

## La competenza narrativo-testuale degli adolescenti: soggetti socio-culturalmente emarginati e soggetti privilegiati nell'area di Napoli

Patrizia Giuliano - Università degli Studi di Napoli Federico II

Lo studio si fonda sull'analisi di narrazioni prodotte da due gruppi differenti di parlanti, adolescenti e adulti. Gli adolescenti hanno tra i 12 e i 14 anni (alunni di terza media) e sono divisi in due gruppi, a seconda che provengano da un ambiente socio-culturalmente privilegiato o svantaggiato. Gli adulti, o gruppi di controllo, hanno tutti un livello di istruzione elevato poiché sono tutti laureati in Lingue Moderne (ex-laurea quadriennale). Ciascun gruppo è costituito da 15 interviste.

Tavola 1

	Età	Scuola/CdL	Provenienza	N° interviste
Adolescenti NON-SVA	13: 9 ; 12: 6	Terza media	Napoli Quartiere Chiaia	15
Adolescenti SVA	13: 10 ; 14: 5	Terza Media	Napoli Quartieri Spagnoli	15
Adulti	24-28	CdL Lingue Moderne	Napoli e dintorni	15

Gli adolescenti « sfavoriti» lo sono ai livelli linguistico, culturale e spesso anche economico, poiché vivono in uno dei quartieri più problematici di Napoli, i detti *Quartieri Spagnoli*, in cui il tasso di delinquenza è fortemente associato al livello culturale molto basso e alle condizioni in genere indigenti di molte delle famiglie che lo popolano.

Le variabili “ambiente svantaggiato e problematico” vs “ambiente privilegiato” sono state investigate per il tramite di un test socio-biografico fornito agli informatori sotto forma di una conversazione libera circa i loro interessi, le loro amicizie, le loro famiglie ecc.

### Supporto per l'elicitazione dei dati

Un cortometraggio tratto dal film muto *Tempi Moderni* di Charlie Chaplin ambientato nel periodo della grande recessione americana degli anni Trenta.

Il cortometraggio è stato diviso in due parti: gli intervistati hanno visionato la prima parte in presenza di un'altra persona (che ha funto in seguito da ascoltatore) e la seconda parte da soli; tale seconda parte è stata poi raccontata all'ascoltatore sulla base di una *non condivisione di conoscenze*.

Prima parte. Chaplin si ritrova coinvolto, senza rendersene conto, in uno sciopero ed è perciò arrestato. Alla storia di Chaplin si sovrappone quella di una ragazza molto povera che ruba per sfamare i propri fratelli e il padre ammalato, il quale poco dopo poi resta ucciso in uno sciopero. Per evitare di finire in orfanotrofio come i fratelli, la ragazza sfugge agli assistenti sociali e si ritrova a vivere per strada.

In carcere nel frattempo alcuni prigionieri stanno organizzando una rivolta ma Chaplin, con l'aiuto di una droga involontariamente ingerita, riesce a sventare tale rivolta mettendo in salvo alcuni poliziotti e il direttore del carcere. Il direttore del carcere per ricompensare Chaplin per il suo atto “eroico” lo rimette in libertà fornendogli anche una lettera di raccomandazione per trovare lavoro, nonostante le insistenze di Chaplin di restare in prigione, dove tutto sommato si trova bene: dorme, mangia e non lavora!

## Seconda parte.

1. **Chaplin trova lavoro in un cantiere navale ma per via dei disastri che combina viene licenziato, ritrovandosi così di nuovo per strada povero e senza lavoro.**
2. **Ritorna in primo piano la storia della ragazza povera, la quale, sola ed affamata, ruba un pezzo di pane. Nel fuggire però si scontra con Chaplin che si autoaccusa del furto, per poi essere rilasciato grazie ad un testimone oculare.**
3. Chaplin, pur di ritornare in carcere, pranza in un ristorante e compra cose varie in una tabaccheria senza poi poter pagare, viene così arrestato.
4. Chaplin e la protagonista si incontrano su una camionetta della polizia dalla quale però poco dopo riescono a fuggire.
5. Seduti su di un prato di fronte ad una magnifica casa alto-borghese, sognano di avere anche loro un posto in cui vivere.
6. Dopo dieci giorni la ragazza va a cercarlo per annunciargli che ha trovato una “casa” in cui potranno vivere: si tratta in realtà di una baracca ai margini di un rigagnolo in cui tutto cade a pezzi. Insieme tuttavia sembrano essere felici.

