioni

Le registrazioni O-S hanno Teresa come protagonista.²³⁵ Nata nella provincia di Potenza, all'epoca delle registrazioni sessantenne, in possesso di diploma magistrale ed ha sempre lavorato come maestra nella scuola dell'infanzia del comune di residenza. Nell'anno scolastico 2014/15 aveva in classe 17 alunni, 10 femmine e 7 maschi, dell'età compresa tra i 3 e i 5 anni. Le riprese registrano momenti vari: l'appello all'inizio della giornata, il racconto seguito dalle attività formative, il rimprovero, ecc.

Il BT della maestra è in alcuni aspetti diverso da quello dei genitori del caso precedente. Teresa ha di fronte a sé un gruppo di bambini che ormai riescono – alcuni in parte, alcuni completamente – a seguire il vero contenuto / significato dell'enunciato.

²³⁴ Per le convenzioni di trascrizione si veda il primo allegato in appendice.

²³⁵ Tranne la registrazione P, in cui Teresa viene sostituita da una supplente. Si è deciso di non scartare questa registrazione poiché ci permette di osservare le tendenze di una maestra giovane, esperta e con una minore esperienza, nel primo contatto con gli alunni. Nell'esemplificare i vari fenomeni, lì dove il BT della supplente non presenta alcune differenze da quello di Teresa, si parlerà sempre del BT di Teresa, a prescindere dall'autrice dell'enunciato.

In più, questi ultimi rispondono alla maestra con le reazioni locutorie che non consistono nelle mere vocalizzazioni che si è potuto osservare in Azzurra, e che dunque, in un certo senso, determinano la conversazione maggiormente. In questo caso, la validità dell'interlocutore-bambino è indiscutibile. Occorre premettere che nel presente commento si vogliono evidenziare le differenze rispetto al BT genitoriale analizzato precedentemente, facendo inoltre notare i fenomeni non riscontrativi.²³⁶

La pronuncia di Teresa è caratterizzabile con una buona articolazione e il volume prevalentemente alto a prescindere dal rumore in classe, ma si nota il volume alto anche come strategia per non farsi interrompere (275). Ella abbassa il volume, tranne che nei casi discussi nel primo commento, per lo più nel rivolgersi al singolo alunno per non intimidirlo, oppure per evidenziare la gravità della situazione (Q; la conversazione con Alessandro, Edoardo, Domenico e Michele), (290-2).

L'intonazione di Teresa è molto meno oscillante rispetto al SM. Non si tratta di una scoperta sorprendente: gli alunni, a differenza di Azzurra, da soli riescono a identificare quale enunciato è indirizzato a loro – non occorre marcarglielo. Tuttavia, anche Teresa slitta tra diverse f_0 e talvolta ricorre ai salti intonativi, ma non tanto per attirare l'attenzione degli alunni quanto piuttosto per evidenziare una parte dell'enunciato oppure un enunciato intero. In alcuni casi, invece, ella sembra utilizzare le varie frequenze, a quanto pare, senza alcun motivo in particolare. Ella potrebbe procedere in questo modo per prevenzione, cioè per rendere la sua voce meno monotona, evitando di perdere l'attenzione dei bambini. Per quanto riguarda l'intonazione secondo il tipo della frase, mentre nel SM si è osservata una tendenza nelle *domande k* e un'altra nelle domande totali, qui le domande si concludono o con un abbassamento del tono quando la maestra ha già applicato il tono più alto su qualche elemento interno alla domanda (12), (16), (40), (76), (79), (109), (189), (217), (285), (327), (404), (409), o con un innalzamento del tono per incitare esplicitamente la reazione degli alunni. Non si è riusciti a formulare una regola solida che guidasse la preferenza di ricorrere ad una delle due opzioni, si è solo osservato che nelle domande disgiuntive del tipo A o B vi è il tono più alto sull'ultimo elemento della parte A, ma la frase si chiude con l'abbassamento del tono (28), (34), (87), (205), (369), (383), (551), (588), (600).

Le domande prevalgono chiaramente su altri tipi di frase, eccetto che nel racconto (R), ma solo quando non si considerano le ripetizioni di quanto appena

²³⁶ D'ora in avanti, per riferirsi al BT di Serafina e Massimo, si avrà SM.

espresso da parte del bambino – fenomeno forse più evidente trattato più avanti. Come nel SM, anche qui appaiono frasi che chiaramente svolgono funzione iussiva / esortativa (38), (68), (70), (72), (230), o frasi come (262), (313-4), (330), (350), (356), (363) che potrebbero inoltre definirsi semplicemente dichiarative – in tal caso la maestra solamente specifica con quale attività si procederà nel prossimo momento. Teresa frequentemente utilizza la prima persona plurale nel riferirsi all’io, al tu e al voi (10), (16), (40), (49), (202), (331), (404), (433), (440), (442), (622), solo raramente – e di solito in un contesto rimproverevole – utilizza la prima persona singolare (53), (70), (192), (194). A proposito del rimprovero, si vedano i momenti silenziosi tra i singoli enunciati della maestra in (Q): nel contesto della classe silenziosa, queste pause contribuiscono a creare un’atmosfera seria. Si noti, infine, che Teresa preferisce sempre usare “la maestra”, “dalla maestra” o “alla maestra”, evitando le forme “me”, “da me” e “a me” (448), (453), (512), (521).

Mentre Teresa, rispetto al SM, di rado utilizza il modo di parlare veloce, in diversi momenti ora rallenta il suo ritmo di parlare, ora ricorre a pause all’interno dell’enunciato. Proceede in questa maniera nel pronunciare un enunciato più complesso – per spezzare un enunciato lungo, separandone le singole informazioni o evidenziandone le parole chiave – o nel pronunciare qualcosa d’importante, per lo più riferito all’intera classe (39), (50), (90-1), (157), (161), (200-1), (205), (281-2), (289-291), (294), (350), (365), (424-5). Insomma, Teresa parla piano quando le importa che tutti capiscano o possano capire meglio – un fenomeno assente nel SM. La differenza tra i due si può osservare in (E)/(R): mentre Serafina racconta la favoletta senza rallentare perché un eventuale rallentamento non comporterebbe una comprensione migliore in Azzurra, Teresa, rallentando, aiuta la comprensione nei bambini più grandi. In riferimento al racconto, si veda in entrambi i casi l’intonazione variegata e che l’adulto ravvivi il racconto rivolgendosi al suo interlocutore per creare un collegamento tra l’esperienza dell’interlocutore e il contenuto del racconto (SM: 284), (283).

Come si è già accennato, la ripetizione nel BT di Teresa è un fenomeno molto frequente che, però, non è identico con quello nel SM. È vero che anche la maestra talvolta ripete la stessa espressione negli enunciati successivi (28-30)/(33), (41)/(44)/(47), (50-2), (55-6), ma il fenomeno appare soprattutto come la ripetizione di quanto appena pronunciato dal bambino ed è rappresentato fortemente in (P), (S). La maestra in alcuni casi, nel ripetere la risposta ottenuta dagli alunni, espande il loro

enunciato o completandolo con le parole sottintese (105), (128), (143), (212), (470), (478), (528), o semanticamente (113), (133), (406). Si noti, inoltre, che molte ripetizioni hanno origine nella ripetitività della situazione, dovuta alla volontà di porre la stessa domanda a più bambini. Ciò non succede con domande qualsiasi, ma piuttosto con quelle domande che mettono alla prova le capacità dei bambini di parlare di se stessi – uno dei prerequisiti essenziali per affrontare la vita passo dopo passo autonomamente, inoltre prevenzione importante per i casi in cui dovessero perdersi. Un altro aspetto interessante consiste nel fatto che la maestra non evita di ripetere sempre lo stesso paradigma dell'enunciato. Preferisce, cioè, ripetere la stessa domanda interamente non sostituendola con la domanda semplice “E tu?” / “E a te?”. Ciò sarebbe dovuto anche al fatto che i bambini, soprattutto quelli più piccoli, non sempre riescono a dare le risposte velocemente, o al fatto che la conversazione può essere interrotta dal turno di un altro bambino o passare temporaneamente ad un altro tema, per cui è preferibile ripetere la domanda intera di cui intanto i bambini possono essersi dimenticati. La domanda ripetuta, dunque, è un “punto di ritrovo” nella conversazione con gli alunni.

Certe caratteristiche del BT di Teresa hanno a che fare con gli obiettivi formativi nel senso sia linguistico sia cognitivo. La maestra non solo chiede agli alunni di dare etichette agli oggetti o alle persone (253), (333), (337), (385), (388), correggendo le eventuali imprecisioni (387), ma chiede anche le specificazioni ponendo ulteriori domande (256), (258), (260). Talvolta invita a dare riformulazioni dello stesso concetto ed è pronta a correggere la pronuncia e la forma sbagliata delle parole (82-4), (420-1), (480-5). Alcune volte la maestra stessa fornisce la risposta alle domande (25), (29), (372), (493-4), (534), (621), o almeno restringe l'insieme delle possibili risposte a due alternative sole offerte nelle domande disgiuntive (28), (34), (205), (366-7), (383), (606), (609); altre volte coinvolge tutti i bambini nella soluzione del problema. Va evidenziato che nessuna risposta degli alunni viene respinta o definita scorretta. La maestra nel caso incita il pensiero creativo e slegato nei bambini e continua a chiedere chiarimenti, spiegazioni, conferme e deduzioni o ad esprimere il proprio dubbio, indirizzando i bambini alle conclusioni giuste o a soluzioni migliori (16), (43), (227-8), (233), (321), (323), (339). Un momento esemplare in cui è possibile osservare tale processo è quello in (S) fino a (429), un altro in (479-485).

Teresa ricorre alla rielaborazione / parafrasi quando un bambino ha difficoltà nell'esprimersi e il suo enunciato si rivela piuttosto confuso o incompleto, inoltre

quando questo enunciato poteva passare inosservato a causa della sovrapposizione delle voci in classe (50), (248), (357), (360-1), (375), (419), (509).

La maestra organizza le singole attività in modo tale che siano formative. Per questo motivo, l'insegnamento della canzone sull'arcobaleno (P) e il racconto della leggenda sulla merla (R), sono preceduti dalla spiegazione di che cosa siano rispettivamente l'arcobaleno e la merla, concetti sicuramente nuovi per alcuni bambini; per questo motivo ella chiede agli alunni di stabilire l'ordine logico e corretto delle sequenze dopo aver finito il racconto; per questo motivo le domande stereotipate vengono inserite in un contesto particolare, quello di dover farsi conoscere ad un'altra persona presente (P) o assente (S); infine, la maestra sfrutta le occasioni offertesi spontaneamente come quelle del ripasso dei vari mezzi di trasporto. Da non sottovalutare l'aspetto moraleggiante di alcuni momenti (Q) e la capacità della maestra di dare alle informazioni una forma affinché i bambini possano elaborarle (39), (161-4), (262-272), (366-372).

Tra i due casi concreti del BT vi sono ulteriori differenze ascrivibili a cause diverse. Nel BT della maestra, la componente affettiva nei confronti degli alunni è – naturalmente – limitata rispetto a quella nel SM rivolto alla figlia Azzurra. Il fatto è osservabile nell'assenza degli appellativi amorosi e dei vezzeggiativi intimi. Tuttavia, Teresa si serve talvolta degli ipocoristici (21), (188), (216), (504).²³⁷ Si hanno, inoltre, maggiori aspettative per quanto riguarda le capacità linguistiche / cognitive degli alunni che non si hanno nel SM: mentre i genitori ricorrono alle lodi frequentemente dicendo “brava”, Teresa utilizza “bravo” una sola volta (332); mentre ad Azzurra viene chiesto di imparare a fare i cenni con la testa per esprimere la conferma e non, agli alunni di esprimersi non attraverso i cenni ma con le parole (210), (230), invitandoli ad alzare la voce (23), (88), (453); mentre nel SM tocca all'adulto dare le etichette e le specificazioni, Teresa richiede queste ultime dagli alunni (253), (256), (258), (260), (381), (385); mentre i genitori ricorrono spesso alle esclamazioni, al canticchiare, al parlare sottovoce, al produrre un suono / rumore per attirare l'attenzione, Teresa non lo fa: talvolta, però, usa solo il parlare sottovoce per suscitare la curiosità nei bambini (262-3), (291), (426-7), (504). La maestra, invece, per motivi della conquista del silenzio necessario per continuare la conversazione efficace, diverse volte esige che gli

²³⁷ Purtroppo, non vi è nel nostro corpus un ipocoristico che mostri le frequenti strategie adoperate nel creare le varie forme del nome – come il raddoppiamento consonantico o riduzione dei fonemi – riscontrabili nel linguaggio infantile in generale. Ecco almeno alcuni esempi: Tiziana > Titti, Francesco > Ciccio, Giuliana > Lalla, ecc.

alunni si calmino: (32), (54), (56), (60), (166). È interessante osservare in (P), quante volte richiede il silenzio la supplente rispetto a Teresa e qual è l'evoluzione di tali richieste, visibile in (146), (156), (165-7) e concludendosi con la regola nota della mano alzata in (168). Teresa, al contrario, talvolta ammonisce qualche alunno (7), (13), (53), (57). Per quanto riguarda la voce infantile, utilizzata in alcuni casi per motivi diversi nel SM, qui essa viene adoperata raramente ed esclusivamente con i bambini più piccoli di 3 anni, chiaramente per avvicinarsi a loro e quindi per ottenere da loro una risposta: Ilary (503), Iris (531), Ilenia (625), Daniel (595), (613-5).²³⁸ Infine, rispetto a SM, si notano pochi alterati e parole espressive: “femminuccia(e)”, “maschietto(i)”, “bimba”, “bimbi”, “mamma”, “papà”,²³⁹ “cuginetta”, “sorellina”, “fratellino”, “pentoline”, “canzoncina”, “treccine”; ma vi appare anche la parola infantile “bua” in collegamento alla bambola *Cicciobello Bua*.²⁴⁰

Una tendenza grammaticale degna di nota riguarda la mancanza dei pronomi combinati nel BT di Teresa, i quali invece sono riscontrabili nel SM nei casi in cui il complemento indiretto indica la seconda persona singolare, cioè con il significato “a te Azzurra”. Il fenomeno è forse ritenuto complicato tanto da poter confondere alcuni alunni. Infine, è interessante notare che il linguaggio di Teresa è più sorvegliato di quello nel SM: forse per rendere la comunicazione più efficace, forse per sentirsi addosso la responsabilità di fornire un modello linguistico al gruppo intero dei piccoli parlanti.

²³⁸ Si noti che Teresa decide di ricorrere al suo unico *attention-getter* puro nel nostro corpus proprio con una bambina trienne (524). Con la stessa preferisce dire “di Iris” piuttosto che servirsi del possessivo (528).

²³⁹ Si noti che nel BT di Teresa, le parole “mamma” e “papà” non sono mai precedute dall'articolo determinativo (208), (217), (220), (223), (245).

²⁴⁰ Altri personaggi del mondo infantile menzionati, insoliti in LA: *Sbrodolina, Peppa Pig, Babbo Natale*.

3 Il baby talk – usi secondari

Secondo Brown,²⁴¹ l'infante umano – l'interlocutore primario del BT – può rappresentarsi tramite una matrice contenente i 6 tratti fondamentali, cioè dalla loro presenza o assenza (+/-):

+ ispira affetto
+ ispira tenerezza
+ ispira intimità
- produzione verbale
- comprensione verbale
- competenza cognitiva

Tuttavia, nessuno dei tratti è esclusivo all'infante umano: è la combinazione delle varie assenze o presenze dei singoli tratti che è unica. Nel momento in cui i tratti assenti diventano presenti e i tratti presenti rimangono tali, si ha un'approssimazione all'adulto amante-innamorato. Se i tratti assenti rimangono assenti e i tratti positivi si neutralizzano, non si ha più un bambino, ma una persona che cerca di imparare una lingua straniera, eventualmente – nel caso della lingua materna – un adulto ritardato o afflitto dalla sindrome Down. Quando, invece, tutti i tratti rimangono come sono e vi aggiungiamo il tratto “- umano”, abbiamo una matrice applicabile sia ad un animale o una pianta domestici.²⁴²

Elisabetta: *saluta papà.*
 $\uparrow\{^*ci\downarrow ao? papà?^*+ \}$
 $\uparrow\{^*>guarda come sono pazzo stamattina guardami:<, pazzo:: \downarrow sono un <pazzo>^* \}$
 $\uparrow\{^*ciao papà?^* \} + + + + +$
 $\uparrow\{^*ciao: pa:pi^* \}$
 $\uparrow\{^*fai ciao al papà. ^* \}$
 $\downarrow\{^*ciao:: \uparrow pa-pà^* \}$
 $\uparrow\{^*GNAM! GNAM!^* \} +$
 $\uparrow^* "ciao" ^*$
 $\uparrow\{^*un bacio, papà^* \} /fa il rumore del bacio/²⁴³$

Elisabetta: $\uparrow^* da:i: ^*$
 $\uparrow\{^*dai ciomi, mangia!^* \} + +$ ²⁴⁴

²⁴¹ BROWN, R., *Introduction*, cit., pp. 1-27.

²⁴² *Ibidem*.

²⁴³ Il video del 12 gennaio 2014 fornitomi da Elisabetta il 15 settembre 2014 (durata 00:01:05).

$\uparrow\{*\text{dai}:: >\text{fai vedere a Gianni}< \text{che ma?ngi? } \underline{\text{bra}}::\text{va!}*\}$
 $\downarrow\{<\text{BRA:VO SIC}>\}^{245}$
 $\uparrow\text{ma:?ngia!}^{246}$

Se ci capita di sentire a viva voce conversazioni simili, senza vedere il parlante e il suo interlocutore, potremmo pensare di aver testimoniato alla solita conversazione tra una madre e suo figlio. Oltre alle salienti proprietà paralinguistiche tipiche del BT, si possono osservare le frasi brevi, frasi imperative (si noti anche “fai ciao” al posto di “saluta”), incoraggiamenti, parole espressive e vezzeggiativi, onomatopee e molte ripetizioni. In più, l’interlocutore è invitato più volte a salutare suo padre e a mangiare dopodiché viene lodato per aver mangiato. In realtà, però, non si tratta di un linguaggio indirizzato al bambino. Si tratta di una conversazione di Elisabetta con il suo gatto nel primo caso e con la sua tartaruga nel secondo, i quali vennero presi da lei e dal suo fidanzato Giovanni. Il primo video ebbe come scopo quello di essere inviato tramite cellulare al “papà”, Giovanni appunto. Si veda come l’animale domestico, in una coppia senza figli, effettivamente sostituisca il figlio e quindi il suo padrone diventa “papà”. Il secondo video, invece, non ebbe uno scopo particolare ma era uno dei tanti video che i padroni sono soliti fare per avere un ricordo dei loro amici animali. Si tratta di due esempi del *pet talk*.

3.1 Il pet talk

Un altro esempio del pet talk è il video di un padrone che parla al suo gatto Fotticchio,²⁴⁷ chiaramente nel modo scherzoso e spesso volgare, quindi in un modo che con i bambini sarebbe normalmente inaccettabile. Lo stesso sono osservabili alcuni fenomeni tipici del BT. Il video si apre con un breve canticchio “Micio, micio...” e giochetto in cui il gatto deve cacciare il dito del padrone (praticabile anche con un bambino). Le frasi con cui il padrone si rivolge al gatto sono piuttosto brevi; le frasi più lunghe hanno la funzione del commento e sono utili soprattutto per divertire il padrone stesso o gli spettatori. Non mancano le domande retoriche e i momenti in cui il padrone parla per il gatto (queste ultime ovviamente a voce alterata), neppure il riferimento al *qui e ora* servendosi della ripetizione e della deissi. Ad es., “Globuli rossi lì micio, lì ci

²⁴⁴ Un’espressione locale di Carpi (MO) per esprimere il concetto di “piccolo”.

²⁴⁵ L’ipocoristico del cognome Simoncelli, motociclista (per antifrasi).

²⁴⁶ Il video del 3 novembre 2012 fornitomi da Elisabetta il 15 settembre 2014 (durata 00:00:39).

²⁴⁷ Fotticchio. Il Mio Gatto Gioca,Scherza,Parla Con Shaggy e Poi Mi Fotte! In: *Youtube*. 4-9-2012 [25-9-2015] URL: <https://youtu.be/RyxD9MobLI>.

sono i globuli rossi. E se spingi forte forte, esce il sangue a fiotti fiotti” quando il gatto morde l’avambraccio del padrone (come se questo ultimo, per scoraggiare il gatto, gli volesse insegnare che cosa succede se continua a morderlo). Nel video osserviamo anche gli alterati (ad es. “vediamo il pisellaccio di micio”). Si veda come in quest’ultimo esempio “di micio” significa “tuo” e “vediamo” si riferisca a “io padrone e tu gatto”, eventualmente a “tu gatto” (perché la prosodia è uguale come quella nel rivolgersi al gatto e non agli spettatori, caso in cui l’uso della 1^a persona plurale sarebbe regolare). Sembra come se il gioco fosse uno dei momenti opportuni per insegnare al gatto la denominazione degli oggetti e cose – ugualmente come con il bambino – partendo dai nomi delle parti del corpo. In effetti, si continua con il puntare sull’occhio e sul muso, più avanti anche sulla bocca del gatto. Logicamente, il padrone non pretende che il gatto impari a parlare: è l’affetto verso l’animale domestico e la volontà di controllarlo che attiva il BT paragonabilmente come avviene nella situazione in cui un adulto deve avvicinare i bambini. In questo caso, dunque, il BT in realtà assume la funzione affettiva e non didattica - la mancata iperarticolazione nel caso del pet talk ne fornisce una prova ulteriore.²⁴⁸ Seguono frasi imperative “Lecca!” e “Mozzica!”, perché si prevede che egli possieda queste capacità, essenziali per la vita del gatto. Il padrone, nel sentirsi responsabile, sente il dovere di informare il gatto nei momenti in cui queste vengono confermate e non, similmente come lo sente un genitore nei confronti del figlio. Infine, si notino i momenti in cui il padrone imita i versi del gatto o la voce del cantante Shaggy. La “mano parlante” del padrone non è altro che un *attention-getter*.

Mitchell si occupò del linguaggio indirizzato ai cani e riscontrò molti tratti in comune con il linguaggio indirizzato ai bambini, ad es. il tono più alto, enunciati corti, tendenza all’uso grammaticale, verbi al presente, ripetizione e l’uso degli *attention-getter*. Quando si parla ai cani, gli enunciati diventano ancora più brevi, le frasi imperative e le ripetizioni esatte sono ancora più frequenti. Insomma, sia il BT dell’uso primario che il pet talk consistono nella comunicazione con un destinatario limitato e distratto, nel controllare l’attenzione e il comportamento di questo ultimo, nel concentrarsi entrambi su un oggetto o attività e, infine, nell’esprimere la simpatia e l’affetto. Naturalmente il bambino rispetto al cane rappresenta il destinatario più

²⁴⁸ BURNHAM, D., KITAMURA, C., VOLLMER-CONNA, U., *What’s new, Pussycat? On talking to Babies and Animals*, In: *Science*, 296, 5572, 2002, p. 1435.

promettente e quindi valido poiché capace non solo di imparare le etichette degli oggetti, ma anche di usarle – prima o poi – in prima persona.²⁴⁹

Alcune scene del video estratto dal film *Manuale d'amore*²⁵⁰ offrono un esempio eccezionale del pet talk tanto da non aver bisogno di ulteriori spiegazioni. Si notino soprattutto le caratteristiche paralinguistiche nei momenti in cui Tommaso (biondo) coccola il cucciolo del cane e ci gioca. In altre scene di questo video, però, ci spostiamo verso un altro uso secondario del BT – il linguaggio degli innamorati.

3.2 Il love talk

Giulia: Amorino?
Tommaso: Eh, amore?
Giulia: Hai fame?
Tommaso: Sì c'ho una famina...
Giulia: Lo vuoi uno spaghetino?
Tommaso: Grazie. /Giulia fa il gesto di mandargli un bacio/²⁵¹

In effetti, è proprio questo *love talk* con l'uso frequente dei diminutivi / vezzeggiativi di cui si lamenta l'altro protagonista maschile (da capelli scuri) e che successivamente – comicamente disperato – ricorda un dialogo avvenuto tra Tommaso e Giulia, mostrando la tendenza dei due ad usare i diminutivi / vezzeggiativi che li porta persino a creare alcune parole inesistenti:

Tommaso: Patatina?
Giulia: Sì, amorino?
Tommaso: Ho un po' freddino. Chiudi la finestrina?
Giulia: È già chiusina!

Tale uso del linguaggio non sempre è visto positivamente. Pincott che sul suo blog dice di scrivere “sul lato eccentrico e segreto della scienza”²⁵² – e che perfino ricevette riconoscimenti per aver mischiato “la scienza con arguzia, aneddoto personale e con l'umorismo giocoso”²⁵³ – descrive in questo modo la sua impressione delle coppie adulte che ha sentito parlare il BT:

²⁴⁹ MITCHELL, R. W., *Americans' Talk to Dogs: Similarities and Differences With Talk to Infants*, In: *Research on Language and Social Interaction*, 34, 2, 2001, pp. 183-210.

²⁵⁰ Florin Ungureanu. Manuale d'amore 1, Tommaso and Giulia 3. In: *Youtube*. 8-6-2013 [25-9-2015]
URL: <https://youtu.be/dB-g2hohwW0>.

²⁵¹ *Ibidem*.

²⁵² Jena Pincott – *About the Author*, In: Jena Pincott, 6. 4. 2009 [27-9-2015] URL:
<http://jenapincott.com/about/>.

²⁵³ *Ibidem*.

