This is the peer reviewd version of the followng article:

Discutere per comprendere un testo visivo / Zini, A. (SCUOLA E CITTADINANZA DEMOCRATICA). - In: Modelli di Discussione in classe. ODIS: uno strumento per l'osservazione della comunicazione tra insegnanti e allievi / [a cura di] L. Zecca, P. Perucchini, C. Bertolini. - Milano : Franco Angeli, 2025. - ISBN 9788835172154. - pp. 259-294

Franco Angeli
Terms of use:

The terms and conditions for the reuse of this version of the manuscript are specified in the publishing policy. For all terms of use and more information see the publisher's website.

11/11/2026 13:23

(Article begins on next page)

7. Discutere per comprendere un testo visivo

di *Andrea Zini**

Zini, A. (2025). Discutere per comprendere un testo visivo. In L. Zecca, P. Perucchini, C. Bertolini (Eds.), Modelli di discussione in classe: ODIS (pp. 259-294). FrancoAngeli.

1. "Facile a immaginarsi, ma difficile a farsi": una premessa sulla discussione

Courtney Cazden, nella prima edizione di *Classroom Discourse* (1988), ha dedicato un capitolo al tema delle varianti che si dipartono dal modello tradizionale, "non marcato" (cioè avvertito come opzione standard) del parlato tra insegnante e allievi, che si struttura tipicamente in sequenze di tipo IRE (*Initiation – Response – Evaluation*, cfr. Mehan, 1979) ed è caratteristico del "genere" di discorso scolastico che in ambito anglofono è detto *recitation*. Per quanto lo scambio IRE corrisponda a «ciò che vien naturale di fare, almeno agli insegnanti», si osservano anche altri *pattern* di interazione insegnante-studente, più "marcati", e «anche piccoli cambiamenti possono avere un notevole significato cognitivo o sociale» (Cazden, 1988, p. 53, t.d.a.), quando le variazioni nella struttura del discorso riflettono differenze negli scopi educativi del dialogo. Secondo Cazden (ivi, p. 54), nel complesso sistema comunicativo della classe scolastica, anche volendo limitare l'attenzione ai soli discorsi che attengono direttamente al processo didattico, esistono "molteplici agende", quindi plurimi obiettivi del parlare, e questi ultimi possono mutare di ora in ora, se non di minuto in minuto; un cambiamento rilevante è appunto quello dalla "recitazione" a «qualche cosa di più simile a una "vera discussione"» (*ibidem*, t.d.a).

È facile immaginare una conversazione in cui vengano esplorate idee piuttosto che fornite e valutate risposte a domande di esibizione poste dall'insegnante, in cui gli insegnanti parlino per meno degli abituali due terzi del tempo e gli studenti parlino corrispettivamente di più, in cui gli stessi studenti decidano quando prendere la

* Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Dipartimento di Educazione e Scienze Umane.

parola, piuttosto che attendere di essere invitati a farlo dall'insegnante, e in cui gli studenti si rivolgano direttamente l'uno all'altro. Facile a immaginarsi, ma difficile a farsi. Gli osservatori incontrano difficoltà nel trovare simili discussioni e talvolta gli insegnanti ne incontrano nel crearle, anche quando ne abbiano l'intenzione.

È proprio questo, d'altronde, uno dei risultati sui quali esiste un ampio consenso nella letteratura di ricerca su interazione e discorso nelle classi scolastiche (Park *et al.*, 2017): per quanto la ricerca empirica e sperimentale abbia ormai accertato, in diversi contesti curricolari e gradi di scolarità, che determinati approcci che riducono il predominio della "recitazione" e assegnano un ruolo di maggiore rilievo al dialogo e alla discussione nei processi educativi favoriscono l'apprendimento di tutti gli allievi (e.g., Alexander, 2018), la discussione si osserva assai di rado in contesti scolastici "naturali" (da cui la necessità di studiarla introducendovi condizioni "quasi-sperimentali", v. Pontecorvo, 2004, p. 76) e anche gli insegnanti che intendono darvi luogo incontrano difficoltà nel porre effettivamente lo studente nel ruolo di «ragionatore», anziché di «indovinatore della risposta corretta» (O'Connor, Michaels, 2019, p. 168, t.d.a.). Come hanno osservato Edwards e Westgate (1994, p. 52, t.d.a.):

> Quando l'insegnante non sta né spiegando né verificando, spesso si presume che l'interazione sia meno incentrata sull'insegnante e che gli allievi svolgano una parte maggiore del lavoro comunicativo. In nessun caso la registrazione e l'analisi accurata del discorso in classe sono più proficue che per controllare tali supposizioni.

Nel momento in cui ci si accinge a esaminare, insieme ai riusciti «momenti dialogici» (Nystrand *et al.*, 2003) anche le «*impasse* discorsive» (Fasulo, Girardet, 2002, p. 59) e a riscontrare, attraverso l'analisi del discorso scolastico, sia le mosse che mostrano di corrispondere meglio all'intenzione di favorire le interazioni dialogiche («dialogic bids», per ricorrere ancora a Nystrand), sia alcuni «errori di comunicazione» (Lumbelli, 1994) che, al contrario, le scoraggiano, occorre sgombrare il campo da due possibili fraintendimenti. Il primo riguarda la duplice funzione, di ricerca e di applicazione formativa (e/o auto-formativa), e *non* di valutazione del profilo professionale dell'insegnante, che questo tipo di analisi riveste agli occhi di ricercatori intenzionati a studiare la discussione a scuola e a favorirne la diffusione (il che vale per molti degli studiosi in questo campo, v. Park *et al.*, 2017, dove si insiste sul valore formativo dell'analisi accurata delle mosse dell'insegnante all'interno di sequenze conversazionali). Il secondo possibile equivoco attiene all'attribuzione delle «*impasse* discorsive» che qui si osserveranno nel caso di un episodio registrato in una determinata

classe scolastica, ma non possono essere ricondotte alla responsabilità individuale di un insegnante, se non dimenticando che esse sono «l'effetto di teorie implicite su cosa sono e come funzionano l'apprendimento e il linguaggio» (Fasulo, Girardet, 2002, p. 59).

Queste teorie non sono un *corpus* organizzato posseduto dai singoli insegnanti: sono rilevabili solo all'interno delle pratiche discorsive tipiche del contesto scolastico e anzi, più esattamente, coincidono con esse. Sono quindi sovraindividuali, legate a un fare talmente antico, consolidato e pervasivo da sovrapporsi, nel senso comune, all'idea stessa di «scuola».

Si può quindi assumere l'obiettivo generale di modificare in senso dialogico la comunicazione in classe come il possibile risultato di una critica pratica e teorica dei suoi modi tramandati e dell'idea di scuola che a essi è sottesa. In generale, occorre tener conto del fatto che nella gran parte delle classi scolastiche la discussione è un evento atipico e che gli stessi partecipanti potrebbero non condividerne la definizione culturale che permette di identificarlo come una "scena" (nei termini di Hymes, 1972) differente dalla lezione e, soprattutto nelle prime occasioni, potrebbero non avere dimestichezza con le relazioni e con le norme di esecuzione e di interpretazione che la caratterizzano (per esempio: non è necessario parlare "in bella copia"; oppure: le dispute sono ammesse e non investono il piano personale)[1]. In particolare, «il ruolo che l'insegnante deve svolgere in questo tipo di discussione non è affatto naturale e spontaneo, ma è frutto di una competenza di tipo professionale che va acquisita» (Ajello, 2004, p. 158). L'orchestrare una discussione di tutta la classe deve essere riconosciuto come un compito complesso, che richiede di controllare simultaneamente aspetti di comprensibilità e coerenza dei discorsi, di adeguatezza della rappresentazione di un oggetto di conoscenza, di motivazione ed equità della partecipazione, nonché di tempo.

2. La storia di "Dora e la matita"

I due episodi di cui si tratta in questo capitolo rappresentano casi particolari di discussione che si collocano nell'ambito curricolare della didattica

1. A questo si deve l'enfasi che alcuni studiosi, tra i quali Neil Mercer e collaboratori, pongono sulla costruzione di giustificate "regole di base" come requisito per creare nella classe un contesto favorevole alla realizzazione del "parlato esplorativo" (cfr. Mercer, 2000, *inter alia*).

della comprensione del testo. La prima discussione, quella che analizzeremo in maggiore dettaglio, è stata progettata e realizzata in una classe terza di una scuola primaria di Reggio Emilia nell'ambito di un percorso di Discussion Study[2], mentre la seconda si è svolta in una classe quarta di una scuola primaria di Milano. Entrambe le discussioni sono basate sullo stesso testo visivo (*silent book*), o meglio, sulla sua parte iniziale[3]. Sono state mostrate agli allievi le prime sei tavole (Fig. 1) dell'albo illustrato, senza parole, *Viaggio* (2014; ed. orig. *Journey*, 2013), opera dell'illustratore statunitense Aaron Becker[4]. In queste prime pagine (qui doverosamente riprodotte in miniatura e con bassa risoluzione) non si svolge un episodio completo; nei termini della "grammatica delle storie" di Nancy Stein e Christine Glenn (1979), si potrebbe dire che al lettore vengono presentati l'ambiente della storia e l'evento iniziale. Le illustrazioni mostrano una bambina che tiene il mento posato sulle ginocchia e si trova seduta sulle scale d'ingresso della sua abitazione, della quale possiamo vedere gli interni in sezione. Lo scenario urbano, così come gli ambienti domestici, è rappresentato a tinte seppia; i soli elementi vistosamente colorati in queste prime tavole sono alcuni giocattoli appartenenti alla bambina, tutti di colore rosso. I componenti della famiglia appaiono impegnati nelle proprie attività e nessuno di loro accoglie gli inviti al gioco che la bambina rivolge prima alla madre, poi al padre, infine alla sorella maggiore (Tav. 2). La bambina si ritira nella sua camera, dove il gatto di casa sonnecchia sul pavimento, e si siede sul letto (Tav. 3). Il gatto si allontana e, nel punto del pavimento che esso prima nascondeva, la bambina nota la presenza di un pastello rosso, il che pare scuoterla dalla condizione di noia in cui si trovava (Tav. 4). Servendosi del pastello rosso, la bambina traccia sulla parete della sua camera il profilo di una porta (Tav. 5), che si apre effettivamente dandole accesso a una foresta verde di alberi ad alto fusto dai cui rami pendono lanterne luminose e dove scorre un ruscello (Tav. 6). Qui si interrompe la lettura.

2. Per una presentazione di questo modello formativo, si rinvia il lettore al capitolo di Silvia Funghi e Laura Landi (*infra*) e ai contributi di Chiara Bertolini *et al*., 2022, 2023.

3. Il titolo "Dora e la matita", con il quale ci riferiamo a questo estratto del libro, vi è stato posto dagli allievi della classe terza di Reggio Emilia ed è entrato nell'uso dei ricercatori, che a più riprese hanno messo alla prova le categorie del sistema ODIS sui protocolli di queste discussioni durante il processo di costruzione dello strumento; si veda su questo punto il capitolo di Andrea Zini e Claudia Fredella (*infra*).

4. *Viaggio* è il primo volume di una trilogia che comprende anche i successivi *Scoperta* e *Ritorno*, tutti apparsi in Italia per i tipi di Feltrinelli.