### **Obiettivi dell'analisi: focus sui primi due episodi della seconda parte del video**

- Analizzare: - la strutturazione logico-causale/finale dei due episodi in questione;
- il riferimento alle entità animate ed inanimate (introduzione *ex-novo*);
  - le relazioni cronologiche tra gli episodi.
  - intenzionalità ed emotività dei personaggi.

#### **1. La struttura logico-causale dei primi due episodi**

I primi due episodi sono quelli che maggiormente si caratterizzano per l'*incalzare di eventi di tipo causa-effetto e dunque la natura più fortemente relazionale ed implicazionale di tali eventi*, da qui il motivo di concentrarmi su di essi.

NB: ( ) racchiude alcune informazioni meno cruciali che il narratore può, in modo meno necessario, decidere fornire

1° Episodio. Chaplin trova lavoro in un cantiere navale / Il capo-cantiere lo affida ad un operaio il quale mostra a Chaplin un cuneo di legno e gli dice di cercarne uno simile / per cui Chaplin si mette alla ricerca di un pezzo di legno simile (e ne porta alcuni all'operaio di prima il quale insiste sul fatto che deve cercare un vero cuneo e non pezzi di legno qualsiasi) / per cui Chaplin continua a cercare finché intravede un vero cuneo ma non si rende conto che il cuneo adocchiato ha la funzione di trattenere una nave in costruzione / Libera il cuneo (con un martello) / per cui la nave scivola via verso il mare / A causa di tale evento Chaplin viene licenziato e decide di ritornare in carcere (dove tutto sommato stava bene poiché veniva nutrito e alloggiato)

2° episodio. Nel frattempo la protagonista femmina le vaga per le strade sola ed affamata / Vede un panettiere all'entrata della propria panetteria che scarica del pane / Decide di rubarne un pezzo e

poi scappa / Una donna però passando ha assistito all'accaduto / Per cui allerta il panettiere / Nello scappare la protagonista si scontra con Chaplin per cui entrambi finiscono a terra / Nel frattempo un poliziotto arriva e Chaplin (che nello scontro si ritrova con il pezzo di pane rubato tra le mani) si autoaccusa sia per ritornare in prigione che per galanteria / Per cui i poliziotti lo arrestano (La ragazza è molto sorpresa dal comportamento di Chaplin) / Interviene nel frattempo la passante di prima che insiste col panettiere sulla colpevolezza della ragazza / Per cui il panettiere (in compagnia della donna) rincorre Chaplin e il poliziotto per chiarire l'equivoco / Per cui il poliziotto lascia andare Chaplin ed arresta la ragazza.

Tavola 2 . Relazioni causali, relazioni finali e informazioni chiarificatorie

	Adolescenti Non Svantaggiati	Adulti	Adolescenti Svantaggiati
<b>1° Episodio</b>			
Causa	14 + ?2	33	1+ ?8
Fine	3	2	
Chiarimento	10	3	?1
<b>2° Episodio</b>			
Causa	9	17	6 + ?3
Fine	5	4	1 + ?1
Chiarimento	5	5	
<b>Totali</b>	<b>48</b>	<b>64</b>	<b>21</b>
<b>Totale Proposizioni* 1° e 2° episodio</b>	<b>342</b>	<b>344</b>	<b>237</b>

\*non sono stati conteggiate le ripetizioni, gli enunciati riformulati e i commenti extranarrativi del tipo *non so, non ho capito*.