Indossavano giacche di pelle, tacchi alti, make up, vestiti e cravatte. Si sono comportati, però, come se indossassero i pannolini. [...] Non capisco il fascino. Di tutte le forme del gioco di ruolo, infantilizzare il fidanzato o il marito – parlandogli come farebbe una bimba piccola alla bambola – non sembra proprio romantico o eccitante.²⁵⁴

Insomma, il BT adoperato tra gli adulti è da alcune persone considerato inappropriato, banale o melenso. Comunque, vi sono persone che pur non condannando il love talk, consigliano di servirsene con cautela. Ecco un consiglio anonimo:

Evita di chiamare il partner *pucci pucci* in pubblico, potrebbe imbarazzarlo e dargli non poco fastidio. (...) È naturale dire: *ti amo cucciolotto*; lo è molto meno invece adoperare i nomignoli anche durante le discussioni. In quel caso il partner tornerà prepotentemente titolare del suo nome. Destiniamo quindi l'uso del baby talk ai momenti di tenerezza, e il nome di battesimo a quelli di scontro.²⁵⁵

Ritornando alla teoria, secondo Bombar e Littig, il BT fa parte della comunicazione idiosincratica²⁵⁶ della coppia, alla quale si ricorre prevalentemente in un ambiente privato. I partner si servono della comunicazione idiosincratica nei momenti in cui vogliono: esprimersi o richiedere l'affetto; essere giocosi / divertirsi; salutarsi; assegnarsi soprannomi; prendersi in giro; chiedere un favore; farsi inviti o accenni a sfondo sessuale; conferire etichette ad altre persone; risolvere un conflitto; ottenere un'informazione; non farsi capire dagli altri.²⁵⁷

L'esistenza del love talk, caratterizzato per esempio dalle distorsioni fonetiche e dal tono più alto, dimostra che i due partner si creano una cultura della relazione. Essa non consiste solamente in certe abitudini, modi di fare e simili, ma anche nel linguaggio speciale. Secondo gli studi di Morelock, la completezza e la complessità della cultura della relazione, quindi anche l'eventuale esistenza del love talk, comportano effetti

²⁵⁴manishie. *Why do couples babytalk?*, In: Jena Pincott, 6. 4. 2009 [27-9-2015] URL: <http://jenapincott.com/tag/babytalk/>. (trad. nostra)

²⁵⁵'Baby-Talk': *perché quando siamo innamorati usiamo dei nomignoli?*, In: How are you? Magazine, gennaio 2015 [27-9-2015] URL: <http://www.haymagazine.it/baby-talk-perche-quando-siamo-innamorati-usiamo-dei-nomignoli/>.

²⁵⁶La *comunicazione idiosincratica* è caratterizzata dall'uso di espressioni strane e bizzarre, apparentemente non collegate al contesto dell'interazione verbale. Sono dette *idiosincratice* le creazioni linguistiche limitate a un ambito ristretto e costruite senza applicare le norme valide negli ambiti più ampi. Vi appartengono le invenzioni verbali e strutturali, frutto della fantasia dei singoli parlanti.

²⁵⁷MORELOCK, C. N., *Personal Idiom Use and Affect Regulation in Romantic Relationships*, A Dissertation in Marriage and Family Therapy, Graduate Faculty of Tech University in Texas, 2005, pp. 67-71. Cfr. BOMBAR, M. L., LITTIG, L. W., *Babytalk as a communication of intimate attachment: An initial study in adult romances and friendships*, In: *Personal Relationships*, 3, 2, 1996, pp. 137-158.

positivi alla relazione.²⁵⁸ Quest'uso secondario del BT non si limita solo alle relazioni amorose, ma è individuabile anche all'interno delle amicizie – circa il 75% degli adulti ammette di utilizzare talvolta questo linguaggio particolare, per lo più con i loro partner.²⁵⁹

La frequenza del love talk risulta correlata positivamente con la serietà del rapporto, soddisfazione, amore e con il grado del coinvolgimento sessuale tanto da portare Bombar e Littig alla conclusione che più spesso i due partner utilizzano il love talk, più sicuri si sentono circa la loro relazione; quest'ultima risulta più forte e l'attaccamento tra i due diventa più intimo. Sorprendentemente, la stessa conclusione vale sia per gli uomini che per le donne che non differiscono significativamente nella frequenza dell'utilizzo del love talk gli uni dalle altre.²⁶⁰ I due studiosi riassumono:

L'abbandono dei ruoli adulti 'normali' – ossia essere assertivi nel richiedere che i propri bisogni siano soddisfatti e simultaneamente essere volontariamente vulnerabili, affettuosi, adorabili e scemi – può rivelarsi essere più facilitante, o persino necessario, per il legame intimo tra le persone di quanto molti credano.²⁶¹

Infine, va menzionata una differenza importante che distingue il love talk dal resto degli usi – primari o secondari – del BT: esso è impiegato reciprocamente piuttosto che unidirezionalmente.²⁶²

3.3 L'elderspeak

Quando il BT viene utilizzato con le persone anziane, si parla dell'*elderspeak*.²⁶³ Ciò avviene per lo più nelle case di cura, ospedali e ambienti simili, insomma nei contesti in cui gli anziani si trovano particolarmente deboli.²⁶⁴ In realtà si tratta di una

²⁵⁸ MORELOCK, C. N., *Personal Idiom Use and Affect Regulation in Romantic Relationships*, cit., pp. 67-71.

²⁵⁹ *Ivi*, pp. 24-25. Cfr. BOMBAR, M. L., LITTIG, L. W., *Babytalk as a communication of intimate attachment: An initial study in adult romances and friendships*, cit., pp. 137-158.

²⁶⁰ *Ibidem*.

²⁶¹ MORELOCK, C. N., *Personal Idiom Use and Affect Regulation in Romantic Relationships*, cit., p. 25. Cfr. BOMBAR, M. L., LITTIG, L. W., *Babytalk as a communication of intimate attachment: An initial study in adult romances and friendships*, cit., p. 156.

²⁶² MORELOCK, C. N., *Personal Idiom Use and Affect Regulation in Romantic Relationships*, cit., p. 24.

²⁶³ LOMBARDI, N. J., BUCHANAN, J. A., AFFLERBACH, S., CAMPANA, C., SATTLER, A., LAI, D., *Is Elderspeak Appropriate?: A Survey of Certified Nursing Assistants*, In: *Journal of Gerontological Nursing*, 40, 11, 2014, pp. 44-52.

²⁶⁴ SIMPSON, J., *Elderspeak – Is it helpful or just baby talk?*, In: The Merrill Advanced Studies Center, The University of Kansas. [29-9-2015] URL: <https://merrill.ku.edu/elderspeak-it-helpful-or-just-baby-talk>.

forma eccessiva di accomodamento linguistico, basata sugli stereotipi o generalmente sui presupposti errati circa le capacità e funzioni cognitive o esecutive dell'anziano,²⁶⁵ poiché è adoperata anche nelle situazioni in cui le persone anziane non hanno alcuna mancanza di competenze rispetto agli adulti.²⁶⁶ L'elderspeak è un linguaggio caratterizzato da: la voce alta cantilenante o monotona, piuttosto lenta e con il tono più alto; l'esagerazione delle parole; le frasi brevi e meno complesse; il vocabolario ristretto; le ripetizioni e parafrasi di quanto è stato appena detto; l'intonazione ascendente nelle frasi dichiarative; l'uso inappropriato di termini intimi di affetto e l'uso di nomignoli; la modalità di approccio direttivo e paternalistico.²⁶⁷

I *caregiver* spesso credono che questo modo di comunicare con gli anziani sia benefico e d'aiuto,²⁶⁸ ma i destinatari lo ritengono condiscendente, irrispettoso e sgradito.²⁶⁹ Effettivamente, le persone anziane non impiegano l'elderspeak nella comunicazione con altre persone anziane, appunto perché non desiderano trasmettere un messaggio negativo circa le capacità dell'ascoltatore e dunque ridurre la sua autostima.²⁷⁰ Inoltre, con il passare del tempo, i destinatari dell'elderspeak risultano essere davvero meno competenti, meno abili, con peggiori capacità comunicative e mnemoniche e il loro stato d'animo peggiora.²⁷¹ Siccome questo linguaggio può determinare ostacoli alla comunicazione e i problemi comportamentali (tra cui la

²⁶⁵ LOMBARDI, N. J., BUCHANAN, J. A., AFFLERBACH, S., CAMPANA, C., SATTLER, A., LAI, D., *Is Elderspeak Appropriate?: A Survey of Certified Nursing Assistants*, cit., pp. 44-52. Cfr. RYAN, E. B., HUMMERT, M. L., BOICH, L. H., *Communication predicaments of aging: Patronizing behavior toward older adults*, In: *Journal of Language and Social Psychology*, 14, 1995, pp. 144-166.

²⁶⁶ SIMPSON, J., *Elderspeak – Is it helpful or just baby talk?*, cit.

²⁶⁷ CASTALDO, A., GOBBI, P., *Come comunicare al paziente con demenza*, In: *Italian Journal of Nursing*, 3, 2015, pp. 51-60.; SIMPSON, J., *Elderspeak – Is it helpful or just baby talk?*, cit.; LOMBARDI, N. J., BUCHANAN, J. A., AFFLERBACH, S., CAMPANA, C., SATTLER, A., LAI, D., *Is Elderspeak Appropriate?: A Survey of Certified Nursing Assistants*, cit., pp. 44-52. Cfr. KEMPER, S., FINTER-URCZYK, A., FERRELL, P., HARDEN, T., BILLINGTON, C., *Using elderspeak with older adults*, In: *Discourse Processes*, 25, 1998, pp. 55-73.

²⁶⁸ SIMPSON, J., *Elderspeak – Is it helpful or just baby talk?*, cit.

²⁶⁹ LOMBARDI, N. J., BUCHANAN, J. A., AFFLERBACH, S., CAMPANA, C., SATTLER, A., LAI, D., *Is Elderspeak Appropriate?: A Survey of Certified Nursing Assistants*, cit., pp. 44-52. Cfr. DRAPER, P., *Patronizing speech to older patients: A literature review*, In: *Reviews in Clinical Gerontology*, 15, 2005, pp. 273-279.

²⁷⁰ SIMPSON, J., *Elderspeak – Is it helpful or just baby talk?*, cit.

²⁷¹ LOMBARDI, N. J., BUCHANAN, J. A., AFFLERBACH, S., CAMPANA, C., SATTLER, A., LAI, D., *Is Elderspeak Appropriate?: A Survey of Certified Nursing Assistants*, cit., pp. 44-52. Cfr. DRAPER, P., *Patronizing speech to older patients: A literature review*, cit., pp. 273-279.; LATOURETTE, T. R., MEEKS, S., *Perceptions of patronizing speech by older women in nursing homes and in the community: Impact of cognitive ability and place of residence*, In: *Journal of Language and Social Psychology*, 19, 2000, pp. 463-473.

resistenza alle cure), si consiglia di evitarlo.²⁷² Vediamo l'esempio di alcune strategie che propongono Castaldo e Gobbi:

Elderspeak	Strategie alternative
Uso inappropriato di diminutivi o di termini affettuosi, tipici di una relazione genitore-figlio. Per esempio: <i>bella ragazza, dolcezza, tesoruccio, nonnina</i>	Chiamare la persona con il proprio nome completo (per esempio "signora Rossi"), oppure con il suo nome preferito
Uso di pronomi plurali al posto della prima persona singolare. Per esempio: "Siamo pronti per prendere le nostre medicine?"	"È pronta per prendere le sue medicine?"
Fare domande che contengono già una risposta (si suggerisce la risposta alle domande considerando che la persona non sia in grado di formularla da sola). Per esempio: "Vuole indossare sicuramente le calze blu, non è vero?"	"Vuole indossare le calze blu?"

Tabella 1: Confronto tra elderspeak e strategie di comunicazione alternative²⁷³

Le studiose inoltre consigliano di trasmettere messaggi brevi e concreti, esprimendo un concetto alla volta e utilizzando parole semplici e familiari; non esprimersi con un linguaggio infantile ma con quello tipico degli adulti, utilizzando affermazioni positive e rassicuranti; evitare i pronomi come *questo/a, esso/a*, indicando sempre il nome dell'oggetto (sedia, letto, ecc.); parlare con un tono di voce calmo; non urlare (nel caso in cui la persona soffre d'ipoacusia, indirizzare la voce all'orecchio più sano); parlare piano.²⁷⁴ Simpson conferma che non vi è bisogno di evitare le idee complesse, ma piuttosto inquadrare queste ultime in una successione di frasi semplici; consiglia di ripetere e parafrasare quanto è stato appena detto e non aumentare il tono della voce in quanto può distorcere le parole.²⁷⁵ Contrariamente a Castaldo e Gobbi, c'è chi sconsiglia l'utilizzo del vocabolario semplificato, giacché le persone anziane mantengono il loro vocabolario esistente e possono perfino arricchirlo.²⁷⁶ Con persone anziane che hanno un problema di memoria o di udito, Kaufman consiglia di servirsi di

²⁷² CASTALDO, A., GOBBI, P., *Come comunicare al paziente con demenza*, cit., pp. 51-60.

²⁷³ *Ivi*, p. 59.

²⁷⁴ *Ivi*, p. 56.

²⁷⁵ SIMPSON, J., *Elderspeak – Is it helpful or just baby talk?*, cit.

²⁷⁶ HARWOOD, J., LEIBOWITZ, K., LIN, M.-C., MORROW, D. G., RUCKER, N. L., SAVUNDRANAYAGAM, M. Y., *Communicating With Older Adults: An Evidence-Based Review of What Really Works*, The Gerontological Society of America, 2012, p. 7.

ausili visivi, ad es. indicare il proprio stomaco nel chiedere “Ha dolore allo stomaco?”²⁷⁷

Riassumendo, alcuni aspetti dell’elderspeak compensano i naturali cambiamenti cognitivi collegati all’invecchiamento della persona, ma nella maggior parte dei casi crea piuttosto confusione e può essere persino dannoso.²⁷⁸ Le persone anziane si rifiutano di essere trattate come bambini.²⁷⁹ Per questo motivo, prima di intraprendere un particolare modo di parlare, bisogna assicurarsi dello stato della persona anziana trattandola dapprima come un adulto comune.

3.4 Il foreigner talk e il teacher talk

In base al contesto comunicativo e ai reciproci ruoli degli interlocutori (esperto-inesperto, docente-apprendente), possiamo distinguere il *foreigner talk*, cioè la lingua utilizzata dal parlante più competente nei confronti del parlante straniero, inesperto linguisticamente; e il *teacher talk* ovvero la lingua utilizzata dal docente nei confronti dell’apprendente.²⁸⁰

Il parlante nativo sceglie dal proprio repertorio linguistico il *foreigner talk* per interagire con un non nativo. Ciò avviene spontaneamente, quando il primo si accorge che l’interlocutore possiede una scarsa competenza linguistica in L2.²⁸¹ Si tratta, dunque, di un adattamento linguistico a quest’ultimo, di una forma di cortesia per favorire il passaggio del messaggio tra i partecipanti alla conversazione. In certi casi, invece, il parlante sceglie questa varietà – consistente nel linguaggio semplificato e distorto – per motivi del “razzismo comunicativo”²⁸² che può portare perfino alla totale

²⁷⁷ KAUFMAN, T., *8 Keys to Effective Communication with Older Adults*, In: *Your English Success*. [30-9-2015] URL: <http://englishforbusiness.free.fr/yes/blogger/8-keys-to-effective-communication-with-older-adults.pdf>.

²⁷⁸ SIMPSON, J., *Elderspeak – Is it helpful or just baby talk?*, cit.

²⁷⁹ HARWOOD, J., LEIBOWITZ, K., LIN, M.-C., MORROW, D. G., RUCKER, N. L., SAVUNDRANAYAGAM, M. Y., *Communicating With Older Adults: An Evidence-Based Review of What Really Works*, cit., p. 7.

²⁸⁰ DIADORI, P., *Teacher-talk / Foreigner-talk nell’insegnamento dell’italiano L2: un’ipotesi di ricerca*, In: L. Maddii (a cura di), *Apprendimento e insegnamento dell’italiano L2*, IRRE Toscana, Firenze 2004, pp. 72-102.

²⁸¹ *Ibidem*. Cfr. LONG, M., *The role of the linguistic environment in Second Language Acquisition*, In: W. Ritchie, T. Bhatia (a cura di), *Handbook of Second Language Acquisition*, Academic Press, New York 1996.

²⁸² DIADORI, P., *Teacher-talk / Foreigner-talk nell’insegnamento dell’italiano L2: un’ipotesi di ricerca*, cit., pp. 72-102. Cfr. VEDOVELLI, M., *L’immigrazione straniera in Italia: note tra sociolinguistica e educazione linguistica*, In: *SILTA*, 20, 1991, pp. 411-435.

mancanza di comunicazione.²⁸³ Come rileva Vedovelli, “...gli italiani / italofoeni sono sollecitati da nuovi compiti comunicativi negli scambi con gli immigrati e diventano, di fatto, i loro *maestri di lingua*”.²⁸⁴ Va evidenziato quanto ricorda Diadori, cioè che i parlanti nativi non sono necessariamente colti o esperti italianisti.²⁸⁵

Secondo Ferguson (citato in Villarini), tra le caratteristiche del *foreigner talk* appartengono:

- eloquio più enfatico;
- utilizzo di vocaboli più brevi, più comuni e dal significato più elementare;
- utilizzo di frasi dalla struttura sintattica piana e trasparente;
- tendenza a privilegiare concetti basilari rispetto a quelli maggiormente articolati e complessi.²⁸⁶

Ferguson (citato in Pallotti) inoltre individua tre *strategie di semplificazione*:

- omissione di elementi grammaticali (articoli, copula, preposizioni, congiunzioni);
- espansione (uso ridondante) dei pronomi nelle lingue in cui possono essere ommessi;
- sostituzione / riorganizzazione delle forme linguistiche (in italiano, per esempio, sostituzione delle forme verbali flesse con l’infinito).²⁸⁷

Questo tipo di semplificazione, come ricorda Diadori, non consiste solamente nella riduzione o nell’eliminazione dei tratti, ma anche nel ricorrere ai *processi di elaborazione* (nomi pieni al posto dei pronomi, morfologia esplicita, forme non contratte) per rilevare, esplicitare o facilitare la decodifica del messaggio.²⁸⁸ Per questo motivo osserviamo

...strategie di semplificazione (quali, in italiano, l’uso del “tu” o l’imperativo e talvolta l’infinito per esprimere ordini, consigli, istruzioni e perfino una certa dose di forme non

²⁸³ DIADORI, P., *Teacher-talk / Foreigner-talk nell’insegnamento dell’italiano L2: un’ipotesi di ricerca*, cit., pp. 72-102.

²⁸⁴ *Ibidem*. Cfr. VEDOVELLI, M., *Guida all’italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro Comune Europeo per le lingue*, Carocci, Roma 2002, p. 144.

²⁸⁵ DIADORI, P., *Teacher-talk / Foreigner-talk nell’insegnamento dell’italiano L2: un’ipotesi di ricerca*, cit., pp. 72-102.

²⁸⁶ *Ibidem*. Cfr. VILLARINI, A., *Le caratteristiche dell’apprendente*, In: A. De Marco (a cura di), *Manuale di glottodidattica*, Carocci Editore, Roma 2000, pp. 71-86. Cfr. FERGUSON, C. A., *Towards a Characterization of English Foreigner Talk*, In: *Anthropological Linguistics*, 17, 1975, pp. 1-14.

²⁸⁷ DIADORI, P., *Teacher-talk / Foreigner-talk nell’insegnamento dell’italiano L2: un’ipotesi di ricerca*, cit., pp. 72-102. Cfr. PALLOTTI, G., *La seconda lingua*, Bompiani, Milano 1998. Cfr. FERGUSON, C. A., *Towards a Characterization of English Foreigner Talk*, cit., pp. 1-14.

²⁸⁸ DIADORI, P., *Teacher-talk / Foreigner-talk nell’insegnamento dell’italiano L2: un’ipotesi di ricerca*, cit., pp. 72-102.

corrette dal punto di vista grammaticale: del tipo “tu prendere martello”, “io amico”) nell’intento di facilitare la comunicazione. [...] Al polo opposto può invece essere ascritto il parlato presumibilmente corretto e efficace del docente di italiano L2.²⁸⁹

Diadori²⁹⁰ riepiloga le strategie di riduzione ed elaborazione della fonologia, della morfosintassi, del lessico e della pragmatica, le quali riassumiamo nella tabella seguente:

Fonologia	<i>riduzione</i>	nessuna
	<i>elaborazione</i>	tono di voce più alto, pronuncia più accurata, ritmo rallentato; maggiore uso di pause, gamma di intonazioni più ampia; forme linguistiche complete e non contratte;
Morfosintassi	<i>riduzione</i>	enunciati più brevi e meno complessi, più verbi al presente;
	<i>elaborazione</i>	più enunciati ben formati, più regolarità, ordine canonico delle parole, maggiore mantenimento dei costituenti opzionali (es. pronomi personali soggetto), relazioni grammaticali marcate più esplicitamente, enunciati topic-comment, più domande, più domande polari (sì/no), meno domande aperte;
Lessico	<i>riduzione</i>	ripetizioni, uso di poche forme lessicali, meno espressioni idiomatiche, lessico ad altra frequenza, meno forme opache (sostantivi preferiti ai pronomi), parole più comuni, uso di termini più generici (iperonimi);
	<i>elaborazione</i>	uso di sinonimi, parafrasi, scomposizione di concetti di significato complesso in concetti più semplici, uso di parole in posizione saliente per inquadrare il resto dell’enunciato (parole chiave), ripetizione delle parole più importanti;
Pragmatica	<i>riduzione</i>	preferenza per l’allocutivo informale “tu”, ordini espressi più spesso con imperativi, scelta di argomenti ancorati al contesto;
	<i>elaborazione</i>	uso di codici cinetici (gesti) per accompagnare il discorso; maggiore ricorso ai deittici.

Tabella 2: Strategie di riduzione ed elaborazione nel foreigner talk

Ovviamente, l’intensità con cui si manifestano i tratti caratteristici del foreigner talk dipende da vari aspetti. Oltre che dalla capacità linguistica dell’interlocutore non nativo, l’impiego dei singoli tratti è determinato anche dalla personalità del parlante nativo: chi ha compiuto un’esperienza considerevole con gli stranieri, diventa più consapevole di come adattare il proprio discorso, mentre chi ha avuto poca esperienza con questi ultimi, letteralmente non sa come parlare loro in modo efficace, non sa utilizzare il foreigner

²⁸⁹ *Ibidem.*

²⁹⁰ *Ibidem.* Cfr. PALLOTTI, G., *La seconda lingua*, cit., pp. 114-115.; BETTONI, C., *Imparare un’altra lingua*, Laterza, Roma-Bari 2001, pp. 35-38.

talk.²⁹¹ In effetti, nel parlato degli amici stretti indirizzato agli interlocutori stranieri e nel parlato dei docenti della lingua L2, si riscontrò la tendenza nel ricorrere a tratti estremi del foreigner talk, come l'imitazione degli errori e talvolta il modo di parlare sgrammaticato.²⁹² Inoltre, i parlanti nativi utilizzano il foreigner talk meno marcato con gli stranieri che sono percepiti come portatori di uno status relativamente alto, intelligenti o ritenuti uguali al parlante nativo dal punto di vista sociale, mentre il foreigner talk più marcato è riservato ai portatori di uno status inferiore (o ritenuto tale).²⁹³ Infine, anche la lunghezza e la complessità del tema trattato influenza il grado di probabilità del manifestarsi di un determinato tratto del foreigner talk. Ad esempio, secondo una ricerca,²⁹⁴ la risposta alla richiesta delle coordinate di un ufficio postale contenne pochi tratti tipici del foreigner talk; al contrario, vi erano riscontrati tanti aspetti del foreigner talk nelle conversazioni tra i dipendenti comunali e gli stranieri circa le procedure burocratiche che trattavano temi meno concreti e quindi occuparono più tempo.²⁹⁵

Nel caso dell'insegnante d'italiano L2, le caratteristiche del foreigner talk si sovrappongono a quelle del teacher talk, cioè:

...la modalità espressiva che i docenti usano per trasmettere contenuti e sviluppare competenze negli apprendenti. In questo caso, però, pur dovendo adattare il proprio modo di esprimersi ai destinatari stranieri semplificando il proprio discorso orale, il docente al tempo stesso dovrà fornire un modello di lingua comprensibile e sufficientemente corretto,

²⁹¹ SNOW, C. E., VAN EEDEN, R., MUYSKEN, P., *The Interactional Origins of Foreigner Talk: Municipal Employees and Foreign Workers*, In: *International Journal of the Sociology of Language*, 28, 1981, pp. 81-92.

²⁹² *Ibidem*. Cfr. HATCH, E., SHAPIRA, R., GOUGH, J., 'Foreigner-talk' discourse, In: *Working Papers in English as a Second Language*, U.C.L.A., Los Angeles 1975.; KATZ, J., *Foreigner talk input in child second language acquisition: Its form and function over time*, In: C. A. Henning (a cura di), *Proceedings of the Los Angeles Second Language Research Forum*, U.C.L.A., Los Angeles 1977.; CHAUDRON, C., *English as a medium of instruction in ESL classes: An initial report of a pilot study of the complexity of teacher's speech*, Ontario Institute for Studies in Education Modern Language Center, Toronto 1978.

²⁹³ SNOW, C. E., VAN EEDEN, R., MUYSKEN, P., *The Interactional Origins of Foreigner Talk: Municipal Employees and Foreign Workers*, cit., pp. 81-82.; VALENTINI, A., *Un caso di comunicazione esolingue: il foreigner talk*, In: *Quaderni del dipartimento di linguistica e letterature comparate*, 10, Università degli studi di Bergamo, Bergamo 1994, p. 399. Cfr. LARSEN-FREEMAN, D., LONG, M. H., *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, Longman, New York 1991, p. 120.

²⁹⁴ SNOW, C. E., VAN EEDEN, R., MUYSKEN, P., *The Interactional Origins of Foreigner Talk: Municipal Employees and Foreign Workers*, cit., p. 82. Cfr. Workgroup on Foreign Workers' Language, *Netherlands tegen buitenlanders* (Dutch addressed to foreigners), 18, Institute for General Linguistics, University of Amsterdam, Amsterdam 1978.

²⁹⁵ *Ibidem*.

che permetta anche allo studente di ri-elaborare la propria lingua e di sviluppare le proprie abilità di produzione e interazione orale in L2...²⁹⁶

Entrambe queste varietà linguistiche coincidono al livello di ritmo, pause, pronuncia e complessità frasale; è invece per gli atti comunicativi usati e per le sequenze conversazionali che si distinguono.²⁹⁷ Secondo Bettoni, il teacher talk si differenzia dal foreigner talk poiché non è mai sgrammaticato; risulta meno grossolanamente calibrato sulle reali competenze degli interlocutori; utilizza strategie e strumenti pedagogici (immagini, grafici, audiovisivi, ecc.).²⁹⁸ Vediamo alcuni esempi di queste due varietà.