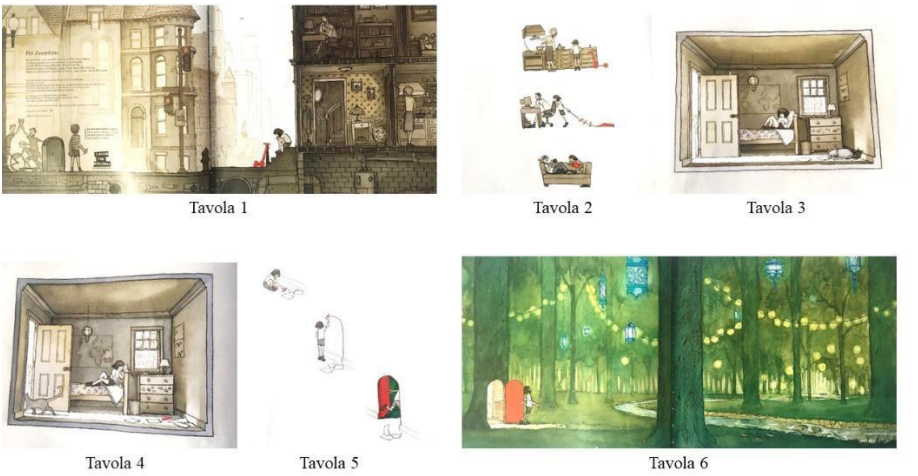


Fig. 1 - Le prime sei tavole del silent book "Viaggio"

3. L'oggetto della discussione: due ipotesi di lettura

Le due discussioni si sono svolte seguendo un piano comune definito dal gruppo di ricerca con lo scopo generale di sostenere il confronto tra gli allievi intorno a due differenti ipotesi di lettura del testo[5], che sono emerse in esito all'attività preparatoria alla discussione svolta nella classe di Reggio Emilia. A differenza della classe di Milano, dove il compito di lettura e comprensione della sequenza di figure è stato proposto nel corso della prima fase di un'unica lezione cui ha fatto immediatamente seguito la discussione delle due ipotesi di lettura formulate dagli allievi di Reggio Emilia, in quest'ultima classe gli allievi, nel corso di una lezione che ha preceduto la discussione, hanno letto e analizzato a grande gruppo le tavole iniziali della storia, quindi, organizzati in piccoli gruppi le hanno raccontate per iscritto. Come è previsto nel modello del Discussion Study, il gruppo di ricerca composto dall'insegnante di classe e da alcuni co-progettatori (in

5. Non ci è possibile approfondire in questa sede il modello di intervento a cui si ispira questo percorso, che occorre almeno inserire nell'alveo degli studi sulla didattica della comprensione del testo come apprendimento per esperienza garantito dalla realizzazione di un processo consapevole (cioè sottratto all'esecuzione automatica) di ricerca e di soluzione di problemi di natura inferenziale (e.g., Lumbelli, 2009), e in particolare degli studi che hanno approfondito la sollecitazione delle abilità di comprensione del testo attraverso la lettura congiunta di immagini verosimili (e.g., Cardarello, 1988; Bassa Poropat, De Vecchi, 1995; Cardarello, 2009; Bertolini, 2012; Bertolini, Cardarello, 2012).

questo caso altre tre insegnanti, un educatore e due ricercatrici) si è riunito in seguito a questa prima attività di comprensione del testo e ha progettato la discussione sulla base dell'analisi dei protocolli degli allievi. In particolare, il gruppo di lavoro ha osservato che «da qualche protocollo emerge l'intenzionalità e la consapevolezza della bambina. In altri la casualità delle sue azioni» (Discussion Plan)[6]. Tra questi, il gruppo ne ha scelti due (Fig. 2) che esprimono altrettante "voci" articolate sullo stesso oggetto, ovvero due scritture che presuppongono diverse rappresentazioni mentali del significato del testo, le quali risultano entrambe plausibili in base alle informazioni esplicite nel testo in esame[7].

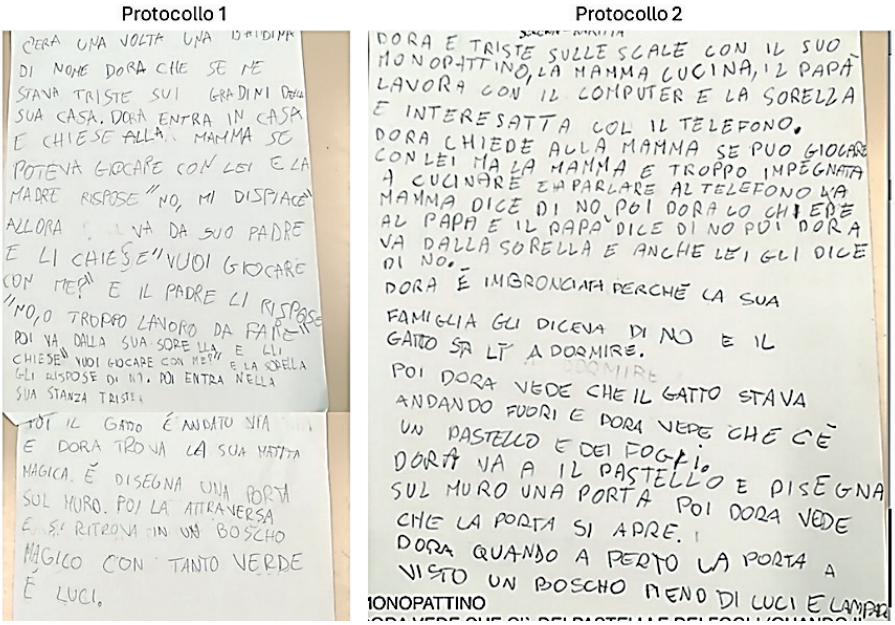


Fig. 2 - La storia di "Dora e la matita" secondo due gruppi di allievi

6. Il testo riportato proviene dal piano della discussione (Discussion Plan) redatto dal gruppo di lavoro, e segnatamente dal paragrafo dedicato alla "Analisi dei materiali prodotti nell'attività precedente da cui prende avvio questa lezione".

7. In altre parole, nessuna delle due ipotesi può essere rifiutata come frutto del mancato o distorto riconoscimento di un oggetto inserito nel contesto figurale o di un'azione manifesta, né come integrazione errata delle figure in sequenza, cioè come ricostruzione incoerente dell'episodio rappresentato.

In particolare, all'interno dei racconti prodotti da questi due piccoli gruppi di allievi, sono stati individuati due passaggi da proporre come oggetto di discussione. I due estratti sono stati selezionati dal gruppo di lavoro del Discussion Study per la loro capacità di mettere in luce il possibile esito divergente di una serie di inferenze compiute da diversi lettori a proposito di un luogo particolare del testo visivo (le Tavv. 4 e 5 riprodotte in Fig. 1). Secondo gli estensori del primo testo la protagonista ha intenzionalmente disegnato il portale magico, cioé era consapevole della natura magica dello strumento, quindi dell'effetto magico che avrebbe ottenuto dal disegno. Secondo gli estensori del secondo testo le è accaduto casualmente di arrivare a quel risultato.

1. Poi il gatto è andato via e Dora trova la sua matita magica e disegna una porta sul muro. Poi la attraversa e si ritrova in un bosco magico con tanto verde e luci.
2. Poi Dora vede che il gatto stava andando fuori e Dora vede che c'è un pastello e dei fogli. Dora va dal pastello e disegna sul muro una porta poi Dora vede che la porta si apre. Dora quando ha aperto la porta ha visto un bosco pieno di luci e lampade.

In entrambe le classi questi estratti sono stati letti dall'insegnante, affissi alla lavagna e forniti in copia stampata a ciascuno degli allievi. Salvo le differenze già ricordate, le discussioni a Reggio Emilia e a Milano si sono svolte secondo le seguenti indicazioni condivise dal gruppo di ricerca con le insegnanti coinvolte, le quali del resto hanno realizzato l'attività in modo indipendente, senza scambiarsi opinioni.

La discussione si apre con la seguente consegna: "Queste due frasi a me sembrano simili ma anche diverse. Cosa ne pensate? In che cosa sono diverse?".
Lo scopo della discussione è quello di far sì che i bambini capiscano che nella prima frase Dora conosce la matita, sa che è magica e disegna intenzionalmente la porta per andare altrove. Nella seconda frase, invece, Dora non conosce la matita, disegna la porta e solo in quel momento capisce che la porta si apre.
Successivamente, sostenere la discussione tra i bambini rispetto agli elementi/indizi nell'immagine a favore delle due diverse ipotesi di lettura, allo scopo di giungere alla consapevolezza che, a partire dalle cinque immagini date, entrambe le ipotesi sono plausibili (in quanto non ci sono indizi che ci consentono di escluderne una in modo certo).

4. Analisi della discussione realizzata a Reggio Emilia

4.1. *Il corpus di dati in esame*

Dedichiamo un'analisi più accurata alla discussione svolta a Reggio Emilia, per la quale disponiamo di un materiale osservativo più ricco (videoregistrazione). La seduta ha avuto una durata complessiva corrispondente a un'ora di lezione. Le riprese sono state eseguite con una sola videocamera, collocata presso la cattedra in modo da includere nell'inquadratura la quasi totalità dei 20 allievi presenti, sistemati in gruppi di quattro nei banchi disposti a isole, mentre risulta spesso fuori campo l'insegnante, collocata prevalentemente in posizione frontale presso la lavagna multimediale[8]. L'intera lezione è stata trascritta secondo le convenzioni già esposte in questo volume (v. Zini, parte II, cap. 3, *infra*). La parte in esame esclude soltanto i primi 14 turni, dove si richiama l'attività preparatoria e che precedono l'introduzione della nuova consegna, e una brevissima coda della lezione che segue il contributo conclusivo dell'insegnante.

Tab. 1 - Misure del materiale osservativo registrato e trascritto

Durata documento AV	00:56:17
N. Turni	465
Durata parte in esame	00:54:31
N. Turni in esame	450
N. Turni Insegnante	226
N. Turni Allievi	224
% Turni Insegante	50,22
% Turni Allievi	49,78

La lettura preliminare di alcune misure quantitative di carattere generale (Tab. 1), fondate sulla tipica unità di produzione interazionale, ovvero il discorso prodotto da un unico parlante all'interno di un turno (il cui riconoscimento richiede un grado d'inferenza relativamente basso), consente di rilevare un primo elemento che suggerisce cautela nel definire come di-

8. Nel corso del progetto Discussion Study sono state generalmente utilizzate due videocamere per le riprese sul campo. Si rinvia il lettore al terzo capitolo della seconda parte di questo volume (Zini, *infra*) per una trattazione delle procedure e degli strumenti di raccolta del materiale empirico.

scussione questo evento: l'insegnante ha prodotto un numero di turni pari a quello dei 20 allievi. Se non è rispettata la "regola dei due terzi" formulata da Flanders (1961, p. 178), non pare nemmeno soddisfatta la condizione «che gli allievi svolgano una parte maggiore del lavoro comunicativo» (per fare di nuovo riferimento a Edwards e Westgate, 1994, p. 52). Un fattore che può avere limitato la partecipazione degli allievi è la loro scarsa familiarità con il modello di partecipazione previsto dalla discussione, come pare suggerire il contributo di un'alunna che, di propria iniziativa, all'inizio della seduta chiede la parola per domandare all'insegnante: «perché in queste settimane ci stai facendo fare queste cose?», che probabilmente percepisce come attività insolite per la loro natura, o come insolitamente frequenti rispetto alla consuetudine della classe. Sappiamo quanto precocemente gli allievi si abituino a parlare secondo la struttura tradizionale del discorso scolastico, che è tipicamente orientata verso una conclusione predeterminata e definita dalle domande dell'insegnante e dalle sue valutazioni delle risposte da essi prodotte. Modificare il condizionamento dell'abitudine richiede un impegno duraturo, quindi avviare una "vera" discussione «è possibile, benché probabilmente non al primo o al secondo tentativo dell'insegnante» (Nystrand *et al.*, 2003, p. 190). Lo stesso gruppo di lavoro che ha progettato la discussione ne ha rilevato, durante la successiva seduta riflessiva, questo punto critico, interrogandosi in particolare sull'idoneità della consegna.