Le occorrenze precedute dal punto interrogativo fanno riferimento ad enunciati pseudo-causali o pseudo-finali, che non chiariscono per niente la dinamica degli eventi narrati pur avendo, nelle intenzioni del narratore, un fine esplicativo oltre che presentare marche esplicite di causalità o finalità. I chiarimenti riguardano causa e finalità ma sono fornite senza marche esplicite. Tutte e tre le voci (causa, fine, chiarimento) corrispondono, in termini sintattici, a proposizioni e solo rarissimamente ad enunciati nominali.

Il primo dato che emerge in maniera prorompente dalla tavola è, per i soggetti svantaggiati, il numero scarso di enunciati che danno informazioni di tipo logico-causale, logico-finale o comunque di chiarimento. Inoltre, molti di questi stessi enunciati hanno una natura pseudo-esplicativa, poiché le cause, le finalità e gli eventuali chiarimenti sono forniti in modo ambiguo ed implicito, il che obbliga l'ascoltatore a un grosso lavoro di ricostruzione per inferenza senza necessariamente riuscire ad individuare la struttura reale degli episodi.

NB <--> = racchiude commenti extranarrativi; [//] = indica un'autoriformulazione; [/] = indica ripetizione; # = indica una pausa

(1) Michele SVA, 1° episodio

\*MIC:Allora va a lavorare<se\_ho\_visto\_bene>in un porto # Stava prendendo dei pezzi di legno da terra # li ha messi su un' altra [//] su una barca piccolina # e poi stava una nave grande # lui voleva voleva prendere quel pezzo con il martello e l' ha rotto e la nave se n' è andata

*Perché cercava pezzi di legno? A cosa si riferisce del resto "quel pezzo"? Qual è il rapporto tra "quel pezzo" e la nave che "se n'è andata"? che cosa si intende del resto per "se n'è andata"?*

(2) Emilio SVA, 1° Episodio

\*EMI:Allora in pratica va a lavorare in un cantiere navale # dove fanno le barche # lui <pe>[//]rompe una cosa e sposta:<la:>[/] l'asta di legno e la barca se ne va a mare

Qual'è la relazione tra l'asta di legno e la barca che se ne va? A cosa si riferisce del resto "l'asta di legno"?

Nei racconti dei soggetti svantaggiati, gli eventi non solo non sono ben organizzati attraverso un'ottica logico-causale / finale, ma anzi possono risultare del tutto confusionari, come se il narratore faticasse ad individuare la giusta organizzazione implicazionale dei fatti (es. 3 e 4).

(3) Rosario SVA , 2° episodio

\*INT:Mi racconti cosa è successo dal momento in cui il protagonista riceve la lettera?

\*ROS:Allo' ## che: lui #fa di tutto # per andare in galera # poi si incontra con questa ragazza # che sta rubando il pane # appena entrato in galera ## è accusato tutto:lui # poi:<la ragazza> #[/] m: no# la signora con il panettiere che hanno accusato la ragazza e non lui # lui esce# lo liberano non entra in galera e prendono la ragazza # la ragazza scappa e la bloccano.

(4) Assunta SVA, 1° e 2° episodio

\*INT:Lui esce dalla prigione e sta a lavoro..ti ricordi quello che faceva a lavoro?

\*ASS:Ah che aveva tolto il covo e aveva fatto uscire la nave<che\_cos\_era\_là?> # poi se ne andò perché voleva ritornare in carcere

\*INT:E invece cosa succede alla ragazza?Cosa fa?

\*ASS:Ha rubato:<le ba>[/]no il pane # ha rubato il pane poi è andata a finire addosso a lui # mentre lui voleva andare in carcere # una signora la vide e <disse che era sta>[/] si presero a lui # mentre lui stava andando in carcere#<si presero.>[/] poi la signora disse che era stata la ragazza e si presero la ragazza.

La sensazione che si ha nell'ascoltare stralci come quelli appena visti è che i parlanti svantaggiati non riescano in modo immediato a rendere la struttura implicazionale degli episodi selezionati.