L'esempio seguente è estratto dalla conversazione tra Francesco, parlante nativo, e Hamid, un ragazzo iraniano.²⁹⁹ Alla conversazione partecipa Azin, coinquilina di Francesco e amica di Hamid, e Petra, fidanzata di Francesco.³⁰⁰ In questa conversazione scherzosa, Francesco offre un bicchierino di limoncello preparato da lui a Hamid leggermente ubriaco, spiegandogli i presunti effetti digestivi di tale bevanda alcolica detta "digestivo":

- Francesco: (1) *TI FACCIO ASSAGGIARE UNA COSA::+*
(2) *hai detto che ti chiami no?me?*
- Hamid: *Hamid.*
- Francesco: *Hamid.*
(3) *Hamid, ti faccio assaggiare una cosa che ho fatto ↓io,*
“personalmente”
- Hamid: *fatto: io?*
- Francesco: (4) *io con Ø mie manine. /si allontana per prendere la bottiglia del limoncello/*
- Hamid: *manine?*
- Petra: (5) *↑mano? /indica la propria mano/*
(6) *↑pi?ccola? + ↓manina.*
(...)

²⁹⁶ DIADORI, P., *Teacher-talk / Foreigner-talk nell'insegnamento dell'italiano L2: un'ipotesi di ricerca*, cit., pp. 72-102.

²⁹⁷ *Ibidem*. Cfr. PALLOTTI, G., *La seconda lingua*, cit., p. 284.; CHAUDRON, C., *Second language classroom research on teaching and learning*, Cambridge University Press, Cambridge 1988.

²⁹⁸ DIADORI, P., *Teacher-talk / Foreigner-talk nell'insegnamento dell'italiano L2: un'ipotesi di ricerca*, cit., pp. 72-102. Cfr. BETTONI, C., *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Roma-Bari 2001.

²⁹⁹ La registrazione è stata eseguita da me stessa il 3 ottobre 2015 (durata 00:05:48). Hamid è arrivato in Italia da qualche settimana per motivi di studio. La sua conoscenza dell'italiano è scarsa e secondo il quadro comune europeo di riferimento per le lingue non supera il livello A1. I due ragazzi si sono già visti, ma adesso è la prima volta che parlano insieme. Francesco possiede molta esperienza nel comunicare con gli stranieri: ha molti amici della provenienza straniera e il suo lavoro prevede quotidianamente il relazionarsi con persone aventi diverso grado di conoscenza della lingua italiana.

³⁰⁰ Azin è una ragazza iraniana, il suo livello d'italiano corrisponde a quello di Hamid. Petra è una ragazza straniera che ha già raggiunto un buon livello di lingua italiana, tale da poter fare maestra a chi sta iniziando ad apprendere l'italiano. Poiché interagisce con un interlocutore meno capace, modifica anch'ella il suo modo di parlare, pur esprimendosi in L2. In questa conversazione, Petra per Hamid diventa – oltre a Francesco – parlante nativo.

- Francesco: (7) questo ho fatto io eh? gli puoi dire ↓Azin “che ho fatto io”.
 Azin: sì?
 (...)

 Hamid: tu hai preso.
 Francesco: (9) no::
 (10) “>questo ho fatto io.<”
 (...)

 Hamid: >oh mamma mia!< /dopo aver assaggiato il limoncello/
 Francesco: (11) questo Ø buono.
 (12) digerisce.
 (13) *ti fa passare: + come dici: + quando sei ubriaco? Ø questo poi passare via.*

 Hamid: *ehm: + più: ? ubriaco? o meno.*
 Francesco: (14) *eh. ora meno.*
 (...) /ridono, Hamid apprezza la spiritosaggine di Francesco/
 (15) *questo è medicina.*
 (16) *questo ora puoi andare: + ora + questo puoi prendere Ø macchina e correre.*

Vediamo i processi di adattamento in Francesco. In (1), egli cerca di stabilire un nuovo argomento del discorso, quello del limoncello appunto, indicandolo al momento con un termine generico “cosa” e allungandone la vocale finale per evidenziarlo, poiché riferito ad un oggetto importante che determinerà il resto della conversazione. Prima di tutto, però, vuole conoscere il nome del ragazzo straniero (2): si noti che la parola “nome” segue immediatamente la richiesta di tale informazione (anzi, ne fa parte) che, con un parlante nativo, sarebbe sufficiente in sé. Francesco si serve bruscamente di questa parola chiave per essere sicuro di ottenere la risposta. Siccome nella conversazione precedente Hamid ha riscontrato certe difficoltà nell’esprimere il nome del liquore, Francesco, riferendosi al limoncello in (7), (10), (11), (13), (15), (16), usa il pronome dimostrativo “questo” – ugualmente come aveva fatto Hamid. In (12) Francesco indica l’effetto del liquore con il termine preciso, accorgendosi subito di aver usato una parola che Hamid non conosce, per tale motivo cerca di riformulare quanto appena detto (13). Avrebbe utilizzato “ti fa passare la sbornia” se nel partire non si fosse accorto che poco prima Hamid non conosceva il sostantivo per esprimere il concetto dello “stato di ebbrezza” (e quindi Hamid era costretto a dire “quando sei ubriaco”), dunque ripensa un attimo su come rielaborare il tutto per descrivere meglio l’effetto digestivo del liquore, ricorrendo ancora all’espressione conosciuta da Hamid e ripetendo le proprie parole della partenza, servendosi di un termine di base “via”, dopodiché Hamid richiede una precisazione e Francesco gliela fornisce (14). Successivamente, Francesco continua a fare precisazioni, fornendo nuove informazioni sul liquore:

dandogli un'etichetta (15) e offrendo l'esempio di un'attività (16) – normalmente proibita dopo aver consumato delle dosi d'alcool – resa stavolta possibile appunto grazie ai suoi effetti benefici. Si osservino le cancellazioni segnate da Ø del verbo “essere” (11), della preposizione “con” (13) e dell'articolo dimostrativo (4), (6); l'uso dell'infinito al posto della forma flessa del verbo “passare” (13); la ripetizione di “ti faccio assaggiare una cosa” (1), (3) e quella di “ora” (14), (16) che, in combinazione con “poi” (16), svolge una funzione importante perché permette di evitare costruzioni che si servono dei tempi e modi più difficili rispetto al presente indicativo (ad es. “dopo aver bevuto del limoncello”, “dopo che avrai bevuto del limoncello...potrai prendere...”), un fatto che contribuisce notevolmente alla brevità degli enunciati. Inoltre, si veda (3), (4), (7), (10) come Francesco, servendosi anche di alcuni mezzi paralinguistici, cerca di esprimere – ripetutamente e in modi diversi – un dato che ritiene importante, cioè che il liquore era preparato da lui stesso. Francesco con Hamid, insomma, ha preferito una forma efficace di comunicazione – quella del foreigner talk – invece di ricorrere alle espressioni di tipo “dopo che avrai finito di bere il bicchierino, non ti sentirai più ubriaco perché il limoncello aiuta la digestione smaltendo l'alcool” e simili, come farebbe nel caso di una conversazione amichevole con un altro parlante nativo. Petra, invece, viene in soccorso di Hamid (5), (6). Ella fa un chiarimento linguisticamente didattico, evitando l'uso del termine tecnico “diminutivo”: si limita alla parola “piccola” in quanto sicura di essere compresa. Si noti soprattutto il tono più alto e l'intonazione marcata. Il suo è un intervento ascrivibile al teacher talk.³⁰¹

Un video in cui si riscontrano gli aspetti del teacher talk è quello della lezione d'italiano per stranieri reso online da una scuola privata di Milano.³⁰² L'insegnante è consapevole di dover tenere una classe di principianti e il suo modo di esprimersi è corrispondente. Notiamo subito il volume più alto, il tono più alto e i contorni intonativi caratterizzati dai salti tonali, un'attenta articolazione (iperarticolazione³⁰³) e il parlare lentamente – aspetti prosodici che aiutano la segmentazione di parole, la loro decifrazione e comprensione da parte degli studenti, e quindi rendono possibile la

³⁰¹ Per un ulteriore esempio autentico del foreigner talk in italiano, si consulti VALENTINI, A., *Un caso di comunicazione esolingue: il foreigner talk*, cit., pp. 399-406: l'esempio di Rose e Pirkko.

³⁰² dantealighierimilano. Lezione d'italiano livello principianti. In: *Youtube*. 20-10-2010 [07-10-2015]
URL: <https://youtu.be/82GSITKZCes>.

³⁰³ L'iperarticolazione e il volume alto, come già accennato, sembrano essere uno dei mezzi principali che favoriscono l'acquisizione della lingua, a prescindere dall'età dell'apprendente. Cfr. UThER, A., KNOLL, M. A., BURNHAM, D., *Do you speak E-NG-L-I-SH? A comparison of foreigner- and infant-directed speech*, In: *Speech Communication*, 49, 2007, pp. 2-7.

loro partecipazione attiva alla lezione voluta dall'insegnante. Quest'ultima, introducendo un nuovo argomento del gioco di ruolo conversazionale che dovrà svolgersi tra gli studenti, ripete due volte la parola chiave "bar", per accentuarne l'ambientazione. Va menzionato un aspetto che può sembrare banale e automatico: la complessità dell'argomento corrisponde al livello della conoscenza linguistica e alle aspettative degli studenti. Cioè, riuscire a ordinare un caffè e una brioche, ovvero soddisfare un bisogno primario, appartiene ai prerequisiti essenziali di sopravvivenza dell'uomo in un paese straniero, per cui l'argomento "al bar" è adeguato al livello principiante. Per dimostrare che l'adeguatezza dell'argomento al livello della conoscenza linguistica non è automatica, si pensi per esempio agli insegnanti con poca esperienza oppure al foreigner talk.

In questo video, inoltre, si osservi che l'insegnante, nel rivolgersi ai singoli studenti, ripete, non alterandola, sempre la stessa domanda. Ella non procede in questa maniera a caso, anche perché – con un altro parlante nativo – servirsi delle opzioni morfosintattiche per accorciare la domanda espressa precedentemente sarebbe un proseguimento del tutto naturale. L'insegnante, però, ripete le domande per intero per due motivi principali. In primo luogo, spera che gli studenti, sentendo sempre gli stessi schemi, apprendano questi ultimi e imparino ad usarli; in secondo luogo, gli studenti troverebbero difficoltà a capire l'insegnante poiché ancora inconsapevoli di tali strumenti morfosintattici. In breve, parlare loro in quel modo non comporterebbe un adattamento linguistico e l'insegnamento non sarebbe tanto efficace. Per questo motivo, la prima versione della domanda "Tu che cosa prendi di solito al bar?"³⁰⁴ ritorna con un altro studente, l'insegnante non riduce tale domanda ad un semplice "e tu?". Per questo motivo, l'insegnante dice "Ci sono due persone al bar. Anzi, ci sono tre persone al bar."³⁰⁵ cioè ripete due volte lo stesso schema (quello del *ci sono*, l'uso della preposizione *al* davanti a *bar*, la forma plurale di "persona"), non accorciandolo, ad esempio, in "Ci sono due persone. Anzi, ce ne sono tre". Si procede ugualmente qui:

Insegnante: *A non conosce B.*
*A vuole conoscere B.*³⁰⁶

³⁰⁴ dantealighierimilano. Lezione d'italiano livello principianti, cit.

³⁰⁵ *Ibidem.*

³⁰⁶ *Ibidem.* Al fine di evitare storpiature, vengono indicati con le lettere A e B i nomi dei protagonisti del video.

L'insegnante preferisce usare i nomi propri al posto dei pronomi ed evita l'uso dell'espressione "conoscerla". In altre parole, l'insegnante mantiene una certa brevità delle frasi, adoperando gli schemi e strumenti morfosintattici adatti al livello degli studenti. Talvolta, l'insegnante si accerta che questi ultimi abbiano inteso il significato del discorso come in "Immaginiamo che siamo al bar, okay?",³⁰⁷ dove l'insegnante si serve della locuzione di provenienza inglese, ma che in altri casi potrebbe essere sostituita da *va bene, d'accordo, sì*, ecc.

Inoltre, come possiamo osservare nel video, l'insegnante è pronta a suggerire le parole mancanti agli studenti e a riformulare i loro enunciati imperfetti al fine di fornirgli il modello corretto di costruito linguistico. L'insegnante dimostra la sua attenzione a quanto pronunciato dagli studenti anche attraverso il linguaggio del corpo. Ella fa cenni con la testa, usa i gesti e, per ultimo ma non meno importante, mantiene il contatto visivo, incoraggiando così gli studenti ad esprimersi. In questo modo, nonostante le ovvie difficoltà di comunicazione e l'eventuale timidezza, loro si sentono degli interlocutori validi, quindi sono più capaci nel vincere i blocchi o le inibizioni e riescono così a sviluppare il loro potenziale. Per quanto riguarda la considerazione circa l'interlocutore straniero da parte del parlante nativo in generale, è interessante osservare i commenti collocati sotto il video dagli utenti casuali del *Youtube*. Secondo l'utente *DONA TATA*, gli studenti sono "dolcissimi", mentre per l'utente *Lu3Icons* sono "teneri".³⁰⁸ A tal punto si ottiene la conferma di quanto sostenuto nella matrice di Brown³⁰⁹ di cui si è parlato in precedenza: egli teorizza che nel caso del BT indirizzato agli stranieri la componente "ispira la tenerezza" sia neutralizzata, ovvero la componente si manifesta con maggiore intensità nel caso dell'uso primario del BT, tuttavia, in questo uso secondario non è del tutto assente.

Infine, molte caratteristiche del BT primario sono uguali a quelle dell'uso secondario, indirizzato agli stranieri. In effetti, sia il bambino sia lo straniero devono apprendere una lingua.³¹⁰ Eppure, come ricorda Freed, furono individuate alcune differenze, ad esempio, nell'uso secondario è assente l'inserimento del soggetto "tu"

³⁰⁷ *Ibidem.*

³⁰⁸ *Ibidem.*

³⁰⁹ BROWN, R., *Introduction*, cit., pp. 1-27.

³¹⁰ UThER, A., KNOLL, M. A., BURNHAM, D., *Do you speak E-NG-L-I-SH? A comparison of foreigner- and infant-directed speech*, cit., pp. 2-7.

negli imperativi; non si riscontra alcuna tendenza a utilizzare i diminutivi³¹¹ o il soliloquio;³¹² inoltre la conversazione non si limita al *qui e ora*, ma fa riferimenti sia al passato sia al futuro.³¹³ Per quanto riguarda sia il foreigner talk sia il teacher talk, un altro aspetto che merita essere evidenziato è la tendenza del parlante nativo a ricorrere ad altre varietà – per lo più lingue straniere – presenti nel suo repertorio linguistico, a prescindere dal fatto che tale varietà sia più intelligibile allo straniero. Per darne un esempio, in questa maniera una volontaria anglofona insegnava i numeri cardinali alle studentesse d’inglese L2 in Cambogia: indicava i numeri cardinali sulle carte³¹⁴ offrendo loro la pronuncia in inglese, talvolta traducendoli in spagnolo. Quando le venne detto che le studentesse non sapevano lo spagnolo, rispose “Sì, lo so, ma questo le aiuta”.³¹⁵ Forse la tendenza nasce dall’idea che se certe parole non funzionano, allora si dovrebbe provare con altri codici, o dalla convinzione che qualsiasi parola straniera sia più intelligibile ad ogni straniero.³¹⁶ Forse tale logica è una sorta di compromesso:

Se io capisco chiaramente qualcosa che tu non capisci, allora può darsi che se uso qualcosa che io non capisco del tutto chiaramente, tu sarai in grado di capire in parte. Se ciò che è trasparente per te è opaco per me, forse ciò che è opaco per me sarà trasparente per te.³¹⁷

Ovviamente, l’uso primario del BT non ricorre alle lingue straniere per aumentare la probabilità di farsi capire. Comunque, adoperare i vari mezzi per facilitare la conversazione è un tratto universale.

3.5 Parlare con le piante

Abbiamo visto che l’uomo può utilizzare il BT rivolgendosi agli animali domestici. Tuttavia, non sono solo questi esseri viventi che inducono l’uomo a parlare loro in

³¹¹ FREED, B. F., *Foreigner talk, Baby talk, Native talk*, In: *International Journal of the Sociology of Language*, 28, 1981, pp. 19-39. Cfr. FERGUSON, C. A., *Baby talk as a simplified register*, cit., pp. 209-235.

³¹² FREED, B. F., *Foreigner talk, Baby talk, Native talk*, In: *International Journal of the Sociology of Language*, cit., pp. 19-39. Cfr. GARNICA, O. K., *Some characteristics of prosodic input to young children*, cit.

³¹³ FREED, B. F., *Foreigner talk, Baby talk, Native talk*, In: *International Journal of the Sociology of Language*, cit., pp. 19-39. Cfr. HATCH, E., SHAPIRA, R., GOUGH, J., *Foreigner talk discourse*, In: *ITL Review of Applied Linguistics*, 39, 1978, pp. 39-60.

³¹⁴ Indicare i numeri per iscritto o comunque servirsi dello scritto è un altro aspetto tipico del foreigner / teacher talk.

³¹⁵ MCCURDY, P. L., *Talking to Foreigners: The role of Rapport*, Ph.D. dissertation, University of California, Berkeley 1980, p. 29. (trad. nostra)

³¹⁶ *Ibidem*.

³¹⁷ *Ivi*, pp. 29-30. (trad. nostra)

questo modo. *Adesso si mette pure a parlare con le piante...*³¹⁸ è un video esemplare del linguaggio rivolto a una pianta domestica. Poco conta che la protagonista della ripresa abbia voluto creare una scena comica dinanzi a chi la circondava – in effetti, ella chiude lo spettacolo dicendo “Basta perché non sono una scema per parlare con una pianta.”³¹⁹ Un aspetto cruciale, però, è che la ragazza non sceglie un interlocutore qualsiasi: sceglie una pianta, cioè un oggetto che, secondo Brown, sebbene non abbia alcuna produzione o comprensione verbale né competenza cognitiva, può ispirare affetto, tenerezza e intimità. In questo senso, l’unico aspetto per cui la pianta si distingue dal bambino è quello di essere umano, dunque si ha la stessa situazione come nel caso degli animali domestici.³²⁰

In questo video la ragazza, pur trovandosi in compagnia di altre persone, si rivolge alla sua pianta cactacea – lo sappiamo non solo dal suo sguardo, ma anche dai gesti rivoltile e dal cambiamento della voce. Oltre al tono più alto, si osserva l’allungamento di alcune vocali e la pronuncia più marcata di alcune sillabe iniziali. Il video si apre con un’esclamazione lodativa nei confronti estetici della pianta, seguita da una domanda a cui la parlante stessa fornisce la risposta. Nel tratto “Ci sono due spinini, ma non fanno niente niente niente”³²¹ si veda l’uso del diminutivo e della ripetizione che sono impiegati varie volte. Ad esempio, il termine “morbida” per 4 volte, “bella” per 1+3 volte, “bella patatina” per 2 volte, inoltre la pianta è definita “piccolina” e “poverina” ben 2 volte. La parlante si serve delle frasi brevi e talvolta dice “bella lei” per dire “sei bella” o “non punge lei” per dire “non pungi”.³²²

Infine, si noti che anche l’obiettivo della conversazione con la pianta che è calmante-rassicurante-rassereneante, dunque lo stesso che si ha nei momenti in cui il bambino si sente abbattuto per essere diverso o per essere portatore dei connotati giudicati negativamente. La ragazza sembra offrire una specie di sostegno morale alla pianta, in quanto da alcuni considerata brutta poiché provvista di spine pungenti.

³¹⁸ I-Stupec-De-Berghem. Adesso si mette pure a parlare con le piante..., In: *Youtube*. 14-12-2014 [03-10-2015] URL: <https://www.youtube.com/watch?v=PpvDFkKIqac>.

³¹⁹ *Ibidem*.

³²⁰ BROWN, R., *Introduction*, cit., pp. 1-27.

³²¹ I-Stupec-De-Berghem. Adesso si mette pure a parlare con le piante..., cit.

³²² *Ibidem*.

Conclusione

Le prime descrizioni del linguaggio indirizzato ai bambini furono eseguite verso la fine degli anni Sessanta per confutare l'opinione prevalente, cioè che l'acquisizione del linguaggio è in gran parte innata e non dipende dall'ambiente linguistico. Oggigiorno, l'input linguistico è considerato fondamentale per l'acquisizione e lo sviluppo del linguaggio.

Nel rivolgersi al bambino, l'adulto in varia misura – in modo automatico e spesso inconsapevole – modifica il proprio linguaggio ricorrendo al baby talk. Quest'ultimo ha due componenti principali, la prima di comunicazione / chiarificazione e la seconda espressiva-affettiva, il cui scopo è soprattutto quello di attirare l'attenzione – il prerequisito essenziale per lo scambio conversazionale – per poi controllare il comportamento del bambino, ma anche lo scopo di esprimere l'affetto. Sul perché preferiscano utilizzare il baby talk, i genitori spesso indicano motivi come: per insegnare al bambino a parlare; per rendere le parole chiave più facili da pronunciare; per parlare in modo più carino; per usare le stesse parole che usa il bambino; per far capire le parole al bambino.

Con il baby talk, l'adulto si adatta alle capacità comunicative e cognitive del bambino. Ciò avviene a livello prossemico-gestuale, fonetico, lessicale, morfosintattico e conversazionale. Al piccolo interlocutore, cioè, viene presentato l'input linguistico selezionato secondo le considerazioni di tipo strutturale e contestuale, inoltre sulla base del feedback fornito dal bambino circa le sue capacità di attenzione e di comprensione.

Appartengono alle caratteristiche generali del baby talk quelle fonologiche, prosodiche, paralinguistiche, morfosintattiche, lessicali e conversazionali. Tra queste è possibile menzionare: il tono più alto; il volume più alto; la gamma di frequenze più ampia; la velocità del discorso più lenta; la buona articolazione; l'enfasi; la pronuncia particolare di singole parole; l'uso dei diminutivi, vezzeggiativi ed espressivi; l'uso di forme inesistenti; l'uso di nomi al posto di pronomi; l'uso del plurale al posto del singolare; l'intenzionale utilizzo sgrammaticato; il maggiore utilizzo grammaticalmente corretto; le frasi grammaticalmente meno complesse; i temi ristretti; la ripetizione; la ridondanza; la parafrasi; l'espansione; le esclamazioni; la deissi e il riferimento al *qui e ora*; il maggior uso delle frasi interrogative e delle frasi che esprimono il comando / invito / la proibizione; l'imitazione. Alcuni aspetti del baby talk favoriscono

l'apprendimento del linguaggio, conferendo al fenomeno la funzione pedagogica o didattica. La modalità d'impiego degli aspetti sopraelencati influenza il grado dell'infantilità, la dimensione principale che distingue il baby talk dal linguaggio indirizzato agli adulti.

Il baby talk potrebbe definirsi un fenomeno universale, pur subendo le differenze culturali ed individuali. Le differenze individuali sono dovute soprattutto alle variabili tra cui il sesso, l'età, la formazione, la situazione socio-economica e l'intensità del rapporto stabilito con il bambino. Vi sono studiosi che, rispetto al baby talk delle madri, osservano differenze dal baby talk utilizzato dai padri e dai bambini nel rivolgersi ai bambini più piccoli, ma la natura del fenomeno rimane piuttosto uguale.

Grazie alle registrazioni fornite da Serafina / Massimo e da Teresa, negli input linguistici dei bambini si è potuto identificare il linguaggio rivolto rispettivamente ad Azzurra e agli alunni, osservandovi molti aspetti del fenomeno baby talk. Tra questi soprattutto i cambiamenti del volume, del tono e l'intonazione oscillante inosservati nel linguaggio indirizzato agli adulti, inoltre la buona articolazione, la ripetizione e la minor complessità – ovvero la maggior semplicità – del linguaggio, tuttavia variabile qualitativamente e quantitativamente nelle situazioni strutturate (*caretaking*) e non (il gioco, il racconto). Frequente era l'uso delle domande sia retoriche sia effettive e delle frasi che esprimono il comando, l'invito o la proibizione; non mancano i commenti alle esperienze concrete di cui il piccolo interlocutore è spettatore o protagonista. Si sono riscontrati, inoltre, l'uso frequente della deissi e dei riferimenti al *qui e ora*, la sostituzione dei pronomi dai nomi e la preferenza del plurale al posto del singolare.

Nei due casi concreti si è osservata la differenza quantitativa soprattutto nell'utilizzo degli *attention-getter*, delle esclamazioni, della voce infantile / imitazione, degli appellativi amorosi, degli alterati ed espressivi. Si sono potute notare anche le diverse aspettative circa le capacità cognitive e linguistiche dell'interlocutore-bambino, inoltre la diversa correttezza del linguaggio, anche se in entrambi i casi, i bambini erano esposti ad un input fondamentalmente corretto.

Con questi esempi pratici – prodotti da diversi parlanti e indirizzati a differenti ascoltatori e in contesti ambientali svariati – non si è voluto confermare o confutare nessuno degli aspetti del baby talk riportati precedentemente, ma piuttosto offrire due manifestazioni differenti di un unico fenomeno, pur non essendo capaci di ascrivere i suoi numerosi effetti concreti sulle singole variabili.

Si parla dell'uso secondario del baby talk quando il fenomeno – nella sua diversa misura e in varie forme – appare nelle situazioni in cui si trova l'interlocutore diverso dal bambino. Si tratta soprattutto delle situazioni in cui si vuole esprimere l'affetto e la tenerezza e/o si vuole semplificare il linguaggio per comunicare più efficacemente. Ciò avviene per esempio parlando tra gli innamorati, con gli anziani, con gli stranieri, con gli animali domestici e le piante; in questi casi, il fenomeno viene indicato rispettivamente anche come love talk, elderspeak, foreigner / teacher talk e pet talk. Si è cercato di presentare brevemente ognuno di questi ultimi (che da alcuni studiosi sono stati trattati separatamente), volendo ricordare la loro natura derivante dall'uso primario del baby talk (sostenuta tra l'altro da Ferguson, Brown e altri), notando le dissomiglianze fra ciascuno di essi e l'uso primario. Tutto ciò è stato fatto servendosi di esempi in forma o di registrazioni audio o video resi online e dandone un breve commento. Comunque, ognuno degli usi secondari del baby talk offre lo spunto per uno studio più approfondito.