4.2. *Analisi qualitativa: fase di avvio della discussione*

A questo proposito, si può osservare che se da un lato la consegna può essersi rivelata in sé complessa, dall'altro l'effettiva realizzazione dell'atto con cui è stata assegnata non corrisponde pienamente al piano formulato dal gruppo. Il primo turno in esame è appunto occupato da questo atto di tipo "organizzativo-procedurale" (che secondo il sistema ODIS realizza una funzione di "gestione"), che in alcuni turni successivi viene ripetuto e precisato come riportato di seguito.

15 INS: […] Allora, in particolare vorrei leggere con voi due frasi che, secondo me, sono molto belle che avete scritto, che hanno scritto due gruppi, okay? Sono due frasi che sembrano simili, ma che secondo me sono diverse e quindi voglio chiedervi se anche secondo voi sono diverse e cosa ne pensate. Adesso vi faccio vedere.

24 INS: Allora adesso vi riattacco il computer e guardiamo anche i disegni del libro e voi bimbi # shh # bimbi # voi mi dovete dire se secondo voi ho ragione.

30 INS: […] e vi chiedo, En., secondo voi ho ragione o mi sbaglio? Secondo voi sono uguali o anche se sembrano simili sono diverse? E in che cosa sono diverse? Me lo dovete provare a spiegare.

La richiesta di esprimere e argomentare il proprio accordo o disaccordo con la tesi affermata (senza argomenti) dall'insegnante ancor prima di aver dato lettura delle due frasi oggetto della discussione (turno 15), non corrisponde pienamente alla sequenza e alla formulazione, più aperta, con cui il gruppo di lavoro aveva progettato di introdurre lo stimolo iniziale (Discussion Plan):

Tra i materiali che avete prodotto ho scelto due frasi. Leggiamole insieme. [Lettura degli estratti.] Sembrano simili, ma a me sembra che siano anche diverse. Cosa ne pensate? In cosa sono simili e in cosa diverse?

Inoltre, nella prima fase della discussione l'insegnante richiede che gli allievi si attengano a un protocollo piuttosto rigido, cioè che formulino la loro risposta alla duplice domanda iniziale in due parti ordinate: la semplice scelta di una delle due alternative di risposta offerte, seguita dalla relativa motivazione. Questo requisito formale, che potrebbe presentare il vantaggio di garantire ai partecipanti una chiara comprensione del posizionamento del parlante di turno rispetto alla tesi proposta dall'insegnante, non sembra tuttavia incoraggiare la partecipazione (si contano, tra i primi 25 turni prodotti dagli allievi, 5 turni "silenti", ovvero mancate risposte a domande dirette a un allievo), né l'esplorazione dei testi e la formulazione di ipotesi da parte degli allievi, né il confronto fra loro, mentre pone vincoli alla stessa insegnante, che in alcune occasioni sembra non poter cogliere e "rilanciare" con la necessaria fluidità alcune idee importanti che emergono già in questa prima fase della discussione (come invece farà in seguito, dopo avere messo da parte l'attenzione formale verso la costruzione dei contributi degli allievi, nonché la conservazione di uno stretto controllo sull'ordine del discorso). Conviene riportare un estratto piuttosto ampio per esaminare i momenti in cui si verificano alcune mosse meno efficaci dell'insegnante e le momentanee *impasse* che ne seguono.

31 INS: Allora, Ri. [Ri. ha alzato la mano]
32 Ri.: Secondo me sono diverse.
33 INS: Secondo te sono diverse. Che cosa- Da che cosa capisci che sono diverse? Perché secondo te sono diverse?
34 Ri.: Perché la prima dice che # il gatto è andato via #
35 INS: Mm-hm [tono ascendente]
36 Ri.: e trova come dire la matita magica ma non è una matita magica # èè una matita, non sa se è magica o non è magica.

L'allieva, rispettando le abituali regole della conversazione "istituzionale" scolastica (alzare la mano per chiedere il turno) e quelle specifiche di questa occasione (rispondere con ordine alle due domande), fornisce la prima risposta allo stimolo iniziale e tocca già un tema strategico per lo sviluppo della discussione: la consapevolezza, oppure la scoperta fortuita, della natura magica della matita da parte di Dora. Nel dar seguito a questo contributo, l'insegnante prima ne corregge il contenuto, facendo osservare a Ri. che il testo in esame non corrisponde alla formulazione da lei riportata nella sua risposta, quindi precisa la consegna, assumendo che Ri. l'abbia fraintesa.

37 INS: Allora, però la prima dice "il gatto è andato via e Dora trova la sua matita magica". Io non ti sto chiedendo di dirmi se quello che c'è scritto qui è giusto o sbagliato # okay? Sono tutte e due giuste queste frasi, Ri.
38 Allievo: Tutto può essere giusto.
39 INS: Tutto può essere giusto. Quindi non ti sto chiedendo di dirmi se è giusto o sbagliato quello che hanno scritto i tuoi amici, ti sto dicendo: sono uguali o sono diverse? E perché. Tu mi hai detto che secondo te sono diverse, bene, ma perché?

In realtà, l'allieva ha già fornito una risposta alla domanda che le viene riproposta, il che assume complessivamente la valenza di una disconferma. Una mossa di rispecchiamento selettivo, cioè la riproposizione con tono dubitativo di una parte della risposta, avrebbe forse consentito all'insegnante di controllare la fondatezza della sua interpretazione, senza correre il rischio di mistificare il contributo dell'allieva, e fornito alla stessa allieva lo stimolo per una riformulazione autonoma, lasciando a lei la responsabilità di chiarire il proprio pensiero. In ogni caso, avrebbe segnalato questo passaggio all'attenzione del gruppo favorendo il ragionamento collettivo che in seguito porterà i bambini a individuare in questo elemento una differenza fondamentale tra le due ipotesi di lettura che sono oggetto della discussione.

Non è la stessa allieva a rispondere alla reiterata domanda di spiegazione, ma un compagno, che tuttavia non ha preventivamente dichiarato la sua posizione, e questo pone, dal punto di vista dell'insegnante, un problema relativo all'ordine delle risposte alle due domande poste inizialmente.

40 Mi.: Perché # Perché sono le parole diverse.
41 INS: Ma sono uguali o diverse?
42 Mi.: [non risponde]
43 INS: Dopo mi dici il perché, prima mi dici se sono uguali o diverse. Come sono secondo te?

44 Mi.: Diverse.
45 INS: Perché?
46 Mi.: [non risponde]
47 INS: Prima hai detto: perché hanno le parole diverse, okay, sicuramente hanno delle parole uguali, tipo Dora è scritto anche qui, gatto è scritto anche qui, ma hanno anche delle parole diverse. È questo il motivo per cui sono diverse?
48 Mi.: [non risponde]

L'ingiunzione del rispetto del protocollo sortisce complessivamente l'esito di una disconferma e conduce a una *impasse*, che la tardiva ripresa del contenuto del contributo inizialmente respinto (turno 40) non vale a scongiurare, come appare evidente dalle tre mancate risposte dell'allievo a domande a lui dirette (turni 42, 46, 48). Si osserva in questa circostanza (turno 47) un comune errore di comunicazione che consiste nell'attribuzione di un significato forse mistificatorio al contributo di Mi., che è l'insegnante a sviluppare aggiungendovi informazioni che non erano presenti, ovvero sovrapponendovi la propria interpretazione, anziché riconoscere all'allievo stesso l'autorità per farlo e incoraggiarne l'autonoma iniziativa. Posto di fronte alla scelta dicotomica tra assentire o dissentire con l'elaborazione del proprio contributo offerta dall'insegnante, Mi. rimane in silenzio.

Nello scambio interviene un'altra allieva, Ang., che fornisce un altro contributo potenzialmente assai rilevante per l'orientamento strategico della discussione (turno 50).

49 INS: Ang. [dà il turno]
50 Ang.: Perché nella prima, nella prima ha trovato una matita magica e disegna una porta sul muro e nella seconda ha trovato il pastello e dei fogli.
51 INS: Okay, quindi, qui c'è scritto matita, qui c'è scritto pastello.
52 Ang.: E dei fogli.
53 INS: E dei fogli, okay! Questa è sicuramente una differenza, ha ragione Ang., però forse non è l'unica differenza.
Ang. dice che qui c'è scritto matita e qui c'è scritto pastello.
54 Ro.: Eh per me è diverso.
55 INS: Sono diverse, okay, perché?
56 Ro.: Perché la prima comincia che spiega che il gatto è andato via e la seconda spiega che Dora vede il gatto andare via.

Il contributo di Ang. viene apparentemente confermato dall'insegnante, che ne ripropone il contenuto in modo selettivo, ma riducendone la portata alla rilevazione di differenze limitate alla superficie lessicale dei due testi. Ang. non prosegue nel proprio ragionamento e il turno (in questo caso auto-iniziato) passa a un altro allievo, Ro., che riprende dal principio la routine della duplice risposta alle domande dell'insegnante, senza tene-

re conto dei contributi precedenti. L'articolazione della conversazione in scambi isolati tra un allievo e l'insegnante non sembra favorire lo sviluppo del comune argomento di discorso e, fino a questo momento, alcune mosse dell'insegnante hanno contribuito a riprodurre il modello scolastico del "dialogo apparente" (Bertocchi, 1995).

Nel seguito emergono anche voci discordi rispetto all'affermazione iniziale dell'insegnante. Ann. (turno 61) sostiene che le due frasi «sono uguali perché hanno parole diverse ma hanno lo stesso significato», tuttavia non riesce a rispondere alla successiva domanda di spiegazione dell'insegnante («E qual è il significato che è uguale in tutte e due? Spiegami»). In questo agisce, forse, una difficoltà intrinseca nella consegna, che richiede implicitamente di fare distinzione tra «il piano della comprensione come elaborazione delle informazioni espresse nel testo» (Lumbelli, 2009, p. 76) e il piano dell'interpretazione, che è quello in cui divergono le due frasi stimolo, nessuna delle quali, peraltro, sembra fondata su una errata ricostruzione dei significati espressi nella porzione del testo visivo in esame («hanno lo stesso significato»).

Per quanto il controllo della presa del turno da parte degli allievi rimanga nelle mani dell'insegnante e a questa siano rivolti in modo esplicito i loro messaggi[9], si nota in questo punto che alcuni allievi iniziano a "parlarsi attraverso la struttura", cioè a continuare il discorso tenendo conto dei contributi dei pari. Si osserva qui uno dei rari atti di opposizione con giustificazioni, dove Ant. (turno 73) rende esplicito il collegamento col turno della compagna Ann. (turno 61).

73 Ant.: Io non volevo dire quello che ha detto Ann., perché secondo me sono diverse. Io ho notato un'altra differenza, che la prima ha scritto che poi l'attraversa la porta e nella seconda c'è scritto che si apre.