I racconti dei soggetti non svantaggiati, laddove vagamente impliciti, permettono sempre, **per inferenza**, di ricavare le informazioni pertinenti alla ricostruzione della struttura logico-causale / finale dei fatti narrati. Così nel passaggio di Sveva, la causa del licenziamento di Chaplin è deducibile da affermazioni quali "combina un sacco di pasticci":

(5) Sveva NON-SVA , 1°episodio

\*SVE: Però inizia a combinare un sacco di: pasticci # rompe: un sacco di cose # fa volare via la barca... e allora così lo licenziano

I soggetti non svantaggiati forniscono quasi sempre informazioni dettagliate di minore rilievo:

(6) Luigi NON-SVA 1° episodio

\*INT:Mi racconti quello che hai visto?

\*LUI:Lui va a lavorare e gli chiedono di prendere una specie di asse per # sostenere una nave##allora lui: ne trova alcune solo che no:n sono buone# e allora lui ne va a cercare di migliori#da un altro punto#vicino a un' altra nave# ne vede una# e la cerca di tirare con un martello# solo che:questa sosteneva una nave## e quindi <tirando questa nave>[/] #e: tirando quest asse##questa nave cade #e finisce in mare# e si rompe#.

Cosa cambia rispetto tra i racconti degli adolescenti e i racconti degli adulti? I racconti degli adolescenti non svantaggiati sono alquanto vicini a quelli degli adulti, come chiaramente mostra la tavola 2 supra. A parità di numero di enunciati, quelli degli adulti sono tuttavia **più ricchi di relazioni di causalità**, che in più sono

chiaramente espresse attraverso **marche esplicite** piuttosto che chiarimenti impliciti. Il racconto dell'adulto può procedere attraverso una **catena ininterrotta di cause-conseguenze**:

(7) Ilenia Adulto

lui trova un lavoro presso un cantiere navale ma: praticamente è un disastro *perché* mentre sta lavorando fa cadere una di queste navi in acqua e: *quindi* viene licenziato # *al che* cerca di ritornare in prigione # fa di tutto *per* ritornare in prigione *perché* comunque si sentiva al sicuro aveva un posto caldo e un letto

## 2. Il riferimento alle entità: l'introduzione ex-novo

Nei primi due episodi della seconda parte del video subentrano nuovi protagonisti animati (capo-cantiere, panettiere, testimone oculare del furto del pane, poliziotto, prigionieri camionetta della polizia) e numerose entità inanimate (cantiere navale, cuneo, nave, panetteria, pezzo di pane, ristorante, tabaccheria, camionetta della polizia). In relazione a tali entità tenterò di stabilire il carattere formalmente appropriato delle marche impiegate per **introdurle**, distinguendo tra introduzioni appropriate, introduzioni inappropriate e introduzioni ambigue.

(8) Assunta, SVA, Introduzione Inappropriata

\*INT.E a lei invece, cosa succede?

\*ASS:Ruba il pane e se lo prendono con lui e *la signora* dice: è stata la ragazza

(9) Francesco, SVA, Introduzione Inappropriata

\*FRA:Lui:<sa salva>[/] le guardie e lo fanno uscire <da dalla>[/] galera e: \*ci serve una carta per farlo andare a lavorare e <lu>[/]quello gli dice prendi un cubo così # lui prende un coso e fa affondare *la nave*

Tavola 3. Introduzione ex-novo delle entità animate ed inanimate

	Introduzione – Svantaggiati			Introduzione - <b>NON</b> Svantaggiati			Introduzione - Adulti		
	Appr	Inappr	Ambigua	Appr	Inappr	Ambigua	Appr	Inappr	Ambigua
Animati	10	7		4	7		29		
Inanimati	16	25	2	38	9		38	1	

Nelle introduzioni non sono mai stati calcolati sintagmi nominali che richiedono necessariamente marche focalizzanti o topicalizzanti del tipo *la polizia, una serie di disastri* ecc.