Infine, potrebbe obiettarsi che in molti capitoli di questa tesi non si è riusciti ad arrivare alle conclusioni concrete, ben precise, misurabili e, per così dire, irrefutabili. Non era il nostro scopo: sembra impossibile fare affermazioni universalmente valide circa il linguaggio – non a caso intitolato peculiare – che vuole adattarsi in primo luogo all'interlocutore concreto, in secondo luogo alla situazione concreta e vuole inoltre, in molti casi, trasmettere l'emozione soggettiva dell'istante. Nella presente tesi, però, si è riusciti ad esporre le questioni fondamentali riguardanti il baby talk, riassumerne le posizioni principali sviluppate da diversi ricercatori e accennarne le diverse forme in cui questo linguaggio si manifesta. A prescindere dai commenti circa gli esempi del baby talk indicati in questa tesi, dei quali il valore informativo è naturalmente limitato, si crede che un qualsiasi attento lettore delle nostre trascrizioni o ascoltatore interessato ai video citati possa arrivare alla stessa conclusione: ai bambini non ci si rivolge in un modo *normale* e a volte non lo si fa neanche con gli adulti – figuriamoci con gli animali e con le piante.

Resumé

Tato diplomová práce na téma *Pekuliární varieta: baby talk* pojednává o jazyce, kterým se dospělí obrazejí převážně k malým dětem. Práce je rozdělena do tří kapitol. V první řadě jsou shrnuty teoretické přístupy týkající se akvizice a vývoje jazyka. V současnosti převažuje názor, že zásadní roli sehrává jazykový input. Specifická forma inputu, jejímž příjemcem je právě dítě, tak zasluhuje zvláštní pozornost a je odůvodněné se jí zabývat.

Druhá kapitola se věnuje samotnému fenoménu baby talk (BT). Nejdříve bylo nutné objasnit vývoj pojmenování daného fenoménu a tento následně definovat. Je pojednáno o složkách, podstatě i funkcích variety a je vysvětleno, z jakého hlediska je o ní možné hovořit jakožto o zjednodušené formě jazyka. Práce osvětluje původ jazykových změn, spočívajících ve snaze přizpůsobit se jazykovým a kognitivním dovednostem dítěte, a poté uvádí ty nejčastější modifikace, které mohou být typu fonologického, prosodického, paralingvistického, morfosyntaktického, lexikálního nebo jiného typu vztahujícího se k dané konverzaci. Rovněž jsou zmíněny některé aspekty, které ovlivňují konkrétní podobu variety, a nechybí část věnující se důvodům, kvůli kterým se k ní dospělí, obzvláště rodiče, spontánně a často nevědomky uchylují. Součástí kapitoly je komentář k transkripcím získaných audio nahrávek, které zachycují autentickou podobu BT italských rodilých mluvčích. Těmi byli v prvním případě rodiče desetiměsíční holčičky, v druhém případě pak učitelka mateřské školy, pečující o děti ve stáří od tří do pěti let. Díky těmto nahrávkám tak bylo možné pozorovat různé formy této variety.

Poslední kapitola se zabývá druhotnými užitími BT, tj. v situacích, kdy příjemcem není dítě. Jedná se především o chvíle, ve kterých si dospělí přejí vyjádřit náklonnost či něhu nebo kdy je zapotřebí jazyk zjednodušit z důvodu potřeby efektivnější komunikace. Je tomu tak např. v případě komunikace mezi zamilovanými, se staršími lidmi, s cizinci, s domácími mazlíčky, ale i s rostlinami. Práce tedy hovoří o podobách love talk, elderspeak, teacher talk / foreigner talk, pet talk i mluvy s rostlinami a zmiňuje některé rozdíly vůči prvotnímu užití BT – i zde pomocí příkladů vyňatých ze získaných nahrávek či z videí dostupných na internetu.

Tato diplomová práce tedy shrnuje zásadní teoretické poznatky v otázkách vztahujících se k BT a na autentických příkladech ukazuje jeho možné formy v italštině.

Bibliografia

- [1] ANSELMINI, D., TOMASELLO, M., ACUNZO, M., *Young children's responses to neutral and specific contingent queries*, In: *Journal of Child Language*, 13, 1986.
- [2] BAKKER-RENNES, H., HOEFNAGEL-HÖHLE, M., *Situatie verschillen in taalgebruik (Situation differences in language use)*, Master's thesis, University of Amsterdam, 1974.
- [3] BARD, E. G., ANDERSON, A. H., *The unintelligibility of speech to children*, In: *Journal of Child Language*, 10, 1983.
- [4] BARON, N. S., *Pigeon-Birds and Rhyming Words: The Role of Parents in Language Learning*, Center for Applied Linguistics & Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs 1990.
- [5] BATES, E., BENIGNI, L., BRETHERTON, I., CAMAIONI, L., VOLTERRA, V., *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*, Academic Press, New York 1979.
- [6] BEALS, D., TABORS, P., *Arboretum bureaucratic and carbohydrates: preschoolers' exposure to rare vocabulary at home*, In: *First Language*, 15, 1995.
- [7] BETTONI, C., *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Roma-Bari 2001.
- [8] BINGHAM, N. E., *Maternal speech to pre-linguistic infants: differences related to maternal judgements of infant language competence*, Cornell University, Mimeo 1971.
- [9] BLOOM, L., *Language development: Form and function in emerging grammars*, MIT Press, Cambridge 1970.
- [10] BOMBAR, M. L., LITTIG, L. W., *Babytalk as a communication of intimate attachment: An initial study in adult romances and friendships*, In: *Personal Relationships*, 3, 2, 1996.
- [11] BROWN, R., BELLUGI, U., *Three processes in the child's acquisition of syntax*, In: *Harvard Educational Review*, 34, 1964.
- [12] BROWN, R., *Introduction*, In: C. E. Snow, C. A. Ferguson (a cura di), *Talking to children: language input and acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge 1977.
- [13] BRUNER, J. S., *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Armando, Roma 1968.
- [14] BRUNER, J. S., *Il linguaggio del bambino*, Armando, Roma 1987.
- [15] BRUNER, J. S., *The ontogenesis of speech acts*, In: *Journal of Child Language*, 3, 1975.
- [16] BRYANT, A. G., BARRETT, H. C., *Recognizing Intentions in Infant-Directed Speech: Evidence for Universals*, In: *Psychological Science*, 18, 8, 2007.
- [17] BURNHAM, D., KITAMURA, C., VOLLMER-CONNA, U., *What's new, Pussycat? On talking to Babies and Animals*, In: *Science*, 296, 5572, 2002.
- [18] BYNON, J., *Berber nursery language*, In: *Transactions of the Philological Society*, 67, 1, 1968.
- [19] CAMAIONI, L., *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, il Mulino, Bologna 2001.
- [20] CAMAIONI, L., *Sviluppo del linguaggio e interazione sociale*, il Mulino, Bologna 1978.
- [21] CASTALDO, A., GOBBI, P., *Come comunicare al paziente con demenza*, In: *Italian Journal of Nursing*, 3, 2015.
- [22] CAVALLINI BERNACCHI, E., *A parlare si può insegnare*, Fabbri, Milano 1977.
- [23] CLARK, E. V., *Building a vocabulary: words for objects, actions and relations*, In: P. Fletcher, M. Garman (a cura di), *Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge 1979.
- [24] CLARK, H. H., CLARK, E. V., *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics*, Harcourt Brace Jovanovich, New York 1977.
- [25] *De vulgari eloquentia*, libro II, capitolo VII.
- [26] D'ODORICO, L., CARUBBI, S., *Uno studio sulle caratteristiche prosodiche dell'input linguistico in corpora italiani di baby talk: l'allungamento di sillaba di fine enunciato nel parlato materno*, intervento al VI Convegno Internazionale della SILFI, 28 giugno – 2 luglio 2000.
- [27] D'ODORICO, L., *Lo sviluppo linguistico*, Editori Laterza, Roma-Bari 2007.
- [28] DARDANO, M., *Nuovo manualetto di linguistica italiana*, Zanichelli, Bologna 2012.
- [29] DAVIDSON, R. G., SNOW, C. E., *Five-year-olds' interactions with fathers versus mothers*, In: *First Language*, 16, 1996.

- [30] DE VILLIERS, J. G., DE VILLIERS, P. A., *A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech*, In: *Journal of Psycholinguistics Research*, 2, 3, 1973.
- [31] DIADORI, P., *Teacher-talk / Foreigner-talk nell'insegnamento dell'italiano L2: un'ipotesi di ricerca*, In: L. Maddii (a cura di), *Apprendimento e insegnamento dell'italiano L2*, IRRE Toscana, Firenze 2004.
- [32] DRAPER, P., *Patronizing speech to older patients: A literature review*, In: *Reviews in Clinical Gerontology*, 15, 2005.
- [33] DUNN, J., KENDRICK, C., *The speech of two- and three-year-olds to infant siblings: 'Baby talk' and the context of communication*, In: *Journal of Child Language*, 9, 1982.
- [34] FASULO, A., PONTECORVO, C., *Come si dice?: Linguaggio e apprendimento in famiglia e a scuola*, Carocci editore, Roma 1999.
- [35] FERGUSON, C. A., *Absence of Copula and the Notion of Simplicity: A Study of Normal Speech, Baby Talk, Foreigner Talk and Pidgins*, Conference on Pidginization and Creolization of Languages, Kingston 1968.
- [36] FERGUSON, C. A., *Baby talk as a simplified register*, In: C. E. Snow, C. A. Ferguson (a cura di), *Talking to children: language input and acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge 1977.
- [37] FERGUSON, C. A., *Baby talk in six languages*, In: *American Anthropologist*, 66, 6, parte 2, 1964.
- [38] FERGUSON, C. A., *Talking to Children: A Search for Universals*, In: *Universals of Human Language*, I, Stanford University press, Stanford 1978 (2^a edizione, In: *Lust and Foley*, 2004).
- [39] FERGUSON, C. A., *Towards a Characterization of English Foreigner Talk*, In: *Anthropological Linguistics*, 17, 1975.
- [40] FERNALD, A., TAESCHNER, T., DUNN, J., PAPOUŠEK, M., DE BOYSSON-BARDIES, B., FUKUI, I., *A cross-language study of prosodic modifications in mothers' and fathers' speech to preverbal infants*, In: *Journal of Child Language*, 16, Cambridge University Press, 1989.
- [41] FISCHER, J. L., *Linguistic socialization: Japan and the United States*, In: R. Hill, R. König (a cura di), *Families in East and West*, Mouton, The Hague 1970.
- [42] FREED, B. F., *Foreigner talk, Baby talk, Native talk*, In: *International Journal of the Sociology of Language*, 28, 1981.
- [43] FURROW, D., NELSON, K., BENEDICT, H., *Mothers' speech to children syntactic development: Some simple relationships*, In: *Journal of Child Language*, 6, 1979.
- [44] GARNICA, O. K., *Some characteristics of prosodic input to young children*, Ph.D. thesis, Stanford University, Stanford 1975.
- [45] GARNICA, O. K., *Some prosodic and paralinguistic features of speech to young children*, In: C. E. Snow, C. A. Ferguson (a cura di), *Talking to children: language input and acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge 1977.
- [46] GIROLAMETTO, L., WEITZMAN, E., WIGS, M., PEARCE, P. S., *The relationship between maternal language measures and language development in toddlers with expressive vocabulary delays*, *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8, 4, 1999.
- [47] GLEASON, J. B., *Code switching in children's language*, In: T. E. Moore (a cura di), *Cognitive Development and the Acquisition of the Language*, Academic Press, New York 1973.
- [48] GLEASON, J. B., *Fathers and other strangers: men's speech to young children*, In: *Developmental Psycholinguistics: Theory and Applications*, Georgetown University Press, Washington, D. C. 1975.
- [49] GLEASON, J. B., *Talking to children: some notes on feedback*, In: C. E. Snow, C. A. Ferguson (a cura di), *Talking to children: language input and acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge 1977.
- [50] GOLINKOFF, R. M., ALIOTO, A., *Infant-directed speech facilitates lexical learning in adults hearing Chinese: Implications for language acquisition*, In: *Journal of Child Language*, 22, 1995.
- [51] GOLINKOFF, R. M., AMES, G. J., *A comparison of fathers' and mothers' speech with their young children*, In: *Child Development*, 50, 1979.
- [52] GREWEL, F., *How do children acquire the use of language?*, In: *Phonetica*, 3, 1959.
- [53] HARRIS, M., COLTHEART, M., *L'elaborazione del linguaggio nei bambini e negli adulti*, il Mulino, Bologna 1998.

- [54] HARRIS, M., COLTHEART, M., *Language Processing in Children and Adults: An Introduction*, Routledge & Kegan Paul, London 1986.
- [55] HARWOOD, J., LEIBOWITZ, K., LIN, M.-C., MORROW, D. G., RUCKER, N. L., SAVUNDRANAYAGAM, M. Y., *Communicating With Older Adults: An Evidence-Based Review of What Really Works*, The Gerontological Society of America, 2012.
- [56] HATCH, E., SHAPIRA, R., GOUGH, J., 'Foreigner-talk' discourse, In: *Working Papers in English as a Second Language*, U.C.L.A., Los Angeles 1975.
- [57] HATCH, E., SHAPIRA, R., GOUGH, J., *Foreigner talk discourse*, In: *ITL Review of Applied Linguistics*, 39, 1978.
- [58] HERAEUS, W., *Die Sprache der römischen Kinderstube*, In: *Archiv für Lateinische Lexikographie*, 13, 1937.
- [59] HOFF, E., NAIGLES, L., *How children use input to acquire a lexicon*, In: *Child Development*, 73, 2002.
- [60] HOFF, E., *The specificity of environmental influence: socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech*, In: *Child Development*, 74, 2003.
- [61] HOFF-GINSBERG, E., *Mother-child conversation in different social classes and communicative settings*, In: *Child Development*, 62, 1991.
- [62] HUTTENLOCHER, J., WATERFALL, H., VASILYEVA, M., VEVEA, J., HEDGES, L.V., *Sources of variability in children's language growth*, In: *Cognitive Psychology*, 61, 2010.
- [63] CHAUDRON, C., *English as a medium of instruction in ESL classes: An initial report of a pilot study of the complexity of teacher's speech*, Ontario Institute for Studies in Education Modern Language Center, Toronto 1978.
- [64] CHAUDRON, C., *Second language classroom research on teaching and learning*, Cambridge University Press, Cambridge 1988.
- [65] CHEW, J. J. Jr., *The structure of Japanese baby talk*, In: *Journal-Newsletter of the Association of Japanese*, 6, 1969.
- [66] JACOBSON, J. L., BOERSMA, D. C., FIELDS, R. B., OLSON, K. L., *Paralinguistic features of adult speech to infants and small children*, In: *Child Development*, 54, 1983.
- [67] KARZON, R. G., *Discrimination of polysyllabic sequences by one- to four-month-old infants*, In: *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 1985.
- [68] KATZ, J., *Foreigner talk input in child second language acquisition: Its form and function over time*, In: C. A. Henning (a cura di), *Proceedings of the Los Angeles Second Language Research Forum*, U.C.L.A., Los Angeles 1977.
- [69] KEMPE, V., BROOKS, P. J., GILLIS, S., *Diminutives in child-directed speech supplement metric with distributional word segmentation cues*, In: *Psychonomic Bulletin & Review*, 12, 1, 2005.
- [70] KEMPER, S., FINTER-URCZYK, A., FERRELL, P., HARDEN, T., BILLINGTON, C., *Using elderspeak with older adults*, In: *Discourse Processes*, 25, 1998.
- [71] KRUPER, J. C., UZGIRIS, I. C., *Fathers' and mothers' speech to young infants*, In: *Journal of Psycholinguistics Research*, 16, 6, 1987.
- [72] KUHL, P. K., ANDRUSKI, J. A., CHISTOVICH, I. A., CHISTOVICH, L. A., KOZHEVNIKOVA, E. V., RYSKINA, V. L., STOLYAROVA, E. I., SUNDBERG, U., LACERDA, F., *Cross-language analysis of phonetic units in language addressed to infants*, In: *Science*, 277, 1997.
- [73] LARSEN-FREEMAN, D., LONG, M. H., *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, Longman, New York 1991.
- [74] LATOURETTE, T. R., MEEKS, S., *Perceptions of patronizing speech by older women in nursing homes and in the community: Impact of cognitive ability and place of residence*, In: *Journal of Language and Social Psychology*, 19, 2000.
- [75] LEAPER, C., ANDERSON, K. J., SANDERS, P., *Moderators of gender effects on parents' talk to their children: a meta-analysis*, In: *Developmental Psychology*, 34, 1998.
- [76] LEECH, K. A., SALO, V., ROWE, M., CABRERA, N., *Father input and child language development: The importance of wh-questions and clarification requests*, In: *Seminars in Speech and Language*, 34, 2013.

- [77] LOMBARDI, N. J., BUCHANAN, J. A., AFFLERBACH, S., CAMPANA, C., SATTLER, A., LAI, D., *Is Elderspeak Appropriate?: A Survey of Certified Nursing Assistants*, In: *Journal of Gerontological Nursing*, 40, 11, 2014.
- [78] LONG, M., *The role of the linguistic environment in Second Language Acquisition*, In: W. Ritchie, T. Bhatia (a cura di), *Handbook of Second Language Acquisition*, Academic Press, New York 1996.
- [79] MALONE, M. J., GUY, R. F., *A comparison of mothers' and fathers' speech to their 3-year-old sons*, In: *Journal of Psycholinguistic Research*, 11, 1982.
- [80] MCCURDY, P. L., *Talking to Foreigners: The role of Rapport*, Ph.D. dissertation, University of California, Berkeley 1980.
- [81] MCLAUGHLIN, B., WHITE, D., MCDEVITT, T., RASKIN, R., *Mothers' and fathers' speech to their young children: similar or different?*, In: *Journal of Child Language*, 10, 1983.
- [82] MITCHELL, R. W., *Americans' Talk to Dogs: Similarities and Differences With Talk to Infants*, In: *Research on Language and Social Interaction*, 34, 2, 2001.
- [83] MORELOCK, C. N., *Personal Idiom Use and Affect Regulation in Romantic Relationships*, A Dissertation in Marriage and Family Therapy, Graduate Faculty of Tech University in Texas, 2005.
- [84] NAIGLES, L. R., HOFF-GINSBERG, E., *Why are some verbs learned before other verbs? Effects of input frequency and structure on children's early verb use*, In: *Journal of Child Language*, 25, 1998.
- [85] NERI, A., *L'apprendimento della lingua straniera nell'adulto e l'acquisizione della lingua materna nel bambino*, Centro stampa del Dipartimento di scienze del linguaggio, della traduzione e dell'interpretazione, Università degli studi di Trieste, Trieste 2003.
- [86] NEWPORT, E. L., GLEITMAN, H., GLEITMAN, L. R., *Mother, I'd rather do it myself: some effects and non-effects of Maternal speech style*, In: C. E. Snow, C. A. Ferguson (a cura di), *Talking to children: language input and acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge 1977.
- [87] NWOKAH, E. E., *Maidese versus motherese: Is the language input of child and adult caregivers similar?*, In: *Language and speech*, 30, 3, 1987.
- [88] OCHS, E., SCHIEFFELIN, B., *Language socialization: an historical overview*, In: *Encyclopedia of language education*, 2^a ed., 8, 2008.
- [89] ORSOLINI, M., *Guida al linguaggio orale*, Editori Riuniti, Roma 1988.
- [90] PALLOTTI, G., *La seconda lingua*, Bompiani, Milano 1998.
- [91] PAN, B. A., ROWE, M. L., SINGER, J. D., SNOW, C. E., *Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families*, In: *Child Development*, 76, 2005.
- [92] PANCOSOFAR, N., VERNON-FEAGANS, L., *Mother and father language input to young children: contributions to later language development*, In: *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 2006.
- [93] PAPOUŠEK, H., PAPOUŠEK, M., *Cure materne e inizio dello sviluppo cognitivo: considerazioni psicobiologiche*, In: *L'interazione madre-bambino: oltre la teoria dell'attaccamento*, Franco Angeli Editore, Milano 1984.
- [94] PAPOUŠEK, M., BORNSTEIN, M. H., NUZZO, C., PAPOUŠEK, H., *Infant responses to prototypical melodic contours in parental speech*, In: *Infant Behavior and Development*, 13, 4, 1990.
- [95] PAPOUŠEK, M., PAPOUŠEK, H., SYMMES, D., *The meanings of melodies in motherese in tone and stress languages*, In: *Infant Behavior and Development*, 14, 1991.
- [96] PECHEUX, M.-G., LABRELL, F., PISTORIO, M., *What do parents talk about to infants?*, In: *Early Development and Parenting*, 2, 2, 1993.
- [97] PETTORINO, M., GIANNINI, A., *Analisi delle disfluenze e del ritmo del dialogo romano*, In: *Italiano parlato. Analisi di un dialogo*, Liguori, Napoli 2005.
- [98] PHILLIPS, J., *Syntax and vocabulary of mothers' speech to young children: age and sex comparisons*, In: *Child Development*, 44, 1973.
- [99] PIAGET, J., *Conferenze sulla epistemologia genetica*, Armando, Roma 1972.

- [100] PIAGET, J., *La formazione del simbolo nel bambino: imitazione, gioco e sogno, immagine e rappresentazione*, La Nuova Italia, Firenze 1972.
- [101] PIATTELLI PALMARINI, M., *Evoluzione, selezione e cognizione: dall'apprendimento al posizionamento di interruttori mentali*, In: *Sistemi Intelligenti*, 2, 3, 1990.
- [102] POLLEDRI, D., DEL ROSSO, F., *Dizionario bilingue: italiano-bambinese, bambinese-italiano*, Mondadori, Cles 2012.
- [103] PRŮCHA, J., *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*, Grada Publishing, Praha 2011.
- [104] RATNER, N. B., *Patterns of parental vocabulary selection in speech to very young children*, In: *Journal of Child Language*, 15, 1988.
- [105] RATNER, N. B., PYE, C., *Higher pitch in BT is not universal: acoustic evidence from Quiche Mayan*, In: *Journal of Child Language*, 11, 3, Cambridge University Press, 1984.
- [106] RONDAL, J. A., *Fathers' and mothers' speech in early language development*, In: *Journal of Child Language*, 7, 1980.
- [107] ROWE, M. L., COKER, D., PAN, B. A., *A comparison of fathers' and mothers' talk to toddlers in low-income families*, In: *Social Development*, 13, 2004.
- [108] ROWE, M. L., LEVINE, S. C., FISHER, J. A., GOLDIN-MEADOW, S., *Does linguistic input play the same role in language learning for children with and without early brain injury?*, In: *Developmental Psychology*, 45, 2009.
- [109] RYAN, E. B., HUMMERT, M. L., BOICH, L. H., *Communication predicaments of aging: Patronizing behavior toward older adults*, In: *Journal of Language and Social Psychology*, 14, 1995.
- [110] SACHS, J., *Adaptive significance of input to infants*, In: C. E. Snow, C. A. Ferguson (a cura di), *Talking to children: language input and acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge 1977.
- [111] SACHS, J., BROWN, R., SALERNO, R. A., *Adults' speech to children*, In: W. von Raffler-Engel, Y. Lebrun (a cura di), *Baby talk and infant speech*, Swets & Zeitlinger, Lisse 1976.
- [112] SACHS, J., DEVIN, J., *Young children's use of age-appropriate speech styles in social interaction and roleplaying*, In: *Journal of Child Language*, 3, 1976.
- [113] SAINT-GEORGES, C., CHETOUANI, M., CASSEL, R., APICELLA, F., MAHDHAOUI, A., et al., *Motherese in Interaction: At the Cross-Road of Emotion and Cognition? (A Systematic Review)*, In: *PLOS ONE*, 8, 10, 2013.
- [114] SAVOIA, L. M., *Grammatica e pragmatica del linguaggio bambinesco (baby talk): La comunicazione ritualizzata in alcune culture tradizionali*, CLUEB, Bologna 1984.
- [115] SCARBOROUGH, H., WYCKOFF, J., *Mother, I'd still rather do it myself: Some further effects of 'motherese'*, In: *Journal of Child Language*, 13, 1986.
- [116] SCOPESI, A., *L'input adulto e l'acquisizione del linguaggio*, In: *Dal dialogo preverbale alla conversazione*, Franco Angeli, Milano 1989.
- [117] SHATZ, M., GELMAN, R., *The development of communication skills: Modifications in the speech of young children as a function of listener. Monographs of the Society for Research*. In: *Child Development*, 38, 5, 1973.
- [118] SCHAFFER, H. R., *I primi stadi dello sviluppo interattivo*, In: *L'interazione madre-bambino: oltre la teoria dell'attaccamento*, Franco Angeli Editore, Milano 1984.
- [119] SKINNER, B. F., *Il comportamento verbale*, Armando, Roma 1976.
- [120] SNOW, C. E., ARLMAN-RUPP, A., HASSING, Y., JOBSE, J., JOOSTEN, J., VORSTER, J., *Mothers' speech in three social classes*, In: *Journal of Psycholinguistic Research*, 5, 1976.
- [121] SNOW, C. E., *Mothers' speech research: from input to interaction*, In: C. E. Snow, C. A. Ferguson (a cura di), *Talking to children: language input and acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge 1977.
- [122] SNOW, C. E., *Parlare con i bambini*, In: *L'acquisizione del linguaggio. Studi sullo sviluppo della lingua materna*, Raffaello Cortina, Milano 1991.
- [123] SNOW, C. E., VAN EEDEN, R., MUYSKEN, P., *The Interactional Origins of Foreigner Talk: Municipal Employees and Foreign Workers*, In: *International Journal of the Sociology of Language*, 28, 1981.