A breve distanza si osserva anche una continuazione con argomentazioni che si accorda, invece, alla tesi di Ann. (Al., turno 77).

77 Al.: Per me sono uguali.
78 INS: Per te sono uguali, quindi anche tu sei d'accordo con l'Ann.
79 Al.: Sì, perché anche se una è più corta, una è più lunga, una ha diverse parole l'altra ce le ha diverse, hanno lo stesso significato, perché alla fine dice

9. Come ha osservato Orsolini (2004, p. 141 e pp. 146-148), alcuni contributi degli allievi e dell'insegnante hanno la caratteristica interattiva di essere indirizzati a più interlocutori ("primari" e "secondari") contemporaneamente. Si rinvia a Duranti (1992, pp. 52-56) per una presentazione delle distinzioni fra i possibili ruoli dei partecipanti a un evento linguistico e in particolare tra quelli di ascoltatore-ricevente/destinatario/potenziale, come descritti nell'etnografia della comunicazione.

la stessa cosa, anche se là dice "dopo l'attraversa" e là c'è scritto "la porta si apre", sappiamo leggendo entrambe le cose che vuol dire: la porta si apre e vede un bosco.

In questo caso è l'insegnante a introdurre nel discorso un chiaro riferimento al contributo precedente della compagna tramite una duplice mossa (turno 78) in cui ripete fedelmente ciò che l'alunna ha detto e vi aggiunge un elemento di "sintesi", cioè evidenzia l'emergere di un accordo intorno a una tesi sostenuta da più partecipanti. Questo intervento svolge efficacemente una duplice funzione (che nel sistema ODIS è definita di "promozione del ragionamento"): facilita un coerente sviluppo del tema nell'interazione tra pari (favorendo il confronto tra posizioni diverse) e incoraggia l'allieva (turno 79) a continuare, esplicitare e approfondire autonomamente il proprio contributo (Lumbelli, 1994, p. 17; Orsolini, Pontecorvo, Amoni, 1989, p. 481).

L'insegnante coglie questo importante passaggio della discussione, offre una prima sintesi delle due tesi che ne sono emerse fino a questo punto e verifica che la quasi totalità degli allievi condivide l'opinione che le due frasi siano «uguali perché raccontano la stessa storia» (turno 94). A questo punto esegue una serie di mosse che consentono di superare la difficoltà della consegna e orientano strategicamente (senza predeterminare) la discussione verso il suo primo obiettivo, che è quello di apprezzare la differenza fra le due diverse ipotesi di lettura, entrambe autorizzate dalle informazioni espresse nel testo («la stessa storia»). Dopo aver manifestato il proprio consenso (turno 94: «in effetti anche io penso che raccontino la stessa storia»), l'insegnante riformula il contributo di un allievo che rimarca: «vogliono dire tutti e due la stessa cosa però hanno usato delle parole diverse» (El.1, turno 109), lo estende aggiungendo che «avendo usato delle parole diverse ci sono delle sfumature diverse» (Ins., turno 110), quindi esplicita la strategia da seguire per svolgere la consegna puntuale di questa fase della discussione: «proviamo a cercarle queste cose che sono diverse per vedere se sono cose importanti o se sono non importanti» (Ins., turno 119). Una lunga parte centrale del discorso (circa 300 turni) si muove, effettivamente, lungo questi binari.

4.3. *Analisi qualitativa: sviluppo della discussione*

La classe individua e discute le affinità e le differenze tra i due brani prendendo le mosse dall'osservazione della superficie linguistica dei testi per arrivare a chiarire che le due formulazioni verbali della «stessa storia» implicano due differenti interpretazioni. La conversazione si sviluppa con-

servando i tratti di marcata asimmetria dei ruoli che abbiamo osservato nella prima fase: la guida dell'insegnante è assidua e a lei sono normalmente rivolti gli interventi degli allievi, con una significativa eccezione che merita una nota specifica. Nell'intero corpus in esame è raro che un intervento di un allievo segua direttamente quello di un altro allievo (cui faccia o meno riferimento). Questo accade in tutto 10 volte e quasi sempre si tratta di un contributo individuale contingente a una risposta corale (si vedano per esempio i turni 195 e 196 riportati più sotto), emessa da più voci in risposta a una domanda (di tipo chiuso, oppure una "imbeccata") posta dall'insegnante con funzione di orientamento della discussione (le risposte corali, o con sovrapposizioni, sono particolarmente frequenti: occupano 50 dei 224 turni prodotti dagli allievi). Nella ricerca delle differenze significative, l'attenzione si ferma su una frase che appartiene al secondo estratto, «Dora vede che la porta si apre», che alcuni allievi intendono nel senso «la vede aprirsi» (El.1, turno 182), «si apre da sola» (En., turno 184), e ne traggono l'inferenza: «è una porta magica» (Allieva, turno 186). L'insegnante confuta esplicitamente questa interpretazione che tenderebbe a confondere, anziché a discriminare le due differenti ipotesi di lettura di cui si discute: «No, non c'è scritto che "vede la porta", c'è scritto "vede che si apre"» (turno 194), mimando il gesto di far scendere la maniglia di una porta. Non si limita a questo atto verbale accompagnato dal gesto, propone una situazione problematica servendosi di un supporto materiale, la porta dell'aula (ciò che nel sistema di analisi De Landsheere, 1974/1979, p. 33, si dovrebbe probabilmente attribuire alla categoria di funzioni di "concretizzazione") e in questo frangente la partecipazione degli allievi si fa particolarmente animata.

194 INS: Si apre se faccio così? [L'insegante si avvicina alla porta dell'aula ed esce dall'inquadratura. Dai suoni sembra che simuli vari tentativi inefficaci di aprirla facendo semplicemente pressione, senza far girare la maniglia.]
195 Allievi: No!
196 Allievo: Si apre da sola.
197 INS: Ma se faccio così? [Questa volta si sente il cigolio della maniglia che scende.]
198 Allievi: La apri tu.
199 INS: Okay: "vedo che si apre" [Con tono discendente, conclusivo, come a dire: questo che ho rappresentato è il significato che attribuisco all'espressione.]
/: [Qualche secondo di brusio.]
200 INS: S. [assegna il turno]
201 S.: Lei vede che si può aprire.
202 INS: Bravissima! Lei vede che si può aprire, che forse si può aprire, e quindi S. cosa vuol dire quando tu dici "lei vede che si può aprire"? È una frase mol-

to – una frase che ci aiuta tanto questa. Provate a pensare: se voi disegnate una porta sul muro…
203 Allievo: Non si apre.
204 INS: Ah non si apre! Eh però questa si apre.
205 Allieva 1: È magica!
206 Allieva 2: Il pastello è magico perché disegna con il pastello.
207 Allievo: Forse il muro.
208 Allieva/o: Eh, nella prima frase c'è scritta.
209 INS: Nella prim- oh cominciamo a usare il cervello, mi fa molto piacere. Nella prima frase c'è scritto, nella seconda?
210 Allievi: No!
211 Allieva: C'è scritto soltanto pastello.
212 S.: Perché è un pastello- perché se è un pastello normale allora non si apre.

Ciò vale a dire che la porta, sotto le condizioni del mondo reale, non dovrebbe aprirsi e Dora, che secondo gli estensori del secondo estratto non conosce già le proprietà soprannaturali del "pastello" (che invece è indicato come "la sua matita magica" nel primo estratto), non si aspetta di aprire in quel momento un portale magico (un *topos* della letteratura per l'infanzia, di cui si potrebbero elencare innumerevoli realizzazioni): le accade di farlo, e di attraversarlo, ma «non voleva nemmeno attraversarla perché non lo conosceva il pastello, quindi magari non voleva nemmeno andare nel bosco, forse l'ha aperta casualmente come se non lo sapesse, quindi è come se lo scoprisse», come dirà in seguito El.1 nel turno 274. Dunque, la discussione raggiunge qui una sua tappa fondamentale, cioè coglie uno degli obiettivi previsti dal Discussion Plan.

La sequenza riportata più sopra vale da esempio del modo in cui, nei momenti più efficaci della discussione, il terzo turno dell'insegnante (in uno scambio avviato da un suo primo turno, cui ha fatto seguito la replica di un allievo) svolge una prevalente funzione di stimolo del ragionamento sull'oggetto di discorso, senza orientarlo direttamente (questa, in essenza, è la definizione che riceve questa categoria di atti comunicativi nel sistema ODIS). Per realizzare questa funzione, cioè per sostenere gli allievi nell'andare a fondo nel ragionamento, l'insegnante si serve in questo caso di atti di rispecchiamento e di interventi problematizzanti (turno 204). Se si osserva il modo in cui la conversazione si struttura, si nota che queste mosse dell'insegnante, dove il contributo di un allievo viene ripreso ed elaborato (*uptake* è il termine utilizzato nella letteratura di ricerca in lingua inglese) hanno l'effetto di estendere lo scambio oltre la triade IRE, aprono uno "spazio dialogico" che gli allievi possono occupare assumendo una posizione meno asimmetrica, ovvero preparano la collocazione conversazionale di un successivo turno di un allievo che dia seguito a

una "sequenza di ragionamento" co-costruita. In altre parole, le mosse di rispecchiamento e di problematizzazione (a differenza delle domande di spiegazione, che secondo il sistema ODIS svolgono la stessa macrofunzione comunicativa di "promozione del ragionamento") pongono il successivo parlante in un ruolo differente da quello di chi fornisce una risposta contingente a una domanda, cioè lo posizionano nel ruolo di continuatore di un comune discorso; si noti come i turni 201, 203, 205, prodotti da allievi, continuino il discorso dell'insegnante. In questo caso si osserva inoltre un chiaro episodio di "parlato euristico" (Lavinio, 2011, p. 193) cui prendono parte più allievi, senza che l'insegnante assegni loro il turno, che si realizza anche in continuazioni reciproche tra pari non interrotte da turni dell'insegnante. Questo momento della discussione corrisponde a una «modalità propriamente dialogica», in cui «le conoscenze vengono costruite "insieme" dall'insegnante e dagli allievi» (Bertocchi, 1995, p. 97). Nelle pur brevi sequenze di turni di discorso prodotti dagli allievi (205-208 e 210-212) si svolge un ragionamento collettivo che presenta le caratteristiche di costruttività che sono proprie del *cumulative talk*, secondo la tipologia proposta da Mercer (1995), il quale differenzia questo tipo di scambio tra pari sia dal *disputational talk*, a cui manca il tratto della costruttività, sia dall'*exploratory talk*, che è invece sia costruttivo, sia caratterizzato dal confronto critico.

La ricerca delle differenze tra i due testi si protrae finché l'insegnante propone una nuova consegna puntuale, che inaugura una terza e ultima fase della discussione.

415 INS: Allora […] provate a guardare i disegni del libro e provate a dirmi: secondo voi quali sono le cose nel libro, le cose che ci aiutano a capire? Guardiamo questa prima frase. Facciamo finta che Dora conoscesse quella matita, l'avesse solo persa e ritrovata e quindi sapesse che era una matita magica. Quali sono nel libro gli elementi, le cose, i disegni che ci fanno pensare che sia così? Che ci fanno credere che sia così; cosa è che ha portato questo gruppo a scrivere così? Perché questo gruppo crede che la matita fosse di Dora, che Dora conoscesse già la matita? Cosa è che glielo fa pensare?