È evidente per i soggetti svantaggiati che **le marche inappropriate e ambigue sono più del doppio di quelle riscontrate per i soggetti non-svantaggiati**, mentre per gli adulti non appare che un unico caso di inappropriatezza. Il fatto che la problematicità riguardi soprattutto l'ambito delle *entità inanimate* può, a mio avviso, essere sintomo della *minore salienza percettiva* che queste entità detengono, perlomeno agli occhi degli svantaggiati, secondo quanto constatato anche in bambini non-svantaggiati *molto più piccoli di età*.

Quanto agli adulti, l'unica occorrenza inappropriata corrisponde del resto ad un'appropriatezza relativa, come il passaggio che segue dimostra:

(10) Ilenia, Adulto

Lui trova lavoro presso un cantiere navale ma praticamente è un disastro perché mentre sta lavorando fa cadere una di *queste navi* in acqua.

### 3. La relazioni cronologiche tra gli episodi

La tavola 4 illustra il tipo di relazioni cronologiche e di connettori temporali che i gruppi impiegano in relazione ai due episodi analizzati.

Tavola 4. Marche temporali esterne al verbo

	Poi/ dopo	Nella scena successiva, successiva mente	all'improvviso, ad un certo punto, in/da quel momento, alla fine	Contemporaneamente, nel frattempo, nello stesso tempo	Subito, appena, prontamente	Proposizioni temporali	
						Simultaneità	Non- Simultaneità
Non-Sva	7	-	7	3	2	12	7
Sva	16	-	1	1	1	10	1
Adulti	-	4	4	8	4	17	2

È evidente che il gruppo svantaggiato si orienta in modo più consistente verso la **consecutività cronologica a discapito della simultaneità**; la stessa consecutività non viene mai resa con proposizioni temporali bensì con **marche del tipo *poi, dopo*** ovvero marche molto semplici dal punto di vista referenziale così come anche dal punto di vista delle implicazioni sintattiche. Nell'ambito poi delle precisazioni cronologiche, mancano connettori più sofisticati del tipo *all'improvviso, in quel momento ecc.* ovvero espressioni avverbiali in grado di creare *precisazioni* o di *esaltare la tensione narrativa*.

È evidente, invece, che **i risultati per gli adolescenti non-svantaggiati non sono affatto lontani da quelli degli adulti**. Gli adulti però esaltano di più la simultaneità ogniqualvolta, negli episodi in questione, è possibile farlo. Dal punto di vista formale, invece, gli adolescenti non svantaggiati possono utilizzare *quando* come introduttore inappropriato di subordinate temporali:

(11) Giorgia, Non-SVA

\*GIO: quindi un giorno # *quando stava rubando un pezzo di pane* m: la polizia la prende e la porta [via]

Quanto alla tavola 5, essa suddivide le occorrenze delle subordinate temporali in base al carattere finito o non-finito del verbo. Le subordinate implicite sono tendenzialmente più frequenti per il gruppo non svantaggiato e per gli adulti, ma resta un punto da indagare ulteriormente.

Tavola 5. Proposizioni temporali

	Esplicite	Implicite		
		Gerundi	Infiniti	Participi Passati
Non-Svantaggiati	13	2	3	1
Svantaggiati	9		1	1
Adulti	11	3	2	1

#### 4. Intenzionalità ed emotività dei personaggi

Veicolare attraverso una narrazione osservazioni, esplicite o implicite, sull'emotività e l'intenzionalità dei personaggi rappresenta una delle modalità attraverso le quali un narratore *valuta* i fatti che narra. Ora, rispetto ai miei gruppi di narratori, i risultati relativi a questo punto mostrano notevoli differenze. Gli elementi presi in considerazione per la valutazione dell'emotività e dell'intenzionalità sono riportati nella tavola 7.