- [124] SODERSTROM, M., *Beyond babytalk: Re-evaluating the nature and content of speech input to preverbal infants*, In: *Developmental Review*, 27, 2007.
- [125] SPINI, S., *L'educazione linguistica del bambino*, La Scuola, Brescia, 1982.
- [126] STERN, D. N., SPIEKER, S., MACKAIN, K., *Intonation contours as segnale in maternal speech to prelinguistic infants*, In: *Developmental Psychology*, 18, 5, 1982.
- [127] THIESSEN, E. D., HILL, E. A., SAFFRAN, J. R., *Infant-directed speech facilitates word segmentation*, In: *Infancy*, 7, 1, 2005.
- [128] TOMA, CH., *Responsività nella comunicazione tra genitore e bambino con Disturbo Specifico di Linguaggio*, tesi di dottorato, tutor: M. Orsolini, Facoltà di Medicina e Psicologia dell'Università degli studi di Roma "La Sapienza", a.a. 2011/2012.
- [129] TOMASELLO, M., CONTI-RAMSDEN, G., EWERT, B., *Young children's conversations with their mothers and fathers: differences in breakdown and repair*, In: *Journal of Child Language*, 17, 1990.
- [130] TRAINOR, L. J., DESJARDINS, R. N., *Pitch characteristics of infant-directed speech affect infants' ability to discriminate vowels*, In: *Psychonomic Bulletin & Review*, 9, 2, 2002.
- [131] UTHER, A., KNOLL, M. A., BURNHAM, D., *Do you speak E-NG-L-I-SH? A comparison of foreigner- and infant-directed speech*, In: *Speech Communication*, 49, 2007.
- [132] VALENTINI, A., *Un caso di comunicazione esolingue: il foreigner talk*, In: *Quaderni del dipartimento di linguistica e letterature comparate*, 10, Università degli studi di Bergamo, Bergamo 1994.
- [133] VALIAN, V., CASEY, L., *Young children's acquisition of wh-questions: the role of structured input*, In: *Journal of Child Language*, 30, 2003.
- [134] VARIN, D., *Condizione sociale e apprendimento del linguaggio nel bambino*, Editore Mazzotta, Milano 1972.
- [135] VEDOVELLI, M., *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro Comune Europeo per le lingue*, Carocci, Roma 2002.
- [136] VEDOVELLI, M., *L'immigrazione straniera in Italia: note tra sociolinguistica e educazione linguistica*, In: *SILTA*, 20, 1991.
- [137] VILLARINI, A., *Le caratteristiche dell'apprendente*, In: A. De Marco (a cura di), *Manuale di glottodidattica*, Carocci Editore, Roma 2000.
- [138] VYGOTSKIJ, L. S., *Pensiero e linguaggio*, Laterna, Roma-Bari 1990.
- [139] WEIZMAN, Z. O., SNOW, C. E., *Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: effects of sophisticated exposure and support for meaning*, In: *Developmental Psychology*, 37, 2001.
- [140] WEPPELMAN, T. L., BOSTOW, A., SCHIFFER, R., ELBERT-PEREZ, E., NEWMAN, R. S., *Children's use of the prosodic characteristics of infant-directed speech*, In: *Language and Communication*, 23, 2003.
- [141] WILLS, D. D., *Particpant deixis in English and baby talk*, In: C. E. Snow, C. A. Ferguson (a cura di), *Talking to children: language input and acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge 1977.
- [142] Workgroup on Foreign Workers' Language, *Netherlands tegen buitenlanders* (Dutch addressed to foreigners), 18, Institute for General Linguistics, University of Amsterdam, Amsterdam 1978.
- [143] ZUCCHERINI, R., *Conversazione e interazione: adulto e bambino nella relazione educativa*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1991.
- [144] ZUCCHERINI, R., *Parlare con i bambini*, In: *Cooperazione Educativa*, 11, novembre, 1988.
- [145] La serie delle registrazioni fornitemi da Teresa nel periodo di gennaio / febbraio 2015.
- [146] La serie delle registrazioni fornitemi da Serafina e Massimo nel periodo di agosto / settembre 2014.
- [147] La registrazione eseguita da me stessa il 3 ottobre 2015 (durata 00:05:48).
- [148] Il video del 12 gennaio 2014 fornitemi da Elisabetta il 15 settembre 2014 (durata 00:01:05).
- [149] Il video del 3 novembre 2012 fornitemi da Elisabetta il 15 settembre 2014 (durata 00:00:39).

Sitografia

- [1] *'Baby-Talk': perché quando siamo innamorati usiamo dei nomignoli?*, In: How are you? Magazine, gennaio 2015 [27-9-2015] URL: <http://www.haymagazine.it/baby-talk-perche-quando-siamo-innamorati-usiamo-dei-nomignoli/>.
- [2] BERNINI, G., Baby talk, In: *Treccani.it, Enciclopedia dell'italiano (2010)*. [28-9-2015] URL: [http://www.treccani.it/enciclopedia/baby-talk_\(Enciclopedia_dell'Italiano\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/baby-talk_(Enciclopedia_dell'Italiano)).
- [3] BLACKWELL, S., *Variations in 'motherese' pronoun usage*, In: *VARIENG - Studies in Variation, Contacts and Change in English 2: Towards Multimedia in Corpus Studies*, la data dell'ultima modifica 17-12-2007. [13-2-2015] URL: <http://www.helsinki.fi/varieng/series/volumes/02/blackwell/>.
- [4] dantealighierimilano. Lezione d'italiano livello principianti. In: *Youtube*. 20-10-2010 [07-10-2015] URL: <https://youtu.be/82GSITKZCes>.
- [5] DEWAR, G., *Baby communication: Has natural selection wired your brain for baby talk?*, In: *Parenting Science*, data dell'ultima modifica 2/14. [2-2-2015] URL: <http://www.parentingscience.com/baby-communication.html>.
- [6] Florin Ungureanu. Manuale d'amore 1, Tommaso and Giulia 3. In: *Youtube*. 8-6-2013 [25-9-2015] URL: <https://youtu.be/dB-g2hohwW0>.
- [7] Fotticchio. Il Mio Gatto Gioca, Scherza, Parla Con Shaggy e Poi Mi Fotte! In: *Youtube*. 4-9-2012 [25-9-2015] URL: <https://youtu.be/RyrxD9MobLI>.
- [8] *Gli errori di pronuncia dei bambini e delle bambine 0-4 anni*, In: *Baby Talk – verso una comunicazione amica dei bambini*. 3-4-2013 [16-9-2015] URL: <http://www.babytalk.it/wordpress/gli-errori-di-pronuncia-dei-bambini-e-delle-bambine-0-4-anni/>.
- [9] I-Stupec-De-Berghem. Adesso si mette pure a parlare con le piante..., In: *Youtube*. 14-12-2014 [03-10-2015] URL: <https://www.youtube.com/watch?v=PpvDFkKIqac>.
- [10] *Jena Pincott – About the Author*, In: *Jena Pincott*, 6-4-2009 [27-9-2015] URL: <http://jenapincott.com/about/>.
- [11] KAUFMAN, T., *8 Keys to Effective Communication with Older Adults*, In: *Your English Success*. [30-9-2015] URL: <http://englishforbusiness.free.fr/yes/blogger/8-keys-to-effective-communication-with-older-adults.pdf>.
- [12] LORENZETTI, L., Appellativi, In: *Treccani.it, Enciclopedia dell'italiano (2010)*. [15-11-2015] URL: [http://www.treccani.it/enciclopedia/appellativi_\(Enciclopedia_dell'Italiano\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/appellativi_(Enciclopedia_dell'Italiano)).
- [13] manishie. *Why do couples babytalk?*, In: *Jena Pincott*, 6-4-2009 [27-9-2015] URL: <http://jenapincott.com/tag/babytalk/>.
- [14] SIMPSON, J., *Elderspeak – Is it helpful or just baby talk?*, In: *The Merrill Advanced Studies Center, The University of Kansas*. [29-9-2015] URL: <https://merrill.ku.edu/elderspeak-it-helpful-or-just-baby-talk/>.
- [15] VOGHERA, M., *Lingua parlata*, In: *Treccani.it, Enciclopedia dell'italiano (2010)*. [28-9-2015] URL: http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-parlata_%28Enciclopedia_dell%27Italiano%29/.

5. Il *prolungamento del suono* di una vocale o di una consonante si indica con i due punti, che possono anche ripetersi se il prolungamento è marcato.

A: sono buonis:simi dai

6. L'*intonazione lievemente ascendente*, cioè un tono sospeso, si indica con la virgola dopo la parte di turno interessata.

A: **ancora un cucchiaino**, e poi mamma ti fa le uova.

7. L'*intonazione discendente*, cioè un tono conclusivo/affermativo, si indica con il punto.

A: ancora un cucchiaino, **e poi mamma ti fa le uova.**

8. Il punto interrogativo si usa per marcare *tonalità nettamente ascendenti*, come la domanda o un brusco innalzamento di tono.

A: mangia bene Leo- **eh?**

9. Il punto esclamativo si usa in modo simile alla convenzione abituale, per esprimere *tono enfatico*.

A: eh non li posso togliere LEONARDO!

10. Un *volume di voce marcatamente più alto* del resto si indica con le lettere maiuscole.

A: eh non li posso togliere **LEONARDO!**

11. Quando in un turno c'è una *variazione di tonalità* tale che sembra che il parlato cambi di "qualità", si usano le freccette, rivolte verso l'alto o verso il basso per indicare rispettivamente innalzamenti o abbassamenti di tonalità. I cambiamenti di tonalità possono riguardare una sola parola (in tal caso la freccetta precede questa parola) oppure può riguardare più parole (in tal caso la freccetta precede queste parole che sono rinchiusi tra parentesi graffe).

A: ↑ciao:: come siamo belle

A: ...però il fatto che, ↓{per esempio}, lui ci rimaneva ma:le >se uno gli diceva<...

12. I *salti tonali* all'interno di una parola si indicano con il punto interrogativo dopo la sillaba (o dopo la parte della parola) interessata nel caso dell'innalzamento di tonalità; con la freccetta rivolta verso il basso dopo la sillaba (o dopo la parte della parola) interessata nel caso dell'abbassamento di tonalità. Per mantenere una certa leggibilità della trascrizione, sono indicati solamente i salti tonali spiccati.

A: **MA?MMA!**

A: ↑{grande grande↓}

13. Parole pronunciate *sottovoce* si mettono tra virgolette.

A: “**con chi?**”

14. Per turni o parti di turno *difficili da decifrare* si usano parentesi vuote, se non si riesce a capire nulla, oppure si mette nelle parentesi l’ipotesi più plausibile.

A: ()

A: (**giusto?**)

15. Per segnare una parte omessa della conversazione si usano tre puntini rinchiusi tra le parentesi.

A: eh?

(...)

A: sono venuti tardi

16. Il segno dell’asterisco indica l’inizio e la fine dell’*imitazione* della voce infantile.

A: mi ha detto + ***ma pelché mi dici quetto?***

A: papà:: ***vieni a darmi da mangia:re::***

17. Il *ritmo del parlato* si rende attraverso le parentesi angolari, che incominciano le parti di turno pronunciate più rapidamente (>...<) o più lentamente (<...>) del resto.

A: <**ma non esiste proprio**> che fate quello schifo, scusate!

18. Per *emissioni vocali non verbali* (che cioè non sono codificate nel lessico) si cerca di aderire al suono pronunciato.

A: **iah:: iah bgse** /simula il rumore di un oggetto che cade/

19. Si trascrivono interiezioni o vocalizzi, cercando di distinguerli da preposizioni e congiunzioni (**eh**, e non *e*, **oh** e non *o*).

A: **eh** non li posso togliere LEONARDO!

Alcune ulteriori convenzioni di trascrizione si applicano alle registrazioni O-S che riportano il linguaggio prodotto da Teresa:

- poiché il *volume* della sua voce, nel rivolgersi ai bambini, è prevalentemente molto alto, in maiuscolo si indicano solo i momenti di un ulteriore aumento del volume, mentre le parti pronunciate senza alcun aumento del volume sono sprovviste del corsivo;

- si sostituiscono i nomi reali dei bambini con i *nomi fittizi*, cercando di rispettarne la lunghezza in modo da non alterare il ritmo assunto dal parlato quando i nomi sono pronunciati;
- si indica con “B” il *parlante-bambino* quando si è insicuri del suo nome; se tale segno appare ripetutamente in un momento di scambio di battute, si tratta di bambini diversi o del loro alternarsi;
- la *sovrapposizione* delle voci dei bambini si indica con “BB”;
- il *chiacchiericcio di sottofondo* non viene segnalato;
- non viene segnalato il *turno improvviso* del bambino se esso non ottiene alcuna risposta dalla maestra o se tale turno non viene considerato importante per la presente tesi;
- non viene specificato il *contenuto del turno* del bambino se tale contenuto non viene considerato importante per la presente tesi; quando ciononostante si vuole segnalare l’esistenza di tale turno, si ricorre alle parentesi tonde “()” – si indicano ugualmente le parti indecifrabili del parlante adulto;
- non viene segnalata la *lunghezza delle pause* tra i singoli enunciati dello stesso parlante (tranne la registrazione Q);
- le convenzioni di trascrizione non si applicano ai *turni dei bambini* poiché non oggetto dello studio della presente tesi: si trascrive il contenuto del turno, non la modalità di pronuncia.

II Trascrizione: Serafina e Massimo – i genitori di Azzurra

Registrazione A

Serafina imbocca Azzurra. È presente la nonna, dopo anche Massimo.

(durata 00:20:40)

- (...)
- Serafina: (1) ↓{<le manine in boc:ca.>}“no::”
(2) *si mette la pappà in bocca amore, + non le manine*
(3) ↓{fatta la}- /rivolta alla nonna/ ↑A:::-A-A-A- A + + + + +
/verso Azzurra/
(4) >un ↑{boccone grande grande grande gran:de:↓}<
(5) ↓ohm:::
(6) >ma c’hai pure?< *mamma mia ma ↑che bocco:?ne!*
(7) *man?giti tu:?tto, bra:va l’amore mio.*
(8) *NO:!? ↓{che c’entra il pollice}.*
(9) ↑{leh leh leh leh leh leh} + + + +
(10) /batte le mani 3 volte/ *no amore. queste manine no.*
(11) ↓*non devono andare le manine eh? deve anda’ la pappà, non le manine qua. + + + +*
(12) “dai!” *puliamo le mani:ne + +*
- Azzurra: *Eh*
- Nonna: (13) [be:lla]
- Serafina: (14) [()]
- Azzurra: *Eh::*
- (...)
- Serafina: (15) *oh-oh-oh-oh-oh /si sentono dei colpi provenienti da fuori/
↑{e che cos’è} questa. OH OH OH OH OH OH OH OH OH*
(16) /chiama Massimo/ <↑{PAPÁ:::? VIENI A SENTI:RE:↓}>
- Nonna: (17) *Massimo!*
- Serafina: (18) <↑{CI SONO I COLPI D’ARTIFICIO:↓}>
- Massimo: (19) **veramente?**
- (...)
- Serafina: (20) ↓{oh oh} +
(21) ↑vai: O::PELÁ::: + + + + +
(22) “() ancora ()”
(23) >ma senti lo dobbiamo comprare il vasino?<
(24) *ehm? fammi sentire*
(25) >lo dobbiamo comprare il vasino amore?<
(26) *quale prendiamo? andiamo a scegliere insie?me*
(27) >↑{ti faccio vede?re che è facilissimo. tu me lo di:?ci una volta che lo prendiamo ma: + tu subito facciamo lì? e fatto.}< ↑{va bene? ehm?}
(28) ↑{la prossima settimana andiamo a comperare. va bene, amore?} + + +
- Azzurra: *ouhm:*
- Serafina: (29) *TI PIA:CE?*
(30) *VA BE:NE AMORE?*
(31) *ANDIAMO ANCHE L’ALTRA SECONDA FETTINA? ↓EH::.*
SÌ: UN PO’ ZOZZO, NON FA NIENTE, NON TI

PREOCCUPARE, POI CI PULIA::MO.

- (...)
- Serafina: (32) >vai vai vai vai< a:::hm:: +
 (33) ↑{PI: ↓PO: PI: + PI: ↓PO: PI:} + + + + /il suono che
 accompagna il gesto dell'avvicinare il cucchiaino alla
 bocca di Azzurra/
 (34) ↑{ma ↑che ↓c'è ↑che ↓c'è là sotto amore ↑che ↓c'è} neh: è
 giù un po' di mollica ()
 (35) ↑{che ↓c'è? che ↓c'è}
 (36) ↑{fa?mmi vedere, fa?mmi vedere} + +
 (37) che ti do come frutta oggi, amore? che vuoi?
 (38) ti do la pesca? + ↑ehm?
 (39) >ieri ti ho dato< pera mela. + +
 (40) che? vuoi amore mio
 (...)
- Nonna: ()
 Serafina: (41) *è innamorata nonna* di te
 Nonna: ()
 Serafina: (42) ↑amo:re::: ↑{dai! su!}
 (43) ↑fo:rza:↓!
 (44) ↑dobbiamo andare a mangiare anche ↓noi. su!
 (...)
- Nonna: (45) be:lla la luce, ve:ro?
 Azzurra: EH:
 Serafina: (46) ↑ma <↑{quanto ti} ↓{piace la luce}.↑{quanto ti} ↓{piace
 amore.>} + +
 (47) *ih ih ih* /imita il riso di Azzurra/
 (48) come ridi bello + con 'sti pieduzzi /le da baci/
 Nonna: (49) ↓u::hu:
 Serafina: (50) O::PLÀ:
 Nonna: (51) ↓u::hu () amore + + +
 Serafina: (52) o:pelà
 Nonna: (53) (mettila là) /verso Serafina/
 (...)
- Nonna: (54) [()] /parla con Serafina sull'orario di apertura di un
 negozio/
 Serafina: (55) [↑PI: ↓PO: ↑PI: ↓PR:::PR-PR-PR-PR] + O:::HM:::
 (56) ↑dove devi andare. ↑dove devi andare, scusami eh? ↑ehm?
 (57) hai un appuntamento?to. fa?mmi sentire, hai un
appuntamento?to?
 (58) >↓{veramente ha fatto la cacca}< /verso la nonna/
 Nonna: (59) AH?
 Serafina: (60) >↓{ha fatto la cacca mi sa:}< /verso la nonna/
 (...)
- Nonna: (61) [()]
 Serafina: (62) ↓mo mi raccomandando teso' fai un sonne[llo:ne? +
 (63) ↑no:::] ↑non si ↓to:glie, ↑non si ↓{tocca amore}, [dopo].
 quando hai finito di mangiare.
 Azzurra: [eh::]
 (...)

- Serafina: (64) *pronto pronto A:::HM::*
 Nonna: (65) *[()] /parla verso Serafina/*
 Azzurra: *[Ehi:]*
 Serafina: (66) *()/parla verso la nonna/ EHI:! EHI! amore /Azzurra si lamenta/ amore! Azzurra! amore! no! bisogna-? no-? (>↑{devi tenerla questa mo che finiamo di mangia?re) la ↓togli sennò? ti sporchi.} <TI FACCIÒ IL BAGNETTO ↓{SENNÒ AMORE}, EH? SE TI BAGNI TUTTA E [SEI SPORCA TI DEVO FARE IL BAGNETTO. BRAVA.]*
- Nonna: (67) *()*
 (...) *(...)*
 Serafina: (68) *[o:kay. BRAVISSIMA l'amore mio. BRA::VA]*
 (69) *() eh-eh-eh: eh-eh-eh: + + +*
 Nonna: (70) *↑{mo ti lava la bocca la ↑mamma + e ↑do:po? e ↑do:po? che faccia:mo}*
- Serafina: (71) *la <nanna>.*
 (72) *>mentre mangiano la mamma e il papà mangi il ↑biscotti?no?< e poi facciamo la nanna.*
 (...) *(...)*
- Nonna: (73) *Azzurra. ↑cucù + + cia:o:*
 (74) *Azzurra non c'è la nonna, guarda la nonna.*
 (75) *↑{e?cco tornata. + e?cco tornata. + qua?nd'è↓ che è tornata}*
 (76) *() la frutta? /canticchia/ *<voglio solo la frut:ta: voglio solo la frut:ta:>**
 (...) *(...)*
- Serafina: (77) *o:?kay↓ amore. che c'è amore? ti fa male il ditino? ti ha punto pure a te qui? che succede?*
 (78) *dimmi amore, ehm? tutto a posto?*
 (79) *o c'hai una puntura di zanzara. fammi senti'*
 (80) *che a me mi hanno punta subito >guarda guarda guarda< l'ha punta pure lei adesso <man:naggia> /verso la nonna/*
 (...) *(...)*
- Serafina: (81) *aspetta amore. ↑{FINIAMO DI MANGIARE QUESTA COSA:::↓ dai:↓ LA ME::LA::↓ ANDIA:MO::↓}*
 (82) *che c'è, che c'è, c'è una carta. <oh: mam:ma amo:re>, che c'è +*
 (83) **OH:::::* mo lo dobbiamo ↑to?gliere, sì sì sì sì. /la bavetta/*
- Azzurra: *AH:*
- Nonna: (84) *()*
- Serafina: (85) *[mo che finisci la ↑mela?, ti prometto che te la ↓tolgo dai.]*
 (86) *amore devi tenerla. /Azzurra si lamenta/*
- Nonna: (87) *↑non c'è la nonna. guarda, se n'è andata la nonna.*
 (88) *↑{e?ccola: che è tornata}.*
- Serafina: (89) *>dov'è dov'è.< dov'è la nonna. dov'è la nonna. ↑{[NONNA:::?] + [NONNA:::?]}*
- Nonna: (90) *↑{[e?ccola: che è tornata.] + [e?ccola: che è tornata]}*
- Serafina: (91) *un'altra volta. ↑amore ma sei testona.*
 (92) *>guarda guarda< che hai combina:to*

- Nonna: (93) ()
- Serafina: (94) ↑{no- no- no- no-} + + +
- Nonna: (95) ()↑ e?ccola: + ()↑[e:?ccola:]
- Serafina: (96) [A:HM:::] + + +A::H[M:::]
- Azzurra: [AH:::]
- Nonna: (97) ↑ [e?ccola:] ()
- Serafina: (98) ↑{PI: ↓PO: PI: + PI: ↓PO: PI:}
- Nonna: (99) [↑cucù↓]
- Serafina: (100) [>dai teso'.<] prima si fini:sce + prima ti tolgo la bavetta.
(...)
- Serafina: (101) hai finito di mangiare, [non vuoi più niente]
- Azzurra: (102) [A:I::hm:::] + + + EH:.....
- Serafina: (103) >mo mo< arriva. PA?PÁ:::↓ /chiama Massimo/
(104) mo ti teniamo in giocattoli "dai"
(...)
- Serafina: (105) () un ↑bel biscottino, nonna, non ti preoccupare. un
↑BE:::L biscottino.()
- Massimo: (106) ch'è successo, papà?
- Serafina: (107) eh dobbiamo man?GIA:↓RE, mettere il tavoLI::?NO?
/parla per Azzurra/ perché lei non la vuole la bavetta
/verso Massimo/
(...)
- Serafina: (108) ah-ah-ah-ah ↑{PI: ↓PO: PI: + PI: ↓PO: PI:}
- (109) ↑{PAPÀ FINITO↓}
- Massimo: (110) bra:va
(...)
- Serafina: (111) dai. ↑{L'ULTIMO BOCCONCI:NO:: E:::HM:::
L'ULTIMO:::↓ FINISCI BENE PERÒ +
CUCCHIAI:NO:↓} + + + + +
(112) >brava.< + + brava l'amore mio.
(...)

Registrazione B

Serafina imbocca Azzurra. Sono presenti Massimo e la madre.

(durata 00:27:42)

- (...)
- Serafina: (113) ↓A-MO?RE:↓ COCCO↓LI:?NA:↓ co::cco↓li:?na:↓
co::cco↓li:?na:↓
- (114) ↑{fo:?rza:↓ dai?} [()]
- Massimo: (115) [()]
- Serafina: (116) coccoli:↓na coccoli:↓na ()
(...)
- Serafina: (117) ↑a:?pri↓la! questa boccuccia
(118) che mi sembra pro:prio una boccuccia da principe↓ssa.
(119) ↑su:bi↓to!
(120) ↑{eh?! co?me} ↓faccio io
(121) ↑{co?me fa?ccio↓} sennò
(122) ↑{eh:: ham::!} + + +
(123) ↑{e-cco un'al-tra-vol-ta-ques-ta-bo-ccu↓ccia:}
- Azzurra: eh!

- Serafina: (124) ↓{EH! EH! ↑{forza amore! forza?}
 (125) ↑A:HM::!
 (...)
- Serafina: (126) *no! amore! se non ↑mangi?*
 Azzurra: eh!
 Serafina: (127) *eh ↑{>niente prosciutto ↓cotto perché sennò? come ↓fai non ↑puoi ↓vivere solo di prosciutto cotto devi-< devi mangiare anche altre cose. ecco qua. anche questo devi mangiare.*
 (...)
- Serafina: (128) ↑{lo ↑so ↓che} *non è tuo preferito. + +*
 (129) *non ↑puoi mangiare sempre formaggi:no, sempre formaggi:no. eh!*
 (...)
- Nonna: (130) [()]
 Serafina: (131) [↑{A CHE!?!} ↓o:ra ↑signori':?]
 (132) ↑{A CHE ORA ti sei svegliata? perché ridi? >() fai delle cose terribili?<}
- Nonna: (133) *alle dieci e mezza.*
 Serafina: (134) **hah?! <dieci e mezza! mamma mia!>*/ride/
 (135) ↑{ma non è?} *che fai le cose- ↑{capi?sci}↓ quando le cose non devi fare ↑eh!} /ride/
 (136) *quanto sei be:lla amore*
 (137) *ti dovrei fare un film.*
 (...)**
- Massimo: (138) **PA:PI! >HAI FATTO CERTE-? () hai fatto certe oggi hai fatto delle pagliacciate che non s' po' 'cunta'. (nemme?no nemme?no li Parigi s' po' 'cunta' quello che hai fatto tu, metti la luce qua che ti faccio vede' com'vin)< + e di una pagliacceria che fa paura**
 (...)

Registrazione C

Serafina e Massimo imboccano Azzurra.