Su questo tema si svolgono i successivi 40 turni di parola fino al termine della seduta. L'insegnante formalizza la conclusione a cui si è giunti, che coincide con l'obiettivo ultimo della lezione: entrambe le ipotesi di lettura non contraddicono le informazioni espresse nelle prime sei tavole dell'albo (è stato possibile individuare "indizi" che le autorizzano), ma ne danno una diversa «interpretazione» (il termine specifico viene introdotto con enfasi).

4.4. *Analisi quantitativa: misure di partecipazione e strutture ricorrenti*

Si è già notato, in esordio a questo paragrafo, che la semplice descrizione della distribuzione di frequenza dei turni di discorso secondo il parlante (riducendo le modalità di questa variabile alla dicotomia insegnante/allievi) consente di rilevare nel corpus in esame la "dominanza quantitativa" (nei termini di Linell e Luckmann, 1991) dell'insegnante, che dispone di uno spazio interazionale pari a quello dell'intero gruppo degli allievi (Tabella 1). Una misura più accurata della distribuzione quantitativa dello spazio interazionale tra le due categorie di partecipanti si ottiene osservando il numero di atti comunicativi compiuti dall'uno e dagli altri nel corso della seduta (Tab. 2). La codificazione del parlato secondo le categorie del sistema ODIS si applica appunto a quest'ultima unità di analisi; quindi, richiede che il flusso dei comportamenti comunicativi sia segmentato a tale livello elementare di descrizione[10].

Tab. 2 - Distribuzioni di frequenza dei turni e degli atti comunicativi secondo due categorie di parlanti

	Insegnante	**Allievi**	**Totale**
N. Turni	226	224	450
% Turni	50,22	49,78	100,00
N. Atti	401	224	625
% Atti	64,16	35,84	100,00

L'insegnante, all'interno di un unico turno di discorso, realizza normalmente più atti distinti per tipo e/o funzione, il che trova riscontro nella maggiore estensione media dei suoi turni rispetto a quella dei turni degli allievi, mentre questi ultimi ne compiono di regola uno per turno. Esaminando il flusso degli atti comunicativi come una serie binaria di comportamenti emessi dall'insegnante (I) o da uno o più allievi (A), si può osservare in maggiore dettaglio la loro concatenazione in sequenze (qui intese come stringhe di codici, senza riguardo per il contenuto del discorso) in cui l'insegnante compie più atti tra loro contingenti (da un minimo di 2 a un massimo di 6) prima che la parola torni a un allievo: in 110 occasioni, su 226

10. Si vedano in proposito il II e III capitolo della seconda parte di questo volume.

turni, l'insegnante compie almeno due atti all'interno di un unico turno di discorso. Come si è detto più sopra, le cose stanno in modo assai diverso per quanto riguarda il verificarsi di concatenazioni ininterrotte di atti prodotti da uno o più allievi (Tab. 3).

Tab. 3 - Liste di frequenza di sequenze consecutive di atti prodotti dall'insegnante e di sequenze di atti prodotti da allievi

Insegnante		**Allievi**	
Sequenza	*Frequenza assoluta*	*Sequenza*	*Frequenza assoluta*
I I A	110	A A I	10
I I I A	48	\	\
I I I I A	22	A A A A I	1
I I I I I A	8	\	\
I I I I I I A	1	\	\

Si è inoltre già accennato al fatto che nell'intera trascrizione, in 50 osservazioni su 224, il turno non è attribuito a un singolo allievo ma a una pluralità di allievi le cui voci si accordano nell'esprimere una risposta corale, oppure si sovrappongono. Osserviamo ora in forma più estesa la distribuzione dei turni attribuiti a uno o più allievi secondo il parlante (Tab. 4), per quanto la precisione di questa descrizione risulti limitata a causa della modesta qualità della documentazione audiovisiva, che in più casi di turni individuali non ha consentito al trascrittore di identificare il parlante con certezza (v. le modalità "Allieva" e "Allievo").

Tab. 4 - Distribuzione di frequenza dei turni degli allievi secondo il parlante

Parlante	**Frequenza assoluta**	**% del totale**
Allievi	50	22,32
Allieva	31	13,84
Allievo	22	9,82
S.	20	8,93
El.1	17	7,59
Al.	14	6,25
En.	9	4,02
Ri.	9	4,02

Tab. 4 - segue

Parlante	Frequenza assoluta	% del totale
J.	8	3,57
Ang.	7	3,13
Ro.	7	3,13
Mi.	6	2,68
Ka.1	6	2,68
Da.	4	1,79
Ant.	3	1,34
Ann.	3	1,34
N.	2	0,89
Al.	2	0,89
Ka.2	2	0,89
El.2	1	0,45
El.3	1	0,45
Totale	224	100,00

In base alle informazioni disponibili, si può supporre che tutti gli allievi presenti, o quasi, abbiano svolto almeno un turno di discorso (18 sono stati identificati con il proprio nome). Occorre qui chiarire che la frequenza dei turni svolti da un partecipante alla discussione è un indicatore del tutto insufficiente a definire operativamente il concetto di "partecipazione", intesa come «partecipazione cognitiva alle attività» e opposta alla «interazione periferica al compito» (Bertolini, Cardarello, 2012, p. 18). In via provvisoria si omette qui di considerare, per esempio, la pertinenza o il grado di elaborazione dei contributi per prendere una prima misura del "volume" della comunicazione verbale prodotta da un parlante, che corrisponde semplicemente alla sua attivazione comportamentale[11]. Per ricavare dai dati che abbiamo esposto (tenendo conto dei limiti di accuratezza già ricordati) una stima grossolana del "coinvolgimento comportamentale" dei singoli allievi e individuarne livelli differenziati, si deve almeno fare riferimento anche alla distribuzione dei turni nel corpus. Sulla base di questi due parametri è possibile definire tre gradi di "partecipazione" individuale:

11. Che è cosa ben diversa dal «volume di interazione pertinente», per cui si rinvia allo studio già citato di Chiara Bertolini e Roberta Cardarello (2012, p. 18) e al contributo di C. Bertolini nel terzo capitolo della prima parte di questo volume (par. 2, in Zini, Bertolini, Funghi e Landi, *infra*).

vi è un gruppo di tre allievi (due bambine e un bambino) che interviene con maggiore frequenza e in più momenti della discussione, un secondo gruppo di nove allievi che svolge dai nove ai tre turni di discorso distribuiti in almeno due fasi diverse della seduta, infine un gruppo di sei allievi che interviene da tre volte a una volta in tutto e all'interno di una sola sequenza. Nel seguito si passerà al trattamento quantitativo delle osservazioni codificate secondo il sistema di categorie ODIS e si vedrà come questo strumento consenta di dire di più sia del "profilo" generale dell'evento, sia dei processi comunicativi che lo hanno prodotto[12].

4.5. *Descrizione quantitativa e analisi sequenziale della discussione codificata secondo il sistema di categorie ODIS*

In primo luogo, è possibile descrivere il corpus in esame, ovvero il "profilo" della discussione, in termini di frequenza delle osservazioni attribuite alle diverse classi di macro-funzioni comunicative (Tab. 5).

Tab. 5 - Distribuzioni di frequenza degli atti comunicativi dell'insegnante e degli allievi codificati secondo la funzione

Atti comunicativi dell'insegnante		
Funzione	*Frequenza assoluta*	*Frequenza %*
Gestione	39	9,73
Moderazione	119	29,68
Orientamento	78	19,45
Ragionamento	98	24,44
Valutazione	60	14,96
Altro/n.c.	7	1,75
Totale	401	100,00
Atti comunicativi degli allievi		
Funzione	*Frequenza assoluta*	*Frequenza %*
Risposta	133	59,38
Continuazione	50	22,32
Iniziativa	2	0,89

12. I dati che vengono esposti in questa sede sono il risultato della codificazione che l'autore ha condotto in modo indipendente utilizzando la versione del sistema ODIS licenziata in esito dei lavori del gruppo di ricerca e pubblicata in questo volume.

Tab. 5 - segue

Atti comunicativi dell'insegnante		
Funzione	*Frequenza assoluta*	*Frequenza %*
Int. Procedurale	14	6,25
Altro/n.c.	25	11,16
Totale	224	100,00

Per quanto la rappresentazione di eventi comunicativi che è possibile ottenere stendendo inventari e liste di frequenza di comportamenti presenti limiti che sono ben noti fin dall'epoca degli studi classici sull'interazione in classe condotti coi mezzi dell'osservazione sistematica, essa non è per questo priva di qualsiasi valore euristico[13]: nel nostro caso, essa consente, in primo luogo, di rilevare la marcata prevalenza degli interventi degli allievi con funzione di "risposta" e la corrispettiva esiguità delle "continuazioni" all'interno della discussione in esame. In altre parole, nel corso dell'evento comunicativo osservato gli allievi forniscono i loro contributi rispondendo a una richiesta dell'insegnante assai più di frequente di quanto non li aggiungano (su un piano meno asimmetrico) a continuazione di un intervento precedente. Per studiare in maggiore dettaglio i modi in cui si è realizzata la conduzione dell'insegnante e si è manifestata la partecipazione attiva degli allievi alla discussione, è utile osservare la distribuzione di frequenza dei "tipi di intervento" (Tab. 6).

13. Come si è detto, in questa sede si osserva in questo modo il "profilo" generale di un unico evento comunicativo. Peraltro, è possibile prendere le mosse da questo tipo di rappresentazione dei dati quando si desideri mettere a confronto le frequenze di determinati tipi di atti comunicativi osservate in diverse situazioni, condizioni o momenti per rilevare eventuali scarti significativi. Nello studio sul Discussion Study (Bertolini *et al.*, 2022, 2023) il sistema ODIS è stato impiegato, insieme ad altri strumenti, per controllare se il cambiamento ipotizzato come effetto dell'intervento formativo si fosse verificato, comparando il "profilo" funzionale della comunicazione di quattro degli insegnanti coinvolti, ciascuno dei quali è stato osservato in occasione di due discussioni, condotte prima e dopo il ciclo di Lesson Study.

Tab. 6 – Distribuzioni di frequenze degli atti comunicativi dell'insegnante e degli allievi codificati secondo il tipo

Insegnante		**Allievi**	
Tipo	*%*	*Tipo*	*%*
Organizzativo procedurale	4,50	Risposta non pertinente	0,00
Controllo della condotta	5,00	Risposta senza argomentazione	46,43
Richiamare regole e valori nell'interazione	0,25	Risposta con argomentazione	12,50
Dare il turno di parola	15,00	Risposta con aggiunta o elaborazione di informazioni	0,45
Togliere il turno di parola	1,00	Continuazione senza aggiunta di informazioni	1,34
Ignorare il turno di parola	1,25	Opposizione senza aggiunta di informazioni	0,45
Ricapitolazione (senza funzione di sviluppo del ragionamento)	1,50	Continuazione a completamento	1,34
Richiesta di riformulazione	2,00	Continuazione con aggiunta o elaborazione di informazioni	4,46
Invito a partecipare o continuare generico	3,50	Continuazione argomentata	13,39
Invito a continuare specifico	5,75	Opposizione argomentata	1,34
Confutazioni	3,00	Domande di chiarimento	0,45
Collegamenti	0,00	Proposta di nuovo tema	0,45
Aggiunta di informazioni	1,25	Problematizzazione	0,00
Domanda chiusa	4,00	Intervento procedurale	6,25
Intervento retorico, o imbeccata	11,00		
Richiesta di spiegazione, motivazione, o argomentazione	2,75		
Rispecchiamento ed espansione	12,00		
Fare il punto della situazione, o riepilogo	4,25		
Esplicitare le strategie cognitive	2,25		
Problematizzazione	2,50		
Richiesta di accordo	0,00		
Richiesta di consenso	0,50		
Feedback positivo	12,75		
Feedback negativo	2,25		
Discorso dell'insegnante non codificato	1,75	Discorso degli allievi non codificato	11,16
Totale	100,00	Totale	100,00

Uno degli elementi di maggiore interesse è il grado di elaborazione dei contributi che gli allievi hanno offerto alla discussione. Per apprezzare questo aspetto è possibile osservare il tasso, relativamente alto, delle risposte minime, senza aggiunta di informazioni ulteriori rispetto a quelle richieste dalla domanda posta dall'insegnante, né elementi di argomentazione (tipo di intervento: "risposta senza argomentazione"). È inoltre possibile aggregare, tenendo conto di questa dimensione, più tipi di intervento che ricadono in macrocategorie funzionali differenti e calcolarne le frequenze cumulate (Tab. 7).