Tavola 7. Espressioni valutative su intenzionalità ed emotività dei personaggi: i primi due episodi

	volere	dovere	potere	Cercate di	Pensare di / avere l'idea	Decidere di	Preferire / piacere / desiderare	Fare / lasciare causativi	Riuscire a	Fare di tutto per	Essere costretto a / nella condizione	Commenti vari (è triste, si arrabbia- no...)
Non-Sva	9	3	-	6		2	4	7	-		1	9
<b>Sva</b>	<b>13</b>	-	<b>1</b>	-		-	-	<b>6</b>	<b>1</b>		-	<b>2</b>
Adulti	9		2	4	6	5	2	2	3	1	1	30

È evidente che **gli adolescenti non-svantaggiati e gli adulti modulano l'emotività e l'intenzionalità dei personaggi in maniera molto più ricca e variegata** rispetto al gruppo svantaggiato. Gli adulti, in particolare, arricchiscono moltissimo i propri racconti di commenti:

(12) Giorgia, Adulto

\*GIO E lui si trova in questa situazione lavorativa che però non è # *non copre in realtà le sue esigenze le sue voglie* # perché *lui forse è più un uomo di strada e quasi trova nel suo errore lavorativo il modo per tornare a vivere* # *essere libero*

Le espressioni valutative dei soggetti svantaggiati oltre che rare consistono essenzialmente nell'uso del modale *volere* e possono del resto essere calate in un **contesto che le rende oscure**, per cui esse finiscono col *non avere alcun valore aggiuntivo* rispetto alla trama dei fatti narrati:

(13) Alessia, SVA

\*INT:Mi racconti cosa è successo da quando il protagonista riceve la lettera?

\*ALE:Lui *non riusciva a lavorare* combinava solo guai # poi mentre camminava # incontra questa ragazza che ha rubato il pane perché gli è caduto addosso

Per i soggetti non-svantaggiati, così come per gli adulti, va notato che fondono **espressioni valutative** ad una **ricca aspettualizzazione dei processi** col risultato che i fatti narrati vengono come prolungati nel tempo, posti cioè nella prospettiva del cominciare farle, del compiere dei tentativi per raggiungere l'obiettivo, per poi effettivamente raggiungere l'obiettivo e dunque arrivare a un risultato finale, come nel passaggio 14:

(14) Luigi, NON-SVA

\*LUI:Lui va a lavorare e gli chiedono di prendere una specie di asse per # sostenere una nave##allora lui: *ne trova alcune* solo che no:n sono buone# e allora lui *ne va a cercare di migliori*#da un altro punto#vicino a un' altra nave# *Ne vede una# e la cerca di tirare* con un martello# solo che:questa sosteneva una nave## e quindi <*tirando questa nave*>[/] #0: *tirando quest asse##questa nave cade #e finisce in mare# e si rompe#.*

Il risultato di una narrazione di questo tipo è che il racconto assume un aspetto **fortemente granulare**, poiché gli eventi vengono segmentati in microeventi.

Viceversa, un episodio quale il licenziamento di Chaplin è normalmente reso dai soggetti svantaggiati, prototipicamente, attraverso tre / quattro microeventi, come nell'esempio ?:

(15) Francesca, SVA

\*FRA:Riceve la lettera#quindi[ε]può andare a lavorare# va là# si presenta e il capo <incomincia a farlo:incomincia a farlo>[/]lavorare # però fa un guaio [=!ride]e quindi# lo licenzia.

\*INT:Che tipo di guaio?

\*FRA:E:ò:il cono#.Leva il cono da sotto alla barca e#la barca affonda e lo licenzia

## Conclusioni

In conclusione, è possibile affermare che, in condizioni di equilibrio socio-culturale e linguistico, la competenza narrativa di soggetti tra i 12 e i 13 anni è già molto vicina a quella di adulti con istruzione medio-alta, sebbene non manchino alcune *défaillance* nei vari domini da me discussi in questa sede.