(durata 00:37:18)

- (...)
- Serafina: (139) *mo: è così. ma dopo io spero che tu pa: ?rli amore e quando incominci a parla?re ↓dici <mamma, questo mi ↓piace. mamma, questo ↑non mi ↓piace. non lo ↓voglio.>*
 (...)
- Azzurra: /stride/
 Serafina: (140) ↑{che? cos'è↓ che? cos'è↓ questo rumorino}
 Azzurra: /stride/
 Serafina: (141) ↑{>co↓m'è: ? co↓m'è: ? fammi risentire? co↓m'è: ? co↓m'è: ?< ↑NO::! non me? ttere le manine qua} ↓()
 (142) ↑{>co↓m'è: ? co↓m'è: ?< fammi sentire.}
- Azzurra: /stride/
 (...)
- Massimo: (143) **papà: soffia!* /Serafina ride/ ()*
 (144) **papà: soffia!**

- (...)
- Massimo: (145) *soffia!*
- (...)
- Serafina: (146) ↓NO::! LA CARTA ↑NO! NON ↑È ↓{IL PANE AMORE}.
NON ↑È ↓{IL PA:NE}.
- (...)
- Serafina: (147) >↑{guarda come mette le manine}<
(148) /canta; o lei o Massimo produce un ritmo veloce,
probabilmente battendo la mano sulla propria coscia e su
altri oggetti/ <le ma?ni↓ne labo?rio↓se ↑{quante? ↓cose
sanno? ↓fare} + san + dipingere + san> + ↑{BEH! +
BEH! + BEH! + BEH! NAH!}
- (149) ↑{>papà?:↓! [papà?:↓!< + papà?:↓!]}
Massimo: (150) [*no:: papà*] ()
Serafina: (151) /o lei o Massimo produce un ritmo veloce, probabilmente
battendo la mano sulla propria coscia e su altri oggetti/
*tesoro non dire queste cose che lei capisc:e.: capisce
benissimo.*
- (152) *mette tutti in (). senza problemi.*
- Azzurra: I::EH!
- Massimo: (153) /o lui o Serafina produce un ritmo veloce, probabilmente
battendo la mano sulla propria coscia e su altri oggetti/
↑OCCHIO:!! () + + + + + + + +
- Serafina: (154): /canta, o lei o Massimo produce un ritmo veloce,
probabilmente battendo la mano sulla propria coscia e su
altri oggetti/ <quante? ↓cose sanno? ↓fare le ma?ni↓ne
labo?rio↓se> + + + san la?va↓re + san: dipingere +
↑hop? + le ma?ni↓ne- /finisce di cantare/ non voglio
immaginare che schifezza stiamo facendo lì ↓teso'.
- (...)
- Massimo: (155) /canticchia alternando il tono, ritmo e la velocità/ ↓po: ↑po
po po po po: ↓po: ↑po po po >po po po po po ↓po< ()
di papà
- (...)
- Massimo: (156) /canta/ ↓{<la ma?ni↓na labo?rio↓sa>}
Serafina: (157) /canta/ ↑{<le manine laboriose quanto-> /fischia la teiera/
>() bolle l'acqua.< ↑{<quante? ↓cose sanno?
↓fare>>san dipingere< <san la?va↓re, san gio?ca↓re>}
- (...)
- Massimo: (158) ↓{dai papà che è quasi finito dai}
- Serafina: (159) ↓{no:: non se lo mangerà}
- (...)
- Massimo: (160) *pa-pà bell'a papà*
- Serafina: (161) ↑{*ma quanto? ti inse↓gna*} papà a dire ma?mma + ehm?
- (...)
- Azzurra: EH::: [EH:: EH:::]
- Massimo: (162) ↑{*[che cantante! + che cantante brava!] + che cantante
bravissima! brava papà! >canta canta<!*}
- (...)
- Serafina: (163) *amore non si gri:da.*

- (164) ↓{“↑ha::” ch’è? successo. che? ha fatto la mamma. ha fatto cadere + la frutta ma\̣nnaggia} + ma\̣nnaggia.
 (...)

 Serafina: (165) “↑{*uh::}* che? c’è. che? cos’è. che? cos’è.”
 (166) “↑{*uh::}* l’è acqua.” acqua. () acqua.
 (167) “hai vis?to com’è trasparente.” + +
 (168) ↓{*oh::} ↑{è bagnata? acqua bagnata!}*
 (...)

 Massimo: (169) pa:pi: + pa:pi: + pa:pi: + pa:pi: + “papà! [()]”
 Serafina: (170) allora oggi dici al papà che cosa hai fatto con la mamma.
 Massimo: (171) “che? hai fatto con la mamma.”
 Serafina: (172) *<ho gioca:to con il suo portafoglio.>*
 Massimo: (173) ()
 Serafina: (174) *<ed è stato bellissimo.>*
 (...)

 Serafina: (175) ↑{eh: I PIEDINI DI PAPÀ::! oh:: I PIEDINI “di papà ::”}
 + che toccavano i piedini “di Azzurra”
 (...)

Registrazione D

Serafina, Massimo e Azzurra stanno al tavolo in un locale.
 (durata 00:24:45)

- (...)
 Serafina: (176) ↓amo:re:
 Massimo: (177) papera. + *sei una papera. + >eh sei proprio< una
 papera.*[()]
 Serafina: (178) [dai teso’! + ↑{>no-no-no-no-no-no<} + te lo ↓to:lgo eh?]
 (...)

 Serafina: (179) tiè! vedi questo. + + + + /Azzurra tira questo oggetto/
 (180) ↑{ma? che? ↓forza. molli signori’?} + + +
 (181) ↑{questo no?} perché sennò?[] combini un bel guaio.
 Azzurra: [eh!]
 Serafina: (182) che? vuoi di più. [tie’ (c’è) fazzolettino.]
 Azzurra: [eh + + EH:]
 Serafina: (183) >tieni tieni< fazzolettino. “tieni?” fazzolettino. va be?ne?
 (...)

 Serafina: (184) /verso Massimo/ no! ma come + >come si gira. com’è
 agitata. questa per uscire () è terribile<
 (185) /verso Azzurra/ ↑{*uh::}* che? ↓c’è uno gnocco? *uh:: c’è
 >gnocc’ gnocc’<, mamma mia↓ lo devo prenderlo*}
 (186) questo lo vuoi? vedi quant’è grande. vedi? ↓<ma::mma
 mi::a>
 (187) non lo far ca?dere >sennò poi dopo non lo possiamo
 mettere ()buone per te<
 Massimo: (188) queste si rompono
 Serafina: (189) eh. si ro::?mpe↓. [vedi? cerca di aprirlo]
 Massimo: [()]
 (...)

 Serafina: (190) amore lì? c’è il ciucciotto. non si butta a terra eh? >voglio
 vedere come devi fare senza<

Azzurra: *eh:*
 Serafina: *() ++*
 Massimo: (191) *passala a me papà*
 (192) *pa:pì:. passala a me. passa qua [()]*
 Serafina: (193) *[gra::zie]? + te dici pre:go? +*
 Massimo: (194) *vie:?ni↓ [gra:zie]*
 Serafina: (195) *[gra:zie]? GRA:?a-a-a-a.↓*
 (...)
 Massimo: (196) /Serafina si allontana/ “*gra:zie? + + + gra:zie () pre:go +*
+ + pre:go”
 (...)
 Serafina: (197) *lu:ce? do?v’è↓ la luce amore. do?v’è. lì:? e qui ci sta la*
luce?
 (198) *amore >girati girati<*
 (199) *>vedi se c’è la luce anche di qui?<*
 Azzurra: *EH::I::! ++*
 Serafina: (200) *amore: guardati qua?*
 (201) *↓amo:re: + ↑{*la luce*, gua:rda, *o-oh:* ma:mma mi:a}*
↓fa don:?dolo:: don:?dolo::
 (202) *hai vi:sto?*
 (...)
 Serafina: (203) *>forza< ↑{vie:ni::? vie:ni::?} co?me fa Azzurra ↑{vie:ni::?*
vie:ni::?}
 Azzurra: *EH:: + + EH!*
 Serafina: (204) *() piacciono di più quelli? ↑per?ché↓ ti piacciono di più*
quelli. + + +
 Azzurra: *eEH:*
 Serafina: (205) *sì-sì. amore, sì-sì.*
 (206) *ti saluta ↑{*cia?o:::↓ cia?o:::↓ luce.*+ cia?o↓ luce. +*
**cia?o:↓*, pure papà ↓saluta.}*
 (...)
 Serafina: (207) *sono troppe. troppe luci amore. troppe () anche di là ().*
quan:te luci.
 Azzurra: *eh: eh::*
 Massimo: (208) “*<eh: *cia:[o::*>”*
 Serafina: (209) *[ciao: luce] cia:o:*
 Massimo: (210) “*ciao:*”
 (...)
 Serafina: (211) *↓amo:re: + + + + +*
 (212) *↑per?ché↓ dai le botte ad Azzurra. ↑io >non ho capito. ma*
che? ha fatto< Azzurra.
 Massimo: *()*
 Serafina: (213) *↑NO:?:↓ ↑{non capisco perché, [↑dai le botte a ↑papà? non*
ad ↓Azzurra.]}
 Massimo: (214) *[()]*
 Serafina: (215) *↑{non si ↑danno le botte ↓amore} (>non lo mettere in*
dubbio<.) te l’ho detto. le carezze. + ↓{<LE [CAREZZE]>}
 Massimo: (216) *[paparella ()]*
 Serafina: (217) *[↑{attiri l’attenzio?ne. vuoi attirare l’attenzio?ne*
>amore<}]

- (218) ↑{*ma l'attenzione*} già ce l'hai. () + + +
 (219) ↑*ehm?* o ti fa male un po' la testa. fammi sentire amore mio, perché fai così? +
 (220) ↑{*NO:[N si fa! no:: non si fa:]*} ↓questo. + le carezzine.
 Massimo: (221) [↓no:: ()]
 ()
 Serafina: (222) bella *be:lla*, bella *be:lla*, A:hm:!
 Massimo: (223) no papà.
 (...)
 Massimo: (224) /fischietta/
 Azzurra: EH:: EH
 Massimo: (225) <eh::i:??> [<eh::i:??>]
 Serafina: (226) [non gridare amore *eh?*] non disturbare.
 Massimo: (227) <ehi: pa-pe-ra. + ehi: pa-pe-ra. + eh:i: pa-pe-ra. + ehi: pa-pe-ra. + c'ho la figlia pa:-pe:??-ra↓.>
 (...)

Registrazione E

Serafina imbecca Azzurra. Massimo e sua madre sono presenti. Serafina mette Azzurra a letto.

(durata 00:35:16)

- (...)
 Azzurra: /si lamenta piangendo/
 Serafina: (228) () dimmi che? succede! forza! dimmi.
 (229) che? succede a questa *bimba?* che? c'è? ehm?
 (230) non possiamo parlare di altro. dobbiamo parlare solo con te.
 ↑hai ↓ragione. ↑HAI ↓RAGIONE. NON TI VEDO ↑MAI e racconto le cose del lavoro. ↑HAI ↓RAGIONE ↓“amore”.
 ↑hai ↓ragione. ↓{dammi un“bacino”}. /da un bacio ad
 Azzurra/
 (231) *amore* + e:: ↑quindi? >vuoi mangiare da? sola.<
 (...)
 Serafina: (232) ↑questo sta ↓qua.
 (233) ↑nel piedino di ↓Azzurra. E?ccolo qua.
 (234) *↑{UH: UN POLLICIO:NE! C'È UN POLLICIO:NE!}*
 (...)
 Serafina: (235) ↓{andia:mo andia:mo andia:mo.}
 (236) ↓{andia:mo andia:mo andia:mo.}
 (237) ↓{andia:mo andia:mo andia:mo.}
 (238) E:(cco qua). ↑{ci cambia?mo} + e poi facciamo la nanna.
 (239) >mi dispiace è colpa della mamma che è arrivata<
 <↑troppo tardi oggi>.
 (240) ↑ma + non voleva.
 (...)
 Azzurra: eh:::
 Serafina: (241) ↓eh:::::: la crema non so dov'è. /comincia a cercare la
 crema/
 (242) ↓eh:::::: ↑cremi:na? da mettere al culetto di ↑Azzurra? dove sei:?

- (243) ↓cremina cule?tto:↓? niente. non si sa amore. non si ↑sa
non te la posso mettere. ↑qui non ci sta.
- (244) ↑{>(dove? l'abbiamo) dove? l'abbiamo vista<} ↓amo'
- (245) l'abbiamo persa? [()]
- Azzurra: [eh:::]
- Serafina: (246) ↑E?ccola:: + eccola qui. + + + + +
- (247) e?ccola e?ccola::
- (...)
- Serafina: (248) /ha appena finito di cantare la ninna nanna/ ↓{vuoi che ti
racconti} la favoletta dei tre porcellini? ehm?
- (249) ↑{*>allora, c'era una vo↓lta?< *+ c'era una volta} tre
porcellini.
- (250) come li abbiamo chiamati l'altra volta?
- (251) ehm:: non me lo ricordo. cambiamo il nome.
- (252) facciamo::: eh::: ↑{Pig ↑Pog e ↓Pug.}
- (253) ↑{va bene?}
- (254) ↑Pig era il fratellino più grande. Pog quello ↑{interme?dio
e ↓Pug era il fratellino quello ↓{<piccolo piccolo il più}
pi?ccoli?no> e quello che non aveva mai voglia di fare
nulla.}
- (255) ↑{un giorno} che succede. ↑decidono di andare a vivere da
soli. di lasciare le loro ↑{fami?glie + e di andare a
vivere} + da soli.
- (256) eh:: sì. ↑{camminano} + trovano + un luogo + dove
poterono costruire ↑{le loro case↓ + e incominciano} a
costruire le case.
- (257) in realtà non volevano-
- Azzurra: eh::
- Serafina: (258) no: amore. ↑{se incominci a gioca?re}
- (259) ↑{devi dormire, su!?
- (260) non volevano costruire. volevano sempre gioc[a:re],
diverti:rsi, "dai!"
- Azzurra: [eh:::]
- Serafina: (261) volevano sempre diverti:rsi, ↑{non volevano + lavorare.}
- (262) però + bisognava perché arrivava l'inve?rno?, c'erano i
peri?coli?, dei lupi che giravano in gi?ro ↑{e cominciano
quindi a lavorare a costruire} questa casa.
- (263) ↑{che succede. che ↑Pig il fratellino più grande ↑decise
+↓{con calma e tranquillità} + di costruire una casa in
mattoni.}
- (264) logicamente la fatica + era <↑ta:nta, anche il ↑te:mppo, e
lav:oro> + ↑però logicamente era una casa molto fo:r?te.
- (265) ↑{mentre! + ↑Pog + decide di costruirla in legno.}
- (266) ↑{e Pug}↓{quello più faticato che aveva meno} ↑vo?glia↓
↓{di lavorare} ↑lo costruì + ↑la costruì + in paglia.
- (267) costruì?sci costruì?sci, chi finisce prima secondo te?
- (268) quello che costruiva la casa più faci?le? + e anche meno
sicu?ra.
- (269) cioè chi era? Po:-ug. il più piccolino.
- (270) poi finì Pog? + ↑{e mentre} loro gioca:vano ↑{si

- diverti:vano} + ↑Pig continuava ↓{<a costrui:re,
costrui:re, face:va, riface:va>} + questa sua casina.*
- (271) *terminate ↑{le tappe? incominciarono a giocare tutti
insieme.}*
- (272) *↑{un giorno che successe.} arrivò un lupo.*
(...)
- Serafina: (273) *↑{e lu:↓po} + ↓{vedendo questa casa} incominciò a
soffiare.*
- (274) *ti ricordi era la casa quella di paglia*
(275) *↓{un soffio grande grande}*
(276) *↑ha:hf::u::: /soffia/*
(277) *e la casa cadde giù.*
(278) *↑{Pug spaventatissimo. scappò a chiedere l'aiuto al fratello
Pog.}*
- (279) *↑{*>aiu::to aiu::to< a:pri la po:rta c'è: lu:po che mi vuole
mangia:re >aiu:to aiu:to<!*
(...)
- Serafina: (280) *Pog aprì la ↑{por?ta la chiuse su?bito e si nasco:sero
sotto} il tavolo tremanti ↑{oh:: >dio dio dio paura< ↓{che
pau:ra}}*
- (...)
- Serafina: (281) *f::: /soffia/*
(...)
- Serafina: (282) *f::: /soffia/*
(283) *↑{ma niente anco:ra.}*
(284) *hai vi?sto come si soffia amore? ↑{soffiava come noi
soffiamo sulla pastina, quando scotta per farla
raffreddare.}*
- (...)
- Serafina: (285) *↑{e quindi} incominciò a soffiare.*
(286) *↓soffia f::::*
(287) *↓soffia f::::*
(...)
- Serafina: (288) *allora decise. di andare + di entrare attraverso () /da un
bacio ad Azzurra che si è addormentata/*

Registrazione F

Serafina imbocca Azzurra. Sono presenti Massimo e la madre.

(durata 00:32:52)

- (...)
- Serafina: (289) **↑{e poi?} <siamo andati a comprare, anche, i pigiamini
↓nonna>**
- (290) *[↓{*<do:po te li] facciamo vedere>*}*
- Nonna: *[()]*
(...)
- Serafina: (291) **↑{e poi?} ↓{abbiamo comprato anche un vestiti:no}*
(...)*
- Massimo: (292) **bella. + bella di papà. + bella di papà.* + (ma qua?n't si
bell cu st' ucchiuni)*
- (293) **papà. + + + papà.**

(...)
 Serafina: (294) ↑{*ma che? fai. ti mangi il piedino? ma? non hai mangia*↓to}
 (295) ↑{*che? c'hai. c'hai? l'appeti?to anc:ora.*}
 (...)

Registrazione G

Serafina mette Azzurra a letto.

(durata 00:08:42)

Serafina: (296) *che cosa vuoi che ti fa- che ti racconto tesoro?*
 (297) *ti racconto la favoletta? + ehm?*
 (298) *ti racconto la favoletta teso' dei tre porcellini?*
 (299) *o: che ti canto la ninna nanna, ehm?*
 (300) *tu vuo' canta' la ninna nanna?*
 (301) *"dai" ti racconto la favoletta dei tre porcellini.*
 (302) ↑{>*c'era una volta*< *tre porcellini. ma erano tre fratelli.*}
 /da un bacio ad Azzurra/
 (303) ↑{*e decisero un giorno*} *di lasciare la mamma e il papà.*
 (304) *e di andare [+ a] vi?vere da soli.*
 Azzurra: [eh:]
 Serafina: (305) ↑*arrivati, ↓però + ↓{in un bo:sco} incominciarono a*
vede?re↓ che le stagio:?ni↓ cambia:?va↓no, ↓non e:?ra↓
sempre bel tempo.
 (306) ↑{*per cui decisero-*}
 Azzurra: EH::
 Serafina: (307) *che? ↓c'è. >non la vuoi senti?re, ti canto la ninna nanna?<*
 (308) /canta/ ↑{*ninna ↓nanna ninna ↓oh:, questa ↓bimba a chi la*
↓do:}
 Azzurra: eh
 Serafina: (309) /canta/ *se la ↓do all'uomo ↓nero, se la tiene >per un< anno*
↓intero.
 (...)

Registrazione H

Serafina e Massimo cambiano il pannolino ad Azzurra.

(durata 00:07:47)

(...)
 Azzurra: /piange molto forte/
 Massimo: (310) /batte qualcosa ritmicamente incessantemente/
 Serafina: (311) EH::
 (312) ↑{*a?mo↓re ↑ma per?ché↓ non ti piace bagnetto*} *non ho*
capito.
 (313) () *fare bagnetto + + +*
 Azzurra: /piange molto forte/
 Serafina: (314) ↑{*HE-HE:: }-eh:-eh:-eh: + eh:-eh:-eh:-eh:*
 Azzurra: /piange molto forte/
 Serafina: (315) >()<
 Massimo: (316) *a:?llora. *vieni culetto** /probabilmente prende in
 braccio Azzurra/
 (317) /fischiotta/
 (...)

Registrazione I

Massimo e Serafina lavano Azzurra e la mettono a letto.

(durata 00:24:28)

- (...)
- Massimo: (318) *ciao papà.* + +
- Azzurra: *AH[:::]*
- Massimo: (319) /canticchia/ ↑{*<LAVIAMO LA PA:PA↓RI:?NA>*}
- (...)
- Azzurra: *AH:::~::~:*
- Serafina: (320) *EH:::~↑AH::↓::EH:::~ + + + + +*
(321) *EH! + + + ↑{ti sei bloccata?}*
- (...)
- Azzurra: *AH:::~::~: ah:::*
- Massimo (322) ↓*a:::o:::u:::~*
- (...)
- Massimo: (323) ↑{*dai! *la?vati ↓dentini papà, la?vati dentini* dai!*}
- (...)
- Massimo: (324) <*pulia:?mo il musetto. pulia:?mo il musetto di questa
bambina.*>
- (...)
- Massimo: (325) ↑{*violenta te! violenta te!*}
- (326) “**ciao papà!*”
- (327) ↑{*allora?*} /sbadiglia/ + + +
- (328) /canticchia/ ↑{<*la viole:nza di questa ragazza.*> [()-]}
- Azzurra: [eh]
- Massimo: (329) ↑{*eh: *che? devi fa'.**} + +
- (330) /canticchia/ ↑ “<*la viole:nza di*” *que:sta ragazza*>
- (331) “*che-*” *attenta alla testa!*?
- (332) /canticchia/ <*la viole:nza di que:sta raga:?zza*>
- (333) /canticchia/ **LA: viole:n?za↓ + LA: viole:n?za↓** /da due
baci ad Azzurra/.
- (...)
- Massimo: (334) ↑{**DOVE STA IL CIUCCIO? DOVE STA IL CIUCCIO?**}
- (...)
- Serafina: (335) >*amore! amore!*<
- (336) *NO!?* + >>*di?ci NO? di?ci NO?<*
- (337) *fammi vedere come si fa no con la testoli?na?*
- (338) *come? si fa no con la testoli?na. fammi vedere no con la
testolina.* + +
- (339) ↑{*mi fai vede?re no con la testoli?na?*}
- (340) *eh? no? no? + no? no? “dai”*
- (341) *fai alla copiona. no? no?*
- (342) *amore?*
- (343) *super concentrata*
- (344) *no? no? /Massimo ride/ no? no?*
- Serafina: (345) ↑{[*se fai*] *così? sì? sì? + sì?*}
- Massimo: (346) [NO]
- Azzurra: *a-ah:::*

- Serafina: (347) [()]
 Massimo: (348) [questo no co:sì.] co:sì papà. co:sì. te l'ho spiegato.
 (...)

 Serafina: (349) ↓anco:ra.
 (350) a?mo' ↓ quello è il neo. ↑ è un ne:o.
 (351) ↑{non si to?ccano} i nei.
 (...)

 Serafina: (352) ↓{*i pollicioni di papà. questi sono i piedo:?ni + di papà.*}
 (353) hai? vi:?sto?
 (...)

Registrazione L

Serafina mette la crema ad Azzurra

(durata 00:03:10)

- (...)
 Serafina: (354) ↑{"aspe:↓tta" ma che ↓devi fa': ma perché↓}/soffia,
 probabilmente per levare i capelli dalla fronte di Azzurra/
 (355) ↑{no::: non toccare i capelli di nuovo!} /soffia/
 (356) ↑{ah? >ti piace che ti ho fatto così?<} br: /da baci ad
 Azzurra/
 (357) ↑{> "ti piace? ti piace? ti piace?"<} "a:."
 (358) ↑{"batti batti" <le manine>} /canticchia/ che adesso
 arriva ↑papà? e ti ↑porta? + *i cioccolatini*!
 (359) ↓{che vuoi questo? o quello}
 (...)

 Azzurra: eh:.
 Serafina: (360) eh:? eh:? + eh:? eh:? + +
 Azzurra: eh:::
 Serafina: (361) o:pe:là + ↑{no! no! non!} si mette in bocca. ma? è
 possibile, che sei una bella combinaguai.
 (362) /canticchia/ ↓{non è pos-si-bi-le. non è pos-si-bi-le. non è
 pos-si-bi-le:}

 (363) >più tardi dobbiamo cambiare la canottiera per stasera
 amore eh? per andare al matrimonio.<
 (364) ↑NO?! +
 (365) ↑{tu lo so che lo fai perché sei dispettosa. ()}
 (366) ↑{più forte amore! (ah:?pi?cchia↓ti) più forte! fai? più
 fo:rte!}

 (367) ↑{voglio sentire i ↑<suoni> di schiaffi}
 (368) ↑{più forte! più forte! dai! + forza!} +
 Azzurra: h:a!
 Serafina: (369) oh! mannaggia ↑dai?
 (370) ↑{>senti↓ mi dai gli schiaffi più forte?<} + + ↑AH-!}
 (371) ↑{dai *rispondi*+ AH-!}
 (372) ↑più forte amore. devi darti schiaffi ↑{forte ↓forte}+
 (373) via? siamo pronti? + ↑hop? +
 (374) siamo pronti?
 Azzurra: eh!
 Serafina: (375) ↑sì? per andare da nonna siamo pronti? (↑aspe'?)

↓o:~p:là: ↑o?pelà

(376) *aspetta amore non toccare capelli.*
(...)

Registrazione M

Tempo libero: Serafina e Azzurra stanno insieme, fanno merendina e dopo continuano a giocare, leggendo un libro.

(durata 00:41:07)

- (...)
- Serafina: (377) ↓amo:re:: *quelli sono i bicchieri di papà, non li puoi ottenere*
- (378) *vieni qua, vieni.*
- (379) /canticchia/ *vien:i qui? ↑{tra un po' arriva papà}*
- (...)
- Serafina: (380) *lo vuoi? il libro amore? lo vuoi? anche tu? il libro?*
- (...)/apre il libro per bambini che comincia a suonare/
- Serafina: (381) ↑{bra:~va↓ >ba?lla ba?lla< amore “va?i! va?i!”}
- (382) /nella canzoncina si sente dire “Ah! Ho perso il conto!”/
- ↑{*ah! ho pe:rso il co:nto.*}
- (...)/se ne va in cucina per prendere la merendina per Azzurra/
- Azzurra: *EH:::!*
- Serafina: (383) /la sua voce arriva dalla cucina/ ↑{arri:~vo amo:re!
arri:~vo! sto arriva?ndo:~!} +
- Azzurra: [eh!]
- Serafina: (384) /la sua voce arriva dalla cucina/ [()] ↑{ti porto la
merendi:na: arri:~vo}
- (385) ↑{*cia?o:↓ cia:~o::↓* e?ccoti qua:~!}
- (...)
- Serafina: (386) ↑{allora? la mangia?mo la merendi?na amore? ehm?}
- (387) *oggi la frutta non l'hai mangiata a pranzo teso'.*
- (388) ↑{*↓oh:: c'hai fa:~me ↓allora*} ()
- (...)
- Serafina: (389) *devo andare a pre?ndertelo. ehm?*
- (390) *suona da so:lo quello. che? vuoi da me. eh?*
- (391) *lo devo spe?gnere*
- (...)
- Serafina: (392) *vuoi andare lì.*
- (393) *così.*
- (394) *ti vuoi lanciare.*
- (395) ↑{>piano piano< [sei ancora piccolina]}
- Azzurra: [“ua:ua:”]
- Serafina: (396) “(tu) non ti puoi lanciare.” ↑{devi fare passettini piccoli
piccoli.}
- Serafina: (397) *sì sì, te lo do, te lo do, ti piace.*
- (...)
- Serafina: (398) *non ti appen:[dere che ti fai ma:le] +*
- Azzurra: [iuh::]
- Serafina: (399) ↑{*cia?o:↓ amore cia?o↓ coccolina cia?o:~!} /da un bacio
ad Azzurra/
- (...)