Tab. 7 - Frequenze cumulate di contributi minimi e di contributi elaborati degli allievi

Contributi minimi		**Contributi elaborati**	
Tipo	*Freq. %*	*Tipo*	*Freq. %*
Risposta senza argomentazione	46,43	Risposta con argomentazione	12,50
Continuazione senza aggiunta di informazioni	1,34	Risposta con aggiunta o elaborazione di informazioni	0,45
Opposizione senza aggiunta di informazioni	0,45	Continuazione con aggiunta o elaborazione di informazioni	4,46
		Continuazione argomentata	13,39
		Opposizione argomentata	1,34
		Proposta di nuovo tema	0,45
Totale	48,21	Totale	32,59

Per trascorrere dalla descrizione dei "fatti" all'analisi dei processi comunicativi che li hanno prodotti, occorre esaminare l'organizzazione sequenziale del discorso e assumere quindi un livello di descrizione più ampio della singola mossa (per quanto la codificazione delle osservazioni a quest'ultimo livello secondo il sistema ODIS richieda già di considerare porzioni più estese di discorso e la stessa definizione delle categorie vi faccia riferimento). A tale questione di metodo, riproposta fra altri da Mercer (2010), può rispondere l'approccio quantitativo allo studio delle sequenze. Tra le diverse procedure che possono essere utilizzate per lo studio della dipendenza sequenziale tra comportamenti registrati in ordine di comparsa vi è l'analisi delle sequenze per distanza (*lag sequential analysis*), che è stata praticata con esiti assai rilevanti negli studi di area italiana (e.g., Orsolini, Pontecorvo, Amoni, 1989; Molinari, Mameli, Gnisci, 2013) già nell'epoca in cui questo tipo di analisi, coltivato da autori come Roger Bakeman (Bakeman, Quera, 2011), rappresentava un indirizzo relativamente recente (Zambelli, 1983), ed è considerata da diversi studiosi nel campo

dell'insegnamento-apprendimento dialogico come un metodo adatto a compensare i limiti dei conteggi di frequenze di occorrenza di singoli tipi di atti comunicativi (v. Lefstein *et al.*, 2015). Il tipo di domanda a cui è possibile rispondere con questo tipo di analisi è "che cosa tende a seguire (o precedere) che cosa?" (con quale probabilità e a quale livello di significatività). Per saggiare, non certo per esaurire, le potenzialità dello studio della sequenzialità applicato a dati categorizzati secondo il sistema ODIS, ne tentiamo un'applicazione al nostro caso (Tab. 8)[14].

Tab. 8 - Probabilità transizionali per sequenze di due eventi

Categoria data	**Categoria target**										
	IG	*AP*	*IM*	*AI*	*IO*	*AR*	*AA*	*IV*	*IR*	*AC*	*IA*
IG	0,15*	0,1**	0,21	0	0,15	0,13	0,05	0,03	0,13	0,03	0,03
AP	0,14	0	0,71**	0	0	0*	0	0	0,14	0	0
IM	0,04	0,03	0,12*	0,01	0**	0,51**	0,1**	0,03*	0,04**	0,12	0
AI	0,5**	0	0	0	0,5	0	0	0	0	0	0
IO	0,04	0,01	0,12	0	0,1	0,64**	0,05	0,01**	0,01**	0,01*	0
AR	0,05	0**	0,17	0	0,18*	0,01**	0**	0,27**	0,29**	0,04*	0,01
AA	0,2**	0,04	0,36*	0	0,2	0,04*	0	0,08	0,08	0	0
IV	0,08	0,03	0,32**	0	0,23**	0**	0,03	0,02*	0,17	0,08	0,03
IR	0,02	0,03	0,18	0,01	0,14	0,16	0,04	0,04*	0,13	0,2**	0,03*
AC	0	0	0,2	0	0,1	0**	0,02	0,22**	0,38**	0,08	0
IA	0,43**	0	0	0	0,14	0	0	0	0,43*	0	0

Legenda

Gli asterischi danno conto del livello di fiducia (p) con cui si può assumere come significativa (non casuale) l'associazione fra i due comportamenti in sequenza (categoria data → categoria target) in base al valore del residuo aggiustato di cella: * = $z > 1{,}96$ ($p < 0{,}05$); ** = $z > 2{,}58$ ($p < 0{,}01$).

La prima lettera di ogni codice identifica il parlante: I = Insegnante; A = Allievo; la seconda corrisponde alla funzione comunicativa dell'atto osservato, dunque: IG = gestione della lezione; IM = moderazione della conversazione; IO = orientamento tematico e strategico del discorso; IR = promozione del ragionamento; IV = valutazione; IA = altro (enunciato dell'insegnante non codificato); AR = risposta; AC = continuazione; AI = iniziativa; AP = intervento procedurale; AA = altro (enunciato dell'allievo non codificato).

14. Per condurre queste analisi si è utilizzato il programma applicativo *Generalized Sequential Querier* (quinta versione), messo a punto e reso gratuitamente accessibile da R. Bakeman e collaboratori. Anche in questa sede, come nella citata ricerca di Orsolini e colleghe, si compie consapevolmente la scelta, discutibile dal punto di vista metodologico, di trattare in forma aggregata le frequenze di atti prodotti dai diversi allievi, mentre «la frequenza dei contributi dell'insegnante comprende eventi prodotti da un unico parlante» (Orsolini, Pontecorvo, Amoni, 1989, p. 503).

Una questione per noi particolarmente rilevante riguarda l'analisi dei processi comunicativi all'interno dei quali si collocano quei momenti di cooperazione paritaria nella costruzione del discorso (che abbiamo notato essere piuttosto infrequenti nei nostri dati) a cui si assegna un particolare valore nel modello di discussione a cui ci richiamiamo. Si ha qui l'occasione di evidenziare un aspetto peculiare dello strumento ODIS per la descrizione del discorso degli allievi. All'interno della classe (sovraordinata) delle "continuazioni", che riceve una definizione precipuamente conversazionale, sono radunati sia tipi di atti comunicativi che realizzano una semplice espressione di accordo o disaccordo verso il contributo di un precedente parlante, sia atti caratterizzati da un maggiore grado di elaborazione o di estensione del contenuto. Nel caso che stiamo esaminando, come in altri documentati in questo volume, si osserva che il tratto conversazionale della continuazione tende a presentarsi in associazione con contributi più elaborati: le continuazioni degli allievi sono costituite in larga parte da contributi collegati (sul piano interattivo e tematico) a un intervento precedente, con sviluppo del comune argomento di discorso (v. Tabella 6, tipi di intervento "continuazione argomentata", "continuazione con aggiunta o elaborazione di informazioni" e "opposizione argomentata"). Questa osservazione non deve essere intesa come un tentativo di convalidare (per via rischiosamente tautologica) gli assunti in base ai quali è stato costruito lo strumento (e che rinviano, in ultima analsi, al nesso vygotzkiano tra il parlare e il pensare e alle sue implicazioni educative), ma piuttosto come un'occasione di mostrare in qual modo essi informino la descrizione del discorso che esso consente di produrre e siano coerenti con la domanda che a questo punto possiamo formulare in questi termini: quali atti comunicativi (con quali funzioni) tendono a precedere con maggiore probabilità il contributo di un allievo codificato come "continuazione"?

L'analisi sequenziale per distanza (*lag*) 1, ovvero per sequenze di due eventi contigui, mostra che nel corpus in esame la categoria degli atti comunicativi dell'insegnante con funzione di "promozione del ragionamento" (IR) è quella che ha maggiore probabilità di transizione verso la categoria delle "continuazioni" degli allievi (AC) ($z = 4{,}92$). Questo risultato conferma la funzione che a questa classe di interventi dell'insegnante è stata assegnata nel sistema ODIS ed è coerente con i risultati dell'analisi qualitativa di sequenze di scambi "propriamente dialogici" osservati nella fase di sviluppo della discussione. Lo stesso tipo di analisi sequenziale condotta sui tipi di intervento (anziché sulle macro-categorie di funzioni comunicative) permette di osservare che nel nostro corpus gli atti di "rispecchiamento" dell'insegnante hanno la più alta frequenza congiunta osservata con le "continuazioni argomentate" degli allievi, mentre altri tipi di intervento

dell'insegnante che ricadono nella stessa categoria funzionale di "promozione del ragionamento" (in particolare, gli atti di "problematizzazione", "riepilogo" ed "esplicitazione delle strategie cognitive") hanno maggiori e più significative probabilità transizionali verso lo stesso tipo di intervento degli allievi.

Inoltre, si rileva che la relazione tra atti comunicativi dell'insegnante con funzione di "promozione del ragionamento" (IR) e "continuazioni" degli allievi (AC) è reciproca, dal momento che atti dell'insegnante con questa funzione sono anche i più probabili successori delle "continuazioni". Si tratta di un risultato che conferma quelli di ricerche classiche a cui si è già fatto riferimento (Orsolini, Pontecorvo, Amoni, 1989, p. 505), che hanno mostrato come alcuni tipi di intervento dell'insegnante che ricadono in questa categoria, e in particolare il "rispecchiamento", tendano non soltanto a influenzare, ma anche a essere influenzati da contributi elaborati dell'allievo. L'analisi sequenziale dei tipi di intervento mostra che nella discussione in esame gli atti di "rispecchiamento" dell'insegnante sono il più probabile successore delle "continuazioni argomentate" degli allievi, cui fanno seguito nel 33% dei casi in cui queste ultime compaiono ($z = 5{,}4$; $p < 0{,}01$).

5. Analisi della discussione realizzata a Milano

Non si intende qui istituire un confronto sistematico tra due episodi che hanno avuto luogo in situazioni necessariamente diverse, nelle quali possono avere agito numerose variabili non controllate. Piuttosto, è possibile mettere alla prova anche in questo secondo caso una parte degli strumenti di analisi che abbiamo utilizzato nel primo.

Come si è detto, la discussione svolta a Milano, non preceduta da alcuna specifica attività preparatoria, prende avvio direttamente all'atto della prima visione delle tavole. Fino al turno 141 (di 592) l'insegnante facilita la discussione e incoraggia la lettura congiunta delle prime figure del *silent book*; i bambini fanno congetture (verbalizzano le loro inferenze) e argomentano le ipotesi provvisorie che ricorsivamente formulano e riformulano mentre procede la lettura dell'albo, portando l'attenzione su diversi elementi del testo visivo (uso del colore, composizione dell'inquadratura, postura ed espressione del personaggio). A questo punto l'insegnante (turno 142) pone una domanda diretta a proposito del medesimo luogo del testo (Fig. 1, Tavv. 4 e 5) intorno al quale ha ruotato a lungo anche la discussione svolta a Reggio Emilia.