Viceversa, le narrazioni dei soggetti svantaggiati si presentano ancora **lontane dalla competenza narrativa adulta** poiché tali narrazioni mostrano degli evidenti limiti rispetto a tutti i punti oggetto di analisi nel mio lavoro. Con ciò non sto affermando che nei soggetti emarginati manchino certe rappresentazioni cognitive quanto piuttosto che **esse non trovino una realizzazione esplicita nonostante la presenza di un interlocutore reale ignaro di ciò che è accaduto**. Del resto le richieste di chiarimento dell'interlocutore elicitano risposte soddisfacenti da parte dei narratori svantaggiati, il che conferma l'effettiva disponibilità delle rappresentazioni cognitive pertinenti.

(16) Michele SVA

\*MIC:Però lui#per farsi incolpare va in un ristorante e si mangia di tutto e lo prendono

\*INT:Perché lo prendono? perché mangia?

\*MIC:Sì perché mangia e non paga se ne va

(17) Ciro SVA

\*INT:Mi racconti cosa è successo dal momento in cui il protagonista riceve la lettera?

\*CIR:Fa partire una nave

\*INT:E Perché la fa partire questa nave?Cosa ha fatto vedere?Come la fa partire questa nave?

\*CIR:Sbaglia a mettere:il #legno là.

(18) Antonella SVA

\*ANT:Poi la ragazza si ruba#il pane# lui dice che è stato lui perché vuole ritornare # poi vabbè li prendono tutti e due perché lui va in una caffetteria#e: no e: sì # poi fa un incidente e loro scappano # diciamo un incidente

\*ASC:E dove stavano? in macchina?



\*ANT:<in macchina si>[/]no in un camion con la polizia.

\*ANT:Perché li prendono a tutt' e due perché lui vuole scappare e cade

La difficoltà dei narratori emarginati sembra dunque essere situata **nella dimensione extra-narrativa ancor prima che in quella intra-narrativa**, ovvero *nel contesto pragmatico di enunciazione del testo*, **nell'incapacità di prendere in considerazione le giuste attese dell'interlocutore** in situazioni sperimentali quale quella in oggetto, in cui non c'è condivisione di certe conoscenze. E' in primo luogo rispetto a tale dimensione che il soggetto emarginato manifesta le maggiori *défaillance* e questo in relazione a vari piani: struttura logico-causale, riferimento alle entità, dimensione cronologica, dimensione emotiva e valutativa.

## Bibliografia minima

Bronckart, J. P. (1984), "Les Opérations Temporelles dans Deux Types de Textes d'Enfants", *Bulletin de Psychologie*, XXXVIII, n°371: 653-666.

Fayol, Michel (1984), "L'Emploi des Temps Verbaux dans les Récits Ecrits. Etudes chez l'Enfant, l'Adulte et l'Adolescent", *Bulletin de Psychologie* (cit.): 684- 704.

Gaonach'h, Daniel e Esperet, Eric (1984), "Fonction des Temps Verbaux dans la Production des Récits Libres. Evolution Génétique entre 4 et 8 Ans", *Bulletin de Psychologie*, (cit.): 705-716.

Giuliano, P. (2004, 2006), *Abilità narrativa ed emarginazione sociale*, Napoli, Liguori.

Hickmann, Maya (1996), "The Marking of New Information in Children's Narratives: a Comparison of English, French, German and Mandarin Chinese", *Journal of Child Language*, 23: 591-619.

Giuliano, P. (2012), "Continuità referenziali e contrasti nel testo narrativo: bambini e adulti italofoeni a confronto". In Bernini, Giuliano/Lavinio, Cristina/Valentini, Ada/Voghera, Miriam (a cura di), *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*, Atti dell'XI Congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata Guerra, Perugia.

Hendricks, Henriette e Hickmann, Maya (1995), "Référence Spatiale et Cohésion du Discours: Acquisition de la Langue par l'Enfant et par l'Adulte", Réseau Européen des Laboratoires des Langues, Barcellona, 23-25 marzo 1995.

Power, R. J. D. e Dal Martello, M. F. (1986), "The Use of the Definite and Indefinite Articles", *Journal of Child Language*, 13: 145-154.