- Serafina: (400) ↑{eh:i:↓eh:i:↓eh:i:↓eh:i:↓}
- (401) MUAH:!/ MUAH:!/ /suono di due baci/
- (402) *vieni su!* ↑{VIENI A PRENDERE UN'ALTRO
BOCCO:NE:↓ UN'ALTRO BOCCO:NE:!!↓}
- (403) ↑{ce la fai? a salire?}
- (404) ↑{BR::AVA l'amore mio che fai ginnastica più della
↓mamma.}
- (405) *non ti puoi lan "ciare" amore.* +
- (406) *brlbrlbrlbrlbrlbrlbrlbrlbrlbrlBRM:*
(...)
- Serafina: (407) ↑{cu?cù↓ cu?cù↓}
- (...)
- Serafina: (408) ↑{cu?cù↓ cu?cù↓}
- (...)
- Serafina: (409) ↑{cia:?o↓ bambina più bella del mon:?do:}
- (...)
- Serafina: (410) ↓{*no no. non te lo faccio vedere.*} /il libro dei bimbi/
Azzurra: EH:!! +
- Serafina: (411) *un bocconci?no e te lo faccio vedere. MANGIA questo e te
lo faccio vedere.*
- Azzurra: [mm:HE:!!]
- Serafina: (412) [>AZZURRA<] NO! devi imparare! no! + hm?
- (413) *giochiamo un'altro gioco. "dai"*
(...)
- Serafina: (414) ↑{sì:: quella è Minnie.}
- (415) ↑{vedi? ti fa l'occhioli:?no}
- (...)
- Serafina: (416) ↑{e questa è pa- paperina.}
- (417) ↑paperi:?na? + e Minnie. +
- (418) *topoli:?na? e paperi:↓na. paperi:?na e Minnie più
esatamente.*
- (419) *gli uccelli:?ni. i fio:?ri.*
- (420) *ve?di?. c'ha il fio?cche↓tto Minnie.*
(...)
- Serafina: (421) ↓allo:ra /iniziano a leggere un libro per i bimbi; il libro
chiuso possiede dei buchi concentrici, uno in ogni pagina;
ogni singolo buco svolge una funzione particolare nella
storiella/.
- (422) ↑{c'è un gattino qui, gua:rda e dice ↑{OH: C'È UN
BU:?CO!}}
- (423) ↑{gua:?rda c'è un bu:?co} *pensa perplesso il gatto
↓Amleto.*
- (424) ↑{lo ve?di adesso}
- (425) ↑{ma non ↑è un buco. >è casa mi?a!<} *dice ridendo il cane
Tobia *↑sì::* proprio ↑li dove metti ↓braccino.*
- (426) *un altro buco. vedi? >ecco eccolo eccolo giriamo giriamo
giriamo<*
- (427) ↑{ecco un altro} *buco!*
- (428) ↑{gua?rda! c'è un bu:?co ↑{chi? l'avrà fatto}} *pensa
stupito Amleto il gatto*

- (429) ↑{MA NON È IL BUCO!} RIDE IL CONIGLIO. è
solamente ↑{il mi:~?o nascondi?glio}
- (430) “>guarda guarda<” questo è il capelli?no dove si
nasconde il () coniglietto.
- (...)
- Serafina: (431) “guarda, questa è la bocca della rana amore, guarda?
bocca della rana, questa è la cuccia del cane.”
- (...)
- Serafina: (432) ↑{“ha:~?” >questo è il cagnolino. quello che fa BAU!
BAU! + BAU! BAU! BAU! + BAU!<}
(433) ↑{e questo è il gattino Amleto. che fa MIA:~?O↓ MIA:~?O:↓}
(434) *↑{e questo è il coniglietto}*
(435) /canta/ ↓il coniglie?tto ↓con il cappe?llo
(...)
- Serafina: (436) ↑{il picchio fa così.} /produce un ritmo, probabilmente
battendo un dito sul libro/
(437) >un'altra vo?lta vuoi vedere ↓il< <CA:~?NE, ↓il
coniGLIE?T::~TO, ↓la RA:~?NA>
(438) ↑*uh::~* c'è ↑{l'osso} vicino l: + al cane. ↑{c'è un o?sso!}
(...)
- Serafina: (439) ↑{hai rotto tu?tto il ↓libro} amore.
(440) ↑{>voglio vede?re quando arriva il fratelli?no<} + che
deve leggere.
(441) ↑eh? ↑{non si fa. devi avere più rispetto} delle tue cose
(442) “guarda guarda” tutto rotto.
(...) /Serafina prende un altro libro per i bimbi/
Serafina: (443) *uh::~* ↑{mo? c'è il padre dei tre porcellini, la storia che ti
racconta sempre la mamma}
(...)
- Serafina: (444) questi sono i tre porcellini. UN: DUE TRE!
(445) questo è Cappuccetto ↑Ro?sso, l'altra ↑favole?tta
(446) Cenere:~?n:tola? ↓guarda Cenere:~?n:tola
(447) con la car:rozza. com'è bella la car:rozza
(...)

Registrazione N

Tempo libero: Serafina e Azzurra giocano con la lampadina. Più tardi sono presenti anche Massimo e la madre.

(durata 00:44:53)

- (...)
- Serafina: (448) oh::::: *gua:rdala*
(449) ↑{*↑no! ↑non negli occhietti! ↑non negli occhietti! ↑no!*}
+ + +
(450) >vediamo vediamo< se questa la mettiamo sotto il
pigiamino. che? succede
(451) ↑{non negli occhi amore} “sotto il pigiamino che?
succede”
(452) ↑{*uh::~: c'è una luce sotto il pigiamino! oi:oi:oi:oi:~! aiu:to
aiu:to! pigiamino luminoso! aiu:to aiu:to aiu:to!*}
- Azzurra: i:::::

- (...)
- Serafina: (453) *↑{una boccu?ccia luminosa}*
 (454) *vediamo? una mani?na!*
 (455) *↑{gua:rda come è luminosa questa manina!}*
 (...)
- Serafina: (456) *chiudi gli occhi! non li spalancare così questi occhioni +*
che ci spaventiamo
 (457) ↑{he::? *no:::}* *amore negli occhi non devi mettere che ti*
fa male.
- (...)
- Serafina: (458) *sono delle cuffiette. + +*
 (459) *si mettono all'orecchio. + per sentire la mu:↓sica, quando*
si parla al cellulare per sentire quello che ti viene detto al
cellula:↓re.
- (...)
- Serafina: (460) */imita il suono dell'ambulanza che arriva da lontano/ ↑{PI:*
↓PO: PI: ↓PO:: PI: ↓PO: PI: ↓PO:: PI: ↓PO: PI:
↓PO:: PI: ↓PO: PI: ↓PO::}
- (...)
- Serafina: (461) *dai dimmi una parolina? + <↓MAMMA↓>*
 (462) ↑ehi::: + + +
 (463) <↓MAMMA↓>
 (...)
- Serafina: (464) ↑{*cia?o↓ tesoro! cia?o↓ tesoro stupendo di mamma!*
cia?o↓ meraviglia delle meraviglie!}
- (...)
- Serafina: (465) *come si chiama? come si richiama l'attenzi?one?*
 (466) ↑{nonna!/? + mamma!/? + papà!/?}
 (...)
- Azzurra: *ehhhhh*
 Serafina: (467) *ehhhhh + + + +*
 Azzurra: *eh ↑e:E:E!:eh↓*
 Serafina: (468) ↑e:E:E!:eh↓
 (469) ↑{non [ri:?dere! ()]}
 Azzurra: ↑E:E:E:e:eh↓
 Serafina: (470) ↑{↑E:E:E:e:eh↓}
 Azzurra: *E:E:E:e: eh!↓*
 Serafina: (471) ↑{E:E:E:e: eh!↓} /Azzurra ride/
 Azzurra: *E:E:E: eHHH!*
 Serafina: (472) ↑{E:E:E: eHHH!}
 (...)
- Serafina: (473) *amore, sei tu che devi imparare come parlo io. ↑non io*
come parli tu, eh?
 (...)

III Trascrizione: Teresa – la maestra della scuola dell’infanzia

Registrazione O

All’inizio della giornata di scuola si fa l’appello. Un bambino scelto dalla maestra distribuisce i vari incarichi agli altri compagni. Si tratta delle attività abituali, per esempio c’è chi fa l’assistente della maestra, c’è chi porta le bavette, c’è chi dà il sapone, c’è chi porta i colori, ecc. Alcuni incarichi vanno affidati ai bambini più grandi, altri a quelli più piccoli.

(00:14:16)

- Maestra: (1) <chi fa? l’appello>
(2) <OGGI chi deve ↑fa:re ↓l’appello.>
- B: (3) io no
- B: (4) Edoardo
- B: (5) vengo io!
- Maestra: (6) <Edo? è il tuo turno?> + vai!
(...)
- Maestra: (7) ↑Alessan↓dro, composto!
(...)
- B: (8) si è staccato.
- Maestra: (9) ↓{si è staccato?}
(10) adesso l’attacciamo
(...)
- B: (11) non ho capito niente
- Maestra (12) ↑co:?me non hai capito niente.
(...)
- Maestra: (13) DOMENICO, COMPOSTO!
(...)
- B: (14) maestra
- Maestra: (15) dimmi.
(...) /una bambina si lamenta di come Edoardo abbia distribuito gli incarichi/
- Maestra: (16) ↑{ma! siamo proprio sicu?ri che è così.} Edo
(17) ↑controlliamo
(18) allora.
(19) l’appello lo fa?
- B: (20) Alessandro
- Maestra: (21) l’aiutante della maestra. + Alessà?
(22) quest’? /un bambino propone una risposta/
(23) ↑eh? ↑{alza la voce} che non sento.
- B: (24) ()
- Maestra: (25) mette a posto tutti i gioca?toli? Iris.
(26) POVERINA! SOLA SOLA IRIS.
(27) ↑me?ttiamoci un aiutante a Iris.
(...)
- Maestra: (28) ↑{questa? che cos’è, una femminu?ccia o un maschietto.}
(29) ↑{una femminuccia.}
(30) ↑{chi? è capofila delle femminucce?}
- B: (31) una femminuccia /risponde una bambina di cinque anni/

- Maestra: (32) *shh:*
(33) *chi è capofila- è la femminu?ccia?*
(34) *<c'è ↑{l'errore} sì? o no, ha ragione Zoe? o no.>*
(35) *↑ha ragione Zoe.*
- BB: (36) *sì*
- Maestra: (37) *oh! benissimo!*
(38) *non puoi mettere qua. /rivolto a Edoardo/*
(...)
- Maestra: (39) *allora, <PRIMA C'È ↑{L'INCARICO? + E DOPO
METTIAMO IL BAMBI?NO↓>} che riceve l'incarico. +
<PRIMA + l'inca?rico? + DOPO + il bambino che riceve
l'incarico>*
(40) *QUA? che cosa abbiamo.*
(41) *↑{capofila dei maschietti. chi mettiamo?}*
- B: (42) *Michele*
- Maestra: (43) *↑{<sicuri? che mettiamo Michele>}*
(44) *↑{DI SOLITO? + CAPOFILA? + chi facciamo fare
[capofila. I BAMBI?NI DI TRE ANNI.]}*
- B: (45) *[io non lo voglio fare il capofila]*
(46) *non l'ho mai fatto il capofila io*
- Maestra: (47) *↑{SEI TROPPO AL?TO} tu per fare il capofila.*
(48) *↑{ricevi qualche al?tro incarico.} vai!*
(...)
- Maestra: (49) *↑{possiamo pure cambiare.}*
(50) *↑{<sta dicendo Zoe che lei ha sempre lo ste?sso incarico,
cioè quello di da?re il ↓sapone.>}*
(51) *↑{possiamo darle un altro incarico}*
(52) *↑{e un altro incarico che va dato ad un bambino di cinque?
/anni/ qual è.}*
(...)
- Maestra: (53) *↑{<ALE' MA- DEVO SE?MPRE RIPETERE} METTITI
COMPOSTO! METTITI COMPOSTO!>*
(54) *ALLORA BIMBI ZITTI che- shh:t*
(...)
- Maestra: (55) *EDO VI DEVE DARE gli incarichi.*
(56) *↑{SE NON SENTIAMO IL SILENZIO,} ↑{Edo? non da} gli
incarichi.*
(57) *MICHELE!?*
- Edoardo: (58) *Domenico fa l'appello.*
- Domenico: (59) *va bene*
- Maestra: (60) *shh:t + "zitti!" /per calmare il chiacchiericcio/*
- Edoardo: (61) *Alessandro fa l'aiutante della maestra.*
- Alessandro: (62) *va bene*
- Edoardo: (63) *Iris mette a posto tutti i giocattoli*
- Iris: (64) *va bene*
- Edoardo: (65) *Antea fa il capofila delle femminucce*
- Antea: (66) *va bene*
(...)
- Maestra: (67) *↑{dai Edo!}*
(68) *↑{PENSO CHE DEVI FARE QUALCHE ALTRA CO?SA*

ADESSO.}

- (69) ↑{EDO!}
(70) ↑{VEDO LE FOTOGRAFI?E LASCIATE COSÌ.}
BB: (71) ()
Maestra: (72) ↑{le fo?to dei bambini sono lasciate così.}
BB: (73) ()
Maestra: (74) alt ↑racco?gli? + e dopo fai l'appello.
(...)
Maria Pina: (75) *ho sonno*
Maestra: (76) ↑{SEI STA?NCA} *Maria Pina*
(77) ↑{sta?nca di che cosa.}
Maria Pina: (78) *voglio dormire*
Maestra: (79) *volevi dormi?re*
(80) *ma a quest'ora si dorme?*
BB: (81) *no*
(...)
BB: (82) *assede /sillabando/*
Maestra: (83) ↑{oh! A::SSEN::TE!} *co?sì.*
(84) /vede che alcuni bambini hanno dei dubbi/ ↑assen?te.
(...)
Maestra: (85) ↑ILARY!?
(86) ↑{ti sta chiamando}
(87) ↑{ci sei? o non ci sei.}
(88) ↑{al?za la voce!}
(89) *presente*
(...)
Maestra: (90) ↑{<quanti bambini presenti?>}
(91) ↑{<quanti bambini assenti?>}
BB: (92) ()
Maestra: (93) dai ↑fo?rza:!
BB: (94) /si mettono a contare/
Maestra: (95) ↑{allora Domenico quanti bimbi presenti?}
Domenico: (96) *quattordici*
Maestra: (97) ↓{quattordici bambini}
(98) ↑{quanti bambini assenti?}
BB: (99) /si mettono a contare/
Maestra: (100) *be'*
B: (101) *tre bambini*
Maestra: (102) *tre bambini assenti.*
(...)

Registrazione P

È arrivata la supplente di religione. Vuole conoscere i bambini – chiede loro il nome, l'età, gli interessi e gli spiega il concetto dell'arcobaleno.

Nota: la supplente ha una voce calma e il volume non sembra essere particolarmente aumentato. Il corsivo, in questo caso, segna la voce di un volume non alterato.

(00:07:52)

- (...)
Supplente: (103) ↑{Ange?lica tu hai?}
Angelica: (104) *cinque*

Supplente: (105) <cinque anni.>
(106) ↑{tu invece sei?}

Giovanni: (107) Giovanni

Supplente: (108) <Giovanni.>
(109) ↑{e quanti? anni} hai Giovanni.
(...)

Supplente: (110) <quattro anni.>
(111) ↑{invece a te?} cosa piace- cosa piace fare.

B: (112) giocare

Supplente: (113) giocare con? che cosa.

B: (114) con giocattoli

Supplente: (115) con i giocattoli
(116) ↑{tu invece ti chiami?}

Ilary: (117) Ilary

Supplente: (118) ↑{Ila:- I:lary!}
(119) ↓{<che bel no:me che hai!>} ↑{quanti? anni hai.}

Ilary: (120) tre

Supplente: (121) <tre anni.>
(122) ↑{>come la mia<} bimba.
(...)

Supplente: (123) ↑{tu invece ti chiami?}

Iris: (124) Iris

Supplente: (125) <Iris:>
(126) e quanti anni hai:? Iris?

Iris: (127) tre

Supplente: (128) ↑{tre anni} hai tu
(129) e a te? cosa piace fare.

Iris: (130) giocare

Supplente: (131) gioca?re a che cosa

Iris: (132) con la cucina

Supplente: (133) <con la cuci:?na. con i pentoli:- con le pentoli:ne> ce
l'avete anche? a scuola o ce l'hai a casa.
(...)

B: (134) mi piace giocare alla ()

Supplente: (135) ↑alla?

B: (136) alla ()

Supplente: (137) ↑{<ah::: ai videogio:chi:!!>}
(138) io non sono capace.

BB: (139) anche io
(...)/la classe diventa rumorosa/

Supplente: (140) “shh:: ragazzi non parliamo tutti insieme, non capisco”
(141) “dimmi”

B: (142) tre anni

Supplente: (143) <hai tre anni.>
(...)

Supplente: (144) shh::
(145) >allora< ↑{io sono} ↓Helene.
(...)

Supplente: (146) shh:
(...)

- Supplente: (147) *shh:*
 (148) ↑{*allora! bambini!*} /sovrapposizione delle voci/
 (149) *eh:* + ↑{*voglia?mo?- cia?o! Domenico.* /è arrivato
 Domenico/
- (150) *tu sei Domenico.*
 (151) ↑{*quanti? anni hai?*} *Domenico*
- BB: (152) *quattro*
 Supplente: (153) *quattro anni.*
 (154) *allora* ↑{<*io oggi?*>}
- B: (155) *anche io*
 Supplente: (156) *shh:* <“*se fate bra::vi + e non alzate troppo la voce? +
 volevo insegnarvi una canzoncina, ehm?*”>
 (157) <↑{*una canzonci?na che + parla?*} dell’*arcobaleno*>
 (158) ↑{*è una canzonci?na?*}
- B: (159) ()
 Supplente: (160) *allora*
 (161) ↑{<↑{*l’arcobaleno + è fatto di ta::nti?*>} *colori. sono sette.*
- B: (162) ()
 Supplente: (163) <↑{*rosso? arancione?*} *giallo, verde, ↑{azzurro? indaco?}
 e violetto.*>
 (164) ↑{*ed è- un:: rapprese- una cosa- l’arcobaleno noi
 qua?ndo è che lo vediamo. ↑{ quando c’è <il so?le?} e la
 pioggia insieme.*>}
- (...)
- Supplente: (165) ↑{*allora bambini. dovete ascolta?rmi un attimo?*}
- Maestra: (166) *shh:!*
 Supplente: (167) “*dovete*” *ascoltarmi.*
 (168) *allora. “c’è una regola. quando io alzo la mano? + dovete
 fare tutti silenzio.” va bene?*
 (169) *io vi insegno questa canzo?ne? + e poi la cantiamo
 insieme.*
 (170) ↑{*però-? siediti. ↑{>ti vuoi sedere?< ehm?}*}
- (171) >*allora*< ↑{*l’arcobaleno*} + *è una cosa che noi vediamo in
 cielo.*
- (...)

Registrazione Q

Alcuni bambini non devono stare vicini e sono costretti a spostarsi. Successivamente la maestra chiede loro se, come da compito assegnatogli, hanno raccontato ai genitori ciò che era accaduto il giorno precedente, cioè che avevano imbrattato il muro e per risarcire il danno ognuno doveva portare dei soldini, prelevandoli dal proprio salvadanaio.

Nota: siccome in questa registrazione non vi è il chiacchiericcio di sottofondo e la maestra non viene interrotta mai, si segnano anche le pause tra le singole battute.

(00:06:26)

- Teresa: (172) <*che ↑{Alessa?ndro si sedeva vici?no?}*>
 B: (173) ()
 Teresa: (174) ↑{*chi? si sedeva vicino a Dome?nico?*}
- B: (175) ()

Alessandro: (176) *ma io non mi ricordavo* + +
 Teresa: (177) ↑{NO! c'è qualco?sa che non va.} + +
 (178) <↑{la co?sa che non va}> +
 (179) ↑{dove si è messo: Alessandro.}
 (180) <↑{che cosa} abbiamo detto?> + + +
 (181) ↑Alessan↓dro! ↑{ma? ti ricor↓di.}
 Alessandro: (182) *che non dobbiamo stare vicini*
 Maestra: (183) ↑vicini? a che. +
 Alessandro: (184) *a Edo e a Domenico e a Michele*
 Maestra: (185) ↑{e allora?}
 Alessandro: (186) *io mi ero messo qua*
 (187) *ma Edoardo mi si è messo qua vicino a me* + +
 Maestra: (188) ↑E?do. +
 (189) ↑{che? devi fare} + +
 (190) allora
 (191) di?ci tu
 (192) ↑io non lo ripeto più
 B: (193) ()
 Maestra: (194) *sto? aspettando*
 B: (195) ()
 Maestra: (196) ↑{che cosa?} bisogna fare? + Edo.
 B: (197) ()
 Maestra: (198) ↑BEH! + <↑{ci sono altri posti?}> +
 (199) bene. scegli un altro posto. +
 (...) /Edoardo si sposta/
 Maestra: (200) ↑{POI! <RITORNIA?MO>} a quello ch'è successo
ieri>+++++
 (201) <↑{che? cos'è successo} ieri?> +++++
 (202) *lo vogliamo ricordare?*
 BB: (203) *sì*
 B: (204) *è che Alessandro, Edoardo, Michele e Domenico hanno*
scritto vicino al muro +++++
 Maestra: (205) <una cosa che si ↑{fa? o che} non si fa>
 BB: (206) *non si fa*
 B: (207) *non si fa*
 Maestra: (208) ↑TU? ALESSANDRO L'HAI RACCONTA:~TO:↓ eh: a
mamma a papà++
 (209) *sì:?*
 (210) *no! non! con la testa.*
 Alessandro: (211) *sì*
 Maestra: (212) *l'hai raccontato.*
 (213) [↑{che? cosa} ha detto]
 Alessandro: (214) [*però mi hanno*] fatto solo capire che non si fa +++++
 Maestra: (215) ↑co?me te l'hanno fatto capire
 (...)
 Maestra: (216) *Edo! ↑tu?*
 (217) *l'hai detto? a mamma*
 Edoardo: (218) *sì*
 Maestra: (219) *sì!?*
 (220) <↑{che? cosa ha detto ma?mma?}>

Edoardo: (221) ()
 Maestra: (222) *Domenico!* + ↑*tu?* +++
 (223) ↓{hai detto} a mamma?
 Domenico: (224) *sì*
 Maestra: (225) *mamma che cosa* ↑{ha detto?}
 Domenico: (226) *che non si fa*
 Maestra: (227) *ma tu non lo sapevi* +++
 (228) ↑{non? lo?} *sapevi*
 (229) ↑*no*
 (230) ↑*no. rispondimi.* non devi muovere la testa alla maestra?
 Domenico: (231) *lo sapevo*
 Maestra: (232) ↑{LO SAPEVI?} +
 (233) ↑{e perché? l'hai fatto?} +++
 (234) ↑*eh?* ↓{l'hai dimenticato allora per un attimo?}
 (...)
 Maestra: (235) *Mi?che↓le. + e ↑tu?*
 Michele: (236) *non l'ho detto*
 Maestra: (237) *hai detto a mamm- mamma che ha de-*
 Michele: (238) *non l'ho detto a mamma*
 Maestra: (239) *non l'hai detto a mamma.* ↑*perché?*
 Michele: (240) ()
 Maestra: (241) <*non ho- non ho capito.*>
 Michele: (242) ()
 Maestra: (243) <*perché dovevi andare a dormi?re↓*>
 Michele: (244) *sì* ()
 Maestra: (245) “no Michè. non ho capito.” *mamma ti ha* ↑*svegliato?*
 Michele: (246) (*quando io ho dormito mia mamma ma non mi ha fatto*
raccontare che ho scritto il muro)
 (247) *mi ha svegliato per andare a scuola*
 Maestra: (248) ↑{>*allora*< *ti ha svegliato per andare a scuola? e tu non*
hai avuto il tempo + per raccontare.}
 Michele: (249) *no*
 Maestra: (250) *va bene allora lo racconti oggi, quando torni a casa.*
 (251) *ehm?*
 (252) ↓{non ti dimentica?re}
 (...)

Registrazione R

La maestra racconta ai bambini la leggenda de *I giorni della merla*. Successivamente i bambini devono stabilire l'ordine giusto delle immagini che rappresentano la storia della leggenda.

(00:19:44)

(...)