142 INS: Quando scende dal letto sa già che il gessetto è magico?

In seguito, l'insegnante offre una sintesi delle due tesi emerse nella discussione fino a quel momento (turni 181 e 183) e ripropone la domanda (turno 185).

181 INS: Adesso vi faccio vedere la prossima immagine e capite bene di cosa si tratta. Quindi le nostre due ipotesi, se non ho sbagliato a capire, aiutatemi voi, sono che uno potrebbe essere tutto frutto della sua immaginazione.
182 Da.: E l'altro che il pastello è magico.
183 INS: L'altro che il pastello esiste davvero, siamo nella realtà e questa bambina trova un pastello che è magico. Perché decide di disegnare una porta?
184 Allievo: Boh!
185 INS: Lei lo sapeva che quel pastello era magico prima di fare un disegno?

Nel breve volgere di qualche turno le tesi in discussione diventano tre (turno 188), e su queste, partendo dall'ultima, l'insegnante sollecita e sostiene un confronto critico tra pari (turni 189, 191, 199) che in effetti si realizza nel seguito anche con mosse di opposizione argomentata (turno 198). Si può notare nell'estratto che segue l'occorrenza di «reasoning words» nel discorso degli allievi, ovvero di parole che rendono palese lo sviluppo del ragionamento e che costituiscono, secondo alcuni autori, un tratto caratteristico del «parlato esplorativo» (Mercer, Littleton, 2007); in particolare si possono cogliere nell'uso di alcuni avverbi di dubbio («magari», «forse») i segnali di processi di tipo speculativo (Wilkinson, Bourdage, 2022, p. 41)[15].

186 Be.: Però sembra convinta che lo disegna e poi apre la porta ed entra subito.
187 INS: Sembra bella convinta? "Vado a disegnare una porta e la apro" e allora vuol dire che lo sapeva già che era magico, giusto?
188 Da.: Perché magari # perché magari il # voleva- cioè non dico che non lo capiva, però magari visto che gli piace disegnare e # primo perché gli piace disegnare e quindi disegna sul muro, secondo perché magari voleva fare un dispetto ai genitori perché, cioè, non l'avevano ascoltata.
189 INS: Siete d'accordo?
190 Allievi: No.
191 INS: Perché non siete d'accordo? Voglio sentire perché non siete d'accordo con Da.; cioè lui ha detto che prova a fare questo disegno magari anche per fare un dispetto ai genitori ed è un caso che lei disegni una porta, vuole disegnare una porta, giusto? È questo? Perché non siete d'accordo? Prima cerchiamo di capire il punto di vista di qualcun altro.
[6 turni omessi]

15. In questa sede non ci è possibile approfondire questo tema, ma si desidera almeno segnalare che alcuni autori hanno messo a punto e utilizzato approcci di tipo lessicometrico allo studio dei processi di insegnamento e apprendimento dialogici (e.g., Wegerif, Mercer, Dawes, 1999).

198 Ar.: Io non sono molto d'accordo perché secondo me è soltanto che lei prende il gessetto pensando che fosse magico e va a disegnare una porta per vedere se si apriva, non per fare un dispetto, per la sua curiosità.
199 INS: La differenza tra quello che ha detto Da. e quello che ha detto Ar. è che Da. dice: "Lei non sapeva che si sarebbe aperta una porta; quindi, non sapeva che il gessetto era magico", mentre Ar. dice: "Sì, lei lo sapeva bene e ha disegnato una porta proprio perché sperava che si aprisse, sapendo che il pastello era magico".
200 H.: Perché forse le cose rosse sono- # lei- # sono magiche.

Dopo aver concluso la lettura congiunta della sesta tavola del libro, l'insegnante (turno 256) pone fine alla prima fase della seduta realizzando quello che, secondo il classico modello funzionale-strutturale di analisi del discorso proposto da Sinclair e Coluthard (1975), si potrebbe definire uno "scambio demarcativo" (*boundary exchange*), articolato in più mosse. La prima è una "mossa di inquadramento" (*framing move*) che segnala (qui in modo del tutto esplicito[16]: «Stop con questa fase. Allora, […]») il termine della precedente "transazione" – ovvero di «ciò che il docente considera uno stadio della lezione stessa» (Desideri, 1992, p. 189), che consiste in una serie di scambi – e annuncia l'inizio di una nuova fase. A questa mossa segue una "mossa di focalizzazione" (*focusing move*), ovvero una «una meta-affermazione riguardo la transazione» (Coulthard, 1985, p. 123, t.d.a.) volta a porre all'attenzione il nuovo tema («io volevo dirvi questa cosa […]»).

256 INS: […] Stop con questa fase. Allora, io volevo dirvi questa cosa: non siete gli unici che hanno visto questo libro, in questo modo, in una classe così, disposti in questo modo.
257 Be.: Anche la C?
258 INS: No, è una classe non in questa scuola, è una classe…
259 Allievo: È il liceo?
260 INS: Molto più lontana, è una classe di bambini di Reggio Emilia, lontani da noi eh. Hanno fatto esattamente lo stesso lavoro, ma a loro la loro maestra ha chiesto di scrivere delle storie su questo libro. Il libro va avanti, poi se abbiamo tempo ve lo faccio vedere, ma loro si sono fermati qui come noi e hanno scritto la storia, noi l'abbiamo solo raccontata a voce.
261 Be.: Ma noi la dobbiamo scrivere?
262 INS: Non la dovete scrivere. Adesso io vi vorrei proiettare e leggere le storie che hanno scritto loro.

16. Secondo gli autori (Coulthard, 1985, p. 123) la realizzazione formale di questa mossa è per lo più affidata a un ristretto gruppo di parole (okay, well, right, now, good), pronunciate con enfasi, con intonazione discendente e seguite da una breve pausa (come la parola «allora» nel turno 256).

Da questo momento gli estratti dei due racconti scritti dagli allievi di Reggio Emilia diventano il principale oggetto di discorso e i partecipanti procedono all'individuazione degli elementi che differenziano le due ipotesi di lettura. Si verifica in questa fase una sequenza di scambi "propriamente dialogici" su cui conviene soffermarsi, come si è fatto in un luogo analogo incontrato durante l'analisi della discussione reggiana[17].

			Funzione	*Tipo*
384	INS	Okay, quindi abbiamo chiarito che nella prima storia è una matita di Dora, nella seconda storia Dora trova, non è sua, chissà da dove viene, la conosce per la prima volta. Nella prima, poi, Ma. e Da. dicevano che lei sa che è una matita magica.	RAGIONAMENTO	RIEP
		Perché avete detto questa cosa? Vuol dire che nella seconda invece non è così?	RAGIONAMENTO	SPI
385	Da.	No, nel senso che **se** è sua e l'aveva già trovata tanto tempo fa, ma l'aveva diciamo persa in casa.	RISPOSTA	RCA
386	Lo.	L'aveva dimenticata.	CONTINUAZIONE	COLLINF
387	Da.	Ehm – sapeva – l'aveva già provata a usare e sapeva che era magica.	CONTINUAZIONE	COLLA
388	INS	Ah dici che l'aveva già provata a usare?	RAGIONAMENTO	RISP
		Ar. sei d'accordo?	RAGIONAMENTO	CONS
389	Ar.	Sì, infatti **secondo me** sapeva già che era magica **se no** non avrebbe provato a fare una porta e a entrarci.	RISPOSTA	RCA
390	INS	Scrivo "sa che è magica". Okay, abbiamo chiarito questa cosa.	MODERAZIONE	RIC
		Nella seconda storia la bambina sa che la matita è magica secondo voi?	RAGIONAMENTO	PROB
391	Allievi	No.	RISPOSTA	RSA
392	H.	La trova così per caso, diciamo.	RISPOSTA	RINF
393	Ed.	La voleva provare per curiosità.	CONTINUAZIONE	COLLINF

17. Si riporta in questo caso sia la trascrizione, sia la codifica degli atti comunicativi, condotta in modo indipendente da due osservatori esperti del sistema ODIS in occasione di uno studio di validazione (v. Zini, Fredella, *infra*).

			Funzione	*Tipo*
394	Be.	Però io volevo chiedere una cosa della prima storia, che **magari** è pure giusto quello che hanno detto Da. e Ar., però **a me sembra che magari** l'aveva già usata prima però l'aveva persa e poi si era dimenticata totalmente #	INIZIATIVA	PROB
395	To.	Della sua esistenza.	CONTINUAZIONE	COMPLC
396	Be.	Ecco, della sua esistenza.	CONTINUAZIONE	COLLS
397	INS	Okay, ed è la vostra interpretazione. Quindi lei ha già questa matita, è sua, sa che è magica, se ne dimentica e finalmente la ritrova. Questo state dicendo.	RAGIONAMENTO	RIEP
398	H.	**Forse # forse** che il gatto ha preso ehm # il pastello dal padre perché c'erano dei fogli.	CONTINUAZIONE	COLLA

Oltre alla produzione da parte dell'insegnante di atti con funzione di "promozione del ragionamento" e la frequenza relativamente alta di *reasoning words* nel discorso degli allievi (segnalate in neretto), si può osservare in questo estratto una forma conversazionale «estrema» in cui si manifesta quel «pensare insieme nel discorso collettivo» che le ricerche di Pontecorvo e colleghe hanno messo in luce, ovvero il fenomeno della cooperazione nel completamento di un enunciato (turni 394-396), che è «tipico tra soggetti ad alta familiarità reciproca» (Pontecorvo, 2004, p. 80) che condividono pienamente l'oggetto del loro discorso. Nel sistema ODIS le occorrenze di questo fenomeno sono classificate entro un tipo specifico di continuazioni che completano anche sul piano sintattico il contributo di un altro partecipante. Si nota in questo stesso estratto un altro tipo di continuazione che realizza una co-costruzione del discorso attraverso il contributo di più interlocutori (turni 386 e 393); in questo caso non si verifica il completamento sintattico di una proposizione, ma una «ripresa più o meno esplicita di un tema introdotto da un altro interlocutore, allo scopo di apportarvi delle piccole aggiunte, variazioni, elaborazioni, integrazioni» (Pontecorvo, 2004, p. 81). Il sistema ODIS discrimina un'ulteriore tipo di continuazioni di cui si trovano qui alcuni esempi (turni 387 e 398); si tratta anche in questo caso di contributi che nella sequenza conversazionale si aggiungono ad altri su un piano paritetico, ma in questi si ravvisa in particolare la realizzazione di un ruolo argomentativo (affermare una

tesi e/o fornire ragioni a suo supporto). Infine, si osserva in questo estratto un evento piuttosto infrequente nei dati che abbiamo esaminato, ovvero la realizzazione di una mossa conversazionale "forte" da parte di una allieva (turno 394), la quale prende l'iniziativa di problematizzare un contributo precedente e proporre una parziale alternativa.

Conclusioni

Come abbiamo notato dapprima in sede di analisi qualitativa e quindi confermato adottando diversi approcci quantitativi ai dati di discorso, nell'evento comunicativo osservato a Reggio Emilia la "regia dell'interazione" (nei termini di Orletti, 2000, *inter alia*) rimane saldamente nelle mani dell'insegnante (il partecipante che rappresenta l'istituzione), che non solo ne controlla i meccanismi conversazionali, ma ne possiede l'intera "agenda nascosta" (Drew, Heritage, 1992), è al corrente dell'obiettivo finale a cui la discussione deve tendere e segue un piano in cui sono previsti alcuni punti che la conversazione dovrebbe toccare per perseguire tale obiettivo. A questo proposito, è importante chiarire che la definizione di discussione a cui si richiama il gruppo di ricerca che ha messo a punto il sistema ODIS non è ispirata a un generico costruttivismo, ma si giustifica all'interno di un quadro di riferimento di matrice vygotskiana che assegna all'interazione sociale un ruolo determinante nello sviluppo culturale del bambino, ma con questo «si riferisce a interazioni fra soggetti che interpretano *ruoli diversi*» (Bartolini Bussi *et al.*, 1995, p. 6).

> Il problema è duplice: da un lato è in gioco la *coerenza* del prodotto dell'allievo con la cultura esistente; dall'altro l'*efficienza* del processo di costruzione. La presenza di una guida esperta nel processo sembra necessaria (ivi, p. 5).

Si tratta, dunque, di valorizzare, non di negare, le specifiche funzioni dell'insegnante nell'attività di insegnamento-apprendimento e, in particolare, di realizzare nella discussione la funzione di guida in modo da favorire sia il conseguimento di determinati obiettivi di apprendimento, sia l'assunzione di un ruolo di responsabilità da parte degli allievi nel processo. La discussione svolta a Reggio Emilia mostra al tempo stesso che non è semplice e che è possibile tenere conto di entrambi i poli. La "dominanza" dell'insegnante si osserva su ciascuno dei piani che Linell e Luckmann (1991) hanno definito come quantitativo, interazionale, semantico e strategico. Abbiamo osservato che l'insegnante dispone di un'ampia porzione dello spazio interazionale, che controlla normalmente la presa

del turno e che è pressoché l'unico interlocutore a realizzare mosse "forti", che condizionano sul piano interazionale e tematico lo sviluppo successivo del discorso. Di contro, i contributi degli allievi occupano normalmente nella conversazione un ruolo di risposta e, nella maggior parte dei casi, si tratta di risposte minime, che forniscono semplicemente le informazioni richieste. Tuttavia, abbiamo osservato anche sequenze di scambi dove l'insegnante per lo più restituisce il riflesso del contributo di un allievo o lo problematizza senza imprimere un vincolante orientamento allo sviluppo del discorso, incoraggiando una prosecuzione che si realizza anche in continuazioni reciproche tra pari e che garantisce il raggiungimento di tappe fondamentali della discussione.

Abbiamo iniziato col dire, con le parole di Cazden (1988, p. 54), che divergere dal modello tradizionale della conversazione scolastica per inserire nel repertorio della comunicazione in classe «qualche cosa di più simile a una "vera discussione"» è cosa «facile a immaginarsi, ma difficile a farsi». Tra le più aspre difficoltà che affronta l'insegnante che intende adottare anche «modalità propriamente dialogiche» vi è senz'altro quella di persuadere in primo luogo se stesso, con le necessarie evidenze, che esse possano in effetti risultare "produttive" (in senso accademico). In effetti questo può avvenire, sotto determinate condizioni che la ricerca ha gradualmente illuminato, ma richiede all'insegnante di acquisire una specifica formazione ed esperienza nella conduzione di discussioni. Vogliamo concludere notando che l'analisi accurata del discorso, cui ci si può accostare con approcci diversi e che qui si è potuta avvalere di uno strumento costruito precisamente per esaminare il tipo di evento comunicativo che abbiamo definito come discussione, ha dimostrato negli ultimi sei decenni di rappresentare un metodo fruttuoso sia per la ricerca pedagogica nel campo della comunicazione educativa, sia per l'applicazione formativa dei suoi risultati; dunque, merita e ripaga gli sforzi dedicati al suo progressivo affinamento.

Bibliografia

Ajello, A.M. (2004). Insegnanti e discussioni: formazione e realizzazione sul campo. In C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio (a cura di), *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola* (pp. 157-174). Roma: Carocci.

Alexander, R. (2018). Developing Dialogic Teaching: Genesis, Process, Trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561-598.

Bakeman, R., Quera, V. (2011). *Sequential Analysis and Observational Methods for the Behavioral Sciences*. New York: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139017343.

Bartolini Bussi M.G., Boni M., Ferri F. (1995). *Interazione sociale e conoscenza a scuola: la discussione matematica*. Modena: Centro Documentazione Educativa, Comune di Modena.

Bassa Poropat, M.T., De Vecchi, E. (1995). *Guardare assieme e discutere. L'interosservazione come metodologia d'intervento.* Milano: FrancoAngeli.

Becker, A. (2014). *Viaggio.* Milano: Feltrinelli. Or. *Journey*, Candlewick Press, 2013.

Bertocchi, D. (1995). Pregi e difetti di tre tipi di comunicazione educativa: il dialogo, il finto dialogo e il monologo. *Italiano e oltre*, X, 97-101.

Bertolini, C. (2012). *Senza parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell'infanzia*. Bergamo: Junior.

Bertolini, C., Cardarello, R. (2012). Leggere insieme per comprendere il testo: descrivere e valutare i processi comunicativi. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 8, V, 13-24.

Bertolini, C., Funghi, S., Landi, L., Zini, A. (2023). Discussion Study: ripensare il Lesson Study per formare le insegnanti alla discussione in classe. In C. Manolino, R. Minisola (Eds.), *La Formazione dei Docenti di Matematica tra continuità e innovazione: il Lesson Study.* Torino: Collane@unito.it, 123-131.

Bertolini, C., Zini, A., Landi, L., Funghi, S. (2022). Formare gli insegnanti alla discussione in classe: il Discussion Study. In A. La Marca, A. Marzano (Eds.), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills* (pp. 1177-1189). Lecce: Pensa Multimedia.

Cardarello, R. (1988). Incoraggiare a guardare: la comunicazione dell'insegnante e il libro di figure. In L. Lumbelli (Ed.), *Incoraggiare a leggere* (pp. 73-108). Firenze: La Nuova Italia.

Cardarello, R. (2009). Vedere e pensare: una sperimentazione nella scuola materna. In G. Domenici, R. Semeraro (Eds.), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture* (pp. 91-112). Roma: Monolite.

Cazden C.B. (1988[1]). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth NH: Heinemann (2nd Edition: 2001).

Coulthard, M. (1985). *An Introduction to Discourse Analysis* (C.N. Condlin, Ed.) (2nd ed.). London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315835884.

De Landsheere G. (1974), *Comment les maîtres enseignent: analyse des interactions verbales en classe* (trad. it. *Come si insegna. Analisi delle interazioni verbali in classe*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1979).

Desideri, P. (1992). Lo statuto linguistico della lezione: tecniche e operazioni pragmatiche dell'interazione verbale in classe. In L. Brasca, M.L. Zambelli (Eds.), *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola* (pp. 187-199), Quaderni del Giscel, Firenze: La Nuova Italia.

Drew, P., Heritage, J. (Eds.) (1992). *Talk at Work. Interaction in Institutional Settings*. New York: Cambridge University Press.

Duranti, A. (1992). *Etnografia del parlare quotidiano.* Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Edwards, A.D., Westgate, D.P.G. (1994[2]). *Investigating Classroom Talk*. London: The Falmer Press.

Fasulo, A., Pontecorvo, C. (1999). Discorso e istruzione. In C. Pontecorvo (Ed.), *Manuale di Psicologia dell'educazione* (pp. 67-87). Bologna: il Mulino.
Fasulo, A., Girardet, H. (2002), Il dialogo nella situazione scolastica. In C. Bazzanella (Ed.), *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale* (pp. 59-72). Milano: Guerini e Associati.
Flanders, N. (1961). Analyzing Teaching Behavior as Part of the Teaching-Learning Process. *Educational Leadership*, 173-180.
Hymes, D. (1972). Models of Interaction in Language and Social Life. In J.J. Gumperz, D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* (pp. 35-71). London: Basil Blackwell.
Lavinio, C. (2011). *Comunicazione e linguaggi disciplinari: per un'educazione linguistica trasversale*. Roma: Carocci.
Lefstein, A., Snell, J., Israeli, M. (2015). From Moves to Sequences: Expanding the Unit of Analysis in the Study of Classroom Discourse. *British Educational Research Journal*, 41(5), 866-885.
Linell, P., Luckmann, T. (1991). Asymmetries in Dialogue: Some Conceptual Preliminaries. In I. Markova, K. Foppa (Eds.), *Asymmetries in Dialogue*, Hemel Hempstead, Harvester Wheatssheaf, 1-20.
Lumbelli, L. (Ed.) (1994[7]). *Pedagogia della comunicazione verbale*. Milano: FrancoAngeli.
Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo.* Bari: Laterza.
Mehan H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*, Cambridge MA: Harward University Press.
Mercer, N. (1995) *The Guided Construction of Knowledge: Talk Amongst Teachers and Learners.* Clevedon: Multilingual Matters.
Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How We Use Language to Think Together*, London: Routledge.
Mercer, N. (2010). The Analysis of Classroom Talk: Methods and Methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 1-14. https://doi.org/10.1348/000709909X479853.
Mercer, N., Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking: A Sociocultural approach.* London: Routledge.
Molinari, L., Mameli, C., Gnisci, A. (2013). A Sequential Analysis of Classroom Discourse in Italian Primary Schools: The Many Faces of the IRF Pattern. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 414-430.
Nystrand, M., Wu, L.L., Gamoran, A., Zeiser, S., Long, D.A. (2003). Questions In Time: Investigating the Structure and Dynamics of Unfolding Classroom Discourse. *Discourse Processes*, 35(2), 135-198.
O'Connor, C., Michaels, S. (2019). Supporting Teachers in Taking Up Productive Talk Moves: The Long Road to Professional Learning at Scale. *International Journal of Educational Research*, 97, 166-175.
Orletti, F. (2000). *La conversazione diseguale: potere e interazione.* Roma: Carocci.
Orsolini, M. (2004). La costruzione del discorso nelle discussioni in classe: un'analisi sequenziale. In C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio, *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola* (pp. 135-

155). Roma: Carocci.
Orsolini, M., Pontecorvo, C., Amoni, M. (1989). Discutere a scuola: interazione sociale e attività cognitiva. *Giornale italiano di Psicologia*, 3(16), 479-511.
Park, J., Michaels, S., Affolter, R., O'Connor, C. (2017). *Expanding the Conversation: Traditions, Research and Practice Supporting Academically Productive Classroom Discourse*. Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford: Oxford University Press.
Pontecorvo, C. (2004). Discutere, argomentare e pensare a scuola. L'adulto come regolatore dell'apprendimento. In C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio (a cura di), *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola* (pp. 73-97). Roma: Carocci.
Sinclair, J. McH., Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used By Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.
Stein, N.L., Glenn, C. (1979). An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. In R.O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (vol. 2, pp. 53-120). Norwood, NJ: Ablex.
Wegerif, R., Mercer, N., Dawes, L. (1999). From Social Interaction to Individual Reasoning: An Empirical Investigation of a Possible Socio-Cultural Model of Cognitive Development. *Learning and Instruction*, 9, 493-516.
Wilkinson, I.A.G., Bourdage, K. (2022). *Quality Talk About Text*. Portsmouth: Heinemann.
Zambelli, F. (1983). *L'osservazione e l'analisi del comportamento: problemi e tendenze metodologiche nella ricerca in educazione*. Bologna: Pàtron.