Maestra: (253) ↑{che cos'è?}
 BB: (254) *un merlo*
 Maestra: (255) <↑*un merlo.*>
 (256) *com'è questo* ↑*merlo?*
 BB: (257) ()
 Maestra: (258) ↑{<*quan.te zampe*> *vedia?mo?*}
 BB: (259) *due*

Maestra: (260) *di che colore?*
 BB: (261) *nere*
 Maestra: (262) *però “adesso dovete osserva?re? + l’occhio.”*
 (263) <“↑{che cosa c’è} di particolare”>
 Alessandro: (264) ()
 Maestra: (265) ↑{ALEssandro come hai de?tto?}
 Alessandro: (266) ()
 Maestra: (267) ↑{hai detto bene!} + com’è ↑{l’occhio}?
 B: (268) ()
 B: (269) ()
 Maestra: (270) <intorno ↑{all’occhio? è arancione.}>
 (271) ↑{sapete che cosa ci fa ↓capire} questo
 (272) *ci fa capire* ↑{che è un? + me↓rlo.} ↑un maschio.
 (...)
 Maestra: (273) ↑{vi racco↓nto} una storia.
 (274) ↑{ed è una storia + + della merla.}
 (275) <↑{il titolo è} /un bambino vuole interromperla/ i TRE
GIORNI della merla.>
 (...)
 Maestra: (276) <↑{molto tempo} fa + i merli + avevano le piu?me bianche.
 ↑come il latte.>
 (277) ↑oppure? come possiamo dire.
 BB: (278) ()
 Maestra: (279) *o↓ppu?re?*
 BB: /diverse proposte per esprimere il concetto “bianco”/
 Maestra: (280) ↑{oppu?re?}
 (...)
 Maestra: (281) <↑{un anno + ci fu + un inverno mo:lto rigido.}>
 (282) <↑{la ne↓ve? + con il suo mantello bian↓co? + a?veva
ricoperto le strade. ↑giardi?ni? e: la città di: Milano.}>
 (...)
 Maestra: (283) ↑{ma! qualcuno di voi? è stato a Mila?no.}
 BB: (284) ()
 Maestra: (285) ↑{tu? perché?} sei stata a Milano.
 (...)
 Maestra: (286) ↑{tu? Iris? perché sei andata a Milano?}
 (...)
 Maestra: (287) <↑{in quella città + viveva una famiglia} di merli.>
 (288) *chi? c’era.*
 (289) <papà merlo + mamma merla? ↑{e tre piccoli e teneri
merli, nati da poco.}>
 (290) <↑{la neve era “ta::nta” + e aveva <seppellito> le briciole
 di pane.}>
 (291) <↑{un gio↓rno + papà mer↓lo? + “infreddolito + disse alla
 famiglia”>
 (292) ↓{miei cari + fa tanto freddo + rischiamo di morire + se non
 troveremo + un riparo + e del cibo.}
 (293) >HO UN’IDEA!<
 (294) <↑{sposterò + il nido? + vicino + a quel camino. co?si↓
starete al caldo.}>

- (295) <↑*intanto*> > “io *volerò*”<
 (296) *volerò?* e andrò alla ricerca di *cibo*.
 (...) /continua il racconto/
 Maestra: (297) <↑{e per?} ricordare quest’avvenimento? + gli ultimi tre
giorni di gennaio? + ↑{sono chiamati? + i tre} *giorni della*
merla.>
 (298) ↑{*come? mai allora questi me:rli + hanno le piume nere?*}
 B: (299) perché sono stati vicino al camino
 B: (300) si sono bruciati
 Maestra: (301) ↓{*ma non è-*} <*non arri:?va + eh: il ↓fuoco*>
 (302) <↓{*non sono bruciati.*}>
 B: (303) è *il fumo*
 Maestra: (304) <↑{è *il fu?mo!*}>
 (...)
 Maestra: (305) ↑{adesso + vi faccio vedere questi disegni.}
 (306) ↑{vediamo <un pochino + come vanno messi} + in ordine.>
 (307) <↑{secondo ↓voi + questa sequenza?} è->
 B: (308) *maestra*
 Maestra: (309) <*questa sequenza + è la prima?*>
 BB: (310) *no*
 Maestra: (311) ↑*per?ché no*
 B: (312) (
 Maestra: (313) ↓{*allora questa non è la prima.*} *la scartiamo.*
 (314) *cerchiamo di tro?vare + la prima.*
 (315) *quella che rappresenta + la prima parte del racconto*
 (316) *PUÒ ESSERE QUESTA?*
 BB: (317) *no*
 Maestra: (318) ↑*per?ché*↓
 (...)
 Maestra: (319) ↑{*può essere questa?*}
 BB: (320) *sì*
 Maestra: (321) ↑e come fate a dire che è questa?
 B: (322) (
 Maestra: (323) e ↑*allora?*
 B: (324) (
 Maestra: (325) allora ↑{diciamo + che + questa} + è la prima.
 (326) sull’albero.
 (327) ↑*poi?* *chi?* decide di spostarli.
 B: (328) *il papà merlo*
 Maestra: (329) ↑{e dove li sposta?}
 (330) *vediamo un po’ di trovare la seconda sequenza.*
 (...)
 Maestra: (331) ↑{*questo? che cos’è.*} questo qua. questo disegno. ↑{*che? ci*
fa capire. che cosa? ci fa capire?}
 (...)
 Maestra: (332) <*BRAVO ALESSANDRO*>
 (333) <*QUESTO È ↑il?*>
 Alessandro: (334) *termometro*
 Maestra: (335) <↑{e c’è} un numero.>
 (336) *ZOE!*

- Zoe: (337) ↑{che? numero è questo.}
- Maestra: (338) zero
- (339) ↑{e quindi?}
- (340) ↑{se il <termometro> segna zero + {che? cosa> + ci fa capire.}
- B: (341) ()
- Maestra: (342) che ↑{fa molto?}
- B: (343) freddo
- Maestra: (344) ↑molto freddo.
- (...)
- B: (345) muoiono
- Maestra: (346) ↑{muoiono? + a causa? + del?} + freddo.
- (...)
- Maestra: (347) <↓{prima sequenza}>
- (348) <↓{seconda sequenza}>
- (349) <↑{vi faccio vedere + queste altre sequenze}>
- (350) ↑{e decidiamo >vediamo< qual? è + <la terza sequenza.>}
- (...)
- Maestra: (351) <↑{dobbiamo cercare la terza sequenza.}>
- (352) <↑{tra questi tre disegni + quale? potrebbe essere la terza sequenza}>
- (...)
- Maestra: (353) ↑{ADESSO + C'È UN INDECISIONE.}
- B: (354) un indecisione?
- Maestra: (355) c'è un indecisione.
- (356) dobbiamo vedere insieme.
- (357) perché. <↑Angelica dice che ↑{questo disegno} + è la terza sequenza. Zoe dice che questa>
- Zoe: (358) no io dico che è questa
- Maestra: (359) ah! mi sono sbagliata.
- (360) <↑Zoe dice che ↑questa è la ↑terza sequenza.>
- (361) <↑Angelica dice che è questa.>
- (362) <↑{voglia?mo aiutarle}>
- (363) ↑{decidiamo insieme vediamo quale potrebbe essere + la terza.}
- BB: (364) ()
- Maestra: (365) ↑{un attimo? allora Zoe da la spiegazione. perché + ha scelto questo disegno + per ↓terza ↓sequenza. sentiamo Zoe.}
- (...)
- Maestra: (366) e allora! Angelica <↓{c'è prima l'idea di andare in cerca} del ↑ci?bo? ↑{o prima che papà trova} i vermetti.>
- (367) <↑{c'è prima l'idea? o} prima pr- cerca i vermi.>
- (368) ↑Angelica!
- (369) <↑{tu prima pensi di fare una cosa?} + o la fai.>
- (370) ↓{e poi pensi.}
- B: (371) ()
- Maestra: (372) ↑{ah? + prima perché?} e poi fai ↓{una cosa}
- (...)

Antea: (373) *ma chi li ha fatti neri?*
 B: (374) *il fumo!*
 Maestra: (375) <↑{allora. AN?TEA sta chiedendo, chi ha fatto? diventare questi merli} neri.>
 BB: (376) *il fumo*
 B: (377) *il fumo che li ha bruciati*
 Maestra: (378) *li ha brucia?ti?*
 (379) *il ↑fu?mo ci bru?cia*
 B: (380) *no*
 Maestra: (381) ↑{che? cosa} ci può bruciare
 BB: (382) *il fuoco*
 Maestra: (383) *ma qua arriva del >del< ↑fu?mo o il fuoco.*
 BB: (384) *il fumo*
 Maestra: (385) ↑{questo? che cos'è}
 B: (386) *il camino*
 Maestra: (387) ↑{un? + comi↓gnolo.} ↓{da dove} ↑esce il ↓fumo.
 (...)

Registrazione S

La maestra dice ai bambini di aver ricevuto una lettera da Petra, una ragazza che li vorrebbe conoscere. Siccome Petra abita lontano e non sembra riesca a venire nei prossimi giorni, Teresa propone ai bambini di lasciarle un messaggio vocale. A ognuno dei bambini è chiesto di presentarsi di modo che Petra, quando verrà, possa riconoscerlo.

(00:50:42)

(...)

Maestra: (388) ↑{chi? consegna} le lettere?
 B: (389) *il postino*
 Maestra: (390) ↑{e allo?ra + chi ci ha portato la- questa ↑lettera?}
 BB: (391) *il postino*
 (...)

Maestra: (392) ↑{noi la apria?mo e la leggiamo.}
 (...) /legge la lettera/

Maestra: (393) ↑{chi ci ha mandato questa lettera?}
 B: (394) *una bimba*
 Maestra: (395) ↑{e come si chiama?}
 B: (396) *Petra*
 Maestra: (397) ↑Petra.
 (...)

B: (398) *non l'abbiamo conosciuta noi*
 Maestra: (399) ↑{no: non l'abbia?mo conosciu?ta noi.}
 B: (400) *mai mai mai*
 Maestra: (401) >↑{mai mai}<
 (402) ↑{co?me? facciamo} <per conoscerla se lei abita lontano>
 B: (403) ()
 Maestra: (404) ↑{co?me? facciamo per conoscerla. co?me? possiamo dire}
 B: (405) *con l'autobus*
 Maestra: (406) *con l'au?tobus dobbiamo andare. dobbia?mo? andare noi.*
 B: (407) *in aereo*
 Maestra: (408) *in aereo?*

- (...) /diversi bambini propongono varie combinazioni di mezzi di trasporto/
- Maestra: (409) <prendiamo tutti? questi? mezzi.>
 B: (410) *sì*
 Maestra: (411) ↑{e perché? tutti que?sti?}
 (...)

 B: (412) ()
 Maestra: (413) ↑arrivia?mo?
 B: (414) *più in fretta*
 Maestra: (415) <più in fretta!>
 (416) ↑{*ma con? che? cosa arriviamo più in fre?tta?*
 BB: (417) con l'aereo
 Maestra: (418) *con l'ae?reo*
 (...)

 Maestra: (419) *ah: dice Michele che andiamo con ↑l'au?tobus fino?*
 B: (420) *al porto*
 Maestra: (421) ↓{*all'aeroporto.*}
 B: (422) *all'aeroporto*
 Maestra: (423) ↑*poi?*
 (...)

 Maestra: (424) >*ade?sso*< *in:tanto bimbi* + ↑*inta?nto* + <*lei ci vuole*
 ↓*conoscere.*>
 (425) >*Visto che*< <*non* ↑*possia?mo andare subito* + ↓{*a Na:poli*
o a Ro:ma dove c'è l'aeropo?to.}> + >↑{*come?*
facciamo}<<*per farci conoscere.*>
 (426) “*così! quando ci vede* + *su:↓bito*” + *dice* ↑{*tu? sei? Ante↓a.*
tu? sei? + ↓*Ilary. tu? sei?* ↓*Zoe?*}
 (427) *subito ci “riconosce”.*
 (428) ↑{>*allo?ra*< + *co?me? possiamo fare*}
 (...)

 Maestra: (429) *MA? DAI! UN?'IDE↓A! UN?'IDE↓A! DAI!* ↑{*co?me?*
possiamo fare}
 (...)

 Maestra: (430) <↑*oggi* + *però a Pe:tra potremmo dire* + ↓*eh: come ci*
chia?mia:mo↓ ↓{*eh:m: >se siam-< ehm se: >siamo:<*
femminucc'} o *maschie?tt'*> ↓{*come sono*} i nostri
ca?pe↓lli ↓{*ehm: come sono ehm:}* i nostri o?cchi, ↓{*di*
che colore sono} i nostri o?cchi.
 (...)

 Maestra: (431) ↑{*a?llo↓ra faccia?mo così↓*}
 (432) ↑{*ci presentiamo*} + > “*cioè*”< *ogni bambino* ↑{*si*
presenta} ++ *e dice?* + <*il suo* ↑*nome?* + *il* ↑*cognome?*>
 + *poi che possiamo dire* ↑*ancora?*
 (...)

 Maestra: (433) <*incominciamo* + *con* + *Zoe.*>
 (434) >↑*allora*< *Zoe* + <*dici* ↑*a Petra* + + *il tuo* ↑*cognome?*> +
il colore dei tuoi o?cchi? + *il colore dei tuoi capelli.* ↑{*e*
dici pure} *quanti? anni? hai.*
 (...)

 Zoe: (435) ()

Maestra: (436) ↓*ma voglia?mo dire* >↑ {se tieni una sorellina o un fratelli↓no}<

Zoe: (437) *sì*

Maestra: (438) *dici.*

Zoe: (439) *()*

Maestra: (440) ↓*e.: vogliamo dire pure qual è il tuo gioco preferi*↓to?

Zoe: (441) *sì*

Maestra: (442) ↓*dicia?molo.*

Zoe: (443) *()*
(...)

Maestra: (444) *An?tea↓. pre?sen↓tati. di↓ci?*
(445) ↑*sono?*
(446) ↑*chi? sei tu?*
(447) ↑*dici*
(448) *dici alla maestra.*
(449) *chi? <sei + co?me ti chia↓mi>*
(450) ↑{*come ti chia↓mi?*}
(451) ↑{*HA DIMENTICATO*} IL ↓*NO:ME QUESTA BIMBA*
(452) ↑{*non sai? più?*} *il tuo nome*
(...)

Maestra: (453) ↓*alza! la vo:?ce* ↓{*alla maestra*}.

Antea: (454) *Antea*

Maestra: (455) *A<ntea>*
(456) ↑{*ma sai pure il tuo cogno↓me?*}
(457) *non sai il tuo cognome, no?*
(458) ANTEA? QUANTI ANNI HAI?

Antea: (459) *quattro*

Maestra: (460) *il colore dei tuoi* ↑*occhi?*
(...)

Maestra: (461) *sono lì so:pra i tuoi occhi.*
(462) ↑{*povera bi?mba ha detto che non: può vederli.*}
(463) *che sono troppo sopra sopra troppo in alto*
(...) /Zoe va a prendere lo specchio così chi non saprà il colore dei propri occhi potrà specchiarsi/

Maestra: (464) ↓{<*abbimo detto*>} ↑{>*qual è il tuo gioco preferi?to?<*}

B: (465) *no*

Maestra: (466) ↑*eh di↓cia?moglielo.*
(...)

Maestra: (467) ↓{*noi abbiamo lo specchio.*} *se non* ↑{*ce lo ricordia?mo?*}
ci guardiamo nello specchio.
(468) ↑{*che colo?re?*}

Ilary: (469) *marrone*

Maestra: (470) *sono <marroni>.*
(471) ↑{*ma do?po?*} *do↓bbiamo proprio vedere quanti bambini + hanno gli occhi marroni.*
(472) *il colore dei* ↑*cape?lli?*
(...)

Maestra: (473) ↑{*e oggi? + Ilary? + ↓ha due? + due?*}

B: (474) *treccine*

Maestra: (475) <*due treccine.*>

- Ilary: (476) ↑{>Ilary< quanti anni hai?}
- Maestra: (477) *quattro*
(478) <*quattro anni.*>
(479) *hai una sorelli?na o un fra- una un fratelli?no o sei? sola a casa.*
- Ilary: (480) *una fratellina*
- Maestra: (481) ↑*una fra?telli*↓*na?*
- Ilary: (482) *si*
- Maestra: (483) ↑{*e come? si [chia?ma?]*}
- Ilary: (484) [*una sorella*]
- Maestra: (485) ↓{>AH UNA SORELLA, allora ti sei sbagliata< per un attimo
- (486) una sorella ↑{*che si chia?ma?*}
- Ilary: (487) *Noemi*
- Maestra: (488) ↓<*Noemi*>
(489) <*ma tu giochi con Noemi?*>
- Ilary: (490) *si*
- Maestra: (491) ↑{*che? gioco*} fai con Noemi?
(492) ↑{*co?me*↓ *giocate.*}
(493) ↓{*con la ba?mbola*}
(494) ↓{*con il ta:blet*}
(495) ↓{*perché so che tu tieni il ta:blet, vero?*}
(496) ↓{*ce l'hai?*}
(497) ↓<*si*>
(498) ↓{*quale tablet*} tieni?
(499) *quello di Peppa Pig?*
(...)
- Ilary: (500) *con Ciccibello*
- Maestra: (501) ↑{*con Ci?ccio?be*↓*llo*}
(502) *ma* ↑*che* ↓*fa 'sto Ciccibello.*
(503) *↑{*che? fa 'sto Ciccio?be?llo?*}*
(504) "*Michele! Michè!*" *scopria?mo che fa "Ciccibello" di + di Ilary*
- (505) "*che? fa*"
(506) ↑{*che? fa 'sto Ciccio?be?llo?*}
(...)
- B: (507) *io ho Ciccibello Bua*
- Maestra: (508) <↑*Ciccio?be?llo Bua.*>
(...)
- Maestra: (509) *Babbo Natale ti ha portato quello che- che cammina. e tu volevi quello con la bua. ci sarà stata un confusione allora. perché a Babbo Natale + arrivanoo <tan:te lettere>. si sarà- ↑{o? l'hai chiesto tu, l'ha chiesto tua sore?lla} forse.*
- B: (510) *no no io ho chiesto Sbrodolina e me l'ha portata*
(...)
- Maestra: (511) *I?RIS! VI?eni* ↓{*dalla maestra.*}
(512) ↑*vieni! dalla maes?tra?*
(513) ↑*e presen "tiamoci"*
(514) *allora il tuo* ↑*nome?*

Iris: (515) *Iris*
 Maestra: (516) <*Iris*.>
 (517) ↓{*tieni un fratelli?no o? una sorellina.*}
 (...)
 Maestra: (518) *i tuoi* ↑{*o?cchi? vedia?mo gli? occhi.*}
 (519) ↑{*guardiamoci allo specchio.*}
 (520) ↑{*come sono gli o?cchi?*}
 (521) *guarda la maestra come sono gli o?cchi?*
 (522) ↑{*come sono gli occhi.*}
 (523) *shh: /mentre la classe è silenziosa/*
 (524) ↑*cucù /Teresa ride/*
 (525) ↑*come* ↓ *so:↓no?*
 (526) *di che? colo?re?*
 Iris: (527) *verdi*
 Maestra: (528) <*verdi*> *sono gli occhi? + di + <Iris>.*
 (529) *i* ↑*cape?lli?*
 (...)
 Iris: (530) *con Ciccibello Bua*
 Maestra: (531) **che? succede a Ciccibello >Bua?<**
 Iris: (532) (*)*
 Maestra: (533) ↑{*e tu? che cosa fai.*}
 (534) ↑{*tu fai*} *la dottoressa*
 (...)
 Maestra: (535) *di che colore sono i tuoi* ↑*o?cchi?*
 Domenico: (536) *marroni*
 Maestra: (537) <*ma?rro↓ni.*>
 (538) *i cape?lli?*
 B: (539) (*)*
 B: (540) (*)*
 Maestra: (541) *i- i* ↑*cape?lli?*
 (542) *ca?*
 (543) *castani.*
 (544) ↑{*ma? mi hai de?tto che ti chiami Dome↓nico. e il tuo*
cogno?me?
 Domenico: (545) */dice il cognome/*
 Maestra: (546) */ripete il cognome/*
 (547) *be-ni-ssimo.*
 (548) *con che cosa ti piace* ↑*gioca?re?*
 Domenico: (549) *con il camion*
 Maestra: (550) *con il ca?mion!*
 (551) *ma il camion che c'è a* ↑{*scu?ola o tieni un camion a casa.*}
 Domenico: (552) *con camion a casa*
 Maestra: (553) *di che colo?re*
 Domenico: (554) *arancione e verde*
 Maestra: (555) *arancio?ne e ↓verde.*
 (556) *chi te l'ha regala?to?*
 (...)
 Maestra: (557) *come ti chia?mi?*
 Simone: (558) *Simone*
 Maestra: (559) <↓*Simone.*>

(560) *il* ↑*cogno?me?*
 Simone: (561) *()*
 Maestra: (562) ↑{hai fratelli sore?lle?}
 Simone: (563) *fratelli e sorelle*
 Maestra: (564) ↑{hai frate?lli e sorelle.}
 (565) <↑{quanti fratelli?}>
 Simone: (566) *tre*
 Maestra: (567) *tre.*
 (568) *di?ciamo*
 (569) *il- il più gran?de?*
 Simone: (570) *Antonello*
 Maestra: (571) *Antone?llo è più grande. poi?*
 Simone: (572) *Giuseppe*
 Maestra: (573) *Giu?seppe.*
 (574) *Giuse?ppe è più pi?ccolo di Antonello.*
 Simone: (575) *no è più grande*
 Maestra: (576) allora. + prima? + c'è? + Giu?
 (577) ↓[Giusè-].
 Simone: (578) [*Giuseppe*]
 Maestra: (579) *poi viene?*
 Simone: (580) *Antonello*
 Maestra: (581) ↑*Antone?llo?*
 Simone: (582) *Emanuela*
 Maestra: (583) *Emanue?la?*
 Simone: (584) *ehm Francesca*
 Maestra: (585) ↑*France*↓*sca.*
 Simone: (586) *è la mia cugina*
 Maestra: (587) ↓{è la tua cuginetta.}
 (...)

Maestra: (588) ↓{tu li rico?rdi} o ti devi guardare allo specchio.
 Simone: (589) *mi ricordo*
 Maestra: (590) ah! e diciamo! ↓{non c'è bisogno dello specchio.}
 Simone: (591) *azzurri*
 Maestra: (592) *azzurri.*
 (...)

Daniel: (593) *non lo so*
 Maestra: (594) “↑{non lo sa!}”
 (595) *↓{pren-diamo: lo specchio!}*
 (596) ↓*eccolo*
 (...)

Maestra: (597) *hai* + un fratelli?no una sorelli?na
 Daniel: (598) *ho due fratelli*
 Maestra: (599) ↑*DU:E fratelli.*
 (600) ↑{più gra?ndi? o più piccoli di te.}

Daniel: (601) *grandi*
 Maestra: (602) *grandi.*
 (...)

Maestra: (603) ↑{*ma co?me?*} viaggiano. ↑{con la *ma?cchina?* o con il
 ↓*pullman.*}

Daniel: (604) *con il pullman*

Maestra: (605) ↓{con il <pullman>}.
 (...)

Maestra: (606) *chi è? più grande.* ↑Thomas? o Mattia.

Daniel: (607) *Mattia*

Maestra: (608) *Mattia.*

(609) ↓{chi è più bravo} ↑{Ma↓tti?a? o Thomas.}

Daniel: (610) *Mattia*
 (...)

Maestra: (611) “*e che? combina Thomas*”

Daniel: (612) *combina disastri*

Maestra: (613) **“sempre i disastri”**

(614) **“ma mamma mia”**

(615) **“come” dobbiamo “fare”** /i bambini ridono/
 (...)

Maestra: (616) ↑{non abbia?mo ↓detto}

(617) *QUANTI ANNI HAI? scusa*

(618) **fammi vedere**

(619) **così. così?**

(620) <però + se facciamo così> + lo può? vedere Pe?tra, e qui?
Petra

(621) *non c'è, lo dobbiamo dire con le paroline.*

(622) *diciamo.*

(623) ↑{quanti anni?}

Ilenia: (624) *così*

Maestra: (625) **e quanti così**

(626) *qua?nti così*

(627) *uno? due? tre? quattro? cinque?*

(628) *qua?nti anni hai?*

(629) *quanti so?no?*

(630) “*così*”

(631) “>*contiamo contiamo contiamo*<”

(632) *un[o? ↑due?]*

Ilenia: (633) [*uno due*] e tre

Maestra: (634) >*allora*< *quanti anni* ↑*hai?*

(635) *TRE!*

(636) <*tre? anni.*>

(...)

Maestra: (637) ↑*ADE?SSO?* <*SALUTIAMO Petra?*>

(638) ↑{*come la saluta?mo?*}

(639) ↑{*che ci dicia?mo?*}

BB: (640) [*ciao*]

Maestra: (641) ↑[*CIAO:::!*]

(642) ↑{*più forte?!?*}

BB: (643) *ciao*

Maestra: (644) ↑{*più forte anco?ra?!?*}

BB: (645) *ciao*
 (...)

Maestra: (646) ↑{*CHE!?*} ↓È <‘*STO SPOGLIARELLO* che stiamo
facen?do?>}

(647) ↑*fa?mmi capire!*

(648) ↑{che!/? ↓è 'sto spoglia- >ANTÈ ANZICHÈ FAR<}
/produce un suono con la bocca/

(649) ↑{che!/? ↓è 'sto} spogliare↓llo.

(650) ↑{ma? chi!/? te la sta} insegna↓ndo ↓{ 'ste cose}

(651) ↑{fa?mmi! sentire!}

(...)

Maestra: (652) ↑{RISPONDIMI SENZA FARE COSÌ} con la bocca.

(...)

Annotazione

Autore: Bc. Petra Šmehlíková

Dipartimento di Studi Romanistici della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università Palacký di Olomouc

Titolo: Una varietà peculiare: il “baby talk”

Relatore: Mgr. Lenka Kováčová

Numero delle pagine e dei caratteri: 102 pagine (183671 caratteri)
+ XL pagine (55169 caratteri)

Numero degli allegati: 3

Numero delle fonti: 164

Parole chiave:

baby talk, linguaggio indirizzato ai bambini, linguaggio rivolto ai bambini, linguaggio infantile, linguaggio bambinesco, motherese, paternese, siblingese, pet talk, love talk, foreigner talk, teacher talk, acquisizione del linguaggio;

Annotazione della tesi:

La tesi espone le questioni fondamentali riguardanti il baby talk – il linguaggio rivolto primariamente ai bambini. Nella prima parte della tesi viene giustificata l'attenzione nei confronti del fenomeno poiché parte dell'input linguistico considerato fondamentale nell'acquisizione e nello sviluppo del linguaggio. La seconda parte della tesi chiarisce la denominazione e definizione del fenomeno, tratta i suoi elementi costitutivi, la natura, l'origine, le funzioni, le forme, la variabilità e la sua universalità, spiega inoltre i motivi per cui esso viene adoperato. L'ultima parte della tesi è incentrata su alcuni usi secondari del baby talk, cioè quelli in cui l'interlocutore è diverso dal bambino. Fanno parte della tesi le trascrizioni delle registrazioni sul campo, accompagnate da un commento.

Annotation

Author: Bc. Petra Šmehlíková

Department of Romance Studies of the Philosophical Faculty of Palacký University

Title: A Peculiar Variety: the "Baby Talk"

Head of the thesis: Mgr. Lenka Kováčová

Number of pages and characters: 102 pages (183,671 characters)
+ XL pages (55,169 characters)

Number of annexes: 3

Number of used sources: 164

Keywords:

baby talk, child-directed speech, infant-directed speech, babyish language, infantile speech, child language, childish language, motherese, fatherese, siblingese, pet talk, love talk, foreigner talk, teacher talk, language acquisition;

Annotation of the thesis:

This thesis deals with major issues of baby talk - speech directed primarily to children. In the first chapter, we present the importance of studying this linguistic phenomenon which plays a fundamental role in the language acquisition and development. The second part is dedicated to the terminology used to refer to this phenomenon, its definition, constitutive elements and nature, origin, functions, forms, variability and universality. It also explains why it is used in the interaction with children. The last chapter focuses on some of the secondary uses of baby talk, that is, the incorporation of baby talk in the speech directed to interlocutors that are not children. The thesis includes transcriptions of field recordings accompanied by a commentary.